

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TYPE DE PARTICIPATION D'UN ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE
AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME : ÉTUDE DE CAS
DANS UNE CLASSE SPÉCIALISÉE UTILISANT DES APPROCHES
INTERACTIONNELLES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNIE RICHER

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce projet aura été une belle aventure pour moi et sa réalisation a été possible grâce au soutien de plusieurs personnes que je tiens à remercier. Céline Chatenoud, ma directrice de recherche, et Delphine Odier-Guedj, ma co-directrice, vous m'avez inspirée et accompagnée, vous m'avez aidée à cheminer autant dans mon intérêt pour la recherche que dans mon développement professionnel. Andréa Lavigne, étudiante au doctorat, ta présence en classe et nos discussions le dimanche ont été des moments agréables et précieux. Merci pour les données riches, pertinentes et bien organisées auxquelles tu m'as donné accès.

Merci à mes élèves qui m'inspirent et m'amènent à me dépasser chaque jour, ainsi qu'à leurs parents et aux intervenantes de la classe pour leur ouverture et leur collaboration. Merci à mes collègues et amis, les idées partagées et l'entraide au quotidien font de notre école un milieu de travail agréable et enrichissant. Merci tout particulièrement à Marie-Pier pour ta collaboration et ton appui, ainsi qu'à mon conjoint et ma famille qui m'ont encouragée tout au long de mes études.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'éducation préscolaire	4
1.1.1 La classe préscolaire, un lieu de socialisation.....	8
1.1.2 Les interactions en classe préscolaire	9
1.1.3 La participation aux activités et au groupe préscolaire.....	11
1.2 L'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme.....	14
1.2.1 La scolarisation des enfants ayant un TSA	15
1.2.2 Les interactions et la participation des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA dans un contexte éducatif	19
1.2.3 Les facteurs influençant la participation et les interactions des enfants ayant un TSA dans un contexte éducatif.....	23
1.3 Résumé du problème	27
1.4 Question générale de la recherche	29
1.4.1 Pertinence de la recherche.....	29
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	32
2.1 L'interaction	32
2.1.1 Définitions et composantes de l'interaction.....	32

2.1.2	Les implications de l'interaction en regard de notre projet : les spécificités en lien avec l'interaction pour des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA	35
2.2	La participation.....	40
2.2.1	Définitions de la participation.....	40
2.2.2	La participation en regard de notre projet de recherche : les spécificités en lien avec la participation des enfants d'âge préscolaire et ayant un TSA dans un contexte éducatif préscolaire.....	45
2.2.3	Synthèse du cadre théorique.....	50
2.3	Objectifs spécifiques.....	51
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		52
3.1	Approche de recherche : l'étude de cas	52
3.2	Méthode de collecte des données	53
3.2.1	Collecte des données primaires.....	53
3.2.2	Posture de recherche	55
3.3	Participants et classe.....	56
3.3.1	Zoé.....	59
3.4	Traitement et analyse des données	63
3.4.1	Outils d'analyse des données	65
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES DONNÉES		68
4.1	Contexte de la participation	68
4.1.1	Environnement social de la classe.....	69
4.1.2	Environnement physique de la classe	70
4.1.3	Environnement pédagogique de la classe	71
4.2	Présentation des activités et des séquences sélectionnées	74
4.2.1	Première activité : le jeu de la fusée.....	74
4.2.2	Deuxième activité : « Ça va dans l'espace ou non? »	78
4.3	Résultats relatifs aux types de participation	81
4.3.1	Première séquence : le jeu des fusées, un jeu de groupe directif avec peu d'interactions entre les enfants.....	81
4.3.2	Deuxième séquence : « Ça va dans l'espace ou non? », un atelier de travail dirigé avec peu d'interactions entre enfants	92
4.4	Synthèse du quatrième chapitre	99

CHAPITRE V DISCUSSION.....	101
5.1 Différents types de participation, malgré un langage peu présent et des interactions limitées	101
5.1.1 Les interacions (verbales et non verbales) : une dimension à développer	102
5.1.2 Des changements fréquents d'un type de participation à un autre.....	103
5.1.3 Placer l'enfant dans des situations qui lui offrent des défis raisonnables.....	105
5.2 Un impact important des aspects sociaux et pédagogiques du contexte	106
5.2.1 Les interventions de l'adulte : entraves et facilitateurs	106
5.2.2 Des stratégies d'intervention pour favoriser la participation	107
5.2.3 Influence du cadrage pédagogique des activités sur les types de participation	109
5.3 Réflexion sur les opportunités de participation offertes en classe spécialisée	111
5.3.1 Pistes d'intervention pour amener les élèves ayant un TSA à développer leurs compétences sociales en vue d'améliorer leur participation ..	111
CONCLUSION	114
RÉFÉRENCES.....	118
ANNEXE A LES APPROCHES INTERACTIONNELLES	124
ANNEXE B CALENDRIER DE LA PRISE DES DONNÉES PRIMAIRES	133
ANNEXE C NOMS DES CAMÉRAS, PLANS DES CAMÉRAS ET PLAN DE LA CLASSE	136

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Scolarisation des élèves ayant un TSA au Québec (2015-2016) (Noiseux, 2019)	16
2.1 Schéma de la communication selon Kerbrat Orecchioni (1990)	33
2.2 Modèle de développement humain et Processus de production du handicap	44
2.3 Continuum de participation	49
3.1 Rappel du continuum de participation	65
4.1 Organisation physique de la classe : vue globale sur la « <i>grande table</i> » et sur le « <i>coin des arts</i> »	70
4.2 Participation attendue lors de son tour de jeu et participation ouverte et démocratique lors du tour des autres joueurs	81
4.3 Participation physique suite à une contrainte imposée par l'adulte	87
4.4 Reprise d'une participation ouverte et démocratique	88
4.5 Interaction physique lors d'un intervalle de participation ouverte et démocratique	89
4.6 Imitation gestuelle des autres pendant des intervalles de participation ouverte et démocratique	90

4.7	Verbalisation du mot « <i>encore</i> » lors d'une situation impliquant des récurrences.....	91
4.8	Contact visuel accompagnant une demande verbale adressée à l'adulte	91
4.9	Participation attendue à l'activité « Ça va dans l'espace ou non? »	92
4.10	Exemple de comportement de participation physique exclusive lors de la 2 ^e activité	93
4.11	Participation ouverte et démocratique suite à une difficulté	95
4.12	Interaction de Zoé avec Kevin qui lui montre une image qu'elle doit trouver et coller.....	98
4.13	Demande non verbale claire et affirmée	99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Présentation des stratégies « <i>More than Words</i> » (Sussman, 1999).....	37
3.1 Caractéristiques personnelles de Zoé.....	60
3.2 Rappel des stratégies « <i>More than Words</i> » (Sussman1999)	67
4.1 Savoirs et compétences du PFEQ en lien avec la première activité	75
4.2 Environnement physique et social de la première activité	76
4.3 Environnement pédagogique de la première activité.....	77
4.4 Savoirs et compétences du PFEQ en lien avec la deuxième activité.....	78
4.5 Environnement physique et social de la deuxième activité	79
4.6 Environnement pédagogique de la deuxième activité	80
4.7 Analyse des types de participation de Zoé lors de la 1 ^{ère} activité: le jeu de société de la fusée	83
4.8 Exemple d'une diminution de la participation suite à la fin d'une interaction avec l'adulte lors de la 1 ^{ère} activité.....	85
4.9 Exemple d'une diminution de la participation suite à une contrainte imposée par l'adulte lors de la 1 ^{ère} activité.....	86

4.10	Exemple d'une augmentation de la participation suite à une intervention de l'adulte lors de la 1 ^{ère} activité	88
4.11	Analyse des types de participation pour Zoé lors de la 2 ^e activité: « Ça va dans l'espace ou non? ».....	94
4.12	Exemple d'une diminution de la participation suite à une contrainte imposée par l'adulte lors de la 2 ^e activité.....	96
4.13	Exemple d'une augmentation de la participation suite à une intervention de l'adulte lors de la 2 ^e activité	97
5.1	Mise en relation de certains éléments du corpus de données et des stratégies du programme « <i>More Than Words</i> » (Sussman, 1999).....	107

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DSM-5 :	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5 ^e édition
EHDAA :	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
PEH :	Préposé.e aux élèves handicapés
PFEQ :	Programme de formation de l'école québécoise
PPH :	Processus de production du handicap
RIPPH :	Réseau international sur le Processus de production du handicap
TES :	Technicien.ne en éducation spécialisée
TSA :	Trouble du spectre de l'autisme
ZPD :	Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à observer ce qui caractérise et ce qui influence la participation d'un enfant ayant un TSA dans une classe préscolaire spécialisée utilisant des approches interactionnelles. Dans cette recherche qualitative, l'étude de cas unique est retenue afin d'étudier la participation d'une élève âgée de six ans et ayant un TSA lors de deux activités éducatives. Le procédé d'analyse repose sur un travail déductif à partir d'un corpus de données secondaires constitué de séquences vidéo par une étudiante au doctorat dans la classe de la chercheure. L'analyse des résultats repose sur une vision sociale de la participation inspirée du Processus de production du handicap (PPH) (Fougeyrollas, 2010). Le modèle « *SPEAKING*¹ » (Hymes, 1974) est retenu comme cadre d'interprétation du contexte. La recherche documentaire permet de proposer un continuum des types de participation (physique, attendue et, ouverte et démocratique) observés en contexte éducatif préscolaire. Une présentation visuelle des types de participation nous amène à constater que l'élève démontre différents types lors de chacune des activités, avec des changements rapides et fréquents, mais peu d'interactions avec les autres. Concernant l'impact de l'environnement, les résultats confirment ceux des études précédentes. En effet, le type de participation qui prédomine est fortement influencé par l'activité : une participation ouverte et démocratique prédomine dans la première qui est cadrée par des règles plus générales et une participation attendue prédomine dans la deuxième qui est cadrée par des consignes très spécifiques (Brougère, 2016; Garnier, 2016; Wagner, 2016). Les interactions des adultes auprès de l'enfant amènent parfois une diminution de la participation et d'autres fois une augmentation (Despois et André, 2018; Kishida et Kemp, 2009; Point, 2013; Wagner, 2016). L'utilisation de stratégies interactionnelles telles que celles proposées dans le programme « *More Than Words* » (Sussman 1999) semble être une excellente piste pour améliorer la qualité des interactions et favoriser la participation des élèves ayant un TSA en classe préscolaire spécialisée.

Mots clés : participation, stratégies d'interaction, approches interactionnelles, classe spécialisée, préscolaire, trouble du spectre de l'autisme.

¹ Setting, Participants, Ends, Acts, Keys, Instrumentalities, Norms, Genres

INTRODUCTION

Après quelques années de pratique comme enseignante auprès d'élèves d'âge préscolaire ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), j'ai décidé² de faire un retour aux études universitaires. Dans le cadre d'un programme de deuxième cycle en intervention éducative auprès des élèves ayant un trouble du développement, j'ai eu l'opportunité d'améliorer ma compréhension de l'autisme, puis d'explorer et d'expérimenter diverses approches, outils et méthodes d'enseignement visant à favoriser le développement de ces enfants. Je me suis particulièrement intéressée aux approches interactionnelles, ce qui a progressivement influencé ma pratique pédagogique. Ces approches s'inscrivent dans le courant des pédagogies de l'apprentissage et reposent principalement sur une conception socioconstructiviste, ce qui est en cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Selon le courant interactionnel, l'enfant construit ses savoirs et développe ses compétences en relation avec les autres et avec l'environnement. L'enseignant y agit comme un guide, encourageant l'enfant à s'engager dans des activités qui sont signifiantes pour lui (Altet, 2013; Odier-Guedj, 2013). En continuel questionnement en regard de la scolarisation des enfants ayant un TSA et du développement de leur plein potentiel dans la classe préscolaire, j'ai entrepris le présent projet de maîtrise.

² La chercheure est impliquée personnellement sur le terrain, en interaction avec les enfants, dans sa propre classe. C'est pourquoi certaines sections de ce mémoire sont rédigées à la première personne du singulier.

Les apprentissages et les expériences vécues à l'âge préscolaire et lors de la première année du primaire sont primordiaux et ont un impact important sur le développement des enfants. Ils contribuent en grande partie à leur adaptation sociale et à leur réussite scolaire ultérieure (Munter, 2008 ; Pianta *et al.*, 2016). Par contre, à leur arrivée à l'éducation préscolaire, ils ont des bagages différents (Institut de la Statistique du Québec, 2017). Les écrits et les programmes mettent aussi fréquemment en avant l'importance des dimensions sociales dans le développement de l'enfant d'âge préscolaire. Lorsque les enfants entrent à l'école avec un diagnostic de TSA, des défis supplémentaires peuvent émerger, notamment en raison de leurs difficultés sur le plan du langage et des interactions (Marsh *et al.*, 2017). Il apparaît ainsi important de comprendre quelles sont leurs capacités de participation et d'interaction, puis d'identifier les facteurs qui les influencent; ceci pour soutenir le développement de leur plein potentiel, en favorisant leur réussite éducative et leur bien-être. Il faut pouvoir repérer les besoins ou les rythmes d'apprentissages différents et observer les champs d'intérêt, afin de permettre de différencier au maximum l'enseignement. Il est également souhaitable de travailler sur les processus d'apprentissage, l'engagement et la participation en classe pour augmenter les niveaux de compétences de tous les élèves (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017).

Le premier chapitre de ce mémoire aborde les spécificités de l'éducation préscolaire et plus particulièrement les aspects qui touchent le développement des compétences sociales chez tous les enfants, ainsi qu'un portrait plus précis des particularités développementales des enfants ayant un TSA et des manifestations comportementales liées au diagnostic. Vient ensuite un point sur la scolarisation de ces enfants, puis, plus spécifiquement, ce que rapportent les recherches en lien avec leur participation et leurs interactions dans un contexte éducatif préscolaire. Le deuxième chapitre, le cadre théorique, présente les concepts de participation et d'interaction. Pour chaque concept, nous proposons des liens théoriques qui permettent de les définir et de

présenter leurs composantes essentielles pour ensuite arriver à un portrait de ce que dit la recherche en regard de la participation et des interactions pour les enfants ayant un TSA dans un contexte éducatif préscolaire. La méthodologie de recherche est présentée dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre concerne la présentation des données qui ont été analysées, puis une discussion des résultats est proposée dans le chapitre cinq. En guise de conclusion, nous présentons une synthèse des constats, les implications de notre étude pour l'enseignement et la recherche, ainsi que ses limites.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Nous examinerons, dans ce premier chapitre, les écrits au sujet de l'éducation préscolaire. Nous ferons un bref rappel de son évolution au Québec. Nous aborderons ensuite certains aspects de l'éducation préscolaire, particulièrement en regard des aspects sociaux attendus et observés en lien avec les apprentissages et le développement de l'enfant. Par la suite, nous observerons plus spécifiquement ce qui concerne les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Nous reviendrons très brièvement sur les critères diagnostiques et sur les caractéristiques des personnes ayant un TSA. Nous regarderons l'état de la situation en regard de leur scolarisation, de leur participation et de leurs interactions dans un contexte éducatif préscolaire. Par la suite, nous ferons une synthèse du problème soulevé en lien avec la participation et les interactions des enfants ayant un TSA d'âge préscolaire, cela nous amènera à la question générale de recherche, puis à la pertinence sociale et scientifique de cette étude.

1.1 L'éducation préscolaire

Le terme préscolaire désigne la période précédant l'entrée formelle à l'école primaire. Il désigne donc les enfants âgés de zéro à six ans (enfants d'âge préscolaire). Au Québec il existe une offre diversifiée de services éducatifs préscolaires qui se sont développés à travers deux réseaux principaux. Les premiers, les garderies (publiques

ou privées) et les centres de la petite enfance en installation ou en milieu familial relèvent principalement du ministère de la Famille et accueillent les enfants de zéro à six ans. Les secondes institutions relèvent du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur et s'adressent aux enfants âgés entre quatre et six ans (Institut de la Statistique du Québec, 2017). Ces services sont le programme Passe-Partout (stimulation parent-enfant) qui s'adresse uniquement aux enfants de quatre ans et les classes d'éducation préscolaire qui s'adressent à tous (4-5ans). Même si la fréquentation n'est pas obligatoire, les classes d'éducation préscolaire rejoignent une grande proportion des enfants de quatre et cinq ans (Royer, 2004). Soulignons que la quasi-totalité des enfants québécois âgés de cinq ans (99,4% en 2011-2012) se retrouve à la maternelle. Et que 22% des enfants de quatre ans la fréquentaient à temps plein ou partiel en 2011-2012 (Institut de la Statistique du Québec, 2017 ; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2018). Cette proportion devrait être en forte croissance puisqu'en 2019 le gouvernement du Québec a élargi l'offre des classes de pré-maternelle à l'ensemble des élèves de quatre ans. Elles étaient jusqu'alors réservées aux élèves de certains milieux défavorisés ou pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (Mainville, 2019).

Ces services préscolaires présentent quelques différences dans leurs modalités de mise en œuvre, tels que les ratios et la formation des intervenants. Par contre, tous ces services poursuivent les mêmes objectifs principaux qui sont de favoriser le développement global, l'apprentissage de la vie en collectivité, ainsi que la réduction des inégalités et des vulnérabilités susceptibles de nuire au développement du plein potentiel de tous les enfants (Institut de la Statistique du Québec, 2017 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2018). L'importance d'une stimulation précoce, dans des services éducatifs préscolaires de qualité, est reconnue. Selon Yoshikawa *et al.* (2016), les effets à court terme sont évidents. Tout d'abord, la

fréquentation de tels services contribue à la réduction des écarts entre les enfants de milieu favorisés et défavorisés avant leur entrée formelle à l'école primaire. Le contact avec un environnement riche pendant cette période où le « cerveau est malléable » favorise le développement de diverses habiletés (sociales, affectives, cognitives, langagières, etc.). Ils mentionnent que la fréquentation de milieux de qualité au préscolaire semble aussi avoir des effets positifs à moyen et long termes. Par exemple, cela aurait un lien avec la réduction du redoublement, une meilleure proportion de diplomation au secondaire et une diminution de la criminalité.

La classe d'éducation préscolaire se distingue des autres services parce qu'elle constitue une transition entre la petite enfance et l'école primaire. Elle vise plus particulièrement à donner le goût de l'école et à poser les bases de la scolarisation sur les plans social et cognitif (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2018). Notre étude se déroule dans ce type de service préscolaire. La section qui suit présente un bref historique du développement de l'éducation préscolaire au Québec.

L'évolution de l'éducation préscolaire s'est d'abord faite lentement au Québec. Au début des années 1900, l'intérêt pour le développement d'écoles maternelles est soulevé. Le droit d'établir des classes maternelles dans les écoles publiques est officiellement reconnu dans les « Règlements du Comité Catholique » qui donnent un aperçu de l'organisation et des buts de telles écoles. Il faudra cependant attendre jusqu'en 1950 avant l'ouverture des premières classes maternelles publiques francophones au Québec, par la commission scolaire de Lachine (Léveillé-Bourget, 1973). Entre 1931 et 1962, ce sont d'abord des maternelles francophones privées (plus de 60 classes) qui sont ouvertes. C'est à partir des années 60, à l'époque de la Révolution tranquille, que le développement de l'éducation préscolaire s'accélère. Pendant cette période d'effervescence économique et sociale, des subventions gouvernementales sont accordées pour permettre l'ouverture de classes maternelles

dans toutes les commissions scolaires québécoises (Morin, 2007). En 1963, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique élabore le *Guide des écoles maternelles*. Ce guide général présente une esquisse du développement de l'enfant d'âge préscolaire, les grandes orientations de la pédagogie et le but de l'éducation préscolaire, soit de viser « le développement d'une personnalité équilibrée, bien intégrée et bien individualisée » (Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, 1963, p.51). En 1981, dans un souci d'uniformisation des pratiques, le ministère de l'Éducation du Québec publie le premier programme officiel spécifique à l'éducation préscolaire. Ce programme place au premier plan l'éducation globale de l'enfant dans un environnement social de qualité (Morin, 2007).

Au début des années 2000, l'enfant d'âge préscolaire (quatre et cinq ans) obtient le statut officiel d'*élève* inscrit au premier échelon du système scolaire. L'éducation préscolaire est désormais intégrée au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Morin, 2007). La poursuite du développement global de l'enfant y est visée à travers six compétences intimement liées : « agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur », « affirmer sa personnalité », « interagir de façon harmonieuse avec les autres », « communiquer en utilisant les ressources de la langue », « construire sa compréhension du monde » et « mener à terme une activité ou un projet » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). S'appuyant principalement sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, le développement des compétences s'actualise dans un environnement physique et social stimulant qui favorise la découverte, en proposant à l'élève différentes situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie. L'enfant y découvre qu'apprendre fait partie de la vie (Florin et Crammer, 2009). L'éducation préscolaire accorde une place importante à l'acquisition d'habiletés sociales et aux autres apprentissages qu'exige la vie en société (Royer, 2004). Ce lieu collectif contribue donc à la socialisation et au développement global du jeune enfant à travers ses interactions et sa participation active dans la classe

1.1.1 La classe préscolaire, un lieu de socialisation

« Pour un enfant d'âge préscolaire, le fait de passer la journée parmi une dizaine d'autres enfants de son âge peut être exigeant, mais offre une multitude d'occasions de se développer » (Royer, 2004, p.66). Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006) précise que l'une des trois grandes missions de l'école est d'amener les élèves à socialiser pour leur apprendre à mieux vivre ensemble, à développer un sentiment d'appartenance à la collectivité et ainsi contribuer à leur insertion harmonieuse dans la société.

Si l'on devait définir la socialisation, on pourrait évoquer l'acte par lequel on adapte un individu aux exigences de la vie sociale. Il va se construire parce qu'il apprend, comprend et adopte les normes et les valeurs de la société à laquelle il appartient. (...) La question de la socialisation de l'enfant à l'école, et plus particulièrement à l'école maternelle, est incontournable. L'enfant doit être considéré comme « un être social » dans le contexte scolaire et donc, très jeune, doit pouvoir appréhender les codes et les règles et s'y intégrer. (Chalon et Piton, 2012).

Cependant, socialiser à l'école dépasse le simple apprentissage du « *vivre ensemble* », la « *socialisation scolaire* » relève plutôt de « *l'apprendre ensemble* ». L'enfant y est confronté à de nouvelles pratiques où il s'agit de penser avec les autres, de se questionner sur ses propres conceptions pour lui permettre de devenir un élève, c'est-à-dire d'entrer dans les apprentissages scolaires (Leleu-Galland, 2015 ; Passerieux, 2007). C'est un moyen nécessaire, comme une condition pour apprendre. L'école devrait produire des modes de socialisation qui encouragent la solidarité, l'entraide et le respect de l'autre (Passerieux, 2007). Dans ce contexte collectif plus formel, la socialisation revêt deux dimensions principales. D'un côté, l'enfant est confronté aux contraintes de cette vie en société. Il doit apprendre, comprendre et respecter les règles qui régissent la vie du groupe, prendre ses responsabilités et apprendre à gérer les situations conflictuelles. Mais, d'un autre côté, il découvre les plaisirs de la vie

collective et l'expérience du partage des richesses. Il est amené à grandir, à devenir autonome, à s'intéresser aux autres et à prendre sa place dans le groupe, c'est-à-dire à découvrir et à assumer son rôle social (Chalon et Piton, 2012 ; Leleu-Galland, 2015 ; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006).

Dans les écrits, le rôle de socialisation de l'école est reconnu comme un moyen nécessaire, une condition pour apprendre. Il est donc primordial d'identifier plus spécifiquement les facteurs qui sont susceptibles d'en favoriser le développement dans le contexte de l'éducation préscolaire. La section suivante abordera la place des interactions à l'éducation préscolaire.

1.1.2 Les interactions en classe préscolaire

Selon Royer (2004), être en interaction au préscolaire c'est avoir un comportement altruiste en ayant conscience que son action est dirigée vers un autre individu ayant ses propres buts et motivations, et en en tenant compte dans l'échange.

L'interaction constitue une finalité en regard de la troisième compétence du Programme d'éducation préscolaire, mais dans le contexte social et éducatif de la classe de maternelle, apprendre à interagir c'est bien plus qu'un but à atteindre; l'interaction est omniprésente (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). L'enfant y interagit avec ses pairs et avec son enseignant. La capacité du jeune enfant à nouer des relations interpersonnelles avec les autres joue un rôle central dans son développement (Leleu-Galland, 2015).

Agir et apprendre sont indissociables pour l'enfant : la connaissance et le développement de compétences sont chez lui le résultat d'une interaction avec les autres et avec son environnement. L'intervention de l'enseignant lui permet de complexifier son activité, stimule son désir de se dépasser et d'apprendre, et l'aide à prendre conscience de nouvelles réalités. (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006, p.53).

Rappelons qu'il est primordial d'offrir un environnement éducatif de qualité afin que les services mis en place favorisent réellement le développement des enfants et atteignent les buts escomptés, tels que de réduire les écarts et les vulnérabilités (Pianta *et al.*, 2016). L'interaction adulte/enfant dans la relation éducative est l'élément qui ressort comme étant le plus déterminant en regard de la qualité de l'éducation préscolaire (Pianta *et al.*, 2016). Par ses interactions, l'enseignant doit favoriser un climat qui encourage des relations positives (avec l'adulte et entre les enfants). Pour ce faire, il doit être attentif à leurs besoins, tant académiques que socioaffectifs, et être ouvert à leurs intérêts et à leurs points de vue. Par ses interactions, il doit aider l'élève à s'engager dans les activités pour supporter et maximiser son développement (Munter, 2008). La qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire peut varier d'un milieu à l'autre (Pianta *et al.*, 2016). Des études à ce sujet ont constaté que la qualité des interactions de l'adulte se situait souvent à des niveaux « moyens » (allant de « moyen-faibles » à « moyen-élevés ») pour la majorité des classes d'éducation préscolaire observées (Cantin *et al.*, 2017 ; Duval *et al.*, 2016). Par contre, certains de ces chercheurs ont aussi démontré qu'il est possible d'améliorer la qualité des interactions des enseignants, par exemple, en mettant en place des dispositifs de développement professionnel (Cantin *et al.*, 2017).

Royer (2004) souligne également l'importance des interactions de l'enfant avec ses pairs et leur influence sur son développement et ses apprentissages. Non seulement ces interactions sont stimulantes sur le plan cognitif, mais elles l'aident aussi à acquérir le sens des relations sociales. Par ses interactions, ses jeux et ses échanges avec les autres, l'élève observe, anticipe et expérimente. Cela lui permet aussi de confronter sa compréhension du monde, ses goûts et ses intérêts avec ceux des autres (Florin et Crammer, 2009 ; Leleu-Galland, 2015 ; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006 ; Royer, 2004). Des recherches ont démontré l'impact positif des relations entre enfants (particulièrement les liens d'amitié) sur leur réussite scolaire. Ces relations interpersonnelles favoriseraient significativement les comportements

d'apprentissage et la participation des élèves (Daneault, 2007 ; Ladd *et al.*, 1999). De plus, selon Daneault (2007), l'utilisation de stratégies pédagogiques visant à promouvoir le tissage de liens positifs entre pairs et à favoriser l'établissement d'un climat social positif au préscolaire faciliterait les apprentissages et l'épanouissement de tous. L'auteure propose, par exemple, d'accroître les occasions de travail en collaboration et en coopération entre enfants, de les encourager à varier leurs partenaires de travail et de les sensibiliser quotidiennement à l'ouverture aux autres. Selon Weitzman *et al.* (2008), pour les enfants qui ne participent que rarement aux interactions, les conséquences sont évidentes car ils ont moins d'occasions que leurs pairs sociables de développer leurs aptitudes.

L'importance des interactions à l'éducation préscolaire (avec l'adulte et entre enfants) est donc reconnue parce que celles-ci ont un impact majeur sur le développement des compétences visées et sur la participation des élèves (Daneault, 2007 ; Ladd *et al.*, 1999 ; Leleu-Galland, 2015 ; Munter, 2008 ; Pianta *et al.*, 2016 ; Weitzman *et al.*, 2008).

Le développement des interactions ne peut se faire que par le partage de moments de vie avec d'autres et par la participation à des activités collectives. Cet apprentissage ne peut donc pas être dissocié du contexte social qui en permet la construction (Passerieux, 2007). Nous examinerons, dans la section suivante, ce qui est dit au sujet de la participation des enfants dans le contexte de l'éducation préscolaire.

1.1.3 La participation aux activités et au groupe préscolaire

La découverte du monde physique et social qui entoure le jeune enfant commence dès les débuts de sa vie. Elle se fait à travers ses expériences par le traitement de l'information extérieure qui est perçue par toutes les voies sensorielles. Son rapport au monde qui l'entoure doit lui permettre de ne pas avoir peur de ce qui s'y passe, de ne pas subir, mais bien de comprendre son environnement et d'y trouver sa place

(Florin et Crammer, 2009). Dans les écrits consultés, le concept de participation est rarement défini explicitement et revêt diverses significations. Il en ressort toutefois que, dans le contexte scolaire, participer réfère principalement au fait d'adopter une posture d'élève, c'est à dire d'avoir des comportements attendus qui sont dictés par les règles et les personnes en autorité (souvent l'enseignant) (Brougère, 2016 ; Garnier, 2016). Dans le PFEQ, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006) insiste sur l'importance d'une participation active. Selon Royer *et al.* (2008) la participation dans la classe préscolaire pourrait être considérée comme une composante du comportement d'apprentissage et constituer un prérequis aux apprentissages. Grâce à elle l'enfant est amené à découvrir le monde, à apprendre à adapter ses actions à son environnement physique et humain, à porter attention à ses particularités et à s'intéresser aux autres (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Vygotsky (2011) soutient qu'il y a un lien étroit entre la participation à des activités collectives par l'enfant et le développement de ses fonctions psychiques supérieures. Brougère (2016), à la suite d'une observation en classe maternelle, souligne la découverte d'une logique d'apprentissage entre enfants qui lui apparaît comme un élément essentiel de l'appropriation du fonctionnement de la classe. Il fait d'ailleurs ressortir que, pour l'école, « la faiblesse de la participation peut entraîner une faiblesse de l'apprentissage » (Brougère, 2016, p. 97). Toutefois, pour l'enfant, cette découverte du monde ne s'arrête pas à la participation active à des activités académiques proposées par l'adulte. Elle concerne une participation prise au sens beaucoup plus large, à la vie sociale de la classe d'éducation préscolaire (Brougère, 2016 ; Garnier, 2016; Leleu-Galland, 2015). Faire partie d'une collectivité ou être présent physiquement lors d'une activité ne serait pas satisfaisant en soi ou suffisant pour assurer l'inclusion sociale et le développement du plein potentiel de l'enfant dans le contexte scolaire (Brougère, 2016 ; Garnier, 2016).

La participation est donc un concept important dans le contexte de l'éducation préscolaire pour amener l'enfant à découvrir le monde qui l'entoure, à entrer en interaction avec l'environnement et, plus particulièrement, avec les autres. Il est donc primordial de mieux comprendre ce qui caractérise la participation des jeunes enfants et d'identifier ce qui peut l'influencer dans le contexte de l'éducation préscolaire.

Brougère (2016) et Garnier (2016) ont fait ressortir à cet effet que le type d'encadrement (pédagogique, physique et humain) influence directement la participation des jeunes enfants, ainsi que leurs interactions avec les adultes et avec leurs pairs. Dans le cadre d'une recherche concernant l'accueil des enfants de deux ans dans différentes structures collectives, ils ont d'ailleurs décrit leur participation en dégagant trois principaux « *répertoires de pratiques* » (légitimes, spontanées et ouvertes) qui émergent en fonction du type d'encadrement. Nous y reviendrons plus en détail dans le deuxième chapitre.

Il ressort donc que la classe d'éducation préscolaire est un lieu de socialisation où l'enfant est amené à participer à des activités et à partager des moments de vie à travers ses interactions avec les autres et avec l'environnement qui l'entoure, ce qui contribue au développement de ses compétences. De plus, il est primordial de considérer les facteurs humains, physiques et pédagogiques du contexte environnemental de la classe préscolaire parce qu'ils influencent les interactions et la participation des enfants.

Ceci nous amène à nous questionner sur la scolarisation d'enfants qui ont des difficultés dans la sphère du développement social. Nous nous intéressons plus particulièrement à des élèves d'âge préscolaire ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Nous observerons donc maintenant ce qui est dit au sujet du développement social de ces enfants.

1.2 L'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme

En fonction des critères diagnostiques présentés dans la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), les spécificités liées au TSA touchent deux grands domaines. D'une part, une altération de la communication sociale doit être observée. La personne doit démontrer des difficultés en lien avec la réciprocité sociale et émotionnelle, la communication non verbale ou avec la capacité à créer et à maintenir des relations avec autrui. D'autre part, la personne doit présenter des particularités dans le domaine des comportements. Celles-ci s'observent par des intérêts et des activités qui peuvent sembler anormaux et répétitifs, des comportements et des paroles stéréotypées, des résistances aux changements, des fixations pour certains domaines ou certains éléments ou par des hypersensibilités ou des hyposensibilités à la stimulation sensorielle. Ces difficultés ont un impact dans le quotidien de la personne et peuvent requérir un soutien allant de léger à très important selon le niveau de sévérité. Il en découle, à divers degrés, un manque de souplesse des comportements et une difficulté à faire face aux changements. Ces particularités peuvent donc avoir un impact sur la socialisation, la participation et les interactions des enfants ayant un TSA dans leur vie quotidienne et scolaire (American Psychiatric Association, 2013). Les niveaux de sévérité variés du spectre de l'autisme, conjugués à la présence possible de troubles associés touchant divers domaines (langagiers, cognitifs, physiques, etc.), entraînent une grande variabilité des capacités ou des particularités d'une personne à l'autre.

Les critères présentés précédemment servent à « catégoriser » les difficultés vécues par la personne ayant un TSA, dans un système qui repose encore, en grande partie, sur une vision médicale des troubles et des handicaps (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017). Cependant, notre recherche repose sur une vision sociale visant à percevoir le handicap, non pas en fonction des difficultés ou

incapacités des personnes, mais plutôt en regard de l'interaction de leurs caractéristiques personnelles avec l'environnement social qui est adapté ou non à la grande diversité des individus et qui influence leur participation sociale (Fougeyrollas, 2010). Cette vision sera présentée plus en détail dans le chapitre 2. Dans les sections suivantes, nous présenterons un bref état de la situation de la scolarisation des enfants ayant un TSA, puis nous examinerons ce qui est dit dans la recherche à propos de leurs capacités de participation et d'interaction, ainsi qu'en regard des facteurs qui les influencent dans le contexte de l'éducation préscolaire.

1.2.1 La scolarisation des enfants ayant un TSA

Pour un jeune enfant, la participation sociale s'actualise d'abord au sein de son milieu familial, puis éventuellement au sein de groupes d'enfants tels que les services de garde et le milieu scolaire. Dans le contexte scolaire, la participation sociale signifie d'apprendre aux côtés des autres et de collaborer avec eux dans des expériences qui sont partagées, c'est-à-dire de réaliser les habitudes de vie correspondantes au rôle d'élève (Booth et Ainscow, 2002).

Dans un idéal de participation sociale, la scolarisation de tous les élèves s'actualiserait dans leur école de quartier dans une classe ordinaire inclusive répondant à une grande diversité des besoins (Booth et Ainscow, 2002). Par contre, tant dans la société en général, que dans le milieu de l'éducation, des écarts importants demeurent entre les grandes orientations sociales et politiques visant à promouvoir l'inclusion de tous et la lenteur des transformations dans les pratiques qui changent concrètement la vie quotidienne des individus (Boucher, 2004 ; Fougeyrollas, 2010). Par exemple, au Québec, si l'école vise à répondre aux besoins d'une grande diversité d'élèves (garçons, filles, milieux socio-économiques ou ethniques différents) plusieurs élèves dits handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ne sont toujours pas inclus dans une classe ordinaire (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017). Des déséquilibres à l'échelle du

système créent des iniquités dans certains milieux où s’observe une concentration plus élevée d’enfants présentant les défis les plus grands. Les causes de ces déséquilibres sont attribuables à divers facteurs. La coexistence du réseau des écoles privées et des écoles publiques, ainsi que les écoles à vocation particulière qui sélectionnent les élèves en sont des exemples. Ces déséquilibres sont aussi exacerbés par une vision médicale catégorielle des troubles et des handicaps qui influence encore grandement l’organisation des services et leur financement (Conseil supérieur de l’éducation du Québec, 2017).

En ce qui concerne plus spécifiquement les élèves ayant un TSA au Québec, en 2015-2016, même si un peu plus de 80% de ces élèves étaient scolarisés dans une école ordinaire, plus de la moitié d’entre eux fréquentait une classe spécialisée (Noiseux, 2019). Le graphique suivant montre la répartition des élèves québécois ayant un TSA dans les différents types de services scolaires pour l’année 2015-2016 selon Noiseux (2019).

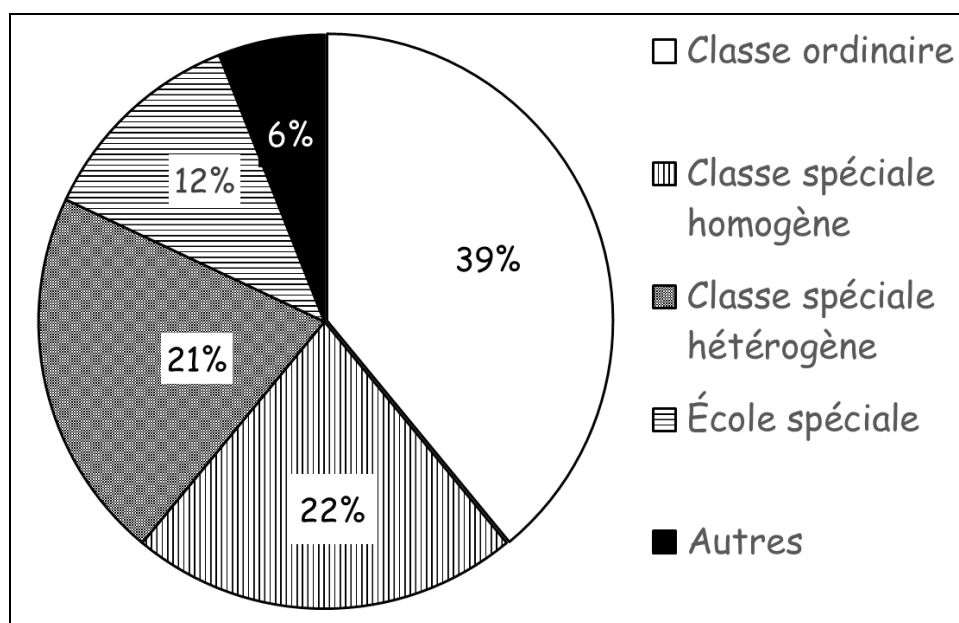


Figure 1.1 Scolarisation des élèves ayant un TSA au Québec (2015-2016) (Noiseux, 2019)

Concernant la participation des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA dans des milieux éducatifs inclusifs, nous constatons que plusieurs des études consultées précisent qu'ils n'y sont pas présents sur une base régulière. Leur niveau de fréquentation serait moindre que pour la majorité des autres enfants. À titre d'exemple, dans l'étude de Despois et André (2018), l'enfant ayant un TSA ne fréquente le groupe préscolaire régulier qu'une seule demi-journée par semaine. Wagner (2016) mentionne que l'enfant ayant un TSA qu'elle a observé fréquente la garderie deux jours par semaine. Il y interagit avec les éducatrices, les enfants du groupe et une intervenante spécialisée. Cependant, cette dernière le retire du groupe entre quatre et cinq heures par jour pour faire des séances rééducatives individuelles. Il ne participe donc qu'aux repas ainsi qu'à de rares activités de groupe avec les autres enfants. Par ailleurs, sa présence limitée avec les autres semble avoir un impact sur sa participation puisqu'il a de la difficulté à anticiper les activités collectives et à persévérer dans les activités prolongées en groupe (Wagner, 2016). Les opportunités d'interaction et de participation sont donc réduites pour ces enfants, malgré la fréquentation d'un lieu éducatif collectif. Les opportunités de participation et d'inclusion semblent aussi réduites lorsque l'enfant présente un niveau d'incapacité plus important. À titre d'exemple, les milieux inclusifs participant à la recherche de Point (2013) accueillent majoritairement des enfants ayant un TSA avec un haut niveau de fonctionnement.

Fougeyrollas (2010) soutient qu'il faut atteindre les personnes dans leur quotidien en rehaussant les possibilités qui leur sont offertes afin d'améliorer la qualité de leur participation à la vie sociale. Pour ce faire, il faut arrimer deux dynamiques: réduire les obstacles environnementaux, d'une part, et améliorer le processus individuel par lequel chaque personne peut exercer ses choix et donner un sens à son propre projet de vie, d'autre part. L'idée de considérer ce qui se passe dans les classes spécialisées vise à rejoindre une plus grande proportion des enfants ayant un TSA pour observer

et comprendre comment s'exerce leur participation et quels sont les facteurs environnementaux qui sont susceptibles de la favoriser.

L'inclusion scolaire « est un idéal auquel les écoles peuvent aspirer, mais qu'elles n'atteindront jamais totalement » (Booth et Ainscow, 2002, p. 3). Dans leur guide de l'éducation inclusive, ces auteurs soutiennent que l'inclusion implique un changement, qu'il s'agit d'un processus sans fin visant à accroître les apprentissages et la participation de tous les élèves. « L'inclusion s'installe dès que le processus d'augmentation de la participation est amorcé » (Booth et Ainscow, 2002, p. 3). Il y a donc des changements qui peuvent être introduits dans la classe spécialisée pour amorcer ce processus. Nous ne contrôlons pas tous les éléments, mais nous pouvons soutenir le développement d'une culture inclusive et favoriser l'amélioration de la participation sociale de tous les élèves.

Il s'agit d'un continuum vers une école de plus en plus inclusive pour tous les élèves. Cette progression n'est pas linéaire. Elle est variable d'un milieu à un autre et au sein d'un même milieu, par exemple selon le profil des élèves (certains posent des défis plus grands que d'autres), la matière enseignée, le personnel impliqué et, bien sûr, les ressources disponibles (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017).

Nous reviendrons sur les concepts d'inclusion et de participation sociale dans le deuxième chapitre.

Nous verrons maintenant ce que les recherches mentionnent au sujet des interactions et de la participation des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA, ainsi qu'au sujet des facteurs qui sont susceptibles de les influencer dans les milieux éducatifs préscolaires. Les études retenues concernent toutes la participation et les interactions d'enfants d'âge préscolaire ayant un TSA. Cependant, étant donné le nombre réduit d'études concernant la participation d'enfants d'âge préscolaire ayant un TSA dans une classe spécialisée, les études retenues se sont déroulées dans divers contextes éducatifs

(classe spécialisée ou ordinaire, service de garde inclusif ou spécialisé). Concernant les niveaux de sévérité du TSA, ils sont variables, mais ils ne sont pas toujours spécifiés ou pris en compte lors de l'analyse dans les études recensées.

1.2.2 Les interactions et la participation des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA dans un contexte éducatif

Interactions

Dans certaines recherches, les interactions des enfants ayant un TSA sont traitées en termes de fréquence (jamais, rarement, parfois, la plupart du temps, tout le temps) ou de quantité, pour les mesurer ou pour les comparer avec celles des autres enfants (sans TSA). Dans un contexte de services de garde inclusifs (enfants âgés de trois à sept ans), Jahr *et al.* (2007) ont observé une différence significative quant à la fréquence d'interactions spontanées, qui est très élevée pour les enfants à développement typique comparativement à celles d'enfants ayant un TSA. Kemp *et al.* (2013) ont comparé le nombre d'interactions d'enfants ayant divers types d'incapacités comptabilisant la présence d'une interaction lorsqu'il y a communication verbale ou non verbale entre deux personnes (adulte ou enfant). Selon leurs résultats, dans ce contexte de service de garde inclusif, les enfants ayant un TSA n'auraient qu'un peu moins d'interactions avec les adultes que ceux ayant d'autres types d'incapacités. Toutefois, les chercheurs ont répertorié près de cinq fois moins d'interactions entre les enfants ayant un TSA et leurs pairs. Kishida et Kemp (2009) ont observé des taux d'interaction faibles chez des enfants ayant un TSA âgés de deux à cinq ans. Et ce, dans les deux types de milieux fréquentés par ceux-ci, soit un centre spécialisé et un milieu inclusif (service de garde ou classe préscolaire).

Les interactions des enfants ayant un TSA sont souvent analysées en fonction de catégories prédéfinies selon le type d'interaction. Certaines études s'intéressent à la nature des interactions qui seront considérées positives (un des deux partenaires a

montré des affects positifs dans l'échange et l'autre n'a pas démontré d'affects négatifs), négatives (un des deux partenaires exprime des affects négatifs) ou neutres (toutes les autres interactions) (André *et al.*, 2015 ; Kishida et Kemp, 2009 ; Reszka *et al.*, 2012). Selon les résultats obtenus, la nature de l'interaction impliquant un enfant ayant un TSA serait rarement négative (Reszka *et al.*, 2012), généralement positive (Kishida et Kemp, 2009) et la durée des interactions positives augmenterait légèrement au cours de l'année (André *et al.*, 2015). Ces résultats confirment que les enfants ayant un TSA ont un potentiel de participer à des interactions positives. Toutefois, cette catégorisation ne semble pas apporter beaucoup d'informations pour la compréhension de leurs capacités d'interaction et des facteurs qui les favorisent. Jahr *et al.* (2007) utilisent quant à eux trois catégories pour guider leurs observations. Ces catégories prédéfinies sont le jeu parallèle (imitation du jeu d'un pair, correspondance de l'activité et des objets utilisés), le jeu coopératif (jeu interactif où chacun contribue au jeu, prenant son tour, respectant le sujet et amenant des réponses complémentaires plutôt qu'imitatives) et les interactions verbales (conversation à propos d'un sujet telle qu'une expérience récente ou l'activité en cours). Toutefois, ces catégories ne sont pas utilisées dans l'analyse de l'interaction. Elles servent plutôt de critères pour juger si un comportement observé doit être comptabilisé ou non comme une interaction.

Point (2013) a observé les interactions de onze enfants ayant un TSA âgés de trois à cinq ans lors des jeux libres dans un contexte de service de garde inclusif. Le but de son étude est d'en documenter la nature en codifiant et en quantifiant les interactions observées avec leurs pairs ou avec l'éducatrice, selon des catégories prédéfinies. Il complète l'information recueillie à l'aide de données qualitatives. L'analyse des comportements d'interaction des enfants observés a fait ressortir trois sous-catégories en fonction du temps passé avec leurs pairs. Trois enfants montrent des pourcentages d'interaction élevés (40,02% de moyenne), quatre autres enfants ont des pourcentages « moyens » par rapport à l'ensemble des enfants-cibles (15,25% de moyenne) et trois

enfants obtiennent quant à eux des pourcentages de temps d'interaction moins élevés avec leurs pairs (3,06% de moyenne) (Point, 2013b). Il ressort de cette étude que les comportements d'interaction des enfants ayant un TSA peuvent prendre différentes formes, perdurent plus ou moins dans le temps et peuvent varier d'un enfant à l'autre, en cohérence avec la variabilité des portraits possibles des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme. Par contre, certains éléments contextuels n'ont pas été considérés dans le cadre de l'analyse, tels que les niveaux de sévérité des TSA, le nombre d'enfants composant les groupes et les importantes variations au niveau du matériel, des activités ou des pairs (Point, 2013). L'analyse plus spécifique de ces éléments du contexte pourrait contribuer à comprendre davantage les facteurs qui sont susceptibles d'influencer les interactions des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA. D'autres études abordent également les capacités d'enfants d'âge préscolaire ayant un TSA dans un contexte éducatif inclusif (André et Al., 2015; Wagner, 2016). Certains des éléments de ces études seront élaborés dans le deuxième chapitre, afin de dresser un portrait de ce qui est connu en regard des interactions de ces enfants.

Ces résultats confirment que les enfants ayant un TSA dans un contexte éducatif préscolaire ont moins d'interactions avec leurs pairs que les autres enfants. À la suite de cette recension des écrits, nous constatons que les capacités d'interaction des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA peuvent être analysées sous différents angles et qu'une multitude de facteurs sont susceptibles de les influencer dans un contexte pédagogique.

Participation

Quelques études décrivent les manifestations concrètes ou l'évolution de la participation des enfants ayant un TSA dans un contexte d'éducation préscolaire (André *et al.*, 2015 ; Despois et André, 2018 ; Wagner, 2016). Toutefois, elle est souvent abordée de manière plus globale pour soulever les particularités ou relever

les différences avec celles d'autres enfants n'ayant pas de TSA (Kemp *et al.*, 2013; Kishida et Kemp, 2009; Point, 2013; Reszka *et al.*, 2012).

Despois et André (2018) ont observé l'évolution de la participation d'un enfant ayant un TSA âgé de quatre ans dans un contexte d'inclusion scolaire. L'élève observé en séances de motricité participe peu ou pas activement aux tâches qui y sont proposées. Il alterne principalement entre des phases d'observation des autres (participation passive) et des comportements jugés hors tâche (non-participation active), tels que déambuler dans la pièce ou regarder par la fenêtre. Les auteurs concluent que malgré sa présence physique aux activités du groupe, la participation de cet enfant demeure faible et évolue peu pendant la durée de l'étude (6 mois) (Despois et André, 2018).

Dans un contexte de jeux libres, dans un milieu éducatif préscolaire inclusif, les enfants ayant un TSA participent principalement en parallèle. L'enfant joue à côté d'un autre, avec quelques interactions, et utilise des objets identiques ou complémentaires (André *et al.*, 2015 ; Point, 2013b). Ce type de jeu social constitue 41% des situations observées par Point (2013). Le deuxième type le plus fréquemment observé est le jeu solitaire (39 % des situations) où l'enfant joue seul, sans interactions. Viennent ensuite les situations de participation à des jeux de groupe (18 %). La proportion de temps restant correspond à du non jeu (9 %), ce qui inclut les transitions, les moments d'observation passive, les sorties du local, etc., (Point, 2013b). André *et al.* (2015) dénotent quant à eux une évolution dans les types de participation qui se caractérise plus spécifiquement par une augmentation de la participation aux jeux en parallèle et en groupe en cours d'année chez l'enfant observé.

L'observation de la progression de la participation introduit l'idée d'une conception développementale qui tient compte du statut d'apprenant de l'enfant. Dans sa recherche, Wagner (2016) décrit des séquences où l'enfant âgé de quatre ans et ayant

un TSA démontre un désir de participer à part entière, malgré ses interactions et sa communication plus ou moins conventionnelles. Elle utilise d'ailleurs une variété de termes en lien avec la participation de cet enfant à travers les différents milieux qu'il fréquente : participation asynchrone, périphérique, habile et régulière, interactionnelle, centrale et optimale, etc. Ceci amène l'idée de permettre un éventail de possibilités de comportements et d'actions en lien avec la participation de l'enfant soutenue par l'environnement éducatif préscolaire.

Il ressort de ces études que le niveau de participation reste faible pour les enfants ayant un TSA d'âge préscolaire dans un contexte éducatif. Toutefois, nous constatons la pertinence de l'étudier selon une vision socioconstructiviste pour en décrire les manifestations (caractéristiques et types de participation) et, éventuellement, le développement dans le contexte naturel d'une classe spécialisée utilisant des approches interactionnelles.

La faible proportion de participation et d'interaction observée chez les enfants ayant un TSA dans la recherche justifie l'importance de s'intéresser à la compréhension des conditions qui les favorisent (Reszka *et al.*, 2012). La section suivante présente un survol des facteurs susceptibles d'influencer les interactions et la participation des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA dans un contexte éducatif.

1.2.3 Les facteurs influençant la participation et les interactions des enfants ayant un TSA dans un contexte éducatif

Tel que mentionné précédemment, nous adhérons à une vision sociale du handicap. La prise en compte du contexte dans lequel s'actualise la participation de la personne à travers ses interactions est donc incontournable (Fougeyrollas, 2010). Le contexte environnemental englobe plusieurs dimensions. Il est possible de regrouper les éléments contextuels relevés dans les études retenues selon trois grandes catégories : les facteurs humains, physiques et pédagogiques.

Facteurs humains

Divers éléments en lien avec la notion de groupe peuvent avoir une incidence sur les opportunités de participation et d'interaction avec ses pairs pour l'enfant ayant un TSA. Plusieurs recherches font mention de la composition globale du groupe dans la mise en contexte générale (nombre d'enfants, d'intervenants, présence d'enfants n'ayant pas de difficulté spécifique ou ayant d'autres types d'incapacité que le TSA, etc.), mais l'analyse spécifique n'en tient pas toujours compte et porte sur d'autres éléments. Par exemple, les études recensées mentionnent que les milieux inclusifs accueillent en moyenne une vingtaine d'enfants avec un ratio moyen d'un adulte pour six enfants (André *et al.*, 2015 ; Despois et André, 2018 ; Jahr *et al.*, 2007). Cependant, il peut y avoir de grands écarts; certains des groupes observés par Point (2013) comptent jusqu'à 40 enfants. Kemp *et al.* (2013) utilisent la catégorie « *activités de groupe* » pour comparer la participation et les interactions d'enfants ayant un TSA avec des enfants ayant d'autres types d'incapacités. Quelques exemples des activités qui entrent dans cette catégorie sont nommées (activités de langage, histoire, motricité globale, musique). Toutefois, les auteurs ne distinguent pas les différentes activités dans l'analyse. Ils concluent que la participation active des enfants ayant un TSA est plutôt faible dans les activités de groupe en général (Kemp *et al.*, 2013).

Concernant la composition du groupe, Kishida et Kemp (2009) ont comparé la participation et les interactions de 12 enfants ayant un TSA (âgés de deux à cinq ans) fréquentant deux types de milieux éducatifs sur une base régulière: un milieu régulier inclusif et un milieu spécialisé (groupe n'accueillant que des enfants ayant un TSA). Ils ont observé que les enfants ayant un TSA participaient légèrement plus et plus activement dans le milieu spécialisé. Ils ont aussi observé plus de temps d'interaction avec les adultes en contexte spécialisé (environ le double). Cependant, l'interaction avec les pairs est plus fréquente en milieu inclusif (6.8% du temps analysé) qu'en

milieu spécialisé (3.3% du temps analysé). Selon leurs résultats, il semble y avoir plus d'opportunité d'interactions positives avec les pairs pour l'enfant ayant un TSA dans un milieu inclusif. Le type de groupe fréquenté par l'enfant a donc un impact sur sa participation et ses interactions, mais ce n'est pas le seul facteur à considérer. Cette différence pourrait en effet s'expliquer en partie par d'autres différences dans la composition des groupes telles que le nombre d'enfants ou les ratios adultes/enfants (Kishida et Kemp, 2009).

Reszka *et al.* (2012) ont observé plus spécifiquement l'impact de l'organisation du groupe (activité solitaire, en grand ou petit groupe, avec ou sans l'adulte) dans différents types de classes préscolaires (spécialisées et régulières). Leur recherche démontre une plus grande proportion d'interactions lorsque les enfants ayant un TSA prennent part à des activités en petits groupes (avec un ou deux autres enfants) ou à des activités en « *grand* » groupe (incluant plus de trois autres enfants) lorsqu'un adulte est présent. Les auteurs ne tiennent pas compte du type de classe dans leur analyse.

La notion de groupe semble être un élément important du contexte qui peut influencer la participation et les interactions des enfants ayant un TSA dans la classe préscolaire, notamment en regard de la composition du groupe et de sa variation selon les activités et les moments (sous-groupes, grand-groupe, etc.). Cependant, dans la majorité des études recensées, c'est un élément qui est peu traité ou peu analysé en profondeur.

Facteurs physiques

Quelques recherches mentionnent le lien entre l'environnement physique et les interactions sociales ou la participation des enfants ayant un TSA dans un contexte éducatif (Despois et André, 2018; Jahr et al., 2007; Kishida et Kemp, 2009; Point,

2013; Reszka *et al.*, 2012). Toutefois, peu d'entre elles proposent une analyse spécifique des divers éléments de l'environnement physique et matériel. Point (2013) a tout de même relevé un intérêt particulier pour la notion de proximité ainsi que pour le rôle des objets comme étant deux facteurs qui favoriseraient les interactions des enfants ayant un TSA avec leurs pairs à développement typique lors des périodes de jeu libre. Nous y reviendrons plus en détail dans le prochain chapitre.

Facteurs pédagogiques

Le contexte pédagogique concerne, d'une part, la gestion des apprentissages (couvrir le Programme, s'assurer de la maîtrise des notions par les élèves, etc.) et, d'autre part, la gestion de la classe (organiser les groupes, établir les règles, gérer les comportements, etc.) (Gauthier et Tardif, 2017). Reszka *et al.* (2012) ont observé la relation entre la participation d'enfants ayant un TSA et le type d'activités ou de tâches qu'il fait (danse, musique, jeu de société, motricité globale, etc.). Les catégories sont assez larges et l'étude ne fournit pas de spécifications quant aux caractéristiques particulières des activités observées. Toutefois, les résultats démontrent que les enfants ayant un TSA ont un niveau de comportements sociaux plus élevé lorsqu'ils s'adonnent à des activités en lien avec les livres ou lorsqu'ils sont engagés dans des activités de motricité globale.

Wagner (2016), observant la participation active d'un enfant d'âge préscolaire ayant un TSA dans différents contextes (familial, éducatif et rééducatif), a démontré que le choix des approches pédagogiques (principalement comportementales ou interactionnelles) guide les interventions de l'adulte (encadrement plus ou moins souple, ouvert ou fermé à différentes modalités), ce qui influence sa participation, ses compétences, ainsi que les objectifs d'apprentissage poursuivis. Elle a également observé un lien entre ces choix pédagogiques et la présence de conduites autistiques qui semblent plus fréquentes dans un cadre d'intervention comportementale. Son

analyse débouche sur trois « *saynètes* » de participation (ouverte, guidée ou fermée) qui sont étroitement liées au type d'encadrement offert. Elles seront présentées plus en détail dans le chapitre deux.

Il ressort de ces études l'évidence que différents facteurs de l'environnement (social, physique et pédagogique) peuvent influencer les interactions et la participation des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA en contexte éducatif. Il s'avère donc pertinent d'analyser comment ils s'articulent dans le contexte d'une classe spécialisée. L'Organisation des Nations Unies a d'ailleurs intégré la dimension de l'impact de l'environnement dans ses politiques relatives aux personnes vivant « *en situation de handicap* » en vue d'améliorer leur participation sociale (Fougeyrollas, 2010).

1.3 Résumé du problème

L'éducation préscolaire est un lieu collectif qui contribue au développement global et à la socialisation des jeunes enfants (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Au-delà de l'importance de l'acquisition d'habiletés scolaires, les interactions et la participation sont aussi des vecteurs qui favorisent les apprentissages, la socialisation et le développement des autres compétences visées (Brougère, 2016; Chalon et Piton, 2012; Daneault, 2007 ; Florin et Crammer, 2009; Ladd *et al.*, 1999; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006; Passerieux, 2007; Royer, 2004; Royer *et al.*, 2008).

L'importance de la dimension sociale à l'éducation préscolaire nous amène à nous questionner sur la scolarisation d'enfants ayant des difficultés spécifiques ou des particularités dans cette sphère, plus particulièrement les enfants ayant un TSA. Les écrits recensés démontrent que, dans un contexte éducatif préscolaire, les enfants ayant un TSA ont moins d'interactions avec leurs pairs que les autres enfants (sans difficulté spécifique ou ayant d'autres types d'incapacités) (Jahr *et al.*, 2007; Kemp *et*

al., 2013). L'écart est d'autant plus important dans les milieux spécialisés ségrégués (Kishida et Kemp, 2009). Les résultats des études recensées indiquent que les enfants ayant un TSA participent peu activement dans le contexte de l'éducation préscolaire. En effet, même si différents types de participation peuvent être observés chez ces enfants, ils démontrent des proportions élevées de participation passive ou de non-participation (Despois et André, 2018) et s'adonnent d'avantage à des activités solitaires ou en parallèle (André *et al.*, 2015 ; Point, 2013b).

La prise en compte des éléments du contexte environnemental de la classe préscolaire semble essentielle pour mieux comprendre leur influence sur les types de la participation et sur les interactions des jeunes enfants (Brougère, 2016; Garnier, 2016) incluant ceux qui ont un TSA (Kishida et Kemp, 2009; Point, 2013; Reszka *et al.*, 2012). Les facteurs humains, tels que la composition et l'organisation du groupe (Kishida et Kemp, 2009; Point, 2013 et Reszka *et al.*, 2012) ainsi que l'intervention des adultes (Despois et André, 2018; Kishida et Kemp, 2009; Munter, 2008; Pianta *et al.*, 2016; Point, 2013; Wagner, 2016), les facteurs physiques, tels que l'organisation spatiale et matérielle (Point, 2013), et les facteurs pédagogiques, tels que les théories qui sous-tendent les choix, le type d'encadrement et le type d'activité (Despois et André, 2018; Kishida et Kemp, 2009; Reszka *et al.*, 2012; Wagner, 2016), seraient les principaux éléments du contexte à considérer.

Ce qui nous amène maintenant à notre question générale de recherche.

1.4 Question générale de la recherche

Considérant l'importance de la participation et des interactions dans une classe de niveau préscolaire et les particularités des enfants ayant un TSA, par cette recherche, nous souhaitons répondre à la question suivante :

Que pouvons-nous observer en regard des manières de participer d'un enfant d'âge préscolaire ayant un TSA dans le contexte d'une classe spécialisée utilisant des approches interactionnelles?

1.4.1 Pertinence de la recherche

1.4.1.1 Pertinence sociale

Du point de vue des enfants ayant un TSA et de leurs familles, une meilleure compréhension de leurs capacités de participation et d'interaction peut les amener à profiter davantage des multitudes de situations auxquelles ils sont exposés chaque jour. Les parents d'enfants autistes voient souvent leur réseau social s'effriter en raison de la stigmatisation. Ils sont encore trop fréquemment confrontés à l'incompréhension d'autrui face à leur situation. Ils déplorent également la rigidité des instances institutionnelles et des pratiques professionnelles (Sénéchal et des Rivières-Pigeon, 2009).

Une conception plus ouverte de la participation qui permet d'envisager un éventail de postures et de rôles, ainsi que des pistes concernant les facteurs environnementaux, peut contribuer à la réduction des situations de handicap et au développement d'autres possibilités pour eux. Cela peut permettre aux personnes ayant un TSA et à leurs familles de faire des choix afin de répondre davantage à leurs besoins tout en assurant leur pleine participation au sein de leur société d'appartenance, pour que ces jeunes puissent socialiser, s'épanouir, être heureux et vivre leur vie d'enfants.

En ce qui concerne la scolarisation des enfants ayant un TSA, plusieurs difficultés sont fréquemment rapportées par les parents ou les intervenants scolaires. La plupart des enfants ayant un TSA éprouvent des difficultés dans leurs relations sociales et certains peuvent avoir des comportements d'agitation ou d'agressivité. Ils refusent parfois de participer aux activités ou d'exécuter les consignes demandées et sont susceptibles de vivre des échecs sur le plan académique (Motttron *et al.*, 1998). Dans la situation actuelle, au Québec, la majorité des élèves ayant un TSA est scolarisés dans une classe spécialisée (Noiseux, 2019). Mieux comprendre leurs particularités et leurs capacités de participation et d'interaction permet aux intervenants qui travaillent auprès d'eux dans ce contexte de mieux apprécier et de mieux évaluer leurs capacités réelles. Cette meilleure compréhension permet d'améliorer et d'adapter l'environnement éducatif en tenant compte des éléments de l'environnement qui contribuent à l'amélioration de leur participation et de leurs interactions dans les activités académiques et dans leur groupe d'appartenance. Cette meilleure compréhension peut aussi aider à cheminer dans l'évolution d'une culture d'éducation inclusive, en intégrant aux pratiques pédagogiques des principes vers l'inclusion (Booth et Ainscow, 2002 ; Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017). Afin de s'actualiser rapidement pour tous les enfants ayant un TSA, cette évolution doit se refléter dans l'éventail des dispositifs de scolarisation qui existent actuellement pour eux. Il faut pouvoir les rejoindre dans leur milieu naturel : dans les écoles de quartier, en privilégiant et en soutenant l'inclusion du plus grand nombre d'élèves en classe ordinaire, dans les points de services et dans les écoles spécialisées, en optimisant les pratiques pour augmenter les opportunités de participation et d'interaction de ces élèves (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017).

1.4.1.2 Pertinence scientifique

La participation sociale est un concept qui est plus largement utilisé et étudié en contexte de réadaptation et de loisirs. Les auteurs s'intéressent plus souvent aux adolescents ou aux adultes ayant un TSA en vue de préparer et de favoriser leur intégration au marché du travail et à la société en général (Chen *et al.*, 2016 ; Rouillard-Rivard *et al.*, 2018). Quelques études ont observé la participation sociale d'enfants ayant un TSA, mais selon la perception de leurs parents (DeGrace et Smith, 2019 ; Reynolds *et al.*, 2011). Cette recherche se distingue parce qu'elle propose d'étudier ce concept auprès de jeunes enfants ayant un TSA dès leur entrée à l'école et parce qu'elle se déroule dans un contexte naturel spécialisé. Elle apporte donc des informations nouvelles et complémentaires pour permettre d'observer et de décrire les capacités de participation et d'interaction des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA. Elle peut également aider à mieux comprendre les facteurs qui les influencent dans le contexte préscolaire. Kishida et Kemp (2009) ont d'ailleurs souligné l'importance de se questionner sur la valorisation des interactions entre pairs par les intervenants de milieux scolaires spécialisés afin de maximiser les bénéfices de ces structures pour les enfants qui les fréquentent. Point (2013) et André et al. (2015) font le même constat en milieu éducatif inclusif. Ils insistent sur la nécessité d'identifier les facteurs facilitant l'initiation et le maintien des interactions des enfants ayant un TSA avec leurs pairs, afin de mettre en place un contexte favorable pour les encourager et pour améliorer leur participation. À plus long terme, notre recherche peut servir d'appui pour promouvoir, adapter et développer de nouvelles méthodes et de nouvelles approches plus efficaces pour optimiser les opportunités d'apprentissage et l'inclusion scolaire de ces élèves. Ces approches doivent mettre l'accent sur leur développement social puisqu'il a un impact sur leurs apprentissages et sur leur succès scolaire futur (Reszka et al., 2012).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Nous présenterons maintenant les deux concepts centraux autour desquels s'articulera notre recherche : l'interaction et la participation. Pour chacun des concepts, nous présenterons les principales définitions qui se dégagent des écrits, puis les éléments spécifiques ou particuliers à l'enfant d'âge préscolaire ayant un TSA et au contexte éducatif préscolaire.

2.1 L'interaction

Nous présenterons dans un premier temps le concept d'interaction, ainsi que les éléments principaux qui le composent, selon les auteurs retenus. Par la suite, nous observerons plus spécifiquement ce qui est dit dans la recherche en lien avec les interactions des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA, dans un contexte éducatif.

2.1.1 Définitions et composantes de l'interaction

Nous adhérons à une conception de l'interaction qui va au-delà de la notion de communication. Dans une conception « *traditionnelle* » de la communication, la relation est essentiellement « *unilatérale et linéaire* » : dans un premier temps, l'émetteur encode un message à l'aide d'une clé pour le transmettre vers un autre individu (le récepteur) qui, dans un deuxième temps, le décode à l'aide de la même

clé afin de le reconstituer (Kerbrat-Orecchioni, 1990). La figure de la page suivante propose un schéma de la communication d'après Kerbrat Orecchioni (1990).

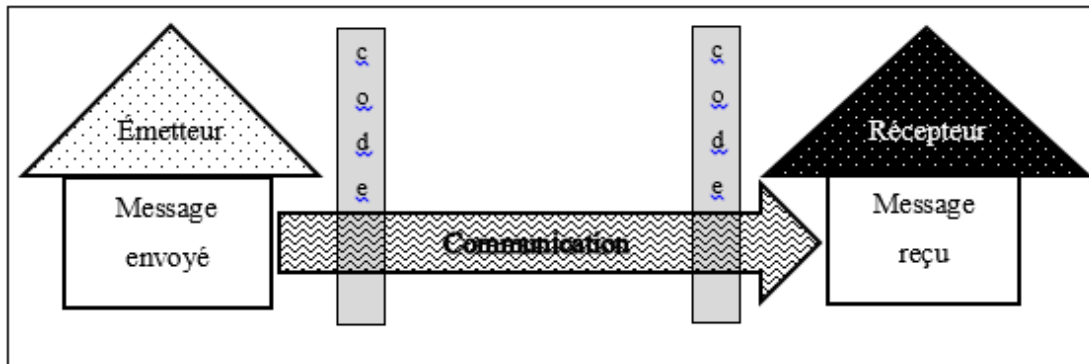


Figure 2.1 Schéma de la communication selon Kerbrat Orecchioni (1990)

La notion d'interaction rend compte d'une dynamique de construction de sens qui n'est pas exclusivement linéaire et qui implique non seulement une activité successive, mais aussi une certaine activité simultanée des participants (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Goffman (1973a) définit l'interaction comme l'influence réciproque que des partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils se trouvent en présence physique immédiate (en face à face). Dans cet échange complexe co-construit, les partenaires doivent tenir compte d'une multitude de facteurs, être actifs et se réajuster constamment. Dans cette conception des relations sociales, différentes modalités sont impliquées (gestuelle, verbale, para verbale), l'interaction se fait avec tout le corps. L'observation et l'analyse de toutes ces dimensions seront donc primordiales pour bien comprendre et décrire l'interaction. Une autre considération importante dans cette conception de l'interaction est la prise en compte de l'influence de l'environnement dans lequel elle se déroule. Cette activité est contextualisée. Les partenaires, la connaissance qu'ils ont l'un de l'autre, le lieu et les événements en cours sont donc des éléments particulièrement importants dans l'étude de l'interaction (Goffman, 1973a).

L'interaction peut être schématisée en trois temps distincts : l'ouverture, le corps de l'interaction et la clôture. Dans son étude de la vie quotidienne, Goffman (1973b) décrit les salutations et les adieux comme des « *rituels d'accès* » qui enferment un débordement d'activité conjointe, « *des signes de ponctuation en quelque sorte* ». Kerbrat-Orecchioni (1990) mentionne l'importance des salutations, des présentations et autres rituels « *confirmatifs* » pour ouvrir l'interaction, débiter cet engagement mutuel. Toutefois, l'utilisation de ces procédés de « *validation interlocutoire* » s'effectue également tout au long de l'interaction, confirmant l'engagement mutuel et contribuant à son maintien. À l'aide de divers moyens, la personne en position de production doit s'assurer que l'autre reste engagé dans l'interaction et qu'il comprend ce qui se passe. L'orientation du corps, la direction dominante du regard et l'utilisation de marqueurs verbaux sont des exemples de procédés qui le permettent. Au besoin, la personne pourra utiliser d'autres stratégies afin de maintenir l'écoute ou de soutenir la compréhension, telles qu'élever l'intensité de la voix, ou encore répéter ou reformuler une partie du message. Les partenaires, lorsqu'ils sont en position d'écoute, ont aussi recours à certains procédés pour signifier qu'ils demeurent impliqués au cours de l'interaction. Ces signaux « *régulateurs* » (ou signaux d'écoute) peuvent prendre des formes non-verbales (regard, hochement de tête, mimiques faciales, changement postural), vocales (« *mmmh* »), verbales (mots exclamatifs ou approubatifs, reprise ou reformulation), ou être une combinaison de ces différentes modalités. Ces comportements de régulation peuvent occuper différentes fonctions dont les trois principales sont de signifier à notre partenaire que nous demeurons engagé dans l'interaction et que nous le suivons bien, de lui signifier un problème de compréhension, d'exprimer un besoin d'éclaircissement ou de démontrer un désengagement, un désintéressement (volontaire ou non) de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

2.1.2 Les implications de l'interaction en regard de notre projet : les spécificités en lien avec l'interaction pour des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA

Dans cette section, nous présenterons tout d'abord ce qui est dit dans la recherche quant aux particularités d'interaction des jeunes enfants ayant un TSA, afin de bien comprendre les enjeux liés à leur observation. Ensuite, nous présenterons des stratégies visant à améliorer la qualité des interactions adultes/enfants.

2.1.2.1 Les interactions chez les jeunes enfants : développement et particularités

Lors de l'observation d'un enfant ayant un TSA âgé de quatre ans inclus dans une classe de maternelle régulière, André *et al.* (2015) ont relevé des particularités d'interaction notamment dans sa manière de s'approcher et de regarder de très près certains enfants. Ils ont aussi observé des difficultés d'interaction présentées comme des comportements d'agressivité tels que de taper ou de tirer les cheveux. Par contre, ils ont également décrit un geste de « *compassion* » lorsque l'élève ayant un TSA délaisse la maîtresse pour aller se tenir un long moment aux côtés d'un copain qui est puni. Wagner (2016) observe les compétences d'interaction et de communication d'un enfant de quatre ans ayant un TSA dans le cadre des interventions de tutelle (adulte/enfant). Elle relève certaines capacités dans l'initiation des échanges directifs et narratifs, l'alternance des tours de parole, la co-construction des sujets de conversation et des récits et l'expression de ses désirs et de ses points de vue.

Tout comme les jeunes enfants, ceux ayant un TSA, étant moins habiles avec le langage verbal, utilisent une grande variété de modalités d'interaction. Ils interagissent parfois verbalement, par l'utilisation de stratégies para-verbales (rires, soupirs, intonations), mais aussi avec tout le corps, par la proximité (s'approcher ou s'éloigner), par des regards, par le toucher, par le biais de gestes, d'expressions et d'actions (André *et al.*, 2015; Brougère, 2016; Garnier, 2016). Ces études soulignent aussi que les comportements d'interaction des enfants ayant un TSA peuvent prendre des formes différentes et reposer sur des indices inhabituels : des petits mouvements

de tête, des phrases stéréotypées (qui semblent hors contexte), des changements de tonalité, des mouvements du corps (André et al., 2015; Cerfa, 2020). Ces comportements peuvent aussi varier d'un enfant à l'autre, en cohérence avec la variabilité des portraits possibles des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la prise en compte de tous ces éléments sera primordiale pour décrire et comprendre toutes les tentatives d'interaction des enfants ayant un TSA.

2.1.2.2 Stratégies d'interaction de l'adulte auprès de l'enfant ayant un TSA

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les interactions de l'adulte sont un déterminant important de la qualité dans un contexte éducatif préscolaire (Munter, 2008 ; Pianta *et al.*, 2016). Elles peuvent, selon la situation, favoriser ou entraver le développement et la participation des enfants d'âge préscolaire (Despois et André, 2018; Kishida et Kemp, 2009; Point, 2013; Wagner, 2016). Il est donc primordial que les intervenants adoptent des manières d'interagir qui sont efficaces et adaptées pour favoriser le développement des jeunes enfants ayant un TSA à l'éducation préscolaire. Si le PFEQ suggère une approche qui découle des théories de l'apprentissage (voir annexe A) et soutient que l'adulte doit agir en tant que guide (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006), aucun programme officiel ne propose de stratégies spécifiques pour actualiser ce type d'interaction auprès des jeunes enfants ayant un TSA en milieu scolaire.

Nous retrouvons des suggestions fort pertinentes dans ce sens dans un programme développé par le groupe *Hanen* (voir annexe A pour une présentation du centre Hanen) pour intervenir auprès de jeunes enfants ayant un TSA ou un trouble de la communication sociale. Il s'agit du programme « *More Than Words* » (Sussman, 1999) qui s'inscrit dans le courant des approches interactionnelles et qui vise principalement à outiller les parents. Ce programme leur propose des stratégies pour qu'ils puissent favoriser le développement des capacités d'interaction et de

communication de leur enfant. Nous croyons que les stratégies proposées dans ce programme peuvent aussi être utilisées par les intervenants en classe d'éducation préscolaire (spécialisée ou non) auprès des élèves ayant un TSA.

Le tableau suivant présente les principales stratégies de ce programme. Il contient le nom des stratégies qui sont identifiées par les acronymes de leurs composantes (en anglais), une traduction libre des composantes, ainsi que les buts principaux qui sont visés par ces stratégies (voir annexe A pour une présentation plus globale du programme « *More Than Words* »).

Tableau 2.1 Présentation des stratégies « More than Words » (Sussman, 1999)

Stratégies	Composantes	Buts
OWL (Observing, Waiting, Listening)	-Observer -Attendre -Écouter	-Connaître ses intérêts et ses capacités -Lui laisser la chance et le temps de répondre ou d'initier
ROCK (Repeat what you say and do, Offer opportunities for your children to take his turn, Cue your child to take his turn, Keep it fun, Keep it going!)	-Répéter ce que vous dites et ce que vous faites -Offrir des opportunités -Donner des signaux -Garder le tout amusant et dynamique	-Pour profiter au maximum des situations quotidiennes -Pour qu'il prenne son tour de rôle
4i (Include your child interests, Interpret, Imitate, Intrude)	-Inclure ses intérêts -Interpréter -Imiter -S'immiscer	-Suivre ses initiatives -L'encourager à participer -Améliorer ses capacités d'interaction
4s (Say less and Stress, go Slow and Show)	-Parler moins -Mettre l'accent sur les mots essentiels -Ralentir notre débit de voix -Utiliser des aides visuelles, des gestes	-Améliorer sa compréhension de ce que font ou disent les autres -Faire des liens entre les mots et les situations réelles

La première stratégie porte l'acronyme « *OWL* » (*Observing, Waiting, Listening*³). Elle suggère d'observer, d'attendre et d'écouter pour connaître les intérêts et les capacités de l'enfant et pour lui laisser le temps de répondre ou de prendre l'initiative. Il est recommandé de se placer face à face avec l'enfant et à son niveau. L'adulte peut observer ce qui intéresse l'enfant afin de s'en servir dans ses interactions. Il doit prendre le temps de regarder comment et pourquoi il communique et à quoi il réagit (sans négliger les signes non verbaux tels que les gestes, les mimiques ou les postures). Observer, attendre et écouter permettra à l'adulte de partir de ce que l'enfant peut faire pour l'aider à s'améliorer (Sussman, 1999).

La deuxième stratégie porte l'acronyme « *ROCK* » (*Repeat what you say and do, Offer opportunities for your children to take his turn, Cue your child to take his turn, Keep it fun, Keep it going!*). Il est suggéré de profiter des routines et des activités quotidiennes pour améliorer les capacités de l'enfant. Pour ce faire l'adulte peut répéter ce qu'il dit et ce qu'il fait : les mêmes mots, les mêmes actions ou le même jeu plusieurs fois. L'adulte doit offrir des opportunités pour que l'enfant prenne son tour de rôle, en planifiant le moment et la manière qu'il veut encourager (regard, son, etc.). L'adulte doit utiliser des signaux explicites, donner des repères stables à l'enfant pour lui permettre d'anticiper ou d'initier le début d'un jeu, de prendre des tours de rôle consistants et de savoir comment terminer le jeu (comprendre que c'est fini). Ces signaux doivent être adaptés aux capacités de l'enfant. Il peut s'agir de signaux naturels (prendre une pause, le regarder, etc.), d'une aide physique directe (modelage) ou d'instructions verbales. Et surtout, il s'agit de garder le tout amusant et dynamique pour l'enfant. Par exemple, en privilégiant des jeux qui ont une dimension

³ Les stratégies de « *More Than Words* », traduction libre : *OWL* (observer, attendre, écouter); *ROCK* (répéter ce que vous dites et ce que vous faites, offrir des opportunités pour que votre enfant prenne son tour, donner des signaux pour qu'il le fasse, garder le tout amusant et dynamique!); *4i* (inclure les intérêts de votre enfant, interpréter, imiter, s'immiscer); *4s* (parler moins, mettre l'accent, ralentir, montrer).

physique ou qui rejoignent ses préférences sensorielles. Lorsqu'il s'amuse, il voudra poursuivre le jeu plus longtemps. Pour favoriser la généralisation, il est suggéré de varier le partenaire ou d'introduire de nouveaux éléments qui permettent de diversifier la situation, la raison ou la manière de prendre son tour de rôle (Sussman, 1999).

La troisième stratégie est celle des « *4i* » (*Include your child interests, Interpret, Imitate, Intrude*). Elle sert à suivre les initiatives de l'enfant pour améliorer ses habiletés d'interaction et de communication en l'encourageant à participer aux activités et à interagir avec nous. L'accent est mis sur la stimulation de l'interaction et de la communication plutôt que sur la finalité d'un jeu à tout prix. Pour ce faire, l'adulte cherche à inclure les intérêts de l'enfant en s'intéressant aux objets qui l'intéressent même si ça semble étrange. L'adulte peut les approcher, les observer, les manipuler ou les pointer. Il peut commenter ce que l'enfant touche ou regarde à l'aide de mots ou de phrases selon sa compréhension. Le deuxième « *i* » est pour « *interpréter* ». Il s'agit de réagir aux actions, aux sons ou verbalisations de l'enfant comme s'il communiquait intentionnellement avec nous. Cela lui donne une rétroaction et lui permet de prendre conscience qu'il peut influencer nos réactions. L'adulte peut aussi imiter les actions et les sons que l'enfant fait, puis lui laisser le temps d'imiter à son tour ou lui enseigner à le faire. Le dernier « *i* » est pour « *s'immiscer* ». Il s'agit d'essayer diverses manières de s'immiscer dans le jeu de l'enfant pour encourager l'interaction. Par exemple, l'adulte peut cacher une partie des objets pour les chercher avec l'enfant, lui bloquer le chemin ou se joindre à son jeu en devenant son partenaire. Il est suggéré d'insister même si l'enfant est réticent au départ (Sussman, 1999).

La dernière stratégie est celle des « *4s* » (*Say less and Stress, go Slow and Show*). Elle a pour but principal d'aider l'enfant à améliorer sa compréhension de ce que font ou disent les autres. Pour ce faire, l'adulte doit parler moins : il s'agit de simplifier ce qui

est dit, de faire des messages clairs en utilisant des mots précis (mots isolés ou phrases courtes) qui correspondent à la situation et aux capacités de l'enfant. L'adulte doit mettre l'accent sur les mots essentiels en utilisant une voix plus forte ou un ton légèrement exagéré pour aider l'enfant à capter les mots les plus importants de son message. Lorsque l'enfant comprend plus difficilement le langage, l'adulte peut reprendre les mots clés à la fin de ses phrases ou utiliser des mots amusants tels que : « *Bye, bye! Ouille! Miam!* etc. ». Il est aussi suggéré de ralentir le débit de voix en faisant des pauses entre les mots ou les phrases pour laisser le temps à l'enfant de traiter l'information reçue et de réfléchir à sa réponse. L'utilisation d'aides visuelles (objets, photos, images, mots), de gestes et de démonstrations est également fortement encouragée pour aider l'enfant à faire des liens entre les mots et les situations réelles (Sussman, 1999).

2.2 La participation

Dans cette section, nous aborderons le concept de la participation. Nous verrons tout d'abord comment ce concept est défini ou présenté en général. Ensuite, nous présenterons ce qui est dit plus spécifiquement dans la recherche en regard de la participation d'enfants d'âge préscolaire ayant un TSA, ainsi qu'à propos de l'influence des éléments inhérents au contexte éducatif préscolaire.

2.2.1 Définitions de la participation

Pourquoi s'intéresser au concept de participation? Au-delà du droit à l'égalité et à l'accès universel aux ressources, une participation de qualité devrait contribuer à l'épanouissement et au développement global de la personne. Goffman (1973b) expose que le fait d'être matériellement en contact, donc présent dans une activité avec d'autres, ne signifie pas que nous soyons également en contact socialement. Selon lui, une rencontre sociale implique un échange de paroles ou d'autres « *rituels*

de reconnaissance » et les individus ainsi en contact « s'adressent simultanément l'un à l'autre, le savent et savent qu'ils le savent mutuellement » (Goffman, 1973b, p.79). Selon cette vision, l'interaction représente donc une composante de la participation.

Dans leur participation à une situation sociale, les personnes deviennent, en quelque sorte, des acteurs qui donnent une représentation (seuls ou en équipe). Essentiellement, cela consiste à assumer le rôle qui leur est attribué ou celui qu'elles s'attribuent à ce moment (Goffman, 1973a). Les rôles qui peuvent être dégagés dans les situations sociales sont ceux d'acteurs, de public et de personnes extérieures. Les principaux rôles sont rattachés à la production ou à la réception de « *messages* » (Goffman, 1973a). Les rôles de production proposés par Goffman (1987) sont ceux de l'« *animateur* » qui émet les paroles, les sons ou tout autre signal, de l'« *auteur* » qui choisit les idées et les sentiments exprimés et du « *responsable* » qui est à l'origine des opinions exprimées. Ces trois rôles de production sont souvent superposés (assumés par la même personne au même moment), mais pas toujours. Concernant la posture de récepteur, Goffman (1987) distingue trois types d'auditeurs : les participants ratifiés acceptés et reconnus comme partenaires dans l'interaction à qui l'autre s'adresse directement; les participants ratifiés à qui nous ne nous adressons pas directement, mais qui sont autorisés à intervenir dans l'interaction, et finalement les participants non ratifiés, non adressés qui sont présents dans le lieu de la rencontre, mais à qui nous ne nous adressons pas et qui ont un droit de participation limité à l'écoute. Les rôles de production et de réception s'alternent naturellement à l'instar des tours de « *parole* » (Goffman, 1973b).

Cependant, lorsque les situations interactionnelles sont analysées en détail dans le contexte social, la participation ne se limite pas aux seules dimensions de production et de réception des « *messages* ». Goffman (1973a) présente également des rôles dits « *contradictaires* » dont celui de la « *non-personne* » qui concerne des personnes présentes, mais qui n'assument ni le rôle d'acteur, ni celui de public. Il s'agit en

quelque sorte d'un individu à l'égard de qui les autres agissent comme s'il n'y était pas. Il cite à titre d'exemples les jeunes enfants, les très vieilles personnes et les domestiques. Lorsqu'il se penche plus spécifiquement sur la réalité des personnes vivant en situation de handicap, Goffman (1975) reprend ce concept. L'incertitude du statut social de l'individu, qui ne sait jamais comment il sera perçu et le malaise lors des situations sociales l'amènent à faire « comme si de rien était », à « agir comme s'il était une « *non-personne* », absent en tant qu'individu auquel il convient de prêter une attention rituelle » (Goffman, 1975, p. 31). Dans cette recherche, nous partageons ce point de vue de Goffman, c'est-à-dire que le seul fait d'être présent physiquement ne garantit pas la participation sociale d'une personne. Elle s'actualise aussi par les interactions qu'a la personne avec les autres.

2.2.1.1 Évolution de la participation sociale : de l'exclusion à l'inclusion

La société a évolué en regard de la conception du handicap et de la place des personnes ayant des incapacités, passant de l'exclusion vers une vision plus inclusive (Boucher, 2004). Nous présenterons brièvement les étapes de cette évolution pour situer l'état actuel des choses.

Dans l'antiquité et même jusqu'à l'époque classique, les personnes différentes étaient automatiquement exclues de la société (Stiker, 2001). Il y a quelques décennies, c'était encore une conception médicale individuelle qui prévalait, attribuant le handicap à la personne différente, le percevant comme un mal fonctionnement et engendrant une stigmatisation ou une exclusion de la société (Fougeyrollas, 2010).

À partir des années 1960, des transformations importantes au Québec et en Occident dans le champ des politiques sociales ont introduit les concepts d'intégration, d'inclusion et de participation sociale. L'intégration suppose une conformité aux normes sociales du groupe. Malgré ses différences, la personne est acceptée (voire tolérée) dans un groupe, mais elle doit pouvoir s'y adapter et se conformer aux règles

définies au nom de la majorité. La présence de la personne différente ne doit cependant pas nuire à la structure et au maintien du groupe sous peine d'y être exclue. D'une certaine manière, l'intégration se fait « *a posteriori* », c'est-à-dire qu'il y aurait d'abord eu une certaine forme d'exclusion avant que la personne ne soit acceptée dans le groupe (Boucher, 2004). Le passage d'une classe spécialisée ségréguée vers une classe ordinaire pour un élève ayant des besoins particuliers illustre bien ce fait (exclusion/intégration) dans le milieu scolaire.

Par la suite, l'évolution des politiques sociales a entraîné un changement dans la conception du handicap, passant à une vision sociale du handicap : il n'est plus attribué à la personne, à ses différences et à ses incapacités. Les situations de handicaps sont plutôt créées par un environnement social qui n'est pas adapté à la diversité, qui manque de flexibilité et qui empêche, diminue ou altère la participation sociale (Fougeyrollas, 2010).

L'Organisation des Nations-Unies a rappelé que les personnes handicapées ont les mêmes droits que toute autre personne. (...) La personne n'est pas le handicap. Le handicap c'est la difficulté de faire ce que l'on veut et cela change selon notre environnement. Le handicap, c'est quand mon environnement ne respecte pas mes différences pour éduquer mes enfants, étudier, travailler, aller au spectacle. (Site du Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)).

La participation sociale se définit par « la pleine réalisation des habitudes de vie, c'est-à-dire des activités courantes et des rôles sociaux valorisés par la personne ou son contexte socio culturel, selon ses caractéristiques (sexe, âge, etc.) qui dépendent de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux » (Fougeyrollas, 2010 p. 78). Cette vision sociale du handicap est issue du mouvement de promotion des droits des personnes ayant des incapacités et soutenue par Fougeyrollas (2010) dans son modèle de Processus de production du handicap (PPH). Dans cette conception, une plus grande importance est accordée aux capacités et au

point de vue de la personne, à la possibilité qu'elle fasse ses propres choix et qu'elle soit épanouie dans le respect de ses différences (Fougeyrollas, 2010). La figure suivante présente ce modèle.

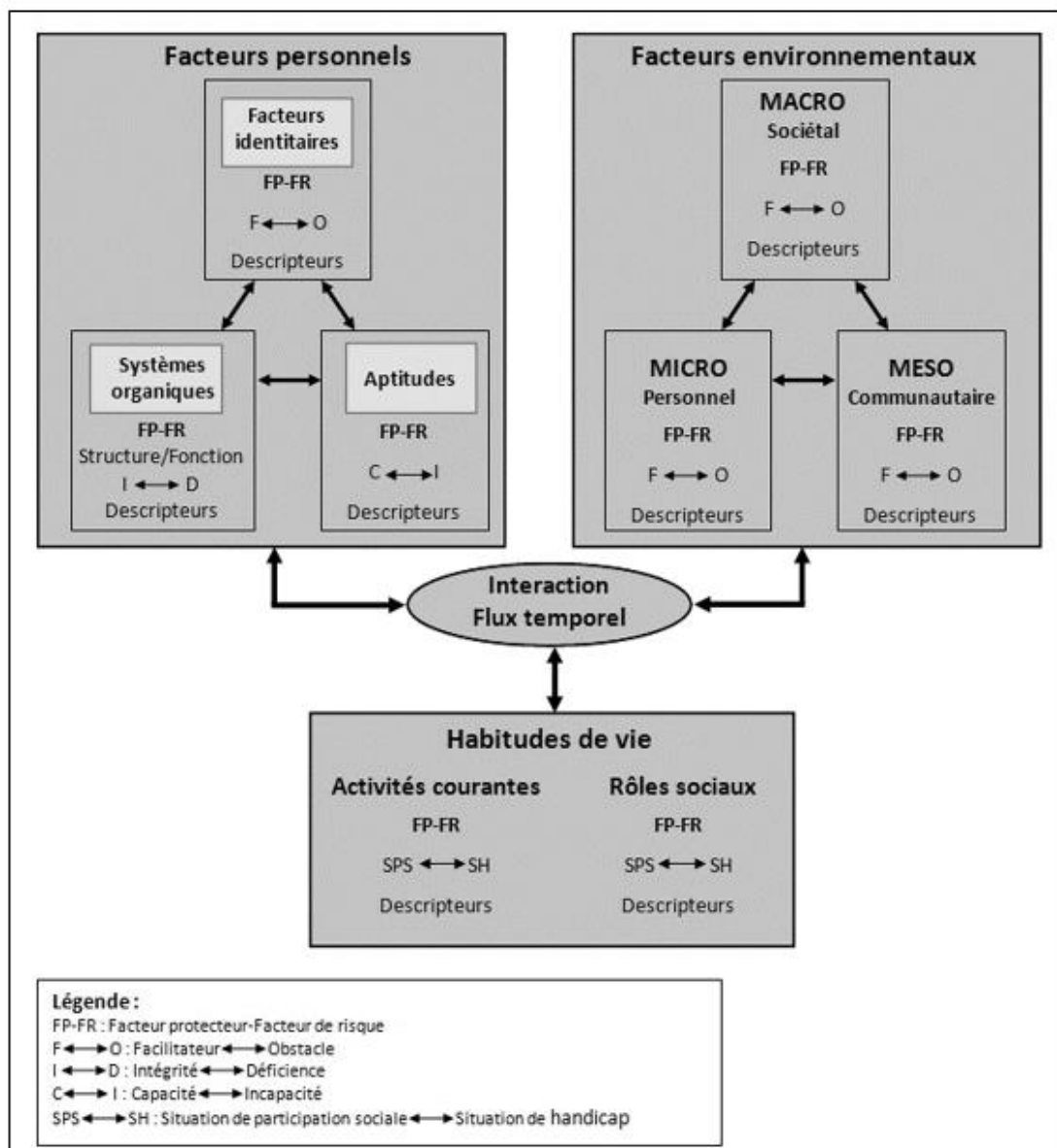


Figure 2.2 Modèle de développement humain et Processus de production du handicap

Le concept d'inclusion, apparu dans les années quatre-vingt en Europe, repose sur cette conception du handicap prônant la réduction des inégalités sociales par le maintien des personnes dans leur communauté, sans égard aux différences corporelles ou fonctionnelles. Inclure se ferait « *à priori* » au sein de la société qui est plurielle, encourageant un travail d'ouverture, d'ajustement, d'acceptabilité et impliquant, dès le départ, la participation de tous (Boucher, 2004).

2.2.2 La participation en regard de notre projet de recherche : les spécificités en lien avec la participation des enfants d'âge préscolaire et ayant un TSA dans un contexte éducatif préscolaire

Dans un contexte éducatif préscolaire, la participation peut être définie ou envisagée selon diverses dimensions. Les études recensées l'abordent soit en termes de présence physique, de comportements spécifiques attendus ou, en considérant davantage le point de vue de l'enfant, dans une conception plus large, plus ouverte qui tend vers une vision plus démocratique, vers une pleine participation sociale.

2.2.2.1 Être présent : participation physique

Pour certains, participer revient à prendre part à des activités, à être présent physiquement, en termes de quantité et de durée. Certaines recherches, notamment en ergothérapie, se sont intéressées à la participation aux activités de loisirs par les enfants ayant un TSA. L'étude de Reynolds *et al.* (2011) en est un bon exemple. À l'aide d'un questionnaire, ils comptabilisent le nombre et le type d'activités auxquelles les enfants ayant un TSA prennent part, comparativement à d'autres enfants du même âge n'ayant pas de difficultés spécifiques ou ayant d'autres types d'incapacités. Dans le cadre d'une recherche auprès de jeunes enfants ayant un TSA fréquentant une classe d'éducation préscolaire, Fleury *et al.* (2014) ont mesuré leur participation active en regard du temps de présence physique lors des activités de lecture d'histoires à haute voix. Ils ont mesuré la proportion du temps de participation de chaque enfant en relation avec la durée totale des activités. Ils concluent qu'une

méthode de lecture dialogique favorise une meilleure participation puisque les activités l'utilisant ont duré plus longtemps et qu'elles ont suscité un plus grand ratio de verbalisations par minute, comparativement aux périodes utilisant une méthode de lecture plus traditionnelle.

Toutefois, tel que soutenu par Goffman (1973b), la prise en compte exclusive de la dimension de la présence physique ne garantit pas le contact social. L'enfant peut être présent, mais inactif (en apparence du moins) ou s'occuper à des choses différentes. Il peut participer de manière passive en observant les autres ou leurs activités, sans s'impliquer socialement avec eux. La prise en compte d'autres facteurs est nécessaire pour bien cerner la participation de l'enfant dans le contexte de l'éducation préscolaire.

2.2.2.2 Adopter des comportements attendus : participation attendue

Dans le milieu scolaire, d'après notre expérience personnelle, la participation réfère souvent à des comportements prescrits et attendus. Cela est confirmé par quelques-unes des études consultées (Brougère, 2016; Fleury *et al.*, 2014; Garnier, 2016; Guerdan *et al.*, 2013). Brougère (2016) et Garnier (2016) font ressortir des « *pratiques légitimes* » qui émergent dans un cadre plus strict où les attentes face aux élèves sont dictées et encadrées par l'adulte et consistent essentiellement au respect des consignes soutenues par une structure spatiotemporelle prédéterminée. « C'est avant tout une participation, en tant qu'élève, aux rites scolaires. L'apprentissage est donc celui des routines scolaires, le moyen devenant la fin. Participer comme élève élude toute autre forme de participation. » (Brougère, 2016, p.97). Le script officiel de la classe, très directif, limite les modalités de participation de l'enfant, lui laissant peu d'initiative et tendant à lui attribuer une posture d'exécutant (Brougère, 2016).

Cette vision de la participation se retrouve aussi dans la description des « *saynètes* » de participation « *fermée* » décrites par Wagner (2016). Les situations correspondant

à ce type de participation ont été observées principalement dans un contexte d'intervention comportementale (behaviorale). Les interactions y sont majoritairement initiées par l'adulte qui n'accepte que des réponses précises, prédéterminées (autant dans leur contenu que dans leur forme), et qui rejette ou ignore celles qui ne sont pas conformes aux attentes, dirigeant et limitant ainsi la participation de l'enfant ayant un TSA.

À partir de la Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé, version pour Enfants et Adolescents (CIF-EA) (Organisation mondiale de la santé, 2007), Guerdan *et al.* (2013) proposent l'utilisation d'un outil afin d'observer le « *fonctionnement* » scolaire chez des élèves ayant divers types d'incapacités. Ils relèvent les conduites de participation attendues, en relation avec les facteurs environnementaux qui les favorisent ou les entravent. Le but de l'outil étant de faciliter la concertation des intervenants et l'élaboration de plans d'interventions qui permettront d'adapter les éléments de l'environnement afin d'améliorer l'atteinte des conduites de participation attendues par ces élèves en situations d'apprentissage.

Afin de déterminer le temps de participation des enfants ayant un TSA, Fleury *et al.* (2014) ont observé la récurrence de comportements prédéterminés très spécifiques: être assis correctement sur la chaise ou sur le sol, et orienter son corps et son regard vers le livre ou vers l'adulte lecteur. Ils ont également utilisé des critères précis pour déterminer ce qui constitue une verbalisation qui sera comptabilisée ou non (respecte le sujet et contient au moins un mot intelligible).

Selon cette vision, la participation est considérée en fonction de normes préétablies par les adultes en autorité, selon leur propre point de vue. Il y a la bonne manière de participer, les autres comportements sont exclus. Cette conception limite la participation de l'enfant à ce qui est prévu, négligeant son point de vue et sa posture d'apprenant. Elle discrédite ses choix et ses tentatives de participation qui ne

correspondent pas toujours à une participation complète, parfaite ou attendue (Wagner, 2016).

2.2.2.3 Participation ouverte et démocratique

La participation ouverte et démocratique est cadrée dans l'espace par des règles plus générales (établies principalement en regard de la sécurité) plutôt que par des consignes spécifiques. Cette structure plus flexible, ouverte à diverses modalités de participation, permet un éventail de comportements et d'actions qui ne sont pas polarisés de bons ou mauvais, et qui reflètent davantage les capacités des enfants. Ce type de participation met davantage les enfants en action, leur donne une certaine liberté de choix et laisse plus de place à leur spontanéité (Brougère, 2016 ; Garnier, 2016). Cela ouvre la possibilité d'une participation qui est propre à chaque individu et qui tient compte du fait que l'élève est en apprentissage, que ses capacités de participation sont en développement, et que les essais-erreurs font partie de l'apprentissage. Ce type de participation tient davantage compte du point de vue des enfants et peut transformer leurs rôles. Par exemple, dans le cadre de la recherche à laquelle il participe, Brougère (2016) constate que l'utilisation d'un appareil photo par l'enfant le rend actif, le transforme en acteur, lui permet de devenir un instrument d'exploration et de découverte du monde. Ce travail sur le point de vue des enfants permet selon lui de faire émerger d'autres formes de participation qui ne renvoient pas au fonctionnement usuel de la classe. Cette constatation amène l'auteur à réfléchir à la question du rôle des objets dans la participation, mais aussi à celle des rôles que chacun se donne et surtout à la participation que nous permettons aux enfants et aux attentes que nous avons à leur égard (Brougère, 2016).

Wagner (2016) a observé des « *saynètes* » de participation « *ouverte* » lors des repas dans le contexte familial et au centre de réadaptation, dans le cadre d'activités inspirées d'approches interactionnelles. Dans ces types de « *saynètes* », l'interaction est principalement initiée par le jeune enfant ayant un TSA qui est ensuite incité par

l'adulte dans la poursuite de l'échange. Celui-ci confirme, interroge et corrige les énoncés de l'enfant, ce qui l'expose à une variété de manières de s'exprimer (ex : poliment, affectueusement, directement), impliquant deux principaux mécanismes interactionnels : la réciprocité et l'intentionnalité (Wagner, 2016).

Cette idée d'une participation ouverte et démocratique ne s'arrête pas là. Elle nous amène à considérer la participation dans un sens plus large, à la collectivité. Garnier (2016) observe que les parents se préoccupent de trouver une place en classe préscolaire pour leur enfant, que les intervenants scolaires se préoccupent de donner sa place à chaque enfant, mais encore faut-il que l'enfant lui-même prenne sa place et qu'il se l'approprie. Personne ne peut se substituer à l'enfant quand il s'agit de participer aux activités proposées par les professionnelles, qu'elles soient guidées ou non (Garnier, 2016). Cette conception de la participation rejoint celle de la participation sociale telle que définie par Fougeyrollas (2010).

2.2.2.4 Continuum de participation

À partir des observations que nous venons de faire, nous proposons un continuum afin de situer les différents types de participation qui peuvent être adoptés par des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA dans un contexte éducatif. Les trois types de participation sont présentés de gauche à droite, d'une participation moins active à une participation plus active.

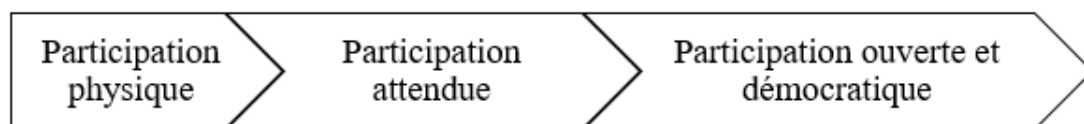


Figure 2.3 Continuum de participation

Description des trois types de participation du continuum :

- 1) Participation physique : l'enfant est présent physiquement, mais n'interagit ni avec l'adulte ni avec ses pairs et n'exécute pas d'actions en lien avec l'activité.
- 2) Participation attendue : l'enfant exécute des comportements spécifiques et prévisibles qui correspondent aux demandes de l'adulte.
- 3) Participation ouverte : l'enfant initie des interactions (avec l'adulte ou avec ses pairs), il répond de façons variées à la demande et démontre une liberté dans ses actions.

2.2.3 Synthèse du cadre théorique

Dans ce chapitre, nous avons présenté les définitions de l'interaction et de la participation ainsi que les principaux éléments qui les caractérisent. Nous avons également observé ce qui ressort de la recherche relativement à ces deux concepts pour les enfants ayant un TSA dans le contexte spécifique de l'éducation préscolaire. Cela nous a permis de proposer un continuum de la participation qui sera utilisé dans l'analyse des données.

Par cette recherche, nous souhaitons observer les différents types de participation qui s'actualisent pour un enfant ayant un TSA dans la classe préscolaire spécialisée, incluant les opportunités d'interaction. De plus, considérant l'importance du contexte, en cohérence avec notre vision de la participation, nous souhaitons relever les facteurs physiques, sociaux et pédagogiques qui sont susceptibles de favoriser ou d'entraver sa participation et ses interactions dans le contexte de la classe spécialisée de niveau préscolaire.

Favoriser la participation des enfants, ce n'est pas sorcier. Il s'agit de leur offrir un environnement stimulant, un interlocuteur qui s'intéresse véritablement à eux et de nombreuses occasions d'avoir des communications valables (Weitzman et al., 2008, p.63).

2.3 Objectifs spécifiques

Cette recherche vise donc à observer la participation d'un enfant d'âge préscolaire ayant un TSA dans le contexte d'une classe spécialisée utilisant des approches interactionnelles pour décrire ce qui la caractérise et comprendre comment les éléments de l'environnement l'influencent (entraves et facilitateurs). Puisque nous adhérons à une conception de la participation qui va au-delà de la présence physique, les interactions seront décrites et analysées comme une composante de la participation. Voici les objectifs spécifiques qui seront poursuivis afin de répondre à notre question générale de recherche.

Objectif 1. Décrire les variations des types de participation d'une élève ayant un TSA au cours d'activités autour d'une même thématique se déroulant sur une période de trois semaines.

Objectif 2. Comprendre quels sont les éléments de l'environnement humain, matériel et pédagogique qui influencent ces types de participation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche vise à observer la participation et les interactions d'un enfant d'âge préscolaire ayant un TSA pour décrire ce qui les caractérise et comprendre comment les éléments de l'environnement les influencent (entraves et facilitateurs) dans le contexte d'une classe spécialisée utilisant des approches interactionnelles. Dans ce chapitre, nous présenterons la méthode utilisée afin d'y parvenir. Dans un premier temps nous préciserons l'approche de recherche privilégiée : l'étude de cas. Ensuite nous expliquerons la méthode de collectes de données qui comporte l'utilisation des données secondaires d'une étudiante au doctorat et la présence de la chercheure lors de la collecte. Les postures de recherche de l'étudiante au doctorat et de la chercheure seront aussi précisées. Pour terminer la présentation de la méthodologie, les participants et la classe seront présentés, ainsi que les méthodes utilisées pour le traitement et l'analyse des données.

3.1 Approche de recherche : l'étude de cas

La présente recherche s'inscrit dans une posture épistémologique interprétativiste qui se situe au niveau de l'exploration des relations (Fortin, 2010) et qui vise à décrire et à expliquer le phénomène étudié (Gagnon, 2012). L'étude de cas est privilégiée comme méthode de recherche afin de fournir une analyse en profondeur de la participation et des interactions d'un élève ayant un TSA dans un contexte précis. Ce choix méthodologique est cohérent avec la perspective constructiviste de la

chercheure en regard des concepts centraux (la participation et l'interaction) de l'étude qui sont indissociables du contexte dans lequel ils se déroulent et qui sont co-construits par les différents participants (Gagnon, 2012 ; Goffman, 1973a). Afin de faire un examen suffisamment approfondi de la participation et des interactions, un seul cas sera analysé (étude de cas unique). Ce choix est fait dans le cadre de ce mémoire afin d'éviter de faire des descriptions moins détaillées, de ne traiter les données qu'en surface (Gagnon, 2012).

3.2 Méthode de collecte des données

Tel que mentionné précédemment, les données utilisées dans ce mémoire sont issues du corpus de recherche d'une étudiante au Doctorat en éducation. Son sujet d'études concerne les interactions entre une élève d'âge préscolaire ayant un TSA et son enseignante. Je présenterai, dans un premier temps, le contexte primaire de la prise des données par cette étudiante au doctorat, les outils qu'elle a utilisés et le corpus de données ainsi créé. Par la suite, je préciserai ma posture de recherche, mon rôle et mes outils lors de la collecte des données primaires.

3.2.1 Collecte des données primaires

À l'automne 2017, une étudiante au doctorat m'a contactée pour me faire part de son projet de thèse et pour solliciter ma participation et celle de mes élèves à son projet de recherche. Le but de sa recherche était d'étudier les interactions entre une élève peu verbale (ayant un trouble du langage) et son enseignante (moi) pour observer comment cette dernière ajuste ses interactions dans sa relation éducative. Sa recherche s'inscrit tout comme la mienne dans une posture épistémologique interprétativiste.

La collecte de données a donc été effectuée dans ma classe sur une période de trois mois, de mars à juin 2018. L'étudiante a utilisé une méthode ethnographique et a été

présente en classe à raison d'une moyenne de deux demi-journées par semaine pendant 12 semaines. L'étudiante a obtenu sa certification éthique et préparé les formulaires d'autorisations pour les différents participants. C'est elle qui était responsable de s'assurer que tous les consentements nécessaires soient obtenus. L'enseignante (moi) l'a appuyée dans cette tâche pour acheminer et récupérer les documents auprès des personnes concernées (parents des élèves et intervenants scolaires). Il était entendu avec elle que je devais poursuivre mon rôle de la manière habituelle afin que les moments observés soient représentatifs de la réalité, que ce soit relativement à l'organisation de la classe ou encore à la planification des activités. L'étudiante a fixé l'horaire des journées d'observation et de tournage vidéo en collaboration avec moi. Elle était responsable des tournages, elle apportait le matériel, l'installait et s'assurait de son bon fonctionnement. Elle m'a conseillée en lien avec la prise des données et m'a expliqué les éléments essentiels pour que je puisse faire quelques tournages en son absence.

Les outils principaux qu'elle a utilisés sont : 1) l'observation participante (Soulé, 2007) par le biais de caméras pour la captation vidéo. Ses données d'observations ont été complétées par la consultation de documents (dossier scolaire, portfolio de travaux, etc.), par la prise de photos de travaux d'élèves et d'éléments de l'environnement (outils visuels, aménagement physique); 2) un journal de bord du chercheur rédigé quotidiennement, ainsi que 3) des entretiens semi-dirigés avec la mère de l'élève sélectionnée pour son projet doctoral, et d'autres orientés sur l'analyse réflexive avec l'enseignante (moi), hors du contexte de la classe.

En ce qui a trait aux données par captation vidéo qui sont celles que j'utilise comme données secondaires dans ce mémoire, l'étudiante utilisait régulièrement une caméra au poing qui lui permettait de suivre davantage l'action. Toutefois, plusieurs autres caméras étaient utilisées simultanément (voir l'annexe C pour la liste et le plan des caméras). Dans l'ensemble, les captations vidéo faites lors de la prise de donnée

décrite précédemment constituent un corpus très volumineux qui comprend 25 jours de tournage répartis sur les trois mois d'observation. Il représente donc près de 180 heures de matériel vidéo au total. Avant d'aborder la question de la sélection des données à l'intérieur de ce corpus, j'apporterai quelques spécifications qui concernent davantage la présente recherche quant à ma posture de chercheuse lors de la prise des données primaires.

3.2.2 Posture de recherche

Dès le début de la prise des données primaires, il a été envisagé que je puisse avoir accès au corpus vidéo pour mon propre projet de recherche. En effet, j'avais déjà amorcé mes études à la maîtrise et débuté l'élaboration de mon projet de mémoire. Cette possibilité a été confirmée par une modification mineure au certificat éthique original autorisant que je fasse une utilisation secondaire des données selon les mêmes conditions que l'étude d'origine (voir l'annexe B pour une présentation du calendrier de la prise des données). Mon projet se distingue de celui de l'étudiante, principalement par l'accent mis sur le concept de participation et à l'intérêt pour des activités qui impliquent au moins deux élèves simultanément.

Cette situation particulière me place dans une posture de participante observante puisque ma participation prime sur l'observation pendant la prise des données (Soulé, 2007). Tout en conservant mon rôle et mes responsabilités d'enseignante dans le quotidien de cette classe, je m'efforce de prendre un certain recul à d'autres moments pour réussir à sortir des manières habituelles de faire ou de penser et ainsi arriver à développer une réelle capacité d'analyse (Soulé, 2007). Ces moments étaient principalement possibles par la tenue d'un journal de bord quotidien et par les entrevues d'analyse réflexive avec l'étudiante au doctorat. J'étais déjà dans un processus réflexif sur ma pratique et sur les liens avec les concepts étudiés, alimentée par mes études, mes recherches bibliographiques et mes lectures. Étant donné mon projet de recherche, les tournages vidéo de l'étudiante au doctorat visaient à la fois les

deux objectifs : observer l'interaction enseignante/élève pour sa thèse et observer la participation et l'interaction dans des contextes de groupe et de sous-groupe pour mon mémoire. Les discussions entre l'étudiante et moi (formelles ou informelles) concernaient diverses dimensions du projet : les concepts choisis, les préoccupations éthiques, ainsi que les prises de données. C'est l'étudiante qui m'a guidée dans l'utilisation du journal de bord que j'ai complété après chaque journée d'observation (directe et/ou filmée) et ce, pendant toute la durée de la prise des données. Tel que mentionné précédemment, c'est elle qui assumait officiellement la prise des données, mais elle me consultait pour confirmer les activités à capter et les angles de prise de vue à privilégier ou à modifier pour tenir compte des objectifs de mon projet de mémoire. Par exemple, nous avons pris la décision commune de ne pas poursuivre la captation des activités dans la salle de motricité globale car, même s'il s'agissait d'activités collectives ayant un potentiel riche en interaction, cela posait des défis techniques (caméras qui ne pouvaient capter tout, bruit ambiant, etc.) et éthiques (salle de crises et beaucoup de va-et-vient). J'ai aussi effectué quelques tournages vidéo en l'absence de l'étudiante. Cette implication personnelle et professionnelle dans le milieu observé peut amener des risques de manque d'objectivité, cependant, en termes de production de données, cette méthode confirme un accès privilégié à la réalité et au vécu des personnes observées (Soulé, 2007). Il s'agit de reconnaître et d'accepter cet état de subjectivité.

3.3 Participants et classe

La recherche se déroule dans une école publique de la grande région montréalaise. Située en zone défavorisée, elle accueille près de 400 élèves d'âges préscolaire et primaire (quatre à douze ans). L'école compte quinze classes ordinaires, cinq classes d'accueil pour les nouveaux arrivants et quatre classes spécialisées pour les enfants ayant un TSA. J'ai participé à l'ouverture de la première classe spécialisée de ce point de service il y a près de 15 ans. Voyant les besoins grandissants, d'autres classes ont

été progressivement ouvertes afin d'offrir des services aux élèves ayant un TSA pour tout leur parcours préscolaire et primaire. Constatant la diversité des besoins et des capacités des élèves, quelques projets d'intégration partielle (au service de garde et dans les cours de spécialité, par exemple) ont été mis de l'avant par l'équipe d'intervenants. Puis, un point de service de soutien à l'intégration a également été officiellement mis en place à l'école, après quelques années, afin de répondre au besoin de certains élèves d'intégrer une classe ordinaire à temps plein. La présence de cet éventail de services (classes ordinaires, spécialisées et soutien à l'intégration) combiné à l'ouverture de la majorité des acteurs du milieu et aux efforts des intervenants, incluant la direction, les éducateurs du service de garde, les intervenants du régulier et des classes spécialisées, permettent d'offrir un continuum de possibilités en regard de la scolarisation des enfants ayant un TSA (avec certaines limites à cause des contraintes telles que les ratios, le mouvement de personnel ou l'écart entre les pratiques des classes spécialisées et ordinaires, par exemple).

Ma classe accueille cinq élèves âgés entre quatre et six ans, quatre garçons et une fille (Théo, Dan, Jim, Kevin et Zoé⁴). Bien qu'il s'agisse d'une classe spécialisée de type homogène puisqu'elle regroupe des enfants ayant tous un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA), dans les faits, les élèves ont des capacités et des difficultés qui peuvent varier grandement de l'un à l'autre, sans oublier leurs personnalités uniques.

⁴ Des noms fictifs ont été attribués à toutes les personnes qui ont pris part à cette recherche.

Les critères suivants ont été considérés pour la sélection de la participante qui fait plus spécifiquement l'objet de l'étude de cas:

- 1) Les parents ont formellement autorisé la participation de leur enfant à l'étude (incluant l'autorisation de filmer et d'utiliser ces images pour tous les participants, ainsi que l'autorisation de consulter les rapports professionnels et d'utiliser l'information pour les élèves qui seraient retenus pour une analyse plus spécifique);
- 2) L'élève est présent à plus de 80% des journées de tournage;
- 3) L'élève a un diagnostic de TSA.

Zoé est l'élève retenue comme participante principale pour cette étude de cas (cas unique). Elle est choisie parce qu'elle respecte les critères mentionnés plus haut et parce que les capacités de participation et les interactions ne sont pas typiques chez elle (voir section suivante). Ce qui en fait un cas potentiellement informatif en lien avec les variables de la problématique (Gagnon, 2012), c'est la possibilité d'observer l'interaction des caractéristiques personnelles de cette enfant ayant un TSA avec celles de l'environnement de la classe pour en dégager l'impact sur sa participation aux activités. Cela permettra de comprendre les facteurs qui peuvent représenter des facilitateurs ou des entraves à sa participation sociale (Fougeyrollas, 2010 ; Rousseau, 2015 ; Wagner, 2016). La prochaine section présente dans le détail les caractéristiques personnelles de Zoé, soit ses capacités et ses défis dans une perspective de développement global à travers les compétences visées à l'éducation préscolaire dans le PFEQ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Les caractéristiques de l'environnement seront présentées dans le prochain chapitre.

3.3.1 Zoé

Zoé est une fillette de six ans qui adore les insectes, les animaux et qui démontre un intérêt grandissant pour les lettres, les chiffres et le bricolage. Elle fréquente ma classe spécialisée pour les enfants ayant un TSA depuis la dernière rentrée scolaire (août 2017). Les informations présentées dans cette section proviennent principalement de rapports professionnels fournis par la mère (avec son accord) : un rapport d'évaluation en ergothérapie (mars 2018); un rapport de l'évaluation des besoins de l'enfant par le service de psychoéducation d'un centre de réadaptation (juillet 2017); un rapport sommaire d'évolution en orthophonie (janvier 2017) (ce rapport fait mention de la nécessité de faire une nouvelle évaluation complète puisque la dernière, qui date de 2015, n'est plus représentative des capacités de l'enfant) et un rapport multidisciplinaire qui confirme le diagnostic de TSA (juillet 2015). L'information est complétée par la consultation des travaux et des documents scolaires disponibles (portfolio, bulletin, plan d'intervention, etc.) ainsi que par les observations faites en classe. Le tableau 3.1, à la page suivante, présente le portrait global de ses caractéristiques personnelles : ses principales capacités et quelques défis, selon les sphères de développement correspondant aux cinq premières compétences du PFEQ (la compétence six qui concerne les méthodes de travail a été intégrée à la sphère cognitive) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006).

Tableau 3.1 Caractéristiques personnelles de Zoé

Sphères de développement	Capacités	Défis
Sensorimotrice	-Marcher, courir, grimper -Traiter l'information visuelle	-Motricité fine : aisance et précision -Déplacements sécuritaires -Traiter l'information auditive, tactile, orale et multi sensorielle
Affective	-Exprimer certaines émotions -Gérer sa tristesse : utiliser les stratégies et l'aide offertes	-Réactions excessives lorsque contrariée/frustrée : crises de colère, se mord, se frappe
Sociale	-Initier l'interaction avec l'adulte -Observer les autres -Imiter -Comprendre des règles simples et des activités adaptées	-Initier l'interaction avec ses pairs -Poursuivre l'interaction
Langagière	-Communiquer en français et en anglais -Utiliser des mots isolés et des phrases simples -Exprimer ses désirs et ses choix -Utiliser des stratégies non verbales (gestes, mimiques, images)	-Prononcer clairement -Comprendre et exprimer des idées complexes/abstraites
Cognitive	-Mémoire visuelle -Observer, manipuler -Persévérer pour atteindre un but personnel -Utiliser des stratégies enseignées	-Courte durée d'attention -Décrire sa démarche, ses difficultés, ses apprentissages

Sur le plan sensorimoteur, Zoé peut marcher, courir et grimper (ergothérapie, 2018). Par contre, elle a besoin d'assistance partielle pour assurer sa sécurité dans les déplacements. En effet, elle peut être instable lorsqu'elle utilise les escaliers, il lui arrive de se cogner dans des objets situés sur son chemin et l'adulte doit rester à proximité d'elle à l'extérieur pour pouvoir lui tenir la main dû au risque de fugues (ergothérapie, 2018). De plus, elle éprouve quelques difficultés de motricité fine qui ont un impact sur ses capacités à se vêtir et se dévêtir, ainsi que pour utiliser certains objets avec aisance et précision (crayon, ciseaux, etc.). Selon le rapport d'ergothérapie (2018), Zoé traite adéquatement l'information visuelle et s'en sert de manière efficace pour comprendre son environnement. Par contre, elle présente des

hypersensibilités pour les textures, les sons, les goûts et les odeurs. Les intrants sensoriels de son environnement ont un impact sur sa participation occupationnelle, ils peuvent entraîner des crises ou de l'opposition dans le quotidien (ergothérapie, 2018).

Au niveau affectif, Zoé exprime certaines émotions à l'aide de gestes, de mimiques et de sons. Elle apprend progressivement à mieux gérer sa tristesse. Par exemple, avec l'aide de l'adulte, elle utilise les repères temporels (horaire, pictogrammes, photo de sa mère) et se laisse consoler lorsqu'elle s'ennuie de sa mère. Par contre, elle éprouve des difficultés à utiliser des stratégies d'adaptation pour s'autoréguler face aux contrariétés; elle a une faible tolérance à la frustration (ergothérapie, 2018) et sa réaction spontanée est souvent excessive et inadéquate. Elle fait des crises de colère lors desquelles elle peut crier, se mordre, cracher par terre, se frapper ou se pincer (psychoéducation, 2017).

Au niveau social, Zoé peut initier l'interaction avec l'adulte pour faire des demandes, partager ses intérêts et parfois faire un câlin (psychoéducation, 2017). Par contre, elle initie plus rarement l'interaction avec ses pairs. Elle les observe parfois et imite leurs gestes à l'occasion, mais elle préfère souvent jouer seule (ergothérapie, 2018). Ses manières d'interagir ne sont pas toujours typiques ou explicites et l'adulte doit souvent les interpréter en se servant du contexte. De plus, elle a de la difficulté à poursuivre l'interaction, à prendre ses tours de rôle, à répondre ou à réagir à l'autre, et ce, autant avec les adultes qu'avec ses pairs. Elle établit habituellement un contact visuel, lorsqu'on l'incite (orthophonie, 2017). Pour ce qui est de son comportement et de sa compréhension des règles, elle peut exécuter les consignes simples et participer aux activités qui sont adaptées à ses capacités (compréhension et exécution). La structure (routines et supports visuels) l'aide à suivre le groupe et à prendre part aux activités de la journée (psychoéducation, 2017).

Pour ce qui est du langage, Zoé comprend les phrases simples et les mots courants en français et en anglais. Dans le quotidien, elle s'exprime principalement à l'aide de mots isolés, mais elle commence à utiliser plus de combinaisons de mots et de phrases simples (majoritairement en anglais) (orthophonie, 2017). Elle communique surtout pour exprimer ses désirs (nourriture ou jeux) et ses choix (oui/non) (psychoéducation, 2017), mais elle peut aussi attirer l'attention de l'adulte et commenter l'environnement en nommant ce qu'elle voit (orthophonie, 2017). Elle ne prononce pas toujours toutes les syllabes ou les sons des mots (autant en français qu'en anglais), mais peut répéter le modèle de l'adulte lors des activités individuelles de stimulation du langage (orthophonie, 2017). Elle utilise également des gestes et des mimiques, ainsi que les éléments visuels disponibles dans l'environnement (pictogrammes, photos) pour tenter de mieux se faire comprendre.

Sur le plan cognitif, Zoé a une bonne mémoire visuelle qu'elle utilise dans ses activités (reproduire des modèles à l'aide de blocs, reconnaître certains mots, etc.). Elle démontre habituellement de l'intérêt pour les activités proposées, ainsi que de la curiosité pour le matériel disponible qu'elle observe, explore et manipule spontanément. Par contre, son attention est de courte durée (moins de cinq minutes) et fluctue selon son niveau d'énergie, son humeur et son intérêt (orthophonie, 2017). De plus, elle est facilement distraite par son environnement (ergothérapie, 2018). Pour ce qui est de la capacité à réaliser une activité ou un projet, Zoé peut faire preuve de persévérance et de débrouillardise pour atteindre un but personnel lorsqu'elle a une idée en tête. Elle peut utiliser des stratégies ou des méthodes de travail qui lui ont été enseignées (répétition, procédures, aides visuelles). En revanche, elle ne peut pas décrire la démarche utilisée ni faire état des difficultés rencontrées ou des connaissances acquises.

3.4 Traitement et analyse des données

Afin d'analyser la participation et les interactions de la participante de mon étude, des séquences d'activités vidéo ont été sélectionnées dans le corpus initial. Les séquences doivent permettre d'observer la participante ciblée en interaction avec au moins un autre enfant. De plus, la qualité des vidéos (image et son) doit être suffisante pour bien voir les différentes personnes, leurs visages et bien entendre leurs échanges verbaux. En vue d'observer une variation des types de participation de la participante en lien avec le contexte (environnement humain, physique et pédagogique) plutôt qu'en fonction d'une progression dans le temps, les séquences vidéo retenues sont incluses dans une période de temps limitée.

La première étape de sélection a donc été de choisir une période thématique et de faire une liste de toutes les séquences du corpus vidéo présentant des activités éducatives en lien avec celle-ci. La classe préscolaire est rythmée par les thématiques qui « *teintent* » les activités sur une période de deux à trois semaines. Pendant la durée de la prise des données primaires, quatre thématiques se sont succédées : l'alimentation (fruits et légumes), les cinq sens, les fusées et l'espace, ainsi que les insectes.

J'ai retenu la thématique des fusées et de l'espace. Mon choix a été guidé, tout d'abord, par le fait qu'elle s'étend de la huitième à la dixième semaine de la prise des données. La présence de l'étudiante de doctorat dans le milieu est devenue habituelle, elle fait partie du milieu, et ma posture de participante observante est assumée. Deuxièmement, les données ont été prises régulièrement lors des trois semaines de cette thématique (huit demi-journées de tournage au total). De plus, c'est une thématique riche qui présente une grande variété d'activités (bricolages, routine sensori-motrice, ateliers d'apprentissages et d'enseignement, jeux de société, histoires collectives, etc.). Et finalement, cette thématique englobe un projet, soit la création

d'un petit livre réalisé à partir de photos et de phrases simples par chacun des élèves afin de raconter « les aventures de Biscuit et Cassonade dans l'espace » en s'inspirant des éléments appris à travers la thématique, ainsi que des personnages et des livres de l'auteure québécoise Caroline Munger (2016, 2017a, 2017b, 2018).

Les séquences couvrant la période choisie ont été présélectionnées à l'aide des indications de mon journal de bord et d'un pré-visionnement de toutes les vidéos disponibles la concernant. Elles ont ensuite été répertoriées et annotées dans un tableau présentant l'activité et ses principales caractéristiques (lieu, disposition, consignes et buts), la date de tournage, les titres des dossiers et des fichiers donnés aux séquences dans la base de données, les initiales des élèves présents, des remarques générales concernant la qualité (image/son) et la durée des séquences, ainsi que, conformément aux préoccupations éthiques, la confirmation qu'une autorisation a été donnée pour toutes les personnes y apparaissant. La liste ainsi générée regroupait plus d'une centaine de fichiers vidéo en lien avec 31 périodes d'activités thématiques. Cette liste a ensuite été réduite à neuf périodes d'activités (un peu plus de 30 fichiers vidéo) mettant en scène la participante-cible en interaction avec au moins un autre élève.

Finalement, deux activités éducatives ont été retenues pour analyser la participation de l'élève dans le détail, en vue d'atteindre les objectifs de recherche. Les deux activités retenues sont un jeu de société et un atelier de travail « *pré académique* ». Elles représentent bien les activités éducatives habituelles proposées dans la classe de maternelle, mais présentent des différences (matériel, organisation en groupe ou en duo, etc.) qui permettront d'observer l'impact des éléments contextuels sur la participation de l'élève. Ces deux activités, leurs objectifs et leurs contextes spécifiques seront détaillés dans le quatrième chapitre.

3.4.1 Outils d'analyse des données

L'analyse des données repose sur une vision sociale de la participation (telle que présentée dans le cadre théorique) qui est le résultat de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux d'une personne (Fougeyrollas, 2010). Il s'agit d'un travail déductif d'analyse des séquences vidéo sélectionnées qui s'appuie sur les éléments du cadre théorique. Le journal de bord est utilisé pour confirmer certaines observations ou certaines informations sur les activités et les participants.

Tout d'abord, l'analyse s'appuie sur le continuum de participation dégagé à partir des différentes études recensées et qui a été présenté dans le deuxième chapitre (voir la figure 3.1 pour un rappel du continuum). Les comportements observés sont décrits afin de les mettre en lien avec les objectifs et les consignes des activités pour déterminer à quel type de participation ils correspondent. Cela permet de brosser un portrait des types de participation de l'élève pour chacune des activités analysées. Une participation physique est observée lorsque l'enfant est présent physiquement, mais qu'il n'interagit ni avec l'adulte, ni avec ses pairs et qu'il n'exécute pas d'actions en lien avec l'activité. Une participation attendue correspond à l'exécution de comportements spécifiques et prévisibles qui répondent aux demandes de l'adulte. Et une participation ouverte et démocratique est identifiée lorsque l'enfant initie des interactions (avec l'adulte ou avec ses pairs), qu'il répond de diverses manières à la demande et qu'il démontre une liberté dans ses actions.

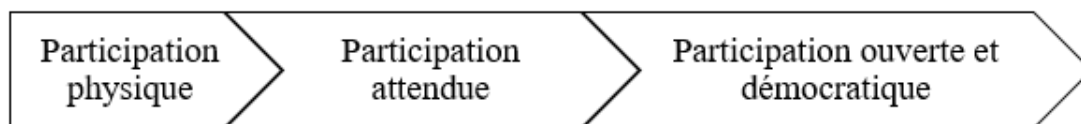


Figure 3.1 Rappel du continuum de participation

Par la suite, il s'agit d'observer plus spécifiquement quels sont les éléments de l'environnement qui sont susceptibles d'influencer la participation, puis les interactions. À l'instar de Wagner (2016), le modèle de Hymes, (1974) est retenu comme cadre d'interprétation des situations observées. Ce modèle regroupe les éléments du contexte sous huit catégories constituant l'acronyme « *SPEAKING* » (*Setting, Participants, Ends, Acts, Keys, Instrumentalities, Norms, Genres*). La première catégorie, le « *Setting* » concerne le cadre spatio-temporel dans lequel se déroule la situation. La seconde concerne les caractéristiques des participants. La troisième, « *Ends* », fait référence aux objectifs poursuivis par les participants. Viennent ensuite les actes de langage « *Acts* », puis les modalités d'interaction « *Keys* ». Les catégories suivantes font référence aux instruments de communication utilisés « *Instrumentalities* » et aux règles et conventions sociales et culturelles en vigueur « *Norms* ». Finalement, la dernière catégorie réfère aux genres, aux formes du discours. Concrètement, certains concepts clés de ce modèle sont utilisés en deux temps : 1) brosser un portrait complet du contexte spécifique de participation pour chacune des deux activités; 2) analyser plus spécifiquement et plus finement certaines transitions d'un type de participation à un autre pour comprendre quels éléments du contexte sont plus susceptibles d'influencer une diminution ou une reprise de participation.

Finalement, tel que vu dans les chapitres précédents, l'intervention de l'adulte peut favoriser la participation et les interactions des jeunes enfants ayant un TSA, mais elle peut aussi constituer une entrave (Despois et André, 2018; Kishida et Kemp, 2009; Point, 2013; Wagner, 2016). Il est donc nécessaire d'observer plus spécifiquement les types d'interventions pour en vérifier l'impact. C'est un élément essentiel pour comprendre ce qui fait changer la participation et ce qui influence les interactions. Pour ce faire, les interventions (verbales et non verbales) qui précèdent un changement de participation sont décrites en faisant référence aux stratégies

proposées par Sussman (1999) qui ont été présentées dans le cadre théorique. Le tableau 3.2 présente un rappel de ces stratégies.

Tableau 3.2 Rappel des stratégies « *More than Words* » (Sussman1999)

Stratégies	Composantes (traduction libre)
OWL (<i>Observing, Waiting, Listening</i>)	-Observer -Attendre -Écouter
ROCK (<i>Repeat what you say and do, Offer opportunities for your children to take his turn, Cue your child to take his turn, Keep it fun, Keep it going!</i>)	-Répéter ce que vous dites et ce que vous faites -Offrir des opportunités pour qu'il prenne son tour de rôle -Donner des signaux pour qu'il le fasse -Garder le tout amusant et dynamique
4i (<i>Include your child interests, Interpret, Imitate, Intrude</i>)	-Inclure ses intérêts -Interpréter -Imiter -S'immiscer
4s (<i>Say less and Stress, go Slow and Show</i>)	-Parler moins -Mettre l'accent sur les mots essentiels -Ralentir notre débit de voix -Utiliser des aides visuelles, faire des gestes, des démonstrations

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, je présenterai les données sélectionnées qui seront analysées afin de tenter de répondre à la question de recherche qui vise à observer les manières de participer d'un enfant d'âge préscolaire ayant un TSA dans le contexte d'une classe spécialisée utilisant des approches interactionnelles.

Afin de bien situer les éléments analysés dans leur contexte, je décrirai, dans un premier temps, les contextes (sociaux, physiques et pédagogiques) qui caractérisent ma classe accueillant des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA. Je présenterai aussi les éléments contextuels des deux activités sélectionnées. J'exposerai ensuite les résultats relatifs aux types de participation observés dans chacune de ces activités pour la participante ciblée. Je ferai ressortir les éléments qui semblent influencer les changements dans les types de participation. J'identifierai, pour ce faire, ce qui semble contribuer à une diminution de la participation et ce qui semble favoriser une reprise de participation plus active. Finalement, je présenterai les éléments qui semblent favoriser les verbalisations et les interactions de l'élève.

4.1 Contexte de la participation

Les données qui seront analysées ont été recueillies exclusivement à l'intérieur de ma classe. Pour la suite de ce chapitre, je me concentrerai donc sur les facteurs environnementaux qui concernent ce milieu spécifique.

4.1.1 Environnement social de la classe

Trois adultes travaillent dans la classe à temps plein en collaboration, afin de répondre aux besoins des enfants : une enseignante (moi), une technicienne en éducation spécialisée (TES) et une préposée aux élèves handicapés (PEH).

En tant qu'enseignante, je suis la principale responsable des aspects pédagogiques, c'est-à-dire, de la planification globale des compétences à développer, des activités, des objectifs prioritaires pour les élèves et de l'évaluation périodique de leur progression. J'anime les activités en groupe et la plupart des routines quotidiennes. L'animation des ateliers et la gestion des comportements sont partagées avec les autres intervenantes de la classe.

Le rôle principal de la technicienne en éducation spécialisée (TES) dans la classe est d'accompagner les enfants au quotidien afin de les aider à participer aux activités proposées, à adopter des comportements appropriés et à améliorer leurs habiletés sociales (gestion et communication de leurs émotions, interactions avec leurs pairs, etc.). Pendant la durée de la thématique des fusées et de l'espace, la technicienne en éducation spécialisée (TES), qui travaille généralement avec moi dans la classe, a dû s'absenter; elle a été remplacée par Camille.

La préposée aux élèves handicapés (PEH) qui travaille dans ma classe depuis deux ans se nomme Stéphanie. Son rôle principal est d'aider les élèves à mieux répondre à leurs besoins personnels au quotidien (ex : aller à la toilette, se laver les mains, manger, se vêtir, etc.). Elle collabore également avec les autres intervenantes pour aider les enfants à améliorer leur autonomie et à participer aux activités en utilisant les outils et le matériel de manière sécuritaire et adéquate.

Tel que mentionné dans le troisième chapitre, une étudiante au doctorat est également présente dans la classe lors de la prise des données.

4.1.2 Environnement physique de la classe

L'organisation de la classe préscolaire vise à favoriser la participation active de l'enfant. Des centres d'apprentissage (coins) sont mis en place afin de stimuler sa curiosité et son imagination et de lui permettre d'explorer différents domaines de connaissances, tout en favorisant son développement global (PFEQ) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Les différentes aires (coins) aménagées dans la classe regroupent le matériel dédié à certaines activités (ou domaines de connaissances), sans toutefois y être exclusivement réservées. Elles sont délimitées plus ou moins formellement par le mobilier et des panneaux de coroplaste (certains sont amovibles). La plupart des coins sont identifiés par des affiches (pictogrammes, photos et mots) représentant les principales activités qui y sont disponibles. Le plan de la classe (annexe C) présente les principaux coins et leur disposition.

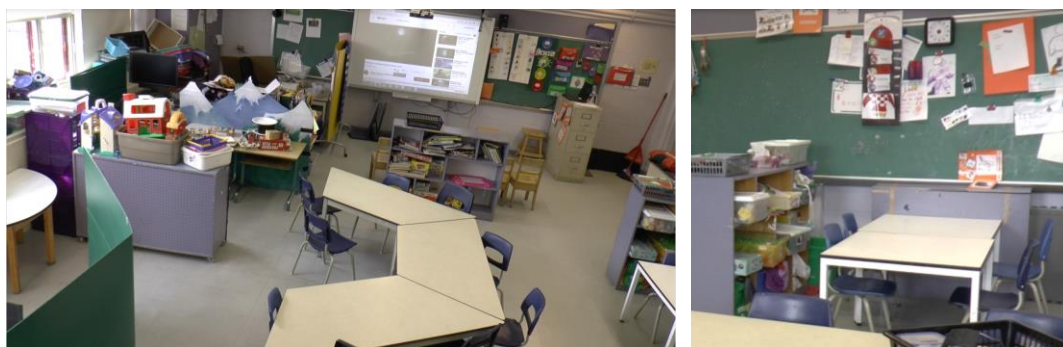


Figure 4.1 Organisation physique de la classe : vue globale sur la « grande table » et sur le « coin des arts »

La classe contient une grande quantité de matériel pour répondre aux besoins et intérêts diversifiés des élèves et pour enrichir les différentes thématiques. Outre le matériel d'apprentissage (jeux, jouets et autres), plusieurs outils visuels (horaire, horloges, affiches des responsabilités, des comportements, etc.) sont affichés dans la classe et utilisés quotidiennement auprès des élèves.

4.1.3 Environnement pédagogique de la classe

4.1.3.1 Présentation d'une journée type

Les journées sont rythmées par l'horaire de l'école et ponctuées de plusieurs routines quotidiennes (arrivée, collation, toilettes, etc.). Voici la présentation des moments principaux d'une journée type.

Chaque matin vers 8h00, les élèves arrivent à l'école en transport scolaire ou avec leurs parents. Ils sont accueillis par l'enseignante, l'éducatrice spécialisée (TES) et la préposée aux élèves (PEH) de la classe. À leur arrivée, ils exécutent une routine qui consiste à retirer et à ranger leurs vêtements d'extérieur, à défaire leur sac, puis à choisir un livre et s'asseoir pour une courte période de lecture personnelle. Une causerie est ensuite animée par l'enseignante dans le coin « *bonjour* ». À tour de rôle, chaque enfant est invité à exécuter une petite tâche, telle que saluer les autres, dire les présences (qui est à l'école ou à la maison), la date et l'horaire de la journée, etc. La causerie est généralement suivie d'une période d'ateliers. Ce qui caractérise ce moment, c'est que plusieurs activités (trois ou quatre) ont lieu simultanément, chacune dans un des différents coins de la classe. Seuls ou en duo, les élèves prennent part à des activités diversifiées (bricolage, tâches scolaires, jeux de société, etc.) qui sont adaptées à leurs capacités d'apprentissage et qui sont supervisées par un des adultes de la classe.

Les enfants prennent ensuite une collation, tous ensembles, à la grande table. Ils sont encouragés à manger calmement et proprement, mais aussi à interagir avec les autres (adultes et enfants) pour demander de l'aide, se montrer ce qu'ils mangent ou discuter d'un sujet de leur choix. Ils ont ensuite une période de jeux libres où chacun peut choisir à quoi il veut jouer. L'avant-midi se termine habituellement par des activités en groupe. Ces activités, très diversifiées, peuvent se dérouler à la grande table, dans le coin « *bonjour* » ou dans la salle de motricité et s'adressent habituellement à

l'ensemble des élèves. Il peut arriver qu'un élève ne prenne pas part à l'activité de groupe pour diverses raisons (besoin que la situation soit davantage adaptée à son rythme ou à ses capacités, indisposé, autre activité à terminer, etc.).

Les enfants prennent leur dîner dans la classe avec Stéphanie (PEH) et une éducatrice du service de grade. Au retour du dîner, je choisis une histoire, habituellement en lien avec le thème abordé, pour la raconter aux enfants. L'histoire est suivie d'une détente, puis d'une autre période de jeux libres. La journée de classe officielle se termine vers 14h30, les enfants préparent leurs sacs d'école et prennent ensuite part à une activité semi-dirigée (blocs, chansons, etc.) sous la supervision de l'éducatrice (TES) et de la préposée (PEH). Puis, ils vont jouer à l'extérieur avant de quitter en transport scolaire ou avec leurs parents.

4.1.3.2 Programme et approches

Tel que mentionné dans les premiers chapitres, en cohérence avec le Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006), j'adhère à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage où la co-construction des savoirs des élèves s'effectue en relation avec leurs partenaires (adultes et enfants) dans un environnement stimulant. Je vise à guider les enfants, à les amener à s'engager dans des activités qui font du sens pour eux (Altet, 2013; Odier-Guedj, 2013; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Je vise à mettre en place un contexte qui les amène à se poser des questions, à chercher des solutions, à créer, à inventer, à être actifs physiquement et intellectuellement en interaction avec les autres (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Par exemple, je privilégie plusieurs moments collectifs par jour, certains plus libres et d'autres dirigés (routine d'arrivée, causerie, activités d'apprentissages en sous-groupe ou en groupe, activités psychomotrices, jeux libres en classe, dehors ou en salle de motricité, etc.).

Pour ce qui est des approches utilisées plus spécifiquement, j'ai progressivement inclus dans ma pratique de classe des outils et des principes inspirés de différentes approches interactionnelles (voir annexe A pour une présentation de quelques approches). J'encourage également les autres intervenantes de la classe à tendre vers ces principes. Je m'inspire plus particulièrement de l'utilisation de la littérature jeunesse, des albums écho (Boisseau et Vidalie, 2002) et des stratégies d'intervention proposées dans le programme « *More Than Words* » du centre *Hanen* (Sussman, 1999) qui ont été présentées dans le chapitre deux. Je privilégie une attitude pédagogique qui offre des réponses rapides, positives et qui tiennent compte des intérêts et des initiatives de l'enfant. En considérant les enfants ayant un TSA comme des êtres sociaux qui tentent de communiquer et d'interagir et qui méritent que leurs regards, leurs gestes ou leurs vocalisations soient interprétées comme des tentatives de le faire. En profitant du plus grand nombre de situations quotidiennes (naturelles) possibles pour les accompagner dans leurs apprentissages et les aider à comprendre que communiquer et interagir ça a un sens et que c'est utile dans la vraie vie (Sussman, 1999).

4.1.3.3 Objectifs, compétences et savoirs visés

Dans une perspective de développement global, la majorité des compétences préscolaires du PFEQ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006) (sensorimotrices, affectives, communicatives et langagières, interactionnelles, cognitives et méthodologiques) ont été travaillées à travers l'ensemble des activités proposées⁵ dans le cadre de la thématique des fusées et de l'espace. Toutefois, en vue de la réalisation du projet final, plusieurs des activités proposées visaient principalement à permettre à l'élève de se familiariser avec la thématique en

⁵ Les compétences et les objectifs spécifiques de certaines activités seront mieux détaillés dans la présentation des séquences sélectionnées pour fins d'analyse.

améliorant ses connaissances, son vocabulaire et sa compréhension des concepts à travers diverses expériences significatives pour lui. C'est le cas des deux activités retenues pour l'analyse qui seront décrites dans la prochaine section. Les objectifs et les compétences visées y seront précisés.

4.2 Présentation des activités et des séquences sélectionnées

Deux activités éducatives ont été sélectionnées pour l'analyse : une activité de groupe et une tâche plus académique.

4.2.1 Première activité : le jeu de la fusée

La première activité sélectionnée pour l'analyse s'est déroulée au début de la première semaine de notre thématique spatiale. Pendant la période d'activité de groupe, le jeu de société de la fusée « *Rocket game*⁶ » a été proposé à quatre des cinq élèves du groupe (incluant la participante cible). Le 5^e élève s'est installé à une autre table avec Stéphanie (PEH) pour jouer à des jeux de société plus adaptés à ses capacités et à ses besoins.

Dans une vision de développement global, la majorité des compétences de l'éducation préscolaire du PFEQ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006) sont travaillées à travers cette activité, tel qu'énoncé dans le tableau 4.1.

⁶ *Orchard Toys*

Tableau 4.1 Savoirs et compétences du PFEQ en lien avec la première activité

Savoirs et compétences : liens avec le PFEQ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006)	-C1 Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur : adapter ses actions aux exigences de l'environnement en utilisant des outils et du matériel (roulette, cartes) avec une intention explicite. -C2 Affirmer sa personnalité : apprendre à reconnaître, à gérer et à exprimer ses émotions de manière appropriée. -C3 Interagir de façon harmonieuse avec les autres : partager le matériel, jouer chacun son tour, s'impliquer en jouant avec d'autres enfants et respecter les règles de l'activité. -C4 Communiquer en utilisant les ressources de la langue : produire et comprendre un message pour communiquer avec les autres joueurs ainsi que les adultes qui guident le jeu et enrichir son vocabulaire en lien avec le thème de l'espace. -C5 Construire sa compréhension du monde : exercer sa pensée dans un contexte différent en organisant son matériel, en dénombrant et en comparant la quantité d'éléments illustrés (boucles).
--	---

L'activité a duré environ 15 minutes, incluant la mise en place du jeu et l'explication des règles qui n'ont pas été filmées ni analysées (13 : 46 minutes filmées). Le matériel utilisé est celui fourni par le fabricant du jeu (*Orchard Toys*) qui comprend une base de lancement colorée pour chaque joueur, une roulette illustrant six éléments en lien avec l'espace (extra-terrestre, lune, terre, saturne, astronaute et soucoupe volante) et des cartes de jeu reprenant les mêmes illustrations au recto et des traînées de fumée (zéro à trois boucles) ou des fusées colorées au verso (voir illustration du jeu incluse dans le tableau 4.2). Les quatre élèves étaient assis côte à côte à la grande table centrale de la classe. J'étais assise de l'autre côté de la table de manière à faire face aux enfants pour animer le jeu et les guider au besoin. À ma demande, Camille (TES en remplacement depuis la veille) était assise légèrement en retrait entre Zoé et Kevin, ces deux élèves ayant besoin d'être guidés davantage pour comprendre et respecter les règles du jeu. Pendant l'activité une éducatrice spécialisée (Maude) est passée avec un élève d'un autre groupe pour voir s'il pouvait se joindre à la période

de jeux libres. Le tableau suivant présente les aspects physiques et sociaux de cette activité.

Tableau 4.2 Environnement physique et social de la première activité

Environnement physique et social du jeu de société de la fusée		
Environnement physique	Cadre spatio-temporel Lieu, mobilier Moment de la journée Durée de l'activité	-1 ^{ère} semaine de la thématique : 2 ^e journée -« <i>Grande table</i> », chaises -Activité en groupe -13 : 46 minutes (filmées)
	Matériel 	-Jeu de la fusée, <i>Orchard Toys</i> : -Base de lancement (1 par élève) -Roulette (1) illustrant 6 éléments (extra-terrestre, lune, terre, saturne, astronaute et soucoupe volante) -Cartes de jeu (24) illustrant 6 éléments de la roulette au recto et des traînées de fumée (0 à 3 boucles) ou des fusées colorées au verso
Environnement social	Participants	<u>À l'activité proprement dite</u> : -Élèves (4): Dan, Jim, Zoé et Kevin -Enseignante (moi) et Camille (TES) <u>Autres</u> : -Théo (élève de la classe) et Stéphanie (PEH) -Lucas (élève autre groupe) et Maude (TES)
	Disposition des participants	-Enseignante assise face aux autres -Élèves assis côte à côte (De gauche à droite : Zoé, Kevin, Jim et Dan). -Camille (TES) assise entre Zoé et Kevin.

Le but général de cette activité était de faire participer les élèves à un nouveau jeu de société en interaction avec les autres. Le lien du jeu avec la thématique du moment a permis d'initier les élèves à un vocabulaire et à des éléments relatifs aux fusées et à l'espace. La structure pédagogique de l'activité comprend divers niveaux (pendant tout le jeu, lors de son tour et entre les tours de jeux). L'activité est cadrée par des règles générales, implicites et explicites, que l'élève doit respecter pendant toute l'activité (rester assis, être clame, utiliser le matériel adéquatement, etc.). Lorsque ce n'est pas à son tour de jouer, l'élève a une certaine liberté d'action : il peut observer et manipuler son matériel, observer les autres, etc. Par contre, lorsque c'est son tour

de jeu, il doit exécuter des consignes spécifiques telles qu'actionner la roulette et prendre une carte pour l'ajouter à son jeu. La fin du jeu est également cadrée par des consignes spécifiques (compter et comparer la quantité de boucles pour désigner le gagnant). Le tableau suivant présente le détail de ces aspects pédagogiques.

Tableau 4.3 Environnement pédagogique de la première activité

Environnement pédagogique du jeu de société de la fusée		
Environnement pédagogique	But général de l'activité	Participer à un jeu de société en lien avec la thématique de l'espace avec d'autres élèves
	Règles générales <u>implicites</u> et explicites	
	Pendant <u>toute l'activité</u> , l'élève doit :	-Rester assis à sa place -Être calme -Utiliser le matériel adéquatement -Respecter les règles du jeu -Jouer à tour de rôle avec trois autres élèves
	Pendant <u>toute l'activité</u> , l'élève peut :	-Exprimer ses idées, prendre ses tours de parole -Interagir avec les autres
	Lorsque <u>ce n'est pas son tour</u> , l'élève peut :	-Observer son matériel -Observer le matériel commun -Observer le matériel des autres enfants -Observer les autres personnes -Manipuler son matériel
	Objectifs spécifiques	
	Lors de <u>son tour de jeu</u> , l'élève doit :	-Actionner la roulette à l'aide de son doigt -Observer l'élément imagé pointé par la flèche-fusée de la roulette -Choisir et prendre au centre de la table une des cartes illustrant le même élément (S'il n'en reste plus son tour est terminé) -Retourner la carte choisie -Placer la carte choisie de manière à prolonger la traînée de fumée
	À la <u>fin du jeu</u> , l'élève doit :	-Dénombrer les boucles de sa traînée de fumée -Comparer la quantité obtenue avec les autres -Identifier celui qui en a le plus : le gagnant -Ranger son matériel de jeu dans la boîte

4.2.2 Deuxième activité : « Ça va dans l'espace ou non? »

La deuxième activité retenue pour l'analyse est une tâche pré académique intitulée : « Ça va dans l'espace ou non? ». Conformément à l'approche socioconstructiviste, la majorité des compétences de l'éducation préscolaire du PFEQ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006) sont travaillées à travers cette activité, tel que présenté dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 Savoirs et compétences du PFEQ en lien avec la deuxième activité

Savoirs et compétences : liens avec le PFEQ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006)	-C1 Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur : adapter ses actions aux exigences de l'environnement en utilisant des outils et du matériel (ciseaux/colle) avec une intention explicite. -C2 Affirmer sa personnalité : exprimer ses idées et ses choix -C3 Interagir de façon harmonieuse avec les autres -C4 Communiquer en utilisant les ressources de la langue : produire et comprendre un message; utiliser et enrichir ses connaissances et sa compréhension du vocabulaire et des concepts lien avec le thème de l'espace. -C5 Construire sa compréhension du monde : organiser l'information, exprimer ce qu'il connaît, chercher, sélectionner et échanger de l'information. Classifier l'information selon un critère prédéterminé (en lien avec l'espace, les voyages spatiaux ou non).
---	--

L'activité s'est déroulée à la fin de la première semaine de la thématique spatiale et a duré à peine plus de 11 minutes. La tâche a été proposée aux élèves dans le cadre des ateliers d'apprentissage du matin et s'est déroulée en sous-groupe à une table du coin des arts. J'étais assise en bout de table, les deux enfants étaient assis face à face de chaque côté de moi; Zoé à ma droite et Kevin à ma gauche. Le matériel a été remis progressivement aux élèves lorsqu'ils en avaient besoin, l'excédent étant gardé près de moi. La feuille de travail avait été préalablement découpée pour segmenter la tâche en deux : les images à découper (ex : fusée, étoile, papillon, poisson, etc.) et le tableau pour les coller. Les autres élèves de la classe prenaient part à des ateliers

animés par la préposée (Stéphanie) et l'éducatrice (Camille). Le tableau suivant présente les éléments physiques et sociaux de cette activité.

Tableau 4.5 Environnement physique et social de la deuxième activité

Environnement physique et social de l'activité « Ça va dans l'espace ou non? »		
Environnement physique	Cadre spatio-temporel -Lieu, mobilier -Moment de la journée	-1 ^{ère} semaine de la thématique : 5 ^e journée -Coin arts, table carrée, chaises -1 ^{ère} tâche du 1 ^{er} atelier
	Durée	11 :11 minutes
	Matériel	-Feuilles de travail (3) : une par élève, une pour moi -Ciseaux -Colle
Environnement social	Participants	<u>À l'activité proprement dite :</u> -Élèves (2) : Zoé et Kevin -Enseignante (moi) <u>Autres :</u> -Élèves de la classe (3) -Adultes : Stéphanie (PEH) et Camille (TES)
	Disposition des participants	-Enseignante (moi) assise en bout de table entre les deux élèves assis face à face de chaque côté

Cette tâche consistait à classer des images en deux catégories en les collant dans un tableau, soit d'un côté, les éléments qui peuvent être associés à l'espace, et de l'autre côté, ceux qui ne sont pas en lien avec cette thématique. L'activité est cadrée par des règles générales, implicites et explicites, telles que de rester assis, de faire le travail demandé, d'exprimer ses idées, de demander ou de recevoir de l'aide, mais aussi par des consignes spécifiques à chacune des étapes de réalisation. Dans la première étape, j'ai demandé aux élèves de découper les images à l'aide de leurs ciseaux. Je leur ai ensuite remis la feuille de travail et j'ai guidé l'activité de manière à ce que les deux élèves collent les images dans le même ordre. À tour de rôle, ils devaient choisir une image, l'identifier (avec aide au besoin) et la montrer à l'autre élève pour qu'il retrouve la même. Ils devaient ensuite dire si l'objet représenté par l'image pouvait être associé à l'espace ou non, puis la coller au bon endroit sur leur feuille. L'activité

a pris fin lorsque toutes les images ont été collées. Le tableau suivant présente le détail des aspects pédagogiques.

Tableau 4.6 Environnement pédagogique de la deuxième activité

Environnement pédagogique de l'activité « Ça va dans l'espace ou non? »		
Environnement pédagogique	But général de l'activité	-Catégoriser les éléments: lien avec la thématique de l'espace ou non
	Déroulement	<u>2 étapes</u> : 1) Découper les images 2) Coller les images
	Règles générales implicites et explicites	
	Pendant toute l'activité, l'élève doit :	-Rester assis à sa place -Être calme -Utiliser le matériel adéquatement -Faire le travail demandé
	Pendant toute l'activité, l'élève peut :	-Exprimer ses idées : prendre ses tours de parole -Demander ou recevoir l'aide
	Objectifs spécifiques de l'étape 1	
	Avant de débiter l'étape 1, l'élève doit :	-Observer le matériel -Écouter la consigne de l'enseignante
	Lors de l' <u>étape 1</u> , l'élève doit :	-Tenir les ciseaux correctement -Tenir le papier correctement -Découper en suivant la ligne -Découper toutes les images
	Objectifs spécifiques de l'étape 2	
	<u>Avant</u> de débiter l'étape 2, l'élève doit :	-Observer le matériel -Écouter la consigne de l'enseignante
	Lors de l' <u>étape 2</u> , l'élève doit :	<u>À tour de rôle</u> : -Choisir une image, l'identifier et la montrer à l'autre -Sélectionner l'image montrée -Observer l'image sélectionnée et la coller dans la section appropriée du tableau (espace ou non) -Coller toutes les images

4.3 Résultats relatifs aux types de participation

Dans cette section, j'exposerai les résultats qui ressortent de l'analyse des séquences vidéo sélectionnées. Je présenterai dans un premier temps ce qui ressort en regard des types de participation observés pour la participante ciblée à travers chacune des deux activités retenues. Je ferai ensuite ressortir les éléments qui semblent influencer les changements dans les types de participation pour comprendre ce qui pourrait contribuer à une diminution de la participation ou en favoriser une reprise plus active. J'observerai finalement les interactions et les verbalisations de l'élève, ainsi que les éléments qui semblent les influencer dans chacune des deux activités.

4.3.1 Première séquence : le jeu des fusées, un jeu de groupe directif avec peu d'interactions entre les enfants

4.3.1.1 Types de participation pour Zoé



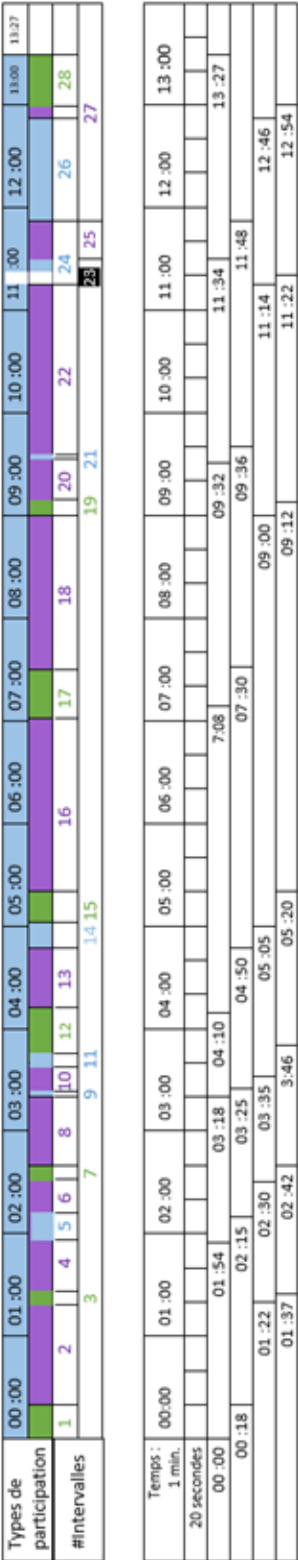
Figure 4.2 Participation attendue lors de son tour de jeu et participation ouverte et démocratique lors du tour des autres joueurs

Tel que mentionné dans la méthodologie, la première étape d'analyse consiste à déterminer les types de participation observés en référence au continuum qui a été présenté dans le cadre théorique et qui contient trois types de participation : physique, attendue et, ouverte et démocratique. Tous les types de participation sont d'ailleurs observés pour Zoé lors de la première activité (jeu de société de la fusée).

Le tableau 4.7 présente de manière visuelle les types de participation observés pour l'élève lors de la première activité. Pour faciliter l'observation et l'analyse, une couleur a été utilisée pour représenter chaque type de participation : bleu pour la participation physique, vert pour la participation attendue et mauve pour la participation ouverte et démocratique. Un moment de « *non présence* » à l'activité a été laissé en blanc. Les deux premières lignes du tableau présentent les types de participation observées. La ligne du haut est majoritairement de couleur bleue puisque la présence physique est minimalement observée pendant presque toute la durée de l'activité. La présence physique représente en quelque sorte une condition minimale aux autres types de participation. L'enfant doit être présent dans la situation pour participer selon des comportements attendus ou de manière ouverte et démocratique. Par contre, dans l'analyse, lorsqu'aucun comportement observé n'est attribuable à aucun autre type de participation, nous précisons qu'une présence physique exclusive (ou participation physique exclusive) est observée. Les différents intervalles de participation sont numérotés pour en faciliter l'analyse, les troisième et quatrième lignes du tableau réfèrent à ces numéros.

Le bloc du centre présente les repères temporels indiquant plus spécifiquement le moment où chaque intervalle est observé par rapport au déroulement global de l'activité, ainsi que sa durée. Finalement, le temps de participation observé globalement, puis pour chaque type de participation est présenté au bas de la page. Le temps de participation (pourcentage) a été calculé en additionnant la durée de chaque intervalle d'un même type (en secondes) et en divisant par la durée totale de l'activité (807 secondes pour la première). Le résultat a été converti en minutes pour aider le lecteur à se représenter la réalité de la situation.

Tableau 4-7 Analyse des types de participation des Zofa lors de la 1e activité sociétale de la fusée



	Non présence à l'activité	Participation physique	Participation attendue	Participation ouverte et démocratique
Temps total 13 :27 minutes (807 secondes) 100%	00 :08 minutes (8 secondes) 0,99%	13 :19 min (799 secondes) 99,01% dont 02 :08 minutes exclusives (128 secondes) 15,86%	02 :31 minutes (151 secondes) 18,71%	08 :40 minutes (520 secondes) 64,44%

Le déroulement du jeu semble donner un rythme aux types de participation observés. Ils sont présentés, comme dans le continuum, du plus actif au moins actif. Entre les tours de jeu, les comportements observés relèvent majoritairement d'une participation ouverte et démocratique. Ils s'inscrivent à l'intérieur des règles générales de l'activité (par exemple, Zoé reste assise, elle observe son matériel et celui des autres, etc.). C'est ce type de participation qui est le plus souvent adopté (64,44%⁷) par Zoé lors de cette première activité.

Lorsque c'est son tour de jouer, Zoé participe selon des comportements attendus (par exemple : elle actionne la roulette de jeu et prend une carte au centre, etc.). La participation attendue représente 18,71% du temps total de jeu. Elle est toujours introduite de la même manière : la roulette de jeu est approchée de Zoé (élève cible) qui débute son tour en l'actionnant.

Entre ses tours de jeu, j'observe également des types de participation moins active : sept intervalles de participation exclusivement physique qui représentent 15,86% et un intervalle où elle se lève et s'éloigne (non présente à l'activité) (0,99%). Dans cette activité, les comportements de Zoé lors d'une participation exclusivement physique semblent toujours caractérisés par des réactions ou des sensations physiques (par exemple : elle se frotte le nez, se gratte l'avant-bras, baille, etc.).

4.3.1.2 Changements de type de participation

Pour identifier plus précisément ce qui semble influencer une diminution de la participation, j'ai observé plus en détail les transitions où Zoé est passée d'une participation ouverte et démocratique vers une participation exclusivement physique

⁷ Les pourcentages (%) représentent la proportion de temps où un type de participation spécifique est observé en rapport avec la durée totale de l'activité.

(6X) ou une « *non présence* » lorsqu'elle quitte la table d'activité (1X). Pour deux de ces transitions, aucun antécédent externe ne semble influencer le changement de participation. Trois de ces transitions se sont produites suite à la fin d'une interaction avec l'adulte. Dans ces trois situations, l'adulte aide l'élève en la guidant verbalement et physiquement, s'immisce dans son activité. Dans les deux premières transitions, Zoé initie une interaction physique avec l'adulte qui y répond très brièvement, mais sans l'encourager dans la poursuite de cette interaction. L'exemple suivant illustre une de ces transitions :

Tableau 4.8 Exemple d'une diminution de la participation suite à la fin d'une interaction avec l'adulte lors de la 1^{ère} activité

Diminution de participation suite à la fin d'une interaction avec l'adulte Transition d'une participation ouverte et démocratique à une <i>participation physique</i> exclusive		
Éducatrice	Non verbal :	Est assise à la gauche de Zoé légèrement penchée vers elle et replace une carte du jeu de celle-ci en commentant
Zoé	Verbal :	« La fusée elle s'en va dans l'espace avec les étoiles »
	Non verbal :	Observe sa carte de jeu remplacée par l'éducatrice, puis place une autre carte (qu'elle tenait dans sa main) au-dessus de manière à prolonger la traînée de fumée de la fusée
Zoé	Non verbal :	Se tourne vers l'éducatrice et la regarde
Éducatrice	Non verbal :	Regarde brièvement vers Zoé
Zoé	Non verbal :	Passe son bras gauche au-dessus de l'épaule de l'éducatrice Se rapproche physiquement d'elle en regardant vers les cartes de jeu au centre de la table
Éducatrice	Non verbal :	Reculé légèrement le torse et la tête en regardant Zoé Lui sourit en lui touchant brièvement le dos avec sa main
Éducatrice Zoé	Non verbal :	Retire sa main du dos de l'élève cible
	Non verbal :	<i>Retire son bras gauche de sur l'épaule de l'éducatrice, met le doigt dans son nez et cesse de regarder le jeu pour regarder le bout de son doigt</i>
Éducatrice	Non verbal :	Regarde brièvement vers l'élève cible Retire ses mains de la table et recule légèrement le torse et la tête de manière à se redresser en position assise Regarde vers le centre de la table

Et finalement, deux de ces transitions ont été précédées d'une contrainte imposée par un adulte (l'enseignante, puis l'éducatrice) qui touche son matériel pour le replacer de « *la bonne manière* » selon son propre point de vue, sans tenir compte de celui de Zoé ou de ses initiatives. L'adulte la prévient peu ou pas; les signaux donnés par l'adulte ne sont pas clairs. De plus, ne lui laissant pas le temps de réagir et de gérer son matériel seule, l'adulte n'offre pas l'opportunité à Zoé de prendre son tour de rôle dans l'interaction. L'extrait suivant illustre une de ces transitions :

Tableau 4.9 Exemple d'une diminution de la participation suite à une contrainte imposée par l'adulte lors de la 1^{ère} activité

Diminution de participation suite à une contrainte imposée par l'adulte Transition d'une participation ouverte et démocratique à une <i>participation physique</i> exclusive		
Enseignante	Non verbal :	Déplace la roulette devant l'élève (Jim) dont c'est le tour de jouer en regardant vers lui Jette un coup d'œil rapide à l'horloge visuelle et commente en s'adressant aux autres adultes Verbal : «Il reste comme une minute alors le <i>timing</i> va être bon»
Zoé	Non verbal :	Déplace certaines de ses cartes de jeu posées sur la table devant elle en les observant
Enseignante	Non verbal :	Regarde vers l'élève cible et se penche légèrement vers elle pour replacer ses cartes de jeux en lui parlant Verbal : «Attends Zoé»
<i>Zoé</i>	<i>Non verbal :</i>	<i>Détourne la tête vers sa droite Ramène ses deux mains contre son oreille gauche Allonge les bras sur la table toujours vers la droite Penche la tête vers ses bras, son corps et son regard sont détournés du jeu et des autres</i>



Figure 4.3 Participation physique suite à une contrainte imposée par l'adulte

Afin de comprendre ce qui semble favoriser une reprise de participation plus active suite à un intervalle de participation physique exclusive, j'ai analysé sept transitions plus en détails. Deux de ces transitions concernent le passage à une participation attendue qui semble attribuable au déroulement de l'activité; soit le début du tour de jeu de Zoé. Les cinq autres transitions concernent le passage d'une participation physique exclusive à une participation ouverte et démocratique. Pour une de ces transitions, aucun antécédent externe ne semble influencer le changement de participation. Deux de ces transitions se produisent suite à une sensation physique de douleur. Et deux de ces transitions impliquent une intervention de l'adulte. Dans un des cas, l'éducatrice, placée derrière elle, l'aide à compter le nombre de boucles obtenues en faisant du modelage main sur main. En débutant, elle lui a répété clairement et explicitement ce qu'elle faisait (compter les boucles) et elle y met un certain rythme, une certaine dynamique. Dans le deuxième cas, c'est l'enseignante qui utilise un rythme dynamique et des sons amusants pour stimuler la participation de Zoé et rediriger son attention sur le matériel de jeu. L'extrait suivant illustre cette transition.

Tableau 4.10 Exemple d'une augmentation de la participation suite à une intervention de l'adulte lors de la 1^{ère} activité

Augmentation de participation suite à une intervention de l'adulte Transition d'une <i>participation physique</i> à une participation ouverte et démocratique	
Zoé	<i>Non verbal :</i> A les bras allongés sur la table, la tête appuyée sur ses bras, son corps et son regard sont détournés du jeu et des autres
Enseignante	<i>Non verbal :</i> Touche le bras de l'élève en la regardant et en l'interpellant <i>Verbal :</i> «Zoé... »
Zoé	Non verbal : Relève la tête et redresse son corps en position assise et regarde vers l'enseignante
Enseignante	<i>Non verbal :</i> Pointe les cartes de jeu de l'élève cible et fait un mouvement du doigt qui suit les boucles de la traînée de fumée en faisant un bruit pour imiter la fusée qui décolle. <i>Verbal :</i> «...regarde, pchh, pchh, pchh »
Zoé	Non verbal : Regarde le matériel pointé par l'enseignante, puis fait deux rotations en l'air avec son index pointé, imitant le mouvement fait précédemment par l'enseignante



Figure 4.4 Reprise d'une participation ouverte et démocratique

4.3.1.3 Interactions

Zoé observe parfois les autres, enfants et adultes, mais très peu d'interactions sont observées entre Zoé et les autres pendant la durée de cette activité. Plusieurs questions lui sont adressées personnellement par les adultes (éducatrice et enseignante), mais dans la majorité des cas elle ne répond pas ou peu. Par exemple, lorsque l'éducatrice lui demande : « C'est quoi ton nom », elle ne répond pas et ne la regarde pas. À un autre moment, lorsque l'enseignante lui demande si ça va, elle regarde vers elle, mais très brièvement et sans plus; elle ne parle pas, n'émet pas de son et n'utilise pas de geste, ni de mimique pour répondre.

Elle a quelques interactions physiques non verbales avec Camille (TES) qui est assise tout près d'elle. À deux reprises elle semble réagir au contact de Camille qui lui parle ou lui touche le bras : Zoé passe son bras autour du cou de Camille ou prend les mains de celle-ci pour les déposer sur ses propres épaules. À deux autres moments, Zoé accepte le contact initié par Camille (TES) et se laisse guider physiquement par cette dernière pour dénombrer les boucles, puis pour revenir s'asseoir à la table, mais sans poursuivre l'interaction.



Figure 4.5 Interaction physique lors d'un intervalle de participation ouverte et démocratique

À trois reprises, Zoé imite les gestes des autres personnes. Elle imite Kevin qui frappe sur la table avec ses coudes, elle imite l'enseignante qui donne un modèle gestuel (tousser dans son coude) en s'adressant à un autre enfant, puis elle imite (approximativement) le modèle de l'enseignante qui s'adresse à elle verbalement et gestuellement en suivant le mouvement des boucles de la fumée (décrit précédemment et illustré par la figure 4.4).



Figure 4.6 Imitation gestuelle des autres pendant des intervalles de participation ouverte et démocratique

Concernant l'interaction verbale, à quelques rares reprises, Zoé verbalise des sons ou des mots qui semblent être des réactions et des commentaires au sujet du jeu, mais qui ne sont pas clairement adressés à quelqu'un (pas de signaux d'écoute observés) et qui ne sont pas interprétés ou repris par les autres pour poursuivre l'interaction. Par exemple, à trois reprises lors de son tour de jeu, elle commente lorsqu'elle prend et observe sa carte de jeu en disant « *encore* » (2X) et « *Again* » (1X). Déjà depuis le début du jeu, j'utilise le terme « *encore* » en m'adressant à différents élèves pour commenter le jeu : « *ça monte encore !* ». Dan répète parfois mes paroles, puis au 3^e tour de jeu, il obtient la même image que Jim et verbalise très clairement : « *la lune encore* ». Zoé ne regarde pas le jeu à ce moment, mais à son 4^e tour de jeu, elle observe la traînée de fumée sur la carte et verbalise « *encore* » en plaçant sa carte en haut des autres. Elle refait la même chose au 5^e tour de jeu, puis, au 7^e tour de jeu, elle dit « *again* » en obtenant la même image qu'à son tour précédent (l'astronaute).



Figure 4.7 Verbalisation du mot « *encore* » lors d'une situation impliquant des récurrences

À un seul moment, elle utilise une combinaison de mots « *aowe big bobo* » pour exprimer verbalement une sensation de douleur, puis pour demander : « *Band-aid* » en s'adressant clairement à l'enseignante (regard maintenu).



Figure 4.8 Contact visuel accompagnant une demande verbale adressée à l'adulte

Dans cette première activité, tous les types de participation s'alternent pour Zoé. Elle participe principalement de manière ouverte et démocratique entre ses tours de jeu. Cependant, seulement quelques interactions ont été observées pendant cette activité et elles étaient davantage avec les adultes; très peu avec ses pairs.

4.3.2 Deuxième séquence : « Ça va dans l'espace ou non? », un atelier de travail dirigé avec peu d'interactions entre enfants

4.3.2.1 Types de participation pour Zoé



Figure 4.9 Participation attendue à l'activité « Ça va dans l'espace ou non? »

Dans cette deuxième activité, Zoé adopte parfois des comportements qui relèvent d'une participation ouverte et démocratique (29,06%) tels que d'accepter l'aide de l'adulte et d'observer le matériel ou les autres. Toutefois, elle participe principalement selon des comportements attendus (67,21%), puisqu'elle exécute généralement la tâche demandée en respectant des consignes précises, en découpant les images par exemple. Il y a aussi quatre moments où sa participation est moins active; par des comportements de présence physique exclusive (3,73%) tels que regarder le plafond ou appuyer sa tête sur son bras (voir figure 4.10).



Figure 4.10 Exemple de comportement de participation physique exclusive lors de la 2^e activité

Comme pour la première activité, les types de participation observés pour l'élève lors de cette deuxième activité sont présentés de manière visuelle. Voir le tableau de la page suivante.

Dans cette activité, les types de participation de Zoé semblent être en lien avec le déroulement de l'activité, mais ils semblent aussi fortement influencés par les difficultés rencontrées et par les interventions de l'adulte. Par exemple, lorsqu'elle découpe ses images (participation attendue), elle en coupe une au milieu. Elle cesse alors de découper, fait tomber les ciseaux et verbalise un son (contrariété). Je lui propose d'aller chercher du papier collant pour réparer son image. Zoé accepte mon aide, me donne la main et m'accompagne, puis elle m'observe pendant que je recolles son image (participation ouverte et démocratique). Elle recommence à découper (participation attendue) dès que la difficulté est surmontée.



Figure 4.11 Participation ouverte et démocratique suite à une difficulté

4.3.2.2 Changements de type de participation

Observons ce qui semble faire diminuer la participation de Zoé dans cette activité. Les quatre moments observés où elle n'adopte pas d'autres comportements de participation que la présence physique sont tous cadrés par des consignes strictes et plus restrictives (participation attendue) et sont tous introduits par une réaction à une contrainte imposée par l'adulte. L'adulte ne prend pas le temps d'observer ce que Zoé fait pour suivre ses intérêts, il impose plutôt sa vision des choses en limitant les choix de l'élève, en contrôlant son matériel et même parfois ses gestes; verbalement ou physiquement (dire « non », tenir son image, retenir sa main, modifier son travail, etc.). L'exemple suivant illustre une de ces transitions.

Tableau 4.12 Exemple d'une diminution de la participation suite à une contrainte imposée par l'adulte lors de la 2^e activité

Diminution de participation suite à une contrainte imposée par l'adulte Transition d'une participation attendue à une <i>participation physique</i>	
Zoé	Non verbal : Met de la colle derrière l'image demandée et la colle sur sa feuille (mais dans la mauvaise colonne)
Autre élève (Kevin)	Non verbal : Observe son travail et tient une image à coller au-dessus de sa feuille.
	Verbal : «Est-ce que ça va là ou là?»
Enseignante	Non verbal : Observe le travail de l'autre élève et répond à sa question en pointant vers sa feuille
	Verbal : «Ça c'est dans l'espace»
Zoé	Non verbal : Observe l'image qu'elle vient de coller
Enseignante	Non verbal : Regarde le matériel de Zoé et constate qu'elle a collé l'image dans la mauvaise colonne Décolle l'image de Zoé et la lui montre en la questionnant sur son erreur
	Verbal : «Oh Zoé, les planètes, les planètes est-ce que c'est dans l'espace? »
Zoé	Non verbal : Observe l'image décollée, puis montrée par l'enseignante et fait un geste pour la prendre
Enseignante	Non verbal : Recule la main pour mettre l'image hors de portée de Zoé en pointant sa feuille de travail de son autre main
<i>Zoé</i>	<i>Non verbal :</i> <i>Penche le torse vers la droite (à l'opposé de l'enseignante) en détournant la tête et le regard de l'activité et appuie son menton sur son bras droit qui est allongé sur la table</i>

Observons maintenant ce qui semble favoriser une reprise de participation plus active suite aux intervalles de participation physique exclusive. Les quatre transitions identifiées sont précédées d'une intervention de l'adulte qui vise à rediriger l'élève vers la tâche demandée. Ce qui est commun à ces quatre interventions, c'est que l'adulte cesse de parler à Zoé, l'observe et attend qu'elle soit disposée à reprendre la tâche. Ensuite, lorsque l'adulte observe des signes de collaboration (position de travail ou regards vers l'adulte ou vers le matériel), il met l'accent sur les mots essentiels en reformulant la consigne, en prononçant plus lentement et plus exagérément les mots clés (ex : la fusée). Ces encouragements verbaux sont appuyés d'un support visuel et gestuel, tels que montrer ou pointer le matériel pertinent. L'exemple suivant illustre une de ces transitions.

Tableau 4.13 Exemple d'une augmentation de la participation suite à une intervention de l'adulte lors de la 2^e activité

Augmentation de participation suite à une intervention de l'adulte Transition d'une <i>participation physique</i> à une participation attendue	
Zoé	Non verbal : <i>A la tête penchée vers l'arrière et les mains ballantes de chaque côté des cuisses Regarde vers le plafond</i>
Enseignante	Non verbal : Regarde le matériel de l'élève, puis l'élève cible elle-même Attend qu'elle se redresse. Replace légèrement le matériel de l'élève
Zoé	Non verbal : <i>Relève la tête Regarde le matériel sur la table devant elle</i>
Enseignante	Non verbal : Pointe l'image que l'élève cible doit prendre en lui montrant une copie de la même image de son autre main Verbal : « regarde, prends le tiens »
Zoé	Non verbal : Se redresse en position assise Regarde l'image pointée par l'enseignante et prend la même pour la coller et poursuivre la tâche demandée

4.3.2.3 Interactions

Concernant les interactions, tout d'abord, Zoé interagit très peu avec Kevin pendant cette activité. Elle observe surtout l'enseignante lorsqu'elle lui parle ou lorsqu'elle lui montre le matériel. D'ailleurs, ce qui l'amène à observer Kevin, c'est lors de la deuxième étape de l'activité lorsque le déroulement proposé lui offre cette opportunité. C'est au tour de Kevin de choisir l'image à coller, il l'a identifiée et la montre à Zoé. Elle regarde vers lui lorsqu'il dit son nom, puis vers l'image qu'il tient lorsqu'il la lui montre de plus près.



Figure 4.12 Interaction de Zoé avec Kevin qui lui montre une image qu'elle doit trouver et coller

Dans cette activité, Zoé ne répond pas toujours clairement ou verbalement aux questions qui lui sont adressées, il faut être attentif aux signaux non verbaux. Par exemple, lorsque l'adulte lui demande s'il y a des fusées dans l'espace, elle ne répond pas la première fois, puis, à la deuxième demande, elle hoche la tête très brièvement (oui) en émettant un petit son « m, m ». À un autre moment, face à une difficulté, l'adulte lui demande ce qui ne va pas, si elle est fatiguée, elle balance la tête de gauche à droite (difficile à interpréter) et émet un petit bruit aigu qui peut être interprété comme de la contrariété. À plusieurs reprises, elle exprime ses contrariétés en détournant le regard, la tête, voir tout le haut du corps, souvent en accompagnant son action d'un son (Voir figures 4.10 pour un exemple).

À la fin de la tâche lorsqu'elle veut le bouchon pour sa colle, Zoé initie une demande très claire, même si elle n'implique pas de langage. Elle pointe vers le panier contenant les bouchons, puis vers elle-même et refait ces gestes à plusieurs reprises en émettant quelques sons « hmm, hmm, hmmm, aehh ». Puis, lorsque l'adulte verbalise sa demande pour elle, elle accepte de répéter le modèle en deux étapes : « veut », « le bouchon ».



Figure 4.13 Demande non verbale claire et affirmée

Lorsque c'est son tour de choisir une image, de prendre l'initiative, elle exprime clairement son choix en la pointant et en disant: « That one ». Finalement, vers la fin de l'activité, j'observe une verbalisation spontanée (mot à trois syllabes clairement prononcées) lorsqu'elle identifie l'image du papillon qui rejoint son intérêt pour les insectes.

4.4 Synthèse du quatrième chapitre

Pour résumer l'analyse des données sélectionnées, les trois types de participation du continuum sont observés dans les deux activités. Le type de participation est clairement influencé par l'activité : c'est une participation ouverte et démocratique (64,44%) qui prime dans la première (jeu de la fusée) et une participation attendue (67,21%) dans la deuxième (tâche espace ou non). Le type qui vient en deuxième est une participation attendue pour la première activité (18,71%) et une participation ouverte et démocratique pour la deuxième (29,06%). La participation physique exclusive est le type le moins fréquent pour les deux activités. Il représente 15,86% du temps de participation total de la première activité et seulement 3,73% de la deuxième. Il n'y a eu qu'un seul intervalle où elle n'était pas présente à une activité et celui-ci a été très bref (8 secondes). Les changements de participation sont plutôt

nombreux et rapides. Ils semblent être majoritairement en lien avec la structure des activités (règles, consignes, étapes) et avec les interventions de l'adulte.

En tenant compte de tous les indices verbaux et non verbaux, les situations décrites précédemment montrent que Zoé utilise surtout des gestes, des mouvements du corps ou des sons pour s'exprimer. Par contre, le nombre d'interactions observées lors de ces deux activités est plutôt limité. Il est à souligner que lorsque c'est elle qui prend l'initiative ou que ses intérêts sont inclus dans la situation, elle collabore davantage et s'exprime plus spontanément verbalement.

Dans le prochain chapitre, nous reprendrons plus en détail ces observations en lien avec les objectifs de la présente recherche et la mise en perspective des résultats avec les écrits.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La question générale de notre recherche était la suivante: « Que pouvons-nous observer en regard des manières de participer d'un enfant d'âge préscolaire ayant un TSA dans le contexte d'une classe spécialisée utilisant des approches interactionnelles? ». Deux objectifs spécifiques ont été aussi énoncés, soit de décrire les variations des types de participation d'une élève ayant un TSA, et de comprendre quels éléments de l'environnement sont susceptibles de les influencer dans le contexte des activités éducatives observées. Dans ce chapitre, nous présenterons une synthèse et une discussion de ce qui ressort à la suite de l'analyse des données. Nous débuterons avec les différents types de participation observés, leurs variations et la place des interactions à l'intérieur de ceux-ci. Par la suite, nous discuterons plus spécifiquement des facteurs d'influence de la participation pour cette élève. Finalement, en lien avec nos observations, nous proposerons des pistes pour l'enseignement auprès de jeunes enfants ayant un TSA en classe d'éducation préscolaire.

5.1 Différents types de participation, malgré un langage peu présent et des interactions limitées

En premier lieu, l'analyse des deux activités éducatives retenues et l'observation attentive des situations nous ont permis de constater que bien qu'elle soit peu verbale et qu'elle soit apparemment passive (ne bouge ou ne parle pas beaucoup), Zoé

participe de sa propre manière unique et subtile au sein de la classe. L'analyse fine nous permet ainsi de voir qu'elle s'intéresse au matériel et aux autres, qu'elle exécute généralement les actions demandées et qu'elle est toujours prête à jouer à son tour. Ces résultats vont dans le même sens que les observations de Brougère (2016) et Garnier (2016) qui ont mis de l'avant l'importance d'observer en détail et d'interpréter tous les signaux (verbaux, non-verbaux) que l'enfant envoie aux adultes pour mieux comprendre sa participation.

De plus, la description et l'analyse des types de participation permettent de démontrer que Zoé peut participer de différentes manières (physique, attendue et, ouverte et démocratique). Bien sûr, elle est là parmi les autres, mais aussi, elle cherche à répondre à la demande de l'adulte, tout comme à prendre sa place comme élève dans la classe.

5.1.1 Les interactions (verbales et non verbales) : une dimension à développer

Il est intéressant de noter que les interactions verbales les plus spontanées que Zoé a avec l'adulte sont principalement observées lors d'une participation ouverte et démocratique. À un moment, elle exprime son besoin à l'adulte qui est face à elle en utilisant une petite phrase et deux tours de parole. Nous remarquons aussi que les verbalisations de mots isolés sont principalement observées lors d'une participation attendue, mais que ces verbalisations ne semblent souvent pas adressées à un interlocuteur. Elle initie toutefois des rapprochements physiques avec l'éducatrice qui est assise près d'elle. Cette observation rappelle la réflexion de Point (2013) sur la notion de proximité qui semble encourager les interactions de l'enfant TSA avec ses pairs en contexte éducatif préscolaire inclusif. Ici c'est l'adulte qui est près d'elle. Cependant, certaines tentatives d'initiation de l'interaction ne sont pas perçues ou pas vraiment reprises par les autres; ni les adultes ni les enfants. Les enfants ayant un TSA sollicitent parfois leurs pairs par le regard, toutefois, ces tentatives sont généralement ignorées de ceux-ci et ne débouchent pas sur une interaction (André *et*

al., 2015). Même lorsque les comportements de demande d'attention par l'enfant ayant un TSA auprès d'un pair sont nombreux, ils sont ignorés ou perçus négativement la plupart du temps. Cependant, la forme que prennent ces demandes d'attention et les raisons des nombreuses réponses négatives ne sont pas précisées (Point, 2013).

Ainsi, il apparaît que la compétence sociale de Zoé est encore peu développée, particulièrement avec ses pairs. En effet, dans notre situation, Zoé interagit très peu avec les autres enfants. Parfois elle les observe, elle regarde leur matériel, mais les autres interactions observées sont plutôt en parallèle. Par exemple, lorsqu'elle imite les mouvements d'un autre enfant qui cogne sur la table. Ces observations concordent avec les résultats de Point (2013) qui a décrit des interactions et du jeu majoritairement en parallèle pour les enfants ayant un TSA en contexte préscolaire inclusif. Aussi, ces observations confirment les résultats obtenus dans les études précédentes qui ont constaté de faibles niveaux d'interaction avec leurs pairs chez des enfants ayant un TSA dans des milieux préscolaires (Kemp *et al.*, 2013 et Jahr *et al.*, 2007) et plus particulièrement dans un contexte éducatif spécialisé (Kishida et Kemp, 2009). En cohérence avec notre vision de la participation qui concorde avec celle de Goffman (1973b), il nous apparaît essentiel de viser une participation au-delà de la présence physique, de la concevoir comme une rencontre sociale avec les autres. Pour ce faire, il faut savoir être attentifs à tous les indices de l'enfant et l'aider à développer davantage la dimension sociale dans la participation.

5.1.2 Des changements fréquents d'un type de participation à un autre

En deuxième lieu, concernant les changements d'un type de participation à un autre, force est de constater qu'ils sont plutôt rapides et fréquents (28 fois en 11 :27 min. dans la 1^{ère} activité et 18 fois en 11 :46 min. dans la 2^e). Ainsi certains intervalles de participation sont très courts (moins de cinq secondes), les plus longs durant à peine plus d'une minute et demie. Cette alternance dans la participation d'un enfant ayant

un TSA a d'ailleurs été observée par Despois et André (2018). Ils décrivent des phases d'observation alternées avec des comportements qui ne sont pas en lien avec l'activité. Ils ont élaboré un graphique, à l'aide d'un traitement quantitatif des données, pour représenter l'évolution de la participation de l'enfant (participation ou non, active ou non) à travers les mois. Toutefois, ce sont leurs observations qualitatives qui offrent des pistes d'explication concernant l'alternance des types de participation à l'intérieur des activités. Ces phases de participation moins active au groupe peuvent être attribuables aux interventions de l'adulte et à l'interaction entre les caractéristiques personnelles de l'enfant et les caractéristiques des activités proposées. Dans leur étude, les auteurs ont dénoté la difficulté pour l'enseignante de trouver le temps et les opportunités pour guider cet enfant, tout en assumant la gestion de l'activité et du groupe. Ils ont constaté un manque de signaux spécifiques, d'indices ou de repères visuels qui auraient pu aider l'enfant à mieux anticiper les changements ou le sens des déplacements. Ils ont aussi observé un important décalage entre les exigences des tâches présentées (traitement de l'information rapide et multidimensionnelle sollicitant des capacités d'attention, de mémorisation, d'imitation, d'organisation spatiale, de coordination et de planification motrice) et les capacités de l'enfant (pas dans sa zone proximale de développement (ZPD)). C'est un peu le cas pour Zoé dans les situations observées, particulièrement dans la première activité et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a été demandé à l'éducatrice de s'asseoir près d'elle. La proximité des adultes et leurs interventions rapides lorsqu'elle semble se désengager ont probablement un impact sur les variations rapides et plutôt fréquentes dans les types de participation qu'elle adopte.

5.1.3 Placer l'enfant dans des situations qui lui offrent des défis raisonnables

Pour poursuivre cette réflexion en lien avec la zone proximale de développement (ZPD)(Vygotsky, 2011), nous avons observé un fait intéressant en regard des difficultés rencontrées par l'élève, particulièrement dans la deuxième activité (tâche académique). Les difficultés entraînent des changements de participation et suscitent des interactions avec l'adulte cadrées dans une participation ouverte et démocratique. Par exemple, c'est ce qui a été observé lorsqu'elle a coupé une image en deux.

Ces observations nous rappellent qu'il faut placer l'enfant dans des situations qui lui offrent un défi et qui l'amènent à se dépasser. Sans le mettre dans des situations hors de sa portée, il ne faut pas non plus le maintenir dans des tâches répétitives ou trop faciles qu'il exécute de façon mécanique. Ce qui est d'ailleurs appuyé par les orientations des approches socio constructivistes qui sous-tendent le PFEQ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006) et des approches interactionnelles, dont le programme *More Than Words* (Sussman 1999) qui propose de fixer des objectifs qui correspondent aux capacités et intérêts de l'enfant en vue de stimuler et de développer ses capacités d'interaction.

Pour résumer, les résultats démontrent qu'au-delà du constat des différents types de participation, il est important de bien comprendre les éléments de l'environnement humain, matériel et pédagogique qui les influencent, c'est ce qui sera évoqué dans la prochaine section.

5.2 Un impact important des aspects sociaux et pédagogiques du contexte

5.2.1 Les interventions de l'adulte : entraves et facilitateurs

Premièrement, concernant le contexte de participation de Zoé, l'analyse spécifique des transitions entre les différents types de participation, permet de constater que l'enseignante, par ses actions, influence fortement la forme de sa participation et les différents changements. Ainsi comme l'ont mentionné Kishida et Kemp (2009), Point (2013) et Wagner (2016), les interventions de l'adulte sont essentielles à observer pour réfléchir aux facteurs favorisant ou entravant la participation et les interactions des jeunes enfants.

Plus spécifiquement, dans les deux activités observées, à neuf reprises, l'adulte a réduit la participation possible de l'élève en imposant sa manière de faire à l'élève et sans prendre le temps d'observer ce qu'elle faisait pour tenter d'interpréter ses gestes (ex : demande de contact). Dans ces situations, qui impliquent parfois l'éducatrice spécialisée et parfois l'enseignante, l'adulte n'a pas su profiter de la situation pour suivre l'initiative de l'enfant. Il a plutôt imposé des contraintes, ce qui a entraîné une réaction de fermeture à l'interaction et une diminution de la participation à une présence physique exclusive. Ces résultats confirment ce qu'ont observé Despois et André (2018), c'est-à-dire qu'une intervention trop directive est souvent inefficace et semble provoquer la fuite de l'enfant, un arrêt de participation ou dans notre cas, une participation réduite à la seule présence.

Du côté des facteurs favorisant la participation de l'élève d'un bout à l'autre du continuum, il a aussi été observé que lorsque l'adulte s'impose, mais en donnant des signaux clairs et explicites, verbaux et non verbaux (ex : on va compter les boucles), en lien direct avec le matériel visuel (ex : pointer et toucher les boucles illustrées sur les cartes) et en utilisant un rythme dynamique ou des sons amusants, une forme de

participation plus active est présente (participation ouverte et démocratique). Ces interventions s’inspirant des stratégies du programme « *More Than Words* » (Sussman, 1999) (voir description au CH2) semblent favoriser la reprise d’une participation ouverte et démocratique de la part de Zoé.

5.2.2 Des stratégies d’intervention pour favoriser la participation

Ces observations démontrent l’importance de se questionner sur des alternatives d’intervention visant à diminuer la confrontation dans les interventions et à augmenter la collaboration de l’enfant. Elles suggèrent la pertinence d’utiliser des stratégies interactionnelles telles que celles qui sont proposées dans le programme « *More Than Words* » (Sussman, 1999). Cette vision concorde avec Wagner (2016) qui illustre un impact positif de l’aide « *étayante et progressive* » de l’adulte qui encourage l’enfant ayant un TSA à se réengager dans l’interaction. Le tableau suivant propose une mise en relation de certains éléments du corpus des données avec les principales stratégies du programme « *More Than Words* ».

Tableau 5.1 Mise en relation de certains éléments du corpus de données et des stratégies du programme « *More Than Words* » (Sussman, 1999)

Stratégies et composantes du programme « <i>More Than Words</i> » (Sussman, 1999)	Exemples tirés du corpus vidéo montrant l’impact positif des stratégies d’interaction de l’adulte dans les activités analysées
OWL -Observer (<i>Observing</i>) -Attendre (<i>Waiting</i>) -Écouter (<i>Listening</i>)	-J’attends et j’observe les signaux de participation (posture physique, direction du regard, etc.) avant de poursuivre mon intervention : Zoé démontre une reprise d’intérêt pour l’activité (1 ^{ère} activité p.87-88) ou reprend la tâche demandée (2 ^e activité p.96-97)
ROCK -Répéter ce que vous dites, ce que vous faites (<i>Repeat what you say and do</i>) -Offrir des opportunités pour que l’enfant prenne son tour de rôle (<i>Offer opportunities for your children to take his turn</i>) -Donner des signaux pour qu’il le fasse (<i>Cue your child to take</i>	-La structure du jeu de société apporte une répétition des actions (tourner la roulette, prendre une carte) et lui donne des opportunités à Zoé pour qu’elle prenne son tour de rôle (1 ^{ère} activité p.84 et 87). Cette structure semble favoriser la verbalisation (encore/again) (1 ^{ère} activité p.90) -L’utilisation du matériel (remise de la roulette de jeu) lui donne un signal clair et concret que son tour est venu, ce qui renforce les instructions verbales qui lui sont données (« c’est à toi », « Vas-y Zoé », etc.) (1 ^{ère}

<i>his turn</i>) -Garder le tout dynamique et amusant (<i>Keep it fun, Keep it going!</i>)	activité p.84) -Le transfert du rôle d'animation aux élèves (choisir l'image que tous doivent coller) leur offre l'opportunité d'expérimenter un autre rôle social dans la participation tout en encourageant l'interaction avec un autre partenaire (2^e activité, p.97) -L'éducatrice, induit du rythme et interagit de manière dynamique avec Zoé tout en lui expliquant clairement ce qu'elle l'encourage à faire (compter les boucles) (1^{ère} activité p. 87) -J'utilise un rythme dynamique et des sons amusants (Pshhh, pshhh...) en suivant du doigt la trainée de fusée du jeu de Zoé, celle-ci s'intéresse ensuite au matériel de jeu en imitant approximativement mon geste (1^{ère} activité p.88)
4i -Inclure les intérêts de l'enfant (<i>Include your child interests</i>) -Interpréter (<i>Interpret</i>) -Imiter (<i>Imitate</i>) -S'immiscer (<i>Intrude</i>)	-Lorsque Zoé découpe au milieu d'une image, qu'elle cesse de découper en faisant tomber ses ciseaux et en verbalisant un son, j'interprète sa réaction (contrariété) en l'acceptant et en lui proposant une solution (réparer son image). Elle accepte mon aide, puis reprend la tâche demandée dès que la difficulté est surmontée (2^e activité p.95) -Lorsque Zoé initie une demande non verbale (gestes et sons inarticulés pour avoir le bouchon de la colle), je l'interprète en lui fournissant un modèle verbal pour l'amener à améliorer ses capacités (2^e activité p.98) -Lorsque c'est son tour de choisir une image, de prendre l'initiative, elle exprime clairement son choix en la pointant et en disant: « That one » (2^e activité p. 99) -Lorsqu'elle aperçoit l'image du papillon qui rejoint son intérêt pour les insectes, elle l'identifie spontanément en prononçant clairement les trois syllabes du mot (2^e activité p. 99)
4s -Parler moins (<i>Say less</i>) -Mettre l'accent sur les mots essentiels (<i>Stress</i>) -Ralentir votre débit de voix (<i>go Slow</i>) -Utiliser des aides visuelles faire des gestes, des démonstrations (<i>Show</i>)	-Je donne un modèle gestuel (tousser dans mon coude) pour appuyer mes explications verbales et Zoé imite mon geste (1^{ère} activité p.90) -Je verbalise parfois les éléments illustrés sur le matériel du jeu lorsque Zoé les observe pour l'aider à faire des liens entre les mots et les images (1^{ère} activité) -Je mets l'accent sur les mots essentiels en reformulant la consigne, en prononçant plus lentement et plus exagérément les mots clés (ex : la fusée). J'appuie ces encouragements verbaux d'un support visuel et gestuel en montrant à Zoé les images qu'elle doit trouver et en les lui pointant (2^e activité p.96-97)

Créer des contextes qui encouragent l'interaction entre enfants

Toujours en regard des facteurs favorisant une participation diversifiée, il a aussi été observé que la présence des autres enfants n'était généralement pas un vecteur pour notre élève. Par contre, dans la deuxième activité, lorsque l'adulte demande à chaque élève de choisir et de montrer le matériel à l'autre, pour la diriger pour un moment, cela semble encourager les enfants à s'adresser directement l'un à l'autre. Zoé a besoin d'être aidée pour le faire, mais c'est un apprentissage intéressant à valoriser. Ces résultats suggèrent qu'il faut créer des opportunités pour encourager davantage l'interaction entre enfants dans la classe spécialisée. Cet exemple nous permet de faire un lien avec le concept des rôles de participation décrits par (Goffman, 1987) (abordés dans le cadre théorique). Dans la situation décrite plus haut, l'adulte transfère le rôle de production (principalement l'animation) à l'enfant : c'est lui qui produit le message (guidé par l'adulte), c'est donc de cet enfant que l'autre reçoit le message, c'est avec lui qu'il est en interaction.

5.2.3 Influence du cadrage pédagogique des activités sur les types de participation

De plus, tel que l'ont observé Brougère (2016), Garnier (2016) et Wagner (2016), l'élément majeur qui semble déterminer le type de participation est directement en lien avec l'activité proposée et plus particulièrement par son cadrage pédagogique. Des différences importantes sont en effet observées entre les deux activités analysées en regard des types de participation de Zoé. La première activité qui propose un jeu de société se déroule dans un cadre régi par des règles générales et permet plusieurs moments de participation ouverte et démocratique. Si l'élève doit effectuer certaines actions précises en lien avec les règles du jeu (ex : actionner la roulette et placer ses cartes, rester assise et attendre son tour), elle a tout de même une certaine liberté dans ses actions (choisir ses cartes, les manipuler, observer les autres, le jeu, interagir, etc.). La deuxième activité qui correspond à une tâche de travail plus académique est dictée par des consignes très spécifiques et plus restrictives qui induisent

principalement une participation attendue. Les comportements de l'élève sont prévisibles et obligatoires. Elle doit découper les images, puis elle doit les coller de la bonne manière, dans la bonne colonne; il n'y a qu'une bonne réponse. Nous remarquons toutefois que le rythme ou le cadrage pédagogique peuvent aussi varier à l'intérieur d'une même activité, d'une étape à l'autre, ce qui entraîne certaines variations dans les types de participation.

Le rôle du matériel : un aspect à approfondir

Concernant les facteurs physiques, ils ne sont pas ressortis comme particulièrement influents dans les séquences vidéo analysées. Toutefois, nous savons que l'élève observée peut éprouver des difficultés à maintenir son attention et à s'investir dans les activités de la classe. Nous croyons que le choix du matériel proposé (nouveau jeu, coloré, attrayant, tâche imagée, image en lien avec ses intérêts, etc.) peut avoir eu un impact positif sur sa participation à ces deux activités. En effet, nous observons qu'en général, elle utilise adéquatement le matériel dès qu'elle le reçoit (ex : actionne la roulette de jeu, découpe les images). Selon ce que nous connaissons de l'élève, c'est une belle collaboration. Point (2013) mentionne que les objets semblent jouer un rôle qui favoriserait les interactions des enfants ayant un TSA avec leurs pairs. Nos observations viennent compléter cette information, puisque les objets (matériel proposé) semblent également jouer un certain rôle dans la participation de ces élèves.

En bref, la dimension pédagogique semble être celle qui a le plus d'influence sur la participation de l'élève, autant par les caractéristiques et le cadrage des activités proposées que par son influence directe sur les manières d'interagir de l'adulte avec l'élève. La prochaine section propose un résumé de notre discussion, ainsi que des pistes pour l'enseignement auprès des enfants ayant un TSA.

5.3 Réflexion sur les opportunités de participation offertes en classe spécialisée

Pour résumer ce qui a été discuté précédemment, l'observation attentive de Zoé nous permet donc de décrire des types de participation variés. Nous observons une certaine alternance des trois types de participation proposés dans le continuum (participation physique, attendue et ouverte et démocratique). Cette élève démontre certaines capacités d'interaction, telles que de s'intéresser aux autres en les observant, en imitant certains gestes et en initiant des contacts physiques. Cependant, les compétences sociales de Zoé sont à développer. Comme nous l'avons décrit, plusieurs de ses verbalisations ne sont pas clairement adressées à un interlocuteur et les rares interactions observées avec les autres enfants sont plutôt en parallèle. Concernant l'impact de l'environnement, ce sont les interventions de l'adulte et le cadrage pédagogique des activités qui ressortent comme les facteurs les plus influents sur les types de participation et sur les variations d'un à l'autre.

5.3.1 Pistes d'intervention pour amener les élèves ayant un TSA à développer leurs compétences sociales en vue d'améliorer leur participation

Les résultats obtenus dans cette étude et dans les précédentes confirment la nécessité et la pertinence de développer la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire ayant un TSA pour les amener à dépasser davantage la simple présence physique. Nous constatons aussi l'importance des choix pédagogiques des intervenants pour améliorer la participation de ces élèves. Cela nous amène à proposer quelques pistes pour l'enseignement en classe spécialisée auprès d'enfants d'âge préscolaire ayant un TSA inspirées des approches interactionnelles et plus particulièrement du programme « *More Than Words* » (Sussman, 1999). Il s'agit d'un survol, nous encourageons le lecteur à se référer à la présentation des stratégies d'interaction à la section 2.1.2.2 ou directement au guide développé par Sussman (1999) pour des exemples plus détaillés.

1) Développer l'habitude d'observer les enfants

Attendre, observer et écouter attentivement tous les signaux (sons, mots, gestes, mimiques, postures, etc.) avant d'intervenir nous laisse le temps de voir ce que les enfants vont faire ou dire spontanément (Sussman, 1999). Cela nous permet de connaître leurs capacités réelles d'interaction et de percevoir leurs manières de participer. Évaluer adéquatement les capacités de l'enfant facilite le choix des objectifs pour le guider dans le développement de ses capacités sociales, de lui offrir un défi ni trop difficile ni trop facile. Être sensible à ses tentatives d'interaction et les poursuivre aide aussi l'enfant à prendre conscience de l'impact qu'il a sur les autres et l'encourage à reproduire ces comportements (Sussman, 1999).

2) Laisser une certaine latitude aux enfants

Varier les types d'activités proposées et offrir plusieurs opportunités de participation ouvertes et démocratiques qui favorisent les interactions avec les autres (adultes et enfants). Permettre à l'enfant de faire certains choix (activité, matériel, etc.), d'exprimer ses idées et ses goûts et d'avoir une certaine liberté d'actions. Éviter de focaliser uniquement sur le bon déroulement de l'activité et sa finalité qui incite souvent l'adulte à limiter les actions ou les interactions de l'élève. Il faut profiter de toutes les situations pour développer les capacités de l'enfant et parfois, faire prévaloir l'interaction sur la finalité du jeu ou de l'activité (Sussman 1999). Se questionner régulièrement sur les objectifs poursuivis est une bonne manière de guider nos interventions quotidiennes; avoir en tête le but pédagogique, la compétence à développer plutôt que de rester fixé de manière rigide au chemin qui aurait été prévu pour parvenir à un résultat précis, prédéterminé. Accepter un plus large éventail de réponses pertinentes, plus personnalisées, à la hauteur des capacités de l'enfant plutôt que d'attendre « LA » bonne réponse.

3) Agir en tant que guide

Intégrer dans ses interventions l'utilisation de stratégies interactionnelles comme celles proposées dans le programme « *More Than Words* » (Sussman, 1999). Tenter de suivre davantage les initiatives et les intérêts de l'enfant, interpréter ses gestes et agir avec lui comme un partenaire. Lui donner des signaux clairs et explicites (verbaux et non verbaux, selon ses capacités) pour l'encourager à prendre ses tours de rôle dans l'interaction. Utiliser un rythme dynamique ou des sons amusants pour maintenir son intérêt. Utiliser des images, des photos, des mimiques, des objets ou de gestes naturels pour l'aider à faire des liens entre les mots et les situations, etc.

CONCLUSION

Reposant sur une vision sociale du handicap telle que présentée par Fougeyrollas (2010) dans son modèle du Processus de production du handicap (PPH), le but de la présente étude était d'explorer les caractéristiques de la participation d'un enfant ayant un TSA, ainsi que les facteurs environnementaux l'influençant dans une classe préscolaire spécialisée utilisant des approches interactionnelles. L'étude de cas unique a permis de sélectionner et d'analyser dans le détail des séquences vidéo issues d'un corpus de données constitué par une étudiante au doctorat dans la classe de la chercheure.

Les résultats obtenus démontrent que la prise en compte de toutes les modalités utilisées par l'enfant (mots, gestes, mimiques, postures, etc.), même les signaux les plus subtils, permet d'observer divers types de participation. Cependant, celle des jeunes enfants ayant un TSA implique peu d'interactions, surtout avec leurs pairs en classe spécialisée. Ces résultats vont dans le même sens que les constats des études précédentes (André *et al.*, 2015 ; Despois et André, 2018 ; Jahr *et al.*, 2007 ; Kemp *et al.*, 2013 ; Kishida et Kemp, 2009 ; Point, 2013a).

Les résultats obtenus confirment aussi que les éléments de l'environnement influencent fortement la participation de l'enfant, et plus particulièrement le cadrage pédagogique des activités (Brougère, 2016 ; Garnier, 2016 ; A. Wagner, 2016) et des interventions (interactions adulte/enfant) (Despois et André, 2018 ; Kishida et Kemp, 2009 ; Munter, 2008 ; Pianta *et al.*, 2016 ; Point, 2013a ; Reszka *et al.*, 2012). Notre analyse nous a amené à porter un intérêt particulier pour l'impact de l'utilisation d'approches interactionnelles (dont les stratégies « *More Than Words* » (Sussman,

1999)) en vue d'améliorer la qualité des interactions adulte/enfant dans la classe préscolaire spécialisée pour les enfants ayant un TSA.

Notre analyse et notre réflexion débouchent sur la formulation de trois recommandations pour l'enseignement auprès d'enfants ayant un TSA dans un contexte éducatif préscolaire spécialisé. Considérer l'importance de prendre le temps d'observer les enfants dans le quotidien, de leur offrir un cadre pédagogique ouvert et démocratique et de miser sur des interactions adultes/enfants qui visent à les guider dans cet environnement et à les accompagner dans la co-construction des apprentissages en vue d'optimiser leur participation.

Apport de la recherche

Cette étude se distingue tout d'abord parce qu'elle propose pour une première fois une analyse de la participation *in vivo* en classe spécialisée de niveau préscolaire. Le concept de participation impliquant la dimension sociale a en effet été beaucoup plus étudié en contexte préscolaire inclusif (André *et al.*, 2015 ; Despois et André, 2018 ; Point, 2013a) ou en contexte de réadaptation, principalement auprès d'adultes et d'adolescents ayant des incapacités (Chen *et al.*, 2016 ; Rouillard-Rivard *et al.*, 2018) ou du point de vue des parents (DeGrace et Smith, 2019 ; Reynolds *et al.*, 2011). De plus, nous proposons une manière différente d'illustrer la participation par la mise en relation des différents types observés dans la recherche sur un continuum (participation physique, attendue et ouverte et démocratique), ainsi qu'une présentation visuelle (tableaux 4.7 et 4.11) de l'alternance de ces divers types au cours d'une activité.

Ensuite, l'utilisation de l'étude de cas unique nous a permis une analyse en profondeur des différents types de participation en lien avec le contexte, qui pourrait être pertinente dans d'autres recherches afin d'en approfondir la compréhension. Cela

pourrait contribuer à la poursuite de la réflexion concernant la sélection et le développement de routines, d'activités d'apprentissages et de stratégies d'intervention qui encouragent davantage la participation ouverte et démocratique de ces enfants.

Limites et conclusions

Concernant les limites de notre étude, elles sont principalement liées à l'utilisation de l'étude de cas unique (Gagnon, 2012) : la cueillette très contextualisée, ainsi que l'analyse des données pour une seule participante ne permet pas la généralisation des résultats à tous les enfants ayant un TSA, ni à tous les milieux préscolaires spécialisés qui les accueillent. Toutefois, tel que mentionné précédemment, les résultats obtenus peuvent être utiles pour des recherches futures et offrent des pistes pour l'enseignement auprès de ces enfants.

Mon implication dans cette étude en tant qu'enseignante-chercheuse m'a permis de me questionner sur une vision plus ouverte de la participation. Les résultats obtenus confirment la pertinence et l'importance d'aller au-delà d'une vision strictement scolaire de participation à une activité avec des critères de réussite ou d'échec trop rigides (« *il a fait comme je voulais alors il a bien participé* »). Particulièrement pour mes jeunes élèves ayant un TSA, je réalise donc encore davantage la richesse d'une vision plus globale de la participation à la vie. Une vision qui tient compte du point de vue de l'enfant, qui lui permet de se développer et de s'accomplir socialement en favorisant sa participation à la communauté de la classe (Brougère, 2016 ; Garnier, 2016 ; Royer *et al.*, 2008).

Cette vision est cohérente avec celle de l'éducation inclusive qui soutient que l'école doit chercher à s'adapter *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble. En agissant sur les obstacles à l'apprentissage pour permettre de développer le plein potentiel de chacun selon ses aptitudes et ses champs d'intérêt, dans une perspective

d'apprentissage tout au long de la vie (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017). Des changements peuvent être introduits à divers niveaux, même dans la classe spécialisée, afin de soutenir le développement d'une culture inclusive et d'amorcer ce processus d'augmentation de la participation sociale pour nos élèves (Booth et Ainscow, 2002).

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : P.U.F.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (5e édition). Washington, DC : American Psychiatric Publishing.
- André, A., Bedoin, D., Deneuve, P., Guirimand, N. et Janner-Raimondi, M. (2015). Effets de la politique inclusive à l'école maternelle française: le moment de l'accueil. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 59–71.
- Boisseau, P. (2002). *Pédagogie du langage pour les 3 ans*. Toulouse, France : Scérén-CRDP Haute-Normandie.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *guide de l'éducation inclusive*. Récupéré le 9 février 2019 de <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexFrenchQuebec.pdf>
- Boucher, N. (2004). Introduction. *Développement humain, handicap et changement social. Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13(1-2), 4-8.
- Brougère, G. (2016). 1 La danse des « tout-petits » à l'école maternelle. Dans *À deux ans, vivre dans un collectif d'enfants* (p. 23-104). Toulouse, France : ERES.
- Cantin, G., Charron, A., Lemire, J. et Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 69-86. <http://dx.doi.org/10.4000/dse.1831>
- Cerfa. (2020). *Site Litter-action'ailes*. Récupéré le 12 juin 2020 de <http://cerfa2.uqam.ca/litterated/article/site-litter-actionailes>
- Chalon, L. et Piton, M. (2012). *Devenir élève: un enjeu pour la maternelle*. Amiens : SCÉRÉN-CNDP-CRDP.
- Chen, Y.-W., Bundy, A., Cordier, R., Chien, Y.-L. et Einfeld, S. (2016). The Experience of Social Participation in Everyday Contexts Among Individuals with Autism Spectrum Disorders: An Experience Sampling Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1403-1414. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-015-2682-4>
- Colasent, R. et Griffith, P. L. (1998). Autism and literacy: Looking into the classroom with rabbit stories. *Reading Teacher*, 51(5), 414-420.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. (1963). *Guide des écoles maternelles*. Québec : Département de l'instruction publique.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2017). Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.

- Daneault, É. (2007). *Amitiés réciproques, comportements d'apprentissage et participation académique en début de scolarisation*. Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/2273/1/030007219.pdf>
- DeGrace, B. et Smith, J. (2019). Family Social Participation in Young Children With Autism: Phenomenological Analyses. *American Journal of Occupational Therapy*, 73(4_Supplement_1), 7311505159p1-7311505159p1. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2019.73S1-PO6008>
- Despois, J. et André, A. (2018). Évolution de la participation sociale d'un élève avec TSA en séance de motricité à l'école maternelle. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, N° 81(1), 143-156.
- Dusseaux, S. et Numa-Bocage, L. (2015). Transformation d'un outil pédagogique en un dispositif sociotechnique dans le cadre de séances sur le langage oral en classes spécialisées. Récupéré de <https://colloquebacpro.univ-lille3.fr/data/PDF-Actes/Dusseaux-et-Numa-Bocage.pdf>
- 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.
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F. et Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273–288.
- Florin, A. et Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle: de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche : 2e édition*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Garnier, P. (2016). 2 Les enfants en classe passerelle : du temps pour apprivoiser l'école. Dans *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants* (p. 105-179). Toulouse, France : ERES.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4e édition). Montréal : Gaëtan Morin. Récupéré de <https://www.cheneliere.ca/10330-livre-la-pedagogie-4e-edition.html>
- Goffman. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1: La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2: Les relations en public, 2*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.

- Guerdan, V., Belet, C., Corthesy, C., Jaccottet, A. et Gigon, V. (2013). La CIF-EA: une approche pertinente pour évaluer l'impact de l'environnement sur la participation des élèves? *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(1), 3–19.
- Hagedorn, V. S. (2005). Special Learners: Using Picture Books in Music Class to Encourage Participation of Students with Autistic Spectrum Disorder. *General Music Today*, 17(2), 46.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.
- Institut de la Statistique du Québec. (2017). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Récupéré le 12 juin 2020 de <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.html>
- Jahr, E., Eikeseth, S., Eldevik, S. et Aase, H. (2007). Frequency and latency of social interaction in an inclusive kindergarten setting: A comparison between typical children and children with autism. *Autism*, 11(4), 349-363. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361307078134>
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M. et Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.003>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : AColin.
- Kishida, Y. et Kemp, C. (2009). The engagement and interaction of children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 105–118.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. et Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, 70(6), 1373–1400.
- Leleu-Galland, È. (2015). L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir. *Enfances Psy*, N° 66(2), 23-32.
- Léveillé-Bourget, T. (1973). *L'enseignement préscolaire au Québec français (1900-1968)*. Québec : S.I. s.n.
- Mainville, S. (2019). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 5: Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans* (Gouvernement du Québec). Québec : [s.n.]. Récupéré de <https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=http://www.deslibris.ca/ID/10101103>
- 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), 184-196. <http://dx.doi.org/10.5498/wjpv7.i3.184>

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Indicateurs de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - Édition 2014.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise - Version approuvée*.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lorganisation-des-services-educatifs-aux-eleves-a-risque-et-aux-eleves-handicapes-ou-en-diff/pubLang/0/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). Tout pour nos enfants: stratégie 0-8 ans. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3308536>
- Morin, J. (2007). *La maternelle: histoire, fondements, pratiques* (2e édition). Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Mottron, L., Lapointe, P. et Fournier, F. (1998). Le diagnostic des troubles envahissants du développement sans déficience et son impact sur l'obtention des services scolaires et sociaux au Québec. *Santé mentale au Québec*, 23(1), 96–114.
- Munger, C. (2016). *Biscuit et Cassonade aiment Noël*. Montréal : De la Bagnole.
- Munger, C. (2017a). *Biscuit et Cassonade aiment la ferme*. Montréal : De la Bagnole.
- Munger, C. (2017b). *Biscuit et Cassonade aiment l'hiver*. Montréal : De la Bagnole.
- Munger, C. (2018). *Biscuit et Cassonade aiment la cuisine*. Montréal : De la Bagnole.
- Munter. (2008). *Teacher-Student Interactions: The Key to Quality Classrooms*. Récupéré le 12 juin 2020 de <https://www.readingrockets.org/article/teacher-student-interactions-key-quality-classrooms>
- Noisieux, M. (2019). *Trouble du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique. INSPQ*. Récupéré le 18 février 2018 de <https://www.inspq.qc.ca/publications/2310>
- Odier-Guedj, D. (2013). Les approches interactionnelles à l'école. *Journal L'Express, Fédération Québécoise de l'Austime*.
- Organisation mondiale de la santé. (2007). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, version pour enfants et adolescents (CIF-EA). Presses de l'EHESP.
- Passerieux, C. (2007). Apprentissage et construction du sujet dès l'école maternelle. Dans M. Bolsterli et Maulini, O., *L'entrée dans l'école: Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : de Boeck.
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Point, M. (2013a). *Les enfants ayant un trouble envahissant du développement en contexte de services de garde inclusifs: la nature des interactions sociales*

- lors des périodes de jeu libre. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/6270>
- Reszka, S. S., Odom, S. L. et Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 40–56.
- Reynolds, S., Bendixen, R. M., Lawrence, T. et Lane, S. J. (2011). A Pilot Study Examining Activity Participation, Sensory Responsiveness, and Competence in Children with High Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1496–1506.
- Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.-H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1046771ar>
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, N. (2004). *Le monde du préscolaire*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Royer, N., Provost, M. A., Tarabulsy, G. et Coutu, S. (2008). Kindergarten children's relatedness to teachers and peers as a factor in classroom engagement and early learning behaviours. *Journal of Applied Research on Learning*, 2(1), 1–20.
- Sénéchal, C. et des Rivières-Pigeon, C. (2009). Impact de l'autisme sur la vie des parents. *Santé mentale au Québec*, 34(1), 245–260.
- Site du RIPPH. (2017). *À Propos de nous | Réseau international sur le Processus de production du handicap*. Récupéré le 8 avril 2017 de <http://ripph.qc.ca/fr/a-propos-de-nous>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Stiker, H.-J. (2001). De l'exposition des infirmes à la classification des handicaps : Quelle éthique ? Dans *Une nouvelle approche de la différence : Comment repenser le « handicap »* (p. 23-36). Genève : Médecine et Hygiène.
- Sussman, F. (1999). *More than words: Autism Spectrum Disorder*. Ontario : Hanen Center.
- Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 198.
- Wagner, A. M. (2016). *La participation active d'un enfant avec autisme SDI d'âge préscolaire : du milieu familial aux milieux éducatif et rééducatif* (Thèse de doctorat). Université lumière Lyon 2 et Université du Québec à Montréal.

- Weitzman, E., Greenberg, J. et Soulard, A. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance*. Ontario : Centre Hanen.
- Yoshikawa, H., Weiland, C. et Brooks-Gunn, J. (2016). When Does Preschool Matter? *Future of Children*, 26(2), 21-35.

ANNEXE A

LES APPROCHES INTERACTIONNELLES

Voici une brève présentation de l'évolution des pédagogies de l'apprentissage et des approches interactionnelles, ainsi que de quelques initiatives qui en découlent et qui sont proposées auprès des enfants dont certains ayant un TSA.

Évolution de la pédagogie :

Dans son livre intitulé « Les pédagogies de l'apprentissage », Altet (2013) présente son évolution. Elle montre dans son analyse que, d'une approche pédagogique à l'autre, l'apprentissage reste toujours l'objectif principal, mais qu'il n'est pas toujours le résultat obtenu au final, selon le type d'approche préconisée. Elle présente les grands types de pédagogies rencontrés en enseignement. Le premier englobe les pédagogies plus traditionnelles qui mettent l'accent sur l'enseignement, sur la transmission de connaissances, d'un savoir pré-organisé par l'enseignant à l'élève. Ces approches sont basées sur des théories behavioristes, associationnistes et sont centrées sur le contenu. Le deuxième type décrit par Altet regroupe les pédagogies dites actives, pour lesquelles le savoir est le produit de l'activité de l'élève. Elles s'appuient sur des théories cognitivistes. L'enseignant y tient un rôle de personne-ressource pour l'élève qui intègre les apprentissages en interaction avec le milieu environnant. Le troisième type présenté regroupe les pédagogies de l'apprentissage dans lesquelles l'élève est perçu en tant qu'apprenant. Il est l'acteur au cœur de ses apprentissages. L'enseignant y tient un rôle de guide qui réagit et s'adapte aux

besoins des élèves. Pour ce faire, il crée des contextes qui favorisent la construction active et originale du savoir par chaque élève, en respectant son cheminement propre et le développement progressif de sa personnalité. Ce courant de pensée valorise les interactions entre les apprenants, les **savoirs** et l'enseignant à travers la mise en place de situations actives. Les pédagogies de l'apprentissage s'appuient sur des théories cognitivistes, constructivistes, socioconstructivistes et/ou interactionnistes de l'apprentissage. L'apprentissage y est défini comme un processus d'appropriation personnelle du sujet, un processus significatif de construction du sens, un processus de changement. Elle souligne l'importance dans ce type de pédagogies de la prise en compte de la logique et des démarches d'apprentissage de l'élève, ainsi que l'importance de la mise en place par l'enseignant des conditions d'apprentissage facilitatrices (Altet, 2013).

Nous observons donc une évolution de la pédagogie qui procède en se décentrant du processus d'enseignement vers le processus d'apprentissage, en interaction avec l'environnement physique et social (Altet, 2013).

Définition des approches interactionnelles :

Les approches interactionnelles s'inscrivent donc dans le courant des pédagogies de l'apprentissage. Elles s'appuient sur une théorie socioconstructiviste de l'apprentissage qui y est conçue comme une co-construction des savoirs en relation avec les autres et l'environnement. L'enseignant y agit comme un guide, encourageant l'enfant à s'engager dans des activités qui font du sens pour lui. L'enfant interagit avec l'enseignant et les autres enfants, se pose des questions, cherche des ressources utiles, crée, invente. Il est donc actif (Odier-Guedj, 2013). La prochaine section présente des programmes et des stratégies utilisés auprès de jeunes

enfants, ayant un TSA pour la grande majorité, et qui rejoignent les principales caractéristiques des approches interactionnelles.

Approches interactionnelles utilisées auprès d'enfants ayant un TSA

Apprendre à parler avec plaisir et « *More Than Words* » :

Le centre *Hanen*, en Ontario, est un établissement de réputation mondiale qui propose aux parents et aux professionnels des stratégies d'intervention et des programmes innovants visant à développer les habiletés langagières et sociales, ainsi que la littératie chez les jeunes enfants. Leur mission inclut les enfants qui ont des besoins spéciaux tels que des retards ou des troubles de langage ou de développement, et des troubles dans le spectre de l'autisme. L'approche préconisée par le centre *Hanen* a changé la manière de faire en intervention précoce en impliquant et en outillant les intervenants de première ligne (parents, éducateurs et autres spécialistes) pour offrir une meilleure stimulation visant à favoriser le développement du langage auprès des jeunes enfants. Dans cette approche, la stimulation est faite en continuité dans le milieu naturel des enfants où ils sont le plus motivés pour communiquer avec des personnes significatives pour eux. (Site internet du centre *Hanen*, <http://www.hanen.org/About-Us.aspx>, consulté le 4 février 2018). Ils ont développé des programmes appuyés sur la recherche, dont plusieurs s'adressent aux parents. Puisque notre recherche se déroule en milieu éducatif auprès de jeunes enfants ayant un TSA, nous nous attarderons davantage sur deux programmes : « *Apprendre à parler avec plaisir* » et « *More Than Words* », qui s'adressent respectivement aux éducateurs de jeunes enfants et aux parents de jeunes enfants ayant un TSA ou un trouble de la communication sociale.

« *Apprendre à parler avec plaisir* » : (Dans le manuel accompagnant le programme, le féminin est utilisé pour parler des intervenants qui sont, dans le domaine de la petite enfance, en majorité des femmes. Dans cette section, nous utiliserons donc le terme d'« *éducatrice* » tout comme le propose les auteurs.)

Développé par des orthophonistes, ce programme vise essentiellement à outiller les éducatrices de garderie et de prématernelle en leur fournissant des stratégies pratiques et utiles afin d'aider tous les enfants à progresser peu importe leur profil d'apprenant, de communicateur et leurs particularités. Ce programme repose sur deux domaines essentiels du développement, soit les compétences sociales, qui permettent de tisser et de maintenir des relations avec autrui, et les compétences langagières, qui permettent une communication efficace et facilitent la réussite dans tous les domaines scolaires. Ce programme présente les styles de conversation liés à la capacité et aux habitudes de l'enfant à amorcer des interactions et à y répondre lorsque d'autres les amorcent, ainsi que la progression du développement du langage et de la communication. Ce programme fait également ressortir les rôles multiples des éducatrices dans leurs interactions avec les enfants au cours d'une journée, et met en relief ce qui découle de ces différents rôles. Il aide ainsi à prendre conscience que certains rôles, où l'éducatrice maintient un grand contrôle sur l'activité, le jeu, le temps, lorsqu'ils sont adoptés, établissent un cadre beaucoup plus fermé dans lequel il est difficile pour les enfants de participer librement et activement à l'interaction. D'autres, à l'inverse, où l'éducatrice participe peu et relance peu les interactions, n'établissent qu'un cadre de supervision sans interaction signifiante. Selon les auteurs, le rôle qui serait à privilégier pour favoriser le bon développement social et langagier des enfants est celui de « *l'éducatrice attentive et sensible* », où « l'éducatrice est très sensible aux capacités, aux besoins et aux intérêts de l'enfant. Elle réagit de façon chaleureuse et avec intérêt » (Weitzman *et al.*, 2008, p.21), le cadre ainsi établi est plus ouvert, flexible et s'adapte aux capacités de chacun des enfants et aux situations pour les encourager à interagir davantage. Ce programme met aussi l'accent sur l'importance

de laisser l'enfant prendre les devants parce qu'en amorçant souvent des interactions, il crée lui-même les conditions propices à son développement, il vit de nombreuses interactions et y tient un rôle actif. Les auteurs proposent donc des stratégies qui vont aider l'éducatrice à créer ces situations propices qui favorisent des interactions plus amusantes et plus longues. Tout d'abord, observer, attendre et écouter l'enfant en privilégiant le face à face; Suivre ses initiatives en l'imitant, en interprétant ses tentatives pour y répondre comme s'il s'agissait d'une communication, en commentant son jeu, ses actions et en se joignant à son jeu (Weitzman *et al.*, 2008) .

« *More Than Words* »:

Le programme « *More Than Words* » est basé sur des interactions positives et significatives et s'adresse spécifiquement aux parents de jeunes enfants ayant un TSA. Il propose des stratégies pour observer l'enfant (ses capacités, ses intérêts, son style d'apprentissage) et le suivre dans ses initiatives pour l'amener à améliorer ses capacités de communication, d'interaction, de jeu et d'imitation à travers les activités de la vie quotidienne. (Sussman, 1999). Le programme « *More Than Words* » s'appuie sur une théorie de « *réactivité sociale* » (*Responsiveness*) qui propose deux facteurs clés. Premièrement, l'apprentissage de la communication est un processus social qui se développe dans les interactions de tous les jours avec les parents et ce, dès la naissance. Deuxièmement, les parents favorisent ce développement en réagissant rapidement et en construisant autour des communications du jeune enfant. Ce qui inclut également les enfants ayant un TSA, malgré des particularités et des capacités qui peuvent être différentes. Le programme « *More Than Words* », tout comme le précédent « *Apprendre à parler avec plaisir* », préconise donc des réponses rapides, positives et qui tiennent compte des intérêts et des initiatives de l'enfant. Pour l'enfant ayant un TSA, il s'agira d'appliquer des stratégies similaires, mais encore plus spécifiquement et systématiquement afin de donner du sens à ses tentatives en interprétant, par exemple, ses regards, ses gestes ou ses vocalisations

comme des tentatives de communication, et ce, en utilisant le plus possible toutes les situations quotidiennes dans le contexte naturel pour l'aider à apprendre à communiquer. Il faut l'aider à comprendre que communiquer, ça a un sens et que ça nous sert dans la vraie vie. Pour l'enfant ayant un TSA, nous utiliserons davantage de supports visuels (gestes, images, photos, mots écrits) pour l'aider à comprendre les autres et à mieux s'exprimer. Ce programme propose aussi des aménagements de l'environnement et des stratégies qui encouragent davantage la communication. Pour faciliter l'apprentissage chez les enfants ayant un TSA, il préconise l'utilisation des routines quotidiennes prévisibles en étant sensible aux répétitions et à la structure naturelles de ces routines (Sussman, 1999; Site internet du centre *Hanen*, <http://www.hanen.org/About-Us.aspx>, consulté le 4 février 2018).

La littérature jeunesse :

Plusieurs recherches encouragent l'utilisation de la littérature jeunesse pour soutenir le développement de la littératie, l'apprentissage de la lecture. Nous voyons émerger de plus en plus de projets intégrant des albums de littérature jeunesse pour soutenir les élèves dans une multitude d'apprentissages. Les programmes « *Apprendre à parler avec plaisir* » et « *More Than Words* » du centre *Hanen* (cités précédemment), y consacrent d'ailleurs chacun un chapitre dans leurs manuels de référence. Le premier souligne l'importance de l'éveil à la lecture et à l'écriture dès le jeune âge. Être exposé aux livres et sensibilisé au monde de l'écrit, accompagné par des adultes qui adoptent une attitude positive, favorise le développement des compétences générales et langagières. Le second propose des stratégies plus spécifiques pour les enfants ayant un TSA, telles que l'importance de bien choisir les livres en fonction des objectifs poursuivis, la possibilité de créer un livre spécifiquement pour un enfant en tenant compte de son style d'apprenant, de ses préférences et de ses intérêts, et le réinvestissement des stratégies interactionnelles à la base de ces Programmes dans les activités autour des livres.

L'utilisation de la littérature jeunesse se développe également dans le contexte scolaire auprès d'élèves ayant un TSA. Colasent et Griffith (1998) ont proposé un programme expérimental en langage, lecture et écriture auprès d'enfants ayant un TSA âgés de 12 à 14 ans, scolarisés dans un institut pour enfants multi handicapés aux États-Unis. Leur programme consistait à utiliser la littérature jeunesse dans une approche thématique : les lapins. Chaque matin, les intervenantes lisaient une des trois histoires sélectionnées, puis proposaient des activités pour stimuler l'intérêt des élèves, améliorer leur compréhension de l'histoire, favoriser l'apprentissage du schéma narratif et la capacité de raconter les histoires entendues. Suite à la lecture de l'histoire en groupe, ils utilisaient une procédure de questionnement individuelle sous la forme d'une mise en scène de station de radio. Cette recherche comporte plusieurs éléments qui permettent de la relier aux approches interactionnelles. Les chercheurs visent à favoriser la co-construction des savoirs ciblés en relation avec les autres (principalement l'adulte) et en relation avec l'environnement pédagogique proposé. Pour ce faire, ils mettent en place un environnement pédagogique qui comporte divers types de regroupements et des activités variées telles que l'écoute des histoires en groupe, la prise de parole au micro de la « *station radio* » avec l'enseignante, ainsi que le rappel de l'histoire verbalement, par écrit et à l'aide de dessins. Les intervenantes y agissent comme des guides. Ils encouragent les élèves à s'engager dans des activités qui font du sens pour eux. En préconisant une approche thématique, ils font en sorte que les élèves soient exposés à un langage familier à plusieurs reprises. De plus, ils instaurent une structure qui favorise l'engagement, la participation et l'intérêt des élèves. Les résultats de cette étude montrent que l'utilisation d'une telle approche permet l'amélioration des capacités de rappels de l'histoire par ces élèves ayant un TSA. La participation active des élèves à des activités d'écriture et de dessin qui précède le rappel verbal de l'histoire semble contribuer directement aux progrès observés.

Hagedorn (2005) propose plusieurs titres d'albums de littérature jeunesse (en anglais) qui sont, selon elle, intéressants à utiliser auprès d'enfants ayant un TSA. Elle considère que l'utilisation des albums avec des enfants ayant un TSA en classe de musique est une activité agréable, autant pour les enfants que pour les enseignants. L'utilisation des albums dans ce contexte favoriserait les interactions, le développement de la communication et du langage, et encouragerait la production de sons vocaux appropriés. De plus, les enfants ayant un TSA seraient motivés par les images, l'utilisation de cette stratégie encouragerait leur participation dans la classe de musique.

Les albums-échos :

Boisseau et Vidalie, (2002) proposent des stratégies pédagogiques pour favoriser le développement du langage oral chez les enfants de trois ans visant particulièrement les domaines de la syntaxe, du vocabulaire et de la prononciation. Une de leurs stratégies consiste en la fabrication et l'utilisation d'«albums échos» à partir de photos des enfants en action et de leurs verbalisations. Ces albums réalisés en collaboration avec les enfants, servent à proposer une formulation légèrement améliorée de leurs verbalisations afin de soutenir le développement de leur langage et éventuellement le transfert de ces nouveaux apprentissages dans les situations quotidiennes. Dans une perspective de développement professionnel, un groupe de chercheurs propose l'utilisation pédagogique des «*albums échos*» auprès d'élèves ayant un TSA pour soutenir leur compréhension, particulièrement pour les aider à relier les différentes unités de sens entre elles (mot (oral/écrit), image, objet, concept,...). (<http://cerfa2.uqam.ca/litterated/amenagement/relier-les-differentes-unites-des-sens-entre-elles>). En France, (Dusseaux et Numa-Bocage, 2015) mènent un projet doctoral auprès de quatre enseignants en classe spécialisée proposant l'utilisation d'albums échos pour développer le langage oral d'élèves âgés de sept à onze ans ayant des troubles des fonctions exécutives et/ou des troubles envahissant du

développement (ancienne appellation des TSA). Les résultats préliminaires montrent que l'utilisation des photos choisies par les élèves suscite leur intérêt, provoquant des réactions, les encourageant à verbaliser même lorsque cela représente un immense défi pour eux. Une enseignante utilise des pictogrammes accompagnant les mots pour construire les phrases sous une forme visuelle, ce qui a pour but de renforcer la structure et le développement du langage oral et du langage écrit pour ses élèves en grande difficulté. D'autres enseignants utilisent aussi cet outil pour soutenir le développement du langage écrit. L'analyse préliminaire s'étend également aux interactions entre l'enseignante et les élèves lors de la confection et de l'utilisation de l'album écho. Les premiers résultats ont permis de répertorier les différentes formes d'étayage utilisées par les enseignants. L'« ébauche », qui consiste à prononcer le premier son ou la première syllabe du mot, est le type d'étayage qui a été le plus fréquemment utilisé lors des observations. Les chercheurs observent que tous les étayages verbaux sont accompagnés d'un étayage gestuel et dénotent l'importance des regards et du positionnement des enseignants qui pourraient guider et soutenir l'élève dans sa tâche. Toutefois, cette analyse préliminaire n'informe pas sur la réponse des enfants aux différents types d'étayage. Cette recherche semble toutefois confirmer la pertinence de l'utilisation des albums-échos auprès d'enfants ayant des particularités ou des difficultés de langage ou de communication, dont ceux ayant un TSA.

Ces différentes propositions présentent plusieurs avantages à utiliser des approches interactionnelles pour améliorer le développement des interactions, de la communication et du langage des jeunes enfants ayant un TSA.

ANNEXE B

CALENDRIER DE LA PRISE DES DONNÉES PRIMAIRES

Calendrier des prises des données par une étudiante au doctorat Du 12 mars au 3 juin 2018		
Semaine 1 12 au 18 mars 2018 -Thématique : alimentation, fruits et légumes	Entrée sur le terrain pour l'étudiante au doctorat. Observation participante et prise de notes.	Trois avant-midis.
Semaine 2 19 au 25 mars 2018 -Thématique : alimentation, fruits et légumes	Observation participante et prise de notes par l'étudiante au doctorat. Début de mon journal de bord	Trois avant-midis.
Semaine 3 26 mars au 1 ^{er} avril 2018 -Thématique : alimentation, fruits et légumes	Observation participante et prise de notes par l'étudiante au doctorat. Jeudi : Premier avant-midi de tournage vidéo par l'étudiante.	Trois avant-midis dont un de tournage vidéo (3 heures) 2 à 4 caméras simultanément.
Semaine 4 2 au 8 avril 2018 -Thématique : alimentation et cinq sens	Mercredi et vendredi : Poursuite de l'observation participante et tournage par l'étudiante au doctorat.	Deux avant midis (2 x 3heures) 2 à 4 caméras simultanément
Semaine 5 9 au 15 avril 2018 -Thématique : cinq sens	Mercredi et vendredi : Observation participante et tournage par l'étudiante au doctorat.	Deux avant midis (2 x 3heures) 2 à 4 caméras simultanément
Semaine 6 16 au 22 avril 2018 -Thématique : cinq sens	Pas de tournage, pas d'observation à l'école par l'étudiante au doctorat. Dimanche : Entretien d'analyse réflexive à l'université (étudiante et enseignante/moi). Enregistrement audio de l'entrevue.	52 minutes

Semaine 7 23 au 29 avril 2018 -Pas de thématique spécifique cette semaine	Prise de conscience de ma posture de chercheure : Participante observante. Prise de notes plus spécifiques Lundi : tournage vidéo par l'enseignante (moi) Mercredi et vendredi : Observation participante et tournage par l'étudiante Dimanche : Entretien d'analyse réflexive à l'université (étudiante et enseignante/moi). Enregistrements vidéo de l'entrevue : -Discussion de son projet -Discussion de mon projet	2 ateliers de 30 minutes chacun, 2 caméras utilisées simultanément. Deux avant-midi (2 x 3 heures) 2 à 4 caméras simultanément. Environ 55 min. Environ 60 min.
Semaine 8 30 avril au 6 mai 2018 -Thématique : les fusées, l'espace	Lundi PM: tournage vidéo par l'enseignante (moi) : activité de lecture collective Mardi et vendredi : Observation participante et tournage par l'étudiante	Environ 20 min., 2 caméras utilisées simultanément. Deux avant-midi (2 x 3 heures) 2 à 4 caméras simultanément.
Semaine 9 7 au 13 mai 2018 -Thématique : les fusées, l'espace	Mercredi, jeudi et vendredi: Observation participante et tournage par l'étudiante Jeudi : Entretien entre l'étudiante et la mère de l'élève cible dans un autre local : enregistrements audio et vidéo Jeudi et vendredi PM: tournages vidéo par l'enseignante (moi) : activités de lecture collective Dimanche : Entretien d'analyse réflexive à l'université (étudiante et enseignante/moi). Enregistrements audio et vidéo de l'entrevue : -Discussion de son projet -Discussion de mon projet	Trois avant-midi (3 x 3 heures) 2 à 4 caméras simultanées. Environ 1h30. Environ 25 min. le jeudi et 15 min. le vendredi, 3 caméras utilisées simultanément chaque jour. Environ 1h30. Environ 40 minutes
Semaine 10 14 au 20 mai 2018 -Thématique : les fusées, l'espace	Mardi, mercredi et jeudi : Observation participante et tournage par l'étudiante Dimanche : Entretien d'analyse réflexive à l'université (étudiante et enseignante/moi). Enregistrement audio de l'entrevue : discussion de mon projet	Trois avant-midi (3 x 3 heures) 2 à 4 caméras simultanées. Environ 2 heures.

Semaine 11 21 au 27 mai 2018 -Thématique : insectes	Pas de tournage, pas d'observation par l'étudiante à l'école. Samedi : Entretien d'analyse réflexive à l'université (étudiante et enseignante/moi). Enregistrements audio et vidéo de l'entrevue : discussion de son projet	Environ 1 heure.
Semaine 12 28 mai au 3 juin 2018 -Thématique : insectes	Lundi PM : tournage vidéo par l'enseignante (moi) : activité de lecture collective Mardi et vendredi : Observation participante et tournage par l'étudiante Dimanche : Entretien d'analyse réflexive à l'université (étudiante et enseignante/moi). Enregistrements audio et vidéo : -Discussion de son projet -Discussion de mon projet	Environ 15 min., 3 caméras utilisées simultanément. Deux avant-midi (2 x 3 heures) 2 à 4 caméras simultanées. Environ 40 minutes Environ 35 minutes
12 semaines de prises de données 4 thématiques principales		25 jours de tournage en tout x environ 3 heures x 2 à 4 caméras simultanément : près de 180 heures de vidéos en classe

ANNEXE C

NOMS DES CAMÉRAS, PLANS DES CAMÉRAS ET PLAN DE LA CLASSE

Voici la liste des caméras (nommées par l'étudiante au doctorat)

C1: Grosse caméra fixée à la tablette en hauteur au fond de la classe

Carmoire: Grosse caméra fixée à l'armoire dans le coin de l'enseignante

CP: Grosse caméra au poing utilisée par l'étudiante (Mobile : pas sur le plan)

QA: Q2 placée sur le rebord du tableau ardoise dans le coin arts plastiques

QB: Q2 sur la bibliothèque

QC: Q2 sur le classeur près de la porte

QE1: Q2 placée sur l'étagère la plus haute (meuble de bricolage)

QE2: Q2 placée sur l'étagère perpendiculaire au comptoir où il y a l'évier

QT: Q2 accrochée sur TNI

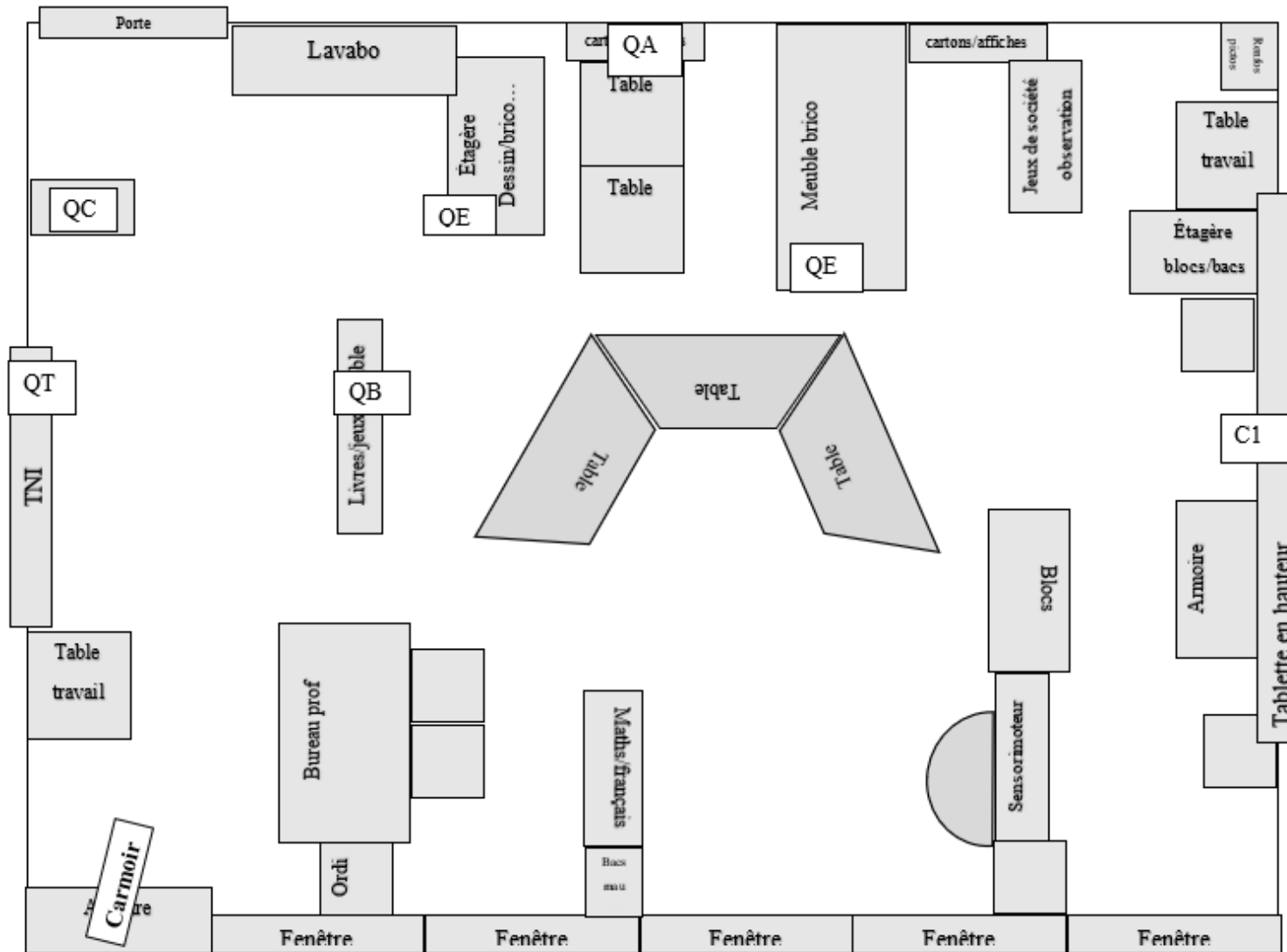
Qmotricité1: Q2 dans le coin le plus près du bureau TES, près des fenêtres (pas sur le plan)

Qmotricité2: Q2 dans le coin le plus éloigné du bureau TES, près des fenêtres (pas sur le plan)

Qmobile: Q2 mobile que l'étudiante déplace au besoin (Mobile : pas sur le plan)

Les pages suivantes présentent le plan des caméras et le plan de la classe.

PLAN DES CAMÉRAS



PLAN DE LA CLASSE

