



Créer un contexte : autisme et pratiques d'écriture au collège

Hélène Bart-Prévost

► **To cite this version:**

Hélène Bart-Prévost. Créer un contexte : autisme et pratiques d'écriture au collège. Education. 2009. dumas-00690378

HAL Id: dumas-00690378

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690378>

Submitted on 3 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction

Je suis un professeur « pupitre » et c'est en partie pour cela que depuis l'an passé, j'accueille dans une de mes classes de Français un élève présentant des troubles autistiques.

Dans mon établissement, chaque niveau a sa « classe pupitre ». Cela signifie que les élèves qui en font partie ont au moins leurs heures de cours, en Français et en Mathématiques, en salle informatique. Nous travaillons en réseau, ainsi les travaux des élèves, quelles que soient leurs natures – travail sur l'image, traitement de texte, fichiers audio lorsqu'ils s'enregistrent en lecture...-, préparés sur les ordinateurs, circulent autant, voire même plus, qu'en salle de classe « normale ». Les TICE¹ font partie intégrante de la pédagogie et du travail des élèves qui s'habituent très vite à ces manipulations.

Lorsque Pierre est arrivé en classe de sixième, la principale de mon collège a cherché à créer une équipe de professeurs prêts à accueillir dans leurs classes cet élève « particulier », préférant des enseignants volontaires. Il a donc été décidé au mois de juin – lors d'une réunion qui réunissait la future équipe pédagogique, l'administration et les professionnels du Centre Médico-Psycho-Pédagogique de Lens -, juste avant sa première rentrée, qu'il serait dans cette classe « pupitre ».

Pour Pierre, dans ma matière, la scolarisation dans cette classe a semblé présenter des pistes intéressantes et certaines facilités : il n'a pas à écrire sur une feuille - lui qui a une graphie particulière et difficile -, on peut très vite imprimer ses travaux ainsi que les leçons et le « plaisir » de l'écran peut aider à maintenir son intérêt. Pour l'étude des Mathématiques, l'utilisation de logiciels de géométrie lui permettait aussi de ne pas avoir à effectuer de tracés à la main et de ne pas être tout le temps dépendant des AVS qui allaient l'accompagner. Tout cela devait nous permettre de travailler plus facilement avec lui. Nous ne savions cependant pas à quoi nous attendre réellement. Même s'il est venu visiter plusieurs fois le collège pour se familiariser avec les lieux et le personnel, nous ne pouvions deviner comment il allait se comporter en classe. Et ce n'est pas sans une certaine appréhension que la nouvelle année scolaire débuta.

L'année de sixième a essentiellement consisté à créer un contact avec cet adolescent et à lui permettre de continuer tous les apprentissages possibles, notamment en français. Il fallait le mettre en confiance, aider à la prise de parole, aider à la coopération avec les autres élèves, avec l'auxiliaire de vie et maintenir ainsi un équilibre favorisant les apprentissages. Pierre s'est ainsi vu participer à un projet d'écriture théâtrale qui s'est soldé par une représentation avec des élèves volontaires (dont malheureusement il ne faisait pas partie). Il a pris part aux

¹ Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation

répétitions, avait un rôle précis et des répliques à réciter. Il s'est montré assez surprenant, arrivant même à improviser. En classe aussi, la prise de parole s'est bien améliorée pendant cette première année de collège. C'est le fruit d'un long travail : il a tout de même des comportements changeants et peut très vite être tellement discret qu'il se fait vite oublier. Le solliciter et le faire vivre dans cette classe a donc constitué pour moi une priorité et l'année s'est terminée sur un constat plus que positif. Pierre se sentait bien au collège, bien dans sa classe et ses résultats scolaires étaient très satisfaisants. Il a donc entamé sa deuxième année au collège, en cinquième, avec une équipe de professeurs presque inchangée.

Travailler avec lui n'a pas été simple dès le début et ne l'est toujours pas vraiment. Accueillir un adolescent présentant des Troubles Envahissants du Développement en milieu ordinaire et sans formation n'est pas « évident ». Ses réactions, sa façon même de penser et de réfléchir me paraissent souvent imprévisibles, éloignées des adolescents qui l'entourent et c'est un sentiment d'urgence et d'instabilité qui a régné en moi toute l'année mais qui a fait également naître un tout nouvel intérêt. Il ne fallait pas se laisser abattre mais chercher des solutions.

Comme je l'ai déjà écrit, Pierre est accompagné par des AVS mais il a toujours été bien clair que le but de sa présence en milieu ordinaire était de le rendre le plus autonome possible, de plus, cet accompagnement a ses limites. Il arrive effectivement qu'une de ses accompagnatrices soit absente et donc il faut apprendre à le gérer « seul », lorsqu'il ne veut pas travailler, ou lorsqu'il se renferme et « décroche ». Il arrive que Pierre ne parle plus et semble ne plus suivre. Il est alors comme déconnecté du reste de la classe et a besoin d'être très régulièrement sollicité et motivé.

Il arrive aussi que cette nouvelle présence dans la classe puisse constituer une gêne dans le déroulement du cours. C'est une assistance sur laquelle il peut lui arriver de bien trop se reposer et lui laisser dire que quelqu'un note tout pour lui, range pour lui et même suit le cours pour lui. C'est tout de même une double voix qui vient se greffer à celle du professeur. Je préférerais que ce soit moi qu'il écoute et qu'il travaille davantage avec ses camarades et moi que seul au fond de la classe avec son AVS, même si les réexplications qu'elle apporte lui sont une grande aide et il faut bien l'avouer un temps de « repos » qui me permet de voir les autres élèves de façon plus individuelle. Il n'est pas évident dans cette situation de se trouver une vraie place et de créer des échanges productifs. Il m'a trop souvent semblé entretenir un dialogue superficiel avec cet élève.

Il arrive maintenant qu'il souhaite se « dégager » de cet accompagnement. Il demande de plus en plus à venir seul en cours de Français, expliquant clairement qu'il se « débrouille avec sa

prof ». En plus des difficultés de mise au travail qui sont liées à son handicap, il faut gérer un adolescent qui grandit et exprime l'envie de s'émanciper. Si je souhaitais pouvoir répondre à ces envies, à savoir travailler un maximum seule avec lui, pouvoir le gérer et poursuivre une intégration jusque là franchement réussie, il me paraissait nécessaire de me former. Voilà pourquoi j'ai postulé à la formation du 2CA-SH. J'espérais, à travers cette formation, améliorer mes pratiques et dénicher quelques « trucs et astuces » grâce aux cours suivis, et surtout prendre le temps de réfléchir sérieusement à l'organisation de mon travail. J'enseigne le Français mais aussi les Langues Anciennes et cela fait beaucoup de niveaux à gérer. J'ai besoin d'acquérir des automatismes pour ne pas avoir l'impression de le laisser sur le côté lorsque je me rends compte en lançant une activité que quelque chose ne va pas et qu'il ne suit plus. Toutes les pratiques sont à remettre sans cesse en question, à modifier selon le profil des élèves changeants tous les ans et c'est ce à quoi on doit se faire, ce qui fait l'intérêt et la progression d'un enseignant, ce à quoi nous sommes formés mais il me faut bien admettre que dans ce cas, je suis bien souvent complètement perdue et n'ai pas grand chose à quoi me raccrocher.

J'ai dû cette année déterminer de nouveaux objectifs et puisque j'estime que dans son cas l'oral n'est pas si problématique et qu'il se montre de bonne volonté, j'ai décidé de travailler de façon plus approfondie la production d'écrits. Les programmes stipulent que : « Pour les classes de 5^{ème} et de 4^{ème}, l'objectif central est la maîtrise de formes de discours progressivement plus complexes. Cet objectif se traduit par l'étude et la production réfléchie de textes mêlant le narratif et l'argumentatif. En même temps se poursuit la formation d'une culture par des lectures diversifiées de textes, notamment littéraires. » Je reviendrai sur l'importance de développer ces exercices, pour la classe entière et en particulier pour Pierre. Effectivement, dans le cadre de l'étude de textes aux contextes historiques éloignés des élèves (mais inhérents aux programmes institutionnels), le problème s'est posé de savoir comment j'allais aider Pierre à créer et maintenir la cohérence d'un contexte d'écriture imposé.

C'est pourquoi dans ce mémoire, j'ai décidé qu'après avoir, dans une première partie, présenté mon élève tel qu'il est cette année et défini de manière plus précise les difficultés et les objectifs de la classe de cinquième ainsi que les difficultés et les objectifs qui lui sont propres, j'approfondirai, dans une seconde partie, les démarches mises en oeuvre pour favoriser les adaptations nécessaires à l'amélioration de mes pratiques pédagogiques.

I. Éléments de cadrage théoriques

I.1. Approche de l'autisme et difficulté de la définition

Pour le professeur de Lettres Classiques que je suis, complètement ignorante en matière de psychologie et études du comportement, le terme d'autisme renvoie à l'adjectif-pronom « autos » qui, en grec ancien, veut dire « soi-même ». L'autiste serait donc une personne tournée vers elle-même, renfermée, repliée sur elle-même. Voilà à peu près ce que je pensais et savais au moment de l'arrivée de Pierre en sixième, autant dire pas grand-chose et rien d'utile. Ce n'est pas la réunion de pré-rentree au collège qui m'en a appris plus ; j'interrogeais l'enseignant référent au sujet de ce nouvel élève, de sa « pathologie », et il m'a répondu que ce n'était pas l'important, qu'il ne me suffisait de savoir que ce qui pouvait toucher à ma discipline, pour adapter mes cours en conséquence. Cela m'a paru très frustrant, je m'imaginai qu'en sachant tout, le pourquoi et le comment, les symptômes et les causes, cela me permettrait de mieux comprendre cet enfant et de mieux travailler. C'est seulement maintenant, après avoir approfondi mes recherches pour ce travail, après bientôt deux années passées à observer Pierre que je me rapproche d'une définition plus précise.

Au début de ma formation cette année, je me suis rendue dans deux Instituts Médico-Educatifs de ma région. Je souhaitais y rencontrer des professionnels ayant l'habitude de travailler avec des enfants ayant des troubles envahissants du développement, y rencontrer ces mêmes enfants et observer des pratiques pédagogiques particulières et adaptées à leur profil. Je me suis également rendue à une journée d'étude sur l'intégration en milieu scolaire des enfants présentant des troubles autistiques organisée par le Centre Ressources Autismes de Loos, dans l'enceinte du centre hospitalier Oscar Lambret. Là aussi, des pratiques ont été présentées, ainsi que certains profils d'adolescents. Et je dois avouer que même si certains traits sont récurrents d'un enfant à un autre, ils restent chacun des cas bien particuliers et mon désir de trouver des réponses simples et systématiques s'est quelque peu trouvé bousculé. J'ai appris à la lecture de l'ouvrage sur l'autisme de Carole Tardif et Bruno Gepner², qui a l'avantage de présenter assez simplement les choses que, au vu de la diversité des formes d'autisme et de la variabilité des profils cliniques actuellement identifiés, on évoque plus volontiers un « spectre autistique » ou un « continuum autistique », soulignant ainsi l'éventail de formes cliniques que regroupent les TED (troubles envahissants du développement) allant

² *L'autisme*, de Carole Tardif, Bruno Gepner, 2^e édition, Armand Colin 2007, p. 6

de l'autisme infantile au syndrome d'Asperger. Les TED ne sont pas apparentés au champ de la maladie mentale mais du handicap.

L'autisme fait donc partie des Troubles Envahissants du Développement « qui se caractérisent par une altération des interactions sociales, de la communication et par des jeux et des intérêts restreints. Il existe actuellement cinq catégories de troubles envahissants du développement : l'autisme infantile, le syndrome d'Asperger, les troubles envahissants du développement non spécifié, le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de la petite enfance³. » Sur le plan « historique », c'est le pédopsychiatre Léo Kanner qui décrit pour la première fois ce syndrome autistique en 1943. A travers la description de onze enfants, Kanner souligne « l'isolement qui est le trouble essentiel, le besoin intense de maintenir l'immuabilité de leur environnement matériel (« sameness ») associé à une hypermnésie de ce même environnement, la bizarrerie des comportements (comme des stéréotypies), le mutisme ou la présence d'un langage qui paraît inadapté à la communication.⁴ » A cette époque, l'autisme passait pour être le résultat d'un trouble relationnel entre la mère et son enfant, l'enfant se repliant sur lui-même dans un acte de protection. Cette explication culpabilisante pour la mère a été laissée de côté et ce sont bien d'autres causes qui sont étudiées maintenant. Le point le plus frappant cité par Kanner est l'incapacité des enfants étudiés à établir des relations « normales » avec leur entourage ou dans différentes situations. Il souligne également leur besoin de ne pas voir les choses changer et de garder l'environnement identique. Les enfants verbaux ont tendance à répéter ce qu'ils entendent sans varier les formules. Les enfants lecteurs ne parviennent pas vraiment à saisir le sens des histoires entendues.

Désormais, les trois points caractéristiques qui servent à poser le diagnostic sont « les altérations des interactions sociales réciproques qui constituent l'épicentre du trouble autistique, les anomalies de la communication verbale (langage) mais aussi les perturbations des autres systèmes d'expression (mimiques, regards, gestes...), le caractère restreint et répétitif des comportements, des activités et des pôles d'intérêt (notamment la pauvreté du jeu et de l'imagination dans les activités qui sont souvent stéréotypées, ritualisées). [...] L'apparition des troubles dans la première enfance et avant trois ans est aussi un critère supplémentaire.⁵ »

³ *Troubles envahissants du développement : Guide de stratégies psychoéducatives*, volume 2 « enfants verbaux », Editions du CHU Sainte-Justine, 2008, p. 15

⁴ *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*, de Michèle Guidetti et Catherine Tourette, collection Cursus, 2^e édition, éd. Armand Colin, 2004, p. 128

⁵ Ouvrage cité en note 2, p. 14 et 15

Carole Tardif et Bruno Gepner expliquent également dans leur ouvrage⁶ qu'à ces troubles s'associent bien souvent « un retard mental et des déficits cognitifs. [...] A ce retard mental peuvent s'ajouter des troubles du comportement (crises, colères, automutilation...) qui viennent bien souvent témoigner de l'impossibilité qu'a l'enfant à s'exprimer à se faire comprendre ou à communiquer sa douleur, son désir, son refus, son angoisse. Cette incapacité génère chez l'enfant des comportements déviants qui ne sont pas toujours bien compris ou bien interprétés par l'entourage, souvent mis sur le compte de l'opposition ou de la frustration enfantine, alors qu'il peut s'agir d'une réaction primaire à une situation inexprimable qui devient alors insupportable. L'absence de langage oral et l'absence de gestes de communication conduisent à des crises dans certaines situations d'interactions, car ne pas pouvoir dire quelque chose à son interlocuteur provoque un stress immense et le seul moyen de le manifester est le cri ou la colère, comme chez de tout jeunes enfants.»

Ces différentes définitions sont celles de l'autisme infantile et il s'agit là d'une forme d'autisme qui ne peut être appliquée à mon élève. Il ne peut effectivement s'y référer ne serait-ce que par sa présence au collège, en scolarisation totale (puisque nous n'avons pas d'UPI au sein du collège) et par le fait de sa constante progression scolaire et personnelle. Pour ce que j'ai pu constater lors de mes visites en IME, les enfants présentant des troubles autistiques ont d'avantage de temps de soins, d'éducatif, que de temps scolaire dans leurs journées. Pierre n'appartient pas à cette catégorie d'enfants et les enseignants d'IME et éducateurs rencontrés ont trouvé son cas extraordinaire.

La définition apportée par le psychiatre Hans Asperger en 1944 pourrait se rapprocher davantage du cas de mon élève. « Le syndrome d'Asperger se différencie de l'autisme infantile par *l'absence de retard dans le développement du langage, et l'absence de certaines caractéristiques du langage expressif*: écholalie, inversion pronominale, néologismes et langage stéréotypé. Sur le plan du développement du langage, *l'enfant acquiert même une prononciation très claire des mots dès l'âge de 2 ans, un lexique de mots recherchés et, à un âge précoce, des comportements d'hyperlexie* (lecture sans enseignement par les adultes). Cependant, comme dans l'autisme, *l'utilisation du langage est marquée par la répétitivité, l'invasion de thématiques particulières et le manque de réciprocité de l'échange conversationnel. Le domaine des interactions sociales et le domaine des comportements stéréotypés et des intérêts restreints présentent aussi des anomalies identiques à l'autisme.* La trajectoire développementale du syndrome d'Asperger se différencie de l'autisme dans les

⁶ ouvrage cité en note 3 p. 15

phases précoces du développement et amène les parents à rapporter les premiers signes plus tardivement, c'est-à-dire uniquement autour de 3-4 ans.⁷ »

Il est vrai que Pierre a appris seul à lire. Il est vrai également qu'il a un vocabulaire très riche et précieux, un peu emprunté pour un enfant de son âge. Le choix de ses mots est toujours juste et extrêmement précis. Il est vrai enfin qu'il a des obsessions qui paraissent littéralement l'envahir et qu'il éprouve des difficultés à se mêler au groupe. Les autres ne le rejettent pas forcément ; il a surtout du mal à suivre les conversations, à en débiter une et à en suivre le cours.

Les personnes présentant des Troubles envahissants du développement ont effectivement des difficultés à gérer leurs relations avec les autres. On peut parler là d'un déficit de la théorie de l'esprit, dont voici une définition : « Un déficit des théories de l'esprit rendrait compte des difficultés des personnes autistes à interpréter le comportement d'autrui en fonction d'une intention, d'une émotion ou d'un raisonnement. Ces particularités expliqueraient les difficultés sociales caractéristiques des personnes autistes qui interpréteraient les comportements des autres à partir de leur perception première sans inférer d'intention chez autrui. Bien que ces capacités puissent se développer, elles peuvent avoir une incidence importante sur la communication et les interactions sociales réciproques.⁸ » Ce déficit rend aussi la compréhension des consignes orales difficiles, puisque l'incompréhension des états mentaux rend les personnes imprévisibles et forcément difficiles à suivre, voire assez effrayantes. De plus, la communication entre l'élève et le professeur, parfois basée sur des sous-entendus, des postures et des gestes ou encore des regards normalement vite compris, se trouve bien compliquée. L'élève ne peut comprendre ce que son professeur a en tête.

Mon élève commence tout doucement à s'intéresser aux autres, à leur poser des questions et à attendre une réponse d'eux. Ce ne fut pas toujours et ce n'est pas encore forcément toujours le cas. Il ne regarde pas ses interlocuteurs et je suis souvent obligée de lui demander de se tourner vers moi ou de lui rappeler ma présence en lui touchant l'épaule lorsque je lui parle pour m'assurer de son écoute. Il part dans des monologues sans se soucier de l'autre et de sa disponibilité. C'est comme si parfois, il n'avait pas conscience de son environnement et comme si la distinction entre ses désirs et les désirs des autres n'était pas bien délimitée. Le terme « monologue » est celui qui me semble le plus approprié pour qualifier ses interventions dans le groupe. Mais comme je viens de le mentionner, c'est en train de changer. Il semble faire des efforts et vouloir réellement trouver une place dans le groupe ; peut-être

⁷ Troubles envahissants du développement : guide de stratégies psychoéducatives. Volume 2 : enfants verbaux. Ouvrage collectif. Editions du Chu Sainte-Justine. p. 17

⁸ même ouvrage, p. 24

tout simplement s'y sent-il bien et en confiance. Certaines règles et automatismes nécessaires au bon déroulement d'un cours sont maintenant bien mis en place, comme attendre son tour pour parler – même si cela reste compliqué lorsqu'il n'a pas d'AVS pour le « contenir ». Je pense également que ses camarades de classe, par leur comportement assez bienveillant, l'encouragent à mieux communiquer. Ils prennent le temps de l'écouter et après tout va mieux. Lorsque Pierre réussit à parler, à dire ce qui semble le perturber avec insistance, il semble apaisé et se remet facilement au travail. Si ces interventions sont trop nombreuses ou prennent de l'ampleur (il parle plus fort, fait des gestes assez brusques, cherche ses mots de façon nerveuse), je coupe vite court à la conversation, fermement, et là aussi, il se calme.

Il est à noter également que les personnes atteintes du syndrome d'Asperger « ne présentent pas de retard intellectuel bien que leurs caractéristiques « autistiques » induisent effectivement des types particuliers de difficultés pour apprendre.⁹ »

C'est plutôt sur ces derniers éléments (présence de langage oral, efficience intellectuelle normale, difficultés relationnelles, intérêts obsessionnels ou comme nous le verrons, pauvreté imaginative) que je me suis basée pour faire avancer mes pratiques. Ces explications et cadrages m'aident à envisager les particularités de mon élève et m'éclairent sur certaines de ses réactions mais c'est au jour le jour que le travail en classe se fait et chaque jour est bien différent.

I.2. Scolarité de Pierre – point de vue général, quelques aménagements pour commencer

I.2.1. Généralités

Pierre est né en milieu d'année, en 1996. Il a toujours été scolarisé en milieu ordinaire, ce qui est une volonté forte de ses parents et qui s'est avéré possible compte tenu de ses capacités intellectuelles et de sa progression constante. Ses parents travaillent tous les deux, son père dans une usine automobile et sa mère en école maternelle, en tant qu'agent territorial spécialisé.

Ainsi, il est entré à trois ans en petite section à l'école maternelle, avec en parallèle, un suivi en centre de jour. Il est resté quatre ans dans la même école et a commencé à travailler avec une AVS la dernière année.

⁹ *Les enfants autistes, les comprendre, les intégrer à l'école*, par Rita Jordan et Stuart Powell, Masson, Paris, 1997, p. 4.

A la rentrée scolaire de l'année 2003, pour sa première année à l'école primaire, il a été accueilli en CLIS pendant deux ans, avec une scolarisation partagée en CE1 puis en CE2. Il bénéficiait toujours d'un suivi en centre de jour et d'une AVS à l'école.

Le parcours de scolarisation disponible au collège sur le compte-rendu de la réunion de l'équipe de suivi de scolarisation fait enfin mention d'un suivi au Centre Médico-Psychopédagogique, en plus de l'aide de l'AVS en CM1, CM2 et sixième.

Le suivi à l'extérieur comprenait des séances de travail avec une enseignante spécialisée au CMPP. Ces séances ont cessé cette année.

Pour cette nouvelle année au collège, l'aide apportée par le CMPP réside en un suivi en psychomotricité tous les quinze jours, une séance d'orthophonie ainsi qu'un suivi psychologique par semaine. Cette équipe est très présente, disponible et se déplace volontiers au collège lors des réunions de l'équipe de suivi de scolarisation.

L'équipe des AVS du collège est composée de quatre jeunes femmes, qui répartissent leur temps selon les besoins effectifs des élèves en situation de handicap présents dans l'établissement. Pierre dispose d'un temps complet d'aide mais elles ne viennent pas forcément dans tous les cours. Cela dépend surtout de ce que les différents professeurs souhaitent et de la réelle nécessité d'encadrement. Les cours d'EPS où il a besoin d'une aide constante à cause de ses problèmes de motricité, ceux de Sciences et de Technologie, qui le font manipuler, sont prioritaires. Il y a dans la même classe un adolescent dyspraxique qui bénéficie aussi de l'assistance des AVS et pour qui le côté pratique de la classe pupitre s'est aussi imposé.

Pierre mange deux fois par semaine à la cantine, sans encadrement spécifique comme en sixième (si ce n'est l'attention particulière des surveillantes) pour favoriser les échanges avec ses camarades et l'intégrer dans la vie du collège.

Lorsqu'il est arrivé en sixième, Pierre marchait très vite, tête baissée. Il ne participait pas de lui-même mais répondait toujours quand on l'interrogeait. Il était alors accompagné par deux AVS dont une qu'il connaissait depuis plusieurs années et qui parvenait à le mettre rapidement en confiance. Elle prenait ses cours, il notait cependant tout sur un cahier de brouillon prévu à cet effet, pour vivre au rythme de la classe.

Très vite, il a manifesté de l'intérêt pour certaines matières et en a délaissé plus ouvertement d'autres.

Il a mis du temps à apprécier les matières scientifiques, surtout la SVT. Il ne participe pas en classe et ne donne pas l'impression de vraiment suivre. De plus, il estime qu'il y a trop de

bruits dans cette matière (à cause des déplacements nécessaires et des bavardages dus à plus de liberté) et cela le gêne beaucoup. Il vient souvent s'en plaindre.

Pour la même raison, nous avons très peur du cours d'Education Musicale, mais il s'y est bien adapté. Après des débuts chaotiques en sixième où nous avons assisté à un petit concert qui s'est révélé être une vraie source d'angoisse pour lui, le professeur a réussi à le mettre en confiance et même à le faire travailler avec les autres. Le professeur a changé cette année et cela se passe moins bien. Une AVS a été « imposée » en cours d'année pour l'aider à gérer la présence de cet élève. Sans stimulation, Pierre ne faisait rien ou s'amusait à souffler n'importe comment dans sa flûte. Il était donc laissé de côté pendant ce genre d'activités.

Pierre s'est très bien intégré au cours d'Histoire-Géographie. L'année de sixième fut une année éprouvante pour ma collègue car il éprouve une peur panique à la vue de statues ou d'œuvres d'art. Il ne veut pas aller dans les musées. Mais ma collègue a trouvé des parades à ces situations anxiogènes et travaille désormais sans AVS dans son cours. Elle lui a clairement expliqué la nécessité de lire certains types d'images dans son cours. Je ne sais pas si cela s'apparente à l'utilisation des scénarios sociaux¹⁰ - puisque rien n'a été écrit mais plutôt réprécisé régulièrement – mais il sait qu'en classe, dans les manuels, on peut trouver et utiliser des images d'œuvres d'art. (Le seul vrai problème reste le lien avec le réel puisque l'implantation à Lens d'une annexe du Louvre le met dans un état de stress impressionnant, le poussant même à parler de « suicide » puisque tout cela lui « gâche la vie ».)

Pierre apprécie l'étude des langues vivantes, mais le professeur déplore un manque de participation. Dans cette matière, une AVS est présente constamment.

Il fournit des efforts constants en EPS malgré des problèmes manifestes de motricité. Le professeur est parvenu à le faire nager seul l'an passé et à lui faire faire de l'escalade récemment. Pierre est vraiment très fier de ses propres progrès.

Comme le notait l'enseignant référent à l'issue de son année de sixième sur le compte-rendu de l'équipe de scolarisation : « Il a ses cours préférés et comme tout collégien préfère un prof plutôt qu'un autre. Et il le montre. »

Dans mon cours, il lui est arrivé d'avoir, en début d'année dernière, des comportements « étonnants » de ceux qui impressionnent un peu et déstabilisent forcément. Lors d'une séance de lecture, par exemple. Pierre devait lire une page de roman, et a tout à coup commencé à prendre des voix étranges, tantôt criant, tantôt chuchotant, lisant très vite

¹⁰ Les scénarios sociaux ont pour objectifs de fournir aux personnes avec autisme ou TED des informations exactes sur les diverses situations de la vie courante. Ils décrivent des situations sociales qui présentent des difficultés pour ces personnes en faisant ressortir les indices pertinents et en leur proposant des réponses plus appropriées. Une histoire sociale est donc rédigée précisément.

ou au contraire très lentement. Il ne s'agissait pas d'un dialogue. Le texte était un simple récit d'aventure, découvert lors de cette même séance. Il n'avait donc pas été préparé à la maison ni avec son orthophoniste. Cette façon de lire persiste encore cette année. Il ne paraît pas contrôler son débit de parole. Par exemple, si on lui demande de lire moins vite, il lira alors exagérément lentement. Lire à voix haute semble le fatiguer et/ou l'ennuyer. Pour ce qui est de l'intonation, il parvient à comprendre les intentions dans un dialogue et les nomme facilement, il parvient un peu à moduler sa voix en fonction de l'effet attendu, mais la lecture d'un récit, neutre, est difficile à envisager sur la durée. Au bout d'un moment, il semble vouloir que cela s'arrête et alors il chuchote ou crie.

Il lui est aussi arrivé de pleurer et de se mettre en colère lorsqu'il ne voulait pas travailler. Il pouvait aussi demander à sortir souvent de la classe pour se rendre aux toilettes, surtout lorsque l'exercice proposé ne l'intéressait pas ou lui paraissait compliqué ou qu'il ne voulait pas le faire. Il a un peu « abusé » de tout cela jusqu'à ce qu'une de ses auxiliaires de vie soit absente quelques semaines et que, mise au pied du mur, je « m'occupe » réellement seule de lui, jusqu'à ce que j'en ai assez et que je lui dise qu'il devait se comporter comme le reste des élèves de la classe. Depuis cette mise au point, les colères ont cessé et Pierre n'a plus jamais pleuré en classe. Un cadre a commencé à se poser.

Je le sollicite le plus souvent possible, le fait participer à l'oral et aux activités de la classe. Il semble être à l'aise.

Cela fait plus d'un an maintenant que je travaille avec lui et je pense pouvoir dire qu'il me fait confiance et me laisse facilement le guider. Il sait que je le surveille en permanence et que ses tentatives « d'évasions » - il aime dessiner dans son agenda, y laisser des notes sur tout ce qu'il entend, jouer avec ses mains, en les balançant par exemple – seront vite enrayées. Dès lors, il me surveille également...

Ce qui me paraît toujours très surprenant et en même temps assez rafraîchissant c'est cette attitude très spontanée qui le caractérise. Tout ce qu'il éprouve et ressent transparaît, que ce soit la joie ou la tristesse, l'énervement. Rien n'est caché et on est forcément au courant de tout ce qui l'obsède ; même si ça arrive en pleine leçon de grammaire. Il faut faire aussi avec ces interventions intempestives qui peuvent ne pas avoir de lien du tout avec ce que nous sommes en train de faire en classe. Je l'interroge sur un brusque fou rire : il repensait à ses lectures.

I.2.2. Solliciter son intérêt et alterner tâches moins plaisantes et tâches récompenses :

Pierre a des goûts et des intérêts bien arrêtés. Pour ce que j'ai pu noter pour l'instant, il s'agit avant tout des bandes-dessinées, des voitures et des actes de « délinquance », sans qu'il se comporte mal lui-même bien entendu. Ces points fixes se retrouvent dans ses travaux d'écriture et j'avoue composer avec eux aussi pour maintenir son intérêt. Un peu comme une récompense lorsque je vois qu'il a vraiment fait de gros efforts.

Ainsi, il m'arrive de lui donner une bande-dessinée, choisie dans ses préférées au CDI, pour éviter qu'il n'ait rien à faire pendant un temps mort en classe. Il me semble en effet important de ne pas alimenter l'angoisse de l'attente, qui sinon, pourrait être éventuellement source de crises. J'ai aussi délibérément travaillé pendant deux séquences en début d'année sur le thème du fait divers, du roman policier, des interdits, car je savais que cela l'intéresserait.

I.2.3. Etre vigilant sur la place dans la classe et instaurer une forme de tutorat.

Pour ce qui est de ses relations avec les autres, dans la classe ou dans l'enceinte du collège, cela est allé en s'améliorant constamment. Il a toujours côtoyé d'autres enfants et même s'il ne parvient pas à créer de vrais liens, il cherche le contact. Ses AVS l'ont tout de suite et toujours poussé à se mêler aux autres pendant la récréation même si cela lui a toujours plu. Il lui arrive encore de courir tout autour de la cour de récréation mais cela se fait plus rare et il recherche la compagnie des élèves de sa classe, pour leur parler.

Il n'a donc pas peur de s'asseoir à côté de ses camarades, qui peuvent changer selon les plans de classe choisis par ses professeurs. Il a toutefois une nette préférence pour les « méchants garçons » et affirme très souvent vouloir devenir comme Renaud ou Yohan, qui sont les « caïds » de la classe, pour reprendre sa propre expression. Tout cela reste cohérent et dans la lignée de sa passion pour les histoires policières. Il semble vouloir s'affirmer.

*J'ai pour ma part tendance à l'installer à côté de ceux ou celles qui chercheront à travailler avec lui car même s'il cherche le contact des autres, de par ses conversations qui peuvent n'avoir ni queue ni tête et ses réactions parfois exagérées, il peut impressionner certains élèves. Lorsque nous pratiquons le travail de groupe, il fait partie d'un groupe constitué essentiellement de filles et d'un garçon qu'il apprécie, dans lequel j'essaie de lui donner un rôle bien précis. Ses camarades ne le laissent jamais à la traîne et *veillent toujours à ce qu'il écrive ce qui est nécessaire. Ils le font chercher, reformuler.**

I.2.4. Aménager le temps scolaire

Pierre a également trouvé sa place dans le collège. Même s'il ne passe pas ses heures « libres » en permanence mais systématiquement au CDI, il évolue seul et se montre autonome. Il sait désormais à qui s'adresser en cas de problème. Il est connu des autres élèves des autres classes qui l'aident parfois dans ses déplacements, allant jusqu'à lui porter son sac dans les escaliers.

I.2.5. Développer l'autonomie

Il a été décidé en fin d'année de sixième qu'il aurait moins d'heures d'AVS pour l'amener tout doucement à devenir plus autonome au collège et cela a été une réussite. Il peut donc être seul dans certaines matières et apprend ainsi à s'organiser.

Alors que le compte-rendu de l'équipe de suivi de l'an passé notait un besoin important d'être entouré « pour éviter l'envahissement par l'angoisse » et qu'il avait « besoin de continuité pour rester dans la réalité. », la première réunion de l'année de cinquième note en conclusion que « Pierre trouve sa place en tant que collégien et tire profit de sa scolarisation et des aides qui lui sont apportées. L'accès progressif à une plus grande autonomie fait partie du projet pour Pierre et cela passe notamment par des essais de scolarisation sans AVS. »

Pierre a pour le premier trimestre 14,4 de moyenne générale. Certes il n'apprend pas toujours ses leçons mais c'est parce qu'il n'en a pas envie. Il ne rencontre pas de difficultés particulières par rapport aux autres élèves et peut progresser. L'enseignement qui lui est proposé doit être adapté mais il suit et fait partie de la tête de classe¹¹ dans de nombreuses matières. Il a de manière générale un vocabulaire riche et précis, ainsi que des connaissances certaines sur des points souvent étonnants.

I.3. Pierre en classe de Français et exemples d'adaptations proposées

Je vais maintenant tenter de présenter mon élève tel qu'il évolue dans mon cours et tenter de répertorier les manifestations de ses troubles ainsi que les adaptations déjà mises en place pour lui permettre de suivre en même temps que les autres, hors intervention de l'AVS, lorsqu'elle est présente.

La première difficulté constatée dans mon cours a été celle de *sa graphie*. Dès les évaluations nationales de début de sixième et parce que je ramasse très fréquemment les travaux des élèves pour les lire, cela m'a posé problème. Il a une écriture lisible, assez géométrique, on peut s'y faire et bien le comprendre mais *l'organisation de son espace*

¹¹ Voir en annexe les bulletins scolaires et les compte-rendus de l'ESS.

d'écriture reste très difficile. Il a effectivement du mal à gérer sa feuille. Il écrira sur les lignes tout de suite mais lorsqu'il s'aperçoit qu'il va manquer de place, comme il ne souhaite pas prendre une autre feuille ou comme il ne semble pas penser à prendre une autre feuille, il serrera ses lignes ou les superposera. Ce qui devient incompréhensible. En sixième, les AVS notaient pour lui, nous essayons maintenant de le rendre plus autonome. Il vient de recevoir *un ordinateur portable* et certains de ses professeurs l'encouragent à l'utiliser le plus possible, surtout en prévision des années à venir : la somme de cours à noter étant plus conséquente en quatrième- troisième qu'en sixième-cinquième. Cet outil va vite devenir indispensable si l'on souhaite qu'il suive en même temps que ses camarades. Il est cependant encore très lent et *n'écrit rien sous la dictée.* En salle pupitre, ce soucis est vite réglé. Il me suffit de *noter le cours sur le poste-maître de la salle et de le diffuser sur tous les écrans grâce au réseau.* Pierre peut alors simplement regarder et lire ce que j'écris. *J'imprime* ensuite tout cela et colle la leçon sur son classeur.

Il a encore des angoisses fréquentes, surtout lorsqu'il ne maîtrise plus son environnement.

Il préfère écrire à la main car il trouve cela plus rapide mais s'il fait la moindre petite erreur, si ce qu'il écrit ne lui plaît pas, il ne voudra pas barrer ses fautes mais les effacer complètement, à l'aide de son « blanc correcteur ». C'est assez violent et cela peut durer longtemps. Pour avoir voulu lui prendre ce « blanc » car il ne suivait plus le cours et avoir assisté à une grosse crise de larmes, je préfère désormais *prendre ses affaires sur mon bureau ou les remettre dans son sac dès le début et lui donner au fur et à mesure de la séance.*

De la même façon, Pierre *ne sait pas s'occuper quand il n'a rien à faire* et à ce moment, certaines stéréotypies (qui sont des mouvements répétitifs) apparaissent. Il joue avec ses mains, les balance parfois assez *frénétiquement.* J'ai du mal à le faire revenir à la réalité. Il a besoin que son temps de travail soit bien structuré. C'est pourquoi j'essaie d'introduire dans les séances des outils utilisés dans les IME que j'ai visités.

Les consignes de travail sont notées sur une ardoise que je place à côté de lui. Il les mémorise mieux en les lisant et peut s'y référer en cas d'oubli. Ces consignes sont en général simplifiées ou au moins « décortiquées » pour ***laisser le moins de place possible à l'implicite, qu'il ne comprend pas.*** Je lui ai fourni une ***petite horloge électronique qui lui donne le temps précis de réalisation d'un exercice,*** il ne s'agit pas d'un véritable « time-timer » mais cela l'aide à structurer son temps de travail. Ensuite, il doit m'appeler. Cela me permet de créer des rituels qui sont propres à ma classe et qui lui permettent de travailler seul, sans AVS. Il est

actif et autonome. Sans cette ardoise, il attend que je lui dise moi-même quoi faire, comme s'il n'avait pas entendu les consignes.

Pierre a donc des problèmes d'attention, qui sont fréquents chez les personnes ayant un TED. Il est très performant dans les activités écrites, comme les réalisations d'exercices, qu'il fait sérieusement mais il n'écoute que rarement ce qui se passe autour de lui. *Sa concentration est à vérifier sans cesse. Il faut le solliciter régulièrement.* Ecouter un exposé est difficile et le faire reformuler encore plus.

C'est pourquoi j'essaie, lorsque nous ne sommes pas en classe « pupitre » de faire travailler les élèves en groupes. D'une manière générale, cela permet de les faire s'investir plus activement. Ils travaillent ensemble et cela leur donne souvent plus d'importance que dans un cours frontal, juste face au professeur. L'intérêt pour Pierre est qu'il doit travailler avec les autres. *Il a un rôle bien précis qu'il doit tenir*, sinon son groupe ne fonctionne pas. Les autres le surveillent et un système de tutorat s'instaure.

La communication avec le groupe classe reste tout de même encore compliquée. Pierre *a du mal à poursuivre une conversation*. Il préfère raconter ce qui l'intéresse lui sans suivre les désirs des autres. Comme je l'ai noté précédemment, il a des obsessions qui reviennent sans cesse et qui semblent complètement l'envahir. Son agenda est d'ailleurs rempli de notes, de bouts de phrases qui y font référence et paraissent n'avoir aucun sens. Et ces obsessions reviennent dans ses propos, écrits ou oraux, à n'importe quel moment ; si ça lui passe par la tête, il le dit, même si tout autre chose se passe autour de lui. L'intégration au groupe en est donc fragilisée. On ne sait pas à quoi s'attendre et souvent il provoque des sourires, ce qui commence à le déranger.

Dans ma matière, il montre de grandes qualités en orthographe et en maîtrise de la langue. Même si l'acquisition de nouvelles notions est difficile, même si les notions abstraites lui posent problème, il progresse et n'a pas de retard par rapport aux autres. Il a également beaucoup de vocabulaire, qu'il emploie de façon très précise et toujours à propos. Malgré ses interventions souvent inappropriées, il essaye de bien participer et veut répondre quand il a bien compris. Il montre ses travaux facilement à l'ensemble de la classe.

Certains points sont encore à travailler. Les exercices de lecture expressive sont difficiles. Pierre ne module pas le ton de sa voix, tout est dit de façon très monocorde et à un rythme choisi dès le départ (ce que j'ai développé un peu plus haut). C'est franchement compliqué à gérer, surtout que dans ces moments, il amuse la classe. Mais comme le souligne

Rita Jordan¹² « le domaine de la prosodie » reste « une difficulté fondamentale, commune à tous les autistes » liée aux problèmes de communication et de compréhension des signes sociaux, et qui ne peut s'améliorer qu'en enseignant la communication, en explicitant le sens des intonations.

L'autre soucis majeur est *l'écriture expressive et la pauvreté imaginative*, sujets que j'ai choisis pour ce mémoire.

I.4. Programme, progression et projet individuel

I.4.1. Le programme de la classe de cinquième et l'écriture

L'écriture prend une très grande place dans ma progression annuelle, quelles que soient les classes. C'est, pour moi, une activité essentielle qui permet aux élèves de développer des compétences dans bien d'autres domaines de ma matière, en s'appuyant sur les connaissances existantes des élèves et sur ce qu'ils ont réellement besoin de développer. C'est une activité qui sert de passerelle vers d'autres exercices : on peut partir d'un exercice d'écriture pour manipuler la langue, l'oral, vérifier la lecture... De cette façon, l'écriture occupe une place centrale et n'est en rien réservée à valider l'acquisition de compétences fixes en fin de séquence, venant ainsi sanctionner plutôt qu'aider. Je préfère permettre aux élèves de se sentir à l'aise avec cette pratique régulière.

Bien évidemment, je pars des programmes du cycle central qui disent que l'on doit s'attacher à « développer la maîtrise des différentes formes de discours, et donc la capacité et le goût d'écrire, en faisant rédiger des textes variés. [...] Mis en oeuvre dès le début de l'année, les exercices d'écriture sont réguliers et fréquents. Ils donnent chacun matière à diverses formes d'évaluation, notées ou non.

Pour favoriser cet apprentissage de l'écriture, on développe l'utilisation du traitement de texte, en relation avec l'enseignement reçu en technologie.

L'étude de la langue s'appuie notamment sur les productions des élèves. »

Le cycle central regroupant la classe de cinquième et la classe de quatrième, les objectifs pour le niveau de Pierre sont développés ensuite : « En classe de cinquième, on retient trois objectifs essentiels : la maîtrise de la narration et de la description ; leur utilisation conjointe dans un récit incluant également des dialogues ; la prise en compte de la situation d'énonciation (en adaptant les propos en fonction du lecteur, notamment dans le cas de l'explication). [...]

¹² *Les enfants autistes, les comprendre, les intégrer à l'école*, par Rita Jordan et Stuart Powell, Masson, paris, 1997, p. 99

On distingue ainsi les écrits « pour soi » :

- rédaction de ce qu'on retient (d'un texte, d'un document, avec leurs références) ;
- écriture et rédaction d'un brouillon ;
- reformulation écrite à partir d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même, entendu par lui.)

et les écrits « pour autrui » :

- description (objet, lieu, image) ;
- récit complet rendant compte d'une expérience personnelle ;
- récit fictif ayant un rapport avec le Moyen Age ou la Renaissance ; textes poétiques, exercices à contraintes formelles.¹³ »

Pour ce qui va nous intéresser dans la seconde partie, il me paraît nécessaire d'explicitier les démarches utilisées dans ma classe dans la pratique de la production d'écrits. Les travaux d'écritures étudiés seront plus des productions de récits « longs ». Il est demandé aux élèves de produire une petite page. Cet exercice comporte plusieurs étapes qui sont les mêmes depuis le début de l'année pour ce type d'exercice. Il s'agit essentiellement d'aider les élèves à réfléchir sur leurs productions pour parvenir à un texte final retravaillé et plus abouti.

Ce travail commence en salle pupitre. Le sujet est donné. Les élèves ont un temps court et limité pour produire un écrit, sur leur écran. C'est ce que les documents d'accompagnement¹⁴ appellent la « planification ». Il s'agit de comprendre les enjeux de l'exercice. « Quel est le type du texte attendu ? Quels sont les contenus à développer ? Quelles sont les formes de discours à mettre en jeu ? Quelle forme prendra le texte à rédiger en fonction de son destinataire, du genre retenu, etc. ? » Cette réflexion se fait lors d'une première lecture collective d'écrits grâce au réseau et à l'utilisation du logiciel Net Support School qui permet de mutualiser les travaux. Les élèves ont alors un rôle critique. Ils doivent trouver les qualités et les défauts des rédactions de leurs camarades. Forts des remarques faites, des notes sont alors prises au tableau pour les orienter et qu'ils n'oublient pas les conseils. Ils doivent de cette façon revenir plus facilement sur leur propre travail. Après un certain temps de travail, là encore pas trop long, on procède à une dernière lecture de productions. Cela permettra d'élaborer une synthèse qui sert de guide au travail personnel. Les rédactions ne sont jamais faites entièrement en classe. J'estime qu'un temps de réflexion à la maison est nécessaire et obligatoire. Il faut que l'élève se pose et réinvestisse les éléments discutés en groupe. Lors des dernières minutes de la séance, les élèves prennent donc des notes dans leur classeur et sont

¹³ Programmes du cycle central 5° et 4°, Livret 1, matières générales, CNDP, 1997, p. 13 et 14.

¹⁴ Accompagnement des programmes de 5° et 4°, Livret 1- Français, CNDP, 1997, p. 26

autorisés à « voler » les idées des autres, pour le cas où ils ne sauraient vraiment pas comment se lancer dans le travail. Voilà la démarche globale, qui sera encore évoquée par la suite.

I.4.2. Progression annuelle et « thèmes » littéraires

Un des problèmes qui se pose cet année est celui des contextes historiques retrouvés dans les textes au programme. Le programme du cours de Français fonctionne en parallèle du programme d'Histoire. Les Documents d'accompagnement soulignent ce lien¹⁵ : « En ce qui concerne les textes particulièrement porteurs de références culturelles, le plus souvent étudiés sous formes d'extraits, l'approche faite en liaison avec le programme d'histoire est comprise comme une contribution réciproque des deux disciplines l'une à l'autre : de même que la connaissance de l'histoire éclaire la lecture d'une œuvre en la contextualisant, de même cette lecture donne souvent de la chair et de la vie à des connaissances historiques. » Et une rupture s'opère souvent en classe de cinquième, par rapport aux connaissances personnelles ou déjà acquises des élèves et qui rendent les exercices d'écriture plus compliqués car les époques historiques ou les thèmes étudiés sont moins connus et moins familiers. L'année de sixième a cela de « facile » qu'elle reprend des thèmes abordés à l'école primaire. Les élèves ont déjà travaillé sur le conte, sur l'Égypte, et leur demander de retranscrire ces univers dans des rédactions ne pose pas de problèmes particuliers. En cinquième, quatre univers textuels sont approchés¹⁶. On doit travailler le théâtre (« On lit une pièce de théâtre brève du Moyen Age, farce ou comédie[...] On peut préférer une comédie du XVII^e siècle. »), un texte de dérision critique du Moyen Age ou de la Renaissance (Comme le Roman *de Renart* ou des extraits de Rabelais), le récit de voyage en relation avec les grandes découvertes et le roman de chevalerie. Ces derniers thèmes seront en partie mis en valeur par la suite. Il est difficile pour les élèves, de manière générale, de s'appropriier ces contextes nouveaux, et encore plus en production écrite. Ce sont les lectures faites en classe et les lectures cursives (celles qui sont réservées à la maison, les lectures « plaisir ») qui aident petit à petit à créer un contexte cohérent (sans compter bien évidemment certaines aides visuelles, tout de même moins fréquentes, comme des peintures, des images extraites de films...). Cela reste un travail important et difficile pour tous les élèves.

Ces thèmes, principalement médiévaux, occupent une très grande place dans la progression annuelle, puisque presque la moitié des séquences y font référence. Après avoir travaillé sur le roman policier et les faits divers lors du premier trimestre, nous avons abordé le Moyen-Age

¹⁵ Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e, Livret 1- Français, CNDP, 1997, p. 13

¹⁶ Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e, Livret 1- Français, CNDP, 1997, p. 15

dans une séquence assez générale (sur l'amour courtois, les codes de la chevalerie et du combat ...) puis nous avons travaillé sur le thème du dragon (dans la littérature et dans l'image) pour enfin s'initier à la description en s'aidant de l'image d'un château féodal. C'est le thème du voyage et du roman d'aventure et de piraterie qui sera abordé après les vacances de février mais la thématique médiévale réapparaîtra dans la dernière période de l'année à travers l'étude de la farce et des textes de dérision. Autant dire que cette thématique est importante, récurrente et doit bien finir par être assimilée.

I.4.3. Projet individuel de Pierre

Lors de ces pratiques d'écritures, de réels problèmes se posent pour mon élève. Ces problèmes vont au-delà de la difficulté scolaire et se révèlent être de véritables troubles, relevant du champ du handicap. Comme je l'ai mentionné, tous les élèves de la classe ont du mal à s'habituer aux thématiques proposées mais ils parviennent toujours à se raccrocher à des éléments connus qui leur permettent de progresser. Il me semble que face à l'activité, Pierre est comme « bloqué » et des adaptations sont sans cesse nécessaires pour l'aider à se lancer dans la tâche.

Un des « troubles » constaté est, dans un premier temps, *la pauvreté imaginative*. Rita Jordan et Stuart Powell¹⁷ écrivent ainsi que « l'autisme se caractérise par un comportement ritualisé, le besoin de routine et un grand retard ou une absence de jeu de « faire semblant » [...] ce type de jeu ne se développe pas spontanément, et s'il est appris, il reste limité au style des jeux enseignés ; il n'existe pas ou très peu de créativité. » Ainsi, même les autistes les plus doués peuvent faire preuve d'imagination mais dans la mesure où ils n'ont pas à inventer. Leur imagination sera aussi bien plus concrète. Pierre se différencie des autres élèves de sa classe par cette pauvreté imaginative. Ces jeunes gens sont à un âge où ils aiment encore créer des univers particuliers se rapprochant de leurs lectures ou des films qu'ils ont vus, et même un élève ayant des difficultés en français parvient à « inventer ». Les enseignants ont souvent tendance à dire entre eux que le « fond » est là mais que c'est la « forme » qui pose problème. Pour Pierre, c'est l'inverse. Il dit lui-même avoir de l'imagination¹⁸ mais dès que le moment d'écrire arrive, il me répond alors qu'il ne sait pas, qu'il n'a pas d'idées. Le blocage peut durer longtemps et il ne peut travailler qu'après avoir discuté des différentes possibilités de production, une fois que la consigne a été décortiquée et retravaillée comme nous le verrons après. Il ne se lance pas seul.

¹⁷ *Les enfants autistes, les comprendre, les intégrer à l'école*, par Rita Jordan et Stuart Powell, Masson, Paris, 1997, p. 2-3

¹⁸ voir le questionnaire rempli par Pierre en annexe.

L'autre problème qui se pose est celui des *intérêts restreints*. J'ai déjà mentionné le fait que Pierre a des thèmes récurrents de prédilections¹⁹, ces thèmes l'accompagnent toujours dans ses démarches et travaux (ses lectures au CDI, ses participations en classe, ses rédactions par exemple) et il éprouve de réelles difficultés à fixer son attention sur une autre thématique. Ce qui se révèle être une impasse par rapport aux univers littéraires que je suis obligée de travailler avec lui : le programme scolaire ne peut être modifié uniquement parce qu'il a décidé que « c'est trop éloigné de ses préoccupations personnelles », pour le citer. Dès lors, il semble s'obstiner et ne pas pouvoir s'empêcher de replacer des éléments de ses « obsessions » dans son travail, coûte que coûte. Là encore, une incompréhension fondamentale des attentes du professeur s'opère.

Pierre fait montre d'un apparent besoin de réussir qui peut devenir anxiogène. Il paraît ne faire facilement que ce qu'il maîtrise et ne supporte pas de se tromper ou de faire des ratures. Il est dans un besoin constant de perfection et s'affole dès lors que quelque chose le contrarie. Il doit alors rentrer dans une espèce de rituel de correction qui prend du temps et qui n'est guère constructif. Il ne s'agit souvent pas en effet de corriger le fond de ses réponses, la matière réelle de son travail (s'il est hors sujet par exemple) mais plutôt la présentation de la page. Il ne veut pas barrer ce qu'il a écrit mais tout effacer. Cela prend du temps, il est en retard, il s'énerve et gesticule. Il ne tire donc pas profit de ses erreurs, perdu dans d'autres activités qui le perturbent. Cela ne l'aide pas à améliorer la qualité de ses productions (puisque de ce fait, il n'y revient pas) et cela ne l'aide pas à améliorer sa confiance en lui et en la qualité de ce qu'il a déjà produit, puisqu'un profond sentiment d'échec en ressort.

I.5. Problématique et hypothèses de travail

Compte tenu des adaptations absolument nécessaires dans la pratique de l'écriture, du fait des intérêts restreints, de la pauvreté imaginative de mon élève, il m'est nécessaire de me demander comment l'aider à donner du sens et à réaliser une tâche d'écriture historiquement contextualisée dans le cadre du travail sur le Moyen-Age (qui reste une étape difficile pour tous les élèves), en classe de cinquième.

Dès lors, il me semble qu'une aide à la compréhension de la structure d'un récit épique, et à la constitution de contextes historiques devrait permettre d'améliorer la production d'écrits imaginaires, que cela passe par la reformulation de consignes et par des

¹⁹ voir le questionnaire rempli par Pierre en annexe.

attentes plus claires et détaillées ou par la mise en place de référents à utiliser pour s'aider (images, amorce d'écriture, résumés-aides fournis, retour sur les cours, reformulation...).

II. Eléments de la pratique – présentation de travaux effectués en classe

II.1. Constats et exemple d'une copie « problème »

Il n'est pas franchement évident pour moi de prévoir comment Pierre va réagir face au travail ou à la consigne donnés. Je l'ai développé dans la première partie, s'il s'agit d'exercices « simples » d'application directe d'une leçon, comme des exercices de conjugaison ou de grammaire, si ce sont des notions connues, alors il se lance dans la tâche très facilement. A partir du moment où il s'agit d'une notion qu'il ne connaît pas, si la consigne est trop vague, trop implicite, il peut alors avoir du mal à rentrer dans le travail et il me faut aller très vite le voir, reformuler, lui donner des exemples ou commencer le travail avec lui pour qu'il puisse ainsi suivre avec le reste de la classe. Les travaux d'écriture sont la plupart du temps commencés en classe pour être ensuite finis à la maison. Il m'arrive très souvent d'avoir des surprises lorsqu'il me rend des rédactions. Le sujet de rédaction traditionnel n'est pas toujours franchement explicite et l'on suppose trop facilement et trop rapidement que quelques phrases parfois sibyllines suffiront à stimuler le travail de création des élèves. Pierre rencontre alors de plus grandes difficultés que les autres élèves de la classe.

La deuxième séquence de travail de l'année portait sur l'étude d'une oeuvre intégrale : L'escarboucle bleue de Sir Arthur Conan Doyle. Il s'agissait pour moi de poursuivre l'étude du genre narratif à travers la lecture d'une nouvelle policière, ce qui plaît généralement aux élèves. Pierre a beaucoup aimé le travail de début d'année. Nous avons commencé par travailler sur la presse et le fait divers, pour aborder ensuite cette nouvelle policière. Je pensais donc que le problème de l'imagination serait réglé et que ses « Je ne sais pas », « Je n'ai pas d'idées » seraient révolus. Tout ce qui touche à la transgression l'intéresse en effet énormément. Il aime connaître les risques encourus en cas de délit, le montant des amendes, ce qu'il peut ou ne peut pas faire... Il parle également souvent d'anarchie et de destruction lorsqu'il est contrarié.

Une séance de cette séquence de travail portait sur l'étude du vocabulaire policier. Après quelques exercices et un approfondissement sur le lexique, j'ai donné aux élèves cette consigne :

Ecrivez un passage de récit policier. Thème obligatoire : la découverte du méfait.

Il faut utiliser au moins huit des mots ou expressions de la liste suivante.

menottes/ sang/ corde/ enlèvement / victime/ chien policier/ cri/ fouiller/ lettre anonyme/ commissariat/ nuit / bas de nylon/ se débattre / terreur / violemment/ rue déserte / crier / mains gantées / surprise

Pierre a travaillé seul et voici le texte :

« Une lettre anonyme est donnée par un facteur, cette lettre parle d'enlèvement et de terreur. C'est une vieille dame aux mains gantées qui a reçu ce courrier avec surprise. Elle n'a pas dormi dans la nuit et elle est taillée au commissariat, comme victime. Après être paralysé, avoir tremblé et frissonné, elle voulait se rassurer. Elle était assassinée et recouverte de sang, le chien policier a découvert une vieille dame assassinée dans la nuit du lundi au mardi, l'agent intervient dans une voiture de police, dans une Porsche, par un assassin nommé Terry Letueur, l'agent a parlé d'un cri d'un mari, le mari de la vieille dame assassinée, «AAAAAAH !!!!», ce mari était dans le Coma. La Porsche de l'assassin était garée devant la mairie, sur une place handicapée, à la sortie de la mairie, l'assassin a reçu une amende de 11 euros, mais l'agent l'a découvert, il dit «Payez votre PV, S'il Vous Plait», mais l'agent l'arrête quand même. Il était condamné de 30 ans de prison et 10 millions d'euros d'amende pour assassinat involontaire, en réalité, sa Porsche était la voiture de Monsieur le Maire, sa femme avait une Mercedes, et son fils une Volvo. »

Je n'étais pas habituée à ce genre de production de la part de Pierre. Il ne s'agit là que d'un brouillon, d'une évaluation formative pour voir si le vocabulaire était bien assimilé mais c'est cette copie qui a constitué ma première véritable interrogation.

En sixième, il travaillait ses rédactions avec ses AVS, qu'il voyait plus souvent pendant les heures de permanence, qu'il voyait d'ailleurs tout le temps puisqu'elles l'accompagnaient absolument toute la journée. Elles profitaient de ces moments pour le lancer dans des travaux plus longs, qu'il avait du mal à finaliser à la maison. Les copies m'arrivaient donc propres et complètes, relues et bien travaillées. En classe, elles étaient là pour lui faire remarquer tout de suite les problèmes et le faisaient recommencer parfois même avant que je ne lise son travail. Il était rare que je lui demande de revenir sur sa production et je ne m'étais donc pas franchement rendue compte des difficultés que je soulève maintenant.

Comme cette année nous essayons de renforcer son autonomie, Pierre travaille bien plus souvent seul. Cette copie constitue donc un vrai travail personnel, de premier « jet ». Elle

présente des points communs avec ses interventions orales que j'identifie mieux désormais et également des qualités qu'il ne faudrait pas négliger et qui peuvent servir de bases à un meilleur approfondissement.

Les difficultés se rapprochent de celles que j'ai citées dans la première partie et qui font partie intégrante des difficultés liées à l'autisme. Il retombe largement dans ses intérêts obsessionnels. Pensant que le thème du crime l'amuserait et lui suffirait, je ne m'attendais pas à voir surgir un catalogue de marques automobiles, qui constitue d'ailleurs la conclusion et le point final de son texte. Le crime est même laissé finalement de côté et Pierre s'intéresse davantage à la contravention qu'au méfait lui-même. De plus, le texte est décousu. Les thèmes et les faits s'enchaînent sans véritable chronologie ni cohérence. Les personnages, bien qu'ayant un rôle bien défini, s'entremêlent et on a quand même du mal à s'y retrouver. La valeur des temps verbaux et leur utilisation posent aussi problème mais c'est un point qui me chagrine moins, à ce stade de sa scolarité.

Les points positifs que je dégage de ce travail sont déjà une bonne utilisation de la ponctuation. Malgré un fort désordre interne, le texte est structuré par des phrases qui, prises indépendamment, peuvent présenter une certaine cohérence. C'est l'assemblage de toutes ces phrases qui est donc problématique. Il a également fait l'effort d'utiliser les mots imposés par la consigne. Et, encore une fois, l'orthographe n'est pas mauvaise.

Le travail sur la durée semble avoir été un souci pour Pierre. La mise en texte de toutes ses idées, maintenir son attention, a dû être compliqué pour lui. Il lui a fallu enchaîner les phrases et il a perdu ainsi la cohérence qu'il devait avoir au départ. Je m'étais figurée que les lectures préalables seraient suffisantes mais cela n'a pas été le cas puisqu'il n'a pas réinvesti les lectures faites en classe ni, forcément, ce que les élèves avaient pu en dire, ce qu'ils avaient posé comme questions, au moment où j'ai donné la consigne. Là encore, l'attention a fait défaut. Le principal défaut de ce travail reste tout de même la consigne donnée qui lui demande de gérer bien trop de contraintes à la fois : il fallait imaginer une histoire, ajouter à cela une dimension policière et utiliser un vocabulaire précis et donné. Je me rends bien compte maintenant que ces paramètres font que Pierre ne pouvait pas travailler dans de bonnes conditions. Le sujet de cette rédaction aurait dû restreindre la marge de latitude et lui permettre de moins hésiter sur les détails à fournir. Le laisser s'abandonner à son inspiration n'était pas la meilleure idée puisqu'il en a profité pour dévier vers ses propres intérêts. De plus, le sujet aurait dû être bien moins implicite, plus détaillé et lui fournir mes attentes dès le départ pour qu'il sache à quoi se raccrocher. Pierre a davantage besoin de cerner la nature du problème et j'ai besoin de mettre en place des stratégies pour lui permettre de résoudre ce

problème. La représentation initiale n'était pas acquise. Il y avait trop de paramètres à gérer et cette consigne aurait dû être présentée différemment, en distinguant clairement les contraintes par exemple.

C'est à partir de ce constat, des réussites et des difficultés, que j'ai tenté d'améliorer ma présentation des travaux d'écriture et d'adapter davantage la consigne et les aides fournies pour favoriser le travail en autonomie et une meilleure compréhension de mes attentes. Dans un premier travail, basé sur une écriture d'imitation, je montrerai que détailler la consigne pour en dégager les implicites et qu'utiliser un système de rappels écrits et oraux permet de reposer le contexte étudié. Dans un second travail, effectué en salle pupitre, nous verrons que des aides visuelles et des amorces d'écriture, ainsi qu'une aide à « relancer » la mémoire de mon élève lui permet de bien mieux envisager le travail écrit.

II.2. Production d'un récit épique et imitation

Cette activité prend place dans la troisième séquence de l'année, qui s'est déroulée après les vacances de la Toussaint. Le cycle de travail sur le thème du roman et de la nouvelle policière étant terminé, j'ai décidé de commencer là le travail autour du monde et de l'image du chevalier, et d'aborder ainsi le moyen-âge. Les motifs habituels de la littérature médiévale et chevaleresque y ont été traités, comme le merveilleux, l'amour courtois ou encore le personnage même du chevalier et ses grandes caractéristiques. Les élèves ont également eu à effectuer des recherches documentaires sur des thèmes précis, qu'ils avaient choisis, en vue d'un passage à l'oral. Cela leur fournissait des informations complémentaires sur le monde médiéval et cela était convenu avec leur professeur d'Histoire qui travaillait également sur ces thèmes dans son cours. Les sujets d'exposés portaient par exemple sur des personnages de la littérature (Lancelot, Merlin, Viviane...) ou sur des éléments de la vie quotidienne, permettant de mieux envisager la compréhension des textes aux contextes nouveaux, comme par exemple les armes du chevalier, les cathédrales et les châteaux-forts, les croisades, l'adoubement...

La séance que je vais présenter est la quatrième de cette séquence et portait sur les caractéristiques du héros que peut être le chevalier. Les objectifs de cette séance étaient de présenter l'une de ses fonctions qui est d'être le champion d'un peuple et d'analyser l'émergence du surnaturel dans le texte à travers la figure du géant. L'étude des exagérations du texte devait mettre en avant également l'utilisation de l'hyperbole (qui n'a jamais été nommée de cette façon). Cette séance a duré deux heures. La première partie a donc consisté en la lecture d'un texte, le combat de Tristan contre le Morholt dans *Tristan et Iseult*, pour en dégager les points cités plus haut. La seconde partie était un travail autour du thème du tribut

humain, étudié en sixième avec l'histoire de Thésée et du Minotaure. Le texte extrait de *Tristan et Iseult* était comparé à un résumé de la légende antique pour en faire apparaître le motif trans-historique. Les deux héros, étaient également comparés pour mettre en avant les mêmes prouesses physiques, la même absence de peur, le même désintéressement et le même esprit de sacrifice. Une synthèse a bien entendu été notée.

A l'issue de ces deux heures de travail, cette consigne a été donnée aux élèves :

Écrivez, en vous inspirant de l'extrait de Tristan et Iseult que nous avons étudié en classe, le récit de la bataille qui oppose Thésée et le Minotaure. Utilisez toutes les techniques qui ont été étudiées en classe afin de rendre votre texte plus vivant et plus spectaculaire.

La difficulté de la consigne résidait dans la transposition de l'action en Grèce, ce qui était noté dans le résumé lu en classe. Les élèves devaient cependant, prioritairement, écrire un récit épique, et le contexte historique n'était pas si essentiel, dans le sens où un chevalier du moyen-âge et un héros antique peuvent avoir les mêmes armes, les mêmes attitudes, par exemple. Cela ne devait pas freiner l'écriture. Il fallait également « exagérer » le texte. Le texte de *Tristan* et le relevé effectué devaient servir de modèles.

La rédaction n'a donc pas été préparée en classe. Nous n'étions pas en classe pupitre, cela me paraissait compliqué de véritablement mutualiser les travaux et d'avoir un échange constructif (les élèves sont bien plus attentifs lorsqu'ils observent les travaux des camarades que lorsqu'ils les écoutent) et nous avons donc, en classe entière, cherché des idées et répété les éléments importants à réutiliser. Pierre, pendant au moins la deuxième partie de la séance, a travaillé seul en classe, sans AVS. J'ai suivi la prise de notes et lui ai fourni un polycopié de correction, pour qu'il ait un cours « propre » dans son classeur.

Le texte qu'il m'a rendu se trouve en annexe.

Malgré le travail effectué depuis le début de la séquence (les exposés donnés et lus en classe, la lecture des textes en classe) Pierre a situé son récit en Grèce, mais pendant la Seconde Guerre Mondiale. Thésée et Tristan apparaissent tous les deux, dans le même camp. Le Minotaure n'est pas l'ennemi réel puisqu'il servira d'arme aux héros. Une profusion de détails sur les armes à feu, la généalogie et descendance de Tristan et Iseult vient embrouiller la production.

La rédaction devait être un texte d'imitation, limitant la réflexion imaginative à retrouver le bon emplacement géographique et l'époque précise. Aucun autre élève de la classe ne s'est trompé sur le lieu ou le moment de l'action. Tous ont rédigé un combat. Cependant, beaucoup ont oublié de traiter certains aspects de la consigne. Le combat était souvent négligé, ce sont

les circonstances de la rencontre qui les ont le plus interpellés. Ce sujet s'est donc révélé plus compliqué que je ne le pensais.

La question que l'on peut se poser, dès lors qu'on voit bien que Pierre ne respecte pas la consigne générale est celle de savoir s'il avait réellement bien suivi le cours et compris les textes de départ à imiter. Etant donné que son AVS n'était pas là pour le solliciter et que je dois m'occuper d'une classe entière, étant donné que je ne lui ai pas fait reformuler le sens de ces textes puisqu'il a travaillé à la maison, je ne sais pas s'il avait bien tout compris. Il n'a encore pas voulu se plier à la demande et a préféré parler de quelque chose qui l'amuse beaucoup. Lorsque j'ai rendu les brouillons, il paraissait très satisfait et a relu attentivement son texte, en souriant et riant.

Tout cela m'a également amené à m'interroger sur la valeur de cette imitation. La lecture d'un ou deux textes permet-elle vraiment aux élèves de s'approprier un contexte historique et social complexe ? Les explications menées en classe ainsi que la prise en notes des remarques faites pas les élèves m'avaient tout de même encouragé à penser que cela se passerait assez bien. Et le résultat global ne fut pas si horrible... Alors pourquoi ne peut-il s'empêcher de raconter ce qui lui passe par la tête ? En dehors de mes connaissances relatives et actuelles sur le fonctionnement cognitif des personnes présentant des troubles envahissants du développement, et pour agir rapidement car j'avais rendu leurs brouillons aux élèves et ils attendaient de savoir quoi en faire, j'ai décidé de bien expliciter la consigne, signifiant à l'ensemble de la classe qu'ils avaient tous oublié de petits éléments et qu'ils allaient devoir s'y remettre. Cela me permettait de faire travailler Pierre sur certains points seulement et de le faire travailler en même temps que les autres, sans qu'il ait l'impression d'être le seul à avoir commis des fautes.

Nous avons donc pris le temps en classe de reparler du texte extrait de *Tristan*, reparler de la légende du Minotaure, de leurs points communs et signifier que le combat de Thésée contre le monstre était un des rares points inconnus des ouvrages et que j'aimerais connaître leur version des faits. Je me suis assurée de l'écoute de Pierre en l'interrogeant et en rebondissant sur ses propositions ; les autres devaient l'aider à retrouver les réponses. J'ai ensuite demandé aux élèves de clarifier la consigne et Pierre, plus fort du travail que nous venions de mener à l'oral, a pris part à la rédaction des éléments attendus, que nous avons aussitôt notés dans le classeur. Ils ont globalement écrit qu'il fallait :

- parler de deux personnages seulement : *Thésée et le Minotaure* ;

- *situer l'action en Grèce, voire en Crète, dans l'antiquité (et nous avons pris le temps de reparler du programme de sixième et des différentes lectures qu'ils avaient faites avec les autres enseignants du collège, reparler du labyrinthe...)* ;
- *parler de Thésée comme d'un vrai héros, qui parle peu mais agit beaucoup ;*
- *exagérer le combat en utilisant des comparaisons, des superlatifs (et des exemples ont été donnés) ;*
- *faire parler les personnages – en sachant que c'est le Minotaure qui parlera le plus ;*
- *donner de l'importance au récit de la bataille ;*
- *écrire un texte qui ferait au moins dix lignes.*

C'est son AVS qui m'a demandé en cours de préciser le nombre de lignes à produire. Elle m'a expliqué que lorsqu'ils travaillent ensemble, Pierre ne veut pas produire « trop », qu'il s'arrête facilement et très vite, lorsqu'il ne voit pas ce qu'il peut ajouter et que savoir combien de lignes il doit écrire le force à chercher plus, puisqu'il veut répondre à la consigne pour avoir une bonne note

C'est ce travail que j'aurais dû effectuer dès le départ. Au moment où j'ai donné la consigne générale à la classe, c'est à l'oral que nous avons discuté de tout cela. Ce n'était pas suffisant, pour Pierre mais aussi pour ses camarades. Les conseils simplement formulés à l'oral ne pouvaient être « enregistrés » correctement et la formulation telle quelle de la consigne, si elle a été relue à la maison, n'était peut-être pas assez directive et faisait en tout cas référence à des éléments du cours qui auraient pu être explicitement mentionnés.

Ne se rappelant plus des textes, Pierre semble avoir préféré se référer à un film qu'il avait certainement vu peu de temps avant. Il n'aime pas, en général, retoucher ce qu'il vient de faire. Il effectue les retouches habituelles au fur et à mesure de l'écriture (correction orthographique, ajout de virgules) mais refuse assez obstinément de toucher à ce qu'il a déjà fait. Je me demandais ce qui allait ressortir de cette réécriture.

La deuxième production se trouve également en annexe.

Ce devoir n'est encore pas suffisamment satisfaisant dans le sens où Pierre décide de faire gagner le méchant (mais c'est quelque chose qui reste dans sa logique) et dans le sens où il ne s'est pas focalisé sur la bataille, ce qui avait été demandé. Cependant, il a resitué le moment de l'action (même si une confusion persiste dans son esprit entre les deux héros – ce que je ne juge finalement pas si important) et le lieu, en utilisant les précisions apportées par la consigne.

Cette redéfinition de la consigne et ces rappels écrits sur ce qu'il fallait faire et ce dont il fallait bien se rappeler ont fourni une première aide. Pierre devait avoir compris les éléments du cours mais il lui fallait une aide « matérielle » et des référents pour se les remémorer au bon moment. Un travail sur la réactivation de la mémoire est donc nécessaire pour lui permettre de travailler correctement.

II.3. Production d'un récit épique en salle pupitre- réactiver la mémoire et l'imagination

Cette séance de travail a suivi directement la rédaction sur le combat épique. Elle s'inscrit dans la quatrième séquence de l'année, qui étudiait le thème du dragon, à travers la littérature et l'iconographie. Les objectifs principaux de cette séquence étaient de faire acquérir aux élèves une culture commune, fondement de notre société et toujours présente, tant dans le langage que dans les images qui nous entourent (bande dessinée, publicité), de faire lire aux élèves des textes documentaires, des textes littéraires (romans de chevalerie) et des images en relation avec le Moyen Âge, de mettre en place la démarche d'analyse de l'image, de permettre aux élèves de développer des compétences en informatique : utilisation d'Internet, découverte et utilisation de différents sites, d'aborder le discours descriptif et enfin de revoir la notion de parodie.

La première partie de la séquence avait pour but de familiariser les élèves avec la notion de « dragon » et de leur permettre de découvrir des personnages de la mythologie. Il s'agissait aussi de revoir la notion de « combat épique » étudiée dans la séquence précédente. Cette séance était la première. Elle s'est déroulée en deux heures, chacune ayant des objectifs distincts.

La première heure, les élèves devaient rechercher des informations sur le dragon dans un dictionnaire de langue et dans un dictionnaire de symboles. Ensuite, ils devaient rechercher par groupes des informations sur des récits mythologiques de personnages ayant rencontré un dragon, comme Apollon et Python, Jason et la Toison d'or, Bellérophon et la Chimère, Héraclès, le dragon des Hespérides, la constellation du Dragon, Hésione et le dragon. Ils devaient également choisir une image illustrant le récit (un seul récit était exigé pour ne pas perdre trop de temps) et justifier leur choix. Bien sûr, des adresses de sites étaient fournies pour permettre à la recherche d'avancer correctement.

La deuxième heure, après avoir très brièvement présenté le récit mythologique, j'ai demandé aux élèves de rédiger la seule partie réellement inconnue du récit : le combat du héros contre

le monstre. Je voulais voir si certains « codes » étaient bien compris. C'était donc une séance de « réinvestissement ».

Voilà comment s'est passé ce travail pour Pierre.

Il a choisi, malgré ses réticences pour les sujets antiques de faire des recherches sur la rencontre entre le dieu Apollon et le serpent Python. Il a donc rassemblé des informations et choisi une image pour illustrer le mythe sur un des sites Internet donnés au préalable. Il devait ensuite produire un résumé d'à peine quelques phrases sur l'histoire. C'est un exercice difficile pour des élèves au collège car quand on leur demande de « dire » ce qu'ils ont compris d'un texte, ils ont tendance à accumuler dans leur esprit de trop nombreux détails, absolument pas essentiels pour comprendre la globalité de l'histoire et qui les embrouillent plus qu'il ne faudrait. Pour que Pierre ne soit pas obligé de manipuler trop de pages « web » sur la fenêtre de son ordinateur, j'ai copié et collé le résumé sur lequel il s'était arrêté. Il a travaillé son résumé en dessous. (L'image et le résumé trouvés sur Internet se trouvent en annexe.)

Voici le résumé produit à partir de ses recherches, avant mon intervention :

Apollon était le dieu de la lumière. Fils de Zeus et Frère jumeau de Diane.

Python était parfois nommé Delphyné.

Python avait été Enceinte et il recherchait un refuge pour accoucher.

Alors Apollon, dès sa naissance, venge sa mère de Python aussi nommé « Delphyné ».

Je suis arrivée au milieu de la production pour constater qu'il confondait les personnages et commettait des contresens sur l'histoire. Nous avons donc discuté, reformulé et avons rédigé ensemble – ou plutôt moi toute seule pensant qu'il me suivait - une courte suite : *La mère d'Apollon était enceinte et elle recherche un refuge pour accoucher. Mais elle était poursuivie par Python. Le dieu tua Python avec ses flèches d'or.* L'heure de cours était de toute façon passée et visiblement, après l'avoir interrogé de nouveau sur l'histoire, il m'était évident que Pierre n'avait pas compris l'histoire qu'il venait de lire. Nous devons nous revoir le lendemain pour la suite de la séance.

La deuxième heure, les élèves volontaires, de façon à ce que toutes les recherches soient présentées, devaient donc commenter très brièvement leur écran à leurs camarades, images et résumés. Très vite, je leur ai demandé de passer à la rédaction du combat en leur

précisant bien que je voulais un texte « épique » comme nous en avons lu. Pour Pierre, j'avais préparé une fiche de travail individuelle, spécialement pour la salle pupitre.

Comme il n'avait pas retenu vraiment le nom des personnages lors de mon interrogatoire, je lui ai fourni des images résumant grossièrement les noms et fonctions de ces personnages²⁰. Je me suis dit que l'utilisation d'images et le fait qu'il est un grand lecteur de bandes-dessinées l'aideraient peut-être à mieux retenir et l'amuseraient suffisamment pour maintenir son intérêt. Ce qui ne manqua pas.

Sur cette fiche figurait également un résumé préparé par mes soins, plus simple, désencombré de détails superflus sur lesquels il ne pourrait pas se focaliser, ce qui éviterait de perturber son attention. Le fait de décomposer les actions, de les simplifier et de les faire se succéder de façon espacée sur la feuille a vraisemblablement été assez utile puisque quand je suis passée le voir travailler, il ne semblait pas paniqué ni décontenancé. Il ne voyait cependant pas quoi écrire, comme d'habitude.

Pour l'aider, j'avais enfin écrit la première phrase de la rédaction : « *Apollon arrive à Delphes et se rend directement dans la cachette du serpent géant* ». Cette phrase était destinée à limiter les possibilités de dérives et le faire ainsi entrer dans l'écriture du texte de la manière que je souhaitais vraiment. Avant de le laisser toucher à l'ordinateur, je lui ai demandé de reprendre son classeur et de relire le récit du combat de Tristan contre son ennemi le Morholt, et nous avons encore rappelé à l'oral le principe de ce genre de texte, la façon dont ça fonctionnait, les caractéristiques des personnages, les exagérations... Ce travail de remémoration (par l'oral, par la manipulation du classeur et le rappel des jours précis du travail déjà fait) a lui aussi semblé bénéfique car il s'est alors lancé dans le travail sans « ronchonner ». J'en ai profité pour noter au tableau (juste en face de son pupitre) les éléments qu'il venait de me rappeler, l'ai laissé travailler tranquillement. La fiche de travail et la rédaction se trouvent en annexe.

Pierre est le premier élève à avoir réinvesti la notion de comparaison et les superlatifs, pour « exagérer » son texte, il n'a pas dévié du sujet initial et même s'il n'a pas terminé sa production, il a accepté de montrer son écran au reste de la classe qui a ainsi pu apprécier le registre épique amorcé.

Son texte en ressort bien plus cohérent également. Le fait d'avoir répété l'exercice d'écriture d'un récit épique l'a certainement mieux aidé à intégrer la problématique et à savoir quoi raconter, ou du moins à savoir ce que je voulais qu'il raconte. Le seul bémol à tout cela est qu'une bonne majorité de la classe avait très vite terminé cet exercice puisque cela avait déjà été donné et qu'il m'a fallu leur ajouter des contraintes tout au long de la séance pour

²⁰ Voir le travail donné et complété par Pierre en annexe.

corser l'exercice et laisser le temps à Pierre de travailler convenablement. Mais cela ne constitue pas vraiment un souci, il faudra juste que j'y pense à chaque fois.

La présentation de cette fiche de travail, plus explicite que ce que je lui donne habituellement, a permis un travail en autonomie réelle et, son côté un peu « ludique », je pense, l'a assez amusé pour qu'il travaille toute une heure, ce qui est encourageant. Le fait de présenter mes précisions à l'écrit a été bien plus structurant, de même que le fait d'avoir écrit au tableau ce qu'il me disait, ce qu'il avait compris. Car en plus de partir sur ses propres représentations et sa compréhension du contexte, cela lui a permis d'améliorer la compréhension de ce qu'il fallait faire. Ces mises au point orales et surtout écrites régulières lui ont permis de recontextualiser son travail au fur et à mesure et de lui montrer et prouver qu'il avait en fait bien tout compris, ce qui lui a fait très plaisir et l'a encouragé à persévérer.

Conclusion

J'ai essayé, tout au long de ce travail, après avoir présenté Pierre et mes attentes dans une première partie, de voir comment il m'était possible d'adapter mon cours et mes situations d'écriture pour lui permettre de travailler efficacement et de manière autonome.

Pour aider mon élève à produire un récit ancré dans une réalité historique stable ou dans un contexte précis, il me faut obligatoirement mettre en place des stratégies d'aide.

Je dois dans un premier temps interroger Pierre sur ce qu'il sait et ce qu'il a compris, et lui fournir le moyen de se remémorer facilement les éléments indispensables au travail. Comprendre une histoire et écrire en partant d'un texte, lui pose problème puisqu'il éprouve des difficultés à percevoir la continuité du récit et le rôle des personnages.

Rita Jordan et Stuart Powell²¹ mentionnent la difficulté qu'ont les enfants présentant des troubles autistiques à écrire une histoire. Ils écrivent que « l'enfant doit comprendre comment les récits sont construits et également posséder la mémoire personnelle pour se rappeler de l'évènement. Les enfants normaux acquièrent cela à l'âge préscolaire, par le questionnement habile et structuré de leurs parents, ce qui construit un « échafaudage » dans lequel ils peuvent glisser leurs réponses. Cette structure est progressivement intégrée par l'enfant qui sait le genre d'informations nécessaires à transmettre aux autres pour leur raconter une histoire. Les enfants autistes seront rarement exposés à ce type d'apprentissage structuré de la narration en raison de leurs difficultés sociales et de communication ; encore une fois, ils sont doublement désavantagés par leur difficulté initiale et le manque d'acquiescer les aptitudes adéquates.

Les enfants autistes apprennent mieux à structurer leurs récits (événements personnels, faits actuels concernant d'autres personnes ou même fictions) en passant par l'analyse des histoires. »

Fournir à Pierre des images, pour étayer ses représentations mentales et l'aider à se maintenir dans la logique d'un récit au contexte étranger, semble aussi être une bonne solution. Cela paraît réactiver rapidement les connaissances acquises en cours, lors de la lecture des textes. Sans tomber dans les excès et le « trop ludique », étant donné que l'étude de l'image et l'histoire de l'art font partie intégrante des programmes de français, cet apport me semble une aide intéressante.

Aider Pierre à démarrer son texte est également une adaptation à prévoir. Une fois lancé, dès qu'il comprend bien ce vers quoi il doit aller, l'écriture avance naturellement et bien plus facilement. Il peut ainsi travailler au même rythme que ses camarades, qui n'ont pas les mêmes difficultés d'imagination au départ. Pierre les surpasse d'ailleurs ensuite dans la formulation de son texte, puisqu'il possède une syntaxe assez fluide et un vocabulaire plus recherché pour un adolescent de son âge.

²¹ *Les enfants autistes, les comprendre, les intégrer à l'école*, par Rita Jordan et Stuart Powell, Masson, Paris, 1997, p. 69

Le projet d'écriture que les élèves travaillent en ce moment prend place dans l'étude du roman de Stevenson, *L'île au trésor*. Nous avons commencé la lecture de l'œuvre début mars et avons élucidé certaines difficultés liées à la présence de deux narrateurs distincts, des nombreux lieux et personnages évoqués dans le texte, afin de saisir le sens global du roman et la logique du récit. Nous avons aussi regardé le début d'une adaptation cinématographique que nous avons comparée au texte, ce qui a permis de mieux « visualiser » l'histoire.

Un travail autour du contexte historique a été donné à la classe pendant cette dernière session de formation à la préparation du 2CA-SH, sous la forme d'un dossier à compléter. Il s'agit d'une recherche de vocabulaire sur le thème de la piraterie, d'une recherche sur les pirates et corsaires célèbres et d'une lecture de différents documents sur la vie quotidienne des pirates, avec un questionnaire à remplir. Ce dossier se termine par un travail d'écriture dont voici le sujet complet :

« Depuis le jour où j'ai perdu ma jambe, on m'appelle Barbecue, et il y a toutes sortes de raisons à cela. S'il est une chose dont je me souviens dans cette vie, c'est bien de la façon dont j'ai perdu cette jambe et gagné ce surnom. Comment pourrait-il en être autrement ? Chaque fois que je me mets debout, mon corps se charge de me le rappeler. »

De quelle façon Long John Silver a-t-il pu perdre sa jambe et gagner un tel surnom ? Imaginez le récit de ce drame.

J'ai décidé de présenter autrement le sujet à Pierre, de manière à l'aider à organiser son travail et facilement retrouver les éléments dont il a besoin. Ce sujet se trouve en annexe.

Pierre doit donc écrire la suite du texte et s'aider des indices laissés dans le début et la fin, qui lui sont fournis. L'image laissée dans la consigne a été étudiée en classe et lui permet de faire le lien immédiatement avec le personnage concerné.

Il va me falloir voir maintenant si écrire le milieu d'un texte donné lui est aussi difficile qu'écrire le texte de bout en bout et voir s'il est capable de réinvestir ses recherches personnelles dans sa rédaction.