



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

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

**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)***

Vous accueillez dans votre classe/établissement un élève avec Trouble du Spectre Autistique (TSA). Les élèves avec autisme arrivant au niveau du Gymnase ont généralement été diagnostiqués comme ayant un Syndrome d'Asperger, qui est un autisme sans retard de langage ni retard intellectuel (certains de ces élèves ont même des capacités intellectuelles dépassant la moyenne). Ce sont des élèves qui ont une probabilité de faire des études supérieures plus élevée que leurs camarades. Ces élèves ont de bonnes capacités d'adaptation, et leur autisme est généralement (mais pas toujours) discret, voire peu perceptible dans un premier temps.

Pour autant, ce handicap « invisible » est bien présent et est susceptible de les mettre en difficulté, voire en échec ou en situation de détresse dans de multiples situations, alors que la volonté et la capacité de réussir sont là.

L'autisme est un trouble neurodéveloppemental complexe, qui induit, entre autres choses, un fonctionnement cognitif atypique. Les manifestations de l'autisme sont très différentes d'un élève à l'autre, et nécessitent des adaptations et aménagements pédagogiques individualisés, utiles et parfois indispensables à la réussite de ces élèves. Ils sont proposés, ainsi qu'une description du profil particulier de l'élève, dans un Document d'Accompagnement Individuel qui vous sera envoyé.

Le présent document est un complément au Document d'Accompagnement Individuel et est destiné à une meilleure compréhension du fonctionnement des élèves avec autisme intégrant le Gymnase. Les manifestations du Syndrome Autistique étant très variables d'une personne à l'autre, l'élève avec TSA dont vous avez la charge ne présentera pas *toutes* les caractéristiques décrites ci-dessous. De plus, l'intensité du trouble dans les domaines décrits pourra être très variable d'un individu à l'autre (c'est l'objet du Document d'Accompagnement Individuel).

Certains traits sont néanmoins récurrents et ont besoin d'être connus (parce que souvent peu visibles de l'extérieur) pour bien comprendre le profil particulier de ces élèves et les difficultés qu'ils rencontrent.

I – Qu'est-ce qu'un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) ?

1) Définition

Dans la dernière version du *Manuel Diagnostic et Statistique des Troubles Mentaux (DSM-5, mai 2013)*, l'autisme est défini comme un trouble neurodéveloppemental. Ce trouble entraîne une construction atypique du cerveau et des circuits neuronaux, et a pour conséquence un fonctionnement atypique.

Les manifestations de ce trouble varient d'un individu à l'autre. On retrouve cependant un certain nombre de traits communs. Le *DSM-5* définit deux grands domaines de symptômes nécessaires pour établir le diagnostic :

a. Déficits persistants dans la communication sociale et les interactions sociales (tous les symptômes doivent être présents) :

- **Incapacité de réciprocité socio-émotionnelle** : depuis une démarche sociale anormale jusqu'à l'incapacité à initier l'interaction sociale, en passant par l'incapacité à entretenir une conversation avec autrui en raison du manque d'intérêt, d'émotions, d'affect et de réaction.
- **Comportements de communication non verbaux utilisés pour l'interaction sociale déficients** : depuis des communications verbales et non-verbales mal intégrées, jusqu'à l'anormalité du contact visuel et du langage corporel, en passant par l'incapacité à comprendre et à utiliser les comportements de communication non verbale et au manque total d'expression faciale ou de gestes pertinents.
- **Incapacité à établir et à entretenir des relations avec les pairs correspondant au niveau de développement** : difficultés à adapter son comportement à différents contextes sociaux, difficultés à partager un jeu imaginatif et à se faire des amis, absence manifeste d'intérêt pour autrui.

b. Schémas de comportements, d'intérêts ou d'activités restreint et/ou répétitifs, qui se manifestent dans les domaines suivants (au moins deux) :

- **Discours, utilisation d'objets ou mouvements moteurs stéréotypés ou répétitifs**
- **Attachement excessif à des routines, modèles de comportement verbal et non verbal ritualisés ou résistance excessive au changement** (notamment rituels moteurs, insistance à suivre le même trajet ou à manger les mêmes aliments, questionnement répétitif ou détresse extrême face à de petits changements)
- **Intérêts restreints, à tendance fixative, anormaux quant à l'intensité et à la concentration** (notamment attachement marqué ou préoccupation à l'égard d'objets inhabituels, intérêts excessivement circonscrits ou empreints de persévérance)
- **Hyper ou hypo-réactivité à des stimuli sensoriels ou intérêt inhabituel pour des éléments sensoriels de l'environnement** (notamment une indifférence apparente à la douleur, à la chaleur ou au froid, caractère aversif de sons ou de textures donnés, geste de renifler ou de toucher de façon excessive des objets, fascination pour les lumières ou les objets qui tournent)

Selon les individus, chacun de ces traits se manifeste avec une plus ou moins grande intensité. On parle pour cette raison d'un « spectre » de l'autisme (les symptômes s'étendent sur un continuum, de léger à sévère).

Le TSA est présent dès la naissance, et ses symptômes sont généralement détectables dès la petite enfance (il arrive cependant encore souvent qu'ils ne soient repérés et diagnostiqués que bien plus tard).

Le TSA reste présent toute la vie, mais une prise en charge spécifique permet d'améliorer considérablement les compétences de la personne qui en est atteint.

TED, Asperger et autres appellations : l'autisme est actuellement inclus dans la catégorie des *Troubles Envahissants du Développement (TED)*, issue de l'ancien *DSM-4* et de l'actuelle *Classification Internationale des Maladies (CIM-10)*. Les *TED* actuellement définis comprennent plusieurs sous-types : Autisme infantile, Autisme atypique, Syndrome de Rett, *Syndrome d'Asperger*, etc.

Cette classification est vouée à disparaître et à être remplacée, dans le futur *CIM-11* (prévu pour 2017), par une définition similaire à celle du *DSM-5*. On ne parlera ainsi plus que de **TSA** lorsqu'il s'agira d'autisme. Ainsi, l'actuel *Syndrome d'Asperger* sera considéré comme un TSA sans retard de langage ni déficience intellectuelle.

2) **Prévalence**

Il n'existe pas d'étude permettant de déterminer précisément le nombre de personnes avec TSA en Suisse. On estime cependant aujourd'hui que les Troubles du Spectre Autistique touchent 1 personne sur 100. Sur cet effectif, 10% ont un Syndrome d'Asperger.

De plus, les TSA concernent davantage les garçons que les filles (5 garçons pour 1 fille).

3) **Les causes**

La recherche scientifique, notamment en génétique et en imagerie médicale, a permis ces dernières années de faire progresser considérablement l'état des connaissances sur les TSA et leurs causes et d'éliminer des hypothèses qui ont longtemps eu cours (comme le trouble de la relation mère-enfant).

Si l'origine exacte de l'autisme n'a pas encore été entièrement élucidée, un consensus existe maintenant dans les milieux de la recherche pour dire que celle-ci est multiple. De très nombreux facteurs peuvent intervenir et aboutir à un syndrome commun (dont les manifestations varieront, du fait de cette hétérogénéité, d'un individu à l'autre).

L'origine de l'autisme est biologique. La base en est un terrain de fragilité génétique (pouvant impliquer de 30 à 100 gènes différents), que des facteurs environnementaux pendant la grossesse et les premières années de vie (souffrance embryonnaire, incidents obstétricaux, infections virales, etc.) vont contribuer à exprimer. La conséquence en sera un développement atypique du cerveau et des connexions neuronales.

Ce développement atypique va avoir entre autres pour effet l'utilisation, pour certaines tâches, d'aires cervicales et de réseaux neuronaux différents de ceux qu'utilisent les personnes sans autisme.

La personne avec TSA utilisera ainsi des connexions différentes, donc des stratégies distinctes pour résoudre un problème. Dans certaines épreuves, principalement logiques et non verbales, leur performance surpassera parfois celle des non-autistes.

Ce fonctionnement différent va cependant engendrer des difficultés qu'il ne faut pas sous-estimer ni attribuer, comme on tendrait à le faire pour un élève normal, à un manque de volonté ou de capacités.

4) **Les troubles associés**

La fragilité à l'origine du TSA entraîne fréquemment l'apparition d'autres troubles, qui ne sont pas de l'autisme, mais viennent le compliquer : le *retard intellectuel* (QI<70), qui concerne entre 35 et 50% des cas selon les études ; l'*épilepsie* (20% des cas, les autistes ayant un retard intellectuel étant les plus touchés) ; les *troubles du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité (TDAH)* (entre 50 et 70% des cas), mais aussi des *troubles*

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

déplacements ou de transpositions de situations : si la classe va sur un autre terrain de sport que le terrain habituel, la situation pourra lui sembler totalement nouvelle (difficultés de généralisation). Une connaissance acquise en cours pourra parfois être difficile à transposer d'emblée si le contexte change.

b) Le décodage de l'information

Les personnes sans autisme ont tendance à intégrer plusieurs éléments en simultané pour décoder l'environnement ou l'information. Ainsi, arrivant dans un endroit nouveau, un individu pourra dans le même temps voir la disposition de la salle, porter attention à une conversation tout en cherchant un visage connu. Les sens sont en interaction constante et dynamique, ce qui nous permet d'avoir une perception globale.

Les personnes avec TSA ont au contraire **tendance à décoder l'environnement ou l'information un élément et/ou un sens à la fois**. Faire fonctionner ensemble plusieurs sens ou intégrer des informations multiples demande un effort cognitif bien supérieur à celui nécessaire aux personnes normales. D'où un **temps de traitement** qui peut être **plus long**, et une **plus grande fatigabilité**.

Pour reprendre l'exemple précédent, la personne avec TSA verra d'abord un à un les détails de la pièce avant de porter attention à la conversation entre deux personnes qui s'y trouvent (dont elle ne percevra pas nécessairement tous les éléments nécessaires à sa compréhension).

En classe, il pourra ainsi être difficile à l'élève de prendre des notes pendant que l'enseignant parle, ou de regarder dans les yeux tout en écoutant.

c) La « théorie de l'esprit »

La « théorie de l'esprit », c'est l'aptitude que nous avons à prévoir ou à expliquer le comportement de l'autre en lui attribuant des intentions, des souhaits ou des croyances qui ne sont pas les nôtres ; c'est notre capacité à nous mettre « à sa place », et à distinguer nos propres états mentaux et nos croyances des siens.

Cette « théorie de l'esprit », qui est essentielle notamment dans la relation sociale (nous passons notre temps à imaginer et anticiper les pensées et réactions des autres), **est altérée chez les personnes avec TSA, et va entraîner pour elles des difficultés tant dans la communication que dans la socialisation**. Décoder les intentions et les pensées de l'autre et adapter son comportement en fonction des attentes de son interlocuteur représente pour elles un véritable défi.

Les incompréhensions et les erreurs qui en découlent peuvent conduire à des maladresses, à des comportements inadéquats (parce que reposant sur une interprétation erronée), voire même pour certains à un repli sur soi (comment entrer en contact avec ses camarades de classe pendant les pauses lorsqu'on n'est pas en mesure de comprendre ce qu'ils pensent et ne disent pas explicitement ? Comment se lier d'amitié avec quelqu'un lorsqu'on n'a pas d'« intuition de l'autre » et que l'on ne comprend pas les règles sociales implicites qui régissent les relations entre individus ?).

d) Les fonctions exécutives

Ce qu'on appelle « fonctions exécutives » recouvre notre aptitude à formuler, anticiper et initier une tâche, à la planifier en sous-étapes et à contrôler son exécution (en maintenant notre attention et la présence de la tâche dans notre mémoire de travail, et en inhibant les informations non-liées à l'activité). Elle suppose une capacité à vérifier notre propre performance pour la tâche et à passer d'une activité à une autre, voire à accomplir la tâche sans toujours suivre ce qui était prévu (flexibilité mentale).

Là encore, **ces fonctions exécutives sont fréquemment altérées** chez les personnes avec TSA. Il peut être difficile pour elles, contrairement à une bonne part des autres élèves, de **décomposer en sous-tâches un exercice** qu'on leur aura donné à faire ; il pourra leur être également difficile de **planifier** seules les étapes d'un travail de longue haleine (comme le Travail de Maturité ou travail de recherche donné plusieurs semaines à l'avance), ou de **faire un choix** (qui demande la capacité d'imaginer et d'anticiper les conséquences de ce choix).

Cette difficulté peut expliquer que certains se perdent en cours de route lors d'un exercice en classe, et ce d'autant que les consignes ont été données oralement (**le visuel fonctionne toujours mieux que l'oral** pour les élèves avec Syndrome d'Asperger : des consignes écrites, dont on aura décomposé les étapes, auront plus de chances d'être comprises et exécutées – L'information orale est moins bien intégrée que l'information visuelle).

Ce qui peut sembler parfois un manque de motivation (l'élève ne se met pas au travail) peut être simplement lié à la difficulté à se mettre en action (ne pas savoir par où commencer, quelles sont les étapes, etc.). **Initier une tâche** peut être difficile pour certains élèves avec TSA.

Le **manque de flexibilité** rend nécessaire pour certains qu'on leur signale la fin de la tâche, ou peut tout au moins expliquer une certaine lenteur dans le passage d'une tâche à l'autre.

Il peut rendre difficile également **l'inhibition d'un comportement inadapté** (qu'il ne faut pas prendre pour un manque de volonté).

A l'inverse, si les étapes d'une tâche peuvent être difficiles à planifier, une fois connues elles seront souvent réalisées sans erreur (mais d'une façon qui pourra être parfois un peu rigide, toujours du fait ce manque de flexibilité).

2) La communication

Les élèves avec Syndrome d'Asperger accueillis au Gymnase ont un usage de la communication (verbale et non verbale) qui les distingue des élèves normaux. Cette particularité n'est pas toujours immédiatement visible, mais a des incidences certaines sur leurs apprentissages et leur mode relationnel.

a) La communication non-verbale

La dimension non-verbale de la communication (attitude, ton de voix, langage corporel, expressions du visage, etc.) est très importante pour comprendre et décoder le sens d'une conversation. Elle constitue la plus grande part de nos échanges (certains chercheurs parlent de plus de 90%), et est souvent plus significative que les mots eux-mêmes.

Les personnes avec Syndrome d'Asperger ne perçoivent pas toujours très bien ce mode de communication. De fait, le sens d'une partie des situations sociales leur échappe. Elles comprennent mal, voire très peu le langage des yeux par exemple, ou ne sont pas toujours capables de décoder les signes montrant que leur interlocuteur ne s'intéresse pas à la conversation ou souhaite y mettre fin. Cela rend difficile **leur intégration au groupe, en particulier dans les temps non structurés** que sont les récréations, les pauses ou le temps passé hors du Gymnase ; cela complique aussi souvent **la relation interindividuelle** (qui comprend aussi une part importante de communication non-verbale : **la compréhension des émotions de l'autre**, par exemple, passe aussi par le décodage de ces informations).

On retrouvera également cette difficulté dans **les sports collectifs**, où l'essentiel de la communication entre joueurs est non-verbale et très rapide. L'élève avec Syndrome d'Asperger y sera souvent rapidement perdu.

Si elles ont du mal à comprendre le langage non-verbal, les élèves avec TSA ont également du mal à l'utiliser (ce n'est pas un mode d'expression naturel pour eux). La gestuelle pour certains peut être pauvre et l'expression du visage figée, le regard (détourné ou qui fixe trop l'interlocuteur) ne reflète pas le niveau de compréhension. Pour eux, **ce sont avant tout les paroles qui comptent** (là encore avec des particularités), et non ce langage non-verbal qu'ils ne maîtrisent pas. **Le contenu** (souvent pris au sens littéral) **et non la forme** (qui nuance, complète, voire contredit ce qui est dit pour les personnes sans autisme).

b) La communication verbale

Pour les personnes avec TSA, la première motivation de la communication est d'**échanger de l'information, objective et factuelle**, et non de partager des impressions ou du vécu. Ainsi, une conversation sur ce que les gens ont fait pendant leur weekend les intéressera peu ou pas, tout comme téléphoner sans but précis pour le simple plaisir d'être en contact.

Le sujet de conversation et son contenu sont plus importants que le contact social. Un élève avec Syndrome d'Asperger pourra ainsi omettre de vous dire bonjour pour parler tout de suite du travail à faire ou de son sujet de prédilection (ce n'est pas une impolitesse volontaire, mais une méconnaissance des codes sociaux et de l'importance que les personnes sans autisme leur accordent).

→ L'expression

Les élèves avec Syndrome d'Asperger au Gymnase *n'ont pas de problème d'acquisition du langage* : ils possèdent le plus souvent un large vocabulaire, parfois extrêmement précis (au-delà de la normale) et une grammaire correcte.

Ce qui est troublé, ce n'est pas le développement du langage mais la communication (ce que l'on en fait), aspect qui intègre les aspects sociaux de l'échange. Ils peuvent parler beaucoup (mais pas forcément dans le but d'échanger) ou trop peu, et leur conversation peut parfois manquer de cohérence, du moins au regard des personnes sans autisme (ils suivent une logique qui leur est propre, et peuvent passer à côté d'informations importantes contenues dans la communication non-verbale, l'implicite...).

L'impulsion pour initier un contact est souvent limitée. Savoir comment engager une conversation, la maintenir, y mettre un terme peut être difficile. Lorsqu'il y a nécessité par exemple, de **régler un problème** ou de **demander de l'aide** (pour une situation de la vie

courante ou en classe pour un exercice mal compris), les élèves avec TSA ne le signalent pas ou ne le communiquent pas suffisamment.

Ils peuvent ne pas **réagir à une question ou une remarque**, ce qui donne parfois l'impression qu'ils ne sont pas intéressés (en réalité, ils ne se rendent pas toujours compte qu'on attend une réaction de leur part). Ils ne donnent aussi que peu de retours, et leur interlocuteur ignore souvent s'ils ont compris le message.

En outre, ils rencontrent des difficultés dans **la gestion de la communication**. Plus le nombre de personnes impliquées dans une conversation est grand, plus la communication pour eux est difficile. Une personne avec Syndrome d'Asperger peut savoir conduire une conversation avec un seul partenaire, mais **les conversations de groupe** seront plus problématiques. Il y a trop d'informations - notamment non verbales - à intégrer (sans compter les sauts logiques lorsque l'on passe d'un sujet à un autre), il est difficile pour elle de gérer les pauses et les coupures, et elle ne sait pas toujours très bien quand et comment participer.

C'est **l'utilisation sociale du langage** qui pose problème : la capacité à transmettre un message à autrui de manière *adaptée*. Les personnes avec TSA manquent souvent d'habileté pour choisir l'information appropriée, adaptée à la connaissance du récepteur (cf. « théorie de l'esprit »). Ainsi, elles peuvent parfois donner trop d'informations et redire ce qu'elles ont déjà dit précédemment ou qui a été vécu ensemble. Plus souvent, elles ne racontent rien (pourquoi dire quelque chose qu'on sait déjà ?) ou ne donnent que trop peu d'informations.

Les personnes avec Syndrome d'Asperger ont aussi souvent du mal à **adapter leur mode de communication aux autres** (et peuvent pour certaines orienter avec insistance la conversation vers leur propre sujet ou centre d'intérêt). Elles ont des difficultés à **s'ajuster au contexte**. Les non-autistes le font intuitivement : on parle différemment chez soi, à ses amis ou dans une réunion de travail. Les élèves avec TSA possèdent souvent une gamme plus limitée de styles de communication : qu'ils s'adressent à un enseignant, à un inconnu ou à un camarade, ils peuvent le faire pour certains de la même manière. Quelques-uns seront par exemple très formels, même dans les situations qui ne le justifient pas ; d'autres s'adapteront, mais d'une façon qui pourra parfois paraître artificielle, car il peut s'agir alors non d'un ajustement intuitif (comme chez les non-autistes), mais de la reproduction d'un comportement observé, parfois mal adapté au changement de contexte, et donnant à l'interlocuteur l'impression d'une attitude impersonnelle ou maladroite.

L'expression du langage, **la prosodie**, peuvent paraître, parfois, artificielles ou bizarres.

Ces difficultés et les déficits dans la communication des élèves avec Syndrome d'Asperger sont souvent camouflés par un **vocabulaire étendu** et des **tournures syntaxiques complexes**, qui font impression mais ne sont pas significatifs du niveau réel de compréhension (qui peut être bien inférieur).

Enfin, même avec un bon niveau intellectuel et une maîtrise satisfaisante du langage, un élève avec TSA aura fréquemment des difficultés à **exprimer des expériences personnelles, en particulier des sentiments, des émotions**, tout comme il aura des difficultés avec les **concepts abstraits** (les personnes avec TSA pensent plutôt en images concrètes). Il sera difficile pour certains de raconter une « vraie histoire », du fait d'une peine à **appréhender la cohérence des événements**. Ceci aura évidemment des incidences dans les matières littéraires.

→ **La réception**

Les élèves avec TSA ont souvent des difficultés à **tenir le rôle de l'auditeur**, et ne réagissent pas toujours à la communication d'autrui (ce qui peut sembler à tort de l'indifférence ou de l'absence. Ils ne sont simplement pas conscients à ce moment du fait qu'un message leur est destiné). Cela peut être le cas en particulier pour des **instructions données à un groupe** en classe ; il faut parfois les répéter individuellement pour l'élève avec TSA.

Il leur manque aussi fréquemment la souplesse et la rapidité nécessaires pour **répondre dans le tempo attendu** (nous donnons souvent trop d'informations, à un rythme trop rapide); là encore ils ne réagissent pas, le font avec retard ou se camouflent avec une réponse toujours appréciée : « oui ».

De plus, leur pensée autistique peut les empêcher d'**appréhender** pleinement **le contexte et la cohérence de l'échange**. Dans ce cas, elles compensent parfois en utilisant des routines connues, des « scripts » de situations déjà rencontrées, qui sont plus ou moins adaptées et peuvent parfois donner une impression de décalage.

Cette difficulté à apprécier le contexte tout comme le défaut de « théorie de l'esprit » font que **les propos sont souvent compris au sens littéral**, sans accès aux sous-entendus, aux sens seconds, ou aux intentions et attentes véritables de l'interlocuteur si celles-ci ne sont pas explicitement énoncées. Les signaux subtils du langage non-verbal permettent intuitivement aux personnes sans autisme de manier de façon flexible les différentes significations possibles d'une même phrase. Une personne avec autisme comprendra celle-ci le plus souvent dans un seul sens, qui est le sens premier. L'ironie, dans cette perspective, ne sera pas perçue. Le fait que le sens des mots change selon le contexte peut poser problème aux élèves avec Syndrome d'Asperger. Les questions ouvertes (comme « qu'en penses-tu ? » par exemple) risquent de ne pas recevoir de réponse, car elles supposent la compréhension des attentes de l'interlocuteur (cf. « théorie de l'esprit »).

Ce mode particulier de traitement du langage engendre inévitablement des incompréhensions, tant dans la vie de classe que dans la relation sociale (limitant inévitablement celle-ci), incompréhensions auxquelles il faudra être attentifs, car elles ne seront pas signalées par l'élève.

3) **Les interactions sociales**

Les interactions sociales, centrales dans la vie des personnes sans autisme et tout particulièrement des adolescents, sont pour une majorité des élèves avec Syndrome d'Asperger difficiles à appréhender et plus encore à gérer.

→ **Codes sociaux, savoir-faire social**

L'essentiel des relations sociales relève de **codes et de conventions implicites** (à quelle distance se placer de son interlocuteur ? faut-il l'embrasser ou lui serrer la main, et comment ? quand peut-on dire ce que l'on pense ? etc.), codes et conventions que les personnes sans autisme perçoivent et intègrent aisément et de façon souple en fonction du contexte.

Les élèves avec Syndrome d'Asperger ont beaucoup plus de mal à les percevoir. De fait, leur attitude en société peut parfois sembler déplacée ou inadaptée, suscitant le rejet ou la mise à distance. Ils manquent de **savoir-faire social**. Tel élève se placera ainsi trop près de

son interlocuteur, sans percevoir les signes montrant la gêne ou le manque d'intérêt de l'autre ; tel autre pourra faire des commentaires exacts, mais embarrassants, sans percevoir là encore qu'ils sont socialement déplacés (**dire la vérité** est quelque chose d'important pour les personnes avec Syndrome d'Asperger, qu'elles considèrent parfois comme non négociable, sans prendre en compte les conséquences possibles, qu'elles ont du mal à anticiper).

La vie sociale est ainsi compliquée et parfois angoissante pour elles, du fait de ces règles innombrables qu'elles ne repèrent pas, ou de façon erronée. **L'apprentissage intuitif** dans leur cas ne fonctionne pas ou mal, tout comme **l'adaptation souple à la situation**, et les faux pas sont fréquents. Certains de ces élèves préféreront d'ailleurs éviter le contact des autres par crainte du rejet et de la moquerie.

L'apprentissage comme l'application de ces codes sociaux est en effet pour eux le fruit d'une analyse intellectuelle, et non d'une réaction plus intuitive comme pour les non-autistes (**tout doit être appris**, ce n'est jamais intuitif). Ils auront de fait souvent besoin de **temps** avant d'agir. Il leur faut **réfléchir** à ce qu'ils vont faire.

De plus, ils pourront avoir du mal à appliquer spontanément des règles qui leur semblent illogiques (comme demander « comment ça va ? » à une personne que l'on rencontre sans en attendre une réponse sincère, qui d'ailleurs ne viendra probablement pas). Le **besoin de logique** est une des clés de leur fonctionnement.

→ **L'amitié**

Les personnes avec Syndrome d'Asperger, et c'est particulièrement vrai à l'adolescence, sont le plus souvent conscientes qu'elles ont besoin d'amis et elles le désirent (elles n'en ont fréquemment pas ou très peu), mais elles ont du mal à faire face à la complexité des relations amicales.

L'adolescent peut ainsi avoir une conscience aiguë de son exclusion des activités sociales de ses pairs. Il peut être déprimé ou nier entièrement que quelque chose ne va pas chez lui et développer une grande susceptibilité à la moindre suggestion de sa différence. Sa préférence pour la solitude ou ses tentatives bizarres de socialisation peuvent être mal interprétées par les autres adolescents et conduire au rejet.

Du fait de leur difficulté à imaginer les pensées de l'autre, les personnes avec TSA ont souvent une conception naïve de l'amitié, au risque de prendre une personne simplement aimable ou une autre mal intentionnée pour un ami véritable.

Arrivés au stade du Gymnase, certains des élèves avec Syndrome d'Asperger ont néanmoins développé des compétences sociales qui leur permettent d'avoir un réseau d'amis et une vraie socialisation. Mais cela reste une activité difficile.

4) Sensorialité et motricité

a) Le tri sensoriel

Les stimuli sensoriels (visuels, sonores, etc.) qui nous parviennent de l'extérieur sont normalement filtrés par le système nerveux central. Celui-ci inhibe les informations non pertinentes et met en avant celles qui nous sont importantes (notamment les informations sociales), grâce à un jeu de mécanismes excitateurs ou inhibiteurs. En outre, notre cerveau est normalement équipé pour donner la priorité à la voix humaine parmi un ensemble de bruits variés.

Ce mécanisme de régulation sensorielle fonctionne de façon différente chez la personne avec TSA (à des degrés divers selon les individus, comme pour chacune des particularités de fonctionnement décrites dans ce document), avec des conséquences certaines :

→ Difficulté à faire le tri entre des stimuli issus de plusieurs modalités sensorielles (lumières, sons, sensations tactiles, etc.), voire d'une seule modalité, lorsque ces stimuli sont trop nombreux. Tout arrive au même niveau d'intensité, sans tri.

Ainsi, l'élève pourra avoir par moments des difficultés à percevoir/isoler la voix humaine parmi d'autres bruits (chuchotements de ses camarades, bruit des chaises qu'on déplace, etc.) et à entendre ce qu'on lui dit si son attention n'est pas focalisée sur la conversation. Il pourra être nécessaire de s'adresser à lui directement (et pas seulement au seul groupe-classe) pour s'assurer que l'information a bien été entendue et comprise.

→ Des hypo-hypersensibilités : Le monde de l'autisme est beaucoup plus sensoriel que le nôtre. Le nôtre se situe davantage dans la pensée ou dans l'émotion que dans la sensation. La personne avec TSA peut être extrêmement sensible à certains stimuli (jusqu'à la douleur) et insensible à d'autres. Ceux-ci peuvent être de tous ordres : visuel, auditif, tactile ou encore proprioceptif (positionnement, mouvement, sensations corporelles). Ce **traitement sensoriel particulier** concerne une grande partie des personnes avec TSA et varie considérablement d'un individu à l'autre.

Un élève pourra par exemple ne pas supporter le contact physique ; un autre aura besoin d'une pression physique dans les moments de stress ; il pourra être très incommodé par une odeur que nous ne percevons pas, trouver insupportable la sonnerie stridente qui marque la fin d'une période ou encore le bruit et le mouvement omniprésents qui règnent dans les couloirs, etc.

Cette sensibilité atypique, qui peut être très vive dans l'enfance, s'est généralement atténuée au moment où l'élève arrive au Gymnase. Elle reste néanmoins présente dans certains domaines, et est susceptible de générer des problèmes d'attention ou de concentration et d'influer sur les apprentissages ; l'élève pourra avoir des réactions d'évitement ou de retrait pour fuir ces stimuli désagréables ; il pourra aussi avoir des réactions émotionnelles liées à l'inconfort provoqué (stress, stéréotypies...). Dans certains cas, cela pourra occasionner des troubles du comportement (ils sont avant tout réactifs et jamais malintentionnés ; la sanction dans ce cas serait inutile et incomprise, il est préférable de répondre par l'élimination de la source de stress).

b) La motricité

La **maladresse motrice** est fréquente chez les élèves avec TSA. Elle est due à une coordination motrice déficiente et à un retard dans les acquisitions motrices. 50 à 60 % des adultes avec Syndrome d'Asperger ont ainsi des problèmes de coordination des mouvements. Cette coordination altérée peut affecter un éventail de capacités fines et globales et a des incidences sur les activités scolaires.

→ **Écriture** : elle peut être maladroite, voire presque illisible. L'élève en a conscience et peut être réticent à faire des activités qui exigent d'écrire. L'usage de l'ordinateur ou de la

tablette, pour prendre des notes, rédiger des devoirs ou enregistrer un cours, peut lui permettre de compenser cette difficulté.

→ **Coordination des mouvements** : L'altération de la coordination motrice peut toucher des activités a priori banales, mais qui nécessitent l'utilisation des deux mains (s'habiller, ouvrir une boîte ou encore manger avec des couverts), des pieds (faire de la bicyclette), ou des deux ensemble (conduire une voiture). Autant d'activités ou de compétences qui n'iront pas nécessairement de soi et pourront n'être acquises qu'avec difficulté. Un élève avec Syndrome d'Asperger peut ainsi briller par l'étendue de ses connaissances théoriques et avoir dans le même temps des difficultés à lacer convenablement ses chaussures.

Lorsqu'une personne avec TSA marche ou court, les mouvements peuvent sembler gauches (posture étrange, mauvaise coordination des mouvements des bras et des jambes). Cette caractéristique, parfois très visible, peut engendrer la moquerie et rendre l'élève réticent à participer à certaines activités, comme le sport.

→ **Activités sportives** : L'aptitude aux jeux de ballon est particulièrement concernée par ces problèmes de coordination (à quoi peut s'ajouter une difficulté à percevoir les mouvements rapides). Attraper, renvoyer, viser sont des exercices qui peuvent être compliqués pour les élèves avec Syndrome d'Asperger. Ce qui renforcera d'autant leur difficulté à s'intégrer dans les jeux d'équipe (cf. « communication non-verbale »).

Ces troubles moteurs peuvent aussi toucher l'équilibre. L'élève pourra ainsi avoir plus de difficultés que ses camarades à utiliser certains équipements où la maîtrise de l'équilibre joue un rôle.

5) Les émotions

a) La compréhension des émotions

Les personnes avec Syndrome d'Asperger ont souvent du mal à **décoder leurs propres états émotionnels**. Il leur faut davantage d'efforts qu'aux autres pour relier les signaux physiologiques (le corps) aux émotions vécues. Chez certains, seules les plus intenses sont décodées.

Ces émotions trouvent difficilement une expression visible pour l'entourage : le visage manque souvent d'expressivité, et le langage du corps est peu parlant (expression statique ou imprécise, maladroite). A l'adolescence et à l'âge adulte, les sentiments complexes, comme l'embarras ou la fierté, restent souvent pour elles difficiles à définir et à manifester.

Comprenant mal leurs propres émotions, les personnes avec Syndrome d'Asperger ont du mal à **comprendre bien celles des autres et à s'y adapter** (difficulté à repérer les signes émotionnels, à en percevoir les motifs, à comprendre quelle réponse elles devraient leur donner).

Dans les matières littéraires, les élèves concernés auront souvent plus de mal à décoder les textes et documents où l'émotion, les sentiments jouent un rôle, tout comme ils pourront avoir du mal à exprimer un ressenti, une émotion, un sentiment, à l'écrit comme à l'oral.

b) La perception de soi et la recherche de repères

→ **L'anxiété** est présente chez la plupart des personnes avec TSA et peut atteindre des niveaux élevés. Du fait de leur difficulté à communiquer, celle-ci passe souvent inaperçue

(mais comme pour les émotions, elle est bien là). Lorsqu'elle devient trop importante, elle peut se manifester selon les individus par un repli sur soi, ou au contraire de l'agitation, une tendance à parler sans discontinuer, une rigidité mentale plus grande, etc.

Bien des facteurs sont susceptibles de générer cette anxiété. Les situations sociales, tout particulièrement, difficiles à comprendre, sont anxiogènes pour l'élève atteint du Syndrome d'Asperger. De même, l'imprévu, le non-respect des routines (qui servent de repères), certaines sensations, la surcharge sensorielle (être dans un lieu bruyant, dans une foule, prendre les transports, etc.) sont autant de facteurs de stress et de déstabilisation dont il faut tenir compte.

→ ***Crainte de l'échec, de la critique et perfectionnisme.*** Les élèves avec Syndrome d'Asperger sont souvent perfectionnistes ; ils ont tendance à placer la barre très haut, souvent même à un niveau de perfection bien supérieur à ce que le professeur exige de ses élèves.

Ils craignent l'échec, la critique, l'imperfection, que leur manque de souplesse et leur défaut de gestion émotionnelle ne leur permettent pas d'affronter en les minimisant ou en les mettant en perspective. Certains éviteront de se lancer dans une activité s'il y a un risque d'échec ou de déception, d'autant qu'*ils ne sont pas toujours capables de demander de l'aide s'ils ne comprennent pas*. D'autres se surchargeront de travail au risque de l'épuisement.

Lorsqu'ils sont dans l'erreur ou en échec, il est préférable d'adopter une attitude positive en soulignant ce qui va bien et en réexpliquant ce qui n'a pas été compris, et d'éviter la critique ou la réprimande, qui dans leur cas ne produirait rien sinon du stress supplémentaire et un nouvelle atteinte à l'estime de soi (voir plus bas). L'échec, dans leur cas, n'est à peu près jamais dû à un manque de travail, mais à une compréhension erronée, souvent liée à leur trouble.

→ ***Justice et injustice.*** Les élèves avec Syndrome d'Asperger sont très sensibles à l'injustice. La règle est la règle, elle doit être respectée et égale pour tous. Ils ont beaucoup de mal à supporter et accepter les accommodements avec les règles qui sont fréquentes chez les personnes sans autisme. La parole vaut engagement, et tout particulièrement celle des enseignants. Lorsque quelque chose est annoncé et finalement modifié, il est préférable de l'expliquer (sans implicite !).

Corrolaire, ce sont des élèves qui ne trichent pas, ne mentent pas, ne jouent pas avec les règles.

→ ***L'estime de soi.*** Ces élèves sont parfaitement conscients de tout ce qui les sépare du fonctionnement normal et se sentent fréquemment en difficulté, voire en échec. Ils aimeraient aller vers les autres, avoir des amis, mais souvent n'y arrivent pas. Leur estime de soi est souvent faible, quand bien même ils peuvent avoir d'excellents résultats scolaires (ils ne fonctionnent pas sur un mode compétitif ou pour faire plaisir aux autres, ils font les choses bien simplement parce qu'elles doivent être faites ainsi). Cette faible estime de soi est une donnée importante de leur fonctionnement, bien que peu visible.

Le renforcement positif dans leur cas est particulièrement nécessaire (bien plus que de mettre l'accent sur ce qui ne va pas).

→ **Le besoin de repères.** « Pour une personne atteinte d'autisme, la réalité est une quantité confuse et variable d'événements, de personnes, de lieux, de sons et lumières : Il ne semble pas y avoir de limites claires, ni d'ordre et de sens. Une grande partie de ma vie, j'ai essayé de trouver une structure à tout ceci. L'immuabilité des routines, des horaires, certaines routes et rituels, m'aide à mettre de l'ordre dans une vie chaotique insupportable. » (Jolliffe, Lansdown, Robinson, *Autism : a personal account*, 1992).

Les personnes avec TSA sont continuellement à la recherche de règles, de « scripts », qu'elles peuvent parfois créer elles-mêmes (l'ordre dans lequel se déroulent les étapes du petit déjeuner ou d'un travail, les aliments que l'on peut manger, la disposition des objets sur le bureau ou la manière dont on salue quelqu'un, etc.). Ces règles et ces scripts peuvent être complexes et invisibles pour les autres (ils ne sont pas nécessairement verbalisés) et sont présents de manière plus ou moins importante d'un individu à l'autre.

Leur non-respect (dû à un imprévu, à un changement de programme non annoncé, etc.) engendre fréquemment du stress (voire chez certains de la détresse). Il leur faut du temps pour se réajuster et se préparer à la situation nouvelle (ils n'ont pas la capacité d'adaptation souple et rapide de leurs camarades sans autisme). *Il est ainsi préférable d'annoncer à l'avance tout changement ou toute activité qui ne ferait pas partie de la routine scolaire* (adopter des routines de classe est très utile pour diminuer leur niveau de stress et leur permettre de mieux entrer dans les apprentissages. Plus ils auront de points de repère stables, plus ils seront à l'aise).

III - La nécessité d'une adaptation particulière

Les élèves avec TSA enclassés au Gymnase sont des élèves qui ont de réelles capacités d'adaptation et d'apprentissage. Ils ne nécessitent pas pour la plupart de dispositifs de soutien lourds en temps et en organisation, qui seraient compliqués à mettre en place pour des professeurs qui ont par ailleurs de nombreux élèves et plusieurs classes à gérer.

Les difficultés de ces élèves sont réelles. Mais elles sont d'autant moins perçues par l'entourage scolaire que leurs capacités intellectuelles, et pour certains leur aisance verbale, rendent ce handicap peu visible. La scolarité au Gymnase, et particulièrement la première année, peut être en réalité un moment délicat pour ces élèves. C'est ici que le rôle des enseignants est essentiel. Par leur regard bienveillant, par une adaptation de leurs pratiques pédagogiques tenant compte du profil spécifique de l'élève, ils permettent de diminuer significativement les difficultés liées au trouble et de faciliter les apprentissages.

Comme il a déjà été dit, les élèves avec TSA forment un groupe extrêmement hétérogène. C'est pourquoi l'aménagement des pratiques pédagogiques, lorsqu'il est nécessaire, doit l'être de façon individualisée. Les quelques aménagements décrits ci-dessous ne sont proposés qu'à titre indicatif (se référer, pour l'élève que vous accueillez dans votre classe, au *Document d'Accompagnement Individualisé*). Ces aménagements pédagogiques (qui font certainement pour une part déjà partie des pratiques quotidiennes) peuvent également favoriser l'apprentissage d'élèves sans autisme, présentant ou non des troubles spécifiques (TDAH, dyslexie, etc.)

1) Compréhension et soutien

→ **Privilégier l'approche positive, le renforcement positif.** Ces élèves, même lorsqu'ils ont de bonnes notes, sous-estiment leurs capacités et ont une image d'eux-mêmes souvent très médiocre. Ils ne jugent pas leurs résultats par rapport à ceux du groupe classe, mais par rapport à leur propre attente de perfection, qui peut être très élevée. De plus, ils peuvent fréquemment se trouver en difficulté dans de multiples situations sans avoir en eux-mêmes les ressources suffisantes pour les surmonter ou être capables de demander de l'aide.

→ Dans le même esprit, **valoriser leurs points forts**, comme la mémoire (pour certains très supérieure à la moyenne), leurs intérêts spécifiques, leur connaissance parfois encyclopédique d'un sujet particulier, etc. C'est un bon moyen pour les faire entrer dans les apprentissages tout en faisant profiter la classe de leurs compétences.

→ **Faire preuve de patience.** Les élèves avec Syndrome d'Asperger n'ont souvent pas la souplesse de pensée qui leur permet de s'adapter facilement à une situation nouvelle ou de changer un comportement ou une approche inadéquats. Il leur faut souvent plus de temps qu'aux autres pour prendre en compte ce qui ne va pas.

Il est de même important de tenir compte de leur fréquente lenteur d'exécution, qui est une conséquence directe du trouble et des multiples opérations cognitives qu'ils ont à effectuer pour arriver au résultat. Il peut être indispensable pour certains de leur laisser un temps supplémentaire pour les évaluations.

→ **Sensibiliser les autres élèves** (à la condition expresse que l'élève y soit favorable). Il peut être nécessaire d'expliquer au reste de la classe les particularités et les difficultés spécifiques de l'élève pour éviter toute stigmatisation ou interprétation erronée de sa différence, notamment ses difficultés à socialiser ou à comprendre les règles sociales. Cela peut être notamment le cas si les aménagements mis en place sont considérés par les autres élèves comme un traitement de faveur.

→ **Développer l'entraide.** Qu'il y ait ou non information auprès des autres élèves, il peut être utile, notamment pour les travaux de groupes (souvent difficiles du fait des interactions sociales), de développer des formes de coopération entre élèves (avec guidance de l'enseignant), voire de tutorat discret par des élèves bienveillants.

→ **Prendre en compte la fatigabilité de l'élève.** La complexité des tâches cognitives est plus importante pour lui que pour ses camarades. Il est de plus, contrairement aux autres, en situation de double apprentissage : les matières scolaires et (surtout) les codes sociaux (ce qui est pour certains le plus difficile et le plus coûteux).

2) Communication

→ **Donner une information claire et structurée**, évitant notamment l'implicite. **L'usage de supports visuels** (tableau, documents) est particulièrement utile pour que l'information soit bien comprise et intégrée.

→ **Expliciter les informations.** Ces élèves ont besoin de plus d'informations que les autres. Celles que nous leur transmettons contiennent souvent trop d'implicite, ce qui les met en difficulté et génère fréquemment de l'anxiété. Ils ne savent pas « lire entre les lignes », ce qui nous semble évident ne l'est pas nécessairement pour eux.

→ Il est souvent préférable de **décomposer les consignes**, par le passage à la ligne et la numérotation plutôt que par la présentation en un seul bloc et/ou avec des phrases complexes : ils ont fréquemment du mal à décomposer en sous-tâches et sont gênés par leur focalisation sur les détails. Certains se perdent en route car il y a trop d'informations à la fois. Cette décomposition des consignes complexes peut aussi être profitable à d'autres élèves. Il peut être utile de **vérifier** parfois **la compréhension des consignes**, surtout lorsqu'elles sont transmises oralement.

→ **Partir de l'exemple plutôt que de la règle** : les élèves avec TSA ont souvent des difficultés à comprendre d'emblée les notions abstraites. Plutôt que de partir du concept, il est préférable d'aborder la notion à partir d'exemples, de préférence concrets, pour eux plus parlants.

3) La prévisibilité, les routines

→ **Annoncer les changements à l'avance.** L'incertitude, l'imprévu sont générateurs d'anxiété pour les élèves avec TSA. Les changements (de salle, d'enseignant, etc.), les modifications de la routine de classe, les activités inhabituelles (sortie de classe au théâtre, etc.) doivent être autant que possible annoncés à l'avance, afin que l'élève ait le temps de s'y préparer.

→ **Pour les exposés**, il vaut mieux souvent préciser le temps de parole, l'angle d'attaque, le mode de présentation attendu, etc. Cela va généralement de soi pour les autres élèves, mais c'est rarement le cas pour eux (cela fait partie des informations implicites qu'ils ont du mal à décoder).

→ Pour ceux qui ont le plus de difficultés d'adaptation, il est utile d'**adopter** quand c'est possible **des routines de classe** (déroulement d'une période par exemple) qui leur donne des repères stables.

4) La gestion des déplacements

→ **Préparer/accompagner les déplacements** : du fait de leur vision de détail et/ou de leur manque de connaissance des règles sociales (comment se comporter lorsque l'on monte dans le bus par exemple), certains élèves avec Syndrome d'Asperger ont besoin d'être accompagnés pendant les déplacements (à l'occasion d'une sortie de classe par exemple), en particulier lorsque la destination est un lieu qu'ils ne connaissent pas. Cela peut être par un enseignant ou par des camarades de classe.

→ **Gérer les changements d'atelier en sport.** Le passage d'un atelier à l'autre en cours d'EPS peut être compliqué. Il y a trop de mouvements, de bruits, d'interactions pour qu'ils comprennent bien ce qu'il faut faire et à quel moment. Là encore, une guidance par un

camarade de classe ou par l'enseignant, ou une instruction adressée directement à l'élève et non à l'ensemble du groupe peut faciliter les choses.

5) Les règles sociales

→ **Travaux de groupe** : pour les travaux de groupe, il vaut mieux privilégier les travaux par deux, plutôt que des groupes plus importants. Ne pas hésiter à leur expliquer les règles de fonctionnement de ce travail et la répartition des rôles (la communication entre élèves fonctionne beaucoup dans l'implicite, et les élèves avec TSA peuvent être rapidement perdus).

→ **Clarifier les règles de vie** : comme il y a peu d'apprentissage intuitif de celles-ci, il est parfois nécessaire de clarifier ou d'expliquer, lorsque la situation se présente, certaines règles sociales (souvent implicites). Les réactions et/ou comportements inadéquats ne sont presque jamais volontaires, ils sont la conséquence d'une méconnaissance de ces règles.

→ **Les troubles du comportement** : il en va de même avec les troubles du comportement (rares au Gymnase) ; ceux-ci dans la quasi-totalité des cas ne relèvent pas d'une intention malveillante ou d'un désir de provocation délibéré, mais sont l'effet d'un malaise et d'une méconnaissance des règles de comportement attendues. Il faut replacer le comportement inadapté de l'élève dans son contexte pour essayer d'en trouver les causes et lui donner une réponse adaptée. La sanction en ce cas n'est pas toujours la meilleure réponse, et il faut toujours expliquer à l'élève l'attitude qu'il aurait dû avoir.

6) Les aides matérielles

→ **Ordinateur, tablette** : La prise de notes peut s'avérer difficile. De plus, certains ont des problèmes de motricité fine qui rend leur écriture peu lisible. L'usage de l'ordinateur ou d'une tablette numérique peut dans ce cas être utile.

→ **Matériel en double** : pour les mêmes raisons, certains de ces élèves peuvent être dispensés de prise de notes et travailler à partir du manuel ou de documents écrits supplémentaires donnés par l'enseignant.

→ **Adaptation des documents de travail** : clarifier, structurer, décomposer les consignes complexes, éviter l'implicite (voir plus haut).

7) L'évaluation

Sauf cas ponctuel, il n'y a pas d'adaptation des critères de notation à prévoir pour ces élèves. Ils ont de bonnes compétences cognitives et souhaitent le plus souvent être traités comme les autres. Il peut être nécessaire selon les situations d'adapter parfois les conditions de passation des évaluations.

→ **A l'écrit** :

- Temps supplémentaire pour la passation des épreuves (jusqu'à un tiers du temps), du fait de la lenteur à traiter l'information (les données sont analysées l'une après l'autre et non en réseau).

- Usage de l'ordinateur ou de la tablette pour compenser les problèmes de motricité fine.
- Décomposition des consignes complexes.
- Bannissement de l'implicite et des ambiguïtés (les formulations choisies sont fréquemment prises au pied de la lettre).

→ **A l'oral :**

- Eviter l'interrogation orale surprise (anxiété, difficultés d'adaptation rapide).
- Nécessité parfois de passation de l'évaluation orale dans un temps distinct du reste de la classe, en tête à tête avec l'enseignant.

IV – Des qualités dont il faut tenir compte

Les élèves avec Syndrome d'Asperger ont certes des difficultés d'adaptation à un environnement compliqué pour eux, mais ils ont aussi de nombreuses qualités qui découlent de leur fonctionnement atypique.

1) Dans les interactions sociales

- Ils sont fiables : ils ne mentent pas, ils ne trichent pas, ils ne manipulent pas autrui.
- Ils ont un grand respect des règles, quand elles sont claires et bien définies.
- Ils sont directs, honnêtes et ne jugent pas les autres.
- Ils ont des valeurs claires, et disent ce qu'ils pensent vraiment, quel que soit le contexte social.
- Ils évitent les conversations sans intérêt, superficielles, ou les remarques évidentes.
- Ils recherchent des amis sincères.

2) Dans leur communication

- Ils cherchent la vérité.
- Leur conversation est exempte de sens caché ou de motivations invouées.
- Ils ont un vocabulaire développé et un intérêt pour les mots. Ils peuvent avoir une fascination pour l'humour basé sur le langage.

3) Dans les compétences cognitives

- Ils ont une préférence marquée pour les détails plutôt que l'ensemble, et de réelles compétences visuelles (capacités de discrimination, de repérage).
- Ils ont une perspective originale, parfois unique, dans leur façon d'aborder les problèmes. Ils sont extrêmement logiques.
- Ils ont souvent une très bonne mémoire et sont capables de se rappeler de détails souvent oubliés ou ignorés par les autres (dates, noms, horaires, routines...).
- Cette mémoire (notamment visuelle) leur permet de se constituer une « banque de données » dans laquelle ils puisent en permanence pour tenter de reproduire des situations déjà vécues et ainsi compenser en partie leur manque de compréhension de l'implicite.

- Ils ont une grande persévérance pour recueillir et classer l'information sur un domaine qui les intéresse. Ils peuvent avoir une connaissance encyclopédique sur un ou plusieurs sujets.
- Ils ont de la suite dans les idées et sont perfectionnistes.
- Ils ont une connaissance des routines et le désir de maintenir l'ordre et la précision.
- Ils ne se comparent pas aux autres pour s'autoévaluer ; ils font les choses non pour surpasser les autres, mais pour leur satisfaction personnelle ou parce que c'est ainsi qu'elles doivent être faites.

V – Pour aller plus loin

1) Petite bibliographie

- Ronnie Young, *Le syndrome d'Asperger* (essai, Chenelière Education, Coll. Clés Pédagogiques)
- Peter Vermeulen, *Comprendre les personnes autistes de haut niveau* (essai, Dunod)
- Toni Attwood, *Le syndrome d'Asperger* (essai, Dunod)

- Josef Schovanec, *Je suis à l'est* (récit autobiographique)
- Daniel Tammet, *Je suis né un jour bleu* (récit autobiographique)
- Mark Haddon, *Le bizarre incident du chien pendant la nuit* (roman)
- Graeme Simsion, *Comment trouver la femme idéale/Le théorème du homard* (roman)

2) Vidéo

- Le cerveau d'Hugo : https://www.youtube.com/watch?v=IcHXwu_TvYU

3) Ressources internet

- Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (CSPS) : <http://www.szh.ch/fr/Recherche/page34334.aspx>
- Troubles du Spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière (CSPS) : <http://www.szh.ch/fr/Thmes-et-projets/Projets/Besoins-ducatifs-particuliers-et-intgration/page34525.aspx>

VI - Sources principales

- Tony Attwood, *Le syndrome d'Asperger* (Dunod, 2014)
- Peter Vermeulen, *Comprendre les personnes autistes de haut niveau* (Dunod, 2013)
- Carol Tardif/Bruno Gepner, *L'autisme* (Armand Colin, 2010)
- Bruno Gepner, *Autismes* (Odile Jacob, 2014)
- Géraldine Ayer, *Troubles du spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière* (Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée, Berne, 2016)
- *TSA et Neurotypiques, mieux se comprendre* (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, Québec, 2015)
- Brigitte Harisson, *Repères fondamentaux pour l'élève TED* (www.satedi.net, 2011)

- Brigitte Harrisson, « *L'estime de soi chez la personne autiste (TSA)* » (www.saccade.ca, 2015)
- Chantal Tréhin, « *Autisme sans déficience intellectuelle et syndrome d'Asperger en milieu scolaire* » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003)
- K. Williams, « *Understand the Student with Asperger Syndrome : Guidelines for Teachers* » (*Focus on autistic behavior 10*, USA, 1995)
- *Scolariser les élèves autistes*, (Brochure CNDP, France, 2009)
- *Guide d'intervention pédagogique ; Le Syndrome d'Asperger en milieu scolaire* (Association Asperger Aide)

Rédaction : Laurent Enet
Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF)
Rue Cité-Devant 11, 1014 Lausanne
Tél. : 41 21 316 54 01
www.dfj.ch/sesaf

Correction spécialisée : Pr Nadia Chabane, Centre Cantonal Autisme, Canton de Vaud