

## L'harmonisation volontaire à visée de tutelle comme modalité d'intervention pédagogique

*« (...) il est probable que la plupart des individus dits "normaux" ont des séquelles d'autisme pathologique, aux racines de leur être. »*

Frances TUSTIN (1972), *Autisme et psychose de l'enfant*,

## Un projet d'apprentissage scolaire pour un enfant singulier



«C'est le regard de l'adulte qui transforme la manipulation de l'enfant en acte signifiant adressé et qui lui permet d'en faire le thème d'une interaction ultérieure.»

L. Danon-Boileau, 2002, *Les enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob

## Les questions du professeur

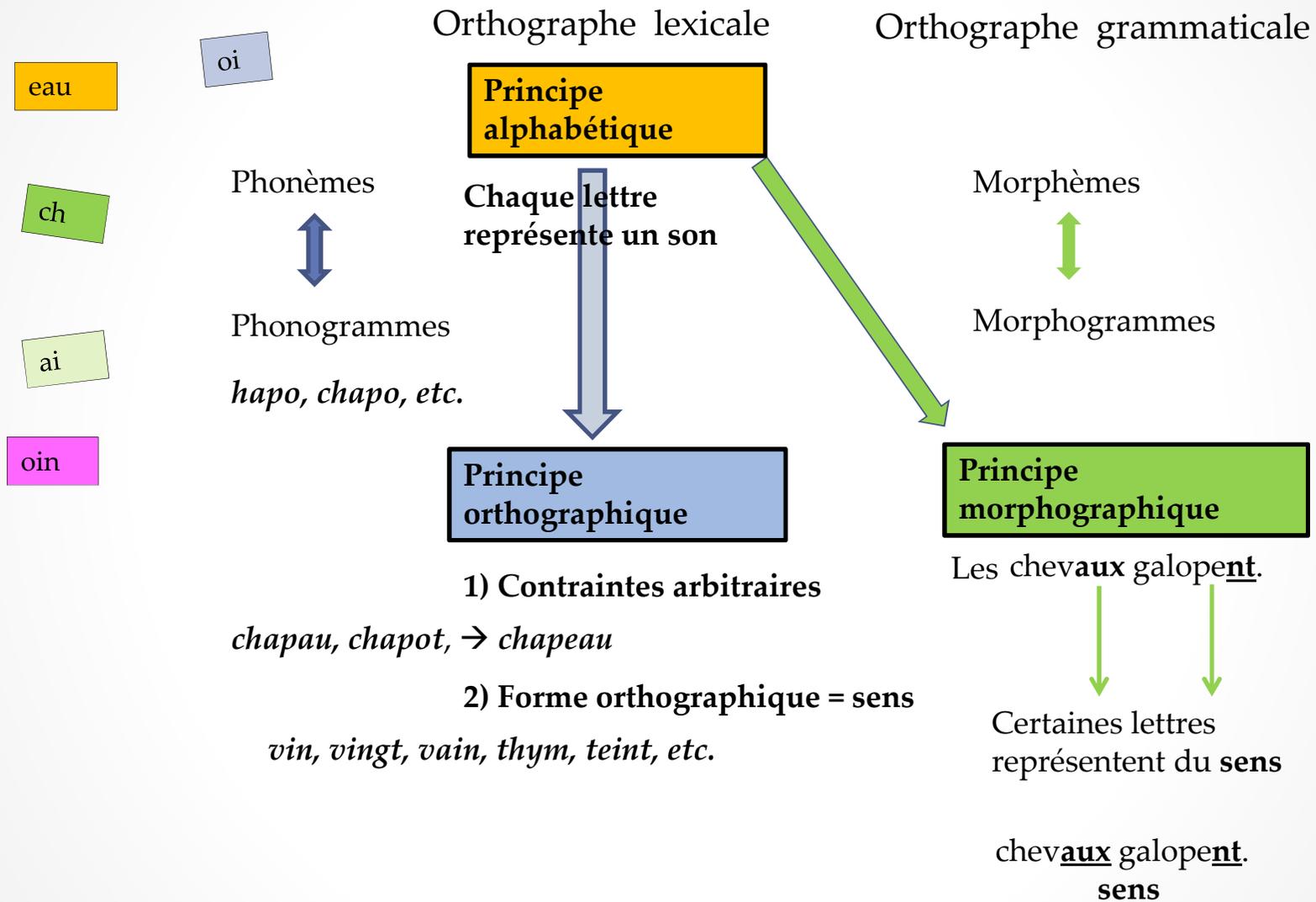
- ❖ Connaitre l'objet d'apprentissage
- ❖ Qu'est-ce que l'orthographe ?
- ❖ Qu'est-ce que l'orthographe lexicale ?
- ❖ Comment les neurotypiques l'acquièrent-ils ?
- ❖ A-t-on défini une acquisition spécifique pour les enfants avec autisme ?
- ❖ Qui est mon élève ?
- ❖ L'autisme ? Qu'est-ce que c'est en général ? (**et chez mon élève ?**)
- ❖ L'autisme ? Qu'est-ce que c'est en situation d'apprentissage en général ? (**et pour mon élève ?**)
- ❖ Tenter une approche pédagogique répondant aux aptitudes de mon élève (**et non aux déficits supposés**).
- ❖ Évaluer les résultats de cette approche.

# Connaitre l'objet d'apprentissage



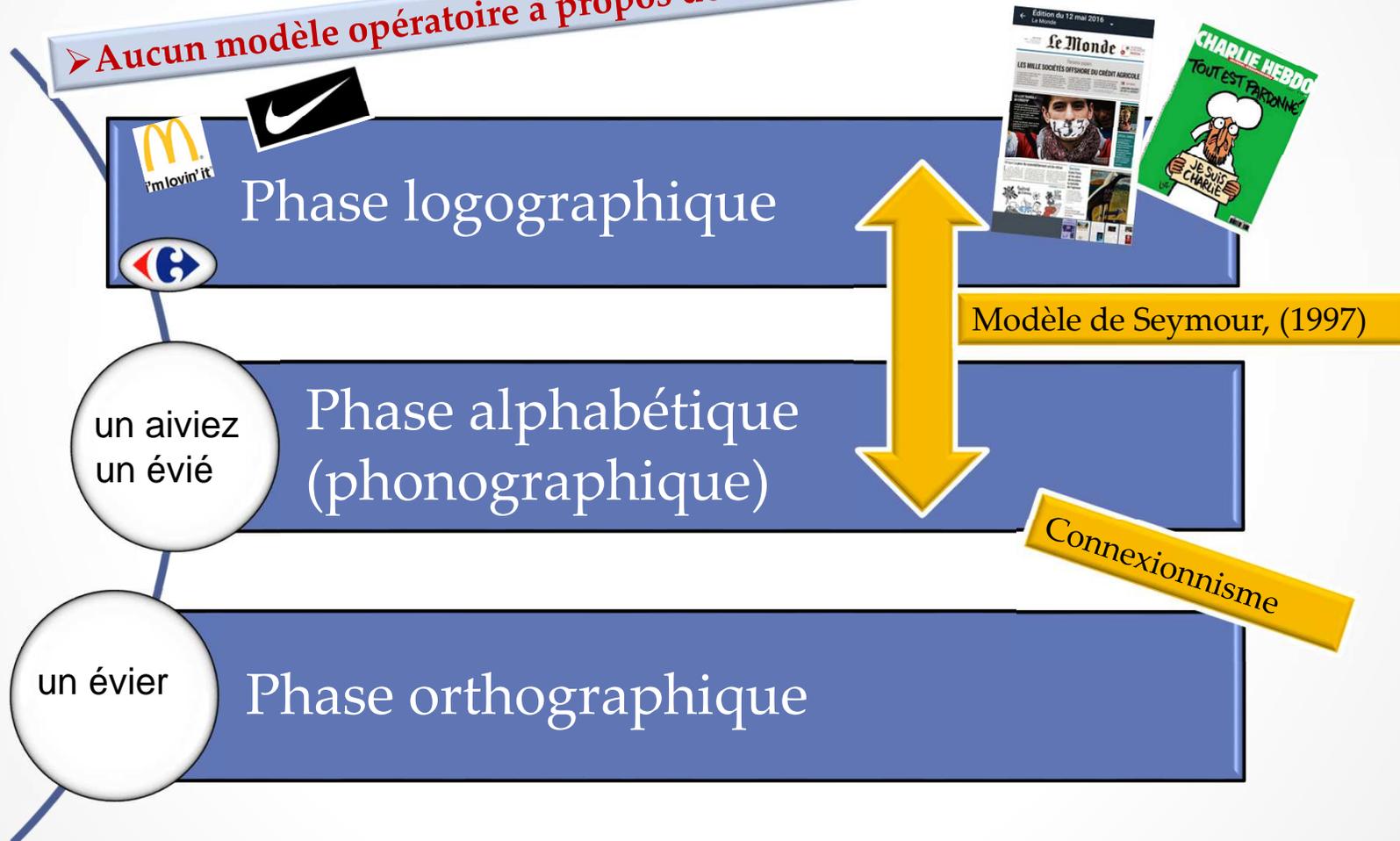
Qu'est-ce que l'orthographe ?

# L'orthographe : de quoi parle-t-on ?



Les phases de l'apprentissage de l'orthographe (Utah Frith, 1985)  
Le connexionnisme (Seymour, 1997)

➤ **Aucun modèle opératoire à propos de l'autisme** (M-H Plumet, 2014)

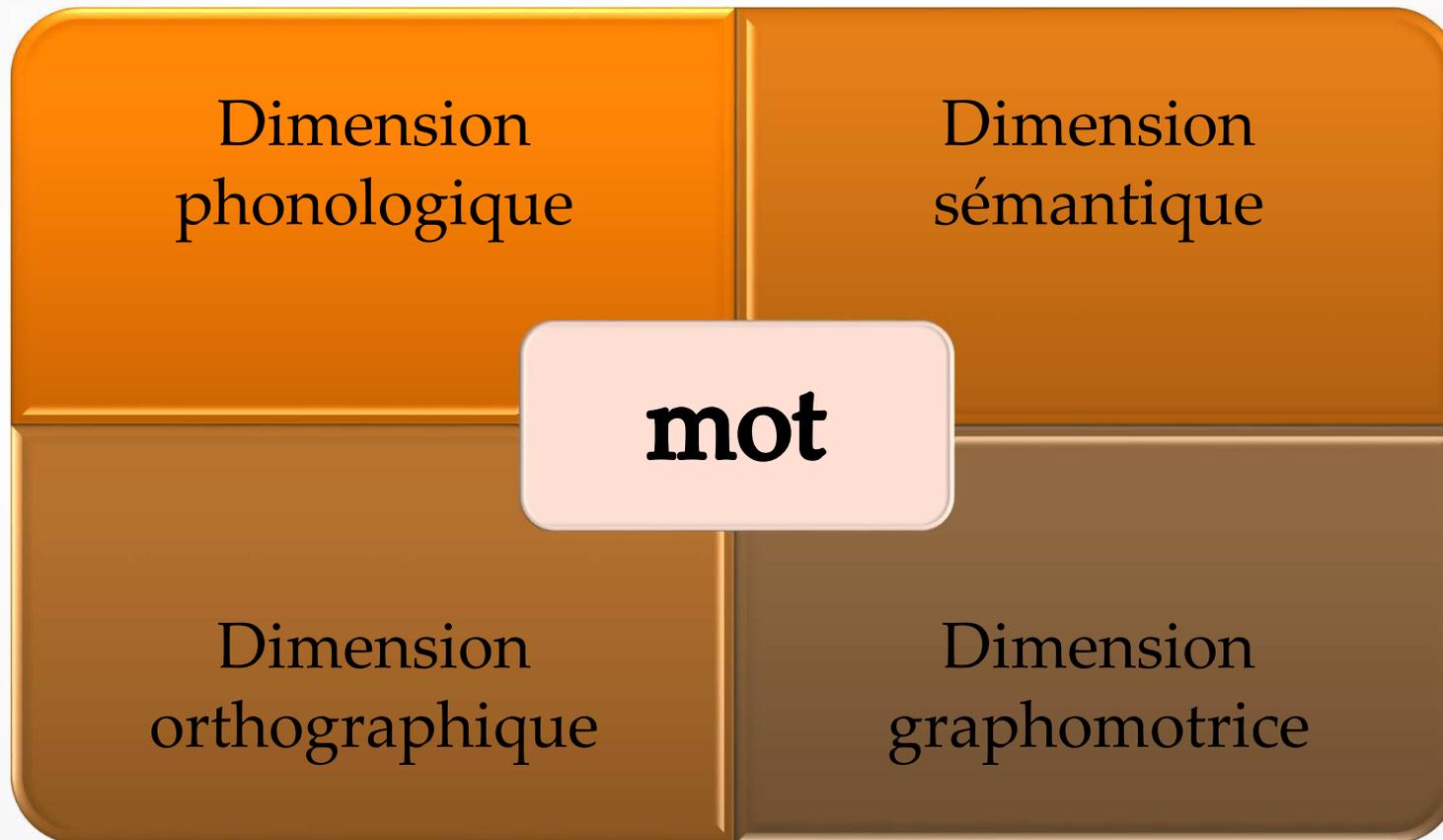


## Le mot : une unité linguistique pluridimensionnelle

Quels aménagements pour mon élève ?

Rapports instables entre signifiants/signifiés

Pensée du détail : le mot écrit est seulement un objet physique



## Mon élève

2 ½ ans d'intervention  
1x/semaine

- Né en 2004, 8 ans janvier 2012
- suivi depuis mai 2008 par un pédopsychiatre. (Centre A. Binet)
- 2009, une équipe pluridisciplinaire constituée de deux psychanalystes -  
Deux prises en charge :
  - ✓ 1 collective
  - ✓ 1 individuelle
- suivi par une orthophoniste en ville depuis 2009 à raison d'une séance par semaine.
- 2011-2012 : intervention en musicothérapie durant un an.
- 2013: psychomotricité à partir de septembre.
- Scolarisation
- Scolarisé en ULIS depuis 2010. Aucun projet pédagogique, aucune production ou évaluation consultable en janvier 2012.
- CARS-T

Dates	Score total
Jeudi 05 janvier 2012	32
Jeudi 12 janvier 2012	30,5

Janvier 2012- juin 2014

## Description clinique succincte

Début de la prise en charge pédagogique : **janvier 2012**

### Langage

- Écholalies : mots, syllabes.
- Syntaxe : verbe (impératif) + nom commun + mon prénom.
- Acte de langage : injonction
- Intonations signifiantes (majoritaires) . « Fais ballon Patrick. »

### Corps

- Phases d'hypo et hypertonicité à fréquences de succession importantes.
- Motricité fine difficile. Compétences avec beaucoup de concentration → fatigue.
- Pas de regard direct.

### Attention conjointe

- Des séquences très courtes. Surtout quand c'est lui qui décide !!
- **Possibilité de jouer sous sa direction ( implication des corps)**

### Psychologie scolaire

- Pas eu accès aux tests. Aucune connaissance d'une déficience intellectuelle manifeste.

### Apprentissage

- Aucune performance en termes de compétence scolaire mesurable.
- Aucune appétence scolaire → rejet de tout objet scolaire.

# Les problèmes que j'ai dû apprendre à traiter

## Du côté de l'enfant

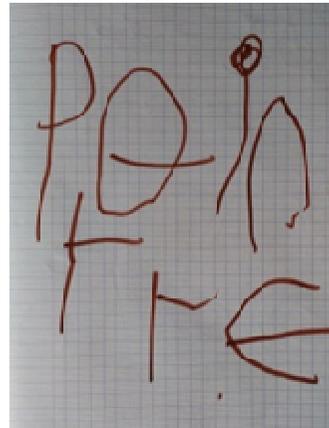
- les problèmes de surélectivité (hyper-sélectivité) perceptive ; (Gepner, 2014)
- les problèmes de mise en lien entre sensation externes et internes ; (Bullinger, 1996)
- les perturbations dans la modulation et le filtrage sensoriels (alternance d'hypo et hyper réactivité parfois douloureuse) ; proprioception, autostimulation, régulation;
- les problèmes d'inhibition des réponses stéréotypées ;
- les difficultés à intégrer les mouvements rapides en situation d'apprentissage (**mais pas en situation de jeu**) ;

## Du côté du professeur

- les difficultés à gérer le débit de la parole : ralentir les flux d'informations orales ;
- la superposition d'informations sémiotiques : énoncés du professeur, supports divers, pictogrammes, matériel divers ;
- la prise d'indices corporels sur l'état de l'enfant durant la séance ;
- Peur du vide, du silence, de l'échec.
- les processus graphomoteurs de production d'écrit au niveau lexical dans le cas d'un enfant avec autisme (forme dysgraphique).



/piano/, /papillon/ poubelle.  
(septembre 2012).



/peinture/ (26.10.2012).



/ballon/ (10.04.2013).

Les cartes de graphèmes pour écrire sans mobiliser la  
graphomotricité

Adapter les conditions de  
réalisation de la tâche

Développer le processus phonographique au niveau phonémique.

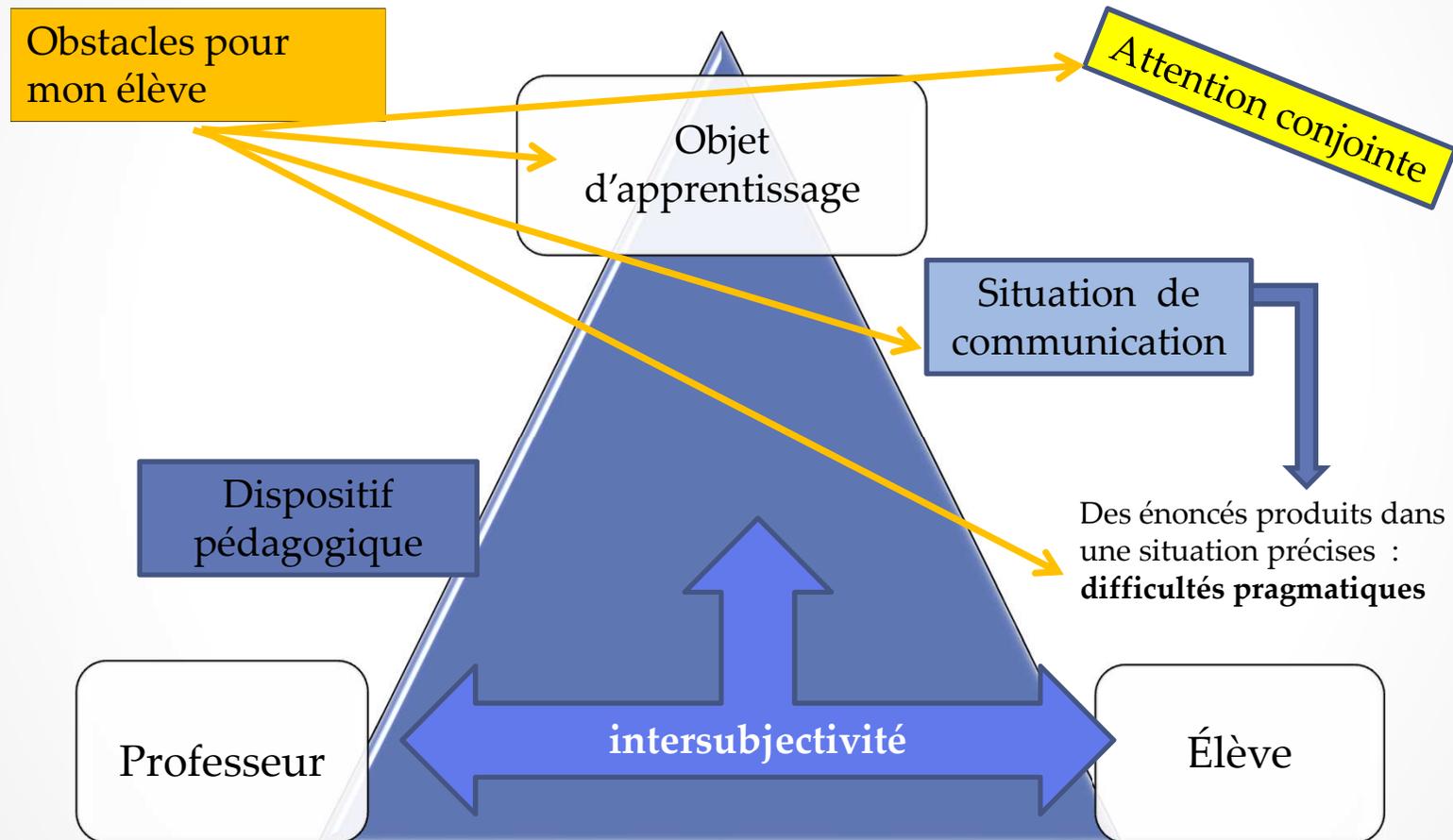
# Adapté l'environnement : les supports 1

- Utilisation d'un matériel adapté : les cartes de graphèmes (ou de phonogrammes).

Éviter la surcharge cognitive due au geste graphomoteur



## La triangulation pédagogique et ses avatars (d'après Houssaye J, 1989)



## Deux paradigmes dominants...Un choix éthique car pédagogique

### Rééducation

#### Comportementalisme

- Enfant autiste dépourvu d'appétence pour les apprentissages
- L'apprentissage est fortement guidé.

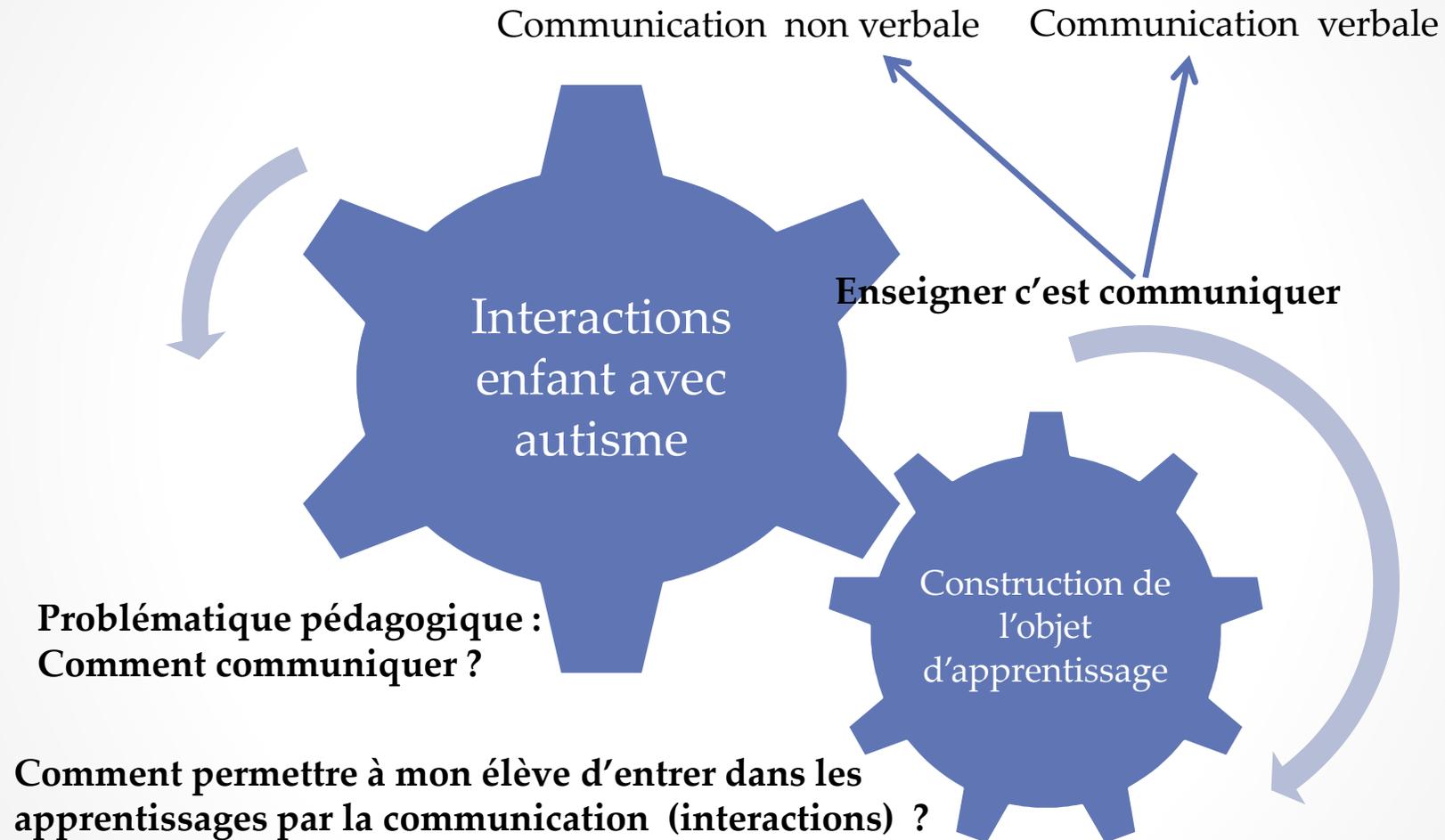
### Accompagnement

#### Approche interactionniste

- L'enfant autiste dispose d'une appétence « empêchée ».
- L'apprentissage est suscité, dynamisé, puis accompagné.

Un choix : Le développement psychologique est fondamentalement interpersonnel; les apprentissages aussi (Vigotsky, Bruner)

## Deux aspects intriqués : enseigner c'est communiquer



## Comment intervenir en préservant la qualité de sujet de mon élève ? Deux postulats essentiels

1. Autisme ≠ déficit

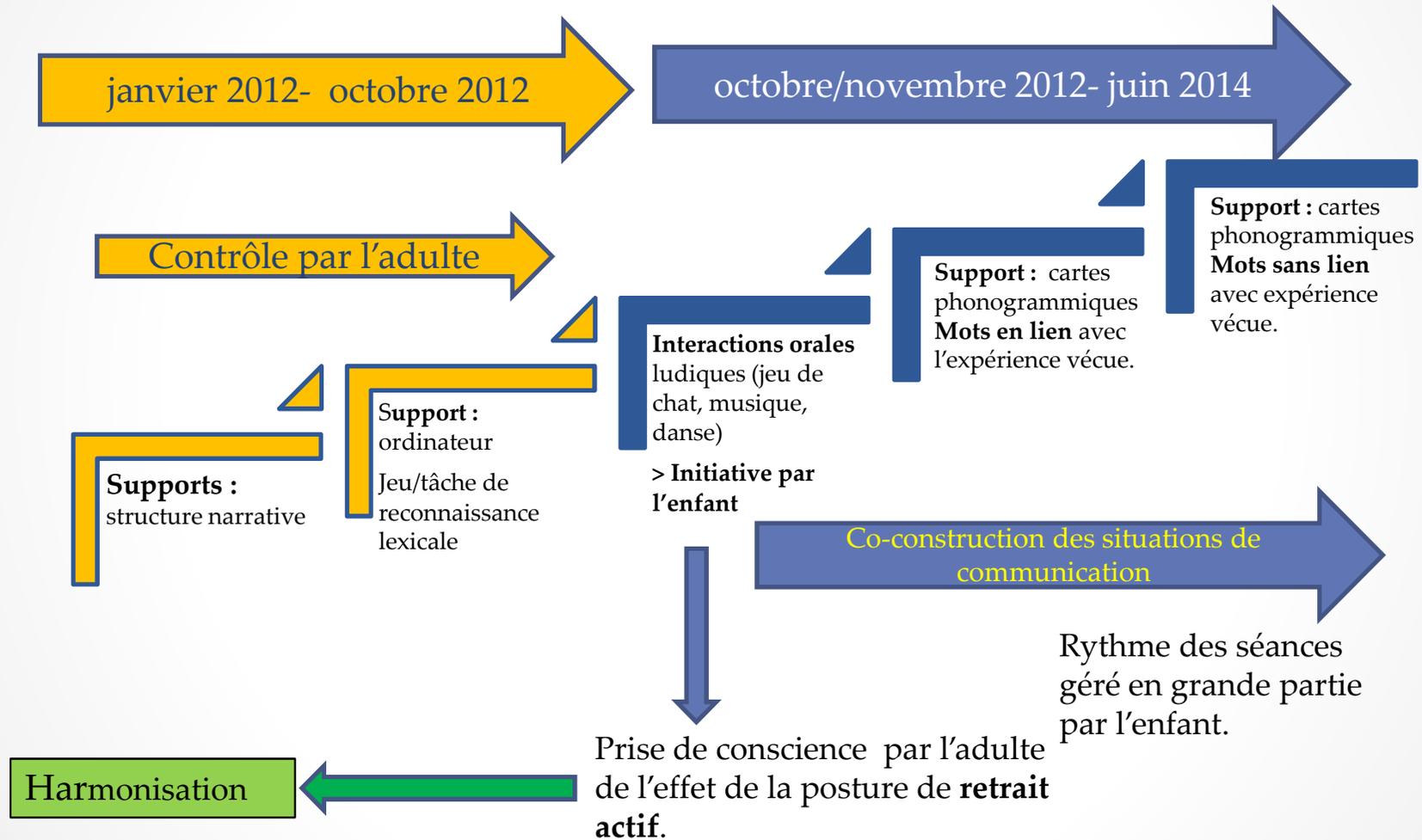


Autisme = variant de l'humain (Mottron 2004 ; 2016)

2. *« Le développement de la conscience de l'enfant est impossible sans l'emploi du langage dans le contexte interpersonnel où se déroule la tâche. »*

J. S Bruner (1983 éd. française), *Savoir-faire, savoir dire*

# Un changement de paradigme au niveau des interactions de tutelle



## Les interactions de tutelles questionnées

Bruner (1976)	Aménagements apportés
<p><b>1. L' enrôlement</b> Objectif : Engager l' intérêt et l' adhésion de l' enfant envers les exigences de la tâche.</p>	<p>L' adulte doit se laisser enrôler. (enfant agent) L' adulte tente plusieurs micro-enrôlements (adulte agent si réceptivité de l' enfant).</p>
<p><b>2. La réduction des degrés de liberté</b> • Simplification de la tâche • Réduction du nombre des actions requises pour atteindre la solution . Objectif : éviter une surcharge cognitive.</p>	<p>Laisser l' enfant construire et utiliser ses procédures. Objectif : laisser l' enfant gérer les contraintes cognitives liées à la tâche mais aussi à l' environnement (interactions). Proposer des formats rigoureusement identiques.</p>
<p><b>3. Le maintien de l' orientation</b> Objectif : Eviter que l' enfant ne s' écarte du but assigné par la tâche.</p>	<p>Pas de contrainte forte. Savoir suivre l' enfant pour le ramener si possible à la tâche. Les ruptures, les digressions font partie des tentatives d' autorégulations de l' enfant.</p>
<p><b>4. La signalisation des caractéristiques déterminantes</b> • Signaler l' écart entre ce que l' enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte= faire comprendre les écarts</p>	<p>Laisser l' enfant construire sa représentation de l' objet. Exploiter ce qui est alors exploitable en lien avec l' objet d' apprentissage. (<u>Connaissances précises</u> du professeur)</p>
<p><b>5. Le contrôle de la frustration</b> • Éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d' échec</p>	<p>Accepter les périodes de jeu au milieu des périodes de travail scolaire. Accepter des fausses réponses en cas de blocage. Comprendre les appréhensions de l' enfant et agir par modèle à sa place. Passer à 6.</p>
<p><b>6. La démonstration</b> ou présentation de modèles • Plus que la simple exécution en présence de l' élève • Le tuteur « imite » un essai de solution tenté par l' élève et espère que celui-ci va « l' imiter » en retour sous une forme mieux appropriée.</p>	<p>Idem → (J. Nadel (1996), imitation et autisme)</p>

Situation duale

## L'harmonisation volontaire à visée de tutelle : une relecture des interactions de tutelle ?

### 1. L'enrôlement :

- ✓ L'adulte doit se laisser enrôler. (enfant agent)
- ✓ L'adulte tente plusieurs enrôlements (adulte agent)

### 2. Réduction des degrés de liberté :

Laisser l'enfant élaborer son traitement de résolution par tâtonnement en respectant les aspects sensori-moteur.

### 3. Le maintien de l'orientation sur la tâche :

- ✓ Pas de contrainte forte. Savoir suivre l'enfant pour le ramener si possible à la tâche. Actions par petites touches → les ruptures, les retraits autistiques, les digressions font partie des tentatives de régulations de l'enfant.

Z.P.D Vygotsky



Suivre l'enfant et le rejoindre pour ne pas rompre l'attention conjointe.

### 4. Signalisation des caractéristiques déterminantes :

- Laisser l'enfant construire sa représentation de l'objet. Exploiter ce qui est alors exploitable en lien avec l'objet d'apprentissage.

### 5. le contrôle de la frustration : passer à la démonstration.

Contrairement aux méthodes comportementalistes, il ne s'agit donc pas de réduire ou de faire disparaître les expressions autistiques mais de les intégrer dans la pédagogie.

## Retrait actif + respect des scansions + maintien de l'attention conjointe = harmonisation à visée de tutelle

Les ruptures involontaires ou retraits autistiques, les modalités sensorielles, les digressions dans les procédures mises en œuvre,....

.....**Qu'en faire en pédagogie (qui ne supporte pas le vide,...le sentiment de vide) ?**

➤ Moments hors tutelle, hors interactions stricto-sensu

Le concept d'Accordage affectif ( D. Stern, 1985-1989 éd. française)

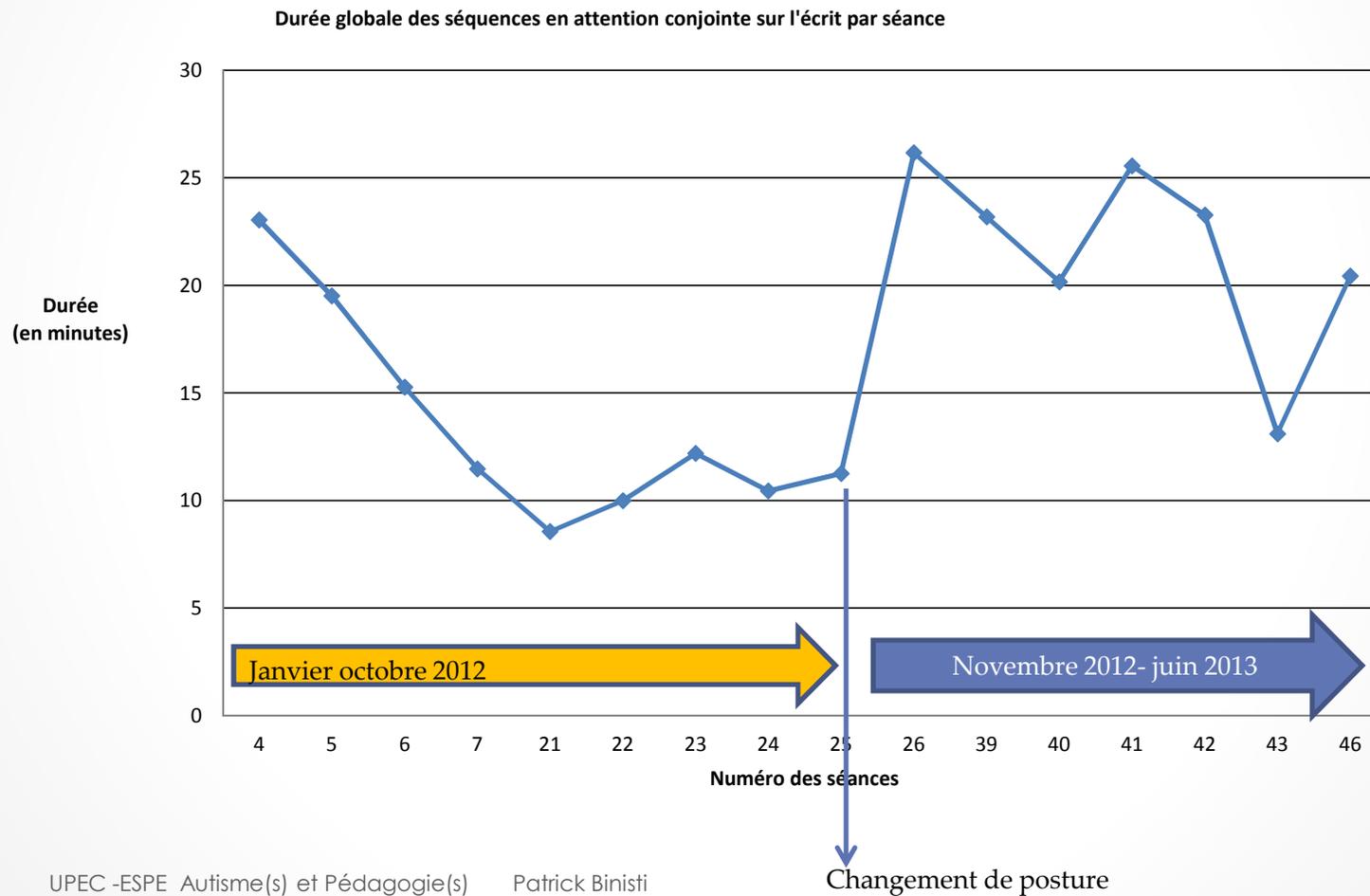
« être avec le nourrisson », « partager », « participer à », « prendre part à », « le partage de l'expérience de l'autre » (Stern, 1989, pp. 192-193)

Le professeur adopte un : « [...] un comportement qui exprime la propriété émotionnelle d'un état affectif partagé sans imiter le comportement expressif exact de l'état interne. » (Ibid., p. 185).

**Objectif ?**

**Conserver le lien, l'attention conjointe sur le terrain de l'enfant pour permettre un retour vers l'activité pédagogique.**

Graphe 1. Durée de l'attention conjointe en situation d'apprentissage de l'écrit durant les séances 4 à 7 ; 21 à 26, 39 à 43 et 46.



# Résultats

- **Du côté de l'enfant**

- + Augmentation manifeste de la capacité d'attention conjointe ;
- + Réduction des ruptures définitives ;
- + Augmentation manifeste des échanges verbaux ;
- + Grande variabilité des dispositions aux interactions ;
- + Procédure phonographique développée → une conscience phonémique détectée;
- + Procédure maintenue tout au long de la tâche ;
- + Un discours **métapragmatique** et un discours **métalinguistique** développés : « ça commence par... » → connaissances de l'environnement et procédure phonographique.
- **Une production lexicale limitée aux lexèmes rencontrés ≠ apprentissage de l'orthographe....**

- **Du côté de l'adulte**

- ✓ Augmentation manifeste de la capacité à observer l'enfant ;
- ✓ Recevoir et accepter la dimension sensorielle en pédagogie (Lheureux-Davidse, 2015)
- ✓ Dynamique d'émission d'hypothèses interprétatives ;
- ✓ Intégration **des modalités interactionnelles** de l'enfant dans l'organisation des séances ;
- ✓ Intégration **des modalités cognitives** de l'enfant dans l'organisation de la progression pédagogique;
- ✓ **Une plasticité pédagogique : maintenir l'objectif en acceptant de prendre des chemins de traverse ;**
- ✓ Une acceptation de l'inconnu pédagogique;
- ✓ Modestie professionnelle (pas de méthode ou de solution miraculeuse...)

## Chercher à s'harmoniser avec l'élève

- **Prendre en compte** ses processus cognitifs non pas « *altérés* » mais « *singuliers* » ;
- ✓ **Proposer** une situation de communication lisible ;
- ✓ **Proposer** une cadence adaptée des interactions verbales ;
- ✓ **Proposer** un rythme adapté de traitement des informations ;
- ✓ **Observer** comment l'enfant s'approprié et restitue les informations ;
- ✓ **Prendre en compte** la qualité de la restitution en y associant du sens, car **SENS** il y a toujours ;
- ✓ **Renvoyer** ce sens dans les interactions verbales ou non verbales.
- **Intégrer les modalités interactionnelles et cognitives de l'enfant à sa pratique pédagogique ;**
- **Préférer les interactions aux performances sans imposer le dialogue comme format unique.**
- **Faire prévaloir l'intention conjointe sur l'objectif pédagogique (sans y renoncer pour autant) ;**

## La posture du professeur : un chantier à venir

Les questions qui sont posées	De nouvelles questions en perspectives
Que lui faire faire ?	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Quelles sont <b>mes</b> intentions ?</li></ul>
Comment lui faire comprendre ce que je dis en classe ?	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Comment <b>le</b> comprendre ?</li><li>▪ Comment <b>se</b> comprendre ?</li></ul>
Comment lui faire comprendre la consigne ?	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Comment comprend-il la situation ?</li><li>▪ Comment comprend-il les supports ?</li><li>▪ Quels écarts avec les attendus ?</li><li>▪ Comment exploiter ses représentations ?</li></ul>
Comment le faire travailler ?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comment exploite-t-il les supports ? Qu'en fait-il ?</li></ul>

## Questions générales en suspens...

- Peut-on former à l'empathie ?
- Peut-on être empathique à l'égard d'un élève avec autisme lorsque la professeure a une classe de 28/29 autres enfants ? (Ou 10, 12, autres élèves présentant des pathologies psychiques diverses en ULIS ? )
- Peut-on changer les pratiques sans changer les structures ?
- Quelles possibilités d'interventions, d'actions nouvelles au sein de l'Education Nationale ?

## Une pédagogie de l'engagement de soi

*L'enfant avec autisme, est un enfant...*

*« La conscience [...] présuppose d'abord les relations et les systèmes de signes qui sont à la base du monde social. C'est-à-dire qu'être conscient, c'est tout d'abord être social et le développement de la conscience chez l'enfant nécessite de ce point de vue sa participation dans les interactions avec les autres. ».*

*J.A Bruner (1983), Réflexions sur la théorie de Vigotsky, pp. 283-284*

*« On n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. »*

*Jean Jaurès (1915), L'esprit du socialisme, Puf, Pour la laïque*

*Nous ne pouvons nous cacher derrière des techniques pédagogiques...*

## Références bibliographiques

1. **Amy M-D.** (2009), *Comment aider l'enfant autiste ? Approche psychothérapeutique et éducative*, Paris, Dunod
2. **Binisti P.** (2016), *Accompagner un enfant avec autisme dans la découverte de l'orthographe : l'harmonisation volontaire à visée de tutelle comme modalité d'intervention pédagogique*, thèse en Sciences du langage, dir. Laurent Danon-Boileau, Université René Descartes (Sorbonne Paris-Cité),
3. **Bullinger A.** (1996), Le rôle des flux sensoriels dans le développement tonico-postural du nourrisson, in *Motricité cérébrale*, n°17, pp. 21-32.
4. **Bruner J.S** (1983 éd. française), *Le développement de l'enfant - Savoir faire, Savoir dire*, Paris, PUF
5. **Danon-Boileau L.** (2002), *Les enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob
6. **Frith, U.** (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson & J. E. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 335-360). Hillsdale, NJ: Erlbaum
7. **Gepner B.** (2014), *Autismes. Ralentir le monde extérieur, calmer le monde intérieur*, Paris, Odile Jacob.
8. **Houssaye, J.** (1993), « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
9. **Lheureux-Davidse C.** (2015), L'étonnement partagé face à des événements
10. Sensoriels avec des personnes autistes, in *Cliniques méditerranéennes*, 1, n° 91, ERES, pp. 67-80.
11. **Mottron L. (2004)**, *L'autisme, une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*, Liège, Mardaga
12. **Mottron L. (2016)**, *L'intervention précoce pour enfants autistes, Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*, Bruxelles, Mardaga
13. **Nadel J.** (1996), « Imitation et autisme », in *Cahier du CERFEE*, Montpellier, Presse Universitaire de Méditerranée, n°13, pp. 58-74.
14. **Plumet M-H** (2014), *L'autisme de l'enfant, un développement sociocognitif différent*, Paris, Armand Colin
15. **Stern D.** (1989 éd. Française), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF