

Lire des images pour mieux comprendre les textes : une médiation possible pour un élève avec un Trouble du Spectre Autistique.

Quelles modalités d'intervention choisir pour mener des activités de lecture avec un élève porteur de troubles du spectre autistique (TSA) scolarisé en classe ordinaire ? Les supports visuels préconisés pour répondre aux besoins induits par ce type de troubles sont-ils une médiation envisageable ? Voici un exemple en situation, dans le cadre d'une expérimentation menée en 6ème.

Lors de la rentrée 2014, on m'informe qu'un élève avec TSA sera scolarisé dans une des sixièmes où j'enseigne : A. Depuis la loi du 11 février 2005, chaque enfant a le droit d'être scolarisé en classe ordinaire dans son établissement de secteur avec un projet personnalisé de scolarisation (PPS) et d'éventuelles compensations (matérielles, humaines...).

Des troubles qui interrogent l'école :

On note chez les enfants porteurs de TSA trois difficultés plus ou moins importantes : une altération de la communication orale et/ou non verbale ainsi que des interactions sociales et un répertoire d'activités restreint, répétitif et stéréotypé (triade autistique). On note également un déficit de la théorie de l'esprit (c'est-à-dire la capacité à reconnaître un état mental, pour soi-même ou pour autrui) et une pensée en détail qui sont des freins à la construction de représentations mentales. Les conséquences de ces troubles vont remettre en cause mes pratiques pédagogiques mais cela ne m'inquiète pas : je suis portée par ma conviction profonde en l'éducabilité de tous et par ma volonté de transmettre le goût de la littérature à mes élèves ainsi que des outils pour trouver leur place dans la société, peu importe les difficultés et les troubles, ma mission n'en est que plus essentielle.

J'apprends qu'A. utilise à titre de compensation pour sa dysgraphie sévère l'outil informatique mais qu'il ne bénéficie pas d'un AVS suite à une expérience difficile lors de sa scolarisation en primaire. A. ne voit guère d'intérêt à nouer des relations avec ses pairs alors qu'il apprécie le contact avec les adultes. Nous décidons en équipe éducative de nous concentrer sur les savoirs disciplinaires dans un premier temps en favorisant les interactions avec l'enseignant.

L'évaluation diagnostique me permet de cerner ses besoins. Les freins qui émergent dans le champ de la compréhension textuelle semblent peu nombreux au regard des points d'appui mais ils ont des répercussions notables dans la mise en œuvre d'autres compétences, en production d'écrits notamment. A. n'est pas en mesure de construire une information nouvelle à partir d'une prise d'indices multiples et/ou implicites qui mettent en jeu les pensées et émotions des protagonistes d'un récit. De même il n'arrive pas à donner un titre à une histoire et à le justifier ce qui révèle une difficulté à appréhender un texte dans sa globalité.

Les questions affluent alors : comment confronter aux activités de lecture un élève pour qui « *les mots sont comme une seconde langue* »¹? Comment passer de la compréhension à la construction puis au réinvestissement de savoirs ? Sachant que les supports visuels constituent une aide et un soutien à la compréhension du langage verbal, je me demande si l'étude de textes littéraires par la médiation de l'image peut améliorer les compétences en compréhension de lecture d'A. Le choix de cette médiation a deux atouts : l'utilisation de l'image permet non seulement de construire un projet d'inclusion répondant à ses besoins éducatifs particuliers mais elle évite aussi de le stigmatiser auprès des autres élèves puisque l'étude de l'image en cours de français est au cœur des textes officiels, entre autres le B.O. du 28 août 2008 qui affirme que « *l'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre.* »

Les Métamorphoses, une œuvre source d'inspiration artistique

Les Métamorphoses d'Ovide, texte poétique fondateur de notre culture, sont au programme de la classe de 6ème. L'étude de cet ouvrage qui propose des récits riches de sens pour les élèves me semble particulièrement pertinente puisqu'il a inspiré, en outre, de nombreux artistes à travers les siècles.

Au cours de cette séquence, trois lectures analytiques sont prévues avec, en amont ou en aval, une ou plusieurs lectures d'image. Des indicateurs permettent de cadrer mes observations et mon analyse du travail effectué par A. afin de voir les progrès accomplis : lire et interpréter les expressions faciales et corporelles des personnages représentés sur les images, lire et interpréter les autres composantes de l'image et, bien sûr, faire le lien texte/image.

Contourner les obstacles

¹ T. GRANDIN. *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*, Edition Odile Jacob, 1997, p. 19.

Même s'il faut être conscient que les images ne parlent pas d'elles-mêmes et qu'une éducation du regard est nécessaire, on peut affirmer dans la lignée de Horace et de son fameux *Ut pictura poesis* que « les arts plastiques sont une voie d'accès privilégiée pour aborder les œuvres littéraires »². Partant de ce postulat, j'émetts l'hypothèse que les œuvres d'art permettront à A. dont la capacité de représentation est déficitaire en raison de son trouble, de se construire une représentation mentale cohérente et globale des textes littéraires étudiés, sachant que dans le cadre de la compréhension en lecture, la capacité à se construire des représentations de ce qui est lu est primordiale comme le stipule le rapport *L'image dans l'enseignement des lettres*³.

D'autre part, le déficit de la théorie de l'esprit induite par le TSA est un frein à la compréhension des pensées et des émotions des personnages or Nathalie Blanc affirme que « dès que l'enfant est capable d'identifier le but du personnage, il serait en mesure de produire des inférences émotionnelles »⁴ sachant que l'émotion inférée aurait pour conséquence d'orienter l'attention des enfants sur certains passages et améliorerait donc la compréhension. Je propose donc un étayage avec l'image qui permettra à A. d'identifier les émotions et sentiments des personnages et au-delà de produire des inférences émotionnelles qui lui permettront de mieux comprendre les textes qu'il lira. Ce transfert de compétences est envisageable car dans le domaine de la psychologie cognitive, « en dépit d'une différence quant à la modalité perceptive utilisée en amont, les processus de compréhension sont des processus généraux de l'activité cognitive [...] que l'information à traiter se présente sous la forme d'une suite d'images ou de mots ».⁵

Au cours de la première séance, A. est particulièrement attentif au langage du corps mais il n'est en revanche pas sensible aux expressions du visage des personnages représentés sur les images. L'antagonisme visible sur le visage de Daphné sur la sculpture du Bernin n'a pas été vu, ni interprété. Ainsi, il me faut concevoir une adaptation pour qu'il puisse interpréter les émotions faciales, ce qui est nécessaire à la production d'inférences émotionnelles. J'opte pour un nouvel outil : une fiche où est présenté le même personnage en train de ressentir des émotions différentes qui modifient son expression faciale. En revanche, A. arrive à donner un sens global à chaque tableau en interprétant correctement les différents éléments qui le composent.

² M. LAVIN, préface de l'ouvrage de M.-S. CLAUDE et G. DI ROSA. *Quand se rencontrent littérature et arts plastiques*, Scéren, 2006, p. 13.

³ <http://www.education.gouv.fr/cid1968/l-image-dans-l-enseignement-des-lettres.html>, p. 15.

⁴ N. BLANC. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Dunod, 2010, p. 71.

⁵ N. BLANC. *Op. cit.*, p. 8.

Néanmoins cette réussite est à nuancer puisqu'il éprouve encore des difficultés à établir le lien général entre tous les tableaux : un étayage de l'adulte permettra de l'aider à faire des liens qui permettront une compréhension plus globale.

Lors des deux lectures analytiques suivantes, A. fait des progrès sensibles même si l'étayage de la fiche-outil ou de l'adulte sont encore nécessaires. Le transfert de ce qui a été appris lors des activités de lecture a du mal à se mettre en place lors de la production d'écrits comme me l'apprend l'évaluation formative effectuée entre temps. Néanmoins, lors de l'évaluation sommative, A. est capable de réinvestir plusieurs notions étudiées, même si le respect du code orthographique et la longueur du texte écrit posent encore problème. En revanche, et là c'est une magnifique surprise, A. a su intégrer la dimension étimologique dans son récit, ce qui révèle sa capacité à accéder à une certaine symbolique certainement guidée par la lecture d'image initiale.

Bilan de l'expérimentation

Les intérêts de la médiation de l'image pour étayer la compréhension des textes littéraires n'ont pas été négligeables. En effet, l'image a souvent permis de suppléer le déficit de théorie de l'esprit d'A. et a aussi fréquemment favorisé le passage du perceptif au représentatif.

De plus, cette médiation a constitué un enrôlement dans la tâche efficace pour tous les élèves de la classe, particulièrement pour ceux qui étaient en difficulté scolaire, l'attrait de l'image n'étant certainement pas étranger à leur motivation.

Pour finir, même s'il est évident que l'image n'agit pas telle une baguette magique pour gommer définitivement les difficultés ou les troubles de tel ou tel élève, elle a permis de se montrer ambitieux pour tous, *a fortiori* les élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou les élèves en situation de handicap cognitif, puisqu'elle offre une véritable porte d'accès à la culture, culture « *qui n'est pas la cerise sur le gâteau, ce plus qui donne un peu de vernis à nos programmes, mais bien l'ingrédient crucial et indispensable pour lier les éléments de la connaissance entre eux* »⁶.

Vanessa Parent, professeure de français en collège à Meaux (Seine-et-Marne)

⁶ S.BOIMARE. *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2008, p. 109.