



AUTISME ET



TROUBLES ENVAHISSANTS DU DEVELOPPEMENT

Ce document a pour objet de permettre aux enseignants de mieux connaître les caractéristiques de l'autisme et des troubles envahissants du développement (TED) et leurs conséquences en termes d'apprentissage. Il propose des repères, des ressources et des pistes d'adaptations pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves.

Préambule :

La scolarisation des enfants et adolescents autistes ou présentant des troubles envahissants du développement, comme pour tout élève, s'inscrit dans le cadre des dispositions de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Ces dispositions visent à garantir la continuité d'un parcours scolaire adapté aux compétences et aux besoins de chaque élève tout en s'inscrivant dans les objectifs du socle commun. Elles privilégient la scolarité en classe ordinaire, proche du domicile des parents.

Définition

L'autisme et les troubles qui lui sont apparentés constituent un ensemble de syndromes regroupés dans la classification internationale des maladies (CIM 10¹) sous le terme de troubles envahissants du développement.

Aspects cliniques

L'autisme et les troubles apparentés apparaissent en général avant l'âge de trois ans et présentent cinq formes principales :

- **autisme**
- **syndrome d'Asperger**
- **syndrome de Rett**
- **trouble désintégratif de l'enfance**
- **TED non spécifié.**

Prévalence : environ 6 pour 1000. Les garçons seraient 3 à 4 fois plus touchés que les filles à l'exception du syndrome de Rett.

Bases du diagnostic

D'après la CIM 10, l'autisme est un trouble du développement caractérisé par :

- des **perturbations qualitatives dans les interactions sociales réciproques,**
- des **perturbations qualitatives de la communication,**
- le **caractère restreint, répétitif des comportements, des intérêts et des activités.**

Cette « triade autistique » génère des « troubles qui entravent le développement de l'enfant et engendrent, sa vie durant, des handicaps sévères et lourds de conséquences pour lui-même et la vie familiale². » Parallèlement à cette triade, les personnes TED présentent des particularités cognitives, sensorielles et émotionnelles

¹Notamment dans la CIM 10 (classification internationale des maladies) élaborée par l'Organisation mondiale de la santé et le DSM-IV R (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) élaboré par l'American Psychiatry Association.

²Circulaire interministérielle 2005-124 du 8 mars 2005 relative à la prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement.

Difficultés spécifiques d'un élève TED

Le tableau ci-dessous précise les difficultés spécifiques qu'un élève atteint de TED est susceptible de rencontrer au cours de sa scolarité. Ces difficultés sont très variables dans leur mode d'expression et leur intensité. En effet, si les personnes atteintes de TED possèdent des caractéristiques communes, chacune présente cependant un profil unique. De plus, la forme et l'étendue des difficultés peuvent évoluer au fil du temps. Le tableau aborde également les répercussions possibles de ces difficultés sur les apprentissages et le comportement.

| Perturbations qualitatives dans les interactions sociales | Perturbations qualitatives de la communication | Caractère restreint, répétitif des comportements, des intérêts et des activités |
|--|--|---|
| <p>Interactions limitées, vie sociale perturbée, absence de partage spontané des intérêts avec les autres, refus des contacts sociaux ou contacts inadéquats</p> <p>Difficulté de compréhension des codes sociaux, règles et fonctionnements non intégrés, comportements inappropriés ou inadaptés (codes sociaux utilisés de façon décalée)</p> <p>Pas de différenciation spontanée entre un comportement adapté socialement et un comportement inadapté : le plus souvent, pas de recherche de transgression mais simplement de la satisfaction d'un besoin ou d'un désir</p> <p>Pas toujours de compréhension de ce qui est attendu dans un contexte donné : sans explication adaptée à son niveau de compréhension (en particulier verbale), semble ne pas comprendre ou peut ne pas comprendre pourquoi on le sanctionne lorsqu'il enfreint une règle</p> <p>Manque d'expérience sociale avec les adultes et/ou avec les enfants de son âge : semble souvent ne pas percevoir l'existence des autres, tente parfois d'aller vers eux mais utilise des attitudes, gestes ou des mots inadéquats voire dérangeants</p> <p>Difficulté voire refus de participer aux activités collectives : peut ne pas tolérer une présence trop proche</p> | <p>Déficit de communication verbale et/ou non-verbale</p> <p>Communication non verbale :</p> <p>Anomalie du regard : absence de contact oculaire ou regard fuyant, regard qui traverse, ne se pose pas</p> <p>En langage corporel : pas de lien spontané entre les expressions faciales, les gestes, les attitudes corporelles et leur signification</p> <p>Aspects pragmatiques de la communication mal intégrés : distance vis-à-vis de l'interlocuteur, pas de sourire social</p> <p>Communication verbale :</p> <p>Difficulté à utiliser spontanément le langage pour communiquer : pas de langage, jargon ou langage peu fonctionnel, expression écholalique, langage avec formes linguistiques répétitives, lexique pauvre, difficultés associées aux aspects pragmatiques de la conversation</p> <p>Acquisition approximative de la syntaxe et des règles grammaticales : pas toujours de « je », inversion des pronoms...</p> <p>Pas d'accès au sens figuré, aux métaphores, à l'implicite, au second degré, à l'humour : perception du sens littéral des expressions courantes uniquement...</p> | <p>Rigidité de la pensée et limitation des élaborations imaginatives</p> <p>Difficulté d'adaptation, d'organisation dans la réalisation des tâches : adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels (vérification systématique et répétitive du fonctionnement d'un objet...)</p> <p>Difficulté à gérer les moments de transition, les changements, les attentes : grande résistance, comportements inadaptés, recherche systématique des mêmes objets, des mêmes personnes, dans les mêmes lieux</p> <p>Difficulté à utiliser les objets de façon appropriée : détournement de leur usage courant</p> <p>Restriction des intérêts sur un sujet, un objet de l'environnement qui sert de point de repère, intérêt plus marqué pour les objets que pour les personnes</p> |

| Spécificités cognitives | Spécificités sensorielles | Spécificités émotionnelles |
|--|---|---|
| <p>Trouble de la cohésion centrale : pas de perception de la globalité mais capture des détails (dans ce qui est vu ou entendu)</p> <p>Défaut de théorie de l'esprit : difficultés à attribuer des intentions à l'autre et donc à ajuster son comportement</p> <p>Troubles des fonctions exécutives : manque de flexibilité mentale, trouble de la planification (perception des liens logiques, chronologiques d'une activité), défaut de généralisation</p> <p>Degré de concentration variable</p> | <p>Anomalies du traitement des informations sensorielles : hyper ou hypo-sensibilité aux stimuli visuels, auditifs, tactiles, olfactifs, gustatifs</p> <p>Difficultés d'intégration sensorielle ne permettant pas la réception d'informations provenant de plusieurs canaux (ex : entendre et voir)</p> <p>Stéréotypies : fixations sensorielles (lumière, objet qui tourne), fascinations pour certains mots</p> <p>Difficulté de coordination oculo-manuelle : absence de regard sur ce qu'il fait ou prend</p> | <p>Difficultés à décoder les émotions : pas d'identification ou d'expression de ses propres émotions ni de celles des autres</p> <p>Vulnérabilité émotionnelle : anxiété, faible estime de soi... ce qui peut générer de nombreuses crises ou comportements problématiques</p> <p>Stéréotypies traduites comme une difficulté de gestion émotionnelle : agitation des mains, répétition de slogans, balancements</p> |

Adaptations pédagogiques

De l'enfant à l'élève : comment le rendre disponible aux apprentissages ?

L'enfant se caractérise par une bonne capacité à mémoriser, une forte sensibilité au visuel, des centres d'intérêt particuliers, un intérêt pour les aspects structurés de son environnement... Il manifeste des besoins de sécurisation, de structuration et d'aide à la concentration.

Aménagements de l'environnement

- Privilégier une place contre un mur neutre pour l'élève (pour éviter les stimuli extérieurs)
- Aménager des espaces de classe et des aires de rangement clairement définis en fonction des activités
- Prévoir un emploi du temps de classe et un emploi du temps personnalisé visuel stable, mais dont les modifications éventuelles seront anticipées et affichées
- Annoncer et accompagner les changements de lieux et les imprévus (compte à rebours, timer...)
- Ne laisser à disposition que le matériel nécessaire à l'activité
- Utiliser des rituels

Aménagements des tâches

1. Prise d'information : consignes et présentation

- Proposer des consignes fractionnées soutenues par l'utilisation de supports visuels (photos, images, dessins, pictogrammes, schémas, illustrations gestuelles...)
- Matérialiser l'activité par une disposition du travail de gauche à droite
- Épurer les documents (pas de décoration ou information superflues)

2. La restitution : comment rendre compte de ce que l'on a fait ?

- Matérialiser l'espace de travail sur la feuille (cadre et non feuille blanche, lignes pré-tracées...)
- Privilégier d'autres modes de restitution à la restitution verbale (schémas, dessins, mots, mise à disposition des élèves d'images-outils pour restituer leurs procédures de résolution et leurs processus cognitifs...)
- Utiliser l'ordinateur pour pallier les difficultés graphiques
- Savoir que la restitution des apprentissages peut être différée (en d'autres lieux, à d'autres personnes...)

3. Traitement de l'information : comment faire l'exercice ?

- Identifier et planifier les différentes étapes de la tâche à effectuer (schéma de travail)
- Aborder une seule difficulté à la fois
- Partir de l'exemple pour parvenir à la règle (raisonnement déductif, notamment en mathématiques et outils de la langue)
- Manipuler et expérimenter pour permettre l'accès au sens
- Montrer le résultat attendu afin de permettre à l'élève de visualiser ce vers quoi il doit tendre. Cette concrétisation lui apportera ainsi un repère concernant le terme de l'activité.

4. La place particulière de la situation-problème et la question du sens

Enseignement prospectif et rétrospectif : l'enseignant doit analyser les différentes compétences que l'élève doit mettre en œuvre pour effectuer une tâche. Chaque étape fait l'objet d'un apprentissage au sein d'une activité plus globale pour qu'en suite l'élève puisse réaliser de manière autonome ces différentes tâches et les organiser entre elles de façon chronologique.

Exemple : en informatique, il faut savoir mettre en marche l'ordinateur, utiliser la souris, et ensuite mettre œuvre des compétences spécifiques pour l'exercice que l'on veut effectuer. Dans un premier temps, l'enseignant apprend à l'élève à mettre en route l'ordinateur, et l'accompagne de façon plus importante pour le reste (aider peut aller jusqu'à faire à la place), pour ensuite le laisser effectuer de plus en plus de choses seul et atteindre progressivement l'autonomie.

Selon les activités, on commencera l'apprentissage soit par la première étape (enseignement prospectif) soit par la dernière (enseignement rétrospectif) mais on aborde toujours l'ensemble de la séquence pour ne pas en perdre le sens.

Attention : la situation-problème est une situation qui génère beaucoup d'angoisses chez ces élèves. Privilégier davantage les démarches déductives.

La posture de l'enseignant

- Donner des consignes simples et concrètes
- Ralentir le débit de parole et limiter la quantité d'informations délivrées, privilégier les formulations affirmatives (dire plutôt : « marche » au lieu de « ne cours pas »)
- Eviter les phrases ambiguës, les expressions imagées (ex : tu es dans la lune), le double-sens, l'ironie, les noms familiers (ex : « mon p'tit chat »)
- Inclure l'élève dans les consignes collectives (ex : toute la classe, et toi aussi, Tom, nous allons...)
- Solliciter l'attention conjointe
- Inciter, même physiquement, initier, stimuler
- Accepter la lenteur d'exécution
- Se préoccuper de la généralisation des compétences (ne pas rester sur des exemples - diversifier les entrées)

Le travail en groupe, le langage oral et l'accès au sens ne sont pas prioritaires lorsqu'on enseigne à des élèves TED. Ils doivent plutôt devenir des objectifs à atteindre.

Les adaptations proposées sont bénéfiques à l'ensemble des élèves de la classe.

Un parcours de formation personnalisé

C'est à l'école que se déroule la scolarité des élèves présentant de l'autisme ou des TED, sauf lorsque leur PPS ou leur PAI prévoit des aménagements qui ne peuvent être mobilisés au sein de l'école de référence.

En effet, ils présentent une diversité de potentialités et de besoins qui impliquent une gamme étendue de réponses.

Ainsi les jeunes peuvent effectuer leur scolarité :

- en classe, moyennant des adaptations pédagogiques, des aménagements (emploi du temps, scolarité à temps partagé...), et des compensations (AVS, SESSAD...)
- dans un dispositif adapté de type CLIS ou ULIS
- au sein d'un établissement sanitaire ou médico-social (hôpital de jour, IME).

Le PPS est révisé annuellement dans le cadre des équipes de suivi de la scolarisation animées par les enseignants référents.

Ressources

Références réglementaires

- Loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Code de l'éducation : articles L 112-1 à L 112-5, L 351-1 et L 352-3)
- Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap (Code de l'éducation : article D 112-1, D 351-1 à D 351-20)
- Décret 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences
- Circulaire interministérielle 2005-124 du 8 mars 2005 relative à la prise en charge des personnes présentant de l'autisme et des troubles envahissants du développement (BOEN n° 15 du 14 avril 2005). Cette circulaire constitue le point de départ d'une relance quantitative et qualitative de la politique en direction des personnes autistes et, plus largement, atteintes de TED. Elle dresse un état des réponses à apporter.
- Plan ministériel Autisme 2008-2010 : construire une nouvelle étape de la politique des TED et en particulier de l'autisme

Centre ressources

- Centre de ressources sur l'autisme (CRA)
Les CRA sont constitués d'une équipe pluridisciplinaire spécialisée et expérimentée, mettant en œuvre des actions de dépistage, d'aide, de soutien, de formation ou d'information, de conseil ou d'expertise, au bénéfice des familles ou des professionnels. Ils assurent également une veille documentaire accessible à tous gratuitement et une information sur les congrès et colloques.
- **CRA Franche-Comté** : ☎ : 03 81 21 82 44 - fax : 03 81 21 82 62 - email : crafc@chu-besancon.fr

Bibliographie

- Scolariser les élèves autistes, DGESCO, Scérén/CNDP collection « Repères handicap », 2009
- Scolariser les élèves avec autisme et TED, Christine Philip, NR ASH hors série n° 4, 2007

Sitographie

- <http://autisme.inshea.fr>
- Les aménagements pour la scolarisation d'un enfant avec TED en classe ordinaire, Perrier Armande, 2008 : <http://handiressources.free.fr/ppt-pedagogic/les%20amenagements%20pour%20la%20scol.pdf>