



L'enseignement du français langue étrangère chez les enfants autistes : vers une approche inclusive, affective et différenciée

Docteur : Ouafae MELHAY

Faculté pluridisciplinaire Nador Maroc

Résumé : Cet article examine les conditions pédagogiques, sociales et émotionnelles qui favorisent l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) chez les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). S'appuyant sur les apports des neurosciences cognitives, de la psychologie du développement et des approches inclusives, il met en lumière les spécificités sensorielles et communicationnelles de ces enfants et les adaptations nécessaires à leur apprentissage.

L'objectif est de montrer que l'enseignement du FLE peut devenir un levier de socialisation, de communication et de valorisation de soi, à condition d'être inscrit dans un cadre bienveillant, structuré et multimodal.

L'étude s'inscrit également dans la réflexion plus large sur le bilinguisme et ses effets potentiels sur la flexibilité cognitive et les fonctions exécutives chez les enfants autistes.

Mots-clés : autisme, apprentissage précoce, FLE, inclusion, mémoire, bilinguisme, pédagogie différenciée.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.18297926>

Introduction

L'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans un contexte inclusif représente un défi mais aussi une opportunité pour les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Chaque enfant autiste est unique : ses besoins, ses sensibilités sensorielles et ses modes de communication varient considérablement.

Contrairement à certaines idées reçues, les enfants autistes ne présentent pas nécessairement de



troubles d'apprentissage ; leurs particularités concernent davantage la communication sociale, la gestion sensorielle et la flexibilité cognitive (Schovanec & Attwood, 2018)¹.

L'école inclusive ne vise pas à demander à l'enfant de s'adapter à un modèle préétabli, mais à adapter l'environnement scolaire à ses besoins spécifiques. L'enseignement du FLE, lorsqu'il repose sur des principes de régularité, de clarté et de multimodalité, peut devenir un espace privilégié d'interaction, d'ouverture culturelle et d'épanouissement personnel.

1- Autisme, mémoire et apprentissage des langues

1.1- L'autisme : diversité et spécificités d'apprentissage

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) se caractérise par une grande hétérogénéité de profils. Les enfants autistes présentent des particularités dans le traitement de l'information sensorielle, la communication et les interactions sociales, mais également dans les modes d'apprentissage. Selon Foudon (2008)², ces différences ne traduisent pas un déficit cognitif global, mais une organisation perceptive et attentionnelle différente, souvent centrée sur les détails et la cohérence interne. Cette singularité explique que de nombreux enfants autistes développent des compétences remarquables dans certains domaines (mémoire visuelle, logique, musique, langage écrit...).

Ainsi, l'enjeu éducatif n'est pas de « normaliser » l'enfant, mais de s'appuyer sur ses forces cognitives et sensorielles pour soutenir ses apprentissages. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, cela suppose une approche structurée, répétitive, visuelle et émotionnellement sécurisante.

1.2- Mémoire, émotion et apprentissage linguistique

Les recherches en neurosciences cognitives montrent que l'apprentissage d'une langue étrangère mobilise plusieurs systèmes mnésiques, en particulier la mémoire de travail, la mémoire procédurale et la mémoire à long terme (Baddeley, 2012 ; Van der Linden, 2018)³. Chez les enfants autistes, la mémoire explicite (consciente, verbale) peut être plus

¹ Attwood, T. (2018). *Le syndrome d'Asperger: guide complet*. De Boeck Supérieur.

² Foudon, N. (2008). *Acquisition du langage chez les enfants autistes : Etude longitudinale* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat (non publiée), Université Lyon 2)

³ Jeunehomme, O., Folville, A., Stawarczyk, D., Van der Linden, M., & D'Argembeau, A. (2018). Temporal compression in episodic memory for real-life events. *Memory*, 26(6), 759-770.

fragile, alors que la mémoire implicite (liée aux routines, aux gestes, aux sons) est souvent très efficace.

L'enseignement du FLE doit donc favoriser la répétition signifiante, la sensorialité et la cohérence affective des activités.

De plus, la dimension émotionnelle joue un rôle crucial dans la consolidation mnésique : un apprentissage associé à un ressenti positif (joie, curiosité, apaisement) s'ancre plus durablement dans le cerveau (Gueguen, 2018)⁴. L'enfant autiste, souvent hypersensible, bénéficie d'autant plus d'un cadre bienveillant, stable et prévisible, qui réduit l'anxiété et libère les ressources attentionnelles.

1.3- L'enseignement inclusif et les apports du bilinguisme

L'enseignement inclusif se fonde sur un principe fondamental : c'est à l'école de s'adapter à l'enfant, et non l'inverse. Cette approche, développée dans les politiques éducatives contemporaines (UNESCO, 2017), vise à garantir à tous les enfants, y compris ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) un accès équitable à l'apprentissage, à travers des environnements accueillants, différenciés et flexibles.

Dans le cadre du français langue étrangère (FLE), l'inclusion passe avant tout par la création d'un climat de sécurité affective. Comme le souligne Schovanec et Attwood (2018)⁵, l'enfant autiste apprend mieux lorsqu'il comprend le sens des interactions, qu'il anticipe les situations et qu'il bénéficie d'un accompagnement individualisé, valorisant ses réussites plutôt que ses manques.

Ainsi, les principes de l'enseignement inclusif reposent sur quatre axes majeurs :

⁴ Gueguen, L., Sergeev, A., Kadlec, B., Liu, R., & Yosinski, J. (2018). Faster neural networks straight from jpeg. *Advances in neural information processing systems*, 31.

⁵ Attwood, T. (2018). *Le syndrome d'Asperger: guide complet*. De Boeck Supérieur.

1. **La prévisibilité et la structure** : des routines claires, un emploi du temps stable et des consignes explicites réduisent l'anxiété.
2. **La multimodalité pédagogique** : l'usage d'images, d'objets, de gestes et de supports concrets favorise la compréhension et la mémorisation.
3. **La valorisation des forces individuelles** : chaque petit développe un sentiment de compétence et d'appartenance lorsqu'il se sent reconnu dans ses capacités propres.
4. **La collaboration éducative** : le dialogue constant entre éducateurs, familles et éducateurs spécialisés renforce la cohérence des pratiques d'accompagnement.

Parallèlement, les recherches récentes sur le bilinguisme apportent des éléments particulièrement intéressants. Les enfants bilingues, même non autistes, présentent souvent de meilleures performances dans les fonctions exécutives (attention, flexibilité cognitive, planification) et dans la théorie de l'esprit, c'est-à-dire la capacité à comprendre les intentions et émotions d'autrui (Abdellilah-Bauer, 2012)⁶.

Chez les enfants autistes, ces bénéfices semblent également observables, bien que de façon variable selon les profils (Foudon, 2008)⁷. Le contact régulier avec deux langues favorise l'attention conjointe, l'adaptabilité cognitive et la sensibilité au contexte social de communication. Ainsi, le bilinguisme peut devenir un levier de développement cognitif et socio-affectif, à condition que l'enseignement soit bien encadré et centré sur la motivation intrinsèque de l'enfant.

De plus, l'exposition précoce à plusieurs langues ouvre la voie à une éducation plurilingue et interculturelle, qui dépasse la simple acquisition de compétences linguistiques pour s'inscrire dans une dynamique de construction identitaire et relationnelle. En effet, apprendre une langue

⁶ Abdellilah-Bauer, B. (2012). Les règles d'or du bilinguisme. *Hors Collection Social*, 191-197.

⁷ Foudon, N. (2008). *Acquisition du langage chez les enfants autistes: Etude longitudinale* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat (non publiée), Université Lyon 2).

étrangère, ici le français, dès le plus jeune âge, c'est aussi apprendre à percevoir et à reconnaître la diversité des représentations du monde.

Selon Abdellilah-Bauer (2012), le bilinguisme précoce développe non seulement des compétences linguistiques variées, mais aussi des capacités culturelles élargies, permettant à l'enfant de naviguer entre différents codes sociaux, émotionnels et symboliques. Cette pluralité d'expériences contribue à renforcer la flexibilité cognitive et l'ouverture à l'altérité.

Chez l'enfant autiste, cette ouverture interculturelle et plurilingue agit comme un outil de médiation sociale : elle permet de mobiliser la curiosité naturelle de l'enfant, de stimuler ses canaux sensoriels et de créer des passerelles entre ses perceptions internes et le monde extérieur. Le langage devient alors un espace de rencontre entre soi et les autres, favorisant la régulation émotionnelle et la communication fonctionnelle.

Ainsi, l'enseignement inclusif du français langue étrangère ne se limite pas à un apprentissage linguistique, mais s'apparente à un processus de socialisation par le langage. En intégrant les approches multisensorielles, la narration, les routines dialogiques et la valorisation des différences, l'éducateur crée un environnement où chaque enfant autiste ou non trouve une place signifiante.

En définitive, le bilinguisme et l'inclusion se rejoignent dans une même visée humaniste : reconnaître la diversité comme une ressource, et non comme une contrainte. Le plurilinguisme devient alors un vecteur d'émancipation cognitive, affective et sociale, contribuant à une éducation véritablement équitable et universelle.

2 Un cas concernant les (im)possibilités d'inclusion en contexte préscolaire

Au cours de nos visites empiriques dans plusieurs classes préscolaires dans le cadre de l'étude de cas, une situation particulièrement révélatrice a été observée. Dans une salle accueillant une vingtaine d'enfants, la présence de quatre enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme, même accompagnés d'un adulte supplémentaire spécifiquement formé à l'autisme, posait un défi d'inclusion majeur.

L'éducatrice responsable se trouvait confrontée à une double exigence : assurer la sécurité, le bien-être et la participation effective de ces enfants tout en maintenant la dynamique collective du groupe. Cette situation met en évidence la complexité du travail éducatif en contexte inclusif, notamment lorsque les ressources humaines et matérielles demeurent limitées et ne permettent

pas toujours de répondre aux besoins sensoriels, sociaux et communicationnels très différenciés des enfants autistes.

Dans ce cadre, l'organisation pédagogique revêt une importance cruciale. L'éducatrice doit planifier soigneusement les activités, répartir les enfants en sous-groupes, et introduire des supports adaptés visuels, gestuels ou matériels concrets pour favoriser la compréhension et la participation. Ces ajustements visent non seulement à soutenir les apprentissages, mais aussi à encourager les interactions sociales et l'intégration progressive des enfants autistes au sein du groupe.

Nos observations montrent par ailleurs que la diversité des profils autistiques nécessite une approche individualisée. Les enfants observés manifestaient des différences marquées : certains présentaient des difficultés d'interaction ou de communication, d'autres des hypersensibilités sensorielles, ou encore des comportements répétitifs. Cette hétérogénéité souligne la nécessité d'une pédagogie bienveillante par une formation spécifique des éducateurs.

Dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, ces défis sont amplifiés. L'apprentissage du français comme langue additionnelle exige de l'éducatrice non seulement une compétence linguistique et didactique, mais aussi la capacité d'adapter les supports et les consignes afin de rendre le message accessible et émotionnellement sécurisant. Il apparaît dès lors indispensable de renforcer les conditions de travail et le soutien professionnel des éducatrices impliquées dans ces démarches inclusives, afin de permettre une véritable équité d'apprentissage pour tous les enfants, quels que soient leurs profils développementaux.

3. Dispositif didactique d'éveil au FLE pour enfants autistes

3.1. Approches pédagogiques inclusives

Le dispositif d'éveil au français langue étrangère pour enfants autistes s'appuie sur une approche sensorielle, ludique et signifiante, qui relie les apprentissages linguistiques à l'émotion et à l'action. Les séquences pédagogiques fondées sur la chanson, la narration ou le jeu symbolique favorisent la compréhension et la mémorisation en mobilisant simultanément les dimensions motrices, perceptives et affectives.

L'usage de supports visuels et narratifs (albums illustrés, marionnettes, vidéos, images séquentielles) facilite la construction du sens et l'encodage mnésique. Comme l'a montré Bruner (1991), la narration contribue à structurer la pensée de l'enfant et à organiser ses représentations du monde sous forme de séquences logiques et émotionnelles.

Dans cette dynamique, le rôle de l'éducateur est essentiel. Véritable médiateur bienveillant, il adapte son langage, reformule, module sa voix et ajuste le rythme selon les réactions de l'enfant. Les échanges sont ritualisés, répétitifs et sécurisants, permettant à l'enfant d'anticiper et d'intérioriser progressivement les structures langagières.

3.2. Objectifs du dispositif

L'objectif principal de ce dispositif ne se limite pas à l'acquisition du vocabulaire ou des structures grammaticales. Il vise avant tout la **construction d'une mémoire linguistique plurielle** :

- **Mémoire sensorielle et rythmique** : fondée sur la prosodie, les mélodies et les intonations de la langue ;
- **Mémoire sémantique et lexicale** : ancrée dans les associations entre mots, images et contextes d'usage ;
- **Mémoire émotionnelle** : activée par le plaisir, la surprise et la valorisation des réussites.

Ce triptyque favorise la consolidation mnésique et la durabilité des apprentissages. Il s'inscrit dans la perspective interactionniste de Vygotsky (1978), selon laquelle le développement du langage émerge de la médiation sociale et affective.

3.3. Les jeux de communication comme médiation linguistique

Les jeux de communication occupent une place centrale dans l'apprentissage du français chez les enfants autistes. Par leur dimension ludique, interactive et symbolique, ils constituent une médiation privilégiée entre le langage, la cognition et l'affectivité.

Ces activités : jeux de cartes illustrés, jeux de mémoire, jeux de rôle ou de construction offrent un cadre d'apprentissage stimulant et structuré qui favorise la participation active, la curiosité et la régulation émotionnelle.

Elles contribuent notamment à :

- **Développer les compétences sociales**, en favorisant la coopération, l'attente du tour et la compréhension des règles implicites de la communication ;
- **Améliorer la communication verbale et non verbale**, en incitant l'enfant à s'exprimer, à échanger et à interpréter les signaux des autres ;
- **Stimuler les fonctions cognitives**, en mobilisant la mémoire, la planification et la résolution de problèmes ;

- **Renforcer la motricité fine**, grâce aux manipulations d'objets, aux gestes précis et à la coordination main-œil ;
- **Réduire le stress et l'anxiété**, en offrant un espace de plaisir et de sécurité émotionnelle.

Ces jeux permettent ainsi d'ancrer les apprentissages dans le corps, le mouvement et la relation, rejoignant les approches neuroéducatives qui soulignent le rôle du plaisir et de la régularité dans la consolidation mnésique.

3.4. Perspectives et conditions d'efficacité

L'efficacité d'un tel dispositif repose sur la création d'un cadre prévisible et bienveillant, où chaque enfant se sent reconnu dans sa singularité. L'adaptation du rythme, des supports et des interactions est essentielle pour assurer l'accessibilité et la continuité des apprentissages.

Le jeu devient alors un espace d'expérience partagée, où la langue étrangère s'apprend non seulement comme un système de signes, mais comme un vecteur de lien social et d'émotion.

Ainsi, l'éveil au français chez les enfants autistes s'inscrit pleinement dans une pédagogie inclusive, fondée sur la sécurité affective, la stimulation sensorielle et la médiation relationnelle. L'objectif n'est pas uniquement linguistique : il s'agit de construire un environnement d'apprentissage où la langue devient un espace d'expression, de confiance et d'appartenance.

L'enfant, grâce aux interactions répétées, aux rituels langagiers et aux jeux symboliques, apprend à associer la parole à l'expérience vécue, à relier les sons aux émotions et à transformer la communication en plaisir partagé. Cette approche favorise le développement d'une mémoire linguistique durable, enracinée dans l'émotion et la cohérence du vécu.

De plus, l'intégration des activités ludiques et narratives permet de renforcer les fonctions exécutives, la souplesse cognitive et la curiosité intellectuelle autant de leviers essentiels pour soutenir la progression scolaire et l'autonomie.

En définitive, ce dispositif vise à rendre l'apprentissage du français accessible, signifiant et humanisant, en considérant la langue comme un moyen d'ouverture au monde et non comme une contrainte.

Il invite à repenser l'enseignement du FLE non seulement sous l'angle de la transmission, mais comme un processus de co-construction relationnelle, où l'enfant autiste trouve sa place, son rythme et sa voix.

4. Discussion et perspectives éducatives

L'analyse menée à travers les différentes sections de cet article met en lumière l'importance d'une approche intégrative, à la fois cognitive, affective et sensorielle, dans l'enseignement du français langue étrangère aux enfants autistes.

Apprendre une langue, dans ce contexte, ne se limite pas à l'acquisition de structures linguistiques ; il s'agit avant tout d'une expérience humaine, où la communication devient un espace de rencontre, de sens et de reconnaissance mutuelle.

4.1. L'imaginaire comme médiation cognitive et affective

L'imagination joue un rôle essentiel dans l'encodage mnésique. Chez l'enfant autiste, la formation d'images mentales à partir d'histoires, de gestes ou d'objets concrets facilite la construction de représentations stables du langage.

Ce processus correspond au premier moment de la mémoire, celui de l'inscription : le corps et l'esprit enregistrent des sensations, des rythmes et des symboles qui serviront de points d'ancrage pour les apprentissages ultérieurs.

Ainsi, une activité imaginaire comme le dialogue avec la bouteille froissée ne se limite pas à une simple illustration morale : elle suscite des émotions, relie le mot à l'action et transforme le vécu en trace mémorielle durable.

4-2- La spirale éducative et les trois mondes d'Habermas

Dans la continuité de Bruner (1991), qui évoque la spirale éducative comme principe d'apprentissage progressif et cumulatif, nous avons articulé notre dispositif autour des trois mondes d'Habermas (1981) :

Le monde subjectif, où l'enfant s'exprime, ressent et découvre ses émotions ;

Le monde intersubjectif, où il interagit et négocie du sens avec autrui ;

Le monde objectif, où il explore la réalité naturelle et culturelle.

Ces trois dimensions s'enchaînent dans une dynamique spiralée : chaque expérience langagière nourrit la suivante, et l'enfant approfondit progressivement ses compétences linguistiques, sociales et symboliques.

L'apprentissage devient ainsi un processus vivant, où les mots émergent de l'expérience et se réinscrivent dans la mémoire affective et corporelle.

4.3. Conditions groupales et affectives d'une mémorisation durable

Les recherches en neuroéducation (Immordino-Yang & Damasio, 2007)⁸ confirment que l'apprentissage est indissociable de l'émotion. La mémoire se déploie dans un cadre sécurisant, où la bienveillance, la prévisibilité et la reconnaissance des émotions permettent l'activation des circuits mnésiques à long terme.

Dans les classes inclusives, cette dynamique se renforce grâce au groupe : les interactions entre pairs favorisent la communication, la coopération et la tolérance à la différence.

L'adulte y joue un rôle essentiel, en instaurant un équilibre entre sécurité affective et autorité structurante (Nanchen, 2017), garantissant ainsi un climat propice à l'engagement et à la confiance.

4.4. Vers une pédagogie inclusive et écologique du langage

L'intégration de thématiques écologiques et culturelles, telles que la protection de la nature, permet d'élargir la portée du FLE au-delà de l'apprentissage linguistique.

Ces thématiques renforcent la curiosité, le ravissement et le sentiment d'appartenance au monde. Elles relient le langage à l'action et au sens, ce qui favorise la consolidation des traces mnésiques à long terme.

Cette approche incarne pleinement l'esprit d'une éducation inclusive et humaniste, qui considère chaque enfant comme un sujet capable d'apprendre, de ressentir et de transformer son environnement.

4.5. Perspectives de recherche et d'action

Les perspectives ouvertes par cette réflexion appellent à une collaboration étroite entre chercheurs, éducateurs, orthophonistes et familles, afin de concevoir des dispositifs évolutifs et adaptés à la diversité des profils d'apprentissage.

Une attention particulière devrait être portée à la formation des éducateurs, à la création de

⁸ Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.

supports multisensoriels, et à l'évaluation qualitative de la mémoire linguistique dans le cadre du bilinguisme et du spectre autistique.

5. Jeux de communication et médiation ludique chez les enfants autistes

L'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier chez les enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme (TSA), nécessite des approches pédagogiques adaptées, à la fois structurées et engageantes. Dans cette perspective, les jeux de communication constituent des outils privilégiés pour stimuler le langage, la cognition et la socialisation tout en respectant les besoins sensoriels et émotionnels spécifiques de ces enfants.

5.1. Le jeu comme médiation pédagogique

Les jeux de cartes illustrés, les jeux de mémoire, les jeux de construction ou les jeux de rôle offrent un cadre d'apprentissage qui dépasse la simple acquisition linguistique. Par leur nature interactive, ces activités favorisent l'engagement cognitif et affectif de l'enfant autiste, tout en rendant l'apprentissage du français plus concret et plaisant.

Le jeu, en tant qu'expérience multisensorielle, permet à l'enfant d'associer les mots, les gestes et les objets dans un même espace d'action. Cette dynamique contribue à l'ancrage mnésique des apprentissages et soutient la motivation intrinsèque, facteur déterminant dans la progression linguistique et sociale.

5.2. Développement des compétences sociales

Les jeux de communication représentent un levier essentiel pour le développement des compétences sociales des enfants autistes. En les invitant à interagir avec leurs pairs dans un cadre structuré et sécurisant, ces jeux permettent d'expérimenter les règles implicites de la communication (attente du tour, coopération, partage, regard, imitation).

Ces moments d'échange favorisent l'apprentissage des codes sociaux et contribuent à renforcer la capacité d'adaptation de l'enfant dans des situations variées. Ainsi, le jeu devient un espace de médiation où l'enfant découvre et pratique les comportements sociaux de manière progressive et contextualisée.

5.3. Amélioration des compétences de communication

Les activités ludiques constituent un vecteur privilégié de développement du langage, tant verbal que non verbal. Par la manipulation d'images, de gestes ou d'objets symboliques, l'enfant est encouragé à s'exprimer, à formuler des demandes, à partager ses émotions ou ses idées.

Cette approche favorise la clarification et la fluidité de la communication, tout en développant la capacité à initier ou maintenir un échange. En contexte de FLE, ces jeux permettent d'introduire de nouveaux lexiques, des structures simples et des routines linguistiques familières, renforçant ainsi la confiance et le plaisir de communiquer.

5.4. Développement cognitif et moteur

Les jeux ludiques sollicitent également les capacités cognitives des enfants autistes. En les confrontant à des tâches de réflexion, de résolution de problèmes ou de mémorisation, ils encouragent une pensée plus flexible et créative. Cette stimulation intellectuelle, associée à des supports visuels et sensoriels, favorise l'appropriation des concepts et des structures linguistiques.

Par ailleurs, les activités impliquant des manipulations précises (jeux de construction, puzzles, tri d'images ou d'objets) contribuent à améliorer la motricité fine et la coordination œil-main. Ces compétences motrices soutiennent indirectement l'apprentissage linguistique, en renforçant la capacité d'attention et de planification.

5.5. Gestion des émotions et réduction du stress

Le jeu constitue enfin un espace privilégié pour réguler les émotions et réduire l'anxiété, souvent accrue chez les enfants autistes. En leur permettant de se concentrer sur une activité plaisante et prévisible, il instaure un sentiment de contrôle et de sécurité intérieure. Cette détente favorise la disponibilité cognitive nécessaire à tout apprentissage.

Ainsi, les expériences ludiques, en combinant plaisir, répétition et interaction, participent à l'épanouissement global de l'enfant et renforcent sa confiance dans ses propres capacités.

5.6. Synthèse et perspectives

Ce chapitre met en lumière le rôle central du jeu comme outil de médiation éducative et linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère aux enfants autistes. En s'appuyant sur des approches multimodales et bienveillantes, il devient possible de créer un environnement d'apprentissage inclusif, stimulant et émotionnellement sécurisant.

Les jeux de communication favorisent à la fois l'autonomie, la coopération et la créativité. Ils permettent à l'enfant autiste de s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage vivante où la langue se découvre à travers le corps, l'émotion et l'action.

En somme, le jeu n'est pas seulement un outil didactique, mais un espace de rencontre entre langage, cognition et affectivité, au service du développement harmonieux et du plaisir d'apprendre

6. Conclusion générale

Cette recherche visait à explorer les interactions entre mémoire, affectivité et apprentissage linguistique dans le cadre de l'éveil précoce au français chez les enfants autistes et ceux en difficulté d'adaptation scolaire. En articulant les apports des neurosciences affectives, de la psychologie cognitive et de la didactique du FLE, il a été possible de montrer que la mémoire linguistique n'est pas une simple fonction de stockage, mais un processus relationnel et émotionnel, inscrit dans la dynamique vivante du développement.

L'enfant apprend durablement lorsque le sens, l'émotion et la sécurité affective convergent. La stimulation sensorielle, les routines prévisibles, les supports visuels et les interactions sociales constituent autant de leviers pour renforcer la consolidation mnésique.

Chez l'enfant autiste, ces conditions prennent une importance particulière : elles garantissent la prévisibilité de l'environnement, réduisent la charge anxieuse et ouvrent un espace d'apprentissage serein et signifiant.

REFERENCES:

- **Abdellilah-Bauer, B. (2014).** *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en plusieurs langues*. Paris, France: La Découverte.
- **Abdelilah-Bauer, B. (2012).** Les règles d'or du bilinguisme. *Hors Collection Social*, 191-197.
- **Foudon, N. (2008).** *Acquisition du langage chez les enfants autistes: Etude longitudinale* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat (non publiée), Université Lyon 2).
- **Attwood, T. (2018).** *Le syndrome d'Asperger: guide complet*. De Boeck Supérieur.
- **Gueguen, L., Sergeev, A., Kadlec, B., Liu, R., & Yosinski, J. (2018).** Faster neural networks straight from jpeg. *Advances in neural information processing systems*, 31.
- **Habermas, J. (1981).** *Theorie des kommunikativen Handelns [Théorie de l'agir communicationnel]*. Frankfurt am Main, Allemagne: Suhrkamp.
- **Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007).** We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- **Jeunehomme, O., Folville, A., Stawarczyk, D., Van der Linden, M., & D'Argembeau, A. (2018).** Temporal compression in episodic memory for real-life events. *Memory*, 26(6), 759-770.
- **Nanchen, J. (2017).** *Autorité et bienveillance : De l'équilibre éducatif à la confiance relationnelle*. Lausanne, Suisse: Éditions Réalités Sociales.