



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action?

DIRECTION :

DELPHINE ODIER-GUEDJ ET CÉLINE CHATENOU

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



AGENCY DES JEUNES ENFANTS DANS LA RECHERCHE PARTICIPATIVE: PISTES ISSUES D'UNE RECHERCHE SUR L'INTERACTION ENSEIGNANTE- ENFANT AYANT UN TROUBLE DU DÉVELOPPEMENT**

ANDRÉA LAVIGNE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

CÉLINE CHATENOU, UNIVERSITÉ DE GENÈVE, SUISSE

DELPHINE ODIER-GUEDJ, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, SUISSE

Résumé

Cet article propose une réflexion théorique sur les leviers à déployer pour favoriser l'*agency* des jeunes enfants dans les recherches de type participatif à la lumière de constats issus de recherches en ethnographie de la communication et en analyse conversationnelle. S'appuyant sur une recherche doctorale portant sur l'ajustement mutuel d'une jeune enfant ayant un trouble du développement avec son enseignante, il illustre l'importance de la multimodalité du langage pour favoriser l'*agency* de l'enfant au sein de la classe. L'accent est aussi porté sur la prise en compte des indices permettant de contextualiser et de donner sens aux interactions, comme des repères dans l'espace ou dans le temps. Enfin, des pistes concrètes d'analyse des interactions enfants-adultes sont proposées pour permettre à l'enfant d'être un véritable interlocuteur de l'adulte et de dégager son plein potentiel dans la classe, comme en recherche.

Mots-clés : interaction adulte-enfant, *agency*, multimodalité, parole de l'enfant, autisme, trouble du développement, ajustement interactionnel, recherche participative.

¹ Adresse de contact : lavigne.andrea@uqam.ca

**Pour citer cet article :

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.

1. INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies, plusieurs chercheurs spécialisés dans le domaine des études sur l'enfance, plus connu sous le terme des *childhood studies* en anglais, ont efficacement utilisé des méthodologies de recherche participative auprès des jeunes enfants. Leur approche a permis de mieux comprendre et rendre compte de manière approfondie de la façon dont les enfants expérimentent leur environnement éducatif dans le but de l'améliorer (Draghici et Garnier, 2020; Clark, 2011; Kheroufi-Andriot, 2017; Levrard, 2020). Ces études se démarquent des recherches antérieures dans le domaine de la petite enfance, notamment en psychologie du développement, en introduisant une dimension sociologique dans l'exploration de la question de la recherche sur les jeunes enfants. Ainsi et contrairement aux travaux précédents qui se concentraient sur la manière dont les jeunes enfants avancent et évoluent dans leur trajectoire développementale, les auteurs des *childhood studies* cherchent désormais à comprendre comment ils vivent leur réalité actuelle et comment ils perçoivent ce que les adultes leur offrent (Garnier, 2015). L'essence de cette idée est de considérer l'enfant comme un interlocuteur privilégié pour aborder les sujets qui le concernent et de dépasser une perspective centrée sur les adultes afin de promouvoir son autodétermination.

Pour ce faire, la notion d'*agency*² des participants resurgit de manière transversale et récurrente dans ces différentes études participatives au sein des *childhood studies*. Cette notion est définie comme la capacité d'action autonome de la part de l'enfant et sa compétence à influencer les autres, la vie sociale et culturelle qui l'entoure (Garnier, 2015). En cherchant à dépasser les déséquilibres de pouvoir entre adultes et enfants, favoriser l'*agency* des jeunes participants en recherche permet d'éviter de marginaliser ou aliéner leurs perspectives, ou encore d'interpréter leur parole de manière décontextualisée, sans tenir compte de leurs interactions avec les acteurs présents dans leur environnement quotidien (Clark, 2017). Par un jeu de coconstruction entre l'enfant et le chercheur/euse, les travaux de recherche participative illustrent comment l'*agency* du jeune participant peut se développer avantageusement au fur et à mesure de la recherche en utilisant les moyens qui lui sont mis à disposition pour s'exprimer et comprendre (Garnier, 2015, 2020). Aussi, la notion d'*agency* et sa mise en œuvre au sein de la recherche participative soulèvent inévitablement des questions concernant l'accès au langage par l'enfant et sa capacité à l'utiliser de manière appropriée pour faire valoir son point de vue lors de l'interaction avec l'adulte (considéré comme issu du groupe dominant) dans le contexte précis dans lequel cette interaction a lieu. En ce sens, de nombreux chercheurs des *childhood studies* s'interrogent sur la manière dont les enfants s'expriment et comprennent, et notamment dans le cas où ils présentent des difficultés langagières liées à des besoins éducatifs particuliers (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2016; Lewis-Dagnell et al., 2023). D'autres auteurs soulignent l'importance pour les acteurs impliqués dans l'action, chercheurs et enfants, de comprendre pleinement le contexte pour véritablement donner un sens juste à la parole de l'enfant. De leur point de vue, une méconnaissance des ancrages culturels et de la familiarité de l'enfant avec son environnement peut constituer un obstacle pour bien comprendre la perspective de l'enfant (Adami et André, 2014; Garnier, 2020).

Par conséquent, les recherches participatives dans le domaine des *childhood studies* semblent résonner et aborder des questions similaires à celles explorées par les chercheurs qui combinent des méthodologies issues de l'analyse conversationnelle et de l'ethnographie de la communication pour étudier les interactions entre adultes et enfants dans des contextes préscolaires et scolaires (Dindar et al., 2016; Doak, 2019; Heller et Kern, 2021; Korkiakangas et Rae, 2013; Lavigne, 2021). Ainsi, ces travaux partagent des préoccupations communes. En ce qui concerne les questionnements sur le langage oral, ces recherches mettent en lumière comment

² Terme difficilement traduisible et qui est largement utilisé en anglais dans la littérature francophone.

l'adulte et l'enfant tirent parti des ressources multimodales pour interagir efficacement (Doak, 2019; Korkiakangas et Rae, 2013; Lavigne, 2021). De plus en ce qui concerne la nécessité de prendre en compte le contexte dans lequel l'enfant interagit avec l'adulte ou ses pairs, certains chercheurs illustrent de manière détaillée comment l'adulte et l'enfant font évoluer leur interaction au fil des tours de parole. Ils permettent de clarifier quels sont les indices partagés (Auer, 1992; Gumperz, 1982) par l'enfant et l'adulte dans le contexte, guidant leur compréhension mutuelle tout en facilitant leur ajustement mutuel (Dindar et al., 2016; Lavigne, 2021).

Aussi, il apparaît pertinent d'établir des liens entre les défis expérimentés par les chercheurs en *childhood studies* concernant l'*agency* des jeunes participants et les conclusions des études menées dans le domaine des analyses interactionnelles; ceci en particulier pour les enfants ayant des difficultés langagières et d'interaction. En effet, l'*agency* apparaît intrinsèquement liée à parole de l'enfant et à son interprétation, et cette relation est fortement influencée par le contexte spécifique dans lequel elle se déroule. Du reste, quelques auteurs ont commencé à explorer l'intersectorialité ou interconnexion entre les domaines en proposant des voies méthodologiques innovantes pour arriver à favoriser la réelle *agency* des enfants en situation de handicap dans leurs études (Brownlow et al., 2021; McLaughlin et Coleman-Fountain, 2019). Dans cette même optique, nous souhaitons nous appuyer sur des exemples et des observations tirés d'une recherche doctorale qualitative menée à Montréal, qui portait sur l'interaction réussie d'adulte-enfant ayant un trouble du développement (TD) en classe préscolaire. Nous ambitionnons ainsi d'établir des liens entre les domaines de recherche en *childhood study* et en analyse interactionnelle du langage.

En utilisant le corpus de notre recherche précédente, nous cherchons dans cet article à répondre à la question suivante: comment les connaissances découlant de l'analyse interactionnelle des pratiques d'une enseignante avec un enfant à l'école peuvent-elles être mobilisées pour favoriser l'*agency* de l'enfant ayant un TD dans le cadre du développement de la recherche participative en *childhood study* ? Cet écrit vise donc à mettre en lumière les enjeux essentiels, tant d'un point de théorique que méthodologique, liés à la prise de parole des jeunes enfants ayant un TD ou manifestant un faible niveau de langage verbal lors de conduite de recherche. Notre objectif ultime est de promouvoir une participation plus équitable des jeunes enfants dans la recherche participative en identifiant des leviers qui permettent de prendre en compte pleinement leur parole dans leur interaction avec les adultes en contexte éducatif préscolaire et scolaire.

2. ÉLÉMENTS THÉORIQUES ISSUS DU DOMAINE DE L'ANALYSE INTERACTIONNELLE

Comme mentionné précédemment, même sans explicitement se référer à la notion d'*agency*, caractéristique du domaine des *childhood studies*, les recherches menées dans le domaine des analyses interactionnelles, en particulier dans les sous-domaines de l'analyse conversationnelle et de l'ethnographie de la communication semblent toutefois faire écho à cette notion à travers deux principaux axes : 1. la reconnaissance de l'expression du jeune enfant par le biais de diverses tentatives et de multiples moyens; 2. l'incarnation de cette parole dans un contexte qui n'est ni figé, ni neutre.

Ainsi et en premier lieu, plusieurs chercheurs ont mis en évidence, en se basant sur l'analyse des interactions, comment les participants (comme l'enfant et l'adulte) collaborent pour construire conjointement un sens partagé (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Ils ont illustré que le sens donné dans l'interaction ne peut être envisagé comme émanant exclusivement d'une personne, soit de l'adulte ou de l'enfant, de manière individuelle. De plus,

cette coconstruction ne repose pas seulement sur les mots des participant.es; elle requiert également l'utilisation des ressources multimodales à la disposition de l'adulte et de l'enfant : incluant les aspects verbaux (mots, sons émis), non verbaux (gestes, mouvements, expressions faciales, etc.) et paraverbaux (intonations, volume, etc.) (Blanchet, 2012 ; Kerbrat-Orecchioni, 2010; Filliettaz, 2006; Filliettaz et Zogmal, 2020; Vion, 1992). Cette multimodalité est à la fois employée par l'enfant pour communiquer ses idées et ses connaissances dans un contexte de classe (Dindar et al., 2016; Doak, 2019; Lavigne, 2021), mais aussi par l'adulte pour soutenir la compréhension de l'enfant (Korkiakangas et al., 2013; Lavigne et Odier-Guedj, 2016; Lavigne, 2021).

Pour aborder le deuxième point, il est important de souligner que les analyses interactionnelles ont permis de considérer que l'adulte et l'enfant ont tous deux des connaissances relatives au contexte, qui ne sont pas nécessairement toujours partagées. La compréhension du contexte se construit progressivement au fur et à mesure que l'enfant et l'adulte interagissent, car il évolue au fil des tours de parole et des échanges réciproques. De manière continue, les participant.es examinent la situation en cours, ce qui fait émerger des indices qui guident leur interprétation commune, tout en les aidant à s'ajuster mutuellement (Auer, 1992; Gumperz, 1982). Ces indices dits de contextualisation peuvent être déduits à partir des caractéristiques du langage (qu'il soit verbal, non verbal ou paraverbal) ou de l'environnement. Les indices peuvent, entre autres, être présents dans un mot, un moment de silence, une référence à un lieu ou à une connaissance partagée concernant l'horaire ou le déroulement de l'activité. Pour interpréter les indices, l'adulte et l'enfant s'appuient sur leur propre bagage de connaissances (historiques, sociales, linguistiques, culturelles) ainsi que sur et leurs expériences passées en matière d'interaction.

Somme toute, lorsque l'enfant s'exprime et agit de manière multimodale, il le fait au sein d'une communauté éducative qui dispose de ses propres ressources langagières et de routines spécifiques à leur contexte (Doak, 2019). Dans cette optique, ces deux principes, tirés du domaine de l'analyse de l'interaction, guideront des exemples présentés dans cet article et constitueront le socle sur lequel nous discuterons de l'*agency* de l'enfant au cœur des recherches participative au sein des *childhood studies*.

3. ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES : APPROCHE ET DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

La première auteure (Lavigne, 2021) a entrepris une démarche ethnographique en s'intégrant progressivement dans le milieu d'une classe spécialisée, où étaient scolarisés 5 enfants de 4 à 6 ans ayant un TD. Les analyses finales de la thèse se sont finalement concentrées sur l'une de ces jeunes enfants.

3.1 Collecte de données

Les données ont été recueillies en utilisant une approche qui a combiné 75 heures d'observations participantes (selon la méthode de Lapassade, 2002) sur une période de 14 semaines, ainsi que 17 demi-journées d'enregistrements vidéo (suivant la méthode de Mondada, 2007). De plus, six entretiens semi-structurés ont été menés avec l'enseignante, portant sur les sujets du langage et de l'interaction avec son élève.

Participants

Une enseignante, nommée Audrey et une élève, prénommée Laura³ ont été sélectionnées intentionnellement. Audrey était titulaire à temps plein de la classe. De son côté, Laura, âgée de 6 ans, fréquentait la classe à temps

³ Prénoms fictifs pour préserver l'anonymat.

complet et interagissait essentiellement par le biais du langage non-verbal, utilisant des gestes et/ou des mots isolés couplés avec des gestes, que ce soit en anglais ou en français (dans un contexte familial bilingue). Elle avait une utilisation limitée de phrase simple composée de 2 ou 3 mots.

3.2 Analyses

Sept séquences d'interaction minutieusement analysées ont été transcrites de manière multimodale, à partir desquelles des exemples seront extraits pour présenter les résultats dans cet écrit. Parallèlement, une analyse thématique des entretiens (conformément à la méthode de Paillé et Mucchielli, 2016) a été réalisée en se concentrant sur les passages relatifs à l'interaction entre Audrey et Laura. Les données issues des entretiens et des notes de terrain qui concernaient directement les séquences filmées sélectionnées ou qui contribuaient à documenter le contexte plus large des activités et de la culture de la classe ont été croisées avec l'analyse des sept séquences d'interaction.

4. RÉSULTATS PRINCIPAUX EN LIEN AVEC L'AGENCY DES ENFANTS

4.1 La multimodalité

Pour commencer, nos résultats révèlent que l'utilisation de la multimodalité, tant par l'enfant que par l'enseignante, joue un rôle essentiel de levier à l'ajustement dans leur interaction. Cependant, il est crucial de souligner que le langage verbal doit demeurer au cœur de cette multimodalité. En effet, lorsqu'au cours d'une activité en classe, l'enfant ou l'adulte entreprennent des actions non verbales sans expliciter leur intention respectueuse ou leur but, cette absence de langage verbal entrave l'ajustement : les participantes demeurent alors sur des trajectoires parallèles dans leurs actions et ne parviennent plus à coconstruire. À titre d'exemple, la figure 1 qui se rapporte à une activité de travail partagée (utilisant le découpage, collage, etc.) illustre comment le langage verbal explicite utilisé par l'enseignante aide l'enfant à comprendre que la tâche est terminée et qu'elles peuvent toutes deux passer à la suivante. Cependant, cette illustration démontre également que bien que le langage verbal occupe une place centrale, l'ajustement est facilité par l'utilisation de la multimodalité : l'enfant exprime alors son empressement à passer à un autre jeu en utilisant l'interjection « hen! », accompagnée du geste de pointage ; ce qui permet à l'enseignante de s'ajuster en orientant son regard et son attention vers le jeu convoité par l'enfant.


<i>Préambule :</i>	
<i>Audrey (enseignante) ramasse progressivement le matériel, mais Laura (enfant) ne réagit pas aux actions de son enseignante. Audrey demande à Laura si elle veut ajouter un trait au crayon sur sa feuille. Laura répond par un hochement de tête (non).</i>	
	<p>A. non ok↗ ((ramasse les ciseaux que L. touche)) bin on a fini (ton aigu enthousiaste pour « on a fini »)</p>
	<p>L. Hen ((regarde le jeu sur la table et le pointe))</p>

Figure 1. Extrait 1

Dans ensemble de données, d'autres actions non verbales, comme l'utilisation du dessin par l'enfant, ont aussi contribué à la coconstruction de sens entre l'enfant et l'adulte, dans la mesure où l'adulte prenait le temps de valider le sens construit par l'enfant. Dans la figure 2, l'enseignante et l'élève combinent et intègrent de multiples indices dans le contexte d'une activité, initialement axée sur les connaissances liées aux formes. Du côté de l'enfant, ces indices incluent des signes de tristesse manifestés précédemment et explicitement, par des traits de crayon rappelant les gouttes de pluie et un pointage de l'enfant vers la fenêtre donnant sur l'extérieur, mot « pluie ». Du côté de l'adulte, en plus des indices verbaux, on trouve notamment des imitations de pleurs et la prosodie (intonation vocale) liée ces pleurs ainsi que l'expression du visage. La combinaison de ces indices leur permet de parvenir à une compréhension partagée du contexte.


<i>Avant l'extrait :</i>		
<i>Il s'agit d'une journée pluvieuse. Le matin, l'enseignante place le pictogramme « jouer dans la classe » au lieu de celui « jouer à l'extérieur » sur l'horaire de classe. Au moment d'annoncer l'horaire du jour, Laura prend le pictogramme « jouer dans la classe » et le change pour « jouer dehors. » Son enseignante verbalise pour elle son envie de jouer dehors, mais lui demande de laisser le pictogramme comme il était. Plus tard dans son atelier, Laura dessine de courts traits sur sa feuille.</i>		
	L	e pluie : ((avec la main tenant son crayon, pointe de l'index en direction de la fenêtre; regarde vers la fenêtre où elle pointe))
	A	<i>ah non</i> :! ((excl)) on pourra pas jouer dehors :↘ (0,5 sec.) ((se tourne vers l'élève, yeux froncés, bouche orientée vers le bas en une mimique triste; regarde L.)) <i>abou hou</i> : [hou : hou : hou :: – ((voix aiguë, imitation de pleurs)) (2 sec.)
	L	((regarde A., regarde sa feuille de dessin, puis à nouveau A.; passe ensuite sa main derrière le cou de A. et se rapproche dans un geste de consolation))

Figure 2. Extrait 2

Un autre indice non verbal central qui facilite l'ajustement est l'orientation convergente du regard entre l'adulte et l'enfant. Ainsi, il apparaît que l'ajustement ne peut s'opérer que lorsque l'adulte et l'enfant se regardent mutuellement ou dirigent tous les deux leur regard vers le même indice visuel dans l'environnement (attention conjointe). Par conséquent, l'adulte et l'enfant doivent surmonter les défis liés à l'initiation et à la réponse dans le contexte de l'attention conjointe; ce qui peut souvent être un défi pour l'enfant ayant un trouble du développement. À cet égard, la connaissance préalable qu'Audrey a de l'enfant, sa longue expérience d'interaction avec elle, ainsi que les stratégies qu'elle met en œuvre dans son enseignement contribuent au succès de l'attention conjointe. Encore une fois, la multimodalité est incontournable pour permettre aux deux participantes d'ajuster leur l'attention visuelle l'une envers l'autre, ou vers une image ou un objet donné. La

figure 3 illustre trois manières pour Audrey et Laura de combiner différents indices pour ajuster leur attention conjointe lors de différentes activités à table, que ce soit en tête à tête ou dans une activité de groupe. Plus spécifiquement, l'extrait 5 montre comment il est parfois nécessaire de réajuster les actions pour garantir que l'attention conjointe des deux participantes soit alignée sur les mêmes buts, permettant ainsi d'entreprendre une action partagée.

	<p>Extrait 3 - Attirer directement l'attention de l'autre</p> <p><i>Laura et Audrey parlent d'un soleil dessiné. Dans cette lignée, Audrey demande explicitement à Laura si elle veut colorier le soleil en jaune par des indices multimodaux : Audrey interpelle Laura par son prénom, lui touche l'épaule, lui montre le crayon jaune qu'elle tient dans son autre main. Laura regarde vers le crayon et reprend verbalement « en jaune », tout en saisissant le crayon.</i></p>
	<p>Extrait 4 - Laura montre son but par son action, observée et appuyée par son enseignante</p> <p><i>Dans une activité routinière du matin, Laura montre qu'elle souhaite entreprendre une nouvelle action : celle de dénombrer les élèves présents à l'école. Pour ce faire, elle se dirige vers le tableau numérique et glisse une à une les photos des élèves en gardant son regard orienté vers les photos. Audrey observe quelques secondes ce que fait Laura, où elle regarde, puis interprète l'action. Elle l'aide ensuite à verbaliser à voix haute les nombres.</i></p>
	<p>Extrait 5 - Réajuster ses actions pour faire comme l'autre</p> <p><i>En fin d'activité, Audrey amène l'idée de déterminer quel joueur a remporté la partie. Audrey et Laura ont toutes deux des cartes. Audrey observe d'abord que les cartes de Laura sont placées en lignes. Elle place donc ses propres cartes en ligne. Simultanément, Laura observe qu'Audrey a ses cartes en pile, alors elle replace les siennes en pile. Cernant ce changement d'action et le regard de Laura à nouveau orienté sur ses propres cartes, Audrey réajuste son action pour replacer ses cartes en pile, assurant ainsi une convergence dans leur action.</i></p>

Figure 3. Différentes manières d'attirer l'attention de l'autre pour obtenir son attention conjointe et orienter conjointement leurs buts/coordonner l'action.

En terminant pour cette rubrique, plusieurs indices paraverbaux jouent un rôle essentiel de leviers dans l'ajustement interactionnel. Il s'agit notamment des onomatopées et des interjections utilisées de manière expressive pour indiquer l'affectivité ou état émotionnel de l'enfant ou de l'adulte, comme on le voit dans la figure 2 avec des expressions telles que : « ah non! », « abou hou hou! ». Dans nos analyses, les participantes modulent leur voix en utilisant des outils comme l'allongement d'un son, l'emploi d'un ton exclamatif, une voix forte ou aiguë), tout en accentuant leurs mimiques, leurs postures et en utilisant des gestes à l'appui. À certains moments, elles reprennent également les expressions émotionnelles de l'autre. Dans le but d'aider l'enfant à bien comprendre le langage oral, l'enseignante ralentit son débit de parole, tronque ses énoncés, surtout lorsqu'elle pointe des images. Elle intègre aussi de fréquentes pauses qui permettent à l'enfant d'orienter son regard vers un objet pointé ou de prendre son tour de parole.

4.2 Les connaissances liées aux indices de contextualisation

Ensuite, nos résultats illustrent que la prise en compte de la multimodalité du langage de l'enfant est étroitement liée et ne peut être dissociée de nombreux indices émergents du contexte de leurs activités. En effet, la multimodalité prend tout son sens lorsque l'adulte et l'enfant associent les indices du langage à ceux de leur environnement, en tenant compte de leurs propres connaissances. En d'autres termes, non seulement ces connaissances doivent être activées par l'enfant et l'adulte, mais elles doivent également être reconnues par l'autre pour être partagées. Dans l'ensemble, nos analyses révèlent ainsi que, en plus de mobiliser leurs connaissances linguistiques à travers la multimodalité, l'enfant et l'adulte se basent principalement sur des indices liés à trois types de connaissances. Ces indices sont répertoriés dans le tableau 1 et se rapportent au cadre et aux buts de l'activité en cours, ainsi qu'aux connaissances préalables découlant de l'histoire interactionnelle passée entre Audrey et Sarah. Nous avons également illustré l'activation conjointe des connaissances à partir des extraits 1, 2 et 4 présentés dans les figures précédentes.

Tableau 1. Indices de contextualisation liés à des connaissances activées conjointement par l'adulte et l'enfant

	Extrait 1 - fini	Extrait 2 - pluie	Extrait 4 - dénombrer
Indices relatifs aux connaissances du cadre : sur le matériel, sur la structure de l'activité, sur les connaissances contextuelles et conceptuelles mises en jeu	<ul style="list-style-type: none"> • Rangement du matériel en fin d'activité • Présence du jeu sur la table 	<ul style="list-style-type: none"> • Jouer dehors à la récréation • Horaire de la journée • Météo extérieure (pluie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Parfois, le groupe-classe dénombre les élèves présents
Indices concernant la compréhension de l'autre et de ses comportements et conduites : sur ses intérêts, sur sa manière d'utiliser le matériel, sur son langage habituel, sur son rôle	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante annonce la fin de l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrariété vécue en voyant la pluie • Comment consoler l'autre 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance d'une insistance inhabituelle de l'enfant à exprimer son idée
Indices relatifs aux buts : explicitation des buts oralement et par ses actions	<ul style="list-style-type: none"> • Ranger • Demander une nouvelle activité 	<ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer à propos de la pluie 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénombrer les personnes présentes

En fin de compte, Laura et Audrey partagent des connaissances communes qui, de prime abord, ne sont pas visibles, malgré le nombre de mots limité utilisés par l'enfant. La mise en relief de ces indices interprétés conjointement par nos participantes et leur rôle crucial dans la coconstruction du sens lors de l'interaction renforcent l'idée d'un espace partagé entre l'adulte et l'enfant, d'une expérience commune à développer. Dans cette optique, l'adulte et l'enfant ne peuvent pas simplement s'inviter mutuellement dans un espace spatio-temporel personnel, comme lorsque l'enfant montre et décrit son environnement de vie à l'adulte. Il est préférable qu'ils le vivent ensemble. De plus, l'adulte et l'enfant doivent se donner du temps pour bâtir ensemble une histoire interactionnelle (Vion, 1992) et apprendre à se connaître mutuellement.

5. DISCUSSION

L'intention générale de cet article est de tisser des liens entre l'*agency* de l'enfant dans le domaine des *childhood studies* avec les recherches interactionnelles dans le cadre de l'ethnographie de la communication et de l'analyse conversationnelle, qui se penchent sur la coconstruction du sens et l'ajustement adulte-enfant en classe. Plus précisément, à la lumière de nos résultats, nous proposons et discutons deux aspects qui facilitent l'ajustement de l'interaction de l'adulte et du jeune enfant en classe en vue de réfléchir l'*agency* de l'enfant en recherche participative : la multimodalité du langage et la prise en compte des indices de contextualisation. Cette discussion sera alimentée par des recherches menées auprès de jeunes enfants ou ayant un TD issues du domaine des analyses interactionnelles (Dindar et al., 2016; Doak, 2019; Filliettaz, 2014; Girolametto et al., 2007; Ochs et al., 2004) ou de la recherche participative (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2016; Clark, 2011; Garnier, 2015; 2020; Levrard, 2020; McLaughlin et Coleman-Fountain, 2019; Sigstad et Garrels, 2021; Stafford, 2017).

En ce qui concerne en premier lieu la multimodalité, son importance ainsi que celle du maintien du langage verbal devraient être soulignées comme premières pistes tant du côté de l'adulte que de l'enfant, afin de faciliter l'ajustement adulte-enfant. D'après nos résultats, même si l'enfant s'exprime très peu verbalement, le langage verbal joue un rôle crucial pour lever les ambiguïtés vécues dans l'interaction; comme cela a été illustré dans notre corpus lorsque l'enseignante a clairement indiqué la fin d'une activité, ce que l'enfant a saisi pour proposer autre idée.

Dans l'enseignement, comme dans la recherche, nous pensons aussi que de nombreux détours sont nécessaires pour permettre un ajustement interactionnel essentiel à la coconstruction du sens partagé entre les interlocuteurs, spécifiquement des jeunes enfants. La validation verbale par l'adulte de ce que l'enfant exprime de manière non verbale contribue à cet ajustement interactionnel (Lavigne, 2021). Il convient de noter que, malgré ses difficultés, l'enfant n'est pas passif; il peut faire preuve des initiatives et avoir ses propres buts dans l'activité (Doak, 2019), comme celle de vouloir dénombrer les personnes présentes ou celle de vouloir parler de la pluie à l'extérieur dans notre corpus. Ainsi, il peut également tenter de rétablir la compréhension mutuelle avec l'adulte en utilisant des mots, des regards et des actions. De la même manière que le constatent Dindar et ses collaborateurs (2016), les initiatives de Laura pour s'ajuster englobent des actions liées à la tâche en cours comme le dénombrement des personnes et la formation d'une pile de cartes, mais aussi des actions visant à s'ajuster socialement à l'autre (comme lorsque Laura prend le temps d'expliquer son dessin à Audrey et qu'elle la reconforte et console). Cette sensibilité aux initiatives multimodales de l'enfant et ces détours dans l'interaction sont indispensables pour rééquilibrer la relation de pouvoir entre l'adulte et l'enfant. En effet lorsque Audrey reconnaît les initiatives multimodales de Laura, elle lui permet de prendre des décisions sur ce qu'elle dit et fait pendant les discussions et les activités, comme le souligne Stafford (2017) dans un autre contexte. En outre, l'adulte peut vérifier le sens de ce que dit ou fait l'enfant en ajoutant de nombreux signes multimodaux qui confirment son intention. Cela fait écho à la proposition des méthodologies visuelles et participatives de multiplier les sources de données et les répétitions dans le discours de l'enfant (Levrard, 2020). Nos résultats montrent que la multiplication des indices par le biais de la multimodalité du langage est cruciale au moment précis où l'enfant est en situation d'insécurité langagière ou éprouve des difficultés langagières.

Par ailleurs, toujours en ce qui concerne la multimodalité, une seconde piste émane de l'importance pour l'enfant et l'adulte de s'ajuster pour être attentifs à un même soutien visuel. Dans les exemples tirés de notre corpus, Laura utilise le dessin comme soutien pour raconter un événement qui la contrarie, celui de la pluie à l'extérieur qui l'empêche de jouer dehors. Non seulement ce soutien pictural sert de point de départ pour l'élicitation (Levrard, 2020), mais il prend son sens en permettant à Laura de « rejouer la scène. » En effet,

l'émotion de tristesse est remise en avant par le jeu de l'enseignante qui fait semblant de pleurer, puis le geste de consolation de l'enfant. Les situations vécues antérieurement, même si évoquées par un soutien visuel, peuvent être difficiles à mettre en mots par l'enfant. Réactualiser une scène en la mimant spontanément ou parler d'un soutien visuel en faisant les actions associées semble une manière de rendre les idées concrètes. Ainsi, un signal est envoyé à l'enfant qu'il a été compris et que ce qu'il a exprimé a été interprété. En outre dans cet extrait, les émotions passent par les mimiques, les interjections et les onomatopées expressives, initiées autant par l'adulte que par l'enfant et imitées par l'une l'autre. Simples à utiliser, les mots amusants introduits sont nommés comme stratégies efficaces et stimulantes dans le soutien au développement langagier et interactionnel de l'enfant par l'adulte (Girolametto et al., 2007). Ils pourraient permettre d'accéder au sens avec peu de mots dans des entretiens de recherche de type participatif.

De plus, dans les extraits de résultats présentés, Laura utilise son environnement visuel pour s'exprimer, en plus de ses gestes et ses mots naturels: elle pointe un jeu sur la table, se dirige vers le tableau numérique interactif de la classe, prend un crayon dans sa main, manipule des cartes d'image. Bien que ces moyens multiples soient universels et potentiellement utilisés par tous les enfants, Laura les utilise pour compenser son langage plus limité. Elle utilise donc ces supports de communication alternative et améliorée (CAA) en multimodalité d'une manière qui lui est propre. Cela souligne l'importance de ne pas préconiser un système de communication unique pour tous les enfants, mais plutôt de laisser à disposition de chaque enfant un choix de CAA (comme des aides technologiques, des pictogrammes et des gestes) pour qu'il puisse choisir celui qui lui convient pouvoir nous informer de son expérience Stafford, 2017. En outre, pour Laura, certains de ces soutiens visuels (illustrations en classe) font partie intégrante des activités proposées en classe, tandis que d'autres se trouvent dans un environnement familier dont l'organisation est connue de l'enfant. Par exemple, Laura sait où trouver le matériel pour bricoler spontanément, elle connaît les albums de jeunesse travaillés en classe et peut y accéder pour montrer des images, elle sait utiliser son horaire de la journée, le tableau numérique, elle connaît le matériel dans le coin jeux. Cela souligne l'intérêt de proposer un environnement où le matériel pouvant servir de CAA est précatégorisé aux yeux de l'enfant, comme le suggèrent Sigstad et Garrels (2021). Cependant, nos résultats renforcent l'idée de permettre à l'enfant d'utiliser son propre matériel déjà familier en interagissant directement avec l'adulte dans une optique de méthode centrée sur le participant (*participant-centred methods*, Stafford, 2017). Il apparaît ainsi autant essentiel dans le cadre d'une recherche participative d'avoir accès à de nouveaux soutiens visuels comme des maquettes, des schémas, des photos, des dessins, etc. tout comme de lui mettre à disposition du matériel varié et adapté et qu'il connaît (Stafford, 2017). En effet, l'appui sur les objets son environnement personnel permet à l'enfant d'évoquer des activités passées, celles qui ont des noms, tout comme ses réalisations personnelles et certaines de ses connaissances. Même si l'enfant sélectionne préalablement ce qui l'intéresse et le documente, comme suggéré par (Levrard, 2020) dans le cadre d'une activité créative (film, dessin photographie, etc.) en vue d'un entretien d'élicitation ultérieur, il pourrait tout aussi bien recourir à du matériel concret et familier pour discuter de l'image qu'il a produite avec l'adulte, la faire revivre ou encore présenter autre chose.

En ce qui concerne en second lieu les indices de contextualisation, il est important de noter que l'enfant a la capacité « d'agir » sur ces indices, ce qui peut avoir un impact sur les autres, et sur la vie sociale et culturelle (Garnier, 2015). D'abord en ce qui a trait plus spécifiquement aux connaissances liées au cadre spatio-temporel, même si certaines activités en classe ou en recherche sont récurrentes (comme celle de prendre des présences des enfants chaque jour, les ateliers ou les réunions journalières), elles comportent toujours une part d'imprévisibilité. Comme l'a démontré Filliettaz (2014) grâce à des analyses fines praxéologiques des actions des enfants et des adultes dans le contexte d'activités éducatives, de nouvelles structures invisibles et de nouvelles actions peuvent émerger, même si elles étaient inattendues jusqu'à présent (Filliettaz, 2014). Pour

que le sens émerge, il est donc essentiel de mettre en contraste ce que l'enfant exprime (dit et fait) dans sa multimodalité avec le cadre spatio-temporel actuel et ce qui est connu en regard de ce qui est attendu : tels que le lieu, le moment-temps, les personnes présentes, les matériaux utilisés, les enchaînements d'activités et les étapes. Cette démarche permet de donner un ancrage contextuel à la parole de l'enfant dans le contexte pour tenir compte de ses interactions avec des personnes présentes et éviter de rendre sa parole générale (Clark, 2017).

De plus, il est important de noter que même un enfant non verbal peut souhaiter introduire de la nouveauté dans un contexte connu et poursuivre ses propres buts ainsi que proposer des choses qui ne sont pas liées au moment présent, comme cela a été démontré par Doak (2019) lors d'une activité de la collation impliquant un enfant non verbal. Par ailleurs, à tout moment dans une activité donnée, ce que l'enfant dit, fait et ce qui l'entoure dans son environnement proche peuvent l'amener à évoquer ses connaissances et ses repères culturels. À cet égard, McLaughlin et Coleman-Fountain (2019) indiquent que les illustrations créées et commentées par des adolescents en situation de handicap sont ancrées dans leur expérience personnelle, tout en étant influencées plus largement par la phase de vie dans laquelle ils se trouvent et par ce qui est culturellement valorisé par les jeunes de leur âge dans la société. Par conséquent, il importe de reconnaître que malgré leurs besoins particuliers, les enfants font également partie d'une communauté sociale et culturelle qui influence fortement leurs interactions avec les autres (Ochs et al., 2004). Les multiples connaissances que Laura manifeste de sa manière singulière dans notre corpus ainsi que ses évocations et références à son propre vécu, renforcent cette notion d'ancrage culturel et social de l'enfant. Pour identifier ces connaissances, il apparaît important d'induire de la multimodalité langagière et y donner sens, de faciliter l'attention conjointe entre l'adulte et l'enfant ainsi que de bien connaître l'enfant et ses routines (Dindar et al., 2016; Lavigne, 2021; Ramos Pereira et al., 2022; Stafford, 2017).

Par ailleurs, il nous apparaît important de souligner que d'autres leviers associés à la méthodologie employée dans la collecte de donnée et dans l'analyse de notre recherche, qui combine l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle, peuvent être utilisés pour promouvoir l'*agency* des enfants et favoriser une compréhension en profondeur de leur vision du monde. Premièrement, l'ethnographie de la communication offre au chercheur l'opportunité de se familiariser non seulement avec l'enfant lui-même, mais également avec son milieu de vie et ses repères culturels. Cette méthodologie permet également de laisser place aux interactions naturelles et à tout indice à l'intérieur ou à l'extérieur du discours, ce qui façonne le contexte et peut être pertinent pour interpréter la parole de l'enfant (Doak, 2019; Greco, 2015; Gumperz, 1982; Hymes, 2005). Ainsi, l'ethnographie de la communication s'avère particulièrement adaptée pour rester ancrée dans l'expérience de l'enfant et de ses connaissances (Garnier, 2020). Elle peut être complémentaire aux méthodes visuelles et participatives fréquemment proposées en démarche participative, comme la prise de photos ou de vidéo, la construction de schémas et maquettes, la production de dessins et écrits par et avec les participants afin de soutenir leur prise de parole ; ceci particulièrement lorsqu'il s'agit d'enfants en situation de handicap (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2016; Clark, 2011; Levrard, 2020; McLaughlin et Coleman-Fountain, 2019; Sigstad et Garrels, 2021; Stafford, 2017). L'observation participante est d'ailleurs déjà employée dans certaines recherches utilisant l'approche ethnographique auprès des enfants (D'Arripe et al., 2015; Stafford, 2017), mais l'ethnographie de la communication permet à notre sens de mieux relier le contexte à la parole des participants.

Deuxièmement, une fois le contexte bien défini, l'utilisation de l'analyse conversationnelle permet une exploration approfondie du langage multimodal de l'enfant qui interagit avec l'adulte, ainsi que de la signification qui émerge de manière séquentielle au fil des tours de parole dans l'interaction (Dindar et al., 2016; Doak, 2019). Les recherches participatives se penchent sur la façon de coconstruire du sens entre l'enfant et le

chercheur en s'appuyant sur des activités communes, comme lorsqu'ils collaborent pour créer une mosaïque d'images, quand le chercheur retourne avec l'enfant sur les lieux photographiés (Clark, 2011), ou encore lorsqu'une clarification est apportée lors d'un entretien d'explicitation des documents produits par l'enfant (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2016; Clark, 2011; Levrard, 2020; McLaughlin et Coleman-Fountain, 2019; Sigstad et Garrels, 2021; Stafford, 2017). L'analyse conversationnelle permet dans cette optique d'analyser de manière plus exhaustive la parole de l'enfant telle que captée (Filiettaz et Zogmal, 2020).

Enfin, la combinaison de l'ethnographie de la communication et de l'analyse conversationnelle ouvre de nouvelles perspectives en matière de méthodologies créatives en *childhood studies*. Ces méthodologies permettent de considérer pleinement la parole et les actions de l'enfant, en mettant en lumière les ressources langagières qui lui sont propres, tout en contextualisant comment elles transforment son environnement. Les transcriptions multimodales fines issues des captations vidéo sont au cœur de ces méthodologies et apparaissent indispensables pour recueillir, analyser, puis restituer des interprétations coconstruites par l'adulte et l'enfant de cette parole multimodale, sans la dénaturer. Tout comme pour les enseignants qui travaillent au quotidien avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et des difficultés de langage et de communication, ces analyses en cours de démarche peuvent être utilisées pour mieux comprendre et soutenir l'enfant, favorisant ainsi un ajustement interactionnel amélioré (Lavigne, 2021).

6. CONCLUSION

En terminant, cet article présente plusieurs limitations. Tout d'abord, les résultats ont été sélectionnés en vue de contribuer à une réflexion sur la notion d'*agency* de l'enfant. En choisissant d'autres extraits, il aurait été possible de mettre en évidence de nouveaux indices de contextualisation et différentes manières d'utiliser la multimodalité ; ce qui aurait ouvert la voie à d'autres perspectives relativement à l'*agency*. De plus, les choix de transcription ont influencé les résultats, car comme le soulignent Traverso (2003) et Jefferson (2004), il est impossible de tout inclure dans le rendu écrit des interactions. Cependant malgré ces limites, nous sommes convaincus que l'utilisation de la multimodalité dans les transcriptions contribue significativement à mettre en lumière le potentiel de l'enfant tout en respectant le sens coconstruit par les participants.

En conclusion, il est essentiel de reconnaître l'importance de donner à l'enfant son plein pouvoir d'action, que ce soit dans le quotidien de son milieu éducatif ou dans la recherche, conduite à ses côtés. En nous concentrant sur l'observation détaillée des interactions naturelles en classe et dans les activités quotidiennes, nous pouvons exploiter le potentiel langagier et interactionnel de l'enfant au lieu de se focaliser uniquement sur ses limites. Ainsi, notre approche démontre comment, dans un contexte non neutre, l'enfant et l'adulte parviennent à coconstruire un sens complexe et créatif (Sterponi et al., 2015). Les exemples présentés montrent également que fournir à l'enfant un contexte familier avec des indices explicites favorise son *agency*. En outre, l'attitude réactive centrée sur l'enfant, préconisée par des chercheurs adoptant des perspectives interactionnistes, peut également soutenir une réelle participation de l'enfant (Girolametto et al., 2007; Lavigne et al., 2022). Dans cette perspective, l'adulte doit miser sur des stratégies interactionnelles qui suivent les intérêts et les initiatives de l'enfant. En fin de compte, la mise en évidence de ces aspects essentiels pour comprendre et prendre en compte la parole complète de l'enfant en recherche souligne l'importance de se baser sur des extraits de langage qui, même s'ils sont brefs, sont fortement contextualisés et ancrés dans l'expérience unique des protagonistes en jeu : adultes comme enfants (Plumet, 2011; Swanson, 2020).

Tableau 2 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
exhemple	Ajout d'un <i>h</i> aspiré, respiration forte
((exemple))	Commentaires sur le non verbal et autres indices paraverbaux entre doubles parenthèses(())
*****	* Indique le début d'un son ou d'un mouvement et **** indique sa poursuite dans le temps

7. RÉFÉRENCES

- Adami, H., et André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX(2), 71-83. <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0071>
- Armagnague-Roucher, M., et Rigoni, I. (2016). Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants. *Recherches qualitatives*, 20, 311-329.
- 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.
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité* (2e éd.). Presses universitaires de Rennes.
- Brownlow, C., Lawson, W., Pillay, Y., Mahony, J., et Abawi, D. (2021). "Just Ask Me" : The Importance of Respectful Relationships Within Schools. *Frontiers in Psychology*, 12, 678264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678264>
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries ? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321-330. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597964>
- Clark, A. (2017). Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le rôle des méthodes visuelles participatives. Dans P. Garnier et Sylvie. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales* (p. 21-37). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- D'Arripe, A., Routier, C., Cobbaut, J.-P., Tremblay, M., et Lenne, L. (2015). Faire de la recherche « avec » les personnes déficientes intellectuelles : Changement de paradigme ou utopie. *Sciences et actions sociales*, 73-91. <https://doi.org/10.3917/sas.001.0073>
- Dindar, K., Korkiakangas, T., Laitila, A., et Kärnä, E. (2016). Building mutual understanding : How children with autism spectrum disorder manage interactional trouble. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 7(1), 49-77. <https://doi.org/10.1558/jircd.v7i1.28228>
- 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>
- Draghici, C. C., et Garnier, P. (2020). *Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : Enjeux politiques et épistémologiques*. <https://doi.org/10.4000/ree.300>
- Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, 129-130, 71-88.

- Filliettaz, L. (2014). « C'est chacun son tour » : La mise en visibilité de la structuration praxéologique de l'interaction en contexte d'éducation et de formation. Dans X. Gradoux et J. Jacquin (dir.), *Le niveau méso-interactionnel : Lieu d'articulation entre langage et activité* (Vol. 41, p. 71-136). Lausanne : Université de Lausanne
- 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). Editions Octarès.
- Garnier, P. (2015). L' "agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies". *Éducation et sociétés*, 36(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Garnier, P. (2020). Penser les inégalités sociales entre enfants. *Revue des sciences sociales*, 54-61. <https://doi.org/10.4000/revss.5786>
- 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>
- Greco, L. (2015). Analyse de conversation, anthropologie linguistique et analyse critique du discours : Historiciser les débats, intégrer les approches. *Langage et société*, 153, 135-153. <https://doi.org/10.3917/lis.153.0135>
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies : Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heller, V., et Kern, F. (2021). The co-construction of competence : Trusting autistic children's abilities in interactions with peers and teachers. *Linguistics and Education*, 65, article 100975. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100975>
- 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* (Vol. 1, p. 4-16). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470758434>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Dans G. H. Lerner (dir.), *Conversation Analysis : Studies from the First Generation* (Vol. 125, p. 13-34). J. Benjamins.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : Origines, apports, bilan. *Langue Française*, 117, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations* (Vol. 1). Paris : Armand Collin.
- Kheroufi-Andriot, O. (2017). La construction d'un "atelier artistique d'écriture sur l'activité" pour prendre en compte le point de vue de jeunes enfants en situation de handicap à l'École. *Pratiques sociales et apprentissages*.

- 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>
- Lapassade, G. (2002). L'observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy, J.-M. Huguet, (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie références et positions* (p. 375-390). Érès. <http://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851.htm>
- Lavigne (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 en éducation]. Université du Québec à Montréal.
- Lavigne, A. et Odier-Guedj, D. (2016). Stratégies d'affirmation d'un élève ayant une déficience intellectuelle dans l'interaction avec son enseignante : Compréhension et contribution. *Testi e linguaggi*, 10, 201-215. <http://elea.unisa.it:8080/xmlui/handle/10556/3386>
- Lavigne, A. et 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>
- Levrard, S. (2020). *Prendre en compte la parole des enfants de six à onze ans et révéler leur statut d'informateurs particuliers : L'apport des méthodes visuelles*. <https://doi.org/10.4000/ree.307>
- 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*, article 100529. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100529>
- McLaughlin, J., et Coleman-Fountain, E. (2019). Visual methods and voice in disabled childhoods research : Troubling narrative authenticity. *Qualitative Research*, 19(4), 363-381. <https://doi.org/10.1177/1468794118760705>
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F1461445604041766>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45070160r>
- Plumet, M.-H. (2011). Communication, interactions sociales et Théorie de l'esprit : Que nous apprennent les études sur l'autisme ? Dans N. Nader-Grosbois et J.-J. Detraux (dir.), *La théorie de l'esprit entre cognition, émotion et adaptation sociale*. De Boeck. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb423773425>
- 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>

Sigstad, H. M. H., et Garrels, V. (2021). A Semi-Structured Approach to Photo Elicitation Methodology for Research Participants With Intellectual Disability. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211027057>

Stafford, L. (2017). 'What about my voice' : Emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods. *Children's Geographies*, 15(5), 600-613. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1295134>

Sterponi, L., de Kirby, K., et Shankey, J. (2015). Rethinking language in autism. *Autism*, 19(5), 517-526. <https://doi.org/10.1177/1362361314537125>

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>

Traverso, V. (2003). *Analyse des interactions : Questions sur la pratique*. HDR thesis, Université Lumière Lyon.

Vion, R. (1992). *La communication verbale : Analyse des interactions*. Hachette Supérieur.