



Troubles du spectre de l'autisme à l'école régulière

**Informations à l'intention du corps enseignant sur les
troubles, les mesures de différenciation pédagogique et la
compensation des désavantages**

Résumé



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)
Sous mandat de la Conférence intercantionale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Rédaction

Géraldine Ayer, collaboratrice scientifique CSPS

Corrections spécialisées

Nadia Chabane, Centre cantonal de l'autisme, canton de Vaud
Renate von Davier direction générale de l'ES II, canton de Genève

Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Tél. +41 31 320 16 60, cspc@cspc.ch

Version d'avril 2021 © SZH/CSPS Janvier 2016

Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/):



1 Informations sur les troubles du spectre de l'autisme (TSA)

Selon la dernière version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), les troubles du spectre de l'autisme sont des troubles neurodéveloppementaux impliquant un défaut de maturation du système nerveux. On parle de troubles du « spectre » de l'autisme (TSA) car les manifestations sont très diverses. Les symptômes s'étendent sur un continuum de léger à sévère et peuvent beaucoup varier d'une personne à l'autre. Deux symptômes permettent d'établir un diagnostic.

Déficits persistants de la communication et des interactions sociales

Ceux-ci sont observés dans des contextes variés. Ils peuvent se manifester par les éléments suivants :

- la réciprocité socioémotionnelle ;
- les comportements de communication non verbaux utilisés au cours des interactions sociales ;
- le développement, le maintien et la compréhension des relations.

Caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts ou activités

Comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :

- des mouvements moteurs, une utilisation d'objets ou du langage stéréotypés ou répétitifs ;
- une intolérance au changement, une adhésion inflexible à des routines ou à des modes de comportement verbaux ou non-verbaux ritualisés ;
- des intérêts très restreints et fixes, anormaux soit dans leur intensité soit dans leur but ;
- une hyper- ou hyporéactivité aux stimulations sensorielles ou un intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement (APA, 2016).

Selon la multiplicité des domaines dans lesquels ces symptômes se manifestent et la sévérité des troubles, il y a présence de troubles autistiques. Leur sévérité est établie en fonction du besoin de soutien. L'autisme est présent dès la naissance, mais les symptômes apparaissent habituellement dans la petite enfance. Bien qu'une prise en charge spécifique puisse conduire à des améliorations de performances notables, les troubles autistiques restent présents tout au long de la vie.

L'épilepsie est l'un des troubles les plus fréquemment associés aux TSA (entre 30 et 35 %). Aujourd'hui, on estime la fréquence de la déficience intellectuelle dans les TSA à un ratio de 40 à 50 %. D'autres troubles fréquents sont le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles spécifiques des apprentissages, les troubles développementaux de la coordination ainsi que les troubles de l'humeur, les troubles anxieux ou les troubles obsessionnels compulsifs. Les TSA peuvent apparaître également dans un contexte syndromique d'origine génétique (p. ex., Trisomie 21), neurologique ou métabolique (sclérose tubéreuse de Bourneville et maladies de surcharge).

2 Informations sur les répercussions des TSA

Les répercussions des troubles autistiques peuvent grandement varier d'une personne à l'autre puisque chacun présente une combinaison unique de symptômes. Pour comprendre les difficultés que l'élève avec autisme rencontre dans ses apprentissages et en classe, il est donc important de se renseigner sur la manière dont son trouble s'exprime et sur son fonctionnement propre. L'élève concerné, ses parents, mais aussi des professionnels ayant travaillé avec lui, pourront donner des informations précieuses sur ses difficultés propres ainsi que leurs impacts sur ses apprentissages et son intégration en classe. Les personnes avec autisme ont un fonctionnement cérébral différent, ce qui implique aussi des compétences singulières (p. ex., capacité de mémorisation remarquable, mémoire visuelle très développée, intérêts particuliers). Connaitre les ressources singulières de l'élève permettra de les solliciter en vue de favoriser les apprentissages (plus d'information dans la version longue de ce document).

3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves avec TSA

Les pratiques et outils pédagogiques décrits ci-après constituent des réponses possibles aux besoins spécifiques des élèves qui présentent des TSA. Nombre d'entre eux peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves présentant ou non des troubles spécifiques (p. ex., troubles du déficit d'attention ou dyslexie-dysorthographie). Chacun des élèves avec autisme aura des besoins différents et chaque réponse scolaire devra être adaptée de manière individuelle. Aussi, il conviendra de sélectionner parmi les outils et pratiques proposés ci-dessous uniquement ceux qui sont adaptés à la situation individuelle de l'élève.

Structuration de l'espace : attribuer une / des place(s) fixe(s) à l'élève, ainsi qu'à ses camarades ; définir des aires dévolues à des activités spécifiques en classe.

Prévisibilité et routine : informer l'élève de manière détaillée du déroulement de la semaine / journée, du cours / d'une activité, etc. et s'y tenir ; lui expliquer de manière claire et précise les changements dans la routine ; prévenir qu'une activité est finie et qu'une autre commence.

Planification des activités : décrire les différentes étapes d'une activité et fixer un barème de temps précis pour les accomplir, expliquer à l'élève ce qu'il doit faire quand il a fini.

Communication : donner une information claire et bien structurée (phrases simples, courtes et claires, éviter le langage figuré et l'implicite) ; écrire les instructions ou explications données oralement, les étayer par des gestes / indications ; les illustrer, ainsi que les consignes et textes écrits ; reformuler et clarifier les consignes ; les expliquer à l'aide d'un exemple ; répéter l'information ou la consigne en s'adressant personnellement à l'élève.

Aides à la communication, supports visuels : les supports visuels (pictogrammes, dessins, photos, logiciels et applications pour smartphone ou tablette numérique) s'avèrent très utiles (p. ex., pour informer l'élève du déroulement de la journée, indiquer qu'une activité s'achève et qu'une autre commence, préciser les règles de la classe, reconnaître les émotions vécues). Ces supports visuels sont à afficher dans des endroits stratégiques. Pour les élèves plus âgés, ces explications peuvent être données par écrit.

Adaptation des documents de travail : l'élève devra bénéficier, si nécessaire, d'une adaptation des documents de travail (p. ex., pour avoir une seule consigne à la fois, faire ressortir les informations pertinentes, avoir une structure de mise en page claire).

Règles de vie et gestion des comportements : clarifier les règles de vie dans chaque situation, ce qu'on a le droit de faire ou non. Les enfants autistes confondent souvent ce qui est interdit avec ce qui est faux ou erroné, raison pour laquelle il est important d'expliquer la différence ; encourager l'élève à collaborer ; poser des limites claires aux intérêts et stéréotypies qu'il manifeste ; lorsque l'élève a un comportement inadéquat, lui proposer une alternative plus acceptable ; renforcer les comportements positifs et décourager les négatifs.

Apprentissage et motivation : favoriser l'apprentissage par l'imitation ; veiller à ce que l'élève regarde ce qu'on lui propose ; faire répéter plusieurs fois le même exercice ; partir de l'exemple concret et des expériences individuelles pour aller à la règle ; enseigner à l'élève différentes façons de faire la même chose ; présenter une même compétence dans d'autres contextes, dans d'autres lieux ou avec un autre matériel ; privilégier la progressivité en structurant les apprentissages, en ajoutant une difficulté à la fois ; utiliser les intérêts particuliers de l'élève pour le motiver dans ses apprentissages.

Compétences sociales et gestion émotionnelle : aider l'élève à reconnaître et comprendre ses émotions et celles d'autrui en explicitant ce qui est vécu ; l'aider à exprimer ses malaises / besoins ; lui apprendre à demander de l'aide ; adapter les situations afin qu'il se sente à l'aise.

Attention particulière : être attentif à la cause des troubles ou aux difficultés de comportement (peut être un signe de malaise) et replacer le comportement « inadapté » de l'élève dans son contexte pour bien le comprendre et trouver une solution pour résoudre la situation ; vérifier qu'il comprend les consignes et événements qui se produisent en classe ; accepter la lenteur d'exécution.

4 Mesures de compensation des désavantages

Les personnes en situation de handicap ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages¹, pour autant que le principe de proportionnalité soit respecté, c'est-à-dire que le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés soit équilibré. De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation / formation. La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves avec autisme proposée ci-dessous est non exhaustive.

Les répercussions du trouble étant différentes pour chacun, elles doivent en tous les cas être attribuées en fonction de sa situation individuelle, notamment de son âge et du degré scolaire. Elles doivent faire l'objet d'une discussion avec toutes les parties concernées et être régulièrement réévaluées et adaptées si nécessaire.

Environnement / place de travail

- Prise en compte du handicap spécifique de l'élève dans l'aménagement de l'environnement de classe (p. ex., minimiser l'éclairage / les odeurs / les bruits, cloisonner sa place de travail / d'examen avec un paravent).
- Octroi d'une place de travail supplémentaire. Lui permettre de se déplacer selon le type d'activité (p. ex., mettre à disposition un bureau contre le mur, au fond de la classe).
- Travail / examen dans une pièce séparée ou examen en classe à sa place de travail habituelle.

Matériel, assistance personnelle

- Si l'élève a des difficultés de motricité fine, autorisation d'utiliser du matériel d'écriture spécialisé ou un ordinateur (permet l'utilisation du clavier ou de programmes ou logiciels spécifiques). L'enseignante ou enseignant spécialisé peut aider au choix du matériel.
- Assistance personnelle d'un interlocuteur connu et de confiance (lors des travaux en classe, une enseignante ou un enseignant spécialisé / une personne assistante à l'intégration scolaire / une ou un camarade ; lors des évaluations, une enseignante ou un enseignant / une personne assistante).

Adaptation du temps

- Prise en compte des difficultés spécifiques de l'élève lors de la planification des tests / examens.
- Octroi de pauses supplémentaires ou plus longues de sorte à permettre des instants de détente (p. ex., l'élève peut aller à la salle de lecture ou de repos).
- Division du travail / de l'examen en plusieurs séquences limitées dans le temps. Répartir le travail / l'examen.
- Octroi de temps supplémentaire lors des travaux / examens (p. ex., un tiers temps supplémentaire lors d'une évaluation).
- Octroi de temps supplémentaire pour la préparation des tâches à effectuer.

Adaptation de la forme du travail / de l'examen

- Privilégier la forme écrite plutôt qu'orale, la mise à disposition d'informations visuelles plutôt qu'auditives. Si les difficultés de motricité fine prédominent, à l'inverse, permettre à l'élève de répondre par oral.
- Varier, voire adapter la structure des travaux / évaluations (p. ex., les énoncés comportant des consignes multiples ou complexes peuvent être décomposés, le travail divisé en plusieurs séquences).
- Varier, voire adapter les sujets et thèmes des travaux / examens, à condition que les objectifs d'apprentissage soient respectés (p. ex., personnaliser les sujets de dissertation, privilégier les sujets concrets aux thèmes à dimension interrelationnelle ou émotionnelle).
- Réduire le volume des exercices à effectuer durant le temps imparti (privilégier la qualité à la quantité pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés).

¹ Au sens de l'art. 2, al. 1 LHand.

- Offrir une guidance plus marquée durant le travail / l'examen (p. ex., donner les consignes des épreuves les unes après les autres et pas en même temps, si l'élève ne peut répondre à une question posée, l'aider à passer à la suivante).
- Pendant l'examen ou le travail noté, l'enseignante ou enseignant ou la personne examinatrice vérifiera, dans la mesure du possible, que pour des raisons inhérentes à son handicap, l'élève n'a pas omis de répondre à une question. De même, si en raison de difficultés de motricité fine, l'écriture de l'élève entraîne une ambiguïté pour les correcteurs, l'enseignante ou enseignant pourra prendre en considération des précisions données oralement par l'élève.

Adaptations des modalités d'évaluation

- Appréciation séparée des domaines à évaluer. Par exemple, si l'élève a des difficultés de motricité fine, lors d'une épreuve de calcul, noter séparément la précision des graphiques.
- Plus grande tolérance liée à la qualité d'écriture et du dessin (artistique, graphique, géométrique), à la tenue des cahiers (p. ex., en cas de difficultés de la motricité fine), aux maladresses motrices en gymnastique ainsi qu'aux difficultés d'inattention consécutives au handicap de l'élève.
- Modulation de l'évaluation des habiletés (p. ex., en cas de difficultés de la motricité fine, ne pas tenir compte de la tenue du cahier ou adapter les exigences quant à la précision du tracé en géométrie).

5 Sélection de ressources pédagogiques

Outils informatiques et pédagogiques

- <http://www.application-autisme.com> : plateforme collaborative répertoriant toutes les applications pédagogiques disponibles sur smartphone et tablette numérique pour les personnes avec autisme.
- <https://spectredelautisme.com/materiel-imprimable> : site proposant des outils ainsi que du matériel éducatif et de sensibilisation à l'autisme.
- <https://www.autisme.ch/boite-a-outils> : le site de l'association Autisme suisse romande propose du matériel pédagogique et des pictogrammes dans sa boîte à outils.
- https://www.firah.org/upload/activites-et-publications/progammes-thematiques/autisme-nouvelles-technologies/belgique/autisme_technologie_umons_choose.pdf?fbclid=IwAR0NWcJgq6N2VRk29UEu-0I3axnExDBTsU4Qj1tou57wFQJ9I_iZkN78x8 : guide pratique Autisme et Nouvelles technologies coordonné par FIRAH (Recherche appliquée sur le Handicap) pour travailler les habiletés sociales.

Sensibilisation à l'autisme

- <https://www.dailymotion.com/video/xehial> : « Mon petit frère de la lune » réalisé par Frédéric Philibert.

Cours et formations

- <https://asehp.ch/formation> : le site de l'association Autisme suisse romande renseigne sur les cours et formations sur l'autisme.