

Amandine Kauttu

Favoriser la participation d'élèves avec un trouble du spectre de l'autisme lors de la lecture d'albums

Résumé

Cet article présente une réflexion et des outils développés pour favoriser la participation et la compréhension d'élèves avec un trouble du spectre autistique lors de la lecture d'albums de littérature de jeunesse. Notre analyse de cas a pu mettre en évidence que certaines stratégies, dont la lecture partagée interactive et l'utilisation d'objets, s'avèrent pertinentes pour stimuler les interactions autour des histoires.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt Überlegungen sowie bestehende Instrumente für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen vor, die deren Teilnahme und Verständnis bei der Lektüre von Jugendbüchern fördern. Unsere Fallanalyse zeigt auf, dass gewisse Vorgehensweisen – darunter das gemeinsame interaktive Lesen und die Verwendung von Objekten – geeignet sind, um Interaktionen rund um die gelesenen Geschichten anregen zu können.

Introduction

La compétence de lire et d'écrire a un impact important sur la vie sociale des personnes; c'est pourquoi cet apprentissage est l'un des enjeux majeurs de l'école. Il trouve ses fondements dès la petite enfance dans des activités développant la littéracie émergente, notamment la lecture partagée d'albums. Ainsi, l'album de jeunesse est un outil couramment utilisé dans les classes pour favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Souvent, les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme (ci-après : « avec TSA ») demandent moins qu'on lise pour eux ou semblent moins apprécier que leurs pairs typiques des moments de lecture partagée (Lanter, Freeman, & Dove, 2013). Leur cognition particulière et leurs difficultés de communication se cumulent, et rendent difficile leur attention et leur participation dans les lectures partagées telles qu'elles sont traditionnellement proposées en classe. Pour un enseignant, tout spécialisé qu'il soit, lire avec/pour un élève avec TSA peut s'avérer difficile et parfois frustrant.

Toutefois, « un enfant qui « décroche » pendant une lecture, ce n'est pas un enfant qui n'aime pas les livres, c'est un enfant qui ne prend pas plaisir à l'activité parce qu'elle ne correspond à rien pour lui, soit parce qu'il n'y voit pas d'intérêt ou n'en comprend pas le sens, soit parce que le contenu ne lui est pas accessible » (Canut & Bruneseaux-Gauthier, 2009).

Cette remarque concerne avant tout de très jeunes enfants, mais s'applique également à tous les élèves. Dans un contexte qui vise la même école *pour tous*, il est urgent de pouvoir développer les pratiques pédagogiques pour qu'elles répondent au mieux aux besoins de *tous* les élèves. Ainsi, il est important de trouver des stratégies qui permettent aux enfants avec TSA de participer activement et de maintenir leur attention pendant les activités scolaires. Cet article retrace une partie de mon expérience en classe spécialisée où je mène un atelier « histoires » hebdomadaire, en collaboration avec ma collègue logopédiste. Lors d'un travail de recherche (Master en Pédagogie spécialisée), j'ai cherché à ré-

pondre à la question: «quelles sont les pratiques efficaces pour soutenir la participation d'un élève avec TSA lors de la lecture partagée d'albums?» L'expérience menée a notamment montré l'importance du choix de l'album ainsi que la pertinence de l'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques pour permettre une meilleure participation des élèves.

Dans un premier temps, je présenterai brièvement les difficultés spécifiquement rencontrées lors des lectures partagées à un élève avec TSA. Puis, dans une deuxième partie, je décrirai les stratégies et outils utilisés avec succès dans ma classe pour enfants avec TSA: de l'analyse et de l'adaptation des albums, aux différentes stratégies de lecture interactive développées, soutenues par des objets et des pictogrammes.

Difficultés rencontrées lors des lectures d'albums

Au commencement de ma démarche, j'ai cherché à relever les caractéristiques des élèves avec TSA qui peuvent gêner l'accès à la littérature de jeunesse dans des moments de lectures partagées. J'ai constaté que lorsque nous lisons une histoire à un élève avec TSA, la première difficulté à laquelle nous nous heurtons est celle de sa motivation. Souvent, en présence d'une activité différente ou inconnue, l'élève peut montrer des comportements inadaptés qui n'encouragent pas à lui proposer de la nouveauté.

Il est également difficile de capter et maintenir son attention. En effet, l'élève peine souvent à développer et maintenir une attention conjointe, c'est-à-dire à regarder où l'autre regarde: l'objet-livre, dans la situation qui nous concerne.

De plus, l'activité de lecture partagée s'appuie essentiellement sur le langage verbal. Or – lorsqu'il se développe – l'accès au langage de l'élève avec TSA ne suit pas les

étapes d'un développement ordinaire. Sa compréhension du langage oral et écrit est souvent lacunaire, et il peut montrer des difficultés de compréhension et de généralisation des concepts.

Dans un contexte qui vise la même école pour tous, il est urgent de pouvoir développer les pratiques pédagogiques pour qu'elles répondent au mieux aux besoins de tous les élèves.

Enfin, tout moment de lecture partagée est une situation de communication basée sur une interaction sociale. Celle-ci suppose un échange lecteur-auditeur et l'élève avec TSA n'a bien souvent pas les codes d'accès vers cette communication. Parfois, il ne sait pas commenter, décrire des événements, ou maintenir une interaction sociale autour d'un sujet particulier.

Malgré ces difficultés posées comme un préalable, l'activité de lecture partagée est un excellent support pour enseigner des compétences en littéracie à l'élève avec TSA, car elle favorise notamment le développement du langage et la compréhension de texte. Cette activité doit toutefois être adaptée pour devenir accessible. Ci-après, voici quelques pistes expérimentées dans ma classe, à travers quatre étapes-clés.

Étape 1: Choisir ou adapter les albums en les analysant

Établir une analyse détaillée des albums permet d'en évaluer objectivement leurs forces et faiblesses. Pour réaliser une telle démarche, j'ai enrichi la grille d'analyse proposée par Canut, Bruneseaux-Gauthier et Vertalier (2012) qui développent le langage de jeunes enfants à partir d'albums. J'y ai

ajouté des éléments spécifiques aux élèves avec TSA. Partagée en plusieurs catégories, cette grille recense l'ensemble des difficultés liées au texte et aux illustrations d'un album auxquelles peut être confronté un élève avec TSA. Elle évalue notamment le niveau de langage, le lexique, les inférences, le rapport texte-images et les illustrations.

Les albums qui favorisent une redondance entre le texte et les illustrations seront choisis en priorité.

À partir de cette analyse, une réécriture a été parfois réalisée pour rendre l'album plus accessible : par exemple, un texte à la première personne sera plus facilement compris s'il est modifié à la troisième personne. Parfois le déroulement de l'histoire devra être rendu plus explicite que ne le fait le texte, et l'enseignant rajoutera dans le texte des liens entre les actions des personnages.

Pour favoriser la participation des élèves, il est possible de choisir ou d'adapter le livre pour qu'une ritournelle apparaisse régulièrement dans l'histoire : c'est le cas de nom-

breux albums à structure « en randonnée ». L'élève peut mémoriser cette ritournelle et participer en la chantant ou en la complétant : « Je soufflerai sur ta maison et ta maison... s'envolera ! »

L'analyse préalable permet également de relever quels éléments de vocabulaire pourront être soutenus par du matériel sensoriel ou des objets. Mon expérience en classe montre que les élèves maintiennent leur attention significativement plus longtemps, lorsque j'introduis des éléments sensoriels dans l'activité : des objets à manipuler, des sons, des effets visuels, des textures, etc. Les possibilités n'ont de limite que l'imagination et la créativité de l'enseignant. Par exemple, pour l'histoire des trois petits cochons, on proposera des maisons en paille et en bois qui se détruisent lorsque les élèves soufflent dessus.

En ce qui concerne l'image, l'enseignant est dépendant des illustrations proposées. Toutefois, prendre le temps d'analyser les images d'un livre lui donnera des pistes pour aider ses élèves, et parfois pour choisir les différentes versions d'une même histoire. En effet, les élèves avec TSA ont des difficultés à interpréter les illustrations : ils observent souvent les détails des images et peinent parfois à relier ces informations pour former un tout cohérent. Les images de l'album devront donc être très claires et permettre aux élèves de focaliser leur attention sur les éléments importants du récit. Les albums qui favorisent une redondance entre le texte et les illustrations seront choisis en priorité.

Ainsi, l'analyse préalable permet de définir ce qui risque de mettre en difficulté l'élève avec TSA pour anticiper les adaptations et dispositifs pédagogiques répondant à ses besoins et capacités.

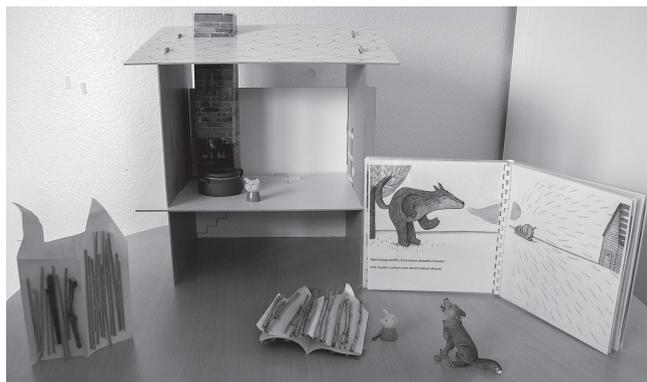


Figure 1 : Le matériel utilisé pour raconter l'album des Trois Petits Cochons

Étape 2 : Utiliser des objets pour mieux comprendre l'histoire

Pour comprendre une histoire, il faut avoir accès à la compréhension des mots qui la composent. Tout ce qui permettra de rendre « concret » l'abstrait favorisera une meilleure compréhension de l'histoire. Ainsi, les images, objets ou décors en trois dimensions permettent de suppléer aux connaissances restreintes de l'élève avec TSA (Gombert, Odier-Guedj, & Maurel, 2017). Il peut ainsi se créer plus facilement une représentation mentale de l'histoire.

J'utilise donc en classe, des objets, des marottes ou des figurines pour soutenir la compréhension et la participation des élèves (fig. 1). Les marottes sont souvent des photocopies en couleur des différents personnages du livre, complétées par des objets propres à l'album, ainsi qu'un tapis de table montrant les différents lieux où se passe l'histoire. Les objets sont utilisés lors de la lecture de l'histoire pour donner sens aux mots, grâce à l'action (p. ex. voir *concrètement* le loup descendre par la cheminée). Dans un deuxième temps, ils permettent aux élèves de raconter eux-mêmes l'histoire. En effet, par ce biais, des élèves peu ou non-verbaux peuvent participer, s'exprimer et montrer leur compréhension de l'histoire : ils agissent sur les objets et ces derniers deviennent outils d'interaction autour du livre. C'est ainsi par exemple qu'un élève a commencé par dire « toboggan ! » en lâchant le loup dans la cheminée, puis avec ma modélisation, à commenter son action en disant « le loup, il descend, cheminée ! ».

Étape 3 : Poser des questions clés, une stratégie de lecture interactive

De nombreux auteurs s'accordent à dire que « ce n'est pas tant la lecture elle-même qui est bénéfique aux enfants, que les interac-

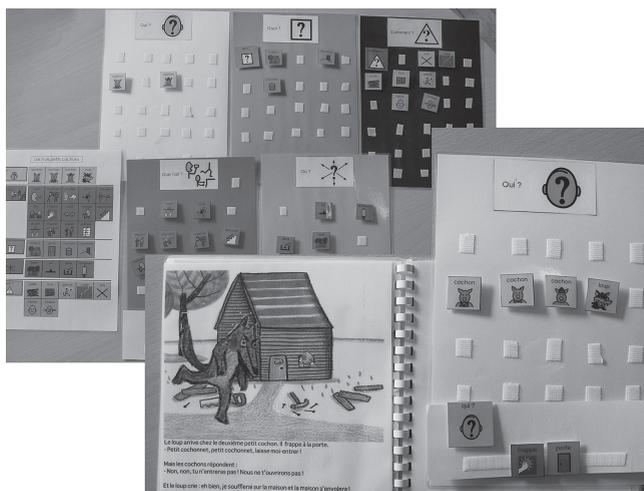


Figure 2 : La planche de communication et un exemple de questions en pictogrammes

tions qui ont lieu avant, pendant, et après la lecture » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 52). C'est par les questions qu'il pose dans une lecture partagée interactive, que l'adulte guide l'enfant dans sa construction de la compréhension du récit. Une lecture interactive est « un contexte permettant à l'enfant d'être verbalement actif dans la construction des inférences au fur et à mesure que l'histoire progresse » (Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez, & Darveau, 2010). Comprendre une histoire, c'est comprendre les inférences sur les buts et les raisons d'agir des personnages, leurs émotions. C'est par exemple comprendre « pourquoi le loup veut attraper les trois petits cochons ? » (Pour les manger, bien sûr, mais cela n'est jamais dit dans l'histoire !). Ainsi, dans l'atelier « histoires » de ma classe, nous prenons le temps, pendant ou après la lecture, de poser des questions et d'y répondre pour mieux comprendre. Pour soutenir la compréhension de ces questions et faciliter les réponses, une planche de communication en pictogrammes est créée pour chaque histoire (fig. 2). Les moments clés sont repé-

rés et les questions favorisant l'explicitation des inférences sont préparées d'avance sous forme de pictogrammes. Les élèves peuvent répondre grâce à diverses modalités : verbalement, en choisissant un pictogramme pour compléter une phrase, en créant une phrase en pictogrammes, ou en pointant les pictogrammes sur la planche de communication.

Étape 4: Généraliser de l'histoire vers d'autres activités

Mon expérience en classe a montré l'importance de planifier des prolongements avec des activités concrètes en lien avec l'album, pour permettre la réutilisation du vocabulaire et des situations vécues à travers les histoires. Pour que les élèves fassent les liens attendus, et généralisent leurs apprentissages, les activités de prolongement seront idéalement reliées de façon explicite à l'album étudié, et prévues dans un même moment de l'année. Et si l'on jouait au loup dans la cour après avoir lu l'histoire des trois petits cochons ?

Conclusion

Les élèves avec TSA manquent souvent de compétences pour participer pleinement aux moments de lecture partagée, notamment à cause de leurs difficultés de communication. Avec ma collègue logopédiste, nous avons cherché, proposé et ajusté notre pratique et nos outils à leurs besoins. Mettre régulièrement en œuvre ces stratégies leur a permis :

- **De soutenir leur participation:** les élèves sont sollicités tout au long de la lecture pour interagir avec le décor ou les personnages. Ils peuvent montrer leur compréhension de l'histoire en la jouant plutôt qu'en la racontant oralement; ou bien en complétant leur expression orale par des actions sur les ob-

jets. Les pictogrammes permettent aux élèves non / peu verbaux de comprendre et de répondre aux questions.

- **De soutenir leur attention et leur compréhension:** les apports sensoriels et les actions motrices sur les objets maintiennent l'attention des élèves tout au long de l'histoire. Les figurines ou les objets bougent et restent présents, contrairement au texte lu ou aux images de l'histoire. Ils renforcent la compréhension.

Les adaptations proposées ici seront aussi utiles à l'ensemble des élèves d'une classe: les aspects sensoriels apportés peuvent permettre de favoriser une première interaction avec les albums pour des élèves peu familiarisés avec ceux-ci; les objets et décors aident chacun à se représenter mentalement l'histoire et pourront servir de support à l'expression orale, dans la classe ou dans les familles, et notamment pour des élèves allophones; les stratégies d'analyse de l'album et de repérage des moments-clés serviront tout enseignant souhaitant enseigner la compréhension des inférences pendant la lecture.

Étant donné sa fréquente occurrence dans les familles et dans les classes, la lecture d'albums de littérature de jeunesse représente une situation authentique à partir de laquelle il est possible d'enseigner la littéracie. Cette activité offre un contexte flexible pour travailler sur les compétences émergentes, quels que soient les besoins particuliers des élèves. L'acquisition de ces compétences en littéracie est un enjeu majeur pour leur qualité de vie et leur participation sociale future: pouvoir comprendre et utiliser le langage, savoir lire et comprendre des textes, sont indispensables pour s'engager pleinement dans la vie sociale. Les pistes

présentées dans cet article peuvent être développées mais représentent un réel point de départ pour permettre à tous les élèves de participer pleinement dans les moments de lecture d'histoires.

Références

- Canut, E., & Bruneseaux-Gauthier, F. (2009). De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. *Dyptique*, 17, pp. 45-72.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., & Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler: les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy: Scérén CRDP de Lorraine.
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture apprentissage et difficultés*. Bruxelles: De Boeck.
- Gombert, A., Odier-Guedj, D., & Maurel, V. (2017). *Litteraction'aille*. Récupéré de <http://cerfa2.uqam.ca/litterated/article/bienvenue>
- Lanter, E., Freeman, D., & Dove, S. (2013). Procedural and Conceptual Print-Related Achievements in Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Au-*

tism and Other Developmental Disabilities, 28(1), 14-25.

- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M-H., Sanchez, C., & Darveau, M. (2010). Le dialogue, moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Si-rois (Dir.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.145-181). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pour toute information complémentaire

- Hablot-Kauttu, A. (2017). *Une histoire? Quelle histoire! De la théorie à la pratique: propositions pour favoriser la participation d'élèves avec trouble du spectre de l'autisme lors de la lecture d'albums*. Lausanne. Disponible sur <https://doc.rero.ch/record/306161> (Le lecteur y trouvera notamment la grille d'analyse préalable des albums, p. 105)

Amandine Kauttu
Enseignante spécialisée
École pour enfants atteints d'autisme
Av. de Cortot 10
1260 Nyon
[amandine.kauttu@
fondation-de-vernand.ch](mailto:amandine.kauttu@fondation-de-vernand.ch)

