



Texte sur les retombées de la recherche

Utiliser des vidéos captées à la maison et en classe  
pour favoriser la collaboration école-famille dans la  
transition de l'enfant autiste vers la maternelle

Andréa LAVIGNE, professeur adjointe, Université Laval, Canada,

[andrea.lavigne@fse.ulaval.ca](mailto: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



Pour les enfants autistes et leur famille, la transition vers l'éducation préscolaire nécessite une individualisation et pose encore un défi. Ces enfants peuvent avoir des défis relatifs à la communication et à la gestion des interactions sociales avec leurs pairs ou les adultes. Leur autonomie dans différentes activités du quotidien varie. De plus, gérer les différents stimulus dans l'environnement, les changements et les imprévus peut être difficile. Enfin, leurs intérêts personnels potentiellement plus restreints peuvent leur causer des difficultés (American Psychiatric Association, 2013). À leur entrée à l'éducation préscolaire, certains de ces enfants parlent très peu et ont des besoins complexes en communication. Plusieurs pratiques facilitantes à la transition (rencontres et visites préalables, transferts d'informations, etc.) sont déjà en place dans certains milieux, mais cela est fait de manière variable. Malgré ces initiatives, les parents mentionnent que leur expertise est peu reconnue à l'école et qu'ils ne peuvent pas vraiment prendre part aux décisions relatives à leur enfant de manière partenariale. Pour sa part, le personnel enseignant se sent peu outillé pour soutenir l'enfant autiste. Les interactions et la participation de l'enfant demeurent difficiles en classe. L'interaction en classe est pourtant au cœur des périodes de jeu, des activités de groupe et des moments plus informels à l'éducation préscolaire.

Or, les recherches récentes qui s'intéressent aux interactions de l'enfant autiste ayant des besoins complexes en communication (BCC) montrent qu'il est possible de faire ressortir les compétences de l'enfant en observant avec précision ce qu'il dit et fait en contexte, même avec peu de mots utilisés. Il faut alors miser sur la multimodalité du langage oral, soit utiliser autant les mots que les gestes et la prosodie (p. ex. les intonations, le rythme de parole) pour l'aider à s'exprimer et à comprendre. Comme l'enfant utilise peu de mots, il faut le soutenir en utilisant ce qu'il y a dans l'environnement, comme le matériel



disponible, nos connaissances à propos de l'activité en cours (p. ex. une activité ou une routine qui reviennent souvent). Enfin, il est aussi important d'élargir notre connaissance à propos de l'enfant (ce qu'il connaît, ses intérêts et ses activités à l'école et à l'extérieur, ce qu'il a déjà voulu dire en faisant tel geste, etc.). C'est donc en analysant finement la multimodalité, l'environnement et les connaissances utilisées dans l'interaction que l'adulte pourra à la fois mieux comprendre l'enfant et mettre en place des stratégies qui vont le soutenir.

Il est reconnu que le parent est l'expert de son enfant, en ce sens, il le connaît très bien et a vécu maintes interactions avec lui. La personne enseignante pourrait alors bénéficier de son expertise. Comment repenser la place du parent dans la collaboration école-famille en reconnaissant son expertise sur les interactions avec son enfant? Cette reconsidération de la place du parent et de son expertise pourrait offrir de nouvelles pistes pour soutenir la transition.

Concrètement, nous avons demandé à un parent d'une enfant autiste fréquentant une classe d'adaptation scolaire pour enfants autistes et ayant des BBC (Laura, 6 ans) d'autocapter des vidéos en milieu familial, puis de les présenter à la chercheuse pour les commenter. 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 de l'enfant pour obtenir ses réflexions. Au total, le parent a autocapté avec son téléphone portable environ 10 minutes 30 secondes de vidéos en 8 petits extraits, la majorité étant d'une minute et moins. Le parent a choisi de capter des vidéos dans la maison et à l'extérieur avec l'enfant. Même en ayant seulement une dizaine de minutes d'extraits vidéos, les analyses font ressortir des indices et des stratégies variés à considérer dans l'interaction avec Laura.



## Des exemples d'indices et des stratégies à considérer dans l'interaction avec Laura

Tout d'abord, Laura utilise davantage de mots à la maison qu'à l'école et sa mère explique entre autres qu'elle la fait souvent parler à partir de matériel concret. Ce matériel peut être des jeux de type éducatif (p. ex. jeux des éditions *Placote*), mais aussi des objets que Laura regarde dans l'environnement ou dont elle se rapproche. De plus, le parent mise beaucoup sur la répétition de mots avec son enfant. Elle l'explique par la tendance naturelle de Laura à répéter et remarque que Laura réinvestit éventuellement ces mots, même si cela prend du temps. Laura est d'ailleurs habituée à cette stratégie. Par exemple, si Laura et son parent discutent d'une fleur et que le parent étaye en disant que la fleur est jaune, le parent répétera plusieurs fois le mot « jaune » et incitera Laura à le répéter. Le parent utilise aussi ce format de répétition dans les moments de transition. Par exemple, une vidéo montre qu'avant de faire entrer Laura dans l'école le matin, le parent dit « Je t'aime, bonne journée! » en détachant chaque mot de sorte que Laura puisse les répéter mot à mot, ce qui devient un petit rituel. L'enseignante trouve l'idée de répétition très intéressante pour instaurer des repères au moment des transitions.

Ensuite, les vidéos ont permis au parent d'expliquer certains mots dits par Laura, tels que « coco », qui signifie « lait », et « frère », qui désigne les garçons en général. La maman explique aussi des gestes, comme celui d'appuyer son menton sur son poignet qui est une manière de demander des chatouilles.

En plus de faire ressortir plein de connaissances invisibles à propos de Laura, les vidéos permettent au parent de parler des intérêts de sa fille : la nature (fleurs, feuilles, jouer à l'extérieur en général), les jeux de table, les jeux de poursuite et les chatouilles, les nombres, les bébés, etc. Même si nous étions à la mi-année scolaire au moment des



captations, plusieurs de ces éléments étaient encore inconnus de l'enseignante, cela même si l'enseignante avait développé une relation positive avec l'enfant.

### **Le point de vue de l'enseignante sur la démarche**

L'enseignante a été étonnée à plusieurs reprises durant le visionnement des vidéos et elle a émis plusieurs commentaires positifs. Elle souligne 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.

### **Pistes de réflexion pour la pratique enseignante**

Au terme de la démarche, nous constatons qu'un dispositif assez simple et peu contraignant pour la famille (10 minutes de vidéos autocaptées par le parent avec des moyens simples) a permis d'identifier beaucoup d'indices à considérer dans l'interaction avec l'enfant. De plus, cela a permis de voir l'utilisation de certaines stratégies du parent et de comparer les stratégies mobilisées à l'école et à la maison. Les vidéos ont été un point de départ pour parler d'autres choses qui n'y apparaissaient pas nécessairement, pour donner d'autres exemples ou évoquer d'autres connaissances à propos de l'enfant. Autant



le parent que l'enseignante ont été en mesure d'observer avec précision et de décrire dans leurs mots des éléments qu'elles jugeaient importants dans l'interaction.

Les échanges d'information à propos de l'enfant prennent différentes formes dans les milieux scolaires : portfolio, portrait de l'enfant, grilles d'observation des comportements non verbaux (voir par exemple Legendre et al., 2021; Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2025). Ces moyens demeurent toutefois plus décontextualisés et ne permettent pas nécessairement de se pencher sur de petites résolutions de problèmes très situées dans l'interaction avec l'enfant. Pendant l'entretien, l'enseignante a souligné plusieurs défis qu'elle rencontrait et qui ont émergé lorsqu'elle a visionné les vidéos : comment aider Laura à parler davantage à l'école? Comment l'aider à approfondir son jeu symbolique à partir de ses intérêts? À cet égard, l'enseignante et le parent avaient toutes deux de bonnes idées.

La 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.

À notre avis, voilà l'intérêt de repenser la place du parent dans la collaboration école-famille : lui redonner du pouvoir pour l'impliquer dans la résolution de problème avec l'enfant, et ce, potentiellement autour d'un dispositif d'échange vidéo.

## **Conclusion**

Il importe de souligner que les analyses ont porté sur quelques vidéos et une seule enfant, son parent et son enseignante. Chaque triade enfant-parent-personne enseignante



pourrait bien sûr conduire à des résultats uniques. Nous pensons que la démarche serait toutefois facilement transférable à d'autres participants.

En conclusion, il serait intéressant d'explorer un tel dispositif d'échange vidéo école-famille en classe d'éducation préscolaire, et ce, autant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée. 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 ou de rencontres 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 surtout sur le développement des interactions langagières et sociales de l'enfant en raison de ses besoins jugés prioritaires par la personne enseignante et le parent, mais nous croyons 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

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Association.

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

Office des personnes handicapées du Québec. (2025). *Parcours scolaire d'un enfant handicapé: Guide pour les parents*. Gouvernement du Québec. <https://cdn->



[contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/ophq/Administration/Guides/Guide-  
parcours-scolaire\\_acc.pdf](https://contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/ophq/Administration/Guides/Guide-parcours-scolaire_acc.pdf)