

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

Informations à l'intention des enseignants sur les troubles, les
mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des
désavantages

Version complète

Table des matières

Avant-propos.....	2
1 Informations sur les troubles du spectre de l'autisme (TSA)	3
1.1 Définition	3
1.2 Prévalence	3
1.3 Causes.....	3
1.4 Troubles associés.....	4
2 Informations sur les répercussions des TSA.....	4
3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves avec TSA	7
4 Mesures de compensation des désavantages	10
5 Sélection de ressources pédagogiques	12

Avant-propos

Certaines difficultés d'apprentissage ou certains obstacles sont communs aux élèves avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Ainsi, il est utile d'avoir des connaissances spécifiques sur ces troubles. Toutefois, lors de la lecture de cette fiche, notamment des mesures qu'elle propose aux chapitres 3 et 4, il convient de tenir compte des points suivants.

Les répercussions de l'autisme peuvent grandement varier d'une personne à l'autre ; il peut y avoir plus de différences en termes de besoins entre deux élèves avec TSA qu'entre un élève avec TSA et un autre qui n'en a pas. Réduire l'élève à son trouble porte le danger d'amener l'enseignant¹ à ne pas voir le besoin réel de l'élève et d'inciter l'élève à se conformer à ce qu'on attend d'une personne porteuse du trouble (Thomazet, 2012).

Chaque élève avec TSA aura des besoins différents. Cette fiche doit servir uniquement à mieux comprendre les difficultés qu'il peut rencontrer et à donner des pistes pour le soutenir le plus adéquatement possible ; son trouble est ensuite appelé à être relativisé au profit de l'élève en situation, pris dans sa globalité.

En plus d'accueillir dans sa classe un élève avec TSA, l'enseignant doit composer avec tous les autres élèves de la classe, certains pouvant aussi présenter d'autres troubles ou déficiences. À travers cette fiche, il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette systématiquement en place des mesures conséquentes juste pour l'élève avec TSA, et ceci parallèlement aux aménagements offerts au reste de la classe, mais qu'il offre des mesures adaptées aux besoins spécifiques de l'entité-classe, dont l'élève avec TSA fait partie. Lorsque le niveau d'individualisation des aménagements pour l'élève avec TSA devient plus conséquent, l'enseignant ordinaire devrait bénéficier de l'aide d'autres professionnels du domaine de la pédagogie spécialisée, généralement d'un enseignant spécialisé.

Dans ce cas, l'enseignant ordinaire peut soutenir la démarche de l'enseignant spécialisé en intégrant aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des pratiques et aménagements proposés dans cette fiche, qui seront utiles non seulement à l'élève en question, mais également aux autres élèves de toute la classe.

Cette fiche propose des mesures de pédagogie différenciée (chapitre 3) et de compensation des désavantages (chapitre 4). Pour mieux comprendre la distinction faite entre les deux, vous pouvez consulter le document d'introduction « [Information sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s - Différenciation pédagogique et compensation des désavantages](#) ».

¹ Afin de faciliter la lecture du présent document, le masculin est utilisé comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

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

1.1 Définition

Selon la dernière version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), les troubles du spectre de l'autisme sont des troubles neuro-développementaux 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'autre².

Le DSM-5 se base sur la présence de deux symptômes pour établir un diagnostic :

1. Déficiences persistantes dans la communication sociale et les interactions sociales dans de multiples contextes. Ces déficiences se manifestent plus précisément dans les domaines suivants :
 - la réciprocité socio-émotionnelle ;
 - les comportements de communication non verbaux utilisés pour l'interaction sociale ;
 - le développement, le maintien et la compréhension des relations.
2. Schémas de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints et/ou répétitifs, qui se manifestent dans les domaines suivants :
 - des mouvements moteurs, une utilisation d'objets, ou des paroles stéréotypés ou répétitifs ;
 - une résistance au changement, une adhésion inflexible à des habitudes ou des modes de comportement verbaux ou non verbaux ritualisés ;
 - des intérêts très restreints et circonscrits dont l'intensité ou l'objet est singulier ;
 - l'hyper- ou hyporéactivité à des informations sensorielles ou intérêt inhabituel pour des éléments sensoriels de l'environnement.

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.

Selon la version précédente du DSM (DSM-IV), l'autisme faisait partie des « Troubles Envahissants du Développement (TED) ». Le DSM-5, ainsi que la prochaine version de la Classification internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-11, prévue pour 2017), suppriment l'appellation « TED » pour favoriser celle de « Troubles du spectre de l'autisme (TSA) ». Ainsi, le syndrome d'Asperger est désormais considéré comme un trouble du spectre de l'autisme sans retard de langage ni déficience intellectuelle.

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.

1.2 Prévalence

En Suisse, il n'existe pas d'étude permettant de déterminer le nombre de personnes avec autisme. On estime qu'entre 0,6 et 1% de la population totale est concernée par l'autisme. Ainsi, environ 150'000 enfants de 0 à 19 ans seraient concernés. Bien qu'elle ne soit pas totalement transposable à la situation en Suisse, la dernière enquête biennale du Centre américain du contrôle et de la prévention des maladies menée en 2014 estime le taux de prévalence des troubles autistiques aux États-Unis à 1 enfant sur 68 (ou 1,5%). Les garçons sont presque 5 fois plus concernés par l'autisme que les filles.

1.3 Causes

Les causes de l'autisme n'ont pas encore été clairement élucidées bien qu'il y ait un consensus dans les milieux de la recherche pour dire que celles-ci sont multiples. De nombreuses études ont permis

² Pour faciliter la compréhension du texte, on utilisera les appellations d' « autisme » ou de « troubles autistiques », en référence aux « Troubles du spectre de l'autisme (TSA) ».

de mettre en lumière l'influence de la génétique ; une quantité considérable de gènes (de 30 à 100) serait associée à l'autisme, mais leur implication exacte dans l'expression du trouble reste floue. Les facteurs environnementaux jouent également un rôle important ; en présence d'un terrain de vulnérabilité génétique, ils pourraient influencer le développement du cerveau.

1.4 Troubles associés

La déficience intellectuelle et l'autisme surviennent fréquemment ensemble. On estime que dans 35 à 50% des cas, l'autisme s'accompagne d'un retard psycho-intellectuel (< 70 de Quotient Intellectuel). D'autres troubles fréquents associés sont l'épilepsie (jusqu'à 20% des situations, les personnes autistes ayant un retard intellectuel étant plus fréquemment touchées), les troubles du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (50-70% des cas) ainsi que les troubles obsessionnels compulsifs, les troubles anxieux, dépressifs, du sommeil, gastro-intestinaux et psychomoteurs. L'autisme se cumule aussi parfois à d'autres syndromes génétiques (par ex. la trisomie 21 ou le syndrome du X-fragile).

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 leur impact sur ses apprentissages et son intégration en classe. Cette prise d'information aidera non seulement à mettre en place des moyens adéquats pour gérer les difficultés que l'élève rencontre mais également à prendre conscience du fait que certains comportements et attitudes ne sont pas intentionnels mais peuvent être la conséquence de son trouble. Les personnes avec autisme ont un fonctionnement cérébral différent, ce qui implique aussi des compétences particulières, qui peuvent être parfois exceptionnelles (par ex. capacité de mémorisation remarquable, mémoire visuelle très développée, facilité pour apprendre les langues, intérêts particuliers). Connaître les ressources particulières de l'élève permettra de les solliciter en vue de favoriser les apprentissages.

Les informations ci-dessous donnent des pistes pour comprendre les difficultés qu'un élève avec autisme peut rencontrer et les ressources particulières qui peuvent être mobilisées.

• Interactions sociales

Les personnes avec autisme ont de la difficulté à décoder leurs propres états émotionnels et mentaux ainsi que ceux des autres. Elles ont de la peine à intégrer et appréhender les normes et règles sociales implicites et à comprendre le langage non verbal (gestes, mimiques, etc.). Ainsi, un élève avec autisme peut avoir des difficultés :

- à comprendre et réagir de manière appropriée selon le contexte (plus d'information sous le point « Traitement de l'information par le détail »). Par exemple, évaluer la distance à respecter avec son interlocuteur en fonction du lieu, valider ses propos par un hochement de tête lors d'une pause entre deux phrases, le regarder dans les yeux lorsque c'est approprié mais savoir détourner le regard à d'autres moments ;
- à utiliser naturellement le langage non verbal. Ainsi, sa gestuelle peut être pauvre et l'expression de son visage figée ;
- à comprendre quelles sont les intentions des autres, à se mettre à leur place et à réagir d'une manière socialement acceptable. Par exemple, il peut ne pas comprendre l'ironie et les plaisanteries et aura tendance à interpréter les propos de façon littérale ; il peut ne pas sentir que l'autre n'est pas intéressé par ce qu'il raconte et continuer dans sa lancée ;
- à comprendre les règles implicites lors de jeux avec ses camarades. Il peut aussi avoir de la peine à « faire semblant » (par ex. à s'imaginer qu'une banane puisse être, dans le cadre du jeu, utilisés comme un combiné de téléphone) ;

- l'élève peut avoir de la peine à s'exprimer et à se faire comprendre des autres. Par exemple, il peut ne pas communiquer qu'il vit un malaise (mal au ventre, anxiété, est gêné par le bruit) ou qu'il ne comprend pas quelque chose (impossibilité de poser des questions pour obtenir des précisions), ni à demander de l'aide lorsqu'il en a besoin ; il peut avoir des réactions qui ne sont pas usuelles (par ex. absence de réaction visible ou réaction disproportionnée) ;
 - à établir des relations durables avec son entourage, car il ne partagera pas spontanément ses pensées, émotions ou intérêts avec les autres. De plus, compte tenu des difficultés évoquées, les sources de malentendus sont nombreuses.
- **Langage verbal**
Les troubles autistiques peuvent s'accompagner d'un retard de langage. Certaines personnes avec autisme n'ont pas accès au langage et d'autres acquièrent des compétences linguistiques dans la norme mais avec des caractéristiques particulières (décrites ci-dessous). La difficulté partagée par l'ensemble des personnes avec autisme réside dans la dimension pragmatique du langage (utilisation et compréhension du langage), et se traduit par :
 - des confusions sémantiques (usage inapproprié des mots) lorsque le langage est plus abstrait. Le langage métaphorique est difficilement compréhensible ;
 - des incohérences syntaxiques et logiques. Par exemple utilisation du « il » ou du « tu » à la place du « je », inversion des pronoms personnels ;
 - des confusions dans l'utilisation d'un mot en raison de difficultés à identifier les indices selon le contexte (lorsque l'enseignant demande aux élèves de sortir leur « plume », l'élève avec autisme pense qu'il doit sortir une plume d'oiseau et non pas une plume pour écrire) ;
 - un usage stéréotypé, répétitif, voire restreint du langage. Par exemple, l'élève avec autisme répète la dernière phrase de son interlocuteur (écholalie) ; il dit « 3-2-1 partez ! » à chaque fois qu'il va accomplir une action ;
 - un langage idiosyncrasique, c'est-à-dire que la personne a tendance à organiser les règles générales de formation des mots d'une manière non usuelle. Par exemple, elle détourne le sens des mots ou invente des mots ou expressions qui n'existent pas ;
 - les enfants avec autisme peuvent avoir un langage « adultomorphe », soutenu par une richesse lexicale atypique pour leur âge (par ex. recherche du terme ou mot exact) ;
 - les intonations peuvent aussi être monocordes, le rythme irrégulier.
 - **Anomalies sensorielles et motrices**
Les personnes avec autisme présentent souvent des troubles de la modulation sensorielle qui se traduisent par :
 - des hypo- ou hypersensibilités. Celles-ci sont très variables d'une personne à l'autre. Bien que pouvant toucher toutes les modalités sensorielles, elles concernent principalement certains stimuli auditifs (fréquence acoustique, intensité), visuels (mouvements, lumière, forme globale, etc.), tactiles (texture, contact physique) et proprioceptifs (positionnement, sensations corporelles, mouvement). Ce traitement particulier de l'information sensorielle peut générer des problèmes d'attention, des réponses visant à éviter les stimuli (ne pas regarder, partir, se boucher les oreilles, etc.) ou des réactions émotionnelles liées à l'inconfort provoqué (anxiété, balancements, etc.). Par exemple, l'élève peut ne pas réagir à un bruit fort, comme la sonnerie du début ou de la fin des cours. Au contraire, un bruit minime comme celui que font les feuilles de cahier lorsqu'on les tourne peut grandement le déconcentrer, voire même être perçu comme insupportable et occasionner une souffrance ;
 - des difficultés à recevoir simultanément des informations issues de plusieurs modalités sensorielles ou au sein d'une même modalité. Par exemple, l'élève peut être dans l'incapacité de sélectionner la voix de l'enseignant en présence d'autres stimuli sonores comme des chuchotements de ses camarades ou des bruits venant de l'extérieur ; de regarder son interlocuteur et l'écouter en même temps. La personne avec autisme aura donc tendance à appréhender les stimuli séparément et à porter son attention que sur une partie d'un objet au détriment de la forme globale ou du contexte, ce qui peut amener à une représentation limitée de l'environnement (voir point suivant « Traitement de l'information par le détail ») ;

- des difficultés à détecter et percevoir les mouvements visuels (par ex. les mouvements physiques mais aussi ceux du visage et du corps) et les transitions auditives surtout lorsqu'ils sont rapides ;
 - sur le plan moteur, il n'est pas rare de rencontrer des troubles de la motricité fine et globale, ce qui peut ralentir la personne avec autisme ou la mettre dans l'incapacité d'accomplir correctement une tâche (écriture, traçage de figures géométriques, dessin, apprendre à nager, etc.).
- **Traitement de l'information par le détail**
Ce traitement particulier de l'information peut engendrer des difficultés :
 - à construire du sens. Par exemple, l'élève peut peiner à comprendre ce qu'il lit ;
 - à maintenir l'attention sur la consigne du travail en cours. L'élève peut avoir une tendance à l'oublier ;
 - à s'organiser dans la réalisation des tâches (par ex. planifier, choisir par quelle tâche commencer) ;
 - à faire une synthèse des éléments perçus, ce qui est nécessaire pour interpréter et donner du sens au contexte. Par exemple, l'élève arrive en classe, il se focalise sur le tableau noir et sur le pullover rouge de son enseignante et risque de se perdre en restant « accroché » à ces informations et à leur donner une importance qu'elles n'ont pas (voir aussi point précédent « Interactions sociales ») ;
 - à transposer une situation, une connaissance ou un apprentissage. Une situation analogue peut sembler complètement nouvelle à un élève avec autisme si le contexte ou un détail change (voir aussi point précédent « Interactions sociales »). Par exemple, si l'on rajoute une consigne à un exercice déjà maîtrisé ; si l'on lui donne un stylo bleu alors qu'il est habitué à écrire avec un stylo noir ; si la classe va dans une autre piscine que celle habituelle, la situation lui semblera totalement nouvelle.
- **Difficultés d'adaptation et résistance au changement**
Compte tenu du manque de repères découlant des répercussions possibles des troubles autistiques sur la personne concernée :
 - une nouvelle situation (par ex. un changement subit d'enseignant, de lieu ou une modification des tâches assignées) peut être source de beaucoup d'inquiétude, voire d'angoisse (voir point suivant « Troubles secondaires fréquents ») ;
 - les personnes avec autisme préfèrent souvent se limiter aux situations qu'elles connaissent, dans lesquelles elles ont déjà une certaine maîtrise (par ex. prendre toujours le même chemin, manger tous les jours la même chose) ; d'où une tendance à avoir des intérêts restreints, à persévérer dans des tâches répétitives ou à mettre en place des rituels précis. Beaucoup de personnes autistes deviennent d'ailleurs de véritables spécialistes de leur domaine d'intérêt.
- **Troubles secondaires possibles**
Le stress et l'anxiété sont fréquents chez les personnes avec autisme. Certaines situations qui semblent normales aux personnes dites « neurotypiques », c'est-à-dire n'ayant pas de troubles autistiques, peuvent être source de stress, voire déclencher de fortes angoisses (par ex. un imprévu, l'incompréhension d'une situation, un bruit). Ces états émotionnels peuvent se manifester de différentes manières, notamment par des troubles du comportement (repli sur soi, agitation extrême, tendance à parler de manière ininterrompue, comportement d'agression sur soi ou sur les autres, mouvements stéréotypés et répétitifs, rituels, destruction de matériel, mais aussi difficultés rencontrées lors des apprentissages, etc.). Les troubles de l'alimentation et du sommeil se rencontrent également fréquemment. La prise de conscience par la personne de ses difficultés de socialisation et de compréhension de son environnement, son sentiment d'exclusion peuvent mener, le plus souvent à l'adolescence, à un tableau de dépression réactionnelle.

3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves avec TSA

Bien que les répercussions des troubles autistiques peuvent rendre plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument heureusement pas aux conséquences du handicap dont il est porteur. Aussi peut-on mettre en place différentes stratégies propres à l'aider à mieux faire face aux difficultés qu'il rencontre ; il est en cela l'acteur principal de sa formation.

Certaines aides sont du ressort du thérapeute, de l'enseignant spécialisé, des services spécialisés compétents et des parents de l'élève. Certaines approches et certains outils qui ont fait leur preuve sont utilisés dans le cadre thérapeutique et/ou dans l'enseignement spécialisé (par ex. les approches behavioristes telles que ABA³ ou TEACCH⁴ ainsi que les approches dites développementales telles que Early Start Denver Model ; les outils de communication tels que les pictogrammes ainsi que les outils de communication alternative augmentée tels que DynaVox ou récemment les applications pour tablette numérique). Néanmoins, ils peuvent être partagés par l'ensemble des intervenants auprès de l'élève. Il est en effet essentiel que les différents professionnels ainsi que la famille se coordonnent, notamment en ce qui concerne les mesures de soutien, cela afin d'offrir à l'élève un accompagnement qui lui soit profitable.

Grâce à des pratiques pédagogiques appropriées, l'enseignant contribue ainsi fortement à soutenir l'élève avec autisme. Une compréhension par l'enseignant des difficultés inhérentes au handicap et, avec l'aide d'un enseignant spécialisé ou d'un thérapeute, la mise en place de mesures pédagogiques et d'aides adaptées, permettent de diminuer significativement les impacts négatifs du trouble et permettent une meilleure actualisation des compétences de l'élève en facilitant ses apprentissages.

Les aménagements et pratiques pédagogiques décrits ci-après constituent des réponses aux besoins spécifiques des élèves atteints d'autisme. Nombre d'entre eux peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves présentant ou non des troubles spécifiques (par ex. trouble du déficit d'attention ou dyslexie-dysorthographe) et font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes. Les élèves atteints d'autisme forment un groupe extrêmement hétérogène et le trouble peut se manifester très différemment d'une personne à l'autre. C'est pourquoi il est important de se familiariser avec l'élève. 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 aménagements proposés ci-dessous uniquement ceux qui sont adaptés à la situation individuelle de l'élève, à la sévérité et aux manifestations de son trouble (par ex. l'élève peut avoir des problèmes d'attention prédominants, des troubles de la motricité fine, une hypersensibilité au bruit) ainsi qu'à ses répercussions sur la vie scolaire, à l'âge de l'élève, au contexte et au degré scolaire.

- **Acceptation et intégration sociale**

- Aider l'élève, c'est avant tout lui porter un regard positif (accepter la différence et valoriser les compétences particulières) ;
- Développer l'entraide et la collaboration entre les élèves (pratiques de parrainage, pairage, tutorat dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.) ;
- Conscientiser/sensibiliser les autres élèves : expliquer les particularités et difficultés spécifiques et les compétences de l'élève concerné en insistant sur le trouble de la communication et sur la difficulté à se socialiser, ses besoins particuliers et les raisons des aménagements mis en place. Lorsque nécessaire, éclaircir les situations suscitant de l'incompréhension (par ex. si des camarades considèrent un aménagement comme un traitement de faveur).

³ Applied Behavioral Analysis.

⁴ Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children.

- **Structuration de l'espace**
 - Attribuer une/des place(s) fixe(s) à l'élève, ainsi qu'à ses camarades. Pour trouver la/les place(s) la/les plus adéquate(s), tenir compte de son handicap spécifique (plus de détail dans le chapitre suivant, sous « Environnement / poste de travail ») ;
 - Définir des aires dévolues à des activités spécifiques en classe (par ex. devant pour écouter, derrière pour travailler).
- **Prévisibilité et routine**
 - Informer l'élève de manière détaillée du déroulement de la semaine, de la journée, du cours, d'une activité, etc. et s'y tenir ;
 - Expliquer à l'élève de manière claire et précise les changements dans la routine. Le faire suffisamment à l'avance, afin qu'il puisse anticiper ;
 - Prévenir qu'une activité est finie et qu'une autre commence et assurer la compréhension des moments de transition entre les activités.
- **Planification des activités**
 - Décrire les différentes étapes d'une activité (par ex. « En arrivant à l'école : 1) d'abord je vide mon sac, 2) puis je donne mes devoirs, 3) finalement je sors ma trousse ») ;
 - Fixer un barème de temps précis pour l'accomplissement de l'activité proposée ou de ses étapes (l'utilisation d'un Time Timer peut être utile) ;
 - Expliquer à l'élève ce qu'il doit faire quand il a fini. Par exemple lors d'un « temps mort », lui expliquer qu'il doit « attendre ». S'il est trop difficile pour lui d'attendre, lui donner une petite activité à faire.
- **Communication**
 - Donner une information claire et bien structurée. Préférer des phrases simples, courtes et claires, éviter le langage figuré (par ex. « tu es chouette ») et l'implicite (par ex. « Nathan a fait du football à la récréation. Il est revenu en boitant. », l'implicite étant « Il s'est fait mal en jouant au football ») ;
 - Écrire les instructions ou explications données oralement ;
 - Étayer les instructions ou explications orales par des gestes ou indications. Par exemple lorsque l'enseignant demande aux élèves de sortir leur livre de mathématiques, l'enseignant accompagne l'instruction en montrant simultanément un exemplaire du livre ;
 - Illustrer les instructions ou explications orales ainsi que les consignes et textes écrits (voir point suivant, « Aides à la communication, supports visuels ») ;
 - Reformuler et clarifier les consignes lorsque nécessaire (voir point « Adaptation des documents de travail »). Expliquer la consigne à l'aide d'un exemple ;
 - L'élève ne se sentira pas toujours concerné lorsqu'une consigne est donnée au groupe. Il est donc utile de répéter l'information ou la consigne en s'adressant à l'élève de manière personnelle.
- **Aides à la communication, supports visuels**

Avec l'aide de l'enseignant spécialisé ou du thérapeute, les supports visuels (pictogrammes, dessins, photos et récemment applications pour tablette numérique (voir chapitre 5) s'avèrent très utiles, notamment pour :

 - informer l'élève du déroulement de la journée (indiquer par ex. les différentes activités prévues à l'aide de pictogrammes) ou du planning de la semaine (par ex. utiliser un semainier avec les photos des lieux de vie où l'élève se rendra) ;
 - indiquer qu'une activité s'achève et qu'une autre commence (par ex. montrer toujours le même pictogramme pour indiquer ce changement) ;
 - détailler les étapes d'une activité (par ex. plan de travail) ;
 - préciser les règles de la classe (par ex. mettre une image représentant des pantoufles au-dessus des bancs se trouvant devant la classe) ;
 - ranger le matériel didactique et les outils de travail (par ex. étiquettes de couleurs différentes) ;

- 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. Tenir compte des paramètres suivants. Les paramètres décrits dans le chapitre précédent (sous « Communication ») seront également utiles.

- Donner une seule instruction à la fois, différencier les informations des instructions et des questions. Par exemple modifier l'instruction suivante « Pourquoi les métaux n'atteignent-ils pas une haute température en même temps ? » ainsi : « Les métaux n'atteignent pas une haute température en même temps. Pourquoi ? ». Faire ressortir les informations pertinentes (par ex. souligner les mots clés ou, à l'école primaire, cacher les instructions qui compliquent) ;
- Utiliser des couleurs (par ex. en mathématiques, écrire les unités en rouge, les dizaines en vert, les centaines en bleu ou lors d'opérations mixtes, mettre les multiplications en rouge, les divisions en vert, etc.) ;
- Clarifier les ambiguïtés (par ex. remplacer l'instruction « Écris le contraire des mots soulignés » par « Écris les mots qui veulent dire le contraire des mots soulignés ») ;
- Pour les élèves qui se perdent dans les détails, ne pas mettre d'illustrations non porteuses de sens sur les copies d'examen ;
- Prévoir un interlignage suffisant. Écrire suffisamment grand et de manière lisible ;
- Signaler clairement le début et la fin d'un exercice par des lignes épaisses et bien espacées ;
- Prévoir des lignes pour écrire et suffisamment d'espace pour les réponses.

- **Règles de vie et gestion des comportements**

- Clarifier les règles de vie dans chaque situation (par ex. dire bonjour en arrivant en classe ; se taire et écouter lorsque l'enseignant explique quelque chose ; en sortie, se mettre en rang par deux) ;
- Expliquer clairement 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 (on a le droit de se tromper mais pas d'enfreindre une règle) ;
- Encourager l'élève à collaborer avec les autres (par ex. prendre en compte la parole et l'avis des autres) ;
- Poser des limites claires aux intérêts et stéréotypies que l'élève manifeste. Par exemple, s'il se réfère trop souvent à un domaine qui le passionne, tels les trains, lui donner des espaces durant lesquels il peut exprimer cet intérêt mais seulement lorsqu'il y est invité ;
- Lorsque l'élève a un comportement inadéquat, lui proposer une alternative plus acceptable. Par exemple avec l'aide de l'enseignant spécialisé ou du thérapeute, faire une « valise » de solutions avec des possibilités de réactions : « Si je suis contrarié, je peux : 1) aller voir un adulte, 2) prendre une grande respiration et compter jusqu'à trois, 3) quitter brièvement le cours » ;
- Renforcer les comportements positifs de l'élève en lui signifiant quand il s'est comporté de manière adéquate, voire en le récompensant. De même, décourager les comportements négatifs, par exemple en suspendant une activité que l'élève apprécie.

- **Apprentissage et motivation**

- Favoriser l'apprentissage par l'imitation (par ex. montrer concrètement à l'élève comment faire ou donner le modèle de ce qu'il faut faire). Si nécessaire, accomplir la première fois avec lui les gestes qu'une activité requiert (tracer par ex. avec lui les premiers traits d'un schéma, d'une esquisse) ;
- Veiller à ce que l'élève regarde ce qu'on lui propose. Pour l'aider, lui dire explicitement de regarder avant de montrer un objet ou l'activité proposée ;
- Ne pas hésiter à faire répéter plusieurs fois le même exercice ;
- Partir de l'exemple concret et des expériences individuelles pour aller à la règle et permettre l'accès au sens ;

- Enseigner à l'élève différentes façons de faire la même chose (par ex. une mélodie peut être changée ou jouée à l'aide d'un instrument ; un dessin peut être fait à l'aide de feutres mais aussi de crayons) ;
 - 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. Par exemple s'il est passionné par les dinosaures, lui apprendre à compter les dinosaures.
- **Compétences sociales et gestion émotionnelle**
Avec l'aide de l'enseignant spécialisé ou d'un thérapeute, il est très probable que l'élève fasse un travail sur les émotions et la gestion émotionnelle (par ex. à travers la pratique de diverses situations sociales, jeux de rôle). L'enseignant ordinaire peut également soutenir cette démarche en classe, en tenant compte des paramètres énumérés ci-dessous :
 - Aider l'élève à reconnaître et comprendre ses émotions et celles d'autrui en explicitant ce qui est vécu (par ex. « Nathan fronce les sourcils. Il est en colère parce que Lydia lui a pris sa gomme sans le lui demander »). Les pictogrammes ou scripts sociaux peuvent soutenir efficacement cette démarche (voir chapitre 4, point « Aides à la communication, supports visuels ») ;
 - Aider l'élève à exprimer ses malaises et besoins. Par exemple, lui apprendre à reconnaître son niveau de stress ainsi que les événements qui contribuent à l'augmentation de celui-ci et appliquer des stratégies pour diminuer ce stress (par ex. se soustraire à la situation, appliquer une technique de relaxation) ;
 - Apprendre à l'élève à demander de l'aide ;
 - Adapter les situations afin qu'il se sente à l'aise. Par exemple, si la récréation entraîne un stress trop important, l'autoriser à rester dans un endroit plus calme.
 - **Attention particulière**
 - Être attentif à la cause des troubles du comportement. L'apparition de troubles du comportement peut être un signe de malaise. Toujours 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. Celle-ci est une conséquence des nombreuses difficultés que l'élève peut rencontrer en raison de son trouble.

4 Mesures de compensation des désavantages

Les personnes présentant un handicap diagnostiqué ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages, 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. C'est pourquoi les mesures de compensation des désavantages ne doivent pas être mentionnées dans les documents d'évaluation scolaire (bulletin / carnet), ni dans les documents certificatifs de fin d'année / de scolarité / de formation, contrairement à la libération des notes.⁵

⁵ La libération des notes consiste en la suppression partielle ou totale d'éléments du programme d'une matière et/ou de l'évaluation y relative. A l'heure actuelle, elle est réglementée par les cantons, hormis pour la certification finale au terme d'une formation au secondaire II qui est soumise à des ordonnances fédérales. Une telle pratique doit en tous les cas être basée sur un rapport médical exhaustif et s'appuyer sur un cadre réglementaire.

Les mesures de compensation des désavantages peuvent consister en l'attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, l'adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, l'aménagement temporel et l'adaptation de l'espace. La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves avec autisme proposée ci-dessous est non exhaustive. Pour chacun de ces élèves, les répercussions de son handicap sur la vie scolaire étant différentes, les mesures de compensation des désavantages doivent en tous les cas être attribuées en fonction de sa situation particulière, 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. Par exemple minimiser l'éclairage / les odeurs / les bruits, cloisonner sa place de travail / d'examen avec un paravent, réduire les stimuli visuels en évitant d'afficher trop d'informations ;
- Octroi d'une place de travail supplémentaire. Lui permettre de se déplacer selon le type d'activité (par ex. pour les travaux ou examens individuels, 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. (par ex. autoriser l'élève à travailler seul à son pupitre).

- **Matériel, assistance personnelle**

- Si l'élève a des difficultés de motricité fine, autorisation d'utiliser un ordinateur ou du matériel d'écriture spécialisé ;
- Assistance personnelle d'un interlocuteur connu et de confiance qui peut être, lors des travaux en classe, un enseignant spécialisé, un assistant à l'intégration scolaire ou un camarade et, lors des évaluations, un enseignant ou un assistant (par ex. pour aider l'élève à comprendre les instructions ou à passer d'un exercice à l'autre dans le cas de stéréotypies).

- **Adaptation du temps**

- Prise en compte des difficultés spécifiques de l'élève lors de la planification des tests / examens. Par exemple si l'élève a des problèmes d'attention, planifier l'examen à un moment où celui-ci est généralement concentré (par ex. le matin au lieu de l'après-midi) ; si l'élève est vite perturbé par des changements de routine, planifier l'examen un jour où il n'y a pas de changement dans l'emploi du temps habituel, etc. ;
- Octroi de pauses supplémentaires ou plus longues (entre les examens par ex.) de sorte à permettre des instants de détente (par 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 (interruption d'un jour entre les épreuves ou prolongement d'un examen normalement prévu pour la durée d'une matinée sur une durée plus longue) ;
- Octroi de temps supplémentaire lors des travaux / examens. Il est possible d'octroyer jusqu'à un tiers de temps supplémentaire pour 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 (par ex. lors d'examens, formuler les interrogations sous une forme visualisable, lors de travaux en classe, prévoir la possibilité de poser des questions et de donner des réponses par écrit). Si les difficultés de motricité fine prédominent, à l'inverse, permettre à l'élève de répondre par oral. L'élève peut recevoir les consignes par écrit mais peut répondre oralement ;
- Varier, voire adapter la structure des travaux et évaluations (par ex. les énoncés comportant des consignes multiples ou complexes peuvent être décomposés, le travail divisé en plusieurs séquences, prévoir des questions à choix multiples plutôt que des questions ouvertes) ;
- Varier, voire adapter les sujets et thèmes des travaux / examens, à condition que les objectifs d'apprentissage soient respectés. Par exemple personnaliser les sujets de dissertation,

Références bibliographiques

- American psychiatric association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Ed.). Arlington VA: American Psychiatric Association.
- Baggioni, L., & Thommen, E. (2013). Veille scientifique n° 1. Recueil inédit, EESP Lausanne. Publié plus tard dans l'ouvrage suivant : Baggioni, L., Tessari Veyre, A., & Thommen, E. (2017). *Actualités sur l'autisme*. Lausanne : EESP.
- Beaupied, M., Bourgoïn, T., Dutilleux, G., Jacquet, D., Payen, P., Philip, C. ... Woimant, A. (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement* [PDF]. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf
- Bellofatto, N., Girsberger, T., Ulrich-Neidhardt, N., & Vogt-Hörler, E. (2013). *Compensation des désavantages lors d'examens, pour les élèves autistes* [PDF]. Récupéré de <http://autismusforumschweiz.ch/cms/index.php/FileDownload/11-AFS-Nachteilsausgleich-fr-pdf/>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2015). Facts About ASD [page Web]. Récupéré de www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2015). Research [page Web]. Récupéré de www.cdc.gov/ncbddd/autism/research.html
- Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle – Rapport*. Berne : CSFO.
- Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, République et canton de Genève, Office médico-pédagogique (2012). *TSA-Regards sur les troubles du spectre de l'autisme* [PDF]. Récupéré de <https://edu.ge.ch/site/capintegration/les-troubles/troubles-du-spectre-autistique>
- Gagné, A. (2010). *J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe – Guide pour le personnel de la salle de classe ordinaire* [PDF]. Récupéré de www.autisme-france.fr/offres/file_inline_src/577/577_P_21057_24.pdf
- Haute Autorité de Santé (HAS). (2010). *Autisme et troubles envahissants du développement (TED) : état des connaissances* [PDF]. Récupéré de www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme_etat_des_connaissances_argumentaire.pdf
- Keller, E. (2013) Autismusdiagnose in der Praxis- Typische Symptome und geeignete Screeninstrumente. *Pädiatrie*, (5), 25-30. Récupéré de www.tellmed.ch/tellmed/Fachliteratur/Paediatrie/Paediatrie_Nr_5_2013.php
- Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) (2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique* [Page Web]. Récupéré de www2.ac-lyon.fr/services/ain/ash/spip.php?article304
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2008). *Classification Statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de Santé Connexes* (10^e éd.). Récupéré de <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#>
- Participate ! (s.d.). Les troubles et les problèmes associés [Page Web]. Récupéré de www.participe-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/vivre-avec-autisme/les-troubles-et-les-problemes-associes.cfm
- Tardif, C., & Gepner, B. (2014). *L'autisme* (Collection universitaire de poche. 4^e édition). Paris : Armand Colin.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11-17. Récupéré de www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm
- Volper, M.-C. (2014). *Scolarisation en classe ordinaire des élèves présentant des problèmes d'apprentissages en lien avec un trouble du spectre de l'autisme*. Recueil inédit, Autisme suisse romande, Lausanne.