

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'AJUSTEMENT DANS L'INTERACTION ENTRE UNE ENSEIGNANTE ET
SON ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME EN
CLASSE MATERNELLE SPÉCIALISÉE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

ANDRÉA LAVIGNE

SEPTEMBRE 2021

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.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier les membres du jury qui ont accepté de participer à l'évaluation de cette thèse. Je souhaite également remercier les organismes qui m'ont soutenue financièrement tout au long de ma formation doctorale : le Fonds de recherche société et culture du Québec (FRSCQ), l'Institut universitaire en DI et TSA, l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs des services de garde et petite enfance, la Fondation UQAM, l'ADEESE UQAM.

D'une manière plus personnelle, je remercie d'abord chaudement Audrey, Laura¹ et sa mère pour leur précieuse collaboration sans laquelle ce travail n'aurait pas été possible. Merci, Audrey, d'avoir si généreusement partagé ton expérience durant nos entretiens, de m'avoir permis d'en apprendre autant sur ta pratique que sur la recherche. Je remercie aussi les autres intervenantes du groupe et les autres élèves qui m'ont tous accueillie à bras ouverts dans leur classe.

Je ne serais pas parvenue au terme de ce travail sans l'accompagnement exceptionnel que m'ont offert mes directrices Delphine Odier-Guedj et Céline Chatenoud. Merci pour tous les projets que vous m'avez proposés durant mon parcours. Merci pour vos encouragements et votre présence constante malgré les distances parfois et merci pour les discussions si riches et inspirantes que nous avons eues! Merci de m'avoir tant inspirée par votre créativité, vos regards complémentaires et votre manière si

¹ Prénoms fictifs

humaine d'opérer dans ce monde universitaire. J'ai beaucoup d'admiration pour votre travail et votre audace. Merci, Delphine, de m'avoir si bien accompagnée depuis ma maîtrise et de m'avoir fait découvrir avec passion l'interaction dans la recherche. Merci, Céline, de m'avoir aidée à développer ma rigueur et mon esprit de synthèse dans ce travail colossal. J'ai vraiment eu la chance d'avoir à mes côtés deux modèles extraordinaires.

Merci, Céline, Delphine et Marie-Pierre Fortier de m'avoir aussi accompagnée dans mes expériences d'enseignement universitaire qui ont grandement bonifié mon parcours. Merci également à Jean-Claude Kalubi et à ses collègues de l'université de Mons qui m'ont permis de vivre un stage de recherche outre-mer des plus enrichissants.

Je souhaite aussi du fond du cœur remercier ma complice Marie-Eve Boisvert-Hamelin avec laquelle je partage mon parcours d'études doctorales, d'enseignement universitaire et bien plus depuis le premier jour de mon doctorat. Je tiens à remercier tous mes collègues qui m'ont accompagnée dans mon parcours : Romain, Anne, Véronique, Annie, Rebeca, Sophie, Jérôme. Merci, Élise, pour ton merveilleux travail de révision.

En terminant, je souhaite remercier ma famille et mes ami.es qui m'ont beaucoup soutenue dans ce long processus. Louis-Etienne, merci d'avoir été là chaque jour et de m'avoir comprise par l'expérience que tu as toi-même vécue dans ton parcours doctoral. Merci pour tes encouragements constants et pour ton soutien dans notre conciliation travail-famille. Tu m'as aidée à maintenir mes objectifs en me rappelant fréquemment que la meilleure thèse est effectivement celle qui est d'abord terminée! Merci également à ma petite Noémie qui m'a enseigné le bon rythme et l'efficacité de

travail dont j'avais besoin pour venir à bout de cette thèse. Enfin, merci Mamie pour tous les merveilleux moments et les partages que nous avons eus.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LISTE DES FIGURES..... | xii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | xiii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | xv |
| RÉSUMÉ | xvi |
| INTRODUCTION | 1 |
| Chapitre I PROBLÉMATIQUE..... | 5 |
| 1.1 L'arrivée à l'école maternelle : les défis langagiers généraux pour les enfants et les enjeux propres aux élèves ayant un TSA..... | 6 |
| 1.2 Le rôle de l'enseignante dans le soutien du développement langagier de l'élève et dans l'interaction en dyade..... | 11 |
| 1.2.1 Les balises du Programme de formation..... | 11 |
| 1.2.2 L'apprentissage du langage : le rôle central de l'adulte..... | 15 |
| 1.2.3 Les rôles de l'enseignante dans la poursuite de l'étayage en classe | 16 |
| 1.3 Une nécessaire interaction en contexte | 17 |
| 1.4 L'ajustement en contexte de classe | 19 |
| 1.5 Les stratégies mises en œuvre par les enseignantes | 22 |
| 1.6 Synthèse et question de recherche..... | 25 |
| CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL..... | 28 |
| 2.1 L'interaction..... | 29 |
| 2.1.1 L'interaction : un modèle spiralaire de coconstruction de sens | 29 |
| 2.1.2 Coconstruire le sens dans l'interaction : de quelle construction s'agit-il?.. | 31 |
| 2.1.3 Les conditions de réalisation de l'interaction | 35 |
| 2.1.4 L'interaction ancrée en contexte | 39 |

| | |
|--|----|
| 2.2 L'ajustement grâce aux indices de contextualisation..... | 41 |
| 2.2.1 Les marqueurs | 41 |
| 2.2.2 Les indices non verbaux et paraverbaux | 42 |
| 2.2.3 Les indices de contextualisation | 47 |
| 2.2.4 Les composantes de l'interaction (de la situation de communication) | 49 |
| 2.2.5 Le principe de séquentialité | 51 |
| 2.2.6 Le principe d'indexicalité | 52 |
| 2.2.7 Synthèse : l'interaction et l'ajustement..... | 54 |
| 2.3 Les stratégies de soutien au langage et à l'interaction utilisées par l'enseignante pour son élève ayant un TSA | 54 |
| 2.3.1 Le langage et l'interaction chez l'enfant ayant un TSA..... | 55 |
| 2.3.2 Présentation de stratégies globales généralement reconnues dans l'intervention scolaire auprès des élèves ayant un TSA | 63 |
| 2.3.3 La dichotomie dans les approches précoces naturalistes : comportementales ou interactionnistes | 65 |
| 2.3.4 Description des stratégies naturalistes | 66 |
| 2.3.5 Stratégies spécifiques regroupées : des stratégies de sollicitation, de stimulation et de stimulation langagière (étayage langagier)..... | 72 |
| 2.4 Synthèse et objectifs de recherche | 75 |
| | |
| CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE | 76 |
| 3.1 Éléments méthodologiques clés tirés de la recension de littérature | 78 |
| 3.1.1 Un nombre restreint de participants et de séquences d'interaction ciblées. 78 | |
| 3.1.2 Des enregistrements vidéo complétés par des observations, des notes pour décrire le contexte et par des entretiens pour obtenir le point de vue de participants..... | 79 |
| 3.1.3 L'importance accordée à la transcription et à la longueur des séquences .. | 79 |
| 3.1.4 Analyse des séquences filmées en deux phases | 80 |
| 3.1.5 Des choix d'indices plus précis pour raffiner l'analyse et comprendre le contexte interne du discours..... | 81 |
| 3.1.6 Synthèse des éléments méthodologiques clés tirés de la recension de littérature | 82 |
| 3.2 Calendrier de la collecte de données et devis méthodologique..... | 82 |
| 3.3 Participantes | 85 |
| 3.3.1 Recrutement et sélection de l'enseignante | 85 |
| 3.3.2 Sélection de l'élève principale | 87 |
| 3.3.3 Portrait de Laura..... | 88 |

| | |
|---|---------|
| 3.4 La collecte de données | 95 |
| 3.4.1 L'observation participante et le carnet de notes..... | 95 |
| 3.4.2 La collecte de documents complémentaires..... | 97 |
| 3.4.3 Les enregistrements audio et vidéo des interactions en classe..... | 98 |
| 3.4.4 Les captations vidéo selon les activités récurrentes en dyade et la saturation des données | 98 |
| 3.4.5 Entretiens semi-dirigés et entretiens de rétrospection..... | 99 |
| 3.4.6 Qualité de la démarche interprétative | 103 |
| 3.5 Traitement des données..... | 104 |
| 3.5.1 Traitement des données issues des entretiens | 106 |
| 3.5.2 Traitement des données issues du carnet de notes | 106 |
| 3.5.3 Traitement des données issues des vidéos | 107 |
| 3.6 Les modalités d'analyses des données | 108 |
| 3.6.1 Étape 1 : analyse des entretiens..... | 110 |
| 3.6.2 Étape 2 : seconde réduction des vidéos à partir de critères issus des entretiens et du plan d'intervention de l'élève | 111 |
| 3.6.3 Étape 3 : analyse des notes de terrain | 112 |
| 3.6.4 Étape 4 : choix de sept séquences d'interaction pour une analyse en profondeur..... | 113 |
| 3.7 La transcription multimodale des séquences..... | 114 |
| 3.7.1 L'identification des indices de contextualisation à partir des transcriptions | 116 |
| 3.8 Synthèse du chapitre | 120 |
| CHAPITRE IV RÉSULTATS (PREMIÈRE PARTIE)..... | 121 |
| 4.1 Contexte d'enseignement..... | 122 |
| 4.1.1 L'enseignante guidée par le programme de formation et les enjeux prioritaires du préscolaire et les approches interactionnistes..... | 122 |
| 4.1.2 La structure des activités de la classe..... | 123 |
| 4.1.3 Les objectifs visés dans le travail en interaction en lien avec la compétence « communiquer à l'aide des ressources de la langue » | 127 |
| 4.2 Les stratégies de l'enseignante qui soutiennent le langage et l'interaction de l'élève..... | 133 |
| 4.2.1 Les stratégies de sollicitation | 134 |
| 4.2.2 Les stratégies de stimulation pour suivre l'intérêt de l'élève..... | 141 |
| 4.2.3 Les stratégies de stimulation de l'ordre de l'étayage langagier | 149 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 Synthèse du chapitre | 157 |
| CHAPITRE V RÉSULTATS (DEUXIÈME PARTIE) | 158 |
| 5.1 La séquence 1 : La pluie..... | 160 |
| 5.1.1 Mise en contexte | 160 |
| 5.1.2 Vue d'ensemble des principaux indices de contextualisation..... | 161 |
| 5.1.3 Les connaissances du cadre..... | 162 |
| 5.1.4 La connaissance de l'autre participante | 164 |
| 5.1.5 Les indices non verbaux..... | 167 |
| 5.1.6 L'atteinte des buts des interactantes..... | 172 |
| 5.1.7 Les indices paraverbaux..... | 174 |
| 5.1.8 Les enchaînements question-réponse..... | 177 |
| 5.1.9 Synthèse | 178 |
| 5.2. Séquence 2 : L'abécédaire | 181 |
| 5.2.1 Mise en contexte | 181 |
| 5.2.2 Vue d'ensemble des principaux indices de contextualisation..... | 182 |
| 5.2.3 Les connaissances du cadre..... | 183 |
| 5.2.4 Les connaissances de l'autre participante | 184 |
| 5.2.5 Les indices non verbaux dominants | 185 |
| 5.2.6 L'atteinte des buts des interactantes..... | 186 |
| 5.2.7 Les indices paraverbaux..... | 188 |
| 5.2.8 Les enchaînements question-réponse..... | 189 |
| 5.2.9 Synthèse | 190 |
| 5.3 Séquence 3 : La bande-phrase..... | 192 |
| 5.3.1 Mise en contexte | 192 |
| 5.3.2 Vue d'ensemble des principaux indices de contextualisation..... | 193 |
| 5.3.3 Les connaissances du cadre..... | 194 |
| 5.3.4 Les connaissances sur l'autre participante | 195 |
| 5.3.5 Les indices non verbaux..... | 196 |
| 5.3.6 La multimodalité du langage dans la phase de verbalisation..... | 199 |
| 5.3.7 Les indices paraverbaux..... | 199 |
| 5.3.8 L'enchaînement question-réponse | 200 |
| 5.3.9 Synthèse de l'analyse de la séquence #3 de la bande-phrase..... | 201 |
| 5.4 Séquence #4 des Bonjours | 204 |
| 5.4.1 Mise en contexte | 204 |
| 5.4.2 Vue d'ensemble des principaux indices de contextualisation..... | 205 |
| 5.4.3 Les connaissances du cadre..... | 206 |
| 5.4.4 Les connaissances de l'autre participante | 207 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.5 Les indices non verbaux..... | 208 |
| 5.4.6 L'atteinte des buts des interactantes..... | 209 |
| 5.4.7 Les indices paraverbaux..... | 211 |
| 5.5 Synthèse du chapitre | 212 |
| 5.5.1 Les connaissances du cadre (<i>setting</i>) | 219 |
| 5.5.2 La connaissance des participantes (<i>participants</i>)..... | 220 |
| 5.5.3 L'atteinte des buts des interactantes par la multimodalité (<i>actions et ends</i>) | 221 |
| 5.5.4 Les indices non verbaux..... | 222 |
| 5.5.5 La prosodie : appui de la compréhension et tonalités affectives (<i>keys</i>) | 225 |
| 5.5.6 Les questions et les réponses et le lien avec les normes (<i>norms</i>) | 226 |
| CHAPITRE VI DISCUSSION | 228 |
| 6.1 Retour sur nos principaux résultats | 229 |
| 6.1.1 La prépondérance du langage verbal et sa multimodalité incontournable | 229 |
| 6.1.2 La structure du cadre de l'activité et du matériel..... | 234 |
| 6.1.3 L'orientation du regard des interactantes, leur attention et leur action..... | 239 |
| 6.1.4 Synthèse | 243 |
| 6.2 Constats sur l'utilisation des indices de contextualisation en interaction | 244 |
| 6.2.1 La séquentialité | 244 |
| 6.2.2 La relevance | 246 |
| 6.2.3 La cooccurrence et l'explicitation des indices | 246 |
| 6.2.4 Synthèse | 247 |
| 6.3 L'utilisation des stratégies dans l'ajustement | 248 |
| 6.3.1 Un portrait très hétérogène des stratégies de l'enseignante dans l'interaction | 249 |
| 6.3.2 Les stratégies de sollicitation et les stratégies de stimulation menant à une verbalisation de l'élève | 251 |
| 6.3.3 La finalité « sollicitante » ou « stimulante » d'une même stratégie | 254 |
| 6.3.4 La réussite ou l'échec d'une stratégie | 256 |
| 6.3.5 Synthèse | 257 |
| 6.4 Recommandations pour la pratique enseignante..... | 258 |
| 6.4.1 Le soutien du développement langagier de l'enfant à l'école..... | 258 |
| 6.4.2 Des indices de contextualisation changeants à identifier dans le langage et à l'extérieur du langage..... | 259 |
| 6.4.3 Les stratégies qui permettent d'aller plus loin dans l'interaction | 262 |
| 6.5 Synthèse de la discussion | 267 |

| | |
|---|-----|
| 6.6 Limites de la recherche | 271 |
| CONCLUSION..... | 276 |
| ANNEXE A Recension de littérature sur l’interaction enseignante-élève ayant un TSA en classe..... | 281 |
| ANNEXE B Recension de littérature sur les stratégies langagières et interactionnelles déployées dans les interventions naturalistes précoces en autisme | 308 |
| ANNEXE C Modèle de la communication de Shannon et Weaver et modèle de la communication de Jakobson | 333 |
| ANNEXE D Définition de l’anthropologie linguistique et de ses courants..... | 334 |
| ANNEXE E Lettre de présentation du projet de recherche et formulaires de consentement (pour les participantes principales) | 342 |
| ANNEXE F Tableau des différentes postures dans la relation entre la chercheuse et Audrey durant la collecte de données | 358 |
| ANNEXE G Plan de la classe et des caméras d’après le plan dessiné par l’enseignante | 361 |
| ANNEXE H La structure des activités récurrentes dans la classe d’Audrey..... | 363 |
| ANNEXE I Exemple du traitement initial des entretiens (entretien 1, transcription p.3) inspiré par Beaud et Weber (2010)..... | 367 |
| ANNEXE J Exemple d’un bilan d’entretien dans l’analyse | 369 |
| ANNEXE K Exemple de l’analyse thématique des entretiens avec les catégories observations, objectifs, stratégies, enjeux..... | 374 |
| ANNEXE L Extrait d’analyse des notes de terrain..... | 376 |
| ANNEXE M Extrait d’analyse des séquences vidéo en vue de la sélection finale. | 377 |

| | |
|---|-----|
| ANNEXE N Présentation des résultats (version longue) pour les séquences de la bande-phrase et des Bonjours..... | 378 |
| ANNEXE O Analyse complète des stratégies de soutien au langage et à l'interaction utilisées par Audrey dans quatre séquences d'interaction..... | 409 |
| APPENDICE A Conventions de transcription..... | 437 |
| APPENDICE B Transcriptions des quatre séquences d'interaction | 438 |
| RÉFÉRENCES..... | 488 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | Page |
|--|------|
| 3.1 Étapes du déroulement de la collecte de données..... | 84 |
| 3.2 Exemple de transcription (Appendice B) | 115 |
| 4.1 Les macro-stratégies de l'enseignante dans le soutien au langage et à l'interaction de son élève | 133 |
| 5.1 Photo de la séquence de la pluie | 160 |
| 5.2 Extrait de transcription séquence de la pluie (Appendice B) | 169 |
| 5.3 Photos de la séquence de l'abécédaire | 181 |
| 5.4 Photos de la séquence de la bande-phrase | 192 |
| 5.5 Geste emblématique de demande de remise et retrait complet du pictogramme | 197 |
| 5.6 Extrait de transcription séquence de la bande-phrase (Appendice B) | 200 |
| 5.7 Photos de la séquence des Bonjours | 204 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|---|------|
| 2.1 Unités praxéologiques de l'activité d'après Filliettaz (2014) | 34 |
| 2.2 Description des gestes de la main d'après Ekman et Friesen (1972) | 44 |
| 2.3 Synthèse des stratégies naturalistes regroupées pour soutenir le langage et l'interaction de l'élève ayant un TSA | 73 |
| 3.1 Synthèse des six entretiens réalisés avec l'enseignante | 100 |
| 3.2 Synthèse de notre corpus : nombre, durée traitement effectué pour chaque source de données | 105 |
| 3.3 Synthèse des quatre étapes d'analyse des données | 109 |
| 3.4 Détails opérationnels des composantes de l'interaction basés sur le modèle de Hymes (2005)..... | 118 |
| 4.1 La structure des activités récurrentes des Bonjours et des ateliers | 126 |
| 4.2 Les objectifs visés pour la composante de « l'intérêt pour la communication » | 128 |
| 4.3 Les objectifs visés pour la composante « comprendre un message » | 130 |
| 4.4 Les objectifs visés pour la composante « produire un message » | 132 |
| 4.5 Les stratégies de sollicitation pour attirer et gérer l'attention de l'élève | 136 |

| | | |
|------|---|-----|
| 4.6 | Les stratégies de sollicitation pour inciter l'élève à agir | 139 |
| 4.7 | Les stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : observer et attendre | 142 |
| 4.8 | Les stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : imiter l'élève | 143 |
| 4.9 | Stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : répondre aux préoccupations ou à l'intérêt de l'élève | 145 |
| 4.10 | Les stratégies de stimulation pour susciter l'intérêt de l'élève..... | 148 |
| 4.11 | Les stratégies d'étayage langagier pour soutenir la compréhension de l'élève ou rectifier une incompréhension | 150 |
| 4.12 | Les stratégies d'étayage langagier pour introduire le langage verbal | 154 |
| 4.13 | Les stratégies d'étayage langagier pour enrichir le langage verbal | 156 |
| 5.1 | Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #1 de la pluie | 161 |
| 5.2 | Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #2 de l'abécédaire | 182 |
| 5.3 | Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #3 de la bande-phrase.. | 193 |
| 5.4 | Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #4 des Bonjours | 205 |
| 5.5 | Synthèse des principaux indices de contextualisation qui orientent l'interprétation des interactantes pendant les quatre séquences | 214 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|--------|--|
| AC | Analyse conversationnelle |
| APA | American Psychiatric Association |
| DI | Déficience intellectuelle |
| DSM | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders |
| EC | Ethnographie de la communication |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| PEH | Préposé.e aux élèves handicapés |
| PFEQ | Programme de formation de l'école québécoise |
| TEACCH | Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children |
| TES | Technicien.ne en éducation spécialisée |
| TNI | Tableau numérique interactif |
| TSA | Trouble du spectre de l'autisme |

RÉSUMÉ

Cette thèse au croisement des domaines de l'éducation et de l'anthropologie linguistique vise à comprendre l'ajustement dans l'interaction en dyade durant les activités d'enseignement-apprentissage entre une enseignante au niveau préscolaire et son élève ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Pour ce faire, nous décrivons les différents indices de contextualisation qui façonnent l'interaction, indices issus autant du contexte extra-langagier des activités que du langage multimodal lui-même. Nous proposons également une analyse approfondie de séquences d'interaction afin de décrire comment ils sont utilisés par les participantes dans l'enchaînement des tours de parole. Enfin, nous dégageons les stratégies qu'utilise l'enseignante dans l'ajustement, toujours dans l'optique de comprendre leur utilisation tout au long de l'interaction. Les participantes à cette recherche sont une enseignante de maternelle spécialisée et une de ses élèves ayant un TSA et des difficultés langagières marquées. La méthodologie retenue allie l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle, nous permettant de collecter un large corpus d'interactions naturelles en classe, d'en documenter le contexte, puis de procéder à une analyse très micro des interactions. Les résultats mettent en lumière un processus complexe d'ajustement entre l'enseignante et son élève ponctué de nombreuses divergences et convergences dans l'interprétation qu'elles font des indices de contextualisation. Ces derniers dépassent largement le langage verbal et font appel aux connaissances des interactantes sur lesquelles l'enseignante peut s'appuyer concrètement pour soutenir l'interaction avec son élève. Les difficultés d'interprétation de certains indices par l'élève sont fortement rattachées au contexte d'apparition des indices, autant dans le langage multimodal que dans leur présentation matérielle. En somme, la multimodalité des ressources langagières, les actions explicitées que font les interactantes en convergence, les temps d'observation et d'attente de l'enseignante et l'exploitation de l'imaginaire et du vécu de l'élève s'avèrent faciliter l'ajustement. Notre recherche se conclut par des pistes de réflexion sur les manières de tenir compte de l'ajustement en interaction dans l'enseignement de l'oral et dans toutes les activités d'enseignement-apprentissage.

Mots clés : autisme, préscolaire, maternelle, langage oral, interaction, ajustement, indice de contextualisation, stratégies, ethnographie de la communication, analyse conversationnelle

INTRODUCTION

Cette recherche au croisement de l'éducation et de l'anthropologie linguistique explore avant tout l'interaction en dyade en classe spéciale de maternelle entre une enseignante (Audrey) et son élève (Laura). Elle vise à décrire comment elles s'ajustent dans leur interaction pour construire du sens ensemble, donc comment elles parviennent à se comprendre mutuellement et à faire comprendre à l'autre, alors que l'élève présente un trouble du spectre de l'autisme (TSA pour la suite) qui se manifeste par des difficultés langagières et interactionnelles. Pour ce faire, cette recherche se penche sur les indices sur lesquels s'appuient Audrey et Laura pour s'ajuster, tout en ayant comme visée de dégager les stratégies qu'emploie l'enseignante dans son interaction pour aider l'élève à s'exprimer, à comprendre et à soutenir l'interaction.

Pour y parvenir, notre recherche explore en profondeur l'utilisation du langage dans sa multimodalité. Lorsque nous adoptons cette posture, tout est sens : mots conventionnels produits, sons, gestes, postures, regards, mimiques, tonalités, allongement, matériel utilisé, activité en déroulement, connaissances des participantes, objectifs visés par l'enseignante, etc. Somme toute, nous avons conduit cette recherche en ayant une vision profondément interactionniste, de la recherche et de l'apprentissage que nous partageons avec l'enseignante-participante. À l'instar d'Odier-Guedj (2010, p. 2), nous considérons le langage comme central dans l'enseignement-apprentissage :

En classe, le langage occupe en effet une place particulièrement complexe. D'un côté, se déroulent de nombreuses activités directement liées à l'apprentissage de la langue (grammaire, conjugaison) et pour acquérir ces compétences sur la langue le langage est sollicité; d'un autre, pour l'apprentissage d'autres contenus disciplinaires l'enseignante parle, évoque, raconte, présente les situations d'apprentissage et leurs contenus. Le langage est donc là, omniprésent.

En ce sens, cette recherche participe aussi à la réflexion entourant la place du langage et le déroulement de l'interaction *naturelle* en classe dite spécialisée pour élèves ayant un TSA (nombre réduit d'élèves), puisqu'à notre connaissance, et comme il sera démontré dans les premiers chapitres de cet écrit, peu de recherches sont conduites sur la dyade enseignante-élève ayant un TSA, encore moins sur les activités ordinaires de la vie de la classe telles qu'elles se présentent. Pourtant, les différentes interactions que Laura et Audrey ont ensemble dans ces activités sont cruciales pour le développement langagier de l'élève, mais aussi pour tous les apprentissages scolaires entamés dès la maternelle. Ainsi, cette recherche porte sur ce qui se passe dans l'enchaînement des tours de parole *in situ*, en contexte dans des activités d'enseignement-apprentissage de tous les jours et non sur les stimulations offertes en interventions éducatives spécialisées hors de la classe ou sur les difficultés langagières et interactionnelles apparaissant chez l'élève ayant un TSA.

Si les difficultés langagières et interactionnelles de l'élève ne peuvent y être ignorées, il n'en demeure pas moins qu'elles ne teintent pas de la même manière toutes les interactions. Nous verrons que l'ajustement dans l'interaction n'est pas dû à un phénomène unique, mais plutôt à la somme de toutes les interprétations très personnelles effectuée par Audrey et Laura en contexte. À ce niveau, notre recherche souligne autant les réussites dans l'ajustement que les difficultés, les unes et les autres étant le fruit de l'interaction et non des caractéristiques propres à l'élève ou à l'enseignante. Dans cette optique, le contexte interactionnel peut tout aussi bien servir à diminuer les difficultés vécues par l'élève dans les activités courantes, tel que pensé

dans le modèle social du handicap (Fougeyrollas, 2010). Dans ce modèle, la situation de handicap de l'élève ne s'explique pas uniquement par ses caractéristiques personnelles, mais également par les relations entre ces caractéristiques et celles liées à l'environnement.

Cette recherche découle à la fois de nos préoccupations personnelles et scientifiques. Dans notre pratique enseignante et dans notre parcours de formation continue, nous nous sommes interrogées sur les manières « naturelles » d'interagir avec des élèves peu verbaux, et sur la portée qu'avait la multiplication des interactions plutôt que leur minimalisation sur l'apprentissage des élèves. En ce qui concerne nos préoccupations scientifiques, notre thèse fait suite à notre projet de maîtrise déposé en 2014 sur l'interaction enseignante-élève ayant un TSA et/ou une déficience intellectuelle d'âge secondaire en contexte de classe spécialisée. Notre mémoire nous a permis de dresser trois constats : 1- la grande variété et le potentiel de production et de compréhension d'actes de langage de l'élève dans l'interaction, donc ses manières variées d'agir sur l'autre et sur le monde au moyen du langage; 2- le rôle du contexte et des occasions données à l'élève qui permettent ce potentiel interactif et 3- la construction graduelle du sens dans l'interaction, parfois avec succès, mais aussi avec beaucoup d'essais-erreurs, lorsque l'élève a très peu de mots pour s'exprimer. D'après ce dernier constat, force nous avait été de constater que souvent, l'enseignante et l'élève ne parvenaient pas à se comprendre mutuellement. C'est donc sur la question de première importance qu'est l'ajustement dans l'interaction que nous avons choisi d'investiguer dans cette thèse.

Nous commencerons cette thèse par la problématique afin d'établir autant la pertinence scientifique de la recherche que sa pertinence pour le milieu de l'enseignement. Nous poursuivrons avec le cadre conceptuel portant sur les concepts d'interaction, de contexte, d'ajustement et sur les stratégies de soutien au langage et à

l'interaction des enfants ayant un TSA. Pour continuer, nous présenterons la méthodologie employée en anthropologie linguistique qui allie l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle. Nous exposerons nos résultats dans les chapitres IV et V en décrivant d'abord au chapitre IV les principaux indices de contextualisation et les stratégies de l'enseignante dans l'interaction en dyade. Dans notre cinquième chapitre, nous montrerons une analyse approfondie de l'ajustement des participantes dans quatre séquences, ce qui nous permettra de décrire l'utilisation des indices de contextualisation et des stratégies au fil du déroulement de l'interaction. Enfin, nous conclurons par une discussion de nos résultats, par l'énonciation des limites de notre recherche et par des pistes pour les futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Nous amorcerons ce premier chapitre en mettant en contexte l'entrée de l'élève ayant un TSA à l'école maternelle, de même que les défis qui l'attendent notamment en raison de ses difficultés langagières. Nous poursuivrons en abordant le rôle de l'enseignante dans le soutien du développement langagier de son élève et dans l'interaction en dyade avec lui. Nous verrons notamment que l'enseignante et l'élève sont amenés à interagir en contexte dans les activités d'enseignement-apprentissage et qu'ils doivent s'ajuster mutuellement dans cette interaction. Nous synthétiserons les recherches portant sur cette interaction en dyade enseignante-élève ayant un TSA en classe. Nous terminerons par l'exploration des recherches sur les stratégies que met en place l'enseignante pour soutenir le langage et l'interaction de son élève ayant un TSA. Finalement, nous conclurons ce chapitre par la présentation de notre question générale de recherche.

1.1 L'arrivée à l'école maternelle : les défis langagiers généraux pour les enfants et les enjeux propres aux élèves ayant un TSA

L'année en maternelle, qui correspond à la première année d'école pour les enfants² âgés de 4 à 5 ans dans la plupart des pays occidentaux, est une étape importante du parcours scolaire. Il est question pour le nouvel élève d'intégrer les nouvelles règles du groupe-classe et d'apprendre à vivre des activités de groupes guidées qui sont davantage basées sur les connaissances scolaires qu'en milieu de garde et pour lesquelles il a un appui de l'enseignante moins étroit (Fontil *et al.*, 2019 ; Quintero et McIntyre, 2011). L'enjeu de l'entrée à l'école concerne non seulement les savoirs scolaires (prélecture, préécriture, etc.), mais aussi le développement social, les comportements et la communication de l'enfant (Marsh *et al.*, 2017).

Parmi les sphères développementales visées au préscolaire se trouve le langage, qui est aussi objet d'apprentissage en soi. Essentiellement, le langage est acquis pour l'enfant de 5 ans à son entrée en maternelle (phrases complexes sur le plan de la syntaxe, phonèmes de la langue, règles conversationnelles, etc.) (De Grandpré, 2016 ; Plessis-Bélair, 2010). Les bases du langage se sont développées à l'extérieur de l'école, d'abord dans le milieu familial, puis en milieu de garde. Au niveau du lexique par exemple, lorsque l'enfant de 5 ans connaît un développement langagier dit « normal », il maîtrise environ 5000 mots (Japel *et al.*, 2009 ; Weitzman et Greenberg, 2008). À cet égard, Plessis-Bélair reconnaît qu'il y a variabilité d'une étude à l'autre sur cette approximation (certaines études allant jusqu'à annoncer la

² Le masculin est utilisé pour alléger le texte. Les termes « enfant » et « élève » dans ce texte peuvent désigner autant les garçons que les filles. Nous optons toutefois expressément pour le terme « enseignante » qui représente la forte majorité du corps enseignant au préscolaire, ainsi que la participante à la recherche.

maîtrise de 14 000 mots), tout en soulignant l'ordre de grandeur du vocabulaire d'un enfant de cet âge. Il est également admis que le nombre de mots de vocabulaire double pratiquement durant l'année de maternelle (Japel *et al.*, 2009). Néanmoins, plusieurs écrits scientifiques relèvent de grandes inégalités entre les élèves lorsqu'ils rentrent à l'école, en ce qui a trait notamment à la maîtrise du langage. Ces inégalités sont dues entre autres aux expériences différentes vécues en milieu familial, à l'environnement socioéconomique (De Grandpré, 2016 ; Japel *et al.*, 2009 ; Nonnon, 2014) et à d'autres caractéristiques plus personnelles qui touchent spécifiquement le langage.

Parmi les élèves en difficulté sur le plan langagier figurent les élèves ayant un TSA qui sont fortement représentés parmi les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage selon les terminologies utilisées au Québec (Noiseux, 2017). Les TSA, antérieurement nommés « troubles envahissants du développement, TED » (Guelfi *et al.*, 2003), sont caractérisés par une altération de la communication et des interactions sociales, de même que par des intérêts restreints et des activités et des comportements répétitifs et stéréotypés. Ce diagnostic est complété par les éléments suivants : niveau d'autisme relatif aux besoins d'accompagnement, présence ou non d'une déficience intellectuelle (DI), présence ou non d'un trouble du langage associé (American Psychiatric Association, 2013). Ainsi, depuis les nouveaux critères diagnostiques établis par l'APA (2013), le niveau d'autisme est déterminé dans le diagnostic selon les besoins d'accompagnement de la personne, la définition de l'APA (2013) insistant sur l'importance du degré de soutien apporté à ces enfants pour favoriser leur développement et diminuer la sévérité des symptômes associés à leur trouble du spectre de l'autisme. De même, le trouble de langage est effectivement un complément d'information dans le diagnostic de l'autisme et non un symptôme déterminant. Qu'il y ait ou non un trouble de langage officiellement associé, le

spectre autistique demeure un trouble interactionnel, puisque les difficultés de communication et d'interaction forment l'un des deux critères diagnostiques.³

Des études récentes pointent vers une prévalence mondiale actuelle d'un enfant touché sur cent quarante-cinq (Fombonne *et al.*, 2019). Au Québec, une forte augmentation de 1999 à 2012 de l'incidence du TSA et de sa prévalence (Diallo *et al.*, 2018) est constatée. Plus récemment, les élèves ayant un TSA représentaient 14 429 élèves âgés de 4 à 17 ans au Québec en 2015-2016, faisant du TSA le trouble le plus prévalent en milieu scolaire (Noiseux, 2017). Leur représentation est encore plus importante dans certaines régions. Par exemple, les élèves ayant un TSA représentaient 53 % des élèves déclarés handicapés (selon les critères du Ministère de l'Éducation) en Montérégie pour l'année scolaire 2015-2016 (Noiseux, 2017), d'où la pertinence de s'y intéresser.

Ainsi, bon nombre de ces élèves ayant un TSA ne maîtrisent pas le langage verbal fluide attendu à l'entrée à l'école maternelle. Plus de la moitié de ces élèves⁴ ont un langage verbal minimal ou ne s'expriment que par des mots isolés à l'âge scolaire (Swanson, 2020). Aussi, bien que le lien entre les facteurs qui favorisent le langage développé à l'âge scolaire et l'autisme soit encore trop peu connu (Thurm *et al.*, 2015), il a été démontré que le langage peut continuer d'évoluer durant l'âge scolaire pour ces élèves (Kim *et al.*, 2014). Contrairement aux autres enfants, un

³ Bien que les plusieurs défis liés aux caractéristiques cognitives et sensorielles, à la réciprocité émotionnelle, etc. peuvent complexifier les interactions avec les personnes ayant un TSA, nous avons choisi de retenir les informations liées au langage et à l'interaction qui demeurent observables pour l'enseignante dans les séquences d'interaction.

⁴ Bacon *et al.* (2019) montrent toutefois la grande variété de cette proportion qui peut être revue à la baisse, tout dépendamment des mesures employées et de la définition des catégories de niveau de langage qui varient aussi beaucoup d'une recherche à l'autre qui est aussi critiquée par Norrelgen *et al.* (2015).

développement atypique du langage pour les enfants ayant un TSA se traduit par un « plateau non verbal » entre l'âge de 18 mois et 4-5 ans, suivi par une amélioration drastique du langage verbal chez la majorité de ces enfants. Autrement dit, leur développement langagier semble « stagner » avant l'âge de 4 ans, puis un progrès s'en suit rapidement (Mottron, 2016). En raison de cette particularité, la période préscolaire est particulièrement importante pour le développement langagier de l'élève ayant un TSA.

En outre, les particularités des élèves ayant un TSA s'étendent à d'autres dimensions du langage que la dimension *verbale*. En considérant le langage comme étant multimodal⁵, c'est-à-dire comme se composant d'une dimension verbale (mots, sons produits), non verbale (gestes, mouvements, mimiques, etc.) et paraverbale (intonations, volume, etc.) (Kerbrat-Orecchioni, 2006 ; Sauvage, 2015 ; Vion, 1992), force est de constater que ce sont ces trois dimensions qui sont touchées par l'autisme. Du côté non verbal, les difficultés à pointer pour parler de quelque chose, à utiliser/comprendre les gestes conventionnels et à regarder l'autre pour relever ses attitudes peuvent aussi se manifester. Enfin, pour le volet paraverbal, elles s'observent par exemple par la difficulté à utiliser l'intonation pour interpréter un énoncé ambigu ou par un débit ou un volume de voix anormal (Eigsti *et al.*, 2011).

Par ailleurs, la littérature scientifique démontre que les difficultés communicationnelles et interactionnelles sont aussi très variées d'un ou d'une enfant ayant un TSA à l'autre de même que les trajectoires de développement (Kim *et al.*, 2014 ; Swanson, 2020) allant du mutisme à un langage verbal très productif, mais

⁵ Ces trois dimensions seront comprises lorsque nous évoquerons généralement le langage dans cette recherche, puisque nous adopterons une vision multimodale de l'utilisation du langage.

accompagné de difficultés marquées dans son utilisation en contexte (Eigsti *et al.*, 2011 ; Rapin et Dunn, 2003). Plusieurs auteurs rapportent des phénomènes particuliers comme l'écholalie (répétition d'un langage entendu immédiate ou en différé) ou le mauvais emploi des pronoms, sans toutefois que ces stéréotypes s'appliquent à tous les enfants (Kim *et al.*, 2014).

De surcroît, peu importe la sévérité du trouble autistique de l'élève, la présence de difficultés de compréhension (Rapin, 2007) est constatée en plus des difficultés de production du langage dues à son développement atypique chez l'enfant. Certains auteurs ont également documenté des difficultés pragmatiques, c'est-à-dire liées à l'utilisation du langage en contexte (Larkin *et al.*, 2017). Dès lors, ce n'est pas seulement le langage qui est touché, mais l'interaction avec les autres enfants et adultes de manière plus générale. Ces difficultés peuvent être par exemple : gérer les tours de parole, comprendre les sous-entendus, réparer les malentendus, raconter une histoire et maintenir le même thème de conversation, anticiper le point de vue de l'autre, etc.

Somme toute, le langage pour l'élève ayant un TSA, quoique très variable d'un enfant à l'autre à 5 ans, est bien souvent encore à développer, puisque des difficultés diverses persistent autant au niveau de la production que de la compréhension (Kim *et al.*, 2014). Force est de constater que les difficultés ne sont pas seulement langagières, mais aussi interactionnelles et qu'elles touchent de ce fait les interactions dans la vie de la classe et dans les activités d'enseignement-apprentissage. L'interaction, centrale dans cette thèse, peut être brièvement définie comme la coconstruction de sens

commun à deux interactants⁶ ou plus, au cours de laquelle les interactants utilisent entre autres le langage oral pour communiquer des messages et agir sur les autres et sur l'environnement (Filliettaz, 2006 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Vion, 1992).

1.2 Le rôle de l'enseignante dans le soutien du développement langagier de l'élève et dans l'interaction en dyade

1.2.1 Les balises du Programme de formation

Pour les enseignantes qui reçoivent les élèves en maternelle, qu'ils aient ou non un diagnostic de TSA, le développement langagier, sa communication et son interaction générale avec les adultes et les pairs sont des préoccupations qui surpassent les savoir-faire scolaires (Wesley et Buysse, 2003). Le défi est double pour les enseignantes de maternelle en ce qui a trait au langage et à l'interaction. D'abord, l'enfant doit passer d'un langage de connivence, c'est-à-dire avec des adultes très familiers, à un langage explicite dans un nouveau cadre (Florin, 2010). En outre, l'école permet à l'enfant de diversifier davantage ses contextes d'utilisation (Plessis-Bélaïr, 2010). Ensuite, le langage est aussi pour l'élève la porte d'entrée d'autres apprentissages. Il est d'ailleurs reconnu que les capacités langagières sont liées à la réussite scolaire de l'élève notamment en lecture (Duncan *et al.*, 2007 ; Japel *et al.*, 2009).

À l'école, au quotidien, l'élève parle et écoute le langage oral continuellement et y est confronté encore plus qu'à l'écrit (De Grandpré, 2016), et il est donc souhaitable qu'il puisse l'utiliser. Le double statut du langage à l'école « à apprendre/pour apprendre »

⁶ Nous utiliserons les termes « participant » et « interactant » au sens général; ils incluent aussi les participantes et les interactantes. Lorsque nous aborderons le cas de nos deux participantes à la recherche, nous privilégierons la féminisation des termes.

fait donc de lui un outil indispensable au service de tous les autres apprentissages (Odier-Guedj, 2010). Comme l'indiquent Chabanne et Bucheton (2002, p. 2) : « [...] c'est que savoir, en particulier à l'école, c'est savoir écrire et parler le savoir; que le savoir ne peut s'isoler ni des formes sémiotiques qui l'expriment, ni des contextes où ces formes sémiotiques sont produites [...] » Autrement dit, le savoir se coconstruit grâce au langage et dans le langage imbriqué dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Qu'advient-il donc lorsque l'élève présente un important retard langagier à son entrée à l'école? De quels leviers dispose l'enseignante pour soutenir son élève?

En ce qui a trait spécifiquement à l'élève ayant un TSA et compte tenu des difficultés langagières et interactionnelles présentées ci-haut, l'apprentissage du langage et de son utilisation en interaction se poursuit plus substantiellement pour lui avec son enseignante. Au Québec, comme dans de nombreux pays ayant fait l'objet dans les années 2000 d'une réforme centrée sur l'enseignement par compétences en éducation, l'apprentissage de l'élève ayant un TSA est régulé, organisé et prescrit au sein du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'éducation du Québec, 2006) basé sur le paradigme socioconstructiviste (Lafortune et Daudelin, 2001). Le Québec a en effet suivi la tendance mondiale en passant d'un programme axé sur la pédagogie par objectifs à un programme axé sur les compétences. Alors que l'objectif est le découpage des contenus d'apprentissages en plus petites unités dont l'enseignement est successivement organisé de façon à atteindre l'objectif terminal, la compétence est dynamique, interdisciplinaire, et située et centrée sur l'apprenant. Une place centrale y est conséquemment accordée à cette interaction avec la situation, le contexte (Jonnaert *et al.*, 2006).

Ce paradigme socioconstructiviste teinte fortement la compétence à communiquer oralement qui figure parmi les quatre compétences à développer pour le français au

primaire. Cette compétence comprend des composantes liées à l'expression et à la compréhension du langage, mais aussi au partage dans la situation d'interaction et à l'évaluation de la situation d'interaction. La communication orale est travaillée dès le préscolaire par la compétence « communiquer en utilisant les ressources de la langue » ayant trois composantes touchant l'expression, la compréhension et l'intérêt pour la communication. Se retrouvent dans cette compétence autant l'aspect du développement langagier au niveau de la forme des messages échangés que l'interaction dans laquelle se situe ce langage (engager et maintenir le contact avec l'interlocuteur et respecter le sujet de conversation initié, etc.). Au préscolaire comme au primaire, le langage oral se retrouve dans les compétences transversales du programme (MEQ, 2006).

En définitive, les contenus d'enseignement et les compétences transversales sont indissociables du langage oral et de l'interaction : « En expérimentant une grande variété de situations d'interaction reliées à ses besoins personnels, scolaires et sociaux, l'élève développe sa compétence à communiquer oralement. Il est appelé à adapter son langage oral en fonction du contexte et de ses interlocuteurs, ainsi qu'à choisir le registre de langue approprié. » (Pour le volet primaire, MEQ, 2006, p. 80); « la communication se développe à partir de situations réelles, signifiantes et complexes de la vie courante [...] » (Pour le volet préscolaire, MEQ, 2006, p.60). L'enseignante doit donc s'assurer de placer l'élève dans diverses situations d'interaction significatives lui permettant de parfaire ses compétences (Lafortune et Daudelin, 2001 ; MEQ, 2006). Au préscolaire, il est proposé de travailler la compétence à communiquer oralement à partir entre autres de la littérature jeunesse et des jeux symboliques, ces derniers incitant l'expression verbale de l'enfant (MEQ, 2006). Dans ces situations courantes et signifiantes, l'enseignante doit aussi évaluer les progrès de son élève (MEQ, 2006), mais surtout, elle doit lui apporter son soutien pour le langage comme pour l'interaction.

Cependant, en se basant exclusivement sur le programme de formation comme balise pour l'enseignement de l'oral en interaction, il semble que ce soit ardu pour l'enseignante d'apporter un soutien adéquat à un élève ayant un TSA en plus grande difficulté, que ce soit pour son développement langagier ou pour son interaction générale, et pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il n'existe pas d'indication permettant à l'enseignante de situer son élève dans son développement langagier (Dumais, 2012) et donc de lui offrir des activités d'enseignement-apprentissage qui lui conviennent. De plus, les attentes de fin de parcours au préscolaire dans le PFEQ sont très imprécises, n'étant pas bonifiées d'une progression des apprentissages comme pour le volet primaire. Il est notamment mentionné que l'enfant devrait être bien compris par les enfants et les adultes lorsqu'il s'exprime ou explique; qu'il devrait répondre adéquatement aux questions et aux consignes; qu'il devrait bien réagir aux activités langagières; qu'il devrait avoir expérimenté diverses formes et fonctions du langage et ainsi pouvoir s'adapter dans diverses situations de communication (MEQ, 2006). Qu'en est-il lorsque l'élève n'atteint pas cette norme? En ce qui a trait aux composantes et sous-composantes des compétences, il manque d'exemples permettant de voir comment elles s'actualisent avec l'élève quasi non verbal dans l'interaction naturelle. Par exemple, pour la composante « produire un message » (MEQ, 2006), comment l'enseignante travaille-t-elle l'organisation des idées et l'utilisation du vocabulaire approprié? Du côté des savoirs essentiels nommés, les connaissances portant sur le développement langagier de l'élève concernent essentiellement l'écrit, et non le langage oral.

Difficile somme toute pour l'enseignante de déterminer les bons moyens pour aider son élève et le faire progresser dans l'esprit du programme. Il semble manquer de balises dans le PFEQ pour l'accompagner dans l'enseignement de l'oral et dans le soutien à l'interaction, encore plus quand le langage ne se développe pas de la même manière et que les difficultés interactionnelles persistent. Dès lors, il s'avère que le

flou est aussi palpable du côté de la recherche. En effet, nous n'avons pu recenser aucune recherche dans le champ de la didactique de l'oral qui aborde la question des élèves ayant un TSA en classe spécialisée et/ou ayant un langage verbal très peu développé, que ce soit dans l'enseignement de l'oral en groupe ou en dyade enseignante-élève. Les recherches identifiées se situent dans d'autres champs touchant l'autisme (psychologie, psycholinguistique, anthropologie linguistique) et n'ont pas de lien avec le programme de formation. Pour apporter un éclairage aux problèmes ici soulevés, il est pertinent de se tourner vers les connaissances que nous avons des rôles centraux de l'adulte dans le soutien langagier et interactionnel du jeune enfant en dehors du milieu scolaire. Notamment, il sera expliqué dans la prochaine section que l'adulte soutient l'enfant en adaptant le langage et les différentes règles qui régissent la langue et l'interaction pour qu'ils soient à sa portée (Maillart *et al.*, 2011).

1.2.2 L'apprentissage du langage : le rôle central de l'adulte

De la naissance à 6 ans, l'enfant apprend ainsi à parler au contact de son entourage. Ce faisant, il passe successivement par plusieurs phases prélinguistiques et linguistiques pour parvenir ultimement à produire des phrases complexes généralement autour de l'âge de 5 ans. Son langage remplit plusieurs fonctions : il lui permet entre autres de se représenter le monde, de construire son identité et bien sûr, de communiquer des messages (Bronckart, 1977 ; Sauvage, 2003). Comment l'enfant développe-t-il son langage multimodal? Il est maintenant reconnu que, dans une perspective interactionniste, cet apprentissage se fait dès la naissance de l'enfant, entre autres grâce aux apports de l'adulte. C'est par les différentes interactions qu'il a avec l'adulte, qui agit comme expert du langage, que l'enfant novice apprend comment fonctionnent les interactions et l'alternance des tours de paroles, les formes lexicales appropriées et leur prononciation (Canut *et al.*, 2013 ; Florin, 2010). C'est donc à travers l'interaction dans les routines, les jeux et les soins que se font, petit à

petit, ces apprentissages. L'adulte prodigue un étayage à l'enfant, puisqu'il prend en charge une partie de la tâche (qui touche ici le langage) pour que l'enfant puisse bien s'exprimer et comprendre. C'est donc grâce à cette aide de l'adulte expert qui s'adapte petit à petit aux besoins de l'enfant que ce dernier pourra évoluer sur le plan langagier (Bruner, 1991). Cette adaptation progressive du langage de l'adulte au niveau de l'enfant est tout aussi incontournable pour l'élève ayant un TSA selon plusieurs études qui désignent cet étayage évolutif comme étant l'ingrédient-clé (Swanson, 2020).

Dans le courant interactionniste, plusieurs types d'étayage verbal sont documentés dans la recherche en acquisition du langage pour l'enfant. Par exemple, il est reconnu que l'adulte exagère les caractéristiques du langage (plus de modulation dans la voix, simplification de la syntaxe, répétition de mots-clés importants et nouveaux) pour l'enfant en bas âge, ce qui est appelé le langage adressé à l'enfant ou le langage modulé. (Maillart *et al.*, 2011). Le rôle essentiel dans le développement langagier des nombreuses répétitions, reprises totales ou partielles des énoncés de l'enfant et des reformulations, ajouts et corrections de l'adulte lorsqu'il s'adresse à l'enfant est également reconnu (Bernicot *et al.*, 2006 ; Canut et Espinosa, 2016 ; De Weck, 2006 ; Veneziano, 1997).

1.2.3 Les rôles de l'enseignante dans la poursuite de l'étayage en classe

En classe, l'enseignante poursuit ce rôle d'expert du langage en étayant constamment, que ce soit pour l'apprentissage de la compétence à communiquer oralement ou pour un autre apprentissage. Pour Chabanne et Bucheton (2002, p. 19) « enseigner, c'est étayer. » Même si une activité d'enseignement-apprentissage est minutieusement planifiée, son déroulement et ce qui se dit, incluant l'étayage de l'adulte, ne peuvent être prévus entièrement à l'avance (Bucheton *et al.*, 2005). En effet, l'interaction est aussi l'effet d'une action conjointe d'au moins deux personnes qui modifient

individuellement leur conduite en fonction des réactions de l'autre (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Ce caractère imprévisible de la coconstruction évolutive de l'interaction renvoie à un ajustement en contexte des participants absolument primordial pour que réussisse cette interaction. Le soutien/étayage langagier est donc tributaire d'un ajustement plus large dans l'interaction, d'autant plus que l'interaction de l'adulte avec l'enfant ayant un TSA est extrêmement asymétrique de par les difficultés de l'enfant (Leroy et Masson, 2010) et nécessite donc un étayage et un ajustement plus substantiels. À cet égard, Ochs et Solomon (2005) amènent le concept de l'interlocuteur généreux (« *generous interlocutor* ») que doit être l'adulte qui interagit avec l'enfant ayant un TSA pour soutenir encore plus cette interaction pour qu'elle réussisse.

1.3 Une nécessaire interaction en contexte

Tout compte fait, l'utilisation du langage en contexte réel est complexe. Le langage produit en interaction n'est pas le fruit du hasard et n'est pas automatiquement intelligible pour l'autre, que ce langage soit conventionnel et fluide ou non, comme dans le cas d'un élève ayant un TSA en difficulté langagière. Parfois, l'enseignante et/ou l'élève ne parviennent pas à formuler un énoncé suffisamment clair pour que l'autre le comprenne.

D'emblée en interaction, le langage multimodal est mobilisé dans un cadre spatio-temporel aussi joint à une foule de connaissances sociales, linguistiques et culturelles que mobilisent les participants (Gumperz, 1982). Ces derniers doivent s'ajuster au fil des tours de parole en utilisant tous ces indices multimodaux cumulés qu'ils envoient l'un et l'autre (Vion, 1992). En somme, le sens n'émerge pas d'un seul indice de contextualisation, pour reprendre l'expression de Gumperz (1982, 1989b), mais du cumul des indices, de leurs liens entre eux et de leur séquentialité (Auer, 1992 ;

Gumperz, 1989b). Comme l'explique Fillietaz (2006), les propriétés du contexte sont complexes et évolutives, ce ne sont pas que des paramètres statiques qui cadrent l'interaction en classe. Elles sont aussi élaborées et réélaborées au fur et à mesure par les élèves et l'enseignante et sont essentielles à la compréhension de la coconstruction de sens. D'ailleurs, pour Morgenstern et Parisse qui abordent les interactions avec des enfants plus jeunes dont la prononciation est difficile, comme ceux ayant un TSA, « hors contexte, toute interprétation est la plupart du temps impossible. » (2007 p., 55). Dans le même sens, Swanson (2020) conclut que la meilleure manière d'étudier le langage dans l'autisme est de faire de la recherche à partir du langage naturel en contexte. Cette manière de faire élimine les biais liés à l'évaluation standardisée utilisée hors contexte (Bacon *et al.*, 2019). En guise d'illustration de l'importance de la contextualisation, nous avons pu montrer dans nos travaux antérieurs que face à un élève très peu verbal, les mots employés par l'élève ne sont pas suffisamment clairs pour que l'enseignante puisse les interpréter. Elle se sert alors du contexte, de ce qui se passe et de ce qu'elle connaît de l'élève pour attribuer du sens à ce qui se dit (Lavigne, 2014 ; Lavigne et Odier-Guedj, 2016).

Somme toute, le défi est grand pour l'enseignante et l'élève qui doivent comprendre mutuellement leurs énoncés et s'entendre sur le même sens alors que l'élève est en aussi difficulté. Voilà pourquoi cela ne réussit pas toujours en réalité. Or, cet ajustement qui pose un énorme défi pour l'enseignante est essentiel au bon déroulement des activités et à la stimulation langagière de l'élève qui passe par l'interaction, comme nous l'avons mentionné précédemment. Pour bien décrire le soutien qu'apporte l'enseignante à son élève ayant un TSA lors des interactions en dyade, il importe donc avant tout de rattacher les stratégies déployées par l'enseignante à leur contexte d'apparition. Il y a lieu de bien comprendre le fonctionnement l'interaction et l'enchaînement des indices de contextualisation sur

lesquels s'appuient l'enseignante et l'élève, puisque les stratégies de cette dernière sont justement déployées en lien avec ce qui précède et avec les indices relevés.

Dans les deux sections suivantes, nous traiterons d'abord de la littérature scientifique concernant l'ajustement entre l'enseignante et l'élève en interaction, puis plus particulièrement de celle portant sur les stratégies de l'enseignante.

1.4 L'ajustement en contexte de classe

Afin de dresser un juste portrait de ce qui se passe entre l'enseignante et l'élève en interaction au fil des tours de parole, nous avons effectué une recension de littérature⁷ portant sur la question de l'interaction. Cette même recension nous a aussi servi de balises pour nos choix méthodologiques, décrits dans le chapitre III. Force nous a été de constater que peu de recherches répondaient à ces critères initiaux (volet 1), c'est-à-dire que peu portaient sur l'interaction en classe en dyade enseignante-élève d'âge préscolaire ayant un TSA. Quatre recherches ressortent avec les critères initiaux dont deux traitent des configurations/contextes typiques des interactions et deux des stratégies d'interventions prélinguistiques ou des réponses aux tentatives de communication des élèves. Essentiellement, les énoncés de l'enseignante et de l'élève

⁷ Nous avons effectué notre recension dans sept bases de données en éducation et en linguistique (*ERIC EBSCO*, *ERIC Proquest*, *CAIRN*, *Erudit*, *Repères*, *Didactique et acquisition du français langue maternelle [DAF]*, *Linguistic and Language Behavior Abstracts [LLBA]* de même que dans *Sofia bibliothèques UQAM*). Nous avons utilisé dans notre recherche l'expression booléenne (autis* OR TSA OR TED) AND (communi* OR oral* OR langu* OR intera*) AND (classe OR école OR enseign* OR compétence OR maternelle OR préscolaire OR didactique OR stimul*). Nos critères d'inclusions de départ étaient a) l'âge préscolaire des enfants; b) la présence d'un TSA chez les participants; c) le déroulement en classe; d) *l'interaction* en dyade enseignante-élève. Y ont donc été exclues les recherches pour lesquelles les séquences d'interaction (enchaînement de plusieurs tours de parole) ne sont pas présentées ni même considérées pour les extraits analysés. Les détails des 21 articles retenus au final se trouvent l'*Annexe A*.

ne sont toutefois pas mis en correspondance et aucune ne permet d'accéder à la coconstruction du sens dans l'interaction dans l'enchaînement des tours de parole. Ces recherches n'ont donc pas été retenues. Nous avons donc élargi la recherche/les critères de la recension pour inclure les enfants d'autres groupes d'âge ayant un TSA (volet 2); les recherches incluant des enfants ayant un TSA en milieu rééducatif ou familial (volet 3) et enfin les recherches sur l'interaction enseignante-élève (enfant tout-venant) au préscolaire ou à d'autres niveaux scolaires (volet 4).

Pour le second volet élargissant la recension à l'interaction enseignante-élève ayant un TSA de tout âge, quatre recherches répondaient à nos critères. Elles traitent de la guidance de l'enseignante pour favoriser la collaboration pour la compréhension des consignes (Odier-Guedj et Gombert, 2012); de l'engagement de l'élève dans l'activité quotidienne du cercle de causerie en classe (Bagatell, 2012); des actes de langage dans l'interaction enseignante-élève ayant un TSA et/ou une déficience intellectuelle (Lavigne, 2014) et de l'ajustement des objets par l'enseignante lorsque l'élève regarde cet objet en interaction et de l'ajustement subséquent de l'élève (Korkiakangas et Rae, 2013). Comme ces recherches traitent de questions très spécifiques dans l'interaction (consignes, engagement, objets), elles ne permettent pas de comprendre l'ajustement global ni les micro-ajustements dans l'interaction au fil des tours de parole des interactants.

En ce qui concerne le troisième volet étendant la recension à l'interaction adulte-enfant/adolescent ayant un TSA en contexte extrascolaire, neuf études ont été retenues. Pour commencer, Wagner (2017) aborde la participation interactionnelle d'un enfant ayant un TSA sans déficience intellectuelle lors d'interactions en tutelle (repas et interactions avec support visuel), particulièrement les compétences conversationnelles (l'alternance des tours de parole, le recours aux mouvements dialogiques et la construction des sujets de conversation et des récits) de l'enfant et

l'étayage et les adaptations spécifiques des adultes. Son étude se déroule en contexte familial et en garderie ou en centre rééducatif, et elle présente plusieurs séquences d'interaction finement analysées. Ensuite, Sterponi et De Kirby (2016) et Sterponi et Shankey (2014) se situent davantage au niveau du développement langagier de l'enfant en expliquant respectivement dans la séquence d'interaction l'apparition de phénomènes langagiers particuliers à l'autisme (ex. écholalie) et l'utilisation immédiate et différée de l'écholalie par l'enfant. Dans une perspective anthropologique de l'autisme, Solomon (2004, 2008) et Ochs et *al.* (2004) s'intéressent à la compétence socioculturelle et à la participation sociale des enfants ayant un TSA en tant que membres appartenant à leur communauté (famille, école, communauté) en étudiant les propriétés structurales et thématiques des interactions pour décrire la participation, les narrations coconstruites et les habiletés et les défis des enfants en interaction. Pour leur part, Fasulo et Fiore (2007) étudient le langage en interaction comme base de l'intervention langagière en contexte de rééducation thérapeutique. Enfin, toujours en contexte de thérapie du langage, Siegler (2007) fait ressortir les compétences communicatives d'une enfant non verbale ayant un TSA durant des interactions naturelles « réussies » et les interventions qui peuvent avoir un impact positif ou négatif sur l'enfant. En somme, bien qu'elles donnent des renseignements pertinents sur l'ajustement dans l'interaction, aucune de ces recherches ne se rapproche d'un contexte de classe (ex. aucune activité d'enseignement-apprentissage ou autres activités plus informelles faisant partie de la vie de la classe). Un vide scientifique demeure donc dans le domaine scolaire.

Finalement, pour le dernier volet portant sur les interactions enseignante-élève tout-venant au préscolaire, nous avons relevé quatre recherches. Concernant plus particulièrement le préscolaire, Filliettaz (2014) analyse la manière dont la planification d'un jeu de table de groupe en petite enfance est conduite auprès d'enfants, plus particulièrement dans la mise en place du jeu dans les premiers tours.

Ce faisant, il s'attarde à la manière dont les participants à l'interaction s'y prennent pour rendre visibles les unités d'action structurantes de l'activité. Des petites séquences d'interactions en dyade éducatrice-élève sont insérées dans les séquences d'interaction de groupe. Enfin, Romain et Roubaud (2013) analysent des moments de développement du langage en classe préscolaire (3 à 5 ans) et leurs différents contextes, plus particulièrement ceux où l'on retrouve des objets communs (ex. l'album écho). Bien qu'éclairantes au niveau de l'enchaînement des tours de paroles, ces recherches ne permettent pas de voir quel pourrait être l'ajustement avec un élève en grande difficulté.

1.5 Les stratégies mises en œuvre par les enseignantes

Qu'en est-il à présent des stratégies déployées par l'enseignante en interaction pour l'élève ayant un TSA dont le langage s'apparente dans une certaine mesure à celui d'un enfant plus jeune? En plus de ce qui concerne le langage multimodal, quelles sont les stratégies qui s'ajoutent à cet étayage langagier pour soutenir l'interaction avec l'élève qui a également de nombreuses difficultés pragmatiques? Comme le soutien prodigué par l'enseignante pour l'élève ayant un TSA et des difficultés langagières et interactionnelles marquées est plus substantiel que pour les élèves d'âge égal, nous avons concentré notre recension de littérature pour connaître les stratégies langagières et interactionnelles déployées dans les interventions précoces en autisme⁸. Notre but était triple, soit à la fois répertorier ce qui se faisait 1- en

⁸ Nous avons effectué notre recherche dans les bases de données *ERIC EBSCO*, *ERIC Proquest*, *CAIRN*, *Erudit*, *Repères*, *DAF*), *LLBA de même que dans Sofia bibliothèques UQAM* à l'aide de l'expression booléenne « *autism OR ASD OR PDD AND "language intervention" OR interact* OR communicat* OR scaffold** » (anglais) ou « (autis* OU TSA OU TED) ET (communi* OU oral* OU langu* OU intera*) ET (classe OU école OU enseign* OU compétence OU maternelle OU préscolaire OU didactique OU stimul*) » (français). Les détails des 24 articles retenus au final se trouvent à l'*Annexe B*.

classe; 2- en interaction naturelle; 3- en dyade enseignante-élève. De ce fait, nous avons exclu les recherches menées en laboratoire ou qui n'exploitent pas l'interaction naturelle, par exemple la méthode du « *Picture Exchange Communication System* » (Bondy et Frost, 2001). Nous avons aussi exclu celles qui visent un développement ou un fonctionnement global et non la stimulation langagière en particulier, comme la méthode *TEACCH*⁹ (Mesibov *et al.*, 2005), l'*Applied Behavioral Analysis* (Lovaas, 1987). Parallèlement, ont aussi été exclus les articles dont les stratégies sont nommées sans références à l'appui ou dont l'approche sous-jacente n'est pas clairement définie, les articles mentionnant des stratégies adressées aux groupes et non spécifiques à l'interaction en dyade, ainsi qu'à quelques exceptions près, les stratégies issues des interventions non naturalistes (celles qui s'approchaient beaucoup des approches naturalistes ont été conservées).

Plus finement, les recherches incluses devaient documenter les stratégies appliquées par l'enseignante. Ainsi, nous ne nous intéressons pas aux interventions reconnues ou aux programmes en intervention précoce (ex. *Pivotal Response Training*, *Milieu Teaching*, etc.), mais bien aux stratégies décrites sous-jacentes. Conséquemment, nous avons conservé les recherches les plus descriptives publiées essentiellement dans les 15 dernières années en lien avec les interventions pour bien connaître les stratégies et nous n'avons pas cherché à dresser une liste exhaustive de toutes les recherches faites sur une intervention donnée, par exemple sur le *Milieu Teaching*.

À la lumière de cette recension, nous pouvons d'abord définir les interventions dites naturalistes comme regroupant des stratégies variées qui se rapprochent de celles mises en place dans des interactions typiques. Ces interventions sont mises en place

⁹ Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children.

en contexte naturel dans les routines et activités habituelles et ne perturbent donc pas le cours des interactions en classe (Odom *et al.*, 2010). Deux grandes approches s'opposent dans les interventions dites naturalistes, soit les interventions naturalistes comportementales et les interventions naturalistes interactionnistes. Enfin, nous avons relevé quelques exemples d'approches naturalistes combinées. Nous présenterons plus finement les stratégies détaillées dans le chapitre II. Du côté des approches naturalistes behavioristes, l'adulte supporte naturellement le langage de l'enfant par l'incitation et le renforcement (Ingersoll, 2011) généralement de courtes séances d'apprentissage sont insérées par l'enseignante à partir de ce que fait l'enfant initialement (Sowden *et al.*, 2011), puis l'adulte enseigne le langage visé. Dans les approches interactionnistes, l'adulte interprète et répond aux intérêts de l'enfant par son offre langagière accessible pour l'apprenant (Girolametto *et al.*, 2007 ; Ingersoll, 2011). Dans cet esprit, lorsque Swanson (2020) aborde la conduite de l'intervenant qui répond aux intérêts de l'enfant (« verbal responsiveness support »), la chercheuse précise que l'attention de l'enfant est maintenue sur ce qui l'intéressait de prime abord. L'adulte ne change alors pas le centre d'attention (*focus*), mais suit l'initiative. En comparant les approches naturalistes dites comportementales ou interactionnistes, nous constatons que nous nous retrouvons dans deux postures différentes qui sont de l'ordre de la sollicitation (l'élève est généralement incité à répondre, à produire le langage visé) pour les approches behavioristes et de l'ordre de la stimulation (un modèle langagier riche sans insistance est offert) pour les approches interactionnistes.

Malgré l'imposante liste de stratégies répertoriées qui découlent de cette recension, force nous a été de constater qu'aucune de ces recherches ne présente de séquences d'interaction partielle ou complète entre l'enseignante et l'élève. Autrement dit, les stratégies sont essentiellement présentées en lot et il est impossible de connaître ce qui précède et ce qui suit l'insertion d'une stratégie précise en interaction dans l'enchaînement des tours de parole, ni même de voir sa portée plus loin. Comment

ces stratégies sont-elles donc appliquées dans le quotidien de l'enseignante? Sur quels indices en cours d'interaction l'enseignante s'appuie-t-elle pour mettre en œuvre une stratégie? Qui plus est, bien que ces recherches promeuvent l'interaction naturelle, elles mettent en scène soit un élève décroché de sa classe habituelle dans le cadre d'une rééducation, soit un enseignement prodigué par un éducateur spécialisé ou un thérapeute du langage et non directement par l'enseignante. Il apparaît donc qu'un vide scientifique conséquent persiste entourant les données sur les stratégies déployées dans l'interaction enseignante-élève en dyade en contexte naturel de classe.

1.6 Synthèse et question de recherche

En guise de synthèse, rappelons tout d'abord que le langage est déjà généralement bien maîtrisé par l'élève à son entrée en maternelle, mais que les compétences langagières sont très inégales d'un élève à l'autre, et ce pour plusieurs raisons. Les élèves ayant un TSA ont un développement langagier atypique et en plus de leurs difficultés interactionnelles, certains d'entre eux ne maîtrisent pas encore le langage oral à leur entrée à l'école, ce qui rend somme toute la transition vers la maternelle encore plus complexe pour les enseignantes qui les accueillent. Conséquemment, il apparaît que l'enseignante et son élève ayant un TSA font face à un défi supplémentaire d'ajustement dans l'interaction et ce défi touche l'enseignement-apprentissage et les compétences, dont celle portant sur la communication orale. Le rôle de soutien du langage et de l'interaction de l'enseignante s'en trouve donc également complexifié. À cet égard, le PFEQ n'offre pas de repères pour le travail sur la communication orale d'élèves en plus grandes difficultés n'ayant pas un langage verbal fluide.

Considérant qu'un certain vide existe aussi à notre connaissance du côté de la littérature scientifique, nous dégageons les trois constats suivants des sections 1.1 à

1.5. Premièrement, il ne semble actuellement exister aucune étude permettant de décrire le contexte des interactions enseignante-élève ayant un TSA, que ce soit au niveau des activités choisies, de leur déroulement, de l'application du programme socioconstructiviste axé sur les compétences comme le PFEQ, etc. Des données naturelles en classe spécialisée sont nécessaires pour mieux contextualiser l'interaction entre l'enseignante et son élève ayant un TSA et un langage verbal très peu développé.

Deuxièmement, la littérature scientifique ne nous révèle que partiellement comment se déroule l'interaction en dyade. Très peu d'études se concentrent sur la dyade enseignante-élève ayant un TSA de classe maternelle en analysant dans son entièreté la séquence d'interaction pour comprendre sur quels indices s'appuient les interactants pour faire évoluer le sens dans l'enchaînement des tours de paroles. Les études répertoriées isolent les tours de parole des participants ou encore portent soit sur des élèves plus âgés, soit sur un contexte extrascolaire ou soit sur des élèves tout-venant.

Troisièmement, du côté du soutien langagier et interactionnel apporté par l'enseignante, les recherches au préscolaire auprès des élèves ayant un TSA laissent voir deux types d'approches naturalistes (béhaviorales ou interactionnistes) qui soutiennent des stratégies différentes. Encore une fois, la quasi-totalité de ces recherches se déroule en milieu extrascolaire, en contexte scolaire hors classe ou hors activités régulières d'enseignement. De plus, elles ne donnent aucun détail sur l'application en interaction des stratégies par l'enseignante et sur les indices sur lesquels elle s'appuie dans l'enchaînement des tours de parole pour appliquer une stratégie.

En définitive, il importe de mieux contextualiser cette interaction naturelle enseignante-élève, d'en comprendre le déroulement d'un tour de parole à l'autre et de

pouvoir dégager comment l'enseignante apporte réellement son soutien à l'élève, soutien essentiel à ses apprentissages et à son développement langagier. Afin de mieux comprendre comment se déroule en contexte l'interaction en dyade enseignante-élève ayant un TSA en classe, nous répondrons à la question générale de recherche suivante :

Comment l'enseignante et son élève ayant un TSA s'ajustent-elles lorsqu'ils interagissent en dyade dans les activités d'enseignement-apprentissage?

À la lumière des trois conclusions qui précèdent, il y a lieu d'explorer les concepts 1- d'interaction en contexte, 2- d'ajustement et d'indices de contextualisation et 3- de stratégies de soutien à l'interaction et au langage destinées à l'élève ayant un TSA pour mieux théoriser cet ajustement en dyade et pouvoir dégager des objectifs de recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous expliquerons plus en profondeur les concepts clés de notre recherche. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur le concept de l'interaction qui est central dans la recherche. Nous exposerons ses conditions de réalisation parmi lesquelles se trouve un autre concept central, celui d'ajustement fortement lié à celui de contexte. Dans un second temps, nous approfondirons le concept de l'ajustement en nous attardant cette fois aux indices de contextualisation sur lesquels s'appuie l'interprétation des interactants, puis sur les concepts de séquentialité et d'indexicalité. Dans un dernier temps, nous ferons un bref survol des difficultés langagières et interactionnelles dans l'autisme pour en arriver aux stratégies plus détaillées utilisées pour soutenir le développement langagier et interactionnel de ces élèves ayant un TSA.

2.1 L'interaction

2.1.1 L'interaction : un modèle spiralaire de coconstruction de sens

En linguistique, différents courants de partout dans le monde s'intéressent à l'interaction, puisque le langage y est utilisé en situation réelle et en milieu naturel pour les besoins de la vie quotidienne (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Surtout depuis les années 1980, l'interaction est devenue le cœur de l'anthropologie linguistique contemporaine, puisque l'intérêt est porté à ce que *fait* l'individu en *contexte* plutôt qu'à la structure du langage (par exemple les règles grammaticales et le lexique) (Duranti, 2000 ; Duranti *et al.*, 2003). Plusieurs courants qui en découlent adoptent aujourd'hui cette posture interactionnelle : l'ethnographie de la communication, la linguistique interactionnelle, l'analyse conversationnelle, la linguistique de l'acquisition pour ne nommer que ces courants. En guise de définition, précisons que l'interaction¹⁰ est la coconstruction d'un sens commun et contextualisé au fil des tours de parole (Filliettaz, 2006 ; Gumperz, 1982 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Vion, 1992) entre deux interactants et plus. Le but n'y est pas uniquement de coder et de décoder des messages, mais d'agir sur l'autre et sur l'environnement (Filliettaz, 2006). Dès lors, il est question d'un tournant praxéologique en linguistique par cette vision du langage comme une action qui transforme (Boutet et Heller, 2007 ; Filliettaz, 2006). En outre, l'interaction est d'emblée unique, authentique et porteuse de sens. Chaque événement est en partie nouveau, car il se réalise dans un nouveau contexte (Blanchet, 2012), un concept sur lequel nous reviendrons dans la section 2.1.4.

⁸ Pour éviter toute confusion, nous nous en tiendrons au terme « interaction », même si certains auteurs ou certaines traductions utilisent celui de « situation de communication ». L'interaction correspond donc à la communication telle que conçue dans les approches interactionnelles en linguistique.

Ensuite, pour compléter la caractérisation de l'interaction, nous pourrions la schématiser par une spirale, puisque pour reprendre Blanchet : « les discours (y) fonctionnent en une boucle d'échanges qui agissent les uns sur les autres dans un tout infini » (Blanchet, 2012, p. 118). Les tours de parole (et donc les messages qu'ils comprennent) des participants, que nous nommerons aussi « interactants », n'y sont donc pas isolés les uns des autres et ne peuvent pas être imagés sous forme de lignes directes préformées. Le sens évolue constamment et circule entre les interactants.

Ce modèle spiralaire qu'est l'interaction dans les courants interactionnistes contraste énormément avec les modèles linéaires de la communication vue comme télégraphique apparus autour des années 1950 (Shannon et Weaver, 1949, puis Jakobson, 1970). Essentiellement, dans ces types de modèles de communication, un émetteur/destinateur « A » transmet un message à un récepteur/destinataire « B » qui le reçoit. Le premier schéma de la communication est dit « technique » en raison de l'accent mis sur la transmission du message a été présenté par Shannon et Weaver en 1949 (Picard, 1992) (voir *Annexe C*). Parallèlement, les travaux de Wiener en 1948 ont permis d'entamer une réflexion sur la linéarité de la communication, car s'est posée la question de l'activité du récepteur, qui renvoie une certaine rétroaction à l'émetteur initial après avoir reçu le message (Picard, 1992) étant ainsi minimalement actif. À son tour, Jakobson (1970) a ajouté au schéma de communication (voir *Annexe C*) des paramètres qui accompagnent le message, notamment le contexte, le contact entre l'émetteur et le récepteur et le code partagé ou non. Malgré ces ajouts et le début de la considération du contexte dans ce modèle, les personnes qui émettent ou reçoivent ne sont considérées que comme partiellement actives dans le déroulement de la communication puisqu'elles s'échangent le rôle d'émission du message (Picard, 1992) et que les messages produits sont porteurs d'une signification unique et intrinsèque à décoder (Blanchet, 2012). Il manquerait alors la considération des conditions sociales à la communication (Picard, 1992) et surtout la continuité du

rôle actif des participants et participantes qui font progresser le sens, ce sens n'était pas « unique » et divisé en messages indépendants, mais progressivement coconstruit par les deux interactants.

L'interaction répond au problème soulevé du rôle actif des participants. En effet, la désignation de l'interaction de « coconstruction » renvoie à des messages qui sont interprétables de plus d'une manière, dont le sens est élaboré par les participants à partir d'indices que Gumperz appelle indices de contextualisation (Gumperz, 1982, 1989b)) fournis et disponibles dans le contexte. En effet, chaque interactant construit son message en lien avec le contexte et avec ses présuppositions de ce qui se dit et se passe avant, de ce qui se passe à l'instant et ce qu'il projette (Gumperz, 1982). L'interprétation que fait l'autre interactant de ce qui est dit et fait passe par le même processus hautement complexe de mises en relations. Voilà pourquoi le sens se construit graduellement et parfois avec divergence, ou plutôt se *coconstruit* à deux dans cette construction/reconstruction. En conclusion, ce processus est tout sauf unidirectionnel et univoque en alternance d'une personne à l'autre.

2.1.2 Coconstruire le sens dans l'interaction : de quelle construction s'agit-il?

Plusieurs manières d'analyser coexistent dans la littérature lorsqu'il est question des unités de sens qui évoluent dans l'interaction. Par exemple, les notions de thème/rhème sont notamment utilisées en linguistique textuelle. Lorsqu'ils interagissent, les deux interactants s'influencent pour développer un thème commun pouvant être considéré comme un support général d'information. Au fil de l'échange, ils vont spécifier ce thème et coconstruire de l'information à son sujet, soit des rhèmes (Flament, 2007). En pragmatique du langage, certains auteurs mettent plutôt de l'avant l'enchaînement des actes de langage, soit ce que font les interactants au moyen du langage, des gestes, etc. : demander, affirmer, répondre, etc. (Austin,

1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001 ; Searle, 1982). En analyse du discours, comme en analyse conversationnelle, des recherches s'intéressent entre autres à l'organisation séquentielle des échanges et donc à la paire adjacente, soit la combinaison d'une action initiale (« *first pair part* ») et d'une action en réponse à cette action (« *second pair part* ») (Rendle-Short, 2019 ; Schegloff, 2007) qui se suivent sur deux tours de parole. Il pourrait s'agir par exemple d'une réponse d'un interactant qui suit et qui est cohérente avec une question posée par l'autre.

Dans les courants en analyse du discours d'orientation praxéologique notamment privilégiée dans cette thèse, c'est plutôt l'enchaînement des actions qui est considéré. D'après l'orientation praxéologique à l'école, le temps, l'espace et le travail sont structurés selon des activités prévues, qu'elles soient formelles et dirigées (période d'ateliers, travail personnel, bricolage de groupe, routine d'accueil du matin, etc.) ou informelles (habillage, collation, déplacements, jeux libres, etc.). Ces activités, quoique récurrentes, s'actualisent chaque fois d'une manière singulière en action, en contexte. Par exemple, l'activité récurrente de l'accueil du matin dans notre corpus se démarque chaque fois de ses réalisations passées même si nous y voyons des actions similaires (saluer les personnes présentes, donner la date du jour, pointer les pictogrammes sur l'horaire de la journée, etc.). En effet, ce que disent et font les participantes et participants présents, le cadre spatio-temporel et les événements inattendus rendent entre autres cette réalisation de l'activité chaque fois unique. D'un point de vue sociohistorique, l'activité correspond aux pratiques récurrentes qui sont reconnues collectivement et socialement, soit, à titre d'exemple, les activités de loisir, les activités professionnelles, et les activités éducatives que les participants se représentent (Filliettaz, 2006). Plus précisément, « l'action constitue une occurrence située, unique et particulière d'une activité » (Filliettaz, 2006, p. 76). C'est donc dire que dans une approche praxéologique et interactionniste, les interactants sont impliqués dans un processus ayant deux axes qui forment le contexte : ils s'ajustent

dans le cadre de leurs actions collectives en situation au moment de l'interaction, tout en étant confrontés aux réalités sociales, historiques et culturelles qui cadrent à la base les activités. Ces réalités sociales, historiques et culturelles étaient déjà présentes avant l'interaction (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008).

Pour illustrer cette approche praxéologique et interactionniste en contexte éducatif, Filliettaz (2014) découpe une activité scolaire en sous-unités (voir tableau 2.1). Il définit cinq niveaux d'unités constitutives du discours (incursion, transaction, épisode, tâche, action), en tant que praxéologies, c'est-à-dire les « sortes d'enjeux spécifiques, socialement reconnaissables, et produits historiquement. » (Filliettaz, 2014, p. 74)

Tableau 2.1 Unités praxéologiques de l'activité d'après Filliettaz (2014)

| Structure | Définition | Exemple |
|--------------------------------|---|---|
| Activité (globale) / incursion | Unité praxéologique maximale, rencontre sociale; comporte une ouverture et une clôture; composée d'une ou plusieurs transactions. | Activité scolaire de type « jeu de société. » |
| Transaction | Ce sont les activités spécifiques dans l'incursion, l'ensemble des conduites orientées vers un objet transactionnel. | Jeu du double en groupe de 6 enfants en centre de la petite enfance avec cartes « à découvert. » |
| Épisode | Séquences d'actions constitutives d'une transaction pour effectuer une tâche. | <ul style="list-style-type: none"> - Formulation de la consigne; - organisation du premier tour de jeu; - deuxième tour de jeu; - etc. |
| Phase | Ce sont les sous-tâches prévues pour réaliser l'épisode auxquelles s'ajoutent de nouvelles phases en cours d'action. Il y a <i>progression</i> d'une phase à l'autre (un pas vers le but commun), <i>régression</i> , <i>réorientation</i> (quand une nouvelle phase est ajoutée), <i>interruption</i> , et il peut y avoir plusieurs phases <i>accomplies simultanément</i> . | Par exemple, pour l'épisode du premier tour de jeu : <ul style="list-style-type: none"> - identification du premier joueur; - recherche du double; - identification de l'illustration; - recherche du double; - élaboration de la consigne; - etc. |
| Action minimale | Unité praxéologique minimale; il s'agit la plus petite unité à laquelle les interactants attribuent un but commun ou une intention. Les actions minimales doivent être rendues visibles par les interactants (et non seulement mentales) et être interprétées collectivement | Exemple pour la phase de la désignation du premier joueur : <ul style="list-style-type: none"> - désigner verbalement l'enfant (plusieurs indices multimodaux); - alignement de l'enfant à cette phase de désignation; - retourner une carte et demander une recherche de double directement à l'enfant; - etc. |

Le découpage des activités en unités praxéologiques permet de comprendre le contexte de l'action située dans son activité plus large. Il permet aussi de voir la progression des actions qui sont orientées vers des buts communs. Néanmoins, lorsqu'un participant pose une action qui diverge par rapport au but commun visé, il y a lieu de remettre en question cette divergence pour la comprendre, et d'observer les détours, les micro-ajustements que tentent de faire ou non les interactants pour la rectifier. Dans ce cas, l'action comme unité minimale est encore trop large pour déceler exactement sur quels micro-indices du contexte et sur quelles connaissances s'appuient les interactants pour ajuster leurs interprétations et progresser de manière plus ou moins linéaire vers leur but commun. Dans cette thèse, nous proposons justement de relever ces plus petits indices, à l'intérieur des interventions, qui montrent l'interprétation convergente ou au contraire qui sont littéralement la « plaque tournante » d'une interprétation de sens divergente. Nous introduirons dans la section suivante le concept d'ajustement qui s'inscrit parmi les conditions nécessaires à la réalisation de l'interaction : l'engagement, la coopération et l'ajustement.

2.1.3 Les conditions de réalisation de l'interaction

Qu'est-ce que les interactants doivent faire pour que leur interaction se réalise optimalement et qu'ils parviennent à coconstruire un sens partagé? Dans cette section, nous présenterons les trois conditions à réunir pour la réussite de l'interaction : l'engagement, la coopération et l'ajustement.

2.1.3.1 L'engagement : donner crédit et porter attention

Avant même d'initier une interaction dans un contexte, les deux interactants doivent d'abord se faire minimalement confiance mutuellement, c'est-à-dire se donner crédit réciproquement sur leur capacité à interagir l'un avec l'autre et à coopérer. Chacun doit ainsi supposer que l'autre est minimalement en mesure d'émettre des messages pertinents et de prendre en compte le contexte, c'est-à-dire ce qui est implicite dans ce qui sera dit (Blanchet, 2012). Concrètement, deux interactants qui s'engagent dans une activité conjointe doivent choisir de s'y engager et d'y porter leur attention. Pour revenir aux élèves ayant un TSA, l'engagement signifie aussi leur donner crédit dans leur posture d'interactant : l'adulte doit supposer qu'ils sont capables d'interagir. Fasulo et Fiore (2007) parlent de reconnaître mutuellement l'autre comme une personne « valide. » Il doit également être supposé que ce qu'ils disent peut avoir du sens malgré leurs importantes difficultés langagières et leurs productions d'énoncés écholaliques ou répétitifs et leurs propos qui semblent hors contexte.

2.1.3.2 La coopération : contribuer et laisser de la place à l'autre

Une fois les deux interactants engagés dans l'interaction, ils doivent ensemble la maintenir pour faire évoluer le thème qu'ils coconstruiront. Ils doivent par conséquent coopérer et s'assurer de laisser de la place à l'un et à l'autre, de ne pas s'interrompre en tout temps par exemple (Gumperz, 1989a). Pour ce faire, ils doivent orchestrer adéquatement les tours de parole. Effectivement, en parlant, les interactants s'échangent les tours de parole, c'est-à-dire qu'ils parlent en alternance, se cédant successivement la parole, sans que leurs tours de parole aient absolument la même durée. Un des participants peut donc parler plus que l'autre. Ce faisant, la gestion des tours de parole est régie par certaines règles implicites : les interactants ont le devoir

de laisser de la place, donc de céder leur tour, ou à l'inverse de le demander; ils doivent prendre leur tour de parole lorsqu'il leur est octroyé (Oloff, 2009 ; Schegloff, 2007). Même si un interactant est censé principalement prendre la parole à un moment désigné de manière plus ou moins explicite, il advient que les deux interactants parlent en même temps. En effet, des chevauchements, soit le fait de parler en même temps, souvent brièvement, sont fréquents (Oloff, 2009). Bien qu'à l'apparence banale, la prise de tour de parole est hautement complexe, puisque les signaux variés multimodaux pouvant être flous : cesser de parler, intonation montante ou descendante en fin d'énoncé, regard soutenu et maintenu vers l'autre (Kerbrat-Orecchioni, 2006).

Outre la réussite de l'enchaînement des tours de parole, la coopération conversationnelle impliquerait, d'après Grice (1970), de répondre aux exigences de la conversation au moment de contribuer par son tour de parole : « Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the cooperative principle. »¹¹ (Grice, 1970, p. 43-44). Pour respecter le principe de coopération, le participant doit ajouter la bonne quantité d'information lors de son tour de parole. Cette information doit être véridique, pertinente et dite de manière à éviter les ambiguïtés (Grice, 1970). Ceci étant dit, le principe de coopération de Grice qui n'a pas été réfléchi dans une perspective interactionnelle a fait l'objet de nombreuses critiques : les interactants n'ont pas tous le même vécu, le même statut d'expert et les mêmes connaissances du monde leur permettant de faire

¹¹ « Contribuez à la conversation telle que requise au moment où votre contribution est requise, en lien avec le but convenu de l'échange dans lequel vous êtes engagé. Ce principe se nomme le principe de coopération. » (Grice, 1970, p. 43-44) [notre traduction]

les mêmes inférences (Skarakis-Doyle *et al.*, 2014) et donc d'interpréter les propos tenus de la même manière. Cet écart est particulièrement visible lorsque l'interaction est fortement asymétrique, comme c'est le cas pour celle enseignante-élève. De surcroît, le principe de Grice n'est pas explicite sur le fait que les interactants coopèrent linguistiquement ou dans le partage d'un but social.

2.1.3.3 L'ajustement

Dans la section précédente, nous avons présenté la coopération des deux interactants au regard de l'orchestration des tours de parole et de leur contribution respective à l'interaction. Dans notre conception de l'interaction, le concept d'ajustement se distingue de la coopération portant plus finement sur la coconstruction du sens plutôt que sur la manière d'orchestrer les tours de paroles. Pour ajouter à cette confusion possible entre ces deux concepts, il semble y avoir un manque de clarté dans l'utilisation du terme « coopération » dans la littérature scientifique, tout comme les termes de communication/interaction se confondent. Que ce soit dans les ouvrages originaux en anglais ou dans les traductions françaises, « *cooperation*/coopération » n'a pas du tout une définition univoque. Par souci de clarté, nous utiliserons les termes distincts « coopération » et « ajustement. »

Pour bien concevoir l'ajustement, évoquons une fois de plus que pour que le sens soit coconstruit en classe, il importe que les énoncés soient bien compris et formulés par l'enseignante et l'élève dans l'interaction, et même si cette formulation n'est pas grammaticale ou conventionnelle, elle doit être suffisante pour permettre d'interpréter le sens voulu en regard du contexte. Or, rappelons que ce n'est pas toujours le cas avec les élèves ayant un TSA. Parfois, l'enseignante et/ou l'élève ne parviennent pas à formuler un énoncé verbal et/ou à poser une action non verbale suffisamment

intelligible pour que son sens soit adéquatement cointerprété, ce qui crée un bris dans l'interaction (fin de l'interaction ou changement du thème de conversation) : il n'y a alors pas d'ajustement. Plus subtilement, sans mener à une fin brusque de l'interaction, un micro-problème d'ajustement peut se rectifier si les interactants le perçoivent et y pallient. En somme, nous pourrions définir l'ajustement comme l'ensemble des micro-ajustements que font progressivement les interactants au fil des tours de parole à partir des indices de contextualisation qu'ils coproduisent et des connaissances (historiques, sociales, linguistiques, culturelles et ressources multimodales de la langue) qu'ils utilisent dans leur cointerprétation. Il s'agit dès lors d'un processus continu de remise en question des présuppositions sur ce qui est en train de se passer. (Filliettaz, 2006 ; Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 ; Gumperz, 1982 ; Vion, 1992). Comme l'ajustement s'effectue progressivement, un interactant ne peut jamais prévoir précisément quel sera le déroulement de l'interaction, car il ne sait pas par avance ce qui sera dit, montré, compris par l'autre participant. Nous verrons à cet effet que le contexte de l'interaction change continuellement.

2.1.4 L'interaction ancrée en contexte

Nous verrons que toute interaction est absolument indissociable de son contexte d'apparition, puisque d'une part, sa coconstruction en dépend en tous points, puis d'autre part, qu'elle contribue ce faisant à la constante actualisation du contexte. Voici donc ce qui le caractérise :

1- Tout d'abord, dépendamment de la posture adoptée à l'égard de l'analyse du discours, le contexte sera plutôt considéré comme *micro*, c'est-à-dire interne au discours comme dans l'analyse conversationnelle et l'ethnométhodologie, ou au contraire plutôt *macro*, soit externe au discours et lié à la communauté culturelle (ex. sociolinguistique). Nous adoptons sur ce point la vision de certains auteurs en

ethnographie de la communication (Auer, Hymes, Gumperz) pour lesquels le contexte est à la fois interne et externe au discours (Greco, 2015). Dans cette optique, tout aspect du contexte, qu'il soit à l'intérieur ou à l'extérieur du langage, qui apparaît pertinent pour le maintien, la révision et la remise en question de l'interprétation fait partie de la contextualisation. Le contexte sert donc à situer d'emblée l'action, mais aussi à pointer vers les éléments d'interprétation pertinents en cours d'interaction (Auer, 1992). Il en résulte que pour bien cointerpréter ce contexte commun, les participants doivent partager certaines connaissances, et comme chaque participant a son propre bagage de connaissances, les liens faits entre les ressources multimodales peuvent différer, même en partageant le même cadre spatio-temporel pour une interaction donnée.

2- Ensuite, le contexte est à la fois *visible et invisible*. Certaines composantes sont prédictibles et visibles comme le cadre matériel et spatial et le rapport social entre les interactants (par exemple la relation enseignante-élève ou adulte-enfant), alors que d'autres composantes sont émergentes, ou de prime abord invisibles (Auer, 1992 ; Gumperz, 1989a), comme les connaissances qu'ont les interactants sur l'autre et sur le monde. Une des difficultés envisageables pour les interactants est certainement cette possibilité infinie d'indices générés sur lesquels s'appuyer en plus du caractère plus ou moins explicite de chaque indice.

3- Une autre caractéristique du contexte est son caractère *évolutif* : il est flexible, dynamique, même réflexif (Auer, 1992). Au fur et à mesure que l'interaction se déroule et que les indices se cumulent, le contexte change pour inclure les nouveaux indices d'interprétation. À cet égard, Filliettaz (2006, p. 73) soutient que « le contexte n'est jamais donné mais au contraire construit. » Le processus est en mouvance constante : les interactants construisent le contexte approprié à partir de leurs ressources (leurs connaissances et leur langage multimodal), puis ils s'appuient

ensuite sur celui-ci pour rendre les messages verbaux bien interprétables (Auer, 1992 ; Filliettaz, 2006). La mouvance du contexte et le cumul des indices peuvent dès lors rapidement rendre l'interprétation divergente lorsque ces indices ne sont pas perçus au même titre par les interactants. À ce propos, la section suivante portera sur les indices de contextualisation, puis sur les composantes de l'interaction dans lesquelles peuvent se trouver ces indices.

2.2 L'ajustement grâce aux indices de contextualisation

2.2.1 Les marqueurs

Nous terminerons ce survol de l'interaction et de tous les mécanismes qu'elle implique en circonscrivant ce que sont les indices de contextualisation : sur quoi les interactants se basent-ils pour s'ajuster? Voyons d'abord le concept de « marqueur » qui est apparu avec les théories de l'énonciation. Pour Benveniste, fondateur de ce courant, « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. » (Benveniste, 1970, p. 12). La langue est alors un instrument utilisé pour faire cet acte individuel. Dans ce cas, produire un énoncé ne revient évidemment pas simplement à utiliser la langue et à enchaîner les mots. Le sens visé par le locuteur devient mots, puis les mots redeviennent sens pour l'allocataire. Ainsi la langue se transforme-t-elle en discours (Benveniste, 1970).

Considérant donc l'énonciation comme un acte individuel qui a de la valeur au moment où il apparaît dans l'interaction réelle, le marqueur, concept central de la théorie de l'énonciation est « une espèce de résumé, de concentré de procédures qui déclenchent et activent les représentations. » (Culioli, 2002, p. 23-24). En identifiant les marqueurs dans le discours, l'interactant déclenche ces représentations. Les marqueurs indiquent les opérations mentales sous-jacentes et forment des énoncés en

les agençant et en les organisant. Ceux-ci sont construits, puis reconstruits par l'autre. L'ajustement survient entre la construction et la reconstruction. D'après cette théorie, tout interactant déconstruit un énoncé à l'aide des marqueurs, puis s'ajuste pour le reconstruire dans l'énonciation. Cette construction constitue plus qu'une réaction à un stimulus (Culioli, 2002).

Quels peuvent donc être ces marqueurs? Dans le langage verbal, il peut s'agir entre autres du lexique (nom, verbe, adverbe, pronom, etc.), de marques morphologiques (marques de genre, nombre, conjugaison), de constructions syntaxiques. Il peut aussi s'agir de marqueurs divers ayant une fonction déictique, nommés déictiques ou embrayeurs (pronoms, expressions spatio-temporelles), c'est-à-dire qui ancrent un énoncé dans sa situation d'énonciation (Maingueneau, 2016) : *ici, je, là, celui-ci, demain* pour ne nommer que quelques exemples. Somme toute, la théorie de l'énonciation amène l'idée d'un passage entre le langage produit et le langage interprété.

2.2.2 Les indices non verbaux et paraverbaux

Le langage étant une ressource multimodale (Kerbrat-Orecchioni, 2006 ; Sauvage, 2015 ; Vion, 1992), les indices non verbaux et prosodiques sont tout aussi importants parmi les marqueurs que le langage verbal. Nous aborderons maintenant quels pourraient être ces marqueurs/indices périphériques au langage verbal. Il existe à cet égard une foule de typologies pour le non verbal qui regroupent les gestes, les mouvements, les pointages, les mimiques, etc. (entre autres Kendon, 2004 ; Kida, 2011 ; Tellier et Stam, 2010)¹² . En dépit de leur catégorisation différente, se

¹² Tellier et Stam reprennent la typologie proposée par McNeill (1992 ; 2005).

retrouvent dans les typologies de ces auteurs et autrices des qualificatifs/fonctions du geste qui reviennent : geste comme étant conventionnel ou non, comme pouvant représenter/illustrer un objet/idée concret ou abstrait, comme entretenant une relation déictique avec le contexte (ex. geste pour montrer) ou encore comme servant de régulateur interactionnel.

Nous retenons pour la présente thèse les classes descriptives des gestes de la main de Ekman et Friesen (1972) que nous élargissons aux mimiques, postures et gestes/mouvements plus larges mobilisés par d'autres parties du corps. Le tableau 2.2 synthétise les trois types et les sous-types de gestes décrits par les auteurs [notre traduction].

Tableau 2.2 Description des gestes de la main d'après Ekman et Friesen (1972)

| Type de gestes et définition | Sous-catégories et exemples |
|--|---|
| <p>Gestes emblématiques/conventionnels :</p> <p>Gestes pouvant généralement avoir une traduction verbale directe, dont le sens est conventionnel, connu par la majorité des membres de la communauté culturelle.</p> <p>Utilisé consciemment pour envoyer ce message précis et interprété aussi comme étant conscient.</p> | <p>Exemples :</p> <p>« bonjour » de la main</p> <p>« oui »/« non » en hochant la tête</p> |
| <p>Gestes illustrateurs :</p> <p>Gestes qui accompagnent généralement le langage verbal dont le sens émerge dans un contexte particulier.</p> <p>N'ont pas une définition verbale aussi précise et directe que les gestes emblématiques/conventionnels</p> | <p>Bâtons :</p> <p>accentuent un mot ou une phrase.</p> |
| | <p>Idéographes :</p> <p>illustrent l'orientation de la pensée, un concept abstrait.</p> |
| | <p>Mouvements déictiques :</p> <p>pointent une personne, un endroit ou un objet.</p> |
| | <p>Mouvements spatiaux :</p> <p>illustrent une relation spatiale.</p> |
| | <p>Mouvements rythmiques :</p> <p>illustrent le rythme d'une action, d'un événement.</p> |
| | <p>Kinétographes :</p> <p>illustration d'une action du corps ou d'un mouvement non humain (ex. animal, monstre).</p> |
| | <p>Pictographes :</p> <p>dessinent la forme d'un objet auquel on se réfère (ex. carré).</p> |
| | <p>Mouvements emblématiques :</p> <p>illustrent un énoncé verbal, le substituent ou le répètent.</p> |
| <p>Gestes adaptateurs :</p> <p>Gestes inconscients n'ayant pas de lien direct avec le langage produit. Les adaptateurs servent de régulateurs émotionnels ou servent à maintenir l'interaction avec l'autre participant.</p> | <p>Auto-adaptateurs, alter-adaptateurs :</p> <p>manipulation de son propre corps (ex. se gratter le nez).</p> |
| | <p>Adaptateurs avec objets :</p> <p>mouvement sans lien avec la fonction de l'objet, pour se déstresser, par exemple.</p> |

Au-delà de la typologie utilisée pour qualifier un geste, certains chercheurs et chercheuses pensent également la relation qu'entretient le geste avec le langage : le geste est-il complètement autonome, distinct, et donc remplace le langage verbal? Est-il plutôt redondant, donc renforce-t-il ce qui est dit verbalement? Le complète-t-il, le langage étant trop imprécis? Ajoute-t-il une information supplémentaire qui ne pourrait être sous-entendue dans le langage? Dans cette optique, tout comme le langage verbal est toujours à considérer comme étant multimodal, le geste lui aussi n'est pas un système complètement disjoint du langage verbal et du paraverbal ou détachable de son contexte d'apparition. Pour ce projet, nous avons choisi d'utiliser la combinaison geste-langage exploitée par Batista et Le Normand (2010) : soit le geste est redondant, complémentaire ou supplémentaire au langage verbal. Dans cette relation geste-langage (Batista et Le Normand, 2010), le geste complémentaire est essentiel à la compréhension, puisqu'il complète une expression verbale souvent déictique (ex. pointer en désignant « ça »), alors que le geste supplémentaire donne une information qui n'était pas à la base dans le langage verbal et qui l'enrichit (ex. tiré de notre corpus : l'enseignante dit : « tu vas placer une dernière image » tout en pointant vers les petites images parmi lesquelles l'élève peut piger).

Du côté du paraverbal, mentionnons tout d'abord que la prosodie porte sur l'aspect sonore du langage, ce qui est perçu en le traduisant en indices. Y sont inclus donc autant l'intonation (variations mélodiques), que la structuration rythmique (les accents qui ressortent), l'ordre temporel (débit : pauses et allongements) et la qualité de la voix (Portes, 2004). Pinard-Prévost (2010) retient quatre indices prosodiques : la hauteur, l'intensité, la durée et les pauses. Ces quatre indices se décrivent ensuite selon des paramètres : voix grave/aiguë, voix forte/douce, allongements, énoncé fluide ou tronqué (Pinard-Prevost, 2010). L'intérêt de montrer ces indices dans l'étude de l'interaction est de faire ressortir les indices qui sont pertinents dans l'interprétation des interactants et non strictement d'étudier tous les indices (Pinard-

Prevost, 2010). En ce sens, Traverso (2003) parle de deux types de transcription : la transcription de bureau servant à l'analyse et la transcription incluse dans la présentation des résultats. Pour cette dernière, le chercheur ou la chercheuse est amené à réfléchir sur ce qu'il convient de démontrer dans les transcriptions en ayant à l'esprit la lisibilité pour le lecteur ou la lectrice (Traverso, 2003). Jefferson (2004) mentionne qu'il n'est pas envisageable de tout montrer lors des transcriptions simplement parce que le phénomène existe. En ce sens, il parle de transcriptions dont la lecture peut devenir indigeste. En dehors de sa complexité, l'indice est essentiellement mentionné parce que de prime abord, il est intéressant.

La prosodie joue plusieurs rôles dans le déroulement de l'interaction au niveau de sa structure, de l'interaction elle-même ou de l'affectivité. Par exemple, elle donne une structure au langage, aide dans la caractérisation et la désignation de l'interlocuteur, offre des indices qui facilitent l'enchaînement des tours de parole, aide à pointer vers les mots importants dans le flot verbal, donne les tonalités affectives des participants, etc. (Pinard-Prevost, 2010 ; Portes, 2004). Encore une fois dans une perspective interactionnelle, les indices paraverbaux, tout comme c'est le cas pour le langage verbal et le langage non verbal, doivent être mis en relation avec le contexte pour qu'en soit dégagé le sens (Portes, 2004). De ce fait, même certains indices qui semblent plus universels, par exemple un contour intonatif montant en fin d'énoncé laissant croire à une question posée, ne sont pas univoques et peuvent parfois mener à d'autres interprétations en contexte. Gumperz (1982) montre d'ailleurs des différences culturelles importantes dans l'utilisation de la prosodie pour l'utilisation d'une même langue commune qui ont une répercussion sur la coconstruction du sens dans l'interaction. Dans cette thèse, ne seront retenus que les indices prosodiques qui apportent un éclairage sur l'ajustement entre les interactantes.

À la suite de ce survol des marqueurs/indices verbaux, non verbaux et paraverbaux, il reste à déterminer les indices clés qui sont ciblés dans un énoncé au profit d'autres indices moins importants, et surtout, les bases sur lesquelles s'appuient les interactants pour mettre en lien les marqueurs et le contexte interne/externe au discours. Voilà pourquoi le concept de marqueur, trop lié à l'interne du discours et au langage verbal (ou périphérique) n'est pas suffisamment complet pour traiter de l'ajustement entre l'enseignante et l'élève ayant un TSA. Nous avons donc choisi de poursuivre avec le concept d'indice de contextualisation.

2.2.3 Les indices de contextualisation

En dépit de l'intérêt du concept de marqueur issu de la théorie de l'énonciation vu dans la section 2.2.1, la contextualisation des énoncés y semble totalement absente. Comment s'opèrent cette démarche de contextualisation, cet usage du contexte par les interactants, cette considération des indices non verbaux et paralinguistiques et sa mise en lien avec les marqueurs? C'est dans l'optique d'une approche interactionnelle que Gumperz (1989b) parle d'indices de contextualisation qui peuvent être internes ou externes au discours, contrairement aux marqueurs chez Culioli (2002) qui sont strictement grammaticaux. Gumperz qui explique ainsi l'apport des indices de contextualisation (1989b, p. 220) :

Les indices de contextualisation affectent le processus de signalisation en vertu du fait qu'ils (a) regroupent un certain ensemble d'items, (b) les détachent du discours auquel ils appartiennent, et (c) suggèrent la façon dont ils se rapportent à d'autres unités internes au discours ou à des connaissances sous-jacentes de manière à s'intégrer à l'argumentation globale. C'est une information qui, lorsqu'on la traite par rapport à la syntaxe, au sens lexical et à la position séquentielle, comporte des interprétations situées.

Les indices de contextualisation que les interactants produisent et relèvent sont nombreux et très variés. Ils se retrouvent dans les mots mêmes, mais aussi dans la

prosodie, les silences, le regard orienté vers le destinataire, les gestes, les mimiques, les postures, la distance entre les interactants, les régulateurs ou signaux d'écoute, les expressions, les objets, etc. Bref, ils regroupent tous les moyens par lesquels les participants contextualisent le langage multimodal et orientent son interprétation (Auer, 1992 ; Gumperz, 1982). Pour Gumperz (1992), même si en surface l'indice de contextualisation prend une forme linguistique quelconque, il se détache de sa substance phonétique et en dépend bien peu en fin de compte. Dès lors, le participant à l'interaction est soutenu par tout son bagage de connaissances et ses expériences interactionnelles passées. En ce qui a trait aux expériences personnelles du participant, Vion (1992) nomme cette connaissance de l'autre et de la relation avec ce dernier « l'histoire interactionnelle », soit l'ensemble des interactions auxquelles les interactants ont participé ou assisté au cours de leur vie.

Pour illustrer les connaissances mobilisées et l'importance de l'histoire interactionnelle entre les interactantes, prenons dans le présent corpus un moment où l'élève travaille en dyade avec l'enseignante. À l'instant où l'élève pointe vers la fenêtre en disant « pluie », elle renvoie à plusieurs connaissances multidimensionnelles : à la pluie comme phénomène météorologique qui tombe en temps réel pendant la situation; à son dessin (qui illustre cette pluie); à la pluie discutée le matin même (interaction vécue commune entre les interactantes) alors que le pictogramme « jouer à l'intérieur de la classe » a été affiché sur l'horaire en raison de la pluie; et enfin, à son affectivité (déception) en lien avec cette pluie qui l'empêche de jouer dehors.

Enfin, mentionnons que chaque indice de contextualisation ne mène pas à une interprétation directe et unique. C'est plutôt le cumul des indices détectés et leur lien avec le contexte constamment en mouvance qui forgent l'interprétation (Auer, 1992 ; Gumperz, 1989b). Pour revenir à l'exemple de la pluie, une difficulté d'ajustement

surviendrait si l'enseignante et l'élève ne partageaient pas toutes ces connaissances auxquelles renvoie le mot et le pointage de l'élève, par exemple si l'enseignante ne faisait pas le lien entre la pluie nommée et pointée et sa représentation graphique sur le dessin de l'élève. Par contre, comme le spécifie Auer (1992), les indices sont souvent cooccurrents et même si un participant en rate certains, il pourra s'appuyer sur le cumul des autres. Toujours dans l'exemple de la pluie, l'élève multiplie les indices : pointage vers la fenêtre, regard orienté vers la fenêtre, mot « pluie » redondant prononcé par l'élève dans son tour de parole précédent. Tous ces indices amènent l'enseignante à constater la pluie à l'extérieur et le dessin de l'élève (contexte local), mais il en faut davantage pour faire le lien avec les jeux à l'extérieur et la déception de l'élève. Auer (1992) explique que les indices de contextualisation ont généralement une signification inhérente, sans quoi ils orientent le sens possible par l'indice donné ou pointent vers un changement du contexte, un contraste à observer, le tout facilitant l'interprétation. Dans l'exemple de la pluie, comme le langage verbal de l'élève est très minimal, l'enseignante doit en quelque sorte faire des liens additionnels avec ses connaissances générales, les connaissances qu'elle a du contexte plus « éloigné » et de son élève pour comprendre (Lavigne et Odier-Guedj, 2016). Repérer et interpréter de la même manière les mêmes indices simultanément est un réel défi à tout instant pour les interactants, qui plus est, un défi nettement supérieur pour l'enseignante et l'élève ayant un TSA. La prochaine section sur les composantes de l'interaction d'après le modèle de Hymes apportera un éclairage sur la question des paramètres dans lesquels se situent les indices de contextualisation.

2.2.4 Les composantes de l'interaction (de la situation de communication)

Comment donc analyser l'infinité des indices de contextualisation possibles dans l'interaction? Sur quels paramètres se baser pour dresser ce portrait complexe de ce

qui se passe en temps réel dans l'interaction? À cet effet, le modèle « S.P.E.A.K.I.N.G. » de Hymes (2005) a pris une place considérable dans l'essor de l'ethnographie de la communication, car l'unité d'analyse y est l'événement de communication parfois appelé situation de communication (« *speech event* » en anglais permet une référence directe à cette théorie). En rédigeant sa théorie, Hymes souhaitait offrir un acronyme facile à retenir. À la base, il a identifié dix-sept composantes du discours et a précisé qu'elles ne se ressortaient pas nécessairement toutes simultanément dans l'analyse. Bien que Hymes n'aborde pas la question des indices de contextualisation en lien avec son modèle, les regroupements de composantes proposées y considèrent autant les indices linguistiques multimodaux que les autres connaissances sur l'autre et sur le monde. Tout comme pour l'indice de contextualisation, Hymes a précisé que dans le modèle S.P.E.A.K.I.N.G., la forme du langage était en soi toujours analysée en rapport avec une ou plusieurs autres composantes (Hymes, 2005). En fin de compte, il a regroupé ses dix-sept composantes en huit catégories représentées par l'acronyme S.P.E.A.K.I.N.G. En bref, ces « condensés de composantes » sont la mention du lieu et du moment de l'échange (« *settings* »), des « *participants* » qui prennent ou ne prennent pas la parole, des objectifs relatifs à l'intention de chacun et aux résultats (« *ends* »), des actes de langage (« *acts* »), de la tonalité émotive de l'échange (« *keys* »), des instruments de communication que sont la parole, l'écriture, les gestes, etc. (« *instruments* »), des normes sociales (« *norms* »), ainsi que des genres de discours (« *genres* »). (Blanchet, 2012 ; Hymes, 2005). Nous présenterons les composantes regroupées complètes et leur définition dans la section 3.7.1 de notre chapitre méthodologique.

Selon Masquelier (2005), ce modèle est dit « étique », car il sert de première étape pour le chercheur ou la chercheuse qui veut nommer les composantes de son objet d'enquête orienté sur l'interaction. La dimension anthropologique de l'ethnographie

de la communication poussera plus loin ce modèle « étique ». Ce dernier sera repris pour rendre explicites et pertinentes les composantes identifiées pour les acteurs eux-mêmes sur le terrain (dimension « émique ») (Masquelier, 2005). L'opposition *etic/emic* d'abord conceptualisée en linguistique par Pike dans les années 1950 s'est étendue aux phénomènes sociaux. Initialement, dans cette dimension étique en linguistique, la visée était de décrire les phénomènes acoustiques de la langue sans interroger comment ils étaient perçus par le participant. À l'inverse dans la démarche émique, entraînent en jeu les aspects culturels du langage et l'intérêt portait sur ce qui était pertinent du point de vue du participant dans ces phénomènes (Olivier de Sardan, 1998). Dans cette thèse, nous proposons d'analyser les faits objectivables du langage multimodal, les indices (dimension étique), tout en identifiant parallèlement quels indices font sens pour les interactantes et comment ils font sens (dimension émique). Nous avons fait le choix d'accéder au point de vue des interactantes par le discours de l'enseignante, puis par une compréhension affinée de la culture, de la vie de la classe (Olivier de Sardan, 1998). Après avoir abordé les indices de contextualisation et les composantes de l'interaction dans lesquelles sont regroupés ces indices, il nous reste à conceptualiser deux derniers principes que sous-tendent l'ajustement et l'enchaînement des indices de contextualisation : la séquentialité et l'indexicalité.

2.2.5 Le principe de séquentialité

L'un des principes importants de l'analyse conversationnelle dans l'étude des interactions en face à face est l'organisation séquentielle des interactions. Schegloff (2007) aborde l'organisation séquentielle comme toute organisation qui concerne la position des actions et des énoncés entre eux. Plus précisément, l'organisation de la séquence (d'interaction) est un type d'organisation séquentielle, celle qui porte sur les successions d'actions qui font sens dans l'enchaînement des tours de parole, qui

permet d'accomplir l'activité en cours (Schegloff, 2007). En cours d'interaction, les interactants se posent la question de savoir pourquoi une action est posée à un moment et quelle est la réponse adéquate requise à cette action dans le tour de parole subséquent. Cette reconnaissance/enchaînement-réponse d'actions prend un format central dans l'organisation des séquences, celui des paires adjacentes (Schegloff, 2007). La paire adjacente est la combinaison d'une action initiale (« *first pair part* ») et d'une action en réponse à cette action (« *second pair part* ») (Rendle-Short, 2019 ; Schegloff, 2007). Bien que l'enchaînement des paires adjacentes soit typique, Schegloff (2007) souligne que parfois, la réponse à l'action initiale ne se trouve pas nécessairement dans le tour de parole suivant. Dans le cas d'enfants ayant un TSA, certains chercheurs et chercheuses montrent en effet que l'enfant est en mesure de fermer la paire adjacente, mais que son action est asynchrone, décalée par rapport à l'action initiale (entre autres Ochs *et al.*, 2004 ; Wagner, 2017). Cette particularité pointe potentiellement vers des indices de contextualisations qui sont analysés de manière divergente entre l'adulte et l'enfant ayant un TSA. Il ne faut pas oublier que la contextualisation ne se résume pas à considérer l'énoncé qui vient immédiatement avant pour interpréter le suivant. Bien que pertinente, la séquentialité des énoncés dans les tours de parole constitue seulement une partie de la contextualisation.

2.2.6 Le principe d'indexicalité

Nous terminerons cette section du cadre conceptuel sur l'interaction et l'ajustement par l'introduction d'un dernier concept-clé dans la coconstruction du sens, celui de l'indexicalité. Selon Duranti *et al.* (2003), l'indexicalité traduit l'idée qu'un mot/une expression ne peut prendre son sens que dans les circonstances dans lesquelles il est utilisé. La référence au contexte est donc cruciale pour interpréter adéquatement l'expression (Duranti *et al.*, 2003). Le principe d'indexicalité joue un rôle clé dans l'interprétation des indices de contextualisation. D'ailleurs, Auer (1992) explique que

les expressions référentielles se rapportant à un objet/idée direct, donc n'ayant pas besoin d'être mises en lien avec le contexte pour être interprétées, et les déictiques (ici, là, demain, etc.) sont généralement exclus des indices de contextualisation. À la base, l'interactant ne pourrait rattacher l'indice de contextualisation à un sens prédéfini hors contexte selon cette définition. Dans le présent corpus, nous pourrions penser au lexique « crayon », « tableau », « jaune », « collation », etc. Néanmoins, dans cette thèse, il importe de ne pas écarter automatiquement les mots directement liés à un référent et les gestes déictiques, puisqu'il y a lieu de penser que leur interprétation « ne va pas de soi » pour l'élève en grande difficulté langagière et interactionnelle. Par exemple, lorsque l'enseignante s'adresse à l'élève en lui demandant ce qu'elles vont faire tout en lui montrant un crayon, un ciseau et un bâton de colle, l'élève peut répondre « do », puis ajouter « co : » en faisant un mouvement du poignet sur sa feuille qui imite le mouvement fait avec le bâton de colle. Pourtant, l'élève se saisit du crayon. Cet exemple illustre comment pour l'élève le mot « co » qui s'apparente à « colle », facilement associé hors contexte à l'instrument « colle », n'a pas nécessairement cette valeur indexicale. De ce fait, nous retiendrons que l'indice de contextualisation implique un processus d'inférence, une mise en lien avec le contexte (Auer, 1992) et donc, porte une valeur indexicale.

L'indexicalité s'avère être un défi pour les personnes ayant un TSA. Ochs *et al.* (2004) identifient quatre volets de l'indexicalité qui pourraient causer des difficultés d'interprétation pour ces personnes. Ainsi, en premier lieu, l'indexicalité demande souvent pour la personne d'inférer le ressenti de l'autre, quelles sont ses émotions et ses intentions à partir d'indices perçus chez l'autre (ex. mimique). En second lieu, une forme indexicale donnée peut référer à plus d'un sens socioculturel, par exemple un sens non littéraire. En troisième lieu, la personne doit pouvoir rapidement émettre une hypothèse quant à un sens qui est cohérent dans le cours de l'interaction, et ce considérant les changements rapides de tours de paroles et de thèmes. En dernier lieu,

il y a cooccurrence des indices indexicaux en situation, chaque indice étant additionné aux autres pour une interprétation juste et complète du sens. S'ajoute à ces indices à cumuler le cadre auquel appartient l'autre ou qu'il veut faire intervenir : une activité particulière, une identité ou un rôle social, une institution par exemple comme dans le cadre scolaire. Les chercheuses indiquent cette difficulté de la cooccurrence comme étant plus marquée par les participants à leur étude.

2.2.7 Synthèse : l'interaction et l'ajustement

En résumé, cette première partie du cadre conceptuel a mis en lumière le processus d'interaction, de coconstruction de sens dans lequel deux interactants s'engagent, coopèrent et s'ajustent mutuellement. Cette interaction se déroule et se construit en contexte, dans l'action. Nous avons accordé une importance particulière au concept d'ajustement qu'opèrent les interactants en utilisant une foule de micro-indices, les indices de contextualisation, présents dans le langage multimodal et à l'extérieur du langage (connaissances, histoire interactionnelle) pour comprendre et faire comprendre ce qui se passe à un moment précis de l'interaction. Dans la prochaine section, nous nous intéresserons aux difficultés que peuvent vivre l'enseignante et l'élève en interaction et dans leur processus d'ajustement en raison des particularités langagières et interactionnelles de l'élève ayant un TSA. Nous nous attarderons surtout aux stratégies que déploie l'enseignante pour tenter d'y pallier.

2.3 Les stratégies de soutien au langage et à l'interaction utilisées par l'enseignante pour son élève ayant un TSA

Dans cette dernière section du cadre conceptuel, il sera plus spécifiquement question du langage et de l'interaction de l'élève ayant un TSA et de son enseignante. En premier lieu, nous effectuerons un survol des caractéristiques langagières et de l'interaction chez l'enfant ayant un TSA. Pour aborder les stratégies de soutien au

langage et à l'interaction de l'élève ayant un TSA en classe, nous présenterons en second lieu deux tendances générales, le soutien visuel et la structure des activités. En troisième lieu, nous décrirons les approches naturalistes comportementale et interactionniste en discutant des stratégies de l'une et l'autre comme pouvant se situer sur un continuum. En dernier lieu, nous proposerons une synthèse des stratégies regroupées par catégories.

2.3.1 Le langage et l'interaction chez l'enfant ayant un TSA

Avant de procéder, nous tenons à préciser qu'il est maintes fois répété dans la littérature scientifique que les profils langagiers des personnes ayant un TSA sont très hétérogènes. Par conséquent, le bref survol que nous présenterons ci-après doit se lire avec nuance et ne doit pas être compris comme une généralisation du développement langagier de l'ensemble des élèves ayant un TSA, incluant les élèves participants à la présente recherche. Nous concluons d'ailleurs cette section des caractéristiques langagières et interactionnelles par les principales critiques portées à l'égard des recherches qui évaluent le profil langagier des personnes ayant un TSA.

2.3.1.1 Le développement langagier

La majorité des enfants ayant un TSA a des difficultés langagières (vocabulaire et connaissance de la grammaire) et connaît un retard dans le développement langagier par rapport aux enfants sans TSA (Tager-Flusberg, 2015). Rapin (2007) répertorie quatre formes cliniques des troubles du langage dans l'autisme. Pour commencer, les troubles du langage les plus répandus sont les déficits mixtes réceptifs-expressifs ou phonologique-syntaxique. Les enfants avec ces troubles comprennent généralement mieux le langage qu'ils ne l'expriment. Des lacunes importantes dans leurs productions qui sont restreintes sont constatées, entre autres au niveau des mots

fonctionnels (prépositions, déterminants, etc.) et des accords (marques du genre, du nombre). Ces déficits sont aussi accompagnés d'un vocabulaire pauvre (déficit sémantique) et de difficultés à évoquer les mots. Un deuxième trouble de langage est l'agnosie auditivo-verbale ou la surdité verbale. Il se caractérise par une très grande difficulté à décoder le langage verbal, de sorte que les recours aux gestes et soutiens visuels apparaissent incontournables. La comparaison des enfants avec et sans TSA ayant ce trouble de langage montre que, contrairement aux enfants sans TSA, les enfants ayant un TSA compensent peu par la voie visuo-manuelle (Rapin, 2007). Un troisième trouble dit sémantique-pragmatique est à l'opposé de celui de la surdité verbale, puisque les enfants sont alors très verbaux, voire même particulièrement doués sur le plan du langage expressif (productions d'expressions sophistiquées). Toutefois, ces enfants sont nettement plus forts au niveau expressif qu'au niveau réceptif. Également, leurs capacités visuo-spatiales peuvent être inférieures à leurs capacités verbales, contrairement à beaucoup de personnes autistes (Rapin, 2007). Un quatrième et dernier type de trouble est lexical-syntaxique et se traduit par un retard dans l'acquisition du langage qui est souvent comblé avec le temps. Néanmoins, les enfants ayant ce trouble ont des difficultés à organiser un discours complexe (raconter une histoire, rappeler un événement). Bien que leur langage soit approprié au contexte, il ne sera pas toujours compréhensible pour l'interlocuteur (Rapin, 2007).

En comparant l'enfant ayant un TSA à d'autres sans trouble de développement, le langage de l'enfant ayant un TSA semble suivre une trajectoire développementale plus lente et différente (Mottron, 2016). En effet, chez les enfants sans TSA, l'expansion rapide du vocabulaire se fait généralement vers l'âge de deux ans, puis les phrases apparaissent vers trois ans, pour se complexifier de plus en plus jusqu'à cinq ans (Weitzman et Greenberg, 2008). Or, Wodka *et al.* (2013) ont montré que chez les enfants ayant un TSA et un retard sévère du langage et qui maîtrisent à peine quelques mots à l'âge de 4 ans, le développement de phrases ou même l'atteinte du

langage fluide s'observent plus tard, vers 8 ans. À l'âge de 4 ans, il ne serait cependant pas possible de prédire hors de tout doute l'évolution du langage de l'enfant. De plus en plus de recherches pointent néanmoins vers un lien entre le fonctionnement cognitif non verbal et le développement du langage verbal (production et compréhension) (voir entre autres Brignell *et al.*, 2018 ; Nevill *et al.*, 2019 ; Wodka *et al.*, 2013). L'attention conjointe, soit un ensemble de conduites menant au partage de l'attention sur un événement avec autrui pourrait prédire le langage réceptif, tandis que la fréquence des vocalisations serait un indicateur de développement langagier expressif plus tard (Nevill *et al.*, 2019).

2.3.1.2 Les dimensions non verbales et paraverbales

Pour ce qui est du langage non verbal, nous nous attarderons ici sur deux points : les gestes conventionnels et les gestes de pointage. Nous aborderons ensuite l'orientation du regard dans la section sur l'attention conjointe. Pour commencer, dans leur recherche expérimentale, Perrault *et al.* (2019) ont étudié la compréhension chez les enfants des gestes conventionnels (ex. : une action spécifique comme jouer de la flûte) ou arbitraires (ex. lever les bras en l'air pour signifier qu'on ne sait pas) à partir d'images non contextualisées. Ils ont comparé entre elles des cohortes d'enfants (âgés de 3 à 10 ans) tout-venant, ayant un TSA et ayant un trouble de langage. Ils concluent que les élèves ayant un TSA éprouvent plus de difficultés que les deux autres groupes d'enfants dans l'interprétation des gestes conventionnels. De plus, ces auteurs soulignent que lorsque le langage verbal est moins développé, il est attendu que l'enfant puisse justement s'appuyer sur des gestes conventionnels, ce qui pourrait donc s'avérer aussi une difficulté pour les enfants ayant un TSA.

En ce qui concerne les gestes de pointage, il est généralement reconnu que l'enfant ayant un TSA utilise peu les pointages proto-déclaratifs (pour diriger le regard de l'adulte) contrairement aux pointages proto-impératifs (pour faire des demandes à l'adulte) (Guidetti *et al.*, 2004). Récemment, Harbison, McDaniel et Yoder (2017) ont aussi montré une utilisation moindre des pointages proto-déclaratifs chez les enfants (âgés entre 12 et 30 mois) ayant un TSA comparativement aux enfants tout-venant ou ayant un trouble du langage. De plus en plus d'études soulignent ce lien étroit entre les mots produits par l'enfant et les gestes de pointage (Talbot *et al.*, 2020), lien qui existe d'ailleurs chez l'enfant tout-venant chez lequel une phase de pointage avec mot précède l'association de deux mots. Cependant, Talbot *et al.* (2020) ont conclu que l'apparition du pointage surviendrait plus tard, après les premiers mots de l'enfant ayant un TSA.

En ce qui a trait à la dimension paraverbale du langage, l'un des signes hautement reconnaissables de ce qui semble « atypique » dans la manière d'utiliser l'intonation qu'ont les personnes ayant un TSA est le contour intonatif particulier, mais très difficile à décrire (Kim *et al.*, 2014). La difficulté qu'ont les personnes ayant un TSA à utiliser et à interpréter les indices dans l'intonation nuit, selon Kim *et al.* (2014), à la compréhension du discours et à la compréhension de la tonalité affective des échanges. Pour décrire ces difficultés paraverbales, ces autrices rapportent entre autres dans la littérature un ton monotone ou au contraire trop modulé, chanté; une difficulté à contrôler le volume de la voix avec des fluctuations inexplicables; une difficulté des enfants à utiliser les indices d'accentuation (ex. un mot accentué) dans l'interprétation des énoncés.

2.3.1.3 L'attention conjointe

Un des précurseurs importants au développement du langage de l'enfant est l'attention conjointe, soit le partage de l'attention sur un événement avec autrui, qui se développe par la combinaison du regard et du geste de pointage (Leroy et Masson, 2010). En comparaison à des enfants du préscolaire ayant des difficultés diverses, les enfants ayant un TSA présentent en classe moins de conduites d'attention conjointe que les autres élèves (Wong et Kasari, 2012). Plus précisément, au début du développement de l'attention conjointe, l'enfant doit d'abord soutenir le regard de l'adulte (Bruner, 1991). Or en comparaison à la norme, la personne ayant un TSA regarde généralement moins l'autre en conversation, ce qui ne lui permet pas de relever ses attitudes (Guidetti *et al.*, 2004), tout en pointant moins pour attirer l'attention de l'adulte (pointage proto-déclaratif) comme mentionné dans la section précédente. Plus spécifiquement au niveau du regard, Leroy et Masson (2010) montrent dans leur analyse de courtes séquences d'interaction mère-enfant ayant un TSA comment l'enfant observée ne s'assurerait pas de capter le regard de l'adulte avant de lui pointer un élément d'intérêt et de maintenir ce regard. L'enfant délaisserait également la réaction de l'adulte à son initiation, ce qui limiterait l'interaction. Pour sa part Stiegler (2007), en étudiant l'interaction entre un enfant ayant un TSA dit non verbal et son thérapeute en rééducation langagière, montre par une analyse conversationnelle adaptée des paires adjacentes que l'enfant est en mesure d'alterner son regard par moment entre un objet et son interlocuteur, partageant ainsi l'attention conjointe avec ce dernier sur l'objet. La chercheuse montre aussi que l'enfant peut suivre du regard l'action du thérapeute, autre cas d'attention conjointe. Ces deux études partagent leur approche interactionnelle pour étudier l'attention conjointe en interaction.

2.3.1.4 L'écholalie et l'asynchronie dans le langage de l'enfant ayant un TSA

L'écholalie, soit la reprise dans l'immédiat ou en différé des propos entendus dans l'entourage, est souvent considérée comme un marqueur dans l'autisme (Kim *et al.*, 2014). Ceci étant dit, l'écholalie n'est pas un phénomène exclusif à l'autisme; elle fait aussi partie du développement du langage de l'enfant qui répète des mots ou énoncés entendus, surtout entre 18 et 30 mois (Beaud, 2010). Les reprises chez l'enfant ont d'ailleurs été largement documentées (entre autres Bernicot *et al.*, 2006 ; Bernicot et Clark, 2010 ; Clark, 2006 ; Morgenstern, 2008) mais l'enfant sort de cette phase plus rapidement que l'enfant ayant un TSA et ses écholalies disparaîtront. Contrairement à ce qui est généralement observé, l'écholalie n'aurait pas comme fonction de complexifier petit à petit la syntaxe chez l'enfant ayant un TSA (Eigsti *et al.*, 2011). Il ressort plutôt que l'enfant ayant un TSA peut prendre son tour de parole en produisant des énoncés écholaliques et en se les appropriant en modulant sa voix par exemple (Sterponi et Shankey, 2014), ce qui lui donnerait davantage une fonction interactionnelle. Dans cet ordre d'idées, Sterponi et Fasulo (2010) arrivent à la conclusion dans leur recherche qui s'intéresse à l'interaction mère-enfant ayant un TSA, que les énoncés formulaïques ou écholaliques et les jeux verbaux imaginaires de l'enfant reconnus comme valables par la mère s'inscrivent dans la progression de la séquence et dans l'intercompréhension des interactants.

2.3.1.5 Les difficultés pragmatiques

En plus des énoncés écholaliques, la difficulté qu'ont les enfants ayant un TSA à répondre aux questions est largement mentionnée dans la littérature (Eigsti *et al.*, 2011 ; Kremer-Sadlik, 2004 ; Ochs *et al.*, 2004 ; Wagner, 2017). Dans cet esprit, apparaissent aussi des associations d'idées idiosyncrasiques qui semblent hors

contexte. Dans ce cas, l'enfant produit un énoncé ou utilise des mots qui semblent avoir peu de liens avec la situation actuelle, mais qui pour lui, ont une signification autre qui n'est pas évidente ou conventionnelle. Pour Ochs et Solomon (2005), la relevance d'un énoncé peut se voir de deux manières : soit « localement » en liant son énoncé à ce qui vient de se dire dans l'interaction (sans nécessairement être plus largement lié au thème plus global), soit en intégrant une « connaissance objective » (qui peut être décalée par rapport à ce qui vient juste de se dire dans la séquence). Ces manières de créer du sens sont fortement liées aux principes de séquentialité et d'indexicalité. Ainsi, des analyses interactionnelles montrent que la paire adjacente peut être complétée par l'enfant ayant un TSA, mais avec de l'information jugée asynchrone (Ochs *et al.*, 2004 ; Wagner, 2017). Il est possible de penser dans ce cas que l'information ainsi introduite ne s'appuie potentiellement pas sur la bonne hypothèse à propos d'un sens cohérent à ce moment de l'interaction, ou encore que certains indices indexicaux en cooccurrence n'ont pas été interprétés (Ochs *et al.*, 2004). En ce sens, Wagner (2017) montre que pour un jeune enfant de 4 ans ayant un TSA, les réponses jugées asynchrones, non valides ou ayant une relevance proximale peuvent s'appuyer sur d'autres types d'indices que le langage lui-même qui font sens pour l'enfant, par exemple des indices visuels ou la connaissance de ce qui survient plus loin dans un livre ou la connaissance de la prochaine activité promise.

2.3.1.6 Synthèse des critiques à l'égard des recherches portant sur le profil langagier des personnes ayant un TSA et ouverture sur les recherches qui valorisent les compétences en contexte

En guise de conclusion concernant les particularités langagières de l'enfant ayant un TSA présentées et discutées, plusieurs critiques peuvent être formulées relativement aux méthodes auxquelles ont recours les recherches qui adoptent une vision biomédicale et déficitaire du handicap, c'est-à-dire qu'elles considèrent les difficultés

comme inhérentes à la personne autiste. Premièrement, les différentes appellations et critères d'inclusion pour qualifier les groupes d'enfants selon leur niveau langagier (ex. « non verbal », « langage non fonctionnel », « déficit du langage expressif », « minimalement verbal », etc.) amènent un classement divergent des enfants d'une étude à l'autre, classement qui influe sur les résultats et rend la comparaison inter-études difficile (Bacon *et al.*, 2019 ; Norrelgen *et al.*, 2015). Deuxièmement, les études se basent sur différents outils de mesure qui se comparent difficilement entre eux (Bacon *et al.*, 2019 ; Norrelgen *et al.*, 2015), ces outils de mesure faisant même varier les résultats relatifs aux profils langagiers (Nevill *et al.*, 2019). De plus, plusieurs outils utilisés sont faits à la base pour poser un diagnostic, donc ils sont très axés sur les difficultés des enfants et non sur ce qu'ils sont capables de réaliser (Plumet, 2011). Troisièmement, les études ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité des enfants ayant un TSA en ce qui a trait au langage, et comme leurs profils évoluent rapidement, il manque d'études longitudinales qui permettraient d'apprécier leur évolution (Botting *et al.*, 2016 ; Plumet, 2011). D'ailleurs, les études prennent des mesures sur de brefs extraits de langage qui ne peuvent jamais être comparés à des enregistrements plus longs du langage naturel de l'enfant (Plumet, 2011 ; Swanson, 2020). Enfin, les études ne tiennent pas compte des difficultés d'attention et de motivation que peuvent vivre les enfants ayant un TSA durant les tests, de même que leur incompréhension des tâches demandées, des facteurs qui peuvent somme toute les désavantager (Bacon *et al.*, 2019 ; Eigsti *et al.*, 2011).

À la lumière de ces critiques, il apparaît qu'il manque de données naturelles pour explorer aussi le potentiel langagier et interactionnel du participant et voir le rôle du contexte qui n'est pas « neutre » (Sterponi *et al.*, 2015). Bien que la présente recherche ne vise pas la description d'un profil langagier, elle contribue indirectement à documenter le langage de l'élève ayant un TSA peu verbal en contexte naturel et scolaire. Ce faisant, nous nous inscrivons donc parmi les recherches qui axent

justement sur le potentiel individuel de l'élève ayant un TSA et non exclusivement à ses difficultés. Ces recherches partagent leur intérêt pour le langage en interaction, plutôt que pour le langage décontextualisé. La posture de Sterponi *et al.* (2015) reflète ce courant de recherche en essor. Pour cette équipe de chercheurs, il ne faut pas d'emblée prétendre que le langage de l'enfant ayant un TSA est non-communicatif et indifférent au contexte, qu'il n'a pas de sens. Son étude requiert une perspective multimodale, multidimensionnelle qui a le potentiel de transformer les données langagières en une source plus riche pour comprendre les caractéristiques de l'autisme. Voilà pourquoi nous nous pencherons dans la section suivante sur des études portant sur les stratégies naturalistes (dans l'interaction naturelle) qu'emploient les enseignantes et autres adultes intervenants pour soutenir l'élève dans son développement langagier et dans l'interaction.

2.3.2 Présentation de stratégies globales généralement reconnues dans l'intervention scolaire auprès des élèves ayant un TSA

Avant d'aborder les stratégies naturalistes plus spécifiques, il semble pertinent de souligner deux points qui ressortent dans la littérature pour les élèves ayant un TSA, soit le soutien visuel et la structure/les routines dans les activités. En premier lieu, les aides visuelles ou soutiens visuels sont abondamment utilisés dans l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA, notamment pour présenter les activités qui se déroulent dans la journée de classe selon un horaire précis, pour illustrer une séquence des tâches à effectuer (Odom *et al.*, 2010), mais aussi pour appuyer les explications verbales relatives au contexte, aux émotions et aux séquences d'action (Girolametto *et al.*, 2007). Ces aides visuelles viennent combler en quelque sorte les difficultés de compréhension des élèves ayant un TSA en misant sur des forces visuelles (Howley, 2015), même s'il est su qu'il y a hétérogénéité des profils langagiers au niveau de la production et de la compréhension du langage (Rapin, 2007). Dans certaines méthodes d'enseignement, le travail est structuré visuellement

pour que la tâche parle d'elle-même, sans être accompagnée d'une explication verbale, ce qui permet à l'élève de réaliser son travail de manière autonome et de s'organiser dans l'enchaînement des différentes étapes (Odier-Guedj, 2010). Les explications verbales qui entourent le soutien visuel sont pourtant de première importance pour la compréhension et l'apprentissage comme le soulignent Odier-Guedj et Gombert (2012). Dans ce sens, il ne faut pas perdre de vue que dans une perspective interactionniste, le soutien visuel est en quelque sorte un médiateur entre l'enfant et l'adulte qui prodigue des étayages langagiers autour de ce soutien (Wagner, 2017). Il n'a alors pas comme but de remplacer le langage verbal. Korhonen et Rae (2013) montrent pour leur part que dans une activité d'enseignement-apprentissage en dyade enseignante-élève, il y a lieu de s'intéresser à l'attention visuelle particulière que porte l'élève aux objets environnants. Cette attention ne va pas non plus de soi. En ce sens, l'enseignante peut combiner différentes stratégies en observant finement les réactions de l'enfant pour s'assurer qu'il ou elle porte son attention sur le bon matériel ou la bonne partie du matériel et comprenne aussi quelle est son utilité à ce moment de l'interaction.

En second lieu, un autre élément avéré dans l'enseignement auprès d'élèves ayant un TSA concerne les activités routinisées dont le déroulement structurel est prévisible. Ces dernières sont reconnues comme des pratiques facilitant l'interaction auprès d'élèves ayant un TSA. Ces pratiques sont notées autant dans les enseignements structurés où par exemple, le travail ou le matériel sont structurés (Howley, 2015 ; Odom *et al.*, 2010) que dans les interventions naturalistes et interactionnistes. Dans ces dernières, l'adulte est plutôt amené à exploiter les routines avec l'enfant pour favoriser l'alternance des tours, l'approfondissement et le maintien du thème, puis la variété (Girolametto *et al.*, 2007). Même si les routines amènent une certaine structure dans l'enseignement, ou un levier pour l'interaction, il est nécessaire de considérer l'ouverture de ce que peut exprimer l'élève par rapport au cadre structurel

de l'activité (Odièr-Guedj, 2015). Plus précisément, Odièr-Guedj (2015) documente dans son article un processus de changement de pratique d'une enseignante qui passe d'une approche d'orientation comportementiste (TEACCH) à une approche d'orientation interactionniste (Floor time) tout en conservant certaines routines cadrantes dans sa classe, comme l'horaire structurant et la routine d'arrivée en classe. La chercheuse conclut en une suite d'actes à enchaîner dans la routine du côté de l'approche TEACCH, alors que l'élève a une plus grande marge de liberté dans l'approche Floor time, autant dans l'usage du matériel, dans l'espace que dans la temporalité entre autres. À la suite du survol de ces deux stratégies généralement employées dans l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA, nous décrivons plus particulièrement les approches naturalistes comportementales et interactionnistes, puis présenterons les stratégies qui ressortent dans ces approches naturalistes.

2.3.3 La dichotomie dans les approches précoces naturalistes : comportementales ou interactionnistes

En guise de bref rappel, les interventions dites naturalistes regroupent des stratégies variées qui se rapprochent de celles mises en place dans des interactions typiques. Ces interventions ont lieu en contexte naturel dans les routines et les activités habituelles et ne perturbent donc pas le cours des interactions en classe (Odom *et al.*, 2010). À l'exception de quelques exemples combinés, nous pouvons opposer deux grandes approches dans les interventions dites naturalistes, soit les interventions naturalistes comportementales et les interventions naturalistes interactionnistes. Dans les approches naturalistes comportementales, l'adulte soutient naturellement le langage de l'enfant par l'incitation et le renforcement (Ingersoll, 2011) et de courtes séances d'apprentissage sont insérées par l'enseignant à partir de ce que fait l'enfant initialement (Sowden *et al.*, 2011), puis l'adulte enseigne directement le langage visé. Dans les approches interactionnistes, l'attitude de l'adulte est dite « responsive » (Girolametto *et al.*, 2007 ; Swanson, 2020), puisqu'il interprète et répond aux intérêts

de l'enfant, suit son initiative en maintenant l'attention sur ce qui intéresse l'enfant, tout en offrant un langage accessible pour l'apprenant (Girolametto *et al.*, 2007 ; Ingersoll, 2011). Tout compte fait, deux postures différentes découlent des approches naturalistes dites comportementales ou interactionnistes, la sollicitation dans laquelle l'adulte incite généralement l'élève à répondre (comportementale), à produire le langage visé et la stimulation dans laquelle un modèle langagier étoffé et adéquat pour le niveau de l'enfant est offert, sans insistance sur la forme ou la réponse (interactionniste).

2.3.4 Description des stratégies naturalistes

En définitive, même si les approches comportementales et interactionnistes s'opposent par ce qu'elles induisent dans l'interaction, certaines stratégies qui en découlent sont utilisées dans les deux approches, alors que d'autres se démarquent. Selon les programmes d'intervention, pour les approches comportementales par exemple, notre recension met en lumière que les stratégies peuvent être appliquées avec plus ou moins de structure, de prévisibilité et d'insistance, surtout lorsqu'il est question de combinaison d'interventions (*package* de stratégies/ d'interventions). De ce fait, il importe de penser ces stratégies davantage sur un continuum sollicitation – stimulation que sur des pôles strictement opposés. Dans cette optique, nous tenterons de décrire dans cette section la manière d'envisager la stratégie, l'idée qui la sous-tend, plutôt que ses modalités d'application, qui ne sont d'ailleurs souvent pas décrites dans la littérature à notre connaissance. Nous reverrons donc ici quelques-uns des principaux regroupements communs de stratégies qu'il est possible de faire à partir de la littérature sans spécifier les programmes d'intervention (voir *Annexe B* pour les détails des stratégies d'après la recension).

Pour commencer, les deux approches proposent des stratégies d'incitation (*prompting* dans les approches comportementales) pour amener l'élève à prendre la parole et/ou à exécuter une action attendue. Les principales stratégies répertoriées sont le modelage (formulation totale ou partielle/ébauche d'un énoncé pour l'élève), la demande (*mand*), la question et l'offre d'un temps de délai/l'attente. Dans les approches comportementales (Andzik *et al.*, 2016 ; Franco *et al.*, 2013 ; Hart et Risley, 1975 ; Ingersoll, 2011 ; Low et Lee, 2011 ; Odom *et al.*, 2010 ; Smith, 2001 ; Sowden *et al.*, 2011 ; Stockall et Dennis, 2014), les modelages et les demandes sont renforcés par l'objet qui est convoité par l'élève (ex. remise d'un objet à l'élève, interruption de l'action de l'élève en train de jouer avec l'objet). De plus, il y a introduction d'un seul antécédent (événement qui précède l'occurrence d'un comportement visé) qui est d'abord isolé. Par la démonstration d'une posture d'attente (regard dirigé vers l'élève, mimique, proximité), on cherche à laisser l'élève fournir une réponse et à voir la portée de la stratégie utilisée. En cas d'erreur dans la réponse, ou d'absence de réponse, certains programmes vont jusqu'à prédéterminer l'enchaînement des indices donnés à l'élève pour l'inciter à répondre, tous entrecoupés d'un moment d'attente. Dans cet esprit, on utilise une escalade des stratégies d'incitation et l'on vise ultimement à estomper l'aide apportée à l'élève pour qu'il effectue l'action seul. Dans les approches interactionnistes (Girolametto *et al.*, 2007 ; Greenspan et Wieder, 2009), on privilégie les questions ouvertes et les choix de réponse lorsque l'on opte pour cette stratégie. De manière générale, on exploite les routines auxquelles est intégré le langage. La routine représente une bonne occasion de prendre son tour de parole et d'attendre pour donner le temps à l'enfant de prendre le sien. Lorsque l'enfant a de la difficulté à prendre son tour de parole dans l'interaction, on l'incite par des indices explicites. Somme toute, il s'agit davantage d'inciter à prendre son tour de parole par des moyens combinés, plutôt que d'insister sur une réponse.

À propos de l'alternance des tours, notons simplement que dans les approches comportementales, on cherche à équilibrer les tours de parole (Kaiser et Trent, 2007). Cela peut passer par l'enseignement à poser des questions (Kaiser et Trent, 2007 ; Stockall et Dennis, 2014), à solliciter directement un tour de jeu (Sowden *et al.*, 2011) ou à inciter à répondre par divers indices que l'on cherche éventuellement à estomper comme mentionné précédemment (Low et Lee, 2011). Du côté des approches interactionnistes, on cible le mouvement continu dans l'interaction, toujours en conservant une dimension ludique. Pour ce faire, on privilégie les activités dans lesquelles l'enfant s'engage plus facilement (Mahoney et Powell, 1988), qu'il connaît (routines) (Girolametto *et al.*, 2007). L'alternance peut donc passer par des changements de tours rapides (variation du rythme), par beaucoup d'expressivité (gestes, bruits, sons) pour susciter l'alternance sans oublier l'attente qui est cruciale pour laisser l'enfant prendre sa place de locuteur (Girolametto *et al.*, 2007 ; Greenspan et Wieder, 2009).

En ce qui concerne l'attention de l'élève dans l'interaction (attirer et gérer l'attention), les principales stratégies sont d'interpeller l'élève par son prénom ou par le non verbal, de réduire ou de contrôler l'attention par du matériel, d'accepter le changement de centre d'attention (*focus*) de l'élève (totalement ou partiellement [*hold*] et revenir à l'exigence plus tard comme le propose Korciakangas et Rae (2013). De prime abord, dans les approches comportementales, on interrompt souvent l'enfant ou l'activité en cours pour insérer des séquences d'enseignement (Ingersoll, 2011 ; Sowden *et al.*, 2011) qui respectent ce que fait l'enfant (au lieu d'attirer totalement l'attention sur autre chose). Dans les approches interactionnistes, on cherchera une introduction encore plus progressive par le jeu en donnant un sens à cette introduction dans le jeu. C'est plutôt la variation que l'interruption directe qui attirera l'attention de l'élève (Girolametto *et al.*, 2007 ; Greenspan et Wieder, 2009).

Ensuite, les deux approches proposent des stratégies d'organisation du matériel étant relatives par exemple à son attrait pour l'élève, à son contrôle (remise par l'enseignant), à son accessibilité en classe, aux choix offerts à l'élève, à sa réduction pour éliminer les distractions et à la création de problèmes (matériel saboté). Le matériel peut être organisé à l'avance, ou devant l'élève. Les deux approches convergent sur l'importance de répondre aux intérêts de l'élève et à ce qui attire son attention, ce à quoi l'adulte doit être attentif en lui laissant aussi des choix (Emerson et Dearden, 2013 ; Girolametto *et al.*, 2007 ; Kaiser et Trent, 2007 ; Koegel *et al.*, 2016 ; Stockall et Dennis, 2014). Toutefois, dans l'approche comportementale, le matériel est de prime abord un prétexte à l'interaction (ex. susciter une demande de la part de l'élève en éloignant le matériel) et un levier pour insister ensuite. Le matériel doit y être attrayant, mais non distrayant afin d'éliminer les distractions (Smith, 2001). Dans les approches interactionnistes, le matériel est davantage accessible (Ingersoll, 2011) et il sert dans le jeu symbolique ou dans l'activité (créer un problème dans le jeu, imiter l'enfant avec son jouet, offrir des choix à l'enfant). Il sert tout autant à joindre l'élève dans son activité ou dans sa routine qu'à participer avec lui à l'interaction (Girolametto *et al.*, 2007 ; Greenspan et Wieder, 2009). Le matériel est accessoire dans l'approche interactionniste, puisque le jeu peut aussi passer par des « people games » basés sur les préférences sensorielles de l'enfant (jeu de coucou, jeu d'attrape, jeu de chatouilles, etc.) (Girolametto *et al.*, 2007).

Autant les programmes issus de l'approche naturaliste comportementale qu'interactionniste mentionnent l'importance de suivre l'initiative de l'enfant. Des deux côtés, on propose évidemment à l'adulte de participer à l'activité avec l'enfant (Girolametto *et al.*, 2007 ; Kaiser et Trent, 2007 ; Low et Lee, 2011 ; Mahoney et Powell, 1988 ; Wieder et Greenspan, 2003). Dans l'approche comportementale ressortent les idées de laisser l'enfant initier une demande envers l'adulte (Franco *et al.*, 2013 ; Hart et Risley, 1975 ; Stockall et Dennis, 2014) et de cerner ce qui amuse l'enfant pour

l'exploiter ensuite (Koegel *et al.*, 2016 ; Stockall et Dennis, 2014). Du côté des stratégies d'imitation, nous n'avons pu dégager pour les approches béhavioristes que la demande d'imitation adressée à l'enfant, par exemple d'un son chez Low et Lee (2011), et l'imitation de ce que fait l'enfant directement comme conséquence à son comportement (Franco *et al.*, 2013). Les approches interactionnistes sont beaucoup plus explicites pour ce regroupement de stratégies de suivre les intérêts de l'enfant et d'imiter. On y parle notamment de l'importance d'observer finement l'enfant, son attention, ses actions. La stratégie d'observation est fortement liée à l'attente pour mieux ajuster la suite de l'interaction, partir de ce que l'enfant propose et ainsi le joindre dans l'interaction (Emerson et Dearden, 2013 ; Girolametto *et al.*, 1996, 2007 ; Greenspan et Wieder, 2009 ; Mahoney et Powell, 1988). Dans les programmes d'approche interactionniste, l'adulte dépasse le choix de matériel de l'enfant et l'attente de l'initiation, il suit *tout au long* du jeu les initiatives de l'enfant et répond à ses intérêts. Tout est considéré comme faisant sens : les actions de l'enfant, ses gestes, ses vocalisations; l'adulte répond à toutes ces formes d'initiatives (Girolametto *et al.*, 2007). En quelque sorte, l'enfant dirige le jeu et l'adulte joue avec lui en enrichissant ce jeu, en y introduisant beaucoup de langage et en imitant l'enfant (Girolametto *et al.*, 2007 ; Mahoney et Powell, 1988). L'imitation de l'enfant (parole, bruit, action, geste, etc.) est d'ailleurs considérée comme un bon vecteur d'interaction (Caldwell, 2006 ; Girolametto *et al.*, 2007 ; Ingersoll, 2011 ; Mahoney et Powell, 1988). Somme toute, les occasions de suivre l'intérêt de l'élève sont multiples : dans le jeu symbolique, dans la routine, dans la conversation, etc.

Finalement, pour faire un survol rapide des stratégies de l'ordre de l'étayage langagier, disons que pour Girolametto *et al.* (2007), cet étayage revient à l'attitude « *responsive* » de l'adulte. En définitive, le but de cette attitude « *responsive* » y est de stimuler autant la production que la compréhension du langage (Girolametto *et al.*, 2007). Selon ces auteurs, en adoptant cette attitude, l'adulte réduit entre autres les

ambiguïtés contextuelles, il accentue les indices importants, son langage est redondant et il imite et interprète ce que dit (même les simples vocalisations) et fait l'enfant (par ses actions et par les gestes, regards, etc.). De plus, il nomme/désigne les objets ou fait des commentaires et lorsqu'il modèle le langage, il choisit une syntaxe et un contenu sémantique qui peuvent être bien compris par l'enfant. La stratégie d'ajustement du langage au niveau de l'enfant et à son rythme est énoncée par plusieurs auteurs (Girolametto *et al.*, 1996 ; Kaiser et Trent, 2007 ; Mahoney et Powell, 1988 ; Wieder et Greenspan, 2003) et certains précisent par exemple qu'il peut s'agir d'un ajustement qui passe aussi par le non verbal (Wieder et Greenspan, 2003), par l'introduction de mots amusants (Girolametto *et al.*, 2007). Cela dit, l'adulte est tout de même invité à s'exprimer en phrases complètes et non par des énoncés tronqués (Emerson et Dearden, 2013 ; Wasik, 2010). La multimodalité du langage y joue aussi un rôle important, puisque du côté de stratégies interactionnistes, on suggère de compléter le langage verbal par des indices contextuels (ex. image, geste) pour aider à la compréhension, ou encore d'exploiter aussi le non verbal et les variations prosodiques (Emerson et Dearden, 2013 ; Girolametto *et al.*, 2007 ; Wieder et Greenspan, 2003). En outre, les stratégies de reprise totale ou partielle de l'énoncé de l'enfant, de reformulation et d'expansion (ajouter à partir de ce que l'enfant dit) ressortent des stratégies d'étayage langagier relevées (Andzik *et al.*, 2016 ; Franco *et al.*, 2013 ; Girolametto *et al.*, 1996, 2007 ; Ingersoll, 2011 ; Kaiser et Trent, 2007 ; Smith, 2001 ; Soto *et al.*, 2020 ; Sowden *et al.*, 2011).

En définitive, les deux approches fournissent des stratégies intéressantes de l'ordre de l'étayage langagier multimodal. Nous constatons qu'il demeure pourtant extrêmement difficile de comprendre où ces stratégies d'étayage langagier se situent dans le continuum sollicitation-stimulation, puisque les stratégies indiquées, en plus d'être souvent les mêmes, ne sont pas accompagnées d'explications qui permettraient de les nuancer selon les approches. Pour cette raison, nous avons choisi de faire des

stratégies d'étayage langagier une macro-catégorie à part entière comportant trois macro-stratégies : soutenir la compréhension de l'élève ou rectifier son incompréhension, introduire le langage verbal ou l'enrichir. Comme ces stratégies ne visent pas une action de l'élève ou la formulation d'une réponse, nous les considérons du côté de la stimulation sur le continuum sollicitation – stimulation.

2.3.5 Stratégies spécifiques regroupées : des stratégies de sollicitation, de stimulation et de stimulation langagière (étayage langagier)

Pour terminer ce condensé de notre revue de littérature sur les approches naturalistes comportementales et interactionnistes, nous proposons une synthèse des stratégies répertoriées en les classant dans trois macro-catégories : les stratégies de sollicitation, les stratégies de stimulation et les stratégies d'étayage langagier qui sont, de par leur nature, aussi des stratégies de stimulation (spécifiquement langagières).

Tableau 2.3 Synthèse des stratégies naturalistes regroupées pour soutenir le langage et l'interaction de l'élève ayant un TSA

| Macro-stratégies de sollicitation | Macro-stratégies de suivi de l'intérêt de l'enfant | Macro-stratégies d'étayage langagier |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Attirer/gérer l'attention • Inciter à agir | <ul style="list-style-type: none"> • Observer, attendre • Imiter son action • Répondre à ses préoccupations/intérêts (dans l'activité ou autres) • Susciter son intérêt | <ul style="list-style-type: none"> • In/compréhension • Introduire le langage • Enrichir le langage |
| <ul style="list-style-type: none"> • Attirer/gérer l'attention : <ul style="list-style-type: none"> - Interpeller : nommer l'élève quand on s'adresse à lui - Interpeller par le non verbal - Attirer/gérer l'attention par du matériel (réduire ou contrôler) • Inciter à agir : <ul style="list-style-type: none"> - Modelage : total ou partiel/ébauche - Demande - Question (ouverte, | <ul style="list-style-type: none"> • Observer et attendre : <ul style="list-style-type: none"> - Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) momentanément pour revenir plus tard à l'exigence (<i>hold</i>) - Accepter le changement complet de centre de l'attention - Observer (l'élève, ce sur quoi porte l'attention de l'élève) - Attendre plus longtemps pour donner le temps de répondre • Imiter son action : <ul style="list-style-type: none"> - Imiter (son, geste, mot, action, utilisation de matériel, etc.) • Répondre à ses préoccupations/intérêts (dans l'activité ou autres) : <ul style="list-style-type: none"> - L'inclure dans une routine - L'inclure ou participer à un jeu | <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la compréhension ou rectifier l'incompréhension : <ul style="list-style-type: none"> - Interpeller : nommer l'élève quand on s'adresse à elle - Combiné : compléter le langage avec des indices contextuels (matériel, gestes, mimes, etc.)/aides visuelles à la compréhension - Ajuster la complexité du langage au niveau de l'enfant - Présenter les instructions graduellement - Phrases complètes; énoncés courts; mettre l'accent sur les mots importants; parler lentement - Introduire du vocabulaire visé/compris par l'enfant - Chercher l'approbation/désapprobation pour confirmer l'interprétation • Introduire le langage : <ul style="list-style-type: none"> - Introduire des mots amusants |

| | | |
|---|---|--|
| <p>choix, choix oui/non)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Délai, attente (attendre, s'approcher de l'élève, regarde l'élève, mimique signifiant l'attente) - Indice (verbal, gestuel, assistance physique) - Rendre le matériel inaccessible - Stratégies seules, combinées ou escalade des incitations | <p>symbolique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour l'inclure à l'activité en cours - Répondre à ce qui est dit/fait; répondre aux initiations verbales et non verbales de l'enfant et aux écholalies comme porteuses de sens; - Construire du sens - Viser l'alternance (solliciter un tour, indice marquant les tours, rythmer) • Susciter l'intérêt de l'élève : - Introduire un changement - Rendre le matériel accessible - Offrir des choix dont matériel - Matériel saboté, problème introduit - Matériel attirant, attrayant (nouveau pour l'élève, connu et qui intéresse l'élève) | <ul style="list-style-type: none"> - Musicalité de la voix - Voix des personnages - Formuler (modeler) • Enrichir le langage : - Utiliser le langage de l'autre et l'incorporer à la conversation en l'enrichissant, en jouant - Commenter à partir d'indice visuel (ex. objet), courts commentaires - Nommer, désigner, narrer - Expansion (<i>expand</i>) - Répéter, reprendre, corriger/dire ce que l'enfant a fait/reformulation (exemples de reprises : reprise seule, reprise déclarative, par interrogation non inversée ou avec choix interrogatif) - Pour la reprise : reprises + incitation à réparer (encouragement direct verbal ou gestuel) |
|---|---|--|

2.4 Synthèse et objectifs de recherche

Dans ce chapitre, nous avons présenté les trois concepts centraux dans cette thèse, à savoir l'interaction entre l'enseignante et l'élève en contexte, leur ajustement mutuel s'opérant grâce à l'interprétation minutieuse d'indices de contextualisation et finalement, les stratégies de soutien à l'interaction et au langage prodiguées par l'enseignante. Considérant l'interaction profondément asymétrique au niveau des compétences langagières et interactionnelles entre l'enseignante et son élève ayant un TSA, cette thèse s'appuie sur l'idée que l'enseignante déploie ses stratégies au fil de l'interaction en se basant sur les indices de contextualisation relevés, tout en aidant l'élève à mieux interpréter ces indices de contextualisation. Ces stratégies ont aussi pour but de stimuler le langage de l'élève. Comme l'interaction est un processus hautement complexe, l'ajustement et les stratégies utilisées ne sont pas garantis et peuvent se réaliser dans les faits d'une multitude de manières.

Compte tenu de ce qui précède, les objectifs de recherche sont les suivants :

1. Décrire les principaux indices de contextualisation façonnant l'interaction entre l'enseignante spécialisée et son élève ayant un TSA lors de séances d'enseignement-apprentissage au préscolaire.
2. Décrire comment ces indices de contextualisation sont utilisés par les interactantes pour s'ajuster au fil des tours de parole.
3. Dégager les stratégies principales qu'utilise l'enseignante dans l'ajustement avec son élève au fil des tours de parole.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à notre question de recherche et atteindre les objectifs présentés au chapitre II, notre méthodologie devrait nous permettre d'accéder :

- au *contexte extra-langagier* pour une séquence donnée, mais aussi plus largement (cadrage des activités en général, liens avec le PFEQ, vie de la classe, stratégies utilisées par l'enseignante, liens entre les différentes activités, histoire interactionnelle des participantes, etc.);
- à *l'interaction naturelle* de l'enseignante et de l'élève en dyade et à leur *langage multimodal*;
- à *l'enchaînement des tours de parole* pour décrire l'ajustement et les stratégies; et
- au point de vue de l'interactante (*vision émiq*ue des indices de contextualisation).

Notre démarche inductive se situe au croisement de deux domaines : l'éducation et l'anthropologie linguistique. Pour expliquer ce choix dans les sections suivantes, nous proposons à l'*Annexe D* une définition de l'anthropologie linguistique et de ses courants. Nous avons retenu pour cette thèse l'ethnographie de la communication (EC) et l'analyse conversationnelle (AC). Ces deux choix combinés s'expliquent par le fait que pour les ethnographes de la communication, les usages du langage sont gouvernés par des règles, des normes sociales et culturelles (Gumperz, 1989a) et plus finement, par le contexte et les indices de contextualisation que nous y retrouvons et

qui le forgent (Gumperz, 1982). Rappelons d'ailleurs que pour les ethnographes de la communication, ces indices pertinents ne se trouvent pas seulement dans les tours de parole qui précèdent et qui suivent un énoncé, comme le défend plutôt l'AC, mais qu'ils dépassent le discours lui-même. L'AC, la branche la plus dure de l'ethnométhodologie (de Fornel et Léon, 2000), se distingue globalement par sa nécessité d'étudier le langage de très près, même notre propre langage, car s'y trouvent des nouveautés, des aspects surprenants (Moerman, 1996). L'AC est donc ce que nous interprétons comme la recherche de l'analyse la plus micro qui soit. Il lui est d'ailleurs encore reproché d'être trop sectaire, de considérer le contexte et les connaissances d'arrière-plan seulement comme internes au discours (Greco, 2015). En définitive, nous partageons l'avis de plusieurs anthropologues linguistiques qui voient davantage en l'AC un outil qui peut être entre autres combiné à l'EC. Utilisée seule, elle nous apparaît trop limitée pour appréhender le contexte que nous considérons à la fois comme interne et externe au discours. Parallèlement, l'EC nous semble limitée pour mener une analyse fine d'une séquence d'interaction donnée, d'où la pertinence de les combiner.

Comme mentionné dans la problématique, nous avons effectué une recension de littérature (voir la section 1.4 du chapitre I pour un rappel des critères d'inclusion et la démarche et l'*Annexe A* pour la recension complète) sur le thème des interactions en dyade enseignante-élève ayant un TSA. Afin d'y baser nos choix méthodologiques, nous avons relevé des méthodologies qui respectaient notre épistémologie quant à la manière d'envisager l'interaction. Nous avons analysé les études retenues au regard de nos quatre critères méthodologiques : accès au contexte extra-langagier, accès à l'interaction naturelle et au langage multimodal, accès à l'enchaînement des tours de parole et au point de vue émique. La quasi-totalité des recherches s'inscrit dans un paradigme qualitatif. Ensuite, les recherches qui correspondent aux quatre critères (voir *Annexe A*) sont des recherches en

ethnographie (de la communication), en analyse conversationnelle/ethnométhodologie, en linguistique interactionnelle, en analyse de l'activité, en analyse praxéologique ou en linguistique de l'acquisition. Elles partagent une appartenance au domaine de l'anthropologie linguistique (voir *Annexe D*). Dans la section suivante, nous nous pencherons à nouveau sur la recension de littérature sur l'interaction enseignante-élève ayant un TSA. Les éléments dégagés nous permettront de justifier nos choix d'opérationnalisation. Nous nous servirons ensuite de ces conclusions tirées de la recension et des outils généralement utilisés en anthropologie linguistique pour appuyer nos choix méthodologiques opérationnels.

3.1 Éléments méthodologiques clés tirés de la recension de littérature

Voici les éléments méthodologiques pertinents qui ressortent dans la démarche des dix-sept études qui répondent en partie ou en totalité à nos quatre critères, c'est-à-dire l'accès au contexte extra-langagier, la multimodalité du langage, l'accès à l'enchaînement des tours de parole et le point de vue émique des interactants (voir *Annexe A*).

3.1.1 Un nombre restreint de participants et de séquences d'interaction ciblées

Dans le cadre scolaire, le corpus des recherches retenues couvre généralement l'ensemble du groupe d'élèves et les autres intervenantes et intervenants en plus de l'enseignante, le cas échéant. Néanmoins, seulement un à trois enfants sont ciblés avec généralement un adulte au final pour les analyses des interactions. Il en va de même pour les contextes de services extrascolaires (ex. thérapie du langage, interventions précoces). Dans le même sens, en dépit souvent d'un corpus vidéo plus large, seulement quelques séquences d'interaction sont retenues pour la démonstration fine de l'analyse (une à seize séquences, de trois à sept pour la majorité des études). Les corpus larges totalisant des dizaines d'heures sont donc

soumis à un travail de réduction incontournable selon des critères déterminés et un angle d'analyse précis.

3.1.2 Des enregistrements vidéo complétés par des observations, des notes pour décrire le contexte et par des entretiens pour obtenir le point de vue de participants

Dans notre étude de maîtrise (Lavigne, 2014), tout comme Wagner (2017), nous avons eu recours à l'observation participante, aux entretiens ethnographiques et au journal de terrain pour compléter notre corpus. Fasulo et Fiore (2007) et Solomon (2008) complètent aussi leurs captations vidéo par des observations. Lavigne (2014), Wagner (2017) et Bagatell (2012) mobilisent une partie de leur analyse à décrire le contexte de leur corpus et des séances ciblées. Par cette description, elles portent un regard externe sur le discours qui vient bonifier l'analyse du langage. Pour obtenir le point de vue des participants, Sterponi et Shankey (2014) témoignent d'échanges informels entre le chercheur et les parents, Filliettaz d'entretiens de planification des activités, Odier-Guedj et Gombert (2012) et Lavigne (2014) effectuent des entretiens semi-dirigés sous forme de récits de pratiques avec les enseignants. Pour leur part, Sterponi et Shankey (2014) resoumettent l'information aux parents pour confirmation et Samuelsson et Plejert (2015) font des entretiens de rétrospection semi-structurés avec les participants sur les interactions visionnées.

3.1.3 L'importance accordée à la transcription et à la longueur des séquences

Toutes les études qui s'intéressent aux interactions mettent de l'avant l'importance de la transcription multimodale qui fait partie de l'analyse. Les transcriptions sont faites à partir des enregistrements audio ou vidéo. Le recours à l'enregistrement est incontournable pour pouvoir noter en détail le langage dans toutes ses dimensions. Les séquences analysées durent de quelques secondes à quelques minutes, au plus environ trois minutes pour Stiegler (2007). En ethnographie et en analyses interactionnelles, Wagner (2017) utilise une transcription mixte orthographique et

grammaticale incluant aussi les indices paraverbaux, non verbaux et contextuels. Elle ajoute à sa transcription du langage les transcriptions approximatives des énoncés de l'enfant s'inspirant de Morgenstern et Parisse (2007), les actions conjointes simultanées (d'après Goodwin [1995]), les indices de contextualisation (Gumperz, 1982; Auer, 1996), ainsi que les gestes (selon Ekman et Frisen; 1968, 1990). Elle reprend donc des conventions de transcription propres à différents courants (AC, EC, linguistique de l'acquisition) et y joint des captures d'écran des vidéos. Pour leur part, Solomon (2004, 2008), Park (2017), Ochs *et al.* (2004) et Korciakangas et Rae (2013) exploitent les modalités de transcription de l'analyse conversationnelle de Atkinson et Heritage (1984) ou de Jefferson (2004). Korciakangas et Rae ajoutent des schémas esquissant les participants, leurs actions principales et leur utilisation des objets. Toujours en AC, Stiegler (2007) adapte les conventions proposées par Psathas (1995). Enfin, Romain et Roubaud (2013) en linguistique de l'acquisition optent pour le système édité par le Groupe Aixoise de Recherche en Syntaxe. En définitive, les conventions de transcriptions sont soigneusement choisies et adaptées en fonction des objectifs de recherche et des éléments précis à illustrer dans les séquences d'interaction. Les détails des transcriptions et la profondeur de l'analyse sur le plan linguistique permettent de comprendre le nombre réduit de participants et de séquences analysées.

3.1.4 Analyse des séquences filmées en deux phases

Hormis la transcription qui fait partie de l'analyse en tant que telle, quelques auteurs parmi les dix-sept études décrivent leur démarche de réduction du corpus. Par exemple, Lavigne (2014) a procédé à une classification des séquences en trois types, soit libres, semi-libres et restreintes selon la liberté octroyée à l'élève et au développement du thème de conversation. Dans le même ordre d'idées, Sterponi et Shankey (2014) ont identifié les énoncés écholaliques de l'enfant tout en rejetant les autres, puis raffinent en les séparant d'après leur caractère immédiat ou différé (à soi-

même, à l'autre, impersonnel). Pour sa part, Wagner (2017) a conservé les séquences montrant des conversations à table ou des échanges avec un support visuel dans lesquelles l'enfant était en tutelle avec l'adulte et dans lesquelles l'adulte faisait beaucoup d'étayage. Enfin, Solomon (2004) a conservé les séquences narratives en les classant selon qu'elles sont personnelles ou fictives. De toutes ces manières de réduire le corpus ressort l'établissement de critères précis de catégorisation.

3.1.5 Des choix d'indices plus précis pour raffiner l'analyse et comprendre le contexte interne du discours

Après avoir choisi des catégories plus générales d'analyse à partir des transcriptions, les auteurs ont particulièrement recours à des indices très « fins. » En guise d'exemple, l'analyse fine du paraverbal est la plus essentielle pour Sterponi et Shankey (2014) et Sterponi et De Kirby (2016). Ils décortiquent les indices paraverbaux (rythme, la hauteur de la voix pour certains mots ou partie de mots, etc.) pour comparer deux énoncés en écho et analyser leur contexte d'apparition. Pour Fasulo et Fiore (2007), les indices sont variés (mots, intonations, gestes), mais c'est leur enchaînement d'un tour de parole à l'autre qui permet de voir comment il peut y avoir confusion entre ce qu'attendent respectivement l'intervenant et l'enfant de l'autre dans l'interaction en cours. De leur côté, Korciakangas et Rae (2013) se concentrent sur les mouvements impliquant des objets et sur les indices d'attention. Enfin, Filliettaz (2014) relève les ressources multimodales qui mettent en évidence le lien entre les actions. Somme toute, ces études montrent comment les indices servent à dégager petit à petit le sens créé dans l'interaction. En résumé, les auteurs partent d'un constat général (par exemple l'écholalie immédiate de l'enfant) pour ensuite chercher à comprendre ce qui explique ce constat dans l'interaction grâce aux indices. Cette démarche leur permet de vraiment nuancer leurs premières impressions ou catégories et de les raffiner.

3.1.6 Synthèse des éléments méthodologiques clés tirés de la recension de littérature

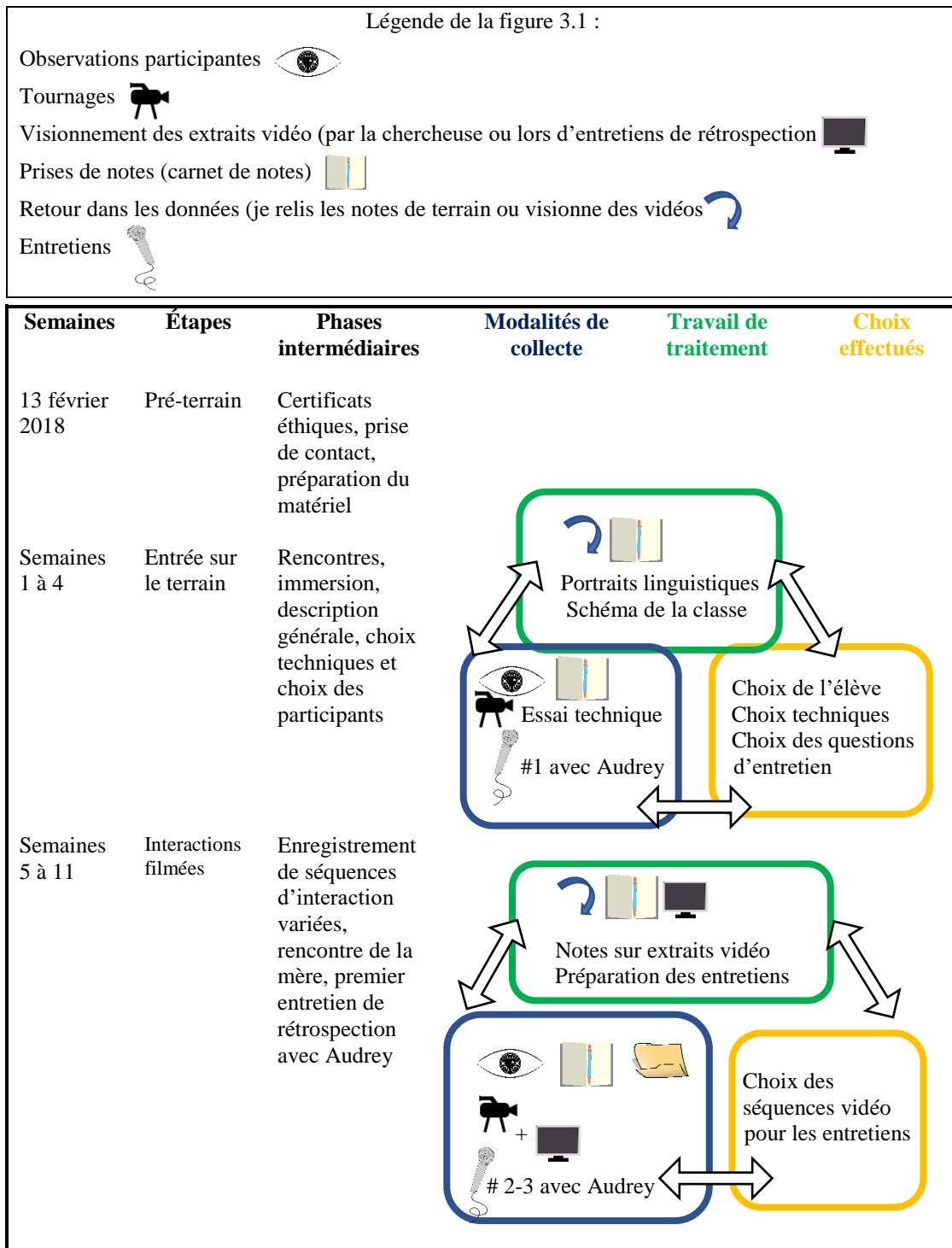
En guise de synthèse, nous retenons d'abord du volet méthodologique de notre recension le nombre restreint de participants (1 à 3) et de séquences d'interactions (généralement de 3 à 7) ciblés dans les études. Du côté de la collecte de données, le recours aux enregistrements vidéo est indispensable pour capter l'interaction en détail. Ces captations vidéo sont complétées par des observations, des notes et des entretiens, ces derniers servant à obtenir le point de vue des participants. En ce qui a trait aux analyses, quelques minutes d'interaction sont sélectionnées en raison de la complexité des transcriptions et une réflexion s'impose entourant les choix multimodaux de transcription en fonction des objectifs de recherche. Dans leur démarche d'analyse, les chercheurs procèdent à une première phase pour réduire le corpus selon des critères précis. Une deuxième phase d'analyse fait ensuite ressortir des transcriptions sélectionnées des indices très « micro » qui aident à comprendre et à nuancer les phénomènes observés dans l'interaction.

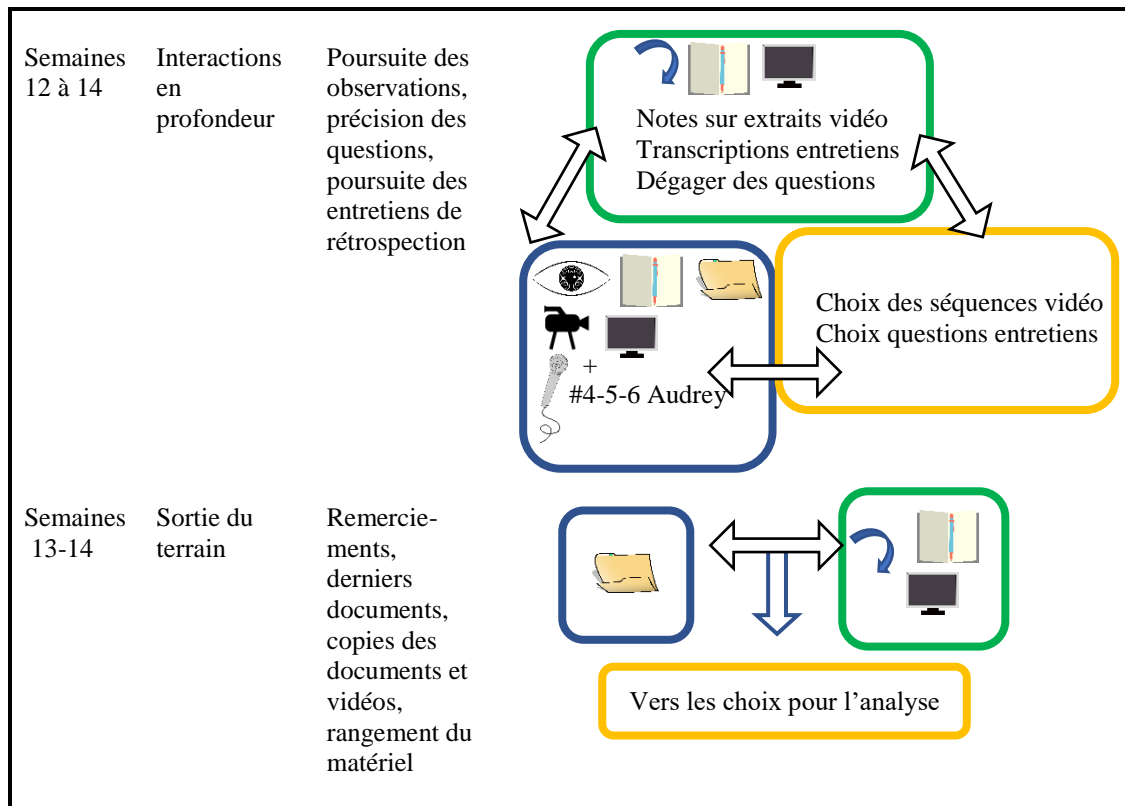
3.2 Calendrier de la collecte de données et devis méthodologique

Le travail d'analyse dans l'AC et l'EC se base entre autres sur un corpus que le chercheur lui-même doit constituer, c'est-à-dire d'un « ensemble d'interactions présentant une certaine homogénéité qui peut provenir d'une unité de site [...], ou de l'application d'un même protocole » (Bruxelles et Traverso, 2002, p. 2). Les interactions de notre corpus proviennent d'un même groupe-classe (maternelle accueillant des élèves ayant un TSA). Ainsi, nous nous sommes intéressée à un seul groupe-classe, à une seule enseignante et ultimement, nous nous sommes attardée dans nos analyses aux interactions avec une seule de ses élèves. Nous avons donc assumé le risque potentiel du retrait de l'une des participantes pour des raisons contextuelles ou personnelles.

Au total, la collecte de données s'est étirée sur 14 semaines : 1 semaine avant la relâche scolaire (5 au 9 mars 2018), puis 13 semaines suivantes. Les semaines 7 et 12 ont constitué des semaines de transition au cours desquelles nous nous sommes concentrée sur le traitement plus exhaustif des données sans observations ni entretiens. Elles correspondent à ce que Beaud et Weber (2010) appellent la réorientation, caractérisée par une distanciation du terrain dans le but de dégager de nouvelles hypothèses pour la suite. Somme toute, durant ces 14 semaines, la collecte de données et leur traitement se sont constamment rejoints. Ces étapes concrètes dans la temporalité (pré-terrain, entrée sur le terrain, observations/interactions filmées, observation/interactions en profondeur, sortie du terrain) se sont sous-divisées en phases d'évolution de la collecte de données, phases fortement rattachées au traitement des données et aux choix effectués. En guise de synthèse, la figure 3.1 présente les cinq étapes de la collecte de données et leurs phases intermédiaires. Les actions correspondantes liées au terrain y sont listées dans la colonne de droite. Aux étapes 2 à 5, les encadrés bleus, verts et orangés reliés par des flèches bidirectionnelles montrent les allers-retours constants effectués entre la collecte de nouvelles données, leur traitement impliquant aussi des retours dans les données déjà amassées, et les choix effectués pour la suite de la collecte. Autrement dit, depuis notre entrée sur le terrain, nous avons réalisé un processus cyclique à chacune des étapes plutôt que des processus chaque fois linéaires dans la temporalité. Au final, nous avons réalisé trois cycles complets de traitement des données collectées, de sélection en vue des entretiens et de prise de nouvelles données (observations, captations vidéo, notes, entretiens et documents complémentaires.)

Figure 3.1 Étapes du déroulement de la collecte de données





3.3 Participantes

3.3.1 Recrutement et sélection de l'enseignante

Les critères de sélection de l'enseignante sont les suivants : 1- elle devait être titulaire de la classe spécialisée dans laquelle l'élève est scolarisé; 2- travailler à temps plein; 3- utiliser des approches pédagogiques interactionnistes. Nous avons choisi le milieu de la classe spécialisée pour des élèves ayant un TSA dans une école ordinaire en raison des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés. Ces élèves nécessitent

un soutien jugé plus substantiel que celui offert en classe ordinaire et un encadrement plus spécifique de l'enseignante par un effectif d'élèves réduit (une enseignante pour cinq élèves dans le cas de la classe choisie) (Gaudreau, 2010). De plus, comme nous nous intéressons à l'interaction en dyade enseignante-élève, nous souhaitons maximiser ces interactions en dyade adulte-enfant. Puisque les approches interactionnistes valorisent une grande variété dans les interactions (Odier-Guedj, 2013) et que l'élève y est considéré comme pouvant d'emblée interagir en dépit de son diagnostic (Fasulo et Fiore, 2007), le choix de l'enseignante était des plus importants et s'est fait intentionnellement et de manière raisonnée pour répondre aux objectifs spécifiques de recherche. Suivant ces objectifs, nous voulions entre autres accéder à une grande variété d'interactions et rendre compte des stratégies de soutien utilisées par l'enseignante dans cette interaction. À la suite de notre rencontre avec la direction de l'école consécutive à l'obtention de notre certificat éthique, nous sommes vite entrée sur le terrain. Nous avons rapidement obtenu les formulaires de consentement de tous les élèves, de l'enseignante et des autres intervenants (voir l'*Annexe E* pour la lettre de présentation du projet à la direction de l'école et les formulaires de consentement des participantes principales).

L'enseignante ciblée (Audrey) est une enseignante ayant plus de vingt années d'expérience en enseignement en adaptation scolaire. Depuis quelques années, elle s'est spécialisée auprès d'élèves ayant un TSA au niveau préscolaire. Elle a fait un certificat de deuxième cycle universitaire sur l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA où elle s'est initiée aux approches interactionnistes. Elle a aussi participé à différents projets de recherche portant sur l'interaction depuis son passage au certificat. Au moment de la collecte de données, elle avait entamé une recherche de maîtrise portant sur la participation interactionnelle des élèves aux activités collectives en classe. Il est important de noter qu'elle a utilisé une partie de notre corpus vidéo comme corpus secondaire pour sa recherche. Tout au long de la collecte

de données, elle était intéressée par son interaction en dyade avec les élèves, mais elle avait aussi en arrière-plan ses activités d'enseignement et ses propres questions de recherche sur la participation au collectif. C'est dans notre collaboration avec Audrey que notre double posture chercheuse-enseignante (la chercheuse ayant collecté les données étant elle-même enseignante en adaptation scolaire de formation) s'est véritablement décuplée. Au final, nous ne parlerions plus de la posture d'Audrey et de la nôtre, mais plutôt de *nos* postures respectives qui se rejoignent dans l'interaction et qui changent constamment : enseignante-enseignante, chercheuse-participante, étudiante-étudiante, etc. (voir l'*Annexe F* pour un résumé de ces postures).

3.3.2 Sélection de l'élève principale

Au moment de la collecte de données, Audrey avait une classe de cinq élèves (Sacha, Jason, Hamir, Keenan et Laura) et elle était soutenue par une éducatrice spécialisée (TES, Aline) et une préposée aux élèves handicapés (PEH, Mylène). Au cours de la collecte de données, Aline a été remplacée par Lucie pendant trois semaines. En ce qui a trait à la sélection spécifique de l'élève principal effectuée après quatre semaines d'observation, les critères sont les suivants : il ou elle devait fréquenter une maternelle à temps plein; avoir un diagnostic établi de TSA; avoir un important retard langagier et pouvoir participer à un maximum d'interactions en dyade avec l'enseignante (ex. pas de sorties fréquentes de la classe en raison du comportement ou autres). Notre choix s'est donc arrêté sur Laura qui avait un diagnostic d'autisme sans déficience intellectuelle au moment de la collecte de données. Nous avons dressé le portrait de Laura en combinant toutes les sources de données collectées, dont certaines observations filmées. Ainsi, bien qu'entamé dès le début de la collecte de données, nous avons pu étoffer notre portrait au fil des observations. Nous présentons ici les éléments les plus pertinents dans l'interprétation des indices de contextualisation ciblés, toujours dans l'optique de mieux comprendre l'ajustement dans l'interaction enseignante-élève. Nous avons fait le choix d'écarter certaines

informations jugées personnelles à l'élève relatives à son vécu avant l'école, dans les autres services de réadaptation et à son vécu familial. Nous avons seulement consulté les documents scolaires les plus utilisés du point de vue de l'enseignante, soit l'agenda de l'élève, ses bulletins scolaires, son plan d'intervention et son plan d'intervention en orthophonie (orthophoniste scolaire).

3.3.3 Portrait de Laura

3.3.3.1 Histoire scolaire de Laura

Laura est une élève de cinq ans ayant commencé la maternelle cinq ans en septembre 2017 dans la classe d'Audrey. Elle bénéficie du programme de formation du préscolaire avec des adaptations. Elle poursuivra également sa première année du primaire avec Audrey. Auparavant, Laura fréquentait une garderie à temps partiel et avait une accompagnatrice qui lui était attitrée. Outre sa fréquentation scolaire, l'élève est aussi suivie en orthophonie, en ergothérapie et par le CRDITED¹³. Certains de ces professionnels ont déjà communiqué avec Audrey et ils sont venus observer Laura à l'école. La mère de Laura la reconduit et vient la chercher à l'école, ce qui permet aux intervenantes et à la mère d'échanger quotidiennement. La communication école-famille s'en trouve ainsi facilitée selon Audrey. Audrey et la mère de Laura qualifient d'ailleurs toutes deux leur relation respectivement enseignante-parent d'excellente.

¹³ Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement. Nous n'avons pas consulté les rapports de ces différentes instances.

3.3.3.2 Encadrement

Dans la classe, Laura est encadrée principalement par l'enseignante, la technicienne en éducation spécialisée (TES) et la préposée aux élèves handicapés (PEH). Selon Audrey, elle collabore bien avec tous ces adultes et elle suit le cours normal des activités. Elle réalise ses activités de transition (déshabillage, sac d'école, lavage des mains, etc.) seule, mais doit parfois être encouragée par un adulte qui lui dit verbalement de poursuivre et s'approche d'elle par exemple. Lors des périodes de jeu libre après la collation, Audrey dit devoir faire de la prévention, c'est-à-dire prévoir parfois s'asseoir avec Laura et interagir avec elle pour qu'elle demeure intéressée au jeu choisi, pour qu'elle ne papillonne pas partout dans la classe (entretien 1, question 3; transcription p.4). Lors des ateliers avec l'enseignante, Audrey explique que même s'ils sont en dyade fréquemment, Laura et Sacha ne font pas la même chose en même temps ou bien ne le font pas de la même façon (entretien 1, question 2; transcription p.3).

Pour les activités de groupe, Laura a besoin d'un encadrement un peu plus particulier que pour la majorité des autres élèves du groupe, surtout pour l'art plastique selon Audrey. Dans ce cas, Audrey va la voir régulièrement ou bien la TES la supervise. Elle précise que le soutien qui lui est apporté vise surtout à maintenir son intérêt et son attention tout au long de l'activité, de même qu'à assurer sa sécurité avec le matériel de bricolage. L'attention de l'élève est d'ailleurs un enjeu qui forge plusieurs stratégies de l'enseignante. L'une des manières observées de solliciter l'élève de manière générale pour valider son besoin d'assistance se fait par une question générale (ex. « ça va Laura? ») Cette question générale a été par exemple observée lorsque Laura était susceptible de demander de l'aide ou lorsqu'elle réalisait une tâche seule et qu'Audrey n'était pas intervenue depuis un petit moment, comme dans

le cas des activités en groupe ou en sous-groupe (entre autres vidéo jour 5 (J5), extrait 91 (E91); J6, E153; J9, E204).

3.3.3.3 Profil de Laura selon les propos rapportés de l'enseignante et les observations en classe

Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons plus en détail le profil scolaire de l'élève en la structurant d'après les six compétences du programme au préscolaire.

Le principal défi de Laura dans la compétence « communiquer » est que son langage verbal ne correspond pas à celui d'un enfant de 5 ans à l'entrée en maternelle. En effet, Laura produit parfois des phrases simples de deux ou trois mots, mais jamais de phrases complexes et même assez rarement des phrases. Elle utilise des gestes et des holophrases (mot-phrase) couplés avec des gestes. Son lexique comprend plusieurs prénoms et noms communs qui l'intéressent et qu'elle utilise couramment (ex. « biscuit, zeière (lumières), kem acé (crème glacée), pain, cise (cerise), yogur (yogourt), milk (lait), butterfly (papillon), ladybug (coccinelle), sun (soleil), kitty (chaton), dodo, bébé, eye (œil), etc. ») et adverbes/adjectifs/pronoms (ex. « encore, oui, non, me/my (moi), bonjour, chaud/hot, blue, yellow, pink, red, green, petit, grand, etc. »). L'élève utilise aussi des locutions connues : « bin non/ bin oui », « boum/ouch big bobo », « esoin d'aide », « go go go », « bim bam boum » reprises des adultes de son entourage et quelques verbes (ex. « fini, mange, draw (dessiner), coupe (découper), etc. ») Les mots spontanés qu'elle verbalise à la maison comme à l'école sont plus souvent en anglais qu'en français, Laura ayant choisi l'anglais plutôt que le français comme première langue. Il est impossible de savoir si le choix de l'anglais par l'élève et sa scolarité en français pourraient expliquer son faible usage du langage verbal. Toutefois, l'élève ne verbalise pas davantage à la maison, ce qui laisse croire que la langue de scolarisation ne serait pas un enjeu majeur, d'autant plus

qu'elle peut s'exprimer dans la langue de son choix à l'école comme à la maison. Ainsi, l'enseignante accepte largement ce contexte bilingue, ayant elle-même parfois recours à l'anglais pour faire comprendre des informations à l'élève. Au niveau de sa prononciation, ce que veut dire l'élève n'est pas toujours clair, même si elle utilise un mot conventionnel en anglais ou en français.

Pour Audrey, et d'après les observations, Laura comprend beaucoup mieux le langage qu'elle ne peut l'exprimer. En général, son langage verbal est aussi est très peu développé comparativement à son langage non verbal dominant et appuyé par l'insertion d'interjections et onomatopées porteuses de sens dans l'interaction (« ouch, hm, mmm, miaou, etc. »). Laura pointe aisément ce qu'elle veut, que ce soit un objet, une photo ou un choix de pictogrammes. Bien qu'elle s'exprime plus verbalement qu'en début d'année scolaire, il faut continuer de l'encourager à le faire verbalement selon Audrey. Cette dernière aborde la sensibilisation à l'importance de parler en entretien : « Je ne connais pas beaucoup le mutisme sélectif, mais je ne sais pas si elle ne voit pas toujours l'intérêt de parler, l'importance, ou juste que c'est difficile pour elle et les mots ne viennent pas. » (entretien 1, question 4; transcription p.9) Autrement dit, Laura initie peu verbalement, tout en ayant de la difficulté à répondre verbalement lorsque la parole lui est adressée, surtout pour donner une réponse affirmative selon Audrey.

Comme le rapporte Audrey, l'élève se fait comprendre, et sa manière de communiquer demeure efficace malgré la quasi-absence de langage verbal :

Toutes les fois où je vois ses petites mimiques, ses petits gestes, son attitude, c'est vraiment, c'est corporel, puis c'est dans les mimiques du visage aussi. Puis dans la gestuelle aussi. À chaque fois ça me surprend à quel point elle peut être efficace pour communiquer des choses comme ça (entretien 1, question 8; transcription p.19)

L'élève combine ses mots à des gestes (gestes emblématiques/conventionnels et illustreurs : pointages et mouvements kinétographiques entre autres) et mimiques expressives. Pourtant, lorsque les idées de l'élève sont plus complexes, l'enseignante peine à la comprendre. En entretien, elle m'explique un de ces moments où elle n'a pas compris l'élève :

Mais tu sais je lui ai demandé de me montrer. Montre-moi, qu'est-ce que tu veux puis tout ça. C'était pas, elle ne bougeait pas, ça fait que j'ai l'impression que ce n'était peut-être pas quelque chose qu'elle pouvait me montrer qui était accessible. [...] je me suis vraiment sentie démunie, j'ai senti que je l'abandonne, puis en plus qu'elle avait verbalisé, sachant que ça lui demande probablement un effort... (entretien 1, question 9, transcription p.18-19)

Au niveau de l'écrit, Laura sait maintenant identifier les noms écrits des élèves de la classe et nomme tous les élèves. Elle écrit d'ailleurs son prénom et nomme toutes les lettres en anglais.

En terminant, les jeux symboliques qui sont pour Audrey vecteurs du développement du langage sont variés chez l'élève : fabrique de bonhommes de neige, chats (fréquent), jeu du café, souris peintre, bébés qui se bercent ou pleurent, etc. L'enseignante sait effectivement que Laura « embarque » dans les propositions de jeu symbolique lorsqu'elles se présentent. D'ailleurs, Audrey explique en entretien que Laura « a comme un petit côté imaginaire » (entretien 3, transcription p.78) et qu'elle développe des jeux qui s'apparentent au faire semblant. À cet égard, Audrey précise que le répertoire de jeux symboliques de l'élève est large, mais que ces jeux ne sont pas variés, chacun d'entre eux ne va pas vraiment en profondeur et est plutôt répétitif. Elle ajoute :

le jeu de l'élève n'est pas nécessairement un jeu de faire semblant créatif complet non plus, mais tu sais il y a une belle émergence qui est là, puis un intérêt. Elle aime ça, tu sais on voit ses mimiques on voit tout le corps aussi.

C'est drôle des fois c'est juste un petit truc, un petit élément qui déclenche tout le petit scénario (entretien 3, transcription p. 78-79).

Lorsqu'elle aborde ce qui déclenche les scénarios de faire semblant de l'élève, Audrey mentionne en entretien qu'un déclencheur peut provenir de n'importe quoi dans l'environnement. Au fil des entretiens, Audrey évoque par exemple dans ses anecdotes : un déguisement d'Halloween portée par Audrey; des chaises alignées et un élève qui tourne une assiette en carton en guise de volant d'autobus; une chanson comme « Une souris verte » à partir de laquelle on fait semblant de tremper une souris dans l'huile; un contenant qui s'apparente à un verre de jus ou un gobelet de café, etc. Enfin, Audrey mentionne en entretien qu'avant de voir l'élève en action à l'intérieur d'un jeu symbolique, par exemple lorsque l'élève joue au chat lorsqu'Audrey arrive en classe déguisée en chat, elle n'avait aucune idée de jusqu'où l'élève pouvait aller dans ce jeu (entretien 4, transcription p.120).

Concernant les interactions avec les autres, Laura entre en contact avec les autres surtout physiquement (toucher, jeux de poursuite qu'elle adore). Elle aime montrer les objets qu'elle rapporte de la maison. Elle participe à toutes les activités de groupe durant au moins cinq à dix minutes, un temps qui peut s'allonger avec le soutien d'un adulte. Elle se montre respectueuse de l'horaire de la classe et a besoin d'un horaire structuré. À cet égard, l'utilisation de l'horaire de groupe lui suffit. Dans ses jeux, Laura joue et utilise surtout le matériel en parallèle des autres, mais Audrey constate qu'elle imite les autres malgré tout. Enfin, Laura demande parfois de l'aide (rarement verbalement) et accepte l'aide des autres de manière variable.

Au niveau de la compétence « affirmer sa personnalité », Audrey affirme que Laura exprime ses goûts et ses intérêts à partir de matériel concret. Elle a cependant de la difficulté à exprimer seule ses idées, ses besoins, ses émotions et ses sentiments seule verbalement. Cela dit, Laura est très expressive d'après les observations et ses

émotions de contrariété/frustration ou de joie sont faciles à déceler dans ses bruits, postures et mimiques. En outre, elle sait faire des choix parmi le(s) matériel/jeux proposés.

C'est parfois dans ses mimiques que Laura montre sa compréhension du monde par l'action qu'elle entreprend et son incompréhension. Elle ne nomme pas le matériel dont elle a besoin spontanément. Elle exprime peu verbalement les liens qu'elle fait, mais l'enseignante les devine parfois. Elle fait preuve d'imagination et d'originalité à sa manière, mais cet aspect est à poursuivre entre autres au niveau de la variation de ses jeux symboliques. En outre, Laura adore faire des blagues et comprend les mimiques exagérées qui lui sont adressées. Ce point a d'ailleurs été discuté avec l'enseignante lors du troisième entretien. Cette dernière pouvait rétroactivement penser à plusieurs blagues ou mimiques exagérées employées par l'élève. En classe, nous avons pu observer maintes fois l'élève faire de petites blagues, par exemple saluer un ami lors des Bonjours en le désignant par un autre prénom volontairement (ex. jour 13, extrait vidéo 294); faire semblant d'avoir le hoquet et s'excuser.

Pour la compétence portant sur la réalisation d'une activité ou d'un projet, l'élève montre, selon Audrey, son intérêt pour une activité en s'y engageant. Elle commence à prévoir le matériel dont elle a besoin et l'enseignante lui fait nommer verbalement. L'élève vient un peu vers l'adulte lorsqu'elle a besoin d'aide et nomme parfois ce besoin verbalement. Durant la réalisation d'un projet, elle perd parfois le but fixé initialement (ex. bricolage d'une grue : jour 6 dans une activité de groupe, bricolage des formes). Enfin, l'élève est très fière de ce qu'elle réalise et montre ses projets à Audrey.

Sur le plan sensorimoteur, Laura est une enfant qui adore bouger, courir et jouer à l'extérieur. Audrey note que Laura aime explorer le matériel qui lui est proposé et l'utilise à sa manière, mais pas toujours dans un but précis, c'est-à-dire qu'elle ne

semble pas toujours avoir une intention claire dans ce qu'elle produit (ex. bricoler un chat, un bonhomme) (entre autres entretien 4, extrait 6, transcription p.121; entretien 6, extrait 1, p.197; entretien 6, extrait 3, p.209). Laura adore bricoler librement et fait souvent ce choix dans les activités non didactiques libres. Elle doit toutefois être supervisée pour réaliser les étapes d'un projet. Elle utilise tout le matériel mis à sa disposition et à cet égard Audrey précise qu'elle doit le contrôler pour ne pas que l'élève ouvre tout en même temps (entretien 6, extrait 1, transcription p.191). Selon Audrey, Laura doit être supervisée lorsqu'elle se sert de matériel de bricolage qui pourrait être dangereux. Enfin, Laura a une sensibilité au bruit qu'elle pallie en allant chercher elle-même ses coupe-sons au besoin. Néanmoins, Audrey précise qu'elle ne laisse pas Laura les porter en continu pour ne pas la couper des interactions potentielles.

3.4 La collecte de données

3.4.1 L'observation participante et le carnet de notes

Nous avons précédé et jumelé les enregistrements à des observations en classe, ce qui nous a permis d'accéder au contexte et aux connaissances des interactantes (réponse à l'objectif 1 sur les indices de contextualisation). En moyenne, ces observations se sont déroulées à une fréquence de deux ou trois matinées complètes par semaine. Notre but était de pouvoir observer le déroulement des événements et des activités, les interactions et le cadre matériel. Ultiment, nous cherchions à en faire ressortir les éléments implicites endossés par l'enseignante et l'élève, ainsi que les enjeux dans la classe (Beaud et Weber, 2010). Une des limites soulignées dans notre recension est justement ce manque de liens entre les stratégies et les séquences d'interaction. Le chercheur ignore alors les connaissances issues de l'histoire interactionnelle de l'élève et de l'enseignante.

Plus précisément, c'est l'observation participante qui a été retenue. Notre participation est alors perçue comme faisant partie du contexte que sa présence occasionne, plutôt qu'un biais dans la recherche (paradoxe de l'observateur) (Labov, 1972). Sans être participante issue de l'intérieur du milieu, nous nous sommes retrouvée dans l'interaction vécue en classe, tout en étant consciente de notre posture d'observatrice (Lapassade, 2002). C'est notre interaction avec les acteurs qui nous a permis de surmonter notre extériorité et de connaître la réalité de l'intérieur (Renaudin et Althabe, 1990). Comme le mentionnent Gajo et Mondada (2000), la participation du chercheur est assumée, dès lors que cette participation est intégrée aux analyses, qu'il est considéré comme un coconstruisant de l'interaction en cours. Notre participation omniprésente s'est manifestée sous plusieurs aspects et évoluait constamment. Elle a donc oscillé entre la simple observation (en participant au contexte général de la classe), l'observation que nous qualifions de « technique » avec les caméras, la participation à une conversation et la participation à l'activité directement auprès des élèves.

À l'instar de Bélisle (2001), nous avons identifié les éléments de notre réalité de chercheuse qui sont intervenus dans la collecte de données pour comprendre nos postures inattendues qui s'y sont révélées. Le contexte en classe pouvait rapidement faire osciller la posture d'observatrice de la chercheuse vers celle d'enseignante : indiquer le temps qu'il restait à une activité, interroger un comportement moins sécuritaire et discuter du PFEQ ou des approches d'enseignement. Un autre statut social insoupçonné qui a ressurgi en cours de collecte est celui de « surveillante ». À plusieurs reprises, les intervenantes ont demandé si nous avions vu tel événement (comment un élève avait renversé son jus, où le matériel avait été laissé, etc.). Durant les enregistrements, nous partageons notre rôle entre l'observation participante et la technique en enregistrement (rechargement des piles, déplacement de caméra, etc.). Quelques détails de ce qui se passait dans l'activité en cours nous échappaient donc.

La tenue d'un carnet de notes nous a permis de prendre du recul par rapport à notre posture d'observatrice-participante ayant plusieurs statuts et de noter des éléments contextuels et des conversations informelles hors enregistrements (réponse au premier objectif sur la description des indices de contextualisation) : « La fonction centrale de la prise de notes est de nous (les chercheurs) obliger à réfléchir à la manière dont nous avons été transformés sur le terrain, ce qui nous confronte à l'enregistrement des événements, et ce qui en découle dans nos pensées. » (Spicer et Le Houezec-Jacquemain, 2002, p. 392). Nous avons donc pris soin de noter dans le carnet de notes nos jugements lors d'événements et de rectifier constamment nos présupposés (Bélisle, 2001). Pour faciliter la prise de notes, nous avons structuré le cahier ainsi (Beaud et Weber, 2010) : numéroter toutes les pages et dater toutes les prises de notes; prévoir des pages vides entre les semaines d'observation pour noter des résumés de la semaine ou écrire les objectifs d'observation pour la semaine suivante; conserver une trentaine de pages au début du cahier pour noter des informations générales sur le contexte de la classe et pour faire le portrait de chaque élève; pour consigner toutes les impressions et tous les faits observés, nous avons noté sur la page de gauche les faits observés rapportés : ce qui se passe, où, quand, comment, qui, quoi? Sur la page de droite figuraient les indications de recherche : questions, idées d'analyse, hypothèses, doutes, sentiments, liens faits avec des lectures ou autre événement (Beaud et Weber, 2010).

3.4.2 La collecte de documents complémentaires

En vue de compléter les notes de terrain, nous avons photographié les documents montrant les activités effectuées (copies des fiches d'activité et des bricolages), l'environnement de la classe et certains outils visuels de l'enseignante. Nous avons aussi numérisé les documents d'évaluation scolaire formels et informels (notes de l'enseignante, bulletins, plan d'intervention) et les communications école-famille. Ces

documents nous permettent aussi en partie de répondre à notre premier objectif sur les indices de contextualisation.

3.4.3 Les enregistrements audio et vidéo des interactions en classe

Les enregistrements audio et vidéo sont incontournables, car ils permettent de capter et de revenir sur des détails des séquences d'interaction, parfois même difficilement observables et notables à la volée (Mondada, 2007 ; Steinbach Kohler *et al.*, 2008), dans le contexte de la classe. En captant l'interaction réelle en détail, leur utilisation nous permet de répondre en partie à nos trois objectifs de recherche. Ces enregistrements sont d'ailleurs utilisés dans l'ensemble des recherches recensées dans la section 3.1. Ils sont préalables aux transcriptions détaillées et multimodales. Les captations vidéo qui se sont précisées au cours des semaines ont débuté à la cinquième semaine d'observation et nous avons filmé au total dix-sept demi-journées. Pour varier au maximum les angles de vue comme le suggèrent Beaud et Weber (2010), nous avons choisi de filmer avec cinq caméras au total déplacées selon l'horaire des activités. Les caméras ont été nommées en fonction de leur format et des endroits où elles étaient disposées. Un plan de la classe avec ses différentes caméras positionnées se trouve à l'*Annexe G*. Malgré des précautions prises pour assurer la qualité technique des enregistrements (qualité du son et de l'image, vue du visage et du corps des participants, vue d'ensemble sur l'activité et le matériel, etc.), les défis des tournages dans l'action ont été nombreux : déplacements continus des acteurs; nombre de participants et proximité les uns par rapport aux autres; et endroits de la classe plus étroits complexifiant la prise de vue.

3.4.4 Les captations vidéo selon les activités récurrentes en dyade et la saturation des données

Au fil des observations, nous avons pu comprendre les routines de la classe (objectif 1 de recherche) et nous avons pu découper l'horaire de la journée en

activités récurrentes (voir *Annexe H*). Ainsi, nous avons pu éliminer rapidement les activités les moins pertinentes ou qui posaient des défis techniques trop importants : le déshabillage dans le corridor, les transitions comme le lavage des mains, l'activité d'éducation physique « préscogym. » Il faut dire qu'au départ, nous captions tout, même si les activités dirigées d'enseignements-apprentissage sont le point focal de la thèse. En effet, observer l'ensemble des activités de la classe nous permettait de comprendre le contexte général, la vie de la classe. Durant la 9^e semaine, Audrey nous a mentionné qu'elle trouvait moins pertinent de filmer au local de motricité pour l'activité de groupe. Ses interactions avec les élèves étaient vraiment brèves et relevaient plutôt du respect des règles de sécurité, d'où son malaise. Nous avons respecté ses préférences à cet égard. La saturation est venue assez rapidement pour les activités de jeux libres, puisque les interactions entre Audrey et Laura étaient plus rares, ainsi que les activités de groupe qui représentaient des défis techniques trop importants pour l'interaction en dyade. N'étant pas arrivée aussi vite à une saturation des données pour les activités comme les ateliers et les Bonjours, nous avons cessé de filmer en raison de l'approche de la fin de l'année scolaire.

3.4.5 Entretiens semi-dirigés et entretiens de rétrospection

Les entretiens sont arrivés plus tard dans notre collecte, car il était important de d'abord nous familiariser d'abord avec le terrain et de collecter une grande variété de séquences d'interaction. Le tableau 3.1 propose une synthèse des six entretiens avec l'enseignante. Nous avons conduit trois entretiens semi-dirigés (enregistrement audio) et trois de rétrospection (filmés) semi-dirigés auprès de l'enseignante. Les entretiens visaient à dresser un portrait langagier et interactionnel plus fin de l'élève dans ses différents milieux de vie (objectif 1 sur les indices de contextualisation), à comprendre les indices importants et des stratégies du point de vue d'Audrey dans son interaction avec son élève (dimension émique; objectifs 2 et 3 sur l'utilisation des indices et des stratégies).

Tableau 3.1 Synthèse des six entretiens réalisés avec l'enseignante

| Date de l'entretien | Type d'entretien | Thème/but |
|--|------------------------------|--|
| Entretien #1, audio semaine 8, 22 avril | Semi-dirigé | Entretien introductif sur les interactions en général et la compétence à communiquer oralement. |
| Entretien #2, filmé semaine 9, 29 avril | Semi-dirigé de rétrospection | Visionnement avec Audrey de cinq courts extraits qui représentent des activités variées en classe et dans lesquels les paroles et/ou gestes de l'élève sont surprenants. |
| Entretien #3, filmé semaine 11, 13 mai | Semi-dirigé | Vise à élargir le portrait langagier de Laura et discuter de stratégies observées en classe. |
| Entretien #4, audio semaine 12, 20 mai | Semi-dirigé | Vise à répondre à des questions qui émergeaient des premières transcriptions des entretiens #1-2-3 et de la relecture des notes de terrain. |
| Entretien #5, filmé semaine 13, 26 mai | Semi-dirigé de rétrospection | Visionnement avec Audrey d'extraits qui répondaient aux critères suivants : |
| Entretien #6, filmé semaine 14, 3 juin | Semi-dirigé de rétrospection | <p>1- activités variées (structurées ou informelles) et idéalement différentes de celles abordées à l'entretien #2</p> <p>2- différentes stratégies d'ajustement d'Audrey</p> <p>3- l'interaction posait des défis au niveau de l'ajustement</p> <p>4- les extraits permettent de valider des pistes d'interprétation sur des stratégies relevées ou sur des thèmes abordés dans les entretiens précédents</p> |

Les entretiens #2-5-6 avec Audrey sont des entretiens semi-dirigés, mais de type rétrospection à l'image de Samuelsson et Plejert (2015). Pour ces dernières, l'entretien de rétrospection réfère au visionnement par les participants de séquences préenregistrées d'interventions et d'interactions du quotidien auxquelles ils prennent part, soit des interactions en dyade en classe dans le cas d'Audrey. Ces autrices qualifient leurs entretiens de semi-structurés, car elles ont sélectionné des séquences clés et planifié des points spécifiques à aborder durant les séquences, ce que nous avons également fait. Ensuite, lors de l'entretien, le participant était d'abord invité à indiquer librement ses points d'intérêts durant le visionnement de la séquence, ce que nous avons aussi fait.

En participant à ce type d'entretien, l'enseignante a pris conscience de sa manière d'interagir, de même que de celle de l'élève. Ce faisant, nous avons pu accéder à la dimension « émique » de l'interaction en voyant sur quels aspects/indices et sur quelles stratégies de l'interaction l'enseignante orientait ses commentaires à un moment précis de l'interaction (Samuelsson et Plejert, 2015). Dans leur article, Samuelsson et Plejert se positionnent quant à la place à accorder dans l'analyse aux données issues des rétrospections. Pour elles comme pour nous, le but de ces entretiens n'est pas de remplacer des observations ou de confirmer des analyses linguistiques, mais d'obtenir des commentaires supplémentaires sur des composantes jugées importantes par la personne qui interagit. Il ne s'agit donc pas de resoumettre les séquences pour validation. Elles rappellent qu'il s'agit pour le participant d'une reconstruction d'un événement passé et que cette reconstruction ne garantit en aucun cas que le participant ait eu exactement les mêmes intentions ou réflexions au moment de l'interaction. Dans nos entretiens, nous voyons bien que le sens se déconstruit pour Audrey et se reconstruit plus dans le détail. Parfois même, Audrey commente ce qu'elle dit et fait dans la vidéo non d'après ce qu'elle se rappelle précisément, mais d'après comment elle conçoit l'interaction au présent, au moment

où elle visionne la séquence. En guise d'exemple, Audrey explique (entretien #5; vidéo 5a à 5 min 20 s) : « comme tel je ne suis pas sûre que je me souviens exactement de ce que je pensais, mais en regardant ça j'ai une bonne idée de pourquoi j'ai fait ça [...] mais ce n'est pas nécessairement ce que je me rappelle. » Lors du visionnement d'un autre extrait, Audrey analyse en détail ce qui se passe au fil du visionnement et émet de nouvelles hypothèses :

Bien tu sais en même temps, attends, je vais le laisser finir (pointe la vidéo qu'elle a redémarrée au début). En même temps elle [Laura] essaie de prendre le crayon, puis après ça on dirait que c'est colle [...] (Poursuite du visionnement) [...] Peut-être crayon qu'elle a dit, *draw* puis peut-être crayon. Mais c'est une hypothèse. (entretien 6, extrait 1; transcription p. 194)

Le désir d'Audrey de fournir des éléments d'analyses, son intérêt pour l'interaction vécue avec l'élève et le décalage temporel entre les entretiens et les séquences vécues contribuent certainement à ce mélange entre le rappel de détails vécus et l'analyse de nouveaux éléments. En effet, lors de l'entretien #2 et #5, nous avons présenté à Audrey des vidéos enregistrées jusqu'à 45 jours avant. Après avoir commenté le 3^e et dernier extrait de l'entretien #5 datant de 16 jours, Audrey dit : « ça je m'en souviens un petit peu plus de celle-là (*en pointant l'écran sur lequel la vidéo apparaît*). » (Extrait de l'entretien #5; vidéo 5b à 10 min 20 s). Nous nous sommes donc réajustée à l'entretien #6 en proposant des vidéos enregistrées au maximum 19 jours avant.

Une autre difficulté que celle de la temporalité au début des entretiens de rétrospection a été celle d'obtenir autant d'informations qu'anticipées sur ce qui se passait, selon Audrey, d'un tour de parole à l'autre. Nous avons réalisé que notre manière de conduire l'entretien, soit le fait de donner des directives trop vagues, pouvait ne pas amener Audrey à reconstituer ce qui s'était passé au fil du déroulement. Pour surmonter cette difficulté, nous avons proposé à Audrey dans les entretiens 5-6 de faire un premier visionnement, puis d'arrêter elle-même la vidéo

pour nous expliquer au fur et à mesure ce qu'elle pensait à ce moment-là dans son interaction avec Laura. Nous avons également posé beaucoup de questions de relance à Audrey pour valider notre compréhension de ce qu'elle nous expliquait.

3.4.6 Qualité de la démarche interprétative

Tout compte fait, notre démarche de recherche nous mène à une compréhension profonde à partir d'une dyade enseignante-élève intentionnellement sélectionnée. À l'instar de Wagner (2017), notre recherche ne vise d'aucune manière une généralisation à l'ensemble des interactions dyadiques enseignante-élève, ni à celles d'élèves ayant un TSA du préscolaire ou encore à celles de Laura ou d'Audrey dans leurs interactions en général. Néanmoins, nous nous sommes assurée de la qualité de la démarche interprétative (Gohier, 2004) en combinant la triangulation des sources, en maintenant une description riche et rigoureuse du contexte tout au long de la recherche qui laisse un parcours transparent facile à retracer et donc des conditions méthodologiques qui peuvent être transférées. Nous avons aussi respecté le critère de fiabilité en énonçant nos présupposés et en étant conscientes des liens que nous établissions avec notre parcours personnel. Les entretiens avec l'enseignante amènent une certaine validité aux données, puisque plusieurs informations contextuelles (et non linguistiques) ont pu être corroborées avec la participante elle-même. Enfin, nous avons recherché une certaine saturation des données et nous avons constitué un très large corpus d'interaction en dyade (voir tableau 3.2). Comme nous considérons chaque séquence d'interaction comme étant unique, nous aurions toutefois pu repérer un enchaînement d'indices singulier par l'analyse d'autres séquences. À notre avis, les séquences dont l'analyse sera détaillée dans la prochaine section dressent malgré tout un portrait riche et diversifié de l'ajustement.

3.5 Traitement des données

Avant de procéder à l'analyse, nous avons d'abord traité notre corpus en regroupant nos données provenant de différentes sources. Cette mise en ordre a été faite durant la collecte de données, nous permettant d'affiner notre collecte. En guise de synthèse, le tableau 3.2 résume les sources de données, leur nombre, leur durée et le traitement effectué avant les analyses.

Tableau 3.2 Synthèse de notre corpus : nombre, durée traitement effectué pour chaque source de données

| Source de données | Fréquence / durée | Description | Traitement |
|---|---|---|---|
| Observation participante / carnet de notes | 26 demi-journées 1 à 3 fois par semaine | Environ 75 heures d'observation en tout | <ul style="list-style-type: none"> - Bilans hebdomadaires - Identification des informations relatives à l'interaction Audrey - Laura |
| Enregistrement vidéo des activités en classe | 17 demi-journées | Utilisation de 5 caméras En moyenne 3 caméras enregistrant simultanément | <ul style="list-style-type: none"> - Description globale de toutes les séquences vidéo filmées au poing (caméra CP) - Transcription sommaire - Identification de caractéristiques ciblées dans les interactions - Identification des séquences où il y a interaction en dyade |
| Entretiens avec Audrey filmés ou enregistrés | 6 fois | 3 entretiens semi-dirigés (audio) 3 entretiens de rétrospection semi-dirigés (vidéo) Environ 9 heures en tout | <ul style="list-style-type: none"> - Transcription « de travail » de tous les entretiens - Identification de tous les segments liés à l'interaction avec Laura - Bilan de chaque entretien - Identification des thèmes communs et particuliers à chaque entretien. |
| Numérisation de documents complémentaires et de photos | Lorsque pertinent 1 journée particulière consacrée au dossier de Laura | Documents d'évaluation de l'élève, notes à l'agenda, plan d'intervention, grilles et observations | <ul style="list-style-type: none"> - Annotations des segments qui complètent les observations, entretiens et vidéos |

3.5.1 Traitement des données issues des entretiens

Pour commencer, chaque entretien avec Audrey a fait l'objet d'une première transcription « de travail » peu détaillée (Beaud et Weber, 2010). Nous avons traité l'information issue de chaque entretien à l'aide d'une grille (voir *Annexe I*) inspirée de Beaud et Weber (2010) qui permet de dégager : a) les paroles sommaires de l'enseignante ou un résumé de ce qui est dit/fait; b) nos premières impressions, commentaires ou questions qui émergent; c) les faits qui ressortent; les pensées, les jugements et les hypothèses d'Audrey. Suivant ce premier traitement, nous avons tout de suite cerné les passages qui traitent de l'interaction et du langage de l'élève. Enfin, nous avons effectué un bilan (aussi inspiré de Beaud et Weber, 2010) pour chaque entretien. La grille de bilan utilisée comportait les thèmes suivants (voir exemple à l'*Annexe J*) : le contexte et la dynamique de l'entretien; le but initial; la critique à l'égard de l'entretien et l'atteinte (ou non) du but fixé; ce qui revient dans cet entretien et ce qui lui est spécifique. Ces bilans critiques sur les premiers entretiens nous ont servi à améliorer notre approche pour les entretiens suivants.

3.5.2 Traitement des données issues du carnet de notes

Le traitement des notes de terrain s'est opéré en trois temps. Dans un premier temps, nous effectuions comme mentionné précédemment une relecture constante des notes pour maintenir le fil des observations. Ces relectures menaient à des bilans provisoires et des objectifs pour la semaine suivante et à des questions destinées à Audrey durant les entretiens. Dans un second temps, à la fin de la collecte, nous avons classé les notes par semaine en les numérisant, puis nous avons déterminé tout ce qui était relatif aux interactions Audrey-Laura comme pour les entretiens en inscrivant des mots-clés qui les résumaient pour faciliter l'analyse ultérieure. Dans un troisième temps, nous avons entamé un nouveau carnet de notes en poursuivant la

numérotation précédente. Ce carnet nous a servi à noter au fur et à mesure ce qui était fait dans l'analyse.

3.5.3 Traitement des données issues des vidéos

Chaque séquence vidéo a été téléversée dans la plate-forme numérique Panda ® (Laboratoire d'analyses interactionnelles, CERFA-UQAM). Le visionnement de toutes les captations vidéo a été l'étape de traitement la plus laborieuse. Il s'agissait de repasser les séquences filmées avec la caméra au poing pour départager les séquences où il y avait interaction enseignante-élève des séquences où il n'y en avait pas. Ce faisant, nous avons suivi l'approche de Stiegler (2007) qui a d'abord départagé les actes communicatifs des actes non communicatifs d'après des critères précis. Les extraits conservés devaient refléter la définition même de l'interaction et devaient par conséquent répondre aux critères suivants : a) être une interaction en dyade enseignante-élève; b) il devait y avoir engagement des deux interactantes, c) le thème devait être maintenu (c'est-à-dire au moins quatre tours de parole) et d) il devait y avoir coopération dans l'enchaînement des tours de parole. Ce faisant, nous avons effectué une transcription sommaire verbale grammaticale et un résumé des actions. Nous nous sommes basées sur les cinq unités praxéologiques (incursion, transaction, épisode/tâche, phase/sous-tâche, action minimale) proposées par Filliettaz (2014). Nous avons aussi défini trois paramètres : a) le type d'activité (son objectif didactique ou non didactique), b) les regroupements des participants et c) le matériel/soutien. En définitive, il y avait 444 séquences qui se traduisaient par un court maintien ou une interaction plus longue. Ce nombre étant encore beaucoup trop élevé, nous avons entamé une seconde phase de réduction, mais cette fois à la lumière de l'analyse des entretiens et documents complémentaires.

3.6 Les modalités d'analyses des données

Bien que les analyses aient été entamées au moment même de la collecte de données (Paillé et Mucchielli, 2016), puisque nous y avons fait durant nos quatorze semaines sur le terrain trois cycles d'analyse sommaire de données (retour sur les données collectées jusqu'ici – choix méthodologiques – nouveaux entretiens, observations, documentation) elles se sont véritablement approfondies et révisées à la suite de la collecte, en majorité sur « la table de travail » pour reprendre l'expression de Paillé et Mucchielli (2016, p. 95). Séquentiellement, nous avons procédé d'abord à l'analyse des entretiens et des documents complémentaires, puis à celle des vidéos pour les réduire à nouveau, et finalement à celle des notes. Enfin, nous nous sommes replongée dans les vidéos plus en profondeur en nous servant des informations issues des notes, entretiens et documents complémentaires. Le tableau 3.3 propose une vue d'ensemble de ces quatre étapes en y décrivant comment elles ont respectivement fait progresser l'analyse et comment elles ont servi à répondre aux objectifs de recherche.

Tableau 3.3 Synthèse des quatre étapes d'analyse des données

| Étapes de l'analyse | 1. Entretiens et documents complémentaires | 2. Deuxième réduction du corpus vidéo | 3. Analyse des notes de terrain | 4. Analyse en profondeur de sept séquences d'interaction |
|--|--|---|---|--|
| Progression de l'analyse | a. déterminer les critères de sélection pour 2 ^e réduction de corpus vidéo | a. cerner les séquences où il y a un ajustement pour une analyse ultérieure : il reste 131 séquences | a. déterminer les notes de terrains visant les extraits vidéo sélectionnés | a. transcriptions multimodales des sept séquences d'interaction |
| | b. faire ressortir les catégories principales qui structurent les résultats sur les indices de contextualisation : activités d'enseignement-apprentissage, objectifs; évaluation scolaire de l'élève, connaissances de l'enseignante sur l'élève | b. déterminer les activités à analyser plus en profondeur : ateliers, activités de groupe, Bonjours c. sélectionner 7 séquences parmi les 131 : qualités techniques de la vidéo, stratégies variées; activités variées, long maintien de l'interaction | | b. identification des indices à partir du modèle de Hymes c. identification des stratégies d'après les macro et micro stratégies prédéterminées |
| Progression de la réponse aux objectifs de recherche | Obj. 1 : extraire les principaux indices de contextualisation pour les décrire Obj. 3 : dégager les principales stratégies | Étape intermédiaire | Obj. 1 : compléter les entretiens et les documents complémentaires : indices de contextualisation Obj. 1-2 : contextualiser les 7 séquences vidéo conservées | Obj. 2. : identifier, puis décrire les indices cointerprétés de la part des deux interactants et ceux qui sont interprétés de manière divergente Obj. 3 : décrire l'application des stratégies en interaction |

3.6.1 Étape 1 : analyse des entretiens

Nous avons d'abord procédé à des analyses individuelles thématiques des entretiens et de tous les passages portant sur l'interaction enseignante-élève identifiés dans le traitement initial. Pour Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique comme opération centrale consiste à repérer, regrouper et sous-regrouper des thèmes représentatifs du corpus qui émergent en lien avec l'orientation de la recherche (dans notre cas, les indices de contextualisation). Pour Bardin (2013, p. 136), « le texte peut être découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables. » Après cette première phase d'analyse des entretiens séparément, il nous est rapidement apparu que les informations dans l'ensemble sous-tendaient des observations à propos de l'élève, des objectifs, des stratégies ou des enjeux. Nous avons conservé ces quatre catégories dans lesquelles nous avons regroupé les thèmes ayant un caractère commun (Bardin, 2013) (voir *Annexe K*). Dans notre analyse, nous concevons les observations comme les faits que rapporte l'enseignante; ils orientent son évaluation des connaissances de l'élève et de ses compétences (liées au PFEQ). De leur côté, les objectifs correspondent aux cibles claires qui sont poursuivies dans l'apprentissage de l'élève. Pour leur part, les stratégies sont les ressources mobilisées ou les moyens utilisés par l'enseignante, consciemment ou non. Enfin, les enjeux sont les problèmes ou préoccupations soulevés, et les questions que se pose Audrey dans l'interaction avec son élève.

Les thèmes et sous-thèmes regroupés sous les catégories « objectifs » et « stratégies » ont été les seuls à être reclassés à partir d'une grille préconstruite. Dans cette manière de procéder, le but est de répartir le mieux possible les éléments qui apparaissent au fil de l'analyse dans ce système donné de catégories (Bardin, 2013). Nous avons opté pour ce classement, puisque d'une part le PFEQ propose déjà des composantes et des sous-composantes pour le travail sur la compétence à communiquer oralement, puis d'autre part, nous avons déjà constitué une grille issue de notre recension de

littérature sur les stratégies de soutien à l'interaction et au langage dans les approches d'intervention précoce naturaliste (voir le tableau 2.3 à la page 73 pour un rappel). En dépit d'un système de catégories prédéfinies, nous nous étions gardé la possibilité de créer de nouvelles catégories inductives au besoin. Par exemple, pour les objectifs que nous avons liés au PFEQ, nous avons créé la sous-catégorie « sens général de la composante » pour les éléments qu'il nous était impossible de répartir dans les sous-catégories préexistantes.

3.6.2 Étape 2 : seconde réduction des vidéos à partir de critères issus des entretiens et du plan d'intervention de l'élève

En gardant en tête notre second objectif de recherche sur l'utilisation des indices de contextualisation par les interactantes dans l'ajustement, nous devions considérer les principaux indices de contextualisation identifiés dans les entretiens, de même que ce qui favorise l'ajustement du point de vue de l'enseignante. Nous avons donc d'une part relevé des indices laissés en latence jusqu'à leur mise en lien avec ceux relevés dans l'analyse fine des séquences d'interaction. D'autre part, nous avons ressorti les incontournables dans l'interaction pour l'enseignante. En ce sens, il nous est apparu tout d'abord que pour l'enseignante, les activités d'enseignement-apprentissage, dont celles portant plus particulièrement sur l'oral, se réalisent dans l'interaction, ce qui implique que la production et la compréhension du langage y sont indissociables. Également, le plaisir d'interagir, l'attention et la disponibilité de l'élève et le travail entourant la verbalisation de l'élève ressortent comme des incontournables pour l'enseignante. Enfin, elle nomme aussi les activités dirigées comportant une tâche pour l'élève (dont les rituels), les jeux de faire semblant, les activités dirigées sur la phrase et plus généralement, le matériel pour appuyer le langage comme étant les plus susceptibles de favoriser le maintien de l'interaction et/ou de stimuler le langage de l'élève. En définitive, ces incontournables nous ont permis de dégager cinq critères pour opérer la seconde réduction des vidéos :

1. la production et la compréhension du langage sont indissociables et travaillées en interaction;
2. l'enseignante travaille la verbalisation de l'élève; la prise de parole est un élément central. Même s'il n'y a pas de prise de parole directe de l'élève, l'enseignante utilise une stratégie qui vise ultimement la verbalisation de l'élève;
3. l'élève maintient son attention dans le temps : plus de 6 tours de parole;
4. l'élève et l'enseignante ne sont pas en confrontation (ex. crise); et
5. les contextes ciblés* :
 - les activités dirigées comportant une tâche pour l'élève
 - les activités travaillant spécialement la phrase
 - les jeux dirigés (ex. de table)
 - les jeux de faire semblant.

*avec matériel qui vient appuyer le langage.

Nous avons ensuite procédé à un codage systématique des 444 séquences obtenues à l'occasion du traitement initial en fonction de la présence (codage présence/absence) de nos cinq critères (Bardin, 2013). Après avoir retiré les séquences non utilisables pour des raisons de qualités techniques, il restait 131 séquences.

3.6.3 Étape 3 : analyse des notes de terrain

Pour les notes de terrain, comme nous nous intéressions notamment à la description des indices de contextualisation relatifs aux activités d'enseignement-apprentissage, nous nous sommes d'abord penchée sur les thèmes regroupés sous les catégories suivantes : l'aménagement des lieux, l'horaire de la classe, les regroupements et le matériel généralement utilisé. Nous avons aussi classé les événements annotés selon l'activité qui s'y déroule et les buts poursuivis par les interactantes.

Dans le traitement, nous avons déjà déterminé tous les extraits qui portaient sur l'interaction. Nous avons donc ensuite systématiquement compilé tous ces extraits de prise de note dans une grille présentée à l'*Annexe L* en détaillant pour chacun essentiellement le contexte de l'activité en cours, les faits observés, les observations-évaluations mentionnées par Audrey, les stratégies, les enjeux et le lien existant, le cas échéant, avec un extrait filmé retenu. De ce portrait général des activités et de la vie de la classe ont été extraits d'autres indices de contextualisation que nous avons laissé en suspens jusqu'à l'analyse fine de nos sept séquences d'interaction.


3.6.4 Étape 4 : choix de sept séquences d'interaction pour une analyse en profondeur

Pour l'analyse fine de l'ajustement dans l'interaction (indices et stratégies; objectifs 2 et 3), nous avons retenu seulement sept séquences. Ce nombre restreint s'explique par les détails essentiels pour déceler l'ajustement notés dans les transcriptions. Comme le mentionnent Parisse et Morgenstern (2010), l'étude des dialogues adulte-enfant nécessite l'annotation de plusieurs indices supplémentaires au langage verbal qui se traduisent par des dizaines d'heures de transcription par heure de corpus. Parmi les 131 séquences vidéo conservées, neuf séquences correspondaient à des extraits visionnés en entretien de rétroaction avec Audrey (six ateliers, un Bonjours, une activité de groupe, une collation). Nous avons sélectionné quatre séquences parmi celles-ci, pour un total de sept séquences. Dans l'ensemble, nos sept séquences ont été choisies selon les critères finaux suivants : 1- qualités techniques de la vidéo; 2- nombre de tours de parole supérieur à dix pour assurer un ajustement plus long dans le maintien; 3- variété des contextes d'activité pour y voir des activités routinières (bonjours), des ateliers individuels et des interactions en dyade dans le cadre d'activités de groupe; 4- variété des stratégies employées par l'enseignante dans l'interaction. Le tableau à l'*Annexe M* montre un exemple d'analyse des séquences vidéo en vue de la sélection finale.

3.7 La transcription multimodale des séquences

Pour nombre de chercheurs, dont Traverso (2003), la transcription fait partie intégrante de l'analyse de par les choix qui doivent y être opérés. Pour cette autrice, les choix sont importants à la fois dans l'utilisation de transcription comme outil de travail dans l'analyse, mais aussi dans la présentation de la transcription au moment de la divulgation des résultats. En effet, l'équilibre est essentiel entre ce que la transcription permet de mettre en évidence dans les analyses et son intelligibilité pour les lecteurs externes. Tout revient donc essentiellement aux objectifs de recherche poursuivis, soit l'utilisation des indices de contextualisation multimodaux dans notre cas (objectif 2 de recherche). À l'instar de Sterponi et De Kirby (2016) et Park (2017), nous avons nous aussi opté pour une adaptation simplifiée de conventions de transcription de l'analyse conversationnelle d'après Jefferson (2004) (voir l'Appendice A pour nos conventions de transcription). Comme le soulignent Parisse et Morgenstern (2010), le choix de conventions de transcription dépend souvent de l'appartenance à une communauté à laquelle le chercheur s'identifie (ex. analyse conversationnelle). La figure 3.2 illustre un exemple de transcription en y expliquant les principales constituantes.

Figure 3.2 Exemple de transcription (*Appendice B*)

| | | | | |
|--|-----|--|-----|--|
| <p>13L : <i>Interprétation :</i> déclaration de la tâche finie. (I, A, E, S); changement de phase autorisant le choix d'un jeu (N) <i>Production :</i> demande d'attention conjointe : pointer + verbal (I, A, E)</p>  | 13L | <p>hen ((voix forte; regarde le jeu de loto des textures; pointe le jeu de loto des textures))</p> <hr/> <p>((Regarde le jeu de loto de textures, puis l'élève))</p> <p>regarde/ ((prend la fiche de l'élève))</p> | 14A | <p>14A : <i>Interprétation :</i> orientation du regard de L sur jeu de loto + geste pointage <i>Production :</i> attirer l'attention de l'élève (G)</p> |
| <p>Légende</p> <p>Colonne centrale : La transcription se trouve au centre.</p> <p>Flèches bleues : Elles indiquent le tour de parole duquel ont été repérés les principaux indices de contextualisation utilisés dans la production du nouveau tour de parole.</p> <p>13L / 14A : Identification des tours de parole (L = Laura; A = Audrey)</p> <p>(I, A, E, S) : En marge de la transcription centrale, nous retrouvons à gauche pour l'élève et à droite pour l'enseignante l'identification des indices dont l'appartenance à une catégorie est indiquée d'une lettre (voir le tableau 3.4).</p> <p>Cercle et pointillés : Les cercles indiquent un geste ou un objet important pour l'analyse. Les pointillés indiquent l'orientation du regard.</p> | | | | |

Au niveau de la structure de la transcription, nous avons opté pour un format texte en présentation verticale classique. Le temps s'y déroule donc de haut en bas en suivant l'alternance des tours de parole sur l'axe vertical (Pariisse et Morgenstern, 2010). La présentation verticale se prêtait particulièrement bien à l'ajout d'indices identifiés en parallèle dans la marge. Précédant chaque tableau de transcription, nous proposons un résumé de la séquence en vue de la contextualiser comme l'ont fait Wagner (2017),

Bagatell (2012) et Lavigne (2014), particulièrement en situant l'activité : ce qui la précède et la suit, son but, ses participants, son environnement physique, son matériel.

Du côté des indices non verbaux, notre choix de transcription nous permet d'inscrire des commentaires relatifs à l'usage d'indices mimo-posturo-gestuels, d'indices liés au matériel et à l'environnement. Par souci de transparence et d'accessibilité, nous intégrons aussi aux transcriptions des captures d'écran en entourant les indices relevés dans l'esprit de Korikiakangas et Rae (2013), Wagner (2017) et Park (2017) qui illustrent les actions principales. Pour le volet paraverbal du langage, nous nous sommes arrêtée seulement à la notation d'indices flagrants de contours intonatifs montants (lorsqu'une question est posée par exemple) ou descendants, de la hauteur de la voix (aiguë ou grave), de son volume (fort ou faible), de sa durée (allongement évident de sons et débit de parole) et des pauses (Pinard-Prevost, 2010).

Du côté du langage verbal, disons que bien que le langage du jeune enfant, ou dans le cas de Laura, d'un enfant plus vieux ayant un retard langagier, soit très écarté d'une transcription orthographique standard (Parisse et Morgenstern, 2010), nous avons tout de même opté pour une transcription de type orthographique (Baude *et al.*, 2006) plutôt que phonétique. Le choix d'une transcription orthographique garantissait d'abord une meilleure compréhension du lecteur. Ensuite, en cohérence avec nos objectifs de recherche, peu importait la prononciation phonétique exacte de l'élève, puisque c'est le sens que donnait l'autre interactante à l'énoncé de l'élève qui importait dans l'analyse et vice-versa.

3.7.1 L'identification des indices de contextualisation à partir des transcriptions

La dernière étape d'analyse consiste en l'identification des indices de contextualisation. À cette étape, une autre chercheuse de l'équipe de recherche a

vérifié à partir des analyses préliminaires la fiabilité des transcriptions retenues et les indices de contextualisation relevés. Pour l'opérationnalisation, nous avons utilisé les regroupements des composantes de l'interaction S.P.E.A.K.I.N.G. proposés par Hymes (2005) auxquels nous avons apporté des précisions afin de faciliter le repère. Ces composantes et leurs détails opérationnels sont présentés dans le tableau 3.4. Dans cette opérationnalisation du modèle, nous avons fait le choix de regrouper l'instrument, le but et l'acte (I, E, A), car ils sont pratiquement indissociables. L'instrument, se traduisant par le choix d'utiliser le langage verbal incluant tel type d'indice lexical, phonologique, morphologique ou syntaxique, d'y joindre les gestes, des indices prosodiques, de manipuler le matériel, etc., se trouve évidemment dans tous les tours de parole. Lorsqu'un indice (I) marquant est mis en valeur, il accompagne forcément un acte de langage et une action minimale (A). Il agit aussi dans l'intérêt du but de l'interactant (E) qui fait ainsi évoluer la phase, la transaction et l'épisode pour reprendre les structures praxéologiques de l'activité de Filliettaz (2014). Nous avons d'ailleurs utilisé la base structurante (activité/incursion, transaction, épisode, phase, action) de l'approche praxéologique des travaux genevois (Filliettaz, 2014) pour décrire en général les activités de la classe et leur structure habituelle et plus finement de faire ressortir des indices de contextualisation relatifs à leur cadre (S) et à la progression des actions (A). En outre, les indices de la composante « objectif/but » (E) ont été seulement identifiés quand le but d'un interactant relatif à l'évolution de la phase dans la tâche était manifeste, comme le suggère d'ailleurs Filliettaz (2014).

Pour l'instrument (I), nous avons précisé les typologies employées, à savoir celle de Pinard-Prévost (2010) pour la dimension paraverbale du langage et celle d'Ekman et Friesen (1972) pour le non verbal. Enfin, l'histoire interactionnelle (Vion, 1992) et les connaissances sociales, culturelles, linguistiques et historiques peuvent être

relatives autant au cadre (S), qu'aux participants (P) qu'aux genres (G) ou encore qu'aux normes (N), dépendamment des connaissances mobilisées.

Somme toute, bien que nous nous appuyons sur des catégories d'indices de contextualisation en ayant recours à des typologies précises pour nous aider à les décrire avec justesse, notre démarche est avant tout « *top-down* », c'est-à-dire que nous avons considéré l'interaction dans son ensemble pour descendre vers le niveau micro. Nous avons ensuite pu déterminer avec précision les indices interprétés de manière convergente entre les deux interactantes en regard de l'ajustement dans l'action. C'est aussi à cette étape que nous avons pu identifier où il y avait difficulté d'ajustement, donc divergence dans l'interprétation des participantes et que nous avons pu pointer les indices de contextualisation « divergents. »

Tableau 3.4 Détails opérationnels des composantes de l'interaction basés sur le modèle de Hymes (2005)

| | |
|--------------------------------|---|
| Setting - cadre | lieu et moment de l'échange, environnement physique, mais aussi scène psychologique; (Hymes, 2005); |
| | scène psychologique : occasion particulière d'un certain type de scène, par exemple lors d'un changement de scène entre deux participants qui restent dans le même « décor » (Hymes, 2005); |
| | scènes psychologiques déjà vécues (histoire interactionnelle) par les participants (Vion, 1992); |
| | connaissances qu'ont les participants du cadre général de l'activité (Fillettaz, 2014). |
| Participants | participants à l'échange avec ou sans prise de parole (Hymes, 2005); |
| | destinataires considérés (ex. adaptation dans le langage adressé à un enfant) (Hymes, 2005) |
| | connaissances sur l'autre participant (histoire interactionnelle) (Vion, 1992) |
| | asymétrie dans la compétence langagière adulte-enfant (Leroy et Masson, 2010) |
| Ends – objectifs / buts | buts personnels de chacune et but commun dans l'interaction et leurs résultats; (Hymes, 2005) |
| | actions visées pour une tâche commune au niveau de l'activité (ex. atelier), de la |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | transaction (ex. abécédaire), de l'épisode/tâche (ex. réviser le collage de l'abécédaire en le comparant avec le modèle), de la phase (ex. comparer avec le modèle, déclarer la tâche finie, ranger le matériel) (Filliettaz, 2014) |
| Acts – actes de langage | actes de langage, pragmatique, type d'action sur le réel : forme du message et contenu (Hymes, 2005) thèmes et sous-thèmes avancés et leur gestion (Hymes 2005) actions minimales (Filliettaz, 2014) |
| Keys – indices de tonalité | tonalité émotive de l'échange, perceptible dans le non verbal, le paraverbal et dans certains indices dans le langage (Hymes, 2005) habillement, musique d'ambiance, etc. (Hymes, 2005) *nous gardons ici une dimension surtout affective |
| Instruments | langage verbal, gestes, écriture, téléphone, registre de langue choisi, etc.; (Hymes, 2005) marques précises dans le langage : lexique : substantifs (verbes, adjectifs, noms, adverbes), déictiques, adverbes morphologie, syntaxe quatre paramètres de la prosodie (Pinard-Prévost, 2010) : hauteur (paramètres perceptibles : voix grave ou aiguë) intensité (paramètres : voix douce ou forte) durée (paramètres : allongement des sons relativement aux sons voisins) pause (paramètres : énoncé fluide ou tronqué) indices mimo-posturo-gestuels (Ekman et Friesen; 1972) : gestes emblématiques (dits « conventionnels » par d'autres auteurs) gestes illustrateurs : bâtons, idéographes, mouvements déictiques (pointages) mouvements spatiaux, mouvements rythmiques, kinégraphes, pictographes, mouvements emblématiques gestes adaptateurs : auto-adaptateurs ou adaptateurs avec des objets *Le geste est redondant par rapport au langage, complémentaire ou supplémentaire (Batista et Le Normand, 2010) |
| Norms – normes | règles sociales en général et normes dans l'interaction : variété de langue, choses admises ou non, rituels d'échange (Hymes, 2005) normes attendues dans telle activité, situation didactique (histoire interactionnelle) (Vion, 1992) |
| Genres | types de discours régis par une convention langagière; il y a même des indices quand ça n'appartient pas à un genre en particulier. (Hymes, 2005) genre scolaire « directif » et autres genres présents à l'école (Fasel Lauzon, 2014) |

3.8 Synthèse du chapitre

En guise de synthèse, notre démarche en anthropologie linguistique qui allie l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle nous a permis de constituer un large corpus d'interactions entre une enseignante de classe maternelle spécialisée pour qui les interactions occupent une place centrale dans l'enseignement, et son élève ayant un TSA et un langage verbal peu développé. Nous avons collecté nos données en regroupant notre carnet de notes, des enregistrements vidéo des interactions en classe, des captations audio et vidéo des entretiens semi-dirigés et de rétrospection et des documents complémentaires. Nous avons effectué une étape préalable de traitements des données en partie en cours de collecte dans le but de pouvoir les utiliser efficacement et réduire notre corpus. Notre démarche d'analyse comprend deux volets qui se sont croisés et alimentés mutuellement dans le processus. D'abord, c'est par l'analyse de contenu des entretiens (thèmes émergents et catégories prédéfinies pour les objectifs liés au PFEQ et les stratégies) couplée à celle des documents complémentaires et des observations que nous avons répondu à notre premier objectif de recherche (description des indices de contextualisation) et en partie à notre troisième objectif (description stratégies de l'enseignante). Ensuite, c'est en croisant ces analyses avec les transcriptions multimodales approfondies de sept séquences que nous avons pu répondre à notre deuxième objectif (utilisation des indices de contextualisation pour l'ajustement) et troisième objectif (utilisation des stratégies dans l'ajustement). Ainsi, les indices de contextualisation et les stratégies relevés dans les transcriptions ont été mis en lien avec les résultats issus des autres sources, ce qui a permis une compréhension approfondie de l'ajustement.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS (PREMIÈRE PARTIE)

Dans ce chapitre, nous répondrons à notre premier objectif de recherche par la description des principaux indices de contextualisation qui façonnent l'interaction entre Audrey et Laura lors de séances d'enseignement-apprentissage. Nous répondrons également en partie à notre troisième objectif de recherche en dégagant les principales stratégies d'Audrey dans l'ajustement. Considérant notre large corpus, nous avons effectué des choix parmi nos données afin de ne présenter ici que celles qui guident le lecteur vers les analyses approfondies des quatre séquences d'interaction sélectionnées au chapitre V. Nous avons déjà détaillé le portrait de Laura et d'Audrey au chapitre III (section 3.3.3), et les informations que renferment ces portraits sont à considérer dans l'ajustement des interactantes. Nous y avons inclus certaines de leurs connaissances culturelles, linguistiques et sociales qui agissent comme indices de contextualisation dans leur interprétation en interaction, dont celles qu'elles ont de l'une et de l'autre et de leur interaction mutuelle. Dans le présent chapitre, nous poursuivrons en développant les informations qui aident à comprendre le cadre des activités d'enseignement-apprentissage filmées que nous avons retenues. Nous ferons ensuite ressortir les liens effectués avec le PFEQ relativement à la compétence à communiquer que sous-tendent ces activités et les stratégies d'Audrey. Enfin, en ce qui concerne les stratégies, nous dresserons un portrait large des stratégies de sollicitation et de stimulation qu'elle emploie, d'après les principales catégories de stratégies recensées sur les approches naturalistes.

4.1 Contexte d'enseignement

4.1.1 L'enseignante guidée par le programme de formation et les enjeux prioritaires du préscolaire et les approches interactionnistes

Avant tout, Audrey est d'avis que le mandat du préscolaire est de donner envie à l'élève de collaborer avec l'adulte et d'apprendre, et que ceci marque la suite du parcours scolaire de l'élève. Une bonne collaboration suppose nécessairement d'avoir du plaisir, sans quoi aucun apprentissage au niveau de la communication orale ou de l'interaction n'est possible, à son avis. Elle vise une meilleure collaboration de Laura dans toutes les activités plutôt que la réussite de petites tâches spécifiques.

De prime abord pour Audrey, les méthodes ou approches choisies ne doivent pas constituer la base de son enseignement; c'est véritablement le programme de formation qui la guide dans ses choix (entretien 4, transcription p. 132). Dans ce souci d'appliquer au mieux le PFEQ, et les visées qu'elle entrevoit pour le préscolaire, se dessine la manière qu'a Audrey de conduire ses activités d'enseignement-apprentissage et la structure spatio-temporelle qu'elle a choisie pour sa classe. Ses choix dénotent de manière tangible qu'elle s'appuie concrètement sur des approches interactionnistes, même si elles ne sont pas exclusives. En réponse à notre question sur les activités mises en place pour stimuler le langage, la communication et l'interaction de Laura, Audrey nous explique en entretien qu'elle a le souci d'intégrer le tout aux activités que les élèves font tous en classe (entretien 1, question 8, p.17).

Ce penchant interactionnel se traduit dans l'organisation de la classe. Ainsi, même si elle a conservé du mobilier, des aires de classe délimitées en « coins » (voir le plan détaillé de la classe à l'*Annexe G*) et un horaire pour son groupe qui pourrait rappeler la méthode d'enseignement TEACCH, ces aires de travail ne sont non pas prévues à

des fins individuelles, mais plutôt pour les sous-groupes d'élèves. Chaque coin comporte aussi du matériel accessible aux élèves et ces derniers n'ont pas de pupitre attitré pour le travail individuel. Du côté de l'horaire, le temps est divisé en activités communes : tous les élèves participent à la même activité en même temps et Audrey valorise les temps de collectif dans l'optique de la socialisation encouragée au préscolaire.

4.1.2 La structure des activités de la classe

Les nombreuses journées d'observation nous ont permis de comprendre la structure récurrente des activités que nous décrivons dans le tableau 4.1 (voir *Annexe H* pour le tableau de toutes les activités), soit leur horaire et leur lieu habituel, leur enchaînement, les participants habituels, les transactions/épisodes récurrents et le matériel utilisé. Les activités de la classe s'enchaînent comme suit en matinée : arrivée des élèves et lecture individuelle, activité d'accueil des Bonjours en groupe, ateliers (un ou deux élèves avec un adulte), choix d'un jouet spécial individuel, lavage des mains et collation en groupe, jeux libres (individuel ou en dyade), activité de groupe, transition salle de bain, motricité ou gymnase préscolaire en groupe. Les activités « Bonjours » et « atelier » sont décrites dans le tableau 4.1. Les autres activités sont détaillées à l'*Annexe H*. Considérant le nombre d'heures total de captations vidéo, nous n'avons conservé dans notre sélection finale que les activités dites didactiques d'enseignement-apprentissage pour lesquelles les tournages sont de meilleure qualité : les Bonjours (1 séquence présentée au chapitre V), les ateliers (3 séquences au chapitre V) et certaines activités de groupe.

4.1.2.1 Les Bonjours et les ateliers

Les Bonjours se déroulent dans le coin dit « des Bonjours », c'est-à-dire à l'avant de la classe (voir plan de la classe à l'*Annexe G*), face au tableau numérique interactif (TNI). Les chaises des élèves placées côte à côte font face à l'écran et un seul élève à la fois accompagné d'Audrey est appelé à l'avant. L'enseignante utilise l'outil visuel de la bande-tâches pour montrer les différentes transactions illustrées de pictogrammes et leur mandataire (prénoms écrits sous les pictogrammes). Plusieurs transactions s'enchaînent toujours dans le même ordre : routine d'exercice de l'astronaute (seulement pour le thème de l'espace); salutation de chacun des élèves de la classe; écriture la date du jour au TNI; détermination des présences des élèves et des intervenants au TNI (avec phase occasionnelle de dénombrement des personnes présentes); dessin de la météo du jour au TNI; décompte des jours d'école restant à l'aide d'un panneau de nombres; annonce de l'horaire du jour à partir de l'horaire-classe; chanson ou visionnement de la vidéo du jour; récompense des élèves pour leur arrivée et les bonjours en leur remettant un autocollant pour leur agenda; choix des responsabilités (une fois par mois).

L'activité des ateliers est divisée en deux ateliers de vingt minutes. Les élèves sont jumelés à un adulte différent par atelier (enseignante, TES, PEH ou orthophoniste) et y travaillent individuellement ou avec un autre élève. Laura est majoritairement jumelée avec Sacha ou travaille seule en dyade avec l'adulte. En dyade avec l'enseignante, chaque atelier de vingt minutes est divisé en deux transactions : le travail principal et la période de jeu éducatif, souvent au iPad. Les travaux sont variés, mais très souvent liés au thème de la classe : les sports d'hiver, les légumes, les cinq sens, les insectes, l'espace, les formes. Parmi les formats de travaux les plus couramment observés, nous avons répertorié les jeux de table dirigés, les fiches

dirigées ou pages de cahier d'exercices dans lesquelles l'élève doit découper, coller, tracer, colorier, les projets particuliers comme la prise de photos à partir d'une construction de l'élève (pour le thème de l'espace).

Tableau 4.1 La structure des activités récurrentes des Bonjours et des ateliers

| Horaire /activités | Lieux | Participants | Actions | Matériel |
|---|--|---|---|---|
| 9 h 10 – 9 h 30 Les Bonjours | Les élèves sont assis en demi-cercle face au tableau numérique interactif (TNI). Audrey leur fait face, assise sur un banc à côté du TNI. | Tous les élèves TES PEH Orthophoniste à l'occasion | Plusieurs épisodes à l'activité (un élève ou un adulte nommé pour réaliser chacun) : - routine de l'astronaute (exercices moteurs), - saluer chacun des élèves, - écrire la date du jour au TNI, - déterminer les présences au TNI, - dessiner la météo du jour au TNI, - faire le décompte des jours d'école d'ici la fin de l'année scolaire, - dire l'horaire du jour à partir de l'horaire-classe, - chanter la chanson ou visionner la vidéo du jour, - récompenser les élèves pour leur arrivée et les Bonjours en leur remettant un autocollant pour leur agenda, - choix des responsabilités (une fois par mois). | TNI (comprenant crayons et baguette) Bande-tâches : bandes horizontales représentant les différentes étapes par des pictogrammes accompagnés du nom du responsable de l'étape Petit marchepied pour les élèves Horaire-classe (AM et PM séparés) vertical formé de pictogrammes Panneau sur lequel sont disposés les nombres (de 1 jusqu'au nombre de jours restants) |
| Horaire /activités | Lieux | participants | Actions | Matériel |
| 9 h 30 – 9 h 50 9 h 50 – 10 h 10 Ateliers 2 X 20 minutes | Audrey travaille surtout dans le coin bricolage Autres intervenantes : coin sensoriel, bureau de l'enseignante ou TES. | Tous les élèves sont répartis dans les ateliers Ratio intervenant : enfant de 1:1 ou 1:2 | Plusieurs transactions possibles : - jouer à un jeu de table dirigé, - jouer avec des blocs, - jouer au iPad, - découpage, collage, écriture, traçage, dessin, etc., - remplir une fiche ou une page de cahier d'exercices. | Papier, carton Crayons Colle Ciseaux Jeux de table divers Horloge visuelle (<i>time-timer</i>) Jeux éducatifs iPad |

4.1.3 Les objectifs visés dans le travail en interaction en lien avec la compétence « communiquer à l'aide des ressources de la langue »

La communication orale est la principale compétence du PFEQ concernée par notre recherche sur l'ajustement enseignante-élève en interaction. Pour Audrey, cette compétence se travaille impérativement dans l'interaction avec l'élève, tout comme elle le fait pour l'ensemble des compétences. C'est donc dire que les trois composantes de production, de compréhension et d'intérêt pour la communication sont indissociables en interaction. Dans les entretiens, le thème général de la communication orale a maintes fois été abordé, mais sans jamais le détacher de son cadre interactionnel. Ainsi, nous avons choisi d'établir des liens entre les contenus des entretiens et la compétence à communiquer oralement afin de déterminer comment Audrey concevait ce travail sur le langage. Ce faisant, nous avons fait ressortir un sens global qu'accorde Audrey à chaque composante et sous-composante pour Laura spécifiquement. Ce sens global est moins axé sur la conversation et s'appuie aussi beaucoup sur ce que Laura peut comprendre et exprimer de manière non verbale. Les technologies de l'information et de la communication (TICS) ne sont pas spécifiquement mentionnées en entretien, ce pourquoi les sous-composantes les impliquant n'ont pas été retenues. Nous avons aussi écarté les éléments portant sur la communication écrite. Voici ce qui ressort pour chaque sous-composante en termes d'objectifs visés spécifiquement pour Laura. Nous présentons ici seulement les sous-composantes pouvant être directement liées aux propos d'Audrey.

Pour commencer, pour la composante « démontrer de l'intérêt pour la communication » (tableau 4.2), Audrey pense qu'il est essentiel pour Laura d'avoir du plaisir dans l'interaction, d'exploiter et de varier les jeux de faire semblant et de s'impliquer en aidant son enseignante. Elle travaille aussi à ce que Laura comprenne l'importance de parler et qu'elle réponde aux questions. Laura doit également initier des interactions en demandant de l'aide, en prenant contact avec les adultes et en

établissant le contact visuel. Pour maintenir le contact, elle est amenée à montrer pour mieux se faire comprendre. Laura imite aussi les autres et consulte les livres et les albums échos produits en classe.

Tableau 4.2 Les objectifs visés pour la composante de « l'intérêt pour la communication »

| |
|--|
| Composante : intérêt pour la communication (sens général) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Avoir du plaisir en interagissant. - Exploiter et varier les jeux de faire semblant. - Aider l'enseignante, s'impliquer. - Interagir avec les autres élèves et participer à la vie collective de la classe. |
| Sous-composante : engager la conversation |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'importance de parler, de répondre aux questions. - Initier des interactions. - Demander de l'aide. - Prendre contact avec les adultes. - Établir le contact visuel. |
| Sous-composante : maintenir le contact |
| <ul style="list-style-type: none"> - Montrer pour mieux se faire comprendre. |
| Sous-composante : respecter le sujet de la conversation |
| N.A. Laura n'est pas vraiment encore dans la « conversation » selon Audrey. |

Ensuite, toujours selon Audrey, la composante « comprendre un message, » (tableau 4.3) s'actualise pour Laura dans sa compréhension de la tâche, des attentes de l'activité et dans sa compréhension des règles d'un jeu, tout en maintenant son attention dans le temps. Au niveau de la compréhension des concepts liés au temps, à

l'espace et aux quantités, dénombrer, compter à rebours, compter à voix haute et discerner « petit » et « gros » sont les actions ciblées. Laura porte attention et comprend un message à partir de pictogrammes, de photos, d'autres indices visuels; elle comprend une blague et son effet sur les autres. Elle fait des liens avec les activités antérieures; elle associe des idées. Elle répète pour montrer qu'elle comprend et elle utilise le « oui » spontanément lors d'une réponse. Audrey commente la compréhension de Laura, mais pas particulièrement l'expression de la compréhension de l'élève. Elle considère qu'il s'agit plutôt de son rôle d'enseignante de déceler ses indices de compréhension.

Tableau 4.3 : Les objectifs visés pour la composante « comprendre un message »

| |
|---|
| Composante : comprendre un message (sens général) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la tâche, ce qui est attendu dans l'activité. - Comprendre les règles du jeu. |
| Sous-composante : porter attention au message |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un message à l'aide de pictogrammes. - Maintenir l'attention dans le temps. - Comprendre l'effet d'une blague sur les autres. - Comprendre une blague. |
| Sous-composante : concepts liés au temps, à l'espace, aux quantités, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Dénombrer. - Compter et compter à rebours. - Compter à voix haute. - Discerner les concepts « petit et gros. » |
| Sous-composante : exprimer sa compréhension de l'information |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre à partir de photos, pictogrammes, indices visuels. - Faire des liens avec les activités antérieures, associer des idées. - Répéter pour montrer que l'on comprend. - Utiliser le oui spontanément lors d'une réponse. - Comprendre le message par rapport à comprendre la consigne de répéter. |

Enfin selon Audrey, la composante « produire un message, » (voir tableau 4.4) se réalise pour Laura dans le cadre d'un rituel, lorsqu'elle utilise le « oui » spontanément, lorsqu'elle formule des phrases en pointant successivement des images ou qu'elle s'appuie sur des photos pour raconter un événement verbalement. Il est important pour Audrey de conscientiser Laura à la verbalisation, puisqu'elle s'exprime souvent autrement que par le langage verbal. En ce sens, elle mise sur

l'augmentation graduelle de l'exigence dans l'interaction, en exigeant que Laura verbalise de plus en plus. Somme toute, la verbalisation prend énormément de place dans cette sous-composante et la conscientisation à l'importance de parler revient (dans la demande d'aide, la réponse à une question, la verbalisation des mots couramment utilisés dans les activités : chat, assis, manger, etc.). Audrey accepte largement l'anglais, mais pousse Laura à utiliser le plus possible des mots en français. Dans tous les cas, il est avant tout important pour Audrey que Laura verbalise. En dépit de l'accent mis sur la verbalisation, Audrey souligne aussi l'importance de donner du sens au non verbal de Laura qui prend tout son sens lorsqu'elle montre pour mieux se faire comprendre, lorsqu'elle agit en cohérence avec ce qui est dit, par exemple en nommant et en choisissant les outils pour son travail. Plus généralement, Laura peut aussi s'exprimer par des signes non verbaux que l'autre interactante peut comprendre (gestes naturels, mimiques, attitude, corporel, pictogrammes, etc.). Pour Audrey, le non verbal est partie intégrante de l'exploration de la langue.

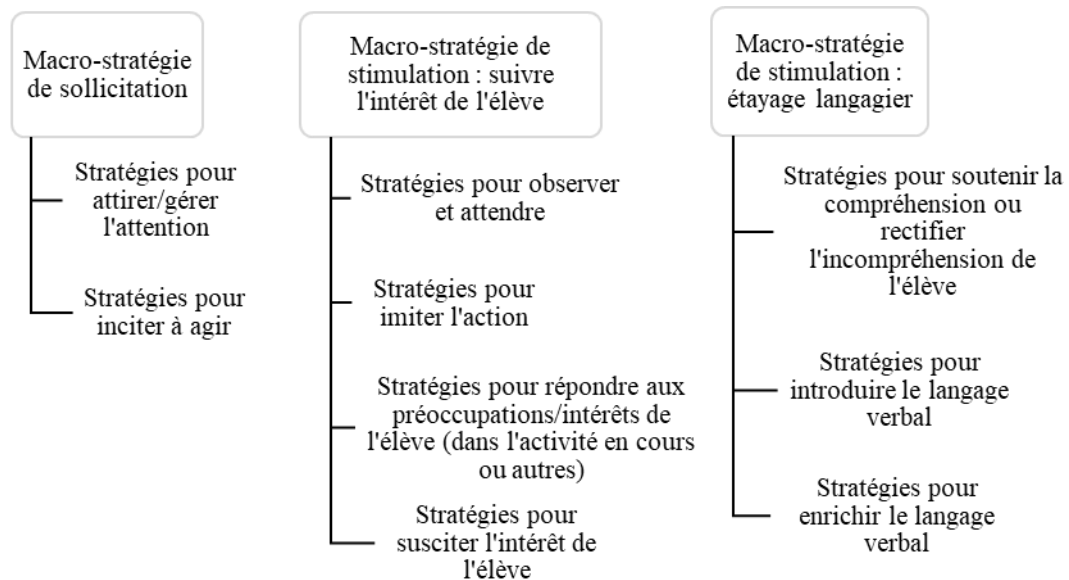
Tableau 4.4 : Les objectifs visés pour la composante « produire un message »

| |
|--|
| Composante : produire un message (sens général) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Produire un message dans le cadre d'un rituel. - Utiliser le oui spontanément. - Être conscientisée à la verbalisation. - Augmenter l'exigence dans l'interaction, exiger qu'elle verbalise plus. - Formuler des phrases en pointant successivement des images. |
| Sous-composante : organiser ses idées |
| <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser. - Montrer pour mieux se faire comprendre. - Raconter à partir de photos. - Faire preuve de cohérence entre le message et son action. - Organiser le travail : nommer et choisir les outils nécessaires. |
| Sous-composante : utiliser un vocabulaire approprié |
| <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser. - Utiliser le vocabulaire en français le plus possible. - Demander de l'aide. - Dire spontanément des mots en français. - Répondre verbalement à une question posée. - Verbaliser des mots couramment utilisés : chat, assis ou manger dans le cadre d'activités. |
| Sous-composante : explorer les aspects sonores de la langue en jouant avec les mots |
| <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer par un langage non verbal que l'autre peut comprendre (gestes naturels, mimiques, petits gestes, attitude, corporel, visage, gestuel, pictogrammes, photos). - Utiliser le français spontanément à l'école, sans que l'anglais soit refusé. - Comprendre l'importance de parler. |

4.2 Les stratégies de l'enseignante qui soutiennent le langage et l'interaction de l'élève

Comme mentionné dans les chapitres précédents, nous avons effectué une recension de littérature (voir le tableau 2.3 à la page 73 pour une synthèse et l'*Annexe B* pour les détails de la recension) sur les stratégies de stimulation du langage et de soutien de l'interaction en interaction naturelle (approches naturalistes comportementales et interactionnistes). De cette recension découlent trois catégories de macro-stratégies que nous distinguons et qui sont représentées dans la figure 4.1.

Figure 4.1 Les macro-stratégies de l'enseignante dans le soutien au langage et à l'interaction de son élève



Dans cette section, nous soulignerons l'éclairage nouveau et les nuances qu'Audrey amène dans son utilisation des stratégies par rapport à la littérature. Suivant cette analyse de points qui ressortent, les micro-stratégies seront présentées dans les tableaux 4.5 à 4.13. Dans ces tableaux, les stratégies issues de notre recension de littérature constituent les titres de chaque section (lignes grises) et les stratégies d'Audrey sont listées avec des tirets. Pour illustrer les stratégies d'Audrey le plus concrètement possible, nous avons ajouté des exemples (colonne de droite, le cas échéant). Parmi ces exemples, quelques-uns seront tirés des quatre séquences analysées au chapitre V. Nous avons toutefois choisi d'autres exemples tirés de notre corpus en vue de dresser un large portrait des stratégies. Enfin, notons que les stratégies recensées dans la littérature proviennent de recherches sur des programmes différents d'intervention. Quoique nommées dans les articles lus, ces stratégies n'y sont que très rarement exemplifiées. Beaucoup de recherches se déroulent aussi hors classe. Par conséquent, même si nous avons cherché à respecter le sens que donnent les différentes recherches aux stratégies dans l'intervention, nos exemples en montrent une interprétation élargie. Audrey utilise ces stratégies à sa manière, sans qu'elles s'inscrivent dans un programme d'intervention donné. À notre avis, les stratégies telles que présentées ici se démarquent de celles relevées dans la littérature par l'appropriation personnelle qu'en fait Audrey et par leur application concrète en classe.

4.2.1 Les stratégies de sollicitation

4.2.1.1 Les stratégies de sollicitation pour attirer/gérer l'attention de l'élève

Pour commencer, Audrey varie grandement ses manières d'attirer l'attention de Laura : utilisation de l'anglais et monstration d'outils visuels, d'images ou de pictogrammes. Bien qu'elle utilise les sollicitations verbales directes dans sa pratique

(ex. « regarde »), il est intéressant de voir qu'elle prend aussi le temps de capter l'attention de Laura en douceur de multiples manières comme en s'approchant d'elle, en se plaçant à sa hauteur, etc. Elle restreint aussi les stimulations pour éviter les distractions en retirant du matériel et en contrôlant son utilisation. Il ne s'agit cependant pas d'épurer complètement l'environnement de travail de l'élève et de tout retirer, mais bien de sélectionner le matériel le plus pertinent pour y concentrer l'attention de Laura. En outre, Audrey reconnaît que certains matériels illustrés (ex. jeux didactiques comme des cartes illustrées) amènent Laura à parler davantage et elle en tire profit. Par contre, elle explique que son élève a l'habitude de nommer des images lorsque pointées par l'adulte, ce qui peut créer des confusions dans ce qui est attendu lorsqu'il s'agit de faire une autre action que de désigner (compter, comparer, etc.). Enfin, Audrey s'est développée des moyens très personnels de soutenir l'attention de Laura. Par exemple, elle s'assure de la relancer souvent dans son activité par l'interaction sans que ce soit par des directives. Elle opte alors pour des questions, des petits rappels de ce qui se passe, des commentaires. Elle mise aussi sur la proximité physique avec l'élève. Ainsi, en s'asseyant près d'elle, elle peut la relancer facilement et prolonger son investissement dans l'activité. Finalement, la gestion de l'attention de Laura est pour Audrey un travail en continu. Elle explique qu'elle travaille depuis le début de l'année scolaire à augmenter graduellement le temps de travail (par rapport à un jeu plus ludique) pendant les ateliers, et ce sans créer de frustration, puisque rappelons-le, la collaboration de l'élève est jugée prioritaire.

Tableau 4.5 Les stratégies de sollicitation pour attirer et gérer l'attention de l'élève

| | |
|---|---|
| Interpeller : nommer l'élève quand on s'adresse à elle | |
| - Interpeller l'élève par son prénom selon la prononciation des phonèmes en anglais. | |
| Interpeller par le non verbal | |
| - S'approcher physiquement de Laura, se placer à sa hauteur avant de parler ou se rapprocher sans parler. | |
| Attirer/gérer l'attention par du matériel (réduire ou contrôler) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Approcher un outil visuel de Laura, le pointer de loin ou l'amener près d'elle; montrer un pictogramme, une image, la bande-tâches. - Restreindre les distractions pour orienter les actions de Laura pour qu'elle comprenne ce qui est attendu d'elle. - Retirer, restreindre le matériel si on ne veut pas que Laura l'utilise tout de suite; contrôler l'utilisation du matériel. - Utiliser du matériel visuel à visée didactique (ex. jeu avec des cartes illustratives) pour faire construire des phrases ou nommer des images à Laura. Ils attirent son attention et favorisent sa verbalisation. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>En vue de comparer deux piles de cartes, Audrey demande à Laura quelle pile est la plus grande en les pointant. Laura identifie l'image sur chaque pile. Audrey retourne les cartes faces cachées pour éliminer la distraction des images, puis reformule sa question en pointant les piles.</p> |
| Autres stratégies de maintien de l'attention (n'apparaissant pas dans la recension) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Maintenir le fil conducteur et relancer Laura (commentaires, questions, rappel de l'activité en cours) pour ne pas qu'elle perde de vue son projet et maintienne son intérêt dans le temps. - Relancer un peu (commenter, questionner), s'asseoir près de Laura ou prévoir un autre adulte près de l'élève. - En commençant par cinq minutes de travail, augmenter graduellement le temps de travail. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Pour l'atelier, le temps d'activité reste le même (20 minutes), mais le temps alloué à une tâche augmente graduellement, quitte à enchaîner deux tâches dans l'atelier.</p> |

4.2.1.2 Les stratégies de sollicitation pour inciter l'élève à agir

En ce qui a trait à la macro-stratégie de l'incitation à agir, il est important pour Audrey d'offrir un bon modèle langagier à Laura par la stratégie de modelage, mais l'incitation à faire répéter est très variable selon le contexte. Parfois, elle insiste, mais parfois, le modelage langagier relève davantage de l'étayage langagier. C'est pour cette raison que la même stratégie se retrouve également dans l'introduction du langage (étayage) que nous verrons dans le tableau 4.12. Parfois, Audrey fait même un modelage en inversant les rôles et en prenant des expressions visées pour Laura. Par exemple dans notre corpus, alors qu'elle veut accrocher des bricolages au mur, elle dit à Laura « aide-moi », mais ne souhaite pas dans ce cas qu'il y ait répétition immédiate par Laura. Il est à noter que lorsqu'elle désire que Laura répète le langage modelé, une demande directe ou indirecte lui sera adressée. La demande se fait aussi par l'entremise de l'ébauche au cours de laquelle Audrey modélise le début de la phrase à énoncer et cède le tour de parole à Laura : « je veux... » Pour une demande implicite, elle modélise souvent le langage en ralentissant le rythme et le débit pour donner le temps à Laura de formuler elle aussi le langage. Elle procède alors tronçon par tronçon et son élève prend la parole à la suite de chaque segment. Par exemple, dans la séquence #3 de la bande-phrase au chapitre V, la troncation de l'énoncé d'Audrey va comme suit : A. : « Le petit chat » - L. : « petit » - A. : « est assis » - L. : « assis » - A. : « dans le véhicule spatial » - « védé dé paï ». Ce dernier exemple montre qu'Audrey peut aussi vouloir faire verbaliser du langage qui n'est pas prévisible, ou en quelque sorte préformé comme le sont par exemple les demandes de type « je veux... » En terminant, cette enseignante entrevoit plusieurs nuances à apporter à ses stratégies de modelage en vue de faire verbaliser Laura, puisqu'elle n'adhère pas à l'idéal de faire verbaliser « à tout prix. » Pour elle, l'exigence de

verbalisation ne doit pas être constante, mais plutôt relative au but de l'activité et au temps qui s'écoule, à la fatigue et aux efforts de l'élève.

En outre, les questions sont utilisées pour pousser Laura à prendre la parole et à rectifier une non-prise de parole ou une réponse jugée trop « faible. » Dans ce cas, Audrey la questionne pour valider (fait également partie de la macro-stratégie d'étayage langagier - compréhension) ou ajoute des choix de réponses par « oui ou non? » pour inciter Laura. Elle exploite aussi le délai d'attente en partie pour solliciter son élève (se rapprocher, aller la chercher), mais nous retrouvons cette stratégie davantage dans la macro-stratégie de suivre l'intérêt de l'élève, puisqu'Audrey l'utilise pour donner le temps à Laura de dire/faire quelque chose et de prendre sa place dans l'interaction plutôt que pour la forcer à répondre. Dans le même ordre d'idée, les indices fournis à Laura peuvent être utilisés pour l'inciter à répondre, mais le sont principalement pour l'aider à comprendre (macro-stratégie d'étayage langagier). Ces indices prennent des formes visuelles, verbales ou d'assistance physique à degré variable, mais il est essentiel pour Audrey d'éviter de trop guider l'élève. En effet, elle pense que Laura sait faire et comprend beaucoup plus que ne le croyaient initialement les intervenantes : « Puis en fait moi j'ai compris qu'elle comprend beaucoup plus que ce qu'elle donne l'impression. » (Entretien 3, extrait 4; transcription p.76).

Enfin, Audrey ne semble pas rendre le matériel inaccessible à Laura de manière volontaire pour l'inciter à le demander. Elle ne discute pas non plus en entretien d'une manière systématique d'enchaîner les incitations à l'élève (stratégies seules, combinées ou en escalade). En nous appuyant sur les observations, nous concluons que cette enseignante ne prévoit pas de tels enchaînements, que l'utilisation de différentes stratégies combinées est vraiment le fruit de l'interaction en cours, de façon à atteindre les buts fixés plutôt de que suivre un protocole.

Tableau 4.6 Les stratégies de sollicitation pour inciter l'élève à agir

| Modelage : total ou partiel | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser pour Laura, c'est-à-dire lui faire une offre langagière appropriée en français, donner un modèle à répéter. - Utiliser une formulation habituelle pour que l'élève formule ensuite. - À l'occasion, inverser les rôles. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Pour une demande d'aide, Audrey formule « aide-moi; j'ai besoin d'aide » et pour la fin d'une activité, « c'est fini ».</p> |
| Demande | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Directive directe ou demande de verbalisation directe. - Répéter le mot important pour que l'élève le reprenne. - Inciter Laura à parler lors d'une frustration en lui demandant explicitement de le faire. - Ébauche pour demande à compléter (ex. « je veux... »). - Faire dire mot à mot en demandant de répéter chaque mot, entre autres : - dans une activité routinisée au langage prévisible que Laura connaît bien; - lors de demandes de verbalisations non routinisées dans les activités (ex. verbaliser une phrase construite avec des pictogrammes); - en ralentissant le débit et en tronquant l'énoncé en plusieurs segments (mots, expression, syllabes) que Laura répète au fur et à mesure en alternance avec l'adulte. <p><u>Nuances à apporter dans les stratégies les demandes de verbalisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas mettre de pression à tout prix pour faire répéter Laura. - Si Laura a une mauvaise perception des sons, ne pas trop répéter (ex. « véhicule spatial » prononcé « védédé pai »). - Si l'objectif est de conscientiser à la verbalisation, passer à autre chose après un effort. - Moduler les demandes de verbalisation et d'incitation en fonction de la fatigue de Laura. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Au début d'un atelier, Audrey demande beaucoup de verbalisations, puis au fil de l'activité, insiste moins et modélise plutôt le langage pour l'élève.</p> |

| Question (ouverte, choix, choix oui/non) | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Questionner (tous les types de questions). - Questionner en donnant le choix « oui ou non? » explicite à la fin de la question. - Valider en requestionnant Laura et en cas de doute sur sa première réponse. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Audrey questionne Laura lorsqu'elle voit qu'elle s'apprête à demander quelque chose, mais qu'elle ne le verbalise pas : « qu'est-ce que tu veux? » ou « ça va? »</p> |
| Temps de délai, attente (attendre, s'approcher de l'élève, la regarder, mimique signifiant l'attente) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - S'approcher de Laura pour l'inciter à agir. - Aller la chercher directement pour l'inciter à agir. | |
| Indice (verbal, gestuel, assistance physique) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les indices visuellement (encercler, mettre en couleur, etc.). - Faire totalement ou partiellement l'action avec l'élève; offrir une assistance physique minimale, partielle ou totale pour encourager l'élève. - Guider Laura juste assez, mais pas trop, et augmenter le temps d'attente, quitte à se sentir parfois inutile. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Audrey prend la main de Laura et fait l'action avec elle; elle oriente la main de Laura vers un endroit; elle touche sa main ou son épaule.</p> |
| Rendre le matériel inaccessible | |
| Non abordé/non observé | |
| Stratégies seules, combinées ou escalade des incitations | |
| Audrey enchaîne plusieurs stratégies pour atteindre son but, mais celles-ci ne sont pas préordonnées, prévisibles, ni toutes de l'ordre de la sollicitation. | |

4.2.2 Les stratégies de stimulation pour suivre l'intérêt de l'élève

4.2.2.1 Les stratégies d'observer et d'attendre

Pour reprendre les éléments majeurs du tableau 4.7, la macro-stratégie d'observation-attente est d'abord largement employée par Audrey qui explique que, lorsqu'elle est confrontée à une difficulté d'interaction de Laura, elle laisse tomber un peu son exigence et cherche surtout à comprendre le sens de ce que dit/fait Laura. En entretien, Audrey nous explique pourquoi il est primordial d'octroyer le temps nécessaire à l'élève, de ne pas toujours aller au-devant d'elle : « une chose apprise lors des interactions avec Laura, c'est rare qu'elle fait quelque chose pour rien. On lui laisse le temps et elle s'en va chercher ses coupe-son, un mouchoir » (entretien 1, question 1, transcription p.2). Elle ajoute que c'est par sa mise en action dans une tâche que Laura montre sa compréhension de ce qui est attendu. Dans ce processus d'observation, il y a ultimement toujours un sens à mettre en lumière, selon Audrey, et c'est son rôle de le déceler à travers la multiplication des observations. Pour ce faire, elle se situe continuellement dans une démarche de recherche hypothétique. Audrey recherche donc l'indice significatif dans le langage, les actions ou les gestes de Laura et cherche à valider ses hypothèses en observant son élève, en requestionnant ce qu'elle connaît d'elle. En plus de finement observer et d'attendre pour laisser l'élève agir et pour confirmer ses hypothèses, Audrey cherche à inclure ce sur quoi porte l'attention de Laura dans l'activité en cours. Pour elle, il y a plusieurs manières d'atteindre les buts fixés, et elle fait preuve d'énormément de flexibilité dans les activités par l'écart qu'elle accepte entre ce qui était planifié et ce qui se passe réellement.

Tableau 4.7 Les stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : observer et attendre

| Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) momentanément pour revenir plus tard à l'exigence (<i>hold</i>) | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Laisser tomber un peu l'exigence et observer/attendre lorsque Laura ne répond pas à une question, un commentaire ou lorsqu'elle semble absorbée par sa propre action. - Aider Laura à sortir d'une émotion négative en la consolant, puis en la réorientant rapidement vers l'activité en cours. - Ramener Laura à son intérêt pour l'inclure à l'activité en cours. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Lorsque Laura joue avec des poupées alors que ce n'est pas un moment libre, Audrey lui demande de l'aider et lui propose que les poupées assistent. Audrey personnifie les poupées. Elle transforme l'initiative de Laura en quelque chose d'acceptable.</p> |
| Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) total | |
| <p>* Selon les observations, l'enseignante n'a pas utilisé cette stratégie dans l'optique de laisser Laura changer complètement d'activité.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit plutôt de l'acceptation d'une réorientation de l'action en cours qui permet tout de même d'accéder aux buts fixés. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Lorsqu'il s'agit de comparer deux ensembles de cartes, Audrey accepte que Laura procède par comparaison des piles, alors qu'elle avait initialement planifié un dénombrement.</p> |
| Observer l'élève, ce sur quoi porte son attention | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Regarder Laura pour trouver des indices sur l'action qu'elle fait, du produit fini qu'elle réalise, de ce qu'elle veut dire, etc. - Voir les signes multimodaux, chercher les indices, interpréter les actions de Laura en lien avec le contexte spatio-temporel immédiat et les autres interactions passées vécues. - Observer Laura pour confirmer une hypothèse d'interprétation qu'a Audrey. - Observer Laura en action, ses actions confirmeront sa compréhension dans une activité. | |
| Attendre plus longtemps pour donner le temps de répondre | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Attendre que Laura envoie un « signe » d'initiation ou de réponse ou qu'elle fasse un bout de la tâche dans l'activité. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Audrey considère comme signes une action, un bruit, etc. en guise d'initiation; un regard dirigé vers Audrey, un mouvement vers elle en guise de réponse.</p> |

4.2.2.2 Les stratégies d'imitation

En ce qui concerne la macro-stratégie d'imiter l'élève, Audrey cherche à suivre l'initiative de cette dernière et tente de redire ce que formule Laura, même si son langage est très approximatif. Pour Audrey, l'encadrement en dyade avec l'élève est l'occasion idéale de pouvoir faire comme Laura et de s'y adapter au maximum. Par conséquent, elle n'hésite pas à modifier sa propre action entamée pour imiter Laura et se rapprocher davantage de ses préoccupations dans l'action.

Tableau 4.8 Les stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : imiter l'élève

| Imiter (son, geste, mot, action, utilisation de matériel, etc.) | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Suivre l'initiative de Laura dans ses jeux symboliques, ses tâches scolaires, etc. - Imiter Laura : ses mimiques, ses interjections, ses actions. - Redire verbalement, même si ce que dit Laura est incompréhensible. | <p>Exemple tiré du corpus</p> <p>Lorsque Laura fait rouler une balle pour s'amuser dans un atelier sur les formes, Audrey s'adapte et fait rouler divers objets circulaires et carrés pour les comparer.</p> |
| Autres considérations de l'enseignante ou nuance à apporter (n'apparaissant pas dans la recension) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'avantage du ratio 1:1 avec Laura, puisque l'enseignement individuel est idéal pour l'imiter et suivre son initiative le plus possible. | |

4.2.2.3 Les stratégies pour répondre aux préoccupations de l'élève

Ensuite, la macro-stratégie de répondre aux préoccupations/intérêts de Laura est de première importance pour Audrey comme celle d'observer/attendre. Audrey a largement élaboré sur cette stratégie en entretien. Elle explique notamment la place

que prennent les jeux de faire semblant dans la stimulation et son souci de participer avec Laura à ces jeux qui peuvent s'intégrer, se déclencher à tout moment dans l'interaction. Pour ce qui est de la mise à disposition du vrai matériel, Audrey explique l'enjeu du choix de ne pas ajouter systématiquement d'outils visuels spécialisés (ex. pictogrammes) pour Laura, puisqu'elle mise sur le langage et les gestes naturels, le matériel déjà présent dans l'environnement. Audrey tente de considérer les idées de Laura lorsqu'elle construit du matériel pour elle, pour qu'elle puisse s'approprier davantage l'activité. Elle explique aussi l'importance de saisir l'intérêt momentané de Laura pour l'intégrer à l'activité en cours, par exemple intégrer les bébés avec lesquels joue Laura à une activité de bricolage. Elle s'assure ainsi de pleinement faire participer l'élève. Cette inclusion de l'élève se fait aussi par l'entremise des activités de groupe, des tâches dans la classe. Pour Audrey, les activités de groupe qui semblent parfois au-delà du niveau de Laura peuvent mener à de belles surprises, puisque Laura réussit parfois et montre un potentiel insoupçonné.

Qui plus est, Audrey répond toujours à ce qu'initie Laura par le non verbal ou le langage verbal. Elle nomme ce que fait Laura, l'explique et elle l'encourage à compter, dénombrer, une visée figurant d'ailleurs dans le PFEQ. Lorsqu'il ne s'agit pas d'un moment idéal pour interagir (ex. lorsqu'Audrey prépare du matériel, lors d'une transition), Audrey répond tout de même à Laura même si elle limite l'interaction à ce moment ou qu'elle fait un lien avec un autre élément vers lequel elle la redirige. Tout compte fait, les tentatives d'interaction ne sont jamais ignorées ou brisées, au contraire, elles sont encouragées au maximum dans la mesure du possible. Enfin, la micro-stratégie de donner du sens à ce que dit/fait Laura est en constante application. Nous la dénotons de manière flagrante lorsqu'Audrey interprète des sons, gestes, déplacements et les mets en lien avec le contexte, avec ce qui se passe sur le coup dans l'activité. Pour Audrey, il importe peu de savoir si ce que dit/fait Laura a lieu parce qu'elle lui en a donné l'idée par son interprétation. Pour elle, tout ce que

fait Laura a un sens dans l'interaction et elle dégage ce sens en interprétant les combinaisons de signes et en se référant à ses connaissances de son élève, de sa famille et du contexte. À cet égard, Audrey précise qu'elle gagne à connaître chaque jour Laura un peu plus grâce à leurs interactions quotidiennes.

Tableau 4.9 Stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : répondre aux préoccupations ou à l'intérêt de l'élève

| Inclure la préoccupation ou l'intérêt dans une routine | |
|--|---|
| Ce point ne ressort ni des entretiens ni des observations. | |
| Inclure la préoccupation ou l'intérêt du moment de l'élève à un jeu symbolique ou participer à un jeu symbolique | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Embarquer dans les jeux de faire semblant de Laura. - Cerner les déclencheurs : objet, déguisement, chanson ou décor. Être attentive aux phases de Laura (ex. phase où elle joue constamment au chat) : - certains éléments du contexte « déclenchent » les scénarios de faire semblant chez l'élève; - un même objet peut devenir le déclencheur d'un autre scénario, d'où l'importance d'analyser le contexte; - il s'agit de créer ces événements déclencheurs ou de les saisir lorsqu'ils surviennent. | <p style="text-align: center;">Exemples tirés du corpus</p> <p>Audrey fait des bruits de chat ou fait le bébé qui pleure lorsque Laura lui montre une image ou un jouet. Elle personifie des personnages et poursuit le jeu.</p> <p>Questionnée à propos de son dessin, Laura pointe la fenêtre en disant « pluie. » L'enseignante entame un jeu de faire semblant en faisant mine de pleurer parce que les élèves ne peuvent pas jouer dehors en raison de la pluie.</p> |
| Inclure la préoccupation ou l'intérêt du moment de l'élève dans l'activité en cours | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Mettre à disposition le vrai matériel et les livres lus de littérature jeunesse pour que Laura puisse le montrer, évoquer une idée. - Créer du matériel à partir des idées de Laura, de ses choix de matériel, des photographies d'elle et de ses productions. - Favoriser les activités collectives pour que Laura participe à sa façon et montre sa compréhension. - Impliquer Laura pour ne pas la laisser jouer | <p style="text-align: center;">Exemples tirés du corpus</p> <p>Dans l'activité collective des Bonjours, alors que Laura doit écrire la date du jour, Audrey lui permet d'utiliser le panneau des nombres comme modèle pour écrire les chiffres. Cette adaptation permet à Laura d'identifier le bon nombre correspondant à la date et d'écrire les chiffres au tableau.</p> <p>Lors de l'activité lecture, Laura délaisse son livre pour aller voir Audrey qui</p> |

| | |
|--|--|
| librement dans les transitions (routine d'arrivée, rangement, périodes d'attente, etc.). | cherche un pictogramme à ajouter à l'horaire de la journée. Audrey l'invite à la joindre dans sa recherche et elle profite de l'intérêt de Laura pour les pictogrammes pour lui en faire nommer quelques-uns au passage. |
| Répondre à ce qui est dit/fait; répondre aux initiations verbales et non verbales de l'enfant et aux écholalies comme porteuses de sens | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser, nommer et désigner les choses qui intéressent Laura (qu'elle regarde, qu'elle pointe, qu'elle manipule, dont elle tente de dire quelque chose). - Lorsque Laura montre, partage ou fait un commentaire, reformuler en français. - Limiter l'interaction (quand ce n'est pas le bon moment) sans la casser, puis rediriger l'élève. - Compter avec l'élève. | Exemple tiré du corpus Comme il s'agit d'un intérêt de Laura, Audrey dénombre à voix haute avec elle lorsque Laura entame le pointage des cartes, images, objets ou qu'elle nomme des chiffres. |
| Construire du sens | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Donner du sens aux sons, aux déplacements, aux gestes et mimiques, aux mots même non conventionnels, aux combinaisons gestes-mots de Laura. - Donner du sens à ce que dit/fait Laura par rapport à l'activité, donc toujours interpréter le langage multimodal en lien avec ce qui se passe dans l'interaction. - Interpréter les combinaisons de signes (ex. geste de la main de repousser + langage verbal) comme renforçant ce que veut dire Laura. - Interpréter largement comme on le ferait pour la verbalisation d'un bébé, même si l'interprétation peut parfois donner une nouvelle idée à Laura. - Utiliser sa connaissance de Laura et de sa famille pour interpréter : ses habitudes, son insistance inhabituelle, les expressions utilisées par sa mère, etc. | Exemple tiré du corpus Audrey interprète tous les signes dans le langage multimodal de Laura. Par exemple, pour demander de l'aide pour ouvrir sa colle lors d'un atelier, l'élève crie fort et sort la langue, reprenant selon Audrey, le mouvement du yoga des animaux. |

4.2.2.4 Les stratégies pour susciter l'intérêt de l'élève

En terminant, la macro-stratégie de susciter l'intérêt de Laura passe encore une fois par la participation aux jeux symboliques. Comme ils ont été mentionnés dans le tableau 4.9, nous n'y reviendrons pas ici. Audrey passe aussi par l'accélération du rythme du jeu/d'alternance, une stratégie pour maintenir l'équilibre entre ce qui est exigé et le maintien de l'intérêt de Laura. Audrey cherche aussi à introduire de la nouveauté en exploitant différents problèmes à résoudre (bâton de colle fermé, pluie dehors, etc.) pour pousser plus loin l'interaction. Elle ne sabote pas en tant que tel l'environnement, mais exploite les difficultés qui surviennent naturellement ou celles amenées par le jeu symbolique. Elle rend également le matériel disponible à Laura (plutôt qu'inaccessible comme dans les stratégies de sollicitation) pour qu'elle puisse y recourir pour s'exprimer. Elle lui offre des choix de matériel, mais aussi une certaine flexibilité d'action une fois la base de l'activité établie (ex. rallonger une phrase, poursuivre un dessin libre, choisir d'autres couleurs ou d'autres outils de bricolage, etc.). Ce matériel se veut finalement aussi attrayant pour Laura, comme l'exploitation de photos qu'elle privilégie dans la construction d'albums échos ou d'imagiers. Elle sait d'ailleurs que Laura est plus attirée par les photos qui la représentent que par celles d'autres enfants.

Tableau 4.10 Les stratégies de stimulation pour susciter l'intérêt de l'élève

| Viser l'alternance | |
|--|---|
| Accélérer le rythme du jeu. Recourir à la structure répétitive et alternée des « people games » plus sensoriels (ex. chatouilles, jeu de poursuite, coucous, etc.) pour favoriser l'alternance. | Exemple tiré du corpus Vers la fin du temps de travail, ou lorsque l'attention ou l'intérêt de Laura diminue, Audrey adapte le rythme des jeux en exigeant moins de verbalisation, et en l'aidant davantage au besoin. Elle peut aussi enchaîner plus rapidement les tours en proposant une alternance prévisible et ponctuée de langage (ex. « à toi/à moi » dans un jeu de table). |
| Introduire un changement | |
| Profiter d'une circonstance, d'un problème qui apparaît naturellement dans l'activité. | Exemple tiré du corpus Lorsque Laura ne peut atteindre les mots sur le TNI à l'aide de sa baguette, Audrey attend pour voir si elle déplacera le petit banc d'appoint prévu pour grimper. Elle la questionne. |
| Rendre matériel accessible | |
| - Mettre le matériel à disposition de Laura pour qu'elle puisse initier, exprimer ses intentions, faire preuve de créativité et explorer. | Exemples tirés du corpus Lors des ateliers, Audrey la laisse manipuler ses fiches, les agendas, le matériel utilisé et la laisse explorer sans la contraindre. Elle discute du matériel avec elle. Un panier d'items pour bricoler est toujours disponible. Laura peut y piger librement. |
| Offrir des choix dont matériel | |
| - Placer des objets devant Laura pour qu'elle exprime un choix, verbalement ou par des gestes non verbaux (ex. colle, ciseaux, crayon). - Laisser le choix à Laura malgré le déroulement prévu de l'activité. | Exemple tiré du corpus Dans la construction d'un vaisseau spatial, Laura peut sélectionner son matériel et ses personnages, ainsi que leurs actions. |
| Matériel saboté, problème introduit | |
| Nous n'avons pas observé de sabotage intentionnel ou d'éloignement volontaire du matériel. Audrey semble davantage profiter des circonstances naturelles d'apparition des problèmes. | |

Matériel attirant, attrayant (nouveau pour l'élève, connu et qui intéresse l'élève)

- Tenir compte du fait que Laura est plus intéressée aux photos d'elle-même qu'aux photos d'autres enfants.
 - Créer du matériel à partir des idées Laura.
 - Exploiter le matériel qui plaît à Laura : des crayons, des yeux en plastique, des autocollants, des chats, des personnages de livre jeunesse, du matériel texturé, etc.
-

4.2.3 Les stratégies de stimulation de l'ordre de l'étayage langagier

4.2.3.1 Les stratégies pour soutenir la compréhension de l'élève

Premièrement, dans le soutien de la compréhension de Laura, Audrey la désigne souvent par son prénom lorsqu'elle s'adresse à elle, lui rappelant ainsi son rôle d'interlocutrice. Elle combine aussi fréquemment le langage verbal à des ressources gestuelles ou matérielles : montrer, pointer, encercler, mimer/mimer à chaque étape, utiliser une photo en soutien au langage, utiliser des mimiques exagérées. Même si de par la nature de la stratégie, ces indices contextuels sont combinés au langage, il importe de pointer le fait qu'Audrey n'utilise jamais un outil visuel seul. Le langage vient toujours en appui à la monstration des indices. Deuxièmement, l'une des grandes orientations qu'a choisie Audrey pour s'ajuster au niveau de l'enfant est de vouloir laisser le plus de place possible au langage verbal et aux gestes naturels dans l'interaction, puisque le langage de Laura est en émergence et que les outils visuels pourraient en quelque sorte remplacer et freiner ce développement du langage. Elle opte donc pour une modulation du langage verbal qui est souvent reformulé, simplifié, répété pour accentuer/attirer l'attention et ralenti dans le but général de le rendre accessible pour Laura.

Troisièmement, Audrey modifie les règles des jeux pour les simplifier ou truffe ses explications de questions adressées à Laura pour présenter les explications séquentiellement. À cet égard, les séquences de pictogrammes ont leur utilité en permettant à Laura et Audrey de pointer et de comprendre étape par étape. La structure récurrente des activités, comme celle d'un travail en atelier permet aussi à Audrey d'ajouter des nouveautés dans un cadre connu de l'élève. De plus, Audrey choisit son vocabulaire en fonction de Laura, que ce soit lors d'activités ou lorsqu'elle cherche à exprimer le mot connu de l'élève, que ce dernier soit en français ou en anglais (*head bander, grass hopper, bébé chat, etc.*). Enfin, comme mentionné pour les stratégies de sollicitation, Audrey cherche très souvent à valider sa compréhension (stratégie de recherche d'approbation/désapprobation) de ce que veut dire Laura en requestionnant et en offrant les choix de réponse « oui/non. »

Tableau 4.11 Les stratégies d'étayage langagier pour soutenir la compréhension de l'élève ou rectifier une incompréhension

| Interpeller : nommer l'élève quand on s'adresse à elle | |
|--|--|
| - Interpeller Laura par son prénom même une fois l'interaction engagée et son attention gagnée. | |
| Combiner : compléter le langage avec des indices contextuels (matériel, gestes, mimes, etc.)/ des aides visuelles à la compréhension | |
| Toutes ces stratégies s'accompagnent de langage verbal : | Exemples tirés du corpus |
| <ul style="list-style-type: none"> - approcher un outil visuel de Laura; - montrer/fournir un outil visuel/pictogramme; - utiliser un pictogramme ou une photo lorsque le contenu est plus abstrait; - mimer un geste ou montrer graduellement ce qu'il faut faire en faisant des mouvements, comme l'action de tracer un « x » dans la séquence de l'abécédaire au chapitre V; - utiliser des mimiques exagérées comme le fait la mère de Laura; | <p>Audrey encercle un indice, rapproche un modèle d'une fiche pour mieux les comparer, bouge légèrement du matériel sur la table pour le mettre en évidence.</p> <p>Pour un album créé pour Laura, elle choisit de courtes phrases et ajoute des pictogrammes en plus des photos comme dans l'activité de la bande-phrase (séquence #3 du chapitre V).</p> |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - pointer un indice visuel (objet, outil, lieu) : <ul style="list-style-type: none"> o les pointages peuvent être redondants par rapport aux mots dits, complémentaires ou supplémentaires; - expliciter les indices déjà présents visuellement; - rendre le matériel plus explicite, plus clair; - avoir recours aux photos en classe et envoyées à la maison pour soutenir la verbalisation. | |
| Ajuster la complexité du langage au niveau de l'enfant | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter verbalement un indice présent dans l'environnement. - Auto-reprise : remplacer un référent (du pronom vers le nom de l'objet) pour préciser le langage. - Auto-reprise de ses propres mots pour simplifier. <p style="text-align: center;">Grandes orientations pour s'adapter au niveau de l'enfant (non incluses dans la recension) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir de ne pas trop mettre d'alternatives à la communication verbale et de miser sur le langage verbal, les gestes naturels et sur les indices déjà présents dans l'environnement. | <p style="text-align: center;">Exemples tirés du corpus</p> <p>Lors d'une action de découpage, Audrey précise verbalement « sur la ligne » en la pointant.</p> <p>Audrey reformule « trouver » en « mettre » dans la phase de placement d'images dans la séquence #3 de la bande-phrase au chapitre V.</p> |
| Présenter les instructions graduellement | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ajuster les règles d'un jeu. - Avoir recours aux soutiens visuels permettant d'identifier, de pointer successivement des pictogrammes. - Questionner Laura étape par étape et montrer un outil visuel qui souligne les étapes (ex. bande-tâche dans l'activité des présences/Bonjours). - Conserver une routine, une structure d'un travail en continu d'un atelier à l'autre comme point de repère, par exemple l'enchaînement de deux travaux, suivis d'un jeu plus ludique. | <p style="text-align: center;">Exemples tirés du corpus</p> <p>Audrey simplifie certaines règles d'un jeu de table (rendre les cartes visibles plutôt que cachées) ou offre des options (deux options d'actions dans son tour de jeu).</p> <p>Le pointage successif de pictogrammes peut se faire sur l'horaire de la classe, sur la bande-tâches qui montre la séquence des étapes dans l'activité Bonjours, sur la bande-ateliers qui montre la succession des ateliers de l'élève.</p> |

 Utiliser des phrases complètes avec des énoncés courts

- Même lors d'une activité où des mots-clés sont identifiés par des pictogrammes (séquence #3 de la bande-phrase au chapitre V), Audrey privilégie l'insertion des mots visés dans des phrases.
- Énoncer séquentiellement et avec de courts énoncés les prochaines étapes : « ça, c'est fini » (en montrant une fiche), « ferme » (en pointant la colle) et « on va prendre le jeu après ».

 Mettre l'accent sur les mots importants

- Répéter les mots importants, voire même de manière isolée après les avoir dits dans une phrase complète.
- Utiliser l'accentuation prosodique pour insister sur un mot important plutôt que de l'isoler complètement des autres mots.

 Parler lentement

- Ralentir le débit de parole en expliquant pour permettre à Laura de bien comprendre.
- Ralentir pour pouvoir montrer au fur et à mesure les indices visuels par exemple.
- Ralentir pour faire des pauses entre les segments d'énoncé.

 Introduire du vocabulaire visé/compris par l'enfant

- Selon Audrey, trouver le bon mot connu de Laura (en anglais au besoin) serait utile pour désigner des objets utilisés de manière récurrente par l'élève.
- Choisir un vocabulaire pour Laura, qu'elle connaît, qui l'intéresse ou qu'elle utilise fréquemment.

 Chercher l'approbation/désapprobation pour confirmer l'interprétation

- Valider en questionnant et en cas de doute sur la première réponse de Laura.
 - Demander « oui ou non? » lorsqu'il n'y a pas de réponse à la question.
-

4.2.3.2 Les stratégies d'étayage langagier pour introduire le langage

Bien qu'elles soient catégorisées dans la macro-stratégie d'introduction du langage, plusieurs micro-stratégies touchent aussi une dimension ludique et contribuent à s'assurer que Laura ait du plaisir dans l'interaction, condition absolument essentielle

pour Audrey. Ainsi, cette dernière introduit des mots amusants par l'entremise de blagues et fait varier sa voix (chantée, variation du ton, ton plus ludique) dans le « réel » comme dans les jeux de faire semblant. Comme mentionné en parlant des stratégies de sollicitation, le langage est aussi souvent introduit dans le souci d'offrir un bon modèle à Laura (sans incitation immédiate) de même que pour commenter à partir d'indices visuels et contextuels : dire ce qu'elle est en train de faire; expliquer un lien avec un mot, un jeu; expliquer l'enchaînement d'actions, expliciter des indices. Somme toute, nos observations pointent vers un langage verbal omniprésent chez Audrey qui commente au fur et à mesure ce qui se passe dans l'interaction, les étapes, ses pensées et les éléments du contexte qui apparaissent (aussi dans la macro-stratégie de compréhension).

Tableau 4.12 Les stratégies d'étayage langagier pour introduire le langage verbal

| Introduire des mots amusants | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Faire des blagues. - Utiliser les interjections et onomatopées pour ponctuer le langage (ex. « oh là là », « wow »). | |
| Musicalité de la voix | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Chanter des comptines lorsqu'il y a un lien avec le contexte immédiat. - Varier le paraverbal (hauteur de la voix, volume par exemple). - Après deux ou trois répétitions, changer de ton (plus ludique) par le paraverbal. | |
| Voix des personnages | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Audrey modifie sa voix lorsqu'elle incarne des personnages, de sorte que le jeu symbolique soit plus contrastant avec la réalité : un bébé qui pleure, un petit chat, un élève qui pleurniche, etc. | |
| Formuler (modeler) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser pour Laura, c'est-à-dire lui faire une offre langagière appropriée en français, donner un modèle à répéter (sans inciter l'élève à répéter). | |
| Commenter à partir d'indice visuel (ex. objet), courts commentaires | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser ce qu'elle (enseignante) fait (ex. « je vais te montrer »). - Expliquer le lien entre un mot et une activité. - Expliquer une séquence, un enchaînement d'activités : la fin d'une activité, ce qui se passe ensuite, les activités à l'horaire, etc. - Expliciter verbalement des indices. - Faire un lien avec un autre jeu de Laura : lors d'un jeu de table où il y a des cartes imagées, Audrey fait un lien avec un jeu de pizza avec lequel jouait Laura plus tôt. | <p>Exemples tirés du corpus</p> <p>Lorsque Laura désigne un objet de « cookie » dans un atelier, Audrey rectifie avec le bon mot (gâteau), puis lui demande si elle a un biscuit pour sa collation.</p> <p>Dans la séquence #1 de la pluie au chapitre V, Audrey explicite verbalement la posture que fait Laura et le lien avec son dessin : « c'est (<i>en pointant</i>) <u>les bras en l'air</u> comme ça? »</p> |
| Nommer, désigner, narrer | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Présenter/désigner par l'expression « c'est » ou « ça ». - Verbaliser, nommer et désigner les choses. | |

4.2.3.3 Les stratégies d'étayage langagier pour enrichir le langage

Pour la macro-stratégie d'enrichissement du langage, Audrey reprend couramment le langage de Laura pour l'inclure dans son langage et l'enrichir. Le contexte bilingue de Laura ressort particulièrement dans les corrections et reformulations. Certaines reformulations de l'enseignante traduisent en effet de l'anglais au français et vice-versa. Parfois, Audrey a effectivement l'impression que Laura comprend mieux si elle utilise elle-même l'anglais (un mot, une consigne spécifique). En outre les reprises et reformulations variées visent aussi à préciser/rectifier l'emploi d'un mot et surtout à mettre en mots ce qu'exprime Laura par des interjections, des gestes et des actions. Ce faisant, Audrey consolide le sens que donne Laura dans l'interaction et l'aide à compléter son langage verbal.

Tableau 4.13 Les stratégies d'étayage langagier pour enrichir le langage verbal

| | |
|--|---|
| Utiliser le langage de l'autre et l'incorporer à la conversation en l'enrichissant, en jouant | |
| - Dans un jeu de poupées, Audrey reprend le « bim bam boum » (« badaboum ») qu'exprime Laura lorsqu'un bébé tombe par terre, puis renchérit en les faisant pleurer. | |
| Expansion (enrichissement) | |
| - Reformuler la demande de Laura en faisant de l'expansion : reprise et enrichissement. | Exemple tiré du corpus Si Laura dit « eye » en se pointant un œil lors d'un bricolage, Audrey lui demande si elle veut <u>coller des yeux</u> , puis si elle préfère les petits ou les gros yeux. |
| Répéter, reprendre (reprise seule, déclarative ou par reprise interrogation non inversée, etc.), corriger/dire ce que l'enfant a fait/reformuler | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Corriger ce que fait Laura. - Reformuler en anglais ou en français. - Reformuler en rectifiant un mauvais vocabulaire de Laura (ex. « cookie » utilisé pour « gâteau »). - Reformuler en mots à partir d'une interjection de Laura (« euh » devient « non »). - Reformuler en mots à partir de gestes, d'actions de Laura pour donner un sens. - Redire verbalement, même si ce que dit Laura est incompréhensible (ex. « do/co » confus (« draw/crayon »)). - Lorsque Laura montre, partage ou fait un commentaire, reformuler en français. | <p>Exemples tirés du corpus</p> <p>Lorsque Laura nomme une image sur une carte de jeu (« a bee »), Audrey reformule simplement : « l'abeille » (reprise seule).</p> <p>Lorsque Laura dit « my tun (turn) » avant son tour de jeu, Audrey reprend en confirmant : « oui, c'est ton tour » (reprises déclaratives).</p> <p>Après que Laura ait répondu « sandwich » à une question sur l'action du personnage, Audrey reprend l'idée de Laura en cherchant la confirmation : « il mange un sandwich? » (séquence #3 de la bande-phrase, chapitre V) (reprise par interrogation non inversée).</p> |
| Reprise avec incitation à réparer (encouragement direct verbal ou gestuel) | |
| - Laura dit « that one » en pointant un pinceau que tient Audrey lors d'une activité de peinture. Audrey la regarde, pointe le pinceau et dit en appuyant sa prononciation « le jaune. » | |

4.3 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous nous sommes particulièrement intéressée aux indices qui façonnent l'interaction entre Audrey et Laura, et qui nous permettent de la contextualiser, surtout du point de vue de l'enseignante. Nous retenons d'abord que les indices de contextualisation prennent ancrage autant dans la structure des activités de la classe, que dans les enjeux prioritaires de plaisir et de collaboration que met de l'avant Audrey. Ils s'appuient aussi sur le choix de l'enseignante de s'inspirer des approches interactionnistes, même si le PFEQ guide son enseignement. À cet égard, les objectifs qu'elle a en tête pour Laura en ce qui a trait à la communication orale teintent les interactions qu'elle a avec l'élève et l'importance qu'elle accorde à la verbalisation. Nous retenons ensuite que toutes les connaissances qu'elle a de Laura et de leur vécu lui sont extrêmement précieuses en cours d'interaction pour analyser tous les indices que celle-ci lui donne. Ce sont donc aussi sur ces connaissances détaillées et sur sa manière d'envisager l'interaction et le langage multimodal qu'Audrey s'appuie pour mettre en place des stratégies de soutien à l'élève. Dans le chapitre suivant, nous retrouverons ces indices de contextualisation généraux et ces stratégies et en ajouterons d'autres en nous penchant cette fois sur leur utilisation au fil du déroulement de l'interaction, par l'analyse approfondie de quatre séquences d'interaction. Nous pourrons donc en préciser l'usage dans l'ajustement, notamment en les liant directement au langage multimodal.

CHAPITRE V

RÉSULTATS (DEUXIÈME PARTIE)

Dans ce chapitre, nous répondrons à notre deuxième objectif de recherche en analysant comment les principaux indices de contextualisation relevés dans le portrait de l'élève (chapitre III), la place de l'interaction pour Audrey dans son enseignement, les enjeux prioritaires, les activités de la classe, le PFEQ (chapitre IV) sont utilisés dans l'interaction avec Laura. Nous joindrons à ces indices ceux liés au langage multimodal (ce qui parachèvera aussi notre premier objectif de recherche sur la description des indices de contextualisation). Pour compléter la réponse à notre troisième objectif de recherche, nous verrons également comment Audrey utilise les stratégies pour soutenir le langage et l'interaction de son élève en lien avec une séquence ciblée.

Pour décrire en interaction l'utilisation des indices de contextualisation et des stratégies, nous présenterons quatre séquences parmi les sept analysées en profondeur : trois ateliers (la pluie, l'abécédaire et la bande-phrase) et une activité de groupe (les Bonjours). Les séquences intitulées « la bande-phrase » et « les Bonjours » ont été visionnées avec Audrey en entretien de rétrospection, ce qui nous permet d'accéder à son point de vue émique. Les transcriptions intégrales des séquences comprenant l'identification des indices de contextualisation se trouvent en *Appendice B*. Dans ce chapitre, nous expliquerons la convergence ou la divergence dans l'interprétation que font les interactantes des indices donnés et donc, la portée

des indices de contextualisation sur l'ajustement. Les résultats seront dévoilés dans un premier temps séparément pour chaque séquence, puis nous proposerons en synthèse une analyse transversale.

Pour chaque séquence, nous ne présenterons non pas les indices de manière chronologique tels qu'ils apparaissent, mais nous les regrouperons par catégorie pour en donner une meilleure vue d'ensemble. Dans notre processus d'analyse, ces indices n'ont toutefois en aucun temps été détachés de leur contexte d'apparition et de l'enchaînement des tours de parole. La première séquence (la pluie) sera présentée en détail pour montrer les liens tissés entre les différents indices de contextualisation et les stratégies dans l'analyse. Les encadrés correspondent aux stratégies déployées dans l'interaction (symbole ρ). Pour les trois autres séquences, nous avons choisi de dévoiler les indices de contextualisation saillants, tout en proposant au lecteur la présentation complète des résultats pour les séquences 3 et 4 à l'*Annexe N* et la présentation des stratégies pour les séquences 2, 3 et 4 à l'*Annexe O*.

5.1 La séquence 1 : La pluie

5.1.1 Mise en contexte

Figure 5.1 Photo de la séquence de la pluie



Dans cette séquence, Audrey et Laura sont installées côte à côte et Laura y entame un dessin libre entre les deux tâches principales de l'atelier. Audrey questionne Laura sur les traits courts et saccadés qu'elle dessine : « qu'est-ce que tu dessines? » Laura peine à répondre immédiatement et directement aux questions d'Audrey qui lui octroie beaucoup de moments d'attente. À partir de la première réponse asynchrone de Laura (de la pluie), Audrey propose un jeu de faire semblant dans lequel elle incarne un personnage peiné de ne pas pouvoir jouer dehors. Le matin même, Laura avait montré sa propre contrariété durant l'activité Bonjours lorsqu'elle avait compris qu'en raison de la pluie, la récréation se déroulerait à l'intérieur. Avec le soutien d'Audrey tout au long de la séquence, Laura développe ses idées à partir du dessin qui sert de soutien pour le langage et pour le jeu symbolique. Elles en arrivent à une solution pour solder le problème de la pluie, celle du dessin d'un gros soleil.

5.1.2 Vue d'ensemble des principaux indices de contextualisation

Tableau 5.1 Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #1 de la pluie

| Type d'indices | Interprétation convergente (C.)/divergente (D.) des indices |
|---|--|
| 1. Connaissances du cadre : sur le matériel, sur la structure de l'activité et sur les connaissances contextuelles mises en jeu | C. Connaissances contextuelles : ex. météo, extérieur, consoler, émotions, illustration du soleil, etc. |
| | D. Connaissances contextuelles : émotion de contrariété |
| 2. Connaissances de l'autre participante : ses intérêts, sa manière d'utiliser le matériel, son langage, etc. | C. Asymétrie des compétences langagières : choix de stratégies interactionnistes Intérêts de l'élève : jeu symbolique, dessin Élève ne fait rien pour rien |
| | D. Indices d'interprétation tirés du dessin regardé plutôt que dans le langage chez l'autre |
| 3. Les indices non verbaux : l'orientation du regard, les pointages, l'action de l'élève, le déplacement du matériel et la place du soutien visuel | C. Dessin comme intermédiaire entre A. et L. par le jeu. Alternance de l'orientation du regard interactante-aide visuelle Orientation du regard comme adresse à l'autre ou attention sur le dessin Longues périodes d'attente et d'observation de A. Ajout d'informations supplémentaires ou renforcement du langage par pointages et regard Toucher l'épaule de l'élève pour attirer son attention |
| | D. Indices d'interprétation tirés du dessin regardé plutôt que dans le langage chez l'autre |
| 4. L'atteinte des buts des interactantes, leur explicitation et la multimodalité pour faire comprendre et cerner la compréhension de l'autre | C. Multimodalité construite à deux : reformulation des idées principales de l'autre Expressivité, combinaison d'indices mimo-posturo-gestuels chez l'élève |
| | D. Action d'imiter l'élève en parallèle et rangement non perçus L'élève ne verbalise pas ses idées par rapport au dessin |

| | |
|---|--|
| 5. Les indices paraverbaux, les idées importantes et l'affectivité | <p>C. Utilisation de beaucoup d'interjections et d'onomatopées</p> <p>Imiter la prosodie de L.</p> <p>Reprise des idées de l'élève avec prononciation accentuée des mots-clés</p> |
| 6. Les questions et les réponses de l'élève | <p>C. Formulation de la question avec multimodalité et captation de l'attention préalable en touchant l'épaule</p> <p>Réponse multimodale claire de l'élève à une question et multimodalité pour répondre aux demandes d'approbation à la suite de reformulations de l'enseignante</p> <hr/> <p>D. Absence de réponse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - élève ne répond pas aux commentaires - absence de quelques réponses aux demandes d'approbation <p>Réponse décalée dans le temps</p> |

5.1.3 Les connaissances du cadre

5.1.3.1 Les connaissances contextuelles

Dans cette séquence, de nombreux indices appartenant autant au cadre qu'à l'histoire interactionnelle entre les interactantes montrent un ajustement parfait des références contextuelles (sociales, culturelles, etc.) partagées par les interactantes. En premier lieu, Audrey et Laura ont toutes deux vécu l'activité des Bonjours qui s'est déroulée juste avant l'atelier. Comme mentionné précédemment, Laura s'est montrée peinée et contrariée lorsqu'elle a constaté que la récréation se déroulerait à l'intérieur. Jointe à l'indice contextuel de la pluie qui tombe dehors, cette connaissance de l'histoire interactionnelle partagée permet à Laura d'évoquer en 4L la pluie *à l'extérieur* par un pointage vers la fenêtre combiné à son énoncé verbal « e pluie » Audrey identifie alors non seulement la pluie qui tombe, mais évoque aussi la déception vécue par Laura en personnifiant la tristesse et en évoquant l'impossibilité de jouer dehors (5A).

Laura perçoit à merveille les indices des pleurs et la mimique de tristesse d'Audrey et répond à cette émotion par un geste social de consolation en 6L-8L. Plus loin en 12L-13A et 16L à 19A, Audrey et Laura partagent à nouveau leurs connaissances communes sur l'émotion de la joie et celle du geste social conventionnel (bras dans les airs) accompagné d'un cri de joie. Qui plus est, les deux interactantes partagent leurs connaissances des représentations illustrées du soleil (et de sa couleur jaune), de la pluie, de la joie (bonhomme sourire), tout en comprenant les enjeux de la météo extérieure sur les activités des élèves.

5.1.3.2 La contrariété

Laura a de la difficulté à cerner certains indices produits par Audrey. Pour commencer, lorsqu'Audrey exprime de la tristesse, Laura y répond par une grimace sonore de moquerie, lui envoyant au passage quelques postillons (en 8L). Malgré le fait qu'elle se soit légèrement fait cracher au visage, Audrey maintient le jeu de faire semblant et adopte une mimique triste et contrariée avec une voix grave. Laura ne réagit pas à ces indices de contrariété et ne répond pas au commentaire métaphorique d'Audrey qui compare les postillons à de la pluie (11A); elle ne dirige pas son regard sur Audrey lorsque cette dernière s'essuie le visage du revers de la main. Tout compte fait, Laura ne semble pas partager cette connaissance sociale des indices non verbaux et paraverbaux de l'émotion de contrariété ni les lier à sa maladresse. Audrey se réajuste alors en poursuivant son observation de Laura en continuant à suivre ses intérêts qui figurent sur son dessin.

🔍 Lorsqu'elle incarne son personnage qui pleure, Audrey favorise la *compréhension* de Laura (étayage langagier) en *complétant son langage verbal avec des indices contextuels* : gestes, mimiques, allongements, liens verbalisés

avec l'horaire du matin, tête tournée, mimique triste ou action de bouder.

- Q Audrey *poursuit sa participation au jeu symbolique* même lorsque Laura postillonne de manière incongrue. Elle *répond alors à ce qu'a fait l'élève, à son initiative comme porteuse de sens* et adopte une mimique contrariée.
- Q Audrey *introduit le langage* en faisant un court commentaire sur l'action de Laura qui postillonne (en 11A). *Elle combine son langage verbal avec des indices contextuels* : geste d'essuyer son visage, rire, contexte de la pluie dehors. Ce faisant, *elle construit aussi du sens à partir de ce que fait l'enfant*.

5.1.4 La connaissance de l'autre participante

5.1.4.1 L'enseignante experte du langage qui guide l'élève novice

Dans cette séquence, les rôles asymétriques d'experte du langage (enseignante) qui guide l'élève novice sont visibles, puisque c'est Audrey qui prend majoritairement en charge (sans exigence) la verbalisation des actions et des illustrations de Laura. Par exemple, Audrey met en mots l'idée du soleil qui l'emporte sur la pluie en 27A. Cette stratégie de mise en mots de ce que fait Laura, de formulation verbale par Audrey contribue au développement des idées de l'élève et à l'ajustement.

- Q L'enseignante *introduit le langage verbal* (étayage langagier) tout en *construisant du sens* à partir des actions de l'enfant et en incluant l'intérêt de Laura à l'activité en cours. L'enseignante *formule, dit ce que Laura fait*.

5.1.4.2 Le choix de stratégies issues des approches interactionnistes

Audrey guide aussi Laura à travers des stratégies issues des approches naturalistes interactionnistes visibles dans cette séquence qui sous-tendent son enseignement. En ce sens, elle suit les intérêts et initiatives de Laura en la laissant introduire des thèmes à travers son dessin, comme celui de la pluie en 2-4L, et du soleil en 24-27L. Audrey utilise une stratégie de jeu de faire semblant pour entrer en contact avec Laura (initié en 5A) puisqu'une simple question (en 1A) ne mène à aucune réponse de l'élève après 6 secondes d'attente. Audrey se base sur sa connaissance de Laura (son émotion de tristesse et sa passion pour jouer dehors) pour introduire ce jeu. Pour Audrey, varier les jeux symboliques constitue à la fois une visée et une bonne manière de stimuler le langage verbal en interaction, tout en s'assurant que l'élève ait du plaisir dans l'interaction. En dépit de la difficulté d'interprétation des mimiques de contrariété, Laura et Audrey s'ajustent bien dans l'évolution du scénario de faire semblant et Laura peut résoudre le problème émotif imaginaire par la venue du soleil fictif.

- 🔍 Audrey *introduit le langage* par le biais du *jeu symbolique* en incorporant une *musicalité de la voix* et en *faisant la voix du personnage*. Cette musicalité lui permet de mieux *faire comprendre* les émotions à Laura.
- 🔍 Elle *suscite son intérêt* par *l'inclusion de l'intérêt de Laura (thème introduit)* dans un *jeu symbolique*. Elle *introduit aussi un problème* en joignant *l'idée de l'élève, une émotion et une action*.
- 🔍 Audrey *suscite l'alternance des tours de parole dans le jeu* (susciter l'intérêt de l'élève) en reprenant par exemple son *pleurnichage (7A)* en vue de *laisser Laura prendre son tour de parole*.

Dans le même ordre d'idées, Audrey adopte aussi la stratégie d'observer Laura, d'attendre et d'être à l'écoute des indices qu'elle donne dans l'interaction, comme lorsqu'elle cesse de dessiner et observe sa feuille en inclinant la tête en 22L. Pour permettre à Laura de répondre à une question ouverte, Audrey lui laisse une longue pause de six secondes après sa question en 1A et près de dix secondes de 23A à 27A en enchaînant une question, une prise de matériel pour imiter Laura, puis une longue observation statique de sept secondes. Toutes ces attentes ne sont pas toujours immédiatement fructueuses : Laura ne fournit souvent pas immédiatement de réponse à une question, un commentaire ou elle ne prend pas son tour de parole verbal (9A, 13A, 19A, 23A et 27A). Dans ces cas, Audrey opte pour la solution de la laisser aller dans son dessin.

5.1.4.3 La pertinence des actions de Laura

Une autre connaissance agissant comme indice de contextualisation clé dans l'interprétation d'Audrey est celle des motifs de l'élève en action. Lorsque nous lui demandons de décrire les interactions habituelles qu'elle a avec Laura, Audrey nous explique dans le premier entretien que Laura n'agit pas pour rien. Audrey sait donc qu'en laissant l'élève peaufiner son dessin, elle rebondira ensuite dans l'interaction et que tous ces longs moments d'attente auront permis à Laura d'agir et donc de construire du sens qu'Audrey peut de son côté mettre en lumière.

🔍 Audrey sollicite Laura, l'incite à agir en lui offrant un temps de délai de réponse après une question ouverte et en la regardant (1A, 23A). Cette attente plus longue octroie plus de temps à Laura pour répondre et pour construire son

dessin.

- 🔍 Elle *observe* Laura pour mieux *répondre à ses intérêts*. Elle *observe ce sur quoi porte l'attention de Laura*, soit par exemple les traits de pluie dessinés à un rythme particulier.

5.1.5 Les indices non verbaux

5.3.5.1 La place du support dessin pour construire l'interaction

Dans cette séquence, le support dessin est un vecteur d'ajustement important. Il permet à Laura de montrer pour se faire comprendre. Il agit effectivement comme intermédiaire entre d'une part Audrey, le personnage d'elle-même affligée par la météo qu'elle incarne et son intérêt pour le dessin et d'autre part, Laura et les idées qu'elle souhaite développer. Dans un premier temps, Laura utilise plus précisément le dessin pour élaborer ses idées, leur donner une représentation graphique (la pluie en 1A; les bras en l'air en 10L et 12L; le bonhomme sourire en 16L; les protocercles en 20L et 22L et le soleil en 24L et 26L). Dans un second temps, elle l'exploite soit pour 1- révéler son idée à Audrey (la pluie en 2L; le cri de joie avec le mouvement des bras en 12L), 2- renchérir sur la reformulation d'Audrey, comme lorsqu'elle précise son idée de la pluie en pointant l'extérieur en 4L ou qu'elle sautille de joie en 28L, car le soleil cache la pluie ou 3- verbaliser son idée sans s'adresser particulièrement à Audrey, par exemple lorsqu'elle esquisse des cercles en disant « ba hou [...] l'fun » en 18L et 20L.

5.1.5.2 L'observation

Audrey utilise le support dessin et son contenu pour entrer en contact avec Laura : elle lie tous ses énoncés à la forme du dessin (représentations graphiques) ou à son fond (les symboles qu'il évoque). Même lorsqu'elle demande à Laura si elle veut colorier le dessin en jaune en 31A, Audrey évoque le soleil dessiné pour introduire sa proposition. Comme mentionné précédemment, les questions ou commentaires énoncés par Audrey ne trouvent pas souvent de réponse verbale immédiate chez Laura qui maintient son attention sur le dessin qu'elle poursuit. Par contre, ces moments d'attente sont tous féconds pour l'observation de détails réinvestis par Audrey dans les tours de parole suivants. Ils lui permettent par exemple de voir que Laura dessine de courts traits en 1A, deux paraboles jointes dont l'ouverture est inversée (haut et bas) pointées par Laura avant son exclamation de joie en 12L, ainsi qu'une forme arrondie dont émane de courts rayons tel un soleil en 24L et 26L. Audrey met donc en mots dans le tour de parole suivant ses observations et ce faisant, assure l'ajustement de l'interaction en réparant les lacunes de l'élève.

5.1.5.3 L'orientation du regard de l'élève

Tout au long de la séquence, c'est aussi en partie grâce à l'indice de l'orientation du regard de Laura qu'Audrey sait quand et même comment insister. En 6L, Laura oriente son regard d'abord sur Audrey qui incarne le personnage qui pleurniche, puis sur son dessin de pluie avant de le reporter sur son enseignante et finalement entreprendre l'action de la consoler du drame de cette pluie. De même, en 10L, Laura produit sa grimace sonore près du visage d'Audrey, puis dirige son regard à nouveau sur son dessin en souriant, avant de se remettre à l'œuvre et d'esquisser son mouvement de joie. Le lien entre le jeu symbolique qui prend scène en vrai et le

symbolisme du dessin est manifeste chez Laura. Tout compte fait, son regard oscille tantôt entre son dessin, la fenêtre (4L), le visage d'Audrey (6L, 8L, 12L, 14L et 16L) et le mur du côté opposé (12L et 30L). Audrey ajuste son regard à celui de Laura en 5A vers la fenêtre et elle interpelle directement en lui touchant l'épaule pour attirer son attention en 31A. Plus subtilement, Audrey repère le regard de Laura orienté sur son visage en 6L, puisqu'elle poursuit ses pleurs en 7A en ayant obtenu l'attention de l'élève. Comme le montre l'extrait de transcription ci-après, en 17A et 19A, Audrey manifeste qu'elle a saisi que Laura l'a désignée du regard en disant « happy », puisqu'elle fait deux reformulations énonciatives en employant l'impératif « sois » en 17A et le pronom « je » qui la désigne elle-même en 19A (voir figure 5.2). En 13A, Audrey répond à l'adresse que lui fait Laura en la regardant brièvement en 12L avant d'exécuter son geste de « victoire. »

Figure 5.2 Extrait de transcription séquence de la pluie (*Appendice B*)

| | |
|-------|--|
| 12L | ((cesse de dessiner, tourne la tête vers A., la regarde, puis se redresse et regarde de l'autre côté en souriant)) AHEN :: ((lève les bras en l'air en forme de « V », sourit, garde la pose*****)) |
| 13A | c'est les bras en l'air ↗ ((pointe le dessin de L.)) comme ça? -HOU [RRA ::]: ((lève les bras en l'air en criant en imitant le geste de L.)) |
| [...] | |
| 16L | I happy ((regard orienté vers le visage de A.)) |
| 17A | ah ::: (excl.) ne pleure plus ↘ sois joyeux : ↘ |
| 18L | you hou hou :: [°hou hou°((voix aiguë, volume faible; regarde son dessin)) |
| 19A | [je suis] con ↗ tente ((voix plus aiguë, chaque syllabe prononcée de manière détachée)) |

5.1.5.4 Indices d'interprétation tirés du dessin regardé

Au contraire en 21A, Audrey ne prend pas la parole, n'ayant vraisemblablement pas été adressée du regard par Laura en 20L. Effectivement, dès le tour de parole 18L, Laura réoriente son attention sur son dessin sans même attendre la fin de l'intervention d'Audrey en 17A. Laura se penche à nouveau sur son dessin immédiatement après l'interjection « ah » d'Audrey en 17A. Elle semble alors utiliser les indices d'interprétation sur son propre dessin pour produire ses tours de parole en 18L et 20L plutôt que les énoncés d'Audrey. De même, elle ne lui porte pas attention lorsqu'Audrey explicite la conséquence de la présence du soleil jaune sur la tristesse en 33A, malgré l'interpellation de l'élève par les deux interjections « hen » qui introduisent et concluent l'énoncé.

- 🔍 Lorsque Laura se penche sur son dessin pour le poursuivre, Audrey *observe, attend et accepte le changement de centre d'attention (focus) momentané* de Laura (ex. lorsque celle-ci dessine des protocercles en 20L) ou *total* (lorsque l'élève se remet à dessiner pour faire introduire un soleil en 24-26L).
- 🔍 De plus, au fil des tours de parole, elle *intègre les intérêts* observés à l'activité en cours dans les tours de parole suivants. Elle cherche aussi *à suivre l'intérêt de Laura en imitant son action*. Elle imite *sa prise de matériel* (feuille et crayon en parallèle de l'élève pour dessiner) tout *en maintenant son observation et en attendant*.
- 🔍 Audrey *observe ce sur quoi porte l'attention de Laura par l'orientation de son regard* et se désigne comme interlocutrice lorsque Laura la regarde en s'adressant à elle.

5.3.5.3 Des gestes combinés au langage

En 2L, Laura fait un pointage déictique et un balayage du doigt au-dessus de son dessin en un mouvement rythmique qui imite la pluie qui tombe. Ces deux gestes combinés à son énoncé verbal « a pluie » confirment à Audrey que le dessin représente de la pluie. Audrey reformule d'ailleurs les propos de Laura en 3A en précisant elle aussi le lexique « pluie » avec le verbe faire et le pronom « tu » qui désignent Laura. Ensuite, même si elle fait pratiquement une reprise identique de son propre énoncé, Laura ajoute en 4L un geste déictique de pointage vers la fenêtre pour introduire le lien vers l'extérieur. C'est véritablement ce geste de l'élève couplé à son orientation du regard qui permet à Audrey de bien cointerpréter ce qu'elle veut dire.

En outre, le pointage d'Audrey du dessin en 13A est redondant par rapport au geste qu'elle imite de Laura et à sa mise en mots (bras en l'air et « hurra »). Pourtant, ce pointage ajoute une information supplémentaire non fournie explicitement par Laura, puisqu'il a aussi comme fonction de lier le dessin et la posture de « victoire » de Laura, posture tout aussi cointerprétée par Audrey qui l'imité. Enfin, Audrey tend aussi le crayon-feutre jaune à Laura en guise d'indice que le coloriage proposé se fait avec ce crayon précisément. Laura s'ajuste en prenant le crayon immédiatement (32L).

🔍 Audrey s'appuie sur le geste redondant par rapport au langage de Laura (« e pluie ») et utilise ce geste pour *confirmer son interprétation*. Elle *enrichit ensuite le langage de l'élève en le reformulant (reformulation syntaxique et énonciative)* en une *phrase complète* et en *mettant l'accent sur le mot important* souligné par l'élève (pluie) et en y intégrant le pronom « tu » qui désigne

l'élève.

Q Audrey appuie la compréhension de Laura en offrant une information supplémentaire à son langage verbal avec des indices contextuels (en 13A): pointage du dessin redondant par rapport au langage, geste supplémentaire conventionnel (bras en l'air) qui lie le dessin à l'imitation du geste de Laura.

Ce faisant, Audrey introduit aussi le langage : elle désigne l'image par son pointage, verbalise ce que Laura fait et demande l'approbation de Laura par son contour intonatif montant.

5.1.6 L'atteinte des buts des interactantes

5.1.6.1 L'absence de verbalisation des idées par Laura

Le but général de cette séquence « libre », qui est essentiellement d'interagir à partir du support dessin, est atteint entre autres grâce aux nombreux indices multimodaux donnés par les interactantes et verbalisés par Audrey. Comme mentionné précédemment, le dessin de Laura, ce qu'il illustre, ce qu'elle pointe ou mime lui permettent de se faire comprendre. Cependant, Laura transgresse maintes fois les normes sociales en brisant le contact avec Audrey sans prévenir pour se pencher sur son dessin, sans répondre aux questions ou commentaires. Elle ne verbalise pas non plus son idée avant ou pendant son dessin, à l'exception de ses tours de parole 18L et 20L en décrivant des protocercles. Ce manque de transparence dans ses intentions force en quelque sorte Audrey à prendre en charge le maintien de l'interaction et à s'ajuster en donnant des délais supplémentaires à l'élève, et parfois même à interpréter les esquisses (comme le soleil en 26L). Tout bien considéré, Audrey

recupère avec brio les difficultés liées aux normes sociales de l'élève, à l'absence de verbalisation et s'ajuste en traitant le dessin comme une construction en progression.

5.1.6.2 Les reformulations d'Audrey

Ce faisant, Audrey étaye le langage verbal de l'élève en reformulant ses actions, ses gestes et ses énoncés verbaux, quoique minimaux. Ces reformulations contribuent à faire évoluer le sens et à valider les idées de Laura. Ainsi, elle favorise l'ajustement en mettant en mots chacune des idées principales de Laura : dessin de la pluie en 1A, cri et geste de joie/victoire dessiné en 13A, dessin du soleil qui cache la pluie en 27A. Chacune de ces reformulations est ponctuée d'un contour intonatif montant en fin d'énoncé marquant une demande d'approbation en vue de valider son interprétation. Ces demandes d'approbation sont bien interprétées par l'élève qui précise le lien avec l'actuelle météo en 2A, maintient son geste de joie/victoire en 14L (au lieu de répondre conventionnellement par « oui ») et s'exclame de joie et sautille en 28L. Deux des reformulations d'Audrey ne se suivent toutefois d'aucune réponse verbale de Laura et d'aucun regard dirigé vers Audrey, soit celle signalant la fin de la tristesse pour son personnage et la venue de la joie en 17A et son auto-reformulation en 19A. La reformulation en 17A a toutefois un contour intonatif descendant en fin d'énoncé, traduisant un commentaire plutôt qu'une demande d'approbation.

- 🔍 Audrey reformule les actions, les gestes et le langage de Laura. Ses reformulations offrent un *enrichissement syntaxique, énonciatif, lexical*.
- 🔍 Audrey reformule aussi son propre langage dans le but de l'enrichir et d'assurer la compréhension de Laura par des énoncés courts, un débit lent et l'accentuation de mots importants (ex. « je suis content »).

Q Audrey cherche à valider sa compréhension de ce que dit/fait Laura en faisant des *demandes d'approbation* par une intonation montante à la fin d'une *reformulation interrogative non inversée*.

5.1.6.3 Des buts personnels non perçus

Au-delà du but général d'interagir à partir du dessin, Audrey poursuit trois buts secondaires non décelés par Laura : ranger/organiser le matériel sur la table adjacente, observer le dessin de Laura et imiter cette dernière en parallèle. Premièrement, Audrey pose plusieurs gestes de déplacement du matériel comme la prise et le dépôt du bloc en 1A et 11A et la prise du crayon de bois en 33A. Certains gestes s'échelonnent sur plusieurs tours de parole comme lorsqu'elle s'étire vers la table adjacente de 17A à 19A. Deuxièmement, Audrey observe le dessin de Laura pendant de nombreuses secondes tout au long de la séquence. Troisièmement, elle prend une feuille et un crayon en 25A et s'apprête à dessiner en parallèle de Laura après qu'elle ait posé une question sans obtenir de réponse. En définitive, jamais Laura ne dirige son regard en direction d'Audrey lorsqu'elle pose les actions traduisant ses trois buts personnels qui se font sans langage verbal. Il n'y a conséquemment aucun ajustement de l'élève relatif à ces actions qui demeurent en périphérie de l'interaction.

5.1.7 Les indices paraverbaux

5.1.7.1 Les interjections et onomatopées

Les interjections et onomatopées revêtent une place importante dans cette séquence, autant du côté d'Audrey que de Laura, et traduisent des tonalités émotives diverses. Les onomatopées imitent le bruit rythmé du coup de crayon (« pic » en 1A), des

pleurs (« bou hou hou » en 5A et 7A) ou des enfants qui jouent (« you hou; ba hou » en 18L et 20L). Les interjections traduisent les émotions de contrariété (« hm » 9A et 11A), de joie/réjouissance (« ahen » « hourra » et « yeah » en 12L, 13A, 28L et 29A), d'admiration (« wow » en 27A), de déception (« ah non » en 5A), d'étonnement (« woh; hoah en 1A et 3A) ou marquent la compréhension (« ah » en 17A). Leur interprétation est d'ailleurs fortement influencée par les divers indices prosodiques dont le volume et la hauteur de la voix, les allongements et les accentuations et par les gestes combinés et les mimiques.

Les interjections et onomatopées sont particulièrement porteuses de sens pour Laura qui les combine à d'autres indices mimo-posturo-gestuels et qui, dans plusieurs de ses tours de parole ne s'exprime verbalement que par interjections ou onomatopées (12L, 18L, 20L, 28L). Leur utilisation lui sert à pallier ses difficultés langagières et à introduire l'essentiel de ses idées au moment souhaité dans l'interaction, et donc de s'ajuster en coconstruisant le sens.

- Q Audrey aide Laura à comprendre en intégrant une musicalité dans sa voix : hauteur, allongement, accentuation, volume. Elle introduit aussi des mots amusants dans son langage, dont des interjections et des onomatopées qui traduisent des émotions diverses. Ces indices prosodiques sont couplés à des gestes et des mimiques.
- Q Au début, Audrey imite le bruit rythmé de l'action de Laura qui trace des coups de crayon. Cette stratégie lui permet de s'introduire dans le jeu de Laura lorsque cette dernière n'est pas engagée.
- Q Audrey imite les gestes de Laura et sa prosodie telle quelle pour suivre ses intérêts.

5.1.7.2 L'imitation de la prosodie et l'accentuation prosodique

Ces onomatopées et interjections sont utilisées autant dans le jeu symbolique par la voix des personnages que par les actrices. Leur enchaînement et l'imitation qu'en font les participantes montrent qu'elles les cointerprètent bien. Par exemple, en 13A, Audrey imite le cri de joie que Laura fait en 12L en le reformulant en interjection conventionnelle (« hurra ») tout en imitant le volume et l'allongement. Plus loin en 29A, Audrey reprend l'expression « yeah » identique à Laura en imitant aussi la tonalité et l'accentuation. Dans le même ordre d'idées, Laura cerne les pleurs d'Audrey en début d'extrait puisqu'elle pose un geste de consolation. Pour sa part, Audrey montre qu'elle comprend l'idée de Laura du personnage joyeux par son interjection « ah » allongée en 17A. Elle montre aussi qu'elle s'intéresse à ce que fait Laura en manifestant son étonnement « woh; hoah » et son admiration (« wow »).

5.1.7.3 L'accentuation prosodique

Audrey accentue aussi plusieurs mots importants dans ses énoncés, ce qui contribue à l'ajustement. Tout d'abord, elle fait une reprise énonciative et syntaxiquement correcte de l'énoncé de Laura en 3A en accentuant l'idée principale, soit le mot « pluie. » Elle utilise la même stratégie de reformulation en 17A en traduisant aussi le mot « happy » en français, toujours en accentuant les mots qui traduisent l'idée de Laura (« plus » rappelant que la tristesse est terminée et « joyeux »). Laura reprend à son tour l'un des mots accentués (« jaune ») par Audrey en 32L en l'accentuant aussi, marquant ainsi sa compréhension. Enfin en 27A, Audrey accentue l'idée principale « caches + gros soleil », ce qui amène Laura à s'exclamer de joie en 28L.

- Q Audrey soutient la compréhension de Laura en accentuant les mots importants dans ses énoncés.
- Q Elle *enrichit le langage (lexique) de Laura en reformulant en français l'idée de l'élève.*
- Q Ce faisant, *elle répond aux préoccupations de Laura en répondant à ses initiations verbales et en établissant un lien avec le jeu symbolique. Le problème de la tristesse du personnage est donc résolu.*

5.1.8 Les enchaînements question-réponse

5.1.8.1 Absence ou décalage de la réponse de Laura

Malgré l'ajustement globalement réussi pour cette séquence, Laura a de la difficulté à s'ajuster immédiatement aux questions directes posées et aux demandes d'approbation, tout comme pour les autres séquences présentées. Elle ignore effectivement d'abord la question posée en 1A (réponse décalée en 4L) et n'offre aucune réponse à la question posée en 23A. Ces deux questions sont ouvertes avec les mots interrogatifs « qu'est-ce que » et ne sont pas combinées à des indices non verbaux. Comme expliqué ci-haut, Laura a aussi de la difficulté à répondre aux demandes d'approbation par oui/non et Audrey doit interpréter son approbation/désapprobation d'après ses actions.

5.1.8.2 Question multimodale et captation de l'attention

Néanmoins, Laura répond à la dernière question (fermée) introduite en reprenant partiellement l'énoncé en 32L. Pour cette question, Audrey sollicite d'abord son

attention en lui touchant l'épaule. Ensuite, elle lui tend le crayon au moment où elle énonce sa proposition de colorier en jaune. En dépit de sa réponse non conventionnelle de reprise, Laura comprend le sens de la question et de la proposition, puisqu'elle offre une réponse multimodale; elle saisit le crayon (en 32L) et se met en action pour colorier (en 34L). Somme toute, le langage verbal avec des mots-clés accentués, la pleine attention de Laura par assistance physique (toucher l'épaule) et la remise de nouveau matériel semblent engendrer un bon ajustement et une réponse immédiate à la question, lorsque combinés.

- Q Audrey sollicite Laura en lui posant des questions ouvertes.
- Q Audrey incite Laura à répondre par une question fermée après s'être assurée d'avoir obtenu son attention visuelle (en lui touchant l'épaule). Cette question est combinée à un indice contextuel : geste de tendre le crayon en appui au langage verbal.
- Q Audrey sollicite, attire l'attention de Laura en l'interpellant par le non verbal, soit par son geste de lui toucher l'épaule.
- Q Ce faisant, Audrey introduit un changement qui suscite l'intérêt de Laura : elle lui propose du matériel attirant (31A).

5.1.9 Synthèse

En guise de synthèse, nous relevons dans cette séquence trois principales difficultés d'ajustement : 1- celle de Laura de percevoir l'émotion de contrariété d'Audrey dans le jeu de faire semblant 2- les actions simultanées divergentes de Laura et d'Audrey, l'attention de l'élève étant fortement orientée vers son dessin; 3- la difficulté de Laura à répondre immédiatement aux questions de son enseignante.

De son côté, l'enjeu dans le jeu symbolique de l'identification et de la compréhension de l'émotion de contrariété causée par la grimace bruyante de Laura est marqué principalement par la non-réactivité de Laura aux indices mimo-posturo-gestuels de son enseignante combinés à son interjection « hm. » Il est aussi marqué par son absence de réponse au commentaire verbal d'Audrey comparant implicitement les postillons à la pluie. Au-delà de cette petite difficulté d'ajustement, le problème latent de tristesse d'Audrey se résout finalement par l'intermédiaire du dessin et non dans le jeu théâtral des personnages. Audrey sait donc repérer l'orientation du regard de Laura sur le dessin et elle choisit de ne pas insister et de suivre les initiatives de l'élève plutôt que de chercher à diriger l'interaction.

Les actions simultanées que veulent entreprendre les participantes sont d'abord visibles à travers les nombreuses ruptures dans l'interaction lorsque Laura coupe momentanément le contact avec son enseignante pour se pencher sur son dessin et le poursuivre. Elles se repèrent aussi dans la non perception de l'élève des actions connexes de son enseignante : ranger du matériel, imiter Laura qui dessine et l'observer. Pour pallier ce problème d'ajustement, Audrey multiplie les observations et les attentes plus longues après ses interventions pour donner le temps à Laura de répondre et la sollicite en conservant toujours un lien avec le dessin.

Enfin, la difficulté qu'a Laura à répondre immédiatement aux questions de son enseignante est fortement liée à son attention dirigée sur son dessin. Cette difficulté s'observe lorsqu'Audrey ne joint pas d'indices non verbaux à sa question. Audrey fait alors preuve de créativité pour capter l'attention de Laura : elle introduit des onomatopées ludiques qui imitent les traits de dessin; elle multiplie les sollicitations en l'interpellant par des intonations montantes en fin d'énoncé en guise de demande d'approbation; elle l'observe et attend pour trouver des indices; elle formule en mots

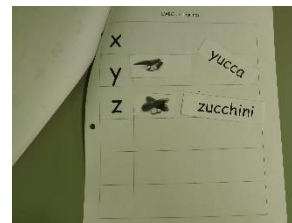
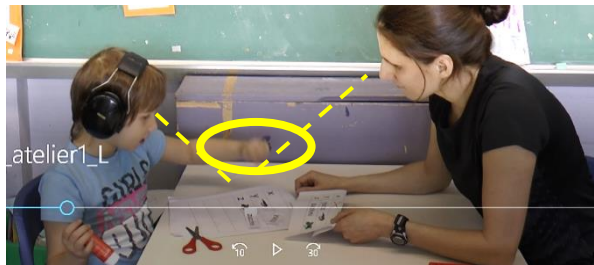
avec émotion ce que Laura schématise et accentue les mots importants par la prosodie.

Tout compte fait, les indices coanalysés qui font évoluer l'interaction avec des ajustements sont ici les gestes de pointage (fenêtre, dessin), les gestes conventionnels (lever les bras en l'air), les mimiques, accompagnés d'indices paraverbaux qui marquent fortement les émotions dans les interjections et onomatopées, de même que les nombreuses pauses accordées pour laisser Laura poursuivre son dessin et prendre son tour de parole. En outre, le recours au jeu symbolique et les différentes allusions à l'univers imaginaire du dessin ont permis à Audrey d'initier et de maintenir le fil conducteur de cette interaction. Tous ces indices ne sont porteurs dans l'interaction qu'à la condition qu'Audrey adhère aux intérêts de l'élève, à son imagination et que celle-ci soit disponible, donc qu'elle ne soit pas en action en train de dessiner.

5.2. Séquence 2 : L'abécédaire

5.2.1 Mise en contexte

Figure 5.3 Photos de la séquence de l'abécédaire



Avant l'ouverture de cette séquence d'atelier sur la constitution d'un abécédaire des légumes (travail déjà bien connu de Laura), Laura a collé tous les mots-étiquettes et images, ne lui restant plus que des petits papiers vierges. Se pose alors le problème d'une case vide sur la fiche de l'élève pour l'une des lettres de l'alphabet (la lettre X). Laura pointe donc le vide sur sa fiche et scrute tour à tour tous les papiers sur la table à la recherche de mots-étiquettes pendant que l'enseignante l'observe. Laura perçoit sa fiche comme incomplète et cherche à finir la tâche en collant absolument quelque chose dans l'espace vide. Audrey tente de lui expliquer le vide, puis devant son incompréhension, lui demande si elle souhaite tracer une croix « X » dans la case vide. L'élève répond très subtilement, de sorte que l'enseignante repose sa question en multipliant les indices. Audrey annonce le travail terminé après la réponse claire de Laura. Cette dernière demande alors le jeu de table qui est bien en vue. Audrey précise qu'elles doivent d'abord ranger, ce que les deux interactantes entreprennent.

5.2.2 Vue d'ensemble des principaux indices de contextualisation

Tableau 5.2 Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #2 de l'abécédaire

| Type d'indices | Interprétation convergente (C.)/divergente (D.) des indices |
|---|--|
| 1. Connaissances du cadre : sur le matériel, sur la structure de l'activité et sur les connaissances contextuelles et conceptuelles mises en jeu | C. Structure récurrente de l'atelier |
| | D. Incompréhension conceptuelle : concept de vide Matériel : case vide sur la fiche |
| 2. Connaissances de l'autre participante : ses intérêts, sa manière d'utiliser le matériel, son langage, etc. | C. Intérêts de l'élève : dessin, écriture Sa manière d'utiliser le matériel au complet Ses signes de réponse clairs |
| | D. Les félicitations habituelles de l'enseignante en contexte de fin de tâche |
| 3. Les indices non verbaux : l'orientation du regard, les pointages, l'action de l'élève, le déplacement du matériel et la place du soutien visuel | C. Alignement du regard de L. lors de directif (« regarde ») + pointage Orientation du regard de l'élève pour savoir ce sur quoi elle porte son attention Période d'attente après avoir questionné l'élève |
| | D. Chevauchement lorsque l'élève regarde ailleurs Inaction de l'élève comme signe d'incompréhension |
| 4. L'atteinte des buts des interactantes, leur explicitation et la multimodalité pour faire comprendre et cerner la compréhension de l'autre | C. Expressivité, combinaison d'indices mimo-posturo-gestuels chez l'élève Déclaration directe de la tâche « finie » Répétition de la question et geste conventionnel de tracer Consigne multimodale : directif + remise du matériel |
| | D. Actions trop implicites : ranger, découper Reformulation, proposition alternative, délai supplémentaire |
| 5. Les indices paraverbaux, les idées importantes et l'affectivité | C. Prononciation accentuée des mots-clés et idées importantes par A phrases courtes et simples; Affectivité de l'élève : interjections, postures, mimiques Allongement du « non » de l'élève |
| 6. Les questions et les | C. Répétition de la question et ajout de multimodalité |

| réponses de l'élève | Réponse multimodale claire de l'élève |
|-------------------------------------|--|
| D. Question fermée de l'enseignante | Absence de réponse de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - réponse d'abord trop subtile de l'élève - absence de réponse aux demandes d'approbation |

5.2.3 Les connaissances du cadre

5.2.3.1 La structure récurrente de l'atelier

La connaissance de la structure récurrente de l'atelier comme ayant deux transactions de « travail » et de « jeu » est surtout un indice d'ajustement convergent. La convergence dans l'interprétation se manifeste d'abord par la rapidité de mise en action de Laura vers le jeu de table qui suit lorsqu'Audrey explicite verbalement que la tâche est finie (12A et 13L). Ensuite, Audrey s'assure que Laura comprenne bien que c'est la tâche de l'abécédaire qui est finie et non l'atelier en général (14A et 16A) pour éliminer toute panique en réponse à la demande immédiate du jeu que fait Laura en 15L.

5.2.3.2 La structure du matériel et l'incompréhension conceptuelle

Dans cette séquence, le matériel en tant que tel pose problème, puisqu'il y a une case vide dans la dernière page. Contrairement à Laura, Audrey comprend conceptuellement ce vide parce qu'elle en a l'expérience. Elle tente de l'expliquer à Laura verbalement et grâce au soutien visuel du modèle en 2A et 4A. C'est l'incompréhension manifeste de Laura qui amène Audrey à proposer une solution,

celle de tracer le symbole « x » pour remplir le vide et indiquer l'absence de contenu (en 6A, 8A et 10A).

5.2.4 Les connaissances de l'autre participante

5.2.4.1 Les intérêts de Laura

Dans cette séquence, Audrey exploite l'intérêt de Laura pour le dessin, l'écriture et le matériel de bricolage (dont les crayons qu'elle nomme explicitement) en les proposant dans la tâche (en 6A, 8A et 10A).

5.2.4.2 L'utilisation du matériel et les signes de réponse

De plus, Audrey anticipe en amont l'usage que fera Laura du matériel en retirant ce qui est excédentaire (papiers vierges et ciseaux en 8A et 12A), ce qui ajoute pour elle aux indices de fin de tâche. Audrey voit aussi la nécessité d'insister sur la proposition de tracer un « x » (en 8A et 10A) après la réponse jugée trop subtile de Laura qui hoche la tête en signe de refus de manière à peine perceptible.

5.2.4.3 Les félicitations habituelles d'Audrey en fin de tâche

Laura sait qu'en fin de tâche son enseignante la félicite. Elle se sert de cette connaissance pour reprendre l'une de ces félicitations/rétroactions typiques en 17L (« oh wow! »). Pourtant, cette exclamation admirative paraît étrange alors que son enseignante demandait une simple approbation en « oui/non » par sa question implicite « ça c'est fini? » (montre la fiche et intonation montante en fin d'énoncé)

5.2.5 Les indices non verbaux dominants

5.2.5.1 Le chevauchement des tours de parole lorsque Laura regarde ailleurs

Lorsqu'Audrey explique d'abord le vide par une locution adverbiale de négation [« n' plus »] en 2L, Laura n'est pas tout de suite attentive. En effet, elle se plaint simultanément. Le chevauchement des tours de parole 2A et 3L explique ce non ajustement.

5.2.5.2 L'alignement du regard de Laura grâce aux directifs combinés aux pointages

Pour rectifier cette difficulté, Audrey attire l'attention de Laura sur un endroit précis de la fiche [verbe impératif « regarde » + pointage déictique sur la fiche] en reformulant. Généralement dans cette séquence, l'orientation du regard (en 5L, 7L et 9L, 15L) de Laura qui est aligné sur l'endroit précis de la fiche, la fiche en général et les mains de A. indiquent ainsi l'attention qu'elle porte aux indices visuels donnés par Audrey.

5.2.5.3 L'orientation du regard de Laura

Audrey observe aussi l'orientation du regard de Laura pour déterminer l'objet de ses propos verbaux et formule son énoncé suivant en fonction de ce regard. C'est le cas lorsque Laura pointe et regarde le jeu en 13L pour solliciter à son tour l'attention de son enseignante sur le jeu.

5.2.5.4 L'inaction de Laura et la période d'attente d'Audrey

Enfin, l'absence de non verbal et l'inaction de Laura (tours de parole 5L à 10A) sont aussi des indices d'interprétation forts pour Audrey qui induit alors l'incompréhension de la proposition de faire un « x. » Rappelons que d'après Audrey, il est possible de confirmer la compréhension de Laura par son action. Dans ce cas, l'enseignante offre un délai et attend deux secondes avant de reposer sa question (10A). Durant cette attente, Laura ne bouge absolument pas.

5.2.6 L'atteinte des buts des interactantes

5.2.6.1 L'escalade des indices multimodaux

Dans cette séquence se dessine nettement, d'un tour de parole à l'autre, une évolution des tentatives d'Audrey pour faire comprendre à Laura qu'il reste une case vide sur la fiche dans laquelle aucune image ne sera collée et qu'ultimement, la tâche est complète malgré ce vide sur la fiche : explication verbale initiale, puis reformulée; proposition verbale alternative au vide (faire un « x ») appuyée par un pointage du « x » sur la fiche modèle (en 6A et 8A); reformulation du langage en intégrant le lexique « crayon » tout en retirant le matériel excédentaire (en 8A); octroi d'un délai supplémentaire de deux secondes à l'élève; répétition de sa question initiale en joignant cette fois un geste conventionnel de traçage du « x » pour clarifier, mais sur la fiche de l'élève (en 10A). Ce n'est qu'à ce moment que l'élève offre une réponse multimodale claire (en 11L). L'objectif de réponse à la question posée est alors atteint. Il est intéressant de noter ici que malgré la difficulté de Laura, Audrey a recours aux gestes naturels et au matériel disponible dans l'environnement proche plutôt qu'à l'ajout d'autres pictogrammes, etc.

5.2.6.2 Déclaration directe de la tâche « finie »

Le moyen ultime pour Audrey de faire comprendre à Laura que le vide est acceptable et qu'il n'y a pas d'autres actions à entreprendre que de tracer un « x » (ce que décline Laura) est non pas de multiplier les indices gestuels et matériels, mais de simplement déclarer clairement verbalement que le travail est terminé (12A, 14A et 16A) : « bin on a fini » (12A). Cette déclaration semble avoir dénoué l'impasse, car Laura se met immédiatement en action vers le prochain jeu (en 13L).

5.2.6.3 La consigne multimodale

De même, lorsqu'Audrey précise verbalement ce qu'elle attend de Laura en lui demandant de fermer sa colle (« ferme » en 18A), l'élève coopère aussitôt en regardant et en prenant le bouchon de la colle. Cette directive est accompagnée de l'indice supplémentaire de remise de bouchon à l'élève. Somme toute, c'est avant tout le langage verbal qui marque les phases de l'activité et fait évoluer l'interaction.

5.2.6.4 Les actions trop implicites

Audrey entame des actions subtiles de rangement en retirant les papiers (8A) et plus tard les ciseaux (12A). Le retrait des papiers fait état de l'interprétation divergente des deux interactantes. De son côté, Audrey marque implicitement la modification du cadre par le début du rangement (en 8A), alors que Laura reprend ses ciseaux, comme si elle anticipait une nouvelle phase de découpage (en 9L). Force est de constater que les actions non verbales non combinées au langage verbal sont trop implicites et ne permettent pas à l'autre interactante de comprendre les buts poursuivis.

5.2.6.5 Expressivité et combinaison d'indices mimo-posturo-gestuels chez Laura

Lorsqu'elle s'exprime verbalement, même avec très peu de mots, Laura sait donner des indices explicites de son affectivité qui transparaît beaucoup dans sa combinaison d'interjections courtes et isolées [« hm », « heu », « oh wow »], de postures (ex. bras et épaules bas, relâchés le long de son corps) et de mimiques (ex. relever la tête en signe de surprise ou baisser la tête pour se plaindre). De ce fait, Laura sait guider Audrey dans l'interprétation de son émotion (surprise en 1L, plainte/panique en 3L, empressement en 13L, exclamation admirative en 17L), liée aux éléments contextuels qu'elle pointe ou regarde (papiers, jeu, fiche).

5.2.7 Les indices paraverbaux

5.2.7.1 Accentuation mots-clés et phrases courtes et simples

Audrey ponctue ses énoncés d'accentuations prosodiques en vue de faire ressortir ses quatre idées principales, soit le vide, la proposition de tracer, la fin de la tâche, le rangement. Ainsi, elle ne s'exprime pas uniquement au moyen de mots-clés, mais par des « phrases complètes » simples. En guise d'exemple de ces accentuations, notons l'adverbe « rien » (prononciation appuyée) en 4A, « faire un x » (augmentation de la hauteur de la voix) en 6A, « on a fini » (hausse de la voix plus aiguë et enthousiaste) en 12A et « ferme » (tronqué du reste de l'énoncé, prononciation appuyée) en 18A.

5.2.7.2 Allongement du « non » de Laura

Parallèlement, l'élève aussi utilise des accentuations prosodiques. Bien qu'elle s'exprime seulement par des holophrases dans cette séquence, son « non » en 11L est allongé, montrant son insistance et contribuant à la clarté de la réponse.

5.2.8 Les enchaînements question-réponse

Dans cette séquence, Laura répond deux fois à la même question d'Audrey à propos de la proposition de faire un « x » en 7L et 11L. La question posée est alors fermée, donc sollicite une réponse oui/non de sa part. De surcroît, elle comporte deux indices identifiés par Laura : l'expression « est-ce que » au début et le mouvement prosodique de hauteur en fin d'énoncé.

5.2.8.1 Une réponse trop subtile

La première réponse de Laura entièrement non verbale (hochement de tête très discret) en 7L est trop subtile. L'enseignante cherche une réponse « claire » de sa part.

5.2.8.2 Absence de réponse à la demande de confirmation/validation

Après cette première réponse de Laura jugée trop « faible », Audrey cherche à désambiguïser par une demande de validation/confirmation (8L-9A) : « non? » Valider à ce moment la compréhension de Laura aurait permis un ajustement plus rapide. Toutefois, Laura ne répond pas à cette demande de validation.

5.2.8.3 Répétition de la question avec multimodalité et réponse claire multimodale de Laura

Comme Laura ne fournit pas de réponse, Audrey enchaîne avec une reformulation, puis une répétition de la question en ajoutant un indice gestuel (mouvement kinétographe de tracer un « x »). En 11L, Laura répond finalement par un « non » verbal allongé, un hochement de tête évident et l'avancement de son torse incliné vers Audrey.

5.2.9 Synthèse

En guise de synthèse, nous relevons dans cette séquence deux principales causes des difficultés d'ajustement : 1- la connaissance du concept du vide dans la fiche à remplir et 2- le caractère trop implicite des actions que veulent entreprendre les participantes dans la tâche. De son côté, l'enjeu du vide est marqué principalement par l'inaction de Laura, son regard insistant et ses indices de tonalité affective. Ce problème du vide se solde non pas par les explications verbales d'Audrey ou par ses propositions alternatives multimodales maintes fois reformulées, mais par la déclaration verbale de la fin de la tâche, qui autorise Laura à un vide dans une fiche complétée.

Au sujet du caractère trop implicite des actions que veulent entreprendre les participantes, nous notons que la première réponse de l'élève par un hochement de tête à la proposition de faire un « x » est trop subtile, quasi imperceptible alors qu'Audrey cherche une réponse claire. Cet indice est contrastant par rapport à la réponse multimodale [« non » verbal allongé + hochement de tête + inclinaison du torse vers Audrey]. Le geste de toucher les ciseaux de Laura est aussi très subtil pour

traduire sa potentielle intention de découper à nouveau. Enfin, Laura ne comprend qu'en fin de séquence l'action de ranger entamée par des gestes d'Audrey lorsque cette dernière la nomme explicitement et verbalement. Tout compte fait, les indices de contextualisation coanalysés qui font évoluer l'interaction avec les meilleurs ajustements sont ici les marqueurs verbaux, car le non verbal à lui seul n'a à aucun moment suffi dans cet extrait. La dimension verbale doit donc être au cœur de la multimodalité. Les énoncés de Laura sont courts, très expressifs et appuyés de gestes, de mimiques, de postures et de regards incontournables pour les comprendre. Le langage d'Audrey est formé d'énoncés complets simples, avec des mots importants (rien, faire « x », « fini », « ferme ») accentués par différents indices prosodiques et des gestes à l'appui.

5.3 Séquence 3 : La bande-phrase

5.3.1 Mise en contexte

Figure 5.4 Photos de la séquence de la bande-phrase



L'atelier de la bande-phrase découle de quatre autres étapes préalables d'un projet sur l'espace. Les phrases construites sous forme de séquence de pictogrammes ont comme but de mettre en mots ce qu'illustrent les photos de la construction personnelle qu'avait réalisée Laura. Sur chaque page est donc collée une photo à décrire. Audrey souhaite ainsi partir des idées de Laura. Néanmoins, elle met à sa disposition plusieurs pictogrammes qui représentent aussi des idées d'autres élèves et non pas uniquement celles de Laura. Dès l'ouverture de la séquence, bien qu'Audrey évoque le placement d'un dernier pictogramme avant le collage, Laura place plus de pictogrammes que prévu. Audrey tente de l'arrêter et d'introduire une phase de verbalisation, mais la laisse finalement poursuivre. Une fois tous les pictogrammes disponibles placés par Laura dans un ordre précis, les deux interactantes passent finalement à une phase de verbalisation formelle dans laquelle elles « redisent » ensemble les deux phrases construites : « Le petit chat est assis dans le véhicule spatial. Il mange de la pizza et un sandwich. » La séquence se clôt sur la proposition d'Audrey de coller les pictogrammes.

5.3.2 Vue d'ensemble des principaux indices de contextualisation

Tableau 5.3 Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #3 de la bande-phrase

| Types d'indices | Interprétation convergente/divergente des indices |
|---|---|
| 1. Connaissances du cadre : sur le matériel, sur la structure de l'activité et sur les connaissances contextuelles et conceptuelles en jeu | C. Matériel : habitude de verbaliser plus avec soutien visuel |
| | D. Incompréhension conceptuelle : concept <i>dernière, trouver</i> |
| | Matériel : utilisation prévue vs réelle, lien avec l'activité antérieure (photographie) Matériel : attrait, désir d'utilisation |
| 2. Connaissances de l'autre participante : ses intérêts, sa manière d'utiliser le matériel, son langage, etc. | C. Intérêts de l'élève : idées de l'élève Manière d'utiliser le matériel au complet de l'élève Exploitation d'un lexique employé quotidiennement par l'élève |
| | C. L'alignement du regard suite aux pointages : quand rythme ralenti, débit lent, troncation phrase, pause dans l'action Ajout d'informations supplémentaires par le déplacement du matériel toujours en verbalisant Action de l'enseignante de retirer le matériel à ne pas utiliser |
| | |
| 4. L'atteinte des buts des interactantes, leur explicitation et la multimodalité pour faire comprendre et cerner la compréhension de l'autre | C. Expressivité, combinaison d'indices mimo-posturo-gestuels chez l'élève Balayage visuel et verbalisation de L. ajustés au rythme de pointage et de verbalisation des images |
| | D. Action trop implicite : interrompre l'élève et demander la remise d'un pictogramme |
| 5. Les indices paraverbaux, les idées importantes et l'affectivité | C. Accentuations, pauses, troncations, combinés aux pointages de pictogrammes |
| 6. Les questions et les réponses de l'élève | C. Reformulation et ajout de multimodalité Réponse multimodale claire de l'élève |
| | D. Absence de réponse : élève ne répond pas aux commentaires Réponse par un verbe plutôt qu'un nom tel que demandé |

5.3.3 Les connaissances du cadre

5.3.3.1 L'utilisation prévue du matériel vs son utilisation réelle

Trois principaux indices de contextualisation relatifs au cadre sont interprétés de manière divergente par les participantes. Premièrement, en raison de la liberté qu'offre Audrey à Laura dans le choix des pictogrammes, Laura en profite pour sélectionner de nouveaux pictogrammes plutôt que de trouver ceux qui correspondent à la photographie. Laura ne semble pas faire le lien entre l'activité actuelle de construction de phrases et celle antérieure illustrée sur la photo.

5.3.3.2 L'incompréhension de l'adjectif « dernier » et du verbe « trouver »

Deuxièmement, lorsqu'Audrey explique à Laura « on en a une dernière à trouver » en 1A (ensuite reformulé en 3A), elle exprime alors implicitement l'idée d'*une seule image* manquante (par l'adjectif « dernière ») parmi celles à identifier dans la photographie (utilisation du verbe « trouver »). L'adjectif ordinal « dernière » en 1A est particulièrement un point de divergence dans les interprétations d'Audrey et Laura, et ce même si Audrey le met en évidence en accentuant sa prononciation en 1A et 3A. Laura a alors déjà entamé son geste de placement du deuxième pictogramme (en 4A).

Troisièmement, l'attrait du matériel, de tous les pictogrammes additionnels pleinement accessibles sur la table, additionné à cette méconnaissance de Laura du concept de « dernière » résulte en un allongement des phases de choix et de

placement des images. Constatant que Laura ajoute *plusieurs* pictogrammes, Audrey s'ajuste, observe et intègre les nouveaux pictogrammes à ses énoncés.

5.3.3.3 L'expérience de l'appui du matériel dans la tâche de verbalisation

Laura a une certaine habitude rapportée par Audrey (entretien 1, transcription p. 21; entretien 3, transcription p.58) de verbaliser davantage lorsqu'elle peut s'appuyer sur un soutien visuel à l'appui, comme des images ou des pictogrammes. Cette habitude facilite l'ajustement, puisque Laura « redit la phrase » avec son enseignante (pour reprendre l'expression d'Audrey au 6^e entretien) tronçon par tronçon à partir du modelage de l'adulte (tours de parole 17A à 24L), et ce sans qu'Audrey ait besoin d'en expliciter la consigne.

5.3.4 Les connaissances sur l'autre participante

5.3.4.1 Le lexique couramment utilisé par Laura

La connaissance préalable du lexique et son utilisation sur une base quotidienne par Laura (par exemple « petit », « chat ») ou par les intervenantes (« assis », « manger ») facilitent l'ajustement. En entretien de rétroaction, Audrey explique que leur connaissance par Laura contribue selon elle à la bonne identification des images et la prononciation des mots et donc qu'il importe de bien les choisir le lexique. À l'opposé, les mots comme « véhicule spatial » et « véhicule lunaire » ne sont pas couramment utilisés par Laura. Dans les faits, elle ne verbalise pas spontanément en 6L « véhicule spatial » comme elle le fait pour « sandwich » et « mange » (8L et 10L) et sa prononciation est plus tard très approximative (« *vévédé pai* » en 22L).

5.3.4.2 La manière qu'a Laura d'utiliser le matériel

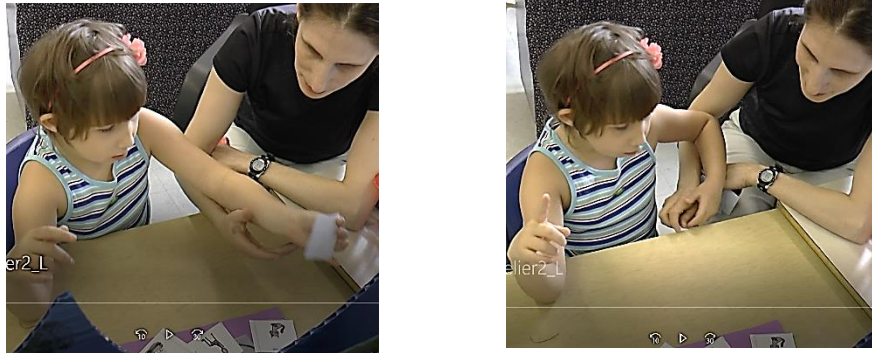
En 17A, Audrey exprime sa reconnaissance d'un trait de Laura qui la fait sourire : sa tendance à épuiser tout le matériel disponible. Dans l'entretien de rétroaction, Audrey nous explique le moment du retrait du pictogramme « fusée » (en 15A) en lien avec ce plaisir qu'a Laura à explorer le matériel et à l'utiliser : « Puis c'est ça un moment donné tu vois qu'elle, tu sais Laura est quand même, tant qu'il y a du matériel elle l'utilise. Fait qu'un moment donné j'ai enlevé la fusée parce que je savais aussi que j'avais une autre photo que ce serait pertinent. »

5.3.5 Les indices non verbaux

5.3.5.1 Le contrôle physique du matériel

Le geste non verbal de retrait de la fusée en 15A par Audrey est interprété en convergence par les deux interactantes. Préalablement, Laura prend l'image de la fusée dans la main d'Audrey en 12L. Pour rectifier la situation, Audrey suit le mouvement de Laura qui saisit le pictogramme, elle tourne sa paume vers le haut et ouvre sa main dans le geste emblématique d'attente de remise d'un objet au creux de sa main (voir figure 5.5). Or, Laura n'identifie pas ce geste et place l'image en poursuivant son action déjà entamée de placer *tous les pictogrammes* sur le carton. En seconde tentative, Audrey retire le pictogramme et le cache près d'elle en expliquant verbalement son motif. Laura suit à ce moment le geste de retrait en superposant sa main au bras d'Audrey. Elle ratifie le retrait du pictogramme par le retrait de sa main au moment où Audrey a complètement retiré le pictogramme de la table et l'a caché près de son corps.

Figure 5.5 Geste emblématique de demande de remise et retrait complet du pictogramme



5.3.5.2 Le glissement/déplacement du matériel

Trois gestes de glissement de pictogrammes par Audrey sur la table sont aussi coanalysés : 1- étendre d'une main les pictogrammes restants (3A); 2- glisser le pictogramme « mange » vers Laura (9A); 3- glisser la bande-phrase vers Laura (27A). Ces trois gestes sont porteurs dans la mesure où ils appuient le langage verbal, que ce soit en étant redondant, en complétant ou en offrant une information supplémentaire. Dans les trois cas, Laura s'ajuste parfaitement : 1- son regard passe du bâton de colle aux pictogrammes, puis elle se met en action en choisissant son premier pictogramme; 2- elle prend, identifie et place immédiatement le pictogramme en 10L; 3- elle aligne son regard sur le carton déplacé et répond à la demande d'approbation.

5.3.5.4 Les gestes de pointage

En contraste avec les gestes de glissement, les pointages d'Audrey ne sont pas toujours suffisants pour assurer l'ajustement. En 5A et 11A, elle pointe un pictogramme en verbalisant la signification de la phrase construite. Dans les deux cas, Laura ne répond pas et enchaîne avec le placement d'un autre pictogramme. En définitive, Audrey et Laura portent leur attention sur des buts (verbaliser vs placer des pictogrammes) et du matériel divergents (pictogrammes placés sur le carton vs pictogrammes sur la table), ce qui explique l'échec des pointages.

5.3.5.5 Les pointages et le rythme ralenti

Les gestes de pointage lorsqu'Audrey et Laura orientent toutes deux leur regard sur la bande-phrase et réalisent ensemble la phase de verbalisation (tours de parole 17A à 24L) sont beaucoup mieux perçus par Laura. Le pointage image par image d'Audrey suit alors le débit lent et la troncation de la phrase qu'elle énonce. Laura oriente bien successivement son regard sur chacune des images pointées et les verbalise. En somme, les pointages sont dans cette séquence des indices bien cointerpétés à condition que 1- Laura n'entreprenne pas une autre action simultanément et 2- que le rythme soit ralenti pour lui laisser le temps d'aligner adéquatement son regard.

5.3.5.6 La mise en action de Laura

Audrey reconnaît la mise en action de Laura comme une marque de compréhension en général : « Laura on confirme sa compréhension dans l'action » (entretien 5, transcription p.174); « des fois je le vois [sa compréhension] parce qu'elle fait

l'action par la suite » (entretien 3, transcription p.76). La compréhension de Laura en action se constate en 2L (elle choisit un pictogramme), en 10L (elle prend le pictogramme « mange ») et en 18L (elle verbalise des segments après Audrey). Néanmoins, son action rapide en chevauchement à celle d'Audrey (en 4L, 6L, 12L et 14L) sans tenir compte des indices verbaux et gestuels qui lui sont donnés est aussi signe d'une divergence et d'une nécessité de finaliser son projet entrepris. En résumé, l'action de Laura est un indice d'ajustement concernant les directives données par Audrey, mais peut aussi traduire une difficulté d'ajustement.

5.3.6 La multimodalité du langage dans la phase de verbalisation

Dans la phase de verbalisation finale de la phrase (17A à 24L), Laura ne verbalise que les mots de la phrase concernant les images (*petit, assis, védédé paï, mange, iza, sandwich*) sans omettre d'image. Elle suit du regard la progression du pointage d'Audrey et son regard balaye chaque image. Audrey se base sur la multimodalité des indices donnés par Laura pour différencier une réelle compréhension de la phrase d'une répétition de la forme (entretien 6, transcription p. 217) :

D'après moi elle comprend, parce qu'elle pointe en même temps, regarde l'image, puis elle répète quand même assez clairement, puis en regardant l'image. Je pense qu'elle sait que les mots, les sons qu'on est en train de dire ils ont rapport avec l'image. Je suis pas mal certaine à cause des indices qu'elle regarde, qu'elle pointe. Quand il n'y a pas de support visuel, c'est plus difficile je pense pour elle et pour moi aussi d'avoir des indices qui vont me permettre de le savoir.

5.3.7 Les indices paraverbaux

Dans la phase de verbalisation, les pauses (0,5 seconde à 2 secondes) que fait Audrey entre chaque segment d'énoncé verbalisé sont les indices paraverbaux dominants.

Laura s'ajuste bien à ces indices. Elle verbalise en général un mot par segment (sauf pour « pizza » et sandwich » qui sont dits dans le même segment par Audrey). En résumé, Laura s'ajuste au pointage de son enseignante en alignant bien son regard sur chaque image en profitant du rythme ralenti offert par les nombreuses pauses. Elle s'ajuste aussi au contenu des images, donc montre sa compréhension en verbalisant exactement ce qu'elles représentent.

5.3.8 L'enchaînement question-réponse

Figure 5.6 Extrait de transcription séquence de la bande-phrase (*Appendice B*)

| | |
|-------|--|
| 5A | <i>ho</i> :h! ((excl)) (1 sec.) \il est assis\ dans] le vé ^h hicule spa ^h tial : |
| 6L | ((suit le pictogramme du véhicule spatial du regard et maintient son regard orienté vers la bande-phrase, prend un autre pictogramme qu'elle glisse vers elle et le place sur la bande de carton |
| 7A | woh!-) qu'est-ce qu'i fait? |
| 8L | (((**touche toujours le pictogramme de la bande-phrase, regarde la bande-phrase)) san :dwich. |
| 9A | il mange un ((glisse un le pictogramme de « manger » sur la table du doigt vers L.)) sandwich ^h |
| 10L | man ^v ::ge. ((prend le pictogramme « manger » et le place)) |
| [...] | |
| 25A | oh là là il en fait des choses hein? (1 sec) |
| 26L | ((touche son nez, tire sa narine)) |
| 27A | on va coller ça ^h ((tire la bande-phrase et la glisse sur la table légèrement vers l'élève)) |
| 28L | ((tourne sa tête et regarde vers le panier de bâtons de colle)) hm hm ((hochement de tête « oui »)) |

5.3.8.1 Les commentaires

Dans cette séquence, Laura ne répond pas aux commentaires d'Audrey (5A-6L et 25A-27L). Cette dernière utilise la question et la demande d'approbation pour dénouer ces difficultés d'ajustement en 7A, 9A et 27A et elle obtient pour chacune une réponse de Laura.

5.3.8.2 Réponses non conventionnelles

En 6L, Laura s'ajuste partiellement en répondant à la question par un nom (« sandwich ») au lieu d'un verbe d'action. Elle saisit donc l'intonation montante et le mot interrogatif « qu'est-ce que », mais ne décèle pas le verbe « fait. » En 8L, Laura ne répond pas par oui/non, mais plutôt en identifiant le pictogramme « mange. »

5.3.8.3 Question et réponse multimodales

Enfin en 28L, Laura répond clairement de manière multimodale (hochement de tête et interjection « hm ») à la question d'Audrey combinée au glissement du carton.

5.3.9 Synthèse de l'analyse de la séquence #3 de la bande-phrase

En guise de synthèse, nous relevons dans cette séquence trois principales causes des difficultés d'ajustement : 1- la méconnaissance du concept de « dernière » jumelée au but implicite non partagé de reproduire le sens de la photographie liée à une étape antérieure du projet de l'espace et à la quantité de matériel disponible; 2- les actions

simultanées divergentes de Laura et d'Audrey; 3- la difficulté de Laura d'interpréter les commentaires et les demandes d'approbation.

De son côté, l'enjeu de la « dernière image représentée sur la photo » est marqué principalement par l'action rapide répétée de Laura qui multiplie les gestes d'ajouts de pictogrammes sur le carton sans tenir compte des interventions de son enseignante qu'elle chevauche. Il est aussi marqué par l'absence de réponse de Laura aux commentaires d'Audrey et à ses demandes d'approbation par oui/non. Ce problème des multiples images ajoutées rapidement se solde non pas par les explications verbales d'Audrey, commentaires et questions, mais par l'épuisement des pictogrammes disponibles et par le retrait du dernier pictogramme de la fusée.

Au sujet des actions simultanées que veulent entreprendre les participantes, elles traduisent les difficultés d'ajustement quant aux buts qu'elles visent respectivement. Nous notons que Laura n'est pas disponible pour répondre aux commentaires et demandes de son enseignante tant qu'elle n'a pas terminé l'ajout de pictogrammes. Malgré les stratégies verbales, paraverbales et non verbales d'Audrey, Laura s'ajuste partiellement aux sollicitations en plaçant les pictogrammes que lorsqu'Audrey glisse vers elle un pictogramme. Laura oriente alors son attention sur ce pictogramme glissé. Ce n'est donc qu'en adhérant au projet de Laura de placer les pictogrammes sur la bande-phrase par son geste de déplacement du pictogramme qu'Audrey réussit à orienter l'attention de son élève.

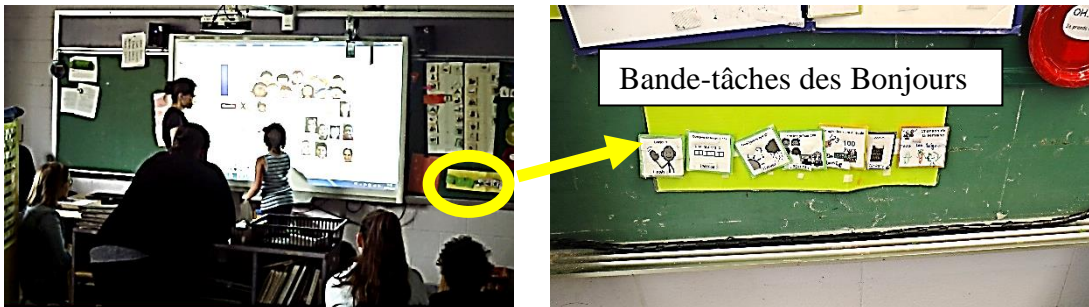
Enfin, la difficulté de Laura d'interpréter les commentaires et les demandes d'approbation d'Audrey se voit tout au long de la séquence. Pour pallier cette difficulté d'ajustement, Audrey reprend par deux fois son tour de parole devant l'absence de réponse verbale de Laura en la sollicitant à nouveau par une question plus explicite et multimodale qui cette fois trouve réponse.

Tout compte fait, les indices coanalysés qui font évoluer l'interaction avec les meilleurs ajustements sont ici les indices non verbaux de glissement du matériel, de pointages successifs des pictogrammes, accompagnés d'indices paraverbaux forts comme le ralentissement du rythme, la troncation de l'énoncé qui suit l'enchaînement des pictogrammes et les nombreuses pauses accordées pour laisser l'élève prendre adéquatement son tour de parole. Ces indices ne sont porteurs dans l'interaction qu'à la condition que Laura soit disponible, donc ne soit pas en action. La multimodalité apparaît aussi chez Laura par un alignement du regard et des mots isolés au rythme des pointages et des modelages. Ces mots isolés identifient non seulement les pictogrammes, mais reflètent aussi le sens de la phrase construite.

5.4 Séquence #4 des Bonjours

5.4.1 Mise en contexte

Figure 5.7 Photos de la séquence des Bonjours



Cette séquence porte sur la l'épisode de « dire les présences » pour laquelle Laura est mandatée ce jour-là. Au début, Audrey aide Laura qui ne considère pas les prénoms écrits parmi les items à classer dans les colonnes « présents » ou « absents » sur le TNI, les autres éléments étant des photos. Lorsque Laura termine son classement des photos/prénoms des enfants et adultes de la classe, elle insiste pour rester au tableau et demande les crayons. Audrey refuse, l'incite à retourner à sa place, puis lui explique à l'aide de la bande-tâches que son travail de dire les présences est bel et bien terminé. Laura revient alors à la charge en se redirigeant vers le tableau. C'est alors qu'elle entame le dénombrement des personnes présentes, assistée par Audrey. Enfin, elle retourne s'asseoir et Audrey explicite verbalement la fin des présences.

5.4.2 Vue d'ensemble des principaux indices de contextualisation

Tableau 5.4 Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #4 des Bonjours

| Types d'indices | Interprétation convergente/divergente des indices |
|---|---|
| 1. Connaissances du cadre : sur le matériel, sur la structure de l'activité et sur les connaissances contextuelles et conceptuelles mises en jeu | D. Structure remise en question : ajout d'une étape de dénombrement Compréhension de l'imparfait/passé composé Matériel : Identification des mots écrits vs des photos |
| 2. Connaissances de l'autre participante : ses intérêts, sa manière d'utiliser le matériel, son langage, etc. | C. Intérêts de l'élève : compter Asymétrie des compétences langagières : choix de stratégies interactionnistes Élève ne fait rien pour rien Insistance inhabituelle de l'élève |
| 3. Les indices non verbaux : l'orientation du regard, les pointages, l'action de l'élève, le déplacement du matériel et la place du soutien visuel | C. Pour montrer un soutien visuel : interpeller élève par son prénom + « regarde » Période d'attente pour laisser l'élève agir Inaction comme signe d'attention Éloignement physique de l'élève <hr/> D. Pointages : orientation du regard divergente Élève poursuit son action, but personnel |
| 4. L'atteinte des buts des interactantes, leur explicitation et la multimodalité pour faire comprendre et cerner la compréhension de l'autre | C. Expressivité, combinaison d'indices mimo-posturo-gestuels chez l'élève Captation de l'attention + déclarer tâche finie avec ébauche <hr/> D. Élargissement de l'explication verbale (action terminée, transaction terminée, explication des tâches); monstration d'outils visuels; éloignement physique de l'élève |
| 5. Les indices paraverbaux, les idées importantes et l'affectivité | C. Marquer adresse par volume de la voix + orientation du corps + interpeller par nom ou surnom = inclusion ou non du groupe Prononciation appuyée et énoncé tronqué combiné au pictogramme, allongement de l'ébauche |
| 6. Les questions et les réponses de l'élève | C. Réponse multimodale claire de l'élève |

5.4.3 Les connaissances du cadre

5.4.3.1 La structure récurrente de l'activité

L'activité des Bonjours a une structure récurrente et prévisible. Toutefois, Audrey ajoute occasionnellement une tâche de dénombrement des personnes à la prise des présences, et c'est en ce sens que vont les actions finales de dénombrement de Laura dans cette séquence. Il y a donc divergence dans l'enchaînement des phases anticipées par Laura et Audrey. En entretien, Audrey explique comment elle tente de surmonter l'incompréhension de l'enchaînement des tâches par Laura qui souhaitait au final ajouter quelque chose à son tableau :

Bien j'essayais de lui faire voir que sa tâche était finie, parce que la tâche était de mettre du monde à l'école et d'en mettre à la maison et que c'est fait. [...] Regarde, c'est réussi, c'est complet, mais là de toute évidence elle trouvait que ce n'était pas bien réalisé (entretien 6, transcription p.223-224)

5.4.3.2 Les indices morphologiques temporels

Une difficulté d'ajustement survient en 17A à 19A lorsqu'Audrey utilise une conjugaison de verbe à l'imparfait « devait dire » et au passé composé « tu as dit » pour rappeler les tâches complétées par Laura. Or, Laura s'élance à nouveau vers le tableau, n'ayant visiblement pas saisi ces indices morphologiques indiquant que l'action est bel et bien terminée.

5.4.3.3 La structure du matériel

La structure du matériel crée une incompréhension chez Laura qui ne tient pas compte des prénoms écrits dans le tableau, mais seulement des photos. Cette difficulté amène Audrey à la guider physiquement deux fois pour qu'elle identifie et déplace les mots écrits au tableau (1A-3A; 37A).

5.4.4 Les connaissances de l'autre participante

5.4.4.1 L'insistance de Laura

Dans cette séquence, Audrey utilise particulièrement sa connaissance des réactions émotives habituelles de l'élève. Elle relève en entretien de rétrospection la frustration de Laura et sa réticence à retourner s'asseoir (entretien 6, transcription, p.221).

5.4.4.2 La pertinence d'observer et attendre

En entretien de rétroaction, Audrey explique que c'est donc l'insistance de Laura dont le sens lui échappe (même si elle sait qu'il y a un sens) et son incompréhension de ce qu'elle veut dire qui l'ont poussée à utiliser les stratégies d'observer et d'attendre. Elle ne voyait pas clairement quel était le but exact de l'élève au début (entretien 6, transcription entretiens, p.221) :

Mais tu sais là, le fait qu'elle insiste, qu'elle revient, je me dis il y a quelque chose. J'ai-tu oublié quelque chose, il y a-tu un mot ou quelqu'un qu'elle veut écrire ou que tu sais, c'est ça. Il y a vraiment quelque chose d'autre, puis je me dis bien regarde, on va regarder, on ne perd rien à regarder ce qu'elle va faire. Ça va peut-être nous donner un indice de qu'est-ce qu'elle veut, de ce qui n'est pas clair pour elle ou qu'est-ce qui n'est pas complet pour elle.

5.4.5 Les indices non verbaux

5.4.5.1 Poursuite de l'action par Laura

Le vent tourne donc lorsque Laura se lève de sa chaise pour se diriger à nouveau vers le tableau en levant les bras en l'air en s'exclamant (20L). À ce moment, elle saisit la baguette et commence son dénombrement à voix haute. Audrey entame un geste de démonstration de la bande-tâches en l'accompagnant du directif « regarde » (23A) auquel Laura ne s'ajuste pas (24L), puisqu'elle commence son dénombrement.

5.4.5.2 L'attente pour laisser Laura agir

C'est alors qu'Audrey se ravise : elle ramène la bande-tâches vers son corps, s'éloigne légèrement (25A) pour observer/attendre et dénombre à voix haute avec Laura, suivant ainsi son initiative et son intérêt.

5.4.5.3 L'inaction de Laura

Vers la fin du dénombrement, alors qu'il ne reste que deux mots écrits et que les photos de personnes présentes ont déjà été dénombrées, Laura se tourne vers les photos des personnes absentes. Elle arrête soudainement son mouvement de pointage vers une photo, recule sa baguette et redirige son regard vers le mot écrit que touche Audrey dès que cette dernière énonce verbalement « neuf » en 35A. C'est alors par son inaction que Laura montre sa compréhension et son ajustement dans l'interaction.

5.4.6 L'atteinte des buts des interactantes

5.4.6.1 Interpeller l'élève

Dans cette séquence, Audrey interpelle maintes fois Laura par son prénom ou un surnom dans le but : 1- d'attirer son attention (« Laura » + « regarde » accentué ou avec intonation montante en 15A; 39A); 2- de renforcer son adresse (« ma belle » en 11A); 3- de souligner son rôle dans la transaction des présences (« Laura (accentué) devait » et « merci Laura » 17A; 39A). En 39A, Audrey s'interrompt (« dire les pré - ») pour solliciter l'attention de Laura, puis reprend son énoncé du début étant maintenant assurée de l'attention visuelle de l'élève. Tout compte fait, Audrey n'hésite pas à interrompre son action qu'elle reprend plus tard pour valider l'attention de Laura.

5.3.6.2 Déclarer la tâche finie avec une ébauche

En fin de séquence, Audrey revient sur l'idée de souligner la fin de la transaction des présences. Elle présente à nouveau à Laura l'outil visuel de la bande-tâches (39A-41A). Elle interpelle directement Laura par son prénom, puis utilise une ébauche dans le but de faire compléter son énoncé à l'élève : elle interrompt son énoncé (« dire les présences c'est ») avant la fin de sa phrase et allonge « c'est » prononcé avec une intonation montante. Tous ces indices contribuent à la prise de parole de Laura.

5.4.6.3 La multimodalité de la réponse de Laura

Lorsqu'elle répond, Laura appuie sa complétion « fini » par une accentuation prosodique et un geste conventionnel redondant de système des mains animées. Pour

Audrey qui se sert de sa connaissance de l'élève, la compréhension de la fin de la transaction par Laura est indéniable grâce à l'ajout du signe des mains animées (entretien 6, transcription, p.225) :

Oui, puis elle fait le fini. Elle ne le fait pas tout le temps d'emblée spontanément ou même quand on va le faire si elle n'a pas vraiment fini ou qu'elle ne veut pas vraiment arrêter. Ou même d'autres fois où elle pense peut-être à d'autres choses. Elle ne le fera pas toujours aussi clairement consistant que ça.

5.4.6.4 La multimodalité au service de la compréhension

Au fil de la séquence, Audrey a recours à une escalade des moyens pour faire comprendre à Laura que sa tâche de dire les présences est terminée. Après lui avoir retiré la baguette et l'avoir félicitée, elle passe d'une explication plus spécifique sur la non nécessité du crayon (11A), à une explication sur la fin de la tâche déclarée finie (13A). Contrairement, aux séquences de l'abécédaire et de la bande-phrase, expliciter l'enchaînement des actions ou déclarer la tâche finie ne suffit pas. Elle passe donc à une explication encore plus globale sur en quoi consiste la responsabilité de « dire les présences » en revenant en arrière sur ce qui a été réalisé (17A). Ce faisant, Audrey insère entre les explications verbales des indices physiques et visuels : elle bloque le geste de prise de crayon de Laura (11A); elle s'éloigne avec elle du tableau (15A); elle prend un outil visuel et formule son intention « je vais te montrer » (17A); elle fait un pointage déictique du tableau de présences (19A). Ces stratégies convainquent temporairement Laura de retourner à sa place, sans pourtant être suffisantes pour qu'il y ait interprétation convergente sur la complétude de la tâche.

5.4.7 Les indices paraverbaux

5.4.7.1 Les variations du volume

Audrey a le souci d'inclure le groupe dans l'activité des Bonjours, même si elle interagit ici en dyade avec Laura en particulier. Des indices implicites sont alors inclus dans ses énoncés. Lorsqu'elle s'adresse à Laura sans inclure le groupe, elle adopte un volume de voix faible et son corps est strictement orienté vers Laura ou le tableau (ex. 11A). Au contraire, lorsqu'elle inclut le groupe, Audrey a un volume de voix élevé et tourne son corps vers la rangée d'élèves devant elle (ex. 37A).

5.4.7.2 La prononciation appuyée et les troncations

Audrey adopte une prononciation appuyée, ralentit son débit, accentue les mots importants (ex. Laura, présences, école, maison) et tronque son énoncé lorsqu'elle verbalise le lien avec l'outil visuel de la bande-tâches (17A et 19A) : « \ Laura devait dire les présences\ » - « tu as dit qui est à l'école » - « et qui est à la maison↗ ». De même, elle présente alors successivement en supplément la bande-tâches, une colonne du tableau, puis l'autre colonne correspondant à chaque segment d'énoncé. Laura aligne bien son regard sur les éléments successivement pointés.

5.5 Synthèse du chapitre

Notre démarche de synthèse de nos résultats issus des quatre séquences est double. Dans un premier temps, nous avons fait ressortir les points saillants pour chaque séquence relativement aux indices de contextualisation dont l'interprétation par les interactantes est convergente (C.) ou divergente (D.) (voir dans le tableau 5.5 chaque colonne qui récapitule une séquence). Nous avons ensuite effectué une analyse transversale des types d'indices de contextualisation décrits dans les quatre analyses précédentes pour en faire ressortir ce qui est unique (indiqué *u.*) ou récurrent dans plus d'une séquence (indiqué *r.* dans le tableau 5.5). Certains indices identiques (ex. mise en action de Laura) peuvent parfois montrer une interprétation convergente et parfois divergente dans l'interaction. Nous identifions ces indices dans le tableau 5.5 par le symbole \neq . C'est le cas par exemple de l'indice de la structure du matériel qui induit des divergences d'interprétation de manière récurrente et nous en précisons la nature dans le tableau 5.5 : case vide, utilisation prévue vs réelle du matériel, mots écrits vs photos.

Dans un second temps, pour faciliter les mises en liens entre les différents indices et leur variation, nous nous sommes appuyée sur le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. (présenté au chapitre III, p. 118) pour regrouper les indices et obtenir une vision d'ensemble. Nous reprenons chacune des grandes catégories dans les pages suivantes. Enfin, malgré le fait que nous dégagions des indices de contextualisation clé des séquences, il importe de ne pas perdre de vue que ceux-ci se cumulent à de nombreux autres indices et qu'ils n'ont du sens que parmi ces autres indices, dans leur contexte d'énonciation, au moment où ils apparaissent dans l'enchaînement des tours de parole. En définitive, même lorsque détachés des séquences d'interaction, il importe de toujours garder en tête la contextualisation de ces indices, puisque notre but ultime

est d'en décrire l'utilisation « dans l'ajustement au fil des tours de parole » (deuxième objectif de recherche).

Tableau 5.5 Synthèse des principaux indices de contextualisation qui orientent l'interprétation des interactantes pendant les quatre séquences

| Types d'indices de contextualisation | Interprétation convergente (C.)/divergente (D.) des indices récurrents (r.) et uniques (u.) pour chaque séquence d'interaction | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| | | #1 Pluie | #2 Abécédaire | #3 Bande-phrase | #4 Bonjours |
| 1. Connaissances du cadre : sur le matériel, sur la structure de l'activité et sur les connaissances contextuelles et conceptuelles mises en jeu | C. u. | Connaissances contextuelles : ex. météo, consoler, émotions, etc. | Structure récurrente de l'atelier | Matériel : habitude de verbaliser + avec soutien visuel | |
| | D. r. | | Incompréhension conceptuelle : concept de vide Matériel : case vide sur la fiche | Concept <i>dernière, trouver</i> Matériel : utilisation prévue vs réelle, lien avec activité antérieure (photographie) | Compréhension de l'imparfait/passé composé Matériel : Identification des mots écrits vs des photos |
| | D. u. | Connaissances contextuelles : émotion de contrariété | | Matériel : attrait, désir d'utilisation | ≠ structure remise en question : ajout d'une étape de dénombrement |

| | #1 Pluie | #2 Abécédaire | #3 Bande-phrase | #4 Bonjours |
|---|----------|---|---|--|
| 2. Connaissances de l'autre participante : ses intérêts, sa manière d'utiliser le matériel, son langage, etc. | C. r. | Intérêts de l'élève : jeu symbolique, dessin | Intérêts de l'élève : dessin, écriture | Intérêts de l'élève : idées de l'élève |
| | | Asymétrie des compétences langagières : choix de stratégies interactionnistes | Manière d'utiliser matériel au complet de l'élève | Idem |
| | | Élève ne fait rien pour rien | | Idem |
| | C. u. | Ses signes de réponse clairs | Exploitation d'un lexique employé quotidiennement par l'élève | Insistance inhabituelle de l'élève |
| | D. u. | Les félicitations habituelles en contexte de fin de tâche | | |
| 3. Les indices non verbaux : l'orientation du regard, les pointages, l'action de l'élève, le déplacement du matériel et la place du soutien visuel | C. r. | Alignement du regard de L. lors de directif (« regarde ») + pointage | ≠ l'alignement du regard suite aux pointages : quand rythme ralenti, débit lent, troncation phrase, pause dans l'action | Pour montrer un soutien visuel : interpeller élève par son prénom + « regarde »; |
| | | Orientation du regard comme adresse à l'autre ou attention sur le dessin | Orientation du regard de l'élève pour savoir ce sur quoi elle porte son attention | |
| | | Longues périodes d'attente et d'observation de A. | Période d'attente après avoir questionné l'élève | Période d'attente pour laisser l'élève agir |

| | #1 Pluie | #2 abécédaire | #3 bande-phrase | #4 Bonjours |
|-------|--|---|--|------------------------------------|
| | ajout d'informations supplémentaires, ou renforcement du langage par pointages et regard | | ajout d'informations supplémentaires par déplacement du matériel toujours en verbalisant | |
| C. u. | dessin comme intermédiaire entre A. et L. entre autres par le jeu | | Action de l'enseignante de retirer le matériel à ne pas utiliser | ≠ inaction comme signe d'attention |
| | alternance orientation du regard interactante-aide visuelle | | | Éloignement physique de l'élève |
| | toucher l'épaule de l'élève pour attirer son attention | | | |
| D. u. | indices d'interprétation tirés du dessin regardé plutôt que dans le langage chez l'autre | Chevauchement lorsque l'élève regarde ailleurs | Pointages : orientation du regard divergente | |
| | | ≠ inaction de l'élève comme signe d'incompréhension | ≠ élève poursuit son action, but personnel | |

| | #1 Pluie | #2 Abécédaire | #3 Bande-phrase | #4 Bonjours |
|---|----------|--|--|--|
| 4. L'atteinte des buts des interactantes, leur explicitation et la multimodalité pour faire comprendre et cerner la compréhension de l'autre | C. r. | Expressivité, combinaison d'indices mimo-posturo-gestuels de l'élève | Idem Déclaration directe de la tâche « finie » | Idem Captation de l'attention + déclaration de la tâche finie avec ébauche |
| | C. u. | Multimodalité construite à deux : reformulation des idées principales de l'autre | Répétition de la question et geste conventionnel de tracer Consigne multimodale : directif + remise du matériel | Balayage visuel et verbalisation de L. ajustés au rythme de pointage et de verbalisation des images |
| | D. r. | Actions trop implicites : action d'imiter l'élève en parallèle et rangement non perçus | Actions trop implicites : ranger, découper | Action trop implicite : interrompre l'élève et demande de remise d'un pictogramme |
| | D. u. | L'élève ne verbalise pas ses idées par rapport au dessin qui sont à inférer | Reformulation, proposition alternative, délai supplémentaire | ≠ élargissement de l'explication verbale (action terminée, transaction terminée, explication des tâches), monstration d'outils visuels et éloignement physique de l'élève |
| 5. Les indices paraverbaux, les idées importantes et l'affectivité | C. r. | Reprise des idées de l'élève avec prononciation accentuée des mots-clés | Prononciation accentuée des mots-clés et idées importantes par A et phrases courtes et simples | Accentuations, pauses, troncations, combinés aux pointages de pictogrammes Prononciation appuyée et énoncé tronqué combiné au pictogramme et allongement de l'ébauche |

| | #1 Pluie | #2 Abécédaire | #3 Bande-phrase | #4 Bonjours |
|--|---|---|--|--|
| | C. u. Utilisation de beaucoup d'interjections et d'onomatopées; imiter la prosodie de L. | Affectivité de l'élève : interjections, postures, mimiques Allongement du « non » de l'élève | | Marquer l'adresse par le volume de la voix + orientation du corps + interpeller par nom ou surnom = inclusion ou non du groupe |
| 6. Les questions et les réponses de l'élève | C. r. Multimodalité + attention captée en touchant l'épaule Réponse multimodale claire de l'élève à une question et multimodalité pour répondre aux demandes d'approbation à la suite de reformulations de l'enseignante | Répétition de la question et ajout de multimodalité Réponse multimodale claire de l'élève | Reformulation et ajout de multimodalité Réponse multimodale claire de l'élève | Réponse multimodale claire de l'élève |
| | D. r. Absence de réponse : élève ne répond pas aux commentaires absence de quelques réponses de l'élève aux demandes d'approbation | Absence de réponse : réponse d'abord trop subtile de l'élève; absence de réponse aux demandes d'approbation | Absence de réponse : élève ne répond pas aux commentaires | |
| | D. u. Réponse décalée dans le temps | Question fermée | Réponse par un verbe plutôt qu'un nom | |

5.5.1 Les connaissances du cadre (*setting*)

Dans cette catégorie d'indices, nous avons inclus le lieu et le moment de l'échange, son environnement physique, mais aussi la scène psychologique. La scène psychologique rappelons-le, se veut une occasion particulière d'un certain type de scène, par exemple lors d'un changement de scène entre deux participants qui restent dans le même « décor. » À ces éléments nous avons ajouté les scènes psychologiques déjà vécues par les participantes, ainsi que les connaissances qu'elles ont du cadre général de l'activité. Ces ajouts font partie de l'histoire interactionnelle des participantes.

Pour commencer, il ressort des analyses que les interactantes se basent sur diverses connaissances contextuelles pour interpréter les indices : météo à l'extérieur, action de consoler quelqu'un, émotions exprimées chez l'autre, signification d'une illustration, etc. Ces éléments contextuels agissent comme trame de fond et permettent de comprendre le langage multimodal associé à un moment précis de l'échange. Lorsque l'élève et l'enseignante partagent l'expérience d'une météo pluvieuse décrite le matin même (séquence #1), il leur est aisé de se référer à cette météo et de la mettre en lien avec la tristesse de ne pas pouvoir jouer dehors par exemple.

Un autre indice identifié pour la composante cadre est celui de l'expérience de Laura de l'appui du matériel dans une tâche de verbalisation. En effet, dans la séquence #3 de la bande-phrase, Laura se sert de cette expérience pour nommer sans directive explicite de la part d'Audrey chacun des pictogrammes pointés, ce qui favorise son ajustement. En contrepartie, la structure du matériel semble fréquemment causer des difficultés d'ajustement dues à des incompréhensions conceptuelles de la part de Laura. Elle a par exemple de la difficulté à comprendre un vide, à saisir le lien avec

une photo dans ses choix de pictogrammes en raison du matériel mis à disposition, à se servir de la bande-tâches en appui à des explications sur ce qui a été déjà fait plutôt qu'à ce qui doit se faire dans le moment présent.

Ensuite, plusieurs indices concernent la structure de l'activité et ses phases. Nous notons par exemple comme points d'appui pour l'ajustement des interactantes la structure récurrente de l'atelier où l'enchaînement des transactions se déroule toujours de la même manière. Nous notons aussi les normes de rangement qui reviennent à la fin d'une activité; le matériel habituellement utilisé dans une activité très routinière (ex. la baguette, la bande-tâches et le tableau interactif dans les Bonjours). Néanmoins, cette structure n'est pas toujours facilitante. En effet, dans la séquence #4 des Bonjours, nous montrons que la demande par Laura de matériel non inclus habituellement dans l'activité (crayon) et son refus de retourner à sa place après une tâche accomplie créent des difficultés d'ajustement importantes dues au grand écart entre ce que désire exprimer l'élève et ce qui se déroule habituellement.

5.5.2 La connaissance des participantes (*participants*)

Pour la composante des participantes, nous tenons pour acquis qu'une participante était désignée comme telle dans l'échange avec ou sans sa prise de parole. Nous avons aussi inclus les destinataires considérées, que nous relevons par exemple dans l'adaptation faite dans le langage de l'adulte qui montre son adresse à l'enfant. Nous avons également ajouté les connaissances d'une participante à propos de l'autre participante (partie de l'histoire interactionnelle) et l'asymétrie dans les compétences langagières.

Les connaissances d'Audrey sur son élève guident non seulement les nombreux liens qu'elle fait en contexte par rapport à d'autres situations déjà vécues avec Laura, mais

l'aident aussi à cerner ce que Laura veut dire lorsqu'elle s'exprime en anglais et en français ou que son langage verbal ou non verbal n'est pas clair. Nos résultats montrent aussi que cette enseignante adapte le lexique employé pour y intégrer un vocabulaire compris employé quotidiennement auprès de Laura, ce qui facilite la compréhension et la prononciation de l'élève lorsqu'elle reprend ce lexique. En outre, les connaissances à propos de Laura aident Audrey à comprendre les intérêts manifestés par son élève par rapport à ses intérêts connus, à interpréter ses réactions émotives et le déclenchement de jeux imaginaires, et à répondre ou anticiper à la manière particulière qu'elle a d'utiliser le matériel mis à sa disposition. Autrement dit, Audrey sait ce qui est « normal » ou surprenant chez son élève et sait que Laura n'agit pas pour rien. Tout ce portrait de Laura qu'exploite Audrey l'aide chaque fois à donner du sens à ce que dit et fait Laura (ou ce ne qu'elle dit ou ne fait pas, par exemple en ne répondant pas à une question ou en ne se mettant pas en action). Elle recherche donc des réponses multimodales claires chez son élève. Parallèlement, l'analyse des séquences montre que Laura se sert aussi de sa connaissance de son enseignante dans l'interaction. Elle sait ainsi repérer la familiarité de certaines situations qui se répètent dans son expérience scolaire : manière de féliciter l'élève, demande implicite de compléter une ébauche ou de nommer l'image pointée, etc.

5.5.3 L'atteinte des buts des interactantes par la multimodalité (*actions* et *ends*)

Dans ce type d'indices, nous avons considéré les buts personnels de chacune des interactantes, leur but commun dans l'interaction et les résultats obtenus relativement à ces buts. Nous avons aussi inclus les actions posées au moyen du langage multimodal, la forme générale des messages et leur contenu, ainsi que les thèmes et sous-thèmes développés et gérés dans l'interaction.

En premier lieu, nos analyses montrent que les gestes ou actions des interactantes sont parfois trop subtils pour permettre à l'autre de bien saisir les buts visés, surtout lorsqu'il n'y a pas de langage verbal pour les soutenir. C'est par exemple le cas pour les actions de rangement du matériel, de retrait du matériel, d'imitation des actions de l'élève par l'enseignante. Intégrer le langage verbal qui semble important pour bien enchaîner les actions peut se faire pour l'enseignante en déclarant officiellement la tâche « finie » (#2 abécédaire, #4 Bonjours), en interrompant l'action de l'élève (ex. collage dans #3, prise du crayon dans #1 et #4) en expliquant verbalement l'interruption, en félicitant, en remerciant l'élève ou encore en ramenant l'élève avec un marqueur discursif (« alors », « ok »). Il faut surtout noter que pour atteindre les buts fixés, Audrey combine plusieurs ressources multimodales : explications verbales, gestes, questionnements, imitation, redistribution du matériel, etc.

D'autre part, nos analyses ont montré que Laura fait preuve d'une grande expressivité et combine les indices mimo-posturo-gestuels à ses interjections. Elle s'exprime aussi en reprenant des expressions de personnes familières qui ont du sens lorsqu'énoncées en interaction. Elle appuie parfois un mot (ex. « fini ») d'un signe conventionnel des mains animées, un « non » d'un hochement de tête conventionnel ou d'un balayage de la main, etc. Ce faisant, Laura fournit à son enseignante des indices faciles à interpréter.

5.5.4 Les indices non verbaux

Avant de procéder au rappel des indices non verbaux principaux, rappelons que dans notre analyse, nous avons choisi de conserver la multimodalité dont fait allusion Hymes dans sa description des instruments. Nous avons opté pour une précision des indices du langage en nous appuyant sur diverses typologies. Nous avons recherché des indices précis dans le langage : lexique (verbes, adjectifs, noms, adverbes),

déictique, morphologie, syntaxe. Pour la prosodie, nous avons conservé les quatre paramètres proposés par Pinard-Prévost (2010). En ce qui touche les indices mimoposturo-gestuels, nous nous sommes basées sur la typologie des gestes des mains proposée par Ekman et Friesen (1972) en précisant la nature de la relation geste-langage verbal (Batista et Le Normand, 2010). Dans l'ensemble, nos analyses pointent vers des indices forts dans le langage autant verbal, non verbal que paraverbal. Ce n'est jamais un seul indice, mais souvent une combinaison multimodale qui favorise l'ajustement.

5.5.4.1 L'orientation du regard

Tout d'abord, l'orientation du regard de Laura est un indice important pour déterminer s'il y a ou non attention conjointe, et l'alignement du regard sur un indice peut se faire très rapidement et facilement. Par exemple dans les séquences analysées, Audrey emploie souvent le directif « regarde » accompagné d'un pointage vers un objet précis ou une partie de l'objet. Parfois, une seule reprise de la parole par l'enseignante, comme quand les deux interactantes dénombrent les élèves présents dans la séquence #4 des Bonjours est suffisante pour que Laura aligne son regard sur le matériel utilisé. L'élève s'ajuste somme toute très bien à ce type de sollicitation. Néanmoins, nous avons montré que des problèmes surviennent lorsque l'attention de Laura est dirigée sur d'autres matériels et qu'elle effectue simultanément une autre action. À ce moment, même lorsqu'Audrey interrompt le geste de Laura, la sollicite directement, l'interpelle par son prénom ou pointe du matériel, elle ne parvient pas à obtenir l'orientation du regard visée.

Qui plus est, Audrey est à l'affût de l'orientation du regard de son élève et peut formuler des énoncés relativement à l'objet regardé. De plus, Audrey sait prendre son

tour de parole lorsque l'élève la désigne du regard et sait cesser ses sollicitations et attendre lorsqu'elle note que le regard de l'élève est orienté sur autre chose. Elle réajuste alors sa propre action pour suivre plutôt l'initiative de l'élève. Elle sait aussi prendre le temps de bien solliciter l'attention visuelle de Laura, quitte à recommencer son intervention.

Enfin, du côté de l'élève, certains exemples tirés des séquences montrent qu'elle est en mesure d'alterner son regard d'un objet vers son enseignante et vice-versa, comme elle le fait pour le dessin (séquence #1 de la pluie). Elle suit aussi du regard ce que fait Audrey, par exemple lorsque cette dernière pointe successivement les images.

5.5.4.2 Les gestes de pointage

Si l'orientation du regard de Laura sur le même matériel, et si la nécessité qu'il n'y ait pas d'actions divergentes simultanées sont nécessaires à l'ajustement, la manière de réaliser les gestes de pointage de l'enseignante le semble également. Nos analyses montrent que Laura et Audrey s'ajustent mieux lorsque l'enseignante ralentit le rythme, adopte un débit plus lent, fait plus de pauses pour donner à l'élève le temps de s'aligner, et tronque même ses énoncés qui demeurent quand même complets. Les pointages couplés au déplacement d'objets (glissement sur la table par exemple) attirent aussi très bien l'attention de Laura.

Outre la multimodalité langagière qui accompagne les gestes de pointages qui servent autant à compléter, à renforcer et à fournir des informations supplémentaires dans nos analyses, Audrey demeure ouverte à recourir à un soutien comme le dessin auquel elle se réfère pour coconstruire l'interaction avec son élève. En guise d'exemple, le dessin, le tableau interactif des présences ou la bande-phrase sont des soutiens qui

permettent à Laura d'élaborer ses idées en construction par l'entremise de son action. Audrey octroie alors du temps son élève pour agir et pointe des indices sur les soutiens en les verbalisant.

5.5.4.3 L'action ou l'inaction de l'élève

Comme mentionné précédemment, Audrey reconnaît la mise en action de Laura comme un indice fort de compréhension dans un travail attendu. Sans nécessairement répondre au moyen du langage de manière normative, Laura se met à la tâche et les actions qu'elle entreprend sont alors conformes ou non à celles attendues. Néanmoins, Laura travaille rapidement, enchaîne les actions et peut par conséquent se lancer dans une action qui diverge par rapport aux attentes de son enseignante. À l'opposé, nos analyses montrent aussi que l'inaction de Laura, le fait d'attendre, de regarder, peut traduire une difficulté de compréhension, tout comme elle peut traduire son attention portée à ce que dit et fait l'enseignante.

5.5.5 La prosodie : appui de la compréhension et tonalités affectives (*keys*)

Au niveau de la prosodie, disons qu'en plus des pauses, ralentissements et troncations d'énoncé avec l'appui de pictogrammes, Audrey adopte généralement un rythme plus lent et saccadé, une prononciation appuyée pour modeler le langage qu'elle souhaite voir verbaliser chez Laura. De plus, elle varie le volume de sa voix en augmentant le volume lorsqu'elle inclut les autres élèves du groupe-classe dans les destinataires visés. En outre, nos analyses dressent un portrait riche du langage utilisé par l'enseignante. Ses énoncés sont toujours complets, même si ses phrases sont courtes et simples pour faciliter la compréhension de l'élève. Elle opte plutôt pour l'accentuation prosodique d'un mot important dans un énoncé plutôt que l'isolation

de ce mot. Enfin, elle fait varier sa voix selon les personnages qu'elle incarne et les émotions qu'elle personnifie.

Surtout dans les séquences #1 de la pluie, nous avons relevé une utilisation marquée des interjections et onomatopées prononcées en faisant beaucoup varier les paramètres prosodiques : volume de la voix, hauteur, allongement, accentuation, débit, rythme. Les interjections et onomatopées, joints aux indices paraverbaux et aux mimiques et gestes servent à bruite les actions, exagérer les émotions véhiculées et à favoriser la compréhension de l'autre. De plus, Laura sait se faire comprendre en couplant gestes, mimiques et prosodie et ainsi pallier son langage verbal peu développé.

5.5.6 Les questions et les réponses et le lien avec les normes (*norms*)

Pour la composante des normes, nous avons retenu les règles sociales en général et les normes dans l'interaction. Nous avons aussi inclus les normes attendues dans une activité donnée et en situation didactique entre l'enseignante et l'élève.

Dans nos analyses, nous avons constaté que Laura « brise » souvent le contact visuel avec son enseignante pour poursuivre son action personnelle. Néanmoins, comme décrit précédemment, lorsqu'elle désigne Audrey comme destinataire de ses paroles ou de ses gestes, elle la regarde et l'enseignante s'ajuste parfaitement en prenant alors son tour de parole. Dans le même ordre d'idée, Laura chevauche souvent le tour de parole de son enseignante en posant une action divergente pendant la prise de parole d'Audrey. Lorsque l'élève fait fi de ce que dit l'enseignante pour poursuivre son action, l'élève peut briser plusieurs normes sociales en ne répondant pas aux questions, aux commentaires ou aux demandes d'approbation qui lui sont adressées ou en ne verbalisant pas ses intentions liées à sa propre action. Audrey doit alors

compenser pour maintenir le fil conducteur de l'interaction et interpréter les actions en cours en l'absence de réponses conventionnelles de la part de son élève. Qui plus est, cette enseignante semble avoir beaucoup plus de succès dans l'adresse de ses questions à Laura lorsqu'elle appuie son langage de gestes (ex. tendre un crayon, pointer), mais les analyses montrent qu'elle doit d'abord solliciter et obtenir l'attention visuelle de son élève si elle ne l'avait pas déjà.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Ce chapitre de discussion se divise en quatre sections. Dans la première section, nous synthétiserons nos résultats en trois thèmes : la prépondérance du langage et sa multimodalité, la structure du cadre de l'activité et du matériel, l'orientation des regards, l'attention et l'action des interactantes. Pour chacun de ces trois thèmes, nous résumerons nos résultats concernant les indices de contextualisation et leur utilisation, nous établirons leurs similitudes et différences au regard de la littérature scientifique, puis nous dégagerons des recommandations pour la pratique enseignante. Cette première section permettra de répondre à nos trois objectifs de recherche sur 1- les indices de contextualisation impliqués; 2- leur interprétation dans leur enchaînement traduisant ou non un ajustement de la part des interactantes et 3- les stratégies qui se dégagent de l'identification de ces indices. Dans la seconde section, nous reviendrons précisément sur notre second objectif de recherche sur l'utilisation des indices de contextualisation. Nous exposerons comment les concepts de séquentialité, de relevance et de cooccurrence dans l'enchaînement des indices se traduisent dans nos résultats. Dans la troisième section, nous discuterons de l'utilisation des stratégies (troisième objectif de recherche) plus sollicitantes ou stimulantes, de nos résultats concernant la verbalisation et de la combinaison des stratégies. Dans la dernière section, nous formulerons des recommandations pour la pratique enseignante en vue de favoriser l'ajustement dans l'interaction.

6.1 Retour sur nos principaux résultats

6.1.1 La prépondérance du langage verbal et sa multimodalité incontournable

6.1.1.1 L'explicitation de l'action en cours

En premier lieu, nos résultats montrent que l'ajustement est facilité lorsqu'Audrey et Laura explicitent verbalement l'action en cours, ainsi que l'enchaînement des actions pendant la tâche. Au contraire, les gestes ou actions des interactantes sont parfois trop subtils pour permettre à l'autre de bien saisir les buts visés, comme c'est le cas pour les actions de rangement du matériel, de retrait du matériel et d'imitation des actions de l'élève. Nos résultats rejoignent ceux de Filliettaz (2014) qui établissent qu'en dépit d'un caractère prévisible de la macro-structure des activités d'enseignement (ex. ateliers et les Bonjours dans notre cas), les unités d'action dites « intermédiaires » apparaissent effectivement au fil de l'interaction alors qu'elles n'étaient pas prévues, et sont alors plus ou moins mutuellement reconnues par les participantes (Filliettaz, 2014). Dans notre recherche, ces unités intermédiaires peuvent être par exemple la nouvelle phase de l'explication du vide dans la séquence #2 de l'abécédaire, celle de l'ajout de nouveaux pictogrammes non prévus dans la séquence #3 de la bande-phrase ou celle du dénombrement dans la séquence #4 des Bonjours. Ces nouvelles unités non planifiées qui apparaissent soutiennent ou complexifient l'ajustement des interactantes au regard de leur but général, d'où la nécessaire explicitation verbale des actions et multimodalité du langage pour bien les comprendre.

Concernant la multimodalité du langage, comme Filliettaz (2014), nous mettons en évidence toutes les ressources multimodales qu'utilise l'adulte pour rendre apparentes les structures praxéologiques dans l'activité. Ces ressources multimodales prennent

plusieurs des formes nommées par Filliettaz (2014) : langagières, prosodiques, gestuelles et matérielles au moment même où l'enseignante verbalise pour maximiser la compréhension de l'élève. Ces ressources multimodales vont de pair avec les actions nouvelles et non planifiées qui apparaissent en cours d'interaction.

En plus de mettre en mots ses propres actions pour les rendre explicites, nous avons montré qu'Audrey est souvent amenée à prendre en charge la verbalisation des actions de l'élève et des illustrations qu'elle dessine, des pictogrammes qu'elle choisit, du dénombrement qu'elle entreprend, etc., ce qui permet l'ajustement d'un tour de parole à l'autre. Même lorsque Laura est très prise par sa propre action, son enseignante maintient le contact avec elle en la sollicitant par des questions sur ses actions, par des commentaires ou par une question plus générale (« ça va? »). Le langage demeure prépondérant et en définitive, nous situons cette pratique générale de l'enseignante de soutien par la multimodalité dans ce qu'Ochs et Solomon (2005) appellent « l'interlocuteur généreux », soit la tendance qu'ont les proches de l'enfant ayant un TSA de rendre leur langage compréhensible et intéressant, et d'interpréter le langage multimodal de l'enfant comme étant riche de sens. Les proches ont aussi tendance à bien gérer l'attention de l'enfant et à clarifier les malentendus, à compléter les informations incomplètes et à généralement intéresser l'enfant dans l'interaction.

6.1.1.2 Le lexique et l'indexicalité

En deuxième lieu, nous mettons en lumière par nos résultats que les choix de mots adaptés à la réalité de Laura en fonction de ses connaissances et des expériences qu'elle a vécues conjointement avec son enseignante sont facilitateurs d'ajustement. Au contraire, une difficulté d'ajustement peut survenir sans ce vocabulaire connu de l'élève et associé à des bases de connaissances communes. Dans ce cas, Laura ne

comprend pas les concepts derrière les mots employés, ce que nous lions à la valeur indexicale des mots : concepts de *vide*, *dernière*, *trouver*, *marque morphologique indiquant le passé*. Rappelons que l'indexicalité traduit l'idée qu'un mot ou une expression ne peut prendre son sens que dans les circonstances dans lesquelles ils sont utilisés. La référence au contexte est donc cruciale pour interpréter adéquatement l'expression (Duranti *et al.*, 2003). Nos analyses montrent que ce n'est pas que Laura n'attribue pas le même sens que son enseignante à un mot en particulier (Ochs *et al.*, 2004), mais plutôt que souvent, elle passe outre un mot qu'elle ne repère pas et agit comme si Audrey ne lui avait jamais donné l'indice. Elle utilise alors d'autres composantes du contexte pour interpréter ce qui se passe comme la présence de tous les pictogrammes sur la table de travail dans la séquence #2 de l'abécédaire. Pourtant, la considération de ces indices non repérés (*vide*, *dernière*, *trouver*, *marqueur morphologique du passé*, etc.) pourrait changer complètement le déroulement d'une séquence.

Pour Ochs *et al.* (2004), une des difficultés dans l'interprétation des formes indexicales est de déceler tous les indices qui se passent en situation et de les lier entre eux, tout en les faisant correspondre à leur valeur indexicale basée sur les connaissances socioculturelles. Force est de constater que Laura ne prend pas en compte tous les indices qui forment le tout en situation. Cette manière de procéder l'amène à s'éloigner du sens que cherche à construire son enseignante. Pourtant, comme le spécifie Auer (1992), les indices sont souvent cooccurrents, ce qui fait en sorte que même si la participante en ratait certains, elle pourrait s'appuyer sur le cumul des autres. Dans le cas de Laura, sa difficulté à comprendre les autres indices périphériques (ex. les indices de négation « rien », « n' plus » dans la séquence #2 de l'abécédaire, le lien entre les pictogrammes et la photographie dans la séquence #3 de

la bande-phrase) ne lui permet pas toujours non plus de bien s'ajuster par ce cumul des indices.

6.1.1.3 La multimodalité dans les questions

En dernier lieu, nous constatons que, bien que souvent laborieuse et se déroulant sur plusieurs tours de parole, la recherche constante d'approbation/validation de la part d'Audrey favorise l'ajustement, puisqu'elle maintient ainsi le flot interactionnel et aide Audrey à valider ses hypothèses interprétatives. En contrepartie, nous notons également que l'enchaînement question-réponse crée généralement des difficultés d'ajustement dans les séquences analysées. En effet, nous relevons que Laura a de la difficulté à répondre à aux différentes questions et à des demandes de validation. Elle ignore les questions ou offre une réponse « inadéquate » ou « décalée » par rapport à ce qui est attendu. Cette difficulté laisse croire que pour elle, la norme de la paire adjacente *question-réponse* n'est pas toujours reconnue comme le notent entre autres Kremer-Sadlik (2004) et Ochs et Solomon (2005). Tout comme le constate Wagner (2017), nos analyses montrent que l'élève répond d'ailleurs plus facilement aux questions de types oui/non (avec l'explicitation de l'indice « oui ou non? »).

Selon nos analyses, la multimodalité (comme l'ajout de gestes, le mime d'action, la remise de matériel, etc.) est essentielle pour les tous les types de questions directes adressées à Laura, et ce même si cette dernière semble déjà attentive dans l'activité. D'ailleurs, bien l'interpeller avant de poser la question pour obtenir son attention semble aussi garant d'un ajustement opérationnel. Ces résultats apportent un éclairage nouveau à la stratégie du questionnement employée pour les élèves ayant un TSA. En effet, la multimodalité dans les questions (stratégies de sollicitation) n'est pas largement abordée, parfois non précisée dans la littérature scientifique (par exemple

chez (Ingersoll, 2011). En guise d'exemple, elle se retrouve chez Sowden *et al.* (2011) pour le pointage de deux objets dans un choix de réponse. En outre, la multimodalité accompagnant une question est aussi très minimale dans la littérature lorsque l'intervenante est amenée à retenir un objet jusqu'à ce que l'élève réponde à une question le concernant, par exemple chez Smith (2001). Retenir ainsi un objet ne fournit pas d'indices sur la réponse attendue à la question au-delà de l'identification de l'objet. Plus subtilement, la multimodalité est indirectement impliquée dans le cas où la question constitue une demande de désignation relative à un objet montré (ex « qu'est-ce que c'est? »), comme chez Smith (2001). Comme nous l'avons vu dans nos analyses, ce type de demande répétitive de désignation d'objet, quoiqu'alliant langage et geste relatif à l'objet, peut en contrepartie aussi amener l'élève à s'habituer à nommer l'image vue dès que pointée et créer de la confusion dans l'utilisation de l'indice visuel lorsque la question porte sur autre chose qu'une désignation. Au final, nous avons montré dans notre corpus que les questions d'Audrey sont très variées et portent sur des actions réelles, des choix, des objets, des actions de personnage symbolique, etc. La multimodalité devrait donc fournir des indices à l'élève relativement à cette variété de thèmes. En définitive, un certain vide scientifique demeure quant à la documentation de la multimodalité pour les questions de toute sorte adressées à l'élève ayant un TSA.

6.1.1.4 Recommandations pour la pratique enseignante appuyées par l'analyse

En définitive, pour l'ensemble des interactions analysées, Laura et Audrey se comprennent mieux lorsqu'elles utilisent un langage multimodal où le cumul des indices verbaux et autres les aident à clarifier les propos tenus. Voilà pourquoi Audrey a recours à une escalade des ressources multimodales pour atteindre les buts fixés : explications verbales, gestes, questionnements, imitation, redistribution du

matériel, etc. De multiples reformulations et ajouts d'indices multimodaux sont donc souvent nécessaires lorsqu'ils n'ont pas été mis en place de prime abord. Nous proposons ci-après quelques recommandations que nous pourrions donner en lien avec l'expérience d'Audrey. L'usage multimodal du langage est le mieux interprété lorsque l'enseignante :

- est la plus explicite possible en ayant recours au langage verbal pour appuyer les actions dans l'activité;
- fait très rapidement des hypothèses concernant le sens que veut dire l'élève pour garder le fil conducteur et appuyer l'élève dans le développement de ses idées par la formulation en langage multimodal riche;
- s'interroge sur les concepts inclus dans les consignes données à l'élève, puisque ces concepts sont sources de difficulté d'ajustement;
- capte correctement l'attention de l'élève avant de poser la question;
- privilégie la multimodalité pour tout type de question;
- offre un délai de réponse; auto-reformule et multiplie les indices lorsque l'élève ne répond pas ou ne semble pas comprendre un énoncé.

6.1.2 La structure du cadre de l'activité et du matériel

6.1.2.1 La structure récurrente des activités

Tout d'abord, la structure récurrente de l'activité est souvent un indice de contextualisation qui aide les interactantes à cointerpréter l'enchaînement des phases, des épisodes (tâches) et des transactions. En ce sens, nos résultats montrent comme c'est le cas dans la séquence #2 de l'abécédaire, que Laura s'appuie sur la récurrence de la structure des activités pour anticiper l'étape suivante et entreprendre des actions de rangement. Cela rejoint un élément reconnu dans l'enseignement auprès d'élèves

ayant un TSA : les activités routinisées dont le déroulement structurel est prévisible sont considérées comme des pratiques facilitant l'interaction auprès d'élèves ayant un TSA. Cette structure se retrouve autant dans les enseignements structurés où par exemple le travail, le matériel est structuré (Howley, 2015 ; Odom *et al.*, 2010) que dans les interventions naturalistes et interactionnistes. Dans ces dernières, l'adulte est plutôt amené à exploiter les routines avec l'enfant pour favoriser l'alternance des tours, l'approfondissement et le maintien du thème, puis la variété (Girolametto *et al.*, 2007). Pour sa part, Audrey emprunte le caractère prévisible de la structure temporelle de ses activités, tout en cherchant à maintenir l'interaction et la variété avec l'élève conformément aux approches interactionnistes.

En contraste, nous constatons que l'élève peut également vouloir sortir du cadre structurel d'une activité lorsqu'elle désire entreprendre de nouvelles actions, comme c'est le cas avec le dénombrement dans la séquence #4 des Bonjours, ce qui crée des divergences d'interprétation relatives au cadre entre les interactantes. Nous nous éloignons alors de cette conception aidante dans l'interaction de la structure documentée dans la littérature scientifique. De ce fait, par notre analyse de la séquence #4, nous renchérissons plutôt sur les constats que faisait déjà Odier-Guedj (2015). Elle concluait notamment à l'importance de l'ouverture de ce que peut exprimer l'élève par rapport au cadre structurel de l'activité qui est très souvent routinisé et surcadre dans l'enseignement aux élèves ayant un TSA. Somme toute, comme le constate Filliettaz (2014), quoiqu'ayant une structure récurrente, de nouvelles phases et actions sont susceptibles d'apparaître dans les interactions, comme c'est le cas pour celles analysées entre Audrey et Laura. Ces nouveautés sont acceptées par les interactantes. Qu'il s'agisse d'activités structurées, ritualisées ou plus ouvertes, nos résultats soulignent aussi l'importance d'accorder une plus grande

liberté à l'élève en s'appuyant sur la collaboration créée dans l'interaction enseignante-élève pour favoriser l'ajustement.

6.1.2.2 Les aides visuelles et le matériel

Dans un autre ordre d'idées, nous montrons comment les soutiens/aides visuelles et le matériel qui se retrouvent sous toutes les formes dans toutes les séquences analysées (fiches d'activité, pictogrammes, photographies, dessin, tableau TNI, etc.) ne « parlent » jamais d'eux-mêmes, c'est-à-dire de par leur simple présence dans l'interaction. L'élève n'est pas d'emblée en mesure de les utiliser de la manière convenue simplement parce qu'ils sont là. Dans les paragraphes suivants, nous verrons comment nos résultats viennent en quelque sorte questionner les soutiens visuels abondamment utilisés dans l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA, notamment pour les horaires, pour la séquence des tâches à effectuer (Odom et al, 2010), mais aussi pour appuyer les explications verbales relatives au contexte, aux émotions et aux séquences d'action (Girolametto *et al.*, 2007).

Dans leur revue de littérature sur les soutiens visuels utilisés dans l'autisme (à la maison et dans la communauté dans leur cas), Rutherford *et al.* (2020) les définissent comme des ressources variables plus permanentes que le langage verbal, qui restent donc en appui dans l'environnement comme référence au-delà de ce langage verbal pour que l'élève s'y réfère lui-même. Les soutiens visuels prennent la forme d'affiches ou d'objets et ont comme but de soutenir la compréhension de l'environnement physique, social et de concepts abstraits (séquences d'événements, temps, émotions). Ils peuvent également soutenir l'expression du langage verbal [notre traduction]. D'autres chercheuses montrent que lorsqu'ils ont comme fonction l'appui aux explications verbales, ces aides visuelles accompagnent le langage

(Odiar-Guedj et Gombert, 2012). Lorsqu'ils sont plutôt vus comme des aides à l'organisation (horaire, séquence de travail, matériel à préparer, etc.), ils remplacent plutôt le langage et l'adulte dans le but de rendre l'élève plus indépendant et de diminuer son anxiété (Foster-Cohen et Mirfin-Veitch, 2017).

Suivant la définition de Rutherford *et al.* (2020) et les fonctions d'appui/de substitution au langage et à l'intervention de l'adulte, nous retrouvons dans notre corpus ces soutiens visuels « spécialisés permanents » (ex. pictogrammes dans la séquence #3 de la bande-phrase, bande-tâches dans la séquence #4). À la différence de la littérature, même lorsqu'ils ont une vocation d'organisation comme les pictogrammes de l'horaire de la journée et la séquence de la bande-tâches (séquence #4), Audrey les jumelle toujours au langage verbal quand elle interagit avec Laura. Ainsi, le pictogramme de la récréation à l'intérieur en contexte de fond de la séquence #1 de la pluie est lié à l'explication de la météo extérieure, et la bande-tâches dans la séquence #4 est utilisée pour rappeler l'enchaînement des tâches et ce qui a été réalisé par Laura. Ce dernier exemple de la bande-tâche illustre à notre avis avec force qu'en dépit d'une organisation séquencée d'images connues de Laura sur la bande, ce soutien visuel n'est d'aucune utilité pour dénouer l'impasse sur le caractère complet/incomplet de la tâche, sur ce que Laura a fait et souhaite faire. En ce sens, les aides visuelles spécialisées et permanentes sont limitées pour appréhender la complexité des difficultés d'ajustement dans l'interaction.

En outre, nous retrouvons abondamment dans notre corpus d'autre matériel visuel à visée didactique qui fait partie des activités d'enseignement-apprentissage de tous les jours : le dessin de Laura dans la séquence #1 de la pluie, la fiche de l'abécédaire (#2), le carton avec la photographie de l'espace (#3), le tableau des présences sur le TNI (#4), etc. En définitive, le matériel visuel, qu'il s'agisse d'aides visuelles

spécialisées/permanentes ou de matériels propres à l'activité d'enseignement-apprentissage y est pour beaucoup dans la création des difficultés d'ajustement observées. Nous constatons dans l'ensemble les mêmes enjeux dans son utilisation : la quantité du matériel (Laura a tendance à tout utiliser), la disposition (ex. la case laissée vide, l'accessibilité du matériel sur la table de travail, les photographies vs les mots écrits) et le lien avec le langage. Pour ce dernier point, nous montrons effectivement des difficultés importantes liées au lexique et aux marques morphologiques employées avec les soutiens visuels et le matériel. Ces explications verbales qui les entourent dans les activités sont de première importance et ne doivent pas être négligées. Tout type de matériel (soutien visuel spécialisé ou matériel didactique) ne peut s'utiliser seul, et l'enseignante doit s'assurer qu'il fasse sens pour l'élève dans la situation précise d'utilisation, tout comme l'avancent d'ailleurs Odier-Guedj et Gombert (2012). À l'instar de Wagner (2017) et de Romain et Roubaud (2013), nous montrons en ce sens que le matériel et les aides visuelles sont en quelque sorte un médiateur entre l'enfant et l'adulte qui prodigue de l'étayage langagier autour de cette aide, particulièrement dans notre cas lorsqu'il est en construction comme le dessin (#1), la bande-phrase (#3) et la progression du dénombrement (#4).

6.1.2.3 Recommandations pour la pratique enseignante appuyées par l'analyse

En ce qui a trait à la structure du cadre, nos résultats nous orientent dans la pratique vers l'importance d'accorder une plus grande liberté à l'élève qui passe par la relation créée avec lui aussi pour lui permettre de s'exprimer dans le cadre habituel de l'activité. À propos des soutiens visuels et du matériel, nous retenons qu'ils prennent toujours une place considérable dans l'interaction et dans l'ajustement, et qu'ils font partie de l'action. Ils sont manipulés, ils sont discutés et à cet égard, nous notons

qu'ils attirent beaucoup l'élève qui doit être guidée dans leur appropriation et dans leur compréhension. Il y a lieu pour l'enseignante de s'intéresser d'emblée à la disposition, à la quantité et au langage utilisé autour de l'ensemble des soutiens visuels ou du matériel didactique qu'elle exploite dans les activités d'enseignement-apprentissage, peu importe leur nature. Cela permettrait de déceler les indices pouvant être difficiles à interpréter pour l'élève dans l'optique de favoriser un ajustement opérationnel.

6.1.3 L'orientation du regard des interactantes, leur attention et leur action

6.1.3.1 L'orientation du regard et les actions

Pour commencer, l'orientation du regard sur un objet ou du matériel peut être un indice de cointerprétation par les interactantes. À ce propos, nous avons montré que Laura démontre sa capacité à aligner son regard avec celui de son enseignante sur un tiers objet à maintes reprises dans toutes les séquences. La difficulté d'ajustement survient pourtant lorsque Laura est trop prise par sa propre action ou que son regard est dirigé sur d'autres matériels qui l'intéressent.

Plus particulièrement du côté de l'action, dans nos analyses, des actions simultanées différentes de la part des deux interactantes traduisent surtout une difficulté d'ajustement. Pour leur part, l'action et l'inaction de Laura peuvent toutes deux aussi bien être signe de cointerprétation que de divergence. Tout comme Audrey, nous avons observé que lorsque Laura se met à la tâche, il est possible de voir si les actions qu'elle entreprend sont alors conformes ou non à celles attendues. Néanmoins, elle peut tout aussi bien se lancer dans une action qui diverge par rapport aux attentes d'Audrey. Parallèlement, nos analyses montrent aussi à l'opposé que l'inaction de Laura, le fait d'attendre et de regarder peuvent traduire une difficulté de

compréhension, tout comme l'attention qu'elle porte à ce que dit et fait Audrey, ou sa compréhension qu'il est nécessaire par exemple d'attendre. Nous montrons somme toute que d'autres indices contextuels sont dans tous les cas nécessaires pour bien cerner l'ajustement.

Qui plus est, lorsque Laura est trop prise par sa propre action et que son regard est orienté sur un autre objet, l'interruption de son geste, la sollicitation verbale directe, l'interpellation ou les pointages que peut faire Audrey n'y changent rien tant que Laura n'a pas terminé son action. Les longs délais d'attente que lui octroie Audrey pour la laisser compléter son action et l'intérêt qu'elle porte à l'action de Laura sont alors tout indiqués pour solder cette difficulté d'ajustement. À cet égard, nous rejoignons les conclusions de Korkiakangas et Rae (2013) au sujet de l'orientation du regard de l'élève sur le matériel. Ces chercheurs montrent aussi que lorsque l'élève est concentrée sur un objet distinct, l'interpeller, utiliser un directif et la toucher ne fonctionnent pas, tandis que questionner l'élève permet de capter momentanément son attention, sans pour autant obtenir de réponse de sa part. Dans l'exemple qu'ils décrivent, l'élève oriente brièvement son regard sur l'objet interrogé, puis le reporte sur l'objet de son action personnelle entamée. Dans leur cas, une escalade des moyens gestuels du plus subtil au plus direct s'effectue souvent et l'impasse se dénoue par l'acceptation temporaire du changement de centre d'attention (*focus*) de l'élève (*hold*) et par la participation de l'enseignante à ce qui intéresse l'élève avant de revenir à la principale exigence. Elle se règle aussi par la désélection d'un objet, son retrait. Voilà somme toute des stratégies qu'emploie aussi Audrey (sans nécessairement d'escalade de la plus subtile à la plus directe) et qui ont mené dans les séquences analysées à un ajustement opérationnel.

Tout bien considéré, l'orientation convergente du regard des deux interactantes est essentielle à l'ajustement. Voilà un point de discussion qui semble tout à fait évident et qui pourrait « aller de soi » : il est d'abord et avant tout nécessaire d'obtenir l'attention de l'élève. Nous ne faisons pas référence ici à un problème d'engagement ou de bris interactionnels. Ces difficultés d'un autre ordre n'ont pas été retenues dans les séquences analysées. La difficulté semble plutôt de déceler le changement dans l'attention de l'élève pour Audrey en interaction et de la recapter, car les deux interactantes partagent bel et bien la même activité, le même matériel et enchaînent des actions souvent similaires. Leur attention toutefois ne porte pas sur la même action au même moment et une divergence apparaît souvent en une fraction de seconde. Or, il ne suffit que d'un glissement vers des buts/actions personnels divergents qui ne sont pas suffisamment explicités pour voir apparaître des difficultés d'ajustement très fréquentes. À la lumière de nos analyses, c'est là qu'entre aussi en jeu la place cruciale du langage verbal dans l'enchaînement des petites actions que nous avons discutées précédemment. Il y aurait lieu de davantage expliciter ce que l'on fait ou projette de faire de part et d'autre. Ce résultat du lien incontournable entre la verbalisation et le geste ou l'action de l'enseignante se démarque de l'étude de Korkiakangas et Rae (2013) dans laquelle il n'est pas discuté.

6.1.3.2 L'orientation du regard sur l'autre et l'attention

Ensuite, l'orientation du regard sur l'autre interactante est signe d'ajustement lorsqu'il s'agit de désigner le destinataire, mais peut aussi en soi constituer une difficulté d'ajustement lorsque l'autre est délaissé trop rapidement du regard, comme dans la séquence #1 de la pluie. À ce propos, nos résultats rejoignent dans un premier temps ceux de Leroy et Masson (2010). Nous constatons que Laura peut rapidement délaissé la réaction de l'adulte même lorsqu'elle initie l'attention conjointe comme

l'observent Leroy et Masson (2010) chez une très jeune enfant (jusqu'à 19 mois) ayant un TSA. Même s'il ne s'agit pas de coupure complète/bris dans l'interaction comme chez ces auteures, les cas montrés surtout dans notre séquence #1 de la pluie ont pour conséquence de complexifier l'ajustement dans l'interaction.

Dans un deuxième temps, nos résultats appuient ce que montre entre autres Stiegler (2007) en étudiant l'interaction entre un enfant ayant un TSA dit non verbal et son thérapeute en rééducation langagière. Stiegler illustre par une analyse conversationnelle adaptée des paires adjacentes que l'enfant est en mesure d'alterner son regard par moment entre un objet et son interlocuteur, partageant ainsi l'attention conjointe avec ce dernier sur l'objet. La chercheuse établit aussi que l'enfant peut suivre du regard l'action du thérapeute, autre cas d'attention conjointe. Dans le cas de Laura, nos résultats indiquent un regard dirigé vers l'adulte qui a aussi pour fonction de la désigner comme destinataire du langage adressé, alors qu'au contraire, lorsqu'elle parle pour elle-même ou qu'elle joue, Laura dirige son regard exclusivement sur son matériel. Ce regard qui sollicite l'adulte est donc bel et bien délibéré.

En définitive, même si l'alternance dans l'orientation du regard de Laura révèle des lacunes, nos résultats rappellent son importance dans l'établissement de l'attention conjointe. Audrey attribue du sens à ce regard de son élève en le suivant pour savoir sur quoi elle oriente son attention, tout comme le propose Bernicot (2013, p. 80) en parlant de la conduite de la mère avec bébé : « La mère communique aussi avec le regard en fixant le bébé dans les yeux ou en dirigeant son regard dans la même direction que celui de l'enfant. » Il est donc primordial que l'enseignante s'attarde à la direction du regard de l'élève, élément de base pour pouvoir s'assurer d'un ajustement interactionnel opérationnel.

6.1.3.3 Recommandations pour la pratique enseignante appuyées par l'analyse

En définitive, les stratégies suivantes mises en place par l'enseignante découlent de notre analyse des indices de contextualisation qui touchent l'orientation du regard, les actions de l'élève et le processus pour obtenir son attention :

- formuler des énoncés en lien avec l'objet, le matériel, l'action de l'élève pour expliciter ce qui se passe;
- prendre son tour de parole, lorsque désignée du regard par l'élève;
- cesser les sollicitations et attendre lorsqu'elle note le regard de l'élève orienté sur autre chose;
- solliciter directement l'attention visuelle de l'élève et obtenir son attention avant de poursuivre, quitte à recommencer l'intervention;
- observer l'action de l'élève qui peut être un signe de compréhension divergente ou convergente, ou l'inaction de l'élève qui peut révéler une incompréhension ou une manière de manifester son attention.

6.1.4 Synthèse

Pour clore cette première section de discussion, nous réitérons d'une part que d'après nos analyses, le langage est prépondérant et qu'il accompagne même les indices de contextualisation identifiés dans le langage non verbal et dans le cadre spatio-temporel. D'autre part, l'ajustement nécessite de longs délais d'attente de la part de l'enseignante dans l'interaction, que ce soit dans l'offre d'un délai pour fournir une réponse, dans l'attente pour laisser l'élève agir librement et s'exprimer dans le cadre habituel de l'activité ou dans l'observation de l'action de l'élève pour déceler si elle est attentive et s'il y a compréhension ou incompréhension.

6.2 Constats sur l'utilisation des indices de contextualisation en interaction

Dans cette deuxième section, nous reviendrons plus particulièrement sur notre second objectif de recherche qui était de décrire l'utilisation des indices de contextualisation par les interactantes dans le cadre des séquences d'interaction pour s'ajuster au fil des tours de parole. À la lumière de nos analyses, force est de constater que la progression de l'interaction n'est pas linéaire et que les interactantes doivent faire une foule de micro-ajustements pour comprendre ce qui se passe et faire comprendre à l'autre et ainsi parvenir à un ajustement global. Il faut un examen minutieux et séquentiel des indices relevés pour déterminer où surviennent les micro-ajustements et difficultés d'ajustement, et comment ils s'opèrent. Pour faire un retour sur notre analyse des indices de contextualisation, nous présenterons trois principaux constats qui alimentent notre compréhension de l'utilisation des indices dans l'ajustement : un certain lien séquentiel entre les indices qui n'est pas linéaire, un tour de parole qui s'appuie sur des indices dégagés et ayant toujours un sens, et une cooccurrence des indices de contextualisation et leur caractère plus ou moins explicite.

6.2.1 La séquentialité

Un premier constat est que le moment précis de l'apparition d'un indice de contextualisation renvoie au principe phare de séquentialité en analyse conversationnelle (Schegloff, 2007), et que l'indice a du sens à ce moment en raison de ce qui précède et de ce qui est projeté, mais pas nécessairement dans le tour de parole qui le précède ou le suit immédiatement. Ainsi, l'enchaînement des phases projetées dans une tâche donnée n'est jamais linéaire et emprunte des détours notamment en raison des projets entrepris par l'élève qu'elle cherche à compléter, et de l'incompréhension de ces phases que l'enseignante tente de surmonter. Les détours sont aussi dus aux opportunités qu'a en continu Laura de s'exprimer et de rediriger

son attention, opportunités bien endossées par Audrey qui tente le plus possible de suivre les initiatives de son élève (Girolametto *et al.*, 2007) tout en conservant un certain cadre à l'activité en cours. Ces détours, qui complexifient certes le déroulement de l'activité, contribuent largement à la richesse de l'interaction et sont à la fois source de difficulté (quelque chose qui attire l'élève et la détourne), source de réparation (détour pour prendre le temps d'expliquer à l'élève) et levier d'ajustement (détour nécessaire pour coconstruire du sens avec l'élève, comme consentir à un jeu symbolique ou la laisser terminer son action).

Dans le même ordre d'idées, nous montrons qu'en dépit d'une organisation assez séquentielle dans l'enchaînement des tours de parole où un tour de parole « répond » aux actions posées dans le tour précédent (Schegloff, 2007), l'indice interprété peut s'appuyer sur un tour de parole antérieur assez éloigné. C'est par exemple le cas lorsque l'élève dessine un bonhomme heureux et s'exclame en 12L dans la séquence #1 de la pluie alors que le personnage d'Audrey était triste et contrarié en 7A et 9A. Dans les faits, la réponse de l'élève peut aussi se baser sur ses propres connaissances du cadre (par exemple, l'élève qui manifeste le désir d'avoir le crayon dans la séquence #4 des Bonjours), ou sur d'autres indices non verbaux. C'est le cas lorsque l'élève répond en nommant l'image du sandwich dans la séquence #2 de l'abécédaire sans répondre à la question portant sur une action. Parfois, l'élève utilise même les indices produits dans l'un de ses propres tours de parole antérieurs, comme pour le cas du dessin en 18L et 20L qui se basent sur son dessin entamé en 16L sans tenir compte de ce que dit Audrey entre temps. Ce phénomène laisse en quelque sorte l'élève « coincée » dans son idée. L'enseignante doit alors multiplier les efforts pour maintenir le fil et ramener l'attention de l'élève sur la construction conjointe de sens (dessin et jeu symbolique). Dans tous les cas énumérés, la réponse paraît alors

asynchrone par rapport à ce qui a été dit, mais elle n'est pourtant pas dénuée de sens (Wagner, 2017).

6.2.2 La relevance

Un deuxième constat découlant du premier est justement que le tour de parole produit s'appuie forcément sur les indices d'interprétation dégagés par la participante et n'est donc jamais aléatoire. Chaque tour de parole a bel et bien un sens, même pour l'élève. Autrement dit, un tour de parole peut sembler asynchrone, atypique, incongru, proximal, mais n'est jamais hors de la signifiante. Nous abondons alors dans le sens d'Ochs et Solomon (2005) qui abordent deux manières d'assurer la relevance : soit « localement » en liant son énoncé à ce qui vient de se dire dans l'interaction (sans nécessairement être plus largement lié au thème plus global) comme discuté au paragraphe précédent; soit en intégrant une « connaissance objective » (qui peut être décalée par rapport à ce qui vient juste de se dire dans la séquence). Nous rejoignons plus particulièrement les conclusions de Wagner (2017) qui montre que les réponses jugées asynchrones, non valides ou ayant une relevance proximale peuvent s'appuyer sur d'autres types d'indices que le langage lui-même, par exemple visuels, la connaissance de ce qui survient plus loin dans un livre, ou la connaissance de la prochaine activité promise. Dans le cas de Laura qui a un langage verbal très peu développé, les liens sont parfois difficiles à élucider pour l'adulte.

6.2.3 La cooccurrence et l'explicitation des indices

Un dernier constat est que l'indice est toujours interrelié à d'autres indices. Dans le type d'analyses conduites où nous avons mis en relief la multimodalité de chaque prise de parole, nous ne pouvons donc pas isoler complètement l'indice. La cointerprétation des interactantes s'appuie sur le cumul d'indices-clés multimodaux très particuliers à un moment précis de l'interaction tout comme l'évoquaient déjà

Gumperz (1989b) et Auer (1992). Qui plus est, les indices s'enchaînent rapidement dans le flot de l'interaction, s'additionnent, se chevauchent et sont parfois très subtils. Nos analyses nous montrent qu'ils ne sont également pas tous repérés comme celui de la photographie liée aux pictogrammes dans la séquence #3 de la bande-phrase. Ils ne sont pas non plus tous interprétés de la même manière (ex. le tableau étant vu comme complété pour l'enseignante ou incomplet pour l'élève dans la séquence #4 des Bonjours). Ces interprétations divergentes se laissent voir par les actions des interactantes et ne sont pas nécessairement toujours explicitées dans le langage.

Nous rejoignons à ce propos Gumperz (1982) qui décrit les indices de contextualisation comme étant utilisés et perçus dans l'interaction de manière surtout inconsciente et qu'ils ne sont pratiquement jamais discutés directement. Voilà pourquoi ils sont si intéressants à étudier dans leur enchaînement en contexte et non exclusivement théoriquement, parce qu'ils ne laissent pas tous des marques explicites dans le langage verbal. Une nuance s'impose néanmoins concernant le caractère « inconscient » de l'indice. Comme nous l'avons montré dans nos analyses, bien que plusieurs indices soient implicites, certains sont pourtant mis en relief, exagérés par l'enseignante pour faciliter la compréhension de l'élève. Même si nous ne pouvons pas statuer du caractère conscient de chaque stratégie employée par Audrey dans ce contexte d'asymétrie interactionnelle, nos analyses montrent une introduction plus saillante de ces indices que ne l'entend Gumperz.

6.2.4 Synthèse

En guise de synthèse, nous souhaitons mettre en lumière que d'après les analyses conduites, la difficulté d'ajustement des interactantes réside dans les défis que pose l'interprétation multifacettes de l'indice. Il s'agit dès lors à la fois de cerner les mêmes indices au même moment (séquentialité et cooccurrence) et d'en faire une

interprétation convergente par rapport à l'interprétation qu'en fait l'autre interactante (relevance et indexicalité) : déterminer sur quels indices s'attarder et sur quelles connaissances se baser pour les interpréter est la clé pour cerner l'ajustement.

6.3 L'utilisation des stratégies dans l'ajustement

Dans cette section, nous reviendrons sur notre troisième objectif de recherche qui était de dégager les stratégies qu'utilise l'enseignante dans l'ajustement. Bien qu'une petite partie de nos résultats concerne la didactique de l'oral par la mise en lumière d'objectifs visés par l'enseignante sur l'oral qui font partie des indices de contextualisation, nous avons choisi de ne pas nous référer à ce cadre pour plusieurs raisons. D'abord, comme nous nous intéressons à la dyade enseignante-élève, les stratégies qui s'adressent au groupe-classe sont d'emblée écartées. De plus, comme l'élève participante est en difficulté langagière, les activités proposées et les objets de l'oral étudiés dans la littérature scientifique au Québec s'éloignent beaucoup du travail d'Audrey avec Laura en classe et des objectifs qu'elle vise pour elle. Ensuite, bien qu'un autre champ connexe à nos travaux, celui de la linguistique de l'acquisition, fasse ressortir une foule de stratégies d'étayage langagier intéressantes, situer nos travaux exclusivement dans ce cadre serait restrictif puisque nos analyses sont aussi au niveau de l'interaction plus globale et non seulement au niveau de la formulation du langage. Nous allons donc situer nos résultats par rapport aux stratégies décrites dans le champ des interventions précoces naturalistes dans l'autisme, tout en enrichissant le volet étayage langagier d'après quelques apports de la linguistique de l'acquisition.

Avant de poursuivre notre discussion, il est important de préciser que nos résultats offrent un portrait de la variété de stratégies utilisées plutôt qu'une démonstration de

leur emploi redondant sur un large échantillon. De plus, nos analyses ne visent aucunement à montrer les fréquences d'utilisation ou la prépondérance de certaines stratégies sur d'autres, ni leur effet dans l'interaction. L'intérêt de ce point de discussion d'après les analyses menées n'est pas de lister les stratégies appliquées et non appliquées par l'enseignante, mais plutôt de discuter de la manière de les appliquer en contexte et dont elles s'articulent dans des séquences où il y a ajustement.

6.3.1 Un portrait très hétérogène des stratégies de l'enseignante dans l'interaction

Nos constats généraux nous mènent premièrement vers un portrait très hétérogène, mais aussi très concret des stratégies qui touchent les trois macro-catégories pour toutes les séquences d'interaction analysées. Ce portrait est à notre avis fortement lié à la tout aussi grande variété d'indices de contextualisation identifiés qui permettent l'ajustement dans l'interaction. Rappelons que l'enseignante privilégie les approches interactionnistes dans son enseignement, même si nos analyses montrent qu'elle emprunte aussi des stratégies de nature plus comportementales. Cela étant dit, elle n'adhère pas à un modèle exclusif d'intervention en particulier comme le « *responsive interaction/teaching* » (ex. Kaiser et Trent, 2007), le programme du « Hanen Center » ou des dérivés (ex. Girolametto *et al.*, 2007), ou à plusieurs programmes combinés (ex. Harjusola-Webb et Robbins, 2012). La grande variété des stratégies déployées apparaît avant tout comme étant fortement liée à la vision profondément interactionniste, socioconstructiviste des activités d'enseignement de l'enseignante par rapport à ce qui se passe à un moment précis de l'interaction.

Toutefois, quelques tendances se dessinent relativement aux activités et à leurs contraintes. En effet, l'enseignante déclare elle-même pouvoir plus facilement appliquer des stratégies de suivi des intérêts de l'élève lorsqu'elle est seule en dyade

avec elle, par exemple en atelier, que lorsqu'elle travaille en sous-groupe ou en groupe-classe. Dans notre travail antérieur de maîtrise (Lavigne, 2014), nous entrevoyions un maintien et une plus grande liberté accordée à l'élève dans les activités les moins structurées (ex. repas, détente). Dans la présente thèse, la plus grande place accordée aux ateliers dirigés avec l'élève montre cependant un contraste avec nos résultats de maîtrise : une activité « structurée » comme une activité de travail en dyade avec l'enseignant laisse plutôt une grande place à l'élève par les stratégies interactionnistes utilisées. C'est donc dire que la vision de l'enseignante de l'interaction et de son rôle dans la manière de stimuler le langage l'emporte sur la structure de l'activité. En ce sens, nos résultats sont mitigés par rapport aux conclusions de Sowden *et al.* (2011) qui dans leur étude analysent qualitativement les stratégies (béhaviorales) des éducateurs et leur contexte en interaction individuelle avec huit enfants de deux à trois ans. Quoique s'intéressant exclusivement aux approches naturalistes béhaviorales, leurs résultats montrent tout de même une tendance à moins de directivité (ex. stratégies d'observation, de description) dans les jeux que dans les activités plus structurées comme les bricolages, les tâches développementales (ex. de motricité fine ou de vocabulaire) ou les activités de groupe où par exemple les demandes, les pointages et les directifs sont davantage utilisés. Force est de constater que pour Audrey, les activités « développementales » et par exemple le dessin (séquence #1), même orientés vers un but précis, n'impliquent pas automatiquement des stratégies plus directives et qu'en fait, ces activités peuvent s'ouvrir sur des jeux symboliques dans l'interaction. En outre, dans la séquence #4 des Bonjours, soit la séquence d'activité la plus structurée et ritualisée parmi les séquences analysées en profondeur, nous constatons tout aussi bien cette ouverture de l'enseignante et l'emploi de stratégies d'observation et de description.

Simultanément, Sowden *et al.* (2011) soulignent la grande variété des stratégies pouvant apparaître dans une même activité, surtout pour les activités celles de développementales et de bricolage. Dans leur discussion, ils avancent que la clé pour maximiser le support des habiletés communicationnelles de l'élève est surtout l'adaptabilité de l'enseignant à l'enfant, et sa capacité à moduler son degré de directivité dans ses stratégies et dans la structure des activités proposées. Nous partageons leurs propos en précisant que nos analyses montrent plus précisément l'adaptabilité à l'enfant (à l'orientation de son attention, à son action surtout), au contexte (indices disponibles ou à rendre plus explicites), ainsi qu'à l'interprétation que fait l'enseignante à un moment précis de la compréhension de l'enfant dans l'activité.

6.3.2 Les stratégies de sollicitation et les stratégies de stimulation menant à une verbalisation de l'élève

Deuxièmement, nos analyses montrent que les stratégies de sollicitation ne sont pas garantes d'une plus grande verbalisation de l'élève. Bien évidemment dans nos analyses, nous n'avons aucunement mesuré la fréquence d'apparition des stratégies ni codé le résultat immédiat sur le tour de parole consécutif de l'élève. Notre échantillon de sept séquences analysées en profondeur ne permet pas non plus de pointer vers un lien direct possible et récurrent entre une stratégie et le tour de parole consécutif de l'élève. Nous notons tout de même que l'élève verbalise aussi, même davantage lorsqu'elle est soumise à une stimulation langagière interactionniste que lorsque son enseignante exige qu'elle verbalise.

Dans la séquence de l'abécédaire, Laura s'exprime surtout verbalement de manière non conventionnelle et sans sollicitation. L'enseignante observe et donne du sens à ses productions avec facilité. Elle n'insiste pas sur la forme des énoncés de l'élève,

mais y répond en fournissant des explications, comme si elle avait produit un énoncé « standard. » Audrey vise donc la compréhension du contexte et de la tâche dans l'interaction. La seule demande directe de verbalisation adressée à l'élève se traduit par une question fermée par deux fois répétée dans deux tours de paroles différents. Dans chaque cas, l'enseignante reprend la réponse de l'élève dans son tour de parole suivant.

Ensuite, dans la séquence de la bande-phrase, nous voyons qu'une réponse de l'élève (le premier « sandwich ») suit une question directe ouverte de l'enseignante. Deux autres réponses suivent une demande d'approbation par interrogation non inversée avec contour intonatif montant en fin d'énoncé. Ces deux sollicitations sont accompagnées d'un geste de glissement du matériel vers l'élève pour l'inciter de manière plus indirecte. Pour l'une de ces réponses de l'élève, Audrey n'exige aucune reformulation verbale et accepte la réponse non verbale. Le sens prime alors sur la forme. Pour ce qui est de la tâche de verbalisation à proprement parler, elle a recours à des incitations indirectes sans exigences explicites comme la troncation de la phrase en plusieurs énoncés ponctués de pause entre chaque segment. Parallèlement, pour cinq des sept verbalisations de Laura, Audrey offre un modèle de verbalisation, sans toutefois insister sur la forme ou les mots qui ne sont pas correctement répétés par l'élève. Elle ajoute un étayage gestuel en pointant successivement chaque pictogramme au moment où elle énonce chaque mot-clé successivement.

En guise de dernier exemple, la séquence de la pluie est sans doute une illustration phare des stratégies de stimulation qui peuvent pousser l'élève à verbaliser. Dans cette séquence, ce ne sont effectivement pas les questions directes adressées à l'élève ou les demandes d'approbation qui la poussent à répondre. Audrey doit s'y prendre autrement pour initier et maintenir le contact avec l'univers imaginaire de Laura :

participer à un jeu symbolique, faire la voix des personnages, imiter l'élève et son action, utiliser les mots amusants (onomatopées et interjections), commenter et mettre en mots l'action de l'élève et ce qu'illustre le support dessin. Voilà somme toute un exemple flagrant d'intégration de stratégies non directement sollicitantes, plutôt stimulantes qui suivent l'intérêt de l'élève sans lesquelles l'interaction n'aurait sans doute pas eu lieu ou n'aurait pas été aussi riche et maintenue.

Nos résultats vont donc dans le sens de Harjulosa-Webb et Robbins (2012) qui ont observé l'effet de l'augmentation de stratégies mixtes (tirées d'approches naturalistes comportementales et interactionnistes) comprenant des stratégies dites « responsives » aux communications de l'enfant sur la communication expressive des élèves. Bien que ces chercheuses ne puissent statuer des stratégies les plus prometteuses dans l'ensemble des stratégies mélangées en situation et bien que leurs périodes d'observation ne soient que par tranche de trente minutes, elles notent une augmentation de la communication expressive des trois élèves participants. Ce faisant, elles soulignent la faisabilité d'enseigner en interaction naturelle et l'importance de répondre aux tentatives de communication des élèves. *Girolametto et al.* (2007) concluent également à une augmentation des actes communicatifs observés chez quatre jeunes enfants dont les parents ont mis en place des stratégies naturalistes interactionnistes. Pour leur part, Fasulo et Fiore (2007) critiquent la tendance des intervenants à trop questionner les enfants, à surcorriger les énoncés et à chercher à orienter le thème de la conversation en perdant son sens. Elles prônent une intervention où le projet interactionnel de l'enfant est respecté. Enfin, Wagner (2017) conclut que le format sollicité près de la norme directement enseigné à l'enfant dans des approches rééducatives comportementales l'amène à produire des énoncés plus standards, mais qu'il peine à généraliser aux autres interactions de sa vie quotidienne.

Nos analyses montrent aussi que l'enseignante insiste parfois vraiment auprès de l'élève par des stratégies de sollicitation : directif, ébauche à compléter, question fermée de type oui/non, etc. Dans les cas analysés dans nos sept séquences, l'élève peut aussi bien fournir une réponse qu'ignorer les questions/directifs. De plus, ses réponses sont parfois erronées (ex. répondre par un nom plutôt qu'un verbe). Parfois plusieurs reformulations d'Audrey ou répétitions sont nécessaires et dans les cas où Laura offre une réponse rapide, la multimodalité de la sollicitation semble la clé (ex. remettre un objet, le déplacer et le pointer en questionnant). Même si les stratégies de sollicitation permettent par moment à l'enseignante d'inciter plus fortement Laura à fournir une réponse sans nécessairement insister sur la forme de cette réponse (les réponses non verbales sont parfois tout aussi acceptées), force est de constater que la sollicitation directe mène bien souvent à une fin de l'interaction peu après : fin de la fiche et rangement du matériel dans l'abécédaire, fin du rôle de l'élève dans les bonjours. Bref, un ajustement par rapport à l'exigence de l'enseignante se voit, mais pas beaucoup d'ajustement relativement au thème développé, coconstruit dans l'interaction n'apparaît. Nous rejoignons à ce propos nos résultats antérieurs (Lavigne, 2014) et ceux de Wagner (2017) qui présentent les séquences d'interactions dites « fermées » entre l'adulte et l'enfant fortement teintés par des stratégies sollicitantes de l'adulte (questions, directifs, modelage) comme permettant peu le développement des rhèmes de l'enfant et menant à des réponses attendues de sa part, voir même écholaliques.

6.3.3 La finalité « sollicitante » ou « stimulante » d'une même stratégie

Troisièmement, nos analyses montrent qu'une même stratégie peut tantôt se trouver dans la catégorie « sollicitation » et tantôt dans la catégorie « stimulation/étayage », tout dépendamment de l'effet recherché chez l'élève. C'est le cas pour le modelage langagier qui sert tantôt à offrir un modèle langagier riche à l'élève dans une optique

de stimulation (étayage) pour un réinvestissement ultérieur (Girolametto *et al.*, 2007) et tantôt à offrir la formulation adéquate à répéter immédiatement dans l'interaction (sollicitation, incitation à agir) comme chez Andzick *et al.* (2016). C'est aussi le cas pour les questionnements qui peuvent autant inciter l'élève à répondre (sollicitation) (Ingersoll, 2011) que chercher une compréhension/validation de ce que veut dire l'élève (étayage langagier) (Bernicot *et al.*, 2006). Dans le même sens, les indices donnés à l'élève sont aussi utilisés pour l'inciter à agir (Andzik *et al.*, 2016) ou pour l'aider à comprendre (Odier-Guedj et Gombert, 2012). Pour leur part, les délais d'attente peuvent d'emblée apparaître comme une incitation à l'élève d'offrir une réponse (Ingersoll, 2011), par exemple lorsqu'Audrey attend après avoir posé une question. Elle regarde alors directement l'élève. Cela dit, l'enseignante exploite plutôt ces longs délais d'attente pour observer ce que fait (ou ne fait pas) l'élève et pour lui donner le temps de prendre son tour de parole (Girolametto *et al.*, 2007). Audrey attend un « signe », donc ce tour de parole peut être pris par un geste, une action, un regard, une interjection, etc. Une fois la question initiale posée et le long délai d'attente passés, Audrey ne passe effectivement que très rarement à une autre stratégie de sollicitation. Dans le cas spécifique des questions fermées, Audrey utilise couramment la reformulation par une question comportant les choix « oui ou non » directement dans l'énoncé. De manière générale, elle opte plutôt pour une autre manière plus ludique d'aborder l'élève, une reformulation en intégrant des indices multimodaux pour faire comprendre. À d'autres moments, ses observations la mènent à imiter l'élève, à modifier sa demande à initiale, ou à changer de cap pour suivre l'initiative de l'élève. L'analyse fine des indices de contextualisation montrent d'ailleurs que si l'élève ne répond pas, c'est qu'elle est inattentive, car trop absorbée par sa propre action, qu'elle ne saisit pas l'ensemble ou quelques subtilités de ce qui est attendu d'elle, ou encore que sa réponse fournie est tellement subtile qu'elle n'est pas décelée par l'enseignante ou considérée comme suffisante. Audrey n'y voit là

aucune confrontation, mais bien un besoin de multiplier les indices pour rectifier l'ajustement.

Tout compte fait, deux sous-points de discussion intéressants ressortent de ces constats. D'une part, le recours à des stratégies de sollicitation par Audrey ne s'inscrit pas dans une séquence d'incitations systématiques prévues à l'avance comme ce l'est dans les protocoles que décrivent certaines approches comportementales d'intervention (ex. Andzik *et al.*, 2016 ; Hart et Risley, 1975). Les sollicitations lorsqu'elles apparaissent ne dénaturent pas le flot interactionnel de la séquence. D'autre part, l'application des stratégies et leur analyse demeurent en somme fortement contextuelles à ce qui se déroule à un moment précis de l'interaction. Du point de vue méthodologique, l'intérêt qui ressort est de ne pas simplement regarder le tour de parole suivant comme le font plusieurs recherches et de coder systématiquement les stratégies employées, mais de regarder dans l'ensemble de la séquence d'interaction la combinaison des stratégies, souvent multimodales et additionnées qui permettent à l'élève de répondre à sa manière et de cointerpréter les indices. Dans cet esprit, un ajustement opérationnel global dans la séquence et un long maintien qui permet d'approfondir le thème abordé semblent plus riches pour la stimulation langagière et interactionnelle de l'élève que l'obtention d'une réponse unique recherchée à tout prix chez l'élève à un moment précis.

6.3.4 La réussite ou l'échec d'une stratégie

Quatrièmement, et compte tenu de ce qui précède relativement à l'enchaînement des stratégies par Audrey, il est vraiment ardu de juger de la réussite générale ou de l'échec général de l'emploi d'une stratégie sur l'ajustement. Une même stratégie peut effectivement dénouer l'impasse et aider les deux interactantes à cointerpréter les mêmes indices, mais peut aussi ne pas « fonctionner », du moins immédiatement. Il

n'y a donc pas de « recette miracle » pour sélectionner la stratégie à employer. Comme le soulignent aussi Korkiakangas et Rae (2013) dans l'étude des gestes liés aux objets dans l'interaction, il est primordial pour l'enseignante de regarder ce qui se passe à un moment précis de l'interaction, en lien avec les actions de deux interactantes et constamment avec la réaction de l'élève. Voilà pourquoi une stratégie déployée, même si elle fait appel à des indices qui ont précédemment été bien cointerprétés, ne peut fonctionner à tout coup. Le contexte de la classe en perpétuel changement, les distractions de l'élève, etc. font de la cointerprétation convergente des indices une entreprise complexe.

6.3.5 Synthèse

Pour résumer cette section sur l'utilisation des stratégies, nous notons d'abord que l'enseignante, quoiqu'adhérant fortement aux approches interactionnistes, n'hésite pas à les allier à des stratégies plus directement sollicitantes dans son enseignement. Bien que certains paramètres du contexte comme le type d'activités, leur structure respective, le nombre d'élèves, etc. influencent généralement ses stratégies, l'enseignante démontre avant tout de l'ouverture quant à ce que son élève peut vouloir exprimer à un moment précis et aux besoins requis dans la situation pour qu'il y ait ajustement. Ensuite, nous constatons que deux stratégies pouvant parfois être nommées exactement de la même manière (ex. modelage), peuvent avoir deux finalités différentes dans l'interaction de par le but recherché immédiat ou à plus long terme. En ce sens, l'insistance à tout prix dans l'interaction et la pression directe pour qu'il y ait verbalisation de la part de l'élève ne sont pas souvent les meilleures solutions pour favoriser l'ajustement interactionnel. Au contraire, l'enseignante a intérêt à prendre le temps d'observer et d'attendre, à accepter les détours qui surviennent spontanément et à proposer des stratégies de stimulations à l'élève. Enfin, nous retenons que la réussite d'une stratégie n'est non pas inhérente à la stratégie

elle-même ou aux caractéristiques de l'élève, mais plutôt fortement liée aux indices de contextualisation interprétés dans l'interaction. Ce lien stratégie-indices explique pourquoi l'enseignante doit toujours enchaîner plusieurs stratégies au fil des tours de parole.

6.4 Recommandations pour la pratique enseignante

Dans cette dernière section, nous formulerons brièvement des recommandations pour le soutien du développement langagier d'un enfant peu verbal à l'école. Nous aborderons ensuite la démarche que peut entreprendre l'enseignante qui veut s'intéresser aux indices de contextualisation. Finalement, nous traiterons des stratégies (autres que celles présentées dans la section 6.1) que peut mettre en place l'enseignante pour aller plus loin dans l'interaction et favoriser l'ajustement avec son élève.

6.4.1 Le soutien du développement langagier de l'enfant à l'école

Dans notre corpus, l'enseignement de l'oral est la compétence de première importance pour Laura qui a un langage verbal peu développé. Nous avons ainsi pu observer plusieurs activités d'enseignement-apprentissage « planifiées » (ex. la construction de phrase dans la séquence #3 de la bande-phrase), ainsi qu'un enseignement « spontané » (De Grandpré, 2016) en continu dans toutes les activités. Premièrement, les entretiens avec Audrey nous ont laissé entrevoir des objectifs pensés spécifiquement pour l'élève et réfléchis dans le cadre interactionnel, jamais détachés de séquences d'interaction naturelles. En ce sens, nous recommandons premièrement que l'enseignante qui aborde l'enseignement de l'oral en interaction naturelle considère les trois composantes de la compétence à communiquer oralement (produire un message, comprendre un message, intérêt pour la communication;

(MEQ, 2006) comme indissociables, comme c'est le cas dans les séquences que nous avons analysées.

Deuxièmement, lorsqu'elle détermine les objectifs pour l'élève, Audrey se demande quel sens a la compétence pour Laura particulièrement. Quoique pouvant être rattachés au PFEQ, ces objectifs sont individualisés à l'élève, donc ils sont le fruit d'une vision très personnelle qu'a Audrey des besoins communicatifs de Laura. Ils se rattachent aussi à des actions concrètes du quotidien de l'élève et donnent des exemples d'application des sous-composantes de la compétence. Ils touchent essentiellement les jeux de faire semblant; la compréhension du travail demandé; la compréhension et la verbalisation avec des aides contextuelles et visuelles variées; la compréhension de l'importance de parler; la réponse aux questions et l'initiation de contact; la prise de contact par la verbalisation sans pour autant négliger la multimodalité du langage qui reste « naturelle » chez l'élève. Suivant ces constats, nous recommandons deuxièmement que l'enseignante détermine des objectifs concrets pouvant se travailler quotidiennement et spontanément avec l'élève. Malgré l'accent mis sur la verbalisation, nous recommandons aussi que la compétence sur l'oral passe par la multimodalité. Enfin, il faut d'abord et avant tout que l'enseignante s'assure que l'élève prenne plaisir à interagir, comme le souligne Audrey.

6.4.2 Des indices de contextualisation changeants à identifier dans le langage et à l'extérieur du langage

Les indices de contextualisation que nous avons relevés dans notre recherche sont extrêmement variés, et nos résultats montrent qu'ils couvrent les huit grands regroupements de composantes du modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes (2005) : le cadre, les participants, les buts, les actions, les tonalités affectives, les instruments, les normes et les genres. Conséquemment pour l'enseignante qui se penche sur

l'interaction naturelle en classe avec son élève, il importe de décrire l'ensemble des indices principaux pouvant être identifiés et non pas de se limiter à ceux dans le langage, puisqu'ils ont tous une portée dans l'ajustement en interaction. Comme le défendent Ochs *et al.* (2004, p. 171) qui adoptent une vision anthropologique de l'autisme : « Persons with autism need to be viewed not only as individuals in relation to other individuals but also as members of social communities who think and act in relation to socially and culturally ordered situations in motion. »¹⁴ En ce sens, nos résultats laissent entrevoir que les connaissances contextuelles de l'élève (sociales, culturelles, linguistiques, historiques, institutionnelles, etc.) jouent un rôle-clé dans ses interprétations, et ce, même si l'élève est très peu verbale. Ainsi, ses connaissances de prime abord « invisibles » sont déployées dans l'interaction par une foule d'indices subtils et ce faisant, elles agissent comme trame de fond dans l'ajustement et l'enseignante a tout intérêt à les mettre en lumière.

Pour ce faire, elle peut avant tout observer les constantes chez l'élève, les indices qui semblent récurrents, tout en se gardant de détacher un indice identifié de ses contextes d'apparition et d'y voir un signe « définitif. » En ce sens, analyser profondément l'interaction implique de s'éloigner en quelque sorte d'une conception des difficultés langagières comme inhérentes à la personne et comme étant des manifestations directes de l'autisme (Sterponi *et al.*, 2015). Il est plutôt question de revoir le sens qu'il est possible de dégager même des productions atypiques dans le langage naturel comme le proposent entre autres Sterponi *et al.* (2015), Sterponi et Fasulo (2010) et comme nous l'avons nous-mêmes proposé (Lavigne, 2014 ; Lavigne et Odier-Guedj, 2016). En outre, l'enseignante doit aussi, à notre avis, se laisser

¹⁴ Les personnes autistes doivent être vues non seulement comme des individus seuls en relation avec d'autres individus, mais aussi comme des membres de la communauté sociale, qui pensent et agissent en fonction des situations socialement et culturellement structurées qui évoluent. [notre traduction]

surprendre dans l'interaction avec son élève et remettre en question ses propres stratégies, parce que dans cette conception, l'indice donné à travers une stratégie ne peut plus être pré-étiqueté comme étant aidant ou nuisible dans l'interaction. Rappelons qu'il s'agit en réalité du cumul des indices de contextualisation qui mènent à la cointerprétation des interactantes (Auer, 1992 ; Gumperz, 1989b).

Plus concrètement au niveau des indices à relever en contexte, quelques pistes d'exploration sont intéressantes, à commencer notamment par l'exploration du langage couramment utilisé par l'élève et qui est introduit dans les séquences d'enseignement-apprentissage et dans la vie courante en classe. Les connaissances sur la structure des activités d'enseignement-apprentissage qui rythment la vie de la classe et l'utilisation du matériel y sont aussi très importantes. Du côté des repères socioculturels, il y a lieu de s'intéresser à l'univers de l'élève : les livres qui l'entourent, ses jeux symboliques et jouets, ses intérêts pour les phénomènes divers de l'environnement, sa compréhension des représentations visuelles comme les pictogrammes, ses dessins, etc. Enfin, les normes scolaires en général, les rôles qui sont attendus des élèves et l'asymétrie dans l'interaction enseignante-élève sont aussi à considérer. En définitive, l'enseignante pourrait donc se saisir de cette culture partagée et agir plus largement que sur le langage lui-même comme *forme* lorsqu'elle interagit avec l'élève, mais sur tous ces ancrages et connaissances socio-historico-linguistico-culturels (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008). De ce fait, ses étayages prodigués à l'élève concernent toutes ces facettes.

En terminant, ce processus de description des indices de contextualisation principaux serait réalisable à notre avis à partir de données filmées en classe et d'une analyse plus en profondeur de quelques séquences d'interaction en dyade (comme entre autres dans les recherches de Korciakangas et Rae, 2013 ; Lavigne, 2014 ; Lavigne et Odier-

Guedj, 2016 ; Sterponi et Fasulo, 2010 ; Wagner, 2017). Comme nous en avons fait la démonstration dans cette thèse, il ne suffit à un observateur immergé dans la réalité de l'enseignante que de l'analyse de quelques séquences pour bien cerner les facilités et les difficultés d'ajustement que rencontrent l'élève et l'enseignante dans l'interaction. Les analyses sont d'autant plus approfondies en y joignant l'expérience de l'enseignante dans l'interaction avec son élève accessible à partir d'entretiens de rétrospection (Samuelsson et Plejert, 2015).

6.4.3 Les stratégies qui permettent d'aller plus loin dans l'interaction

Cette dernière section s'ajoute à nos propositions de stratégies énoncées dans la section 6.1. Nous nous pencherons sur les stratégies dégagées dans notre recherche qui ont permis à l'élève et à l'enseignante d'aller plus loin dans l'interaction et donc de stimuler davantage les compétences de l'élève par cette interaction, soit les stratégies qui suivent l'intérêt de l'élève de tout ordre, les stratégies d'étagage langagier relatives à la prosodie et qui combinent le langage aux indices contextuels.

6.4.3.1 Faire pour, par et avec les intérêts de l'élève

Nous retenons prioritairement les stratégies issues des approches interactionnistes (Emerson et Dearden, 2013 ; Girolametto *et al.*, 1996, 2007 ; Greenspan et Wieder, 2009 ; Mahoney et Powell, 1988) notamment la stratégie d'observation et d'attente dont le but est de laisser plus de place à l'enfant dans son rôle d'interlocuteur. Comme vue dans nos résultats, cette stratégie sert d'une part à donner la possibilité à l'élève de prendre son tour de parole (Girolametto *et al.*, 2007). D'autre part, en cas de difficulté d'ajustement, elle permet aussi à l'enseignante de bien observer ce sur quoi porte l'attention de l'élève (entre autres Korkiakangas et Rae, 2013) et de cerner

les indices multiples en contexte qui peuvent être réinvestis dans des tours de parole ultérieurs.

Ensuite, la participation au jeu de faire semblant (Girolametto *et al.*, 2007 ; Greenspan et Wieder, 2009) semble une manière d'intéresser l'élève et de capter son attention dans le cas où les sollicitations directes comme les questions n'ont pas d'effets. (MEQ, 2006 ; Sterponi et Fasulo, 2010 ; Wagner, 2017). Une très bonne manière pour l'enseignante de s'ajuster dans l'interaction est de suivre l'élève dans ses projets imaginaires, même dans le cadre d'une activité d'enseignement-apprentissage très concrète. La macro-stratégie de suivre les intérêts de l'élève se traduit autant par ce jeu de faire semblant, que par la réponse langagière à ses préoccupations, qu'à l'acceptation de son action entamée, et par l'inclusion des intérêts de l'élève à l'activité en cours. Elle appelle aussi l'enseignante à faire preuve d'une grande flexibilité dans les activités d'enseignement-apprentissage, puisqu'il peut dès lors y avoir mille manières d'atteindre le but de la séquence, la réelle visée, dans l'activité proposée. En entretien de rétrospection, Audrey résume cette flexibilité dans l'activité dont elle fait preuve et qui lui permet d'accueillir les projets que peut entreprendre l'élève, aussi petits soient-ils (entretien 5, extrait 3, transcription p. 168) :

Parce que tu sais, c'est ça il y a un peu de, quand je te parlais qu'un moment donné j'ai lâché l'idée de bon j'avais prévu faire ça comme ça à tout prix, mais après l'objectif c'est quoi. Tu sais j'ai un peu lâché le comment on fait les choses pour le pourquoi on va faire les choses.

6.4.3.2 La considération des productions multimodales de l'élève

Comme mentionné au point 6.1, les stratégies qui impliquent la multimodalité dans laquelle le langage est en avant plan et entouré d'autres indices paraverbaux et non verbaux sont aussi des stratégies de choix pour stimuler et soutenir l'interaction et le langage auprès de l'élève. En effet, nous avons identifié une combinaison du langage avec les pointages couplés aux déplacements d'objets (ex. glissement sur la table), de même qu'une combinaison de pointages avec le ralentissement du rythme et du débit, l'augmentation des pauses et les troncations d'énoncés en plusieurs segments.

Ces stratégies qui impliquent la multimodalité concernent aussi les productions de Laura qui s'exprime essentiellement en combinant des mots isolés, des interjections et une multitude de gestes/mimiques pour se faire comprendre. Ce faisant, l'élève fournit des indices faciles à interpréter pour son enseignante et contourne ses difficultés langagières. Lorsque perçus, ses tours de parole multimodaux sont toujours considérés pleinement par Audrey, ce qui permet à l'interaction de se poursuivre, et à l'enseignante de renchérir. Ainsi donc, l'enseignante donne généralement la priorité au contenu des énoncés de l'élève et à leur sens plutôt qu'à leur forme, ce qui fait progresser davantage l'interaction comme le soulignent Wagner (2017) et Fasulo et Fiore (2007). Ce faisant, Audrey offre un modèle langagier adéquat, mais la plupart du temps, elle ne cherche pas à ce que l'élève corrige son erreur ensuite. Ce choix d'axer ses interventions sur le fond plutôt que sur la forme est cohérent avec ce que conclut Wagner (2017) qui montre en ce sens comment les reprises de l'énoncé de l'enfant dans un langage grammaticalement correct, qu'elles soient sous forme de questionnement-validation ou d'ébauche par exemple, ne sont pas suffisantes pour permettre à l'élève de rhématiser, et donc freinent le développement du thème de l'interaction par l'enfant. Il est aussi en adéquation avec les conclusions de Fasulo et

Fiore (2007) qui montrent pour leur part comment l'accent mis sur la forme (correction de l'énoncé de l'enfant, questionnements) a pour conséquence d'interrompre le flux conversationnel ou rend les interactions sans intérêt, vides de sens, par exemple quand l'adulte et l'enfant connaissent tous deux la réponse attendue (Fasulo et Fiore, 2007).

6.4.3.3 L'exploitation des indices paraverbaux au sein d'un langage « complet »

Toujours au niveau de la multimodalité, il est aussi pertinent pour l'enseignante d'exploiter particulièrement la prosodie. À ce propos, l'hyper modulation de la prosodie et la grande expressivité de l'adulte sont documentées chez des auteures en linguistique de l'acquisition qui s'intéressent au langage de l'adulte avec le jeune enfant (Bernicot, 2013 ; Clark, 2006). Pour Bernicot (2013, p.80), « c'est l'intonation de la voix, plus que les mots eux-mêmes, qui tend à faire passer un message. » En guise d'exemple, Clark (2006) aborde le rôle des accentuations dans le *langage adressé à l'enfant*. Ses études l'amènent à constater que l'adulte met généralement un accent tonique sur les nouveaux mots introduits à l'enfant en apprentissage du langage (sur les verbes, noms, adjectifs), que ces mots soient en fin d'énoncé ou ailleurs. Cette accentuation s'observe encore davantage chez l'enfant plus jeune (deux à trois ans). L'accentuation des mots importants, dont celle des idées principales de l'enseignante ou qui reprennent des idées principales de l'élève a été mise de l'avant dans nos résultats. En effet, Audrey privilégie l'expression de « phrases complètes » (Emerson et Dearden, 2013 ; Odier-Guedj et Gombert, 2012), tout en accentuant les mots importants, en les répétant maintes fois, en ralentissant le rythme au besoin et en reformulant son propre langage (Girolametto *et al.*, 2007).

Une place particulière est aussi accordée aux interjections et onomatopées fréquemment utilisées autant par l'enseignante que l'élève. Celles-ci apportent une dimension ludique, marquent l'inattendu et les tonalités affectives, en plus d'attirer l'attention de l'élève lorsque l'enseignante l'imite. Somme toute, Audrey attribue toujours du sens à ces marques prosodiques et s'en sert pour introduire et enrichir davantage le langage.

6.4.3.4 L'attitude de « surinterprétation » de l'enseignante

La « surinterprétation » de l'enseignante d'énoncés très peu détaillés de son élève ayant une forme non conventionnelle est la clé pour stimuler son langage, comme l'adulte le fait habituellement pour le très jeune enfant de 0 à 2 ans (Bernicot, 2013). Pour Audrey, cette surinterprétation se fait à partir de tous les indices multimodaux (Bernicot, 2013) et de ses connaissances du cadre, de son élève et de leur histoire interactionnelle. En outre, il est souhaitable que l'enseignante prenne un certain risque, celui de mal interpréter les productions de l'élève (Sterponi et Fasulo, 2010 ; Wagner, 2017). Il s'agit dès lors de ne pas considérer toutes ses interventions comme étant prévisibles, mais plutôt comme pouvant être créatives et faire progresser l'interaction autrement, par exemple, dans le jeu de faire semblant, comme nous le notons chez Audrey (Sterponi et Fasulo, 2010 ; Wagner, 2017). Cette dernière interprète le langage de Laura comme étant riche de sens (Girolametto *et al.*, 2007 ; Ochs *et al.*, 2004) et ses interprétations favorisent parfois un ajustement immédiat comme la mise en mots du désir du jeu dans la séquence de l'abécédaire et l'interprétation du dessin du soleil dans la séquence de la pluie. À d'autres moments, son réajustement est nécessaire à la suite de sa première interprétation (ex. séquence #4 des Bonjours).

Plus largement, Audrey donne crédit à Laura en la considérant comme une interactante à part entière qui peut interagir et coconstruire du sens en toute situation, et donc comme étant valide (Fasulo et Fiore, 2007). Faire vivre quotidiennement à l'élève des interactions dans lesquelles elle a pleinement sa place d'interlocutrice est une autre manière de l'aider à développer ses compétences. Ainsi, comme dans les interactions de notre corpus, l'élève doit pouvoir remettre en question l'action en cours, construire un jeu imaginaire, manifester son insatisfaction ou sa joie ou reprendre certains énoncés de l'adulte à un moment de l'interaction qui leur donne sens, pour ne donner que quelques exemples.

6.5 Synthèse de la discussion

Dans ce chapitre, nous avons résumé nos principaux résultats relativement à l'ajustement, aux indices de contextualisation et aux stratégies de l'enseignante. Nous avons discuté des points de convergence et de divergence entre nos résultats et la littérature scientifique sur l'interaction adulte-enfant avec ou sans TSA.

Dans notre première section, nous avons fait un survol des principaux indices de contextualisation que nous avons dégagés dans l'interaction enseignante-élève. Nous avons d'abord vu l'importance de la multimodalité employée par l'enseignante et décrite par Filliettaz (2014) pour expliciter les actions dans l'interaction. La prépondérance du langage et sa multimodalité sont d'autant plus importantes que les actions divergentes mènent systématiquement à des difficultés d'ajustement selon nos résultats. Une fois l'élève prise par sa propre action, il est tout indiqué de suivre ses intérêts (Girolametto *et al.*, 2007) ou d'accepter le changement de centre d'attention (*focus*), du moins temporairement (Korkiakangas et Rae, 2013). L'enseignante gagne à observer et attendre (Girolametto *et al.*, 2007) plutôt qu'à solliciter en continu

l'élève. De plus, nous abondons dans le sens de l'adulte vu comme « interlocuteur généreux » qu'amènent Ochs *et al.* (2004), dans notre cas particulièrement par le travail constant de verbalisation (aussi multimodale) que fait l'enseignante du déroulement de l'interaction. Ensuite, notre analyse des difficultés de l'élève liées à l'indexicalité vient nuancer ce qui est décrit dans la littérature. En effet lors de difficultés d'ajustement, nous ne notons pas l'attribution d'un sens différent à un indice (Ochs *et al.*, 2004), mais plutôt l'ignorance de l'indice et la centration sur d'autres indices périphériques qui ne sont eux-mêmes pas toujours compris. D'après nos résultats, la cooccurrence des indices (Auer, 1992) ne contribue pas d'emblée à faciliter l'ajustement. En outre, nous constatons un vide dans la littérature scientifique au niveau de la multimodalité dans la stratégie de questions adressées à l'élève ayant un TSA. Selon nos résultats, une question directe n'est pas nécessairement plus facile à interpréter pour l'élève. Dans notre corpus, les questions dans les activités d'enseignement-apprentissage sont de tout ordre, et c'est lorsqu'elles sont multimodales que l'élève s'y ajuste le mieux.

Qui plus est, notre discussion nous a permis de remettre en question le cadre prévisible et structuré offert à l'élève ayant un TSA dans les activités et les aides visuelles fournies. Contrairement à ce qui est généralement reconnu, nous illustrons que la structure peut nuire à l'ajustement interactionnel lorsque l'élève souhaite entreprendre une nouvelle action vue comme hors cadre. Pour les aides visuelles, nous constatons que, contrairement à une partie de la littérature scientifique qui les considère comme permanentes et comme augmentant l'indépendance de l'élève (Foster-Cohen et Mirfin-Veitch, 2017), l'enseignante doit impérativement accompagner l'utilisation de ces aides de langage pour favoriser l'ajustement interactionnel. En ce sens, la seule présence des aides visuelles spécialisées ne garantit en aucun cas la compréhension de ce qui se passe *in situ* dans l'interaction.

Parallèlement, nous avançons que le matériel général utilisé dans les activités d'enseignement-apprentissage doit aussi faire l'objet d'une réflexion relative à l'expérience qu'en a l'élève et aux difficultés d'ajustement qu'il peut créer par sa quantité, sa disposition et par le langage qui l'accompagne. Nous n'avons pas identifié de recommandation à cet égard dans la littérature scientifique.

Dans notre seconde section, nous sommes revenus sur notre deuxième objectif de recherche sur l'utilisation des indices de contextualisation dans l'interaction en discutant de leur enchaînement. Ce faisant, nous avons mis en lumière qu'il y a un certain lien séquentiel entre eux (Schegloff, 2007) sans nécessairement que ce soit dans le tour de parole précédent ou immédiatement consécutif. Nos résultats se démarquent par l'illustration de tours de parole qui s'appuient toujours sur des indices de contextualisation d'où leur relevance assurée, quoique parfois atypique ou asynchrone (Wagner, 2017). Nous faisons également ressortir avec originalité que pour l'élève, un tour de parole peut s'appuyer sur des indices hors langage (Wagner, 2017) ou dans ses propres tours de parole antérieurs. Dans un autre ordre d'idées, nos résultats appuient la subtilité qu'entrevoit Gumperz (1982) dans l'utilisation des indices de contextualisation, puisque nous établissons de nombreux indices non perçus des interactantes. En même temps, nous amenons la nouveauté du caractère explicite qu'ont les indices de contextualisation en les liant aux stratégies de l'enseignante.

Dans notre troisième section, nous avons effectué un retour sur notre troisième objectif de recherche portant sur l'utilisation des stratégies par l'enseignante dans son ajustement interactionnel. Nous avons mis en relief la grande complexité de l'enchevêtrement des multiples stratégies qu'elle met en œuvre, de même que sa capacité fine d'observation requise dans l'interaction. À la différence de plusieurs

recherches qui tentent de comparer des regroupements de stratégies entre eux, notre recherche montre surtout une hétérogénéité assumée et beaucoup d'analyses de la part de l'enseignante en situation et après coup. Bien que provenant de fondements diamétralement opposés, les stratégies que nous avons dégagées des approches naturalistes béhaviorales et interactionnistes gagnent à notre avis à être mises côte à côte sur un continuum, puisqu'elles ne sont pas nécessairement incompatibles. Nous montrons avec originalité comment une stratégie peut avoir une finalité tantôt sollicitante, tantôt stimulante. Quoique ce ne soit pas l'objet de notre travail, nous établissons aussi que contrairement à la littérature scientifique qui sous-tend les approches d'intervention naturalistes béhaviorales, les stratégies de sollicitation ne sont pas nécessairement garantes d'un ajustement opérationnel et d'une verbalisation immédiate assurée de l'élève. Dans cette optique, nous nous éloignons d'une conception planifiée des stratégies (Andzik *et al.*, 2016 ; Hart et Risley, 1975) et de la quête du succès immédiat. Il est plutôt question pour l'enseignante de déterminer à chaque moment précis de l'interaction quels sont les besoins de l'élève dans l'interaction, quels sont les buts de l'activité et de quelle manière il est possible d'amener l'élève plus loin dans l'interaction et dans son utilisation du langage.

Dans notre dernière section, nous avons discuté de la détermination d'objectifs personnalisés pour l'élève liés à l'oral. Le travail sur l'oral transcende toutes les activités et les visées pour l'élève gagnent à être concrètes et près de la réalité de l'élève, puis ancrées dans ses interactions de tous les jours. En outre, nous avons discuté de la démarche de l'enseignante pour dégager les principaux indices de contextualisations en jeu dans l'ajustement interactionnel avec son élève. De ce point ressortent particulièrement les idées d'une analyse en profondeur de quelques séquences et de la considération des connaissances sociales, linguistiques, historiques, culturelles, etc. de l'élève qui forment ses interactions, et ce en dépit du

TSA (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 ; Ochs *et al.*, 2004). Enfin, au niveau des stratégies à privilégier, nous avons discuté des stratégies qui suivent l'intérêt de l'enfant, de la place de la prosodie et de la conduite incontournable de surinterprétation de l'enseignante qui prend part à une interaction en dyade hautement asymétrique.

Pour conclure cette discussion, nous retenons qu'il n'existe pas de procédure miracle et séquentiellement applicable pour maximiser l'ajustement. Prévoir à l'avance quelles stratégies utiliser et dans quel ordre trahirait le processus d'ajustement en dénaturant à notre avis l'essence même de l'interaction et du contexte qui sont tous deux en constante coconstruction (entre autres Auer, 1992 ; Filliettaz, 2006). Exiger que l'élève réponde à un type déterminé de stratégies séquencées reviendrait à lui demander de s'ajuster seul, puisque dès lors, les stratégies employées ne se baseraient plus sur les indices de contextualisation précis perçus en contexte. Ce lien indices-stratégies se trouve au cœur de notre travail sur l'ajustement dans l'interaction. En définitive, nous réitérons que dans la quête vers l'ajustement, chaque mot, geste et moment d'attente des interactantes compte. Tout se résume à considérer le contexte et l'élève dans leur entièreté, à déceler les indices multimodaux, aussi subtils soient-ils, à leur attribuer rapidement du sens, à rendre les indices ciblés dans l'activité les plus explicites et clairs possibles pour l'élève et bien sûr, à se réajuster constamment pour atteindre les buts fixés.

6.6 Limites de la recherche

En définitive, notre recherche se distingue par plusieurs points. Premièrement, elle documente l'interaction naturelle en classe en détail et dans les activités courantes. Elle apporte des réponses et des stratégies concrètes aux enseignantes qui souhaitent

travailler le langage multimodal en interaction avec leurs élèves. Bien que nous ayons abordé particulièrement à la compétence liée à la communication orale, notre recherche montre aussi que l'interaction, le travail sur la verbalisation et la compréhension transgressent toutes les activités et les autres compétences. Deuxièmement, notre recherche rapproche la littérature scientifique en anthropologie linguistique appliquée à l'autisme et celle en intervention précoce naturaliste. Troisièmement, elle offre une manière singulière d'appréhender la transcription multimodale qui amène des pistes intéressantes pour le travail sur le langage et l'interaction de personnes ayant très peu de langage verbal. Finalement, elle offre un portrait complet de l'interaction par son analyse interne/externe au discours en créant un pont entre l'analyse conversationnelle appliquée à l'autisme et l'ethnographie de la communication. Nous apportons d'ailleurs un éclairage nouveau par notre opérationnalisation du modèle de Hymes (2005) et sa dimension plus émique. À notre connaissance, hormis Wagner (2017), très peu de recherches en sciences de l'éducation et dans le champ de l'autisme ont emprunté ce modèle aux fins d'analyses « internes » du discours. Nos résultats indiquent que pour comprendre l'ajustement qui passe par la micro-analyse des cointerprétations et des interprétations divergentes, les indices dominants doivent être identifiés à chaque tour de parole et ils ne peuvent donc pas servir à simplement introduire une séquence d'interaction, à la décrire sommairement d'un point de vue externe.

Néanmoins, force nous a été de constater que la détermination des indices de contextualisation parmi les huit grandes catégories déjà regroupées proposées par Hymes ne se fait pas sans heurt. En effet, une première limite à énoncer à notre travail découle de cette application très difficile du modèle au regard des frontières à tracer d'une catégorie à l'autre. Un même indice apparaît souvent relever à la fois par exemple des genres scolaires et de la connaissance des participants. Le langage

multimodal est aussi impossible à détacher d'autres connaissances de la norme, du cadre, des participantes, etc. C'est d'ailleurs ce qu'avait précisé Hymes quant à la forme du langage qui est en soi toujours analysée en rapport avec une ou plusieurs autres composantes (Hymes, 2005). Bien que nous ayons pu dégager des indices précis, nous avons maintes fois remis en question la pertinence de les rattacher à l'une ou l'autre des catégories. À notre avis, il reste du travail à faire pour surmonter cette limite et clarifier l'opérationnalisation de ces catégories qui seraient idéalement mutuellement exclusives, du moins pour identifier la composante disons dominante dans l'interprétation d'un indice en situation.

L'accès à la grande variété des indices de contextualisation relevés entre autres grâce à ce modèle nous amène à énoncer une seconde limite relative à notre présence en classe et à notre observation participante. Cette participation nous a certes permis d'accéder aux indices, tout en modifiant en soi le contexte de l'interaction. Toutefois, la longue durée de notre collecte de données sur une période de quatre mois a contribué à l'aisance des participants avec notre présence et avec l'équipement de captation vidéo en classe, ce qui réduit à notre avis une partie des biais.

Une troisième limite que nous soulignons à propos de notre étude est la non-généralisation possible des résultats ni à l'ensemble des interactions en dyade de Laura et Audrey ni à d'autres dyades d'enseignantes-élèves. Le choix de restreindre nos participantes principales à une seule enseignante et à une seule de ses élèves rend impossibles les comparaisons. En outre, nous avons dû réduire notre corpus à quelques séquences pour les analyses en profondeur. Malgré une apparente saturation de données relatives aux activités de la classe, chaque séquence d'interaction est en soi unique. Nous aurions donc potentiellement pu dégager d'autres indices de contextualisation, un enchevêtrement différent et nous aurions pu constater d'autres

utilisations de stratégies en analysant de nouvelles séquences. De surcroît, notre choix intentionnel d'une enseignante qui adopte une posture interactionniste dans son enseignement a très certainement influencé les stratégies et les activités de la classe. Parallèlement, nous avons fait le choix de mettre de côté des interactions de groupe et les activités de transition. L'analyse de celles-ci aurait aussi pu faire émerger des stratégies différentes de la part des participants.

Une dernière limite est relative aux modalités choisies de transcription et aux codages des stratégies. La forme des transcriptions et les marques choisies pour ponctuer le discours ont orienté les résultats, puisque comme le mentionnent Traverso (2003) et Jefferson (2004), il est impossible de tout montrer. Relativement au codage, notre démarche aurait pu être bonifiée d'un accord inter-juges pour éviter les biais liés à la transcription.

En terminant, nous dégageons aussi plusieurs pistes intéressantes pour des projets de recherche futurs. Tout d'abord, au niveau des indices de contextualisation, il y a lieu comme mentionné précédemment, de rendre encore plus opérationnel le modèle de Hymes ou du moins, la manière de coder/catégoriser les indices de contextualisation principaux et les rendre les plus mutuellement exclusives possible. De même, il serait pertinent d'inclure la famille de l'élève dans le processus de recherche, puisqu'Audrey a maintes fois évoqué ses connaissances du milieu familial de l'élève et sa connaissance de l'interaction en dyade mère-élève. De plus, elle accordait une grande importance à la collaboration école-famille. Ainsi, inclure dans l'analyse des indices de contextualisation ceux fournis par le parent serait à notre avis d'autant plus pertinent que l'enseignante pourrait aussi se ressaisir de ces indices dans sa pratique pour mieux s'ajuster avec son élève. En ce qui a trait aux stratégies, notre recherche ne s'est penchée que sur les stratégies utilisées par Audrey dans l'interaction. Or, il

nous apparaît que la considération des stratégies de l'élève pourrait compléter notre compréhension de son ajustement en interaction et lui donner une voix de plus en tant que participante à part entière à la recherche et à l'interaction. Dans un autre ordre d'idées, une recherche future pourrait aussi inclure des participants de différents niveaux de langage et de différents niveaux scolaires, ce qui nous permettrait alors d'explorer comment s'opère l'ajustement dans l'interaction pour différentes dyades enseignante-élève ayant tous leurs bagages de connaissances et leurs contextes de classe. Élargir nos horizons quant aux participants de la recherche et à leur diversité, voire même au groupe-classe nous amènerait aussi à considérer la mise en place d'un projet de formation initiale ou continue pour les enseignantes. Ce projet leur permettrait d'analyser leurs propres interactions avec leur élève à partir de quelques séquences et d'entretiens, de comprendre les indices de contextualisation qui s'y retrouvent et les stratégies qu'elles mettent ou pourraient mettre en place dans l'idée de tendre vers un ajustement interactionnel opérationnel.

CONCLUSION

Notre recherche s'inscrit parmi les travaux émergents en anthropologie (Ochs *et al.*, 2004 ; Sterponi *et al.*, 2015 ; Sterponi et Fasulo, 2010) qui visent non pas à décrire les difficultés communicatives et interactionnelles vécues par la personne ayant un TSA, mais plutôt à mettre en lumière son potentiel dans l'interaction contextualisée. D'après cette posture, nous entrevoyons les difficultés comme étant liées à ce qui se passe dans l'interaction à un moment précis, en lien avec le langage multimodal déployé et avec le bagage de connaissances sociales, historiques, culturelles, linguistiques, etc. de la personne. Nous ne les voyons pas comme étant strictement des manifestations de signes cliniques de l'autisme ou du trouble de langage sous-jacent. Notre recherche partage aussi la vision du langage et de l'interaction qu'adoptent les études interactionnistes, qu'elles soient du côté de la linguistique de l'acquisition (Canut *et al.*, 2013 ; Romain et Roubaud, 2013) ou de l'intervention spécialisée en autisme (Girolametto *et al.*, 2007 ; Wagner, 2017). S'inscrivant toujours dans l'interaction naturelle entre l'adulte et ses conduites étayantes et *responsive* à l'enfant, ces recherches interactionnistes envisagent le rôle de l'adulte en première ligne dans le développement langagier de l'enfant et dans sa compréhension de la structure de l'interaction.

Dans notre recherche portant précisément sur l'ajustement d'une enseignante (Audrey) et de son élève (Laura) dans leur interaction, nous nous sommes interrogée sur la manière dont l'enseignante et son élève ayant un TSA s'ajustent lorsqu'elles interagissent en dyade dans différentes activités d'enseignement-apprentissage. Pour répondre à notre questionnement, nous avons fixé trois objectifs de recherche. Le

premier vise la description des principaux indices de contextualisation dans l'interaction enseignante-élève lors des séances d'enseignement-apprentissage. Le second vise la description de l'utilisation de ces indices qu'en font les interactantes pour s'ajuster au fil des tours de parole. Enfin, par le troisième objectif, nous cherchions à dégager les principales stratégies d'Audrey dans son ajustement interactionnel.

Pour répondre à notre question et à ces objectifs, nous avons allié l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle, et nous avons constitué un large corpus d'interactions naturelles filmées en classe de maternelle spécialisée dans toutes les activités courantes d'enseignement-apprentissage. Nous avons ciblé une dyade enseignante-élève ayant un TSA et un langage verbal peu développé. Dans nos analyses, nous avons utilisé comme point de départ le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes (2005) qui nous a permis de considérer l'éventail de possibilités relatives à la nature des indices de contextualisation (liés au cadre, aux participantes, aux buts, etc.).

Concernant notre premier objectif, c'est par notre immersion ethnographique dans le milieu et par nos entretiens semi-dirigés et de rétrospection avec l'enseignante que nous avons décrit dans le détail les indices de contextualisation. Nous avons aussi pu avoir accès à son point de vue émique sur l'interaction et sur les indices du contexte. Nos résultats montrent que ces derniers sont d'ailleurs très variés, font intervenir des indices multimodaux dans le langage lui-même, mais aussi une foule de connaissances qu'ont les interactantes, une partie de leur histoire interactionnelle, de même que la structure des activités qui régissent la vie de la classe. Concernant notre second objectif, nous avons mis en relief par nos analyses conversationnelles très micro de certaines séquences toute la complexité et la multimodalité de l'interaction entre les interactantes et tous les micro-ajustements nécessaires au fil des tours de

paroles. Ces micro-ajustements sont ultimement liés aux indices extrêmement variés qui se combinent. Les participantes peuvent s'appuyer sur des indices différents ou sur les mêmes indices pour interpréter, et dans tous les cas, elles peuvent en faire une lecture convergente ou divergente. Qui plus est, leurs interprétations des indices ne sont ni prédéfinies, ni constantes, mais toujours tributaires du contexte. Enfin, la multimodalité et l'explicitation verbale des indices de contextualisation sont en général garantes d'un ajustement plus fructueux, même lorsqu'entrent en jeu des aides visuelles. Finalement, en ce qui a trait à notre troisième objectif, nos analyses laissent entrevoir un portrait très nuancé et hétérogène des stratégies de l'enseignante où sont alternées au fil des tours de parole des stratégies de sollicitation, celles qui suivent l'intérêt de l'élève et celles qui étayent le langage verbal, en dépit d'une dominance des stratégies interactionnistes. Les stratégies employées sont combinées de manière spontanée en cohérence avec les indices de contextualisation relevés au fil des tours de parole. L'enseignante les réajuste donc constamment pour dénouer les petites impasses.

Notre interprétation de ces résultats nous a menée à plusieurs constats que nous avons liés à la littérature scientifique. Parmi ceux-ci, nous retenons la nécessité pour l'enseignante de multiplier l'observation et les temps d'attente dans l'interaction pour à la fois laisser le temps à l'élève de s'ajuster et de s'exprimer, mais aussi pour relever les indices de contextualisation pertinents en vue d'ajuster les stratégies employées et de réinvestir les indices en les explicitant dans les tours de parole ultérieurs. Ainsi, dans cette interaction profondément asymétrique experte-novice du langage, l'enseignante est amenée à émettre constamment des hypothèses qu'elle cherche à valider pour élucider le sens construit. Ce point nous amène également à considérer que tous les indices ont un sens pour les interactantes, même si ce sens semble éloigné de ce de ce qui s'est passé dans le tour de parole précédent et de ce

qui se passe dans l'ici et maintenant. À cet égard, il n'y a pas lieu de sous-estimer les nombreux liens que tisse l'élève avec ses connaissances et son imaginaire en dépit de son TSA et de son niveau langagier.

Nous avons conclu cette thèse en énonçant ses forces et ses limites et en proposant des idées de projets futurs en vue de poursuivre ce travail. Au niveau des forces, nous avons souligné notre travail important et en profondeur sur l'interaction naturelle en classe. Nous avons aussi mentionné notre contribution au rapprochement entre l'anthropologie linguistique et l'éducation spécialisée à l'autisme. En outre, nous avons fait valoir l'originalité de notre travail sur le discours interne et externe et sur l'opérationnalisation du modèle de Hymes (2005). En ce qui concerne les limites inhérentes à la méthodologie choisie, nous notons la difficulté d'exclusivité des catégories du modèle de Hymes; les changements que notre présence sur le terrain a pu créer dans l'interaction des participantes; la non-généralisation des résultats explicable par le nombre restreint des participantes choisies intentionnellement, par le nombre de séquences d'interactions analysées, par le caractère unique de ces séquences, par les choix opérés dans les transcriptions et enfin par l'absence d'un accord inter-juges. Pour terminer, nous avons proposé plusieurs pistes de réflexion pour des recherches futures en continuité à celle-ci, notamment de considérer : la famille dans le processus de documentation de l'ajustement interactionnel; les stratégies interactionnelles de l'élève; la participation d'autres élèves et enseignantes en dyade de tout âge et de tout niveau de langage; la mise en place d'un projet de formation initiale ou continue sur l'ajustement interactionnel pour les enseignantes. En définitive, poursuivre l'étude de l'ajustement dans l'interaction enseignante-élève contribuerait à approfondir notre compréhension de ce processus au cœur des enseignements-apprentissages, et plus largement de l'expérience scolaire de l'élève et du travail de l'enseignante. Qui plus est, favoriser l'ajustement permettrait

ultimement à l'élève de développer pleinement son potentiel et d'assurer sa pleine participation aux activités.

ANNEXE A

RECENSION DE LITTÉRATURE SUR L'INTERACTION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE AYANT UN TSA EN CLASSE

| Volet 1 : Études sur l'interaction en dyade enseignante-élève ayant un TSA au préscolaire, se déroulant en classe en milieu scolaire | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|-------------|-----------|-------------------------------------|---|---|--|---------------------|
| AUCUNE RECHERCHE CORRESPONDANT AUX CRITÈRES DE SÉLECTION DES ÉTUDES | | | | | | | | | | | |
| Volet 2 : Études sur l'interaction en dyade enseignante-élève ayant un TSA, se déroulant en classe en milieu scolaire | | | | | | | | | | | |
| Études | Type de recherche | Objet de la recherche et résultats | Collecte de données et analyse | Correspondance aux critères de sélection des études | | | | Correspondance aux critères méthodologiques | | | |
| | | | | TSA | Préscolaire | En classe | Interaction dyade enseignante-élève | Extra-langagier/ contexte | Interaction naturelle/ langage multimodal | Enchaînement des tours de parole | Point de vue émique |
| Odier-Guedj et Gombert (2012) | Recherche qualitative collaborative Interventions d'accompagnement à orientation clinique Analyse de l'activité | Objet : guidance de l'enseignante pour favoriser la collaboration pour la compréhension des consignes. Résultats (à partir des deux exemples de l'article) : - séquence visuelle permettant le repérage, couplée à des gestes, du matériel 2D (marionnettes); - matériel appuie le langage verbal. | Collecte de données : - volet québécois : - enseignants (n = 16) et leurs élèves; - 2 enseignantes pour l'article; - accompagnement par la chercheuse et ses assistants durant 6 mois; - au début, rencontres à fréquence d'une demi-journée par semaine, puis espacée aux deux semaines. Analyses : - 2 corpus distincts France-Québec; - transcriptions multimodales : images et descriptions contextuelles. | + | + | + | + | + | + | + - Point de vue général : entretiens de récits de pratique | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|--|--|--|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lavigne (2014) | Enquête ethnographique Ethnographie de la communication | <p>Objet : actes de langage dans l'interaction enseignante-élève ayant un TSA et/ou une déficience intellectuelle</p> <p>Résultats : - éventail large d'actes de langage produits et compris par les élèves; - divergence des actes de langage selon le contexte de l'activité</p> | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 enseignante de classe spécialisée; - ses élèves (n = 6) âgés de 12 à 18 ans; * 2 élèves sélectionnés par la suite pour l'analyse; - autres intervenants scolaires; - sous forme d'enquête ethnographique de février à juin : - carnet de notes; - observation participante 4 jours par semaine (retrait en mai/juin); - 4 journées filmées; - enregistrements audio; - entretien avec l'enseignante; - discussions informelles; - analyse de documents. <p>Analyses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - transcription du verbal, du non verbal et des pauses; - 1^{re} catégorisation : séquences d'interaction libres, semi-libre ou dirigée; - 2^e catégorisation : identification des actes de langage - analyse au regard du contexte intra et extra-langagier; - interprétation basée sur le contexte et sur l'histoire interactionnelle. | + - | - | + | + | + | + | + | + | - | <p>Point de vue général :</p> <p>entretiens de récits de pratique;</p> <p>entretiens ethnographiques informels.</p> |
|----------------|--|--|--|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|--|---|---|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|
| Korkiakangas et Rae (2013) | Analyse conversationnelle Approche inductive | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ajustement des objets par l'enseignante lorsque l'élève regarde cet objet; - l'ajustement de l'élève à ce que fait l'enseignante. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - description ligne par ligne de ce qui se passe durant l'interaction à partir de la transcription de 7 extraits; - escalade des mouvements impliquant un objet dans le but d'ajuster l'attention de l'élève, allant de la subtilité à l'action plus évidente et directe. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - élèves ayant un TSA (n = 2; 10 ans et 12 ans); - leur enseignante respective (n = 2); - enregistrements de séances d'enseignement-apprentissage structurées individuelles en classe; <p>Analyses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - transcription multimodale des séquences d'interaction basée sur les principes de l'analyse conversationnelle avec schémas; - analyse qualitative descriptive séquentielle et multimodale de l'interaction. | + | - | + | + | + - interne au discours | + | + | - |
|----------------------------|---|--|---|---|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|

| Volet 3 : Études sur l'interaction en dyade adulte-enfant ayant un TSA, se déroulant en contexte extrascolaire | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|--------------|-----------|---|---------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------|
| Études | Type de recherche | Objet de la recherche et résultats | Collecte de données et analyse | Correspondance aux critères de sélection des études | | | Correspondance aux critères méthodologiques | | | | |
| | | | | TSA | Pré-scolaire | En classe | Interaction dyade enseignant-élève | Extra-langagier/ contexte | Interaction naturelle/ langage | Enchaînement des tours de parole | Point de vue érnique |
| Rendle-Short (2019) | Pont entre l'analyse conversationnelle et la quantification | <p>Objet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse méthodologique du processus de codage quantitatif d'interactions naturelles : - codage des paires adjacentes : première et seconde partie de la paire. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficultés de codage liées à ce qui se passe sur le plan non verbal, à l'ouverture de nouvelles séquences d'interaction et à l'accord inter-juges nécessaire; - codage restreint ne permettrait pas de tout élucider dans les transcriptions, même lorsque le codage est précisé; - analyse qualitative permet de creuser davantage et de mieux décrire la compétence dans l'interaction des participants ayant syndrome d'Asperger; | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sous-corpus (corpus constitué dans une recherche précédente); - corpus initial : enfants de 8 à 10 ans (n = 7) ayant le syndrome d'Asperger; - enregistrements vidéo à la maison des activités quotidiennes pour 2 semaines (total de 8 heures de conversation). <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{re} catégorisation : codage des premières et secondes parties de paires adjacentes; - 2^e catégorisation : | + | - | - | - | + - | + | + | - |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------|---|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Wagner (2017) | Ethnographie Analyse interactionnelle | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - participation interactionnelle lors d'interaction en tutelle; - compétences conversationnelles : - l'alternance des tours de parole, - le recours aux mouvements dialogiques - la construction des sujets de conversation et des récits; - étayage et adaptations spécifiques des adultes. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - illustrations à travers 16 capsules sur les repas et échanges avec support visuel; - différentes compétences conversationnelles qui varient d'un contexte à l'autre; - occupation des tours de parole et réponse aux questions; - initiation d'échanges directifs et narratifs, expression des désirs et des points de vue; - désir de participer à part entière aux interactions et de faire ratifier les usages communicationnels; - ajustement de la mise en mots et du ton des énoncés selon les demandes de correction de l'adulte. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfants ayant un TSA sans déficience intellectuelle (n = 2, 1 sélectionné pour analyse) d'âge préscolaire; - intervenants et famille en milieu familial, éducatif et rééducatif; - observation participante; - enregistrements vidéo : total de 110 heures partiellement filmées; - entretiens ethnographiques et journal de terrain. <p>Analyses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - description des formats d'interaction qui se répètent et des interactions spontanées; - choix de 16 extraits/capsules; - transcriptions mixtes (orthographique et grammaticale) et multimodales; - codage : - l'enchaînement des actes de langage (INCA-A), - les thèmes et les apports rhématiques de chaque interlocuteur, - les reprises et les différents efforts d'étayage des adultes. | + | + | - | - | + | + | + | + | + - Entretiens ethnographiques informels |
|------------------|---|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|--|---|---|---|---|---------------------------------|---|---|---|
| Sterponi et de Kirby (2016) | <p>Approches en analyse du discours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse du discours, - linguistique interactionnelle, - anthropologie linguistique, - analyse conversationnelle, - ethnométhodologie. | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - constituants linguistiques et paraverbaux (intonation, accentuation, hauteur, etc.) des inversions pronominales, des déficits pragmatiques, de l'écholalie; - explications de l'apparition de ces phénomènes langagiers dans la séquentialité de l'interaction; - pertinence des approches de l'analyse du discours pour mettre en lumière les compétences des enfants en interaction. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lien avec la référence personnelle de l'interlocuteur (à lui-même) et avec la simplification du discours; - difficultés relevées dans le langage des enfants ayant un TSA peuvent refléter la sensibilité sociale et respecter le cours de l'action avec ce type d'analyse plutôt que comme des erreurs; - écholalie en cours d'interaction pouvant être vue comme une manière de comprendre la perspective de l'autre interactant. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfants 6 ans ayant un TSA (n = 3) et leur famille en interaction spontanée à la maison dans leurs activités quotidiennes; - enregistrements vidéo (2 X semaine pour un mois, pour 16 h vidéo par enfant). <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - transcription (Jefferson, 2004); - 1^{re} catégorisation : constituants linguistiques et paraverbaux (intonation, accentuation, hauteur, etc.) des inversions pronominales, des déficits pragmatiques, de l'écholalie; - choix d'extraits à analyser qui représentent bien les prototypes des difficultés du langage autistique; - 3 extraits dans l'article. | + | + | - | + | + - surtout interne au discours | + | + | - |
|-----------------------------|---|---|--|---|---|---|---|---------------------------------|---|---|---|

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| Sterponi et Shankey (2014) | Recherche qualitative Analyse conversationnelle Linguistique interactionnelle | <p>Objet : utilisation de l'écholalie immédiate et différée d'un enfant dans son interaction naturelle avec l'adulte.</p> <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 fonctions pour l'écholalie immédiate : répéter après le modelage de l'adulte ou suivant une directive, dans le but de faire diversion ou de négocier. - Des modifications dans la prosodie et le rythme dans l'énoncé que l'enfant répète à partir du modèle de l'adulte. - 3 types d'écholalie différée (auto-reprise, reprise de l'autre, reprise impersonnelle) et peu de variété dans les écholalies différées au niveau du paraverbal. - Plurifonctionnalité de l'écholalie; importance de la considérer comme signifiante dans l'interaction. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfant ayant TSA (n = 1) de 6 ans; - ses parents, ses tuteurs, autres membres de la famille avec qui il interagit; - 2 enregistrements vidéo par semaine durant 1 mois (16 heures au total); - visite d'un chercheur ou assistant chaque semaine : 1 journée de semaine (après-midi ou soirée) et 1 journée par fin de semaine (matin ou début d'après-midi) - activités ciblées : repas, hygiène personnelle, jeu, cours de musique, routine du coucher ont été ciblés; - échanges informels entre le chercheur et les parents; - information resoumise aux parents pour confirmation. <p>Analyses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{re} catégorisation : codage de toutes les séquences où il y avait de l'écholalie; - 3 niveaux d'analyse des séquences (transcriptions multimodales) : <ul style="list-style-type: none"> 1) linguistique : lexique et éléments syntaxiques dans les énoncés (voir répétitions et variations); 2) discours : moment d'apparition des écholalies et liens syntaxiques et pragmatiques entre les tours | + | + | - | - | + | + | + | + - Échanges informels avec parents Ressoumission de l'information aux parents pour validation |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | | de parole, aussi les tours de parole d'avant et d'après; 3) acoustique : hauteur, contour, rythme, qualité de la voix dans les énoncés écholaliques (avec logiciel Praat). | | | | | | | | | |
| Sterponi et Fasulo (2010) | <p>Étude de cas unique de type ethnographique</p> <p>Cette étude de cas fait partie du corpus plus large d'une étude ethnographique et d'analyse du discours : étude des habiletés sociocommunicatives et des difficultés de 4 enfants de 3 à 6 ans ayant un TSA.</p> | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interaction habituelle de l'enfant ayant un TSA avec les membres de son entourage dans des activités quotidiennes à la maison; - langage formulaïque, jeu verbal et relation entre ces phénomènes et la progressivité séquentielle de la séquence d'interaction; - l'expression de la posture personnelle; - l'intersubjectivité. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présentation de 7 extraits transcrits; - langage répétitif/stéréotypé recyclé de l'enfant utilisé pour faire progresser l'échange; - le langage de l'adulte et son caractère répétitif/prévisible orientent aussi la progression de l'échange; | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sous-corpus d'une recherche plus large; - enfant ayant TSA (n = 1) de 5 ans et 10 mois; - ses parents, ses tuteurs, autres membres de la famille avec qui il interagit; - 2 enregistrements vidéo par semaine durant 1 mois (16 heures au total); - activités ciblées : repas, hygiène personnelle, jeu, cours de musique, routine du coucher ont été ciblés; <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - transcription en analyse conversationnelle d'après Atkinson et Heritage (1984); - analyse d'après l'analyse conversationnelle et la pragmatique développementale; - intérêts portés sur : <ul style="list-style-type: none"> - les comportements communicatifs au regard de leur contexte séquentiel local de production; - les détails de la structure et des énoncés et leurs | + | + | - | - | + | + | + | - | |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---|---|--|---|---|---|----|---|-----|-----|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - lorsque l'adulte prend le risque d'interpréter ce que dit l'enfant plus largement comme dans le jeu verbal de faire semblant, cela fait progresser l'interaction de manière créative. - importance de donner le crédit à l'autre sur le fait qu'il peut faire progresser l'échange. | caractéristiques intonatives. | | | | | | | | |
| Bagatell (2012) | Microethnographie (ethnographie de la communication) : étude d'une plus petite expérience en détail | <p>Objet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'engagement de l'élève dans l'activité quotidienne du « <i>circle time</i> » (activité de groupe / cercle de causerie) <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la description de 3 scènes; - les intervenants et les autres élèves agissent ultimement comme médiateurs dans l'action : ils proposent des médiateurs sociaux, matériels ou physiques à l'élève. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sous-corpus sur le temps d'engagement; - élèves de maternelle et premier cycle ayant un TSA (n = 6); - une enseignante; - 3 paraprofessionnels; - observation par vidéos de l'activité du « <i>circle time</i> » tous les jours durant le dernier mois d'école. <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découpage des vidéos en scènes, transcription (verbatim et description de l'environnement et des actions); - analyse narrative, analyse des interactions; analyse microethnographique; - codage en plus petites unités d'analyse : type et nature de l'activité, variables de l'environnement, outils, incitations, étayages. | + | - | + | ++ | + | + - | + - | - |

| | | | | | | | | | | | | |
|----------------|--|--|--|---|---|-----|---|---|---|---|---|--|
| Solomon (2008) | <p>Ethnography Autism Project:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anthropologie linguistique; - ethnographie; - ethnométhodologie (analyse conversationnelle); - volet clinique (psychologie) | <p>Objets de cet article qui fait une revue des différents articles issus des projets de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compétence socioculturelle; - participation sociale des enfants en tant que membres de leur famille, de la classe et de la communauté; - appui sur les propriétés structurales des interactions sociales pour participer aux conversations. <p>Résultats globaux des différentes études :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) les capacités des participants à gérer stratégiquement les complexités de leur environnement social; 2) les rôles des membres de la famille, des enseignantes, des éducateurs en soutien à l'enseignement; des pairs dans la socialisation des enfants autistes (rôle de soutien à la compétence sociale des enfants, dans la | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfants autistes dits « de haut niveau intellectuel de 8 à 12 ans (n = 16); - leur famille, enseignants, pairs, autres intervenants scolaires. (Bien qu'incluant les enseignants, peu d'exemples d'interactions enseignante-élève; plutôt avec les membres de la famille ou les autres intervenants scolaires); - documentation des conversations interactionnelles des enfants avec les membres de leur famille, leurs pairs à l'école, leurs enseignants; - observations de plusieurs journées à l'école durant 1 mois et enregistrements vidéo lors des interactions en classe et sur la cour de récréation; - 5 jours d'enregistrements audio à la maison avec les autres membres de la famille durant le déjeuner, le transport aller-retour de la maison à l'école; - enregistrement vidéo avant, pendant et après le souper à la maison <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - corpus de 320 heures d'enregistrements vidéo, de 60 heures d'enregistrements audio, de 50 heures d'enregistrements cliniques durant les évaluations; - transcription des séquences d'interaction en respectant les conventions de l'analyse conversationnelle (Atkinson et Heritage, 1984). | + | - | + - | - | + | + | + | - | <p>Dans les articles, contexte interne au discours</p> |
|----------------|--|--|--|---|---|-----|---|---|---|---|---|--|

| | | | | | | | | | | | | |
|----------------|--|---|--|---|---|----|---|---|---|---|---|--|
| | | <p>difficultés de la personne autiste dans l'approche théorique des sociétés et cultures.</p> <p>Résultats (pour 2^e objet) :</p> <p>À partir de transcriptions multimodales, les auteurs montrent le :</p> <ul style="list-style-type: none"> - succès élevé dans la prise des tours de paroles et dans la gestion de la séquentialité en conversation; - succès moyen dans l'articulation et la reconnaissance de scénarios situationnels; - succès moindre dans la compréhension des inférences sociales, de l'indexicalité socioculturelle. | | | | | | | | | | |
| Solomon (2004) | <p>Ethnographie Autism Project:</p> <p>Ethnographie</p> <p>Ethnométhodologie (analyse conversationnelle)</p> <p>Anthropologie</p> | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - introduction d'une narration vue comme une coconstruction collaborative séquentiellement organisée dans l'activité communicative - continuité/ | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélection (n = 14) des 16 participants au « Ethnography Autism Project (3 filles, 11 garçons); - partie du projet plus large « <i>Ethnography autism project.</i> » : - sous-corpus du corpus vidéo plus large des soupers en famille et des enregistrements audio des déjeuners et du transport vers l'école; | + | - | +- | - | + | + | + | - | |
| | | | | | | | | Dans les articles, contexte interne au discours | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------------------|
| | <p>linguistique</p> <p>Volet clinique (psychologie)</p> <p>Pour cet article spécifiquement, ajout : analyse du discours, analyse du récit, organisation séquentielle du discours</p> | <p>discontinuité thématique</p> <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les participants démontrent une inclination et une compétence pour introduire de manière collaborative une narration dans la conversation de tous les jours avec les membres de la famille; - la mise en relief du rôle de la « pertinence proximale » et de la « générosité de l'autre interactant. » | <p>- environ 56 heures d'enregistrement vidéo et 53 heures d'enregistrements audio.</p> <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mêmes transcriptions que Solomon (2008); - 7 extraits en exemple; - sélection des séquences interactionnelles narratives : 67 segments sélectionnés : <ul style="list-style-type: none"> - 1^{re} catégorisation d'expériences personnelles ou fictives (ex. livre, film, etc.) introduites par l'enfant ou l'autre interactant; - analyse de la continuité/discontinuité thématique. | | | | | | | | | |
| Fasulo et Fiore (2007) | <p>Analyses interactionnistes, ethnométhodologiques</p> | <p>Objets :</p> <p>le langage en interaction, vu comme un système ayant ses caractéristiques et son organisation propres comme base de l'intervention langagière thérapeutique.</p> <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - À partir de 7 extraits de transcription multimodale : - importance de respecter le « projet | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfants ayant un TSA (n = 2) 10 ans et 13 ans; - leur thérapeute (n = 2) - carnet de notes et observation des lieux et des activités; - enregistrement audio; - entretiens avec les 2 thérapeutes au début et après la prise de données; - enregistrement vidéo de 10 séances thérapeutiques hebdomadaires. <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> analyse documentaire des tests diagnostiques et rapports; - analyse de l'activité « time for talking. » (centrée sur la | + | - | - | - | + | + | + | - | Contexte interne au discours |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------|--|---|--|---|---|---|---|----------------------------|---|---|---|
| | | <p>communicatif » de l'autre, de le reconnaître comme valide/compétent et de lui donner crédit comme interactant.</p> <p>- mise en lumière de problèmes que créent les thérapeutes dans la conversation selon les 3 niveaux d'analyse.</p> | <p>conversation);</p> <p>- transcription multimodale des séquences choisies.</p> <p>3 niveaux d'analyse :</p> <p>- <i>tellability</i> : orientation du contenu de la conversation qui a de l'importance pour au moins un participant;</p> <p>- <i>granularity</i> : reconnaissance du niveau de détail requis pour l'autre;</p> <p>- <i>sequential orientation</i> : attribution du sens relativement à la position des tours de paroles</p> | | | | | | | | |
| Stiegler (2007) | Utilisation de l'analyse conversationnelle adaptée et de l'analyse adaptée des actes de langage, car considération du non verbal | <p>Objets :</p> <p>- compétences communicatives d'une enfant non verbale ayant un TSA durant des interactions naturelles « réussies »;</p> <p>- récurrences dans les interventions durant l'interaction qui peuvent avoir un impact positif ou négatif sur l'enfant.</p> <p>Résultats :</p> <p>- fréquence d'apparition de chaque format de paires adjacentes et de types d'actes de langage; identification de l'initiateur et du répondant;</p> <p>- ces analyses mettent en lumière des compétences de</p> | <p>Collecte de données :</p> <p>- enfant ayant un TSA (n = 1) de 8 ans;</p> <p>- 1 agent de correction du langage – chercheur;</p> <p>- enregistrement vidéo d'une séance de réadaptation (du langage) de 50 minutes.</p> <p>Analyses :</p> <p>- analyse d'une séquence de 3 min. 21 sec. Comprenant 105 tours de parole;</p> <p>- transcription multimodale;</p> <p>- 1^{re} catégorisation : détermination des actes communicatifs (actes de langage) et non communicatifs; des paires adjacentes; récurrences dans les interventions;</p> <p>- fréquence de chaque type et des malentendus;</p> <p>- analyse des paires adjacentes : question-réponse, demande/incitation-réponse, exigence-réponse [notre traduction].</p> | + | - | - | - | + - Interne au discours | + | + | - |

| Volet 4 : Études sur l'interaction en dyade adulte-enfant tout venant au préscolaire | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|-------------|-----------|------------------------------|---|---|----------------------------------|---------------------|
| Études | Type de recherche | Objet de la recherche et résultats | Collecte de données et analyse | Correspondance aux critères de sélection des études | | | | Correspondance aux critères méthodologiques | | | |
| | | | | TSA | Préscolaire | En classe | Interaction dyade ens.-élève | Extra-langagier/ contexte | Interaction naturelle/ langage multimodal | Enchaînement des tours de parole | Point de vue émique |
| Park (2017) | Analyse conversationnelle | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - impact de la multimodalité en tant que ressource interactionnelle sur l'apprentissage - changements apportés à la pratique de l'enseignant. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 extraits présentés; - description et explication après la transcription; - importance de la disposition spatiale permettant aux étudiants de déployer des gestes combinés au langage verbal; - gestes médiateurs permettant de comprendre la désignation des tours de parole; - importance des indices paralinguistiques et non verbaux dans l'interprétation des difficultés de l'élève. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sous-corpus (à partir d'un corpus déjà existant, sous forme de DVD accessible aux enseignants d'anglais langue seconde); - enseignant (n = 1) en classe de langue; - élèves (n = 6) adultes; - sélection d'une leçon de grammaire de type questions (enseignant) – réponses (élèves); - point de vue de 2 caméras. <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse de 3 extraits; - transcription intégrale selon Jefferson; présentation sous forme de transcription multimodale et captures d'écran avec flèches (ex. main encerclée); - mise en évidence des ressources multimodales. | - | - | + | + - 2 extraits sur 3 | + - Interne au discours | + | + | - |

| | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--|---|--|---|---|---|---|-----|---|--|---|
| Samuelsson et Plejert (2015) | Analyse conversationnelle Utilisation de la rétrospection | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilisation de la rétrospection dans le cadre d'une recherche en analyse conversationnelle; - conscientisation des comportements en interaction des participants et exploitation de cette prise de conscience dans l'intervention auprès d'enfant ayant un trouble du langage. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de 6 extraits d'interaction pour décrire les 4 catégories émergentes de la rétrospection; - commentaires très variés des participants et pertinents pour l'intervention sur différents problèmes touchant des phénomènes dans l'interaction; - rétrospections permettent une reconstruction des interactions vécues et sont à utiliser en complément des analyses conversationnelles et non pour valider les interprétations. Les participants peuvent pointer des éléments qui leur apparaissent importants. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfants ayant trouble du langage (n = 4) de 4-5 ans; - membres de la famille; - thérapeutes du langage (n = non spécifié); - enregistrements vidéo (total 535 heures) des interactions (enfant-famille; enfant-thérapeute du langage; enfant en milieu scolaire); filmés à la maison, en milieu clinique et à l'école; - entretiens de rétrospection semi-structurés avec les participants sur les interactions visionnées (enregistrement audio); - accès pour les participants aux transcriptions des épisodes choisis d'interaction; - entretiens avec les participants; <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - transcriptions des interactions (vidéos) et des rétrospections (audio) (d'après Ochs, 1996); - catégories émergentes pour les rétrospections : <ol style="list-style-type: none"> 1) observations des stratégies d'interaction qui fonctionnent bien; 2) observations des stratégies d'interaction qui fonctionnent moins bien; 3) évaluation d'une performance positive; 4) commentaires à propos l'intervention. | - | + | - | - Dans l'article, transcriptions des rétrospections non en dyade | + - | + | + - Sens donné à certains éléments jugés importants par certains participants | + Entretiens de rétrospection semi-dirigés |
|------------------------------|--|---|--|---|---|---|---|-----|---|--|---|

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------|---|--|---|---|---|---|-----|-----|---|---|---|--|
| Fillietaz (2014) | Analyse praxéologique du discours Analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser la manière dont une planification du « jeu des doubles » est conduite auprès des élèves, plus particulièrement dans la mise en place du jeu et dans les premiers tours; - niveau méso-interactionnel de l'activité : manière dont les participants à l'interaction s'y prennent pour rendre visible les unités d'actions structurantes de l'activité; - enjeux doubles des activités éducatives et de la formation dans le cadre de stages des éducatrices en petite enfance. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exemple de transcription multimodale et analyse de l'énonciation de la consigne et de deux tours de jeux de deux enfants; - par l'analyse fine de l'activité, les auteurs montrent le processus de routinisation et de transformation progressive de l'activité : certaines phases s'effacent ou apparaissent; les combinaisons de ressources multimodales sont similaires. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sous-corpus d'un projet plus large; - stagiaire en éducation (n = 1); - éducatrice et son groupe de 6 enfants (n = 6); - superviseure (n = 1) - enregistrement de la préparation de l'activité (stagiaire et référente professionnelle); - enregistrement vidéo de l'activité d'une durée de 38 minutes; <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - description du contexte et transcription multimodale avec captures d'écran des images (verbal, non verbal, paraverbal) pour chaque épisode découpé; - découpage de l'activité : formulation de la consigne, organisation des premiers tours de jeu, observation du 2e tour de jeu; - cerner les actions minimales (plus petite unité praxéologique à laquelle les participants attribuent une intention); - cerner les relations entre les unités praxéologiques : progression, régression, réorientation, interruption, simultanéité; - intérêt particulier porté au niveau méso-interactionnel, soit à comment les participants rendent visibles les unités et leurs relations. | - | + | + | + - | + - | + | + | + | <p>Enregistrement de la planification des activités et des discussions entre les intervenantes</p> |
|------------------|---|--|---|---|---|---|-----|-----|---|---|---|--|

| | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--|---|--|---|---|---|-----|-----|---|---|---|
| Romain et Roubaud (2013) | Recherche qualitative exploratoire en linguistique de l'acquisition : analyse linguistique du corpus | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse des moments de développement du langage en classe et de leurs différents contextes; - séquences langagières où l'on retrouve des objets communs : le bâton de parole, l'album écho, le sac à vêtements et l'affiche de la recette de cuisine. <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 transcriptions expliquées; - les compétences travaillées des élèves varient selon l'objet médiateur; - l'analyse en profondeur de la situation didactique permet à l'enfant de développer sa compétence langagière. | <p>Collecte de données pour cet article :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseignantes (n = 2 sur 4 du corpus total) et leurs élèves de maternelle (petite et grande section) - 5 mois d'enregistrements vidéo; - analyse dans cet article de 4 activités filmées dans des groupes d'âge (3-4 ans; 5-6 ans) de 10 à 20 minutes. <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - construction d'une grille d'analyse (démarche inductive) dont les facteurs sont : objet médiateur, organisation spatiale, organisation humaine, domaine disciplinaire; - transcription multimodale des séances (verbal, non verbal et paraverbal; système GARS/Groupe aixois de Recherche en Syntaxe) et analyse linguistique. | - | + | + | + - | + - | + | + | - |
|--------------------------|--|---|--|---|---|---|-----|-----|---|---|---|

| ÉTUDES SUR L'INTERACTION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE EN DYADE QUI NE RÉPONDENT PAS AUX CRITÈRES MÉTHODOLOGIQUES | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|-------------|-----------|-------------------------------------|---|---|----------------------------------|---------------------|
| | | | | Correspondance aux critères de sélection des études | | | | Correspondance aux critères méthodologiques | | | |
| Études | Type de recherche | Objet de la recherche et résultats | Collecte de données et analyse | TSA | Préscolaire | En classe | Interaction dyade enseignante-élève | Extra-langagier/ contexte | Interaction naturelle/ langage multimodal | Enchaînement des tours de parole | Point de vue émique |
| André <i>et al.</i> (2016) | Étude de cas unique mixte qui s'appuie sur l'approche des systèmes dynamiques complexes qui met en évidence les attracteurs et les repoussoirs dans l'interaction | <p>Objet :</p> <p>configurations typiques d'interaction « participation sociale de l'élève inclus/guidance de l'enseignant » durant l'accueil et la motricité.</p> <p>Résultats :</p> <p>- configurations typiques qui diffèrent dans les deux activités;</p> <p>- évolution au cours des 5 mois.</p> | <p>Collecte de données :</p> <p>- 1 élève ayant un TSA âgé de 4 ans inclus en classe ordinaire 1 matinée par semaine;</p> <p>- son enseignante;</p> <p>- séances filmées de 25 minutes (accueil, motricité) une fois par mois durant 5 mois;</p> <p>- observations directes.</p> <p>Analyse :</p> <p>- codage toutes les 5 secondes des comportements;</p> <p>- codage indépendant du degré de participation de l'élève et du degré de guidance de l'enseignant;</p> <p>- analyse quantitative avec les <i>State Space Grids</i> (SSG); fréquence et dispersion des attracteurs et repoussoirs, leur dominance.</p> | + | + | + | + | +- | - | - | - |

| | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|---|---|------------|----------|----------|----------|----------|------------|----------|----------|
| <p>Julien-Gauthier <i>et al.</i> (2012)</p> | <p>Étude multicas mixte</p> | <p>Objet : stratégies d'intervention prélinguistiques qui facilitent l'émergence des premières habiletés de communication.</p> <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évaluation du stade de développement linguistique des enfants; - fréquence d'apparition des stratégies variable d'un milieu à l'autre; - notes brèves de ce qui explique les difficultés d'application de la stratégie. | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - éducateurs (n = 35) répartis dans 35 services de garde de la petite enfance du Québec; - enfants ayant un retard global de développement; âge moyen de 51 mois (n = 35; garçons n = 18; filles n = 17) dans chaque groupe des éducateurs; - observation interactive de 4 à 6 heures par service de garde; - observations, carnet de notes, enregistrement vidéo 60 minutes par groupe; - évaluation des besoins communicatif de l'enfant à partir de la grille traduite <i>Assessment evaluation, and programming system for infants and children</i> (Bricker, 2006). <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - codage des enregistrements filmés à partir d'une grille des stratégies d'intervention prélinguistiques (Julien-Gauthier, 2005) et ajout des modalités d'application des stratégies (qualitatif); 3 visionnements; - analyse fréquence d'apparition de chaque stratégie (ex. 100 % des milieux) et indication qualitative des difficultés d'application de la stratégie. | <p>+ -</p> | <p>+</p> | <p>+</p> | <p>+</p> | <p>-</p> | <p>+ -</p> | <p>-</p> | <p>-</p> |
|---|-----------------------------|---|---|------------|----------|----------|----------|----------|------------|----------|----------|

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|--|--|---|---|---|---|---|-----|---|---|
| Sowden <i>et al.</i> (2011) | Étude qualitative Catégorisation émergente | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - contexte d'interaction dans lesquelles apparaissent les interventions naturalistes comportementales; - stratégies de communication utilisées par les enseignants <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 contextes d'interaction : jeu, activité dirigée, autre, tous sous-divisés en sous-catégories; - sous-catégories de directivité et de structures dans les stratégies de communication; - présentations de transcriptions et tableau résumé des sous-catégories émergentes; - lien schématisé entre contexte et directivité/ structure | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfants ayant un TSA âgés de 2-3 ans (n = 8); - adultes fournisseurs d'intervention (pas indiqué si toujours les mêmes); - enregistrements vidéo (environ 20 minutes par enfant aux 2 semaines; total 21 heures). <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - transcriptions des enregistrements; - catégories émergentes par enfant : contexte et stratégies de communication de l'adulte (directivité et structure); - analyse du langage (niveau discours et non énoncé). | + | + | + | + | + | + - | - | - |
| Keen <i>et al.</i> (2005) | Étude quantitative | <p>Objets :</p> <p>réponse des enseignants aux tentatives de communication prélinguistique des élèves.</p> <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compilation des comportements jugés communicatifs par les enseignants; - fréquence de repérage et types de réponse/réaction des enseignants aux actes communicatifs identifiés; | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - élèves ayant un TSA sévère (n = 8); - enseignants de ces élèves (n = 4); - entretiens structurés à partir du <i>Inventory of Potential Communicative Acts</i> (IPCA; Sigafos et al, 2000) auprès des enseignants pour connaître leurs perceptions des comportements communicatifs de l'enfant; - observations directes filmées (9 X | + | + | + | + | + - Petite ouverture en discussion | - | - | - |

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | - plusieurs explications possibles des réponses/ enseignants des enseignants. | 10 minutes par enfant). Analyse : - analyse des vidéos par intervalle 15 secondes; - codage après l'acte communicatif de l'enfant : réponse verbale de l'enseignant; réaction autre; pas de réponse; calculs des occurrences. | | | | | | | | |
| Duval <i>et al.</i> (2016) | Recherche mixte | Objets : - la qualité des interactions en classe; - les pratiques déployées en classe par les enseignants; - les pratiques déclarées des enseignants Résultats : - Pour le soutien à l'apprentissage : dimension la plus faible (moyenne-faible selon analyses descriptives); inversement corrélée à la qualité du soutien à l'apprentissage : nb d'enfants par groupe; négativement corrélé : âge de l'enseignante, années d'expérience de l'enseignante. - Le soutien à l'apprentissage : constitue un gros défi; nombre d'enfants par classe est un défi en ce sens. Étayage dans | Collecte de données : - enseignantes de maternelle 5 ans (n = 12) réparties dans 7 écoles du Québec; classe ordinaire; - observations des interactions en dyade avec grille échelle Likert outil CLASS : fréquence de 4 X 20 minutes d'observation par classe suivies de 10 minutes de cotation; - 1 entretien semi-dirigé par enseignante qui se base sur les dimensions de l'outil CLASS; - les dimensions de CLASS : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Comportent sous-dimensions, puis indicateurs. Analyses : - entretiens : analyse thématique des unités de sens (Krippendorff, 2004); - observations : analyses statistiques descriptives; pour analyser l'influence des caractéristiques liées à l'enseignante et à la classe sur les interactions observées, corrélation | - | + | + | + | - | - | - | - |

| | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|--|---|---|---|---------------------------------------|---|---|---|---|--|
| | | activités dirigées, mais plus difficile dans les périodes de jeu. | bivariée. | | | | | | | | | |
| Canut <i>et al.</i> (2013) | Recherche-action formation sociolinguistique et linguistique de l'acquisition | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fonctionnements langagiers maîtrisés ou en apprentissage des élèves (linguistique et pragmatique); - modalités de classe qui aident à faire évoluer le langage de chaque élève; - la transformation des pratiques est visée. <p>Résultats :</p> <p>les enseignants sont plus attentifs au langage de leurs élèves et ils ont changé leur manière d'interagir.</p> | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseignants de maternelles (n = 6) (2 pour chaque groupe de 3-4 ans, 4-5 ans et 5-6 ans); - 2 séries d'enregistrements audio et vidéo (total de 60 vidéos) faits par les enseignants (en groupe, en sous-groupes, moment informel, dyade enseignant-élève) entrecoupées par une période de formation et de retour sur les pratiques; - dernière formation et retour sur les pratiques. <p>Analyse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse qualitative des données par les chercheurs : transcription et analyse linguistique en fonction des buts à atteindre lors de l'activité. | - | + | + | + - quelques interactions en dyade | - | + - Pas de marques du non verbal dans les transcriptions; quelques indications du paraverbal | + | - | |
| Flynn (2007) | Recherche qualitative Étude de cas | <p>Objets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse détaillée des interactions enseignant-élèves; - stratégie efficace des enseignants dans l'enseignement de la littérature. <p>Résultats :</p> | <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignants de 2^e année (n = 3) et leur classe d'élèves 6-7 ans tout-venant; - superviseurs des enseignants (n = non spécifié); - observations structurées; enregistrement audio de 3 leçons par | - | - | + | + - | - | - | - | - | |

ANNEXE B

RECENSION DE LITTÉRATURE SUR LES STRATÉGIES LANGAGIÈRES ET INTERACTIONNELLES DÉPLOYÉES DANS LES INTERVENTIONS NATURALISTES PRÉCOCES EN AUTISME

| Approches naturalistes comportementales | | |
|--|---|--|
| But général : supporter l'utilisation du langage par l'incitation et le renforcement (prompting and reinforcement) (Ingersoll, 2011) | | |
| Auteurs | Intervention naturaliste précoce; nom du programme d'intervention et description | Stratégies |
| Ingersoll (2011) | <i>Milieu teaching</i> : <ul style="list-style-type: none">- incitation directe des objectifs/cibles langagières déterminées pour l'enfant;- interruption du jeu de l'enfant aux 20-30 secondes. | <ul style="list-style-type: none">- Incitation (<i>prompting</i>):<ul style="list-style-type: none">o modelage (<i>model</i>);o demande (<i>man</i>);o questionso délai d'attente (<i>time delay</i>) : non verbal, restreindre l'accès au jouet avec un regard pour montrer l'attente;- renforcement : après l'essai de l'enfant, renforcement avec l'accès au jouet. |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| Kaiser et Trent (2007) | <p>Milieu language teaching (MT) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - a pour but de faciliter le développement du langage à travers des incitations systématiques à produire le langage ciblé dans les activités de tous les jours; - a d'abord été basé sur le modèle de l'enseignement incident. | <p>Stratégies du Milieu teaching et du Enhanced milieu teaching (EMT):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aménagement de l'environnement : <ul style="list-style-type: none"> ○ sélectionner du matériel intéressant pour l'enfant; ○ arranger le matériel pour favoriser les demandes; ○ faire le médiateur entre l'enfant et l'environnement; ○ s'engager dans des activités avec l'enfant. <p>Stratégies d'interaction dites « <i>responsives</i> » (pour EMT) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suivre l'initiative de l'enfant; - équilibrer les tours de parole; - maintenir le thème initié par l'enfant; - modeler le langage lié linguistiquement ou thématiquement à ce qui est dit; - s'adapter au niveau de complexité langagière de l'enfant; - faire des expansions et répéter les énoncés de l'enfant; - répondre de manière communicative aux communications verbales et non verbales de l'enfant. <p>Stratégies de base (<i>milieu teaching</i>) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - modelage (<i>model</i>); - demande de réponse ou modelage de la réponse (<i>mand modeling</i>); - délai d'attente (<i>time delay</i>); - enseignement incident. |
|-------------------------------|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>Prelinguistic milieu teaching (PMT) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - version modifiée du MT qui a pour but de faciliter l'émergence de la communication intentionnelle chez l'enfant ayant un retard intellectuel; - visées d'apprentissages prélinguistiques (relativement au MT). | <p>Les stratégies du PMT sont très similaires à celles du EMT :</p> <ul style="list-style-type: none"> - félicitations, - modelage, - incitation, - <i>responsiveness</i>, - expansions, - prise de tour de parole, - arrangement de l'environnement. |
| <p>Pivotement response training(PRT):</p> <ul style="list-style-type: none"> - intervention basée sur le jeu; - programme ayant pour but d'augmenter le nombre de comportements pivots (sur la motivation, les indices multiples, l'initiation de réponse et l'autorégulation) des élèves autistes; - intervention utilisée entre autres pour faciliter les habiletés langagières, le jeu symbolique, le jeu dramatique d'enfants autistes. | <p>Motivation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - offrir un choix à l'enfant; - varier les tâches - renforcer les tentatives de l'enfant; - utiliser des renforçateurs naturels; - varier les taches et proposer des activités de maintien des tâches. <p>Indices multiples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - encourager l'apprentissage et la réponse par de multiples indices. <p>Initier des réponses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseigner à l'enfant à poser des questions. <p>Autorégulation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseigner à l'enfant d'identifier ses propres comportements pivots et la fréquence d'apparition ou l'absence de ces comportements. |

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| Andzik, Cannella-Malone (2019) | <p>Opportunité to initiate (OTI) et Least to most prompting (LTM):</p> <ul style="list-style-type: none"> - OTI implique de saboter l'environnement pour solliciter une réponse communicative chez l'enfant. - L'adulte rend le matériel inaccessible ou remet le mauvais objet à l'enfant. En sabotant ainsi l'environnement, l'adulte incite l'enfant à initier sans être directif. - Après avoir donné cette opportunité d'initier, l'adulte enseigne systématiquement à l'enfant comment répondre en l'incitant en utilisant une escalade des incitations allant des plus subtiles vers des incitations plus directes et intrusives selon la réponse de l'enfant. | <p>Stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - saboter l'environnement (rendre inaccessible un objet ou donner le mauvais item à l'élève); - inciter : du plus petit indice au plus directif/intrusif. <p>*exemple d'indice : « dis-moi ce que tu veux. »</p> <p>Échelle LTM :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Étape 1 : disposer l'environnement; - Étape 2 : obtenir l'attention de l'enfant; - Étape 3 : rester près de l'enfant; - Étape 4 : attendre 5-10 secondes, puis passer à l'escalade des stratégies proposées dans l'incitation LTM <p>1) incitation gestuelle;</p> <p>2) modelage;</p> <p>3) incitation physique</p> <p>*si la réponse est correcte, féliciter l'enfant et lui remettre l'item; si la réponse est incorrecte, passer à l'incitation suivante prévue dans l'escalade; s'il n'y a pas de réponse, attendre 3-5 secondes et passer à la prochaine incitation.</p> |
| Hart et Risley (1975) | <p>Incidental teaching :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la situation choisie par l'enfant dans le sens où il initie l'interaction en demandant de l'aide à l'adulte; - l'intervention est surtout appliquée à l'enseignement du langage (demande ou désignation); - la demande de l'enfant peut-être verbale ou non verbale; | <p>Processus décisionnel de l'adulte lorsque survient la demande de l'enfant :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) cerner l'opportunité d'un enseignement incident; 2) prendre une décision concernant le comportement verbal attendu de l'enfant et 3) concernant l'indice initial pour l'enseignement : |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - par exemple, l'enfant peut demander : un objet que l'adulte a rendu inaccessible; de l'aide pour l'habillage; par un cri ou en interpellant l'adulte par son nom; du matériel, un aliment ou une information; - lorsque l'adulte répond à la demande de l'enfant s'en suit une série de décisions à prendre pour l'adulte concernant les incitations qu'il prodiguera. | <ul style="list-style-type: none"> a) donner un indice pour attirer l'attention seulement ou s'approcher de l'enfant, poser un regard interrogateur et montrer que l'adulte est attentif; b) indice pour attirer l'attention/montre l'attention conjointe en plus d'un indice verbal : dire l'énoncé à répéter au complet, une ébauche et une consigne de le dire, dire de le dire tout simplement ou donner un autre indice verbal. <p>4) prendre une décision concernant le degré d'indication à utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) maximal : une demande d'imitation : directe et complète avec l'énoncé visé; b) moyen : demande partielle d'imitation ou ébauche à compléter; c) minimal : demande de dire ce qui est visé en donnant un indice de ce qui est attendu ou demander de le dire. |
| <p>Koegel, Ashbaugh, Koegel (2016)</p> <p><i>Pivotal response training (PRT); pivotal behavior</i></p> <p>Intervention qui vise à enseigner à l'enfant à rechercher et à répondre aux opportunités d'apprentissage naturelles</p> | <ul style="list-style-type: none"> - choix de l'enfant : l'adulte ne tente pas de rediriger l'attention de l'enfant sur un objet particulier, mais est plutôt attentif aux objets qui intéressent et amusent l'enfant en se basant sur leur recherche par l'enfant; - modification de l'offre d'objets pour que ce soit toujours ceux préférés de l'enfant qui soient utilisés pour rehausser et maintenir la motivation de l'enfant; - renforcement : renforcer toutes tentatives de l'enfant, même plus éloignées de la cible (« <i>shaping</i> »); - utilisation si possible d'un renforçateur directement relié à la réponse ciblée chez l'enfant pour que l'enfant comprenne mieux |

| | |
|--|---|
| | <p>la relation entre sa réponse et le renforçateur;</p> <ul style="list-style-type: none"> - inclusion de tâches faciles déjà maîtrisées et difficiles pour à la fois maintenir, rehausser la motivation; - variation des tâches : d'abord, une seule tâche est présentée à répétition, puis durant la séance de travail de tâches variées, la tâche cible est proposée en alternance avec d'autres tâches déjà réalisées par l'enfant. |
| <p>Stockall et Dennis (2014)</p> <p>Pivotal Response Training (PRT):</p> <ul style="list-style-type: none"> - la classe préscolaire est aménagée avec des objets et des activités qui l'intéressent; - l'enseignant suit l'initiative de l'enfant et lui permet de centrer son attention sur un stimulus particulier (jouet, activité, personne); - l'adulte questionne l'enfant à propos de l'objet (ex. « veux-tu le requin? »); - lorsque l'enfant fait une tentative de réponse verbale, l'objet lui est remis. | <p>Miser sur 2 fonctions de l'intervention : motivation et auto-initiations</p> <p>Motivation :</p> <p>Matériel qui intéresse l'enfant : <i>prop-box</i> (y mettre des images et jouets dans les intérêts de l'enfant)</p> <p>Auto-initiations :</p> <p>Aménagement de l'environnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - espaces/stations de conversation : placer le matériel; inciter verbalement pour inciter à regarder l'objet; commenter plutôt que demander; - commenter des images visuelles : pointer l'image; l'inciter à regarder (« regarde »), demander de parler à propos de cette image (« dis-moi quelque chose à propos de cette image »), attendre 3 secondes et lorsque l'enfant répond, élaborer sur son énoncé; - enseigner à poser des questions (qu'est-ce que c'est, où est-ce) : cacher l'objet dans un sac (objet lumineux, bruyant, vibrant, etc.; modeler la question (« qu'est-ce que c'est? »); recacher l'objet plusieurs fois et modeler pour que l'enfant finisse par demander ce que c'est; inciter par ébauche (indice partiel); |

| | |
|--|--|
| | renforcer en donnant l'objet 10 secondes à l'enfant; pour la question « où », cacher l'objet pour l'inciter à demander où il est. |
| <p>Smith (2001) Enseignement par essais distincts (<i>discrete trial training</i>; DTT) :</p> <p>Enseignement individuel visant l'apprentissage d'habiletés de manière planifiée, contrôlée et systématique. La structure y est répétitive et prévisible.</p> | <p>Procédure et stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - placer l'élève dans un environnement sans distraction; - offrir un stimulus (<i>cue</i>), une incitation comme le modelage, l'assistance physique, un geste, un mot et estomper graduellement; - attribution d'une conséquence (renforcement et correction) après la réponse de l'élève; - faire une pause et présenter le prochain stimulus. - <i>answer, consequence</i> (renforcement et correction), pause et présentation du prochain stimulus; - isoler d'abord le stimulus initial - exigé à mesure que l'élève progresse que la réponse de l'élève soit de plus en plus précise, près de la réponse attendue (<i>shaping</i>). <p>Stratégies générales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - incitations physiques, verbales, gestuelles; - estompage; - correction et renforcement |
| <p>Sowden, Perkins et Clegg (2011)</p> <p>Programme « Explorer qui combine l'intervention naturaliste comportementale, TEACCH et PECS</p> | <p>Grandes stratégies des interventions comportementales naturalistes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - modeler la réponse attendue et corriger ou faire une expansion de l'énoncé de l'enfant; - faire une demande liée à un objet, qui désigne l'objet en le |

| | |
|--|--|
| | <p>montrant;</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser le temps de délai et interrompre le jeu de l'enfant pour solliciter un tour de jeu, puis si l'enfant ne redemande pas le jouet, l'inciter (avec incitation verbale, gestuelle ou physique). - suivre les principes de l'enseignement incident, ce qui implique de suivre l'initiative de l'enfant. |
| <p>Odom, Rogers, McDougle, Hume, McGee (2007)</p> <p>Odom, Rogers, McDougle, Hume, McGee; 2007 :</p> <p>Autres stratégies aussi utilisées indépendamment ou autres interventions combinées (« <i>package models</i> »). Les auteurs nomment brièvement plusieurs programmes</p> <p>Odom, Collet-Klingenberg, Rogers et Hatton (2010)</p> | <p>Odom, Collet-Klingenberg, Rogers et Hatton (2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse de tâche et enchaînement (task analysis and chaining); - incitation d'après la stratégie de l'antécédent; - renforcement pour la conséquence; - offre d'un temps de délai. |
| <p>Low and Lee (2011)</p> <p>Suggestions de stratégies de thérapie du langage applicables par des enseignants</p> | <ul style="list-style-type: none"> - incitation physique (ex. à se pointer, se désigner pour son tour de jeu), verbale (ex. « à qui le tour? »), jeu d'alternance des tours (ex. rouler un ballon, prise en alternance de morceaux de casse-tête; insertion en alternance d'objets dans une boîte) et estompages des incitations; - pairage d'images (faire paier les images concrètes communes, puis plus abstraites); - demande avec une image (PECS); - demande d'exécuter une consigne (stimulus verbal, consignes |

| | |
|---|---|
| | <p>durant le jeu);</p> <ul style="list-style-type: none"> - imitations vocales (demande d'imiter son et indice visuel image, pictogramme). |
| <p>Franco, Davis, Davis (2013)</p> <p>Prelinguistic milieu teaching (PMT)</p> <p>3 comportements visés :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) vocalisations; b) contact visuel/orientation du regard; c) gestes. <p>Le but est d'augmenter les habiletés de communication intentionnelle prélinguistique à l'intérieur de routines de jeu qui apparaissent naturellement dans l'environnement de l'enfant.</p> <p>Les adultes utilisent des incitations et des réponses naturelles pour encourager l'enfant à faire des demandes et des commentaires par des moyens non verbaux.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - le choix de la routine de jeu ciblée est important pour cerner la motivation de l'enfant (suivent la recommandation des parents); - aménager l'environnement pour susciter la communication de l'enfant (ex. mettre un objet hors de portée) ou interrompre son jeu. Une fois la routine installée, faire un enseignement (1 enseignement par minute est visé); - incitation par indice verbal ou gestuel; - offrir une pause après l'incitation pour donner le temps à l'enfant de répondre; - modelage des gestes ou de la vocalisation de la réponse appropriée si l'enfant ne répond pas en quelques secondes; - éviter d'utiliser une incitation trop directe dans l'incitation, poursuivre plutôt le jeu. <p>Liste des incitations, modelages, conséquences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - incitations : <ul style="list-style-type: none"> ○ indices verbaux (ex. « qu'est-ce que tu veux? »); ○ indice gestuel (ex. ouvrir et lever les mains montrant son interrogation); - modelages : <ul style="list-style-type: none"> ○ modelage gestuel; ○ modelage langagier (ex. un son); |

- conséquences naturelles :

- remise à l'enfant de l'objet indiqué par l'enfant;
 - imitation immédiate;
 - reformulation (ex. dire "balle" lorsque l'enfant le pointe).
-

Approches naturalistes interactionnistes

But général : basées sur la description des interactions entre des enfants en apprentissage du langage et l'adulte, le parent, le but est d'augmenter la « *responsiveness* » de l'adulte à l'enfant et d'établir l'équilibre entre l'adulte et l'enfant dans l'interaction en dyade. Il n'y a pas d'accent mis sur la production, mais sur l'offre de modèles langagiers prodigués par l'adulte. Les stratégies principales y sont le modelage, l'expansion à partir de l'intérêt de l'enfant (Ingersoll, 2011).

Les parents y apprennent à encourager la participation sociale de l'enfant à l'interaction par les interprétations et les réponses qu'ils font aux tentatives de communication de l'enfant, comme si elles avaient du sens. L'augmentation de la production du langage de l'enfant n'est pas directement visée, mais survient plutôt alors que l'adulte augmente ses étayages de type « *responsive*. » Les deux habiletés majeures visées y sont l'attention conjointe et les habiletés pragmatiques de communication (Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2007).

| Auteurs | Interventions naturalistes précoces et nom du programme d'intervention et description | Stratégies |
|-----------------------------------|---|---|
| Wieder et Greenspan (2003) | <p>DIR Floor Time:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 composantes considérées dans le modèle : <ul style="list-style-type: none"> o les capacités développementales, c'est-à-dire les piliers du fonctionnement : attention conjointe, engagement, interaction avec alternance des tours, résolution de problème, idées créatives dans le jeu, pensée abstraite; o différences individuelles au niveau sensoriel et de la régulation; o relations et environnement nécessaires à l'interaction à travers laquelle seront développées les capacités sociales, cognitives et émotionnelles; - privilégie l'apprentissage durant le jeu et les conversations au cours desquels l'enfant pourra élaborer ses idées, pensées et sentiments et sa compréhension du point de vue de l'autre. | <ul style="list-style-type: none"> - exploiter les mots, les mouvements, les gestes, les tons; - suivre l'initiative de l'enfant; - favoriser un mouvement continu, une fluidité dans l'interaction en utilisant des indices affectifs qui calment, attirent, stimulent, encouragent, mettent au défi l'enfant pour le pousser plus loin dans son interaction; - commenter ce que fait l'enfant; - privilégier l'alternance continue et rapide des tours; - interagir à tous les niveaux auxquels l'enfant est capable : du sensori-moteur au préverbal, à la résolution de problème au jeu symbolique. |
| Greenspan et Wieder (2009) | <p>Ce que l'on vise :</p> <ul style="list-style-type: none"> - permettre à l'enfant de gravir les stades émotionnels (6 stades) en s'intéressant au monde environnant (sur la base de ses intérêts); - sur la base d'une sécurité assurée : il doit se sentir | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les mots et les actions : <ul style="list-style-type: none"> o les mots et les actions peuvent servir tous les deux à exprimer une idée; o les mots traduisent des sensations du corps (ex. avoir mal); o les mots servent à traduire une intention (ce que ne font pas les actions) |

bien dans le jeu; donner un sens à ses tentatives;

- quand l'enfant est engagé dans l'interaction : le conduire vers de nouvelles sensations et de nouvelles expressions des sensations : en mettant des mots, des onomatopées, des sensations sur ce qui se passe.

qui sont directes);

- les mots traduisent des sentiments très globaux;
 - les mots traduisent des sentiments ressentis et qui peuvent conduire à différentes actions (ex. avoir faim);
 - les mots traduisent des émotions qui ne sont pas toujours attachées à une action (ex. s'ennuyer).
- Pour aider l'enfant à s'engager dans l'interaction :
- suivre les intérêts de l'enfant, partir de ce qu'il propose;
 - observer ce qu'il aime, préparer du matériel de jeux varié qui lui permettra de se saisir d'un objet ou d'un livre, etc.
 - faire pareil en parallèle sans lui demander d'imiter, mais plutôt l'imiter;
 - avoir les mêmes objets que lui et construire un jeu à côté de lui.
- S'introduire dans le jeu (*playfull obstruction*) progressivement et avec douceur, en donnant un sens à cette introduction dans le jeu :
- cela peut prendre beaucoup de temps
- Solliciter peu à peu un mouvement, un changement dans le jeu (créer de l'interaction) :
- Toujours construire un sens au jeu pour qu'il devienne un jeu à deux
-

Stratégies détaillées :

Stade 1 (viser l'attention conjointe) :

- trouver le style de chaque enfant (quels sons, quels types de touchers, quels types de mouvements) à partir desquels jouer;
- viser à rendre la relation agréable;
- utiliser toutes les situations pour faire introduire de la variation qui captera l'attention : utiliser une grimace de l'enfant, la changer, utiliser un mouvement du bras, le déployer, etc.;
- utiliser des balancements, des gestes répétitifs ponctués de sons pour susciter l'attente.

Stade 2 (viser l'engagement) :

- trouver le style de l'enfant et ses activités préférées à partir desquelles jouer;
- mettre en scène les jeux par des scénarios rigolos, bruiteur les actions, mettre des mots;
- trouver des activités ritualisées que l'enfant aime bien, y associer plaisir et joie, pour qu'il s'engage à retrouver l'activité (danse, jeux de mains, bruit, courses poursuites).

Stade 3 (viser l'alternance) :

- trouver les activités dans lesquelles l'enfant s'engage le plus facilement;
- mettre beaucoup d'animation et d'expressivité dans les gestes, les bruits, les sons pour susciter l'alternance;
- penser aux jeux classiques du « coucou », des jeux de mains, etc.

Stade 4 (jeux sociaux) :

- créer des situations « catastrophe » : problème dans le jeu ex. la poupée a fait
-

-
- tomber son lait pour susciter une solution à bâtir ensemble;
 - jeux du miroir, du chef d'orchestre ou autres jeux d'imitations.

Stade 5 (viser la pensée créative) :

- en respectant le jeu de l'enfant, lui proposer la construction de scénarios sans lui indiquer explicitement quoi faire;
- reprendre le début de jeu symbolique qu'a entamé l'enfant et l'amener plus loin;
- joindre une idée/mots + expression de l'émotion + action (*WAA: combiner words/ideas + affects + actions*) dans le jeu symbolique comme dans l'interaction de la vie courante.

Stades 6-7 (viser les liens entre les idées) :

- dans la discussion avec l'enfant, éviter d'insister sur la forme ou de compléter ses phrases, mais plutôt le pousser à développer plus ses idées (on peut faire semblant de ne pas savoir);
 - le but est de l'amener à boucler sa boucle interactionnelle;
 - si l'on pose des questions, privilégier des questions ouvertes ou des choix de réponse;
 - dans le jeu, personnifier différents personnages qui vivent des émotions et ont différents besoins;
 - marquer les différents personnages avec différentes voix (ex. rôle du bonhomme qui a faim) et donner des pistes pour aider à résoudre le problème.
-

| | | |
|---|--|--|
| <p>Mahoney, Powell (1988)</p> | <p><i>Cognition functioning, Transactional intervention</i></p> <p>Programme TRIP</p> <p>Le but est de modifier les schémas récurrents (<i>patterns</i>) d'interaction entre le parent et l'enfant pour que le parent adopte un « <i>responsive parenting style</i> »</p> | <p>Stratégies que les auteurs empruntent à MacDonald et Gillette (1984) :</p> <p><i>Turn-taking</i> (pour établir l'équilibre des tours dans l'interaction) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attendre que l'enfant agisse; - imiter l'enfant; - suivre l'initiative de l'enfant; - de temps à autre, élaborer l'activité de l'enfant. <p><i>Interactive match strategies</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajuster sa conduite pour qu'elle corresponde au rythme de l'enfant; - s'engager dans des activités qui correspondent au niveau développemental proximal de l'enfant et non de son potentiel; - suivre et répondre aux intérêts de l'enfant. |
| <p>Girolametto, Sussman, Weitzman (2007)</p> | <p>Hanen Center: Programme <i>More than words</i></p> <p><i>Responsiveness</i> pour promouvoir l'interaction réciproque et les habiletés sociocommunicatives de l'enfant ayant un TSA :</p> <p>Bases générales : suivre l'initiative de l'enfant; promouvoir les interactions sociales, modeler le langage selon le niveau de l'enfant, inclure des mots amusants, simplifier le langage, faire des expansions, avoir des contacts physiques amusants; exploiter les jeux de faire semblant et les routines où les tours sont alternées.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Stratégies orientées vers l'enfant : observer l'enfant, suivre les initiatives de l'enfant, être en face à face. - Stratégies d'incitations à l'interaction : utiliser des routines, prendre un tour de jeu/parole et faire une pause pour attendre la réponse; donner des indices explicites à l'enfant pour qu'il prenne son tour (main sur main, assistance physique, modèle verbal à compléter, attendre + mimique, questions). - Stratégies de modelage langagier : interpréter les actions de l'enfant, nommer/désigner, faire des expansions (<i>expand</i>). |

4 stratégies pour favoriser les initiations par l'enfant (les 4i) :

- a) inclure les intérêts de l'enfant en commentant et en se joignant à lui;
- b) interpréter les actions de l'enfant et ses vocalisations comme ayant du sens;
- c) imiter les actions de l'enfant et ses vocalisations;
- d) s'introduire lorsque l'enfant n'est pas engagé ou lorsqu'il présente des comportements répétitifs. Initier alors un thème, une routine, un jeu.

- Utiliser des routines structurées et prévisibles comme contexte pour maintenir l'interaction et augmenter le temps d'engagement. Trouver des activités ritualisées que l'enfant aime bien, y associer plaisir et joie, pour qu'il s'engage à retrouver l'activité (danse, jeux de mains, bruit, courses, poursuites).
 - Aménager l'environnement de l'enfant de sorte qu'il soit motivé à interagir (ex. lui remettre un contenant fermé pour qu'il demande).
 - Suivre l'intérêt de l'enfant en touchant, pointant, commentant ce sur quoi il porte son attention, en imitant et en interprétant les mots, actions, etc.
 - Créer des « *people games* » (coucou, poursuite, chatouille, etc.) basés sur les préférences sensorielles de l'enfant.
 - Principes R.O.C.K : favoriser la répétition de mots/actions, offrir des opportunités à l'enfant pour qu'il prenne son tour, fournir des indices explicites si nécessaires et poursuivre en ayant du plaisir.
 - Principe des 4 S (say less, stress, show, slow) : favoriser les énoncés courts, mettre l'accent sur les mots importants, parler lentement, mais naturellement et compléter le langage avec des indices contextuels (gestes, objets).
 - Soutenir la compréhension en offrant des aides visuelles à la compréhension (photos, pictogrammes) en expliquant le contexte plus abstrait ou la séquence
-

| | |
|---|---|
| | <p>événement/action.</p> <p>- Appliquer toutes ces stratégies dans les lectures de livres et les jeux.</p> <p>9 <i>responsive</i> stratégies pour les parents dans le jeu :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilisation des mots amusants 2. Simplification du langage 3. musicalité de la voix/parole 4. contacts physiques amusants 5. félicitations 6. jeux de faire semblant 7. rires et sourires 8. routines en alternance 9. imitations et expansions |
| <p>Girolametto, Pearce, Weitzman (1996)</p> <p><i>Interactive focused stimulation</i></p> <p>Hanen Program modifié : a aussi comme but d'enseigner aux parents à utiliser fréquemment des mots ciblés pour l'enfant.</p> | <p>3 modifications apportées au Hanen Program :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Introduire 10 mots de vocabulaire durant l'interaction en réponse aux intérêts de l'enfant; répéter ces mots au moins 5 fois par interaction (ex. introduire ce mot en désignant, par de courts commentaires, des expansions sans attente d'imitation de l'enfant; introduire ces nouveaux mots de vocabulaire dans de nouvelles routines (élargir contexte). 2) Sélectionner de nouveaux mots cibles. 3) Introduire des combinaisons (agent-action/agent-objet/action-objet). |

| | |
|---|---|
| <p>Ingersoll (2011) <i>Responsive interaction</i> RI :</p> <p>Basée sur la description des interactions entre des enfants en apprentissage du langage et l'adulte, le parent, le but est d'augmenter la « <i>responsiveness</i> » de l'adulte à l'enfant et d'établir l'équilibre entre l'adulte et l'enfant dans l'interaction en dyade. Il n'y a pas d'accent sur la production, mais sur l'offre de modèles langagiers prodigués par l'adulte. Les stratégies principales y sont le modelage, l'expansion à partir de l'intérêt de l'enfant</p> | <ul style="list-style-type: none"> - modelage langagier; - imitation; - expansion/enrichissement; offre langagière enrichie en réponse à ce qu'initie l'enfant; - désigner, nommer, narrer, décrire ce que fait l'enfant dans le jeu avec un langage; simple; - recours aux renforçateurs naturels sociaux (ex. expansion) et non sociaux (ex. lors d'une demande d'objet/activité); - matériel rendu accessible pour l'enfant durant le jeu. |
| <p>Kaiser et Trent (2007) <i>Responsive interaction</i> (RI) :</p> <p>Intervention naturaliste basée sur le jeu dont le but est de favoriser la communication et l'interaction chez les enfants ayant un trouble développemental. Il y a deux caractéristiques principales de cette intervention : l'imitation non verbale et la réponse verbale.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - imitation non verbale (<i>mirroring</i>) : l'imitation des comportements non verbaux par l'adulte vu comme plus compétent. L'imitation favorise l'alternance des tours et aide l'interactant à donner de la signification à l'activité et à commenter ou à offrir des réponses à l'enfant durant l'interaction. - Réponse verbale (<i>verbal responding</i>) : l'adulte est « <i>responsive</i> », modélise le langage en fonction des intérêts de l'enfant et du contexte; il offre des opportunités d'initier à l'enfant et de répondre en prenant son tour de parole. |
| <p>Caldwell (2006) <i>Intensive interaction</i> :</p> <p>elle a comme but d'imiter, de créer une interaction sur l'objet partagé par exemple.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - imitation (bruit, geste, faire de même en parallèle et capter regard); - introduire doucement du nouveau matériel dans l'imitation qui surprend (ex. reprendre un bruit que l'enfant fait pour établir la communication); - discontinuité : changer de mode d'imitation. Par exemple, passer du son au toucher en tapant le son que l'enfant fait sur l'épaule; - utiliser le langage de l'autre et l'incorporer à la conversation en l'enrichissant, jeu. |

| | |
|--|--|
| <p>Emerson et Dearden (2013)</p> <p>Full language and stimuli</p> <p>Intervention style ‘trial and error’ to better respond to individual strengths and needs.</p> <p>The general approach was to follow the child’s lead, identify items that would interest them and offer the opportunity to engage at a social level and respond by pointing.</p> <p>A developmental approach to representations <u>was not adopted</u>, and from the start, written words and letters to respond to alongside pictures and symbols were given.</p> | <p>Général :</p> <ul style="list-style-type: none"> - suivre l’initiative de l’enfant, partir de ce qu’il propose; - identifier les objets qui vont intéresser l’enfant; - offrir des opportunités à l’enfant d’engagement social et de réponse par pointage; - entre autres : phrases complètes, accès écrit, parler lentement et attendre, introduire des tâches plus complexes, des tâches de compréhension de lecture. <p>Caractéristiques spécifiques de l’intervention :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler en utilisant des phrases complètes et un vocabulaire riche; - parler lentement et calmement; adopter une attitude d’attente plus longue : l’enfant va être capable de répondre - exploiter le matériel et les ressources pour intéresser l’enfant et lui permettre entre autres de pointer (motricité fine); - attirer l’attention de l’élève sur un objet en nommant l’élève + « regarde » avec intonation montante sur « regarde » - mettre dans activité dans lesquelles l’élève ne peut pas être en échec, dans lesquelles il n’y a pas de « bonnes réponses » - observer et commenter les réponses de l’enfant; - prendre le risque d’introduire des tâches plus complexes et l’accompagner en étayant la tâche; - inclure tâche avec lecture et écriture - renforcer les tentatives de communication par des félicitations spécifiques liées au langage et aux gestes de communication (ex. je vois que tu regardes ce mot; bon pointage). |
|--|--|

| Approches naturalistes combinées | | |
|---|--|---|
| Auteurs | Interventions naturalistes précoces et nom du programme d'intervention et description | Stratégies |
| Harjusola-Webb et Robbins (2012) | Intervention hybride basée sur le pivotal response training et le enhanced milieu teaching | <ol style="list-style-type: none"> 1. Commenter, nommer/désigner et modeler : à propos des activités, du matériel, des participants; introduire nouveau mot, offrir des exemples de conversation. 2. Imiter (exactement ou près de) les actions de l'enfant ou ses tentatives de communication. 3. Faire des expansions : répéter en ajoutant un élément pour rehausser l'énoncé; reprise de l'énoncé tel quel ou partielle avec ajout d'une nouvelle phrase. 4. Offrir une rétroaction positive et des félicitations : générales ou spécifiques. 5. Poser des questions et offrir des choix : ouvertes ou sollicitant une réponse oui/non. 6. Répondre : répondre à toutes les actes communicatifs de l'enfant, qu'ils soient verbaux ou non verbaux. 7. Suivre l'initiative de l'enfant et l'attention conjointe : repérer ce sur quoi porte l'attention de l'enfant et favoriser l'attention conjointe. 8. Favoriser la prise de tour, l'alternance et offrir un temps de délai. |

| | | |
|--|--|---|
| Soto, Clarke, Nelson, Starowicz et Savaldi-Harussi (2020) | <p>Intervention basée sur la conversation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - séances de 50-60 minutes 2 fois par semaine X 12 semaines; - conversations dont le sujet est choisi par enfant; étayage verbal comme la correction/reformulation, l'incitation, la question et le modelage; - chaque intervention inclut au moins 5 mots nouveaux et 2 déclinaisons temps verbe. | <p>1) reformuler + incitation à réparer comme un encouragement verbal ou un geste ou 2) reformulation seule.</p> <p>Pour les reprises :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reprise déclarative; - reprise par interrogation non inversée (ex. tu veux la pomme?); - reprise avec choix interrogatif. |
| Kohler, Anthony, Steighner, Hoyson (2001) | <p>Le but est de stimuler l'intérêt de l'enfant, son plaisir et le jeu dans le cadre de l'activité, de même que faciliter la communication de l'enfant et ses interactions sociales avec les autres.</p> | <p>7 stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nouveau matériel pour lequel l'enfant a démontré un intérêt; - enseignant joint l'activité; - inviter l'élève à faire des choix (par des questions ou par indice non verbal (ex. tenir une boîte de crayons parmi lesquels l'élève peut choisir); - <i>incident strategies</i> (mettre hors de portée ou utiliser matériel d'une manière qui fera réagir l'enfant); - commentaires et questions (sur intérêts de l'enfant ou dans le jeu); - questions pour que l'enfant « expansion » énonce; - encourager l'interaction avec les pairs en donnant incitations verbales. |

| Autres stratégies relevées (approches non officiellement naturalistes/d'intervention précoce) | | |
|--|---|--|
| Auteurs | Interventions naturalistes précoces et nom du programme d'intervention et description | Stratégies |
| Odier-Guedj et Gombert (2012) | <p>Contexte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lors de l'explication des consignes à un groupe-classe incluant des élèves ayant un TSA; - pour appuyer langage verbal | <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer avec des phrases complètes. - Donner un appui visuel stable qui complète le langage verbal : <ul style="list-style-type: none"> o pointer avec son doigt des images qui correspondent aux mots saillants, à ce qui est important en l'énonçant verbalement (séquence visuelle); o de temps à autre, compléter le pointage par un mime. - Pour questionner un élève en particulier : <ul style="list-style-type: none"> o s'adresser directement à un élève en le nommant, en se tournant vers lui et en montrant l'objet sur lequel porte la question. |
| Wasik (2010) | Programme Excell (littératie) dont le but est de développer le vocabulaire de l'enfant. | <p>Dans la conversation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - poser des questions ouvertes et répondre aux réponses que donne l'enfant à ces questions, dans le but de maintenir l'interaction; - faire des expansions à partir du langage de l'enfant; - offrir un modèle de langage riche, étayé; - utiliser explicitement les mots de vocabulaire visés dans la conversation; - instaurer dans la classe un coin de conversation (5 minutes en dyade enseignante-élève ou avec 2 élèves au moins une fois par semaine). |

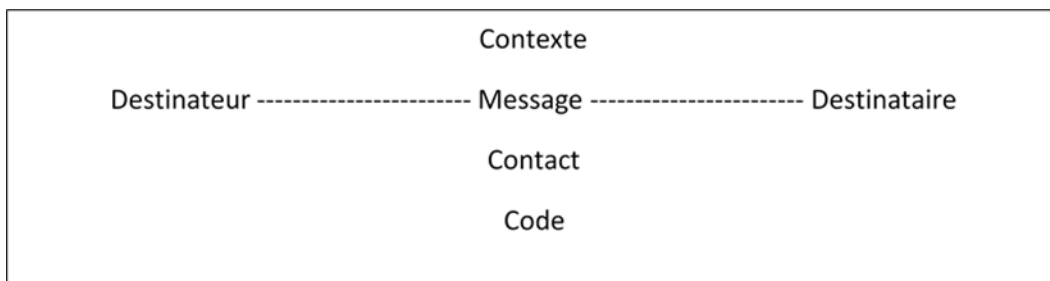
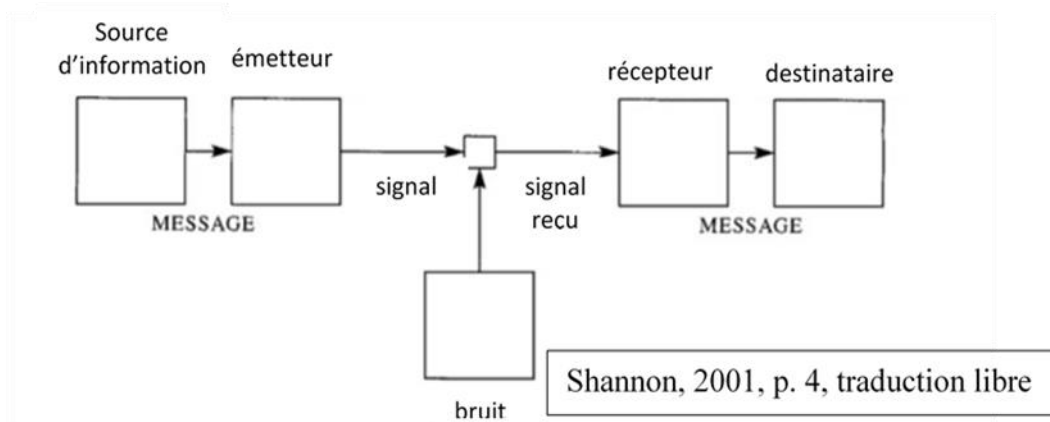
| | |
|--|---|
| | <p>Pour introduire le vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisir 25 mots de vocabulaire contextualisés et décontextualisés; - lors de la lecture d'un livre : en présenter avant la lecture; durant la lecture, les expliquer et décrire, montrer images; - réinvestir les mots de vocabulaire dans les autres activités et la conversation - choisir des mots liés par des thèmes <p>Écoute active : durant la lecture, la conversation et autres activités, expliciter les stratégies d'écoute active aux élèves.</p> |
| <p>Korkiakangas et Rae (2013)</p> <p>Objets de l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ajustement des objets par l'enseignante lorsque l'élève regarde cet objet; - l'ajustement de l'élève à ce que fait l'enseignante. | <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas directement demander à l'enfant de s'exécuter, engager progressivement l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> ○ préparer le matériel devant l'enfant, ce qui permet à l'enfant de se préparer à s'engager; ○ l'attention de l'enseignant est sur les objets qu'il prépare, mais il voit, regarde à un moment l'enfant, ce qui lui permet de voir l'engagement de l'enfant. - Il s'agit plus que de seulement déposer du matériel devant l'élève; le bouger et le positionner : <ul style="list-style-type: none"> ○ pour rendre visible les procédures devant l'enfant, qu'il comprenne ce qui se passe; ○ combiner le langage et l'action visible; ajuster l'objet (ex. placer le livre), puis donner les instructions graduellement - Retirer un objet, bouger l'objet pour réorienter la tâche par rapport à l'objet : <ul style="list-style-type: none"> ○ désélectionner les objets pour montrer qu'ils ne sont pas pertinents dans la tâche. - Plusieurs tentatives avec le matériel pour que l'élève se mette en action |

plutôt que consigne directe (escalade des moyens) : 1) ajuster les objets (ex. glisser les morceaux vers l'élève; 2) ajouter une proposition verbale, prendre un objet

- Attirer l'attention sur un objet en nommant l'élève + « regarde » avec intonation montante sur regarde.
 - Lorsque l'élève ne partage pas l'attention (ex. intéressé par un autre objet), « *hold* » attendre et y revenir plus tard, s'intéresser à l'intérêt de l'élève et participer avec l'élève.
 - Féliciter l'élève.
-

ANNEXE C

MODÈLE DE LA COMMUNICATION DE SHANNON ET WEAVER ET
MODÈLE DE LA COMMUNICATION DE JAKOBSON



Jakobson, 1970, p.214

ANNEXE D

DÉFINITION DE L'ANTHROPOLOGIE LINGUISTIQUE ET DE SES COURANTS

La définition de l'anthropologie linguistique

D'une part, il importe de différencier l'anthropologie linguistique de la linguistique. Premièrement, l'anthropologie linguistique s'intéresse à l'utilisation du langage, en opposition à la linguistique qui s'intéresse plus spécifiquement à sa forme uniquement (André, 2006). En nous intéressant à l'ajustement en interaction entre autres par le langage multimodal, nous partageons cet intérêt pour l'utilisation du langage. Deuxièmement, l'anthropologie linguistique accorde beaucoup d'importance au point de vue de l'interactant (André, 2006), contrairement à la linguistique qui s'intéresse par exemple au produit fini du message. De même, nous considérons le point de vue des interactants (dimension émique) même s'il n'est pas toujours directement sollicité. Ce point de vue transparaît par les interprétations que font les interactants d'un tour de parole à l'autre et par les commentaires rétrospectifs de l'enseignante sur les séquences d'interaction. Pour terminer, l'anthropologie linguistique dépasse l'analyse du produit fini qu'est la langue et recherche les représentations sociales de l'interactant à travers son langage (Duranti, 1997). Dans

cette thèse, nous rattachons le langage des interactants à leurs connaissances culturelles et sociales par le biais des indices de contextualisation.

D'autre part, il importe de circonscrire l'anthropologie linguistique au sein de l'anthropologie. L'anthropologie linguistique peut être définie comme l'étude du langage à travers le contexte de l'anthropologie (Duranti *et al.*, 2003), puisque le langage s'inscrit dans une activité et une culture. Les anthropologues linguistes considèrent donc l'usage du langage comme une action sociale. Ils s'opposent à une conception strictement interne du langage qui ne tient pas compte du contexte social de production du langage, comme la théorie Chomskyenne qui considère le langage comme étant inné à l'individu (André, 2006). Les anthropologues linguistes cherchent donc à comprendre les processus sociaux et culturels en expliquant les phénomènes sociaux par la fenêtre du langage (Boutet et Heller, 2007).

Les courants en anthropologie linguistique en Amérique du Nord et leurs objets de recherche

Depuis le début de ses premiers travaux vers la fin du 18^e siècle et le début du 19^e siècle, l'anthropologie linguistique a grandement évolué et a connu trois grands paradigmes (voir tableau A de la page suivante pour une synthèse). Le premier paradigme a eu comme but de décrire la langue et sa grammaire à partir de données réelles et de rechercher une corrélation entre le langage et la race des individus (par exemple en classant les individus indiens-américains selon leur langage) (Duranti, 2000; Duranti *et al.*, 2003). Plus récemment, c'est-à-dire des années 1980 à nos jours, le 2^e paradigme a poursuivi son évolution de l'individuel au collectif, le langage servant désormais à analyser les transformations individuelles, institutionnelles et de la communauté. La relation au contexte est devenue cruciale. Les différents courants

se sont fractionnés, puis le 3e paradigme actuel s'est démarqué par des recherches qui abordent le langage d'après des concepts issus d'autres domaines, son étude servant à comprendre les enjeux dans d'autres sous-domaines de l'anthropologie (Duranti *et al.*, 2003), comme c'est le cas pour cette thèse en éducation. Pour illustrer ces croisements entre l'éducation et des courants en anthropologie linguistique, nous proposons dans le tableau B une synthèse des différents courants qui découlent de l'anthropologie linguistique et nous les illustrons par un exemple de recherche actuel en éducation. Nous avons retenu pour cette thèse l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle.

Tableau A Synthèse des trois paradigmes en anthropologie linguistique

| | |
|---------------------------|--|
| 1 ^{er} paradigme | <ul style="list-style-type: none"> ✓ passage à une linguistique « de terrain » ✓ l'accent est toujours mis sur la grammaire ✓ langue comme système autonome en dehors de l'individu |
| 2 ^e paradigme | <ul style="list-style-type: none"> ✓ intérêt de la compétence communicationnelle en contexte plutôt que de la grammaire. ✓ se développent des outils technologiques pour enregistrer sur le terrain ✓ déplacement de l'individu vers le social |
| 3 ^e paradigme | <ul style="list-style-type: none"> ✓ le langage sert à comprendre des enjeux dans d'autres domaines ✓ plusieurs sous-domaines se fractionnent |

La combinaison de l'ethnographie de la communication (EC) et de l'analyse conversationnelle (AC)

Deux des caractéristiques auxquelles nous adhérons qui sont communes à l'EC et à l'AC est l'importance qu'elles accordent à l'interaction disons « ordinaire et réelle », puis leur tournant actionnel (Boutet et Maingueneau, 2005 ; Filliettaz, 2014). Ainsi, l'intérêt est le langage situé, naturel et authentique en face à face (approche interactionniste) et cette interaction, voire le langage lui-même sont vus comme une pratique, une activité conjointe (approche praxéologique). Ce faisant, ils attribuent

tous deux une valeur indexicale au langage (Duranti *et al.*, 2003). Rappelons que l'indexicalité du langage se traduit par le fait qu'un mot/une expression ne peut prendre son sens que dans les circonstances dans lesquelles il est utilisé. La référence au contexte est donc cruciale pour interpréter adéquatement l'expression (Duranti *et al.*, 2003). Or, un premier élément qui divise ces deux courants est justement cette vision du contexte qui peut être interne (micro, AC) ou externe au discours (macro, EC) comme vu au chapitre II. Pourtant, à la base, Gumperz avait tenté un rapprochement entre l'analyse micro/macro (Greco, 2015). Dans la section suivante, nous défendrons cette pertinence de rapprocher les deux finalités d'analyse micro/macro.

Le but de l'EC est de combiner une approche ethnographique (sociologique) à une approche linguistique pour étudier les façons de parler, les actions langagières. Selon Hymes, l'ethnographie de la communication serait une linguistique aux fondements ethnographiques, de même qu'une ethnographie de laquelle émerge un contenu linguistique qui montre la relation entre le savoir des gens de la communauté et leur utilisation (compétence) (Hymes, 1971, dans Masquelier, 2005). Elle tient compte de la mise en forme du langage au moment de son énonciation, à l'intérieur des jeux de relations entre les interactants ayant une subjectivité par rapport à ce qu'ils disent et perçoivent. Elle tient aussi compte de la valeur indexicale et de la séquentialité des énoncés au moment de leur énonciation (Masquelier, 2005). Pour les ethnographes de la communication, les usages du langage sont gouvernés par des règles, des normes sociales et culturelles (Gumperz, 1989) et plus finement par le contexte et les indices de contextualisation qui s'y retrouvent et qui le forgent (Gumperz, 1982). Rappelons d'ailleurs que pour eux, ces indices pertinents ne se trouvent pas seulement dans les tours de parole qui précèdent et qui suivent un énoncé, comme le défend plutôt l'AC, mais qu'ils dépassent le discours lui-même.

L'AC, la branche la plus dure de l'ethnométhodologie (De Fornel et Léon, 2000), se distingue de cette dernière globalement par sa nécessité d'étudier le langage de très près, même notre propre langage, s'y trouvent des nouveautés, des aspects surprenants (Moerman, 1996). L'AC est donc ce que nous interprétons comme la recherche de l'analyse la plus micro qui soit. Il lui est d'ailleurs encore reproché d'être trop sectaire, de ne considérer le contexte et les connaissances d'arrière-plan que comme étant internes au discours (Greco, 2015). À ses débuts dans les années 1960, ses fondateurs comme Sacks, Schegloff et Jefferson croyaient que la conversation était une forme d'organisation sociale qui s'accomplissait grâce à une synchronisation, une coordination et un ajustement des acteurs. La séquentialité des conversations (ou autres genres de discours que la conversation), leurs « patterns » internes ont donc fait l'objet de beaucoup d'intérêts: organisation des échanges, alternance des tours de parole, enchaînements des actions, réparations, etc. (André, 2006; Moerman, 1996, Pomerantz et Fehr, 2011).

C'est exactement ce que nous constatons dans l'étude de Korkiakangas et Rae (2013) sur l'ajustement à travers l'utilisation d'objet d'élèves ayant un TSA à l'activité éducative mise en place par leur enseignante respective. Pour commencer, le contexte extra-langagier n'y est pratiquement pas décrit. La situation initiale est expliquée en quelques lignes seulement, soit par exemple que l'élève termine une activité pour laquelle une feuille et un cartable étaient placés devant elle. Le cartable est ensuite écarté pour marquer le passage à la seconde activité. Dans cette analyse, les autrices ne reviennent pas non plus sur ce contexte extra-langagier en cours de séquence. Ensuite, la transcription de la séquence est multimodale et y est très détaillée (langage verbal, et le non verbal surtout, chevauchements entre les tours de parole, schémas pour illustrer les mouvements et déplacements d'objets). Puis, l'analyse porte sur l'enchaînement de micro-détails (une orientation du corps, un regard, l'approche d'un

objet, etc.). Une fois mis en lien et cumulés, ces micro-détails/indices permettent de voir comment la manipulation des objets influence l'attention de l'élève et son engagement, comment elle appuie le langage de l'enseignante et comment l'enseignante peut partager son attention visuelle entre l'objet et l'élève pour déterminer son attention/engagement. Enfin, en dépit de l'analyse minutieuse qui apporte un éclairage des plus pertinents à la dynamique de ces interactions atypiques, l'analyse sert une séquence à la fois et les indices relevés ne sont pas rapportés au cadre social et culturel que sont la vie de la classe, les activités antérieures et ultérieures, les relations entre les interactants, etc., contrairement à ce que propose l'EC.

En définitive, nous partageons l'avis de plusieurs anthropologues linguistiques qui voient davantage en l'AC un outil qui peut être entre autres combiné à l'EC. Utilisée seule, elle nous apparaît trop limitée pour appréhender le contexte que nous considérons comme à la fois interne et externe au discours. Parallèlement, l'EC nous semble limitée pour mener une analyse fine d'une séquence d'interaction donnée, d'où la pertinence de les combiner.

Tableau B Synthèse des différents courants en anthropologie linguistique

| Courants connexes à l'anthropologie linguistique | Auteurs fondateurs/ clés | Brève définition | Exemple de thème de recherche contemporaine en éducation |
|--|---------------------------------|---|---|
| Interactionnisme Interactionnisme symbolique | Goffman | Étude des interactions dans les relations interpersonnelles et de la participation. | Points de vue des enseignants de sciences sur des questions socialement vives en lien avec le vivant. (Mbazogue-Owono et Bernard, 2016) |
| Sociolinguistique variationniste | Labov | Étude des variations culturelles de langue et des changements dans la langue. Méthodes essentiellement quantitatives (Labov, 1972) | Variations dans les accords du participe passé. (Gaucher, 2015) |
| Ethnographie de la communication/socio-linguistique interactionnelle/micro ethnographie | Hymes, Gumperz | Étude de la construction du cadre d'interprétation des acteurs sociaux dans les interactions contextualisées; étude des façons de parler et de l'action langagière. | Étude de la participation interactionnelle d'un enfant avec autisme sans déficience intellectuelle lors des échanges en tutelle avec des adultes proches (Wagner, 2017) |
| Applicable à mon objet d'étude Ethnométhodologie | Garfinkel Cicourel | Étude du point de vue des acteurs par l'analyse intrinsèque de leur discours. | Point de vue d'enseignants de deux ordres d'enseignement sur leur manière de faire des mathématiques (Corriveau, 2013) |
| Analyse conversationnelle | Sacks, Schegloff, Jefferson | Étude de la séquence d'interaction dans l'enchaînement des tours de parole par l'analyse fine de mécanismes en jeux à <i>l'intérieur</i> de la conversation. | Analyse multimodale de l'organisation de la parole en classe : construction et de négociation locale par les participants des moments d'émergence et de transition de leurs cadres de participation (intergroupe, dirigée vers l'enseignant, entre pairs, etc.). (entre autres Korciakangas et Rae, 2013; Stiegler, 2007) |
| Applicable à mon objet d'étude | | | |

| | | | |
|---|--------------------|--|---|
| Analyse du discours | Maingueneau | <p>Étude centrée sur l'analyse des discours.</p> <p>À l'origine, liée à l'analyse des idéologies, aux textes institutionnalisés, à travers des situations de communication organisationnelles, politiques, médiatiques, religieuses, etc.</p> <p>De nos jours, il y a une différence significative entre ceux issus des différentes disciplines qui ont recours à l'analyse du discours pour leur corpus (méthodologie) et ceux qui étudient l'objet discours lui-même en tant que problème. (Maingueneau, 2017)</p> | <p>L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques : analyse discursive d'un cours en interaction</p> <p>(Gobet et Vuksanović, 2017)</p> |
| Philosophie du langage/pragmatique | Austin, Searle | Étude des actes de langage dans le discours, de ce que font les interactants au moyen du langage. | Actes de langage dans les interactions enseignante-élève en classe spécialisée (Lavigne, 2014) |
| Partiellement applicable à mon objet d'étude | Grice | | |
| Linguistique de l'énonciation | Benvéniste Culioli | Étude de la subjectivité du locuteur dans sa prise de parole; de son acte individuel d'utilisation du langage. | Aucune recherche recensée |
| (André, 2006; Boutet et Heller, 2007; Kerbrat-Orecchioni, 1998; De Fornel et Léon, 2000; Greco, 2015) | | | |

ANNEXE E

LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT (POUR LES PARTICIPANTES
PRINCIPALES)

Montréal, le 19 février 2018

Objet : Recherche de participants dans le cadre d'une recherche sur les interactions en classe entre l'enseignant et ses élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Monsieur (nom de la direction),

Le but de cette présente lettre est de solliciter votre participation à un projet de recherche que je mène dans le cadre de mon doctorat en éducation à l'UQAM. Mon projet porte spécifiquement sur les interactions en classe et au sein de la famille des jeunes ayant un TSA (préscolaire). Il s'inscrit dans un projet plus large qui s'intitule « La scolarisation des élèves ayant un TSA entrant au premier cycle du primaire : expériences des enseignants et des parents » dirigé par Céline Chatenoud, UQAM. Je suis donc à la recherche d'une école qui accueille des élèves ayant un TSA qui serait prête à participer durant quelques mois pour l'année scolaire en cours. Comme je ne recherche qu'une seule enseignante et qu'une seule classe pour le projet, la classe (nom de l'enseignante) serait un milieu idéal. De plus, le projet n'entraverait aucunement ses tâches d'enseignement et lui permettrait même de réfléchir à sa propre pratique au niveau de ses interactions avec ses élèves, en plus de lui faire profiter d'une expérience de plus en recherche, puisqu'elle s'y intéresse en complément à son travail d'enseignante.

Présentation de la chercheuse-étudiante responsable de la recherche

Après avoir terminé en avril 2010 mon baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil préscolaire-primaire), je me suis tout de suite inscrite à la maîtrise en

éducation (recherche). Durant les 4 années suivantes, j'ai enseigné en classe spécialisée dans différentes écoles en Montérégie tout en conduisant mon projet de maîtrise que j'ai terminé en avril 2014. J'ai ensuite suspendu ma carrière en enseignement pour me consacrer davantage à la recherche et contribuer à la formation des futurs enseignants et des enseignants qui interviennent déjà auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle et/ou un TSA. À travers la recherche, je m'intéresse particulièrement au développement langagier des élèves, à la compétence à communiquer oralement au programme de formation et aux stratégies interactionnelles qu'utilisent les enseignants pour soutenir leurs élèves.

Présentation de la recherche

L'objectif principal de ma recherche est de comprendre comment l'élève de classe maternelle spécialisée ayant un TSA et son enseignant s'ajustent lorsqu'ils interagissent ensemble. Le projet vise à décrire le contexte de la classe, décrire les interactions qui s'y déroulent et décrire l'interaction entre le parent et son enfant en milieu familial. Ultimement, cette recherche permettra de mieux comprendre comment l'enseignant peut soutenir l'élève dans l'interaction et l'aider à développer sa compétence à communiquer oralement et l'aider à poursuivre son développement langagier. Il sera envisagé l'année suivante d'effectuer un travail comparable en première année du primaire, mais indépendamment de mon projet d'étude.

Procédure et tâches à accomplir

En classe, les données seront collectées principalement à travers les observations de la chercheuse-étudiante, les captations audio et vidéo, les discussions informelles avec l'enseignante, les entretiens semi-directifs avec l'enseignante et la collecte de documents complémentaires en lien direct avec la scolarisation des élèves. La collecte de données se

déroulera sur environ 3 mois et mes observations se feront surtout sur des demi-journées. Le but y est d'observer le cours ordinaire des activités et des interactions. En milieu familial, les données collectées à l'école seront complétées auprès d'un parent ciblé par un entretien semi-directif, des captations vidéo qu'il aura filmées et par un questionnaire.

Procédures de participation au projet de recherche

Si votre école accepte de participer à la recherche, il faudra tout d'abord solliciter les parents d'élèves ayant un TSA de la classe maternelle spécialisée, de même que l'enseignante et les autres intervenants. Des formulaires d'explication et d'autorisation sont prévus à cet effet et les participants visés seront entièrement libres de participer ou non au projet et de se retirer en tout temps.

Je vous remercie à l'avance de considérer cette demande. Je demeure disponible pour toute question supplémentaire liée à ce projet de recherche.

Recevez, (nom de la direction), mes salutations distinguées.

Andréa Lavigne

lavigne.andrea@courrier.uqam.ca

Étudiante au doctorat en éducation, UQAM

Direction : Delphine Odier-Guedj, UQAM

Co-direction : Céline Chatenoud, UQAM

Titre du projet : L'ajustement dans l'interaction entre l'enseignant et son élève ayant un trouble du spectre de l'autisme en contexte de classe maternelle spécialisée.

SCOLARISATION DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA) ENTRANT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE: EXPÉRIENCES DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignants)

Vous avez été sollicité par le réseau associatif et communautaire ou identifié par un parent de vos élèves, par un membre de votre école pour participer à l'étude nommée ci-dessus et portant spécifiquement sur les interactions en classe et au sein de la famille de jeunes enfants ayant un TSA.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à notre projet.

IDENTIFICATION

Cette recherche est reliée à une thèse de doctorat soutenue par Andréa Lavigne, sous la direction de Delphine Odier-Guedj et de Céline Chatenoud (professeures à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au département d'éducation et formation spécialisées), au sein d'une recherche dirigée par **cette dernière**.

Adresse courriel : lavigne.andrea@uqam.ca

Téléphone : (514) 987 3000 #5109

Delphine Odier-Guedj odier-guedj.delphine@uqam.ca
Céline Chatenoud chatenoud.celine@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

L'étude vise spécifiquement à appréhender l'expérience unique de scolarisation de plusieurs enfants ayant un TSA lors de leur scolarisation au préscolaire, en prenant appui sur le vécu des personnes proches qui les accompagnent dans ce cheminement, soit principalement les enseignants ainsi que leurs parents.

Votre participation à cette recherche pourra nous aider à formuler des recommandations visant à améliorer les mesures de soutien aux enseignants qui accueillent les élèves ayant un TSA dans leur classe à propos des interactions au sein de la classe.

PROCÉDURES

Cette étude se penchera particulièrement sur un élève au sein de votre classe et dont les parents acceptent également de participer à la recherche.

Votre participation consistera à :

- Accueillir dans la classe un chercheur étudiant qui observera et filmera pour des périodes d'environ 3 heures (demi-journées) pour un total de 24 jours étalés sur 3 mois, divisés approximativement comme suit : 1) 10 demi-journées (3 heures) consécutives ; 2) 2 demi-journées (3 heures) par semaine pour 7 semaines.
- Permettre que les séquences filmées fassent l'objet d'une analyse sur le plan des interactions entre l'enseignant et ses élèves.
- Réaliser 4 entretiens semi-dirigés de 4 heures avec l'étudiant chercheur.
- Participer à un échange informel de 10-15 minutes par demi-journée d'observation visant à compléter les données collectées au besoin.
- Permettre l'accès aux documents écrits en lien direct avec la scolarisation des élèves (bulletin, copies de planifications effectuées, notes de l'enseignant concernant le développement du langage, de même que des images du matériel utilisé ou productions des élèves).
- Permettre la diffusion des résultats d'analyse des séquences d'interaction filmées en classe dans le cadre de communications scientifiques et de formation continue.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances concernant le soutien apporté aux élèves ayant un TSA.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Toutefois, certains thèmes de l'entrevue peuvent toucher des aspects plus personnels ou renvoyer à des réalités professionnelles complexes, ce qui peut être associé à un sentiment de malaise ou d'inconfort. Durant les entrevues ou les captations audio et vidéos faites en classe, vous pouvez refuser de répondre à une question ou exiger que l'enregistreuse ou la caméra soient momentanément fermées si vous ne vous sentez pas à l'aise avec une question en particulier. Vous serez libre d'arrêter à tout moment, sans encourir de pénalité sous aucune forme. Vous pourrez aussi si vous ressentez une forte détresse contacter la responsable de la recherche afin d'être dirigé(e) vers des services d'aide appropriés.

Nous vous assurons par ailleurs que toute l'équipe de recherche fera le nécessaire pour minimiser ces risques.

De plus, des précautions seront mises en place pour faire en sorte que personne ne puisse porter un jugement ou critiquer votre pratique pédagogique. En effet, les enseignants et les élèves ne seront pas identifiés individuellement lors de la diffusion des résultats. Pour terminer, vos noms et prénoms n'apparaîtront pas, ni aucune caractéristique pouvant vous identifier et il sera impossible de reconnaître les cas concernés.

CONFIDENTIALITÉ

Confidentialité et anonymat: il est entendu que les renseignements que vous partagerez avec les membres de l'équipe de recherche resteront strictement confidentiels. Le contenu sera utilisé uniquement pour examiner votre expérience relativement à la scolarisation des élèves ayant un TSA et pour mieux analyser les séquences d'interaction filmées en classe. La confidentialité sera protégée puisqu'aucune donnée individuelle ne sera transmise verbalement ou par écrit à une autre personne.

Conservation des données : Le matériel de recherche (questionnaire, contenu entretiens, enregistrements etc.), les formulaires de consentement ainsi que toutes les données recueillies lors des rencontres seront conservés sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Toutes les données seront sauvegardées et conservées sur un serveur sécurisé au sein de l'UQAM. Ensuite, ces données seront détruites 5 ans après les dernières publications.

Diffusion des résultats : Par l'entremise d'écrits scientifiques ou de rapports de recherche, certaines données seront dévoilées à la communauté scientifique ainsi qu'à la communauté éducative, incluant à la fois des enseignants, des parents, mais également d'autres personnes intéressées.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles sous forme papier ou électronique, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

(page 3 de 6)

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, vous pouvez contacter la responsable du projet, Andréa Lavigne ou les directions de recherche Céline Chatenoud et Delphine Odier-Guedj du département d'éducation et formation spécialisées de l'UQÀM,

- par courriel : lavigne.andrea@uqam.ca;
celine.chatenoud@uqam.ca;
odier-guedj.delphine@uqam.ca

Toute critique ou plainte peut être adressée à la responsable de la recherche, Mme Céline Chatenoud (voir coordonnées ci-dessous). Si la plainte ne peut être réglée directement, vous pouvez faire valoir vos droits auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal et contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA. Par ailleurs, si un membre de l'équipe de recherche constate que le développement d'un enfant est compromis dans son milieu de vie familial ou scolaire, il a l'obligation vis-à-vis de la loi de faire un signalement. Cette option sera discutée en équipe afin de prendre une décision collégiale.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-après.

(page 4 de 6)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignants)

SIGNATURES :

Je donne mon consentement afin que les entrevues soient enregistrées, que les interactions en classe soient filmées et que les contenus ne soient utilisés qu'à des fins de recherche et selon le respect de la confidentialité ; tout comme les autres données issues des entretiens. J'accepte que les informations que je transmettrai lors des entrevues soient utilisées dans cette recherche. J'ai l'assurance que l'information que je partagerai restera strictement confidentielle.

Je reconnais aussi que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. J'ai pu obtenir toutes les informations que je désirais à propos des entrevues, des observations, des captations audio et vidéos et des copies faites du matériel pédagogique.

J'accepte d'être filmé et enregistré en classe. OUI

NON

J'accepte que la responsable de la recherche fasse des copies des planifications, notes, matériels pédagogiques ou outils permettant de mieux comprendre les interactions. OUI

NON

J'accepte de participer à des entretiens semi-dirigés avec la responsable du projet. OUI

NON

J'accepte que des extraits audio ou vidéo où j'apparais soient diffusés dans le cadre de rencontres scientifiques et éducatives. OUI

NON

(page 5 de 6)

Signature du participant :

Date :

Nom du participant (en lettres moulées) :

Coordonnées (facultatif) :

Signature de la chercheuse :

Date :

Veillez conserver la page 1 à 4 de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre les pages 5 et 6 à la chercheuse principale ou un autre membre de l'équipe de recherche.

(page 6 de 6)

SCOLARISATION DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA) ENTRANT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE: EXPÉRIENCES DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (mineurs)

Vous avez été sollicité par le réseau associatif et communautaire ou identifié par un parent de vos élèves, par un membre de votre école pour participer à l'étude nommée ci-dessus et portant spécifiquement sur les interactions en classe et au sein de la famille de jeunes enfants ayant un TSA.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à notre projet.

IDENTIFICATION

Cette recherche est reliée à une thèse de doctorat soutenue par Andréa Lavigne, sous la direction de Delphine Odier-Guedj et de Céline Chatenoud (professeures à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au département d'éducation et formation spécialisées), au sein d'une recherche dirigée par **cette dernière**.

Adresse courriel : lavigne.andrea@uqam.ca

Téléphone : (514) 987 3000 #5109

Delphine Odier-Guedj odier-guedj.delphine@uqam.ca
Céline Chatenoud chatenoud.celine@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

L'étude vise spécifiquement à appréhender l'expérience unique de scolarisation de plusieurs enfants ayant un TSA lors de leur scolarisation au préscolaire, en prenant appui sur le vécu des personnes proches qui les accompagnent dans ce cheminement, soit principalement les enseignants ainsi que ses parents.

Votre participation à cette recherche pourra nous aider à formuler des recommandations visant à améliorer les mesures de soutien aux enseignants qui accueillent les élèves ayant un TSA dans leur classe à propos des interactions au sein de la classe.

PROCÉDURES

Cette étude se penchera particulièrement sur les activités de la classe. L'enseignant accepte également de participer à la recherche. Votre participation consistera à :

- Permettre à la responsable de la recherche de faire des observations des différents contextes dans lesquels l'enseignant interagit avec ses élèves en classe.
- Permettre à la responsable de la recherche un accès aux documents en lien direct avec la scolarisation de votre enfant (bulletin, copies de planifications effectuées, notes de l'enseignant concernant le développement du langage, de même que des images, du matériel utilisé ou productions de votre enfant).
- Remplir un questionnaire (voir formulaire initial)
- Réaliser jusqu'à 2 entretiens semi-dirigés avec la responsable à propos des interactions vécues à la maison (1 X 1 heure).
- Photographier ou faire de courts enregistrements (sonores et/ou visuels) au moins 4 fois durant la durée de la recherche, à l'aide d'un Ipod fourni par l'équipe de recherche, des situations d'interaction à partager avec l'école pour renseigner sur les habiletés interactionnelles de votre enfant. Ces enregistrements seront utilisés uniquement comme support à la discussion et à la compréhension de vos expériences et de celles de votre enfant.

Afin de participer aux entretiens ou répondre aux questionnaires, les membres de l'équipe de recherche se déplaceront à votre domicile ou vous pourrez venir dans un local de l'UQAM, selon votre choix.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances concernant le soutien apporté aux élèves ayant un TSA.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Toutefois, certains thèmes de l'entrevue peuvent toucher des aspects plus personnels ou renvoyer à des réalités familiales complexes, ce qui peut être associé à un sentiment de malaise ou d'inconfort. Durant les entrevues, vous pouvez refuser de répondre à une question ou exiger que l'enregistreuse soient momentanément fermées si vous ne vous sentez pas à l'aise avec une question en particulier. Vous serez libre d'arrêter à tout moment, sans encourir de pénalité sous aucune forme. Vous pourrez aussi si vous ressentez une forte détresse contacter la responsable de la recherche afin d'être dirigé(e) vers des services d'aide appropriés.

(page 2 de 6)

Nous vous assurons par ailleurs que toute l'équipe de recherche fera le nécessaire pour minimiser ces risques.

De plus, des précautions seront mises en place pour faire en sorte que personne ne puisse porter un jugement ou critiquer vos pratiques parentales. En effet, les enseignants, les élèves et vous ne serez pas identifiés individuellement lors de la diffusion des résultats. Pour terminer, vos noms et prénoms n'apparaîtront pas, ni aucune caractéristique pouvant vous identifier et il sera impossible de reconnaître les cas concernés.

CONFIDENTIALITÉ

Confidentialité et anonymat: il est entendu que les renseignements que vous partagerez avec les membres de l'équipe de recherche resteront strictement confidentiels. Le contenu sera utilisé uniquement pour examiner votre expérience relativement à la scolarisation des élèves ayant un TSA et pour mieux analyser les séquences d'interaction filmées en classe. La confidentialité sera protégée puisqu'aucune donnée individuelle ne sera transmise verbalement ou par écrit à une autre personne.

Conservation des données : Le matériel de recherche (questionnaire, contenu entretiens, enregistrements etc.), les formulaires de consentement ainsi que toutes les données recueillies lors des rencontres seront conservés sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Toutes les données seront sauvegardées et conservées sur un serveur sécurisé au sein de l'UQAM. Ensuite, ces données seront détruites 5 ans après les dernières publications.

Diffusion des résultats : Par l'entremise d'écrits scientifiques ou de rapports de recherche, certaines données seront dévoilées à la communauté scientifique ainsi qu'à la communauté éducative, incluant à la fois des enseignants, des parents, mais également d'autres personnes intéressées.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles sous forme papier ou électronique, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

(page 3 de 6)

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, vous pouvez contacter la responsable du projet, Andréa Lavigne ou les directions de recherche Céline Chatenoud et Delphine Odier-Guedj du département d'éducation et formation spécialisées de l'UQÀM,

- par courriel : lavigne.andrea@uqam.ca;
celine.chatenoud@uqam.ca;
odier-guedj.delphine@uqam.ca

Toute critique ou plainte peut être adressée à la responsable de la recherche, Mme Céline Chatenoud (voir coordonnées ci-dessous). Si la plainte ne peut être réglée directement, vous pouvez faire valoir vos droits auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal et contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA. Par ailleurs, si un membre de l'équipe de recherche constate que le développement d'un enfant est compromis dans son milieu de vie familial ou scolaire, il a l'obligation vis-à-vis de la loi de faire un signalement. Cette option sera discutée en équipe afin de prendre une décision collégiale.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-après.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (parents)

SIGNATURES :

Je donne mon consentement afin que les entrevues soient enregistrées, que les interactions en classe avec mon enfant soient filmées et que les contenus ne soient utilisés qu'à des fins de recherche et selon le respect de la confidentialité ; tout comme les autres données issues des entretiens. J'accepte que les informations que je transmettrai lors des entrevues soient utilisées dans cette recherche. J'ai l'assurance que l'information que je partagerai restera strictement confidentielle.

Je reconnais aussi que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

PARTICIPATION DU PARENT :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. J'ai pu obtenir toutes les informations que je désirais à propos des entrevues, des observations en classe, des captations audio et vidéos et des copies faites du matériel pédagogique et des productions ou documents de mon enfant.

J'accepte de participer à des entretiens semi-dirigés avec la responsable du projet. OUI

NON

J'accepte de filmer des extraits audio ou vidéo en milieu familial où j'apparais et qu'ils soient utilisés à des fins d'analyse pour comprendre mes expériences et celles de mon enfant. OUI

NON

(page 5 de 6)

PARTICIPATION DE L'ENFANT :

Je consens également à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. J'ai pu obtenir toutes les informations que je désirais à propos des entrevues, des observations en classe, des captations audio et vidéos et des copies faites du matériel pédagogique et des productions ou documents de mon enfant.

J'accepte que mon enfant soit filmé en classe. OUI

NON

J'accepte que des extraits audio et vidéos captés en classe où apparaît mon enfant soient diffusés dans le cadre de rencontres scientifiques et éducatives. OUI

NON

J'accepte que la responsable de la recherche fasse des copies des productions, documents, notes, matériels pédagogiques ou outils permettant de mieux comprendre les interactions de mon enfant. OUI

NON

Nom du parent participant (en lettres moulées) :

Nom de l'enfant participant (en lettres moulées) :

Signature du parent participant :

Date :

Coordonnées (facultatif) :

Signature de la chercheuse :



Date :

Veillez conserver la page 1 à 4 de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre les pages 5 et 6 à la chercheuse principale ou un autre membre de l'équipe de recherche.

(page 6 de 6)

ANNEXE F

TABLEAU DES DIFFÉRENTES POSTURES DANS LA RELATION ENTRE LA
CHERCHEUSE ET AUDREY DURANT LA COLLECTE DE DONNÉES

| Les postures d'Audrey | Relations et explications  | Mes postures |
|--|---|--|
| <p>Enseignante d'expérience : au préscolaire auprès d'élèves ayant un TSA</p> <p>Adopte des approches interactionnistes</p> | <p style="text-align: center;">=</p> <p style="text-align: center;">égalitaire</p> <p>Nous partageons un langage commun en enseignement. Nos expériences sont semblables, quoique légèrement différentes. Pour moi, Audrey demeure tout de même un modèle en enseignement et je peux apprendre d'elle.</p> | <p>Enseignante : auprès des élèves qui ont une déficience intellectuelle ou un TSA. J'ai moins d'expérience qu'Audrey</p> |
| <p>Participante à la recherche :</p> <p>Audrey participe en tant qu'enseignante</p> | <p style="text-align: center;"> Réciproque</p> <p>Je fais de la recherche « avec » Audrey. Nous découvrons toutes les deux au fil des semaines.</p> <p>Je pose des questions informelles de recherche à Audrey et elle me répond dans sa posture d'enseignante. Même si parfois elle souhaite adopter sa posture d'étudiante-chercheuse, elle me confie avoir énormément de difficulté à quitter ses préoccupations d'enseignante dans le feu de l'action.</p> <p>Grâce à elle, je peux développer mon objet de recherche.</p> <p>Par nos discussions et les vidéos visionnés, elle réfléchit sur ses interactions et elle voit des détails qu'elle n'avait pas perçus.</p> | <p>Chercheuse :</p> <p>Je participe avec ma lunette ethnographique et d'analyse de la conversation</p> |
| <p>Étudiante à la maîtrise en apprentissage :</p> <p>En construction de son projet</p> | <p style="text-align: center;">≤</p> <p style="text-align: center;">Partiellement asymétrique</p> <p>Nous avons toutes deux des bases communes que nous discutons : lectures faites, démarche de recherche, cours suivis à la maîtrise, difficultés.</p> <p>Nous parlons toutes les semaines des aspects techniques liés aux enregistrements. Nous faisons régulièrement un bilan informel de notre corpus commun, de ce qu'il nous manque.</p> <p>Nous faisons toutes les deux des remarques sur ce qui pourrait intéresser l'autre dans ce qui a été observé, puisque nous connaissons nos intérêts de recherche respectifs.</p> <p>Nous choisissons les dates de tournages ensemble et partageons nos besoins respectifs.</p> <p>Audrey considère que j'ai davantage d'expérience en recherche.</p> | <p>Étudiante au doctorat en apprentissage :</p> <p>Ayant réalisé une maîtrise</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>Je lui partage mon expérience de maîtrise et elle me questionne. Je l'encourage beaucoup.</p> <p>J'agis comme mentor pour la guider dans sa prise de notes et ses questionnements méthodologiques. Je souhaite l'aider au maximum.</p> | |
| <p>Une chercheuse : mène un projet à venir</p> | <p style="text-align: center;">< Asymétrique</p> <p>Nous avons l'opportunité d'exploiter un corpus commun de données.</p> <p>Je suis responsable de la constitution du corpus : enregistrements, matériel audiovisuel, formulaires de consentement, organisation des données audiovisuelles, copies.</p> <p>Bien qu'Audrey prenne en parallèle ses propres notes de terrain, elle est dépendante des enregistrements effectués en classe.</p> | <p>Une chercheuse : mène un projet de recherche actuel</p> |
| <p>Une ancienne collègue du D.E.S.S.</p> | <p style="text-align: center;">= Égalitaire</p> <p>Nous partageons un langage commun relativement aux contenus des cours que nous avons suivis ensemble au D.E.S.S.</p> <p>Audrey a vécu un changement de pratiques complet sur plusieurs années au fil de sa formation.</p> <p>Comme j'enseigne actuellement au D.E.S.S., certains termes et contenus sont plus frais pour moi en mémoire.</p> | <p>Une ancienne collègue du D.E.S.S. une chargée de cours au D.E.S.S.</p> |

ANNEXE G

PLAN DE LA CLASSE ET DES CAMÉRAS D'APRÈS LE PLAN DESSINÉ PAR L'ENSEIGNANTE

Liste des caméras

C1: Grosse caméra suspendue sur l'étagère dans le fond de la classe

Carmoire: Grosse caméra suspendue sur armoire près du bureau de l'enseignante

CP: Grosse caméra au poing (mobile : n'est pas sur le plan)

QA: Caméra Q2 placée sur le rebord du tableau ardoise dans le coin arts plastiques

QB: Caméra Q2 sur la bibliothèque

QC: Caméra Q2 sur le classeur près de la porte

QE1: Caméra Q2 placée sur l'étagère la plus haute

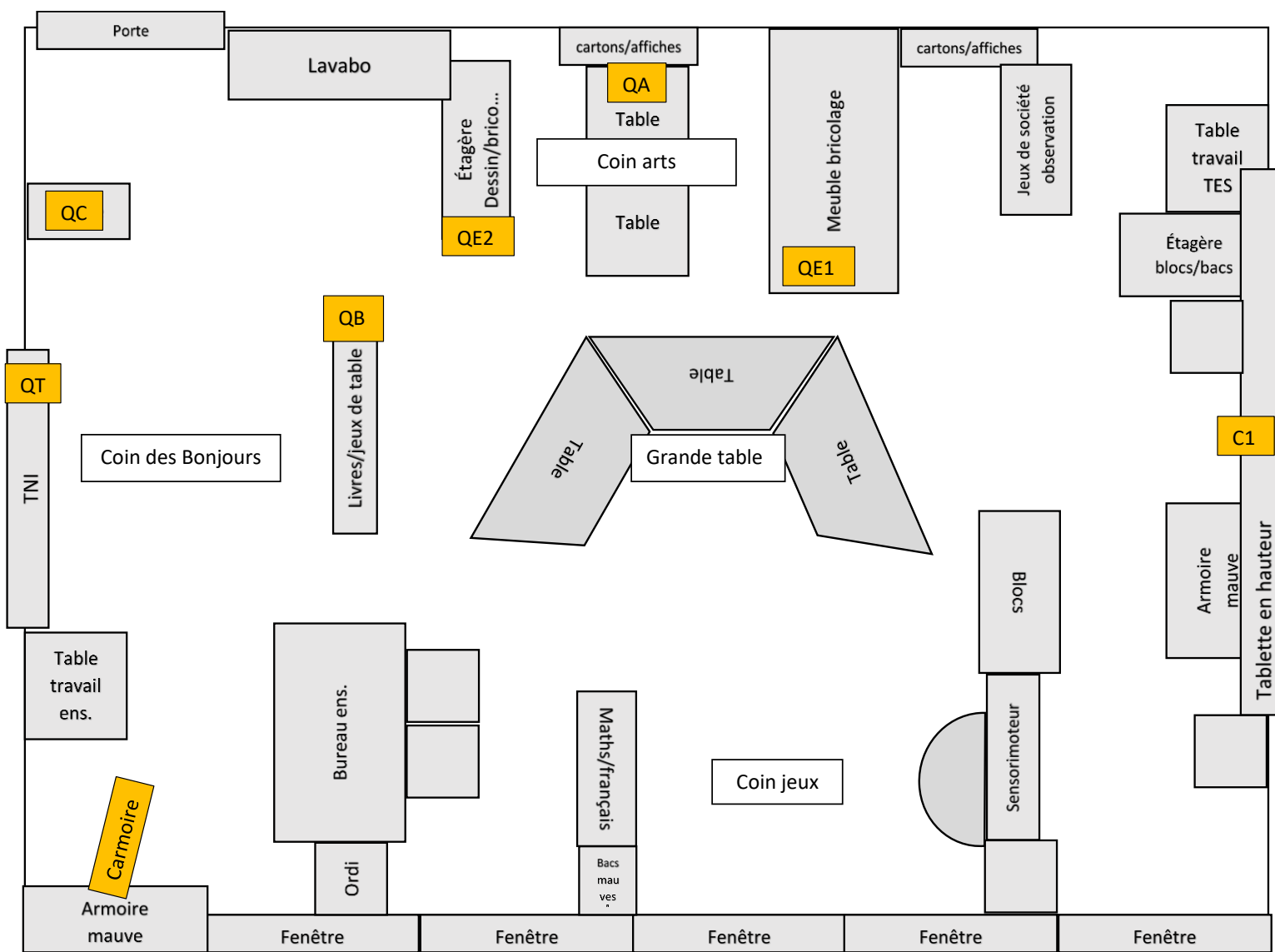
QE2: Caméra Q2 placée sur l'étagère perpendiculaire au comptoir où il y a l'évier

QT: Caméra Q2 accrochée sur TNI

Qmotricité1: Caméra Q2 dans le coin le plus près du bureau TES, près des fenêtres (n'est pas sur le plan)

Qmotricité2: Caméra Q2 dans le coin le plus éloigné du bureau TES, près des fenêtres (n'est pas sur le plan)

Qmobile: Caméra Q2 mobile que nous déplaçons (mobile : pas sur le plan)



ANNEXE H

LA STRUCTURE DES ACTIVITÉS RÉCURRENTES DANS LA CLASSE D'AUDREY

| Horaire /activités | Lieux dans la classe | Participants | Actions | Matériel |
|----------------------------|--|-------------------------------------|--|---|
| 8 h 05 – 9 h 10 | Grande table | Chaque élève individuellement | Préparation progressive | Vêtements pour l'extérieur, boîte à lunch, sac à dos, agenda, souliers, livres, <i>sketchboard</i> |
| Arrivée- livres | Tables carrées près de l'étagère de bricolage | Au besoin, avec l'aide d'une adulte | <p>Élève :</p> <p>Placer son matériel (casier et sac à dos). Consulter un livre seul.</p> <p>Audrey :</p> <p>Lire les agendas. Préparer le matériel des activités.</p> | |
| 9 h 10 – 9 h 30 | Les élèves sont assis en demi-cercle face au tableau numérique | Tous les élèves TES PEH | <p>Plusieurs épisodes à l'activité (un élève ou un adulte nommé pour réaliser chacun) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - routine de l'astronaute (exercices moteurs), - saluer chacun des élèves de la classe, | <p>TNI (comprenant crayons et baguette)</p> <p>Bande-tâches : bande horizontale représentant les différentes étapes par des pictogrammes accompagnés de l'élève ou de</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | interactif (TNI). Audrey leur fait face, assise sur un banc à côté du TNI. | Orthophoniste à l'occasion | <ul style="list-style-type: none"> - écrire la date du jour au TNI, - déterminer les présences au TNI, - dessiner la météo du jour au TNI, - faire le décompte des jours d'école restants, - dire l'horaire du jour à partir de l'horaire-classe, - chanter la chanson ou visionner la vidéo du jour, - récompenser les élèves pour leur arrivée et les bonjours en leur remettant un autocollant pour leur agenda, - choisir des responsabilités (une fois par mois). | <p>l'adulte responsable de réaliser l'étape</p> <p>Petit marchepied pour les élèves qui vont au TNI</p> <p>Horaire-classe (AM et PM séparés) vertical formé de pictogrammes</p> <p>Panneau sur lequel sont disposés les nombres allant de 1 jusqu'au nombre de jours restant</p> |
| 9 h 30 - 9 h 50 | Audrey travaille surtout dans le coin bricolage | Tous les élèves sont répartis dans les ateliers | Plusieurs transactions possibles : | Papier, carton Crayons Colle Ciseaux |
| 9 h 50 – 10 h 10 | Autres intervenantes : coin sensoriel, bureau de l'ens.ou TES. | Ratio intervenant : enfant de 1:1 ou 1:2 | <ul style="list-style-type: none"> - jouer à un jeu de table dirigé, - jouer avec des blocs, - jouer au iPad, - découpage, collage, écriture, traçage, dessin, etc., - remplir une fiche ou une page de cahier d'exercices. | <p>Ciseaux</p> <p>Jeux de table divers</p> <p>Horloge visuelle (<i>time-timer</i>)</p> <p>Jeux éducatifs</p> <p>iPad</p> |
| Ateliers 2 X 20 minutes | | | | |
| 10 h 10 – 10 h 20 | Grande table, coin jeux ou coin arts | Élèves jouent individuellement | <p>Chaque élève choisit à tour de rôle un jouet spécial sur le panneau de choix et va s'installer individuellement avec son jeu.</p> <p>Mylène s'occupe de remettre les jouets spéciaux aux élèves.</p> | <p>Jouets et jeux les plus utilisés :</p> <p>Collants de dinosaures</p> <p>Animaux dans le bac à sable</p> <p>Bac de riz</p> <p>Pâte à modeler</p> <p>Crayons odorants</p> <p>Machine à écrire</p> <p>Pelle mécanique, camions et tracteurs</p> <p>Bac de Pâques (lapins, paille, œufs)</p> <p>Bonshommes</p> |
| Jeux : choix du « jouet spécial » | | | | |

| Horaire /activités | Lieux dans la classe | Participants | Actions | Matériel |
|--|--|--|--|--|
| Transition lavage des mains | | | | |
| 10 h 20 - 10 h 35 Collation | Grande table | Tous les élèves s'y assoient joints par Audrey, PEH et l'orthophoniste à l'occasion | Épisodes/tâches : - les élèves : prennent leur napperon et leur boîte à lunch; - ils s'assoient autour de la table et mangent; - ils jettent leurs déchets, rangent leur matériel. *Au moins deux élèves doivent avoir terminé pour pouvoir aller jouer. *Les adultes aident les élèves au besoin et distribuent les collations offertes à l'école. | Boîtes à lunch Napperon Bol servant de poubelle Bac contenant les collations offertes à l'école |
| Horaire /activités | Lieux dans la classe | Participants | Actions | Matériel |
| Jeux libres après collation | Grande table, coin jeux; coin bricolage ou coin Bonjours si jeu au sol | Élèves individuellement ou deux élèves ensemble au maximum. | Les élèves : vont prendre un jeu accessible dans le coin jeu, l'étagère des blocs ou l'étagère 2 d'arts plastiques. Ils peuvent changer de jeu durant la période. | Jouets et jeux variés les plus utilisés : - voitures et tapis - cuisinette - peluches - petits bonshommes - blocs variés - matériels pour bricoler |
| 10 h 35– 10 h 50 Activité de groupe | Introduction devant le TNI; Grande table | Tous les élèves de la classe font la même activité en parallèle ou ensemble. Audrey, TES, PEH | - Faire un casse-tête individuellement - Faire des tangrams individuellement - Faire un bricolage à partir d'un modèle - Faire de la peinture - Jouer à un jeu de table en sous-groupe - Faire une recette - Faire un jeu collectif avec des instruments de musique | TNI Casse-têtes Duo-tangs Tangrams Matériels d'arts plastiques, tabliers Jeux de table Aliments et ustensiles Instruments de musique |

Transition lavage des mains

| | | | | |
|------------------------------|--------------------|------------------------------|---|--|
| 10 h 55 – 11 h 20 | Local de motricité | Tous les élèves participent. | Séance type au local de motricité: | Pastilles de couleurs pour situer les élèves dans l'espace |
| | Gymnase de l'école | Audrey et TES | <ul style="list-style-type: none"> - Échauffement dirigé : les élèves suivent les mouvements annoncés et démontrés. - Activité dirigée : jeu de bobsleigh en groupe, course à relais, etc. - Jeux libres : chaque élève choisit une activité motrice: courir sur un parcours de tapis, sauter sur un matelas, lancer une balle légère, jouer au basketball, faire du ballon-sauteur, etc. - Retour au calme : les élèves se couchent par terre quelques minutes pour se détendre. | <p>Time-timer</p> <p>Pictogrammes des étapes</p> <p>Matériel sensoriel et de motricité</p> |

ANNEXE I

EXEMPLE DU TRAITEMENT INITIAL DES ENTRETIENS (ENTRETIEN 1, TRANSCRIPTION P.3) INSPIRÉ PAR
BEAUD ET WEBER (2010)

| Questions et minutage | Résumé | Premières impressions : commentaires et questions | Description d'Audrey Les faits qu'Audrey lie à la séquence d'interaction | Les pensées, les hypothèses, les jugements d'Audrey |
|--|--|--|---|--|
| <p>Question 2 : Est-ce que tu vois une différence dans ton interaction avec Laura en sous-groupe, 1 : 1 ou en activité de groupe? C'est quoi qui serait différent dans chacun? 4 : 00 – 7 : 00</p> | <p>4 : 15 En 1 : 1, je passe plus de temps avec elle, orienter plus sur l'interaction ou la tâche en cours. En sous-groupe, en groupe, d'après moi, si je me retrouve toute seule, je vais plus gérer des comportements, sécuritaire (ex. salle motricité) plutôt que dans visée d'interaction/éducative.</p> | | <p>Plus de temps avec elle Travail d'orientation plus sur l'interaction et sur la tâche en cours ou l'activité</p> | <p>Quantifier le temps Orientation plus précise Beaucoup d'hésitation : « d'après moi, on verra quand on va visionner » En motricité, je pense, on visionnera les vidéos (hypothèse) = comportements et sécurité</p> |
| | <p>5 : 15 En sous-groupe, souvent jumelée à Sacha qui écoute moins consignes. Des fois je suis capable, mais ça redevient interaction individuelle, car ils ne font pas même chose en même temps ou pas de la même façon. Fait que c'est moins optimal. Il faudrait que j'essaye de la jumeler avec quelqu'un d'autre de temps en temps.</p> | <p>Est-ce que ça a été mis en place selon toi? Qu'est-ce que tu as observé au niveau de l'interaction?</p> | <p>S L : Redevient interaction individuelle, pas la même chose en même temps</p> | <p>Des fois je suis capable moins optimal au niveau des interactions de groupe Audrey rit (Z. est problématique dans ses interactions?) Possible solution au problème</p> |
| | <p>Je l'ai fait un peu au début, mais c'est plus une question de facilité, les autres enfants sont aussi jumelés entre eux. ex. Jason-Hamir qui ont des forces similaires. Si je prends un élève, ça va avoir un impact sur qui on va jumeler. Il y a eu une période où Keenan et Sacha avaient moins de comportements. Keenan était parfois jumelé. Cela dépendait de ce qu'on faisait dans l'activité, mais s'il était aussi compétent dans l'activité, je le jumelais avec un autre enfant.</p> | | <p>Les autres enfants sont aussi jumelés entre eux. K était parfois jumelé S. et L. sont jumelés. Interaction individuelle Les autres jumelages dépendent et déterminent les autres jumelages Comportements et compétences déterminent jumelages</p> | <p>Question de facilité Forces similaires Si enfant aussi compétent Les facteurs qu'Audrey trouve importants</p> |

ANNEXE J

EXEMPLE D'UN BILAN D'ENTRETIEN DANS L'ANALYSE

| | |
|---|--|
| # et date de l'entretien | Entretien 2, filmé + audio 29 avril 2018 |
| Contexte et dynamique de l'entretien | C'est la première fois que je propose à Audrey de visionner des extraits et de les commenter. Je n'ai pas préparé de questions spécifiques en lien avec les extraits. |
| But initial de cet entretien | Soumettre à Audrey des séquences où elle n'interagissait pas nécessairement avec Laura, mais qui montrent différents moments et différents contextes. Je m'attendais à ce qu'elle puisse faire des liens avec l'interaction. J'ai choisi les extraits en fonction de ce qui m'étonnait |
| But atteint? Critique à l'égard de l'entretien | (-) non (-) Je n'ai pas su faire faire le lien à Audrey entre les extraits et l'interaction. En effet, les commentaires d'Audrey ne sont pas tous à propos de l'interaction. (-) Ma question de départ « dire ce que tu en penses » était trop vague (-) J'ai choisi des extraits où Audrey faisait parfois autre chose. Par ce choix, ai-je orienté l'entretien vers d'autres sujets que l'interaction enseignante-élève? (+) Je constate que pour chaque extrait, Audrey m'explique d'abord le contexte des extraits. Bien que cela paraisse de prime abord loin du thème de l'interaction, cela me permet de faire des liens entre les différentes activités de la classe et d'obtenir le point de vue d'Audrey comme enseignante organisatrice des activités de la classe. |

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Ce qui revient dans cet entretien | Extrait 1 : Arrivée-livres brocheuse | <p>Les thèmes amenés par Audrey</p> <p>Routine habituelle du matin Organisation, gestion matériel, préparer les activités Communication école-maison</p> <p>Découvrir les livres</p> <p>Autres intervenantes surveillent et interagissent</p> <p>Rester concentré, relancer un peu Rediriger l'attention de l'élève</p> <p>Confiance en Mylène</p> <p>*souvenir vague</p> <p>Intérêt de Laura pour les outils du prof</p> <p>Acceptation qu'elle prenne brocheuse brièvement</p> | <p>Liens avec entretien #1 Nouveau thème</p> <p>Gestion de classe École-maison</p> <p>Période lecture histoire</p> <p>Sécurité</p> <p>Maintenir attention et intérêt dans le temps + limiter?</p> <p>Autres intervenants</p> <p>Rappel des séquences</p> <p>Matériel? (intérêt)</p> <p>Limiter?</p> |
| | Extrait 2 Jeux libres collation Bonhomme pâte à modeler | <p>Présence de Keenan et ambiance</p> <p>Classe d'évaluation/hétérogénéité des élèves</p> <p>Jouets spéciaux : tri et durée Renforçateurs naturels après un certain effort Individualisation des transitions après ateliers</p> <p>Choix Laura pâte à modeler : choses sensorielles</p> <p>Laura imite les autres</p> <p>Fabrique bonhomme de neige Souvent des chats</p> <p>Sortir la langue concentration</p> | <p>Contrainte des élèves</p> <p>Jouets spéciaux Renforcement Transitions</p> <p>Matériel? (intérêt, choix)</p> <p>Imiter les autres</p> <p>Jeux faire semblant</p> <p>Non verbal</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>Extrait 3 Jeux libres café</p> | <p>Jeu du café Souris peintres, mime Dégustation fruits, contenants Jus de raisin A l'air de trier par couleur, mais embarque dans le jeu de faire semblant</p> <p>Matériel café dans la classe Aime petites formes, choses sensorielles Aime manipuler, mettre dans les contenants</p> <p>Imite les autres même si pas toujours l'air de regarder ou d'imiter, se laisse influencer</p> <p>A demandé formes (pointage + « that one »)</p> <p>Laura vient apporter des choses à l'adulte Limitation des déplacements, contraintes de jouer assis Prévention et tranquillité</p> | <p>Jeu de faire semblant</p> <p>Liens activités antérieures</p> <p>Présupposés sur les capacités de l'élève</p> <p>Matériel (à la disposition) Matériel (intérêt)</p> <p>Imiter les autres Présupposés sur les capacités de l'élève</p> <p>Demande, geste pointer, verbal, bilinguisme</p> <p>Gestion de classe (sécurité, déplacements, jouer assis, tranquillité)</p> |
| | <p>Extrait 4 bonjours</p> | <p>Laura chante Ne chante pas souvent (souris verte un peu)</p> <p>Hypothèse ressemble « fait dodo »</p> <p>Hypothèse chanter en français à la maison Choix école en français</p> <p>Horaire photo maman + picto maison</p> <p>Hypothèse association : maison, dodo, chanter fait dodo Manière de conscientiser, de dire le lien fait, mais pas désir de partage avec les autres.</p> <p>Chanter fait dodo en classe avec poupées, mais pas régulièrement</p> <p>Difficile savoir ce que Laura comprend ou non</p> | <p>Chanson</p> <p>Maison-école Bilinguisme</p> <p>Horaire de la journée Pictogrammes</p> <p>Association d'idées</p> <p>Verbalisation : Chanter pour dire lien Cognitif?</p> <p>Liens Activités antérieures Jeux faire semblant</p> <p>Évaluation compréhension</p> |

| | | |
|--|--------------------------------|--|
| | <p>Extrait 5 Atelier 1</p> | <p>I : 1 atelier (tâche papier, refaite sur plusieurs séances) (impression de l'enseignante d'être inutile)</p> <p>Non verbal, gestuel, pointer routine (pointer fiche)</p> <p>Sensoriel (intérêt jeux colorés, textures)</p> <p>Stratégie d'attendre, la laisser aller (Laura regarde bien les images) (positionnement lors découpage) (impression de l'enseignante d'être inutile) (guider l'élève juste assez) (Laura envoie un signe qu'Audrey attendait : regard + yoga lion)</p> <p>Sécurité (insister pour bonne position assise au début)</p> <p>Capacités non verbales (bonnes pour trouver images, mots et lettres pareilles)</p> <p>Niveau cognitif (mémoire de travail, quelque chose se passe) Compter (Audrey compte avec Laura)</p> <p>Donner un sens au geste de Laura/à ses dires (compter) (interprète « je ne suis pas capable ») (ce n'est pas grave si elle fait le lion dans l'atelier)</p> <p>Stratégies More than Words, approches interactionnistes</p> <p>Verbaliser (parfois, Laura verbalise aussi les chiffres) (Audrey verbalise pour Laura) (Audrey fait une offre à Laura pour qu'elle verbalise)</p> <p>Bilinguisme</p> |
|--|--------------------------------|--|

| | |
|---|--|
| | <p>(compter en français ou en anglais)</p> <p>Présumés capacités (Audrey sait que Laura sait compter)</p> <p>Lien avec activités (yoga lion) (salle motricité inaccessible)</p> <p>Prise de contact (faire le lion)</p> <p>Imitation (enfants placés en demi-cercle, se voient)</p> |
| Ce qui est spécifique à cet entretien, ce que je retiens particulièrement : | <p>Les liens principaux faits avec l'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le but recherché dans l'interaction : gestion du matériel/sécurité limite l'interaction - Liens faits avec différentes activités en classe ou avec la maison - Jeux de faire semblant : chat, café, souris, jus, poupées - Imiter les autres - Attendre, donner du sens, verbaliser : <i>More than Words</i> - Pour chaque extrait, Audrey me parle tout d'abord du contexte - Souvenir vague ou bon souvenir des séquences |

ANNEXE K

EXEMPLE DE L'ANALYSE THÉMATIQUE DES ENTRETIENS AVEC LES CATÉGORIES OBSERVATIONS,
OBJECTIFS, STRATÉGIES, ENJEUX

| Indices paraverbaux | | | | | |
|---------------------|--|--------------------------|--|------------------------------------|--|
| | Observations | objectifs | stratégies | activités | enjeux |
| Entretien 1 | L. fait du bruit attirer attention | Initier | | | |
| E2 | Laura chante « fait dodo » (hypothèse d'A.) Ce serait une manière de conscientiser pour L., d'associer les idées. Ne chante pas souvent à l'école L. regarde A. et fait le rugissement du lion A. fait le lien avec le yoga des animaux | Initier, prendre contact | Dans ce cas, offrir une verbalisation appropriée. | Atelier Motricité (yoga) | A. ne sait pas pourquoi L. a fait le lion à ce moment précis de cet atelier. |
| E3 | Répéter des mots vs répéter des sons <i>Tickle</i> (« kickle ») A. a déjà entendu prononciation plus claire À l'extrait des fleurs, A. se demande si L. chantait Plaisir dans l'interaction, beaucoup de rires Mention du gros accent québécois de L. selon sa mère | Verbaliser | Faire répéter/verbaliser L. | | L. répète, mais sans nécessairement comprendre le sens. |

| | | | | | |
|----|--|--|--|---------|--|
| E4 | <p>Pour A., c'est dans le ton de voix, le ton de la séquence qu'elle saura si L. comprend ou ne fait que répéter</p> <p>Dans « je t'aime bonne journée », L. répète syllabe par syllabe et en alternance avec l'adulte à chaque syllabe</p> <p>Indice dans le débit quand elle répète A. se fit parfois au « feeling » pour savoir si L. a compris ou non</p> <p>Collaboration : au début, L. pleurait beaucoup</p> <p>L. fait des soupirs naturellement, <i>ssh hot, ahffff</i> (j'ai chaud, j'ai froid) Lien avec expressivité de la mère.</p> <p>L. peut pleurer et rester prise dans son émotion</p> | Verbaliser | <p>Stratégie de faire répéter (dans l'activité; en alternance avec l'adulte, rythme saccadé syllabe par syllabe, ton de voix et débit ralenti; ressenti au <i>feeling</i>)</p> <p>L'aider à en sortir en lui disant que c'est fini.</p> | | Difficulté à nommer ce sur quoi elle se fie pour cerner compréhension de l'élève |
| E5 | <p>L. ne répond pas toujours lorsqu'elle est appelée. Obtenir son attention</p> <p>A. a le souci de terminer un jeu entamé dans le temps</p> <p>Répond en hochant la tête mmm mmm (non)</p> | <p>Jouer à un jeu de table</p> <p>Répondre</p> | <p>Interpeller l'élève : stratégie de changer de ton (plus jeu après 2-3 répétitions Interpelle en anglais</p> <p>Implique l'élève</p> <p>Ramener L. à son intérêt des bébés, car plus intéressée sur le moment aux bébés qu'à l'accrochage A. fait pleurer les bébés qui sont tombés</p> <p>Accélérer le rythme du jeu People games : alternance tours</p> <p>A. valide en requestionnant si doute de la première réponse</p> | atelier | Terminer le jeu en gardant l'intérêt de l'élève |
| E6 | La prononciation de « <i>draw</i> , colle, crayon » est confuse | <p>Nommer l'action qu'elle veut faire, exprimer le matériel qu'elle veut. Choisir matériel</p> | | atelier | |

ANNEXE L

EXTRAIT D'ANALYSE DES NOTES DE TERRAIN

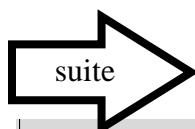
| | page notes | date | activité | action | tâche spécifique | matériel | objectif (lien entrevues) | observation Andréa | observation-évaluation Audrey | strategie categorie | ex. strategie | enjeux nommés par A. | enjeux soulevés par Andréa | extrait filmé retenu |
|-----|------------|------|---------------|---------------|------------------------|----------|---------------------------|---|--|--------------------------------------|--|---|---|----------------------|
| 98 | 167 | 17 | bonjours | jours semaine | choisir nombre panneau | | | L. nomme les jours de la semaine. Trouve le 37 (au lieu du 27) sur panneau. | A. parle des mystères du cerveau | | | A. est étonnée de la connaissance des nombres de L. | L. utilise-t-elle souvent le panneau ou a-t-elle vu quelqu'un l'utiliser? A. savait-elle à ce moment que L. connaissait ses chiffres? | E164 |
| 99 | 167 | 17 | atelier | formes | coller | | | A. dit "glue" très fort, montre ses yeux | | interpréter gestes de l'élève + mots | A. dit "glue" très fort, montre ses yeux. A. lui dit qu'aujourd'hui, ils ne colleront pas de yeux. | | L. parle-t-elle de la colle liquide? | |
| 100 | 167 | 17 | atelier | formes | coller | | | L. fabrique roues en carton | | | | | | |
| 101 | 167 | 17 | atelier | formes | coller | | | L. regarde la minuterie | A. me le fait remarquer | | | | | E173 |
| 102 | 169 | 17 | jeux | jeux libres | animaux | | | L. va chercher jeu de boîtes et animaux | A. la voit et dit qu'elle est surprise | | | | | |
| 103 | 169 | 17 | activitegroup | fleurs | coller | | | L. dit encore "glue". A. lui donne plus de feuilles pour continuer | | interpréter mots de l'élève | L. dit encore "glue". A. lui donne plus de feuilles pour continuer | | Besoin de (-) encadrement collage? Aime brico? | |

ANNEXE M

EXTRAIT D'ANALYSE DES SÉQUENCES VIDÉO EN VUE DE LA SÉLECTION FINALE



| 1 | extrait | minutages | 3 | travail | 6 JOURS | pas | matériel | total | résumé activité | activité | action | tâche spécifique | matériel | minutages | durée (secondes)[1] | extrait | Qualité son | Qualité image A.L | vue élève | vue enseignante | autres caméras | Nombre tours de |
|----|---------|---|---|---------|---------|-----|----------|-------|---|----------|------------------|------------------|---------------|---|---------------------|---------|-------------|-------------------|-----------|-----------------|---|-----------------|
| 67 | J4 | 2018-04-11_Annie_C_P_atelier1_L_eah_0_42-1:05 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | atelier, demande d'aide, colle, papiers | atelier | coller, demander | abclégumes | colle, images | 2018-04-11_Annie_C_P_atelier1_L_eah_0_42-1:05 | 24 | 60 | bien | bien | profil | profil | QE1: vue face L, dos A.; QE2 dos L, face A. | <10 |
| 73 | J4 | 2018-04-11_Annie_C_P_atelier1_L_eah_4_24-4:44 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | atelier, images, fiches, colle | atelier | coller | abclégumes | | 2018-04-11_Annie_C_P_atelier1_L_eah_4_24-4:44 | 21 | 66 | bien | bien | profil | profil | QE1: vue face L, dos A.; QE2 dos L, face A. | <10 |
| 74 | J4 | 2018-04-11_Annie_C_P_atelier1_L_eah_5_45-6:14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | atelier, images, fiches, jeu | atelier | réviser | abclégumes | | 2018-04-11_Annie_C_P_atelier1_L_eah_5_45-6:14 | 30 | 67 | bien | bien | profil | profil | QE1: vue face L, dos A.; QE2 dos L, face A. | [10, 20] |



| Autre élément contexte | quoi verbaliser | comment travail verbalisation? | Commentaires stratégies pouvant servir exemples; autres commentaires | liens objectifs mentionnés en entrevue | enjeux, questions soulevées | ajustement | liens notes, entretiens, documents | thèmes |
|---|--|---|--|---|---|------------|------------------------------------|---|
| L. découpe les images de légumes, les pointe (A. les compte) et demande à A. d'ouvrir la colle. (séquence vue avec Audrey) poursuite abécédaire légumes, dernière page. L. a de la difficulté à ouvrir sa colle | demande d'aide pour ouvrir la colle (après grognement, L. dit "besoin aide", compter | mettre en mots gestes de l'élève (compter), attendre la demande d'aide, questionner, commenter | Beaucoup reformulation: mettre en mots gestes de l'élève, indice (oh hisse), questionnement pour inciter à la demande, attendre et observer. Accepter que L. fasse lion ou autre pour exprimer | Communiquer, prendre contact: regarder + autre, initier, demander. Compter à voix haute, dénombrer en pointant (en cours d'atelier, pas prévu?), | L. fait-elle des liens avec l'activité précédente (yoga animaux)? Interpréter en faisant des liens avec d'autres activités vécues; Créer un problème à résoudre (exploiter un problème naturel qui se présente) | oui | entretien 2, extrait 5 | compter, demander, yoga lion, attendre, interpréter en couplant plusieurs indices |
| poursuite abécédaire légumes, dernière page. L. colle avec indices de A. et modèle. L. pointe un endroit où coller. A. verbalise et questionne L. A. lui montre le modèle. | réponse oui/non (L. verbalise bin oui), nommer les lettres (A.) | questionner, dans cet extrait, A. tente de faire comprendre les lettres et l'association plutôt que de faire verbaliser. A. verbalise les lettres pour L. | Mettre mot gestes/actions de l'élève, donner du sens; corriger, accepter non verbal, questionner oui/non, directive (regarde), confirmer, montrer modèle, expliquer; utilisation d'un modèle visuel; dans cet extrait, A. tente de faire comprendre les lettres et l'association plutôt que de faire verbaliser. | Refaire une tâche déjà travaillée antérieurement; Comprendre une tâche, Répondre à une question oui ou non, répondre à une question, nommer les lettres | Mettre plus de visuel plus vite?, modèle à l'appui; | oui | non | corriger l'élève |
| L. termine son abécédaire et cherche encore des papiers à coller. L. pointe la feuille et dit X. Discussion autour du X. se rend compte que la case « est vide ». A. lui propose de mettre un X. Transition vers 2e jeu | "qué ci" (quoi ici?), grognement, non, eh (en pointant); A. reformule ce que se dit élève, répondre question oui/non | reformuler en mots dire et gestes de l'élève, questionner, expliquer | plusieurs stratégies: interpréter gestes de l'élève et mettre en mots, expliquer pointer, mimier geste, questionner, reformulation, attendre et observer (voir que l'élève regarde encore les fiches, donc reprise question avec autre indice visuel pour que l'élève comprenne, proposer action + directive | Verbaliser : Communications plus diversifiées, plus nombreuses, mais peu de verbal, Répondre à une question oui ou non; comprendre une tâche. | Coupler le verbal, non verbal et paraverbal pour interpréter ce que veut dire l'élève | oui | non | mettre un x, comparer, répondre à une question oui/non |

ANNEXE N

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS (VERSION LONGUE) POUR LES SÉQUENCES DE LA BANDE-PHRASE ET DES BONJOURS

3. La séquence #3 de la bande-phrase

Mise en contexte

L'atelier de la bande-phrase découle de quatre autres étapes préalables d'un projet sur l'espace. Les phrases construites sous forme de séquence de pictogrammes ont comme but de mettre en mots ce qu'illustrent les photos de la construction personnelle qu'avait réalisée Laura. Sur chaque page est donc collée une photo à décrire. Audrey souhaite ainsi partir des idées de Laura. Néanmoins, elle met à sa disposition plusieurs pictogrammes qui représentent aussi des idées d'autres élèves et non pas uniquement celles de Laura. Dès l'ouverture de la séquence, bien qu'Audrey évoque le placement d'un dernier pictogramme avant le collage, Laura place plus de pictogrammes que prévu. Audrey tente de l'arrêter et d'introduire une phase de verbalisation, mais la laisse finalement poursuivre. Une fois tous les pictogrammes disponibles placés par Laura dans un ordre précis, les deux interactantes passent finalement à une phase de verbalisation formelle dans laquelle elles « redisent » ensemble les deux phrases construites : « Le petit chat est assis dans le véhicule spatial. Il mange de la pizza et un sandwich. » La séquence se clôt sur la proposition d'Audrey de coller les pictogrammes.

Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #3 de la bande-phrase

| Types d'indices | Interprétation convergente/divergente des indices |
|---|---|
| 1. Connaissances du cadre : sur le matériel, sur la structure de l'activité et sur les connaissances contextuelles et conceptuelles en jeu | <p>C. Matériel : habitude de verbaliser plus avec soutien visuel</p> <hr/> <p>D. Incompréhension conceptuelle : concept <i>dernière, trouver</i></p> <p>Matériel : utilisation prévue vs réelle, lien avec l'activité antérieure (photographie)</p> <p>Matériel : attrait, désir d'utilisation</p> |
| 2. Connaissances de l'autre participante : ses intérêts, sa manière d'utiliser le matériel, son langage, etc. | <p>C. Intérêts de l'élève : idées de l'élève</p> <p>Manière d'utiliser le matériel au complet de l'élève</p> <p>Exploitation d'un lexique employé quotidiennement par l'élève</p> |
| 3. Les indices non verbaux : l'orientation du regard, les pointages, l'action de l'élève, le déplacement du matériel et la place du soutien visuel | <p>C. L'alignement du regard suite aux pointages : quand rythme ralenti, débit lent, troncation phrase, pause dans l'action</p> <p>Ajout d'informations supplémentaires par le déplacement du matériel toujours en verbalisant</p> <p>Action de l'enseignante de retirer le matériel à ne pas utiliser</p> <hr/> <p>D. Pointages : orientation du regard divergente</p> <p>Élève poursuit son action, but personnel</p> |
| 4. L'atteinte des buts des interactantes, leur explicitation et la multimodalité pour faire comprendre et cerner la compréhension de l'autre | <p>C. Expressivité, combinaison d'indices mimo-posturo-gestuels chez l'élève</p> <p>Balayage visuel et verbalisation de L. ajustés au rythme de pointage et de verbalisation des images</p> <hr/> <p>D. Action trop implicite : interrompre l'élève et demander la remise d'un pictogramme</p> |
| 5. Les indices paraverbaux, les idées importantes et l'affectivité | <p>C. Accentuations, pauses, troncations, combinés aux pointages de pictogrammes</p> |
| 6. Les questions et les réponses de l'élève | <p>C. Reformulation et ajout de multimodalité</p> <p>Réponse multimodale claire de l'élève</p> <hr/> <p>D. Absence de réponse : élève ne répond pas aux commentaires</p> <p>Réponse par un verbe plutôt qu'un nom tel que demandé</p> |

3.1 Les connaissances du cadre

3.1.1 Les phases de l'activité

Dans cette séquence, quatre phases s'enchaînent, traduisant les buts communs poursuivis par les interactantes : la construction de la bande-phrase (choix et placement de pictogrammes) (1A à 16L), la verbalisation de la phrase (5A à 11A et 17A à 25A) et le collage (27A à 34L). Ces phases ne progressent pas de manière linéaire et d'autres buts individuels divergents sont insérés en cours d'interaction. Bien que Laura partage avec Audrey le vécu de verbalisation à partir d'un soutien visuel, elle ne connaît pas d'emblée l'enchaînement des tâches que prévoit son enseignante. Ainsi, elle introduit en premier lieu le thème de la colle, puisqu'elle s'apprête à coller ses pictogrammes (en 1A) immédiatement après avoir placé son image. Le collage est refoulé par Audrey qui interrompt Laura pour ne ressortir qu'en 27A.

En second lieu, la construction de la bande-phrase consiste en choisir et placer les pictogrammes. Après que Laura et Audrey se soient ajustées quant à ces deux objectifs (1A à 4L), Audrey tente d'introduire en troisième lieu un autre but de la séquence, celui de verbalisation. Pour ce faire, elle met en mots ce que fait le personnage du petit chat en 5A d'après la suite de pictogrammes. Elle rappelle ainsi en quelque sorte le jeu symbolique de construction de l'élève fait préalablement dans le projet pour lequel Laura a sélectionné le personnage du petit chat. Au début, Laura n'adhère que partiellement à cet objectif de verbalisation et au thème du petit chat et poursuit en 6L ses ajouts de pictogrammes, n'ayant visiblement pas atteint son objectif de placement des pictogrammes. Les deux interactantes vivent alors une

difficulté d'ajustement relative aux buts qu'elles poursuivent respectivement. Audrey fait ensuite une deuxième tentative d'introduction du thème du petit chat (7A) en questionnant Laura, ce qui fonctionne.

Plus loin en 17A, Audrey enchaîne avec la tâche de verbalisation finale (tâche de « redire la phrase ») à laquelle Laura adhère tout de suite. Nous reviendrons plus loin sur les marqueurs qui favorisent cet ajustement instantané. En dernier lieu, l'enseignante annonce la tâche de collage qui suit (27A) et qui fait un lien avec le thème de la colle initié en début de séquence par l'élève. Encore ici, Laura consent immédiatement. Cet enchaînement par Audrey suit l'absence de réponse de l'élève à son commentaire (« oh là là il en fait des choses hein? »).

Tout compte fait, c'est Audrey qui dans son rôle d'organisatrice des tâches, dans l'optique des rôles enseignante-élève asymétriques, statue de l'enchaînement des actions à effectuer (placer les images, verbaliser, coller) et qui initie l'enchaînement des phases. Laura s'ajuste bien au final en se mettant en action pour chacune des phases, même si nous voyons dans l'ensemble que la connaissance de l'enseignante de l'enchaînement des tâches de choisir le pictogramme, de le placer, de verbaliser la phrase et de coller diverge par rapport à ce qu'anticipait Laura : choisir, placer, coller. Cette divergence se perçoit aux tours de parole 1A (interruption de la prise de la colle), 5A (verbalisation par l'enseignante de la phrase créée), et 26L/27A (absence de réponse de l'élève et enchaînement de l'enseignante).

3.1.2 L'utilisation prévue du matériel vs son utilisation réelle et la connaissance de l'adjectif « dernier »

Comme mentionné dans la contextualisation initiale de l'extrait, cet atelier découle de quatre autres étapes préalables au projet sur l'espace et Audrey connaît bien ces étapes. La phrase construite sur la bande-phrase a comme but de mettre en mots ce qu'illustrent les photos prises de la construction de l'élève. Sur chaque carton est donc collée une photo à décrire. Puisque chaque élève de la classe a construit et photographié des scènes différentes, les pictogrammes imprimés par l'enseignante reflètent ce qui se trouve sur les photos respectives et sont donc plus variés que ce qu'avait choisi Laura. Audrey explique en commentant cet extrait (entretien 6) qu'elle s'est assurée en amont de garder des traces (photos) et notes dans le but de se rappeler ce que l'élève avait voulu dire pour construire la phrase et ainsi suivre ses idées:

partir un peu de son idée même si c'est moi qui amène un peu l'organisation dans les idées finales. [...] quand j'impose des pictos tu sais je propose des pictos, c'est que je propose un peu la phrase quand même, mais à partir de ses idées quand même (entretien 6, p.213)

Tout en voulant inclure des pictogrammes issus des photos de Laura, Audrey choisit de donner une certaine liberté au moment de l'activité à l'élève dans le choix des pictogrammes. Conséquemment, un clivage se crée entre l'intention initiale d'Audrey de faire mettre en mots l'image et la liberté de choix qu'elle octroie et dont profite finalement l'élève pour sélectionner de nouveaux contenus. Ainsi, lorsqu'Audrey explique à Laura « on en a une dernière à trouver » en 1A (ensuite reformulé en 3A), elle exprime alors implicitement cette idée d'*une seule image* manquante (par l'adjectif « dernière ») parmi celles à identifier dans la photo à laquelle elle réfère

(utilisation du verbe « *trouver* »). Les tours de paroles suivants de l'élève (2L à 14L) montrent toutefois qu'elle ne s'ajuste pas à cette intention implicite qu'a en tête Audrey de reproduire le sens vu sur la photo dans l'optique du projet de l'espace (lien avec l'objectif de faire des liens avec les activités antérieures, d'associer des idées). Elle ne choisit pas ses pictogrammes en fonction de la référence à la photo pré-collée sur le carton. Il semblerait que l'adjectif ordinal « dernière » en 1A soit aussi particulièrement un point de divergence dans les interprétations de l'élève et de l'enseignante. Ainsi, même si Audrey accentue sa prononciation en 1A et 3A pour le mettre en évidence, l'indice « dernière » (au singulier, précédé du déterminant « une ») n'est pas compris par Laura en 1A et n'est potentiellement pas perçu en 3A, puisqu'elle a alors déjà entamé son geste de placement du second pictogramme en chevauchant le tour de parole de son enseignante (en 4A). Cette méconnaissance du concept de « dernière », additionnée à l'attrait du matériel accessible sur la table, résulte en un allongement des phases de choix et de placement des images. Voyant que Laura poursuit ses actions de construction de la bande-phrase par l'ajout de *plusieurs* pictogrammes, Audrey s'ajuste, observe et intègre les nouveaux pictogrammes à ses énoncés.

En entretien de rétrospection, Audrey commente ces ajouts multiples de pictogrammes par l'élève : « tant mieux, puis ça rallonge la phrase. » (entretien 6, p.215) Ses propos montrent l'importance qu'elle accorde au travail sur la phrase (visée de formuler des phrases en pointant successivement des images) prioritaire à l'illustration de la photographie, ce qui explique la flexibilité dont elle fait preuve. De plus durant l'entretien, Audrey émet un doute sur le lien que Laura fait alors entre la bande-phrase, la photo prise et le jeu de construction. Au-delà de l'incertitude des liens établis, il est clair que l'élève n'a pas tenu compte d'une exigence/but qu'avait son enseignante de reproduire en pictogrammes l'action se produisant telle quelle sur

la photographie. Les connaissances sur le matériel, soit la photo visée et les pictogrammes (destinés à tous les élèves) et les liens faits entre les activités vécues divergent donc dans cet extrait.

3.1.3 L'Expérience de l'appui du matériel dans la tâche de verbalisation

Avant cet atelier, Laura n'a jamais participé à une telle constitution de bande-phrase. Toutefois, elle a une certaine habitude rapportée par Audrey en entretien de verbaliser davantage avec du soutien visuel à l'appui, comme des images ou des pictogrammes. Laura est en quelque sorte accoutumée à cette manière de nommer chaque image en les pointant une à la suite de l'autre et cette connaissance du contexte l'aide à bien s'ajuster dans l'interaction pour la tâche de verbalisation. À cet égard, il est assez remarquable qu'Audrey n'ait absolument pas besoin d'énoncer explicitement la consigne de dire verbalement ce que les pictogrammes illustrent. En effet, Laura « redit la phrase » avec son enseignante (pour reprendre l'expression d'Audrey au 6^e entretien) tronçon par tronçon comme elle a souvent l'habitude de le faire avec un adulte qui modélise le langage (tours de parole 17A à 24L).

3.2 Les connaissances de l'autre participant

3.2.1 Le lexique couramment utilisé par Laura

Concernant le lexique employé dans cette séquence, la connaissance préalable du lexique et son utilisation sur une base quotidienne pour l'élève semblent faciliter la compréhension dans l'interaction. Audrey explique en entretien de rétroaction l'importance du choix des mots de vocabulaires intégrés dans l'activité (lien avec

l'objectif de verbaliser des mots couramment utilisés). Elle commente : « avec le support visuel, elle [Laura] identifie vraiment assez bien chacune [des images] [...] le véhicule spatial ce n'est pas un vocabulaire que je m'attends à tout prix qu'elle va se souvenir, mais chat assis, c'est quand même intéressant pour elle, manger. » (p.216) D'après les observations, les mots « petit » et « chat » sont souvent employés par Laura. Pour leur part, les mots « assis », « mange » et « sandwich » font aussi partie du quotidien de l'élève (employés couramment par les intervenantes selon les observations) et en ce sens, leur connaissance par l'élève contribue selon Audrey à sa facilité à les repérer et à les prononcer dans l'activité.

À l'opposé, bien que des mots comme « véhicule spatial » et « véhicule lunaire » aient été utilisés récemment lors des constructions des élèves sur le thème de l'espace et dans les livres, ces lexiques ne sont pas couramment utilisés par Laura. Leur identification sur image et leur prononciation peuvent donc s'avérer plus difficiles. Dans les faits, elle ne verbalise pas spontanément en 6L « véhicule spatial » comme elle le fait en 8L (pour « sandwich ») et en 10L (pour « mange ») après qu'Audrey ait désigné l'image. De plus, lorsqu'elle le répète en 22L, sa prononciation est très approximative (« *vévédé pai* »).

3.2.2 La manière qu'a Laura d'utiliser le matériel

Du côté de l'utilisation du matériel par Laura, nous relevons le petit rire d'Audrey en 17A après le placement du dernier pictogramme par l'élève en 14L. Ce rire exprime sa reconnaissance d'un trait de l'élève qui la fait sourire, cette tendance qu'elle a à épuiser tout le matériel disponible. Dans l'entretien de rétroaction, Audrey nous explique le moment du retrait du pictogramme « fusée » en lien avec ce plaisir qu'a

Laura à explorer le matériel et à l'utiliser : « Puis c'est ça un moment donné tu vois qu'elle, tu sais Laura est quand même, tant qu'il y a du matériel elle l'utilise. Fait qu'un moment donné j'ai enlevé la fusée parce que je savais aussi que j'avais une autre photo que ce serait pertinent. » Dans la séquence, elle explique à l'élève au moment du retrait de la fusée en 15A qu'elles vont réserver la fusée pour l'autre photo (« la fusée on va la garder pour l'autre »), le pronom indéfini « l'autre » référant à ladite photo visée par l'énoncé, mais absente de la table de travail de l'élève. 3.3 Les indices non verbaux.

3.3.1 Le contrôle physique du matériel

Pour continuer avec le retrait de la fusée, il s'avère que ce geste non verbal de contrôle du matériel est relevé comme indice de sens convergent par les deux interactantes. Préalablement, après que Laura ait pris l'image de la fusée dans sa main en 12L, Audrey tente un premier « rattrapage » (en 13A) non détecté par l'élève. Elle suit le mouvement de Laura qui saisit le pictogramme, elle tourne sa paume vers le haut et ouvre sa main dans le geste emblématique d'attente que soit déposé un objet au creux de la main, que l'élève lui remette le pictogramme. Or, Laura contourne plutôt ce geste de l'enseignante en ne semblant pas l'identifier et place l'image sur la bande-phrase en poursuivant son action déjà entamée de placer *tous les pictogrammes* sur le carton. En seconde tentative, Audrey retire alors le pictogramme et le cache près d'elle en expliquant verbalement son motif. Laura suit à ce moment le geste de retrait de l'enseignante en superposant sa main au bras d'Audrey. Elle ne retire sa main que lorsqu'Audrey a complètement retiré le pictogramme de la table et l'a caché près de son corps. Le retrait de sa main montre qu'elle ratifie finalement le rejet du

pictogramme « fusée » et c'est véritablement le retrait du matériel qui a été l'indice d'interprétation convergent.

Geste emblématique de demande de remise et retrait complet du pictogramme



Audrey utilise également ce geste de contrôle du matériel en 1A alors qu'elle retire la colle de la main de L. en donnant sa directive verbale « attends. » L'élève relâche alors immédiatement le bâton de colle. Au contraire, l'élève prend le bâton de colle lorsque son enseignant le lui tend en disant « tiens » (en 31A et 32L). Somme toute, les gestes de contrôle du matériel (de remise et de retrait) de l'enseignante sont analysés en convergence par les deux interactantes.

3.3.2 Le glissement/déplacement du matériel

D'autres types de gestes de manipulation du matériel semblent avoir une aussi grande portée dans la séquence et sont parfaitement coanalysés. C'est le cas pour les trois gestes de l'enseignante qui glisse le matériel sur la table. Effectivement, en 3A, le geste d'Audrey d'étendre d'une main les pictogrammes restants sur la table vient parachever la verbalisation de l'action visée (mettre une dernière image), puisqu'il indique l'information supplémentaire à l'élève que les images à placer sont parmi

celles-ci. L'orientation du regard de Laura passe alors immédiatement du bâton de colle tenu par Audrey aux pictogrammes sur la table, puis elle se met en action en choisissant son premier pictogramme. En 9A, Audrey appuie sa verbalisation de l'action du chat « il mange » d'un glissement du doigt du pictogramme « manger » de quelques centimètres vers l'élève. Le geste vers l'image apporte à la fois une redondance avec ce qui est verbalisé (« mange ») et une information supplémentaire sur la pertinence de placer ce pictogramme devant celui de « sandwich » et de « pizza. » L'élève saisit parfaitement cette double fonction du geste, puisqu'elle prend immédiatement le pictogramme en 10L et le place en l'identifiant adéquatement. Enfin, en 27A, Audrey annonce la prochaine action (« on va coller ça ») en complétant le pronom démonstratif déictique « ça » par le geste de glisser la bande-phrase construite légèrement vers l'élève. Laura aligne alors son regard sur le carton déplacé et répond à la demande d'approbation de l'enseignante. Somme toute, elle s'ajuste à ces trois gestes en orientant son regard sur les images désignées, puis en se mettant en action d'après ce qui lui est indiqué plus ou moins explicitement. Enfin, il est à noter que ces gestes sont porteurs dans la mesure où ils appuient le langage verbal.

3.3.3 Les différences d'interprétation des gestes de pointage

En contraste avec les gestes de glissement, les pointages d'Audrey ne sont pas toujours suffisants pour assurer l'ajustement des interactantes. En analysant plus en profondeur leur contexte d'apparition, deux de ces gestes de pointage surviennent alors que l'élève poursuit son action de placer des pictogrammes. D'abord, en 5A, Audrey pointe le pictogramme du véhicule spatial que Laura vient de placer en verbalisant la signification de la première phrase de la bande. Le but de verbalisation de l'enseignante ressort alors. Bien que Laura oriente son regard sur la bande-phrase,

elle ne répond pas au commentaire de son enseignante et enchaîne avec le placement du sandwich en chevauchant en 6L le tour de parole d'Audrey. Plus tard en 11A, l'enseignante reproduit ce geste de pointage cette fois en désignant l'image « mange » tout en entamant la verbalisation de la phrase illustrée. Laura oriente alors son regard non plus sur le pictogramme « mange », mais sur celui restant sur la table, puis elle interrompt son enseignante par la prise de ce dernier pictogramme. Bref, ces gestes de pointage des pictogrammes ne semblent pas cointerprétés, puisque l'enseignante et l'élève portent leur attention sur des buts (verbaliser vs placer des pictogrammes) et du matériel divergents (pictogrammes placés sur le carton vs pictogrammes sur la table).

3.3.4 Les pointages et le rythme ralenti

D'autres gestes de pointage de l'enseignante sont beaucoup mieux perçus par l'élève. Il s'agit des gestes de pointage lorsqu'Audrey et Laura orientent toutes deux leur regard sur la bande-phrase et réalisent ensemble la phase de verbalisation (tours de parole 17A à 24L). Le pointage image par image d'Audrey suit alors le débit lent et la troncation de la phrase qu'elle énonce. Laura oriente bien successivement son regard sur chacune des images pointées et en verbalise quelques-unes. Tout compte fait, les gestes de glissement attirent davantage l'attention visuelle de l'élève, tandis que les gestes de pointage redondants par rapport aux images nommées sont bien cointerpétés à condition que 1- l'élève n'entreprenne pas une autre action simultanément et 2- que le rythme soit ralenti pour laisser à l'élève le temps d'aligner adéquatement son regard.

3.5 La mise en action de l'élève

Tout d'abord, rappelons que pour Audrey, la mise en action de l'élève marque sa compréhension en général, comme elle le mentionne en entretien : « Laura on confirme sa compréhension dans l'action » (transcription entretien, p.174); « des fois je le vois [sa compréhension] parce qu'elle fait l'action par la suite » (transcription entretien p.76). La compréhension de l'élève en action se constate en 2L (choix d'un pictogramme par l'élève), en 10L (prise du pictogramme « mange ») et en 18L (verbalisation des segments après l'enseignante). Il n'en reste pas moins que l'action de l'élève en chevauchement à celle de son enseignante (en 4L, 6L, 12L et 14L) est aussi porteuse d'une divergence et d'une nécessité de finaliser son projet entrepris. L'élève bouge rapidement et ne tient alors pas compte des indices verbaux et gestuels de son enseignante. En résumé, l'action de Laura est un indice d'ajustement en lien avec les directives données plus ou moins explicitement par Audrey, mais peut toute aussi traduire un empressement à agir sans tenir compte des marqueurs donnés par l'autre participant et donc constituer un signe de difficulté d'ajustement.

3.4 L'atteinte des buts par la multimodalité

3.4.1 La multimodalité du langage dans la phase de verbalisation

Dans cet extrait, l'élève énonce verbalement quelques mots isolés. Elle répète aussi beaucoup de mots à la suite de son enseignante. Lorsque questionnée en entretien à propos de quel degré de compréhension avait Laura selon elle, Audrey nous explique comment elle différencie une réelle compréhension de l'élève du sens de la phrase d'une répétition de la forme (l'un des objectifs visés de la communication orale) :

D'après moi elle comprend, parce qu'elle pointe en même temps, regarde l'image, puis elle répète quand même assez clairement, puis en regardant l'image. Je pense qu'elle sait que les mots, les sons qu'on est en train de dire ils ont rapport avec l'image. Je suis pas mal certaine à cause des indices qu'elle regarde, qu'elle pointe. Quand il n'y a pas de support visuel, c'est plus difficile je pense pour elle et pour moi aussi d'avoir des indices qui vont me permettre de le savoir.

Pour analyser plus spécifiquement cette multimodalité durant la phase de verbalisation de la phrase (17A à 24L), regardons d'abord plus attentivement le langage verbal de l'élève. Parmi les mots que comprennent les deux phrases « Le petit chat est assis dans le véhicule spatial. Il mange de la pizza et un sandwich. », l'élève ne verbalise que les mots concernant les images (*petit, assis, védedé paï, mange, iza, sandwich*) et omet les déterminants, le pronom, la préposition et la conjonction. Ensuite, en s'attardant au soutien visuel, il s'avère qu'elle verbalise ce que représente chacune des images sans omission.

3.1.5 Les indices paraverbaux joints aux pointages et à la verbalisation

Pour continuer notre analyse de cette phase de verbalisation des pictogrammes en dyade, nous intégrerons également dans la multimodalité des indices décrits les indices paraverbaux. En plus de verbaliser chaque pictogramme, l'élève suit du regard la progression du pointage de l'enseignante et son regard balaye chaque image. En ajoutant les pauses qui sont les indices paraverbaux dominants dans cette phase, il s'avère qu'elle verbalise en général un mot par segment de phrase énoncé par l'enseignante (sauf pour « pizza » et « sandwich » qui sont dits dans le même segment de l'enseignante). Chaque segment est effectivement encadré d'une pause plus ou moins longue (0,5 seconde à 2 secondes).

En résumé, l'élève s'ajuste au pointage de son enseignante en alignant bien son regard sur chaque image en profitant du rythme ralenti qu'offre l'enseignante par les nombreuses pauses. Elle s'ajuste aussi au contenu des images, donc montre sa compréhension en verbalisant ce qu'elles représentent spécifiquement. Elle s'appuie sur le rythme lent segmenté qu'adopte son enseignante pour saisir chaque fois ses tours de parole et sur le pointage joint à la verbalisation qui désignent les images.

3.1.6 Les questions, les commentaires et les réponses de l'élève

Extrait de transcription séquence de la bande-phrase (*Appendice B*)

- | | |
|-------|--|
| 5A | ho :h! ((excl)) (1 sec.) \il est assis\ dans] le véhicule spa ^h tial : |
| 6L | ((suit le pictogramme du véhicule spatial du regard et maintient son regard orienté vers la bande-phrase, prend un autre pictogramme qu'elle glisse vers elle et le place sur la bande de carton |
| 7A | woh!-) qu'est-ce qu'i fait? |
| 8L | (((***touche toujours le pictogramme de la bande-phrase, regarde la bande-phrase)) san :dwich. |
| 9A | il mange un ((glisse un le pictogramme de « manger » sur la table du doigt vers L.)) sandwich ^h |
| 10L | man\ ::ge. ((prend le pictogramme « manger » et le place)) |
| [...] | |
| 25A | oh là là il en fait des choses hein? (1 sec) |
| 26L | ((touche son nez, tire sa narine)) |
| 27A | on va coller ça ^h ((tire la bande-phrase et la glisse sur la table légèrement vers l'élève)) |
| 28L | ((tourne sa tête et regarde vers le panier de bâtons de colle)) hm hm ((hochement de tête « oui »)) |

Revenons à présent sur deux moments pivots de la séquence dans lesquels l'enseignante dénoue l'impasse quant à l'ajustement des buts communs par des questions adressées directement à l'élève. Pour commencer, comme mentionné précédemment, Laura ne s'ajuste pas à la première tentative de verbalisation de l'enseignante qui énonce en s'exclamant et en accentuant les mots importants « oh il est assis dans le véhicule spatial. » (5A). Dans ce cas, l'élève poursuit alors en 6L la construction de la bande-phrase et ne semble pas attirée par l'interjection de surprise de l'enseignante. Conséquemment, Audrey fait une seconde tentative d'introduction du thème du petit chat, cette fois en questionnant Laura (en 7A) plutôt qu'en mettant simplement en mots les pictogrammes. Laura s'ajuste au tour suivant en répondant à la question par l'identification verbale du pictogramme « sandwich. » Elle répond alors par un nom, bien que la question commande plutôt un verbe d'action. L'élève saisit donc l'intonation montante et le mot interrogatif « qu'est-ce que », mais ne décèle pas le verbe « fait. » Parallèlement, elle répond en nommant le pictogramme qu'elle manipule. L'enseignante corrige l'erreur par sa reformulation de l'énoncé de l'élève en y ajoutant le verbe manquant « mange. » Cette reprise par interrogation non inversée se veut alors une demande d'approbation/confirmation. Laura offre une réponse qui ne correspond pourtant pas à une approbation oui/non. Elle se saisit néanmoins immédiatement de cette reformulation et reprend à son tour verbalement « mange. » Ce faisant, elle place le pictogramme sur le carton. Tout comme lors de la phase de verbalisation, la multimodalité marquant la confirmation de l'élève de manière atypique (verbalisation du verbe « mange » + prise et positionnement du pictogramme sur la bande-phrase) accentue l'hypothèse de sa compréhension de la signification du pictogramme.

Cette situation se répète plus loin lorsqu'Audrey conclut la phase de verbalisation en 25A par son commentaire sur les actions du chat (« oh là là il en fait des choses

hein? »), l'élève n'offre encore une fois pas de réponse au commentaire malgré l'intonation montante en fin d'énoncé et l'interjection « hein » jouant le rôle de sollicitation d'approbation. Laura transgresse effectivement une norme de l'interaction en ne donnant pas son accord, son tour de parole consistant simplement en un geste auto-adaptateur (toucher son nez en 26L). Conséquemment, l'enseignante enchaîne en annonçant la tâche de collage qui suit par une phrase déclarative avec ajout de l'intonation montante en fin d'énoncé qui sollicite une réponse oui/non de l'élève (« on va coller ça? »). Elle y joint le geste de pointage et déplacement du carton. Cette fois, Laura offre une réponse multimodale claire à la question (hochement de tête + interjection « hm hm »).

En définitive, il semblerait d'après cette séquence qu'à elles seules, sans autres indices multimodaux, les demandes d'approbation ne sont pas relevées par l'élève, comme c'est le cas en 13A/14L et en 25A/26L. De plus, la sollicitation directe par questionnement favorise un ajustement opérationnel des deux interactants que le simple commentaire.

3.7 Synthèse de l'analyse de la séquence #3 de la bande-phrase

En guise de synthèse, nous relevons dans cette séquence trois principales causes des difficultés d'ajustement : 1- la méconnaissance du concept de « dernière » jumelée au but implicite non partagé de reproduire le sens de la photographie liée à une étape antérieure du projet de l'espace et à la quantité de matériel disponible; 2- les actions simultanées divergentes de l'élève et de l'enseignante; 3- la difficulté de l'élève d'interpréter les commentaires et les demandes d'approbation.

De son côté, l'enjeu de la « dernière image représentée sur la photo » est marqué principalement par l'action rapide répétée de l'élève qui multiplie les gestes d'ajouts de pictogrammes sur le carton sans tenir compte des interventions de son enseignante qu'elle chevauche. Il est aussi marqué par l'absence de réponse de l'élève au commentaire de l'enseignante et à ses demandes d'approbation par oui/non. Ce problème des multiples images ajoutées rapidement se solde non pas par les explications verbales de l'enseignante, commentaires et questions, mais par l'épuisement des pictogrammes disponibles et par le retrait du dernier pictogramme de la fusée par l'enseignante.

Au sujet des actions simultanées que veulent entreprendre les participantes, elles traduisent les difficultés d'ajustement quant aux buts qu'elles visent respectivement. Nous notons que l'élève n'est pas disponible pour répondre aux commentaires et demandes de son enseignante tant qu'elle n'a pas terminé ses ajouts de pictogrammes. Malgré les stratégies verbales, paraverbales et non verbales de l'enseignante, l'élève ne s'ajuste partiellement aux sollicitations de l'enseignante durant ses placements de pictogrammes que lorsqu'Audrey glisse vers elle un pictogramme. L'élève oriente alors son attention sur ce pictogramme glissé. Ce n'est donc qu'en adhérant au projet de l'élève de placer les pictogrammes sur la bande-phrase par son geste de déplacement du pictogramme que l'enseignante réussit à orienter l'attention de l'élève.

Enfin, la difficulté de l'élève d'interpréter les commentaires et les demandes d'approbation d'Audrey se voit tout au long de la séquence. Pour pallier cette difficulté d'ajustement, l'enseignante reprend par deux fois son tour de parole devant l'absence de réponse verbale de l'élève en la sollicitant à nouveau par une question plus explicite et multimodale qui cette fois trouve réponse.

Tout compte fait, les marqueurs coanalysés qui font évoluer l'interaction avec les meilleurs ajustements sont ici les marqueurs non verbaux de glissement du matériel, de pointages successifs des pictogrammes, accompagnés d'indices paraverbaux forts comme le ralentissement du rythme, la troncation de l'énoncé qui suit l'enchaînement des pictogrammes et les nombreuses pauses accordées pour laisser l'élève prendre adéquatement son tour de parole. Ces marqueurs ne sont porteurs dans l'interaction qu'à la condition que l'élève soit disponible, donc ne soit pas en action. La multimodalité apparaît aussi chez l'élève par un alignement du regard et des mots isolés au rythme des pointages et des modelages. Ces mots isolés identifient non seulement les pictogrammes, mais reflètent aussi le sens de la phrase construite.

4. Séquence #4 des Bonjours

Mise en contexte

Cette séquence porte sur la l'épisode de « dire les présences » pour laquelle Laura est mandatée ce jour-là. Au début, Audrey aide Laura qui ne considère pas les prénoms écrits parmi les items à classer dans les colonnes « présents » ou « absents » sur le TNI, les autres éléments étant des photos. Lorsque Laura termine son classement des photos/prénoms des enfants et adultes de la classe, elle insiste pour rester au tableau et demande les crayons. Audrey refuse, l'incite à retourner à sa place, puis lui explique à l'aide de la bande-tâches que son travail de dire les présences est bel et bien terminé. Laura revient alors à la charge en se dirigeant vers le tableau. C'est alors qu'elle entame le dénombrement des personnes présentes, assistée par Audrey. Enfin, elle retourne s'asseoir et Audrey explicite verbalement la fin des présences.

Synthèse des indices de contextualisation principaux qui orientent l'interprétation des interactantes pour la séquence #4 des Bonjours

| Types d'indices | Interprétation convergente/divergente des indices |
|---|--|
| 1. Connaissances du cadre : sur le matériel, sur la structure de l'activité et sur les connaissances contextuelles et conceptuelles mises en jeu | <p>D. Structure remise en question : ajout d'une étape de dénombrement</p> <p>Compréhension de l'imparfait/passé composé</p> <p>Matériel : Identification des mots écrits vs des photos</p> |
| 2. Connaissances de l'autre participante : ses intérêts, sa manière d'utiliser le matériel, son langage, etc. | <p>C. Intérêts de l'élève : compter</p> <p>Asymétrie des compétences langagières : choix de stratégies interactionnistes</p> <p>Élève ne fait rien pour rien</p> <p>Insistance inhabituelle de l'élève</p> |
| 3. Les indices non verbaux : l'orientation du regard, les pointages, l'action de l'élève, le déplacement du matériel et la place du soutien visuel | <p>C. Pour montrer un soutien visuel : interpeller élève par son prénom + « regarde »</p> <p>Période d'attente pour laisser l'élève agir</p> <p>Inaction comme signe d'attention</p> <p>Éloignement physique de l'élève</p> <hr/> <p>D. Pointages : orientation du regard divergente</p> <p>Élève poursuit son action, but personnel</p> |
| 4. L'atteinte des buts des interactantes, leur explicitation et la multimodalité pour faire comprendre et cerner la compréhension de l'autre | <p>C. Expressivité, combinaison d'indices mimo-posturo-gestuels chez l'élève</p> <p>Captation de l'attention + déclarer tâche finie avec ébauche</p> <hr/> <p>D. Élargissement de l'explication verbale (action terminée, transaction terminée, explication des tâches); monstration d'outils visuels; éloignement physique de l'élève</p> |
| 5. Les indices paraverbaux, les idées importantes et l'affectivité | <p>C. Marquer adresse par volume de la voix + orientation du corps + interpeller par nom ou surnom = inclusion ou non du groupe</p> <p>Prononciation appuyée et énoncé tronqué combiné au pictogramme, allongement de l'ébauche</p> |
| 6. Les questions et les réponses de l'élève | <p>C. Réponse multimodale claire de l'élève</p> |

4.1 La connaissance du cadre

4.1.1 La structure de l'activité des Bonjours

Dans cette séquence, Audrey et Laura connaissent les rôles des participants : une personne est nommée par transaction pour effectuer les tâches, puis lorsque l'élève désigné a terminé, il retourne s'asseoir sur sa chaise placée en ligne avec les autres élèves pour la suite des bonjours. Laura montre cette connaissance lorsqu'elle retourne à sa place en 16L et 38L.

Occasionnellement, Audrey ajoute une phase de dénombrement des personnes lors de la transaction de dire les présences et c'est en ce sens que vont l'action finale de dénombrement de Laura. Au préalable, Audrey tente d'expliquer la fin de la transaction à Laura en lui présentant la bande-tâches sur laquelle figurent les pictogrammes des différentes transactions avec les prénoms d'élèves attitrés pour chaque transaction respective. Elle lui montre aussi le tableau des photos classées après lui avoir refusé le crayon demandé par l'élève (8L à 14L) qui ne fait pas partie du matériel requis pour les présences. En entretien, Audrey nous explique comment elle tente de surmonter l'incompréhension de de l'enchaînement des tâches par l'élève qui souhaitait au final ajouter quelque chose à son tableau des présences.

Bien j'essayais de lui faire voir que sa tâche était finie, parce que la tâche était de mettre du monde à l'école et d'en mettre à la maison et que c'est fait. [...] Regarde, c'est réussi, c'est complet, mais là de toute évidence elle trouvait que ce n'était pas bien réalisé (transcription, entretien 6 p.223-224)

4.1.2 Le matériel et l'incompréhension grammaticale

Cette séquence s'ouvre sur Audrey qui apporte son aide à Laura pour repérer, identifier et glisser les prénoms écrits (1A à 4L), puisque Laura ne les considérait d'emblée pas comme représentant des personnes à classer. Laura cherche donc les photos et néglige les mots. Plus loin lors de sa phase de dénombrement, Laura ne tient encore pas compte des mots écrits, ce qui l'amène à orienter son regard et entamer un geste vers les photos de personnes absentes de l'école (34L). Audrey doit encore une fois intervenir pour régler cette incompréhension liée à l'aspect physique du matériel.

Une autre incompréhension survient en 17A à 19A lorsqu'Audrey relate les tâches que l'élève a accomplies. Elle utilise alors une conjugaison de verbe à l'imparfait « devait dire » et au passé composé « tu as dit. » Ces marqueurs morphologiques indiquent que l'action est bel et bien terminée. Or, Laura s'élançait à nouveau vers le tableau en n'ayant visiblement pas saisi ces marqueurs, mais axant plutôt sur l'incomplétude qu'elle y percevait.

4.2 Les connaissances de l'autre participante

4.2.1 Le rôle de l'enseignante

Dans cette séquence cohabitent le rôle normé maître-élève et le rôle de guide de l'enseignante à l'écoute et laissant l'élève prendre des initiatives qu'elle suit. Ce rôle s'endosse particulièrement par les interventions physiques dans cet extrait. En début de séquence, l'enseignante aide l'élève physiquement pour l'aider à déplacer les mots

en guidant sa main avec la sienne. Elle contrôle ensuite le matériel en retirant la baguette de la main de Laura (5A, 7A, 9A) qui résiste d'abord. Elle montre son désaccord relatif à la prise du crayon en interrompant le geste de prise du crayon de l'élève (11A) et éloigne physiquement Laura de sa position au tableau en l'entraînant avec elle avec sa main sur son bras (15A).

4.2.2 La pertinence d'observer et d'attendre

En entretien de rétroaction, Audrey explique ce qui l'a poussée à attendre, soit l'insistance de Laura. Elle ne voyait pas clairement non plus l'intention de l'élève au début de la séquence en lien avec les présences : « Mais tu sais au début, elle voulait prendre le crayon. Mais tu sais c'est tu vraiment qu'elle voulait les replacer pour les compter ou elle voulait écrire quelque chose pour le rajouter. Ça ce n'est même pas certain à 100%. » (transcriptions entretien, p.222) Lorsqu'elle aborde sa tentative d'explication avec la bande-phrase, Audrey renchérit sur l'insatisfaction de l'élève qui n'était pas encore tout à fait déterminé : « Bien j'ai l'impression, comme là je lui (désigne l'écran avec sa main), elle s'est reculée, puis j'ai passé ma main devant [le tableau], elle a peut-être comme vu l'ensemble global que là ce n'est pas à son goût. Mais tu sais encore là, c'est des hypothèses. » (p. 223)

Le vent tourne donc lorsque Laura se relève de sa chaise pour se diriger à nouveau vers le tableau en levant les bras en l'air de en s'exclamant (20L). À ce moment, Laura saisit la baguette et commence son dénombrement à voix haute. Audrey entame un geste de monstration de la bande-tâches à l'endroit de l'élève en l'accompagnant du directif « regarde » (23A). Pourtant, la stratégie d'observer et de laisser Laura agir pour lui donner le temps de montrer des indices de ses intentions prennent le dessus

et Audrey se ravise ramenant la bande-tâches vers son corps et en s'éloignant légèrement (25A) et en dénombrant à voix haute avec l'élève, suivant ainsi l'initiative et l'intérêt de cette dernière. Pour Audrey, la stratégie d'attendre et d'observer était celle de choix vu l'insistance de l'élève. Audrey se questionne (entretien 6, transcription, p.221):

Mais tu sais là, le fait qu'elle insiste, qu'elle revient, je me dis il y a quelque chose. J'ai-tu oublié quelque chose, il y a-tu un mot ou quelqu'un qu'elle veut écrire ou que tu sais, c'est ça. Il y a vraiment quelque chose d'autre, puis je me dis bien regarde, on va regarder, on ne perd rien à regarder ce qu'elle va faire. Ça va peut-être nous donner un indice de qu'est-ce qu'elle veut, de ce qui n'est pas clair pour elle ou qu'est-ce qui n'est pas complet pour elle.

Cette stratégie s'inscrit tout à fait dans les approches interactionnistes que prône Audrey dans son enseignement contrairement à ces pratiques d'il y a quelques années. Elle commente d'ailleurs : « Oui, bien tu sais je me dis elle insiste, sinon je l'aurais, il y a quelques années, je lui aurais dit (prend une voix plus aiguë et plus saccadée) va t'asseoir, retourne t'asseoir, c'est assez, je vais te mettre dans le jaune (rire). » (entretien 6, transcription entretiens p.220)

4.2.3 Les connaissances des réactions de Laura

Dans cette séquence, Audrey utilise sa connaissance des réactions émotives habituelles de Laura en réaction à une désapprobation de son enseignante. Elle relève en entretien la frustration de son élève et sa réticence à retourner s'asseoir :

Déjà là, elle était comme contrariée d'arrêter, elle va à sa place fâchée puis un petit peu de peine et de misère puis là elle revient. C'est comme ok, elle a quelque chose à faire là, il y quelque chose. [...] Mais tu sais le fait qu'elle

insiste qu'elle insiste. C'est rare que, bien des fois elle va plus se mettre plus à pleurer. Admettons que c'est juste qu'elle est vraiment contrariée puis que tu sais regarde c'était non. Il n'y a pas rien à rajouter mais tu sais elle va plus comme se mettre à pleurer, puis être résignée parce que - comprendre que bon, il n'y a plus rien à faire, il n'y a plus rien à faire.

(entretien 6, transcriptions entretiens, p.221)

Concrètement, Laura exprime ses émotions d'abord par un « non » accentué et allongé combiné à un mouvement de balayage latéral de la main en guise de l'idée de refus qui est redondant par rapport au langage (12L). Ensuite, elle se plaint d'une interjection « euh » encore une fois allongée et combinée à une secousse dans tout son corps (14L). En retournant finalement à sa place, elle se frappe l'intérieur du coude avec son poing, marquant encore sa frustration (16L).

En appui aux propos d'Audrey, nous avons pu observer Laura pleurer lors d'une autre journée d'observation lorsqu'elle s'est vue refuser un autocollant. Dans l'extrait ci-haut, Laura tente d'introduire une autre tâche par la demande du crayon, alors que dans le cas de l'autocollant, aucune autre phase à l'activité n'était possible.

4.3 Les indices non verbaux

4.3.1 L'orientation du regard

Lorsqu'Audrey lui présente la bande-tâches alors qu'elle est retournée à sa place (17A), Laura incline le haut de son corps vers l'avant tout en orientant son regard sur la bande-tâches présentée. Son enseignante décèle alors le regard et le positionnement de l'élève avant d'entamer son explication. Il y a donc ajustement mutuel quant à l'attention conjointe sur l'outil visuel et ouverture de la part de l'élève qui se montre attentive lors du tour de parole d'Audrey.

4.3.2 L'inaction de Laura

Contrairement aux autres séquences, c'est à un moment par son inaction que Laura montre son ajustement dans l'interaction. En effet, Laura arrête son mouvement de pointage vers la photo d'Aline, recule sa baguette et redirige son regard vers le mot écrit que touche Audrey dès que cette dernière énonce verbalement « neuf » en 35A. Dans ce cas, Laura réalise que l'action de dénombrer se poursuit malgré la difficulté qu'elle avait de ne plus avoir de photos à déplacer dans la colonne « à l'école. » Elle perçoit donc immédiatement l'aide qu'apporte son enseignante. Cet ajustement par l'interruption de son action et l'alignement de son regard n'est toutefois pas perçu par Audrey qui sollicite verbalement son attention (« attends regarde ici » en 37A).

4.4 L'atteinte des buts des interactantes

4.4.1 Interpeller Laura

Dans cette séquence, Audrey interpelle maintes fois Laura par son prénom ou un surnom dans le but 1- d'attirer son attention (« Laura » + « regarde » accentué ou avec intonation montante en 15A; 39A); 2- de renforcer son adresse (« ma belle » en 11A); 3- de souligner son rôle dans la transaction des présences (« Laura (accentué) devait » et « merci Laura » 17A; 39A).

En 37A, Audrey fait une auto-reprise de son dénombrement en énonçant à nouveau le déterminant numéral « neuf » tout en glissant le mot écrit comme l'ont été les autres photos. Cette auto-reprise se fait après avoir obtenu l'attention visuelle de l'élève et après avoir demandé cette attention « attend regarde ici. » Plus loin en 39A, Audrey s'interrompt « dire les pré - » pour solliciter l'attention de l'élève, puis reprend son énoncé du début étant maintenant assurée de l'attention visuelle de l'élève. Tout compte fait, l'enseignante n'hésite pas à interrompre son action qu'elle reprend plus tard pour valider l'attention de l'élève.

4.4.2 La multimodalité au service de la compréhension

Dans cette séquence, Audrey a recours à une escalade des moyens pour faire comprendre à Laura que sa tâche est terminée. Après lui avoir retiré la baguette et l'avoir félicitée, elle passe d'une explication plus spécifique sur la non-nécessité du crayon (11A), à une explication sur la fin de la tâche déclarée finie (13A), puis à une explication encore plus globale sur en consiste la responsabilité de « dire les

présences » et à revenir en arrière sur ce qui a été réalisé (17A). Ce faisant, Audrey insère entre les explications verbales des indices physiques et visuels à l'élève : blocage de son geste de prise de crayon, éloignement avec l'élève du tableau, prise d'un outil visuel avec une formulation énonciative de son intention avec l'outil « je vais te montrer » en 17A, pointage déictique du tableau de présences. Toute cette escalade de stratégies parvient à convaincre temporairement l'élève de retourner à sa place grâce à l'éloignement physique, mais l'enseignante ne parvient pas à faire comprendre la complétude de la tâche. L'élève y voit alors le contraire : il reste quelque chose à compléter lorsque l'enseignante pointe le tableau.

4.4.3 La place des reformulations verbales

Lors de la phase de dénombrement (24L à 37A), Audrey et Laura s'ajustent parfaitement en complétant mutuellement leurs actions. Laura glisse les photos à dénombrer et Audrey les dénombre à voix haute en allongeant ses énoncés pour suivre le rythme de glissement de l'élève. En 25A, Audrey joint l'élève dans son action et à ce moment, Laura arrête de compter verbalement, ayant obtenu l'appui de son enseignante. C'est d'ailleurs en raison de cette alternance rapide des tours de parole et par leur synchronie qu'Audrey saisit rapidement son tour de parole en 35A alors que Laura a de la difficulté à repérer le prochain élément à glisser. En quelque sorte, Audrey pallie la difficulté de son élève et l'aide à compléter son action.

4.4.4 L'ébauche

Enfin, Audrey utilise une ébauche dans le but de faire compléter son énoncé à Laura en 41A. Pour ce faire, elle interrompt son énoncé avant la fin de sa phrase et allonge « c'est » prononcé avec une intonation montante. Tous ces indices contribuent à la prise de parole de Laura qui a été désignée par son prénom pour répondre. Elle, saisit parfaitement la demande implicite. Ce format d'ébauche est couramment utilisé par l'enseignante pour inciter l'élève à verbaliser, l'élève est par conséquent en terrain connu. Pour Audrey qui se sert de sa connaissance de l'élève, la compréhension de la fin de la transaction par Laura est indéniable grâce à l'ajout du signe des mains animées (entretien 6, transcription entretiens, p.225):

Oui, puis elle fait le fini. Elle ne le fait pas tout le temps d'emblée spontanément ou même quand on va le faire si elle n'a pas vraiment fini ou qu'elle ne veut pas vraiment arrêter. Ou même d'autres fois où elle pense peut-être à d'autres choses. Elle ne le fera pas toujours aussi clairement consistant que ça.

4.5 Les indices paraverbaux

4.5.1 Les variations du volume

Contrairement aux activités individuelles d'atelier au cours desquelles Audrey et Laura sont les seules participantes actives, Audrey a le souci d'inclure le groupe dans l'activité des Bonjours, même si elle interagit en dyade avec Laura en particulier dans ce cas-ci. Des indices implicites relevant du volume de la voix et de l'orientation du corps et du regard d'Audrey sont alors inclus dans ses énoncés. Lorsqu'elle s'adresse à Laura sans inclure le groupe, Audrey adopte un volume de voix faible et son corps

est strictement orienté vers l'élève ou le tableau (ex. 11A). Au contraire, lorsqu'elle inclut le groupe dans son destinataire, Audrey a un volume de voix élevé et tourne son corps vers la rangée d'élèves devant elle (ex. 37A).

4.5.2 Le ralentissement du débit

Comme dans l'extrait de la bande-phrase, Audrey adopte une prononciation appuyée, ralentit son débit et tronque son énoncé lorsqu'elle verbalise le lien avec l'outil visuel de la bande-tâches (17A et 19A) : « Laura devait dire les présences » - « tu as dit qui est à l'école » - « et qui est à la maison⁷ ». De même, elle présente alors successivement en supplément la bande-tâches, une colonne du tableau, puis l'autre colonne correspondant à chaque segment d'énoncé.

ANNEXE O

ANALYSE COMPLÈTE DES STRATÉGIES DE SOUTIEN AU LANGAGE ET À L'INTERACTION UTILISÉES PAR AUDREY DANS QUATRE SÉQUENCES D'INTERACTION

| Stratégies de sollicitation pour attirer et gérer l'attention de l'élève | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|---|---|---------------------------------------|--|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| Interpeller : nommer l'élève quand on s'adresse à elle | | | Audrey interpelle Laura par son prénom pour attirer son attention (ex. 39A). |
| - Interpeller l'élève par son prénom selon la prononciation des phonèmes en anglais. | | | |
| Interpeller par le non verbal | | | |
| - S'approcher physiquement de Laura, se placer à sa hauteur avant de parler ou se rapprocher sans parler. | | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Attirer/gérer l'attention par du matériel (réduire ou contrôler)</p> | <p>A. attire directement l'attention de l'élève sur du matériel en montrant le matériel (en le déplaçant) ou en le pointant + directive verbale (« regarde » ou « regarde ici ») (ex. 4A).</p> | <p>A. gère l'attention de Laura <i>en retirant et contrôlant le matériel</i>, comme lors du retrait de la fusée en 15A. Son but est alors de réorienter l'attention de l'élève. Le retrait du matériel aide effectivement Laura à orienter son attention sur la tâche demandée (par exemple verbaliser la phrase). Dans cette séquence, cette stratégie s'utilise en aval de l'action de l'élève plutôt qu'en amont, c'est-à-dire qu'Audrey retire le bâton de colle en 1A et le pictogramme de la fusée en 15A après que Laura ait démontré qu'elle voulait les utiliser.</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Approcher un outil visuel de Laura, le pointer de loin ou l'amener près d'elle; montrer un pictogramme, une image, la bande-tâches. - Restreindre les distractions pour orienter les actions de Laura pour qu'elle comprenne ce qu'on attend d'elle. - Retirer, restreindre le matériel si on ne veut pas que Laura l'utilise tout de suite; contrôler l'utilisation du matériel. - Utiliser du matériel visuel à visée didactique (ex. jeu avec des cartes illustratives) pour faire construire des phrases ou nommer des images à Laura. Ils attirent son attention et favorisent sa verbalisation. | <p>Les gestes sont complémentaires à la directive verbale « regarde » pour indiquer visuellement l'endroit où regarder.</p> <p>A. retire le matériel superflu (papiers superflus et colle en 8A et 12A) alors que l'élève avait porté son attention dessus.</p> | <p>A. attire l'attention de l'élève sur le matériel <i>en le déplaçant</i> (entre autres en 3A et 31A avec la bande-phrase et la colle). Ces déplacements de matériel aident immédiatement Laura à aligner son regard sur l'objet souhaité.</p> <p>Des <i>indices gestuels</i> sont peu fructueux (en 5A et 11A), ceux des <i>pointages de pictogrammes</i> effectués au moment où Laura</p> | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | déplace d'autres images. Même si le but d'un pointage est précisément d'attirer l'attention visuelle de Laura qui regarde d'autres matériels, il semblerait que cette stratégie ne soit efficace que lorsque l'élève n'est pas en train de réaliser une autre action en parallèle. | |
| <p>Autres stratégies de maintien de l'attention (n'apparaissant pas dans la recension)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maintenir le fil conducteur et relancer Laura (commentaires, questions, rappel de l'activité en cours) pour ne pas qu'elle perde de vue son projet et maintienne son intérêt dans le temps. - Relancer un peu (commenter, questionner), s'asseoir près de Laura ou prévoir un autre adulte près de l'élève. - En commençant par cinq minutes, augmenter graduellement le temps de travail. | A. reprend rapidement son tour de parole en 8A quand l'élève oriente son regard sur la caméra après que la minuterie eut sonné. | | |

| Stratégies de sollicitation pour inciter l'élève à agir | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|--|---|---|---|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| <p>Modelage : total ou partiel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser pour Laura, c'est-à-dire lui faire une offre langagière appropriée en français, donner un modèle à répéter. - Utiliser une formulation habituelle pour que l'élève formule ensuite. - À l'occasion, inverser les rôles. | | <p>Les stratégies d'incitation combinées les plus flagrantes dans cette séquence sont celles qui poussent Laura à « redire » la phrase construite (17A à 23A). Les stratégies de <i>pointer image par image</i> et de <i>modeler le langage en ralentissant le débit</i> et en <i>tronquant l'énoncé en plusieurs segments</i> séparés de <i>longues pauses</i> incitent l'élève à prendre son tour de parole et à répéter les segments verbalisés. N.B. Il n'y a alors pas de pression/demande directe de verbalisation.</p> | <p>En début de séquence, Audrey nomme les prénoms déplacés et la formulation verbale est reprise par Laura (1A à 4L).</p> |
| <p>Demande</p> <ul style="list-style-type: none"> - Directive directe ou demande de verbalisation directe. - Répéter le mot important pour que l'élève le reprenne. - Inciter Laura à parler lors d'une frustration en lui demandant explicitement de le faire. | <p>Elle l'incite aussi à agir par un directif (consigne « ferme ») accompagné de l'action de lui remettre le bouchon de la colle. Le geste + matériel est supplémentaire au</p> | <p>Audrey incite Laura à prendre le bâton de colle en 31A en lui tendant la colle (<i>indice gestuel</i>) et par une <i>demande directe</i> « tiens. » Son geste de remise de la colle combiné au langage agit comme <i>indices contextuels</i> qu'à à la phase de collage entamée. Il est fort intéressant de constater qu'il s'agit là des deux seules incitations verbales (retrait et prise de colle) à agir</p> | <p>En 5A, Audrey fait une demande implicite à Laura de remise du matériel par son action de tirer sur la baguette que tient l'élève.</p> <p>En 23A, Audrey demande à Laura de</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ébauche pour demande à compléter (ex. « je veux... »). - Faire dire mot à mot en demandant de répéter chaque mot, entre autres : <ul style="list-style-type: none"> o dans une activité routinisée au langage prévisible que Laura connaît bien; o lors de demandes de verbalisations non routinisées dans les activités (ex. verbaliser une phrase construite avec des pictogrammes); o en ralentissant le débit et en tronquant l'énoncé en plusieurs segments (mots, expression, syllabes) que Laura répète au fur et à mesure en alternance avec l'adulte. <p><u>Nuances à apporter dans les stratégies les demandes de verbalisation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas mettre de pression à tout prix pour faire répéter Laura. - Si Laura a une mauvaise perception des sons, ne pas trop répéter (ex. « véhicule spatial » prononcé « védedé paï »). - Si l'objectif est de conscientiser à la verbalisation, passer à autre chose après un effort. - Moduler les demandes de verbalisation et d'incitation en fonction de la fatigue de Laura. | <p>langage (fermer le bouchon + de la colle) et fait appel aux connaissances de l'élève sur l'utilisation d'un bâton de colle (18A).</p> | <p>formulées sous forme de <i>consigne directe</i>.</p> | <p>regarder la bande-tâches « regarde », ce qui ne fonctionne pas, puisque Laura poursuit son action entamée.</p> <p><i>Audrey formule (introduction du langage), modélise partiellement le langage tout en incitant l'élève à agir par une stratégie d'ébauche en 41A.</i></p> |
|---|--|---|---|

| | | | |
|---|--|---|--|
| Question (ouverte, choix, choix oui/non) | A. incite l'élève à agir en lui offrant le choix de poser une action (celle de faire un « x ») ou non (question fermée). | En 7A, Audrey adresse une <i>question directe ouverte</i> (« qu'est-ce qu'i fait? ») à Laura qui offre immédiatement une réponse, quoique syntaxiquement et lexicalement incomplète. L'enseignante renchérit alors en utilisant <i>une stratégie d'étayage de reprise partielle sous forme d'interrogation non inversée</i> et sollicite ainsi l'approbation de l'élève. Laura démontre une certaine difficulté dans cette séquence à donner son approbation comme attendu. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Questionner (tous les types de questions). - Questionner en donnant le choix « oui ou non? » explicite à la fin de la question. - Valider en requestionnant Laura et en cas de doute sur sa première réponse. | | | |
| Temps de délai, attente (attendre, s'approcher de l'élève, la regarder, mimique signifiant l'attente) | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - S'approcher de Laura pour l'inciter à agir. - Aller la chercher directement pour l'inciter à agir. | | | |
| Indice (verbal, gestuel, assistance physique) | | Audrey sollicite Laura à agir en <i>interrompant physiquement</i> le mouvement de prise de colle Laura en se saisissant de la colle en ajoutant la <i>directive verbale</i> « attends » en 1A. | En début de séquence, Audrey déplace les mots-écrits avec Laura en l'assistant physiquement (main sur main). |
| <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les indices visuellement (encercler, mettre en couleur, etc.). | | | Elle utilise aussi l' <i>indice</i> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Faire totalement ou partiellement l'action avec l'élève; offrir une assistance physique minimale, partielle ou totale pour encourager l'élève. - Guider Laura juste assez, mais pas trop, et augmenter le temps d'attente, quitte à se sentir parfois inutile. | | <p>Dans le cas du pictogramme de la fusée, son retrait ultime suit une autre tentative, celle du <i>geste conventionnel de demander la remise d'un objet</i> (main ouverte, paume vers le haut en 13A).</p> | <p><i>d'assistance physique complète</i> en s'éloignant du tableau avec l'élève, ce qui amène effectivement l'élève à agir, sans toutefois l'aider à comprendre.</p> |
| Rendre le matériel inaccessible | | | |
| Non abordé/non observé | | | |
| Stratégies seules, combinées ou escalade des incitations | <p>Une escalade est utilisée pour faire comprendre en quoi consiste l'action de tracer un « x » (voir section étayage).</p> | | |
| <p>Audrey enchaîne plusieurs stratégies pour atteindre son but, mais celles-ci ne sont pas préordonnées, prévisibles, ni toutes de l'ordre de la sollicitation.</p> | | | |

| Stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : observer et attendre | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|---|--|--|--|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| <p>Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) momentanément pour revenir plus tard à l'exigence (<i>hold</i>)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Laisser tomber un peu l'exigence et observer/attendre lorsque Laura ne répond pas à une question, un commentaire ou lorsqu'elle semble absorbée par sa propre action. - Aider Laura à sortir d'une émotion négative en la consolant, puis en la réorientant rapidement vers l'activité en cours. - Ramener Laura à son intérêt pour l'inclure à l'activité en cours. | <p>Voyant ce qui attire l'attention de Laura, Audrey <i>accepte le changement de centre d'attention (<i>focus</i>)momentané</i> de l'élève, par exemple lorsque celle-ci s'intéresse à un deuxième pictogramme en 7A ou au pictogramme de la fusée en 11A et non plus à l'ensemble de la bande-phrase créée. <i>Ce changement de centre d'attention est bien accepté pour une durée limitée</i>, puisque l'enseignante ramène le thème de la bande-phrase et de l'exigence implicite de sa verbalisation en 9A, puis en 17A.</p> | <p>En 17A, Audrey prend le temps d'expliquer à Laura les raisons de son retour à sa place.</p> |
| <p>Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) total</p> | | | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Il s'agit plutôt de l'acceptation d'une réorientation de l'action en cours qui permet tout de même d'accéder aux buts fixés.</p> | | | <p>dénombrant.</p> |
| <p>Observer l'élève, ce sur quoi porte son attention</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regarder Laura pour trouver des indices sur l'action qu'elle fait, du produit fini qu'elle réalise, de ce qu'elle veut dire, etc. - Voir les signes multimodaux, chercher les indices, interpréter les actions de Laura en lien avec le contexte spatio-temporel immédiat et les autres interactions passées vécues. - Observer Laura pour confirmer une hypothèse d'interprétation. - Observer Laura en action, ses actions confirmeront sa compréhension dans une activité. | <p><i>A. suit l'intérêt de l'élève en observant l'orientation du regard de l'élève entre la fiche et le jeu (13L et 14A).</i></p> | <p>En 5A, 7A, 11A et 13A, Audrey sait <i>observer ce sur quoi porte l'attention et l'action de Laura</i>. Elle repère donc le pictogramme chaque fois placé par l'élève.</p> <p>Audrey se fie aux indices multimodaux comprenant la mise en action de l'élève (placer des pictogrammes) pour cerner sa compréhension.</p> <p>Audrey se fie <i>aux indices multimodaux</i> que sont le regard et la répétition de segments avec une prononciation assez claire lors de la phase de verbalisation. Elle détermine ainsi si Laura répète machinalement ou s'il y a réelle compréhension.</p> | <p>De 21A à 24L, Audrey observe ce que fait Laura et interrompt sa propre action de vouloir monter la bande-tâche pour mieux observer ce que fait l'élève.</p> <p>Elle <i>combine les indices contextuels</i> (activité, tâches habituelles, gestes et langage actuel de l'élève) à <i>sa connaissance des réactions habituelles</i> de l'élève pour interpréter la teneur de l'intention de l'élève.</p> <p>Elle interrompt sa propre action, <i>observe pour déceler l'obtention de l'attention de l'élève (ce sur quoi porte son attention)</i> avant de poursuivre sa propre action en 39A</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Attendre plus longtemps pour donner le temps de répondre</p> | <p>Au début, A. laisse l'élève explorer les papiers restants et verbaliser sa préoccupation concernant le vide. <i>Elle observe ainsi l'élève et attends qu'elle initie.</i></p> <p>C'est en observant l'élève et son inaction que l'enseignante décide d'insister sur la proposition de tracer un x (en 8A et 10A). Elle <i>observe</i> ainsi l'élève.</p> <p>L'enseignante utilise <i>une stratégie d'attente en faisant une pause</i> après sa reformulation de sa proposition de faire un « x » avant de reposer sa question. Elle fait aussi une pause après sa consigne « regarde » pour que l'élève regarde dans la direction indiquée. Ces pauses octroient à l'élève un délai supplémentaire pour s'ajuster.</p> | <p>Cette stratégie est surtout flagrante durant la phase de verbalisation finale à travers les <i>nombreuses pauses plus longues</i> octroyées pour laisser l'élève prendre ses tours de parole. <i>Ces délais dans l'attente de réponse</i> fonctionnent bien et rendent plus explicite à l'élève son rôle de remplir son tour de parole.</p> | |
| <p>Attendre que Laura envoie un « signe » d'initiation ou de réponse ou qu'elle fasse un bout de la tâche.</p> | | | |

| Stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : imiter l'élève | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|--|--|--------------------------------|---|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| <p>Imiter (son, geste, mot, action, utilisation de matériel, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suivre l'initiative de Laura dans ses jeux symboliques, ses tâches scolaires, etc. - Imiter Laura : ses mimiques, ses interjections, ses actions. - Redire verbalement, même si ce que dit Laura est incompréhensible. | | | À partir de 20L, Audrey suit l'initiative de dénombrement de Laura et suit aussi son rythme pour compter. |
| <p>Autres considérations de l'enseignante ou nuance à apporter (n'apparaissant pas dans la recension)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'avantage du ratio 1:1 avec Laura, puisque l'enseignement individuel est idéal pour l'imiter et suivre son initiative le plus possible. | | | |

| Stratégies de stimulation qui suivent les intérêts de l'élève : répondre aux préoccupations et aux intérêts du moment de l'élève | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|---|--|--------------------------------|--------------------------|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| Inclure la préoccupation/intérêt dans une routine | | | |
| Ce point ne ressort ni des entretiens ni des observations. | | | |
| Inclure la préoccupation/intérêt à un jeu symbolique ou participer à un jeu symbolique | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Embarquer dans les jeux de faire semblant de Laura. - Cerner les déclencheurs : objet, déguisement, chanson ou décor. Être attentive aux phases de Laura (ex. phase où elle joue constamment au chat) : <ul style="list-style-type: none"> ○ certains éléments du contexte « déclenchent » les scénarios de faire semblant chez l'élève; ○ un même objet peut devenir le déclencheur d'un autre scénario, d'où l'importance d'analyser le contexte; | | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ il s'agit de créer ces événements déclencheurs ou de les saisir lorsqu'ils surviennent. | | | |
| <p>Inclure la préoccupation ou l'intérêt de l'élève dans l'activité en cours</p> | <p>L'enseignante <i>inclut l'intérêt de l'élève à l'activité en cours</i> (écriture, crayon) par <i>une proposition d'action</i> (tracer).</p> | <p>Tout au long de la phase de choix et placement des pictogrammes et même plus largement tout au long du projet de l'espace, Audrey considère les intérêts de l'élève en acceptant d'intégrer les choix de l'élève (pictogrammes) à l'activité.</p> <p><i>Audrey introduit immédiatement dans son énoncé verbal</i> les pictogrammes que choisit Laura (en 5A et 7A). Ce faisant, elle <i>introduit aussi le langage</i> dans l'action non verbale en cours.</p> | <p>Audrey inclut l'intérêt de Laura pour le dénombrement dans l'activité en cours.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Mettre à disposition le vrai matériel et les livres lus de littérature jeunesse pour que Laura puisse le montrer, évoquer une idée. - Créer du matériel à partir des idées de Laura, de ses choix de matériel, des photographies d'elle et de ses productions. - Favoriser les activités collectives pour que Laura participe à sa façon et montre sa compréhension. - Impliquer Laura pour ne pas la laisser jouer librement dans les transitions (routine d'arrivée, rangement, périodes d'attente, etc.). | | | |
| <p>Répondre à ce qui est dit/fait; répondre aux initiations verbales et non verbales de l'enfant et aux écholalies comme porteuses de sens</p> | <p>L'enseignante répond (14A et 16) à l'intérêt de l'élève pour le jeu (pointé, regardé) en lui expliquant la séquence d'actions qui y mène. Elle répond ainsi à sa préoccupation.</p> | <p>Audrey répond spécifiquement en 1A et en 15A à ce que fait l'élève, c'est-à-dire à son intention manifestée de manière non verbale de coller (en 1A) et celle d'inclure la fusée (en 15A). Plus loin en 33A, Audrey indique verbalement qu'il est maintenant le bon temps pour avoir la colle (« tu peux avoir la colle ») et <i>rend le matériel</i></p> | <p>En 13A, Audrey répond à la demande du crayon de Laura.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser, nommer et désigner les choses qui intéressent Laura (qu'elle regarde, qu'elle pointe, qu'elle manipule, dont elle tente de dire quelque chose). - Lorsque Laura montre, partage ou fait un | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>commentaire, reformuler en français.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limiter l'interaction (quand ce n'est pas le bon moment) sans la casser, puis rediriger l'élève. - Compter avec l'élève. | | <p><i>disponible à l'élève. En déclarant ainsi que l'élève peut procéder au collage, l'enseignante revient sur la préoccupation initiale de l'élève et répond à son initiation non verbale, lui attribuant ainsi du sens.</i></p> | |
| <p style="text-align: center;">Construire du sens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner du sens aux sons, aux déplacements, aux gestes et mimiques, aux mots même non conventionnels, aux combinaisons gestes-mots de Laura. - Donner du sens à ce que dit/fait Laura par rapport à l'activité, donc toujours interpréter le langage multimodal en lien avec ce qui se passe dans l'interaction. - Interpréter les combinaisons de signes (ex. geste de la main de repousser + langage verbal) comme renforçant ce que veut dire Laura. - Interpréter largement comme on le ferait pour la verbalisation d'un bébé, même si l'interprétation peut parfois donner une nouvelle idée à Laura. - Utiliser sa connaissance de Laura et de sa famille pour interpréter : ses habitudes, son insistance inhabituelle, les expressions utilisées par sa mère, etc. | <p><i>L'enseignante met d'abord en mots l'action/le constat de l'enfant et insiste jusqu'à ce que l'élève donne une réponse claire pour ainsi répondre aux préoccupations de l'élève dans l'activité.</i></p> | | <p>Pour s'assurer de la compréhension de Laura, Audrey combine les indices multimodaux et contextuels : geste conventionnel très clair combiné au langage, regard convergeant vers le soutien visuel désigné, habitudes d'utilisation des gestes des mains animées par l'élève.</p> |

| Stratégies de stimulation pour susciter l'intérêt de l'élève | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|---|--|--|--|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| <p>Viser l'alternance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accélérer le rythme du jeu. - Recourir à la structure répétitive et alternée des « people games » plus sensoriels (ex. chatouilles, jeu de poursuite, coucous, etc.) pour favoriser l'alternance. | | | De 25A à 37A, Audrey vise l'alternance en énonçant à voix haute un chiffre après chaque déplacement de photo par Laura. Elle suit le rythme de l'élève |
| <p>Introduire un changement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profiter d'une circonstance, d'un problème qui apparaît naturellement dans l'activité. | | | |
| <p>Rendre matériel accessible</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre le matériel à disposition de Laura pour qu'elle puisse initier, exprimer ses intentions, faire preuve de créativité et explorer. | | En 3A, par son indice gestuel d'étalage des pictogrammes sur la table, elle rend le matériel accessible pour l'enfant. Elle fait de même en glissant le carton en 27A. | |
| <p>Offrir des choix dont matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placer des objets devant Laura pour qu'elle exprime un choix, verbalement ou non (ex. colle, | | Elle offre des choix parmi le matériel (choix plus large de pictogrammes que ce qui est prévu). | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>ciseaux, crayon).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laisser le choix à Laura malgré le déroulement prévu de l'activité. | | | |
| <p>Matériel saboté, problème introduit</p> | | | |
| <p>Nous n'avons pas observé de sabotage intentionnel ou d'éloignement volontaire du matériel. Audrey semble davantage profiter des circonstances naturelles d'apparition des problèmes.</p> | | | |
| <p>Matériel attirant, attrayant (nouveau pour l'élève, connu et qui intéresse l'élève)</p> | <p>L'enseignante <i>inclut l'intérêt de l'élève à l'activité en cours</i> (écriture, crayon) par <i>une proposition d'action</i> et par <i>l'ajout de matériel explicitement nommé</i> (8A) qui intéresse l'élève (crayon).</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Tenir compte du fait que Laura est plus intéressée aux photos d'elle-même qu'aux photos d'autres enfants. - Créer du matériel à partir des idées Laura. - Exploiter le matériel qui plaît à Laura : des crayons, des yeux en plastique, des autocollants, des chats, des personnages de livre jeunesse, du matériel texturé, etc. | | | |

| Stratégies d'étayage langagier pour soutenir la compréhension de l'élève ou rectifier une incompréhension | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|---|--|--------------------------------|--|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| <p>Interpeller : nommer l'élève quand on s'adresse à elle</p> | | | <p>Audrey appuie la compréhension de Laura en l'interpellant par son prénom quand elle s'adresse à elle en plus de l'interpeller par son prénom pour attirer son attention (par un surnom en 11A; prénom en 15A par deux fois marquant l'insistance).</p> |
| <p>- Interpeller Laura par son prénom même une fois l'interaction engagée et son attention gagnée.</p> | | | <p>Elle modifie la prosodie/musicalité de sa voix pour solliciter Laura personnellement ou le groupe : volume de la voix plus élevé pour inclure le groupe. Elle combine aussi son langage à l'orientation de son regard et à sa posture orientée plutôt vers le groupe ou vers l'élève.</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Combiner : compléter le langage avec des indices contextuels (matériel, gestes, mimes, etc.)/des aides visuelles à la compréhension</p> | <p>Dans cette séquence, A. accompagne en tout temps <i>son langage verbal de gestes qui l'appuient</i> pour soutenir la compréhension de l'élève. Le langage conserve une place centrale et est entouré de ressources multimodales. Elle <i>n'utilise jamais les gestes et le matériel de manière isolée</i> dans ses énoncés.</p> | <p>En 31A, le geste d'Audrey de remise de la colle combiné au langage agit comme <i>indice contextuel</i> indiquant à la phase de collage entamée.</p> | <p>Audrey tente de <i>rectifier une incompréhension</i> en expliquant les indices contextuels à Laura tout en <i>les montrant</i>. Elle élargit chaque fois son explication verbale (<i>escalade des moyens</i>). Elle utilise aussi l'<i>indice d'assistance physique complète</i> en s'éloignant du tableau avec l'élève, ce qui amène effectivement l'élève à agir, sans toutefois l'aider à comprendre.</p> |
| <p>Toutes ces stratégies s'accompagnent de langage verbal :</p> <ul style="list-style-type: none"> - approcher un outil visuel de Laura; - montrer/fournir un outil visuel/pictogramme; - utiliser un pictogramme ou une photo lorsque le contenu est plus abstrait; - mimer un geste ou montrer graduellement ce qu'il faut faire en faisant des mouvements, comme l'action de tracer un « x » dans la séquence de l'abécédaire au chapitre V; - utiliser des mimiques exagérées comme le fait la mère de Laura; - pointer un indice visuel (objet, outil, lieu) : <ul style="list-style-type: none"> o les pointages peuvent être redondants par rapport aux mots dits, complémentaires ou supplémentaires; | <p><i>Le matériel (fiche-modèle, bouchon de colle, jeu) et sa monstration revêtent une place centrale dans les explications</i> de l'enseignante pour <i>faciliter la compréhension de l'élève</i>.</p> <p>L'enseignante <i>prodigue un étayage langagier multimodal</i> en ayant <i>recours à une escalade des stratégies visuelles</i> liées à la fiche-modèle, alors que l'élève semble « figée » par son incompréhension :</p> | <p>Il est à noter que dans le cas du retrait de la colle comme dans le cas du retrait du pictogramme, les stratégies de contrôle du matériel sont <i>utilisées en combinaison avec le langage verbal</i>. Audrey vise alors <i>la compréhension</i> de l'élève du retrait du matériel et justifie son acte par une explication verbale. Au contraire, le geste plus subtil conventionnel tenté en 13A se voulant <i>un indice gestuel pour inciter l'élève à remettre le pictogramme</i> n'est pas accompagné de langage.</p> <p>Les gestes en 3A, 27A et 31A sont porteurs dans la mesure où ils appuient le langage verbal :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Audrey combine le pointage au langage dans une <i>visée complémentaire</i>, comme | <p>Elle utilise le TNI et la bande-phrase pour appuyer ses explications verbales.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - expliciter les indices déjà présents visuellement; - rendre le matériel plus explicite, plus clair; - avoir recours aux photos en classe et envoyées à la maison pour soutenir la verbalisation. | <ul style="list-style-type: none"> - La fiche-modèle est d'abord rapprochée de l'élève (2A). - L'espace à observer est ensuite pointé sur la fiche-modèle (en complément de la consigne) (4). - Le x est ensuite précisément désigné en redondance à sa désignation verbale (6A, 8A). - Le x est ensuite désigné et tracé par le doigt sur la fiche de l'élève en supplément, ce qui précise l'action de « faire un x » nommée (10A). <p>La fiche est finalement rangée devant l'élève et le bouchon est remis à l'élève (actions supplémentaires à la déclaration « ça c'est fini » et à la consigne « ferme ») (16A, 18A).</p> <p>Enfin, le jeu est pointé en même temps qu'il est nommé verbalement (« le jeu » : 18A).</p> | <p>lorsqu'elle déplace le carton en le désignant par le pronom démonstratif déictique « ça. »</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Elle combine le langage au geste dans un <i>usage supplémentaire au langage</i>, comme lorsqu'elle étale les pictogrammes sur la table en 3A pour indiquer où chercher les pictogrammes, ou qu'elle glisse le pictogramme « mange » vers l'élève en 9A pour lui indiquer implicitement la pertinence de la placer sur la bande-phrase. ○ Elle combine à maintes reprises le langage avec des <i>indices gestuels</i>. Ces indices sont souvent <i>redondants avec le langage</i>. Elle apporte un <i>soutien visuel par la désignation des pictogrammes</i> (par exemple en 5A pour « véhicule spatial », en 9A pour « mange » et en 17, 19, 21, 23 pour le pointage successif des pictogrammes de la phrase verbalisée). | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Ajuster la complexité du langage au niveau de l'enfant</p> | <p>L'enseignante <i>reprend ses propres énoncés</i> en les <i>reformulant</i>. Elle reformule la négation de son affirmation en accentuant « rien » afin de <i>réparer l'incompréhension de l'élève en 4A</i>.</p> <p>Elle fait une <i>reformulation énonciative</i> de sa proposition de faire un x en désignant l'élève « tu peux » et en ajoutant le mot « crayon » (<i>macro-stratégie d'étayage langagier pour appuyer la compréhension de l'élève</i>) (8A).</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter verbalement un indice présent dans l'environnement. - Auto-reprise : remplacer un référent (du pronom vers le nom de l'objet) pour préciser le langage. - Auto-reprise de ses propres mots pour simplifier. <p><u>Grandes orientations pour s'adapter au niveau de l'enfant (non incluses dans la recension) :</u></p> <p>Choisir de ne pas trop mettre d'autres possibilités que la communication verbale et de miser sur le langage verbal, les gestes naturels et sur les indices de déjà présents dans l'environnement.</p> | | | |
| <p>Présenter les instructions graduellement</p> | <p>Lorsqu'elle statue de l'enchaînement des actions, l'enseignante présente <i>les instructions graduellement pour montrer la séquence d'actions</i> (bouchon, jeu) et <i>rend ainsi le langage verbal accessible (macro-stratégie d'étayage langagier)</i>.</p> | <p><i>Audrey présente les instructions graduellement lorsqu'elles apparaissent nécessaires en proposant un seul objectif à la fois : trouver un dernier pictogramme en (1A et 3A), retirer la fusée en 15A, puis coller en 27A. En 1A et 27A, Audrey introduit ainsi verbalement les phases et leurs actions impliquées.</i></p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ajuster les règles d'un jeu. - Avoir recours aux soutiens visuels permettant d'identifier, de pointer successivement des pictogrammes. - Questionner Laura étape par étape et montrer un outil visuel qui souligne les étapes (ex. bande-tâche dans l'activité des présences/Bonjours). - Conserver une routine, une structure d'un travail | | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>en continu d'un atelier à l'autre comme point de repère, par exemple l'enchaînement de deux travaux, suivis d'un jeu plus ludique.</p> | | | |
| <p>Utiliser des phrases complètes avec des énoncés courts</p> | <p>A. énonce séquentiellement et avec de courts énoncés les prochaines étapes : « ça, c'est fini » (en montrant une fiche), « ferme » (en pointant la colle) et « on va prendre le jeu après. »</p> | <p>Audrey s'exprime verbalement dans cette séquence en <i>séparant bien chacun de ses mots</i> et en ayant <i>une prononciation appuyée</i>. Elle allonge d'ailleurs les pauses entre ses énoncés durant la phase de verbalisation (17A à 25A) pour permettre à l'élève de s'ajuster.</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Même lors d'une activité où des mots-clés sont identifiés par des pictogrammes (séquence #3 de la bande-phrase au chapitre V), Audrey privilégie l'insertion des mots visés dans des phrases. - Énoncer séquentiellement et avec de courts énoncés les prochaines étapes : « ça, c'est fini » (en montrant une fiche), « ferme » (en pointant la colle) et « on va prendre le jeu après ». | <p>L'enseignante <i>s'exprime avec des « phrases complètes » courtes et accentue certains indices</i> pour faciliter la compréhension : suivis d'une <i>courte pause, hauteur de la voix, accentuation de certains mots importants</i> (« rien », « ferme », par exemple).</p> | <p>Elle <i>accentue en 13A sa prononciation</i> des mots « pizza et sandwich » et choisit de <i>terminer sa phrase</i> même si elle constate que l'élève amorce son geste de saisie du dernier pictogramme sur la table.</p> | |
| <p>Mettre l'accent sur les mots importants</p> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Répéter les mots importants, voire même de manière isolée après les avoir dits dans une phrase complète. - Utiliser l'accentuation prosodique pour insister sur un mot important plutôt que de l'isoler complètement des autres mots. | | <p>Dans cette séquence, Audrey <i>s'exprime avec des phrases</i> lorsqu'elle fournit des explications à l'élève ou émet des commentaires. Comme en 1A et 3A et 5A, elle opte plutôt pour <i>l'accentuation des mots importants par des indices paraverbaux</i> (accentuation de « dernière », « assis » et « spatial ») plutôt que leur isolation. Il en est de même plus loin avec les mots « pizza », « sandwich », « petit » (première</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | syllabe), « mange. » En regardant ces mots dans l'ensemble, force est de constater qu'Audrey <i>accentue les mots dont la verbalisation est visée</i> dans cette séquence, c'est-à-dire les mots illustrés par les pictogrammes. | |
| Parler lentement | | Elle allonge les pauses entre ses énoncés durant la phase de verbalisation (17A à 25A) pour permettre à Laura de s'ajuster. | <i>Audrey surprononce et parle lentement en tronquant son énoncé</i> lorsqu'elle vise à <i>rectifier une incompréhension</i> de l'élève. <i>Elle combine en supplément chaque segment à un geste conventionnel de pointage</i> vers le matériel lié. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ralentir le débit de parole en expliquant pour permettre à Laura de bien comprendre. - Ralentir pour pouvoir montrer au fur et à mesure les indices visuels par exemple. - Ralentir pour faire des pauses entre les segments d'énoncé. | | <p>Les stratégies de <i>pointer image par image</i> et de <i>modeler le langage en ralentissant le débit</i> et en <i>tronquant l'énoncé en plusieurs segments</i> séparés de <i>longues pauses</i> incitent l'élève à prendre son tour de parole et à répéter les segments verbalisés (stratégie de « <i>faire répéter mot à mot</i> » telle que nommée en entretien).</p> | |
| Introduire du vocabulaire visé/compris par l'enfant | <i>Elle utilise des expressions que l'élève comprend : « ça c'est fini » (en 16A).</i> | <i>Audrey introduit du vocabulaire compris par Laura</i> , par exemple en <i>reformulant son propre énoncé</i> en 3A dans lequel « trouver » devient « mettre » et « faire. » Dans l'ensemble, <i>les mots de vocabulaires représentés par les pictogrammes font aussi partie du quotidien de l'élève</i> et ont été | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Selon Audrey, trouver le bon mot connu de Laura (en anglais au besoin) serait utile pour désigner des objets utilisés de manière récurrente par l'élève. | | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>- Choisir un vocabulaire pour Laura, qu'elle connaît, qui l'intéresse ou qu'elle utilise fréquemment.</p> | | <p>choisis en ce sens.</p> | |
| <p>Chercher l'approbation/désapprobation pour confirmer l'interprétation</p> | <p>Elle reprend les réponses de Laura en demandant l'approbation avec intonation montante (8A et 12A).</p> | <p>Après une réponse (8L) syntaxiquement et lexicalement incomplète de Laura à une première question, Audrey renchérit en utilisant <i>une stratégie d'étayage de reprise partielle sous forme d'interrogation non inversée et sollicite ainsi l'approbation</i> de l'élève. Comme mentionné, l'élève démontre une certaine difficulté dans cette séquence à donner son approbation comme attendu.</p> | <p>En 9A, Audrey demande l'approbation de Laura par la locution « ok » avec une intonation montante.</p> |
| <p>- Valider en requestionnant et en cas de doute sur la première réponse de Laura.</p> <p>- Demander « oui ou non? » lorsqu'il n'y a pas de réponse à la question.</p> | | <p>Tout au long de la séquence, Audrey cherche à valider la compréhension de l'élève. Elle lui adresse par exemple une <i>demande d'approbation</i> comme en 9A et en 13A par une <i>forme déclarative avec ajout d'un contour intonatif montant</i> en fin d'énoncé. Durant la phase de verbalisation de la phrase, Audrey utilise aussi ce pic de hauteur intonative à la fin du segment verbalisé en 17A et 23A. En 25A, Audrey <i>ajoute une interjection (« hein »)</i> à son <i>intonation montante</i> en fin d'énoncé. Somme toute,</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>l'enseignante adresse ses demandes d'approbation à l'élève par des questions fermées non inversées et sollicite ainsi une réponse oui/non verbale ou non verbale.</p> | |
|--|--|--|--|

| Stratégies d'étayage langagier pour introduire le langage verbal | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|---|--|---|--|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| <p>Introduire des mots amusants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire des blagues. - Utiliser les interjections et onomatopées pour ponctuer le langage (ex. « oh là là », « wow »). | | Audrey use d'une musicalité dans sa voix en adoptant par exemple une voix plus aiguë en fin d'énoncé comme en 5A ou une voix grave en prononçant son interjection « oh » en 7A. Les <i>interjections amusantes</i> « oh », « woh » et « oh là là » (5A, 7A et 25A) expriment une émotion tout en ajoutant une dimension ludique pour l'élève. | |
| <p>Musicalité de la voix</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chanter des comptines lorsqu'il y a un lien avec le contexte immédiat. - Varier le paraverbal (hauteur de la voix, volume par exemple). - Après deux ou trois répétitions, changer de ton (plus ludique) par le paraverbal. | | | En 9A, Audrey dit « super » avec une prononciation accentuée et exclamative, indiquant que la tâche est accomplie. |
| <p>Voix des personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audrey modifie sa voix lorsqu'elle incarne des personnages, de sorte que le jeu symbolique soit plus contrastant avec la réalité : un bébé qui pleure, un petit chat, un élève qui pleurniche, etc. | | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">Formuler (modeler)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser pour Laura, c'est-à-dire lui faire une offre langagière appropriée en français, donner un modèle à répéter (sans inciter l'élève à répéter). | | <p>Audrey réintroduit encore une fois le langage au sein une <i>phase de verbalisation finale</i> (17A à 25A). Dans cette phase, l'enseignante <i>modélise</i> le langage souhaité tronçon par tronçon.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Commenter à partir d'indice visuel (ex. objet), courts commentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser ce qu'elle (enseignante) fait (ex. « je vais te montrer »). - Expliquer le lien entre un mot et une activité. - Expliquer une séquence, un enchaînement d'activités : la fin d'une activité, ce qui se passe ensuite, les activités à l'horaire, etc. - Expliciter verbalement des indices. - Faire un lien avec un autre jeu de Laura : lors d'un jeu de table où il y a des cartes imagées, Audrey fait un lien avec un jeu de pizza avec lequel jouait Laura plus tôt. | | <p>Audrey <i>émet de courts commentaires sur le contenu des images</i> en réaction à ce qu'entreprend Laura. L'enseignante introduit alors non pas le langage simplement dans une visée de désignation d'image, mais pour commenter l'action du personnage principal. Elle introduit donc en partie le langage par le <i>thème fictif</i> du petit chat. Ce faisant, elle prend quand même le temps de <i>nommer chaque image</i> plus d'une fois au fur et à mesure de leur sélection par l'élève, mais toujours en lien avec le personnage.</p> | <p>En 17A, Audrey verbalise son intention « je vais te montrer. »</p> <p>En 17A et 19A, Audrey met en mots ce que Laura a fait, en revenant sur chacune des étapes.</p> |
| <p style="text-align: center;">Nommer, désigner, narrer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter/désigner par l'expression « c'est » ou « ça ». - Verbaliser, nommer et désigner les choses. | <p>L'enseignante met d'abord en mots la préoccupation de l'élève pour le vide (2A et 4A).</p> | <p>Audrey <i>introduit aussi le langage</i> dans l'action non verbale en cours en verbalisant les pictogrammes choisis (5A, 7A).</p> | |

| Stratégies d'étayage langagier pour enrichir le langage verbal | Exemples tirés des séquences 2 à 4 du chapitre V | | |
|---|--|---|--|
| | Séquence #2 de l'abécédaire | Séquence #3 de la bande-phrase | Séquence #4 des Bonjours |
| <p>Utiliser le langage de l'autre et l'incorporer à la conversation en l'enrichissant, en jouant</p> <p>- Dans un jeu de poupées, Audrey reprend le « bim bam boum » (« badaboum ») qu'exprime Laura lorsqu'un bébé tombe par terre, puis renchérit en les faisant pleurer.</p> | | | |
| <p>Expansion (enrichissement)</p> <p>- Reformuler la demande de Laura en faisant de l'expansion : reprise et enrichissement.</p> <p>-</p> | | À certains moments dans cette séquence, Audrey reprend le langage de Laura pour l'enrichir. En 9A, 11A et 13A, elle corrige d'une part l'énoncé de l'élève <i>sur le plan syntaxique</i> en introduisant les constituants manquants, soit principalement le pronom et le verbe. D'autre part, elle enrichit l'énoncé (<i>expansion</i>) <i>sur le plan lexical</i> en introduisant ce verbe et « pizza. » D'ailleurs, elle <i>accentue en 13A sa prononciation</i> des mots « pizza et sandwich » et choisit de <i>terminer sa phrase</i> même si elle constate que l'élève amorce son geste de saisie du dernier pictogramme sur la table. | En 5A, Audrey formule verbalement le résultat de l'action de Laura. |
| <p>Répéter, reprendre (reprise seule, déclarative ou par reprise interrogation non inversée, etc.), corriger/dire ce que l'enfant a fait/reformuler</p> <p>- Corriger ce que fait Laura.</p> <p>- Reformuler en anglais ou en français.</p> <p>- Reformuler en rectifiant un mauvais vocabulaire de Laura (ex. « cookie » utilisé pour « gâteau »).</p> <p>- Reformuler en mots à partir d'une interjection de</p> | | | En 43A, Audrey reprend le mot « fini » énoncé par Laura en l'allongeant et en l'accentuant, marquant ainsi avec insistance la fin de la tâche. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Laura (« euh » devient « non »).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler en mots à partir de gestes, d'actions de Laura pour donner un sens. - Redire verbalement, même si ce que dit Laura est incompréhensible (ex. « do/co » confus « draw/crayon »). - Lorsque Laura montre, partage ou fait un commentaire, reformuler en français. | | | |
| <p>Reprise avec incitation à réparer (encouragement direct verbal ou gestuel)</p> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Laura dit « that one » en pointant un pinceau que tient Audrey lors d'une activité de peinture. Audrey la regarde, pointe le pinceau et dit en appuyant sa prononciation « le jaune. » | | | |

APPENDICE A

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

| | |
|-------------------|--|
| . | Intonation finale tombante, qui ne correspond pas nécessairement à la fin d'une phrase |
| ? | Intonation montante comme on la retrouve généralement à la fin d'un énoncé marquant une question |
| : | Allongement court |
| :: ou ::: | Allongement plus long. Chaque : correspond à une syllabe d'allongement |
| - | Arrêt brusque, interruption |
| (2 sec.) | Temps indiqué de silence |
| (exemple) | Transcription incertaine; hypothèse de ce qui a été dit et qui est difficile à comprendre |
| (XXX) | Mot inaudible. Le nombre de X correspond au nombre de syllabes |
| [| Indique le début d'un chevauchement entre deux tours de parole |
|] | Indique la fin du chevauchement des tours de parole |
| ↗ | Pic de hauteur |
| ↘ | Creux dans la hauteur |
| EXEMPLE | Mots ou syllabes prononcés avec un volume fort, presque comme un cri |
| °exemple° | Segment entre deux ° ° prononcé avec un volume de voix plus faible |
| ex em ple | Accentuation d'un mot ou d'une partie d'un mot |
| ((description)) | |
| /exemple/ | Segment entre deux / / prononcé avec un débit plus rapide |
| \exemple\ | Segment entre deux \ \ prononcé avec un débit plus lent |
| ex h emple | Ajout d'un <i>h</i> aspiré, respiration forte |
| ((exemple)) | Commentaires sur le non verbal et autres indices paraverbaux entre doubles parenthèses(()) |
| ***** | * Indique le début d'un son ou d'un mouvement et **** indique sa poursuite dans le temps |

APPENDICE B

TRANSCRIPTIONS DES QUATRE SÉQUENCES D'INTERACTION

| | | |
|------------------|-----------------|-----|
| Séquence 1 | La pluie | 439 |
| Séquence 2 | L'abécédaire | 452 |
| Séquence 3 | La bande-phrase | 459 |
| Séquence 4 | Les Bonjours | 471 |

Séquence #1 : atelier de la pluie



Cette séquence se déroule 25 avril au 6^e jour de tournage. Fait important, il pleut durant cette journée. À cet égard, au moment de dire l'horaire le matin même, Laura se montre contrariée que le pictogramme « jouer dans la classe » soit posé plutôt que celui « jouer dehors » pour la période de récréation. Cette séquence se déroule justement après l'activité des « Bonjours » dans l'activité de l'atelier en matinée, après environ 8 minutes de son ouverture. La séquence dure 92 secondes. Audrey et Laura y participent en dyade. Elles sont installées côte à côte à l'une des tables du coin bricolage, ayant retiré la seconde table pour l'atelier.

L'activité/incursion (atelier) est divisée en quatre transactions qu'est le travail principal sur le thème des formes, la transaction intermédiaire de dessin libre (sur laquelle porte cette séquence), le travail secondaire de collage d'autocollants, puis la période de jeu de iPad. Laura sait qu'il y a une tâche principale suivie d'une période plus libre et enchaîne avec un dessin libre auquel Audrey consentit avant de passer à la seconde tâche. Cette activité portant sur la forme du cercle est la suite d'un atelier qui s'est déroulé la veille sur la forme du carré. Laura y complète deux fiches (une de traçage de formes pointillées et une de traçage d'objet circulaire).

La séquence vidéo cible le milieu de la transaction du dessin libre intermédiaire entre le travail de traçage et celui de collage. Les tâches qui émanent de ce dessin libre, quoique non planifiées sont celles de dessiner librement à partir des objets tracés, de

nommer/verbaliser les dessins effectués, ainsi que de colorier le dessin au crayon de couleur. Le matériel impliqué consiste un bloc qui sera rangé, une feuille vierge sur laquelle Laura a tracé des formes et dessiné, un crayon de bois, un crayon-feutre jaune, un stylo et une feuille de l'enseignante.

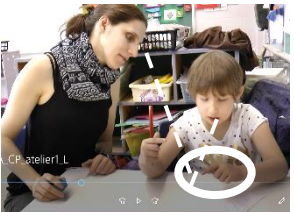
Avant le début de l'extrait, Laura trace des formes circulaires à partir de trois objets qu'elle choisit; elle dessine un peu autour. Elle compare ensuite les couleurs d'objets, puis fait rouler des objets sphériques, ce qui amène Audrey à ressortir les objets de forme carrée pour comparer leurs caractéristiques. Laura saisit alors un petit bloc et Audrey lui remet une feuille vierge pour son nouveau traçage. L'élève délaisse par la suite le bloc pour tracer sa main, puis commence à faire des traits courts et saccadés sur sa feuille. La séquence s'ouvre donc sur une question d'Audrey à propos de ces traits : « qu'est-ce que tu dessines? »


Dans cette séquence, la progression entre les phases de dessin libre à partir des objets tracés, de verbalisation des dessins effectués et de mise en scène d'un scénario de faire semblant déclenché par le dessin s'enchaînent et se répètent de manière cyclique à mesure que le dessin évolue. D'ailleurs, ils sont liés aux trois macro-thèmes principaux abordés dans cet extrait, soit le dessin, la pluie et l'enseignante. La dernière phase de coloriage arrive plus tard vers la fin de la séquence. De plus, dans cette séquence, l'interaction et la stimulation langagière prennent une place importante, potentiellement en raison du caractère informel du travail de dessin en cours. Plusieurs visées du travail sur la communication pour Laura peuvent y être rattachées: avoir du plaisir en interagissant; exploiter et varier les jeux de faire semblant; montrer pour se faire comprendre; comprendre une blague; faire des liens avec les activités antérieures, associer des idées; être conscientisée à la verbalisation; raconter à partir de photos (dessin).

Indices Laura (L)

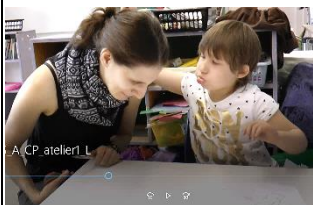
Transcription

Indices Audrey (A)

| | | |
|---|--|--|
| <p>2L Début de l'engagement de l'élève <i>Interprétation :</i> expression interrogative « qu'est-ce » + pronom « tu » qui interpelle directement l'élève (I, A, E) et verbe «dessines» + intonation montante marquant la question (ouverte) (I, A, E, N, G); accentuation prosodique de « qu'est; tu dessines » (I) + surtout la tentative de prise de contact, d'initiation de l'enseignante qui imite les traits de crayon par ses onomatopées (A, P, G); connaissance contextuelle de la pluie qui tombe à l'extérieur (S)</p> | <p>woh qu'est-ce que tu dessines? (6 sec) 1A</p> <p>((pendant la pause, prend en main le dernier objet de l'activité qui traîne sur la table, un bloc))</p> <p>pic pic pic pic pic pic pic</p> <p>((voix aiguë, saccadée, rythmée par les coups de crayon de l'élève sur la feuille))</p> | <p>1A <i>Production :</i> interjection « oh! » prononcée avec accentuation marquant l'étonnement (K); expression interrogative « qu'est-ce » + pronom « tu » qui interpelle directement l'élève (I, A, E) et verbe «dessines» + intonation montante marquant la question (ouverte) (I, A, E, N, G); accentuation prosodique de « qu'est; tu dessines » (I)</p> <p>onomatopées qui imitent le bruit et le rythme du crayon sur la feuille; voix aiguë et rythmée (I, A, E, G)</p> |
| <p><i>Production :</i> poursuite de son action, absence de réponse (A), puis réponse à la question posée (N, G) en nommant ce que représente le dessin + accentuation prosodique de la première syllabe de « pluie » marquant l'insistance (K);</p> | <p>2L a pluie :e</p> <p>((pointe les traits dessinés sur sa feuille et bouge son index rapidement en balayant les traits sans les toucher))</p> | <p>3A <i>Interprétation :</i> réponse de L. à la question posée (N, G) en nommant ce que représente le dessin + geste déictique de pointage (redondant) (I, A, E)</p> |
|  | <p>3A Hoah! ((excl.)) tu fais[↗] de la plui :e[↗]</p> | <p><i>Production :</i> Interjection « ah » montrant la surprise; reformulation syntaxique/ reprise énonciative (P, G) et contour intonatif montant renforçant l'étonnement; accentuation sur « pluie » (I, A, E)</p> |
| <p>geste déictique de pointage (redondant) et mouvement rythmique de balayage au-dessus de la feuille (imitant la pluie qui</p> | <p>4L e pluie :</p> <p>((avec la main tenant son crayon, pointe de l'index vers le haut en direction de la</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>tombe) (I, A)</p>  | <p>fenêtre; regarde vers la fenêtre où elle pointe))</p> | <p>5A</p> |
| <p>4L <i>Interprétation :</i> connaissance contextuelle de la pluie qui tombe à l'extérieur; reprise du thème de la pluie; accentuation de la prononciation de « pluie » (I, A, E) <i>Production :</i> <u>précision</u> sur la nature de la pluie (rhème « dehors » introduit) dessinée en nommant la pluie (accentuée (k)) + geste déictique de pointage vers la fenêtre, montrant la pluie à l'extérieur + orientation du regard vers la fenêtre (I, A, E, S)</p> | <p>5A <i>ah non</i> :! ((excl)) on pourra pas</p> <p>((mimique triste; se tourne vers la fenêtre, lève son avant-bras droit, main paume vers le haut, toujours tenant son bloc; regarde vers la fenêtre;))</p> | <p><i>Interprétation :</i> reprise par L. du thème de la pluie par la reformulation de son énoncé en 2L (I, A, E); accentuation de la prononciation de « pluie » marquant l'insistance (K) + geste déictique de pointage vers la fenêtre, montrant la pluie à l'extérieur + orientation du regard vers la fenêtre (I, A, E, S); histoire interactionnelle vécue durant l'horaire du matin et déception de l'élève à la vue du pictogramme « jouer dans la classe » (S, P)</p> |
| <p>6L <i>Interprétation :</i> <u>reprise du sous-thème « dehors »</u> (I, A, E); interjection « ah non » allongée marquant l'exclamation négative qui renforce ce qui suit (k) + orientation de la posture et du regard vers la fenêtre, puis vers l'élève en signe d'adresse à L. (I, A, S) + mimique triste du visage (k); onomatopée imitant les pleurs; exagération de la mimique et des pleurs et voix aiguë qui incarnent le <u>personnage</u> (I, A, E, S, K); deux pauses au cours</p> | <p>jouer dehors : \> (0,5 sec.)</p> <p>((se tourne vers l'élève, yeux froncés, bouche orientée vers le bas en une mimique triste; regarde L.))</p> <p>abou hou : [hou : hou : hou ::: – ((voix aiguë)) (2 sec.)</p> | <p><i>Production :</i> interjection « ah non » allongée marquant l'exclamation négative qui renforce ce qui suit (k) + orientation de la posture et du regard vers la fenêtre, puis vers l'élève en signe d'adresse (I, A, S) + mouvement idéographique des bras qui illustre le sentiment d'impuissance (k) + mimique triste du visage (k) + du pronom inclusif « on » désignant le groupe; emploi de la négation + « jouer » + reformulation en mot du geste de l'élève qui désigne « dehors » (I, A, E)</p> |
| | <p>6L [((regarde A., puis regarde sa feuille de dessin), puis à nouveau A.; passe ensuite sa main derrière le cou de</p> | <p>onomatopée imitant les pleurs; exagération de la mimique et des pleurs et voix aiguë qui incarnent le <u>personnage</u> (I, A, E, S, K)</p> |

desquelles l'enseignante regarde l'élève (I, N, P); connaissance de la norme sociale de consoler une personne (P, N)
Production :
 orientation du regard de la fenêtre vers le visage de son enseignante, puis sur son dessin et à nouveau sur le visage de son enseignante, faisant le lien entre l'extérieur, la mimique et les pleurs de l'enseignante et la pluie dessinée (I, A, E, P, S); geste emblématique de consolation par enlacement autour du cou (I, A, E, P, N, S)



8L :
Interprétation :
 positionnement du corps qui se penche vers l'avant qui assiste physiquement l'élève dans son geste de consolation (P, S); onomatopée imitant les pleurs; exagération de la mimique et des pleurs et voix aiguë qui incarnent le personnage (I, A, E, S, K); connaissance des grimaces comme geste de moquerie (P, N)
Production :
 mouvement de tirer A. avec son bras pour l'attirer près d'elle dans son mouvement de consolation

A. et se rapproche*****)

bou hou : [hou : 7A
 hou : hou : hou :
 hou:::

((se penche vers L. qui la tient toujours par le cou))

8L ((*****
 tenant toujours A. avec son bras autour de son coup, [attire A. vers la table L. et postillonne vers la joue de A. en tirant la langue bruyamment)]

deux pauses au cours desquelles Audrey regarde Laura et attend de voir sa réaction (I, N, P, G)

7A

Interprétation :
 orientation du regard de L. qui passe de la fenêtre vers le visage de A., puis sur son dessin et à nouveau sur le visage de A., faisant le lien entre l'extérieur, la mimique et les pleurs de A. et la pluie dessinée (I, A, E, P, S); geste emblématique de consolation par enlacement autour du cou (I, A, E, P, N, S); connaissance de la norme sociale de consoler une personne
Production :
 positionnement du corps qui se penche vers l'avant qui assiste physiquement l'élève dans son geste de consolation (P, G); onomatopée imitant les pleurs; exagération de la mimique et des pleurs et voix aiguë qui incarnent le personnage (I, A, E, S, K)



9A

Interprétation :
 mouvement de tirer A. avec son bras pour l'attirer près d'elle dans son mouvement de consolation

(I, A, K, P, N); geste et bruit de tirer bruyamment la langue en grimaçant pour se moquer/rire de la situation (I, A, E, K, N, S)

10L

Interprétation :

pleurs de A. dans les tours de parole précédents (K); interjection « hm » marquant la tristesse + allongement (K); mimique (toujours bouche vers bas, yeux plissés, dos voûté) du personnage (K, S)

Production :

regard à nouveau orienté vers le dessin + léger sourire marquant l'amusement + action de dessiner (I, S, E, K)



(traits retracés avec un logiciel pour en donner une impression générale)

((torse incliné vers l'avant au-dessus de la table)) 9A

°hm ::°

((voix grave, tonalité basse))

((se redresse ensuite, tourne la tête en positionnant ses lèvres vers le bas en une mimique triste; regarde en direction de L, puis du côté opposé))

hm :::::

((puis retourne sa tête, mimique neutre vers l'élève, puis sourit; regarde finalement L.))

10L ((tenant son crayon près de sa poitrine, se repenche sur son dessin bien concentrée, petit sourire aux lèvres. Se penche sur son dessin et commence à tracer))

tu m'as fait ↘ de la pluie ↗ (rire) 11A

((2,5 sec. pendant lesquelles : regarde d'abord L., puis du côté opposé à

(I, A, K, P, N); geste et bruit de tirer bruyamment la langue en grimaçant pour se moquer/rire de la situation (I, A, E, K, N, S)

Production :

interjection « hm » marquant la tristesse + allongement (K); mimique (toujours bouche vers bas, yeux plissés, dos voûté) deuxième interjection allongée et voix grave et tonalité basse marquant la contrariété (K) + mouvement de la tête qui tourne à l'opposé de l'élève renforçant la contrariété (I, K); mimique neutre, sourire et regard orienté vers le dessin de L. marquant la fin de la personnification dans le jeu de faire semblant et l'attente de la réaction de l'élève (I, S, N, G)

11A

Interprétation :

geste et bruit de tirer bruyamment la langue en grimaçant pour se moquer/rire de la situation et postillons reçus (I, S)

Production :

reformulation verbale de l'action de L. en utilisant une métaphore qui lie la grimace au thème de la pluie; contour intonatif légèrement montant marquant la perplexité (K) + geste auto-adaptateur de s'essuyer le visage (I); orientation du regard et du corps vers le dessin de L. montrant son attention portée au dessin (I, E);

12L

Interprétation :
mimiques et pleurs de l'enseignante marquant la tristesse (5A à 11A) (I, K, P, S) + dessin effectué (I, A, S); connaissance du mouvement emblématique dessiné de victoire, grande joie (N)

Production :
orientation du regard vers A. marquant l'adresse + maintien du geste (I, P), geste emblématique de « victoire/réjouissance » + sourire marquant la joie + cri avec volume de voix élevé (I, A, E, K)



14L

Interprétation :
reformulation par A. du geste emblématique de L. « les bras en l'air » (I, A, E) + imitation du geste

l'élève; s'essuie le visage du revers de la main et dépose l'objet qu'elle tenait dans sa main droite sur une petite table à côté;))

((se penche vers le dessin de L.; regarde à nouveau ce que dessine L.*****))

(4 sec.)

12L ((cesse de dessiner, tourne la tête vers A., la regarde, puis se redresse et regarde de l'autre côté en souriant))

AHEN :: ((lève les bras en l'air en forme de « V », sourit, grade la pose*****))

(3 sec.)

c'est les bras en l'air ↗ ((pointe le dessin de L.))

13A

comme ça? -
HOU [RRA ::]::


pause montrant l'attente de ce que fait L. (I, G)


13A

Interprétation :
Orientation du regard de l'élève vers A. marquant l'adresse + maintien du geste (I, P, N), geste emblématique de « victoire/réjouissance » + sourire marquant la joie + cri avec volume de voix élevé (I, A, E, K); action précédente de dessiner (en 10L) (I, S); connaissance partagée du mouvement emblématique de victoire, grande joie (N)

Production :
Confirme la relation triadique entre les propos de l'élève et ses gestes, le support dessin et le personnage triste qu'elle a incarné en questionnant cette relation : désignation du dessin par un pointage déictique qui complète le déictique « c'est » + reformulation du geste emblématique de L. « les bras en l'air » (I, A, E) + contour intonatif montant marquant une question fermée d'approbation (I, N, G) + imitation du geste emblématique de L. et embrayeur de monstration « ça » qui le complète (I, A, E); cri de joie par l'interjection « hurra » imitant l'émotion du cri de l'élève (K); pause qui permet à L. de saisir son tour de parole (N, G)

| | | |
|--|---|--|
| <p>emblématique de l'élève et embrayeur de monstration « ça » qui le complète (I, A, E) <i>Production :</i> regard de L. orienté vers A. au moment où A. entame son geste en disant « comme ça » (I, A, E, P); maintien du geste et sourire (K)</p> <p>16L <i>Interprétation :</i> A. prend l'initiative de baisser ses bras (I, G), A. regarde L. dans l'attente de sa prise de tour de parole (N); connaissance du symbole du « bonhomme sourire yeux et bouche » (N) <i>Production :</i> imitation du geste de l'enseignante de baisser les bras (I, G); orientation du regard sur dessin (I, A, E); geste de pointage d'un élément du dessin avec le pouce (I, A, E); action de dessiner 3 traits ressemblant à un bonhomme sourire (I, A, E); « happy » prononcé de manière accentuée, désigne le dessin du sourire + regard orienté vers le visage de A. montrant l'adresse (I, A, E, P, S).</p> | <p>((lève les bras en l'air en criant en imitant le geste de L.)) (3 sec.)</p> <hr/> <p>14L (([regarde brièvement A.], puis regarde ensuite devant elle, puis son dessin en souriant, les bras toujours en l'air))</p> <hr/> <p>((baisse les bras; regarde L.)) 15A</p> <hr/> <p>16L ((baisse les bras; pose le pouce brièvement sur les traits qu'elle venait de dessiner, poursuit son dessin : 3 nouveaux traits interprétés ici comme une bouche et des yeux)) (3 sec.)</p> <p>I happy ((regard orienté vers le visage de A.))</p> | <p>15A <i>Interprétation :</i> l'élève maintient son geste (I, K), mais ne répond pas à la question posée (N); silence de l'élève (I) <i>Production :</i> Prend l'initiative de baisser ses bras (I, G), en regardant L. dans l'attente de sa prise de tour de parole (P, N)</p> <p>17A <i>Interprétation :</i> action de dessiner 3 traits ressemblant à un bonhomme sourire, symbole qu'elle que A. connaît (I, A, E, N); « happy » prononcé de manière accentuée, désigne le dessin du sourire + regard orienté vers le visage de A. montrant l'adresse (I, A, E, P, S). <i>Production :</i> interjection « ah » allongée montrant la soudaine compréhension /satisfaction (K); reprise de l'énoncé de l'élève (happy) et reformulation énonciative syntaxiquement correcte avec traduction en français du lexique (happy) (I, A, E, G). Mise en lien entre l'action de pleurer et l'émotion de la joie (S); expression négative « plus » et adjectif « joyeux » prononcés de manière accentuée; contour intonatif descendant + conjugaison à l'impératif de « pleure »</p> |
|--|---|--|

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|-----|--|--|---|-----|---|--|--|
| <p>18A <i>Interprétation :</i> son propre dessin du bonhomme heureux fait en 16L (I, A, E); lexiques « happy » et « joyeux » employés pour désigner l'émotion du personnage (I, S); le chevauchement des tours de parole 17A et 18L montre l'attention portée sur le dessin plutôt que sur A. (P) <i>Production :</i> regard orienté vers dessin après « ah » de l'enseignante (I, A, E); onomatopée « hou » combinée au regard sur dessin, voix aiguë traduisant le plaisir (K); volume faible donnant l'impression qu'elle incarne le personnage du dessin (P, S)</p>  <p>(traits retracés avec un logiciel pour en donner une impression générale)</p> <p>20L <i>Interprétation :</i> son propre dessin du bonhomme heureux fait en 16L et ses traits et onomatopées en 18L (I, A, E) <i>Production :</i> action de dessiner des traits circulaires et semi-circulaires (I, A, E); onomatopée « bahou et hou » combinée à l'action de dessiner, volume fort +</p> | <table border="1"> <tr> <td data-bbox="656 352 1040 695"> <p>ah ::: (excl.) ne pleure plus sois jo⁷yeux :⁷</p> <p>((prend le crayon devant elle sur la table et s'étire vers la table d'à côté*****))</p> </td> <td data-bbox="987 390 1029 415">17A</td> </tr> <tr> <td data-bbox="656 695 1040 869"> <p>18L you hou hou :: [°hou hou°((voix aiguë, volume faible; regarde son dessin))</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="656 869 1040 1541"> <p>((toujours un bras tendu vers la table d'à côté))</p> <p>[je suis] con⁷tente</p> <p>((voix plus aiguë, chaque syllabe prononcée de manière détachée))</p> <p>(4 sec.)</p> <p>((place son coude gauche sur le table et appuie son menton dans sa main; regarde le dessin de L.))</p> </td> <td data-bbox="987 869 1029 894">19A</td> </tr> <tr> <td data-bbox="656 1541 1040 1841"> <p>20L ((poursuivant son dessin en dessinant des cercles; regard sur sa feuille)) BA⁷ :HOU :: - (2,5 sec.) ba :hou :: ((voix aiguë)) – [hou</p> </td> <td></td> </tr> </table> | <p>ah ::: (excl.) ne pleure plus sois jo⁷yeux :⁷</p> <p>((prend le crayon devant elle sur la table et s'étire vers la table d'à côté*****))</p> | 17A | <p>18L you hou hou :: [°hou hou°((voix aiguë, volume faible; regarde son dessin))</p> | | <p>((toujours un bras tendu vers la table d'à côté))</p> <p>[je suis] con⁷tente</p> <p>((voix plus aiguë, chaque syllabe prononcée de manière détachée))</p> <p>(4 sec.)</p> <p>((place son coude gauche sur le table et appuie son menton dans sa main; regarde le dessin de L.))</p> | 19A | <p>20L ((poursuivant son dessin en dessinant des cercles; regard sur sa feuille)) BA⁷ :HOU :: - (2,5 sec.) ba :hou :: ((voix aiguë)) – [hou</p> | | <p>marquant la phrase impérative (I, A, E); geste de rangement (I, A, E, G).</p> <p>19A <i>Interprétation :</i> son propre énoncé en 17A (I, A); incarnation du personnage en 5A, 7A et 9A (P, S); regard de L. orienté sur dessin (I, A, E) <i>Production :</i> auto-reformulation de son énoncé en 17A (I, A, E); reprise énonciative (P) employant le pronom « je » qui désigne le personnage de A. + voix aiguë renforçant l'enthousiasme et l'incarnation du personnage (K, P, S); prononciation détachée montrant le rôle de modèle accessible pour l'élève (P, G); longue pause montrant l'attente et l'observation par le regard orienté sur le dessin de L. (G)</p> |
| <p>ah ::: (excl.) ne pleure plus sois jo⁷yeux :⁷</p> <p>((prend le crayon devant elle sur la table et s'étire vers la table d'à côté*****))</p> | 17A | | | | | | | | | |
| <p>18L you hou hou :: [°hou hou°((voix aiguë, volume faible; regarde son dessin))</p> | | | | | | | | | | |
| <p>((toujours un bras tendu vers la table d'à côté))</p> <p>[je suis] con⁷tente</p> <p>((voix plus aiguë, chaque syllabe prononcée de manière détachée))</p> <p>(4 sec.)</p> <p>((place son coude gauche sur le table et appuie son menton dans sa main; regarde le dessin de L.))</p> | 19A | | | | | | | | | |
| <p>20L ((poursuivant son dessin en dessinant des cercles; regard sur sa feuille)) BA⁷ :HOU :: - (2,5 sec.) ba :hou :: ((voix aiguë)) – [hou</p> | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>expression l'fun » traduisant le plaisir du personnage (K); modulation de la voix d'aiguë (incarnation du personnage) à grave (commentaire de l'élève) (P, S)</p> <p>22L <i>Interprétation :</i> son propre dessin de traits faits en 20L <i>Production :</i> Arrêt de l'action de dessiner et retrait du crayon (I, A, E); mouvement de la tête et regard orienté sur le dessin marquant l'observation (I, A, E)</p> <p>24L <i>Interprétation :</i> son propre dessin de traits faits en 20L <i>Production :</i> action d'ajuster sa prise de crayon et action de dessiner des traits autour d'une forme (I, A, E)</p> | <p>l'fun ((voix grave)) -</p> | <p>21A <i>Interprétation :</i> action de l'élève de dessiner des traits circulaires et semi-circulaires (I, A, E); orientation du regard sur le dessin (I, A, E) <i>Production :</i> longue pause montrant l'attente et l'observation par le regard orienté sur le dessin de L. (E, G)</p>  | |
| | <p>((toujours le menton appuyé sur sa main gauche, A. se penche vers le dessin de A. et le regarde))</p> <p>(3 sec.)</p> <p>((se redresse, puis appuie ses deux avant-bras sur la table et se penche vers le dessin de L.))</p> | <p>21A</p> | <p>21A <i>Interprétation :</i> arrêt de l'action de dessiner et retrait du crayon par L. (I, A, E); mouvement de la tête et regard orienté sur le dessin marquant l'observation de L. (I, A, E) <i>Production :</i> pauses montrant l'attente et l'observation par le regard orienté sur le dessin de L. et montrant que le tour de parole est cédé à L. (G, N); expression interrogative « qu'est-ce » + démonstratif « c'est » désignant ce que vient de dessiner L. (I, A, E) + intonation montante marquant la question (ouverte) (I,A, E, N, G)</p> |
| | <p>22L ((arrête de dessiner, relève son crayon et penche brièvement sa tête de côté en regardant son dessin))</p> | <p>(1 sec)</p> <p>23A</p> | <p>23A <i>Interprétation :</i> arrêt de l'action de dessiner et retrait du crayon par L. (I, A, E); mouvement de la tête et regard orienté sur le dessin marquant l'observation de L. (I, A, E) <i>Production :</i> pauses montrant l'attente et l'observation par le regard orienté sur le dessin de L. et montrant que le tour de parole est cédé à L. (G, N); expression interrogative « qu'est-ce » + démonstratif « c'est » désignant ce que vient de dessiner L. (I, A, E) + intonation montante marquant la question (ouverte) (I,A, E, N, G)</p> |
| | <p>24L ((repositionne son crayon [et entame le dessin</p> | <p>(1 sec.)</p> <p>qu'est-ce que c'est?</p> <p>(1 sec.)</p> | <p>23A</p> |



26L

Interprétation :

son propre dessin de traits faits en 24L

Production :

action de dessiner des traits autour d'une forme (I, A, E)

28L

son propre dessin de traits faits en 24 et 26L; interjection admirative « wow » (K); mise en mots de l'action de l'élève par l'enseignante (P, G) en employant le pronom « tu » qui désigne l'élève (I, P); emploi du verbe « caches » qui exprime le fait que l'élève dessine par-dessus la pluie initiale dessinée (I, S) et « gros soleil » (I, A, E), ces trois mots-clés étant accentués par la prosodie (I); pointage déictique redondant combiné aux mots « gros soleil »

Production :
onomatopée « yeah » prononcée de manière exclamative avec intensité + mouvement de sautiller sur sa chaise (I, K)

d'un cercle dont ressortent des lignes pointant dans tous les sens))

(([prend 25A
une feuille et s'apprête à dessiner à côté de L. en observant le dessin de L****))

26L ((l'élève poursuit son dessin

(7 sec.)

wow : ((voix grave, gutturale)) tu **caches** ((pointe le dessin)) la pluie ↘ avec un **gros soleil ↗** 27A

25A

Interprétation :

action de L. de dessiner et regard de L. orienté sur le dessin (I, A, E); absence de réponse explicite à la question (N)

Production :

imitation de l'action de l'élève en parallèle par prise d'une feuille et d'un crayon (G); regard orienté vers le dessin de L. (I, A, E, G);

longue pause d'attente octroyée par A. durant 26L pour observer l'élève (G)

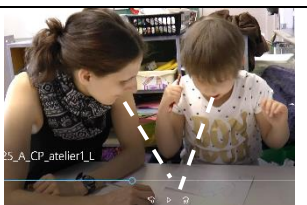
27A

Interprétation :

action de L. de dessiner; identification de la forme dessinée (I, A, E, P, S); dessin précédent de la pluie et verbalisation en 2L et 4L (S)

Production :

interjection « wow » + voix grave marquant l'admiration (K); mise en mots de l'action de L. (P, G) en employant le pronom « tu » qui désigne L. (I, P); emploi du verbe « caches » qui exprime le fait que L. dessine par-dessus la pluie initiale dessinée (I, S) et « gros soleil » (I, A, E), ces trois mots-clés étant accentués par la prosodie (I); pointage déictique redondant combiné aux mots « gros soleil »; intonation montante marquant la demande d'approbation (G, N)



30L

Interprétation : -*Production :*

distracted par orientation du corps et du regard sur le tableau à l'opposé de l'enseignante (I, E), transgression de la norme de porter attention à l'autre interactante (N)

32L

Interprétation :

verbe « colore » (accentué) + verbalisation de la couleur « jaune » (accentuée) en montrant le crayon qu'elle tient (I, A, E) ; geste de A. de toucher l'épaule de L. pour l'interpeller et attirer son attention (I, P)

Production :

mouvement du corps pour s'orienter vers A. (P, N); orientation du regard sur le crayon (I, A, E); verbalisation « en jaune » avec volume faible comme pour se parler à elle-même; reprise « en jaune » et prise du crayon marquent approbation de la proposition

28L

((regarde son dessin; sautille sur sa chaise en s'exclamant))
yeah! ((excl.))

29A

yeah !: ((excl.))

((s'étire vers la table d'à côté et prend un crayon-feutre jeune))

30L

((se tourne vers le tableau du côté opposé à A. et y pointe son crayon; regarde le tableau))

31A

est-ce que tu veux ((touche l'épaule de l'élève et présente le crayon)) qu'on **colore** le [soleil en **jaune**?

32L

[[((se tourne légèrement vers A.; regarde le crayon que lui tend A. lorsque A lui

29A

Interprétation :

onomatopée « yeah » prononcée par L. de manière exclamative avec intensité + mouvement de sautiller sur sa chaise (I, K)

Production :

reprise imitative de l'onomatopée de L. en reproduisant la même prosodie (K); mouvement et geste de prise de crayon (I, A, E)

31A

Interprétation :

identification de la forme dessinée du soleil (I, A, E, P, S); réaction affective de réjouissance de L. lors de la verbalisation du « soleil » (I, K); orientation du corps et du regard de L. sur tableau à l'opposé (I, E)

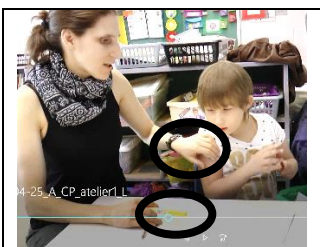
Production :

expression interrogative « est-ce que » + verbe « colore » (accentué) + verbalisation de la couleur « jaune » (accentuée) en montrant le crayon qu'elle tient (I, A, E) + intonation montante marquant la question (fermée) (I, A, E, N, G); geste de toucher l'épaule de L. pour l'interpeller et attirer son attention (I, P)

33A

Interprétation :

identification de la forme dessinée du soleil + sa propre proposition de le colorier en jaune + rappel



34L

Interprétation :

aa propre action de prise du crayon en 32L et proposition de A. de colorier en jaune le soleil (I, A, E)

Production :

mise en action de l'élève marquant sa compréhension par ouverture et coloriage; regard orienté sur la feuille à dessiner (I, A, E)

touche l'épaule))

((prend le crayon que lui a présenté A.))

°en **jau**↗ :[ne°

[hen ^{33A}

comme ça on sera

plus triste hen↗

((prononciation appuyée))

((prend le crayon à mine qu'a déposé L. sur la table))

34L

((ouvre le bouchon, sent le crayon et commence à colorier son soleil en jaune; regarde sa feuille))

du personnage triste qu'elle incarnait (I, A, E, P, S); orientation du corps de L. et son regard sur crayon + prise du crayon (I, A, E)

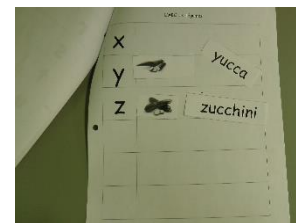
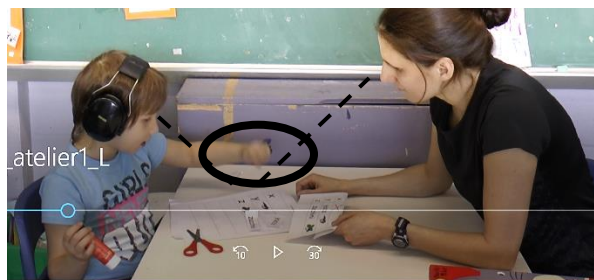
Production :

met en lien verbalement la pluie cachée par le soleil et la tristesse des personnages (S), en appuyant son langage pour le rendre accessible (A, I, P) utilisation du pronom démonstratif « ça » pour l'action de colorer en jaune marque la conséquence (comme ça) ; utilisation du pronom inclusif « on » référant au groupe + adjectif « triste » accentué avec la marque de négation « plus » (I); intonation montante + interjection « en » (pour hein) marquant la demande d'approbation.

Séquence #2 : atelier de l'abécédaire

Cette séquence se déroule le 11 avril au 4^e jour de tournage dans l'activité de l'atelier en matinée, après 5 minutes 45 secondes de son ouverture. La séquence dure 30 secondes. L'enseignante (A.) et élève (E.) y participent en dyade. Elles sont installées à la petite table de bricolage et sont assises en face à face de part et d'autre de la table.

L'activité/incursion (atelier) est divisée en deux transactions que sont la tâche principale (réalisation d'un abécédaire) et le jeu (loto de textures). Ces deux transactions sont déjà connues de Laura. La séquence vidéo cible la fin de la transaction de l'abécédaire. Les épisodes ou tâches généralement constituantes de l'abécédaire sont le découpage des mots-étiquettes et images, l'identification de la bonne page de l'abécédaire, le repérage /l'association de ceux-ci à la bonne lettre en comparant avec la fiche-modèle, la désignation des lettres et des images, le collage, puis la révision du collage effectué en comparant avec la fiche-modèle et enfin le rangement du matériel menant au jeu suivant. La séquence vidéo porte sur les tâches de comparer avec la fiche-modèle et de ranger. Le matériel impliqué consiste en la fiche de l'élève, la fiche-modèle, les papiers, la colle, les ciseaux, le jeu.



Avant cette séquence, Laura avait effectivement réalisé toutes les tâches préalables pour en arriver finalement à avoir collé tous les mots-étiquettes et images, ne lui

restant plus que des petits papiers vierges. Se pose alors le problème d'une case vide sur la fiche de l'élève pour l'une des lettres de l'alphabet. La séquence s'ouvre sur l'élève qui pointe le vide sur sa fiche et scrute tour à tour tous les papiers sur la table à la recherche de mots-étiquettes pendant qu'Audrey l'observe. Laura perçoit sa fiche comme incomplète et cherche à finir la tâche en collant absolument quelque chose dans l'espace vide. Audrey tente de lui expliquer le vide, puis devant son incompréhension, lui demande si elle souhaite tracer une croix « X » dans la case vide.


Dans cette séquence, la progression entre les phases habituelles de la comparaison avec la fiche modèle, de la déclaration de la tâche comme étant finie et du rangement ne se fait pas facilement. En effet, de nombreuses phases s'ajoutent à celles prévues avant d'en arriver au rangement du matériel qui clôt cette séquence : compréhension du vide sur la fiche, interruption du collage, traçage d'un « x » pour remplir la case vide, rangement, découpage, déclaration de la tâche finie, demande du jeu suivant, rangement vers jeu suivant.


Aux objectifs initiaux prévus dans la réalisation de la fiche s'ajoutent donc des visées que nous pouvons lier à la compétence à communiquer du programme de formation. Pour reprendre les visées propres à Laura, il s'agirait de comprendre l'importance de parler, de répondre (verbalement) aux questions; de comprendre la tâche, ce qui est attendu dans l'activité; de comprendre à partir d'indices visuels; de verbaliser.



Indices Laura (L)




Transcription


Indices Audrey (A)

| | | |
|---|--|---|
| <p>1L : <i>Production</i> : question marquée par intonation montante; déictique « ici » + geste déictique de pointage (I, A, E); action de retourner les papiers (I, A, E) + interjection de surprise (K)</p> | <p>1L qué↗ ci : ↗ ((mouvement rapide latéral répété de l'index et de la main au-dessus de sa fiche)) Hm / hm ((retourne les deux autres papiers étiquettes sur la table et relève le menton rapidement lorsqu'elle découvre le vide de chaque papier (surprise)))</p> | <p>2A : <i>Interprétation</i> : découverte du vide dans l'action de retourner les papiers (I, A, E) + interjection de surprise (hm) (K) + connaissance de la structure de l'activité (papier à coller avec présence d'un vide) (S, E) <i>Production</i> : mise en mot du constat de vide (I) : assertion employant une locution adverbiale de négation (n' plus) (A, I)</p> |
| <p>3L : <i>Interprétation</i> : réaction à sa propre action en 1L de découverte du vide sur les papiers, car chevauchement entre ce que dit A. en 2A et 3L. <i>Production</i> : geste bras, mimique affective (découragement, incompréhension, panique) + interjection (plainte) (I, K)</p> | <p><u>il n'y en a plus</u> 2A ((bouge la fiche-modèle à côté de celle de l'élève et la tient toujours))</p> <p>3L <u>heu :↘ heu :↘</u> ((baisse les bras; mimique plaintive))</p> |  <p>4A : <i>Interprétation</i> : geste bras, mimique affective (découragement, incompréhension, panique) + interjection (plainte) (I, K); L. n'aurait pas compris la négation en 2A (I) <i>Production</i> : directive de regarder (regarde ici) comprenant un déictique (ici) lié à un endroit sur la fiche (I, G); auto reformulation de la</p> |
| | <p>non regarde ici il y a rien 4A ((A. pointe successivement la fiche de l'élève à l'endroit où la case est vide et la fiche-modèle qu'elle tient où il y</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>5L : <i>Interprétation</i> : directive de regarder (regarde ici) comprenant un déictique (ici) lié à un endroit sur la fiche (I, G) <i>Production</i> : regarde la fiche-modèle (I, A)</p> <p>7L : <i>Interprétation</i> : question adressée (mot question + intonation montante); accentuation (faire, x) (A, I, E) <i>Production</i> : dépose la colle (I, A, E) marquant la fin de la phase de collage; réponse à la question par un hochement de tête (I, A, E)</p>  <p><i>Production</i> : L. lève les yeux vers la caméra ou la classe lorsque la minuterie sonne. (S)</p> | <p>a un X; regarde L.))</p> <p>5L ((regarde l'endroit pointé sur la fiche modèle par A.))</p> <p>est-ce que tu veux faire un x (pointe le X sur la fiche modèle))</p> <p>7L ((dépose sa colle sur la table; léger hochement « non » de la tête; continue de regarder la fiche-modèle))</p> <p>[dans la classe, la minuterie sonne]</p> <p>non</p> <p>((L. Lève les yeux vers la caméra))</p> <p>tu peux trouver un crayon pour faire un x (pointe le x sur la fiche modèle))</p> <p>((retire sa main de la fiche modèle et la dépose</p> | <p>négation (rien) (I, A)</p> <p>6A : <i>Interprétation</i> : L. regarde la fiche modèle (I, A); connaissance de l'élève qui se met en action lorsqu'elle comprend (P) <i>Production</i> : questionner (mot question + intonation montante); accentuation (faire, x) (A, I, E); connaissance de l'intérêt de l'élève pour les crayons, l'écriture et les dessins (P)</p> <p>8A : <i>Interprétation</i> : hochement de tête très subtil de L. (I, A, E) qui apparaît moins clair pour A. qui connaît les réponses de L.(P); regard de L. toujours sur fiche modèle; L. a cessé de bouger. (I, A) <i>Production</i> : validation du « non » par questionnement (intonation montante, adverbe « non ») + auto reformulation (I, A) avec mention du matériel qui intéresse l'élève (crayon) (S, P, I) + indice gestuel pointage du X sur la fiche-modèle (I, S); Action de retirer les papiers (I, A, E); connaissance de l'élève qui utilise toujours tout le matériel présent (P); retirer les papiers montre leur inutilité pour le</p> |
|--|---|--|

| | | |
|---|--|--|
|  | <p>complètement sur la table; ramasse les deux papiers-étiquettes vides et les garde dans ses mains qu'elle pose sur la table; regarde L.))</p> | <p>collage de la fiche (S) et est un signe d'amorce de rangement (E)</p> |
| <p>9L: <i>Interprétation</i> : action de retirer les papiers (I, A, E) ; action de rangement non perçue, mais plutôt nécessité de découper d'autres papiers <i>Production</i> : regard orienté sur sa fiche (pour poursuivre l'analyse du vide?) (I, E)</p> | <p>9L ((regarde les mouvements de A. qui ramasse les papiers, puis regarde sa fiche; <u>touche ses ciseaux sur la table</u>-----))</p> | <p>10A : <i>Interprétation</i> : regard de L. dirigé sur action de A.; L. ne bouge pas. (I, A) <i>Production</i> : auto-reprise de la question en 6A + ajout d'un geste conventionnel de traçage du X avec son doigt (A, I, E)</p> |
| <p>11L : <i>Interprétation</i> : question + ajout d'un geste conventionnel de traçage du X avec son doigt (A, I, E); papiers retirés (S) et intention de poursuivre découpage pour coller à nouveau (E) <i>Production</i> : geste de toucher les ciseaux; réponse verbale à la question + hochement de tête (I, A, E)</p> | <p>/2 secondes depuis 8A/ est-ce que <u>tu veux faire un x</u> ↗ 10A ((trace un x avec son index sur la fiche de l'élève à l'endroit où la case est vide))</p> | <p>12A : <i>Interprétation</i> : adverbe « non » + hochement de tête (I, A, E); L. touche les ciseaux. (A, I, E) <i>Production</i> : ratification de la réponse de L. par reprise de l'adverbe « non »; déclarer la tâche finie. (I, A, E, S) avec enthousiasme (K); geste montrant le rangement et l'inutilité des ciseaux pour la tâche finie. (E, I, S)</p> |
| | <p>11L ((touche toujours les ciseaux)) no :n ((s'avance légèrement vers A., mouvement latéral « non » de la tête))</p> |  |
| | <p>non ok ↗ 12A ((ramasse les ciseaux que L.</p> | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>13L : <i>Interprétation</i> : déclaration de la tâche finie. (I, A, E, S); changement de phase autorisant le choix d'un jeu (N) <i>Production</i> : demande d'attention conjointe : pointer + verbal (I, A, E)</p>  | <p>bin on a fini (ton aigu enthousiaste pour « on a fini »)</p> | <p>14A : <i>Interprétation</i> : orientation du regard de L. sur jeu de loto + geste pointage <i>Production</i> : attirer l'attention de l'élève (G)</p>  |
| <p>15L : <i>Interprétation</i> : directif pour attirer attention visuelle de l'élève (G) + déplacement de la fiche <i>Production</i> : orientation du regard vers fiche désignée (I)</p> | <p>13L hen ((regarde le jeu de loto des textures; pointe le jeu de loto des textures))</p> | <p>16A : <i>Interprétation</i> : alignement, orientation du regard obtenu vers la fiche de L. (I) <i>Production</i> : déclarer la fiche finie (I, A, E, S); intonation montante + pause marquant question (A, I); déplacement du matériel (I, S)</p> |
| <p>17L : <i>Interprétation</i> : indice de déclaration de la tâche finie (prise de la fiche + « fini »). (I, A, E, S); intonation montante + pause marquant question à laquelle répondre (A, I); norme habituelle de félicitations en fin de tâche (N) <i>Production</i> : interjection + ton exclamatif (K)</p> | <p>14A ((regarde le jeu de loto de textures, puis l'élève))</p> <p>regarde/ ((prend la fiche de l'élève))</p> <p>15L ((regarde la fiche que tient A.))</p> | <p>18A : <i>Interprétation</i> : Interjection + ton exclamatif (K) <i>Production</i> : ratification par reprise de l'exclamation « oh wow », directive accentuée (ferme) (G, I, A) + geste successif de pointage du bouchon de colle et du jeu (I, A, E).</p>  |
| | <p>16A ça c'est fini / <u>on va fer la</u> ((referme la fiche de l'élève; place le bouchon de la colle devant L.))</p> | |
| | <p>17L <u>oh wow</u></p> | |
| | <p>18A oh wow ferme on va prendre le jeu après ((pointe et touche le bouchon de colle; pointe le jeu))</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>19L: <i>Interprétation</i> : pointage et déplacement du bouchon de colle devant elle + directive accentuée (ferme) (G, I, A) <i>Production</i> : action de fermer la colle (I, A, E).</p> |  <p>19L ((regarde le bouchon; prend le bouchon et le pose sur sa colle))</p> | |
|--|---|--|

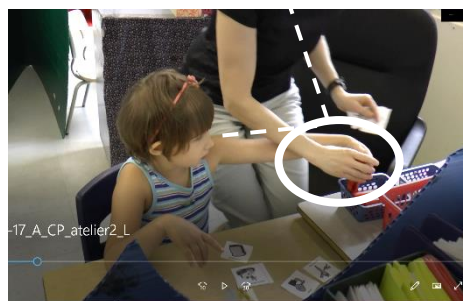
Séquence #3 atelier de la bande-phrase

Cette séquence se déroule le 17 mai 2018 au 15^e jour de tournage dans l'activité de l'atelier en matinée, après 2 minutes 37 secondes de son ouverture. La séquence dure 50 secondes. Audrey et Laura y participent en dyade. Elles sont installées au petit bureau à côté de l'ordinateur qui est adossé au bureau de l'enseignante. Elles sont assises côte à côte.

L'activité/incursion (atelier) est divisée en trois transactions que sont la préparation de la tâche principale (aider l'enseignante à découper les pictogrammes), la tâche principale (construction d'une bande-phrase avec les pictogrammes) et la période libre (bricolage). Laura sait qu'il y a une tâche principale suivie d'une période plus libre, mais n'a jamais participé à la construction d'une bande-phrase avec des pictogrammes. Cette activité est la suite d'ateliers s'étant déroulés dans les jours précédents sur le thème de l'espace et qui avaient comme but le travail de la phrase: 1- classification d'images selon leur fonction (qui, où, fait quoi?); 2- sélection de pictogrammes par l'élève pour construire une phrase personnelle; 3- sélection de matériels par l'élève et prise de photos mettant en scène des actions imaginaires se déroulant dans l'espace; 4- découpage des photos, verbalisation de l'action en phrase et écriture; 5- construction d'une bande-phrase à partir de pictogrammes (séance actuelle). Cette cinquième et dernière étape fait donc partie d'un projet plus large qu'Audrey décrit comme la construction d'un « album écho. » Elle nous a expliqué en entretien avoir ajouté l'atelier des pictogrammes à la suite des autres étapes du projet, car elle souhaitait introduire « du matériel plus explicite, plus clair pour essayer [...] justement de former un peu les phrases sujets verbe complément. Renforcer ce travail-là qu'on fait avec elle » (transcription entretien 6, p. 210).

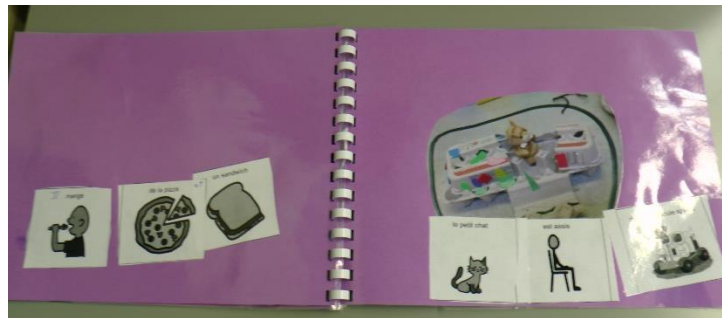
La séquence vidéo cible le début de la transaction de la construction de la bande-phrase. Les épisodes ou tâches principales sont de choisir des pictogrammes, nommer/verbaliser les pictogrammes, placer les pictogrammes sur le carton de la bande-phrase, verbaliser la phrase construite, puis coller les pictogrammes sur le carton. La séquence vidéo porte sur toutes ces tâches. Le matériel impliqué consiste en le carton de la bande-phrase, les pictogrammes étalés sur le bureau et les bâtons de colle.

Avant le début de l'extrait, Audrey a placé avec Laura les pictogrammes « petit chat » et « assis » sur le carton. Audrey a aussi distingué les pictogrammes du petit et du gros chat. Ensuite, elle a demandé à Laura où était assis le petit chat en montrant les choix parmi les pictogrammes restants, puis elle s'est levée pour aller récupérer un pictogramme tombé par terre. Durant sa brève absence, Laura a placé le pictogramme « pizza » sur la bande-phrase sans que son enseignante le remarque et a saisi un bâton de colle à sa portée dans un petit panier contenant des colles. La séquence s'ouvre donc sur Audrey qui revient en position dans l'activité et interrompt le geste de prise de la colle de Laura. Audrey demande alors à Laura de placer un dernier pictogramme.





Dans cette séquence, la progression entre les phases de choix d'un seul et dernier pictogramme, de son placement, de la verbalisation et du collage progressent lentement. En effet, de nombreuses phases d'ajouts et d'un retrait de pictogrammes


s'ajoutent à celles prévues et la verbalisation s'exécute en plusieurs étapes avant d'en arriver à l'amorce du collage, précédée d'une phase de remise de la colle qui clôt cette séquence.

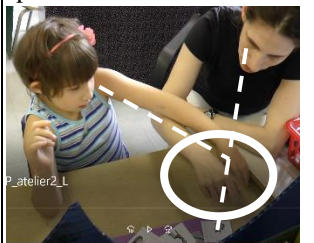



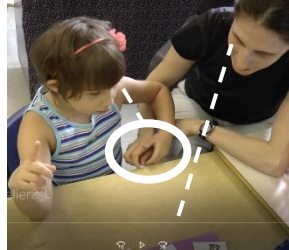

Comme cette séquence visait particulièrement la compétence de la communication orale, nous pouvons y rattacher plusieurs visées pour Laura outre celle générale de la verbalisation : comprendre un message à l'aide de pictogrammes; faire des liens avec les activités antérieures, associer des idées; comprendre le message au-delà de la consigne de répéter; formuler des phrases en pointant successivement des images; verbaliser des mots couramment utilisés dans le cadre d'activités.

| Indices Laura (L) | Transcription | Indices Audrey (A) |
|--|--|---|
| <p>2L :</p> <p><i>Interprétation :</i> A. se rassoit sur sa chaise (S); action de retrait du bâton de colle des mains de L. + directive « attends » (I, E, A, G)</p> <p><i>Production :</i> avorte sa prise de la colle (I, G); orientation du regard sur colle (I, E)</p> | <p>1A</p> <p>((revient s'asseoir, prend la colle dans la main de L. au-dessus du panier dans sa main gauche))</p> <p>attends [on en a] une der⁷nière à trouver.</p> <p>((garde la colle près d'elle au-dessus de sa cuisse))</p> | <p>1A :</p> <p><i>Production :</i> déplacement pour s'asseoir et retour en position à l'endroit où se déroule l'atelier (S); action de retrait du bâton de colle des mains de L. et contrôle du matériel + directive « attends » (I, A, E, P, G) + connaissance de la structure de l'activité pour compléter la bande-phrase (S, E); utilisation du pronom « on » marquant l'activité commune des participantes (E, P)</p> |
| | <p>2L</p> <p>[[retire sa main de la colle, et ramène son bras près de son corps]]</p> <p>((regarde la colle que tient A. brièvement))</p> |  |
| | <p>3A</p> <p>on a just' à mettre - on va n'en faire - [on va mettre une der⁷nière.</p> <p>((regarde les pictogrammes en parlant; étend les pictogrammes restants sur la table d'une main))</p> | <p>3A</p> <p><i>Interprétation :</i> orientation du regard de L. sur la colle (I, E)</p> <p><i>Production :</i> auto-reformulation de son énoncé en variant le verbe « trouver/mettre/faire » accentuation de l'adjectif « dernière » (I, A, E) action de déplacer les pictogrammes sur la table (en supplément au langage) (I, A, E); utilisation du pronom « on » marquant l'activité commune des participants (E, P)</p> |


| | | |
|--|--|--|
| <p>4L : <i>Interprétation :</i> action de déplacer les pictogrammes sur la table + verbe « mettre » (pas nécessairement « faire », car chevauchement avant) (I, A, E) <i>Production :</i> action de choisir et placer (S) le pictogramme « véhicule spatial » (I, A, E)</p> <p>6L : <i>Interprétation :</i> action de déplacer les pictogrammes sur la table + verbe « mettre » en 3A (I, A, E). <i>Production :</i> Poursuite de sa propre action de placer les pictogrammes sur la bande-phrase en plaçant « sandwich » (I, A, E); regard orienté sur la bande-phrase (I, E)</p> | <p>4L ((L. regarde les pictogrammes sur la table; [prend une image, la glisse sur la table de sa main droite pour la ramener au bord de la table près d'elle, puis la place sur la bande de pictogrammes à coller))</p> <p>5A <i>ho :h!</i> ((excl)) (1 sec.) \il est assis\ dans] le vé^hicule ((A. pointe le pictogramme du véhicule spatial que L. vient de placer)) [spa^ttial : ((chaque mot prononcé de manière détachée; voix plus aiguë sur « véhicule spatial »; regarde l'élève))</p> <p>6L ((suit le pictogramme du véhicule spatial du regard et maintient son regard orienté vers la bande-phrase; [prend un autre pictogramme</p> |  <p>5A : <i>Interprétation :</i> action de placer (S) le pictogramme « véhicule spatial » qui montre le choix de L. (I, A, E) <i>Production :</i> Interjection « oh! » montrant l'exclamation de surprise soudaine (K); pointage du pictogramme « véhicule spatial » (redondant); expression de l'action du chat nommé par le pronom « il » (I, A, E) en nommant explicitement en détachant les mots et en accentuant avec la prosodie « assis », « véhicule » et spatial » que représentent les pictogrammes placés (I, A, E).</p> |
|--|--|--|


| | | |
|--|--|--|
| <p>8L :</p> <p><i>Interprétation :</i> expression interrogative « qu'est-ce » + intonation montante marquant la question) (ouverte); regard de A. orienté vers bande-phrase (I, A) <i>Production :</i> réponse à la question posée (N, G) en désignant le pictogramme « sandwich » + geste déictique de la main sur le pictogramme (I, A)</p> <p>10L</p> <p><i>Interprétation :</i> désignation du verbe « mange » + pointage et</p> | <p>qu'elle glisse vers elle et le place sur la bande de carton [et le place*****))</p> | <p>7A :</p> <p><i>Interprétation :</i> de l'action de placer le pictogramme « sandwich »; oriente son regard vers l'action de L. pour l'interpréter. <i>Production :</i> interjection « oh! » prononcée d'une voix grave montrant l'étonnement et le caractère incongru (k); expression interrogative « qu'est-ce » + pronom « il » pour le chat (I, A, E) et verbe « faire » + intonation montante marquant la question (ouverte) (I, A, E, N, G); regard orienté vers bande- phrase (I, A)</p> |
| | <p>((A. suit du regarde le déplacement de pictogramme que fait L.))^{7A}</p> <p>woh!- (excl + étonnement; prononcé avec une voix grave)) qu'est-ce qu'i fait? ((A. regarde vers les pictogrammes de la bande- phrase))</p> |  |
| | <p>8L ((***touche toujours le pictogramme de la bande-phrase; regarde la bande- phrase))</p> <p>san :dwich.</p> | <p>9A :</p> <p><i>Interprétation :</i> réponse de L. à la question posée en désignant le pictogramme « sandwich » + geste déictique de la main sur le pictogramme. offre une réponse (I, E, N, G) sans toutefois verbaliser l'action du chat. (I, E, A) <i>Production :</i> reformulation interrogative de l'énoncé de l'élève en modifiant la syntaxe et en ajoutant (extension/expansion) le</p> |
| | <p>il mange un^{9A} ((glisse un le pictogramme de « manger » sur la table du doigt vers L.)) sandwich↗ ((« sandwich prononcé avec</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>déplacement du pictogramme « mange » vers L. au moment de dire « mange » (I, A, E, G); intonation montante en fin d'énoncé marquant une question (I, N, G) (fermée) (I, N) Production : réponse à la question fermée par reprise de « mange » (I, A, E, N, G) qui désigne le pictogramme et action de le placer sur la bande-phrase</p> | <p>voix aiguë)) ((dirige son regard brièvement vers L. à la fin de son énoncé))</p> | <p>pronom « il » et le verbe « mange » (I, A, E, P) + pointage et déplacement du pictogramme « mange » vers l'élève au moment de dire « mange » (geste redondant et supplémentaire au langage) (I, A, E, G); demande de confirmation à l'enfant par intonation montante en fin d'énoncé marquant une question (fermée) (I, N, G)</p> |
|  | <p>10L man\ ::ge. ((prend le pictogramme « manger » et le place))</p> | |
| <p>12L Interprétation : action de déplacer les pictogrammes sur la table + verbe « mettre » en 3A. (I, A, E) Production : poursuite de sa propre action de placer les pictogrammes sur la bande-phrase par l'action de saisir le dernier pictogramme (« fusée ») (I, A, E)</p> | <p>((pointe le pictogramme sur la bande de carton en parlant, arrête son geste)) 11A il man :ge\ -[</p> | <p>11A : Interprétation : réponse à la question fermée en désignant le pictogramme « mange » et action de le placer sur la bande-phrase (I, A, E, N, G) Production : reformulation syntaxique (ajout du pronom « il » de l'énoncé de l'élève (I, A) + arrêt brusque dans l'énoncé et du geste de pointage de la bande-phrase</p> |
| <p>14L : Interprétation : action de déplacer les pictogrammes sur la table + verbe « mettre » en 3A. (I, A, E) Production : poursuite de sa propre action de placer les</p> | <p>12L [((tend son bras par-dessus celui d'A. pour prendre le dernier pictogramme « fusée »))</p> | <p>13A Action de L. de saisir le dernier pictogramme (« fusée ») (I, A, E) Production : Complète son énoncé en 11A en accentuant avec la prosodie « pizza » et « sandwich » (I, A, E) + demande de confirmation à l'élève par intonation montante en fin d'énoncé marquant une question (fermée) (I, N, G); geste emblématique d'ouvrir la</p> |
| | <p>13A [((suit la main de l'élève avec sa main et l'ouvre paume vers le haut comme pour que l'élève lui remette le pictogramme))</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>pictogrammes sur la bande-phrase par l'action de placer le dernier pictogramme (« fusée ») sur la bande-phrase (I, A, E); se faisant, bloque le geste de pointage de l'enseignante non perçu</p> | <p>[de la de la pizza][et un sandwich :↗</p> | <p>main, paume vers le haut (I, A, G, P)</p> |
|  | <p>14L (((place ce le dernier pictogramme sur la bande-phrase))</p> | <p>15A : <i>Interprétation :</i> action de L. de placer le pictogramme « fusée » sur la bande-phrase (I, A, E); connaissance de l'élève qui utilise toujours le matériel disponible (P) Explication verbale de la raison du retrait de la fusée en désignant explicitement « la fusée »</p> |
|  | <p>15A la fu↗sée on [[((retire la fusée et la ramène vers elle en la cachant avec sa main)) va la garder pour l'autre.]</p> | <p>(I, A, S)+ action de retirer la fusée et de cacher le pictogramme gardé près de soi (I, A, S); rôle de contrôle du matériel (G)</p> |
| <p>16L : <i>Interprétation :</i> action de A. de retirer la fusée (I, A, S); rôle de contrôle du matériel (G) <i>Production :</i> action de suivre le mouvement de A. en superposant sa main au bras de A. et en suivant la main de A. du regard + retrait de sa main lorsque le pictogramme est rendu caché près de A. (I, A, S, P)</p> | <p>16L [[((place sa main sur le poignet de A. qui prend la fusée***** La main de E. demeure sur le poignet de A. jusqu'à ce qu'elle soit près du corps de A.))]</p> | <p>17A : <i>Interprétation :</i> Action de L. de suivre le mouvement de A. en superposant sa main au bras de A. et en suivant la main de A. du regard + retrait de sa main lorsque le pictogramme est rendu caché près de A. (I, A, S, P); connaissance de l'élève qui utilise toujours tout le matériel disponible (P) <i>Production :</i> rire en réaction à l'action de l'élève de prendre le pictogramme, puis suivre le mouvement de A (K); marqueur discursif « alors » pour introduire le résultat de la phrase que donne la construction de la bande-phrase (I, E, S); pointage déictique de chaque pictogramme lorsque nommé (geste</p> |
|  | <p>17A ((petit rire)) a :lors : (1,5 sec) le petit chat [[((pointe le pictogramme du petit chat; prononce chaque mot de manière détachée))]</p> | <p>rire en réaction à l'action de l'élève de prendre le pictogramme, puis suivre le mouvement de A (K); marqueur discursif « alors » pour introduire le résultat de la phrase que donne la construction de la bande-phrase (I, E, S); pointage déictique de chaque pictogramme lorsque nommé (geste</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>18L : <i>Interprétation :</i> gestes de pointage de A. de chaque pictogramme lorsque nommé + prononciation détachée de chaque mot (I, A, E, G) <i>Production :</i> reprise du geste de pointage en prenant le premier pictogramme; reprise du mot « petit » (I, A, E, G)</p> <p>20L : <i>Interprétation :</i> pointage déictique du pictogramme « assis » + prononciation détachée du mot « assis » + contour intonatif montant et allongement en fin d'énoncé + pause/délai accordé à l'élève (I, A, E, G, N) <i>Production :</i> Reprise verbale du mot « assis » et regard orienté vers chacun des pictogrammes pointés (I, A, E, G, N)</p> <p>22L : <i>Interprétation :</i> pointage déictique du pictogramme «véhicule spatial» + prononciation détachée des mots « véhicule spatial » + arrêt après son énoncé laissant de la place pour la prise de parole de l'élève (I, A, E, G, N) <i>Production :</i> reprise verbale des mots « véhicule spatial » et regard orienté vers le</p> | <p>18L</p> <p>(((pince l'image du petit chat entre son pouce et son index en le laissant sur le carton***)))</p> <p>(<i>petit</i>)</p> | <p>redondant par rapport au langage) + prononciation détachée de chaque mot (I, A, E, P)</p> <p>19A : <i>Interprétation :</i> prise du premier pictogramme par L.; reprise du mot « petit » (I, A, E) <i>Production :</i> pointage déictique du pictogramme « assis » + prononciation détachée de chaque mot + contour intonatif montant et allongement en fin d'énoncé + pause/délai accordé à l'élève (I, A, E, P, N)</p> | |
| | <p>est assis : ↗ – (1 sec.)</p> <p>((pointe simultanément le pictogramme « assis »))</p> | 19A | |
| | <p>20L</p> <p>((regarde chacun des pictogrammes pointés))</p> <p>assis</p> | | |
| | <p>((pointage simultané))</p> | 21A | |
| | <p>dans le véhicule [spatial –</p> | | |
| | <p>22L</p> <p>[(<i>vé</i>de)<i>dé</i> paï]</p> <p>((ramène ses deux bras le long de son corps))</p> | | |
| <p>(2 sec.) il mange</p> <p>((pointe les pictogrammes simultanément)) – (0,5 sec.) [de la</p> | 23A | <p>21A : <i>Interprétation :</i> reprise verbale du mot « assis » et regard de L. orienté vers chacun des pictogrammes pointés (I, A, E) <i>Production :</i> pointage déictique du pictogramme «véhicule spatial» + prononciation détachée de chaque mot + arrêt après son énoncé (I, A, E, P, N)</p> <p>23A : <i>Interprétation :</i> prise du tour de parole de l'élève; reprise verbale des mots « véhicule spatial » et regard orienté vers le pictogramme (I, A, E) <i>Production :</i> Pause/délai avant de</p> | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>pictogramme (I, A, E, G)</p> <p>24L : <i>Interprétation :</i> Pointage et verbalisation du mot « sandwich »; intonation montante en fin d'énoncé + tête et regard tournés vers l'élève pour la solliciter. (I, A, E, G, N)</p> <p>Production : Reprise verbale du mot « sandwich » et regard orienté vers le pictogramme (I, A, E, G)</p> <p>26L : <i>Interprétation :</i> - <i>Production :</i> gestes auto-adaptateur</p>  | <p>pizza] et un sandwich :? ((voix plus aiguë sur « sandwich »; se penche vers l'avant en tournant sa tête vers L.))</p> <p>24L [mange (iza)] sandwich</p> <p>25A oh là là il en fait des [choses hein? (1 sec)</p> <p>26L [((touche son nez, tire sa narine))</p> <p>27A on va coller ça ↗</p> <p>((tire la bande-phrase et la glisse sur la table légèrement vers l'élève))</p> | <p>pointer la seconde ligne de la bande-phrase; utilisation du pronom « il » pour désigner le chat; accentuation prosodique du mot « mange » ; courte pause entre le pictogramme nommé « mange » (I, A, E, P, N) et la suite de l'énoncé; intonation montante en fin d'énoncé + tête et regard tournés vers l'élève pour la solliciter. (I, A, E, P, N)</p> <p>25A : <i>Interprétation :</i> connaissance de la fin de la phase de verbalisation de la phrase et fin des actions du chat (S) <i>Production :</i> interjection exclamative « oh là là » pour marquer son admiration/étonnement (k); commentaire sur les actions faites par le chat désigné par le pronom « il » (I, E); intonation montante en fin d'énoncé pour solliciter la validation de l'élève</p> <p>27A : <i>Interprétation :</i> fin de la phase de verbalisation de la phrase (S); absence de réaction de l'élève (P); connaissance de la structure de l'activité et de l'action successive de coller (S, E) <i>Production :</i> proposition explicite d'action (de coller) en</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| <p>28L : <i>Interprétation :</i> proposition d'action (de coller) (I, A, E); demande de validation marquée par le contour intonatif montant en fin d'énoncé (N) <i>Production :</i> réponse à la demande de validation de A. par un hochement conventionnel de la tête + interjection « hm » + regard orienté vers les bâtons de colle (I, A, E, N)</p> <p>30L : <i>Interprétation :</i> geste alter-adaptateur de manipulation du bâton de colle que A tenait; énonciation de l'action à suivre (S, E). <i>Production :</i> Amorce du geste de saisir la colle (I, A, E,)</p>  | <p>28L ((tourne sa tête et regarde vers panier de colles))</p> <p>hm hm ((hochement de tête « oui »))</p> <p>ok – (2,5 sec.) ((se recule et se tourne vers le panier de colle; transfère la colle qu'elle avait dans sa main droite dans sa main gauche, manipule le pictogramme qu'elle avait gardé dans sa main)) 29A</p> <p>on va coller.</p> <p>30L ((avance la main vers la colle que A. tient dans sa main))</p> <p>tiens – ((tend la colle vers L.)) (0,5 sec) 31A</p> | <p>utilisant le pronom « on » qui marque le but commun + désignation de la bande-phrase par le déterminant déictique « ça » et en touchant et glissant la bande-phrase; demande de validation marquée par le contour intonatif montant en fin d'énoncé (I, A, E, N)</p> <p>29A : <i>Interprétation :</i> réponse de L. à la demande de validation de A. par un hochement conventionnel de la tête + interjection « hm » + regard orienté vers les bâtons de colle (I, A, E, N) <i>Production :</i> Ratification de la réponse de l'élève (ok) (N); se tourne vers les bâtons de colle (S) + geste alter-adaptateur de manipulation du bâton de colle qu'elle tenait; auto reprise d'une partie de son énoncé en 28A; énonciation de l'action à suivre (I, A, E, S).</p> <p>31A : <i>Interprétation :</i> amorce du geste de saisir la colle (I, A, E); rôle de contrôle du matériel (G, P) <i>Production :</i> directive « tiens » marquant la demande de prise d'objet par l'élève (I, G) + action de tendre la colle vers la main de</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>32L :</p> <p><i>Interprétation :</i> directive « tiens » marquant la demande de prise d'objet par l'élève + action de tendre la colle vers la main de l'élève (I, G, A)</p> <p><i>Production :</i> réponse à la directive par la prise de la colle (i, G, A)</p> <p><i>Interprétation :</i> le chevauchement du geste de L. montre qu'elle a entamé son geste avant l'énoncé d'Audrey. Audrey lâche sa prise sur la colle (I, E)</p> <p><i>Production :</i> actions de prendre la colle, de l'ouvrir et de se mettre à la tâche de coller les pictogrammes (I, A, E)</p> | <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>32L ((touche la colle et enroule ses doigts autour du bâton;</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>[tu peux avoir] la ^{33A} coŕ :lle</p> <p>((décharge la colle))</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>34L [prend la colle]</p> <p>((ouvre le bouchon et se met à la tâche))</p> </div> | <p>l'élève (A)</p> <p>33A :</p> <p><i>Interprétation :</i> connaissance de son rôle de contrôle du matériel et de donner les directives (G, P)</p> <p><i>Production :</i> Pronom énonciatif « tu » qui interpelle l'élève + verbe « avoir » + « la colle »; geste de retirer sa main de la colle; connaissance du cadre et du moment opportun pour colle (I, A, E, G, S)</p> |
|---|---|--|

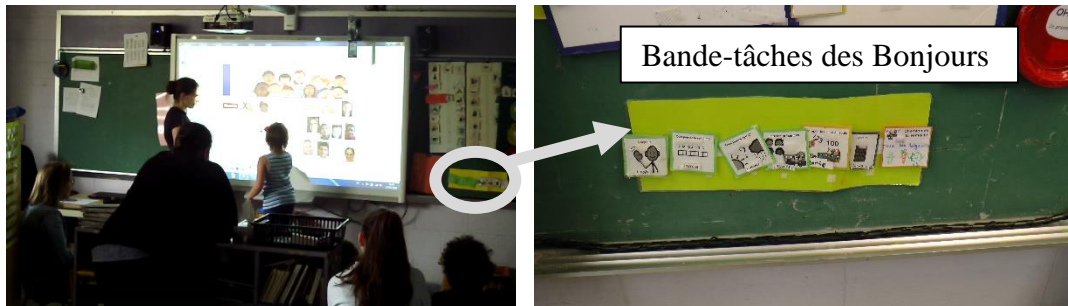
Séquence 4 des Bonjours (les présences)

Cette séquence se déroule 17 mai au 15^e jour de durant l'activité des « Bonjours », plus particulièrement dans la transaction de « dire les présences. » Pour ce faire, Laura utilise un tableau affiché sur le TNI qui est divisé en deux sections : « à la maison » et « à l'école. » Laura a donc comme tâche principale de positionner les photos des élèves et des intervenantes dans la bonne section du tableau. La séquence dure 62 secondes. Audrey et Laura interagissent en dyade, mais les autres élèves et adultes figurent parmi les participants sans prendre de tour de parole durant l'extrait. Laura et Audrey sont généralement debout près du TNI, mais à deux moments de l'extrait, Laura se dirige vers sa chaise et Audrey vers le tableau à côté du TNI.

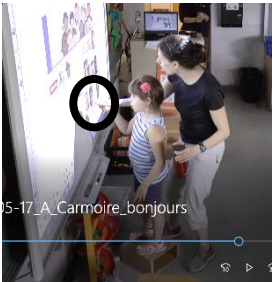
L'activité/incursion (Bonjours) est divisée en neuf transactions que sont la routine des exercices de l'astronaute, les bonjours, la date, la météo, les présences, le décompte des jours d'école, l'horaire de la journée, la chanson/vidéo du jour et la remise des agendas et des bandes-ateliers. Pour cette journée du 17 mai, Laura s'est vue attribuer la transaction des présences qu'elle a maintes fois effectuée et observée depuis le début de l'année scolaire. Elle en connaît donc les tâches.

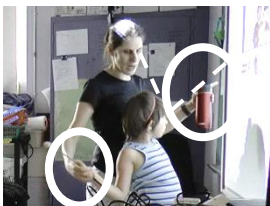
La séquence vidéo cible la fin des présences. Les tâches comprises dans les présences sont généralement d'identifier les photos et parfois les prénoms écrits, de nommer les personnes (facultatif), de repérer la présence en classe ou l'absence d'une personne représentée par ceux-ci sur le TNI, puis de placer chaque photo ou mot au bon endroit dans le tableau et enfin occasionnellement de dénombrer les élèves ou les personnes qui sont à l'école. Le matériel impliqué consiste en un petit banc d'appoint sur lequel Laura grimpe, une baguette pour pointer et déplacer les images, un TNI et le tableau

illustré des présences, une bande-tâches montrant le responsable du jour de chaque transaction des Bonjours.

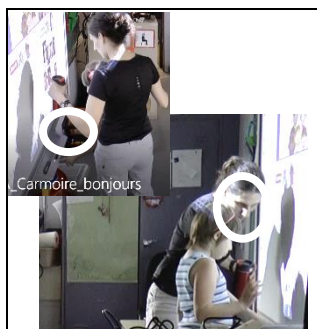


Avant le début de l'extrait, Laura place les photos et nomme verbalement les élèves et intervenantes. Audrey l'aide à maintenir son attention sur la tâche en l'encourageant et en la sollicitant par des commentaires et des questions. Elle la joint au tableau alors que Laura est concentrée à cacher les photos à l'écran. Juste avant l'ouverture de la séquence, un élève vient interrompre la dyade et l'enseignante reprend ensuite où elles étaient. À ce moment, il ne reste que les deux prénoms écrits à placer (Lucie et Andréa). Audrey aide Laura à les identifier comme étant des mots à placer qui représentent des personnes et à les placer au bon endroit. La séquence s'ouvre donc sur Audrey qui tient la main de Laura en manipulant avec elle la baguette, tout en désignant les prénoms écrits.

| Indices Laura (L) | Transcription | Indices Audrey (A) |
|--|---|---|
|  <p>2L <i>Interprétation :</i> mot écrit pointé et déplacé (pointage complémentaire au langage) (I, A, E); accentuation du prénom représenté et prénom nommé (I, E, S); action de se laisser guider par A. en main sur main (G, P) <i>Production :</i> reprise partielle de l'énoncé de A. par le prénom désigné (Lucie) (I, A, E, S); volume de la voix faible (I); déplacement du prénom avec l'aide de A. et regard orienté sur le mot (I, A, E, S, G)</p> | <p>\alors ça c'est - ^{1A} Lu^hcie\</p> <p>((A. est placée derrière L. et tient la main droite de l'élève avec sa main droite pour la diriger; elles pointent ensemble avec la baguette le nom écrit de Lucie qui figure sur le TNI; toutes deux regardent en direction du nom pointé*****))</p> <hr/> <p>2L °u [cie°</p> <p>((main de A. sur sa main; suit le mot glissé regard le mot glissé))</p> <hr/> <p>[((toujours ^{3A} dans la même position, déplacent le nom de Lucie sur le tableau)) (1 sec.)</p> <p>et ça c'est - An [::dré :a</p> <p>((déplacent avec la baguette le nom d'Andréa sur le tableau))</p> | <p>1A <i>Production :</i> embrayeur « alors » marquant la reprise de la tâche à compléter après l'interruption d'un autre élève (S); déterminant démonstratif « ça » + l'expression « c'est » qui désigne le mot écrit pointé (pointage complémentaire au langage) (I, A, E); accentuation du prénom représenté (I, E); action de faire le mouvement avec l'élève (G, P)</p> <p>3A <i>Interprétation :</i> compréhension de la désignation du mot écrit par la reprise partielle de l'énoncé de l'enseignante par l'élève (« ucie ») (I, A, E, S); déplacement du prénom avec l'aide de l'enseignante et regard de L. orienté sur le mot (I, A, E, S, G) <i>Production :</i> déterminant démonstratif « ça » + l'expression « c'est » qui désigne le mot écrit pointé (pointage complémentaire au langage) (I, A, E); accentuation du prénom représenté et allongement qui suit le déplacement du mot (I, E); action de faire le mouvement avec L. (G, P)</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>4L <i>Interprétation :</i> action de se laisser guider par A. en main sur main (G, P) <i>Production :</i> déplacement du prénom avec l'aide de A. et regard orienté sur le mot (I, A, E, S, G)</p> <p>6L <i>Interprétation :</i> connaissance de la transaction des présences non conforme à ce qui est présentement fait; actions de A. de retirer la baguette du tableau et de demander la baguette en la tirant des mains de L. marquant la fin de son utilisation (I, A, E, S); accentuation du mot « Aline » + pointage déictique redondant de sa photo + locution de négation « pas » <i>Production :</i> orientation du regard vers la photo d'Aline lorsque pointée et nommée verbalement par A. (I, A, E)</p>  <p>8L <i>Interprétation :</i> connaissance de la transaction des présences non conforme à ce qui est présentement fait; action de A. de demander la</p> | <p>4L [((suit du regard le mot glissé))</p> <p>ok – ((retire la baguette de sur le tableau, toujours en tenant la main de l'élève))</p> <p>elles sont à l'école. ↘ /y a juste ↗ Aline ((pointe du doigt de la main gauche la photo d'Aline)) [qui est] pas là ce matin. / ((tire la baguette vers l'arrière))</p> <p>6L [((regarde brièvement la photo d'Aline lorsque pointée))]</p> <p>[((tire la baguette que tient toujours L.</p> <p>8L [((résiste et ne la pas la baguette; arque son dos, puis lâche la baguette))] °cayeu : °((pointe et touche les boutons sur le support crayon du TNI et [balaye</p> | <p>5A <i>Interprétation :</i> placement des deux prénoms écrits placés dans la colonne « à l'école » (S); connaissance de la tâche des présences : toutes les personnes sont placées dans le tableau, la tâche est donc finie (S). <i>Production :</i> actions de retirer la baguette du tableau et de demander la baguette en la tirant des mains de L. marquant la fin de son utilisation (I, A, E, S); formulation verbale des placements des personnes dans le tableau (I, A, E, S); pronom « elles » désignant Lucie et Andréa + accentuation du mot « école »; accentuation du mot « Aline » + pointage déictique redondant de sa photo + locution de négation « pas »; accélération du débit de parole marque l'empressement (K); intonation descendante en fin d'énoncé marquant une assertion.</p> <p>7A <i>Interprétation :</i> connaissance de la tâche des présences : toutes les personnes sont placées dans le tableau, le bilan a été fait, la tâche est donc finie (S). <i>Production :</i> action de demander la baguette en la tirant des mains de L. marquant la</p> |
|---|---|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p>baguette en la tirant des mains de L. marquant la fin de son utilisation et connaissance du rôle d'autorité de l'enseignante (G); connaissance de l'utilisation du crayon du TNI (I, A, E, S) <i>Production :</i> résistance à l'action de A. de tirer la baguette (I, A, E, S), puis décharge de la baguette (I, G); demande du crayon par l'utilisation du lexique « crayon » combiné au regard et au toucher du support crayon et au mouvement kinétographique de survol des boutons pour l'utilisation du crayon (I, A, E, S); volume de voix faible (I)</p> <p>10L <i>Interprétation :</i> connaissance de la transaction des présences non conforme à ce qui est présentement fait; action de A. de demander la baguette en la tirant des mains de L. marquant la fin de son utilisation; connaissance de l'utilisation du crayon du TNI; absence de réponse de A. à la demande du crayon (I, A, E, S) <i>Production :</i> regard orienté vers support crayon + prise du crayon (I, A, E, S)</p> | <p>avec son doigt; regarde le support crayon du TNI))</p> | <p>fin de son utilisation et son rangement (I, A, E, S)</p> <p>9A <i>Interprétation :</i> connaissance de la tâche des présences : toutes les personnes sont placées dans le tableau, le bilan a été fait, la tâche est donc finie (S); rôle de l'enseignante de clore une tâche <i>Production :</i> locution « ok » avec intonation montante marquant la demande d'approbation; action de retirer la baguette des mains de L. et de la placer sur son support rangement (I, A, E, S, G); utilisation de l'adverbe « super » avec prononciation accentuée et exclamative en vue de féliciter l'élève et de marquer la tâche accomplie (K, G)</p> <p>11A <i>Interprétation :</i> regard de L. orienté vers support crayon + prise du crayon traduisant une incompréhension de la nature des tâches incluse dans « dire les présences » (I, A, E, S) <i>Production :</i> volume de voix plus faible montrant une adresse particulière à Laura et non plus incluant aussi le groupe d'élèves + interpellation de l'élève par l'appellation « ma belle » (I, P); accélération du débit montrant</p> |
| | <p>[ok ↗ 9A</p> <p>((retire la baguette de la main de L.; place la baguette sur le support du TNI))</p> <p>super : ((voix excl))</p> | |
| | <p>^{10L} ((regarde vers le support crayon du TNI et prend le crayon))</p> | |
| | <p>^{11A} /°on n'a pas besoin du crayon ma belle°/ ((volume de voix plus faible; se penche vers l'élève et arrête le geste de L. de prise du crayon; A. lui prend le crayon des mains))</p> | |



12L
Interprétation :
 connaissance de la transaction des présences non conforme à ce qui est présentement fait (S); blocage de son geste de prise du crayon par A. (geste redondant par rapport à l'utilisation du mot « crayon ») + locution de négation « n' pas » (I, A, E, S, G)

Production :
 protestation, marqueur de désapprobation par l'adverbe « non » accentué et allongé + geste conventionnel de secouer rapidement la main latéralement en guise de négation (I, A, E, K)

14L
Interprétation :
 connaissance de la transaction des présences non conforme à ce qui est présentement fait (S); blocage de son geste de prise du crayon par A. en 11A; auto-reformulation de la locution de négation « non » indiquant implicitement qu'elle s'applique à la prise du

12L **non ::** ((secoue sa main droite rapidement de gauche à droite))


°non c'est 13A
terminé - [regarde]
 ((regarde L. qui est de profil à elle))


14L **e :euh ::** ((regarde vers le bas, vers le support crayon du TNI; secousse dans tout son corps de bas en haut, puis de haut en bas ponctuée par la tête qui hoche une fois vigoureusement vers le haut et vers le bas))

l'empressement à arrêter l'élève (I, K) + blocage du geste de L. en lui saisissant le poignet de (geste redondant par rapport à l'utilisation du mot « crayon ») + locution de négation « n' pas » (I, A, E, S, G)

13A
Interprétation :
 protestation de L., marqueur de désapprobation par l'adverbe « non » accentué et allongé + geste conventionnel de secouer rapidement la main latéralement en guise de négation (I, A, E, K); connaissance de la tâche des présences : toutes les personnes sont placées dans le tableau, le bilan a été fait, la tâche est donc finie (S); L. ne semble pas comprendre la fin de la tâche (S)

Production :
 auto-reformulation de la locution de négation « non » indiquant implicitement qu'elle s'applique à la prise du crayon; déclaration de la tâche « finie » par sa désignation « c'est » + accentuation prosodique du verbe « terminé »; volume de voix plus faible montrant l'adresse spécifique à L. (P); demande d'action par l'emploi accentué du verbe « regarde » à l'impératif + prononciation appuyée +

| | | |
|---|--|---|
| <p>crayon; déclaration de la tâche « finie » par sa désignation « c'est » + accentuation prosodique du verbe « terminé » (I, A, E, S, G) <i>Production :</i> auto-reformulation de sa protestation en 12L, marqueur de désapprobation par l'interjection allongée « euh » + mouvement idéographique de secouer tout son corps + regard toujours orienté sur</p>  | <p>Laura 15A</p> <p>((prend L. par le poignet et s'éloigne du TNI avec elle))</p> <p>Laura regarde : – ((prononciation des syllabes de « regarde » bien détachées; A. regarde vers le tableau à côté du TNI; elle tient la main de L.))</p> | <p>intonation descendante marquant le directif</p> <p>15A <i>Interprétation :</i> auto-reformulation de la protestation de L. en 12L, marqueur de désapprobation par l'interjection allongée « euh » + mouvement idéographique de secouer tout son corps + regard toujours orienté sur support crayon du TNI marquant le maintien de son idée de prendre le crayon (I, A, E, K); connaissance de la structure de la transaction des présences; L. ne semble pas comprendre la fin de la tâche (S)</p> |
| <p>support crayon du TNI marquant le maintien de son idée de prendre le crayon (I, A, E, K)</p> <p>16L <i>Interprétation :</i> connaissance de la structure : une fois la transaction terminée, l'élève retourne s'asseoir à sa place pour la suite des Bonjours (S); éloignement physique du TNI de A. ayant le rôle d'autorité (I, G)+ guidance par A. (G); interpellation de l'élève en nommant son prénom en accentuant sa prononciation (I, P)</p> | <p>16L ((regarde vers sa chaise; se dégage de la prise de A. et s'éloigne; se donne un léger coup de poing sur l'avant-bras gauche avec son poing droit et va se rasseoir sur sa chaise))</p> | <p><i>Production :</i> éloignement physique du TNI + guidance de L. par le bras; interpellation de L. en nommant son prénom en accentuant sa prononciation (I, P); demande d'action par l'emploi accentué du verbe « regarde » à l'impératif + prononciation appuyée + regard orienté vers le tableau où se trouve la bande-tâches montrant l'endroit où regarder (regard supplémentaire au langage) (I, A, E, G)</p> |
| | <p>((regarde vers le tableau; va prendre la bande-tâche au tableau)) 17A</p> <p>°je vais te mon :trer °- ((prend la bande-tâches dans ses mains, se tourne</p> | <p>17A <i>Interprétation :</i> indices de la protestation de L. en 12L-14L (I, A, E, K); connaissance de la structure de la transaction</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p><i>Production :</i> action de s'éloigner physiquement (I, G); geste auto-adaptateur de se frapper le bras du poing marquant son mécontentement (K); action de se diriger vers sa chaise + regard orienté vers sa chaise (I, A, E, S)</p>  <p>18L</p> <p><i>Interprétation :</i> orientation de la bande-tâches vers L. + interpeller L. par son prénom (I, P); utilisation du verbe « dire » et du nom « présences » accentués + prononciation appuyée et débit lent (I, A, E, S); orientation du corps vers le groupe-classe assis en rangée + augmentation du volume de la voix montrant l'inclusion du reste de groupe dans l'adresse à L. (P)</p> <p><i>Production :</i> alignement du regard sur la bande-tâches montrée (I, A, E); inclinaison du haut du corps vers l'avant (mouvement auto-adaptateur) montrant l'écoute (P; N)</p> | <p>vers l'élève et place la bande-phrase devant elle en tendant son bras; elle la présente à L. et regarde L.))</p> <p>((augmentation du volume de la voix, retour vers volume initial en 1A))</p> <p>\Laura devait dire les présences\</p> <p>((prononciation de chaque mot bien détachée et bien appuyée; débit lent))</p> <hr/> <p>18L ((regarde vers A. et la bande-tâches; penche le haut de son corps vers l'avant en s'appuyant les deux mains sur le banc au-devant de sa chaise))</p> <hr/> <p>((pointe le TNI et regarde vers le TNI lorsqu'elle pointe))</p> <p>tu as dit qui est à l'éco :le ↗ -</p> <p>((prononciation des mots bien détachée;; balaye</p> | <p>des présences (S); L. ne semble pas comprendre la fin de la tâche (S)</p> <p><i>Production :</i> regard orienté vers tableau (I) + déplacement vers le tableau (I, S) + formulation verbale de ce qu'elle fait (G) par l'utilisation du pronom « je » + verbe « montrer » accentué (I, A, E); prise de l'objet « bande-tâches » (I, S) + orientation de la bande-tâches vers L. + interpeller L. par son prénom (P); utilisation du verbe « dire » et du nom « présences » accentués + prononciation appuyée et débit lent (I, A, E, S); orientation du corps vers le groupe-classe assis en rangée + augmentation du volume de la voix montrant l'inclusion du reste de groupe dans l'adresse à l'élève (P)</p> <p>19A</p> <p><i>Interprétation :</i> indices de la protestation de L. en 12L-14L (I, A, E, K); connaissance de la structure de la transaction des présences (S); L. ne semble pas comprendre la fin de la tâche, nécessité de réexpliquer la tâche (S); obtention de l'attention visuelle de L. sur la bande-tâches par l'orientation du regard de L. (P, I, A, E)</p> <p><i>Production :</i> regard orienté vers TNI (I) + deux gestes</p> |
|---|---|--|


| | | |
|---|--|---|
| <p>20L <i>Interprétation :</i> regard orienté vers le TNI (I) + deux gestes complémentaires de pointage déictique montrant le tableau des présences dans les deux colonnes respectives (I, A, E); formulation verbale de ce que L. a fait par l'utilisation du pronom « tu » désignant l'élève + pronom « qui » désignant les personnes de la classe + nom des lieux « école et maison » accentués (I, A, E); orientation de la bande-tâches toujours vers l'élève; prononciation appuyée et débit lent (I, A, E, S) <i>Production :</i> mouvement de se lever et action de se diriger vers le tableau (I, A, E, S); déterminant anglais « that » désignant le tableau des présences (S); locution verbale de négation en anglais « not » + adjectif « ok » marquant l'incorrect (I, A, E); voix élevée et aiguë + mouvement illustratif de type « bâton » de lever les bras au-dessus de la tête qui accentue le caractère incorrect de la situation (K)</p> <p>22L <i>Interprétation :</i> Connaissance de la transaction des présences non conforme à ce qui est présentement fait (S); connaissance du matériel :</p> | <p>de la main droite les photos placées à l'école sur le TNI))</p> <p>[et qui est à la maison :↗</p> <p>20L [(<i>THAT'S NOT OK</i>)] ((voix forte et aiguë; se lève, lève ses deux bras en l'air en se dirigeant vers le tableau] ; [monte sur le bloc d'appoint))</p> <p>21A [((se rapproche de L. et du TNI et regarde; change de main la bande-tâches qu'elle tenait de la main gauche pour la tendre légèrement vers L. de la main droite))</p> <p>((A. regarde vers le bas ce que fait L.*****))</p> | <p>complémentaires de pointage déictique montrant le tableau des présences dans les deux colonnes respectives (I, A, E); formulation verbale de ce que L. a fait par l'utilisation du pronom « tu » désignant l'élève + verbe « as dit » (utilisation du passé composé marquant l'action terminée) + pronom « qui » désignant les personnes de la classe + nom des lieux « école et maison » accentués (I, A, E); orientation de la bande-tâches toujours vers l'élève; prononciation appuyée et débit lent (I, A, E, S)</p> <p>21A <i>Interprétation :</i> mouvement de se lever et action de se diriger vers le tableau (I, A, E, S); voix élevée et aiguë + mouvement illustratif de type « bâton » de lever les bras au-dessus de la tête qui accentue le caractère incorrect de la situation (K) <i>Production :</i> déplacement vers le tableau et l'élève (S); mouvement objet-adaptateur avec la bande-tâches la passant d'une main à l'autre (I) + mouvement déictique du bras qui s'étire vers l'élève en tendant légèrement la bande-tâches, puis en se rétracte légèrement marquant</p> |
|---|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| <p>utilisation de la baguette et du banc d'appoint pour accéder au TNI (S); <i>Production</i> : geste de prendre la baguette (I, A, E); réajustement du geste de prendre la baguette en positionnant son corps pour l'atteindre par terre (I, A, E); pointage déictique d'une photo avec la baguette (I, A, E)</p> <p>24L <i>Interprétation</i> : connaissance de la transaction des présences non conforme à ce qui est présentement fait et connaissance de la phase de dénombrement des photos (S); connaissance du matériel : utilisation de la baguette et du banc d'appoint pour accéder au TNI (S) <i>Production</i> : connaissance de la suite numérique de 1 à 4 (N); dénombre à voix haute en récitant les déterminants numériques « un, deux, trois, quatre »; voix très faible quasi chuchotée marquant son activité cognitive + regard orienté vers les photos (I, A, E, P) + déplacement à l'aide de la baguette des photos synchronisé avec les chiffres nommés (geste redondant avec le langage) (I, A, E)</p> | <p>22L ((prend la baguette, l'échappe par terre et la reprend)) (4 sec.) ((remonte sur le bloc d'appoint; pointe sa baguette sur une photo)</p> <hr/> <p>°regarde :↘° 23A</p> <p>((tient toujours la bande-tâche tendue vers l'élève*****))</p> <hr/> <p>24L °un deux trois [quatre° ((regarde les photos qu'elle glisse; continue de pointer et déplacer avec la baguette les photos légèrement au rythme des chiffres))</p> | <p>l'attente (I, A, E, G); regard orienté vers e bas, vers ce que fait l'élève (I, P)</p> <p>23A <i>Interprétation</i> : action de Laura de se pencher pour saisir la baguette tombée + (I, A, E); pointage déictique d'une photo avec la baguette (I, A, E); connaissance de la transaction des présences dans l'activité (S); L. ne semble pas comprendre la fin de la tâche, nécessité de réexpliquer la tâche (S) <i>Production</i> : retour du volume de voix faible marquant l'adresse à l'élève sans inclure le groupe + interpellé L. par son prénom pour attirer son attention (P); demande d'action par l'emploi du verbe « regarde » déictique à l'impératif + mouvement de la bande-phrase tendue davantage vers L. montrant où regarder (I, A, E, G); regard orienté vers le tableau où L. bouge la baguette montrant l'observation (I, A, E, G)</p> <p>25A <i>Interprétation</i> : L. dénombre à voix haute en récitant les déterminants numériques « un, deux, trois, quatre »; voix très faible quasi chuchotée marquant son activité cognitive + regard</p> |
|---|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| <p>26L <i>Interprétation :</i> idem 24L + énonciation par A. du déterminant numéral « quatre » en synchronie avec L. (I, N, G, P) <i>Production :</i> action de déplacer légèrement une photo sur l'écran avec la baguette (I, A, E); cesse de verbaliser les chiffres à voix haute.</p> <p>28L <i>Interprétation :</i> idem 24L + énonciation par A. du déterminant numéral « cinq » en synchronie avec l'élève (I, N, G, P)</p> | <p>[°quatre : ° 25A ((regarde le TNI, les photos glissées; ne tend plus la bande-tâches vers l'élève, s'est reculée légèrement))</p> <p>26L ((déplace légèrement une photo))</p> <p>°cinq : ° 27A</p> | <p>orienté vers les photos (I, A, E, P) + déplacement à l'aide de la baguette des photos synchronisé avec les chiffres nommés (geste redondant avec le langage) (I, A, E); connaissance de L. qui agit dans un but (P); connaissance de la phase facultative du dénombrement dans la transaction des présences (S) <i>Production :</i> énonce verbalement le déterminant numéral « quatre » en synchronie avec L. (I, N, G) + allongement en fin de mot jusqu'à ce que L. immobilise la photo glissée marquant la synchronie avec le mouvement de L. et le dénombrement à poursuivre par l'élève (I, A, E, P); regard orienté vers les photos déplacées sur le TNI (I, A, E); déplacement du haut du corps qui se recule + bras tenant la bande-tâches ramené le long du corps marquant l'avortement de la tentative d'expliquer la tâche à l'élève (I, A, E)</p> <p>27A <i>Interprétation :</i> idem 25A <i>Production :</i> énonce verbalement le déterminant numéral « cinq » synchronisé avec le déplacement de la photo par L. (I, N, G) + allongement en fin de mot</p> |
|---|--|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p><i>Production :</i> action de déplacer légèrement une photo sur l'écran avec la baguette (I, A, E)</p> | | <p>jusqu'à ce que L. immobilise la photo glissée marquant la synchronie avec le mouvement de L. et le dénombrement à poursuivre par L. (I, A, E, P); regard orienté vers les photos déplacées sur le TNI (I, A, E)</p> |
| <p>30L <i>Interprétation :</i> idem 24L + énonciation par A. de du déterminant numéral « six » en synchronie avec L. (I, N, G, P)</p> | <p>28L ((déplace légèrement une photo))</p> | <p>29A <i>Interprétation :</i> idem 25A -27A</p> |
| <p><i>Production :</i> action de déplacer légèrement une photo sur l'écran avec la baguette (I, A, E)</p> | <p>°six :° 29A</p> | <p><i>Production :</i> idem 25A-27A en énonçant verbalement le déterminant numéral « six. »</p> |
| <p>32L <i>Interprétation :</i> Idem 24L + énonciation par A. de du déterminant numéral « sept » en synchronie avec l'élève (I, N, G, P)</p> | <p>30L ((déplace légèrement une photo))</p> | <p>31A <i>Interprétation :</i> idem 25A -27A-29A</p> |
| <p><i>Production :</i> action de déplacer légèrement une photo sur l'écran avec la baguette (I, A, E)</p> | <p>°sept :° 31A</p> | <p><i>Production :</i> idem 25A-27A-29A en énonçant verbalement le déterminant numéral « sept. »</p> |
| <p>34L <i>Interprétation :</i> idem 24L + énonciation par A. du déterminant numéral « huit » en synchronie avec l'élève (I, N, G, P); toutes les photos dans la colonne « à l'école » ont été dénombrées dans les tours de paroles précédents (S)</p> | <p>32L ((déplace légèrement une photo))</p> | <p>33A <i>Interprétation :</i> idem 25A-27A-29A-31A</p> |
| <p><i>Production :</i> action de déplacer légèrement une photo sur l'écran avec la baguette (I, A, E)</p> | <p>°huit :° 33A</p> | <p><i>Production :</i> idem 25A-27A-29A-31A en énonçant verbalement le déterminant numéral « huit. »</p> |
| | <p>34L ((regarde vers la section maison du tableau; dirige sa baguette vers la photo dans la section maison du</p> | <p>35A <i>Interprétation :</i> idem 25A -27A-29A-31A-33A + connaissance des deux mots qu'il reste à dénombrer + connaissance de leur emplacement derrière les photos que n'a pas repérées L. (S, P); orientation du regard vers</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>tenant la baguette vers la photo d'Aline (I, A, E)</p> <p>36L <i>Interprétation :</i> énonciation verbale par A. du déterminant numéral « neuf » marquant la poursuite du dénombrement interrompu par L. le temps qu'elle repère le prochain terme à dénombrer (N, I, A, E, S); pointage en touchant le TNI d'un mot écrit (I, A, E) <i>Production :</i> alignement du regard vers mot pointé par A.; mouvement léger de recul puis inaction marquant l'attente et l'observation de ce que fait A. (I, A, E, P)</p> <p>38L <i>Interprétation :</i> geste de pointage déictique de A. (I, G) + glissement vers le bas du mot écrit pour le dégager des photos (A, E, S) + auto-reprise du déterminant numéral « neuf » avec la même prosodie marquant la reprise de l'action de le dénombrer cette fois en le glissant comme les autres (I, A, E, G), marquant donc l'idée qu'il fait partie de l'ensemble des éléments à dénombrer (S); énonciation de du déterminant numéral « dix » avec intonation montante et accentuation</p> | <p>tableau))</p> <p>°neuf : \° ((pointe rapidement le nom de Lucie sur le TNI placé antérieurement avec l'élève en s'approchant du tableau, oriente son corps qui était perpendiculaire au tableau à 45° du tableau))</p> <p>36L ((regarde le geste de A.; arrête son mouvement et recule légèrement sa baguette en regardant TNI))</p> <p>°attend regarde ici°/ - ((regarde vers le nom écrit qu'elle déplace; fait glisser le nom de Lucie qui s'était retrouvé sous les photos))</p> <p>°neuf : \° - ((fait glisser le nom écrit d'Andréa))</p> <p>↗dix : ((élève la voix, retour de la voix forte qui s'adresse au groupe)) – il y a</p> | <p>la section « à la maison » du tableau + initiation d'un mouvement du bras tenant la baguette vers la photo d'Aline (I, A, E) <i>Production :</i> idem 25A-27A-29A-31A-33A en énonçant verbalement le déterminant numéral « neuf »; intonation descendante annonçant le dernier terme de la suite numérique à venir (N); pointage en touchant le TNI d'un mot écrit (I, A, E); mouvement rapide du corps montrant l'empressement (K) + corps qui pivote de 45° vers le tableau au moment où A. fait un pas vers l'avant pour toucher le tableau.</p> <p>37A <i>Interprétation :</i> idem 35A; A. ne relève pas l'alignement du regard de L. et son inaction; voit le mouvement de l'élève qui descend de son banc. <i>Production :</i> directive d'attendre « attends » (d'interrompre son geste vers la photo d'Aline) et de regarder (regarde ici) comprenant un déictique (ici) lié à l'endroit pointé (I, G) + geste de pointage déictique qui complète l'adverbe de lieu (I, G) + glissement vers le bas du mot écrit pour le dégager des photos (A, E, S) + auto-reprise du</p> |
|---|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| <p>marquant le dernier terme dénombré et le total (I, A, E, N); fin de la tâche de dénombrement et transaction terminée des présences (S); connaissance de la structure : une fois la transaction terminée, l'élève retourne s'asseoir à sa place pour la suite des Bonjours (S) <i>Production :</i> mouvement d'éloignement du tableau + tend la baguette vers A. qui contrôle le matériel, lui remet sa baguette (P) marquant la fin de la tâche et de la transaction (I, E, S)</p>  | <p>dix personnes dans la classe [((au moment ou L. descend son pied, A. regarde L.))</p> <p>((se recule et se tourne davantage vers les élèves))</p> <p>38L [((descend un pied du bloc d'appoint, baguette en l'air tendue vers A.]; remet la baguette à A. [et descend complètement du bloc d'appoint; L. retourne vers sa chaise]</p> <p>[et une personne à sa maison.] - 39A</p> <p>((se tourne complètement face aux élèves; regarde L.; tend la bande-tâche devant elle pour la présenter à L.*****))</p> <p>[merci ↗Laura - dire les pré- /regarde Laura↗/</p> | <p>déterminant numéral « neuf » avec la même prosodie marquant la reprise de l'action de le dénombrer cette fois en le glissant comme les autres (I, A, E, G), marquant donc l'idée qu'il fait partie de l'ensemble des éléments à dénombrer (S); énonciation du déterminant numéral « dix » avec intonation montante et accentuation marquant le dernier terme dénombré et le total (I, A, E, N); augmentation du volume de la voix marquant l'inclusion du groupe dans l'adresse +orientation du corps tourné davantage face au groupe (P); auto-reprise du déterminant numéral accentué en précisant le total dénombré (I, A, E); regard orienté vers l'élève au moment où elle descend du banc (I, A, E)</p> <p>39A <i>Interprétation :</i> poursuite de l'établissement du bilan du dénombrement entamé en 37A (I, A, E); connaissance du nombre de personnes à la maison dans le tableau et en réalité (S) en précisant le total dénombré (I, A, E); regard de L. orienté du côté opposé à l'enseignante, position dos à A. (I, P) <i>Production :</i> Accentuation du déterminant numéral</p> |
|---|---|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>40L <i>Interprétation :</i> captation de l'attention de l'élève par le directif « regarde » + prénom de l'élève avec intonation montante (I, P, G) <i>Production :</i> position assise parmi les autres élèves (P, G), regard orienté vers l'enseignante sur la bande-tâches (I, P, N)</p> | <p>40L ((met les genoux sur le banc de sa chaise] se tourne vers A. et la regarde; s'assoit sur sa chaise))</p> | <p>« une » et du nom « maison » marquant les mots importants; volume de voix élevé marquant l'inclusion de tous les élèves + position du corps orienté face aux élèves (P); geste supplémentaire au langage de montrer la bande-tâches à L. dans le but de rappeler la responsabilité de L. et l'enchaînement des tâches (I, E, A, S); adverbe « merci » + interpellation de L. par son prénom marquant la fin de la contribution de l'élève (N, P, S); utilisation du verbe « dire » + nom entamé « présences » interrompu après la première syllabe marquant la détection de l'inattention de L. (I, A, E, N, P); captation de l'attention de L. par le directif « regarde » + prénom de L. avec intonation montante (I, P, G) + accélération du débit marquant l'empressement à l'ajustement du regard de L. (I, K)</p> |
| <p>42L <i>Interprétation :</i> geste de monter/tendre la bande-tâches vers L. en supplément au langage (ajoutant de l'information sur la responsable de la transaction et passage à la transaction suivante) (I, A, E); geste illustratif de type « bâton » mettant l'accent sur la bande-tâches en la bougeant lorsque nommée (I); utilisation de l'expression qui désigne la transaction « dire les présences » utilisée par le groupe-classe (S P) + « c'est » qui reprend « dire les présences » + interruption + allongement en fin d'énoncé avec intonation montante marquant l'ébauche et l'attente de la prise du tour de parole par l'élève (G, N, P) <i>Production :</i> orientation du regard sur la bande-tâches; prise de son tour de parole pour compléter l'énoncé (N,</p> | <p>((tend toujours la bande-tâches devant elle pour la présenter à L.; regarde L., ajoute une petite oscillation verticale de la bande-tâche lorsqu'elle dit « dire les présences »))</p> <p>dire les présences c'est :↗-</p> | <p>41A</p> |
| <p>42L</p> | <p>42L fini ((fait le signe des mains animées simultanément à « fini »))</p> | <p>41A <i>Interprétation :</i> position de Laura assise parmi les autres élèves (P, G), regard de L. orienté vers l'enseignante sur la bande-tâches (I, P, N); connaissance de l'utilisation par L. de l'adjectif « fini » <i>Production :</i> geste de monter/tendre la bande-tâches vers L. en supplément au langage</p> |

G); utilisation de l'adjectif « fini » prononcée de manière accentuée avec en appui le geste conventionnel « fini » des mains animées qui est redondant avec le langage (I, A, E, N); l'accentuation et le geste à l'appui montrent la réelle compréhension de la fin de la transaction (S)

fini ::

43A

((se tourne vers le tableau et y repose la bande-tâche)

excellent!

(ajoutant de l'information sur la responsable de la transaction et passage à la transaction suivante) (I, A, E); geste illustratif de type « bâton » mettant l'accent sur la bande-tâches en la bougeant lorsque nommée (I); utilisation de l'expression qui désigne la transaction « dire les présences » utilisée par le groupe-classe (S P) + « c'est » qui reprend « dire les présences » + interruption + allongement en fin d'énoncé avec intonation montante marquant l'ébauche et l'attente de la prise du tour de parole par l'élève (G, N, P)

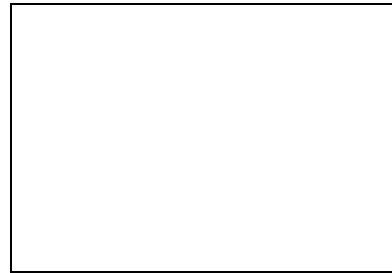
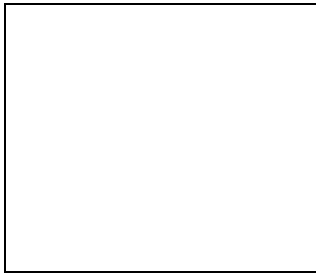
43A

Interprétation :

orientation du regard sur la bande-tâches; prise de son tour de parole pour compléter l'énoncé (N, G); utilisation de l'adjectif « fini » prononcée de manière accentuée avec en appui le geste conventionnel « fini » des mains animées qui est redondant avec le langage (I, A, E, N); l'accentuation et le geste à l'appui montrent la réelle compréhension de la fin de la transaction (S)

Production :

reprise de l'énoncé de l'élève rappelant la transaction terminée (S) avec la même accentuation et un allongement en fin



d'énoncé marquant
l'exclamation + adjectif
« excellent » en guise de
renforcement (K) et
approbation de la réponse
de L. (G)

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e éd.). Arlington : American Psychiatric Association.
- André, A., Deneuve, P., Despois, J. et Tant, M. (2016). Dynamique du système d'interaction enseignant/élève porteur de Troubles du Spectre de l'Autisme lors de deux activités à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 196(3), 101-115.
- Andzik, N. R., Cannella-Malone, H. I. et Sigafos, J. (2016). Practitioner-Implemented Functional Communication Training: A Review of the Literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 79-89.
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. Dans P. Auer et A. Di Luzio (dir.), *The Contextualization of language* (p. 1-37). Amsterdam : J. Benjamins.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bacon, E. C., Osuna, S., Courchesne, E. et Pierce, K. (2019). Naturalistic language sampling to characterize the language abilities of 3-year-olds with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(3), 699-712. doi: 10.1177/1362361318766241
- Bagatell, N. (2012). Engaged Moments: Mediated Action and Children With Autism in the Classroom Setting. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 32, 258-265.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition Quadrige.). Paris : Presses universitaires de France. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb437148710>

- Batista, A. et Le Normand, M.-T. (2010). Gestes, verbalisations et combinaisons bimodales dans les productions d'enfants français âgés de 18 mois à 4 ans et demi. *Lidil*, 42, 55-75.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., ... Mondada, L. (2006). Corpus oraux, guide des bonnes pratiques. *CNRS et PUO, Paris*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00357706>
- 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, 168-176. doi: 10.1016/j.neurenf.2009.10.007
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain produire et analyser des données ethnographiques* (4e édition augmentée). Paris : La Découverte. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42188857p>
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées: l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22(5), 5-71.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5(17), 12-18. doi: 10.3406/lgge.1970.2572
- Bernicot, J. (2013). « Ceux qui ne parlent pas » peuvent communiquer : la proposition théorique du modèle interactionniste. *Vie sociale*, 3(3), 73. doi: 10.3917/vsoc.133.0071
- Bernicot, J. et Clark, E. V. (2010). La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: Une étude sur un grand corpus. *Psychologie de l'Interaction*, 26, 221-51.
- Bernicot, J., Orvig, A. S. et Veneziano, E. (2006). Les reprises: dialogue, forme, fonctions et ontogénèse. *La linguistique*, 42, 29-49.
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité* (2e éd. revue et complétée). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Bondy, A. et Frost, L. (2001). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism* (1st ed.). Bethesda, Mar.: Woodbine House.
- Botting, N., Bean-Ellawadi, A. et Williams, D. (2016). *Language impairments in childhood—A range of profiles, a variety of reasons*. London, England : SAGE Publications.
- Boutet, J. et Heller, M. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et société*, 121-122(3), 305. doi: 10.3917/ls.121.0305
- Boutet, J. et Maingueneau, D. (2005). Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire. *Langage et société*, 114(4), 15. doi: 10.3917/ls.114.0015
- Brignell, A., Williams, K., Jachno, K., Prior, M., Reilly, S. et Morgan, A. T. (2018). Patterns and Predictors of Language Development from 4 to 7 Years in Verbal Children With and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(10), 3282-3295.
- Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage une introduction critique*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire* (3e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Bruxelles, S. et Traverso, V. (2002). Les corpus de langue parlée en interaction au GRIC. *Romanistische Korpuslinguistik. Tübingen: Gunter Narr Verlag*, 59-70.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M. (2005). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères: recherche en didactique du français langue maternelle*. doi: 10.3406/reper.2004.2635
- Caldwell, P. (2006). Speaking the other's language: imitation as a gateway to relationship. *Infant and Child Development*, 15(3), 275-282. doi: 10.1002/icd.456
- Canut, E. et Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 93-106. doi: 10.3917/lfa.195.0093

- Canut, E., Espinosa, N. et Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 69-93. doi: 10.4000/linx.1489
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, 42, 67-80.
- Corriveau, C. (2013). *Des manières de faire des mathématiques comme enseignants abordés dans une perspective ethnométhodologique pour explorer la transition secondaire collégial* (Thèse en éducation). Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/6224/>
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique : entretiens avec Frédéric Fau*. Paris : Klincksieck.
- De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1er cycle du primaire* (Thèse en éducation). Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9180>
- De Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant: Comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42, 115-134.
- de Fornel, M. et Léon, J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Épistémologie Langage*, 22(1), 131-155.
- Diallo, F. B., Pelletier, É., Vasiliadis, H.-M., Rochette, L., Lin, E., Smith, M., ... Daniels, S. (2018). Estimation de la prévalence et du taux d'incidence du trouble du spectre de l'autisme (TSA). Comparaison interprovinciale. *Santé mentale au Québec*, 43(2), 65-81. doi: 10.7202/1058610ar
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte Saint-Luc (Qc) : Peisaj.

- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, H., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Duranti, A. (1997). The scope of linguistic anthropology. Cambridge Core. Dans A. Duranti (dir.), *Linguistic Anthropology* (p. 1-22). Cambridge : Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511810190.002
- Duranti, A. (2000). An historical perspective on contemporary linguistic anthropology. *Teaching Anthropology: Society for Anthropology in Community Colleges Notes*, 7, 20-24.
- Duranti, A., Ahearn, L., Cook Gumperz, J., Gumperz, J., Darnell, R., Hymes, D., ... Duranti, A. (2003). Language as Culture in US Anthropology: Three Paradigms 1. *Current Anthropology*, 44, 323-347.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27.
- Eigsti, I.-M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M. et Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691. doi: 10.1016/j.rasd.2010.09.001
- Ekman, P. et Friesen, W. V. (1972). Hand Movements. *Journal of Communication*, 22(4), 353-374. doi: 10.1111/j.1460-2466.1972.tb00163.x
- Emerson, A. et Dearden, J. (2013). The Effect of Using « Full » Language when Working with a Child with Autism: Adopting the « Least Dangerous Assumption ». *Child Language Teaching and Therapy*, 29(2), 233-244.
- Fasel Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bern : Peter Lang. Récupéré de <http://doc.rero.ch/record/277727>
- Fasulo, A. et Fiore, F. (2007). A valid person: non-competence as a conversational outcome. Dans A. Hepburn et S. S. Wiggins (dir.), *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction* (p. 224-246). Cambridge : Cambridge University Press.

- Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, 129-130, 71-88.
- Filliettaz, L. (2014). « C'est chacun son tour »: la mise en visibilité de la structuration praxéologique de l'interaction en contexte d'éducation et de formation. Dans X. Gradoux et Jasquin (dir.). *Cahier de l'ILSL. Le niveau méso-interactionnel. Lieu d'articulation entre langage et activité*, 41, 71-136. Lausanne : Université de Lausanne.
- Filliettaz, L. et Schubauer-Leoni, M. L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. Dans L. Filliettaz et al. (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 7-39). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.filli.2008.01.0007
- Flament, D. (2007). L'entrée thème/rhème du glossaire de Comenius. *Linx*, 61-71. doi: 10.4000/linx.389
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47(2), 30. doi: 10.3917/ep.047.0030
- Flynn, N. (2007). What do effective teachers of literacy do? Subject knowledge and pedagogical choices for literacy. *Literacy*, 41(3), 137-146. doi: 10.1111/j.1467-9345.2007.00452.x
- Fombonne, E., Myers, J., Chavez, A., Presmanes Hill, A., Zuckerman, K. et Pry, R. (2019). Épidémiologie de l'autisme: où en sommes-nous? *Enfance*, 1(1), 13. doi: 10.3917/enf2.191.0013
- Fontil, L., Sladeczek, I., Gittens, J., Kubishyn, N. et Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 88, 30-41. doi: 10.1016/j.ridd.2019.02.006
- Foster-Cohen, S. et Mirfin-Veitch, B. (2017). Evidence for the effectiveness of visual supports in helping children with disabilities access the mainstream primary school curriculum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 79-86. doi: 10.1111/1471-3802.12105

- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses Université Laval.
- Franco, F., Davis, B. et Davis, J. (2013). Increasing social interaction using prelinguistic milieu teaching with nonverbal school-age children with autism. *American journal of speech-language pathology*, 22(3), 489-502. doi: 10.1044/1058-0360(2012/10-0103)
- Gajo, L. et Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg : University Press Fribourg.
- Gaucher, D. (2015). Sémantique temporelle et accord du participe passé en français parlé: une analyse variationniste. *Journal of French Language Studies*, 25(1), 65-83.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec : Les Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3269052>
- Girolametto, L., Pearce, P. et Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of speech and hearing research*, 39(6), 1274-1283.
- 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), 470-492. doi: 10.1016/j.jcomdis.2006.11.001
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Greco, L. (2015). Analyse de conversation, anthropologie linguistique et analyse critique du discours: historiciser les débats, intégrer les approches. *Langage et société*, 153, 135-153.

- Greenspan, S. I. et Wieder, Serena. (2009). *Engaging autism : using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think* (1st ed.). Philadelphia, PA : Da Capo Lifelong Books.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. Reprinted de Cole *et al.*, (dir.), *Syntax and semantics 3 : speech arts* (p.41-58). Amsterdam : Elsevier.
- Grobet, A. et Vuksanović, I. (2017). L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques : analyse discursive d'un cours en interaction. *Les carnets du Cediscor*, 13, 103-115. doi: 10.4000/cediscor.1069
- Guelfi, J.-D., Crocq, M.-A., et American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd.). Paris : Masson. Récupéré de <http://www.uqtr.ca/biblio/notice/tablemat/18036078TM.html>
- Guidetti, M., Turquois, L., Adrien, J.-L., Barthélemy, 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, 131-144.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University.
- Gumperz, J. (1989a). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gumperz, J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*. Ste-Clothilde : Université de la Réunion; Paris : L'Harmattan.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization revisited. Dans P. Auer et A. Di Luzio (dir.), *The Contextualization of language* (p. 39-53). Amsterdam : J. Benjamins.
- Harbison, A. L., McDaniel, J. et Yoder, P. J. (2017). The association of imperative and declarative intentional communication with language in young children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 21-34. doi: 10.1016/j.rasd.2017.01.003
- Harjusola-Webb, S. M. et Robbins, S. H. (2012). The Effects of Teacher-Implemented Naturalistic Intervention on the Communication of Preschoolers with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 99-110.

- Hart, B. et Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool 1. *Journal of applied behavior analysis*, 8(4), 411-420.
- Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 106-119. doi: 10.1111/1471-3802.12040
- Hymes, D. (2005). Models of the Interaction of Language and Social Life: Toward a Descriptive Theory . Dans S. F. Kiesling, C. B. Paulston, et Wiley Online Library (Service en ligne) (dir.), *Intercultural discourse and communication : the essential readings* (p. 4-16). Malden, MA, USA : Blackwell Publishing. Récupéré de <https://doi.org/10.1002/9780470758434>
- Ingersoll, B. (2011). The Differential Effect of Three Naturalistic Language Interventions on Language Use in Children With Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 109-118.
- Jakobson, R. (1970). *Essais de linguistique générale : traduit de l'anglais et préface par Nicolas Ruwet*. Paris : Éditions de Minuit.
- Japel, C., Vuattoux, D., Dion, E. et Simmons, D. (2009). Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque? Dans *Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 37-53). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Dans G. H. Lerner (dir.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (vol. 125, p. 13-34). Amsterdam/Philadelphia : J. Benjamins.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de " l'agir compétent"*. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Héroux, J., Mailhot, S., Noël-Gaudreault, M. et Raïche, G. (2012). Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 101-134. doi: 10.7202/1016751ar

- Kaiser, A. et Trent, J. A. (2007). Communication Intervention for Young Children with Disabilities: Naturalistic Approaches. Dans S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell et J. Blacher (dir.), *Handbook of developmental disabilities* (p. 224-246). New York : Guilford Press. Récupéré de <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/ecip0717/2007018356.html>
- Keen, D., Sigafos, J. et Woodyatt, G. (2005). Teacher Responses to the Communicative Attempts of Children With Autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17(1), 19-33. doi: 10.1007/s10882-005-2198-5
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: Origines, apports, bilan. *Langue Francaise*, 117, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales: Approche interactionnelle et structure des conversations* (vol. 1). Paris : Armand Collin.
- Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus*, 10, 41-60. doi: 10.4000/corpus.2002
- Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H. et Lord, C. (2014). Language and communication in autism. Dans F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul et K. A. Pelphrey (dir.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition* (4^e éd.). Hoboken (NJ) : John Wiley & Sons. Récupéré de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118911389.hautc10>
- Koegel, L., Ashbaugh, K. et Koegel, R. L. (2016). Pivotal Response Treatment. Dans R. Lang, T. B. Hancock et N. N. Singh (dir.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (p. 85-112). Cham, Switzerland : Springer. doi: 10.1007/978-3-319-30925-5
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A. et Hoyson, M. (2001). Teaching Social Interaction Skills in the Integrated Preschool: An Examination of Naturalistic Tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.

- Korkiakangas, T. et Rae, J. (2013). Gearing up to a new activity: how teachers use object adjustments to manage the attention of children with autism. *Augmentative and alternative communication (Baltimore, Md. : 1985)*, 29(1), 83-103. doi: 10.3109/07434618.2013.767488
- 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.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphie (PE) : University of Pennsylvania Press.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement Socioconstructiviste: Pour s'approprier une Réforme en Éducation* (vol. 3). Québec : PUQ.
- Lapassade, G. (2002). L'observation participante . WorldCat.org. Dans Jacqueline Barus-Michel, Eugène. Enriquez, André. Levy, J.-Marc. Huguet, J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie références et positions* (p. 375-390). Ramonville Saint-Agne : Érès. Récupéré de <http://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851.htm>
- Larkin, F., Hobson, J. A., Hobson, R. P. et Tolmie, A. (2017). Collaborative competence in dialogue: Pragmatic language impairment as a window onto the psychopathology of autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 43-44, 27-39. doi: 10.1016/j.rasd.2017.09.004
- Lavigne, A. (2014). *Les interactions entre une enseignante et deux de ses élèves dans un contexte de classe spéciale. Des actes de langage avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et/ou une déficience intellectuelle* (Mémoire). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lavigne, A. et Odier-Guedj, D. (2016). Stratégies d'affirmation d'un élève ayant une déficience intellectuelle dans l'interaction avec son enseignante: compréhension et contribution. *Testi e linguaggi*, 10, 201-215.
- Leroy, M. et Masson, C. (2010). *Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant autiste: une étude de cas entre un et trois ans*. Isbergues (FR) : Ortho-édition.

- 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.
- Low, H. M. et Lee, L. W. (2011). Teaching of Speech, Language and Communication Skills for Young Children with Severe Autism Spectrum Disorders: What Do Educators Need to Know?. *New Horizons in Education*, 59(3), 16-27.
- Mahoney, G. et Powell, A. (1988). Modifying Parent-Child Interaction: Enhancing the Development of Handicapped Children. *The Journal of Special Education*, 22(1), 82-96. doi: 10.1177/002246698802200110
- Maillart, C., Leroy, S., Quintin, E., Ranc, L., Derouaux, F., D'Harcour, E., ... Morgenstern, A. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *ANAE*, 112-113, 223-230.
- Maingueneau, D. (2016). Chapitre 10. L'embrayage énonciatif. Dans *Analyser les textes de communication* (3e éd., p. 111-118). Paris : Armand Colin. Récupéré de <https://www.cairn.info/analyser-les-textes-de-communication--9782200613846-p-111.htm>
- Maingueneau, D. (2017). Parcours en analyse du discours. *Langage et Société*, 160-161(2), 129-143. doi: 10.3917/lis.160.0129
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R. et Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184. doi: 10.5498/wjp.v7.i3.184
- Masquelier, B. (2005). Anthropologie sociale et analyse du discours. *Langage et société*, 4(114), 73-89.
- Mbazogue-Owono, L. et Bernard, M.-C. (2016). Démarches méthodologiques pour approcher les points de vue d'enseignants et enseignantes sur des QSV en lien avec le vivant. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(3), 296-311.
- McNeill, David. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb37666112b>

- Mcneill, David. (2005). *Gesture and thought*. Chicago : University of Chicago Press.
Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41220637c>
- Mesibov, G. B., Shea, V. et Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moerman, M. (1996). The field of analyzing foreign language conversations. *Journal of Pragmatics*, 26, 147-158.
- Mondada, L. (2007). Enjeux des corpus d'oral en interaction: re-temporaliser et re-situer le langage. *Langage et société*, 121-122(3-4), 143-160.
- Morgenstern, A. (2008). Discours repris, discours emprunté, discours habité chez l'enfant entre 1 et 3 ans. *Revista do Gel*, 4, 171-188.
- Morgenstern, A. et Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, (6), 55-78.
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes: nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.
- Nevill, R., Hedley, D., Uljarević, M., Sahin, E., Zadek, J., Butter, E. et Mulick, J. (2019). Language profiles in young children with autism spectrum disorder: A community sample using multiple assessment instruments. *Autism: the international journal of research and practice*, 23(1), 141-153. doi: 10.1177/1362361317726245
- Noisieux, M. (2017). *Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. Longueuil : Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population. Récupéré de <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portrait-type-thematique.fr.html>
- Nonnon, É. (2014). Propos recueillis et mis en forme par Jacques David « Langage oral et inégalités scolaires. Entretien ». *Le Français Aujourd'hui*, 185(2), 17-24.

- Norrelgen, F., Fernell, E., Eriksson, M., Hedvall, A., Persson, C., Sjölin M, ... Kjellmer L. (2015). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism: the international journal of research and practice*, 19(8), 934-943. doi: 10.1177/1362361314556782
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Sirota, K. G. et Solomon, O. (2004). Autism and the social world: An anthropological perspective. *Discourse Studies*, 6, 147-183.
- Ochs, E. et Solomon, O. (2005). Practical Logic and Autism. Dans C. Casey et R. B. Edgerton (dir.), *A companion to psychological anthropology: modernity and psychocultural change* (p. 140-167). Madden (MA) : Blackwell.
- Odier-Guedj, D. (2010). Quand faire vaut mieux que dire: langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH. Dans C. Félix et J. Tardif (dir.), *REVEL*. Nice.
- Odier-Guedj, D. (2013). Les approches interactionnelles à l'école. *L'Express*, 6, 6-9.
- 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? *Recherches en Éducation*, 8, 78-89.
- Odier-Guedj, D. et Gombert, A. (2012). Pratiques collaboratives en classe : amélioration de la compréhension des consignes chez des élèves dyslexiques et autistes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 117-130. doi: 10.3917/nras.057.0117
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. et Hatton, D. D. (2010). Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282. doi: 10.1080/10459881003785506
- Olivier de Sardan, J.-P. (1998). Émique. *L'Homme*, 147, 151-166.
- Oloff, F. (2009). *Contribution à l'étude systématique de l'organisation des tours de parole: les chevauchements en français et en allemand* (Thèse). Université de Mannheim.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e édition). Malakoff : Armand Colin. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45070160r>

- Parisse, C. et Morgenstern, A. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant. Dans J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol et A. Bert-Erboul (dir.), *Interactions verbales et acquisition langagière* (p. 201-222). Paris : L'Harmattan.
- Park, J. (2017). Multimodality as an Interactional Resource for Classroom Interactional Competence (CIC). *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 121-138. doi: 10.32601/ejal.460977
- Perrault, A., Chaby, L., Bigouret, F., Oppetit, A., Cohen, D., Plaza, M. et Xavier, J. (2019). Comprehension of conventional gestures in typical children, children with autism spectrum disorders and children with language disorders. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67(1), 1-9. doi: 10.1016/j.neurenf.2018.03.002
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction: l'évolution des modèles. *Communication et langages*, 93(1), 69-83.
- Pinard-Prevost, G. (2010). La transcription perceptuelle au service du corpus de conversations naturelles. *Cahiers de praxématique*, 54-55, 351-366.
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans *Langage et pensée à la maternelle* (p. 13-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plumet, M.-H. (2011). Communication, interactions sociales et Théorie de l'esprit : que nous apprennent les études sur l'autisme ?. Dans N. Nader-Grosbois et J.-J. Detraux (dir.), *La théorie de l'esprit entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Bruxelles : De Boeck. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb423773425>
- Pomerantz, A. et Fehr, B. J. (2011). Conversation Analysis: An Approach to the Analysis of Social Interaction. Dans T. A. van Dijk (dir.), *Discourse studies : a multidisciplinary introduction* (2nd ed., p. 165-190). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications. Récupéré de <http://www.myilibrary.com?id=574172>
- Portes, C. (2004). *Prosodie et économie du discours: Spécificité phonétique, écologie discursive et portée pragmatique de l'intonation d'implication* (Thèse). Université de Provence Aix-Marseille I.

- Quintero, N. et McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten Transition Preparation: A Comparison of Teacher and Parent Practices for Children with Autism and Other Developmental Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420. doi: 10.1007/s10643-010-0427-8
- Rapin, I. (2007). Troubles de la communication dans l'autisme infantile. Dans C. Chevrie-Muller et J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques* (p. 535-559). Paris : Masson.
- Rapin, I. et Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25(3), 166-172. doi: 10.1016/S0387-7604(02)00191-2
- Renaudin, Y. et Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain*, (14), 126-131. doi: 10.4000/terrain.2976
- Rendle-Short, J. (2019). Analysing atypical interaction: Reflections on the intersection between quantitative and qualitative research. *Journal of Pragmatics*, 143, 267-278. doi: 10.1016/j.pragma.2018.04.009
- Romain, C. et Roubaud, M.-N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-293. doi: 10.7202/1025228ar
- Rutherford, M., Baxter, J., Grayson, Z., Johnston, L. et O'Hare, A. (2020). Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Autism : the international journal of research and practice*, 24(2), 447-469. doi: 10.1177/1362361319871756
- Samuelsson, C. et Plejert, C. (2015). On the Use of Conversation Analysis and Retrospection in Intervention for Children with Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 19-36.
- Sauvage, J. (2003). *L'enfant et le langage : une approche dynamique et développementale*. Paris : L'Harmattan.
- Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage : un système complexe*. Louvain : Academia-L'Harmattan. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45326055t>
- Schegloff, E. A. (2007). Introduction to sequence organization. Dans E. A. Schegloff (dir.), *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation*

- Analysis* (vol. 1, p. 1-12). Cambridge : Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511791208.002
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : études de théorie des actes de langage*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Skarakis-Doyle, E., Izaryk, K., Campbell, W. et Terry, A. (2014). Preschoolers' Sensitivity to the Maxims of the Cooperative Principle: Scaffolds and Developmental Trends. *Discourse Processes*, 51, 333-356.
- Smith, T. (2001). Discrete Trial Training in the Treatment of Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86-92. doi: 10.1177/108835760101600204
- Solomon, O. (2004). Narrative introductions: discourse competence of children with autistic spectrum disorders. *Discourse Studies*, 6(2), 253-276.
- Solomon, O. (2008). Language, autism, and childhood: An ethnographic perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 28, 150-169.
- Soto, G., Clarke, M., Nelson, K., Starowicz, R. et Savaldi-Harussi, G. (2020). Recast type, repair, and acquisition in AAC mediated interaction. *Journal of child language*, 47(1), 250-264. doi: 10.1017/S0305000919000436
- Sowden, H., Perkins, M. et Clegg, J. (2011). Context and communication strategies in naturalistic behavioural intervention: A framework for understanding how practitioners facilitate communication in children with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 21-38.
- Spicer, P. et Le Houezec-Jacquemain, F. (2002). Les méthodes ethnographiques, la psychanalyse, et la recherche sur les interventions précoces. *Devenir*, 14, 389-399.
- Steinbach Kohler, F., Fasel Lauzon, V. et Berger, E. (2008). Cadres de participation en transition: une perspective multimodale sur l'organisation de la parole en classe. Dans J. Durand, B. Habert et B. Laks (dir.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 829-846). Paris : Institut de linguistique française. doi : 10.1051/cmlf08261
- Sterponi, L. et de Kirby, K. (2016). A Multidimensional Reappraisal of Language in Autism: Insights from a Discourse Analytic Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 394-405. doi: 10.1007/s10803-015-2679-z

- Sterponi, L., de Kirby, K. et Shankey, J. (2015). Rethinking language in autism. *Autism, 19*(5), 517-526.
- Sterponi, L. et Fasulo, A. (2010). "How to Go On": Intersubjectivity and Progressivity in the Communication of a Child with Autism. *Ethos, 38*(1), 116-142.
- 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 schools, 38*, 400-413.
- Stockall, N. et Dennis, L. R. (2014). Using Pivotal Response Training and Technology to Engage Preschoolers With Autism in Conversations. *Intervention in school and clinic, 49*(4), 195-202.
- Swanson, M. R. (2020). The role of caregiver speech in supporting language development in infants and toddlers with autism spectrum disorder. *Development and psychopathology, 32*(4), 1230-1239. doi: 10.1017/S0954579420000838
- Tager-Flusberg, H. (2015). Defining language impairments in a subgroup of children with autism spectrum disorder. *Science China Life Sciences, 58*(10), 1044-1052. doi: 10.1007/s11427-012-4297-8
- Talbott, M. R., Young, G. S., Munson, J., Estes, A., Vismara, L. A. et Rogers, S. J. (2020). The Developmental Sequence and Relations Between Gesture and Spoken Language in Toddlers With Autism Spectrum Disorder. *Child Development, 91*(3), 743-753. doi: 10.1111/cdev.13203
- Tellier, M. et Stam, G. (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains: La gestuelle des futurs enseignants de langue. Communication présentée au colloque Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes, Lyon.
- Thurm, A., Manwaring, S. S., Swineford, L. et Farmer, C. (2015). Longitudinal study of symptom severity and language in minimally verbal children with autism.

Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(1), 97-104. doi: 10.1111/jcpp.12285

- Traverso, V. (2003). *Analyse des interactions: questions sur la pratique* (thèse d'habilitation à diriger des recherches). Lyon : Université Lumière Lyon.
- Veneziano, E. (1997). Échanges conversationnels et premières acquisitions langagières. Dans J. Bernicot, A. Trognon et J. Caron-Pargue (dir.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (p. 91-123). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale: Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.
- Wagner, A. M. (2017). *La participation communicationnelle d'un enfant avec autisme SDI d'âge préscolaire : du milieu familial aux milieux éducatif et rééducatif*. Université du Québec à Montréal. Récupéré de WorldCat.org.
- Wasik, B. A. (2010). What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development: Strategies From an Effective Language and Literacy Professional Development Coaching Model. *The Reading Teacher*, 63(8), 621-633. doi: 10.1598/RT.63.8.1
- Wesley, P. W. et Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351-375. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00044-9
- Wieder, S. et Greenspan, S. (2003). Climbing the Symbolic Ladder in the DIR Model Through Floor Time/Interactive Play. *Autism*, 7(4), 425-435. doi: 10.1177/1362361303007004008
- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir: Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance* (2^e éd.). Toronto : Transcontinental Interglobe Inc.
- Wodka, E. L., Mathy, P. et Kalb, L. (2013). Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay. *Pediatrics*, 131(4), e1128-e1134. doi: 10.1542/peds.2012-2221

Wong, C. et Kasari, C. (2012). Play and Joint Attention of Children with Autism in the Preschool Special Education Classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2152-2161.