



HAL
open science

La place des référents visuels dans l'apprentissage de la lecture pour des enfants autistes

Céline Tanski

► **To cite this version:**

Céline Tanski. La place des référents visuels dans l'apprentissage de la lecture pour des enfants autistes. Education. 2012. dumas-00768429

HAL Id: dumas-00768429

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00768429>

Submitted on 21 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.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : TANSKI Céline
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : M2-9

Intitulé du séminaire de recherche : Élèves à besoins éducatifs particuliers
Intitulé du sujet de mémoire : La place des référents visuels dans l'apprentissage de la lecture pour des enfants autistes.
Nom et prénom du directeur de mémoire : DESBIENS Agnès

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| <u>Introduction</u> | pp.1-3 |
| I- <u>Éléments théoriques</u> | pp.3-17 |
| A- <u>L'apprentissage de la lecture</u> | pp.4-7 |
| . Les instructions officielles | p.4 |
| . Les processus mentaux | pp.4-7 |
| B- <u>Le syndrome autistique</u> | pp.4-11 |
| C- <u>Les dispositifs pédagogiques</u> | pp. 12-17 |
| . Pour les élèves de classe ordinaire | pp. 12-13 |
| . Pour les élèves présentant un TED | pp. 13-16 |
| D- <u>Problématique et hypothèses</u> | p.17 |
| II- <u>Éléments de la pratique</u> | pp.17-30 |
| A- <u>Présentation des lieux d'observation</u> | pp.17-18 |
| B- <u>Les premiers constats</u> | pp.18-21 |
| . Classe ordinaire | pp.18-19 |
| . CLIS | pp.19-21 |
| C- <u>Installation des dispositifs structurants et visuels</u> | pp.21-25 |
| D- <u>Résultats</u> | pp.25-28 |
| E- <u>Discussion</u> | pp.28-30 |
| <u>Conclusion</u> | p.30 |
| Bibliographie | |
| Annexes | |

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Introduction

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées privilégie une scolarité en classe ordinaire pour les enfants. N'importe quel élève, quel que soit son handicap, peut être inscrit comme les autres dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, son « établissement scolaire de référence »¹.

L'enjeu pour un professeur des écoles sera donc d'intégrer au mieux un élève handicapé dans sa classe et d'adapter sa pédagogie pour faciliter ses apprentissages. Pour que l'enfant handicapé soit scolarisé en classe ordinaire, il faut procéder à une saisine de la MDPH². Deux cas de figure se présentent alors: soit les parents ou représentants légaux de l'enfant saisissent la MDPH avant sa scolarisation, soit la MDPH n'a pas eu de demande et l'enfant n'est donc pas reconnu comme handicapé. Or, la demande doit être faite obligatoirement par les familles.

Dans ce cas, une réunion de l'équipe éducative de l'établissement dans lequel l'élève est scolarisé se met en place mais ils ne peuvent qu'orienter les parents qui ont alors un délai de quatre mois pour créer la demande. Si tel n'est pas le cas, le chef d'établissement peut se réserver le droit de le signaler à l'Inspection Académique qui saisira la MDPH.

Lorsque le dossier est accepté, plusieurs projets sont créés dans le but d'une bonne scolarisation de l'élève. Le projet de vie est la projection dans l'avenir de la personne handicapée, incluant ses volontés et ses choix: il est décidé en concertation avec l'élève et sa famille puis est mis en place par l'EPE³. A partir du projet de vie, un plan de compensation est adopté: il vise à réduire les difficultés en lien avec le handicap dans le quotidien et le développement de l'enfant. Cette compensation peut être financière, humaine et/ou matérielle. Le plan de compensation comporte un PPS⁴, qui définit « les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves »⁵. Ces projets sont ensuite présentés à la CDAPH⁶ qui décide, ou non, de l'adopter. Les élèves présentant de l'autisme et plus généralement des troubles envahissants du développement sont des élèves nécessitant des aménagements pour leur scolarisation. En

1 2009, Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement p.19. Décret du 31.12.2005.

2 Voir liste des abréviations.

3 Voir liste des abréviations.

4 Voir liste des abréviations.

5 Décret 2005-1752 relatif au parcours de formation des élèves handicapés.

6 Voir liste des abréviations.

effet, malgré le besoin d'une éducation structurée précoce, le spectre autistique⁷ recouvre trop de troubles pour prévoir un modèle éducatif général applicable à la lettre à chaque enfant. Les troubles envahissants du développement sont décrits, dans l'actuelle classification internationale des maladies (CIM 10), comme suit : « Groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives, bien que variables dans leur intensité, infiltrent l'ensemble du fonctionnement du sujet, quelles que soient les situations. Dans la plupart des cas, le fonctionnement est anormal dès la toute petite enfance et, à quelques exceptions près, ces états pathologiques sont manifestes dès les trois premières années. Habituellement, sauf pour les personnes ayant un syndrome d'Asperger, il existe un certain degré de déficit cognitif général, mais en fait ces troubles sont définis en termes de comportement déviant par rapport à l'âge mental de l'individu (que celui-ci présente ou non un retard mental). »⁸

Selon les critères de diagnostic du DSM IV (manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) utilisé sur le plan international, les troubles envahissants du développement sont regroupés en cinq types : le trouble autistique ; le syndrome d'Asperger ; les troubles envahissants du développement non spécifiés ; les troubles désintégratifs de l'enfance ; le syndrome de Rett.

Le meilleur des préalables, à partir du moment où l'enfant a une représentation du "métier d'élève", est que celui-ci soit scolarisé dès la maternelle pour développer des compétences au niveau social et en ce qui concerne le langage. Il est donc nécessaire de prendre en compte la diversité des troubles car pour le syndrome d'Asperger, par exemple, la scolarité peut se faire en classe ordinaire jusqu'au lycée. Mais pour l'autisme infantile, selon la sévérité du trouble, il faut que des structures plus adaptées et médicalisées(IME, hôpital de jour) prennent le relais pour revenir à une scolarisation en milieu ordinaire ou, à défaut, assurent cette scolarisation.

Il y a donc quatre possibilités de scolarisation des enfants handicapés dits "psychiques": en classe ordinaire avec l'aide d'un AVS⁹ suivi par le SESSAD¹⁰, une CLIS¹¹ pour les plus gravement touchés, un temps partagé entre établissement scolaire et un IME¹² ou une scolarisation complète en établissement spécialisé.

Le propos ici sera de se concentrer sur la scolarisation des enfants à besoin particuliers, et plus précisément sur le cas des enfants autistes ou présentant un trouble envahissant du développement dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, de même que de se préoccuper de cet apprentissage chez des élèves dits "ordinaires".

7 Structure commune au TED.

8 Circulaire interministérielle n°2005-124 du 8-3-2005, BO n°15 du 14 avril 2005.

9 Voir liste des abréviations.

10 Voir liste des abréviations.

11 Voir liste des abréviations.

12 Voir liste des abréviations.

L'enseignant doit donc prendre en compte les compétences et les difficultés de tous ses élèves, et aussi du handicap de l'élève, le cas échéant, afin d'adapter sa pédagogie. Ce type de démarche est prévu par le Ministère de l'Éducation Nationale par la création du référentiel de compétences du professeur des écoles qui comprend dix compétences principales. En ce qui concerne la gestion du handicap de l'élève, l'enseignant doit répondre aux directives de la compétence n°6¹³ « *Prendre en compte la diversité des élèves* ». Selon le texte ministériel, l'enseignant sait prendre en compte « les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin. Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neuro-sciences. ». Il doit également être capable de « participer à la conception d'un " projet personnalisé de scolarisation", d'un "projet d'accueil individualisé" pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication ». En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, le texte prévoit, par la compétence n°2 « *Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer* », que le professeur connaisse et maîtrise « les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ; les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ; les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ». Il doit également « repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ».

Deux questions principales sont à aborder ici: comment prendre en compte la diversité des élèves en lecture? Par quels moyens entreprendre cet apprentissage avec des élèves autistes?

Pour comprendre l'importance de l'apprentissage de la lecture pour les enfants présentant un syndrome autistique, il faut tout d'abord amener des éléments théoriques sur ce qu'est l'autisme et l'apprentissage de la lecture, pour ensuite aborder des éléments de pratique éducative mis en place en classe ordinaire et milieu spécialisé.

13 Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010: encart sur la formation des enseignants.

I- Éléments théoriques

A- L'apprentissage de la lecture

➤ Les instructions officielles

Les nouveaux programmes de 2008 insistent sur l'importance de travailler le déchiffrage et la compréhension de concert. « Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire. »¹⁴

De plus, la maîtrise de la langue française est la première compétence du socle commun des connaissances et des compétences, ce dernier mis en place pour favoriser l'égalité des chances entre tous les élèves. Dans cette compétence, les capacités à acquérir en lecture sont les suivantes: « lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus, lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ; lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ; dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ». Pour cela, le ministère affirme la nécessité d'avoir recours aux images pour les enfants les plus en difficultés et afin de favoriser les processus de compréhension de tous les élèves. « Il s'agit moins d'entraîner à un décodage systématique et artificiel des images que de mobiliser la réflexion sur des indices et sur l'activité de compréhension elle-même »¹⁵.

➤ Les processus mentaux

Lire implique des processus cognitifs complexes. Elle suppose deux activités différentes de la part du futur lecteur:

- le déchiffrage ou l'identification des mots: la langue française repose sur le principe alphabétique. Elle consiste à mettre en lien des lettres, ou graphèmes, et des éléments sonores, ou phonèmes. Un graphème peut se prononcer de manière différente en fonction du contexte dans lequel il est employé. De plus, certaines lettres peuvent fournir des indications de sens comme le s du pluriel, le e du

14 Bulletin Officiel Hors Série n°3 du 19 juin 2008.

15 Documents d'accompagnement des programmes de 2008.

féminin (on parle de morphologie syntaxique) et la distinction entre les classes de mots (morphologie lexicale). Il n'y a donc pas de pure correspondance terme à terme entre l'oral et l'écrit en français.

La relation grapho-phonémique et le système de combinaison visant la formation de syllabes doivent être travaillées avec l'élève, qui ne peut pas les comprendre et les assimiler seul.

Le lecteur expert met en place plusieurs procédures pour identifier les mots.

_ La procédure d'assemblage: l'élève apprend à recomposer l'image sonore des mots. Les lettres sont associées pour construire des syllabes prononçables puis les syllabes sont mise en relation pour composer un mot. C'est le principe de lecture par voie indirecte. Elle permet de lire les mots inconnus.

_ La procédure d'adressage, ou utilisation de la voie directe permet au lecteur de chercher un mot déjà connu par le biais d'indices orthographiques.

Comprendre le principe alphabétique implique de prendre conscience que la parole peut être représentée comme une séquence de phonèmes. C'est le principe de conscience phonémique: elle n'est pas innée et doit être travaillée dans les apprentissages.

- la compréhension ou le sens du texte écrit: elle est indissociable du déchiffrage. Une bonne automatisation de l'identification des mots permet de mieux se concentrer sur la compréhension du texte. Aussi, un bon rapport au langage oral favorise un bon rapport à l'écrit. Il faut donc qu'oral et écrit soient étroitement liés (Giasson)

Cependant, l'écrit implique des spécificités de communication: absence d'interlocuteur, permanence de l'écrit... qui rendent la lecture plus complexe. Le plus difficile à acquérir pour les élèves est le principe d'inférence, c'est à dire l'implicite du texte. Pour faire des inférences, le lecteur doit s'appuyer sur les éléments du texte et sur ses propres connaissances.

L'implication de l'affect et les capacités cognitives des élèves entrent aussi en jeu dans l'apprentissage de la lecture. Aussi, l'affectivité de l'élève peut avoir une influence ou modifier la compréhension d'un texte. En effet, le lecteur va avoir sa propre vision de ce qui est important pour lui dans le texte qu'il lit. Il ne traitera donc pas toujours les informations les plus importantes du textes et les plus essentielles à la compréhension.

En plus des processus de déchiffrage et de compréhension, il est possible de dégager trois

stades principaux dans l'acquisition de la lecture, selon le modèle d'Uta Frith:

- le stade logographique: l'enfant qui baigne dans un environnement de mots écrits (affiches publicitaires, panneaux) et de mots parlés mémorise des relations arbitraires entre ces deux types d'informations. Il met ainsi en relation le mot parlé avec l'affiche du produit qui mentionne son nom, mais présente également l'emballage et les couleurs caractéristiques du produit. La relation établie par l'enfant est arbitraire dans la mesure où il n'a, à ce stade, aucune idée du fait que la forme écrite renferme des indices permettant d'évoquer la forme orale correspondante. Ce stade passe avant tout par le visuel.

Le stade logographique se développerait spontanément chez certains enfants comme une étape de pré-lecture. Il peut être également stimulé par l'utilisation en classe d'une méthode strictement globale qui demanderait à l'enfant de mémoriser des couples mot écrit-mot oral sans prêter attention aux unités qui composent ces mots.

- Le stade alphabétique: l'enfant prend conscience des unités qui composent les mots écrits et les mots parlés et apprend les relations systématiques qui existent entre ces unités. Ce stade ne se développe que grâce à un enseignement systématique du principe alphabétique. L'enfant apprend peu à peu à reconnaître les graphèmes qui composent les mots écrits et prend conscience des unités phonémiques qui composent les mots parlés. Les mots écrits qu'il rencontre seront alors systématiquement décodés : les différents graphèmes qui les composent seront individualisés; à chaque graphème sera associé le phonème correspondant; les phonèmes seront regroupés en syllabes, puis en mots, permettant de reconstruire la forme phonologique globale du mot et d'en évoquer le sens. Ce stade se caractérise dans un premier temps par une lecture lente et analytique pendant laquelle l'enfant se concentre sur le traitement des lettres constituant les mots afin de les décoder sans erreur.
- Le stade orthographique: L'enfant mémorise peu à peu les formes orthographiques des mots qu'il a rencontrés et apprend à les associer aux formes phonologiques correspondantes. Ainsi, lorsqu'il rencontre de nouveau un mot déjà vu, il va le reconnaître et évoquer immédiatement la forme phonologique globale correspondant à ce mot. La lecture devient alors rapide et l'évocation du sens est

quasiment immédiate.

Ces différents stades permettent à l'enfant de passer progressivement de l'étape de déchiffrage à l'étape de la compréhension.

Il est donc important, ayant conscience de ces différents processus, que l'enseignant veille à ce que sa pédagogie soit en adéquation avec ces différents stades, pour les élèves de classe ordinaire ainsi que pour les élèves autistes ou présentant un TED¹⁶.

B- Le syndrome autistique

Le premier professionnel à avoir utilisé le terme « autisme » est Eugen Bleuler en 1911, dans le but de décrire un des principaux symptômes de la schizophrénie qui est la perte de contact avec la réalité, incluant une exclusion de toute vie sociale par une action de repli sur soi. Il a donc choisi ce terme car autisme est dérivé du grec « autos », qui signifie « soi-même ». Bleuler n'utilisait ce terme que pour parler de sujets adultes.

En 1943, Léo Kanner décrit, dans un article¹⁷, un syndrome, basé sur l'observation d'onze cas d'enfants, qu'il nomme "Early Infantile Autism" (autisme infantile précoce). Il est le premier à différencier l'autisme de la schizophrénie. Les principaux symptômes qu'il présente sont:

- l'inaptitude à établir des relations normales;
- le désir d'immuabilité;
- des troubles du langage.

Ce terme lui a permis d'opérer une première distinction entre la psychose et l'aliénation mentale. Les caractéristiques principales diagnostiquées par Kanner sont la précocité des troubles, d'où la nomination d'autisme infantile, l'isolement social ou le retrait, les comportements répétitifs et compulsifs et un langage atypique. Selon lui, le trouble le plus typique est l'incapacité des enfants à établir des relations sociales normales avec les personnes qui l'entourent.

En 1944, Asperger développe l'idée d'une perturbation des capacités de communication, d'adaptations au milieu social et la présence des très fortes capacités intellectuelles dans des domaines particuliers malgré des capacités intellectuelles pourtant assez lacunaires de manière générale. Il note également un manque de contact visuel, d'empathie et d'anticipation. Les personnes atteintes de ce genre de symptômes seront donc considérées

¹⁶ Voir la liste des abréviations.

¹⁷ *Les troubles autistiques de la relation affective, 1943.*

comme présentant un syndrome d'Asperger ou autisme de haut niveau.

Suite aux recherches de Kanner, divers points de vue et théories se sont développés autour de l'autisme.

◆ D'un point de vue **psychanalytique**, quatre auteurs ont contribué à mieux comprendre ce qu'est l'autisme. Bettelheim, en 1944, émet l'hypothèse que l'enfant autiste est en retrait par rapport à un monde extérieur qui lui est insoutenable et que le non établissement de relation au monde qui l'entoure est la seule possibilité qu'il trouve pour y faire face. Pour le psychanalyste, l'expérience négative de l'enfant vient de sa relation précoce à son environnement familial: soit il est confronté à trop de stimuli, soit il n'en rencontre pas assez et se trouve dans une sorte d'isolement affectif. Cette théorie se voit être très culpabilisante pour les familles: les soins apportés aux enfants par Bettelheim ne se faisaient que si la famille acceptait d'être séparée de celui-ci.

D'autres psychanalystes ont eu une approche différente: on parle d'« alliance thérapeutique »¹⁸ avec les parents.

Frances Tustin présente l'autisme comme une prise de conscience de la séparation des corps de la mère et de l'enfant, expérience traumatisante qui bloque le développement psychologique de ces enfants. Ceci entraîne donc un symptôme de volonté de rupture de la personne autiste par rapport au monde extérieur. Elle accorde beaucoup d'importance aux aspects éducatifs et pédagogiques à aborder avec eux et aux partenariats entre thérapeute, équipe éducative et parents.

Donald Meltzer, lui, parle de "démantèlement", qui est "un état de suspension de la vie psychique. Le moi n'a plus de cohérence, la fonction d'attention est suspendue, entraînant une désorganisation et un état très primitif dominé par le vide psychique"¹⁹. Il explique également que l'autisme ne permet pas de discrimination au niveau sensoriel, ce qui a pour conséquences leurs réactions et leurs sensibilités souvent extrêmes face à autrui.

Enfin, Geneviève Haag, dans les années 1960, part des hypothèses d'Esther Bick et de Didier Anzieu sur la fonction de la peau en tant que contenant psychique, fonction défaillante chez la personne autiste. Celle-ci ne peut donc pas construire de réflexes primitifs de survie. C'est pourquoi l'enfant développe un mécanisme de "seconde peau", dont parle Esther Bick, qui serait un contenant psychique auto suffisant, ce qui crée une barrière difficile à franchir entre la personne et autrui.

18 AMY M-D, 1995, *Faire face à l'autisme*, p.24.

19 AMY M-D, *Faire face à l'autisme*, p.26.

◆ Une autre approche de l'autisme est mise en lumière par le courant de **pensée cognitiviste**. Ici, les chercheurs se sont focalisés sur les déficiences ou l'absence de certains éléments du domaine cognitif: la pensée, le jugement, la perception, la mémoire et l'attention. Dans les années 1980, Alan Leslie parle du principe de "faire-semblant" en lien avec la théorie de l'esprit. Il développe la notion de "métareprésentations", qui sont des facultés mentales qui permettent d'acquérir un système de représentations du monde extérieur et que l'enfant, une fois ces représentations intégrées, peut en jouer de manière consciente et volontaire. Cette capacité aux métareprésentations s'appelle le "découplage": Leslie affirme qu'il permet à l'enfant de prendre conscience de ses états mentaux ainsi que de ceux des autres. Par rapport à cela, son hypothèse est donc que l'enfant autiste présente une déficience du mécanisme de découplage qui entraînerait une déficience au niveau des interactions et de la communication.

En 1992, Uta Frith²⁰ instaure le schéma qu'elle nomme "dérèglement du développement". Son postulat est que la mise en place d'une "force de cohésion" doit être suffisamment conséquente pour qu'une situation soit analysée dans son ensemble et aboutisse à une cohérence de jugements et de comportements. Selon elle, l'enfant autiste présente une défaillance au niveau de ce processus, ce qui a pour conséquence un univers fragmenté et incohérent.

Ce type d'approche tend à démontrer que les facultés intellectuelles n'ont pas de rapport, chez ces enfants, avec leur environnement socio-culturel ou leur niveau d'instruction.

◆ Moins connues en France, les **approches éducatives** de l'autisme tendent à se démocratiser et de plus en plus de formations sont proposées aux éducateurs autour de ces procédés. Trois types de procédures sont proposées.

En 1972, Eric Schopler crée la méthode TEACCH²¹ dont le programme, en France, est divisé en trois parties:

- le profil psycho-éducatif est un système d'évaluation préalable à la prise en charge de l'enfant et permet de déterminer les stratégies éducatives appropriées;
- Les stratégies éducatives de l'autisme qui regroupent le programme, son fonctionnement et ses objectifs;
- les activités d'enseignement qui concernent le matériel et son utilisation.

Schopler est contre l'hypothèse de l'implication du contexte relationnel dans le syndrome

²⁰ FRITH U., *L'énigme de l'autisme*.

²¹ Voir liste des abréviations..

autistique. Le but de sa méthode est de définir un programme que les parents eux-mêmes peuvent appliquer chez eux en cas de non-scolarisation de leur enfant. Il parle ainsi de "pédagogie sur mesure". Les stratégies éducatives se focalisent sur la perception, l'imitation et la motricité, la communication, les comportements, l'autonomie, les compétences verbales et la sociabilité. Cette méthode aborde également un aspect conditionnant: la réussite et l'échec sont soumis à un système de récompense et de réprimande.

Une autre méthode, créée en 1987 par Rosemary Crossley, la Communication Facilitée, part de l'hypothèse que chez de nombreux sujets atteints de lésions cérébrales, d'autisme, de syndrome de Rett, voire de trisomie 21, les troubles de l'expression peuvent être plus importants que ceux de la communication et que l'absence de langage oral n'exclut pas le langage intériorisé. Elle cherche donc à mettre en place ce qu'elle appelle un "facilitateur": cela peut être une aide humaine au niveau des gestes, des mouvements pour coordonner une demande et le geste pour l'accomplir. Le but est de faire comprendre au sujet comment on peut associer une demande et la façon d'obtenir ce que l'on veut pour aller vers plus d'autonomie.

Dans les années 1960, Ivar Lovaas crée la méthode ABA²², dans laquelle le comportement est au cœur des préoccupations. Cette méthode est inspirée de Skinner et de sa définition du "conditionnement opérant", c'est à dire que c'est le sujet lui-même qui crée un lien entre deux événements. Le traitement de l'information ne se fait pas de manière automatisée. Pour Lovaas, le comportement fait partie du conditionnement opérant; il doit s'acquérir en situation, dans un contexte particulier. C'est la compréhension de cette situation qui permettra à l'enfant autiste d'apprendre une notion ou un comportement et le fait de modifier celle-ci en fonction de ce que l'on cherche à lui faire acquérir qui constitue un objectif.

En tenant compte des évolutions des conceptions de l'autisme, il est possible d'en donner une définition plus précise et contemporaine.

En 1981, Lorna Wing introduit la notion de « triade des déficiences dans l'autisme »²³. Les déficiences se situent donc à trois niveaux:

- Le « déficit social: développement social déficient, déviant et extrêmement retardé surtout au niveau de l'interpersonnel. ». Il recouvre un ensemble de troubles et de patients atteints: l'isolement et le repli de l'autisme dit « classique »; les processus

22 Voir liste des abréviations..

23 JORDAN R., POWELL S., Les enfants autistes: les comprendre, les intégrer à l'école. p. 2

d'interaction qui ne sont pas mis en place par la personne elle-même; les autistes actifs mais "bizarres" qui ont envie d'attention et la recherchent mais qui ne savent pas comment agir une fois qu'ils l'ont obtenue.

- Le langage et la communication: « langage et communication, verbale ou non verbale, déficients et déviants. ». Les symptômes varient d'un individu à l'autre: pour l'autisme infantile, il y a peu ou pas de langage mais d'autres peuvent avoir des capacités linguistiques assez développées, notamment en grammaire. Cependant, quel que soit le niveau du handicap, il y a des problèmes en rapport avec la communication.
- La pensée et le comportement: « rigidité de la pensée²⁴ et du comportement, pauvreté de l'imagination ». Une des principales caractéristiques de l'autisme est le comportement ritualisé, la routine et l'absence de jeu de "faire-semblant".

Cette triade est la base des critères diagnostiques utilisés actuellement par l'OMS (CIM-10) et par l'Association Américaine de Psychiatrie (DSM-IV).

En plus de ces éléments, diverses spécificités cognitives sont touchées dans le syndrome autistique:

- Le traitement de l'information: un enfant autiste ne peut traiter qu'une seule information à la fois car l'autisme implique un décalage, le sujet traite l'information de manière séquentielle, c'est à dire linéaire et temporelle.
- La cohérence centrale consiste à mettre en lien des détails et en discriminer pour ne retenir que les plus pertinents. Les personnes autistes présentent une intégration fragmentée de l'information; elles n'établissent pas toujours de lien entre l'information et la situation.
- Les fonctions exécutives recouvrent un ensemble de processus qui permettent à l'individu de réaliser une tâche. Elles impliquent des capacités en terme de planification, de résolution de problème, de flexibilité cognitive (mémoire de travail, décentration). Les autistes rencontrent des difficultés dans tous ces domaines.
- La symbolisation comporte quatre niveaux: sensitif (apprendre à connaître le monde environnant), présentatif (associer des choses identiques sans

²⁴ La rigidité de pensée est symbolisée par le fait que la personne autiste n'a pas d'imaginaire, elle a une pensée logique: par exemple, une expression idiomatique sera comprise telle qu'elle car le sujet ne dépasse pas le premier degré de compréhension d'un propos.

nécessairement d'accès au sens), représentatif (accès au sens, représentation), méta-représentatif (émettre un jugement sur les choses). L'enfant autiste n'a pas d'accès spontanément au sens et ne comprend pas d'emblée son environnement. Il faut donc l'y aider.

Une fois avoir pris connaissance des particularités liées à l'autisme, il est important pour l'enseignant d'adapter sa pédagogie pour favoriser aux mieux les apprentissages de ce type d'élève.

C- Les dispositifs pédagogiques

➤ Pour les élèves en classe ordinaire

Selon l'ONL²⁵, "la dimension de compréhension n'est [...] pas spécifique à la lecture, elle préexiste à l'apprentissage de la lecture et s'exerce à la fois au cours et en dehors de cet apprentissage" (p.10). L'objectif principal est de travailler l'identification des mots écrits pour en faire découler la compréhension. La difficulté se situe au niveau de l'abstraction des phonèmes, commune à tous les systèmes alphabétiques. Bon nombre de consonnes ne sont pas des sons mais des phonèmes compris dans un son, ce qui rend leurs représentation mentale très difficile.

Les méthodes syllabiques partent du principe que le point de départ de l'apprentissage doit se faire au niveau de la syllabe et ne passent pas par l'analyse d'un mot comme étant constitué d'unités élémentaires. Les approches globales, quant à elles, apportent une conception orthographique du mot: le code orthographique d'une langue alphabétique est composé de l'ensemble des correspondances grapho-phonétiques (qui concernent la lecture) et phonographiques(qui concernent l'écriture).

Lorsqu'un lecteur rencontre un mot écrit, celui-ci peut être reconnu car il est déjà connu du lecteur, soit c'est un mot nouveau. Dans ce cas, la lecture doit engager un procédé de décodage intentionnel.

La lecture consiste à transférer des capacités langagières orales à l'écrit. L'enfant construit des savoirs sur le langage parlé: il doit donc prendre conscience de la composition d'un mot. Pour cela, le passage par l'écriture est une aide de taille: cela permet aux élèves de segmenter la valeur sonore du mot et de se confronter à ce qu'est un phonème.

Le choix d'une méthode de lecture efficace doit donc regrouper à la fois une approche globale et syllabique du traitement du mot.

25 Voir liste des abréviations.

➤ Pour les élèves présentant un TED

Vers la fin des années 1980, le PECS²⁶, une méthode de communication pour les enfants autistes non-verbaux ou qui n'ont pas assez de bagage langagier, est créée dans le but de faciliter la communication entre personne autiste et son environnement extérieur et, à terme, de les faire verbaliser autant que possible. En général, on se sert de pictogrammes comme référents visuels. Ils prennent la forme de schémas, de dessins, qui représentent un objet, une action ou une idée avec, en dessous, le mot écrit²⁷. La communication s'établit donc sous forme d'échange entre l'image et l'objet réel que veut l'enfant, l'objectif final étant que l'enfant soit capable de verbaliser sa demande.

Selon Agnès Woimant²⁸, "il n'est pas nécessaire de s'exprimer oralement pour apprendre à lire". Les enfants avec autisme peuvent donc entrer dans l'univers de la lecture sans pour autant verbaliser. Sa démarche consiste à faire acquérir aux élèves autistes une "lecture fonctionnelle"²⁹. Le plus important est le lien entre l'image et le mot: l'enfant peut ainsi se créer une représentation mentale du mot, un référent visuel. Les supports doivent être variés au maximum.

Dès le plus jeune âge, la priorité à travailler avec un enfant autiste est le sens de la lecture et de l'écriture par des lotos d'images dans le sens sujet, verbe, complément, l'acquisition du geste d'écriture par des tracés, des collages suivant un chemin précis... Tout ceci constamment de gauche à droite. Une fois que ce principe est acquis, Woimant préconise de travailler:

- l'association image-mot par des imagiers, des pictogrammes;
- la correspondance terme à terme, toujours à l'aide d'imagiers;
- l'écoute par l'intermédiaire des TICE: lotos sonores, jeux informatiques associant des bruits, des images et des mots écrits.

Aussi, Woimant explique que l'apprentissage de la lecture passe également par un enrichissement du lexique de l'élève: il est préférable de partir dans un premier temps des centres d'intérêt de l'enfant. Il faut éviter au maximum d'aborder la lecture d'album se basant sur l'imaginaire comme les contes et préférer des situations concrètes se rapprochant

26 Picture exchange communication system.

27 Voir annexe 1.

28 *Scolariser des élèves avec autismes et TED* p. 211.

29 Idem p.212.

du quotidien des enfants.

Pour faciliter leur entrée dans la lecture, l'enseignant peut, au contraire, s'appuyer sur l'esprit logique présent chez beaucoup d'enfants autistes pour travailler le processus de catégorisation. Il peut donc leur être proposé des activités de tri de mots en partant de critères bien précis et des constructions syllabiques de mots en utilisant des tableaux à double entrée. Ce tri se poursuit en CP par un travail sur la syllabe et le son en partant de mots connus et en favorisant la manipulation par des bandes de velcro ou du collage.

Lorsque le déchiffrage et la compréhension sont progressivement intégrés, il est possible, selon Woimant, d'évoluer vers l'étude de textes courts et simples, toujours en lien avec les centres d'intérêt des élèves. Pour le sens du texte, il est préférable de continuer à travailler à partir d'images pour poursuivre avec des activités sur des textes issus des manuels de la classe, simplifiés au besoin, pour permettre à l'enfant de s'intégrer dans les activités du reste de la classe.

Selon Bruno Egron³⁰, quatre pôles sont à travailler en priorité en lecture:

- le déchiffrage: il vaut mieux partir du son pour arriver à la lettre plutôt que l'inverse. Un entraînement spécifique est essentiel pour associer un signifiant à son signifié. Dans ce cas, l'utilisation de pictogramme est utile.
- Les personnages: il est préférable de choisir des textes qui ne comportent qu'un ou deux personnages explicites car les pronoms sont difficiles à aborder dans un premier temps. Il est également important de choisir des personnages humains car ils sont plus faciles à gérer pour l'élève. Étant donné que les élèves autistes aiment la répétition, il ne faut pas hésiter à lire plusieurs fois les albums utilisés. Pour un travail sur le pronom par la suite, l'enseignant peut demander à l'enfant un travail de tri de phrases mises en lien avec des pictogrammes.
- La chronologie des événements se travaille avec des images séquentielles, des phrases en lien avec des images, des illustrations ou avec des phrases seules. Dans un premier temps, on travaille sur les notions de début et de fin puis on ajoute des événements au fur et à mesure.
- Les inférences: internes et externes au texte. Pour cela, il est important de travailler les connaissances personnelles de l'élève en parallèle. Le recours à l'image est ici, une fois encore, indispensable ainsi que le recours aux situations rencontrées dans

30 Voir bibliographie.

le quotidien des enfants.

Au niveau de la conscience phonologique, la relation grapho-phonémique est parfois impossible quand l'élève n'a pas de langage oral. Les enfants présentant un autisme de haut niveau rencontrent également des difficultés. Il faut toutefois rappeler que la conscience phonologique n'est pas un pré-requis pour l'apprentissage de la lecture mais elle est la principale conséquence et cause du développement de la lecture (Egron).

En ce qui concerne l'identification des mots, l'identification par voie directe semble la meilleure solution pour les élèves autistes car ils sont avant tout des "penseurs visuels"³¹. En général, ils réussissent plus rapidement que les autres élèves à mémoriser la forme orthographique des mots qu'ils observent. Ce n'est qu'une fois que le lexique aura pris de l'importance que l'enseignant propose à l'élève de décomposer un mot entier en unités plus petites. L'identification peut être stimulée par des tâches de constructions de mots par l'intermédiaire de lettres mobiles à partir de différents supports: en plastique, en puzzles, aimantées, à scratcher... Pour un enfant qui ne présente pas de langage, les mots peuvent être accompagnés de leur illustration pour travailler à partir du stade logographique car la mémoire de travail est disponible pour la compréhension étant donné qu'elle n'est pas prise par les mots à encoder.

Il est difficile pour l'enfant autiste de mettre en place d'autres capacités comme la compréhension de l'ordre chronologique des événements, faire des inférences. Pour les enfants qui ne parlent pas, l'enseignant peut passer par des scènes du quotidien de l'élève et construire des phrases, à l'aide d'images, à partir de celles-ci pour ensuite **reprenre des passages du texte traduits en images pour travailler la compréhension et le sens.**

Pour tous les élèves, avec ou sans langage, il est nécessaire de travailler sur la syntaxe, la structure textuelle en fonction du type d'écrit à analyser. Par exemple, la maîtrise de la notion de **schéma narratif** aide l'enfant à mettre en lien les divers éléments du texte qu'il a perçus de manière isolée. Il faut également que l'enseignant aide l'élève à faire des inférences, travailler sur l'implicite du texte, sur le second degré, l'humour, travailler l'univers de référence du texte en proposant des textes du même auteur, ayant le même héros. L'enfant autiste peut également se constituer un « capital de scripts »³²: certaines séries d'actions sont stéréotypées. Ce capital aidera l'élève à comprendre les conventions sociales de son environnement. Pour vérifier la compréhension d'un passage, il est alors

31 Lenfant et Leroy, 2011.

32 Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement, p. 33.

possible de demander aux élèves de la classe de jouer ce passage. En dernier lieu, il faut travailler sur la situation de communication, ce qui permet à l'élève de comprendre les échanges interpersonnels et la compréhension des émotions des personnages en utilisant des supports visuels représentant diverses émotions.

➤ Les différents types de supports visuels

Pour les élèves avec TED ou ordinaires, il est à retenir différents types de référents pouvant les aider à progresser en lecture.

- **Les pictogrammes**³³ sont les référents les plus utilisés avec les enfants autistes. Ils permettent de faire le lien entre une image simplifiée et le mot qui lui correspond. Ici, la verbalisation est visée. Ils peuvent également faciliter l'apprentissage de la lecture chez tous les élèves, même ceux ne présentant pas de troubles, notamment au début de cet apprentissage.
- **Le lien entre l'écrit et le geste** est un outil assez répandu, notamment grâce à la méthode Borel-Maisonny, une méthode phonético-gestuelle: un son correspond à un geste et celui-ci fonctionne pour les différentes graphies d'un même son. Ces gestes sont de quatre types: représentatifs d'une forme graphique, d'une forme articulatoire, de l'idée d'écoulement, d'une petite scène (phonomimie).
- **L'utilisation d'un code couleur**³⁴ est utile surtout au niveau du décodage en lecture: en utilisant plusieurs couleurs pour les syllabes, la segmentation du mot devient plus aisée. Il existe plusieurs types de codes couleurs: alternance de syllabes de deux couleurs, lettres muettes dans une couleur différente, mots connus dans une autre couleur... Une couleur peut également être associée à un phonème pour étudier les différents sons.
- Les **imagiers**³⁵ se basent sur le même principe que les pictogrammes: ils permettent à l'enfant de se créer un lexique à partir d'une banque d'images et sont aussi utilisés dans le cadre de la formation de phrases simples. Ils favorisent la discrimination visuelle, la reconnaissance des mots et de leurs différentes graphies. **L'imagier est élaboré par thèmes** pour aider l'enfant à organiser sa pensée.
- **L'affichage** en classe s'utilise dans tous les domaines: lexique, règles de

33 Voir annexe 2.

34 Voir annexe 3.

35 Voir annexe 4.

grammaire, d'orthographe, consignes, règles de vie... Ils servent à la visualisation et à la mémorisation chez les élèves et permet à l'enseignant de faire des rappels lors de ses séances si besoin.

- Woimant propose un support dans la **construction de mots** par des lettres mobiles aimantées ou à accrocher à l'aide de velcro comme des puzzles en les accompagnant d'images. Pour elle, il faut aussi varier les différents types d'écriture et ne pas mettre de côté, toutefois, une approche globale du mot car le traitement de l'information d'une personne autiste ou TED est séquencée en détails.

D- Problématique et hypothèses

A partir de ces observations, il est nécessaire de se demander:

En quoi la place des outils référents dans les dispositifs d'apprentissage influence l'appropriation des différentes compétences à acquérir dans l'apprentissage de la lecture?

Pour répondre à cette problématique, l'étude part du postulat qu'**une pédagogie structurée utilisant de nombreux référents visuels en lecture devrait améliorer l'appropriation effective des compétences visées par ces référents chez les élèves de cycle 2 et chez les élèves présentant un TED**, en particulier les autistes. L'étude portera donc sur des observations de terrain, en classe ordinaire et en CLIS ainsi que sur un questionnaire sur la place qu'accordent les enseignants de cycle 2 dans leur pédagogie.

II- Éléments de la pratique

A-Présentation des lieux d'observation

En ce qui concerne l'observation en classe ordinaire, je me suis basée sur un stage que j'ai effectué dans le cadre de ma première année de Master en 2010-2011. Je me suis trouvée affectée dans une classe de CP, à l'école René Clair de Villeneuve d'Ascq, dans laquelle était scolarisé un élève autiste, Cyprien parmi d'autres élèves "ordinaires". La classe comptait en tout 26 élèves. La particularité de l'enfant est qu'il maîtrisait parfaitement le langage oral, était assez sociable avec ses pairs, mais rencontrait bon nombre de difficultés concernant l'écrit et la compréhension au niveau de la lecture. S'agissant de sa prise en charge, il était suivi par une éducatrice de SESSAD, à temps plein. Celle-ci mettait en

place la méthode comportementale ABA pour gérer le bon déroulement des activités, mais suivait la programmation de la classe. C'est donc l'enseignante qui s'occupait de fournir et de prévoir les activités, l'éducatrice ne s'occupant que de les faire appliquer.

Mon deuxième lieu d'observation concerne la CLIS-TED de l'école Verhaeren, elle aussi située à Villeneuve d'Ascq. Cette observation s'est faite dans le cadre du présent mémoire et à eu lieu aux mois de février et d'avril 2012. La particularité de cette classe est qu'elle n'accueille que des élèves atteints d'autisme ou de TED. Les enfants sont au nombre de six: la plupart ont le langage oral, sauf Adèle qui commence tout juste à verbaliser et Océlien qui ne communique que par écholalie³⁶. Chaque enfant est suivi par des éducateurs venant de SESSAD ou de l'organisme Pas à Pas³⁷. Certains d'entre eux ont un temps partagé entre la CLIS et le milieu spécialisé (hôpital de jour ou IME).

B-Les premiers constats

➤ Dans la classe de l'école René Clair

Ici, l'enseignante utilise les mêmes méthodes et les mêmes outils pour chaque enfant, y compris Cyprien. Elle ne fait pas de différences et suit à la lettre les recommandations pédagogiques et les programmations des manuels scolaires qu'elle utilise. Sa pédagogie est plutôt de type traditionnelle: c'est elle qui fait le cours, les enfants appliquent les exercices mais les découvertes dans leurs apprentissages disciplinaires ne viennent pas forcément d'eux-mêmes.

Au niveau de la lecture, la plupart des élèves de la classe n'ont pas de difficultés particulières. Un élève a même déjà acquis toutes les compétences requises en CP quant à la capacité de déchiffrage car ses parents lui ont appris à lire lors des vacances d'été. Il est donc entré en CP en sachant déchiffrer le code de la langue. Pour cet élève, les séances de lecture sont donc différentes de celles du reste de la classe: l'enseignante lui fait travailler sur des fiches de lecture en autonomie pour améliorer ses capacités de compréhension, compétence sur laquelle il n'éprouve pas de soucis particuliers. Pour le reste de la classe, elle utilise la méthode Ribambelle³⁸. La démarche proposée par cette méthode est de travailler le déchiffrage et la compréhension en même temps. Au niveau du code, les activités sont basées sur:

36 L'écholalie est un symptôme caractéristique de l'autisme qui consiste à répéter un certain nombre de fois un même mot, voire une syllabe.

37 Pas à Pas est un organisme lillois s'occupant de la prise en charge d'enfants autistes.

38 Méthode de lecture publiée par Hatier.

- l'acquisition des correspondances phonies-graphies;
- le repérage de phonèmes, de lettres, de syllabes, de mots mémorisés orthographiquement, d'analogie entre les mots;
- la mémorisation des principaux assemblages syllabiques.

Les notions découvertes lors des séances d'apprentissage sont systématisées dans un livret d'entraînement. S'agissant de la compréhension, les exercices se font en lien avec des albums de littérature jeunesse choisis en fonction de la compétence à travailler et de la difficulté pour permettre une progression sur l'année. Les séances sont organisées en différentes étapes:

- la découverte et l'appropriation du texte par l'observation des illustrations, sur lesquelles les élèves émettent des hypothèses, la lecture intégrale de quelques pages du livre, la mémorisation des mots nouveaux pour poursuivre avec la lecture d'autres passages;
- le fonctionnement de la langue et l'entraînement par des exercices de découverte des spécificités de la langue et des exercices de systématisation.
- la production d'écrit.

L'enseignante a choisi cette méthode car elle lui semble complète et un de ses points positifs et qu'elle met en place un système de différenciation au niveau des exercices, ce qui lui permet de les proposer à Cyprien. L'enfant n'est donc pas mis en dehors des activités et peut autant participer que le reste des élèves de la classe.

➤ Dans la CLIS de l'école Verhaeren

La pédagogie mise en place par l'enseignante est très structurée: chaque enfant a une emploi du temps individuel. Ils ne travaillent donc pas les mêmes champs disciplinaires et les activités qui leur sont proposées sont propres à chacun. Les activités proposées sont appliquée par les éducateurs, en concertation avec l'enseignante, pour voir quelle compétence est à travailler en priorité. Quelque fois, lorsque les objectifs sont les mêmes pour plusieurs enfants, l'enseignante propose un travail de groupe qu'elle dirige et les éducateurs sont présents dans ce cas pour gérer la concentration des élèves et les débordements possibles.

Au niveau de l'apprentissage de la lecture, chaque élève a ses propres activités et celles-ci dépendent de la compétence visée: pour les enfants ayant peu de langage, les exercices portent sur l'acquisition d'un maximum de lexique par des jeux de lotos de mots, par

exemple. Pour les élèves ayant déjà du vocabulaire, les activités porteront sur la composition de mots avec un travail sur les mots à deux syllabes à reconstituer; les enfants s'aident à l'aide d'images représentant le mot à construire. Dans la classe, un élève présentant un TED est déjà lecteur: il sait déchiffrer les mots et les écrire. Les exercices qui lui sont proposés se font sur l'ordinateur de la classe, sur lequel il doit recopier des passages de texte ou en faire des résumés sur un logiciel de traitement de texte. Un des élèves va également suivre les cours de lecture dans une classe de CP de l'école car il est au même niveau que les autres élèves et peut donc suivre les séances pour progresser.

Lors de mon observation au mois de février, j'ai établi une liste de compétences travaillées dans les séances de la classe et les ai regroupées dans une grille d'observation pour voir quels types d'aides humaine et visuelle étaient proposées pour structurer les apprentissages des élèves. Comme tous les élèves n'ont pas le niveau requis pour commencer à acquérir des compétences précises en lecture, mon observation se base sur quatre d'entre eux.

Ma grille d'observation de départ est donc la suivante, par rapport à des constats de départ dans la classe sur la disposition de la classe, les compétences travaillées par l'enseignante et les éducateurs, puis les aides apportées aux élèves.

| COMPETE NCES ELEVES | Mémorisation de mots connus. | | | Déchiffrage de mots nouveaux. | | | Discrimination de syllabes de mots connus. | | | Correspondance image-mot (oral). | | | Discrimination d'un mot nouveau dans une phrase. | | | Lire une séquence de mot (phrase). | | | |
|---------------------------|------------------------------|--------------------|-----|-------------------------------|-------------------|----|--|----------------------------|-----|----------------------------------|-------------------|-------|--|----------------|-------------|------------------------------------|--------------------|----------------------------|--|
| | A | AH en AV cl | Dif | EC A | AH en | Im | EC A | AH le AV a | Dif | A | AH en | Dif | EC A | AH en rt AV pi | Im | EC A | AH le AV pi | Im | |
| Élève 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Élève 2 | EC A | AH en rt AV puz zl | Im | NA | AV pi | X | NA | Compétence non travaillée. | | | EC A | AH en | Dif | NA | AH le AV pi | Dif | NA | Compétence non travaillée. | |
| Élève 3 | NA | AH en AV pi | Im | NA | AH en ref AV pi a | Im | EC A | AH en le AV pi | Dif | A | AH en sin on seul | Dif | EC A | AV fe | Im | EC A | AH en ref po AV pi | Im | |
| Élève 4 | NA | AH en po AV pi | Im | EC A | AH en AV pi | Im | EC A | AH le qu AV pi | Dif | A | AH en sin on seul | Dif | EC A | AV fe | Im | EC A | AH en ref po AV pi | Im | |

Tableau 1: Légende

A: acquis

AH: aide humaine

AV: aide visuelle

AV: aide visuelle

en: encouragements

im: imagier

ECA: en cours d'acquisition

ref: reformulation

pi: pictogramme

NA: non acquis

rt: recentration sur la tâche

cl: classeur

Im: réinvestissement immédiat

po: pointage

Ccl: code couleur

Dif: réinvestissement différé

qu: questionnaire

fe: fenêtre

g: gestes

a: autre

le: lecture

A la fin de ma première période d'observation, l'enseignante me fait part de sa volonté d'adapter un style de pédagogie différent, plus structuré et applicable à plusieurs élèves de sa classe.

C- Installation des dispositifs structurants et visuels

Dans la CLIS-TED, l'enseignante a décidé de mettre au point une nouvelle

démarche dans sa classe, basée sur une méthode pour enfants autistes américaine, le PCI reading program³⁹. C'est un programme à imprimer ou à télécharger à partir de leur site internet. L'enseignante a choisi de l'adapter aux enfants de sa classe. Cette méthode a été élaborée en réponse à des recherches sur l'apprentissage des enfants autistes qui, selon ces recherches, auraient besoin qu'un mot leur soit répété au moins quatre-vingt fois pour qu'ils commencent à le mémoriser. Pour que ces élèves acquièrent des compétences qui faciliteraient leur lecture, le programme se développe en plusieurs étapes:

- La première étape concerne l'apprentissage du mot: l'enseignant introduit un mot nouveau en l'isolant du reste d'une liste de mots déjà connus. Le but ici est de focaliser l'attention du lecteur sur le mot à découvrir par un processus de discrimination visuelle.

Dans sa CLIS, l'enseignante a choisi d'utiliser un système de fenêtres, installées sur une réglette, pour isoler le mot qu'elle veut faire apprendre à l'enfant.

Ensuite, l'élève est amené à reconnaître ce mot sur une fiche d'activité qui comprend une phase de tracé et une phase de lecture. Chaque mot est construit sur la base d'une phrase élaborée à partir de mots vus précédemment, et donc déjà connus de l'enfant. Cela permet de contextualiser l'item à apprendre et de connaître ses usages et ses significations possibles. L'objectif ici est d'accroître la capacité de l'élève à reconnaître des mots en contexte.

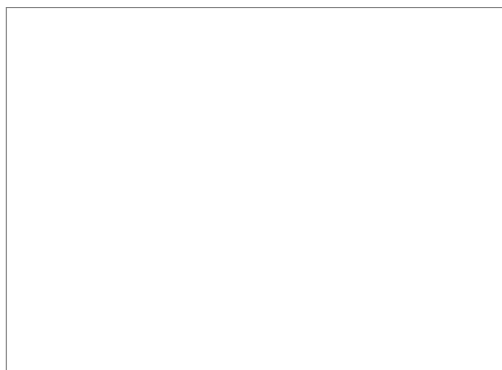


Fig. 1: activité de tracé.

La prochaine phase de cette étape passe par la manipulation des mots. L'élève est conduit à construire des phrases comprenant des mots connus et le nouveau mot. Pour cela, un lien constant entre images et mots écrits est impératif. La construction se fait sur un support en biais pour permettre au lecteur de bien visualiser les

39 Voir annexe 5.

composants de sa phrase au lieu de les poser à plat sur la table. Les élèves passent ensuite à un exercice de lecture à voix haute de cinq phrases contextualisées par des images.

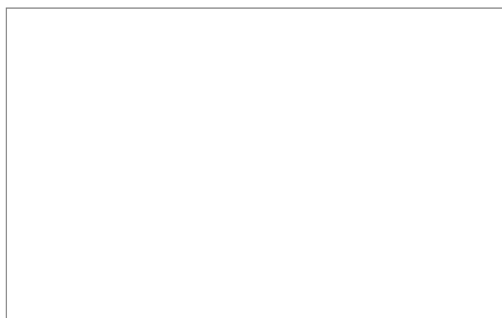


Fig. 2: construction de phrases.

La dernière phase consiste en une pratique autonome de l'élève à partir de deux feuilles d'activités qui comprennent sept activités différentes autour de la reconnaissance et de l'utilisation du mot appris, donc du décodage et de la compréhension.

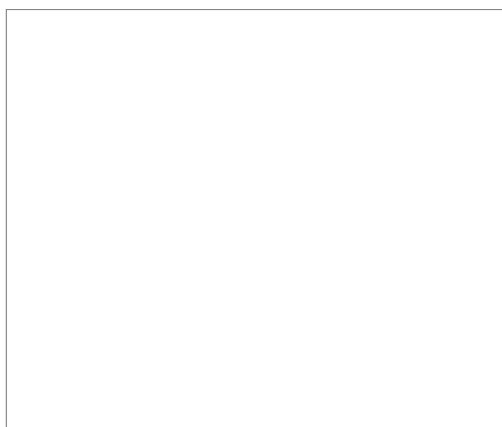


Fig. 3: fiches d'activités autonomes.

- La deuxième étape de ce programme est d'apprendre quatre autres mots, suivant les différentes phases de la première étape. L'utilité est d'apprendre cinq mots en tout tous en lien les uns avec les autres et qui permettent de construire des phrases qui ont du sens.
- La dernière étape de la méthode comporte aussi différentes phases. Les élèves passent dans un premier temps par une révision des cinq mots appris. Cette révision se fait sous forme de jeu dans lequel les mots appris sont ajoutés à quinze autres mots vus précédemment sous la forme de cartes plastifiées et sont placés au milieu d'une planche de jeu. Chaque joueur doit piocher une carte et lire le mot écrit dessus; la carte ne comporte pas d'illustration.

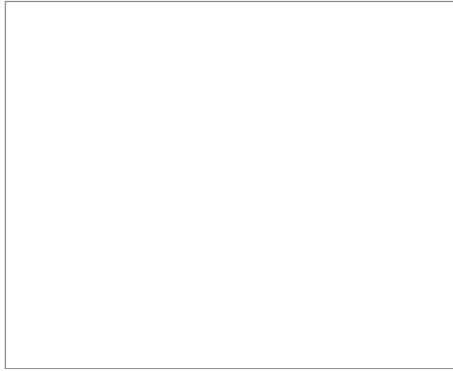


Fig. 4: jeu de mots.

Suite à cela, l'enseignant met en place une évaluation qui reprend la liste de mots du jeu. Les élèves doivent lire les mots un par un et un système de fenêtre permet de garder l'attention du lecteur et de se concentrer sur le mot à lire avant de passer au suivant. Si la réussite n'est pas de 100%, les mots non mémorisés sont revus autant de fois qu'il est nécessaire.

La dernière phase est l'objectif final du programme: lire un livre. L'album est conçu par rapport à la liste de mots de l'évaluation et est illustré pour faciliter la lecture.

Les thèmes abordés doivent être en lien avec la vie quotidienne.

Les étapes précédentes doivent toutes comprendre des activités liées avec le thème du livre final pour permettre une bonne continuité des apprentissages.

Dans la CLIS où j'ai fait mon observation, l'enseignante a adapté toutes les étapes à la langue française, sauf l'étape du jeu de mots, qu'elle a décidé de ne pas garder. Pour cela, elle a fabriqué un classeur dans lequel toutes les étapes et la progression des activités sont rappelées, et où sont rangées toutes les fiches d'activités qu'elle a prévu ainsi que le matériel nécessaire pour réaliser les différentes étapes.

Lorsque je suis revenue pour ma seconde période d'observation au mois d'avril, j'ai pu constater les progrès des élèves pour lesquelles cette méthode était appliquée. Ces enfants sont beaucoup plus à l'aise et leur lecture s'avère être assez fluide. Toutefois, l'enseignante poursuit le travail déjà mis en place sur les syllabes, notamment pour les mots nouveaux. Ces deux activités sont travaillées en parallèle pour une meilleure progression des enfants.

Une autre méthode employée cette fois par les deux enseignantes utilisant le visuel comme outils pour la mémorisation des élèves est la méthode Borel-Maisonny. Celle-ci associe un geste à un son pour permettre aux élèves de retrouver un son ou une lettre si l'enseignant fait le geste et de ne pas se retrouver bloqué dans la lecture d'un mot ou d'une phrase.

Comme je l'ai dit précédemment, cette méthode emploie quatre types de gestes:

- représentatifs d'une forme graphique, comme pour le son ou la lettre o
- représentatifs d'une forme articulatoire, comme pour la lettre l
- représentatifs d'une idée d'écoulement comme pour la lettre f
- représentatifs d'une phonomimie, comme pour le é.

Cette méthode a des effets différents selon les élèves à qui elle est présentée. En effet, elle s'est avérée particulièrement efficace avec les enfants autistes dans la CLIS comme dans la classe ordinaire. Les enfants se repèrent à l'aide de ces gestes et lorsqu'ils sont en difficulté et oublient comment se nomme une lettre ou un son, ils n'ont qu'à faire le geste pour retrouver la correspondance. Cependant, les élèves n'ayant pas de troubles du langage ou de handicap sont retrouvés quelques fois bloqués: ce sont des élèves qui connaissent déjà leur alphabet, qui savent en général à quelle lettre correspond tel son. Or, le fait que cette méthode adapte un même geste à différentes graphies ne les aide pas dans le sens où ils n'apprennent donc pas les types de graphies inhérentes à un même son, ce qui est très courant dans la langue française.

D- Résultats

Comme je l'ai dit précédemment, lors de ma seconde observation dans la CLIS, je me suis étonnée des progrès des enfants en seulement deux mois d'emploi de la méthode du PCI reading program. Pour me rendre réellement compte de l'évolution des compétences des élèves, j'ai réutilisé la grille présente dans ma première observation, en gardant les compétences visées, les aides. Les résultats sont dans le tableau de la page suivante.

Grâce à cette grille d'observation, force est de constater que les élèves ont fait d'énormes progrès dans les compétences visées par l'enseignante quant à l'apprentissage de la lecture. En effet, un certain nombre de compétences s'avèrent être acquises alors qu'au mois de février, elles n'étaient qu'en cours d'acquisition, voire non acquises. C'est le cas notamment du premier élève observé, qui a la moitié de ses compétences validées. Les progrès les plus visibles concernent les élèves 3 et 4 qui n'ont plus du tout de compétences non acquises, contrairement à la première période d'observation. Les acquisitions qui ont connu le plus de progrès sont la mémorisation de mots connus, la discrimination de syllabes de mots connus ainsi que la correspondance image-mot à l'oral. Ceci montre bien à quel point les

référents visuels utilisés par l'enseignante permet de faire progresser les enfants dans leurs apprentissages.

| COMPETENCES | Mémorisation de mots connus. | | | Déchiffrage de mots nouveaux. | | | Discrimination de syllabes de mots connus. | | | Correspondance image-mot (oral). | | | Discrimination d'un mot nouveau dans une phrase. | | | Lire une séquence de mots (phrase). | | |
|-------------|------------------------------|-----------------------|-----------|-------------------------------|---------------------------|-----------|--|----------------------------|-----------|----------------------------------|----------------------------|----|--|----------------------------|----|-------------------------------------|---------------------------------|-----------|
| ÉLÈVES | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Élève 1 | A | | | EC A | AH le AV pi | Im | A | AH g AV pi | Im Dif | A | | | EC A | AH rt AV im pi | Im | EC A | AH le AV pi | Im |
| Élève 2 | EC A | AH en AV Ccl | Im | NA | AV pi | X | EC A | AH en AV Ccl | Im Dif | A | AH en AV pi im | Im | NA | AH en le AV pi | Im | NA | Compétence non travaillée. | |
| Élève 3 | EC A | AV Ccl | Im Dif | EC A | AH g AV pi | Im Dif | A | AH po g AV Ccl | Im Dif | A | | | A | AH en AV fe | Im | A | AH po g AV im pi | Im Dif |
| Élève 4 | EC A | AH le AV im | Im Dif | EC A | AH g AV pi im | Im Dif | A | AH en le AV im | Im Dif | A | | | EC A | AH le AV im cl | Im | EC A | AH po g AV im pi | Im |

Tableau 2: Légende

A: acquis

AH: aide humaine

AV: aide visuelle

AV: aide visuelle

en: encouragements

im: imagier

ECA: en cours d'acquisition

ref: reformulation

pi: pictogramme

NA: non acquis

rt: recentration sur la tâche

cl: classeur

Im: réinvestissement immédiat

po: pointage

Ccl: code couleur

Dif: réinvestissement différé

qu: questionnaire

fe: fenêtre

g: gestes

a: autre

le: lecture

Au niveau des types d'aides apportées aux élèves pour réaliser leurs tâches, nous pouvons constater que l'aide humaine, les éducateurs ou l'enseignante elle-même a clairement sa

place au sein des activités mais force est de constater à quel point les référents visuels sont utiles dans la progression d'élèves présentant de l'autisme ou un TED.

La plupart des aides visuelles apportées aux enfants passent par l'image: on retrouve plus précisément l'utilisation de pictogrammes, d'imagiers et des codes couleurs, qui sont de bons moyens pour les élèves de se repérer dans leurs activités et de retrouver des mots le cas échéant. Les gestes sont plus employés dans la seconde période que dans la première pour la simple raison que l'enseignante s'est mise à utiliser la méthode Borel-Maisonnay une fois le protocole du PCI mis en place, ce qui s'est produit une fois ma première observation terminée.

N'ayant pas eu la possibilité de retourner dans l'école René Clair pour une seconde observation, j'ai dû me limiter à un entretien téléphonique avec l'enseignante de la classe de CP. A la base, j'avais déjà constaté qu'avec la méthode Ribambelle, les enfants n'avaient pas de nombreuses difficultés sauf dans le fait d'inclure des gestes à l'apprentissage. Lors de mon entretien avec l'enseignante, celle-ci m'a déclaré continuer à employer cette méthode et que tous les enfants de la classe sont devenus lecteurs, ou au moins ont validé et acquis toutes les compétences nécessaires au décodage. La priorité avec ceux-ci est donc de travailler la compréhension, abordée dans la classe de CE1. S'agissant de Cyprien, il s'est retrouvé au même niveau que les autres, son décodage ne lui pose plus problème et l'objectif est de travailler la compréhension. Force est donc de constater que la méthode Ribambelle a porté ses fruits car elle apporte beaucoup d'éléments de différenciation, ce qui permet de l'adapter aux élèves en difficulté. Le fait d'avoir un programme basé sur une sorte de routine, dans lequel chaque phase d'apprentissage est répétitive sur différents types de texte permet à un enfant autiste de se conforter dans son apprentissage et de se motiver car il n'y a pas ou peu de changements qui peuvent le rebuter à faire les activités proposées. Cependant, j'ai constaté qu'au niveau des référents visuels, la méthode de lecture varie très peu le type d'outils ou de référents. En effet, la plupart des exercices reposent sur des dessins, quelques images et le geste pour les sons. Les codes couleurs, les imagiers, les classeurs outils n'étaient pas mis en place au sein de la classe, ce qui m'a conduit à demander si la majorité des enseignants de classe ordinaire, ayant un élève autiste ou non, se basaient sur les mêmes principes.

Pour répondre à cette interrogation, j'ai choisi de mettre en place un questionnaire⁴⁰ en

40 Voir annexe 6.

ligne destiné à des enseignants de cycle 2 pour analyser le degré de pertinence qu'ils accordent à différents types de référents visuels: les pictogrammes, les imagiers, les affichages, les codes couleurs, les classeurs outils...

Au total, dix enseignants ont répondu au questionnaire: deux enseignants de Grande Section de maternelle, six enseignants de CP et deux enseignants de CE1. Les résultats sont les suivants:

- Pour les imagiers: sept enseignants les jugent très satisfaisants, dont les deux enseignants de grande section et cinq de CP. Les trois autres enseignants les estiment satisfaisants, dont un en CP et les deux de CE1.
- Pour les pictogrammes: cinq enseignants les trouvent moyennement satisfaisants, cinq en CP. Les deux enseignants de grande section les trouvent satisfaisants et un enseignant de CP ainsi que les deux enseignants de CE1 les estiment peu satisfaisants.
- Pour les affichages: six enseignants les trouvent satisfaisants, dont quatre en CP et les deux de CE1 et quatre très satisfaisants, incluant deux de CP et les deux enseignants de grande section.
- Pour les classeurs outils: les deux enseignants de grande section les jugent moyennement satisfaisants, les six enseignants de CP satisfaisants et les deux de CE1 très satisfaisants.
- Pour les codes couleurs: huit enseignants les trouvent satisfaisants (deux de grande section, cinq de CP, un de CE1) et deux très satisfaisants (un en CP et un en CE1).
- Pour les autres types de référents: six enseignants n'ont pas précisé, et quatre ont estimé que la gestuelle prend une part importante en tant que référent visuel (les deux enseignants de grande section et deux enseignants de CP).

E- Discussion

Ces derniers résultats nous montrent qu'en fonction du niveau de classe, la place accordée aux référents visuels n'est pas la même. En effet, les pictogrammes sont beaucoup plus utilisés en maternelle que dans le reste du cycle 2: ceci peut s'expliquer par le fait que la maternelle travaille des mots, voire des phrases, et donc peut les traduire en pictogrammes pour aider les élèves à se faire une représentation mentale du mot qu'il doit lire ou écrire. En CP et en CE1, la lecture et l'étude de la langue est beaucoup plus basée

sur des supports illustrés, comme les albums de jeunesse; dans ce cas, les pictogrammes s'avèrent être moins utile, en classe ordinaire, que des illustrations sur lesquelles les enfants peuvent émettre des hypothèses quant au déroulement de l'histoire. Les imagiers, au contraire, sont plébiscités par une majorité d'enseignants interrogés, pour les raisons que nous venons d'évoquer: les images sont un des meilleurs moyens pour aider les élèves de tous cycles et de toutes classes à se représenter un mot, une phrase ou une situation. L'affichage en classe est surtout utilisé comme outil pour l'enseignant et lui évite de revenir à chaque fois sur un sujet lorsque les enfants ont des difficultés: ceux-ci peuvent se référer directement à ce qui est affiché sur les murs de la classe, dès qu'ils en estiment le besoin, sans perturber le déroulement de l'activité. Il en est de même pour le classeur outil: il est à disposition de l'élève pour vérifier, dès qu'il le souhaite, une règle d'orthographe ou de grammaire, les différentes graphies d'un son, par exemple. Ce sont plus des référents écrits que visuels en classe ordinaire. En général, des images sont rajoutées pour des élèves ayant des troubles du langage ou un handicap tel que l'autisme. Enfin, l'établissement d'un code couleur est un des référents les plus utilisés par les enseignants de classe ordinaire comme de classe spécialisée car il permet de structurer les notions abordées et par là même, les élèves savent d'emblée à quel élément de l'apprentissage correspond une couleur, ce qui lui permet de ne pas être perdu lors d'une activité ou d'une leçon.

Nous pouvons également constater que la place et l'utilisation des référents visuels varient en fonction du type de pédagogie que l'enseignant choisit de mettre en place, ainsi que du type de public auquel il fait face. Ainsi, leur emploi ne sera pas le même dans une pédagogie structurée que dans une pédagogie traditionnelle. Dans la seconde, on part du visuel pour permettre l'apprentissage du mot écrit. On passe de la représentation mentale de l'enfant au mot qu'il peut mettre sur cette représentation pour ensuite aborder la manière dont s'écrit ce mot et dans quel contexte il est utilisé. C'est le visuel qui permet de structurer l'apprentissage de l'enfant, de lui donner des repères, surtout lorsqu'il s'agit d'élèves présentant un TED. Il doit donc être à la base de la pédagogie de l'enseignant. Le visuel est donc bien un référent étant donné que c'est lui qui permet une progression dans l'apprentissage. Dans la première, au contraire, le visuel est utilisé comme outil facilitateur de compréhension pour les élèves. C'est une aide, un appui auquel les enfants peuvent se référer quand ils le souhaitent, mais il n'est pas au cœur de la pédagogie de l'enseignant. Il n'est utilisé que pour palier aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves.

Conclusion

Tout au long de mon développement, nous avons pu voir que la scolarisation des enfants autistes ou TED en milieu ordinaire nécessite un travail de longue haleine. La variété des symptômes dans le syndrome autistique ne permet pas aux enseignants qui ont à y faire face de mettre en place une pédagogie transférable à tous ses élèves. L'autisme nécessite une pédagogie très structurée, mettent le visuel au cœur des activités et des tâches proposées. Sans référents visuels, l'enfant ne pourra pas évoluer comme il le devrait et prendra de plus en plus de retard, voire ne progressera pas du tout dans les divers champs disciplinaires de l'école. Au contraire, pour des élèves de milieu ordinaire, la place du visuel est moins importante, voir n'est pas toujours essentielle dans les conceptions traditionnelles de la pédagogie. Ils n'ont pas toujours besoin de s'appuyer sur des référents variés pour progresser, mais peuvent s'en servir lorsqu'ils rencontrent un obstacle au cours des activités menées.

Reste à savoir si certains élèves n'ayant ni de trouble du langage, ni de handicap n'arrivent pas à compenser par d'autres moyens et font penser qu'ils n'ont pas besoin de structuration au niveau des référents visuels, alors qu'en réalité, ils pourraient leur être très utiles.

Liste des abréviations

MDPH: Maison Départementale des Personnes Handicapées.

EPE: Équipe Pluridisciplinaire d'Évaluation.

PPS: Projet Personnalisé de Scolarisation.

CDAPH: Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées.

TED: Trouble Envahissant du Développement.

CIM 10: Classification Internationale des Maladies.

DSM IV: manuel Diagnostique et Statistique des troubles Mentaux.

AVS: Auxiliaire de vie scolaire.

SESSAD: Service d'Éducation Spécialisée et de Soins à Domicile.

CLIS: Classe d'Intégration Scolaire.

IME: Institut Médico-Educatif.

ONL: Observatoire National de la Lecture.

TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children.

ABA: Applied Behavioral Analysis.

Liste des tableaux

Tableau 1: première grille d'observation.

Tableau 2: deuxième grille d'observation.

Liste des figures

Fig. 1: activité de tracé.

Fig. 2: construction de phrases.

Fig. 3: fiches d'activité autonome.

Fig. 4: jeu de mots.

Bibliographie

2009, *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Repères Handicap, SCEREN CNDP.

JORDAN R., POWELL S., 2004, *Les enfants autistes*, Les comprendre, les intégrer à l'école, MASSON.

TADIFF C., GEPNER B., 2010, *L'autisme*, Armand Colin.

EGRON B. & al., 2010, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, INS HEA, SCEREN CNDP-CRDP.

SCOPLER E., LANSING M., WATERS L., 2000, *Activités d'enseignement pour enfants autistes*, MASSON.

2004, *Le manuel de CP en lecture*, ONL, SCEREN CNDP, Savoir Livre.

GIASSON J., 2007, *La compréhension en lecture*, Pratiques pédagogiques, DE BOECK.

PHILIP C., MAGEROTTE G., ADRIEN J-L., 2012, *Scolariser des élèves avec autisme et TED*, DUNOD.

AMY M-D, 1995, *Faire face à l'autisme*, RETZ, psychologie.

Sitographie

www.eduscol.fr

www.autisme-apprentissages.org

www.leta2000.free.fr

Annexes

Annexe 1: le PECS



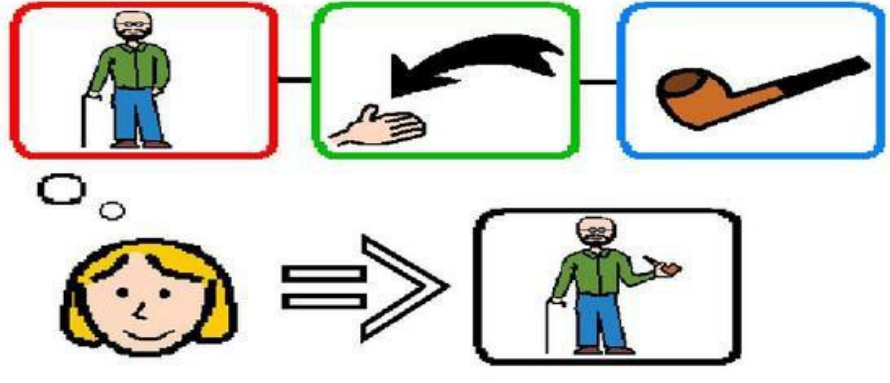
Annexe 2: les pictogrammes



Annexe 3: les codes couleurs

Assemblage des mots pour former une phrase Paul CORTES

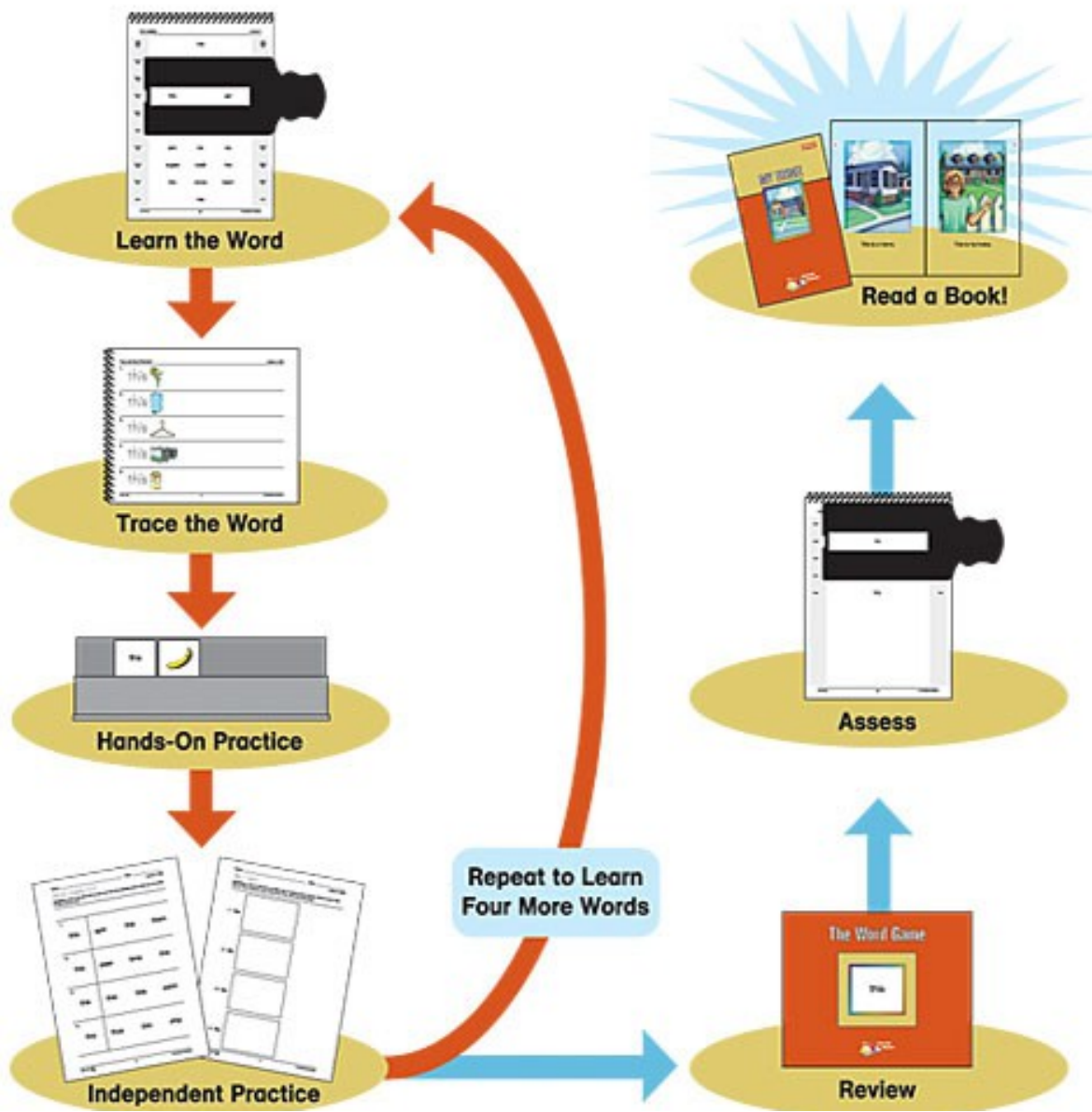
Papi a une pipe.



Annexe 4: les imagiers



PCI Reading Program - Lesson Cycle



Annexe 6: questionnaire

Les référents visuels dans l'apprentissage de la lecture

Les enseignants pouvant répondre à ce questionnaire sont en priorité des enseignants de cycle 2. Les notes appréciatives vont de la plus faible (1 non satisfaisant) à la plus forte (5 très satisfaisant).

***Obligatoire**

Vous êtes enseignant(e) en classe de: *

- Grande Section
- CP
- CE1
- Autre

Comment jugez-vous de l'efficacité des référents visuels suivants comme aide à l'apprentissage de la lecture? *Imagiers

1 2 3 4 5

Non satisfaisant Très satisfaisant

Comment jugez-vous de l'efficacité des référents visuels suivants comme aide à l'apprentissage de la lecture? *Pictogrammes

1 2 3 4 5

Non satisfaisant Très satisfaisant

Comment jugez-vous de l'efficacité des référents visuels suivants comme aide à l'apprentissage de la lecture? *Affichages

1 2 3 4 5

Non satisfaisant Très satisfaisant

Comment jugez-vous de l'efficacité des référents visuels suivants comme aide à l'apprentissage de la lecture? *Classeurs outils

1 2 3 4 5

Non satisfaisant Très satisfaisant

Comment jugez-vous de l'efficacité des référents visuels suivants comme aide à l'apprentissage de la lecture? *Codes couleurs

1 2 3 4 5

Non satisfaisant Très satisfaisant

Comment jugez-vous de l'efficacité des référents visuels suivants comme aide à l'apprentissage de la lecture? *Autres (précisez)

Résumé

La scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire est devenue une préoccupation majeure ces dernières années en France. Le développement s'intéresse ici à la scolarisation des enfants autistes pour voir les possibilités qui leur sont proposées et s'attache à la place des aides pédagogiques mises en place pour favoriser leurs apprentissages. Ces aides sont comparées à celles dont disposent des élèves dits "ordinaires" afin de les comparer. Le dossier s'attarde notamment sur la place des référents visuels dans l'apprentissage de la lecture, tant dans le milieu spécialisé que dans le milieu ordinaire.

Mots-clés

Autisme, Handicap, Pédagogie, Lecture, Référent visuel.