

Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ?

Support for oral language development in autistic kindergarten students: Strategies for the teacher-child interaction

Apoyo al desarrollo del lenguaje oral del niño con trastornos del espectro del autismo en jardín de la infancia: ¿cuáles son las estrategias en la interacción maestra-niño?

Andréa Lavigne, Delphine Odier-Guedj et Céline Chatenoud

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088545ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088545ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lavigne, A., Odier-Guedj, D. & Chatenoud, C. (2022). Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ? *Éducation et francophonie*, 50(1).
<https://doi.org/10.7202/1088545ar>

Résumé de l'article

Certains enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme n'ont pas développé un langage verbal fluide lorsqu'ils entrent à l'école. La littérature scientifique aborde peu le soutien au développement du langage oral de ces enfants dans le déroulement des interactions en classe. Cet article vise à décrire les principales stratégies interactionnelles qu'utilise une enseignante avec un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme pour soutenir son développement langagier. Un large corpus de données a été recueilli en classe maternelle spécialisée et analysé qualitativement en alliant l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle : observations ethnographiques, captations vidéo et entretiens semi-dirigés. Les résultats montrent d'abord que le soutien à l'oral s'inscrit dans une multimodalité langagière complexe, tout en mettant l'accent sur le soutien à la verbalisation de l'enfant. Ensuite, l'enseignante utilise des stratégies d'étayage variées au fil des tours de parole en suivant l'intérêt de l'enfant dans l'interaction. Elle travaille l'oral avec l'enfant en continu, que ce soit en contexte planifié ou non, par le biais d'un ajustement mutuel minutieux et constant. Cet article permet de mieux comprendre le soutien nécessaire pour permettre aux jeunes en difficultés langagières de participer pleinement aux interactions, facteur essentiel de leur réussite éducative et scolaire.

Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ?

Apoyo al desarrollo del lenguaje oral del niño con trastornos del espectro del autismo en jardín de la infancia: ¿cuáles son las estrategias en la interacción maestra-niño?

Support for oral language development in autistic kindergarten students: Strategies for the teacher-child interaction

Andréa LAVIGNE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Delphine ODIER-GUEDJ

Haute École Pédagogique Vaud, Suisse

Céline CHATENOUD

Université de Genève, Suisse

Résumé

Certains enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme n'ont pas développé un langage verbal fluide lorsqu'ils entrent à l'école. La littérature scientifique aborde peu le soutien au développement du langage oral de ces enfants dans le déroulement des interactions en classe. Cet article vise à décrire les principales stratégies interactionnelles qu'utilise une enseignante avec une enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme pour soutenir son développement langagier. Un large corpus de données a été recueilli en classe maternelle spécialisée et analysé qualitativement en alliant l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle : observations ethnographiques, captations vidéo et entretiens semi-dirigés. Les résultats montrent d'abord que le soutien à l'oral s'inscrit dans une multimodalité langagière complexe, tout en mettant l'accent sur le soutien à la verbalisation de l'enfant. Ensuite, l'enseignante utilise des stratégies d'étayage variées au fil des tours de parole en suivant l'intérêt de l'enfant dans l'interaction. Elle travaille l'oral avec l'enfant en continu, que ce soit en contexte planifié ou non, par le biais d'un ajustement mutuel minutieux et constant. Cet article permet de mieux comprendre le soutien nécessaire pour

permettre aux jeunes en difficultés langagières de participer pleinement aux interactions, facteur essentiel de leur réussite éducative et scolaire.

Abstract

Some children with autism spectrum disorder have not yet developed fluent verbal language by the time they enter school. There is little scientific literature about how to support their oral language development in the classroom. The purpose of this article is to describe the main interactional strategies a teacher uses with an autistic student to support language development. A large body of data was collected in specialized kindergarten classes and was qualitatively analyzed by combining the ethnography of the communication and conversational analysis: ethnographic observations, video recordings and semi-directed interviews. The results show that oral communication support is one part of a complex linguistic multimodality, while emphasizing support for the child's verbal skills. The teacher then uses various support strategies throughout the speaking rounds, responding to the child's interest in the interaction. She continuously works orally with the child, whether in a planned or unplanned context, through careful and constant mutual adjustment. This article provides a better understanding of the support children with language difficulties need in order to participate fully in interactions, an essential factor in their educational and academic success.

Resumen

Algunos niños con trastornos del espectro del autismo no poseen un lenguaje verbal fluido cuando ingresan a la escuela. La literatura científica poco aborda el apoyo al desarrollo del lenguaje oral de ese tipo de niños en el funcionamiento de las interacciones en clase. Este artículo busca describir las principales estrategias interaccionales que utiliza una maestra con un niño con trastornos del espectro del autismo para apoyar el desarrollo de su lenguaje. Un amplio cuerpo de datos fue compilado en clase de jardín de la infancia especializada y fue analizado cualitativamente, aliando la etnografía de la comunicación y el análisis conversacional: observaciones etnográficas, filmación video y entrevistas semi-dirigidas. Los resultados muestran por principio que el apoyo a lo oral se inscribe en una multi-modalidad del habla compleja, enfatizando el apoyo a la verbalización del niño. Posteriormente, la maestra emplea estrategias de apuntalamiento variadas durante los intercambios de habla de acuerdo con el interés del niño en la interacción. Ella trabaja lo oral con el niño continuamente, ya sea en contexto planificado o no, mediante un ajuste mutuo minucioso y constante. Este artículo permite comprender más cabalmente el apoyo necesario para permitir a los jóvenes con trastornos del habla de participar plenamente en las interacciones, factor esencial para su éxito educativo y escolar.

INTRODUCTION

Depuis son tout jeune âge, l'enfant accroît son langage par les étayages reçus en milieu familial ou aux services de garde éducatifs à l'enfance (Canut et al., 2021; De Grandpré, 2016; Plessis-Bélaïr, 2010). Au moment de l'entrée en maternelle¹, le personnel enseignant prend le relais en proposant des étayages variés et riches (Canut et al., 2021; Canut et Espinosa, 2016) pour favoriser la consolidation et le développement des compétences langagières du jeune enfant, ainsi que son développement global et harmonieux. Du reste, sur le plan des compétences ciblées dans plusieurs programmes d'éducation préscolaire, si le langage fait l'objet d'une compétence en soi (par exemple la compétence *communiquer* dans le programme-cycle de la maternelle au Québec²), il est aussi au cœur du développement des autres compétences associées à la réussite éducative et scolaire de l'enfant (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, 2021). Ainsi, le langage oral est omniprésent en classe (De Grandpré, 2016) et le personnel enseignant l'utilise pour accompagner l'élève vers une meilleure maîtrise, mais aussi pour coconstruire avec lui ses apprentissages; si bien que, pour Chabanne et Bucheton (2002), « enseigner c'est étayer » (p.19).

Dès lors, même lorsque les activités en classe sont préparées, leur déroulement et ce qui va s'y dire, incluant le soutien apporté par l'adulte, ne peuvent être prévus entièrement (Bucheton et al., 2005). Particulièrement en ce qui concerne la communication, ce n'est que dans l'interaction réellement vécue et toujours en contexte (Canut et Espinosa, 2016; Filliettaz et Zogmal, 2020; Girolametto et al., 2007) que l'adulte et l'enfant coconstruisent un sens commun. Pour ce faire, ils ont recours entre autres au langage oral pour communiquer des messages et agir sur l'autre et sur l'environnement (Filliettaz, 2006; Kerbrat-Orecchioni, 1998; Vion, 1992). Ils utilisent alors le langage multimodal, c'est-à-dire qu'ils combinent les dimensions verbale (mots, sons produits), non verbale (gestes, mouvements, mimiques, etc.) et paraverbale (intonations, volume, etc.) du langage (Kerbrat-Orecchioni, 2006; Sauvage, 2015; Vion, 1992). De plus, leur langage multimodal est utilisé dans un cadre spatiotemporel où sont aussi mobilisées leurs connaissances sociales, linguistiques et culturelles (Gumperz, 1982). Au fil des tours de parole, ils s'appuient sur des indices communs qui orientent leur interprétation tout en les aidant à s'ajuster mutuellement (Auer, 1992; Gumperz, 1982). Ces indices, dits « de contextualisation », sont inhérents au langage lui-même et présents dans l'environnement. Ultimement, s'ajuster dans leur interaction permet aux enfants de se comprendre et d'accéder aux apprentissages, dont ceux sur l'oral.

PROBLÉMATIQUE

Les interactions adulte-enfant à l'éducation préscolaire sont considérées comme l'un des éléments les plus importants pour assurer la qualité de l'éducation et soutenir le développement de l'enfant (Pianta et al., 2016). Interagir avec l'autre et s'ajuster l'un à l'autre se complexifient toutefois lorsque l'autre présente des difficultés langagières importantes associées à un trouble neurodéveloppemental, comme cela peut être le cas pour les jeunes qui ont un trouble du spectre de l'autisme (Lavigne, 2021). Ce trouble est en effet caractérisé par une altération de la communication et des interactions sociales, de même que par des intérêts restreints, et des activités et des comportements répétitifs et stéréotypés (American Psychiatric Association, 2013) qui peuvent compromettre l'ajustement mutuel entre l'enfant et l'adulte. De plus, ces enfants présentent des profils

langagiers très hétérogènes (Kim et al., 2014; Swanson, 2020), allant du mutisme à un langage verbal très productif (Eigsti et al., 2011; Rapin et Dunn, 2003), qui renvoient à des efforts importants à déployer par les adultes concernant les étayages à apporter (Lavigne, 2021; Leroy et Masson, 2010; Ochs et Solomon, 2005). Leur développement langagier suit une trajectoire souvent atypique et pour certains s'échelonne sur plus de temps après l'entrée à l'école (Kim et al., 2014; Mottron, 2016). Le personnel enseignant doit alors prendre en compte des particularités langagières qui peuvent toucher autant la production que la compréhension (Eigsti et al., 2011; Rapin, 2007) et s'étendre aussi au non-verbal et au paraverbal : difficultés, par exemple, à pointer, à utiliser d'autres gestes conventionnels, à regarder l'autre, à interpréter une intonation. Des difficultés pragmatiques, c'est-à-dire liées à l'utilisation du langage en contexte, peuvent aussi apparaître (Larkin et al., 2017).

Le langage potentiellement peu développé de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme accentue l'asymétrie dans la dyade adulte-enfant (Leroy et Masson, 2010) : l'adulte doit aider davantage l'enfant à établir et à maintenir une attention mutuelle et à participer aux échanges. Il doit aussi redoubler d'efforts pour s'ajuster au niveau de l'enfant et lui offrir un modèle langagier ajusté à ses capacités (Canut et al., 2013; Florin, 2010). Son rôle d'étayage et sa compétence à fournir du soutien à l'enfant sont donc redéfinis pour permettre à ce dernier de développer son langage durant toute la période scolaire (Lavigne, 2021; Mottron, 2016).

La complexité de la tâche de l'adulte relative à l'accueil et au soutien d'un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'éducation préscolaire est bien décrite dans les recherches sur le profil de ces enfants. Par contre, à notre connaissance, peu de travaux en classe ordinaire ou spéciale se sont attardés à la manière de s'y prendre concrètement sur le moment, dans la complexité des interactions et des tours de paroles, pour favoriser le développement du langage oral de ces enfants. Ce vide scientifique est d'autant plus surprenant que la prévalence du trouble du spectre de l'autisme est de 1/145 (Fombonne et al., 2019) et qu'il s'agit du trouble le plus prévalent en milieu scolaire au Québec (Noiseux, 2017). À l'échelle québécoise, plus de la moitié de ces jeunes sont orientés vers des classes spéciales durant leur formation générale³ (Noiseux, 2017), où ils bénéficient d'un soutien et d'un encadrement plus substantiels qu'en classe ordinaire (Gaudreau, 2010).

Cet article propose de combler ce vide en décrivant les principales stratégies⁴ interactionnelles qu'utilise une enseignante avec une enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme pour soutenir son développement langagier. Les deux sous-objectifs sont les suivants : 1) dresser un portrait général des stratégies de l'enseignante, particulièrement les stratégies qui suivent l'intérêt de l'enfant et les stratégies d'étayage langagier; 2) montrer à partir de séquences d'interaction comment sont mises en oeuvre et se combinent ces mêmes stratégies.

CADRE CONCEPTUEL

Une recension portant sur les stratégies interactionnelles pour soutenir le développement langagier et issues d'interventions dites « naturalistes » (interactionnistes autant que behavioristes) auprès d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe maternelle spéciale a été réalisée (ci-après Ingersoll, 2011; Kaiser et Trent, 2007; Low et Lee, 2011; Sowden et al., 2011). Les interventions dites « naturalistes » regroupent des stratégies variées mises en place en contexte dans les routines et activités habituelles (Odom et al., 2010). Les articles mentionnant des interventions sans description précise des stratégies ont été écartés. Conséquemment, la recension a été élargie au-delà de l'éducation préscolaire et de la classe spéciale pour inclure d'autres niveaux d'enseignement et le

contexte extrascolaire⁵ (ci-après Andzik et al., 2019; Emerson et Dearden, 2013; Franco et al., 2013; Girolametto et al., 1996, 2007; Greenspan et Wieder, 2009; Soto et al., 2020; Wieder et Greenspan, 2003). En définitive, trois macrocatégories de stratégies ont été isolées : 1) sollicitation, 2) suivi des intérêts de l'enfant, et 3) étayage langagier. Les résultats présentés portent particulièrement sur les deux dernières catégories.

Dans la macrocatégorie des stratégies de sollicitation issues essentiellement des interventions naturalistes behavioristes, l'adulte soutient le langage de l'enfant par l'incitation et le renforcement (Ingersoll, 2011). Généralement, de courtes séances d'apprentissage sont insérées à partir de ce que fait l'enfant initialement (Sowden et al., 2011), puis l'adulte enseigne le langage visé (réponse ou comportement attendu).

Dans la macrocatégorie des stratégies de suivi des intérêts de l'enfant, l'adulte est encouragé à participer à l'activité ou au jeu avec l'enfant (Girolametto et al., 2007; Kaiser et Trent, 2007; Low et Lee, 2011; Mahoney et Powell, 1988; Wieder et Greenspan, 2003). Dans les approches interactionnistes, qui sont les plus explicites pour cette macrocatégorie, suivre l'intérêt de l'enfant signifie observer finement l'enfant, son attention, ses actions, puis d'attendre davantage pour mieux ajuster la suite de l'interaction, de partir de ce que l'enfant propose et ainsi le joindre dans l'interaction (Emerson et Dearden, 2013; Girolametto et al., 1996, 2007; Greenspan et Wieder, 2009; Mahoney et Powell, 1988). Ce faisant, l'adulte suit tout au long du jeu les initiatives de l'enfant et répond à ses intérêts. Tout est considéré comme faisant sens : les actions de l'enfant, ses gestes et ses vocalisations; l'adulte répond à toutes ces formes d'initiatives (Girolametto et al., 2007).

Enfin, dans la troisième macrocatégorie de stratégies d'étayage langagier, l'adulte adopte une attitude responsive pour soutenir autant la production que la compréhension du langage (Girolametto et al., 2007). Pour ce faire, il réduit entre autres les ambiguïtés contextuelles, accentue les indices importants et offre un langage redondant (Girolametto et al., 2007). De plus, il nomme ou désigne les objets, commente et choisit une syntaxe, un contenu sémantique et un rythme adaptés au niveau de l'enfant (Girolametto et al., 1996; Kaiser et Trent, 2007; Mahoney et Powell, 1988; Wieder et Greenspan, 2003). Ses étayages passent aussi par le non-verbal, la variation prosodique et la combinaison des indices multimodaux (Emerson et Dearden, 2013; Girolametto et al., 2007; Wieder et Greenspan, 2003). Il privilégie les phrases complètes (Emerson et Dearden, 2013), de même que les stratégies de reprise totale ou partielle de l'énoncé de l'enfant, de reformulation et d'expansion (ajouter à partir de ce que l'enfant dit) (Andzik et al., 2019; Franco et al., 2013; Girolametto et al., 1996, 2007; Ingersoll, 2011; Kaiser et Trent, 2007; Smith, 2001; Soto et al., 2020; Sowden et al., 2011).

En somme, aucune des recherches recensées ne présente de transcription ou de description de séquences d'interaction adulte-enfant, ce qui ne permet pas de comprendre comment la stratégie est utilisée. De ce fait, cet article a pour but de décrire l'utilisation des stratégies au sein même de séquences d'interaction enseignante-enfant.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude doctorale portant sur les interactions entre une enseignante et une enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe maternelle spéciale (Lavigne, 2021) alliant l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1982, 1989; Hymes, 2005) et l'analyse conversationnelle (Filliettaz, 2014; Korikiakangas et Rae, 2013).

Participants

L'enseignante participante a été sélectionnée intentionnellement. Elle devait : 1) être titulaire de la classe spéciale pour enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme; 2) travailler à temps plein; 3) utiliser des approches pédagogiques misant sur les interactions en classe (pour accéder à une variété d'interactions). L'enseignante en adaptation scolaire et sociale choisie (Audrey) évolue en école ordinaire, en classe de maternelle spéciale accueillant cinq enfants de 4 à 6 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme. Elle est soutenue par une éducatrice spécialisée et une préposée aux élèves handicapés. Elle cumule plus de 20 années d'expérience et détient un certificat de 2^e cycle universitaire sur l'enseignement auprès des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme qui lui a permis de s'initier aux approches interactionnistes.

L'enfant (Laura) a été sélectionnée d'après les critères suivants : 1) fréquentation d'une maternelle à temps plein; 2) diagnostic établi de trouble du spectre de l'autisme; 3) important retard langagier, comme en témoigne une évaluation réalisée en orthophonie; et 4) participation à un maximum d'interactions en dyade avec l'enseignante (ex. : pas de sorties fréquentes de la classe en raison du comportement). Laura, 6 ans, communique essentiellement par le non-verbal en utilisant des gestes et des holophrases (mots-phrases) couplées avec des gestes, que ce soit en anglais ou en français (contexte familial bilingue)⁶. Elle produit peu de phrases simples de 2 ou 3 mots. L'augmentation de sa verbalisation au niveau de la communication orale est le besoin jugé prioritaire pour l'enfant.

Collecte de données

Un large corpus de données a été recueilli à Montréal sur 14 semaines, de février à juin 2018, dans le cadre d'une démarche ethnographique. La première autrice s'est intégrée graduellement au milieu de vie de la classe en réalisant des observations participantes (Lapassade, 2002) à raison de 2 à 3 demi-journées d'observation par semaine pour un total d'environ 75 heures. Sa participation a été considérée comme faisant partie du contexte plutôt qu'un biais dans la recherche (paradoxe de l'observateur) (Labov, 1972). Les observations ont été complétées par des captations filmées par la première autrice (Mondada, 2007), avec plusieurs caméras installées dans la classe simultanément, totalisant 17 demi-journées. Elles ont été bonifiées d'un carnet de notes et d'un journal de bord (Beaud et Weber, 2010). De plus, 6 entretiens semi-structurés ont été réalisés avec l'enseignante sur le thème du langage et de l'interaction avec l'enfant, dont 3 sous forme de rétrospection (Samuelsson et Plejert, 2015) par le visionnement de séquences d'interaction filmées en classe avec l'enseignante. La qualité de la démarche interprétative (Gohier, 2004) a été assurée par la triangulation des sources de données; la description riche, transparente et rigoureuse du contexte tout au long de la recherche facilitant le transfert des conditions méthodologiques; l'énonciation des présupposés de la chercheuse; la corroboration de plusieurs informations contextuelles par l'enseignante en entretien; et la saturation des données au sein d'un très large corpus d'interaction en dyade.

Analyses

Trois phases de réduction du corpus vidéo se sont succédé pour cibler l'interaction en dyade Audrey-Laura. Les vidéos retenues sont d'une bonne qualité technique (image, son, prise de vue de face des participantes). Les extraits ont été choisis en fonction du nombre de tours de parole (pour le maintien de la participation à l'interaction), des activités dirigées avec du matériel à visée didactique (moments de transitions écartés), de la collaboration de l'enfant à l'activité (limitation des difficultés comportementales), et du travail apparent sur l'oral. Parallèlement, une analyse thématique des entretiens (Paillé et Mucchielli, 2016) a été

réalisée en ne retenant que les passages traitant de l'interaction Audrey-Laura. Les stratégies constituent l'une des 4 catégories émergentes (Bardin, 2013). Les thèmes regroupés sous cette catégorie ont été reclassés avec une grille préconstruite à partir de la recension de littérature précédemment décrite (Lavigne, 2021). Enfin, les notes d'observation ont servi à documenter le contexte général et à appuyer certains indices dans les séquences filmées retenues.

Transcriptions

Les 7 séquences retenues ont fait l'objet d'une transcription multimodale du langage (verbal, non verbal, paraverbal) basée sur une adaptation simplifiée de conventions de transcription de l'analyse conversationnelle d'après Jefferson (2004) (conventions de transcription en annexes). Les indices de contextualisation apparaissant dans et autour du langage ont ensuite été identifiés (Gumperz, 1982; Hymes, 2005). Ils ont permis de comprendre l'enchaînement des stratégies relativement à ce que dit et fait aussi l'enfant et à ce qui se passe *in situ*. Enfin, les stratégies interactionnelles utilisées par Audrey ont été relevées pour chaque séquence retenue d'après les catégories préconstruites à la lumière de la recension de littérature (Lavigne, 2021). Le tableau 1 (section suivante) reprend ces macrocatégories.

RÉSULTATS

Par les analyses des entretiens, des observations et des séquences filmées décortiquées en profondeur, un portrait très large des stratégies interactionnelles de soutien au développement langagier utilisées par l'enseignante a été dressé (voir tableau 1). Les stratégies relevées dans les deux extraits présentés ci-après sont indiquées par une croix dans les colonnes de droite.

Tableau 1

Synthèse des stratégies interactionnelles de soutien au développement langagier utilisées par l'enseignante

Macrostratégies		Stratégies répertoriées dans le corpus	Extrait 1	Extrait 2
1. Macrostratégies de sollicitation	Stratégies pour attirer/gérer l'attention	<p>Interpeller : nommer l'élève quand on s'adresse à elle.</p> <p>Interpeller par le non-verbal : s'approcher physiquement, se placer à la hauteur de l'élève.</p> <p>Maintenir le fil conducteur de l'activité en s'asseyant près de l'élève et en relançant fréquemment l'élève à propos de l'activité en cours.</p> <p>Attirer/gérer l'attention par du matériel : réduire ou contrôler le matériel.</p> <p>Augmenter graduellement le temps de travail.</p>		
	Stratégies pour inciter à agir	<p>Modeler totalement ou partiellement le langage : utiliser des formulations couramment utilisées, demander de l'aide à l'élève.</p> <p>Demander explicitement de dire, de prononcer le début du mot à compléter (ébauche) ou de formuler en attendant une reprise la part de l'élève.</p> <p>Ne pas trop insister pour que l'élève répète, redise afin qu'il agisse.</p> <p>Questionner l'élève (questions ouvertes, fermées, à choix) et lui donner le choix explicite « oui ou non ».</p> <p>Offrir un temps de délai, attente : attendre, s'approcher de l'élève, la regarder, mimique signifiant l'attente d'une réponse.</p> <p>Indice (verbal, gestuel, assistance physique).</p> <p>Enchaîner plusieurs stratégies pour atteindre le but, mais celles-ci ne sont ni préordonnées, ni prévisibles, ni toutes de l'ordre de la sollicitation.</p>		
2. Macrostratégies de suivi de l'élève 1. intérêt de l'élève	Stratégie pour observer et attendre	Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) momentanément pour revenir plus tard à l'exigence (<i>hold</i>).	x	
		Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) total.		
		Observer l'élève, ce sur quoi porte son attention : chercher des indices multimodaux et faire des hypothèses d'interprétation.		x
		Attendre plus longtemps pour donner le temps de répondre et d'envoyer un signe, une initiative.		x
		Imiter : son, geste, mot, action, utilisation de matériel et jeux symboliques.		x

	Stratégies pour imiter l'action	Exploiter l'avantage du ratio 1:1 avec Laura, puisque l'enseignement individuel est idéal pour l'imiter et suivre son initiative le plus possible.	x	x
	Stratégies pour répondre aux préoccupations/intérêts de l'élève (dans l'activité en cours ou autres)	Inclure la préoccupation ou l'intérêt du moment de l'élève à un jeu symbolique ou participer à un jeu symbolique et comprendre ce qui « déclenche » le jeu symbolique chez l'élève.		x
		Inclure la préoccupation ou l'intérêt du moment de l'élève dans l'activité en cours : ses idées, ses jeux spontanés.	x	x
		Répondre à ce qui est dit/fait; répondre aux initiations verbales et non verbales de l'enfant et aux écholalies comme porteuses de sens.		
		Construire du sens à partir des mots, des gestes, des bruits, des mimiques, des déplacements ou de leur combinaison, du contexte et de ce que l'enseignante connaît de l'élève.		x
	Stratégies pour susciter l'intérêt	Viser l'alternance : accélérer le rythme d'un jeu et recourir à des jeux d'alternance de type « coucou ».		
		Profiter d'une circonstance, d'un problème qui apparaît <i>in situ</i> dans l'activité.		
		Mettre le matériel à disposition pour qu'elle puisse mettre en œuvre, exprimer ses intentions, faire preuve de créativité et explorer.		
		Offrir des choix de matériels visibles, même s'ils modifient le déroulement prévu de l'activité.	x	
		Matériel attirant, attrayant (nouveau pour l'élève, connu et qui intéresse l'élève).		
3. Macrostratégies d'étayage langagier	Stratégies pour soutenir la compréhension ou rectifier l'incompréhension de l'élève	Nommer l'élève quand on s'adresse à elle.		
		Compléter le langage avec des indices contextuels/des aides visuels à la compréhension : pointer, mimer, rapprocher une image, etc.	x	x
		Ajuster la complexité du langage au niveau de l'enfant : autoprise du langage pour simplifier; expliciter verbalement les indices; privilégier le langage multimodal naturel.		
		Présenter les instructions graduellement : avoir recours à des séquences de pictogrammes; ajuster les règles d'un jeu; questionner l'élève étape par étape.		
		Utiliser des phrases complètes avec des énoncés courts.	x	
		Parler lentement.	x	
		Accentuer les mots importants.	x	
		Introduire du vocabulaire visé/compris par l'enfant.	x	
		Chercher l'approbation/désapprobation pour confirmer l'interprétation en requestionnant au besoin.	x	x

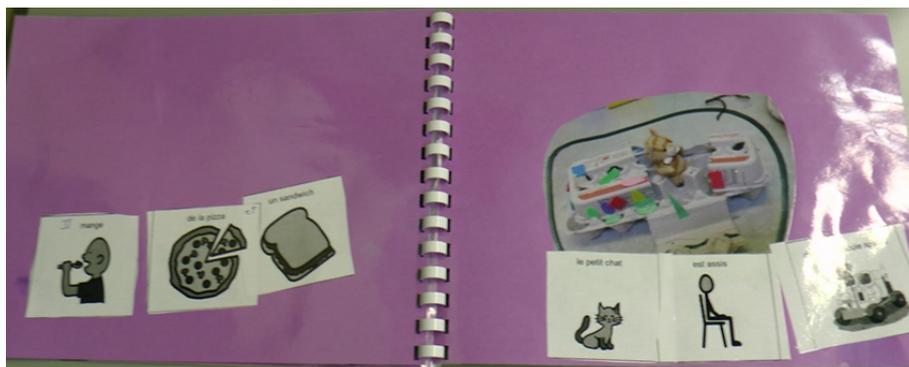
Stratégies pour introduire le langage verbal	Introduire des mots amusants : faire des blagues; interjections; onomatopées.	x	
	Musicalité de la voix : comptines; variation de la prosodie; changer de ton lorsque l'attention n'est pas captée.	x	
	Incarner les personnages en modifiant sa voix.		
	Formuler (modeler) sans inciter l'élève à répéter.	x	
	Commenter à partir d'indice visuel (ex. : objet), courts commentaires.	x	x
	Nommer, désigner, narrer.		
Stratégies pour enrichir le langage verbal	Utiliser le langage de l'autre et l'incorporer à la conversation en l'enrichissant, en jouant.		
	Expansion : enrichissement de l'énoncé de l'enfant.		
	Répéter, reprendre (reprise seule, déclarative ou par reprise, interrogation non inversée, etc.), corriger/dire ce que l'enfant a fait/reformuler.	x	
	Reprise avec incitation à réparer par un encouragement direct verbal ou gestuel.		

Dans cette section, seront successivement décrites une séquence transcrite d'une activité préalablement planifiée par l'enseignante qui portait précisément sur l'oral, puis une séquence non planifiée⁷ de soutien au développement du langage oral au sein d'une activité qui portait plutôt sur l'exploration des formes géométriques. Pour les deux extraits, les principales stratégies interactionnelles qu'utilise l'enseignante pour suivre l'intérêt de l'enfant et étayer le langage verbal dans les deux séquences ciblées seront expliquées.

Extrait 1 : activité planifiée de soutien au développement du langage oral

Cet atelier planifié de soutien au développement du langage oral (tableau 2) porte sur la construction d'une bande-phrase illustrée. Le but est de construire une phrase à l'image de la phrase en 3D (Dugas, 2009) et de la verbaliser après coup. L'activité s'inscrit dans un projet sur le thème de l'espace dans lequel l'enfant a choisi un petit chat en peluche et lui a construit elle-même un véhicule avec du matériel de bricolage et des jouets. La mise en scène du petit chat assis dans son véhicule a été photographiée. Dans cet atelier de la bande-phrase, Audrey souhaite partir des idées antérieures de Laura et de la photographie. Audrey explique qu'elle met des pictogrammes à sa disposition, compte tenu de la difficulté qu'a Laura à mettre en mots ce que représente la photo. Dès l'ouverture de la séquence, bien qu'Audrey évoque le placement « d'un dernier » pictogramme avant le collage, soit celui qu'il manque pour représenter la photo du petit chat dans le véhicule, Laura place plus de pictogrammes que prévu. Audrey tente de l'arrêter et d'introduire une phase de verbalisation, mais la laisse finalement poursuivre. Une fois tous les pictogrammes disponibles placés par Laura dans un ordre précis, les deux interactantes passent finalement à une phase de verbalisation formelle dans laquelle elles « redisent » ensemble les deux phrases construites : « Le petit chat est assis dans le véhicule spatial. Il mange de la pizza et un sandwich. » La séquence se clôt sur la proposition d'Audrey de coller les pictogrammes.

Figure 1



Audrey et Laura verbalisent les phrases en pointant successivement les pictogrammes

Figure 2



Phrases construites avec des pictogrammes à partir de la photographie

Tableau 2

Transcription de l'extrait 1 : activité planifiée de soutien au développement du langage oral

17 A	a :lors : (1,5 sec) le petit chat [[((pointe le pictogramme du petit chat; prononce chaque mot de manière détachée))]]
18 L	[[((pince l'image du petit chat entre son pouce et son index en le laissant sur le carton***))]] <i>Petit</i>
19 A	est assis :↗- (1 sec.) ((pointe simultanément le pictogramme « assis »))
20 L	((regarde chacun des pictogrammes pointés)) assis
21 A	((pointage simultané)) dans le véhicule [spatial –
22 L	[(véde]dé paï) ((ramène ses deux bras le long de son corps))
23 A	(2 sec.) il mange ((pointe les pictogrammes simultanément)) – (0,5 sec.) [de la pizza] et un sandwich :? ((voix plus aiguë sur « sandwich »; se penche vers l'avant en tournant sa tête vers L.))
24 L	[mange (<i>iza</i>)] sandwich
25 A	oh là là il en fait des [choses hein? (1 sec)

Extrait 2 : activité non planifiée de soutien au développement du langage oral

Dans cette séquence (tableau 3), Audrey et Laura sont installées côte à côte et Laura y entame un dessin libre entre deux tâches sur les formes géométriques. Audrey questionne Laura sur les traits courts et saccadés qu'elle dessine : « Qu'est-ce que tu dessines? » Laura peine à répondre immédiatement et directement aux questions d'Audrey, laquelle lui octroie beaucoup de moments d'attente. À partir de la première réponse asynchrone de Laura (de la pluie), Audrey propose un jeu de « faire semblant », dans lequel elle incarne un personnage triste de ne pas pouvoir jouer dehors. Le matin même, Laura avait montré sa contrariété durant l'établissement de l'horaire du jour lorsqu'elle avait compris qu'en raison de la pluie,

la récréation se déroulerait à l'intérieur. Avec le soutien d'Audrey tout au long de la séquence, Laura développe ses idées à partir du dessin qui sert de soutien au langage et au symbolique. Au début de l'extrait ci-après, Laura dessine un sourire sur sa feuille et s'exclame en réponse à la mimique triste et contrariée du personnage joué par son enseignante. À la suite de cet extrait, Laura et Audrey trouvent une solution pour résoudre le problème de la pluie, celle du dessin d'un soleil.

Figure 3



Dessin de Laura qui représente un sourire et des bras en l'air

Figure 4



Audrey imite Laura qui s'exclame en levant les bras

Tableau 3

Transcription de l'extrait 2 : activité non planifiée de soutien au développement du langage oral

12 L	((cesse de dessiner, tourne la tête vers A., la regarde, puis se redresse et regarde de l'autre côté en souriant)) AHEN :: ((lève les bras en l'air en forme de « V », sourit, garde la pose*****)) (3 sec.)
13 A	c'est les bras en l'air ↗ ((pointe le dessin de L.)) comme ça? - HOU [RRA ::]: ((lève les bras en l'air en criant en imitant le geste de L.)) (3 sec.)
14 L	(([regarde brièvement A.], puis regarde ensuite devant elle, puis son dessin en souriant, les bras toujours en l'air))
15 A	((baisse les bras; regarde L.))
16 L	((baisse les bras; pose le pouce brièvement sur les traits qu'elle venait de dessiner, poursuit son dessin : 3 nouveaux traits interprétés ici comme une bouche et des yeux)) (3 sec.) I happy ((regard orienté vers le visage de A.))
17 A	ah ::: (excl.) ne pleure plus ↘ sois jo↗yeux :↘ ((prend le crayon devant elle sur la table et s'étire vers la table d'à côté*****))

Stratégies pour suivre les intérêts de l'enfant

Dans l'extrait 1, Audrey suit les intérêts de l'enfant en lui proposant du choix de matériel par les pictogrammes. Elle accepte l'action entreprise par l'enfant de placer plus de pictogrammes que ce qui était prévu et elle revient plus tard à la phase de verbalisation planifiée. Durant cette phase, l'enseignante ralentit le débit et allonge les pauses entre ses énoncés pour donner le temps à l'enfant de répondre (0,5 à 1,5 seconde). Fait intéressant, ces adaptations du rythme sont suffisantes pour que Laura prenne ses tours de parole sans la consigne explicite de verbaliser.

Dans l'extrait 2, Laura omet souvent de répondre verbalement à Audrey et se penche plutôt sur son dessin (comme en 14L et 16L). Au lieu d'y voir une rupture dans l'interaction, Audrey laisse encore une fois du temps à l'enfant, mais cette fois pour construire sa réponse à travers son dessin. Laura prendra finalement la parole. Audrey profite de l'attente pour observer finement l'orientation du regard de l'enfant pour déterminer si elle la désigne

comme interlocutrice (12L et 16L) ou si elle élabore son dessin. Audrey partage aussi les émotions de Laura en imitant ses gestes et sa prosodie (« ahen/hourra! » en 13A), tout en donnant à l'énoncé une forme conventionnelle. Elle suscite l'intérêt de Laura, cette fois en incluant le thème de la pluie dans le jeu symbolique. Elle joint l'idée de l'enfant (la pluie) à une émotion (tristesse) et à une action (pleurer), ce qui déclenche un problème dans le jeu qui permettra à l'interaction de se poursuivre jusqu'à la résolution du problème (entre autres en 17A).

Stratégies d'étayage langagier pour soutenir la compréhension

Dans l'extrait 1, l'enseignante combine à maintes reprises le langage avec des indices gestuels redondants avec le langage. Elle pointe successivement des pictogrammes (par exemple en 17A, 19A, 21A, 23A). Elle privilégie les phrases complètes adressées à l'enfant plutôt que les mots-clés. Elle adopte une prononciation appuyée et elle accentue les mots importants dont la verbalisation est visée dans cette séquence, c'est-à-dire les mots illustrés par les pictogrammes « pizza », « petit » (première syllabe) et « mange ». Elle demande l'approbation de Laura à propos de ce que représentent les pictogrammes en utilisant ce pic de hauteur intonative à la fin du segment verbalisé en 17A et 23A. En 25A, Audrey ajoute une interjection (« hein ») à son intonation montante en fin d'énoncé pour interpeller l'enfant.

Dans l'extrait 2, Audrey adresse aussi une demande d'approbation par une intonation montante à la fin d'une reformulation verbale (« c'est les bras en l'air comme ça? ») en 13A, mais à partir de ce que fait Laura. Ce faisant, elle multiplie encore ici les indices multimodaux, en offrant une information supplémentaire à son langage verbal, par le pointage du dessin redondant par rapport au langage et par un geste supplémentaire conventionnel (bras en l'air).

Stratégies d'étayage pour introduire et enrichir le langage verbal

En plus de formuler le langage attendu tout au long de l'extrait 1, Audrey fait un court commentaire en 25A sur le contenu des images dans leur ensemble. Ce faisant, elle rappelle l'intérêt de l'enfant et le projet sur l'espace en commentant l'action du personnage fictif du petit chat. Tout au long de la séquence, en nommant chaque image choisie, elle maintient ce fil conducteur par ce lien au personnage dans ses commentaires.

Dans l'extrait 2, Audrey formule verbalement ce que Laura fait et intègre une musicalité dans sa voix : allongement de « hourra » en 13A et augmentation du volume de la voix pour marquer l'exclamation; accentuation des mots importants « plus » pour accentuer la négation et « joyeux » pour marquer l'idée principale de l'enfant en 17A. Elle introduit aussi des mots amusants dans son langage, dont des interjections et des onomatopées qui traduisent des émotions diverses. Par exemple, en 17A, l'interjection allongée « ah » accentue l'indice de sa compréhension de ce que veut dire l'enfant. Tous ces indices prosodiques sont couplés à des gestes et des mimiques exagérées. Audrey reformule les actions, les gestes et le langage de Laura sans qu'il y ait cette fois de « cible » à verbaliser. Ses reformulations offrent un enrichissement syntaxique, énonciatif, lexical, en plus d'offrir un modèle attendu en français. « I happy » en 16L devient alors « ne pleure plus, sois joyeux » en 17A.

DISCUSSION

Soutien planifié ou non planifié au développement du langage oral : les ajustements dans le choix des stratégies

Les deux extraits analysés montrent comment chaque moment peut être saisi par l'enseignante de cette étude pour soutenir le développement langagier de l'enfant en difficulté, que ce soit en contexte d'activité sur l'oral planifié (bande-phrase) ou non planifié (séquence du dessin à l'intérieur d'une tâche de traçage de formes). Cette nécessité constante d'étayages multiples et divers, et d'ajustements essentiels de l'enseignante pour optimiser le soutien au développement du langage oral (Lavigne, 2021) apparaît dans tous les extraits : nommer plus de pictogrammes que prévu; ouvrir la possibilité d'un jeu symbolique.

Atouts d'une posture interactionniste dans le soutien au langage

Dans les deux extraits, Audrey adopte une posture interactionniste de soutien et une attitude de réponse (*responsive*) par rapport à ce que fait l'enfant (Girolametto et al., 2007; Swanson, 2020); elle encourage implicitement l'enfant à verbaliser, à prendre la parole, mais sans l'inciter directement pour obtenir une réponse attendue de sa part (Girolametto et al., 2007). Le soutien offert suit le cours de l'interaction et l'enfant y prend sa place d'interlocutrice.

Dans ce soutien constant finalement incontournable, la combinaison sur le vif de stratégies diverses selon le déroulement de l'interaction devient elle aussi inévitable, contrairement à ce qui est préconisé dans les approches naturalistes comportementales (Andzik et al., 2019; Hart et Risley, 1975). Dès lors, l'enseignante met l'accent sur le contenu des messages et la participation de l'enfant en cherchant à poursuivre l'interaction (Fasulo et Fiore, 2007; Wagner, 2017), plutôt que sur leur forme et sur la quête du succès immédiat. En définitive, soutenir le développement langagier devient un projet à long terme avec l'enfant (Mottron, 2016).

Suivre l'intérêt de l'enfant pour mieux étayer le langage ensuite

Dans le même ordre d'idées, ces deux extraits montrent comment les macrostratégies de suivre l'intérêt de l'enfant (Girolametto et al., 2007) sont primordiales dans ce type de soutien pour pouvoir ensuite lui offrir un étayage langagier plus précis. Cette combinaison des initiatives de l'enfant et des étayages de l'adulte est au coeur du travail didactique de l'enseignante sur l'oral. Les résultats mettent en lumière une observation fine de l'enseignante et une attente de sa part pour laisser l'enfant agir et prendre son tour de parole (Girolametto et al., 2007), une imitation des actions et des mots de l'enfant (Caldwell, 2006; Girolametto et al., 2007; Ingersoll, 2011; Mahoney et Powell, 1988), une réponse à ses préoccupations ou à ses intérêts du moment pour les inclure dans l'activité en cours et l'offre de choix pour susciter son intérêt. Au niveau de l'étayage langagier, maintes microstratégies visant à favoriser la compréhension de l'enfant ont été relevées : débit ralenti, gestes et pointages, accentuation prosodique (Emerson et Dearden, 2013; Girolametto et al., 2007; Wieder et Greenspan, 2003). L'enseignante combine les indices dans et autour du langage verbal et prend en charge la multiplication des liens tissés entre ces indices contextuels. Elle introduit aussi constamment le langage verbal en formulant ce qui se passe dans l'action, en introduisant des mots amusants et en utilisant des personnages de jeux symboliques (Girolametto et al., 2007). Cette mise en mots constante contribue à maintenir le fil conducteur de l'interaction et aide l'enfant à développer ses idées. L'enseignante prend ainsi en charge pour l'enfant une partie de la verbalisation et se

montre très généreuse dans son rôle d'interlocutrice pour que l'interaction fonctionne au mieux (Ochs et Solomon, 2005). Enfin, dans le dernier extrait, elle enrichit aussi le langage verbal de l'enfant en le reformulant et en lui offrant une forme conventionnelle en français (Girolametto et al., 1996, 2007; Ingersoll, 2011; Soto et al., 2020; Sowden et al., 2011). Ces conduites de reprises du langage de l'enfant sont aussi largement documentées dans l'acquisition du langage du jeune enfant tout-venant (Bernicot et al., 2006; Canut et Espinosa, 2016; Veneziano, 1997).

Ancrage de la compétence orale : multimodalité, interaction et contexte

En ce qui concerne la compétence orale travaillée à l'éducation préscolaire avec un enfant en grande difficulté, il ressort des analyses que le langage est toujours considéré comme multimodal par l'enseignante (Filliettaz, 2014) et à cet égard, le volet structural de l'oral est autant continuellement enseigné que le volet pragmatique (Dumais, 2014), que ce soit en contexte d'activité planifiée ou non planifiée. En outre, bien qu'une verbalisation plus fréquente et variée soit visée avec Laura, la production du langage ne peut jamais se détacher de la compréhension ni de la participation plus large à l'interaction en cours. Alors que De Granpré (2016) souligne la visée de passer d'une intervention contextualisée sur l'oral vers une intervention décontextualisée, il semblerait que l'ancrage en contexte signifiant demeure la base pour l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme qui peine justement à repérer les indices en contexte.

Permettre à l'enfant une pleine participation à l'interaction

En terminant, dans ces extraits, Audrey donne crédit à Laura en la considérant comme une interactante à part entière qui peut interagir et coconstruire du sens en toute situation, et ce, en dépit de son trouble du spectre de l'autisme et de son langage non conventionnel. Laura est en effet vue comme valide dans l'interaction (Fasulo et Fiore, 2007). Faire vivre quotidiennement à l'enfant des interactions dans lesquelles elle a pleinement sa place d'interlocutrice est une autre manière de l'aider à développer ses compétences.

Limites

Cette recherche comporte certaines limites. Premièrement, en analysant davantage de séquences, d'autres utilisations de stratégies auraient potentiellement pu être constatées. Deuxièmement, le choix intentionnel d'une enseignante qui adopte une posture interactionniste dans ses interventions a certainement influencé les stratégies et les activités de la classe. Enfin, il faut souligner l'impossibilité de généraliser les résultats ni à l'ensemble des interactions en dyade Audrey-Laura ni à d'autres dyades d'enseignante-enfant, compte tenu, entre autres, du contexte unique de la classe et des caractéristiques de Laura (par exemple son bilinguisme). Cela dit, la démarche serait tout à fait reproductible et permettrait de faire ressortir la mise en oeuvre de stratégies avec d'autres enfants vivant des difficultés, avec ou sans trouble du spectre de l'autisme.

CONCLUSION

En conclusion, l'analyse fine des séquences d'interaction enseignante-enfant permet d'attribuer du sens aux indices multimodaux et de faire ressortir de petites stratégies qui se combinent. En somme, ces stratégies et leurs combinaisons font une grande différence dans le soutien au développement langagier de l'enfant, et ce, autant lorsque l'activité planifiée

porte précisément sur l'oral que lorsque l'enseignante saisit spontanément une occasion dans une activité qui portait sur autre chose.

En ce qui concerne les retombées, la démarche d'analyse de séquences filmées proposée (Lavigne, 2021)⁸ pourrait être utilisée lors de formations pour le personnel enseignant afin de faciliter le repérage des indices dans et autour du langage sur lesquels s'appuyer pour s'ajuster dans l'interaction avec l'enfant ayant des difficultés langagières. D'autre part, cette démarche d'analyse est prometteuse pour mieux comprendre les stratégies interactionnelles pouvant être utilisées avec l'enfant pour le soutenir et l'amener plus loin dans son développement langagier.

Notes

[1] Par *maternelle*, il est entendu la classe de première année de scolarité pour les enfants au Québec qui entrent à l'école à 4 ou 5 ans. Cette classe est nommée ailleurs dans d'autres terminologies : en Suisse, 1P (Harmos) ou encore, en France, Grande Section.

[2] Il est à noter que la collecte de données pour la présente recherche a été effectuée alors que le programme de formation pour l'éducation préscolaire du Québec en vigueur était encore celui de 2006.

[3] Pour les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire combinés.

[4] Le terme *stratégie*, qui est utilisé dans plusieurs articles pour décrire l'ensemble des stratégies comprises dans les interventions naturalistes (entre autres Giolametto et al., 2007; Ingersoll, 2011; Odom et al., 2010), a été retenu. Ces stratégies correspondent à des processus connus ou qui sont mobilisés dans le but précis (Allen, 2017) de soutenir le langage et l'interaction.

[5] Le contexte extrascolaire est très répandu en ce qui concerne le soutien au développement langagier dans le cadre des interventions précoces pour les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

[6] Il est impossible de savoir si la langue de scolarisation en français pourrait expliquer son faible usage du langage verbal. Toutefois, l'élève ne verbalise pas davantage à la maison, peu importe la langue, ce qui laisse croire que la langue de scolarisation ne serait pas un enjeu majeur, d'autant plus qu'elle peut s'exprimer dans la langue de son choix à l'école comme à la maison.

[7] Bien qu'il s'agisse de deux activités planifiées par l'enseignante, la première seulement portait initialement sur le travail de la compétence à communiquer. L'autre était donc non planifiée relativement à des visées précises sur le langage.

[8] Nous soulignons le soutien financier du Fonds de recherche société et culture du Québec (FRSCQ) et de l'Institut universitaire en DI et TSA pour notre recherche doctorale. Nous remercions également Manuelle Chaskar-Beuchat pour sa contribution à la révision de cet article.

Bibliographie

- Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3^e cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<http://www.archipel.uqam.ca/10888/>)
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 : Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Association.
- Andzik, N. R., Cannella-Malone, H. I. et Sigafos, J. (2019). Practitioner-implemented functional communication training: A review of the literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 79-89.
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. Dans P. Auer et A. Di Luzio (dir.), *The Contextualization of language* (p. 1-37). John Benjamins.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e édition). Presses universitaires de France. (<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb437148710>)
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e éd.). La Découverte. (<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42188857p>)
- Bernicot, J., Orvig, A. S. et Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, forme, fonctions et ontogénèse. *La linguistique*, 42, 29-49.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères: recherche en didactique du français langue maternelle*, 30, 33-53. (<https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635>)
- Caldwell, P. (2006). Speaking the other's language: Imitation as a gateway to relationship. *Infant and Child Development*, 15(3), 275-282. (<https://doi.org/10.1002/icd.456>)
- Canut, E. et Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle : regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 93-106. (<https://doi.org/10.3917/lfa.195.0093>)
- Canut, E., Espinosa, N. et Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 69-93. (<https://doi.org/10.4000/linx.1489>)
- Canut, E., Husianycia, M. et Masson, C. (2021). Une linguistique impliquée en acquisition du langage ? De la question du transfert de l'expertise du chercheur au professionnel de l'éducation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 202(2), 141-153. (<https://doi.org/10.3917/ela.202.0014>)
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9180>)
- Dugas, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D*. Chenelière-éducation.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/6815/>)
- Eigsti, I.-M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M. et Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691. (<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>)

- Emerson, A. et Dearden, J. (2013). The effect of using « full » language when working with a child with autism: Adopting the « least dangerous assumption ». *Child Language Teaching and Therapy*, 29(2), 233-244.
- Fasulo, A. et Fiore, F. (2007). A valid person: Non-competence as a conversational outcome. Dans A. Hepburn et S. S. Wiggins (dir.), *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction* (p. 224-246). Cambridge University Press.
- Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, 129-130, 71-88.
- Filliettaz, L. (2014). « C'est chacun son tour » : la mise en visibilité de la structuration praxéologique de l'interaction en contexte d'éducation et de formation. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, 41, 71-136. (<https://www.cahiers-clsl.ch/issue/view/55>)
- Filliettaz, L. et Zogmal, M. (2020). Le travail éducatif au prisme des interactions verbales. Dans L. Filliettaz et M. Zogmal (dir.), *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif* (p. 7-14). Éditions Octarès.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances et Psy*, 47(2), 30. (<https://doi.org/10.3917/ep.047.0030>)
- Fombonne, E., Myers, J., Chavez, A., Presmanes Hill, A., Zuckerman, K. et Pry, R. (2019). Épidémiologie de l'autisme : où en sommes-nous? *Enfance*, 1(1), 13. (<https://doi.org/10.3917/enf2.191.0013>)
- Franco, F., Davis, B. et Davis, J. (2013). Increasing social interaction using prelinguistic milieu teaching with nonverbal school-age children with autism. *American journal of speech-language pathology*, 22(3), 489-502. ([https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/10-0103\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/10-0103)))
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Les Presses de l'Université du Québec. (<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3269052>)
- Girolametto, L., Pearce, P. et Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of speech and hearing research*, 39(6), 1274-1283.
- Girolametto, L., Sussman, F. et Weitzman, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 40(6), 470-492. (<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.11.001>)
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Greenspan, S. I. et Wieder, Serena. (2009). *Engaging autism: Using the floortime approach to help children relate, communicate, and think* (1^{re} éd.). Da Capo Lifelong Books.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les Éditions de Minuit.
- Hart, B. et Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool 1. *Journal of applied behavior analysis*, 8(4), 411-420.
- Hymes, D. (2005). Models of the interaction of language and social life: Toward a descriptive theory. Dans S. F. Kiesling et C. B. Paulston (dir.), *Intercultural discourse and communication: The essential readings* (p. 4-16). Blackwell Publishing. (<https://doi.org/10.1002/9780470758434>)

- Ingersoll, B. (2011). The differential effect of three naturalistic language interventions on language use in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 109-118.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Dans G. H. Lerner (dir.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (p. 13-34). John Benjamins.
- Kaiser, A. et Trent, J. A. (2007). Communication intervention for young children with disabilities: naturalistic approaches. Dans S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell et J. Blacher (dir.), *Handbook of developmental disabilities* (p. 224-246). Guilford Press. (<http://catdir.loc.gov/catdir/toc/ecip0717/2007018356.html>)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan. *Langue Française*, 117, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Collin.
- Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H. et Lord, C. (2014). Language and communication in autism. Dans F.R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul et K. A. Pelphrey (dir.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4^e éd.). John Wiley et Sons. (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118911389.hautc10>)
- Korkiakangas, T. et Rae, J. (2013). Gearing up to a new activity: How teachers use object adjustments to manage the attention of children with autism. *Augmentative and alternative communication*, 29(1), 83-103. (<https://doi.org/10.3109/07434618.2013.767488>)
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lapassade, G. (2002). L'observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy et J.-M. Huguet (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (p. 375-390). Érès. (<http://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851.htm>)
- Larkin, F., Hobson, J. A., Hobson, R. P. et Tolmie, A. (2017). Collaborative competence in dialogue: Pragmatic language impairment as a window onto the psychopathology of autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 43-44, 27-39. (<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.09.004>)
- Lavigne, A. (2021). *L'ajustement dans l'interaction entre une enseignante et son élève ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe maternelle spécialisée* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/14765/>)
- Leroy, M. et Masson, C. (2010). *Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant autiste : une étude de cas entre un et trois ans*. Ortho-édition.
- Low, H. M., et Lee, L. W. (2011). Teaching of speech, language and communication skills for young children with severe autism spectrum disorders: What do educators need to know? *New Horizons in Education*, 59(3), 16-27.
- Mahoney, G. et Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(1), 82-96. (<https://doi.org/10.1177/002246698802200110>)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Mondada, L. (2007). Enjeux des corpus d'oral en interaction : re-temporaliser et re-situer le langage. *Langage et société*, 121-122(3-4), 143-160.
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes : Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Mardaga.

- Noiseux, M. (2017). *Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre. (<http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portrait-type-thematique.fr.html>)
- Ochs, E. et Solomon, O. (2005). Practical logic and autism. Dans C. Casey et R. B. Edgerton (dir.), *A companion to psychological anthropology: Modernity and psychocultural change* (p. 140-167). Blackwell.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. et Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282. (<https://doi.org/10.1080/10459881003785506>)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. (<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45070160r>)
- 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.
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 13-41). Presses de l'Université du Québec.
- Rapin, I. (2007). Troubles de la communication dans l'autisme infantile. Dans C. Chevrie-Muller et J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (p. 535-559). Masson.
- Rapin, I. et Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25(3), 166-172. ([https://doi.org/10.1016/S0387-7604\(02\)00191-2](https://doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00191-2))
- Samuelsson, C. et Plejert, C. (2015). On the use of conversation analysis and retrospection in intervention for children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 19-36.
- Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage : un système complexe*. L'Harmattan. (<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45326055t>)
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86-92. (<https://doi.org/10.1177/108835760101600204>)
- Soto, G., Clarke, M., Nelson, K., Starowicz, R. et Savaldi-Harussi, G. (2020). Recast type, repair, and acquisition in AAC mediated interaction. *Journal of child language*, 47(1), 250-264. (<https://doi.org/10.1017/S0305000919000436>)
- Sowden, H., Perkins, M. et Clegg, J. (2011). Context and communication strategies in naturalistic behavioural intervention: A framework for understanding how practitioners facilitate communication in children with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 21-38.
- Swanson, M. R. (2020). The role of caregiver speech in supporting language development in infants and toddlers with autism spectrum disorder. *Development and psychopathology*, 32(4), 1230-1239. (<https://doi.org/10.1017/S0954579420000838>)
- Veneziano, E. (1997). Échanges conversationnels et premières acquisitions langagières. Dans J. Bernicot, A. Trognon, et J. Caron-Pargue (dir.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (p. 91-123). Presses universitaires de Nancy.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Hachette Supérieur.
- Wagner, A. M. (2017). *La participation communicationnelle d'un enfant avec autisme SDI d'âge préscolaire : du milieu familial aux milieux éducatif et rééducatif* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<http://archipel.uqam.ca/11477/>)

Wieder, S. et Greenspan, S. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism*, 7(4), 425-435. (<https://doi.org/10.1177/1362361303007004008>)

Conventions de transcription adaptées de Jefferson (2004)

.	Intonation finale tombante, qui ne correspond pas nécessairement à la fin d'une phrase.
?	Intonation montante, comme on la retrouve généralement à la fin d'un énoncé marquant une question.
:	Allongement court.
:: ou :::	Allongement plus long. Chaque : correspond à une syllabe d'allongement.
-	Arrêt brusque, interruption.
(2 sec.)	Temps indiqué de silence.
(exemple)	Transcription incertaine; hypothèse de ce qui a été dit et qui est difficile à comprendre.
(XXX)	Mot inaudible. Le nombre de X correspond au nombre de syllabes.
[Indique le début d'un chevauchement entre deux tours de parole.
]	Indique la fin du chevauchement des tours de parole.
^	Pic de hauteur.
\	Creux dans la hauteur.
EXEMPLE	Mots ou syllabes prononcés avec un volume fort, presque comme un cri.
°exemple°	Segment entre deux ° ° prononcé avec un volume de voix plus faible.
exemple	Accentuation d'un mot ou d'une partie d'un mot.
((description))	
/exemple/	Segment entre deux / / prononcé avec un débit plus rapide.
\exemple\	Segment entre deux \ \ prononcé avec un débit plus lent.
ex/hemple	Ajout d'un h aspiré, respiration forte.
((exemple))	Commentaires sur le non-verbal et autres indices paraverbaux entre doubles parenthèses(()).
*****	* Indique le début d'un son ou d'un mouvement et ***** indique sa poursuite dans le temps.