



*Département de la formation, de la  
jeunesse et de la culture (DFJC)*

*Service de l'enseignement  
spécialisé et de l'appui à la  
formation (SESAP)*

*Direction Générale de  
l'Enseignement Postobligatoire  
(DGEP)*

Laurent Enet – 28 août 2019

# *Les élèves avec TSA dans les Gymnases vaudois*

# Le constat initial

Enseignement obligatoire  
*Une aide conséquente, directe  
et indirecte, structurée et  
organisée*

Enseignement  
postobligatoire  
?



# L'inclusion au Secondaire II: un paysage fragmenté et encore lacunaire

- *Transmission d'informations*: la césure entre l'école obligatoire et le Secondaire II - Une population souvent invisible
- *L'AI* hors les murs
- *Une culture en mutation*: la lente intégration d'une culture de l'inclusion
- *Le bricolage bienveillant*: initiatives locales et individuelles

# Le nécessaire développement de l'aide aux élèves à besoins spécifiques

## 1) Ces élèves sont déjà là

. Gymnase du Bugnon à Lausanne:

- 50 avec troubles DYS accompagnés en 2017-2018
- 11 élèves avec TSA depuis la rentrée 2015

. Estimation empirique: entre 75 et 125 élèves avec TSA dans le Secondaire II vaudois (entre 3 et 5 par établissement)

## 2) Ils vont être de plus en plus nombreux

- Les progrès de la prise en charge et de l'inclusion aux stades antérieurs
- **La volonté politique** (Loi sur la Pédagogie Spécialisée de septembre 2015; Concept Vision 360 degrés)

# Le Module TSA Secondaire II

L'objectif: Proposer une continuité dans l'aide à l'inclusion des élèves avec TSA tenant compte des spécificités de l'enseignement postobligatoire

Un partenariat **SESAF / DGEP**

Un établissement de référence: **le Gymnase du Bugnon**

Un référent scientifique et médical: le **Centre Cantonal de l'Autisme (CCA – CHUV)**

Une phase d'expérimentation progressive – LPS, septembre 2015

Printemps 2019: extension à l'ensemble des gymnases vaudois

# Les principes

**Une mesure ordinaire de pédagogie spécialisée**

**Une prestation indirecte** (sensibilisation des équipes, propositions d'aménagements, pistes pédagogiques, lien avec les familles...)

**Une intervention individualisée,  
sur le long terme**

**Le partenariat entre les acteurs**

(Famille, élève, direction de l'établissement, enseignants, monde médical)

# Les étapes de l'intervention

1) ETABLISSEMENT DU PROFIL SPECIFIQUE DE L'ELEVE  
( prise d'information, observation en classe – Si possible dès la 11ème)

## 2) MISE EN OEUVRE

DIRECTION



Copilotage,  
Aménagement  
de  
l'environnement  
et de la scolarité

ENSEIGNANTS

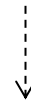


Sensibilisation  
aux TSA et au  
profil de l'élève



Propositions  
pédagogiques,  
apport d'outils

ELEVES



Sensibilisation  
de la classe

3) SUIVI ET REEVALUATION REGULIERE tout au long de la scolarité

# A - Etablir le profil de l'élève

## 1) Prise d'informations (dès la 11<sup>ème</sup>)

**Parents, élève**

### **Monde médical**

- Rapports médicaux
- Contacts directs

### **Ecole**

- Scolarité antérieure
- Contacts directs
- **Observation en classe**



## 2) Fiche d'information

- Situations-problème?
- Solutions?

Dans certains cas,  
**Orientation vers le CCA**  
pour évaluation diagnostique



# B – Sensibilisation et aménagements

**Coordination et mise en œuvre:** Doyen(ne) et Conseiller(e) de classe, un partenariat essentiel

## ENSEIGNANTS

- Sensibilisation
- Pistes et suggestions pédagogiques

### Moyens:

- Conseil de classe spécial
- Contacts informels
- Document d'accompagnement individuel
- Livret d'information

## DIRECTION

- Préparation de l'arrivée au Gymnase
- Aménagements
- Réévaluation des conditions de scolarité

## ELEVES

- Sensibilisation

# Le document d'accompagnement individuel



Département de la formation, de la jeunesse et de la culture

Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP)

Rue Cité-Devant 11  
1014 Lausanne

Elève E.,

## Document d'Accompagnement Individuel

### Quelques pistes et suggestions d'aménagements

E. a un Syndrome d'Asperger, avec un tableau plus lourd et complexe qu'on pourrait le supposer au vu des seules apparences (notes satisfaisantes, comportement en classe globalement adapté).

Il fait partie d'un « sous-groupe » de personnes avec ce Syndrome qui adoptent un comportement de « caméléon », basé sur l'observation des personnes dites « neurotypiques » (c'est-à-dire sans autisme). Ce comportement défensif de dissimulation masque des difficultés réelles, que ce document a pour objectif de détailler. Il a un coût élevé. Pour faire semblant d'être comme les autres, E. accumule tout au long de la journée une fatigue cognitive très importante, du stress, de l'énerverment, qui peut déboucher sur des crises violentes de retour à la maison. Cette fatigue est par moments visible en classe : on peut ainsi observer une certaine irritabilité, qu'il ne parvient pas toujours à dissimuler, voire de l'agressivité vis-à-vis de certains de ses camarades. Le manque de flexibilité (c'est-à-dire la capacité à se remettre en question, à accepter la critique, à modifier un comportement) est accentué par cette fatigue.

Avec l'augmentation des exigences au cours de l'année et de la suite de son cursus au Gymnase, cette accumulation de fatigue et de stress risque de croître, avec deux conséquences possibles : sa mise à l'écart progressive (et potentiellement conflictuelle) par ses camarades, voire une possible décompensation.

Des solutions simples à mettre en œuvre peuvent permettre d'atténuer ces difficultés liées au Syndrome, sans bouleverser la manière de faire cours de chacun. Il n'y a en outre pas de discontinuité entre le Syndrome d'Asperger et la normalité : bien des difficultés rencontrées par E. peuvent l'être aussi par une partie de ses camarades, à des degrés divers, et les suggestions d'adaptations visent également à leur profiter.

E., année scolaire 2016-2017	Gymnase X.
Observations	Suggestions
Oral	
<b>Compréhension</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comme chez la presque totalité des élèves avec Trouble du Spectre Autistique (TSA), E. a <b>du mal à se mettre à la place de l'autre et à imaginer ce que cet autre peut penser</b>. A cela s'ajoute le fait que les personnes avec autisme ont <b>des difficultés à percevoir et à décoder le langage non verbal</b> (gestes, intonations, mimiques...), qui représente une part très importante de notre communication. De fait, <b>il prend facilement ce qui est dit (ou écrit) au premier degré</b>. Le second degré, l'implicite, l'ironie ne sont pas toujours perçus ni décodés, et les quiproquos et autres erreurs d'interprétation ne sont pas rares.</li> <li>De même, <b>les questions ouvertes</b>, qui impliquent la compréhension intuitive des attentes de l'interlocuteur, puis d'organiser sa pensée à partir d'un matériau pour lui mal circonscrit, <b>peuvent parfois le mettre en difficulté</b>. D'où des réponses parfois surprenantes ou décalées. C'est le cas à l'écrit comme à l'oral.</li> <li><b>Intégration de l'information orale</b> : comme beaucoup de personnes avec TSA, E. <b>perçoit très bien les détails, mais a un accès plus difficile à la globalité</b>. C'est valable dans de nombreux domaines, là encore à l'oral comme à l'écrit. Il peut par moments n'entendre qu'une partie de ce que vous dites, et doit reconstruire ce qui manque. Il en résulte un <b>temps de traitement de l'information</b> qui peut être <b>plus long</b> (les personnes avec autisme traitent les informations une à une et non en réseau comme les autres) ; il peut être nécessaire parfois de lui laisser un peu de temps pour répondre et organiser sa pensée. Il en résulte aussi parfois aussi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Il est préférable dans bien des cas de <b>verbaliser l'implicite</b>. Plus les choses sont dites clairement et explicitement, plus elles ont de chances d'être entendues dans le bon sens (c'est bien sûr valable pour E., mais cela ne fait pas de mal non plus à certains élèves). Cette remarque vaut également pour l'écrit : E. risque de passer à côté d'un certain nombre d'énoncés ou de questions s'ils contiennent de l'implicite. (« notez toutes les forces vues en cours sur le schéma » vaut mieux que « notez toutes les forces présentes sur le schéma » - exemple vécu : l'élève a noté toutes les forces qu'il connaissait. Et il y en avait beaucoup...)</li> <li><b>L'ironie, le second degré lui sont difficilement accessibles</b> (surtout lorsqu'il est directement concerné : en ce cas, tout est pris au pied de la lettre). Il peut parfois y accéder, mais au prix d'un effort et d'une fatigue cognitive importants. Là encore, lorsque c'est possible, il est préférable de les éviter.</li> </ul>

# Le livret d'information



Département de la formation, de la jeunesse et de la culture

Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP)

Rue Cité-Devant 11  
1014 Lausanne

## Accueillir au Gymnase un élève avec Trouble du Spectre Autistique (TSA)

Guide destiné aux enseignants  
(complément au Document d'Accompagnement Individuel)

Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP)  
www.dti.vt.ch/sesaf - T 41 21 316 54 01  
laurent.eneal@vt.ch

Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP) – octobre 2016

*obsessionnels compulsifs (TOC), des troubles anxieux ou dépressifs, des troubles du sommeil ou gastro-intestinaux... L'autisme peut également être associé à d'autres syndromes de nature génétique (syndrome du X fragile, trisomie 21...).*

### II – Les incidences d'un TSA sur le fonctionnement de l'élève

Les incidences d'un TSA sur le fonctionnement individuel varient de façon importante d'une personne à l'autre. Elles ont des répercussions sur la manière dont l'élève interagit en classe et peut s'approprier les apprentissages. Le TSA est un handicap invisible et multiforme, et doit pour cette raison faire l'objet d'une évaluation. Celle-ci permettra de mieux comprendre les spécificités de fonctionnement de l'élève (chaque cas est différent) et de mettre en place les adaptations et aménagements nécessaires à sa réussite.

Il faut cependant garder à l'esprit que ce fonctionnement cérébral atypique ne se résume pas à une série de handicaps ou de difficultés. Le TSA implique aussi des compétences particulières, qui peuvent être parfois exceptionnelles (un esprit logique très poussé, une mémoire – notamment visuelle – souvent remarquable, un sens aigu du détail, des centres d'intérêts particuliers dont la connaissance peut être encyclopédique...). Ces points sont des appuis importants, que l'on peut valoriser pour favoriser les apprentissages et faire participer positivement l'élève avec TSA à la dynamique de classe.

#### 1) Le traitement de l'information (spécificités cognitives)

Le traitement de l'information est une série de processus complexes effectués par le cerveau qui permettent de percevoir, trier, organiser et interpréter les informations issues de l'environnement, et ce afin d'y réagir par un ou des comportements.

Il est central dans la question de l'autisme.

##### a) Le défaut de « cohérence centrale » et la perception de détail

La « cohérence centrale », c'est la capacité que nous avons naturellement à organiser et à hiérarchiser les perceptions et les informations qui nous parviennent et à en tirer un sens global.

Le global (ou l'ensemble) est vu avant les détails. Par exemple, nous percevons une forêt dans sa globalité, ou une situation sociale, avant d'en remarquer les détails (si nous les voyons).

La personne avec TSA souffre d'un défaut de cette « cohérence centrale » : les détails sont perçus, parfois avec une précision très supérieure à la moyenne, mais ils seront peu ou mal assemblés en un ensemble cohérent. Le détail est vu avant l'ensemble. Elle verra l'arbre, dans tous ses détails (ou des parties de celui-ci), mais pas nécessairement la forêt, ou pas tout de suite. Les personnes avec TSA ont une perception fragmentée : ils ont tendance à se focaliser d'emblée sur des points particuliers et à aller ainsi de détail en détail, pour atteindre ou non la globalité.

L'élève avec Syndrome d'Asperger pourra ainsi avoir des difficultés à faire la synthèse des éléments perçus, nécessaire pour donner du sens au contexte. On pourra retrouver cette difficulté dans les situations sociales ou dans les sports collectifs (où percevoir et interpréter rapidement une multitude d'informations très diverses est essentiel), ou encore au cours de

# C - Le suivi au long cours

REEVALUATION REGULIERE – Rôle du référent dans l'établissement



## DIRECTION

- Aménagements de la scolarité
- Aménagements des conditions d'examen



## ENSEIGNANTS

- Sensibilisation des nouveaux enseignants et des nouvelles équipes
- Participation aux conseils de classe



## ELEVES

- Sensibilisation de la classe (ou de la nouvelle classe)

TRANSITION AVEC L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

# Le travail coopératif, condition indispensable d'une efficacité minimale

- **Le Module est un rouage (actif!) d'un travail en équipe pluridisciplinaire.** Il contribue à faire le lien entre l'école et les acteurs extérieurs, et à coordonner leurs actions.
- Ces acteurs sont:
  - Directions d'établissements et enseignants
  - Famille et élève
  - Monde médical
  - Assurance Invalidité
  - Intervenants divers (enseignants spécialisés, enseignants d'appui, groupes de compétences sociales...)

# Faire simple, sensibiliser

- **Faire simple**

- Plus les conseils pédagogiques et aménagements proposés aux enseignants seront simples, plus ils auront de chances d'être appliqués (limiter au maximum la surcharge, adapter le plus finement possible au profil de l'élève et aux pratiques d'enseignement)
- Implique de définir au plus près le profil de l'élève (travail important en amont, rôle de l'observation en classe)

- **Sensibiliser au long cours**

- L'information délivrée aux enseignants a une dimension pratique, mais aussi pédagogique
- Documents d'accompagnement individuels, livret général, conseils d'élèves, conférences de sensibilisation

# Soigner les transitions / La question de l'évaluation

- **Les transitions sont cruciales**
  - Le passage du Secondaire I au Secondaire II
  - Eviter / atténuer l'apparition des troubles anxieux
  - Le passage du Secondaire II à l'enseignement supérieur
- **La question de l'évaluation**
  - Aménager et non adapter
  - Du cas par cas: arbitrer entre adaptations fines et contraintes de classe
  - Expérimenter: cas de Marc P.
  - Vers l'harmonisation

# Conclusion provisoire

**Merci!**

Contact:

Module TSA Secondaire II

SESAF / DGEP

Gymnase du Bugnon

Rue du Bugnon 5

1004 Lausanne (VD)

[laurent.enet@vd.ch](mailto:laurent.enet@vd.ch)

T: 021-316-55-06

M: 079-783-16-29