



Milieu de recherche

Le potentiel de l'utilisation des vidéos captées à la maison et en classe pour favoriser la collaboration école-famille dans la transition de l'enfant autiste vers l'éducation préscolaire

Andréa LAVIGNE, professeure adjointe, Université Laval, Canada,
andrea.lavigne@fse.ulaval.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

Cet article propose une réflexion sur le potentiel des captations vidéos faites en milieu familial et à l'école pour soutenir la transition vers l'éducation préscolaire des enfants autistes ayant des besoins complexes en communication. Un parent a autocapté huit courtes interactions à la maison avec son enfant et les a présentées à la chercheuse. Ces vidéos ont été soumises à l'enseignante de classe d'adaptation scolaire en entretien. Des indices du contexte sur lesquels s'appuient les adultes et l'enfant pour s'ajuster dans leur interaction et des stratégies de soutien utilisées par l'adulte ont émergé. De nouvelles idées collaboratives école-maison sont ressorties pour mieux soutenir l'enfant et repenser l'implication du parent dans la transition à partir de captations vidéos.

Mots-clés

autisme; transition; éducation préscolaire; interaction adulte-enfant; collaboration école-famille



Abstract

This article proposes insights on the potential of video recordings made in family and preschool settings to support the transition to kindergarten of autistic children with complex communication needs. One parent self-captured eight short interactions at home with their child and presented them to the researcher. These videos were submitted to the special education teacher for review. The results identify the contextual cues on which both adults and children rely to adjust their interactions, as well as the supportive strategies used by adults. New collaborative family-school ideas are emerging to better support the child and rethink the parent's involvement in the transition.

Keywords

autism; transition; early school; adult-child interaction; family-school collaboration



Problématique

La transition vers l'éducation préscolaire des enfants autistes

À l'éducation préscolaire au Québec, les enfants autistes représentent plus des deux cinquièmes des enfants identifiés comme étant handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Office des personnes handicapées [OPHQ], 2023). Ces enfants peuvent présenter des singularités relativement à la communication et aux interactions sociales, de même que des intérêts et des comportements considérés comme restreints et stéréotypés (American Psychiatric Association, 2013).

Pour les enfants autistes et leur famille, la transition vers l'éducation préscolaire nécessite une individualisation tenant compte des besoins et caractéristiques personnelles de l'enfant, mais ce processus de transition individualisé pose encore un défi (Fahmi et Poirier, 2020; Girard et al., 2019). Plusieurs pratiques liées à la transition sont jugées facilitantes pour la famille comme pour le personnel enseignant (Cyr, 2023; Fahmi et Poirier, 2020; Fontil et al., 2019, 2020; Girard et al., 2019; Robitaille et Dumais, 2023). Voici quelques-unes de ces pratiques : les rencontres et les visites préalables de l'enfant et de sa famille à l'école dans l'optique de préparer l'enfant; les transferts d'informations de la famille, du milieu de garde et des services responsables des programmes d'interventions précoces vers l'école; les rencontres informelles avant l'établissement d'une démarche de plan d'intervention, lorsque c'est le cas; les informations et le soutien aussi donnés aux familles. De plus, la transition doit être vue comme un processus nécessitant du temps supplémentaire plusieurs mois avant et après la rentrée de l'enfant autiste. En somme, la collaboration école-famille serait l'élément le plus crucial pour faciliter la transition (Fontil et al., 2020).



Même si certaines de ces pratiques facilitantes sont mises en place, quoique de manière variable, les familles, de leur côté, mentionnent être peu impliquées dans la prise de décisions avec l'école (Fahmi et Poirier, 2020). En cours d'année scolaire, les parents jugent les occasions de communication et de relation école-famille insuffisantes (Girard et al., 2019), et ce, alors que la transition de l'enfant se poursuit bien après la rentrée scolaire. Fahmi et Poirier (2020) notent que les communications se font rarement par des rencontres mensuelles. Pour sa part, le personnel enseignant affirme ne pas avoir suffisamment de formation et de connaissances (sur l'autisme, sur l'enfant lui-même) pour accueillir l'enfant (Cappe et al., 2016; Fontil et al., 2020). Bien comprendre l'enfant dans l'interaction et l'aider à participer demeure difficile en classe (Cappe et al., 2016; Lavigne et al., 2022; Tsamitrou et al., 2024). En ce sens, la prochaine section aborde cette complexité de l'interaction avec l'enfant autiste et dégage les pistes actuelles qui visent à faire ressortir les compétences de l'enfant en vue de mieux le soutenir.

L'interaction avec l'enfant autiste

À l'éducation préscolaire, l'enfant est appelé à interagir en contexte naturel lors de jeux, d'activités en groupe, de routines, etc., pour soutenir son développement global (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). Or, certains enfants autistes parlent très peu à leur entrée à l'école et sont désignés comme ayant des besoins complexes en communication (BCC), alors que d'autres présentent un langage oral développé (Kim et al., 2014; Ramos Pereira et al., 2022). Ainsi, pour les enfants autistes, particulièrement ceux ayant des BBC, il peut être difficile de s'ajuster à l'autre et au contexte dans leurs interactions sociales, donc de maintenir un sujet de conversation et d'y contribuer en tenant compte des indices explicites et implicites en situation. Cela complexifie la



coconstruction de sens avec l'autre durant les activités de jeu ou dirigées et les routines (Bottema-Beutel, 2024; Lavigne et al., 2022, 2024; Ochs et al., 2004). En somme, les enfants autistes vivent moins d'interactions avec leurs pairs du préscolaire et participent moins aux activités collectives (Fasano et al., 2021; Tsamitrou et al., 2024). Malgré ces défis, les recherches récentes qui misent sur les analyses interactionnelles montrent que l'enfant autiste ayant des BCC est capable de mobiliser ses compétences en interaction.

Des compétences à faire ressortir en interaction

Pour faire ressortir les compétences en interaction de l'enfant autiste ayant des BCC, il est d'abord essentiel de considérer la multimodalité du langage oral, soit autant les ressources verbales et non verbales (comme les mimiques, les gestes, les mouvements) que prosodiques (comme l'intonation, le volume, le débit) grâce auxquelles l'enfant s'exprime et comprend (Doak, 2019; Lavigne et al., 2022, 2024; Yu et Sterponi, 2023). Ces caractéristiques du langage oral multimodal s'inscrivent dans une analyse plus large des indices du contexte, essentielle pour reconnaître les compétences de l'enfant (Doak, 2019; Lavigne et al., 2024). Ces indices seront davantage détaillés dans le cadre conceptuel.

Les recherches montrent aussi qu'à l'école comme à la maison, l'adulte doit redoubler d'efforts pour déployer des stratégies qui soutiennent directement ou indirectement l'enfant autiste dans les activités collectives (Tsamitrou et al., 2024), dans des interactions en groupe ou entre pairs (André et al., 2015; Hume et al., 2019). De même, la mise en place de nombreuses stratégies est nécessaire pour que l'enfant et l'adulte parviennent à s'ajuster mutuellement dans leur interaction en dyade et, ultimement, à coconstruire un sens commun (Lavigne et al., 2022).

Enfin, il s'avère que l'utilisation des captations vidéos permet de considérer cette multimodalité et de faire ressortir les compétences de l'enfant, qui ne seraient pas perçues



autrement (Doak, 2019; Lavigne et al., 2022, 2024; Yu et Sterponi, 2023). De telles captations sont aussi utilisées en recherche de manière rétrospective : à partir de séquences vidéos, des interactions de l'enfant sont visionnées par des adultes de son entourage, puis commentées (Lavigne et al., 2022; Samuelsson et Plejert, 2015). Elles s'avèrent également utiles, de façon collaborative, en formation pour le personnel scolaire ou les parents (Aldred et al., 2018; Klefbeck et Holmqvist, 2024).

Des vidéos captées à la maison pour favoriser la collaboration école-famille

En résumé, la transition vers l'éducation préscolaire de l'enfant autiste comporte son lot de défis liés à la collaboration école-famille. D'un côté, les parents ne se sentent pas impliqués dans la prise de décisions avec l'école et les occasions de communication avec la personne enseignante sont insuffisantes (Fahmi et Poirier, 2020; Girard et al., 2019). De l'autre, les personnes enseignantes vivent des défis liés à l'interaction avec l'enfant en classe et à sa participation aux activités, en plus de se sentir peu outillées (Cappe et al., 2016; Fontil et al., 2020).

À cet égard, considérer l'expertise du parent à propos de son enfant et de ses interactions serait un atout (Lewis-Dagnell et al., 2023; Ramos Pereira et al., 2022). En effet, il ressort des études sur les interactions entre le parent et son enfant autiste que les parents savent se synchroniser spontanément avec leur enfant en interaction (Ramos Pereira et al., 2022). La consultation du parent par l'enseignante ou l'enseignant faciliterait le partage de stratégies et la compréhension de ce que pourrait vouloir dire/faire l'enfant à travers la multimodalité du langage oral (Lewis-Dagnell et al., 2023). De plus, il est reconnu que les parents ont une connaissance approfondie des besoins de leur enfant. Ainsi, la famille est au premier plan du développement de l'enfant autiste (Boucher et



des Rivières-Pigeon, 2022; Chatenoud et al., 2019), encore plus durant la période de transition vers l'école, comme à l'éducation préscolaire (Girard et al., 2019).

De ce fait, cet article propose de repenser cette place du parent dans la collaboration école-famille à travers la mobilisation de son expertise relative aux interactions avec son enfant, ce qui pourrait enrichir les pratiques liées à la transition. Pour ce faire, les résultats issus d'un petit corpus exploratoire de vidéos autocaptées en milieu familial seront présentés. Ces vidéos ont été visionnées et commentées en entretien avec la chercheuse, respectivement par le parent et une enseignante de classe d'adaptation scolaire à l'éducation préscolaire. Les résultats permettront d'enrichir les connaissances à propos des interactions avec l'enfant grâce à l'identification des indices du contexte interactionnel sur lesquels l'adulte et l'enfant s'appuient pour s'ajuster dans leur interaction (objectif 1) et des stratégies utilisées par l'adulte (objectif 2). Ils permettront aussi d'explorer le point de vue de l'enseignante concernant les bénéfices d'une telle démarche d'échange de vidéos (objectif 3). À la lumière des résultats, une réflexion subséquente sera proposée sur le potentiel croisé des captations vidéos faites en milieux familial et préscolaire dans une vision de collaboration école-famille, offrant des pistes de réflexion pour les pratiques liées à la transition vers l'éducation préscolaire.

Cadre conceptuel

Ce cadre présentera d'abord la posture de partenariat dans la collaboration école-famille ainsi que les concepts relatifs à l'analyse des interactions avec l'enfant autiste ayant des BCC, dont les indices du contexte et les stratégies de soutien dans l'interaction qui seront mobilisés dans la présentation des résultats.



La posture de partenariat dans la collaboration école-famille

La collaboration école-famille peut prendre différentes formes, parmi lesquelles figure le partenariat, envisagé pour redonner du pouvoir aux parents d'enfants autistes (Chatenoud et al., 2019). Le partenariat dans la collaboration enseignant-parent implique en effet un rapport d'égalité entre la personne enseignante et le parent. Les deux reconnaissent mutuellement leur expertise et leurs connaissances relatives à l'éducation de l'enfant. De plus, leurs communications sont bidirectionnelles et elles visent une prise de décision consensuelle pour soutenir la réussite de l'enfant (Chatenoud et al., 2019; Larivée et al., 2006), en l'occurrence pour le soutenir dans son interaction dans le présent article.

L'analyse des interactions avec l'enfant autiste ayant des BCC

L'ajustement dans l'interaction

À travers l'interaction, deux personnes ou plus collaborent en cherchant à coconstruire un sens commun (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Toutefois, y parvenir est hautement complexe, particulièrement pour l'enfant ayant des BCC. Effectivement, l'interaction est ancrée dans un contexte dont la compréhension est évolutive, puisque le contexte se construit progressivement d'un tour de parole à l'autre. Les deux personnes participantes doivent donc faire des ajustements constants pour se comprendre l'une et l'autre (Lavigne et al., 2022, 2024). Les analyses des interactions entre l'adulte et l'enfant autiste mettent en lumière que tous deux mobilisent des connaissances liées au contexte. Cependant, ces dernières ne sont pas nécessairement toujours partagées, ce qui fait que leur interaction peut se rompre ou qu'ils peuvent tous deux poursuivre des actions qui



resteront en parallèle. Ce faisant, ils ne parviendront pas à une coconstruction de sens commun (Bottema-Beutel, 2024; Lavigne et al., 2024).

Les indices du contexte

Ainsi, toujours dans cette perspective interactionnelle, l'adulte et l'enfant doivent continuellement et rapidement analyser la situation en cours et ce qui s'y passe, pour en faire émerger des indices qui vont guider leur interprétation commune et les aider à s'ajuster mutuellement (Auer, 1992; Bottema-Beutel, 2024; Gumperz, 1982; Lavigne et al., 2024). Ces indices dits « de contextualisation » sont inférés à partir des caractéristiques du langage multimodal (p. ex. dans les mots, les gestes ou les intonations) et de l'environnement (p. ex. le matériel utilisé, l'endroit, une référence à une connaissance partagée comme le cadre habituel d'une routine d'arrivée partagée). L'adulte et l'enfant interprètent les nombreux indices en se basant sur leur propre bagage de connaissances (historiques, sociales, linguistiques, culturelles) ainsi que sur leurs expériences passées en matière d'interaction. Puisque l'enfant parle peu, l'adulte doit non seulement affiner ses observations pour relever les indices laissés par l'enfant qui montrent ses compétences (Doak, 2019), mais aussi déployer des étayages plus substantiels pour soutenir l'enfant dans sa compréhension et son expression (Lavigne et al., 2022, 2024). L'adulte gagne ainsi à mieux connaître l'enfant et ses repères pour mieux interpréter les indices en contexte et mieux le soutenir (Lavigne et al., 2022, 2024; Lewis-Dagnell, 2023).

Les stratégies de soutien à l'enfant dans l'interaction

Durant l'interaction avec l'enfant autiste, l'adulte déploie des stratégies de soutien au cours des activités (jeux, activités dirigées ou semi-dirigées) et des routines habituelles en classe ou à la maison. Nous avons regroupé ces stratégies en trois macrocatégories à



partir de la littérature scientifique sur les stratégies de soutien au langage oral pour l'enfant tout-venant (Bouchard et al., 2022; Girolametto et Weitzman, 2002; Weitzman et al., 2008) auxquelles nous avons ajouté les stratégies spécialisées pour les enfants autistes non nommés parmi les stratégies tout-venant (Lavigne et al., 2022). D'abord, une première macrocatégorie de stratégies vise à solliciter l'enfant et/ou à l'inciter à agir. Il s'agit par exemple de toucher l'enfant, de se rapprocher de lui, de l'interpeller, de lui donner une directive, de lui retirer un objet ou d'épurer l'environnement pour soutenir l'attention. Ensuite figurent les stratégies dites centrées sur l'enfant, qui concernent l'observation (p. ex. attendre en observant) ou le suivi des initiatives de l'enfant : imiter, incorporer ses intérêts, attribuer un sens à ce qui est dit ou fait, etc. Enfin, la troisième macrocatégorie comprend le soutien au langage, soit le soutien aux tours de parole (montrer à l'enfant que c'est son tour de parole, marquer l'alternance des tours de parole, etc.) et l'étayage langagier (répéter, parler moins, ralentir le débit, reformuler, utiliser des onomatopées, montrer pour appuyer le langage, etc.).

Méthodologie

Participant^{es}

L'enseignante participante a été sélectionnée intentionnellement sur la base des critères suivants : être titulaire de la classe d'adaptation scolaire préscolaire pour enfants autistes; travailler à temps plein; utiliser des approches pédagogiques misant sur les interactions en classe. L'enfant (Laura, 6 ans, contexte familial bilingue français-anglais) correspondait aux critères d'inclusion : fréquentation scolaire à temps plein; diagnostic d'autisme et BCC (ceci appuyé par une évaluation orthophonique antérieure). Le parent de Laura a également accepté de participer à la recherche. La cible prioritaire déterminée



pour l'enfant, en concertation avec le parent, est l'augmentation de sa verbalisation, soit d'utiliser les mots pour s'exprimer.

Collecte de données

Les résultats exploratoires et la réflexion présentés dans cet article s'inscrivent dans une recherche de type ethnographie (Gumperz, 1982) portant plus largement sur les interactions adulte-enfant autiste en classe d'adaptation scolaire à l'éducation préscolaire (Lavigne, 2021). Dans ce projet, un large corpus vidéo a été constitué à partir de captations faites en classe sur 14 semaines (17 demi-journées au total, de février à juin) des interactions entre l'enseignante et l'enfant dans différentes activités quotidiennes (Mondada, 2007). Le but était d'explorer l'ajustement interactionnel entre l'adulte et l'enfant autiste ayant des BCC. Des entretiens de rétrospection à partir des captations faites en classe ont aussi été réalisés avec l'enseignante (Samuelsson et Plejert, 2015).

Le présent article porte sur un petit volet complémentaire du corpus. À la 9^e semaine du projet, une période de dix jours a été proposée au parent pour réaliser des autocaptations vidéos. Le parent a autocapté huit courtes interactions à la maison avec son enfant (total de 10 minutes et 38 secondes) et les a présentées à la chercheuse dans le cadre d'un entretien de rétrospection semi-dirigé ayant duré 84 minutes (Samuelsson et Plejert, 2015). Ce qui a été filmé, comment cela a été filmé et ce qui a été présenté était entièrement à la discrétion du parent. La chercheuse a ensuite soumis ces vidéos à l'enseignante en entretien semi-dirigé. Le parent et l'enseignante n'ont pas directement discuté de ces vidéos ensemble. Le présent article porte particulièrement sur ces vidéos captées à la maison et sur les entretiens, respectivement avec le parent et avec l'enseignante.



Analyses

Afin d'identifier les indices du contexte interactionnel sur lesquels l'adulte et l'enfant s'appuient pour s'ajuster dans leur interaction (objectif 1), les vidéos issues du milieu familial ont été analysées de manière inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018). L'analyse s'est basée sur la définition d'indices de contextualisation, laquelle tient compte d'indices liés aux caractéristiques du langage multimodal (verbal, non-verbal, prosodie), à l'environnement et aux connaissances propres des participantes. Parallèlement, en ce qui concerne les stratégies de l'adulte (objectif 2), une analyse déductive des vidéos captées à la maison a été réalisée. Les stratégies ont été codées selon le cadre conceptuel décrit précédemment (Bouchard, 2022; Girolametto et Weitzman, 2002; Lavigne et al., 2022; Weitzman et Greenberg, 2008). Elles ont été identifiées, brièvement décrites, puis rapportées aux catégories préétablies. Ensuite, des analyses thématiques qualitatives ont été réalisées à partir des entretiens semi-dirigés avec le parent et avec l'enseignante (Paillé et Mucchielli, 2021) pour que soit conservé ce qui se rapporte précisément aux indices du contexte et aux stratégies (objectifs 1 et 2). Enfin, cette analyse thématique a également permis d'explorer le point de vue de l'enseignante concernant la démarche d'échange de vidéos (objectif 3).

Résultats

Un portrait général des huit captations vidéos du parent sera d'abord brossé, puis les indices du contexte ayant été relevés seront présentés. S'ensuivra une comparaison des stratégies du parent à celles utilisées par l'enseignante en classe. Les exemples donnés reflèteront les indices et les stratégies discutés par les participantes en entretien, soit ceux qu'elles ont relevés spontanément dans leurs mots.



Présentation des extraits vidéos

Les huit extraits vidéos (totalisant 10 minutes et 38 secondes) ont été captés dans la maison ou à l'extérieur et mettent en scène diverses activités. En majorité, les extraits font environ une minute et moins et le parent s'y est pris avec son téléphone portable, souvent tenu à bout de bras, parfois déposé près de l'enfant. Le tableau 1 présente un survol des extraits.

Tableau 1. Survol des huit vidéos autocaptées par le parent

Extraits	Durée (s)	Lieu	Brève description de l'interaction parent-enfant
1. Le lait 1	32	Maison, salon	L'enfant demande du lait de manière non verbale, puis verbalement avec du soutien.
2. Le lait 2	16	Maison, salon	Le parent remet le lait à l'enfant. L'enfant remercie le parent avec de l'aide.
3. Jeu de table	386	Maison, par terre, salon	La dyade joue au jeu « La maison des actions » ¹ ; l'enfant verbalise les cartes.
4. Bonjour à la caméra 1	8	Maison, salon	L'enfant sourit à la caméra et montre son pansement adhésif.
5. Bonjour à la caméra 2	65	Maison, salon	L'enfant se présente à la caméra avec du soutien; discussion sur la couleur de la langue (bouche) et début d'un jeu de chatouilles.
6. Jeu de chatouilles et ordinateur	65	Maison, salon	Poursuite du jeu de chatouilles. L'enfant se dirige vers l'ordinateur; le parent l'aide à démarrer une vidéo musicale.
7. La feuille	23	Extérieur, vers l'école	L'enfant prend une feuille verte dans sa main et le parent lui en parle; petit rituel verbal marquant le départ pour l'école.
8. Les fleurs	43	Extérieur, vers l'école	L'enfant cueille des pissenlits et le parent lui en parle.

¹ Jeu des Éditions *Placote*



Les indices du contexte

Les indices du contexte relevés dans les vidéos ont été rassemblés puis classés selon leur appartenance aux caractéristiques du langage multimodal, à l'environnement ou aux connaissances propres aux participantes. Il ressort que le parent et l'enfant s'appuient sur une variété d'indices dans leur interaction.

Les indices liés à l'environnement : spatiotemporalité, matériel, cadre de l'activité

Les huit vidéos montrent des cadres spatiotemporels variés à la maison et à l'extérieur. Elles ont toutes été captées le matin, le parent mentionnant les enjeux de sommeil de l'enfant qui se lève très tôt. L'enseignante nomme à cet égard qu'il est intéressant de voir cette réalité du parent.

Le matériel utilisé pour le jeu de table (extrait 3) amène le parent et l'enseignante à discuter en entretien du matériel concret utilisé avec l'enfant. Le parent explique faire souvent de tels jeux éducatifs dirigés visant particulièrement la verbalisation de l'enfant. Pour le parent, tout objet que regarde l'enfant est une « curiosité » à étayer. On voit d'ailleurs cette importance de la manipulation d'objets par l'enfant et de l'orientation de son regard vers l'objet dans les extraits 1 (le contenant de lait), 4 (le pansement), 5 (sa langue), 7 (la feuille) et 8 (la fleur). La manipulation d'objets par Laura et l'orientation de son regard vers l'objet sont immédiatement remarquées par le parent dans l'interaction. Pour sa part, l'enseignante reconnaît que dans des activités dirigées avec des images (p. ex. des jeux faits avec l'orthophoniste scolaire), l'enfant verbalise davantage, comme vu dans l'extrait 3.

Les quelques extraits montrent que l'enfant et l'adulte se basent sur le cadre des activités connues et antérieurement vécues pour s'ajuster dans leur interaction. Un des



exemples apparaît lorsque l'adulte demande à l'enfant ce qu'elle veut sur un ton rieur (extraits 5 et 6). Laura répond par un geste (celui du menton qui sera décrit dans la section suivante) ou par « *I want k(t)ickles* » (je veux des chatouilles). S'ensuit un mini jeu sensorimoteur de poursuite connu et prévisible pour la dyade, puisque souvent fait avec Laura selon le parent : l'enfant s'éloigne, le parent l'attrape et le chatouille, l'enfant rit fort et commente à la fin « *a fun !* » (c'est amusant!). Lorsqu'elle visionne cet extrait, l'enseignante est étonnée de voir l'enfant rire autant. Dans le même ordre d'idées, à la fin de l'extrait 7 (la feuille), le parent interpelle l'enfant par son prénom et l'enfant et l'adulte répètent ensemble une courte phrase initiée par l'adulte : « Je t'aime bonne journée! » Le parent explique que ce petit rituel d'au revoir est repris chaque jour avec l'enfant. Cette dernière montre sa connaissance du rituel non seulement en répétant en synchronie avec le parent, mais aussi en prenant son sac à dos. Cette utilisation des indices du contexte liée à la connaissance d'une activité se voit de même dans des formats d'interaction dont la structure, soit l'alternance des rôles entre l'adulte et l'enfant, est récurrente. Ainsi, dans tous les extraits, le format d'interaction suivant se répète : le parent demande directement à l'enfant de la regarder, puis répète lentement un mot ou un énoncé; l'enfant relève ces indices en regardant immédiatement l'adulte et en répétant mot à mot. Par exemple, dans l'extrait 8 (les fleurs), « yellow jaune » est répété à propos du pissenlit cueilli.

Les indices liés aux caractéristiques du langage multimodal : verbal, non-verbal et prosodie

Relativement au langage multimodal dans les extraits vidéos, il est généralement observé par l'enseignante que l'enfant s'exprime autrement que dans la classe. En effet, l'enfant verbalise davantage ses idées avec des mots et utilise l'anglais et le français, même si l'utilisation des gestes ou des onomatopées pour communiquer est très présente. Ses



idées sont des mots uniques ou des associations de deux mots, alors que dans la classe, le non-verbal domine, avec des onomatopées et quelques mots isolés.

Sur le plan verbal, les captations vidéos et les commentaires du parent au sujet de ces dernières permettent d'expliquer la signification de certaines expressions propres à l'enfant, par exemple « coco » signifiant « lait de soya » ou « *Laura's brother* » désignant un garçon en général. Ces précisions ont permis à l'enseignante de comprendre rétrospectivement l'utilisation de « *brother* » dans la classe pour désigner potentiellement d'autres enfants, d'autant plus que Laura n'a que des garçons comme camarades de classe. L'enseignante se dit étonnée de l'utilisation des deux langues simultanément par le parent comme par l'enfant, l'utilisation de l'anglais ou du français par l'une pouvant mener à une prise de parole naturelle dans l'autre langue pour l'autre. L'enseignante émet l'hypothèse que cette fluidité de passage d'une langue à l'autre aide possiblement l'enfant à verbaliser davantage. En outre, l'enseignante relève l'utilisation de la réponse « oui » très claire de l'enfant (extrait 1), alors que dans la classe, obtenir une réponse claire est plus ardu et nécessite une répétition de la demande ou de la question et un choix de réponse oui/non donné à Laura. À l'écoute des vidéos, on note également une prononciation approximative sur le plan phonologique de certains mots, que le parent relève. À ce propos, l'enseignante se questionne sur la prononciation de l'enfant selon sa compréhension, surtout lorsqu'elle répète un mot dicté par l'adulte :

Il y a des mots qu'elle répète que tu vois, il y a des mots que tu vois qu'elle comprend le sens, mais il y a des mots qu'elle répète, que quand elle a dit garçon [...] elle a répété les sons. Ça ne donne pas l'impression qu'elle a compris c'était quoi le mot, par contre.



L'enseignante poursuit en disant que pour elle, voir l'enfant se mettre en action est la seule façon de confirmer que l'enfant a compris, donc elle se base plutôt sur l'utilisation d'indices non verbaux. Sur ce plan non verbal, les vidéos du contexte familial montrent un geste propre à l'enfant (menton de l'enfant déposé sur le poignet de l'adulte) non connu de l'enseignante. Le parent l'explique comme un désir de se faire chatouiller, un jeu sensorimoteur que l'enfant affectionne particulièrement, comme mentionné à la section précédente. L'enseignante se rappelle avoir déjà vu l'enfant faire ce geste du menton/poignet en classe. Les vidéos dévoilent également que l'enfant fait le geste de pointer, ce qu'elle réalise aussi en classe. Le parent mentionne sa propre exagération des mimiques faciales et de la prosodie dans son interaction avec l'enfant et l'enseignante reconnaît que Laura a de belles forces dans sa mobilisation du non-verbal et des onomatopées pour se faire comprendre en classe. Le débit du parent est aussi lent et les mots sont accentués lorsqu'elle s'adresse à son enfant dans le but de la faire répéter. Enfin, dans les vidéos, l'enfant se déplace spontanément dans sa maison ou à l'extérieur vers ce qui l'intéresse (p. ex. l'ordinateur ou les fleurs dans les séquences 5 et 8) et le regarde ou y touche, ce que le parent interprète comme un intérêt spontané de Laura à suivre.

Les indices liés aux connaissances propres des participantes

Les huit extraits mettent en exergue plusieurs connaissances de l'adulte et de l'enfant mobilisées dans leurs interactions. D'abord, des intérêts de Laura ressortent : jeux sensorimoteurs, musique, fleurs, jeu dirigé de table. Visionner ces extraits avec la chercheuse amène le parent à parler d'autres intérêts de son enfant : la nature (jouer à l'extérieur en général, les insectes), les chats, les chiffres ou les blagues. Le parent nomme aussi de belles forces chez son enfant relatives aux nombres et à l'imagination. Elle explique qu'en dépit du peu de mots utilisés par Laura, cette dernière peut dire « jungle »



lorsqu'elle traverse des herbes plus hautes à l'extérieur, ce que le parent interprète comme un lien que fait l'enfant entre l'environnement physique actuel et sa connaissance de la jungle, possiblement par une forme de faire-semblant. À ce sujet, l'enseignante parle d'une belle émergence dans le jeu symbolique, mais les scénarios qu'elle a pu observer chez l'enfant demeurent simples (quelques petites histoires que l'enfant répète). Concernant les nombres, l'enseignante explique son étonnement à propos de Laura, étant donné qu'elle parle peu en classe et qu'elle semble parfois participer moins activement aux activités (p. ex. en regardant) :

Laura à chaque fois on dirait qu'elle fait quelque chose, même qu'elle dit quelque chose, on est toujours un peu surpris, parce que justement on ne le voit pas. Mais tu sais je suis surprise, puis je suis contente, mais en même temps, je le sais qu'elle sait des choses qu'on ne voit pas toujours. Mais on dirait que je suis surprise que ça ressorte, surprise que, tiens, enfin elle s'en sert.

De façon plus générale, en ce qui a trait aux connaissances liées à l'interaction avec Laura, le parent explique le contexte bilingue du milieu familial, mais affirme que son enfant a choisi l'anglais. Elle mentionne aussi la colère que peut manifester sa fille lorsqu'elle est incomprise. De son côté, l'enseignante précise qu'en classe, l'enfant essaie de plus en plus de redire autrement ou de répéter une idée, mais elle finit par abandonner plutôt que de se fâcher si elle est incomprise.

Les stratégies utilisées par l'adulte

Le tableau 2 présente les stratégies identifiées dans les huit extraits visionnés et fournit quelques exemples tirés des extraits.



Tableau 2. Stratégies de l'adulte identifiées dans les extraits vidéos

		Stratégies en milieu familial	Exemples
Sollicitation, incitation à agir	Solliciter directement	*Questions (surtout ouvertes)	Qu'est-ce que tu veux? (1, 5, 6, 8)
		*Donner une directive	« Regarde maman » (1, 3, 4, 7, 8) Demande implicite de faire répéter mot à mot, ex. « le - bébé - prend - son - bain » (3)
		Faire une ébauche	« Je veux... » (1)
	Capter l'attention	Faire un geste pour attirer l'attention de l'enfant	Geste de balayage du bras/main devant l'enfant pour capter son attention (1)
		Interpeller directement l'enfant par son prénom	« Laura »
Centration sur l'enfant	Observer	Observer l'orientation du regard de l'enfant pour ensuite étayer	L'enfant regarde une fleur de pissenlit; le parent observe et propose à l'enfant d'aller la prendre (8).
		Écouter ce que l'enfant dit pour ensuite y attribuer un sens dans la situation	
	Suivre les initiatives	Incorporer ses intérêts	Les éléments de la nature (ex. fleur [7] et feuille [8])
Soutien du langage oral	Soutenir les tours de parole	Attribuer un sens à ce qu'elle dit ou fait	Laura dit « pink » en tirant la langue. Le parent répond « oui pink, la langue est rose » (5).
		Marquer et favoriser l'alternance des tours de parole	Dans le jeu sensorimoteur de poursuite des chatouilles (4, 5). Dans les répétitions mot à mot, l'adulte dit un mot et laisse l'enfant répéter avant d'enchaîner : « Le - petit - garçon - boit - de - l'eau » (3).
	Étayage langagier	*Répéter	« Yellow, jaune » est répété plusieurs fois dans l'extrait 8. Rituels verbaux répétés chaque jour en synchronie avec l'enfant : « Je t'aime bonne journée! » (7)
		Mettre l'accent sur les mots-clés	Le mot « green » (vert) en parlant de la feuille est allongé et accentué par le parent, ce qui est repris par l'enfant dans sa prosodie lorsqu'elle répète (7).
		Parler moins	Les phrases du parent sont courtes : « La langue est rose » (5).
		Ralentir	Le débit de parole du parent est lent, encore plus lorsqu'elle souhaite faire répéter à l'enfant, chaque mot étant alors détaché : « je - t'aime - bonne - journée! » (7)
*Montrer pour appuyer le langage (geste, images, objets, etc.)	Le parent pointe respectivement le pissenlit en disant « jaune » et la feuille en disant « vert » (8). Le parent fait une mimique exagérée pour montrer son incompréhension (3).		



	Reformuler (mots ou gestes)	Reformulation constante des mots isolés ou des gestes de l'enfant, p. ex. l'enfant approche son visage de la caméra et dit « <i>cheese !</i> » L'adulte reformule son intention : « tu veux faire <i>cheese</i> » (4).
	Ajouter une dimension à ce qui est dit/fait pour enrichir les propos	L'enfant dit « pink » et le parent reformule et ajoute : « <i>yeah pink tongue. C'est rose. La langue est rose.</i> »
	Utiliser des onomatopées ou une musicalité dans la voix	« Oh oh! » (5); « hein! ? » pour signifier l'incompréhension. Le parent dit « non » sur un ton rieur lorsque l'enfant fait semblant de mal placer une carte (3).

* Stratégies qui diffèrent en milieu familial et à l'école selon l'enseignante.

Il appert que la plupart des stratégies identifiées sont utilisées en classe par l'enseignante (Lavigne et al., 2022) alors que certaines diffèrent (voir les stratégies marquées d'un astérisque [*] au sein du tableau 2).

Dans un premier temps, l'enseignante mentionne que les questions ouvertes ne trouvent pas réponse chez l'enfant en classe, ce pourquoi elle offre plutôt un choix de réponse, avec objets à l'appui ou pour des questions fermées en intégrant « oui ou non » directement à la question.

Dans un deuxième temps, le parent nomme les répétitions et les demandes implicites de répéter comme une stratégie clé de l'interaction avec sa fille. En ce sens, après avoir donné une directive directe à sa fille (p. ex. « regarde maman »), elle insiste pour que cette dernière répète systématiquement de courts énoncés mot à mot, un format que l'enfant anticipe bien avec son parent. Le parent explique sa stratégie par l'utilisation de l'écholalie (répétition directe de l'enfant ou en différé) qui fait partie de l'autisme de son enfant. Elle remarque que son enfant réinvestit des mots plus tard sur le long terme. Pour sa part, l'enseignante est plus ambivalente concernant cette stratégie de sollicitation :



La mère essaie beaucoup beaucoup de la faire verbaliser. C'est l'un parce qu'on a vu qu'elle [parent] suit quand même ce qu'elle [Laura] veut, ce qui l'intéresse elle [Laura]. Après ça il y a un peu quelque chose d'un peu statique, un peu moins naturel de faire systématiquement répéter. Mais je pense quand même à long terme, tu sais surtout quand ça s'inscrit dans le rituel comme le fait de faire dire : « Bye bye! Bonne journée, je t'aime », bien ça c'est vraiment intéressant. Puis tu sais je pense qu'effectivement à long terme, un moment donné ça fait au moins qu'elle [Laura] voit, des fois on dirait que Laura elle ne se rend pas compte que c'est important qu'elle parle, communique.

Dans un troisième temps, pour la stratégie misant sur la multimodalité et consistant à montrer à l'enfant pour appuyer le langage (geste, images, objets, etc.), le parent utilise des mimiques faciales très exagérées ponctuées d'onomatopées. En voyant cette stratégie à l'écran, l'enseignante souligne que la maman a une belle expressivité et commente :

Effectivement, le fait de faire la face [mimique exagérée], peut-être que ça montre plus que c'est vrai là [que l'adulte ne comprend pas] [...] peut-être qu'elle [Laura] comprend mieux [...] qu'on n'a pas compris [...] elle est forte sur les mimiques quand même Laura d'après moi.

Dans un dernier temps, toujours avec la stratégie multimodale de montrer, rappelons que le parent évoque l'utilisation de plusieurs matériels imagés de type « jeux éducatifs », matériels qu'utilise l'enseignante occasionnellement avec l'orthophoniste, quoique des aides visuelles comme des pictogrammes soient aussi utilisées en général dans la classe pour soutenir la compréhension. Les deux milieux mobilisent beaucoup les objets présents



dans l'environnement pour soutenir le langage oral. L'enseignante aborde l'intérêt d'utiliser davantage les images assez réalistes et les photos proches de la réalité de l'enfant pour lui permettre d'évoquer des événements passés par exemple. Cela dit, elle se demande, dans le cas d'une discussion autour d'une image ou d'une photo, comment amener Laura à dépasser la description du support ou de l'image pour l'aider à faire des liens avec son vécu.

Le point de vue de l'enseignante sur la démarche

En plus des commentaires déjà relevés liés à des indices du contexte ou à des stratégies précises, l'enseignante aborde l'intérêt général qu'elle a eu pour cette démarche d'échange et pour le visionnement de vidéos faites en milieu familial pour la collaboration :

Cette proximité-là, cet accès-là aussi à l'adulte [le parent], ça permet un échange beaucoup plus riche que toujours par agenda. Tu sais, on ne peut pas tout écrire et l'écriture, tu n'as pas tout le rendu. Tu sais, tu as le filtre, le filtre de celui qui a écrit, de celui qui le lit. Tu sais, ce n'est pas pareil. Les enfants qui sont un peu plus verbaux, au moins ils peuvent même un peu en rajouter et [ça permet au parent de] plus savoir, mais les autres, c'est plus difficile.

Discussion

Un premier constat émergeant de l'analyse est que la démarche a mis en relief des indices du contexte et des stratégies variés qu'utilisent les participantes, et ce, grâce à seulement une dizaine de minutes d'extraits vidéos très spontanément autocaptés. Ces extraits ont servi de base pour parler et explorer très finement, dans les mots des



participantes, les indices mobilisés et les stratégies dans l'interaction avec l'enfant. Ils leur ont aussi permis de faire des liens avec d'autres indices ou stratégies n'apparaissant pas dans les vidéos. Les indices du contexte ont été relevés comme importants pour les participantes, autant relativement à la multimodalité langagière qu'à l'environnement et aux connaissances. L'enfant, malgré ses BCC, démontre de manière multimodale une foule de connaissances (Ochs et al., 2004; Lavigne et al., 2024). Les intervenantes et intervenants gagnent à affiner leurs observations des interactions avec l'enfant et des indices interprétés, tout en cherchant à améliorer leurs stratégies de soutien, les deux étant liés (Klefbeck et Holmqvist, 2024).

Or, un autre constat est que plusieurs de ces indices, tels que les expressions verbales ou les gestes propres à l'enfant, les rituels, les connaissances liées aux intérêts et aux forces de l'enfant, étaient inconnus de l'enseignante, bien que la mi-année scolaire ait été dépassée au moment des captations. C'est donc dire que malgré la relation positive développée jusqu'ici avec l'enfant, l'enseignante est toujours en processus d'affinement de ses observations. D'ailleurs, si l'enseignante possède des connaissances fines à propos de l'autisme et des BCC, ce qui est souvent considéré comme lacunaire chez le personnel enseignant à l'éducation préscolaire (Fontil et al., 2020), sa connaissance spécifique de Laura peut toujours être affinée.

Ensuite, des similitudes dans plusieurs stratégies utilisées par le parent et l'enseignante, mais aussi quelques nuances, sont constatées. Nommons par exemple la demande du parent à son enfant de répéter mot à mot (p. ex. le rituel verbal de transition vers l'école), des mimiques expressives ponctuées d'onomatopées, du matériel imagé de type éducatif et des questions ouvertes. Pour l'enseignante, ces découvertes sont également liées à des défis à surmonter ou à de meilleures solutions à trouver pour aider



Laura, et ce, de diverses façons : la faire verbaliser davantage, l'aider à comprendre qu'elle n'est pas comprise et qu'elle doit reformuler, la soutenir lorsqu'elle fait des liens avec son vécu invisible à partir d'un support visuel, l'encourager à développer son jeu symbolique, etc. Cette réflexivité de la personne enseignante, sa reconnaissance directe de l'expertise du parent à travers son visionnement des vidéos et la comparaison des stratégies utilisées de part et d'autre sont, de notre point de vue, d'excellents leviers pour que la démarche de collaboration école-famille devienne véritablement partenariale (Chatenoud et al., 2019; Larivée et al., 2006). Le parent serait alors impliqué dans la résolution de « problèmes » rencontrés en interaction et dans la recherche de solution; il y participerait à part égale avec l'enseignante, leur expertise étant mutuellement reconnue, ce qui n'est actuellement pas le cas pour le vécu des parents (Boucher et Des Rivières-Pigeon, 2022; Chatenoud et al., 2019; Fahmi et Poirier, 2020). La présente recherche montre qu'il y aurait du potentiel à combiner les idées du parent et de la personne enseignante autour de défis dans l'interaction relevés à partir des vidéos : une bonne idée du parent, combinée à une bonne idée de l'enseignante, pourrait mener à une meilleure idée commune.

Dans cette perspective, la démarche permet de s'éloigner d'une approche dite déficitaire, dans laquelle l'accent est mis sur les difficultés de l'enfant, la difficulté y étant vue comme attribuable à l'enfant et à ses incapacités (Thompson et al., 2016; Yu et Sterponi, 2023). Ainsi, lorsqu'une difficulté est observée dans l'interaction avec l'enfant, la solution n'est plus nécessairement d'intervenir en enseignant directement de nouvelles habiletés à l'enfant; les adultes cherchent plutôt à s'ajuster à l'enfant pour mieux l'aider à participer à l'interaction, laquelle étant vue comme une coconstruction en dyade (Yu et Sterponi, 2023). Par exemple, sachant que l'utilisation des mimiques et des onomatopées



est une force pour Laura, le parent exploite ces indices dans ses stratégies de soutien lorsque Laura ne se fait pas comprendre.

Enfin, il est reconnu que la communication avec l'école est un élément qui doit être amélioré durant la transition. En effet, la communication est moins fréquente pour les parents d'enfants autistes à l'éducation préscolaire que dans d'autres milieux d'interventions en petite enfance (Girard et al. 2019), notamment les milieux de garde et les programmes d'interventions précoces. Les rencontres régulières, par exemple mensuelles, sont ainsi rares (Fahmi et Poirier, 2020). Concernant la forme des communications avec la famille, un constat lié aux présents résultats est que les captations vidéos ont permis de dégager des indices du contexte interactionnel et de montrer comment ces indices se dévoilent au fil de l'interaction et non de manière décontextualisée, ce que d'autres types de communication ne permettent pas. À ce sujet, de nombreux outils s'offrent aux parents dans la collaboration école-famille pour broser le portrait de leur enfant. Les outils de type portrait de l'enfant (OPHQ, 2025) ou les grilles d'observation de comportements non verbaux (Legendre et al., 2021) ont un certain intérêt si l'objectif est le partage de connaissances à propos de l'enfant. Toutefois, ils ne permettent pas de s'immerger dans la réalité du contexte familial et de voir concrètement les indices interprétés et les stratégies déployées dans l'interaction avec l'enfant. De même, les vidéos, prises seules, n'auraient pas permis de comprendre les indices invisibles du contexte (Doak, 2019), les liens que font les participantes avec leurs connaissances. Les entretiens ont donc permis de mieux contextualiser ce qui se passe en classe et en milieu familial.



Limites de la recherche

En guise de limites, le nombre d'extraits vidéos analysés et d'entretiens apparaît réduit en raison de la visée exploratoire de la démarche. Analyser d'autres séquences et en capter à d'autres moments dans l'année scolaire aurait potentiellement pu permettre de dégager d'autres indices du contexte ainsi que des stratégies supplémentaires. La recherche a aussi porté sur un seul cas d'enfant à l'éducation préscolaire en classe d'adaptation scolaire. L'ouverture dont ont fait preuve le parent et l'enseignante à la démarche a certainement contribué à la richesse de nos résultats exploratoires. Chaque triade enfant-parent-personne enseignante pourrait bien sûr conduire à des résultats uniques, mais la démarche serait toutefois facilement transférable à d'autres participants.

Conclusion

En conclusion, la réflexion entamée au terme de la démarche exploratoire sur le potentiel croisé des captations vidéos faites en milieu familial et d'éducation préscolaire mène à d'autres pistes de recherche futures. Il y aurait lieu d'explorer un tel dispositif en classe d'éducation préscolaire ordinaire et d'adaptation scolaire. De plus, un véritable échange de vidéos entre les milieux (famille vers l'école et école vers la famille) et la mise en place d'entretiens de groupe avec les dyades parent-enseignant permettraient d'explorer le potentiel d'un pareil dispositif pour laisser émerger de nouvelles idées pour mieux accompagner l'enfant. Dans le cadre de la présente recherche, les commentaires et les analyses ont porté sur le développement des interactions langagières et sociales de l'enfant en raison de ses besoins jugés prioritaires, mais nous croyons que ce dispositif, qui a comme point de départ les interactions avec l'enfant, pourrait aussi soutenir la réflexion



du parent et de la personne enseignante relativement à l'ensemble des domaines de développement de l'enfant à l'éducation préscolaire.

Références

- Aldred, C., Taylor, C., Wan, M. W. et Green, J. (2018). Using video feedback strategies in parent-mediated early autism intervention. Dans *Handbook of Parent-Implemented Interventions for Very Young Children with Autism* (p. 221-239). Springer.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Association.
- 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*, 69(1), 59-71. <https://doi.org/10.3917/nras.069.0059>
- Auer, P. (1992). Introduction : John Gumperz' Approach to Contextualization. Dans P. Auer et A. Di Luzio (dir.), *The Contextualization of language* (p. 1-37). J. Benjamins.
- Bottema-Beutel, K. (2024). Putting autism research in social contexts. *Autism*, 28(7), 1597-1601. <https://doi.org/10.1177/13623613241245642>
- Bouchard, C., Gagné, A., Charron, A. et Parent, A.-S. (2022). Le langage oral. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et*



l'écriture : Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire (Vol. 1, p. 175-190). Chenelière éducation.

Boucher, C. et des Rivières-Pigeon, C. (2022). Regard de parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme sur les intervenantes et les services du milieu scolaire : des réalités multiples. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 203-229. <https://doi.org/10.7202/1088635ar>

Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : Sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>

Chatenoud, C., Odier-Guedj, D., Camard, S., Rivard, M., Aldersey, H. et Turnbull, A. (2019). Advocacy de parents d'enfants ayant un trouble du développement et mécanismes d'exclusion préscolaires et scolaires : Étude de portée. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 388-406. <https://doi.org/10.7202/1065664ar>

Cyr, J. (2023). *Collaboration famille-école lors de la transition à la maternelle des jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].

Doak, L. (2019). 'But I'd rather have raisins!': Exploring a hybridized approach to multimodal interaction in the case of a minimally verbal child with autism. *Qualitative Research*, 19(1), 30-54. <https://doi.org/10.1177/1468794117752115>



- Fahmi, N. et Poirier, N. (2020). La transition vers la maternelle des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec : Planification, activités de transition et implication parentale. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 331-357. <https://doi.org/10.7202/1073999ar>
- Fasano, R. M., Perry, L. K., Zhang, Y., Vitale, L., Wang, J., Song, C. et Messinger, D. S. (2021). A granular perspective on inclusion: Objectively measured interactions of preschoolers with and without autism. *Autism Research*, 14(8), 1658-1669.
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E. et Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and facilitators of successful early school transitions for children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), 1866-1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Fontil, L., Sladeczek, I., Gittens, J., Kubishyn, N., et Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school : A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 88, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.006>
- Girard, S., Dugas, C. et Dionne, C. (2019). La transition vers la maternelle des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : une revue narrative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 76-87. <https://doi.org/10.7202/1066867ar>



Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, speech, and hearing services in schools*, 33(4), 268-281.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge University Press.

Hume, K., Sam, A., Mokrova, I., Reszka, S. et Boyd, B. A. (2019). Facilitating social interactions with peers in specialized early childhood settings for young children with ASD. *School Psychology Review*, 48(2), 123-132.
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0134.V48-2>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : Origines, apports, bilan. *Langue Francaise*, 117, 51-67.

Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H. et Lord, C. (2014). Language and communication in autism. Dans F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul et K. A. Pelphrey (dir.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition* (4^e éd.). John Wiley et Sons. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118911389.hautc10>

Klefbeck, K. et Holmqvist, M. (2024). Using video feedback in collaborative lesson research with SEND teachers of students with autism—A case report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(6), 866-882.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2212603>



Larivée, S., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : Entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>

Lavigne, A., Chatenoud, C. et Odier-Guedj, D. (2024). Agency des jeunes enfants dans la recherche participative : pistes issues d'une recherche sur l'interaction enseignante-enfant ayant un trouble du développement. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 38-54. <https://doi.org/10.7202/1112587ar>

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

Legendre, M.-P., Julien-Gauthier, F., Desmarais, C., Moreau, A. C. et Gremaud, G. (2021). *Grille d'observation des comportements de communication non verbale*. <https://lel.crires.ulaval.ca/node/95>

Lewis-Dagnell, S., Parsons, S. et Kovshoff, H. (2023). Creative methods developed to facilitate the voices of children and young people with complex needs about their education : A systematic review and conceptual analysis of voice. *Educational Research Review*, 100529. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100529>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeu nes/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. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0143>

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Sirota, K. G. et Solomon, O. (2004). Autism and the social world : An anthropological perspective. *Discourse Studies*, 6, 147-183.

Office des personnes handicapées du Québec. (2023). *Mieux connaître les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* [Portrait annuel : édition 2023]. Secrétariat général, communications et affaires juridiques, L'Office. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/ophq/Statistiques/eleves-difficulte_acc.pdfFHpd9YTj9SnOOPCKJ

Office des personnes handicapées du Québec. (2025). *Parcours scolaire d'un enfant handicapé : Guide pour les parents*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/ophq/Administration/Guides/Guide-parcours-scolaire_acc.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm>

Ramos Pereira, S., Le Sourn-Bissaoui, S. et Plumet, M. H. (2022). Les variabilités des compétences socio-communicatives des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme : Apports, enjeux et défis des études observationnelles en situations d'interaction écologique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 70(7), 352-361. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2022.05.005>



- Robitaille, C. et Dumais, C. (2023). Défis et besoins du personnel scolaire de la maternelle 4 ans concernant la collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 243-261. <https://doi.org/10.7202/1110035ar>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0265659014532477>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal; JSTOR.
<http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv69sv3w.10>
- Thompson, J. R., Shogren, K. A. et Wehmeyer, M. L. (2016). Supports and support needs in strengths-based models of intellectual disability. Dans *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (p. 39-57). Routledge.
- Tsamitrou, S., Ramos Pereira, S., Briet, G., Le Sourn-Bissaoui, S. et Plumet, M.-H. (2024). Les relations d'enfants avec TSA avec leurs pairs à l'école maternelle : Analyse de la littérature et observations systématiques en dispositifs inclusifs. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 1-2, 83-100.
<https://doi.org/10.3917/nresi.098.0083>



Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance* (2^e éd.). Centre Hanen.

Yu, B. et Sterponi, L. (2023). Toward neurodiversity: How conversation analysis can contribute to a new approach to social communication assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(1), 27-41.
https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00041