

Apprendre à lire à un enfant porteur d'autisme.

Par Gérard et Marielle Mercuriali, parents et enseignants dans le second degré

*« La légende de l'Enfant substitué.
L'enfant substitué, ou le « changeling » (1)
l'enfant échangé, est un enfant né des fées. Les
fées ne sont pas toujours bienveillantes : si
vous mettez des rubans verts à votre bébé
avant le jour de son baptême, les fées le
verront et elles se jetteront sur lui pour
l'enlever. Elles échangeront votre bébé avec
un des leurs. Et l'enfant des fées ressemblera
parfaitement au vôtre : vous ne vous
apercevrez pas de l'échange. Mais le
changeling voudra rester seul, et ne dira pas
un mot. Il fredonnera des choses inintelligibles
dans notre monde, il poussera des cris
étranges, des cris rauques et effrayants. Vous
essaieriez de le câliner, il vous mordra et vous
repoussera. Se remémorant ses origines dans
le monde des fées, il prendra un morceau de
bois et lui donnera tout son amour. Si vous
avez l'impudence de le bercer, il éclatera de
rire, crachera et vous griffera le visage. Vous
ne pourrez rien lui apprendre, il ne saura rien
faire. »*

1) Le « changeling » est, dans le folklore anglo-saxon, l'enfant en général difforme, monstrueux, stupide ou cruel que les fées déposent dans le berceau de l'enfant humain, beau et bien fait, qu'elles volent à ses parents. Ce mythe paraît être significatif du recours à l'imaginaire et à l'irrationnel pour tenter d'expliquer les troubles du comportement observés chez les enfants porteurs d'autisme dans l'histoire. L'enfant porteur d'autisme ne vient pas du monde humain, il y est placé par la malveillance des fées et à ce titre, les parents spoliés auraient toute légitimité pour abandonner le changeling au coin d'un bois ou le faire périr. Shakespeare, dans *Le songe d'une nuit d'été* (1595-1596) évoque le fameux « changeling » quand Puck explique à une fée l'enjeu de la querelle entre Oberon et Titania, la reine des fées : « Le roi donne ici ses fêtes cette nuit. Veille à ce que la reine ne s'offre pas à sa vue ; car Oberon est dans une rage épouvantable, parce qu'elle a pour page un aimable enfant volé à un roi de l'Inde. Elle n'a jamais eu un plus charmant captif ; et Oberon, jaloux, voudrait faire de l'enfant un chevalier de sa suite pour parcourir les forêts sauvages. » (Shakespeare, *Le songe d'une nuit d'été*, acte II, scène 1, Bibliothèque de la Pléiade, traduction par F.V. Hugo, édition Gallimard, 1959, page 1161.)

1) Histoire de Charles

Il nous paraît nécessaire de raconter l'histoire de Charles (né en 1992), car certaines données peuvent éclairer la compréhension de l'accès à la lecture chez un enfant porteur d'autisme. On verra par exemple que certaines activités pratiquées par les parents avec leur fils étaient, sans qu'ils en aient véritablement conscience, de véritables exercices scolaires visant à développer la conscience phonologique. D'autre part, l'apprentissage des lettres de l'alphabet, dont la connaissance était acquise dès septembre 97, s'est avéré être un excellent prédicteur pour la compréhension du système alphabétique du français, par la capacité de dire le nom de lettres et leur son correspondant. Enfin, la connaissance des couleurs, par exemple, et la vitesse à laquelle Charles était capable de nommer des formes colorées, favorisaient la vitesse de dénomination, autre bon prédicteur pour l'apprentissage de la lecture.

Il est cependant très important de rappeler que les activités mises en place par les parents et proposées à Charles ont été pratiquées après de longues phases de tâtonnement, d'expérimentations et d'échecs : pour une activité qui a fonctionné, il faut savoir que plusieurs stratégies de travail avaient été tentées mais sans succès, la captation de l'attention s'avérant impossible, faute d'une motivation suffisante de l'enfant.

L'apprentissage de la lecture n'a pas été systématisé avant juillet 99.

C'est la raison pour laquelle, insérer les exemples d'activités, comme l'entraînement à la prise de conscience phonologique de la langue française, à l'intérieur du récit rétrospectif de la petite enfance de Charles, est le moyen de faire comprendre que ces activités étaient des événements ordinaires de la vie quotidienne de Charles, et que ces événements étaient les rares moments de communication et d'échange que Charles avait avec ses parents, alors non formés aux approches éducatives spécifiques aux Troubles Envahissants du Développement. Ces activités se sont avérées avoir été un travail *a posteriori*, car elles n'étaient pas données pour telles au départ.

Nous restons persuadés aujourd'hui que la démarche d'entraînement à la conscience phonologique de la langue doit être très précoce pour l'enfant porteur de T.E.D., comme elle doit l'être pour tout enfant.

L'autisme

Né en 1992, Charles était un nourrisson de santé robuste, mais présentant tous les signes cliniques de l'autisme : ignorant ses parents, ses frères, les membres de sa famille, il préférait être seul et s'abandonner de longs moments dans la contemplation des mouvements des feuilles d'arbre sous le vent dans le jardin. Il réagissait de façon particulière aux stimulations de l'environnement : la lumière du soleil au travers des feuillages, par exemple, exerçait sur lui une fascination prolongée, mais il était indifférent aux petits jouets multicolores que ses parents agitaient devant lui pour attirer son regard. Son attention était difficile à obtenir car il se laissait « happer » par d'autres stimulations extérieures.

Ses interactions avec les autres étaient rares : il restait impassible, indifférent aux sollicitations, insensible à l'entourage.

Peu de sourires, pas de partage dans les jeux : quand il atteignit l'âge de quatre ans, les parents parvinrent enfin à installer avec lui un rituel d'apprentissage de quelques chansons enfantines de type comptines et jeux de doigts qui stimulèrent ses capacités imitatives.

Il n'y avait pas de possibilité de contact avec le regard, sauf cas rares et fugaces avec sa mère pour l'entendre chanter des comptines mais, la plupart du temps, son regard demeurait fuyant ou inadéquat : le contact œil/œil était inexistant.

On pouvait remarquer l'absence de communication par la voix : pas de babillages, pas d'imitation des tonalités ou des inflexions de voix. Charles n'appelait ni son père ni sa mère, ni ses frères, il n'utilisait aucun son pour attirer l'attention d'autrui. Il n'avait ni mimique, ni gestes ou attitudes expressifs.

Il n'imitait rien de ce que faisait l'entourage, ou alors à grand-peine, et avec une guidance manuelle des parents ou une insistance forte de leur part, ce qui provoquait ses colères violentes ou son opposition marquée à toute tentative d'apprentissage.

Il ne savait pas pointer du doigt. Il ne faisait jamais « au revoir » avec un signe de la main...

Il était très « nerveux » la plupart du temps et toujours en hyperactivité motrice : soit il jouait de façon répétitive à manipuler les cailloux dans le jardin pendant de longues heures, soit il

laissait couler du sable entre ses doigts sans lassitude. Il aimait « remuer », être en mouvement, et se laisser pousser sur la balançoire par sa mère qui devait, chaque jour et par tous les temps, chanter la même chanson, sans quoi il hurlait sans qu'il fût possible de le raisonner ou de faire découvrir une autre chanson.

Il utilisait de façon inappropriée les objets, il ne faisait pas rouler les petites voitures, et ne jouait d'ailleurs pas avec ses nombreux jouets ou ceux de ses frères. Il ne manifestait aucune curiosité ni aucun intérêt pour la nouveauté.

Il présentait quelquefois beaucoup de stéréotypies : il courait en va-et-vient dans une pièce en poussant des cris stridents et en battant les mains. Il sautillait sur place en faisant des bruits de bouche étranges comme « keteketeketeketek », jamais on ne pouvait percevoir chez lui les doublements de syllabes habituels et annonceurs du langage tels que « mamama » ou « bababa ».

Il avait des attitudes posturales inhabituelles ; se raidissait quand on voulait l'asseoir, se cambrait et se durcissait dans les bras de sa mère. Il ne savait pas adapter sa posture dans les bras de qui désirait le porter ou le « câliner ». Il était incapable d'anticiper le moindre mouvement d'embrassement de la part de sa mère ou de son père. Il ne leur tendait d'ailleurs jamais les bras pour être porté par eux.

Il ne manifestait pas d'émotions quand il était séparé de ses parents, il ne réagissait pas au départ ou à l'arrivée d'une personne familière : il n'était ni gai, ni triste, ni effrayé, ni étonné, ni amusé. Mais il pouvait avoir des pleurs et des rires immotivés, à des moments et dans des lieux inattendus ou incongrus, sans qu'il fût possible de le comprendre.

Il ne tolérait pas la frustration, il se mettait violemment en colère lors de promenades quand on modifiait l'itinéraire habituel.

Il n'aimait pas être touché, et ne supportait pas l'eau de la douche sur la tête.

Il ressentait une peur panique quand, le premier jour de chaque mois, la sirène retentissait en ville.

Son affolement et sa terreur étaient incommensurables. Mais il pouvait rester indifférent au monde sonore, et à la voix humaine, tout en manifestant des réactions paradoxales et sélectives à certains sons : très intéressé par la nourriture et surtout les friandises, il était capable de percevoir distinctement, malgré le mélange des bruits ambiants couvrants, le froissement du fin papier d'emballage en aluminium d'une tablette de chocolat et se dirigeait inmanquablement vers sa source précise.

Il eut des réactions de panique au bruit du moteur de l'aspirateur pendant un temps puis y devint indifférent. De même, il manifesta jusqu'à l'âge de sept ans une aversion totale pour le son du piano , puis se mit à jouer avec le clavier , pour ensuite étudier l'instrument lui-même grâce aux leçons que sa mère lui donna pendant trois ans , ses réactions étant redevenues hostiles à présent.

Il mettait en place des rituels : quand sa mère voulait lui apprendre des mots, il les faisait redire sans se lasser mais sans parvenir à les prononcer lui-même, manifestant une grande résistance si on lui proposait un apprentissage systématique ou ludique de nouveaux mots. Il fallait qu'il le décidât lui-même, au moment choisi et sans contrainte extérieure. Par exemple , durant les fêtes de Noël en 1995 , il regardait le calendrier de l'Avent et prenait la main de sa mère pour désigner les images , lui faisant comprendre qu'il désirait qu'elle répétât inlassablement « étoile » « sapin » « flocon » etc.... alors seulement il les répétait aussi.

A l'âge de quatre ans, ses émissions vocales étaient devenues des mots sans qu'il y ait eu de réel babil. Il pouvait énoncer verbalement : « tyrannosaurus rex » (son frère aîné, qui avait dix ans alors, se passionnait pour les dinosaures et en parlait) mais seulement sous forme d'écholalie. De même, il prononçait les mots plutôt difficiles comme « hélicoptère », « montgolfière » ou « kaléidoscope », mais pas « papa » ou « maman », vocables dont il ne se servait jamais.

L'émergence de la conscience phonologique

C'est à cet âge qu'il prit goût et plaisir à écouter, chantée sur deux notes, une comptine que sa mère avait inventée, dans le but de capter durablement son attention, tout en le berçant:

« **Calinou**, mon petit **Ninou**,
Calino**i**, mon petit ro**i**
Caline**ille**, ma petite abe**ille**
Caline**uil**, petit écure**uil**
Calin**in**, mon petit lap**in**
Calin**i**, mon petit ch**éri**
Calin**ours**, mon petit o**urs**
Calib**on**, mon petit gar**çon** »

Etc, interminablement.



Ca- li- nou, mon pe- tit ni- nou , etc . . .

Antécédent conséquent

Cette comptine adaptée à Charles n'était ni plus ni moins qu'un exercice intensif qui durait plus de trente minutes chaque jour, avec enrichissement progressif de termes nouveaux, de pseudo mots : les variations sur « calinou », de noms d'animaux, donc de rimes nouvelles) pour s'entraîner à la conscience phonologique, ce qui est le meilleur moyen d'aller de l'oral vers l'écrit.

Il développa ainsi son intérêt pour les chansons et comptines enfantines, qu'il ne se lassait pas d'écouter sur son lecteur de disques personnel, installé dans sa chambre.

La conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à percevoir les unités sonores du langage, s'est donc construite pendant des séquences de balancement et de bercement sur les paroles de la comptine, chant psalmodié sur deux notes, permettant d'apprendre à isoler dans la chaîne parlée des sons et de repérer des phonèmes identiques, et s'est renforcée quand Charles écoutait ses disques seul dans sa chambre.

Un accompagnement cadencé sur des pulsations rythmiques permettant d'appuyer les rimes s'avéra être une bonne préparation à savoir compter les sons, jouer à supprimer, séparer les phonèmes, les faire attendre, les faire « désirer ». Après quelques séances, Charles était capable de compléter lui-même la phrase apostrophe de la comptine : la mère initiait la chanson par l'antécédent, et Charles concluait par le terme final de l'élément conséquent « **écureuil** ». Ainsi se développa la capacité à découper, manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe et le phonème. Et l'on sait que, pour l'apprentissage de la lecture, la compréhension de la segmentation des mots en unités phoniques n'est possible que si l'enfant accède à la conscience phonologique. C'est alors qu'il comprend que la parole se compose de mots, divisés eux-mêmes en syllabes, et phonèmes.

Il paraît clair que Charles développait aussi une capacité métaphonologique c'est-à-dire la capacité à segmenter la parole en ses constituants, autre bon prédicteur pour l'apprentissage de la lecture.

L'entrée dans l'écrit, le développement de la conscience phonographique.

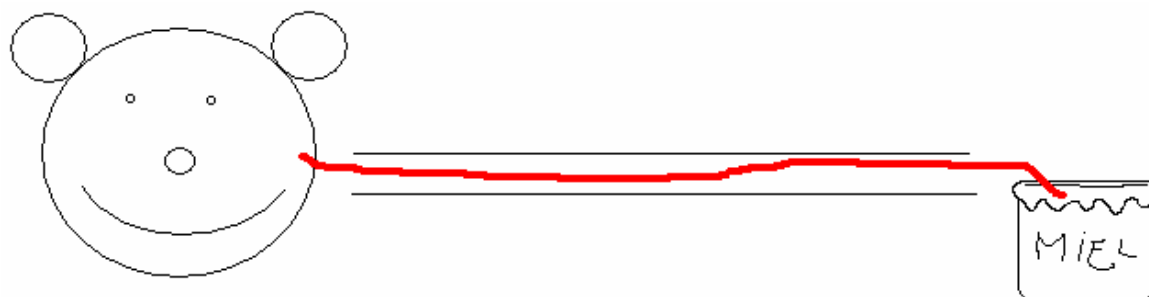
Comme les parents ignoraient tout du syndrome autistique, ou qu'ils en avaient une vision totalement erronée, ils ne s'alarmèrent pas outre mesure des comportements étranges de leur fils. Ce n'est que le retard de langage qui les inquiéta. Mais ils se rassurèrent quand l'enfant prononça les mots difficiles et se montra capable, par exemple, de mémoriser les lettres de l'alphabet, qui avaient été nommées par les frères aînés et les parents, visibles sur le clavier du minitel. Cette compétence fut travaillée ensuite avec des lettres jouets en plastique, pour former des mots simples et surtout écrire le prénom de Charles et de celui de ses frères : Pierre et Antoine.

Lors des premières interactions autour de l'identification des lettres de l'alphabet, Charles restait dans la position d'un observateur passif. C'est seulement après plusieurs mois d'observation qu'il commença à manipuler lui-même les lettres en plastique.

A ce moment, Charles s'intéressa au geste graphisme et à l'écrit : il aimait que sa mère écrive des mots à sa demande, sur une page blanche, mais uniquement en capitales d'imprimerie, comme sur un clavier d'ordinateur ou de minitel. Tous les jours avaient lieu des rituels de « dictée à l'adulte » longues séances pendant lesquelles Charles voulait voir apparaître les mots écrits sous la pointe du stylo tenu par la main maternelle : « Charles », « Pierre », « papa », « maman », « piano », « girafe », « lapin », « souris », « ours », « éléphant », « crocodile », etc. . . avec une prédominance forte pour les noms d'animaux (La passion de Charles pour les animaux est encore très vive aujourd'hui). A l'âge de cinq ans, Charles commençait donc à travailler la « compréhension du texte écrit » : il était capable de reconnaître une consonne en début de mot, et pouvait lire « papa » pour « piano ».

C'est donc pendant ces « exercices » que Charles a découvert et manipulé des mots écrits, qu'il a compris, par le jeu, dans la bonne humeur, que les lettres que l'on dessine sur la feuille blanche représentent les sons que l'on entend, que l'on assemble des lettres pour constituer des syllabes, que les groupes de lettres forment des mots et symbolisent des objets connus, qui renvoient à un référent sémantique. A cette époque Charles savait écrire son nom en capitales d'imprimerie. On lui proposait des exercices de graphisme très simples pratiqués couramment dans les classes de moyenne et grande section de maternelle: il les exécutait et signait sa feuille de travail.

L'acquisition du sens de la lecture de gauche à droite fut travaillée à l'aide d'exercices faciles et répétitifs construits à partir de personnages de dessins animés que Charles regardait et appréciait particulièrement. Il s'agissait par exemple de faire manger du miel à Winnie l'ourson en traçant une ligne rouge de gauche à droite de la bouche de Winnie au pot de miel.



La constitution d'un lexique mental grâce à la « culture de l'écrit ».

Il est important de signaler que les contacts précoces avec l'écrit ont favorisé chez l'enfant porteur d'autisme la construction de connaissances nécessaires à l'apprentissage de la lecture : la création d'un « contexte éducatif » où l'on manipule des livres, où la lecture est une activité quotidienne et naturelle pour les parents et les membres de la famille, permet de mettre plus facilement en place des routines interactives autour du livre : ainsi des rituels se fixent et l'assimilation de quelque chose est rendue possible, des liens langue écrite, langue orale se tissent progressivement.

L'entourage familial avait remarqué que Charles commençait à faire des « alignements de livres » d'une même collection. La réalisation d'alignements d'objets, acte dépourvu de fonctionnalité, est une activité stéréotypée courante chez les sujets porteurs d'autisme. L'entourage s'est donc saisi de l'activité stéréotypée pour en faire une séance d'apprentissage : au fur et à mesure que l'enfant déposait les livres en ligne régulière sur le sol, les titres étaient instantanément prononcés et simultanément désignés par un pointage du doigt, le tout de façon très exagérée : accentuation des consonnes, oralisation très nette des voyelles.

L'activité préférée était l'inventaire de la collection « Les Bonhommes et les Dames » de Roger Hargreaves édités chez Hachette Jeunesse : une centaine d'ouvrages, qui présentent l'avantage d'être petits, légers, facilement manipulables, étaient mis bout à bout sur le sol de façon à former une gigantesque chenille par Charles qui avait fini par prendre plaisir à faire répéter les titres par ses frères ou ses parents.

Il s'agissait donc d'une exposition forte, insistante et permanente de l'enfant à l'écrit qui se poursuivait par divers moyens: des supports visuels écrits partout dans la maison pour faire prendre conscience à l'enfant de l'existence de l'écrit. Des stratégies ont été utilisées par les parents pour inciter Charles à « lire » sans recourir à un subterfuge : sur les cassettes vidéos de dessins animés ont été masqués les dessins, les repères iconiques, et ont été collées des étiquettes. Quand Charles cherchait une cassette, on pouvait ainsi être certain que, disposant mentalement du lexique (les mots formant les titres des dessins animés), il fasse correspondre l'assemblage des lettres inscrites sur l'étiquette aux sons des mots qui composent le titre de la cassette.

L'utilisation d'un calendrier pour sensibiliser à la lecture des jours de la semaine fut un auxiliaire de choix, sans oublier, bien sûr, le conte lu chaque soir avant le coucher.

Ainsi se constitua un large lexique (ou dictionnaire) mental : par la connaissance du contenu du livre oralisé par une lecture à voix haute, l'enfant entendit un vocabulaire étendu et des formes syntaxiques spécifiques de l'écrit. Même si l'enfant autiste en ignorait alors le sens, sa mémoire stockait les mots entendus dont on pouvait supposer que la représentation interne adviendrait plus tard.

Les albums de littérature jeunesse ont donc joué un rôle important dans les activités d'échange avec les parents et les frères, ils ont été autant de vecteurs pour un approfondissement de la culture de l'écrit chez l'enfant, immergé dans un environnement où les pratiques familiales de lecture sont développées.

Les albums ont souvent été utilisés comme supports de travail. On voit bien par exemple que l'utilisation détournée d'une stéréotypie spécifique du handicap, l'alignement répétitif d'objets, a permis à l'enfant d'entrer dans une phase logographique par le développement de la capacité à la reconnaissance des logogrammes : les titres des albums de Roger Hargreaves, avant le passage à la phase alphabétique. On peut supposer que Charles utilisait alors la voie directe de lecture, la mémoire étant en général très développée chez les sujets atteints d'autisme.

Charles connaissait tous les titres de la collection complète des Bonshommes et des Dames, ainsi que les titres des albums de Petit Ours Brun, plus complexes puisqu'il s'agit pour certains de phrases construites syntaxiquement (exemple : « Petit Ours Brun veut aider »), ou les titres des histoires de la collection « Drôles de Petites Bêtes » qui offrent l'avantage d'être bâtis sur des paronomases, comme « Mireille l'Abeille » ou « Ursule le Libellule ».

Les premières scolarisations

Les parents espérèrent que la scolarisation en maternelle permettrait à leur fils d'apprendre à communiquer, à jouer, à se socialiser.

A l'âge de quatre ans, Charles fut donc inscrit à l'école maternelle de son quartier. Moins de quinze jours après la rentrée des classes, le comportement de Charles produisit un véritable traumatisme chez les enseignants.

A l'époque, le compte-rendu de la première C.C.P.E. (Commission de Circonscription Préscolaire et Élémentaire) notait par exemple : « Charles perturbe beaucoup le déroulement des activités, il ne tient pas assis, il joue avec des cubes qu'il éparpille, il remue sans cesse,

quand il est contrarié il fait des colères, il pousse des cris. Dans le groupe, il ne communique pas avec les autres enfants. (...) »

Le pédopsychiatre du service spécialisé parisien consulté décida que Charles, présentant lors des tests spécifiques tels que le PEP-R « beaucoup d'émergences », devait bénéficier d'une intégration scolaire en milieu ordinaire et d'un accompagnement éducatif adapté à son handicap.

Alors a commencé pour les parents le travail de création d'un dispositif éducatif qui permettrait à leur fils de rester dans le milieu ouvert, là où il aurait le plus de chances de se développer de la façon la plus optimale qui soit.

Une première tentative : de la rentrée de septembre 97 aux vacances d'octobre 97.

L'institutrice accueillant Charles (âgé alors de 4ans 8mois) avait la responsabilité d'un cours triple (Grande Section maternelle, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1) dans une petite école de village. A l'issue des deux mois qu'a duré la scolarisation, elle établit un bilan très renseigné qui eut le mérite de montrer les bénéfices de l'intégration : elle élaborera un tableau que nous reproduisons ici, montrant les progrès réalisés dans le temps. Elle précisa en outre qu'elle n'avait pas « proposé d'activités purement scolaires à Charles », les efforts ayant été dirigés vers le travail « de la discipline et de la socialisation ».

Nous surlignons en rouge les passages qui signalent une « prédisposition » de Charles à apprendre à lire.

Le rôle spécifique de la scolarisation, de la présence en classe et du rapport des maîtresses avait été de voir quelles étaient les compétences que Charles avait généralisées.

Septembre

octobre

Comportement :

Remuant, bruyant, désordonné
Recherche permanente du désordre

**Moins bruyant. Périodes de calme.
Parle beaucoup seul à voix haute.**

Moments de fatigue + endormissements

Plus d'endormissements.

Réclame « papa, maman »

Instable par rapport à sa place et à la classe

A toujours besoin de se déplacer.

Sort dans la cour

Jamais violent, jamais brutal
Ne respecte aucune règle

Idem.
Se donne des ordres. Range, trie.

Communication :

Avec les autres enfants : ni échanges ni regards, évolue au milieu d'eux sans les voir.

Avec les maîtresses :
Colères, cris si on le contre.
Se roule par terre.

Plus de colère. Il obéit.
Il comprend mieux ce qu'on lui demande.

Quelques câlins.
Communication pratiquement impossible
Aucun regard

Idem.
Des échanges.
Des regards.

Langage :

Répète de nombreux mots complexes

Répond désormais à la question : « Comment tu t'appelles ? »
Trouve les mots, voire les phrases pour réclamer quelque chose
Emploi du « je » exceptionnel ;
Répète la question qui lui est posée, mais y répond rarement,
sauf s'il s'agit de nommer un objet.

Autre :

- * Porte un grand intérêt aux livres, en connaît beaucoup :**
- *dit les titres, nomme les personnages,**
- *répète des passages de mémoire.**

Activités libres :

Toujours en activités physiques et verbales : marche, sauts, **répétitions de mots.**

Activités proposées :

Refuse les activités.
Semble ne pas comprendre.

Accepte l'activité de rangement.
Accepte de tenir un crayon.

Compétences :

?
?

- *Connait les lettres, les nombres (dénombrer).**
- *Connait les figures géométriques (même l'ovale et le losange)**
- *Connait les couleurs : trie, classe.**
- *Chante (continue une chanson... affectionne certains chants.**
- *Dessine un bonhomme, dessine des ronds.**

***Suit des chemins.**

Toutes ces activités ont été aussi travaillées à la maison

L'accueil en maternelle du 14 novembre 98 au 30 juin 99.

Charles a été intégré à temps partiel en cours double : moyenne et grande section maternelle, au sein d'une petite école située dans un village voisin de son domicile. L'institutrice, non spécialisée mais informée des spécificités des Troubles Envahissants du Développement, s'efforce d'offrir à Charles la possibilité de redécouvrir le monde scolaire, après une interruption de près d'une année.

L'inspecteur chargé de l'A.I.S. (Adaptation et Intégration Scolaire) lui demande un bref compte-rendu après une période test de trois jours d'intégration, les 14, 16 ; et 17 novembre 1998.

Voici ce qu'elle écrit :

*« **La prise de repères** : Charles a déjà pris des repères dans l'école et dans sa classe. Il reconnaît sa place, **son porte manteau étiqueté**, le coussin qu'il a choisi pour s'asseoir dans les activités de regroupement, les jeux qu'il aime et recherche en arrivant à l'école.*

Les contraintes de la vie scolaire :

Charles accepte de quitter la classe des petits, (dans laquelle il s'est dirigé lors de son arrivée à l'école et où il va retrouver les jeux qu'il a découverts et aimés le premier jour) et il rejoint sa classe où il reste sans problème.

*Il aime aller sur la mezzanine (**coin lecture confortablement aménagé avec bibliothèque et coussins**) mais accepte d'en redescendre et obéit à mon interdiction d'y remonter lorsque l'emploi du temps des activités de la classe ne le prévoit pas.*

Il accepte de ne pas toucher aux goûters, qui sont préparés et déposés sur le plateau bien avant l'heure de la collation. C'est un effort de volonté qu'il fait car ces goûters l'attirent beaucoup : il est très motivé par la nourriture. Quand vient l'heure de la collation, il reste à sa place et attend que chacun soit servi pour commencer à manger, ainsi que l'exige la règle de la vie collective en vigueur dans la classe.

A l'occasion du regroupement, Charles reste avec les autres élèves tout au long de l'activité (entre 15 et 30 minutes), il s'est levé une fois mais n'a pas quitté l'aire de regroupement.

Il n'a jamais cherché à quitter sa classe ou l'école.

Le domaine relationnel :

Charles a fait des choix : entre deux coussins offerts pour le regroupement, entre eux variétés de goûters.

Il a fermement exprimé son refus de quitter un jeu : « c'est non ! » pour aller en récréation, mais il a finalement accepté de sortir, après d'autres sollicitations de ma part.

Il a accepté de partager un jeu avec d'autres enfants.

*Charles a également appris le prénom de plusieurs élèves qui lui étaient présentés : il a montré beaucoup d'intérêt et de plaisir lors de cette activité .**Il reconnaît les étiquettes prénoms de ses camarades .** »*

La période d'essai se révélant positive, il a été décidé que Charles continuerait à fréquenter cette école maternelle jusqu'aux grandes vacances.

L'intégration scolaire a été menée dans un esprit de collaboration enseignant/parents / professionnel de santé.

L'institutrice, avec l'aide des parents et de l'orthophoniste, a rédigé un projet éducatif dont les grands objectifs ont été de développer :

*** les capacités d'adaptation aux contraintes scolaires** : il s'agissait de faire comprendre à Charles :

-le rythme scolaire et le déroulement des activités auxquelles il participait le matin, de 8h30 à 10h30 : regroupement, phase de travail, goûter, passage aux toilettes, habillage, récréation. Charles a globalement bien respecté ces différents moments en suivant le groupe dans ses activités. Il quittait cependant assez souvent l'aire de regroupement, car l'apprentissage était conduit surtout par voie orale et de ce fait difficile à suivre pour Charles. Au bout de quelques semaines, Charles s'est montré capable d'anticiper sur l'activité à venir et d'exprimer ses prévisions verbalement : « On va se ranger », « On va en récréation », « On va goûter », « On va mettre la date » ou « Maman va venir »...

-les interdictions et les obligations inhérentes à la vie scolaire. Charles n'a jamais cherché à toucher aux goûters déposés sur le plateau, il a respecté les interdictions : utiliser son matériel, non pas celui de la maîtresse posé sur le bureau.

-l'autonomie dont il devait faire preuve pour satisfaire aux exigences minimales de la vie scolaire : Charles est autonome pour passer aux toilettes, s'habiller, goûter, réaliser une fiche de travail, la signer, la ranger, ranger son matériel. En quelques semaines, il n'était plus nécessaire de lui rappeler les actions à effectuer, il les anticipait et les enchaînait du travail à la fiche signée et rangée, du goûter à une place dans le rang pour attendre la sortie en récréation.

***La communication verbale.** Du point de vue instrumental : Pour favoriser les échanges entre Charles et les autres enfants, des séances particulières ont été menées dans les premières heures d'intégration : les élèves de la classe ont été présentés plusieurs fois à Charles qui devait les reconnaître et dire leur prénom. (28 élèves : approximativement 10 minutes pour l'activité). Ensuite, Charles était chargé de vérifier le tableau des présences (en entrant en classe, chaque élève fixe sa « fiche prénom » agrémentée d'une photographie sur le tableau des présences). Charles était chargé de signaler les éventuels absents, ce qu'il faisait sur un ton interrogateur en direction de la maîtresse, comme pour savoir la cause de l'absence. Charles a ainsi appris à connaître les enfants, ce pourquoi il exerçait des qualités d'observation : « Marie a des lunettes », « Michel a les cheveux roux », « Camille a une queue de cheval » etc....

Le vocabulaire de Charles s'est aussi enrichi grâce à la variété des activités scolaires menées à l'école. Par ailleurs, alors que durant les premières séances d'intégration il n'utilisait que la forme déclarative dans ses énoncés, d'autres formes sont venues augmenter ses compétences verbales : utilisation des phrases interrogative, impérative, négative, associées à des rires selon les contextes, des sourires, des regards étonnés.

Les phrases stéréotypées ont toujours été utilisées à bon escient, c'est-à-dire dans une situation de communication où elles pouvaient trouver leur cohérence.

Du point de vue interpersonnel : Charles a formulé des demandes auprès de l'adulte spontanément. Le travail scolaire a surtout consisté à lui apprendre à « voir » les autres enfants et à leur demander quelque chose. La maîtresse l'a donc sollicité en ce sens, en variant les modalités d'intervention.

Charles répondait aux questions simples qui lui étaient posées par un autre élève ou par la maîtresse. Il s'est montré capable d'évoquer un objet absent ou un événement passé : donner par exemple le titre de l'album lu en regroupement plusieurs jours auparavant, rappeler le décor du vêtement porté la veille par un enfant.

Les consignes verbales destinées à expliquer un travail à faire sur fiche étaient difficilement comprises. Elles devaient être impérativement accompagnées d'une aide visuelle sous forme de modèle à reproduire, de geste à imiter.

Du point de vue personnel : Si on le sollicitait, Charles pouvait exprimer des choix, des préférences, il pouvait dire : « Je n'aime pas ça », « j'aime ». Il a exprimé spontanément des refus : « Je ne veux pas voir Saint Nicolas », « Je ne veux pas aller là ».

Charles a nommé des sentiments exprimés par des visages dessinés : « Il est triste », « Il est en colère ». Il a nommé quelquefois ses sentiments ressentis.

Du point de vue de la communication « régulatrice » : Charles a énoncé les règles de vie au moment où elles devaient être appliquées : « On attend » pour goûter, « on va mettre les manteaux » dans le vestiaire, « Tais-toi Olivier ! » en regroupement. L'anticipation des étapes dans le déroulement de la matinée a montré une bonne compréhension de celle-ci et une assimilation du temps scolaire, car Charles a formulé souvent la consigne adéquate à la place de l'enseignante.

Du point de vue de la communication informatrice et heuristique, Charles a su mémoriser des comptines, des chansons. Il a posé des questions pour obtenir des informations sur des objets ou des images qu'il ne connaissait pas : « C'est ?... », « C'est pour ?... »

Du point de vue imaginaire, **aucune production n'a pu être observée.**

Du point de vue ludique, Charles s'est amusé à prononcer les prénoms de ses camarades en modulant sa voix pour « créer des effets » et faire rire le groupe : en utilisant une voix rauque par exemple, ou en détachant, en isolant les syllabes distinctement.

***la communication non verbale**

Par les offrandes, Charles a multiplié sa communication non verbale avec les autres enfants : il a spontanément donné les « étiquettes prénoms » à leur propriétaire. Sur sollicitation de l'adulte, il est volontiers allé donner un objet à un camarade.

En collaboration avec la maman qui venait chercher Charles à l'école à la fin de la récréation du matin, il avait été mis en place un rituel de salutation au groupe : en passant devant la grille de l'école en voiture, Charles devait tourner la tête en direction des enfants, saluer de la main les enfants regroupés qui l'attendaient pour lui dire en chœur : « Au revoir Charles, à demain matin ! » Cette interaction, d'abord entièrement guidée de la voiture (alors à l'arrêt) par la maman et dans la cour par l'enseignante, est devenue totalement spontanée au fils des jours et s'est révélée source de plaisir et d'échanges entre les élèves.

Charles s'est habitué à solliciter lui-même les autres élèves : il tendait la main à un autre enfant pour se ranger. Il a plusieurs fois caressé le visage d'un enfant en cherchant le contact oculaire, notamment avec une petite fille longtemps absente pour maladie. Il a pris un élève dans ses bras.

Il pointait du doigt pour désigner un objet et questionner à son sujet, soit verbalement, soit en posant un regard interrogateur sur l'adulte : attention conjointe effective.

Aucun comportement agressif n'a jamais été observé.

Aucun pleur, aucun comportement d'isolement n'a été observé. Si Charles se mettait quelquefois à l'écart du groupe, il ne s'est jamais soustrait à sa vue, et a toujours lui-même gardé une vision globale du groupe.

***le jeu symbolique et social** : le contact avec les enfants non handicapés devait permettre d'enrichir le comportement ludique dans les jeux partagés et de favoriser l'apprentissage par imitation. En fait, Charles apportait quelquefois des petits animaux ou petites figurines en classe. Il animait ses personnages en les faisant marcher l'un vers l'autre sur son pupitre et s'embrasser. Puis, au fil des semaines, les situations se sont enrichies, les personnages se sont mis à parler, à répondre aux sollicitations de l'enseignante par le jeu du « faire semblant », à utiliser des accessoires tels que petits lits, couvertures, fourchettes, assiettes, ils ont en outre exprimé des sentiments et des sensations : « Oh j'ai froid ! vite la couverture ! »

Le jeu de poursuite avec les autres enfants dans la cour de récréation a été très significatif de l'intérêt que peut représenter le contact avec des enfants non handicapés pour un élève porteur d'autisme. Cette interaction a été observée à chaque récréation, sans que jamais une lassitude ne soit faite sentir de la part des uns ou des autres. Ce jeu reste l'activité la plus importante que Charles ait menée avec les élèves depuis Novembre. Il tournait autour d'une balançoire pour attirer l'attention des autres élèves, jusqu'à ce que des enfants se joignent à lui dans le même mouvement. Charles prenait alors conscience de la situation de poursuite et riait, se mettait à courir dans une direction nouvelle et regardait en arrière pour vérifier si les enfants le poursuivaient bien.

Le bilan de cette intégration a été, comme on le voit, très positif. La fréquence, la régularité et la qualité du « bain scolaire » offert à Charles lui ont permis d'acquérir des modes de fonctionnements sociaux et de satisfaire aux « exigences minimales de la vie scolaire »

Comme l'enseignante avait remarqué que s'affirmaient les indices révélateurs, chez Charles, d'une conscience phonologique (identification des phonèmes), une capacité à manipuler les phonèmes, et des dispositions de lecteur favorables à l'apprentissage systématisé de la lecture, remarque qu'avait faite de son côté l'orthophoniste, les parents et les deux professionnelles se sont concertés pour mettre en place un enseignement méthodique de la lecture.

Le travail s'est donc accompli dans une relation de complémentarité entre les différents partenaires, les compétences des uns s'additionnant aux compétences des autres.

La description détaillée, l'évaluation et l'ajustement des pratiques s'effectuaient régulièrement lors de réunions au cours desquelles les stratégies visant à faire progresser Charles dans l'apprentissage de la lecture étaient recherchées et discutées.

2) Juillet et août 1999 : Charles devient un sujet lecteur.

L'apprentissage de la lecture n'est pas une tâche facile. Il n'y a pas d'aire cérébrale dédiée à la lecture.

« Si les hommes ont de tout temps été capables de percevoir leur environnement, de se le représenter en dehors même d'une perception visuelle directe et, un peu plus récemment dans leur histoire, de produire des sons afin de communiquer et faire partager leurs représentations à d'autres membres de leur espèce, aucun n'est cependant capable de comprendre spontanément toute phrase écrite, aussi simple soit-elle. La lecture résulte, en effet, d'un apprentissage qui dure plusieurs années et qui ne s'arrête véritablement jamais, chaque confrontation à l'écrit augmentant l'expertise du lecteur». Gaël JOBARD, « La lecture de mots », *Cerveau et psychologie, Introduction à l'imagerie cérébrale anatomique et fonctionnelle*, PUF Paris 2002, page 499.

Les enfants normaux scolarisés au C.P. se heurtent généralement à plusieurs écueils : ils doivent comprendre le fonctionnement du système alphabétique du français, l'acquérir, le mémoriser, et déchiffrer, identifier les mots. Ces conditions sont nécessaires à la lecture,

et ces opérations mentales doivent être exécutées le plus rapidement possible, sans aucun effort.

Pour un enfant porteur d'autisme, les difficultés inhérentes à la planification des tâches, à la mémoire de travail limitée, aux fluctuations de l'attention et de la concentration sont telles que le moindre apprentissage (tenir un crayon entre le pouce et l'index) peut demander des années de travail ! Que dire alors de l'apprentissage de la lecture qui s'avère très vite être une tâche impossible ?

La progression doit être personnalisée et cohérente. L'attention de l'élève autiste, si difficile à obtenir, est indispensable pour conduire à une concentration suffisante sur l'exercice. Cette attention ne s'obtient que si l'élève est animé de la motivation nécessaire à la mobilisation de l'effort. Les processus d'apprentissage s'effectuent en outre par étapes, avec rigueur et dans le temps.

Durant deux mois d'été (juillet et août 1999), les parents se sont donc relayés auprès de Charles, tous les jours et à heures régulières, dans le but de lui apprendre à lire.

Principes et modalités de l'action pédagogique :

Le cadre d'apprentissage doit favoriser la captation de l'attention.

Pour que l'enfant autiste puisse apprendre, il faut pouvoir le rendre « présent à la tâche ». L'attention étant la disposition mentale au moins nécessaire à l'apprentissage, il est indispensable de capter celle de l'enfant autiste.

Dans le cas de la première leçon, être attentif signifie, pour Charles :

- percevoir l'information visuellement, la fixer, la regarder quelques secondes.
- construire une image visuelle pour stocker en mémoire la forme mentale de l'objet perçu, s'en constituer l'expression.
- Verbaliser pour évoquer la chose en question

L'enfant est invité à s'installer près de l'adulte qui, après avoir obtenu l'attention conjointe, ouvre un classeur, montre ostensiblement à Charles l'image de la première fiche et le mot écrit correspondant (en minuscules d'imprimerie dans les premières séances, ce à quoi s'ajoute l'écriture cursive.) . Puis, à l'aide d'un cache, le parent fait disparaître l'image et concentre l'attention sur le mot écrit seulement, que Charles doit prononcer en le regardant fixement de sorte que l'image graphique du mot s'imprime en mémoire (processus de mémorisation du logogramme et première « intention » de lire).

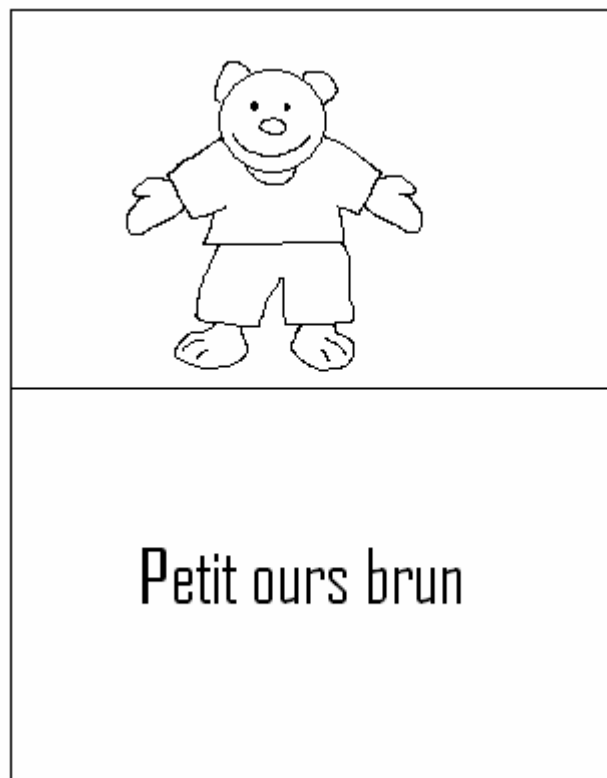
La méthode de lecture est construite artisanalement au moyen de fiches papier de format A4 , représentant dans leur partie haute un personnage fictif tiré des albums préférés souvent feuilletés et bien connus de l'élève autiste , qui identifie donc l'objet désigné sans aucune difficulté et avec grand plaisir puisqu'il retrouve un de ses personnages favoris. Dire le nom du personnage aimé est par conséquent motivant en soi, donc l'acte de nommer le personnage engage le projet et devient un plaisir : ainsi est assurée la coopération de Charles pour l'activité.

La séance inaugurale a été bâtie en fonction de cinq fiches inspirées des albums de Danièle BOUR dans la collection « Petit Ours Brun » publié chez Bayard Poche :

Organisation :

1) Premier jour. Séance du matin, Fiche 1 : Petit ours brun (3 mots)

Voici le modèle d'une fiche préparée :



Séance de l'après-midi :

Apprentissage de la syllabe (une syllabe est la fusion des phonèmes qui la constitue, ici la syllabe est « ours »).

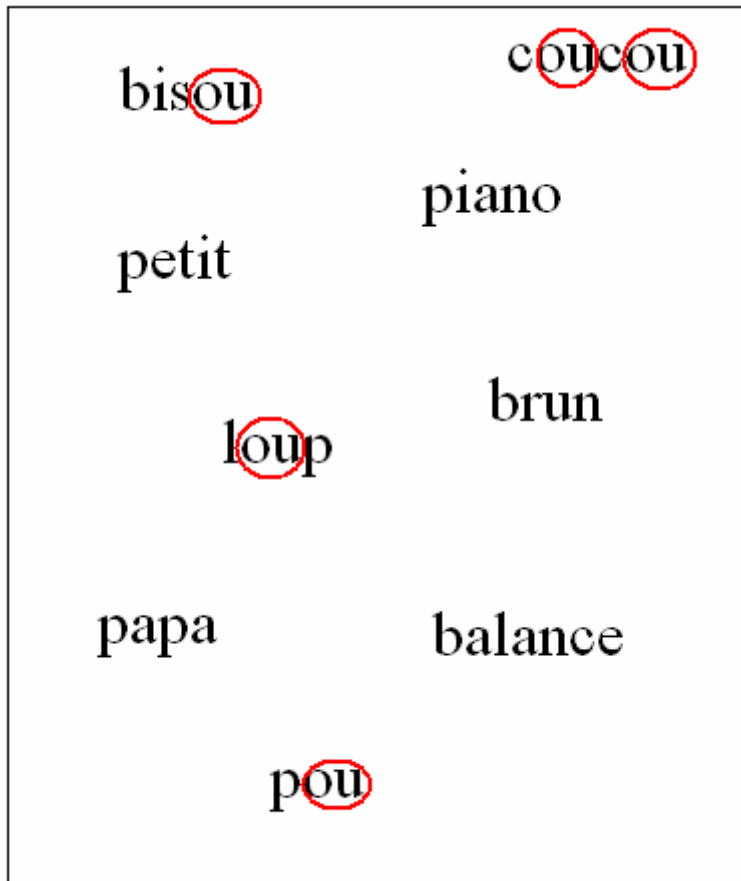
La séance inaugurale de l'apprentissage de la lecture a donc consisté en une manipulation des mots par voie directe : un temps d'observation ayant été réservé à la photographie du Logogramme « ours ».

Une fois le temps d'observation dépassé, l'analyse du mot par analogie peut commencer.

La séance de l'après-midi a été consacrée à la découverte de la graphie « ou » pour le son /u/ avec exercices correspondants.

L'identification du graphème (le graphème est la transcription d'un phonème, c'est-à-dire la plus petite unité du langage oral) permet aussi la mémorisation de la graphie par comparaison pour aller naturellement vers le stade alphabétique et orthographique. Cette identification de la relation phonème/graphème est indispensable pour l'apprentissage du « Code ».

Voici un exemple du type d'exercices proposés, la consigne étant de reconnaître et d'entourer la graphie « ou » :



2) Deuxième jour. Fiche : Maman ours (2 mots)

L'objectif étant ce jour d'apprendre le mot « maman », la graphie du son « an », et de retrouver le mot « ours ».

3) Troisième jour. Fiche : Papa ours (2 mots)

4) Quatrième jour. Fiche : Petit ours brun lit un livre (5 mots dont 3 nouveaux)

Ici, il s'agit de lire une phrase syntaxiquement simple et sémantiquement en lien avec l'apprentissage proposé à l'élève.

5) Cinquième jour Fiche : apprentissage des couleurs « Brun » (1 mot) signifié par un carré de couleur.

6) Sixième jour : Petit Ours Brun et son chat + autres couleurs.

Le mot « ours » a été mémorisé sans difficulté : il revenait quatre fois dans la semaine de travail. De même, l'expression « Petit ours brun », vue dans la fiche 1, était réintroduite dans

la fiche 4, incorporée cette fois dans la phrase simple, et destinée à stimuler la perspicacité de Charles qui devait la reconnaître, en s'aidant du modèle de la fiche 1.

La première étape a ainsi permis que s'inscrive en mémoire un capital de mots simples mais suggestifs : « ours », « petit », « maman », « papa », « lit », « livre », « un », « brun » et susceptibles d'ouvrir des pistes pour les fiches suivantes : par exemple, une sensibilisation et une attention portée à la syllabe « li » qui revient dans deux mots, au déterminant « un » , dont le code grapho-phonologique revient dans « brun » etc. . .

Les fiches, utilisées uniquement côté *recto*, sont rangées dans un classeur spécial que l'élève peut feuilleter à loisir.

Au fil des semaines, le classeur reçoit cinq à dix fiches nouvelles qui sont lues après la révision des fiches anciennes, si bien que le temps de travail sur table pour l'activité lecture augmente au fur et à mesure de l'écoulement du temps. L'addition progressive des fiches permet que s'accroisse le stock de mots connus en mémoire, que se développent les capacités de l'enfant à maintenir et à prolonger l'attention et la concentration le plus longtemps possible, que se renforcent ses compétences naissantes de lecteur.

Très vite, il est nécessaire de modifier l'ordre des fiches dans le classeur : la lecture ne doit pas dépendre uniquement de la mémoire visuelle et lexicale, mais mobiliser vraiment des facultés de lecteur déchiffreur.

Les activités d'écriture ont d'abord été pratiquées à l'aide d'étiquettes à coller sur une ligne et dans l'ordre logique :

Petit

Ours

Brun

Puis l'exercice peut se complexifier pour une reconstitution de mots avec des étiquettes syllabes.

Certaines fiches proposent des présentatifs « C'est Winnie », « Il y a un chat sous la table » pour permettre l'automatisation des mots-clefs : « c'est » ou « il y a »

Consolidation de l'apprentissage du code.

Après deux mois de travail régulier, Charles savait lire près de deux cents mots du langage courant. Il s'exerçait en outre à apprendre les correspondances entre les lettres et les sons dans le système alphabétique du français, s'entraînait à la décomposition syllabique des mots et la combinatoire au moyen d'un carnet format de poche sur lequel les parents avaient noté chaque graphème (donc lettres et groupes de lettres représentant les unités sonores que sont les phonèmes) composant les mots écrits de la langue. Le petit carnet, pratique et maniable, servait à oraliser les signifiants phoniques sur le modèle traditionnel « Ba », « be », « bi », « bo », « bu », « ab », « eb » etc. . .

Il était prévu un graphème par page, pour permettre :

- 1) une manipulation facile et ludique du carnet – pas de saturation d'information sur la page et utilisation du fonctionnement spécial de l'enfant : la propension à la répétition stéréotypée des mêmes gestes-
- 2) une meilleure focalisation du regard sur l'écrit sans secours iconographique.
- 3) une identification rapide et une lecture directe après une première étape de décomposition de la syllabe (lecture par voie indirecte).
- 4) et une meilleure mémorisation de l'ensemble du système.

Il fallait que, de façon autonome, Charles puisse acquérir le code orthographique de sa langue maternelle, c'est-à-dire qu'il sache faire automatiquement correspondre les graphèmes aux phonèmes , ce qui est pertinent pour la lecture, et les phonèmes aux graphèmes, ce qui est pertinent pour l'écriture.

L'acquisition de la conscience phonographique.

L'élève porteur d'autisme a organisé sa conscience phonographique grâce à différents exercices couramment pratiqués dans les classes de cycle II : frapper dans ses mains sur les syllabes contenues par un mot ou plusieurs mots (« Petit Ours Brun »), dénombrer sur ses doigts le nombre de syllabes, matérialiser par des cartons puzzles les découpes syllabiques de noms d'animaux . . .

Ainsi se construit la capacité à identifier la totalité des différents éléments sonores d'un mot en tenant compte des conventions de l'écrit, sans forcément maîtriser entièrement les règles orthographiques.

Quelques mois plus tard, les mots non rencontrés dans un texte, donc inconnus graphiquement, ont fait l'objet d'une décomposition phonémique de la part de Charles qui pouvait alors écrire :

« Les fées n'**egz**istent pas ».

D'autres exercices furent proposés simultanément, ce sont des exercices pratiqués dans les classes de Grande Section maternelle et Cours Préparatoire (localiser une syllabe, reconnaître un intrus dans une liste de mots, produire un mot commençant par une syllabe donnée). Il étaient tout simplement adaptés à Charles en fonction de ses domaines d'intérêt : les animaux, les personnages d'albums pour la jeunesse principalement.

Le fonctionnement cognitif de Charles s'apparentant à l'époque à une opération de « passage en revue » méthodique d'informations additionnées et classées à la manière d'un dictionnaire ou d'un gradus, l'action de feuilleter classeurs, fichiers, pages de carnet de syllabes, lui fut donc facilement adaptée et satisfaisait son « goût naturel » (peut-on utiliser cette expression quand il s'agit d'un mode de fonctionnement caractéristique du Trouble Envahissant du Développement de type autistique ?) pour les séries, les alignements, les inventaires, les gestes répétitifs . L'apprentissage de la lecture s'est poursuivi à l'école, tout en continuant à la maison avec l'aide de supports variés et notamment les manuels de lecture habituellement utilisés en C.P. Aujourd'hui Charles sait lire n'importe quel texte. Mais la route à parcourir pour une lecture expérimentée et habile reste encore longue.

Il est remarquable et assez singulier que dans le cas de Charles, contrairement à ce qui se passe pour la plupart des autres élèves, c'est l'école qui est venue en renfort de la démarche et des efforts parentaux. En général, la situation est bien entendu inversée, et c'est la famille qui vient renforcer les apprentissages scolaires.