

Stratégies d'affirmation d'un élève ayant une déficience intellectuelle dans l'interaction avec son enseignante: compréhension et contribution

de *Andréa Lavigne* et *Delphine Odier-Guedj*

Abstract

From a corpus of verbal interactions in schools (pupils aged 6 to 11 years), we propose to analyze the issues of different affirmation processes summoned by the teacher in a verbal context of conflict (theoretical frame: discourse analysis and interactional pragmatic). We asked the following questions: how, using the affirmation, the teacher is in a (potential) conflictual context? What links the affirmation has generated? The teacher has generated some interpersonal relationship through its pedagogical-didactic discourse: which are relevant?

Our results show that the affirmation strategies are marked and convey interpersonal relationship tools (cooperation vs. conflict).

Introduction

Cet article a comme objectif de présenter les stratégies qu'utilise un élève (Karl) ayant une déficience intellectuelle sévère et des difficultés marquées sur le plan langagier lorsqu'il veut affirmer sa compréhension dans l'interaction avec son enseignante (Daphnée). Plus largement, cet article n'a pas comme objectif de quantifier les différents aspects de l'interaction enseignante-élève, il vise plutôt une compréhension des mécanismes en jeu dans la co-construction de sens sans visée comparative. Il fait suite à un projet de maîtrise qui visait à observer les interactions (par les actes de langage) enseignante-élèves ayant une déficience intellectuelle et/ou un trouble autistique dans différents contextes de la classe¹. Dans cet article, nous analyserons finement une séquence d'interaction enseignant-élève en nous attachant particulièrement sur les stratégies de l'élève sur le plan pragmatique.

I

Contexte de la recherche: l'interaction en classe spécialisée

L'interaction est omniprésente à l'école et le langage oral y est partie intégrante des activités d'enseignement-apprentissage effectuées. En effet, il est un objet d'étude en soi (développement des compétences à l'oral, à l'écrit, en lecture), tout en servant les

autres contenus d'apprentissage. L'enseignant et l'élève l'utilisent donc en interagissant spontanément dans différents contextes d'enseignement², dans notre cas au sein d'une classe spécialisée offrant peu d'interactions. Bien qu'étant adolescent, Karl a des difficultés langagières associées à la déficience intellectuelle, c'est pourquoi la communication de ses idées demeure une habileté pivot qui lui permettra d'aller plus loin dans l'ensemble des activités sociales et académiques³. À ce titre, l'enseignante de la classe détient un rôle central comme partenaire d'interaction⁴. Tout comme dans le cas d'une interaction asymétrique entre un adulte (expert langagier) et un enfant (novice), Daphnée et Karl co-construisent progressivement le sens et le thème de la conversation à partir d'énoncés ambigus de l'élève. On retrouve à cet effet dans la littérature scientifique de nombreuses recherches montrant la co-construction de sens dans la conversation entre le jeune enfant/le parent ou l'adolescent polyhandicapé/l'intervenant. Les locuteurs adultes experts ont recours à des stratégies telles que les reprises^{5, 6} ou le langage adapté qu'ils adressent selon les capacités du locuteur novice⁷. Ici, l'élève ne peut utiliser que les holophrases dans son langage verbal⁸ et de ce fait ne peut pas lui-même reprendre un énoncé complet reformulé par l'adulte ou encore s'assurer d'une articulation parfaite. Comment affirme-t-il alors à la fois ses idées et sa posture d'interactant ?

Cette question se pose d'autant plus dans le contexte de l'école dans lequel se déroule notre recherche. La conversation informelle dans laquelle l'élève est libre d'initier un thème et de le développer en dyade avec son enseignante y est plutôt rare, car l'enseignement est souvent modelé sur les approches structurées qui n'utilisent que très peu le langage oral. Ce langage est souvent fragmenté et décontextualisé pour l'entraînement à la production d'énoncés isolés utiles à l'élève⁹. Un moment informel d'interaction comme la conversation analysée dans cet article est ainsi une occasion privilégiée de développement langagier et d'affirmation de soi pour l'élève. De ce fait, nous nous sommes intéressées spécifiquement aux aspects pragmatiques plutôt que linguistiques du langage de l'élève et de l'enseignante. Nous avons aussi choisi de mettre l'accent sur les productions de l'élève plutôt que sur les stratégies de l'adulte, bien que leurs contributions respectives soient liées les unes aux autres. Cette démarche diffère d'autres études s'intéressant davantage aux stratégies de soutien de l'adulte expert face à un locuteur novice¹⁰.

2

Cadre conceptuel

2.1. L'acte de langage

Dans cette recherche, nous avons choisi l'acte de langage¹¹ comme unité d'analyse, sans pour autant le considérer indépendamment de l'enchaînement des tours de parole. Les actes de langage désignent les actes/actions que nous réalisons grâce au

langage¹². En utilisant le langage dans l’interaction, l’élève et l’enseignant agissent sur le contexte et sur l’autre, c’est-à-dire qu’ils utilisent les mots pour réaliser des actions (parfois plus d’une à la fois): demander, manifester leur compréhension, parler d’un événement, exprimer une émotion, etc. L’unité d’analyse du discours n’est plus le mot, la phrase ou l’énoncé, mais les actes de langage qu’ils renferment, actes qui donnent le sens à ce qui est dit¹³. Ce sens émane de la mise en relation du langage verbal avec tous les éléments qui l’entourent: le contexte physique, ce qui précède, ce qui suit, les gestes qui l’accompagnent, l’intonation utilisée, l’orientation du regard, etc. L’analyse du contexte, à la fois interne et externe au discours, est essentielle pour comprendre les actes de langage¹⁴. La communication des messages n’est pas perçue dans l’ensemble comme un système alternativement unidirectionnel (transmission émetteur-récepteur), mais comme une spirale, car les deux participants y contribuent dans un processus de co-construction. Conséquemment, les éléments verbaux (même si les mots prononcés par l’élève sont déformés), non verbaux et paraverbaux reliés à leur contexte d’énonciation ont été considérés. Une des conclusions du projet de recherche a d’ailleurs été la capacité tout à fait étonnante de l’élève à produire et comprendre une grande variété d’actes de langage, malgré le peu de mots qu’il utilise, sa production d’actes de langage dépassant donc largement l’éventail de son lexique. Dans cet article, nous nous attarderons particulièrement à l’affirmation de l’élève par l’entremise de différents actes de langage qui dépassent les productions verbales. Aller au-delà de l’analyse de productions verbales revêt une importance capitale, puisque l’interaction et la communication des personnes vivant avec une déficience intellectuelle sévère passe souvent par d’autres avenues que le langage verbal conventionnel: les gestes, mouvements, vocalisations, etc., qui ne sont pas nécessairement conventionnels¹⁵.

2.2. L’affirmation

L’affirmation sur le plan verbal nécessite généralement deux mots (désigner + ce que l’on en dit). Compte-tenu des caractéristiques langagières de Karl, nous considérons, comme chez le jeune enfant qui utilise le pointage joint à un mot, que tout partage sur une perception du monde constitue un acte assertif¹⁶. La séquence d’interaction qui sera analysée est d’ailleurs un exemple de partage, il s’agit de la présentation d’un fait passé (dans ce cas, l’enseignante et l’élève parlent d’un événement passé qu’ils ont vécu ensemble)¹⁷. Dans le cadre de cette analyse, l’affirmation de l’élève inclura: indices verbaux, non verbaux et paraverbaux; manifestation de sa compréhension (adverbes énonciatifs, auto-reprises); tentatives de clarification (ajouts lexicaux, gestes); évaluation d’une assertion de son enseignante; demandes d’information/précision; réponses à une question/demande; marqueurs de sa participation à l’interaction; expressions de l’affectivité.

Pour expliquer les éléments théoriques avancés, précisons que les adverbes à l'étude (*oui/non*) sont présentés comme des adverbes énonciatifs, puisqu'ils agissent comme des commentaires/jugements de l'élève au fil de l'interaction¹⁸. Ils remplissent ainsi plusieurs fonctions qui surpassent la simple affirmation ou la négation. Ils agissent aussi comme marqueurs, comme demandes de précision, de validation d'un énoncé ou d'une partie d'énoncé et ils constituent des marques d'expression de l'affectivité. Pour leur part, les reprises ou auto-reprises (se reprendre soi-même) étudiées seront des reprises du discours de l'autre ou de son propre discours, en vue de présenter une nouvelle fois ce qui a été dit précédemment¹⁹, afin que l'autre saisisse mieux les propos tenus ou afin de préciser une idée. Parallèlement, l'ajout de lexique/geste (énoncer un autre mot ou ajouter un geste à l'appui à la suite d'une première énonciation) a également comme fonction de dénouer la confusion. Qui plus est, les marques d'expression de l'affectivité reposent sur des indices parfois subtils (par exemple un volume de la voix plus élevé, un geste, un sourire) traduisant l'affectivité de l'élève (entraîn, joie, colère, etc.). Pour terminer, les marqueurs de participation à l'interaction ne regrouperont pas seulement des régulateurs, mais toutes les marques qui traduisent une écoute active de l'élève, une réponse affective au discours tenu, de même que sa prise de tour de parole. Enfin, dans notre analyse, nous avons accordé une importance particulière à l'histoire interactionnelle entre l'enseignante et l'élève entendue comme « constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté »²⁰. En effet, c'est grâce à sa connaissance de l'élève que l'enseignante pourra interpréter ses énoncés.

3 Méthodologie

3.1. Méthodes de collecte de données

Pour parvenir à comprendre les interactions enseignante-élève dans une perspective d'ethnographie de la communication²¹, une des chercheuses a été en immersion dans une classe spécialisée au Québec pendant une période de près de quatre mois de mars 2012 à juin 2012. Elle y a effectué des observations directes (carnet de notes, enregistrements audio et vidéo), un entretien avec l'enseignante et de nombreux entretiens informels. Étant elle-même enseignante, la participation de l'étudiante à la vie de la classe était entièrement assumée et elle a pris part aux interactions observées.

3.2. Élève participant

L'élève ciblé dans cet article (Karl, 17 ans) a un diagnostic de déficience intellectuelle et ses caractéristiques langagières correspondent à celles établies pour la déficience intellectuelle sévère. Il s'exprime généralement par des holophrases (énon-

cés d’un ou deux mots) et en oralise très peu; il comprend bien la communication gestuelle et a du plaisir à interagir avec sa famille et les personnes de son entourage. Il a besoin d’accompagnement pour réaliser ses activités quotidiennes, entre autres à l’école⁸{?fare nota Vedi nota 8?}. Le volet expressif de son langage est plus touché que le volet réceptif, ce qui survient également dans le développement langagier du jeune enfant tout-venant²². En outre, il présente des difficultés articulatoires et d’organisation de ses idées²³. En dépit de son handicap, nous considérons d’emblée l’élève comme un interactant à part entière et nous attribuons un sens à ce qu’il dit et fait, aussi subtil soit l’indice donné^{10,15}{?fare nota Vedi...?}. Ainsi, dans l’optique d’une approche interactionnelle, nous nous sommes intéressées au sens qu’il co-construisait avec son enseignante (Daphnée) et non à ce qu’il parvenait ou ne parvenait pas à produire adéquatement au niveau de la forme, comme le suggère Garcia (2012)²⁴.

4

Analyse d’un extrait d’une séquence d’interaction

4.1. Contexte de la séquence d’interaction

L’extrait du corpus qui sera présenté permet d’observer particulièrement les adverbes énonciatifs utilisés par l’élève, ses ajouts lexicaux et gestuels, ainsi que l’orientation de son regard, ses gestes et sourires. Rappelons que comme conçus ici, les adverbes *oui/non* utilisés par l’élève sont dits énonciatifs, puisqu’ils sont «unités d’énonciation» «en relation avec une unité phrastique»¹⁸{?fare nota Vedi...?}, en l’occurrence l’unité phrastique énoncée par l’enseignante précédemment. Compte tenu des difficultés de Karl, nous avançons que ses *oui/non* auraient agis (sous d’autres formes) comme marqueurs d’énonciation au sein de sa propre phrase s’il avait pu lui-même produire l’entièreté de son énoncé. Tout en relevant ces marqueurs, l’évolution du thème et la co-construction de sens entre les deux interactants sera décrite.

L’enseignante (E) et l’élève (K) sont assis l’un en face de l’autre. Andréa (A) filme la séquence à environ 2 mètres d’eux. Elle les voit de profil (voir figure 1). L’élève tient un classeur rempli de photos des personnes de son entourage et de lui-même au quotidien que l’enseignante lui a fabriqué afin de l’aider à s’exprimer sur ses activités. L’extrait choisi débute au moment où l’enseignante évoque la sortie à la ferme. L’élève introduit ensuite le thème du tracteur (thème de la séquence, c’est-à-dire le sujet de conversation sur lequel s’orientent les messages produits²⁵). La séquence est divisée en trois sections qui correspondent aux rhèmes développés, en considérant que «l’opposition thème/rhème est une opposition de nature informationnelle, qui vise à distinguer dans l’énoncé, d’une part le support de l’information (le thème), d’autre part l’information qui est communiquée à propos de ce support (le rhème)»²⁶.

FIGURE 1
Au centre ici



4.2. Introduction du thème du *tracteur* et premier thème de la séquence d'interaction: *Madame Loulou*

Les parenthèses à l'intérieur du dialogue indiquent les éléments gestuels ou contextuels complémentaires au langage verbal. Les caractères normaux correspondent au langage verbal. Les flèches $\uparrow\downarrow\rightarrow$ indiquent une intonation montante, descendante ou neutre. Les éléments soulignés surviennent simultanément. Les: signifient un allongement de syllabe.

- 1 K: té té té té (imite le bruit du cheval vocalement) ta:teur
- 2 E: tu as fait des tours de tracteur *regarde* (pointe une image du classeur et regarde le classeur)
- 3 K: *non* (regarde vers le classeur)
- 4 E: regarde ici (*montre la photo à Andréa et la regarde*; voir figure 2)
- 5 K: (*sourit et regarde vers moi*, voir figure 2)
- 6 A: ah Karl qui conduit *un tracteur*
- 7 E: *sur le tracteur* (redirige son regard vers le bas en déposant le classeur) *ben oui*
- 8 K: (*regarde à nouveau vers l'enseignante, s'incline vers elle*; voir figure 3) *ané:*
- 9 E: (relève la tête qui était inclinée vers le classeur et redirige son regard sur Karl)
quoi \uparrow
- 10 K: *nédneu* (pointe sa tempe avec son index; voir figure 4)
- 11 E: *quoi* \uparrow
- 12 K: *mana* \uparrow me
- 13 E: la madame Loulou \uparrow
- 14 K: oui

15 E: ouais la madame Loulou elle conduisait le tracteur

16 K: non non (hausse la voix, plie les bras légèrement et amène ses mains devant lui en battant légèrement les bras; voir figure 5)

FIGURE 1
Sous ligne 4 e



FIGURE 3



FIGURE 4



FIGURE 5



Dans le premier énoncé, l'élève introduit le thème général de la séquence: le tracteur (qu'il prononce *tateur*). L'enseignante utilise une extension (2), soit une forme de reprise pour reformuler l'énoncé de l'élève²⁷. Elle lui montre la photo, comme pour renforcer son souvenir, puis la présente à la chercheuse. À la ligne 3, Karl énonce pourtant un "non" bien clair. Il ne s'agit pourtant pas d'un désaccord ou d'une contradiction, puisqu'il consent à regarder l'image comme elle le lui demande. Au contraire, cet adverbe énonciatif agit comme double marqueur. Premièrement, il marque l'accord avec l'énoncé de l'enseignante (*tu as fait des tours de tracteur*: accord avec une partie de l'énoncé de l'enseignante validant le thème du tracteur), mais en même temps il est une demande de précision (le thème du tracteur ne doit pas être développé sur le rhème de la promenade de tracteur, le rhème demeure à préciser). C'est donc dire que l'élève énonce *non* comme s'il infirmait que l'enseignante avait ciblé le bon énoncé, l'idée précise qu'il voulait communiquer, sans pour autant refuser le thème de conversation reformulé par son enseignante (tracteur). Les actes d'expression de l'affectivité et les marques de participation (sourires et orientation du regard) sont tels qu'on ne peut douter de l'implication de l'élève dans le thème de conversation. En effet, l'orientation du regard de l'élève suit étroitement celle de son enseignante successivement vers elle (et vice-versa), vers le livre, vers la chercheuse au moment où la photo est présentée, puis à nouveau sur l'enseignante lorsqu'elle pose le livre. Ses mouvements et expressions faciales sont cohérents avec l'enchaînement des tours de parole et démontrent qu'il comprend tout à fait les propos verbaux de son enseignante et ceux de la chercheuse (5 à 8). Bien qu'il tente de développer davantage le thème du tracteur, il adhère et accepte l'orientation que lui donne l'enseignante en présentant les images.

Karl fait une tentative de clarification du rhème qu'il veut aborder (10). D'abord, en se rapprochant de son enseignante par l'inclinaison de son torse vers l'avant et par l'utilisation de son prénom (voir figure 3, *ané* pour *Daphnée*), Karl s'assure de capter son attention complète (8-9). Elle lui demande de préciser ce qu'il veut dire (*quoi?*), demande à laquelle il répond en tentant de présenter un fait passé relativement au souvenir du tracteur lors de la sortie. Son choix de lexique (10: *nédneu*) est toutefois bien imprécis pour Daphnée, malgré le geste ajouté pour l'appuyer (10: pointer sa tempe avec son index, voir figure 4). L'enseignante marque son incompréhension en demandant alors une précision ou une répétition (11: *quoi?*).

Persévérant, Karl modifie sa stratégie et choisit un nouveau mot (12 *maname* pour *madame*) pour exprimer son idée. Il insiste sur la deuxième syllabe par une intonation montante. Son enseignante saisit son propos et le reformule tout en lui demandant de valider (13: intonation montante en fin d'énoncé indiquant une question). Karl utilise alors l'adverbe énonciatif *oui* (14) pour valider la reprise de l'enseignante. Cette dernière semble comprendre que son élève désire parler de Madame Loulou; elle propose une extension (15) du rhème nouvellement négocié (Madame Loulou), extension qui est catégoriquement invalidée par l'élève (16: *non non* en

haussant la voix, marquant aussi l’affectivité). Encore une fois ici, l’adverbe vient invalider le rhème (*conduire le tracteur*) tout en agissant comme une demande de précision quant au rhème *Madame Loulou*, qui a été négocié sur 15 tours de parole. En d’autres termes, Karl désire que son enseignante formule d’autres énoncés qui lui permettront de faire progresser les idées, n’étant pas capable lui-même de produire des énoncés suffisamment complets.

4.3. Deuxième rhème de la séquence d’interaction: *les clés*

- 16 K non non (hausse la voix, plie les bras légèrement et amène ses mains devant lui en battant légèrement les bras; voir figure 5)
 17 E: shu:t
 18 K: décite (fait le geste de tourner une clé avec sa main en tournant la main rapidement; voir figure 6)
 19 E: les clés[†]
 20 K: oui

FIGURE 6



À la suite du *non non* de l’élève (16), l’enseignante repère le changement dans le volume de la voix et l’agitation de l’élève (voir figure 5: mouvements de bras qui agissent comme battements du rythme de l’énonciation verbale²⁸) et lui demande de parler moins fort (17: *chut*). Karl ajoute alors un nouvel indice, un marqueur dé-

ictique (*décite*²⁹) renforcé par un geste référentiel de la main (18, voir figure 6). Le geste référentiel³⁰ (mouvement de tourner une clé) est suffisamment significatif aux yeux de l'enseignante pour orienter son hypothèse, hypothèse pour laquelle elle demande une validation (19: *les clés?*). L'enseignante se base alors sur sa connaissance de l'élève et leur histoire interactionnelle. Par le passé, elle a souvent évoqué avec lui ses intérêts pour les voitures, les clés et la mécanique. L'élève répond immédiatement par l'adverbe énonciatif *oui* qui confirme que les deux interactants sont parvenus à négocier le second rhème (*les clés*), cette fois sur six tours de parole.

4.4. Troisième rhème de la séquence d'interaction: *les clés dans la main*

21 E: quoi les clés[†]

22 K: (regarde vers les photos du classeur) *décite* (fait un geste de la main: il ouvre sa main, paume vers le haut; voir figure 7)

FIGURE 7



23 A: elle t'a prêté ses clés[†]

24 E: (se tourne vers moi) oui il avait les clés du tracteur dans sa main

25 A: oh

26 K: (me regarde et sourit)

Bien que le second rhème des clés fasse consensus, l'enseignante a besoin de précision relativement à ce que son élève veut exprimer à propos des clés (21: *quoi les clés?*). L'élève repère l'incompréhension de son enseignante et tente de trouver le moyen d'illustrer ce qu'il veut dire, d'abord en cherchant rapidement une image dans son classeur qu'il ne semble pas trouver. En répétant le déictique (22: *décite*) il adjoint un

second geste (même déictique, mais signification différente), celui d’ouvrir sa main, paume vers le haut (22, voir figure 7). Lorsque Daphnée et Andréa reformulent les propos de l’élève (23-24) et juxtaposent les 3 rhèmes développés (Madame Loulou + les clés + les clés dans la main), elles arrivent à la conclusion que Madame Loulou avait remis les clés du tracteur à Karl et que ce dernier avait pu les tenir dans sa main. Andréa marque affectivement sa surprise par un *oh* (25) auquel réagit immédiatement Karl en la regardant avec un large sourire (26). En dépit de l’absence d’un marqueur venant valider les énoncés reformulés par Daphnée et Andréa, Karl évalue implicitement positivement leurs énoncés et les valide par l’expression de sa joie, de sa satisfaction et de sa fierté. Ainsi, ce sourire est plus qu’une expression de l’affectivité, mais il agit comme un marqueur d’accord.

4.5. Discussion des conclusions de l’analyse

Plusieurs conclusions peuvent être associées à l’analyse précédente concernant l’affirmation de l’élève. Dans un premier temps, l’analyse des éléments non verbaux (orientation du regard, expressions faciales, gestes et mouvements) nous indique que l’élève affirme sa participation à l’interaction, sa place d’énonciateur, même lorsque son enseignante ne s’adresse pas directement à lui. Indirectement, il affirme ainsi son accord avec les propos tenus et exprime son affectivité. Autrement dit, il participe continuellement à la co-construction du thème de la conversation, même lorsqu’il ne prend pas la parole, ce qui fait un participant ratifié plutôt qu’un simple auditeur/spectateur³¹. Ses marqueurs de participation sont parfois subtils comme le rappellent aussi Bunning *et al.*³², mais bien perceptibles à l’issue d’une analyse fine du corpus. Une telle analyse mettant de l’avant la pleine participation de l’élève à l’interaction contribue plus largement à la conscientisation des besoins de stimulation de ces élèves ayant une déficience intellectuelle sur le plan interactionnel, puisque les intervenants sous-estiment à tort leurs compétences communicationnelles^{10[??]}.

Dans un second temps, nous avons vu que Karl produisait différents actes de langage en utilisant les adverbes *oui/non*, qui font plus que valider/invalider un énoncé. L’enchaînement des tours de parole nous montre bien que l’adverbe “non” remplit une double fonction: il est marqueur d’accord (avec le thème ou le nouveau rhème antérieurement négocié) et demande de précision. Il oriente les hypothèses d’interprétation de son enseignante sur ce qu’il a énoncé et l’invite à poursuivre, ses énoncés étant principalement des mots isolés tels que décrits par Bocéréan *et al.*³³. Somme toute, il a une idée complexe et précise en tête et il sait que son enseignante pourra l’énoncer “avec” lui, une stratégie tout à fait remarquable en soi, même si elle donne lieu à 26 tours de parole finement négociés.

Nous avons également vu qu’un même mot (par exemple le déictique *décite* utilisé par Karl à deux reprises dans deux sens différents) doit absolument être remis dans son contexte pour être interprété, car il sert à affirmer deux rhèmes différents consécuti-

vement au fil de l'évolution d'un thème. En d'autres termes, l'élève et l'enseignante se servent du contexte et des indices non verbaux pour respectivement produire (*décite* + geste), puis interpréter (mise en lien et utilisation de l'histoire interactionnelle commune) pour construire de nouveaux rhèmes qui enrichissent le thème du tracteur. C'est comme si l'élève procédait en deux étapes. D'abord, l'usage du déictique verbal *décite* (pour *ici*) n'est pas explicitement lié à un geste de pointage qui dirigerait vers un lieu (un "ici gestuel"), mais constitue une manière d'attirer l'attention de l'enseignante sur le geste de la main, comme si l'élève avait voulu signifier *regarde ici Daphnée, je vais t'expliquer avec mon geste*. Il y a donc une interface entre le locuteur et ce qu'il veut évoquer par son geste qui suit. L'enseignante doit d'abord inférer le lieu où l'élève oriente son attention, puis doit inférer la signification du geste, tout ce processus se faisant simultanément³⁴. Dans l'ensemble, les gestes employés par Karl ne sont pas référentiels (sauf celui de la clé)³⁴ⁱ², ils sont plutôt déictiques ou iconiques puisqu'ils servent à attirer l'attention de l'enseignante sur une partie du corps, tout en signifiant un concept abstrait (pointer sa tempe, attirer l'attention sur sa main ouverte la paume vers le haut)³⁴ⁱ³. Tout comme pour le jeune enfant, l'adulte doit reprendre ces gestes et leur attribuer un sens dans la convention du système langagier³⁵, Karl n'étant pas capable de produire plus d'un mot à la fois, ce qui ne lui permet pas d'articuler ensemble ses idées. On peut alors comparer son langage à celui d'un enfant de plus ou moins 16-20 mois (combinaison du mot et du geste)³⁶. Néanmoins, l'analyse de l'extrait montre qu'il comprend toutes les subtilités de l'interaction en cours.

Dans un troisième temps, il a été démontré que l'élève saisissait l'incompréhension de son enseignante, puisqu'il répondait aux demandes de validation/précision, il répétait ses propos en variant les indices qu'il produisait pour présenter ou re-présenter les faits passés. Cette variation des indices prouvait, dans un quatrième temps, sa persévérance et ses tentatives de réaffirmation de ses idées pour contribuer au développement du thème de la conversation. La diversité des ajouts lexicaux (substantifs, déictiques) et des gestes référentiels renforce cette conclusion^{37, 38}, qui se rapproche de celle de Bocéréan et Musiol³⁹: ces derniers ont démontré que les personnes ayant un polyhandicap incluant une déficience intellectuelle sévère avaient recours à différentes stratégies pour se faire comprendre. Par exemple, ces auteurs soulèvent le fait que les adolescents polyhandicapés initient un échange pour affirmer une idée, ce qui est le cas de Karl. Ils mentionnent également la stratégie de répétition pour éliminer l'ambiguïté découlant d'un énoncé produit dans un tour de parole antérieur⁴⁰. Verhaegen *et al.*⁴¹ ont aussi montré l'évolution du thème de la conversation par un enchaînement de répétitions de la part de l'adolescent polyhandicapé et de l'adulte. Dans notre cas, Karl n'utilise pas la reprise des propos de l'enseignante, il tente au contraire d'ajouter des indices. Il procède par contre à des confirmations/infirmations de ce qui est inféré par des *oui/non*, ce qui correspond aux confirmations relevées par Verhaegen *et al.*⁴² chez leurs participants en situation de handicap. Enfin, dans notre extrait, Karl combinait l'utilisation de gestes

référentiels ou déictiques et de mots isolés et marquait l’expression de son affectivité par des gestes, mimiques et des variations du volume et du rythme de sa voix.

Dans un dernier temps, il apparaît dans cet extrait que la laborieuse co-construction de sens et l’évolution du thème s’effectuent sur plusieurs tours de parole (26). Les trois rhèmes (Madame Loulou + les clés + les clés dans la main) découlant du thème du tracteur ont dû être additionnés par l’enseignante pour formuler un énoncé final: *J’ai tenu les clés de Madame Loulou dans ma main*. C’est donc dire que compte tenu de ses difficultés langagières, Karl doit faire des détours dans le fil de l’interaction pour illustrer ses pensées, d’autant plus qu’il laisse des indices flous aux intervenants qui doivent constamment observer et faire des inférences/hypothèses sur le sens potentiellement construit. Contrairement à ce qu’avancent Bocéréan et Musiol⁴³, il ne semble pas y avoir d’ambiguïté chez Karl dans le type d’acte de langage qu’il produit. Par les indices paraverbaux produits, il paraît évident pour son enseignante qu’il présente des faits passés liés à la sortie de la ferme équestre. Les inférences faites par l’enseignante semblent plutôt au niveau du développement précis des rhèmes que désire évoquer l’élève, c’est pourquoi l’utilisation du contexte et de leur histoire interactionnelle commune est absolument essentielle.

Conclusion

En définitive, cette analyse fine de l’interaction enseignante-élève met en relief les stratégies que combine l’élève lorsqu’il s’affirme pour: 1) prendre sa place d’énonciateur dans l’interaction; 2) affirmer sa compréhension; 3) orienter la compréhension de son enseignante; 4) exprimer son accord; 5) présenter un fait passé; 6) exprimer son affectivité. Plus largement, l’analyse de cet extrait nous démontre que l’affirmation est une co-construction qui combine plusieurs actes de langage. Tout comme pour d’autres travaux sur l’interaction adulte-personne ayant une déficience intellectuelle sévère^{38f?!}, nous avons pu faire ressortir le sens et la compréhension mutuelle co-construits, grâce notamment à l’utilisation de l’histoire interactionnelle^{21?!} des co-énonciateurs et aux indices qu’ils relèvent, aussi subtils soient-ils. Ils s’ajustent mutuellement sur plusieurs tours de parole et chacun de ces tours apparaît primordial pour supporter l’énonciation de l’élève. Malgré notre choix de nous intéresser davantage à ce dernier, soulignons l’importance du travail de l’enseignante, qui reprend dans cet extrait chaque énoncé de l’élève dans une visée interactionnelle et discursive, cela lui permet de valider ce que l’élève a dit et finalement de co-construire progressivement l’échange avec lui, même si cela nécessite 26 tours de parole^{34?!}! Nous n’aurions jamais pu accéder à une compréhension si profonde du phénomène de l’affirmation de cet élève sans nous attarder aux éléments contextuels (en dépassant les aspects physiques de la séquence), verbaux, non verbaux et paraverbaux. C’est seulement grâce à l’approche utilisée que nous avons pu comprendre tout le potentiel interactionnel de l’élève qui est très limité sur le plan du vocabulaire. Nous

adhérons aux conclusions d'autres chercheurs qui mentionnent que les recherches qualitatives utilisant l'observation participante, quoique rares pour étudier l'interaction des personnes ayant des difficultés communicationnelles marquées, sont des plus utiles pour comprendre leur potentiel interactionnel⁴⁴. Dans la continuité de ce projet de recherche, il serait pertinent d'étudier plus en profondeur les stratégies interactionnelles de l'élève et de l'enseignant et leurs ajustements mutuels, toujours dans l'optique d'optimiser l'expression de l'élève dit non verbale et la proposition d'activités d'enseignement-apprentissage stimulantes.

Notes

1. A. Lavigne, *Les interactions entre une enseignante et deux de ses élèves dans un contexte de classe spéciale: des actes de langage avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et/ou une déficience intellectuelle*, Université du Québec à Montréal, Montréal 2014. Ce projet de maîtrise a été dirigé par Delphine Odier-Guedj et financé par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.
2. D. Odier-Guedj, *Quand faire vaut mieux que dire: langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH*, in "REVEL", 2010, en ligne: <http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/index.html?id=658>.
3. C. Jourdan-Ionescu, F. Julien-Gauthier, *Encourager l'expression du point de vue des personnes ayant une déficience intellectuelle*, in "Connaissances de la diversité", 2013, pp. 155-72.
4. K. Bunning, C. Smith, P. Kennedy, C. Greenham, *Examination of the Communication Interface between Students with Severe to Profound and Multiple Intellectual Disability and Educational Staff during Structured Teaching Sessions*, in "Journal of Intellectual Disability Research", 57, 1, 2013, pp. 39-52.
5. E. Veneziano, *Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage*, in "Contraste", 39, 1, 2014, pp. 31-49.
6. F. Verhaegen, C. Bocéréan, M. Musiol, *Rationalité du processus de répétition chez l'enfant normal et polyhandicapé: aux frontières de la pathologie*, in "Philosophia Scientiae. Travaux d'histoire et de philosophie des sciences", 12, 2, 2008, pp. 111-28.
7. C. Maillart, S. Leroy, E. Quintin, L. Ranc, F. Derouaux, E. D'Harcour, M. Al Mounajjed, S. Caet, M. Leroy-Collombel, A. Morgenstern, *Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage: effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique*, in "Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant", 2011, pp. 223-30.
8. American Psychiatric Association, *DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5^e éd., American Psychiatric Association Ed., Washington 2013.
9. E. Nonnon, *Traditions, tensions, visées du travail sur l'oral dans les classes et dispositifs d'enseignement adapté*, in "La nouvelle revue de l'adaptation de la scolarisation", 3, 2006, pp. 11-30.
10. Entre autres C. Bocéréan, E. Canut, M. Musiol, V. André, *Quel usage les adultes font-ils de la répétition? Comparaison entre un corpus d'interactions verbales adultes/adolescents polyhandicapés et adultes/jeunes enfants*, "CMLF 2", EDP Sciences, 2010, pp. 657-71, en ligne: <http://www.linguistiquefrancaise.org>
11. J. L. Austin, *Quand dire c'est faire*, Seuil, Paris 1970; J. R. Searle, *Sens et expression: études de théories des actes de langage*, Les éditions de Minuit, Paris 1982.
12. C. Kerbrat-Orecchioni, *Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement*, Nathan, Paris 2001.
13. C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*, vol. 1, Armand Colin, Paris 2006.
14. E. A. Schegloff, *In Another Context*, in A. Duranti et C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge 2000, pp. 191-227; M. De Fornel, *The Return Gesture: Some Remarks on Context, Inference and Iconic Gesture*, in P. Auer, A. Di Luzio (eds.), *The Contextualization of Language*, John Benjamins Publishing, Philadelphia 2002, pp. 159-76.
15. J. Stephenson, M. Dowrick, *Parents' Perspectives on the Communication Skills of their Children with Severe Disabilities*, in "Journal of Intellectual and Developmental Disability", 30, 2, 2005, pp. 75-85.

16. H. Marcos et C. Ryckebusch, *Gestes et langage avec le père et la mère chez le jeune enfant: différences et similitudes*, in J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin, G. Babelot (éds.), *De l’usage des gestes et des mots chez l’enfant*, Armand Colin, Paris 1998, pp. 51-80.
17. Selon la typologie proposée par M. Verdelan-Bourgade, *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*, Presses universitaires de France, Paris 2002.
18. D. Creissels, *Éléments de syntaxe générale*, Presses universitaires de France, Paris 1995.
19. R. Vion, *Reprise et mode d’implication énonciative*, in “La linguistique”, 42, 2, 2006, pp. 11-28.
20. R. Vion, *La communication verbale: analyse des interactions*, Hachette Supérieur, Paris 1992, p. 99.
21. J. Gumperz, *Discourse Strategies: Studies in Interactional Sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
22. E. Clark, *Lexique et syntaxe dans l’acquisition du français*, in “Langue française”, 118, 1998, pp. 49-60.
23. L. Jacques, G. Tremblay, *Habilités de communication chez des enfants présentant un trouble envahissant du développement ou une trisomie: profils comparatifs*, in “Revue québécoise de psychologie”, 26, 3, 2005, pp. 121-39.
24. A. C. Garcia, *Medical Problems Where Talk is the Problem: Current Trends in Conversation Analytic Research on Aphasia, Autism Spectrum Disorder, Intellectual Disability and Alzheimer’s*, in “Sociology Compass”, 6, 4, 2012, pp. 351-64.
25. M. A. K. Halliday, *An Introduction to Functional Grammar*, ed. by C. M. I. M. Matthiessen, Hodder education, London 2004.
26. F. Neveu, *Lexique des notions linguistiques*, Nathan, Paris 2000, p. 113.
27. J. Bernicot, A. S. Orvig, E. Veneziano, *Les reprises: dialogue, forme fonctions et ontogenèse*, in “La linguistique”, 42, 2, 2006, pp. 29-49.
28. M. Tellier, M. Guardiola, B. Bigi, *Types de gestes et utilisation de l’espace gestuel dans une description spatiale: méthodologie de l’annotation*, Actes du 1^{er} Défi Geste Langue des Signes, Presses Universitaires de Montpellier, Montpellier 2011, pp. 45-55.
29. *Décite* est possiblement utilisé pour *icitte*, qui est un terme québécois familier correspondant à *ici*.
30. A. Kendon, *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
31. E. Goffman, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1981.
32. Bunning, Smith, Kennedy, Greenham, *Examination of the Communication Interface between Students with Severe to Profound and Multiple Intellectual Disability and Educational Staff during Structured Teaching Sessions*, cit.
33. Bocéréan, Canut, Musiol, André, *Quel usage les adultes font-ils de la répétition? Comparaison entre un corpus d’interactions verbales adultes/adolescents polyhandicapés et adultes/jeunes enfants*, cit.
34. G. Kleiber, *L’espace d’ici: sur la pragma-sémantique des adverbes spatiaux. Le cas d’Il fait chaud ici*, in “Cahiers de linguistique française”, 14, 1993, pp. 85-104.
35. S. Caet, *Quand un père emprunte les gestes de sa fille: fonction discursive et intersubjective de la reprise gestuelle*, in “Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)”, 60, 2014, pp. 47-56.
36. Clark, *Lexique et syntaxe dans l’acquisition du français*, cit.
37. C. Kerbrat-Orecchioni, *L’énonciation et la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris 1980.
38. R. Vion, *La communication verbale: analyse des interactions*, Hachette Supérieur, Paris 1992.
39. C. Bocéréan, M. Musiol, *Mutual Understanding Mechanism in Verbal Exchanges between Carers and Multiply-Disabled Young People: An Interaction Structure Analysis*, in “Pragmatics”, 19, 2, 2009, pp. 161-77.
40. Bocéréan, Musiol, *Mutual Understanding Mechanism in Verbal Exchanges between Carers and Multiply-Disabled Young People: An Interaction Structure Analysis*, cit.
41. Verhaegen, Bocéréan, Musiol, *Rationalité du processus de répétition chez l’enfant normal et polyhandicapé: aux frontières de la pathologie*, cit.
42. Ivi.
43. Ivi.
44. Entre autres H. Johnson, J. Douglas, C. Bigby, T. Iacono, *The Challenges and Benefits of Using Participant Observation to Understand the Social Interaction of Adults with Intellectual Disabilities*, in “Augmentative and Alternative Communication”, 27, 4, 2011, pp. 267-78; O. Solomon, *Language, Autism and Childhood: An Ethnographic Perspective*, in “Annual Review of Applied Linguistics”, 28, 2008, pp. 150-69.