



HAL
open science

Comment permettre aux élèves porteurs de TSA d'accéder à la signification des mots lus et/ou entendus, de se les approprier et les réinvestir en situation de communication ?

Anne-Sophie Devrient Bernard

► To cite this version:

Anne-Sophie Devrient Bernard. Comment permettre aux élèves porteurs de TSA d'accéder à la signification des mots lus et/ou entendus, de se les approprier et les réinvestir en situation de communication ?. Education. 2022. dumas-03998674

HAL Id: dumas-03998674

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03998674>

Submitted on 21 Feb 2023

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.

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : UE

SESSION 2022

Comment permettre aux élèves, porteurs de TSA, d'accéder à la signification des mots lus et/ou entendus, de se les approprier et les réinvestir en situation de communication ?

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : Agnès Desbiens

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : Bernard Anne-Sophie

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : DEVRIENT

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

Sommaire :

Introduction	Page 1
Partie 1 : Eléments de cadrage de la pratique	Page 3
a- Présentation du contexte d'exercice	Page 3
b- Présentation des missions de l'enseignant spécialisé	Page 3
c- Difficultés / Facilités	Page 4
d- Les élèves de l'UEE	Page 5
e- Premiers constats et références théoriques	Page 5
<u>e-1 : Les points faibles</u>	Page 5
<u>e-2 : Les points forts</u>	Page 7
<u>e-3 : Les pistes de travail habituellement envisagées afin d'améliorer la compréhension</u>	Page 8
<u>e-4 : Les Besoins Educatifs Particuliers (BEP)</u>	Page 9
Partie 2 : Pistes de travail	Page 10
a- Enrichir le lexique pour accroître le capital de mots avec l'album Va-t'en Grand Monstre Vert d'Ed Emberley, Ecoles des Loisirs	Page 10
b- Aider à comprendre l'implicite	Page 12
c- Conceptualiser les mots abstraits	Page 13
d- Structurer son langage à partir des lectures	Page 15
e- comprendre les pronoms	Page 18
f- comment réussir à donner du sens dans un contexte de communication	Page 22
Conclusion	Page 24

Introduction :

En 2014, lors de ma 8^{ème} année d'enseignement, il y avait dans ma classe de 27 élèves, 10 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette année fut à la fois compliquée mais aussi enrichissante car elle me permit de faire évoluer ma pratique professionnelle pour les années suivantes. Entre co-interventions avec la maitresse E et le maître d'ULIS, participations aux équipes éducatives, sensibilisations des parents et contacts avec les spécialistes (orthophonistes, psychologues, ergothérapeutes...), je cherchais de nouvelles formes de remédiations, de différenciations et d'adaptations. J'avais alors très envie de me spécialiser. Cependant, au vu des contraintes que cela impliquait, j'attendis que mes enfants soient plus autonomes avant de me lancer dans la formation au CAPPEI. Les inclusions d'élèves de l'ULIS dans ma classe me confortèrent davantage dans le choix de m'occuper d'élèves en situation de handicap. Finalement j'optai pour l'Unité d'Enseignement en IME afin de pouvoir m'appuyer davantage sur une équipe pluridisciplinaire.

Après 14 ans dans l'enseignement ordinaire, principalement en CE1, j'ai donc intégré cette année, l'IME du Banc Vert à Dunkerque. Ce dernier possède un pôle autisme. J'y ai en charge 24 élèves répartis comme suit :

- Un groupe de 6 élèves de 8 à 10 ans (groupe rose unité Petits) que j'emmène à l'école de la Meunerie, 3 demi-journées par semaine, en classe externalisée, présentant un Trouble du Spectre Autistique (TSA) avec troubles associés et pour lesquels il s'agit de leur première année en UEE.
- Un groupe de 6 élèves de 10 à 13 ans (groupe orange unité Grands), autistes sévères. Ces élèves sont dits « sensoriels » au sein de leur groupe.
- Un groupe de 12 élèves de 12 à 14 ans de profils différents (groupes rouge et blanc unité Grands) : présentant déficience intellectuelle, autisme, trisomie, avec ou sans troubles du comportement.

L'un des points principaux du projet d'établissement est de favoriser l'inclusion des enfants dans un parcours de scolarisation, d'où le déploiement de la classe externalisée pour élèves porteurs d'un TSA. Ce sont les élèves du groupe rose, dont Eden fait partie.

Après avoir évalué Eden (10 ans), il s'est avéré qu'il était prêt pour l'apprentissage de la lecture. Il reconnaissait globalement les noms des jours de la semaine, des mois, des camarades, des couleurs et savait nommer et écrire en majuscule d'imprimerie toutes les lettres de l'alphabet.

Il a très vite compris (en 2 séances) l'encodage et le déchiffrement de syllabes, su lire des mots réguliers et irréguliers, et de petites phrases simples.

C'est alors que je me suis aperçue que, pour lui, certains mots qui ne pouvaient être illustrés ne faisaient pas sens : les mots-outils comme « et », « dans » ou encore des mots comme « arrive », les pronoms personnels... Que lorsque je lui posais une question sur un texte lu, il répétait la question. De plus, Eden, comme le reste du groupe, s'exprime très peu et généralement par de petits groupes nominaux « de l'aide » « goûter ».... Il m'a semblé important que les élèves communiquent davantage en élaborant des phrases simples, en employant le vocabulaire vu en classe et au sein du groupe éducatif.

La problématique suivante m'est alors apparue : « Comment permettre aux élèves, porteurs de TSA, d'accéder à la signification des mots lus et/ou entendus, de se les approprier et les réinvestir en situation de communication ? »

En effet, les difficultés d'ajustement de communication sociale avec les autres peuvent avoir pour les sujets porteurs de TSA, des répercussions dans leur vie sociale et professionnelle. Il est important de soutenir leur autonomie dans le domaine de la communication, tant sur le versant expressif que réceptif, qu'ils comprennent une consigne et sachent expliquer ce qu'ils ont fait ou feront...

« Bien souvent, ils ont une compréhension uniquement littérale. Ils n'ont pas accès au second degré et, par conséquent, ne perçoivent pas les subtilités du langage.... Pour comprendre un énoncé en effet, il faut aller au-delà du sens littéral de l'énoncé, il faut tenir compte de différents indices et traiter différents paramètres : contexte, situation d'énonciation, émotion, prosodie, etc. Tous ces indices linguistiques ou extralinguistiques, tant sur le plan expressif que réceptif, jouent un rôle dans la compréhension du message. Or leur fonctionnement cognitif particulier s'agissant de la théorie de l'esprit, des fonctions exécutives et de la cohérence centrale empêche les sujets avec TSA de gérer ces différents paramètres. »

Autisme et scolarité. Des outils pour comprendre et agir. 2019. Page 22. Betty Bouchoucha

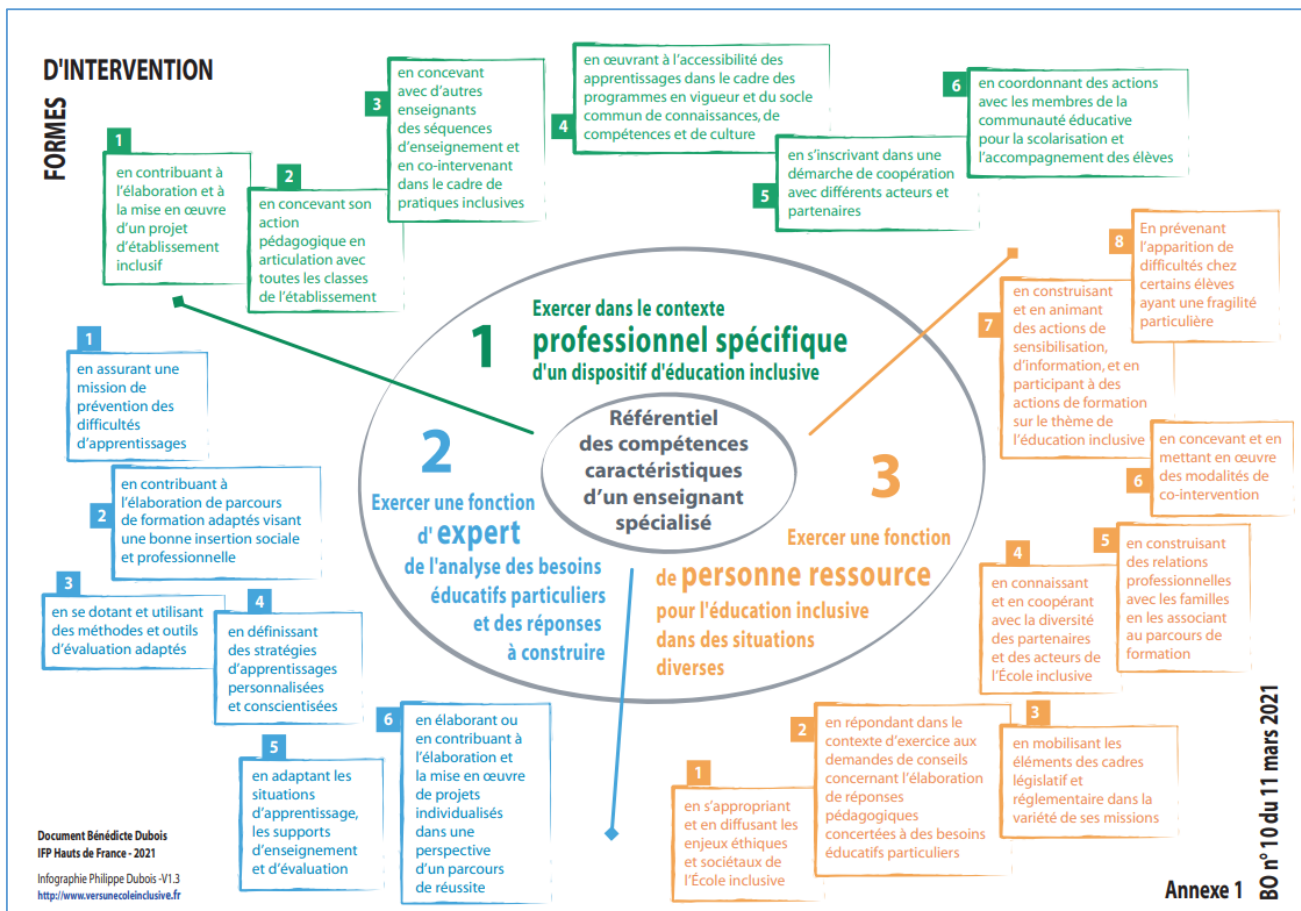
Dans une première partie, j'énoncerai le cadre de mes missions, les références sur lesquelles je m'appuie, ma problématique. Dans un second temps, je présenterai ma pratique professionnelle, chercherai à montrer en quoi elle répond aux besoins particuliers des élèves et, en quoi elle me permet de consolider certains gestes professionnels d'enseignant spécialisé en devenir.

Partie 1 : Eléments de cadrage de la pratique

a- **Présentation du contexte d'exercice :** les élèves choisis dans le cadre de mon écrit professionnel sont ceux de mon UEE. Je suis accompagnée de deux éducatrices : une éducatrice spécialisée et une éducatrice jeunes enfants. Ce groupe est composé de six élèves, tous porteurs de TSA, présentant une déficience intellectuelle moyenne, qui sont en capacité d'accéder à des apprentissages scolaires. Les moments de regroupements alternent avec des moments de travail en atelier. De manière générale, chaque adulte prend en charge deux élèves lors des ateliers. Chaque élève bénéficie de moments de travail individualisés et autonomes. Il y a souvent 3 ateliers sur la demi-journée, le dernier étant précédé du goûter, véritable moment d'apprentissage des interactions sociales et de langage. L'UEE par son dispositif, permet de nombreux échanges avec les éducatrices et des adaptations régulières. En raison du contexte sanitaire, les récréations ne permettent pas encore d'inclusion.

b- Présentation des missions de l'enseignant spécialisé :

L'enseignant spécialisé exerce trois principales missions représentées dans ce schéma :



Il s'inscrit dans une démarche de coopération avec différents acteurs et partenaires : l'IME me permet de côtoyer éducateurs spécialisés, ergothérapeutes, psychomotriciens, psychologues, orthophonistes, personnes ressources du pôle autisme...

Il exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses : il peut sensibiliser les enseignants à l'inclusion d'élèves porteurs de TSA, ici d'abord en récréation puis sur d'autres temps : chorale, présentations de lectures d'albums.... Suite à la commande qui m'a été faite lors de la signature du renouvellement de la convention entre l'IME et l'Ecole de la Meunerie, j'ai mené une réunion d'information auprès des collègues pour expliquer le rôle d'une UEE et les caractéristiques des élèves ayant un TSA. Je leur ai projeté des vidéos dont je leur ai donné les liens afin qu'ils puissent à leur tour sensibiliser leurs élèves.

Il exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisés et conscientisés : La rencontre des différents acteurs qui gravitent autour de l'IME m'a permis de rédiger les Projets Individualisés (PI) des élèves, en croisant les différents regards. A partir de ces PI, j'ai pu définir quels étaient les Besoins Educatifs Particuliers (BEP) que j'allais mettre en avant et chercher quelles adaptations adéquates mettre en place.

c- Difficultés / Facilités : Les difficultés / facilités que je rencontre sur mon poste concernent actuellement :

-Le grand nombre d'élèves à suivre au sein de l'IME qui génère parfois une sensation de « saupoudrage des apprentissages ». Les réunions de PPS avec les parents permettent qu'on leur explique le travail effectué et certains sont « demandeurs » de « continuité pédagogique » à la maison. La demande est d'autant plus forte pour les parents d'élèves de plus de 12 ans qui ne peuvent plus aller à l'école primaire, et qui, dans l'attente d'intégrer un autre IME, bénéficient de très peu de temps scolaire. Il faut aussi sélectionner les réunions auxquelles assister, ce qui peut engendrer de la frustration pour l'enseignant.

-l'un des intérêts que je perçois de l'UEE est qu'elle permet d'offrir plus d'heures de scolarité aux élèves, un cadre plus structuré. La présence de deux éducateurs permet de travailler dans des conditions optimales au vu des troubles de comportements que peuvent présenter certains enfants.

- Le fait d'être dans une grande structure avec du personnel travaillant parfois sur 2 établissements ne permet pas toujours de rencontrer les personnes autant qu'on le souhaiterait.

Là encore, l'UEE a l'avantage de me permettre d'être régulièrement mise au courant de toute nouvelle information au sujet des élèves par le biais des éducatrices présentes sur place.

d- Les élèves de l' UEE : Les élèves accueillis au sein de l'UEE présentent tous un TSA avec une déficience intellectuelle, mais avec des degrés différents dans les interactions sociales, la communication, les stéréotypies *

Certains se font comprendre verbalement, d'autres articulent très peu voire presque pas. Des « crises » peuvent se déclencher subitement, certains élèves crient très fort et disent parfois des grossièretés. La moindre contrariété (attendre son tour pour participer au rituel, ne pas donner la réponse attendue, changer de place, obliger à faire une demande...) est susceptible de déclencher une crise. Ils sont aussi très fatigables, ont parfois des accidents de fuites urinaires...

L'un des moments les plus attendus, qui « assoit » le temps de classe, est celui du regroupement avec les rituels : prénom, date, comptines, lecture d'album... c'est un temps où j'essaie de les faire interagir entre eux un maximum. C'est aussi un moment de langage qu'ils ont l'air d'apprécier.

J'organise ensuite 3 ateliers de 15 minutes, chaque adulte s'occupe, pour l'instant, de 2 élèves (cette organisation permet à chaque adulte de passer un temps en dirigé avec chaque élève, surtout pour les ateliers de motricité fine et graphisme, et aussi comme il s'agit de leur première année en UEE, ils ne sont pas encore assez autonomes à ce stade de l'année, cela est aussi valable pour les ateliers d'apprentissages en langage, lecture et mathématiques) suivant mes consignes. Le 3^{ème} atelier a souvent lieu après la récréation.

Je mène l'atelier de langage écrit et oral. Les activités doivent s'enchaîner très rapidement parce que leur niveau d'attention maintenue est très faible.

e- Premiers constats et références théoriques :

e-1 Les points faibles :

Les personnes avec TSA présentent la dyade autistique, à savoir : une altération de la communication sociale et des intérêts restreints et stéréotypés.

*

Stéréotypie (autisme) Une stéréotypie ou comportement stéréotypé est un ensemble de gestes répétitifs, rythmés sans but apparent, mais qui n'ont cependant pas le caractère compulsif des tics. Ces comportements auraient deux buts : favoriser l'évitement ou s'auto-stimuler.

[Stéréotypie \(autisme\) – Wikipédia](#)

« Qu'ils aient un langage verbal ou non verbal, il y aura toujours des problèmes dans tous les aspects de la communication. Il y aura des difficultés à comprendre et à utiliser les expressions du visage, les gestes de communication, les postures, et les positions du corps et (lorsque la parole est présente), quelques problèmes avec le sens (aspect sémantique) et les aspects pragmatiques du langage. Les aspects pragmatiques étant liés à la compréhension sociale et à l'utilisation du langage, c'est donc plus la communication qui est affectée dans l'autisme que le langage lui-même. »

Les enfants autistes. Les comprendre, les intégrer à l'école. 2004. Page 2. Rita Jordan Stuart Powell

Au problème de communication, viennent s'ajouter les intérêts restreints dus à une pauvreté de l'imagination qui risque de les empêcher d'interpréter des situations métaphoriques ou poétiques, par exemple. En effet,

« L'autisme se caractérise par un comportement ritualisé, le besoin de routine et un grand retard ou une absence de jeu de « faire semblant »* Il n'existe pas ou très peu de créativité*. Là encore, les sujets autistes les plus doués peuvent faire preuve d'imagination, mais ce sera dans un genre limité... C'est comme s'il n'y avait pas de base pour distinguer les images mentales des images produites par la perception de l'environnement. »

Les enfants autistes. Les comprendre, les intégrer à l'école. 2004. Page 2 Rita Jordan Stuart Powell

Sur le plan oral, la compréhension d'un énoncé fait appel à plusieurs paramètres : contexte, situation d'énonciation, émotions, prosodie, etc...

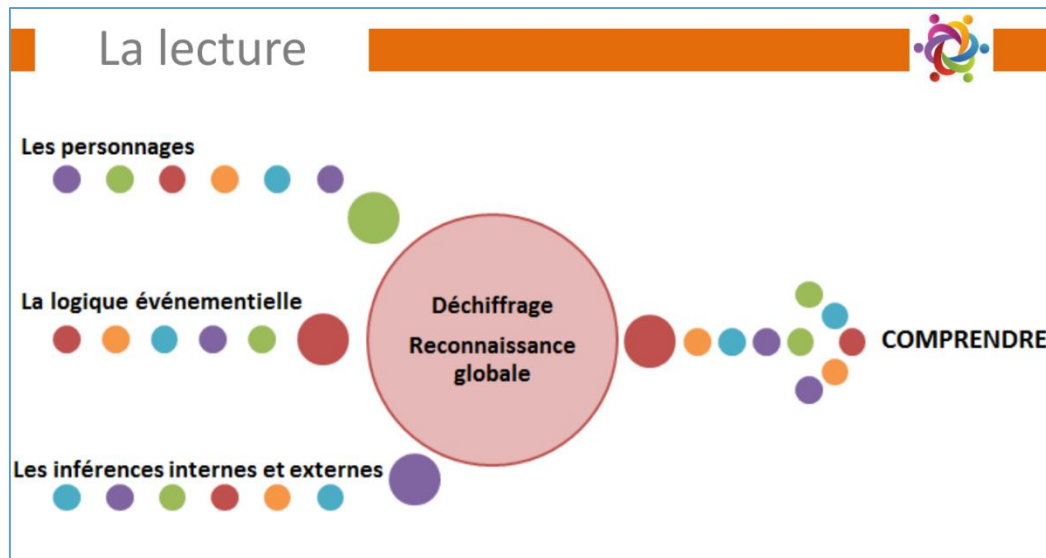
« ******Or leur fonctionnement cognitif particulier s'agissant de la théorie de l'esprit, des fonctions exécutives et de la cohérence centrale empêche les sujets avec TSA de gérer ces différents paramètres. »

Autisme et scolarité. Des outils pour comprendre et agir. 2019. Page 22 . Betty Bouchoucha

Sur le plan écrit, nous savons que la lecture implique différentes compétences dont l'identification des mots (par la voie d'assemblage et d'adressage) et la compréhension. Ici encore les élèves avec TSA n'ont pas accès facilement au sens. Il faudra donc les amener à mettre du sens sur la lecture de mots, de phrases et d'énoncés. Cela peut expliquer le comportement d'Eden qui peut lire (décoder) les mots nouveaux mais n'accède pas à leur sens s'ils ne sont pas illustrés visuellement.

**Matthieu dessine toujours la même chose (des traits de couleurs), Daniel ne joue pas aux voitures, il les aligne... **Eden ne savait pas expliquer pourquoi le coq chante et la petite fille se réveille (parce que le soleil se lève, c'est le matin). Matthieu crie dès qu'il y a de nouveaux exercices à faire.*

Dans « Comment installer un enfant autiste en classe », Elisabeth Bintz, IEN, résume le cheminement de la compréhension en lecture sous ce schéma :



Comment un élève à TSA peut-il alors mettre du sens sur ce qu'il entend ou lit, s'il n'a pas les images mentales correspondantes, s'il ne peut faire d'inférences, ni se mettre à la place des personnages, anticiper, imaginer ce qui va se passer ?

e-2 Les points forts :

Comme le souligne, Elisabeth Binz :

« Les enfants autistes fonctionnent différemment et ne dysfonctionnent pas pour autant. Il faut donc tenir compte de ces différences et ne pas les voir comme des obstacles irrémédiables mais comme des points d'appui. »

Les sujets avec TSA sont rassurés par les rituels, ce qui est routinier, on peut donc envisager que la répétition d'une même lecture pourra installer de manière durable des compétences et connaissances. C'est peut-être la raison pour laquelle, lors des rituels, les élèves montrent une meilleure attention et participation. Ils mémorisent les comptines et connaissent presque par cœur les albums lus collectivement.

On qualifie souvent les élèves avec TSA d'« apprenants visuels », ce qui suppose que la présentation « imagée » (photo, dessin, symbole, vidéo) d'un mot associé à son écriture pourrait plus facilement permettre d'associer le signifiant à son signifié afin qu'ils en acquièrent le concept.

Le signe linguistique est toujours l'union d'un concept et d'une image acoustique, appelés signifié (le sens) et signifiant (le son). Saussure précise que cette union est aussi étroite que celle du recto et du verso d'une feuille de papier. Lorsque dans la parole on articule le mot « bol » on utilise la suite de phonèmes /b/ /o/ /l/ (l'image acoustique) unie intrinsèquement au concept, à l'idée de « bol ».

Guide orange Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. 2018. Page 20 Ministère de l'Éducation Nationale

e-3 Les pistes de travail habituellement envisagées afin d'améliorer la compréhension:

-Enrichir le lexique pour construire les compétences langagières : le mot doit alors être présenté, associé à de multiples représentations et dans des contextes différents afin d'en stabiliser le concept.

-Utiliser le Makaton (programme d'aide à la communication et au langage, constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, des gestes et/ou pictogrammes). Les signes et pictogrammes illustrent des concepts. Ils offrent une représentation visuelle du langage qui améliore la compréhension et facilite l'expression.

-Partir du vécu de l'élève.

-Lui permettre d'élaborer des concepts tels que les personnes, les actions, les lieux.... par la rencontre de situations lui permettant de catégoriser, dans lesquelles un concept à la fois est travaillé et auxquelles l'élève pourra se référer. Par exemple : travailler sur « Qui ? » pour que l'élève sache lorsqu'il rencontre ce mot qu'il fait référence à un être humain, un animal ou une créature imaginaire.

-On peut aussi citer les recommandations faites dans l'ouvrage Autisme et scolarité des outils pour comprendre et agir de Betty Bouchoucha :

« Mieux vaut passer du temps sur un texte-ou une histoire- et permettre à l'élève de le maîtriser plutôt que d'en survoler plusieurs. Il est important qu'il puisse accéder à tous les éléments afférents au sens des textes. Pour y parvenir, l'enseignant peut :

-dire le texte ou l'histoire à nouveau avec les moyens de communication de l'élève lui-même (oraux, écrits, pictogrammes , dessins) ;

-paraphraser, jouer et/ou schématiser le texte ;

-écrire sur les blancs du texte pour l'élève ;

Suite p 9

- demander à l'élève de résumer les parties du texte (ou lui demander de faire des choix entre des résumés écrits dits ou représentés)
- construire un décor (maquette et figurines) et y faire évoluer les personnages, reprendre ensuite le récit en demandant à l'élève d'aller chercher lui-même les figurines et objets nécessaires dans la boîte, ajouter enfin, des éléments inutiles dans la boîte lorsque l'élève a acquis un peu de maîtrise ; afin de ne pas le déstabiliser, il importe de le prévenir en disant que c'est un jeu ;
- insister sur les émotions des personnages, les mettre en mots, les mimer, les représenter ;
- présenter l'histoire du point de vue de chaque personnage ;
- insister sur les liens de causalités les rendant explicites ; insister et expliciter les liens de causalité ;
- lever les implicites ;
- mettre en relief l'important par rapport à l'accessoire ;
- s'inspirer des travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux et de leur collection Narramus avec des activités parmi lesquelles apprendre à s'interroger sur les états mentaux des personnages, ou encore de comprendre les relations causales. »

e-4 Les Besoins Educatifs Particuliers (BEP)

Les BEP communs à tous les élèves du groupe sont :

- Structurer le langage (qu'il soit verbal ou non) et favoriser les interactions sociales pour communiquer.
- Rendre le sens accessible

français	<p><u>Langage oral :</u> Eden peut s'exprimer verbalement : il peut répéter, répondre à une question très ciblée, il peut lire à voix haute. En lecture à voix haute, il reprend l'intonation du modèle de la maitresse Il sait dire la comptine des jours face aux autres.</p> <p><u>Langage écrit :</u> Eden connaît les lettres de l'alphabet dans les 3 écritures. Eden sait lire en décodant des syllabes et mots simples. Il sait aussi reconnaître de manière globale des mots courants ou déjà vus. Il montre beaucoup d'intérêt pour cet apprentissage. Eden sait écrire des mots sans modèle (prénom, jour de la semaine...) Eden commence à écrire, sur l'ardoise, des syllabes sous la dictée d'un adulte.</p>	<p>Sans sollicitation de l'adulte, il s'exprime très peu et plutôt par mots que par phrase. Il ne parle pas assez fort.</p> <p>Ne met pas de sens sur le signifié des mots « abstraits » : tu, arrives, avec...</p>		<p>-besoin d'être sollicité pour prendre la parole</p> <p>-besoin de structurer son langage oral</p> <p>-besoin d'avoir accès au sens</p>	<p>-provoquer le temps où il est obligé de parler, lui faire faire des demandes -lui faire réciter des poésies et comptines - le faire lire à voix haute</p> <p>-la lecture peut aider à structurer le langage oral</p> <p>-Prendre appui sur des actions concrètes : perception et compréhension liées au concret des situations et au vocabulaire de la vie de l'enfant. - Utiliser des textes simples voire parfois en dessous des capacités de décodage. -Faire exécuter des consignes écrites pour que l'écrit prenne sens. - Travailler l'identification visuelle performante et la compréhension en parallèle : mettre en lien avec des images. - Faire comprendre que les mots dans une phrase ont un sens et des relations</p>
----------	--	---	--	---	---

Extrait de PI d'Eden

Aspects affectifs -vie familiale Estime de soi -autonomie Affective -maîtrise des émotions	Il vient à l'école avec plaisir.	Les nouveaux apprentissages ou nouvelles formes d'exercices le déstabilisent ainsi que toute erreur. Il réagit en se mettant à crier et en s'agitant. Lorsqu'il est en « crise », il peut aussi frapper, attraper l'adulte par le cou, lui donner des claques.	Besoin d'apprendre à gérer ses émotions	Lors des moments agités et compliqués, il faut le « contenir » et lui exercer des pressions sur le menton afin de l'aider à retrouver son calme et sa sérénité
Aspects sociaux -règles de vie -relations aux pairs, aux adultes -comportement	Il accepte de coopérer avec les camarades sur demande de l'adulte. Après un temps d'adaptation, il prend désormais mon doigt pour que je l'aide à pointer les mots de la date. Il commence à savoir demander de l'aide.		Besoin de provoquer les demandes pour mieux communiquer	-développer le vocabulaire -initier des échanges verbaux dans les jeux, les rituels -provoquer des réponses par un questionnement -le faire répéter pour bien se faire comprendre

Extrait de PI de Matthieu

Ainsi, c'est à l'aune de ces constats que j'ai mis en place dans ma classe les travaux suivants :

Partie 2 : Pistes de travail

a- Enrichir le lexique pour accroître leur capital de mots avec l'album

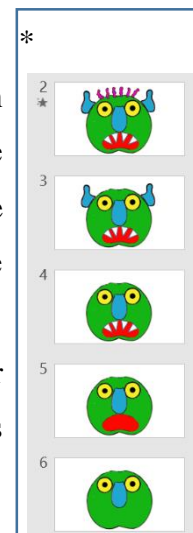
Va-t-en, Grand Monstre Vert. Ed Emberley, Ecole des Loisirs

L'éducatrice Virginie Z. avec laquelle je travaille pour ce groupe m'a indiqué avoir comme projet cette année, de travailler sur le schéma corporel dans le but d' amener les enfants à une meilleure prise de conscience des émotions et de la santé. En effet, pour reconnaître les expressions du visages, il faut savoir que la bouche et les yeux ont une forme différente, que les aliments bons pour la santé feront fonctionner les muscles qui me permettent de sauter, par exemple....Je me suis alors dit que travailler sur le lexique relatif au corps en classe permettrait de réinvestir les mots vus au sein du groupe et pourrait aider les élèves à mieux comprendre les lectures en lien. J'avais auparavant évalué oralement les élèves en leur demandant de me montrer différentes parties du corps à partir d'un dessin et aussi sur leur propre corps. Tous les élèves ont fait des erreurs.

J'ai donc en première période présenté l'album Va-t'en, Grand Monstre Vert !

C'est un album de grand format qui fait apparaître puis disparaître un monstre par un effet de découpage. Les éléments colorés du visage du monstre s'accumulent de page en page jusqu'à apparition complète de la tête du monstre. Et en milieu d'album, le lecteur interpelle le monstre pour le faire progressivement disparaître... Le personnage se construit et se déconstruit peu à peu sous les yeux des élèves.

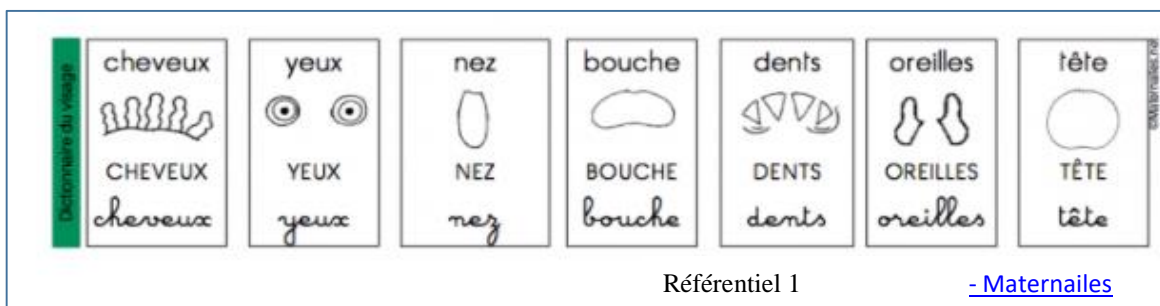
Afin de focaliser leur attention, j'ai « monté » le livre au format Powerpoint* pour mettre plus en relief l'apparition et la disparition des éléments du visage. J'éteignais



les lumières pour faciliter leur concentration et lisais le texte tout en montrant les images en mode Diaporama.

En parallèle, j'avais aussi préparé une tête avec tous les éléments du visage que les élèves pouvaient « scratcher » au fur et à mesure que je le demandais. Pour consolider ce lexique, j'ai introduit dans le rituel d'accueil, la comptine gestuelle « J'ai un joli prénom, 2 yeux, 1 nez, un menton... ». J'ai donc multiplié les entrées sensorielles : vue, ouïe, toucher pour permettre de renforcer la signification des mots.

J'ai décliné les activités autour de la thématique de cet album au cours des ateliers : tris de parties du visage, associer le mot à l'image à partir des référents de l'album... Je m'étais inspirée d'activités prises sur des blogs de maternelle. Ce qui m'a menée à leur présenter le référentiel suivant (que j'appelle référentiel 1 pour la suite de mes observations).



Entretemps, les élèves ont eu l'occasion de trier des photos, des images, des silhouettes, des dessins des parties du visages, le but étant qu'ils rencontrent le plus de représentations possibles liées aux mots afin de se constituer une « banque d'images mentales » qui y soit associée.

Comment ?


Associer un mot à une image (ou à une photo, voir à un pictogramme)

Remarque: le type de support visuel dépend de l'enfant et de sa capacité à interpréter l'image.


Nous construisons ainsi un référentiel mots qui peut prendre la forme que l'on souhaite: livre, page, classeur, livret, affichage, jeux.

C'est dans la répétition que l'enfant acquiert le mot qui se fixe grâce à l'association mot/image.


Exemple : le mot « table »



photo



image



pictogramme

La lecture pour l'élève porteur du Trouble du Spectre Autistique. Groupe de Travail ASH Aube juin 2016

Constat : avec le recul , je me suis aperçue que mon référentiel 1 en lien avec l’album n’était pas assez représentatif et ne pouvait être réinvesti sur le groupe ou à la maison, il aurait même pu entraîner une « fausse » représentation des mots ! Pour éviter toute confusion, je demandai à ma remplaçante d’introduire un nouveau référentiel, plus universel (référentiel 2), cette fois.

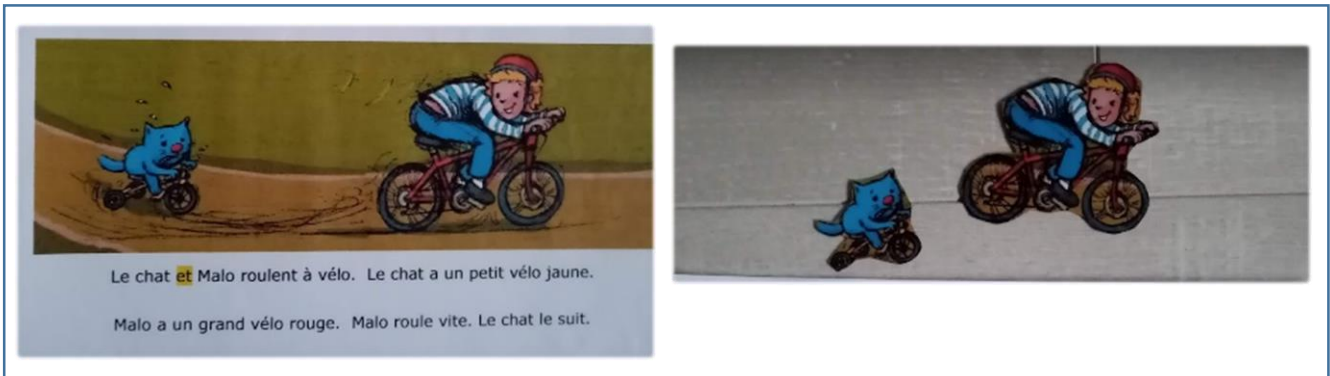


A la fin de la séquence, Eden qui reconnaissait tous les mots globalement, était capable de coller les étiquettes mots au bon endroit tandis que les autres s’aidaient du référentiel. Ainsi, ils associaient tous, mots écrits et images mais aussi mots oraux et images. Pour allonger la liste du lexique du schéma corporel, j’ai aussi introduit la danse : Jean Petit qui Danse et je compte au long de l’année continuer, pour qu’il y ait un rappel de ces notions, leur apprendre de nouvelles comptines gestuelles comme : Tête épaules et genoux pieds / Mains en l’air, sur la tête..... Tous ont su recomposer le visage du monstre sans aide. Pour voir s’ils avaient bien intégré les concepts « parties du visage », j’aurais pu leur faire recomposer un visage d’allure humaine et y ajouter des éléments intrus.

b- Aider à comprendre l’implicite

J’ai commencé l’apprentissage de la lecture avec Eden en suivant la progression et la méthode graphémique de Catherine Huby. Au bout de 2 séances, Eden a compris le principe du déchiffrage de syllabes simples et retenu les mots avec des sons complexes non encore vus, de manière globale. Seulement, lorsque je lui posais des questions en relation avec des phrases lues et leur image correspondantes, il répondait aux questions explicites : Qui a un vélo rouge ? Qui a un vélo jaune ? Montre-moi Malo ! Montre-moi le chat ? De quelle couleur est le vélo du chat ?... Mais à la question implicite « Pourquoi Malo est-il devant le chat ? », je voyais bien qu’Eden n’était pas en capacité de répondre (parce que Malo roule plus vite), il répétait sans cesse la question en écholalie. J’ai exploré alors plusieurs pistes : d’abord je me suis rendu compte qu’il ne connaissait pas le sens des mots « devant » et « derrière » en lui faisant faire une démonstration avec un crayon, que le référent soit lui-même ou une autre personne. Ensuite, en sachant que les personnes avec TSA ont une imagination déficitaire et qu’il faut construire

une multitude de scénarii pour qu'ils aient des « films mentaux » de situations de référence, j'ai pensé qu'il visualiserait mieux la situation en « animant » les phrases lues. J'ai donc découpé et plastifié les personnages et leur ai fait jouer la situation.



Constat : cela n'a pas permis à Eden d'intégrer les concepts « devant/ derrière, rouler vite et par conséquent être le premier... ». Il aurait fallu d'abord apprendre en situation ces notions, en les lui faisant vivre au travers de jeux pour qu'il les intègre. Cependant au travers de mes lectures postérieures à cette séquence, j'ai compris que cela n'irait pas de soi :

Il est clair que l'élaboration de souvenirs d'épisodes personnels en une structure pouvant fonctionner efficacement dépend de l'existence d'un « sentiment de soi vivant une expérience » qui code les événements comme faisant partie d'une dimension personnelle.

.... Mais ce que nous disons c'est que ces personnes ont une difficulté fondamentale à encoder l'information présente dans chaque épisode de façon à la rendre disponible pour des situations futures.

Les enfants autistes Les comprendre les intégrer à l'école. 2004. Rita Jordan Stuart Powell

Ce problème a été soulevé en ARP dans le cours de Madame Desbiens et m'a orientée vers cette piste : Eden aurait eu besoin que je l'aide à catégoriser cet apprentissage au travers d'un scénario structuré avec une direction pour aborder les concepts « devant / derrière / vitesse » et que je le guide pour aller chercher dans sa mémoire cet épisode.

c- Conceptualiser les mots abstraits

Le langage verbal est un concept si abstrait. Les mots font écho puis disparaissent. Les mots sont éphémères: ils ne sont pas visibles et leur son s'estompe sitôt prononcé. Les autistes sont des personnes de perception. Ils voient ce qu'ils voient: le concret.

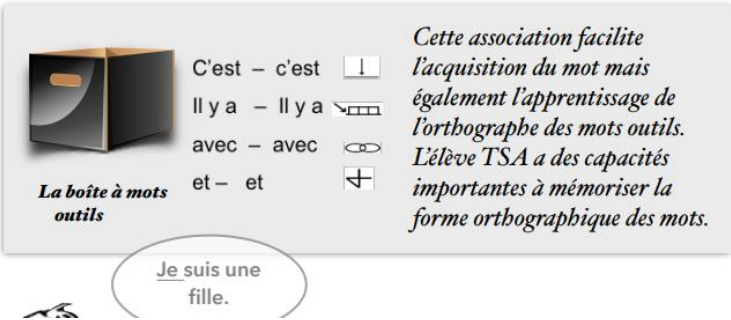
Ainsi, la communication écrite est souvent plus facile, car elle est tangible et plus claire. Plusieurs personnes avec autisme ne comprendront que les sons qui ne seront des mots que lorsqu'ils auront accès à du matériel imprimé.

Autisme quand les mots et les pensées sont inaccessibles. Article du 10/12/2019 paru sur le site de Lucie Sogorb

Associer un mot « concret » à une image est aisé du fait que l'on peut le représenter, mais qu'en est-il des mots plus abstraits comme les mots outils par exemple : et, avec, demain, lundi.... ? Lorsque j'ai voulu faire associer des mots aux images pour m'assurer de la compréhension d'Eden, il me manquait un visuel pour le mot « et ».

Je voulais qu'Eden comprenne le sens de la conjonction de coordination « et ». Je me suis inspirée de cet extrait :

Associer un mot outil à une image ou à un pictogramme et à un geste (*C'est le Makaton, approche multimodale de la communication utilisant la parole, les signes de la Langue des Signes Française (LSF) et/ou les pictogrammes.*)



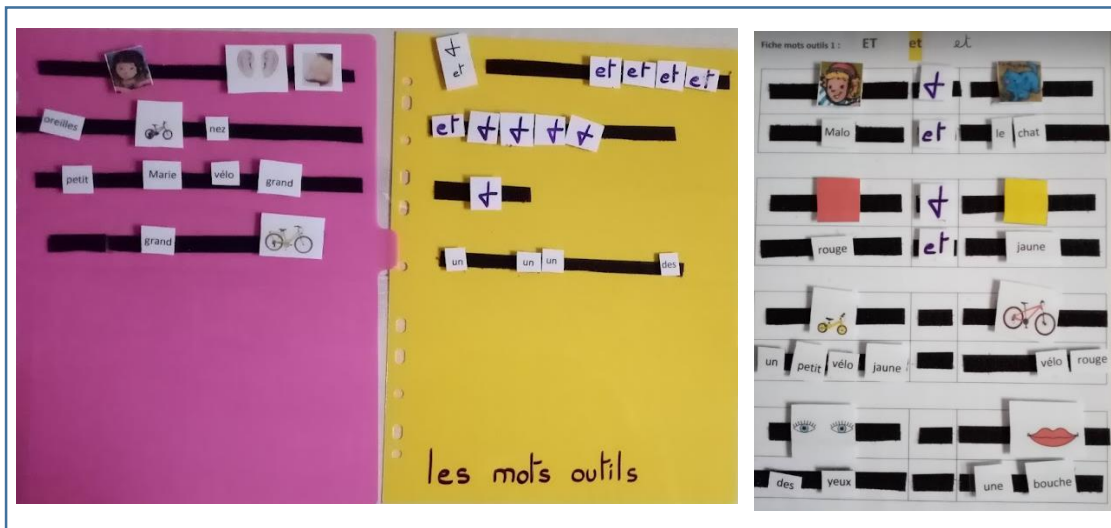
Cette association facilite l'acquisition du mot mais également l'apprentissage de l'orthographe des mots outils. L'élève TSA a des capacités importantes à mémoriser la forme orthographique des mots.

S'appuyer sur les compétences visuelles, permet dès le départ de proposer des petits textes qui se composent de mots connus (qui font partie du capital mots de l'élève et que l'élève est capable de lire et d'écrire pour les mots outils) et de mots inconnus qui seront symbolisés avec des images.

La lecture pour l'élève porteur du Trouble du Spectre Autistique. Groupe de Travail ASH Aube juin 2016

J'ai repris le pictogramme Makaton symbolisant le « et » et me suis demandée comment j'allais faire comprendre à Eden sa signification, le fait que ce mot permette de relier deux idées, deux groupes nominaux... J'avais remarqué lors de ma pratique en milieu scolaire ordinaire que le meilleur moyen d'introduire des mots outils ayant des homophones (ex : et/est ou a/à) était de multiplier les exemples sur des affiches pour chaque homophone et de demander aux élèves de s'y référer lors des productions d'écrit ou dictées, en se demandant par exemple : le « et » que vous entendez dans « rouge et blanc », a-t'il le même sens que sur l'affiche « vert et jaune, Tintin et Milou, le Loup et les 7 chevreaux ? » ou plutôt le sens de ce qui est écrit sur l'affiche avec « la mer est bleue, le loup est noir... » ?

J'ai donc introduit le concept du « et » pour Eden en lui montrant des analogies comme dans le document ci-après :



Constat : Eden regardait les images et me disait les groupes nominaux en incluant la conjonction « et ». Il écrivait ensuite à l'aide des étiquettes ce qu'il venait de dire et associait bien le « et » au symbole. Seulement, comment être sûre de sa compréhension et de son réemploi en situation de communication ? Je pense l'évaluer en dictée mais cela ne résout pas le problème du réinvestissement spontané. Peut-être à l'occasion d'un jeu où l'on est obligé de demander 2 critères pour obtenir une réponse ? (ex : sur un jeu de loto, le meneur de jeu demande : Qui a l'éléphant avec des pois rouges et des rayures blanches ?)

d- Structurer son langage à partir des lectures

Comme vu dans les PI, les élèves du groupe ont un langage verbal à structurer davantage et à étayer. Ceux qui peinent à bien articuler, comme Alyson ou Mathieu*, font des efforts pour répéter et on parvient à les comprendre en contexte uniquement.

**Alyson émet des sons en pointant énormément pour qu'on la comprenne, Mathieu ne parle que depuis un an et il faut tendre l'oreille pour comprendre ce qu'il dit, il travaille l'articulation avec l'aide d'une orthophoniste. Il ne fait pas de phrases.*

Je cherchais donc un moyen pour que tous puissent raconter une histoire qu'ils soient verbaux ou peu verbaux.

« Beaucoup d'élèves autistes vont trouver la lecture et même l'écriture plus faciles à comprendre et à utiliser que la parole, et lire une histoire peut venir plus tôt que pouvoir en raconter une, même à partir des images d'un livre sans texte. Comme nous l'avons déjà vu, on peut mieux approcher la structure d'un récit, même tout simple par la lecture en un premier temps, plutôt qu'en essayant d'amener l'élève à le raconter à l'enseignant, quelles que soient les capacités de langage parlé de cet enfant. Le langage écrit pourrait être plus facile à comprendre que le langage parlé puisqu'il est plus statique et ne change pas avec la qualité de la voix et de l'intonation. »

Les enfants autistes Les comprendre les intégrer à l'école.2004. Page 84. Rita Jordan Stuart Powell

L'apprentissage de l'écrit s'inscrit alors dans la lignée des moyens augmentatifs du langage oral et de la communication.

Autisme et scolarité. Des outils pour comprendre et agir. 2019. Betty Bouchoucha

Comme je souhaitais que le groupe ait une base commune de lexique pour jouer au loto des mots relatifs à la période de Noël, et qu'ils aient une culture littéraire commune, j'ai adapté l'album « Une journée avec le Père-Noël » de Soledad Bravi, 2016. J'ai simplifié l'histoire en enlevant des pages, au vu de leur court temps d'attention maintenue et réécrit les phrases correspondant aux images en m'inspirant du FALC (Facile à Lire et à Comprendre).

Qu'est-ce que le FALC ?

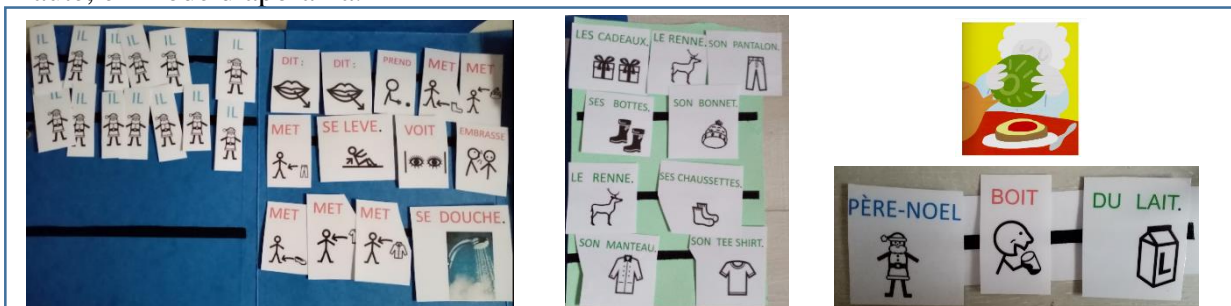
Le facile à lire et à comprendre (FALC) est une méthode qui a pour but de traduire un langage classique en un langage simplifié. Le FALC permet de rendre l'information plus simple et plus claire et est ainsi utile à tout le monde, notamment aux personnes en situation de handicap, dyslexiques, âgées ou encore maîtrisant mal la langue française.

Cette méthode peut-être utilisée par tout le monde. Pour qu'un texte ou tout support de communication soit FALC, il doit avoir été lu et compris par des personnes en situation de handicap intellectuel.

Ministère de la Culture sur Culture.gouv.fr

Pour cette première adaptation, je suis partie des phrases existant en FALC de cet album qui étaient sur le site AAD Makaton. Je les ai simplifiées et mises en vis-à-vis des images. Chaque mot était associé à un pictogramme, ou une photo (pour la douche). Il aurait été préférable (selon les recommandations faites par le Centre de Ressource pour l'Autisme (CRA)) qu'il y ait une harmonisation au niveau des représentations, mais étant en formation et le montage du livre adapté étant long, j'ai choisi les images qui me paraissaient les plus « parlantes » et testées pour ce groupe. J'ai simplifié la syntaxe.

Afin de donner encore plus de sens à l'écrit, je faisais apparaître chaque mot que je lisais à voix haute, en mode diaporama.



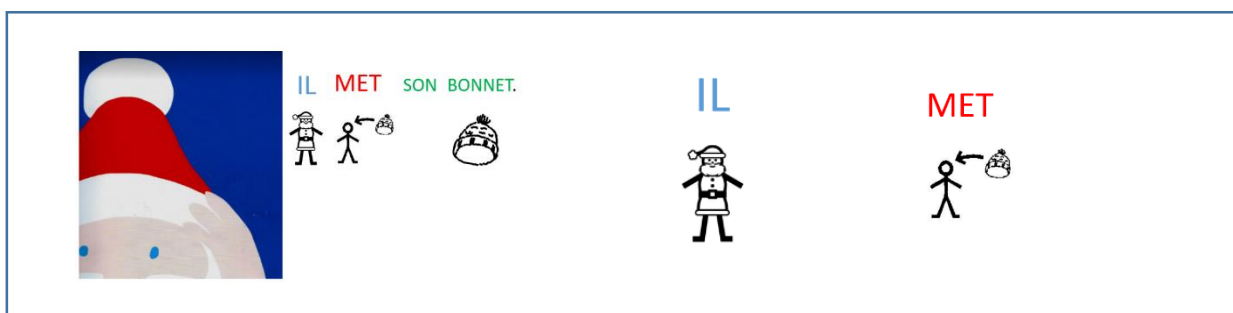
L'utilisation de couleurs pour chaque nature de mots m'a semblée utile pour mettre en évidence l'ordre général des groupes de mots dans une phrase : sujet-verbe-complément. Cela pourrait permettre par la suite de catégoriser les étiquettes bleues comme sujets (personnages), les étiquettes rouges comme verbes (actions) et les étiquettes vertes (compléments) et aussi de réaliser des transpositions (construire une nouvelle phrase en changeant seulement un type d'étiquette). J'ai ensuite préparé un classeur avec les différentes catégories d'étiquettes que les élèves piochaient pour former une phrase que je leur dictais ou qu'ils recomposaient sous une image. Pour Eden, j'ai très vite enlevé les symboles puisqu'il savait lire. Les autres élèves s'appuyaient sur les pictogrammes pour composer des phrases.

Pour revenir au but initial qui était qu'ils lisent une histoire devant un auditoire, ils ont reconstitué l'album avec les images à remettre dans l'ordre et ils ont associé les phrases correspondantes. Certains avaient les phrases complètes, d'autres les mots avec pictogrammes et Eden n'avait que les mots. Chacun ensuite, lors de l'accueil, a lu l'histoire à partir de son mini-album.

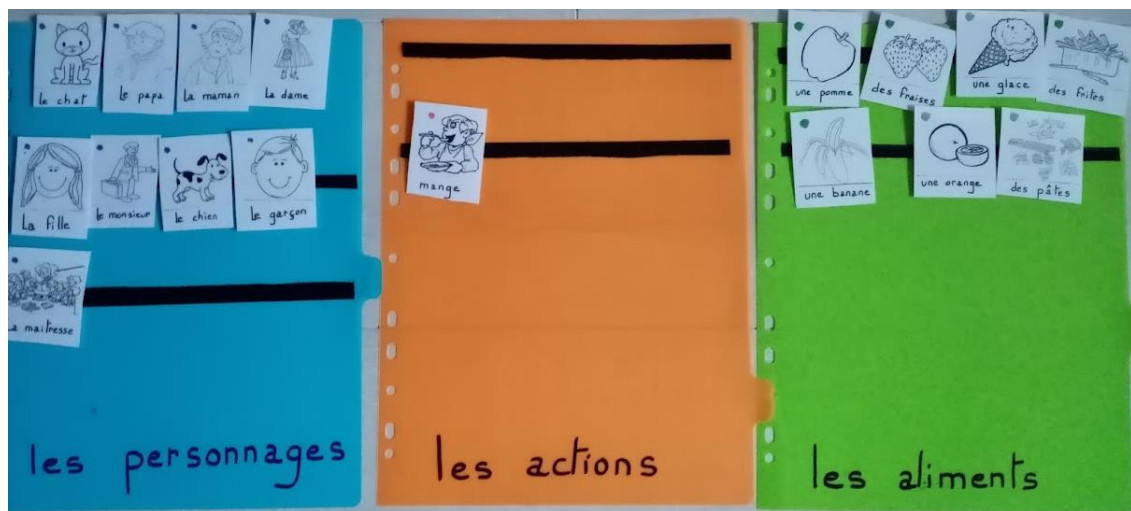


Constat : tous les élèves ont lu devant les camarades et adultes du groupe. Certains élèves n'ont cependant pas distingué le mot « Père-Noël » du pronom personnel « il ». En effet, je m'étais dit que, pour qu'ils sachent que je faisais référence au Père-Noël en employant « il », je devais mettre un pictogramme de Père-Noël, ce qui a prêté à confusion !

De même, le pictogramme « met » étant associé à l'objet mis (un bonnet, un pantalon..), certains élèves ne prenaient pas la peine de compléter le verbe avec son complément. Il aurait peut-être fallu supprimer le dessin de l'objet, ou comme me l'a suggéré Agnès Desbiens, mettre la flèche en rouge pour indiquer la focale.

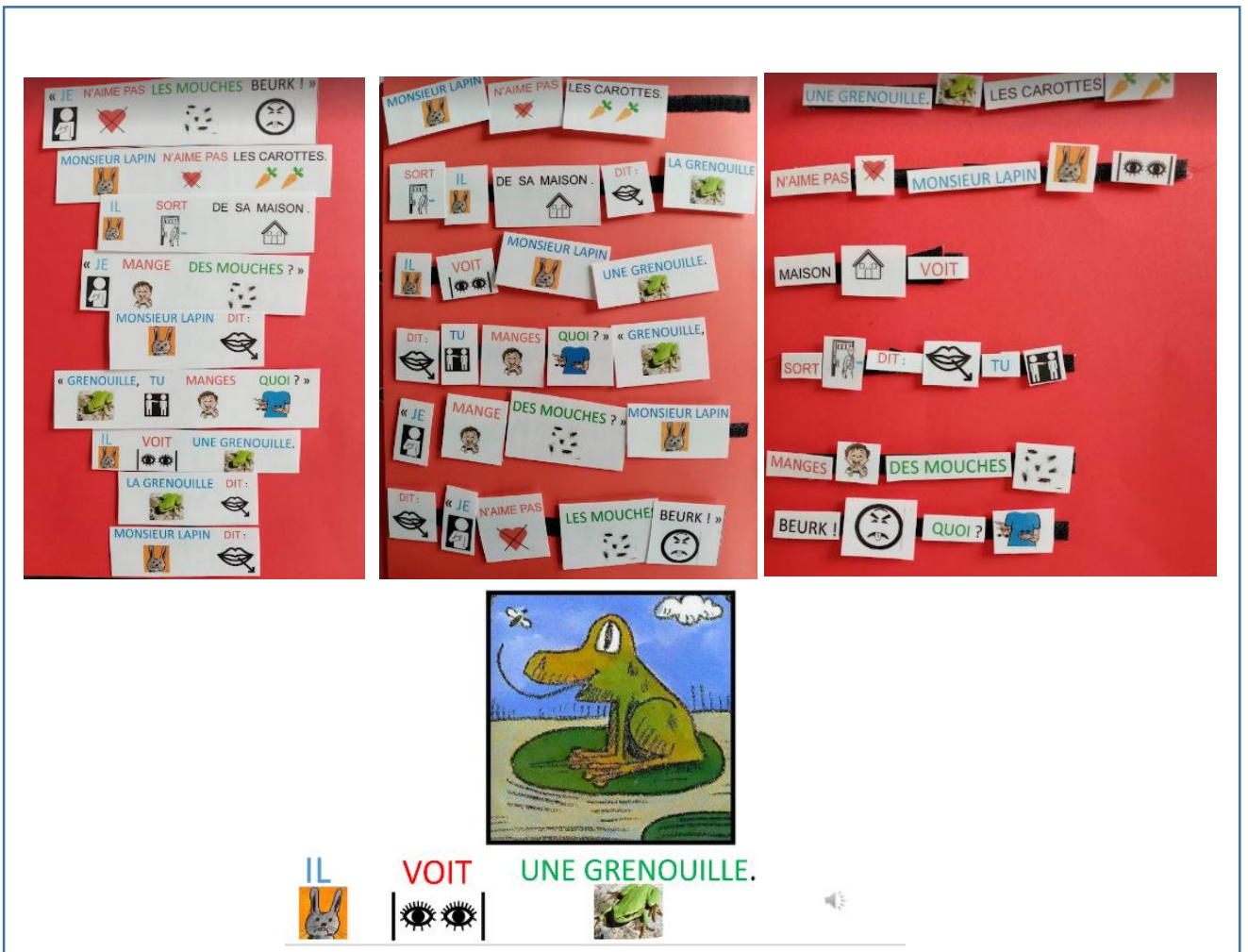


Aussi, peu de symboles Makaton sont utilisés dans le groupe et cela a gêné leur appropriation. Il aurait fallu les introduire sur le groupe pour qu'il y ait une continuité dans les apprentissages ou si j'en avais eu le temps, changer des symboles et mettre des photos à la place peut-être, voire même, construire avec eux un dictionnaire de verbes d'actions à partir de photos des élèves en train de faire ces actions. Je me suis aussi fait la remarque que pour travailler sur le long terme ce lexique, j'aurais dû choisir un album plus « intemporel » car en période 3, Noël n'était plus d'actualité ! J'avais l'intention de transférer cet apprentissage à d'autres séries de mots comme ci-dessous mais je n'ai pas eu l'occasion de l'exploiter pleinement.



e- Comprendre les pronoms

En période 3, j'ai choisi de travailler sur l'album Bon appétit, Monsieur Lapin ! de Claude Boujon. En effet, Virginie m'avait dit que les élèves avaient travaillé l'an dernier sur les animaux et qu'ils les reconnaissaient bien. Ce serait donc un obstacle de moins à la compréhension et je pourrais plutôt me consacrer à la syntaxe des phrases et à l'emploi des structures pour dire « J'aime / Je n'aime pas ». Cet album permettrait aussi de travailler sur les pronoms « je » et « tu » à l'occasion des dialogues entre Monsieur Lapin et chaque animal qu'il rencontre. Comme pour l'album précédent, j'ai fait un montage et simplifié les phrases mais cette fois-ci comme il n'existait pas de version FALC j'ai cherché moi-même les pictogrammes. Il y a donc un mélange de photos, symboles Makaton et dessins qui m'ont eu l'air explicites. J'y ai inséré un fichier son que je déclenchais à chaque nouvelle rencontre de Monsieur Lapin avec un animal.



J'avais l'intention d'exploiter cet album en prenant appui partiellement^o sur la démarche de Narramus^{oo} de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, notamment pour ce qui concerne le vocabulaire à mettre en mémoire, se mettre à la place des personnages, connaître l'ordre d'arrivée des personnages, s'entraîner à raconter l'histoire, sans texte, en manipulant des figurines dans un décor en 3 dimensions.

o certaines parties du concept n'étant pas adaptées aux élèves ayant un TSA comme dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration)

oo

Narramus

Apprendre à comprendre et à raconter
La sieste de Moussa

Le meilleur moyen d'apprendre à comprendre les histoires est d'apprendre à les raconter. Les compétences narratives, déterminantes pour la suite de la scolarité, constituent un objectif prioritaire à l'école maternelle. Les enseignants doivent y consacrer un temps suffisant et mettre en place des activités ritualisées pour que tous les élèves réussissent à raconter seuls à la maison les histoires étudiées en classe.

La démarche de Narramus, élaborée avec une trentaine d'enseignant.es et testée avec succès dans 200 classes, permet d'accompagner efficacement les élèves dans cette aventure, quel que soit leur niveau initial.

Cet ouvrage, le premier de la collection Narramus, est composé d'une partie théorique justifiant la démarche, et de la description du scénario pédagogique conçu pour étudier l'album *La sieste de Moussa* en classe de MS, ou début de CS.

Le scénario pédagogique, organisé en 8 séances réparties sur quatre semaines permet :

- de découvrir, comprendre et s'appropriier l'histoire ;
- de mettre progressivement en mémoire les événements de l'histoire ;
- de s'interroger sur les états mentaux des personnages (ce qu'ils savent, pensent, croient, ressentent, espèrent...);
- d'apprendre le lexique ;
- de mémoriser la syntaxe ;
- de produire des inférences, d'explicitier l'implicite en s'interrogeant sur ce que l'auteur ne dit pas, mais laisse entendre ;
- d'apprendre à jouer l'histoire.

Un outil qui permet d'apprendre à comprendre une histoire et à bien la raconter.

Narramus^{oo} de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux

Pour la première partie de l'album, j'ai montré chaque image représentant les mots nouveaux de l'histoire au début de chaque chapitre pour « mettre en mémoire les mots de l'histoire », et ai fait jouer aux élèves les dialogues entre le lapin et les animaux, tout en continuant la production de phrases écrites sur le même principe que l'album précédent.

Constat : Concernant la production de phrases, les élèves présents sur cette période étaient peu nombreux et de mon côté, ayant été à l'arrêt presque 2 semaines sur cette période, je ne les ai eus que 3 fois, et n'ai pu mener le travail comme je l'aurais voulu. Cependant, en y réfléchissant de plus près, le fait de présenter une histoire où le lapin n'aime pas les carottes alors qu'il est déjà difficile pour les personnes avec TSA de se fabriquer l'idée de ce qu'est un lapin (quand je vois un lapin, je pense à un animal qui a deux grandes oreilles, une petite queue, qui est souvent blanc, avec de grandes dents et qui est caractérisé par le fait de manger des carottes), n'était peut-être pas cohérent et il aurait mieux valu leur présenter les choses de manière plus stéréotypée afin qu'ils acquièrent les références de base, qu'ils aient une culture commune d'images types (ex : le lapin) et qu'ensuite on les oriente vers des concepts plus particuliers (ex : Le lapin de cette histoire n'aime pas les carottes).

Malgré le peu de temps, j'ai quand même voulu expérimenter la mise en scène de la rencontre du lapin avec la grenouille pour observer comment les élèves se mettent « à la place de » et répètent les questions-réponses en attribuant correctement les pronoms « je » et « tu ». Même s'ils se sont prêtés au jeu aisément, il a été impossible qu'ils refassent les dialogues car ils n'avaient pas conscience du « je » et du « tu ». Avec l'éducatrice, nous avons endossé les deux rôles pour réaliser le modèle du rôle des pronoms, mais nous avons manqué de temps pour « imprimer » cette situation dans leurs esprits. Pour qu'ils interprètent correctement leur rôle, j'ai dû leur donner le support écrit avec les pictogrammes pour les non lecteurs. Nous n'étions pas du tout dans l'intentionnalité, ni la communication, seulement dans la lecture.

<p>LA GRENOUILLE</p> 	<p>DIT :</p> 	
<p>« JE MANGE DES MOUCHES ? »</p>   		

Cependant j'ai pu remarquer qu'au travers de cette histoire à structure langagière répétitive, les élèves mémorisaient bien les phrases.

Ce sont les difficultés de communication plus que de langage qui caractérisent l'autisme, en dépit d'anomalies très frappantes et de retards souvent présents dans le développement du langage..... Dans l'autisme, le langage aura tendance à être non productif, avec souvent à la fois une écholalie immédiate¹ et une écholalie différée²..... pour un sujet autiste, il peut être plus facile de lire, que de raconter une histoire simple ou de rapporter un incident passé de façon cohérente.

Les enfants autistes Les comprendre les intégrer à l'école. 2004. Page 81. Rita Jordan Stuart Powell

Outre « l'inversion pronominale », je me suis rendu compte au travers de notre rituel d'accueil qu'il avait fallu plusieurs mois pour que les élèves comprennent qu'ils devaient dire « Bonjour avec le prénom de l'autre » et non dire « Bonjour avec son prénom ». Le facteur temps et la répétition sont donc essentiels dans les apprentissages, pour que les élèves comprennent les conventions sociales en alternance, et non pas en miroir.

Tout ce que j'avais pu mener comme activités jusqu'ici avait permis aux élèves de lire à voix haute à partir de supports de lecture différenciés, de mettre du sens sur des mots mais rien jusqu'ici ne permettait vraiment de réinvestir les mots appris, de déclencher des phrases spontanées, d'engager une conversation avec une intentionnalité...

Un extrait de lecture³ ainsi qu'une question de Madame Agnès Desbiens : « Comment les jeunes s'en servent-ils de manière autonome ? » au sujet des supports de classe que je lui ai montrés, m'ont alors orienté vers d'autres pistes de travail que je détaille à la page suivante.

Il faut qu'il y ait une façon d'enseigner, ici, le nom des couleurs, qui tienne compte des difficultés de l'enfant à comprendre quand, comment et avec qui utiliser les termes (aspect pragmatique du langage). La première étape consiste à amener l'enfant à nommer la couleur dans un contexte où il existe un but de communication pour le faire.

Les enfants autistes Les comprendre les intégrer à l'école. 2004. Page 87. Rita Jordan Stuart Powell

¹ écholalie immédiate : répétition en écho produite dans un court laps de temps après la production entendue.

² écholalie différée : répétition en écho qui survient dans un laps de temps significatif (des heures, des jours...)

³ au sujet de l'apprentissage d'une couleur : en résumé si nous partons du principe que l'élève sait nommer une couleur, et que nous ne lui avons pas expliqué ce que cette couleur apporte sur le plan de la communication, alors l'apprentissage sera stérile du point de vue de la compréhension et l'enfant ne fera pas le lien de communication.

f- Comment réussir à donner du sens dans un contexte de communication ?

Au vu des expériences précédentes et de ce que j'ai appris au long de ma formation au CAPPEI, notamment dans les cours sur le TSA, le fait d'élaborer des scénarii sociaux est un des moyens d'amener les élèves à s'ajuster à la communication sociale quand elle ne peut aller de soi. Il faut des modèles. Pourquoi ne pas les y amener de manière ludique par le biais du théâtre ? Faire du théâtre pour apprendre les codes sociaux, se mettre à la place de l'autre, jouer les émotions ? Ou encore raconter une histoire à partir de figurines et maquettes ?

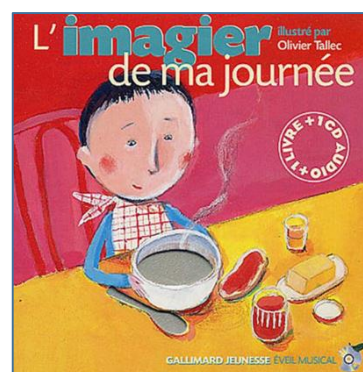
De plus, comme le précise Betty Bouchoucha :

Lorsque l'enfant présente des difficultés langagières importantes :

-l'apprentissage de la lecture doit s'appuyer sur les mots du quotidien de l'enfant nécessaires à l'école et à la maison afin qu'il puisse communiquer a minima...

-ces mots du quotidien doivent suivre l'enfant dans un classeur lorsqu'il se déplace afin qu'ils lui permettent de faire du lien entre la maison, l'école et les lieux où il est pris en charge...

Pour la prochaine période, j'envisage donc de travailler à partir de l'album L'imagier de ma journée, illustré par Olivier Tallec. Il s'agit d'un album présentant sur chaque double page une scène de la vie quotidienne. Chaque illustration est assortie d'une phrase simple et d'un fichier audio qui vient en appui sonoriser la scène. Je pense que cet album permettra d'oraliser sur des situations déjà vécues par les élèves, ce qui devrait faciliter plus rapidement l'appropriation du lexique, mais aussi de catégoriser le vocabulaire pour chaque situation (ex : situation « je me réveille » = dormir, bâiller, dire bonjour, chambre, lit, jouets, bureau, oreiller, lampe...).



Afin de contourner le problème de l'attribution pronominale, j'ai modifié le texte en changeant le pronom « je » par un prénom et le pronom « il » qui se rapporte au personnage principal. J'ajoute comme les fois précédentes, des pictogrammes sous le texte pour que tous puissent mettre du sens sur les mots écrits.

Projeter cet album permettra ici aussi de renforcer l'attention conjointe sur des éléments précis comme l'illustration, le texte qui va apparaître au fur et à mesure qu'il sera lu : vision et langage seront simultanés.

Exemples de mise en page adaptée :



Chaque scène sera l'occasion d'un grand « déballage » lexical et nous retiendrons quelques mots accompagnés de leur signifié en photo. A partir de là et pour « garder trace des apprentissages lexicaux », je créerai un cahier de lexique dans lequel les élèves colleront une page dédiée à chaque scène avec le vocabulaire illustré, mais aussi une page dédiée aux personnages rencontrés dans les différents albums lus en classes, ainsi que les prénoms des camarades, et ce , afin de faciliter les transpositions écrites. Nous pourrons alors changer le sujet de la phrase et faire attention à l'emploi du pronom « il » ou du pronom « elle » en mettant l'accent sur le questionnement « est –ce une fille ou est-ce un garçon qui ? »

Afin de renforcer l'apprentissage des mots, la catégorisation, je compte m'appuyer sur l'exemple donné, dans l'ouvrage Autisme et scolarité. Des outils pour comprendre et agir. 2019. Betty Bouchouca , de Sylvie Relave :

« enseignante spécialisée qui a mis en place un outil très simple qu'elle utilise pour travailler toutes les disciplines avec des élèves présentant un TSA. Grâce à une boîte à chaussure, elle fait travailler les élèves avec le même support et leur propose le même scénario. De simples fentes dans le couvercle de la boîte correspondant aux objectifs définis permettent des activités systématique de tri qui leur garantissent une prévisibilité rassurante. »

Après l'activité de tri, je pourrais me servir de la « boîte à transformation de Paour », support connu pour soutenir les capacités d'abstraction des élèves (A. Desbiens 2021) pour consolider le concept de pronoms il/elle : quand c'est un prénom de garçon, ou un personnage masculin, introduite dans la colonne qui change le genre, il devient « il ». Quand c'est une fille, le mot qui ressort est « elle ». Cela pourrait fonctionner si, antérieurement à cette activité, le concept

fille/garçon est déjà perçu et que les pronoms personnels ont commencé à être associés avec leur signifié, comme proposé dans les leçons d'A. Woimant (Autisme et apprentissage.org)ibid. On pourrait jouer différentes scènes du quotidien en variant les personnages et en les associant à la boîte.

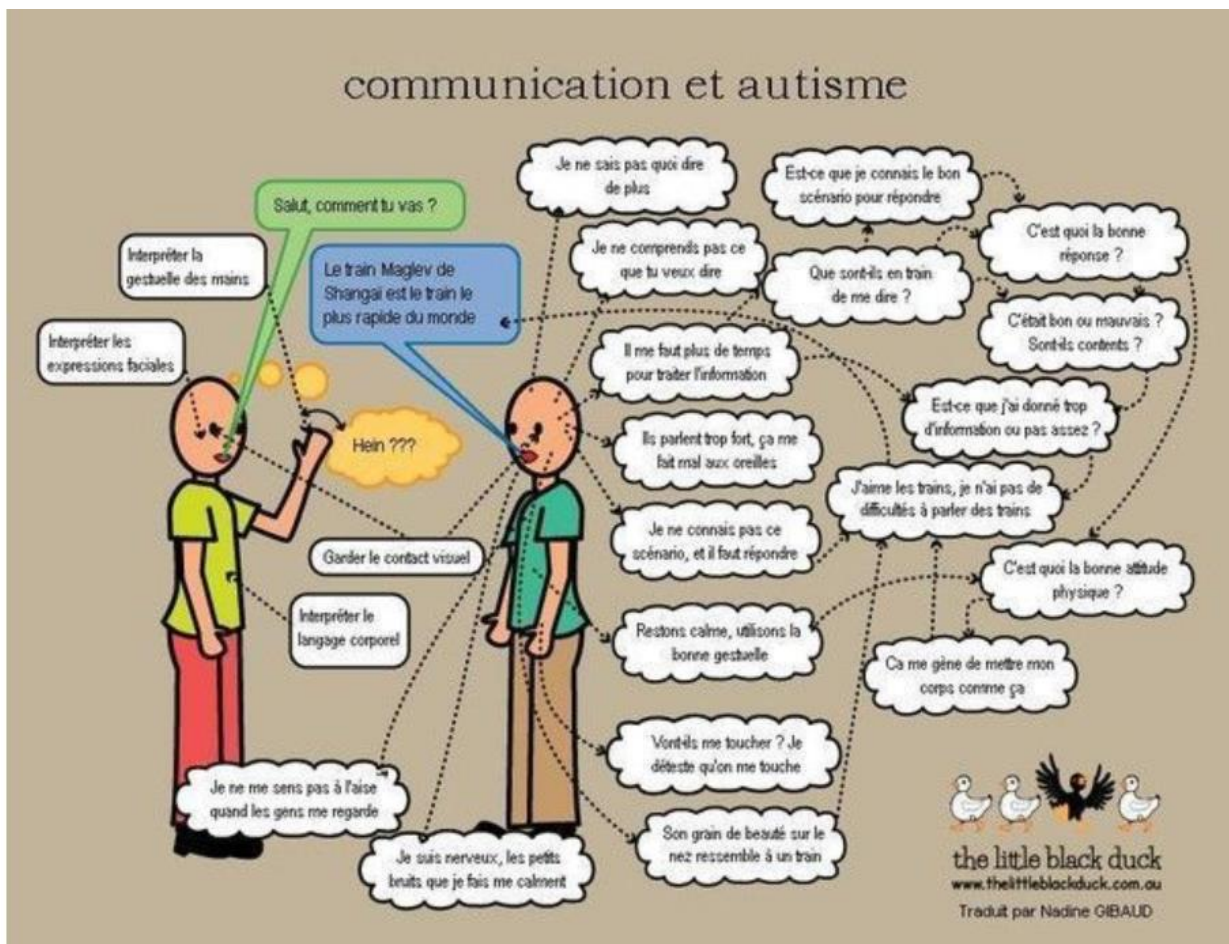
Conclusion :

Permettre aux élèves avec TSA d'accéder à la signification des mots lus et / ou entendus est possible dès lors que l'on prend en compte la spécificité du sujet porteur de TSA comme « penseur visuel ». Il est important de tenir compte des particularités (théorie de l'esprit déficitaire, manque de flexibilité...) pour les apprentissages, étant donné que leur mode de conceptualisation et d'abstraction se font à l'inverse des élèves neurotypiques. Les mots et les phrases associés à leur représentation figurative sont des modèles qui permettent de mieux structurer le langage oral. Ainsi les mots « entendus » peuvent être soutenus par des pictogrammes, des images, par leur écriture. Betty Bouchoucha l'explique clairement : « l'acquisition du langage écrit constitue un enjeu majeur car il permet de nourrir l'intelligence de l'enfant tout en contournant les obstacles liés à ses difficultés de communication orale, qu'il ait la capacité de s'exprimer verbalement ou non. Il arrive parfois que des enfants qui présentent un TSA se mettent à parler lorsqu'ils maîtrisent la lecture ou des modalités de communication augmentative ».

Le FALC est donc un moyen pour les élèves d'accéder à la compréhension de phrases pour peu que le vocabulaire ait été traité en amont. D'où l'importance de bien connaître leurs prérequis en travaillant avec la famille et l'équipe de l'IME (notamment l'orthophoniste), et en les évaluant. Je compte me renseigner davantage auprès des psychologues et orthophonistes, maintenant que j'ai plus de connaissances théoriques (ex : le COMVOOR, le PECS...) pour affiner mes objectifs.

Cependant, même si tous les élèves ont oralisé (avec des degrés d'élocution différents) et lu une histoire, le versant « communication » de la problématique n'a pas été résolu.

La communication est une problématique très complexe chez les personnes avec autisme, comme l'illustre cette image :



in Les spécificités du langage et de la communication dans le trouble du spectre autistique.

Charlotte Gamard. Orthophoniste formatrice.

www.canalautisme.com/uploads/2/4/1/3/24138100/module_1_le... · Fichier PDF

Il faut donc cibler davantage, en tant qu'enseignant, les objectifs de communication : la demande, le commentaire, répondre à une question, décrire Et développer les raisons de communiquer.

Bibliographie :

Rita Jordan et Stuart Powell, Les enfants autistes : les comprendre, les intégrer à l'école, Médecine et Psychothérapie, Masson, 2004

Betty Bouchoucha, Autisme et scolarité : des outils pour comprendre et agir volume 2, CANOPE Editions, 2019

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Narramus Apprendre à comprendre et à raconter La sieste de Moussa, Retz, 2017

Luci Sogorb, Autisme quand les mots et les pensées sont inaccessibles, article paru sur le site www.lucisogorb.fr le 10/12/2019

Elisabeth Bintz, Comment installer un enfant autiste en classe, site canalautisme.com

Groupe de travail ASH AUBE, La lecture pour l'élève porteur du Trouble du Spectre Autistique. juin 2016

Charlotte Gamard, Les spécificités du langage et de la communication dans le trouble du spectre autistique. www.canalautisme.com/uploads/2/4/1/3/24138100/module_1__le... · Fichier PDF

Guide orange pour l'enseignement de la lecture au CP [Lecture ecriture versionWEB 939232.pdf \(education.fr\)](#) 2019

Fiche action en tant que personne ressource :

Public cible	les enseignants de l'école élémentaire de la Meunerie
Objectif général	Sensibiliser les enseignants pour favoriser l'inclusion des élèves de l'UEE en récréation
Modalités d'évaluation de l'action	Déroulement des récréations : réaction des différents acteurs (enseignants et élèves), partage des jeux de cour / différentes demandes de la part des enseignants : présentation des élèves de l'UEE, demande de liens pour les films
Déroulement	-demande lors de la signature du renouvellement de la convention entre IME et Ecole suite à des remarques faites par les enseignants au sujet des cris des élèves -réunion le 6 décembre
Démarches administratives	demande écrite auprès de l'IEN ASH information écrite auprès de la directrice de l'IME