



**HAL**  
open science

## L'intérêt d'un travail d'information auprès des enseignants, sur les caractéristiques des élèves TED

Alison Hubert

► **To cite this version:**

Alison Hubert. L'intérêt d'un travail d'information auprès des enseignants, sur les caractéristiques des élèves TED. Education. 2015. dumas-01169754

**HAL Id: dumas-01169754**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01169754v1>**

Submitted on 30 Jun 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2014-2015*

## **UE3 MEMOIRE SEMESTRE 4 SESSION 1**

**Intitulé :** l'intérêt d'un travail d'information auprès des enseignants, sur les caractéristiques des élèves TED.

**Prénom et nom de l'étudiant :** Alison HUBERT

**Site de formation :** Villeneuve d'Ascq

**Section :** 5

**Prénom et Nom du directeur de mémoire :** Agnès Desbiens



## SOMMAIRE

### Remerciements

**1/ Introduction sur les enjeux éducatifs .....p.4 - 5**

### **2/ Caractéristiques des élèves souffrant de Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA)**

- Introduction ..... p.6
- Déficit des interactions et des habiletés sociales ..... p.6 - 9
- Déficit de la communication et du langage..... p.9 - 11
- Intérêts restreints et comportements stéréotypés ..... p.11-13
- Particularités sensorielles ..... p.13-15

**3/ Etat des recherches.....p.15 - 18**

**4/ Pistes d'adaptations incontournables .....p.18 - 20**

**5/ Problématique et hypothèses.....p.20 - 21**

**6/ Méthodologie.....p.21 - 24**

**7/ Analyse des résultats .....p.24 - 32**

**8/ Conclusion.....p.33 - 34**

**9/ Bibliographie..... p.35**

### Annexes



## REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes ayant contribué au mémoire que je vais vous présenter.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement Mme Agnès Desbiens, Enseignante – Chercheur à l'ESPE de Villeneuve d'Ascq. En tant que directrice de mon mémoire, elle a su m'orienter dans mon travail et alimenter ma réflexion grâce à son expertise sur le sujet et ses précieux conseils. Je la remercie particulièrement pour sa patience, sa disponibilité et surtout le temps qu'elle m'a accordé.

Un grand merci à tous mes chers collègues de l'école Curie-Ferry de St André-lez-Lille, pour leur participation à mon mémoire et leur présence lors de ma présentation sur les caractéristiques des élèves TED. Leur coopération, leur confiance et le partage de leurs expériences et ressenti m'ont permis de mener à bien l'enquête de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Mr Stéphane Colombani, enseignant spécialisé à l'hôpital de jour Le Regain de St André-lez-Lille, pour m'avoir reçu dans sa classe et fait partager son expérience et son quotidien avec des élèves autistes.

**THEME:** *l'intérêt d'un travail d'information auprès des enseignants, sur les caractéristiques des élèves TED.*

## 1/ Introduction sur les enjeux éducatifs

J'ai choisi de réaliser un mémoire portant sur les élèves à BEP (Besoins Educatifs Particuliers), et plus précisément sur les enfants autistes. Pourquoi ? Car je pense que tous les enfants, avec ou sans Troubles Envahissants du Développement (TED), ont le droit à la meilleure éducation possible et le rôle de l'enseignant sera d'aider ces enfants à se construire d'un point de vue cognitif et surtout se construire socialement. L'enseignant joue donc plusieurs rôles à la fois : enseignant, éducateur, confident, référent, psychologue, partenaire... Cette multiple casquette colle parfaitement à ma vision de l'enseignement et correspond à mes aspirations professionnelles et personnelles.

De plus, j'ai choisi ce thème car au final je ne connaissais pas réellement l'autisme (Quelle en est l'origine ? Quelles en sont les caractéristiques ?...) et donc encore moins comment le prendre en charge en milieu scolaire. Avant mes lectures et mes recherches, j'en avais une représentation très superficielle : pour moi les enfants autistes étaient isolés, « dans leur monde », ils ne parlaient pas beaucoup voire pas du tout et étaient exclus socialement. Mes représentations n'étaient pas mauvaises en soit, mais elles manquaient cruellement d'étayage et de réelle compréhension de ce trouble. J'ai donc, dans un premier temps, décidé de travailler sur l'intérêt du travail en groupe afin de développer les habiletés sociales chez les enfants autistes, car ce « 6<sup>ème</sup> sens » qu'est le sens social – pour reprendre le terme d'**Edith Valent**, Chargée de l'intégration scolaire Asperger Aide – est inné pour nous, mais inexistant chez l'enfant présentant un TSA. Mes différentes lectures m'ont permis de mieux cerner ce trouble, mais je me suis aperçue qu'avant d'essayer de trouver des stratégies pour développer des compétences chez les enfants autistes, il fallait d'abord « préparer le terrain » de l'inclusion, si l'on veut que cette dernière puisse être réussie le mieux possible et qu'elle permette de développer les habiletés sociales des enfants autistes inclus en classes ordinaires. J'ai donc changé de direction pour mon mémoire.

En effet, lors de mes lectures une réflexion s'est tout de suite imposée : au cours de sa vie professionnelle, un professeur des écoles peut être amené à accueillir un enfant autiste dans sa classe ou être affecté dans une CLIS, une classe ou établissement spécialisé (car la

scolarisation des élèves TED est obligatoire comme pour tous les enfants, surtout depuis la loi d'orientation de 2005). Cependant, aujourd'hui, trop peu d'enseignants savent ce qu'est réellement l'autisme et comment prendre en charge un enfant autiste dans le cadre d'apprentissages (moi la première si je ne m'étais pas orientée vers ce sujet de mémoire !). De plus, lors de mon dernier stage, j'ai pu questionner les enseignantes de l'école à propos de l'autisme, leur donner des informations à propos de ce trouble, et là encore je me suis aperçue qu'elles n'avaient malheureusement pas les connaissances et la compréhension nécessaires si un jour elles devaient inclure et travailler avec des élèves autistes. La première remarque de l'une d'elle fut : « *On n'est pas préparé pour accueillir et enseigner à ces enfants, mais c'est vrai qu'une formation serait la bienvenue !* ». Ce manque de connaissances et d'informations peut même faire naître de la peur chez les enseignants et donc être un frein à l'inclusion et au développement cognitif et social de l'enfant autiste. Vouloir rendre la scolarisation des enfants en situation de handicap légale et obligatoire, au nom de l'égalité des chances, est donc une avancée majeure dans notre pays, mais pour que cela fonctionne et que les enseignants puissent aider les élèves souffrant de TSA, faut-il encore s'en donner les moyens en les formant et en les informant.

Dans cette perspective, il est certain que les effets de l'inclusion d'un enfant autiste dans une classe ne seront pas bénéfiques (entre autre au niveau du développement social) si ni l'enseignant, ni les élèves y sont préparés. Je me suis donc rendue compte qu'il y a d'une part une nécessité de formation et d'information pour les enseignants en ce qui concerne les enfants autistes : leurs caractéristiques, leurs comportements, leurs déficits (la « Triade » des déficiences) et les possibles pistes didactiques à mettre en œuvre. D'autre part, il y a une nécessité de sensibilisation chez les pairs. On emploiera le terme « pairs » pour désigner les enfants typiques du même âge que l'enfant autiste. En effet, si les pairs ne savent rien à propos de l'autisme, l'enfant pourrait se retrouver surement en échec socialement, et il pourrait être isolé, rejeté et ses habiletés sociales ne pourront pas ou peu se développer (alors que l'objectif de l'inclusion vise justement le contraire). Les pairs, dans le cadre d'une séquence d'instruction civique et morale par exemple, avant l'inclusion d'un élève autiste, pourraient dans ce cas appréhender ce trouble pour mieux le comprendre et bénéficier d'apprentissages fondamentaux que sont la tolérance, le respect des différences, la responsabilisation par un projet de tutorat... En bref, le « Vivre ensemble ». On pourrait même aller plus loin en disant que tous les élèves (même ceux qui n'incluraient pas d'enfants autistes dans leur classe) devraient bénéficier d'une telle sensibilisation.

## 2/ Caractéristiques des élèves souffrant de Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA).

### Définition

L'autisme se caractérise par un déficit des interactions sociales et de la communication, avec la présence de comportements dits « bizarres ». Peuvent aussi se rajouter des troubles du langage et du développement cognitif avec ou sans retard mental associé. Cependant, les manifestations de ce trouble sont diverses, ce qui rend les personnes présentant un TED ou un TSA toutes différentes. Quand il n'y a pas de déficit cognitif on parle d' « autisme de haut niveau », et lorsqu'il est associé, on parle d' « autisme de bas niveau ».

L'autisme infantile apparaît avant l'âge de trois ans et se manifeste par un trouble général du développement : on parle de la « Triade des déficiences », L. Wing et J. Gould (1979). La Triade des déficiences se caractérise par un déficit social, un déficit du langage et de la communication (communication verbale et non-verbale) et des centres d'intérêts restreints et des comportements stéréotypés.

#### 1) Déficit des interactions et des habiletés sociales

Avant d'aborder les interactions sociales, il convient de préciser le sens des termes « socialisation » et « habiletés sociales ». La socialisation permet d'apprendre à vivre en société. D'après la sociologue M. Darmon, la socialisation est « *l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit / formé / façonné / conditionné ou fabriqué par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours duquel l'individu acquiert / apprend / intériorise / incorpore / intègre des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. C'est la façon dont la société forme et transforme les individus.* » Ce processus de socialisation permettra donc à l'individu de s'adapter au groupe auquel il appartient, tout en construisant sa personnalité propre et sa personnalité sociale. Pour un enfant, lors de la socialisation primaire, cela est rendu possible grâce aux échanges et relations avec les adultes et les pairs, grâce aux expériences vécues et à l'imitation.

Au sujet de l'imitation, Edith Valent explique que les enfants autistes et notamment les enfants atteints du syndrome Asperger, possèdent une grande capacité d'imitation, et que pour cette raison il faut éviter au maximum leur scolarisation en milieu spécialisé. En effet, si les enfants autistes sont scolarisés en milieu ordinaire, ils pourront imiter les comportements

sociaux (même s'ils ne les comprennent pas) sur leurs pairs, qui eux, ne connaissent pas de déficit de la cognition sociale. Ceci favorisera donc le développement des habiletés sociales.

Le Professeur Liberman donne une définition de ces habiletés sociales dans son ouvrage L'entraînement aux habiletés sociales : « *Les habiletés sociales sont les moyens par lesquels nous transmettons aux autres ce que nous ressentons, ce que nous souhaitons, les informations dont nous avons besoin, des faits et des opinions ainsi que les changements que nous désirons voir s'opérer chez les autres.* » La socialisation et l'adaptation à l'environnement dépendra donc de la possession et de la maîtrise des habiletés sociales, ce qui n'est pas le cas chez les enfants autistes. En effet, ces derniers souffrent d'altérations des interactions sociales notamment au niveau de l'attention conjointe, de la perception, de la reconnaissance et l'expression des sentiments et émotions, de l'intentionnalité de la communication...

L'attention conjointe constitue la base de la communication intentionnelle et pour qu'il y ait attention conjointe, il faut que deux personnes regardent un même objet et prennent conscience qu'elles partagent une même information par l'alternance de regard. Or, les enfants autistes (déjà étant bébé) montrent des difficultés à partager l'attention, notamment par un évitement du regard. Par exemple, le simple fait de mettre un objet en avant ou en hauteur ne signifiera pas pour l'enfant autiste qu'il faut le regarder. Il faudra lui signifier très précisément et clairement où regarder pour que l'enfant regarde dans la direction souhaitée : « *Regarde l'objet bleu que je tiens dans mes mains en l'air* ». Le travail sur l'attention conjointe sera donc primordial, car synchroniser l'échange mutuel des regards n'est pas inné chez les autistes.

La perception est également altérée car les enfants autistes sont connus pour avoir une vision en « tunnel » ou vision « réduite ». Cette idée est reprise par R. Jordan & S. Powell<sup>1</sup> (1997) qui écrivent « *une sorte d'attention en tunnel* », image qui fait référence à la vision « en tunnel », où seuls les éléments situés dans une partie du champ visuel sont perçus alors que tout ce qui est à la périphérie est ignoré ». Pour donner un exemple concret, il pourrait se produire un accident de voiture juste en face de l'enfant autiste, mais si celui-ci est focalisé sur le clignotement d'une enseigne lumineuse dans la rue, il ne verra pas cet accident.

---

<sup>1</sup> Jordan R. & Powell S., *Les enfants autistes - Les comprendre, les intégrer à l'école*, Edition Masson, 1997

Les enfants autistes ne savent pas se servir du contact visuel pour communiquer, et ils possèdent des troubles perceptifs de la vision des mouvements. R. Pry<sup>2</sup> (2012) explique qu' « *il ne s'agit pas d'un trouble de l'organe de la vue, mais d'un trouble du traitement de l'information visuelle quand cette dernière doit être traitée dans le cadre d'un déplacement* ». (Il en est de même dans l'audition des sons de la parole.) Les enfants atteints d'autisme vont donc généralement réagir de la même façon aux différents visages et expressions du visage, car trop d'informations leurs sont données. Il sera par exemple plus simple pour un enfant autiste de regarder un visage sur une photo car le visage ne bouge pas et il aura le temps de le regarder, plutôt qu'un visage en mouvement.

La reconnaissance, l'expression et même le partage des émotions avec autrui posent également problème à l'enfant autiste. En effet, selon Hobson (1990), les enfants autistes présentent une incapacité (innée) à comprendre les émotions, et c'est cette incompréhension qui rend impossible la reconnaissance et la compréhension des états mentaux d'autrui. De même, ce que l'on pourrait considérer comme un manque d'empathie envers autrui (envers ses sentiments, ses pensées et ses attitudes) n'est en fait que le manque global de compréhension sociale et le fait que la « théorie de l'esprit » ne soit pas développée chez les enfants autistes. Cette théorie de l'esprit est pourtant indispensable pour l'adaptation sociale. En effet, elle permet à une personne d'attribuer des états mentaux (intentions, émotions, désirs...) à elle-même et à autrui afin de pouvoir prédire et expliquer les comportements d'autrui. Cela induit d'être capable de penser la pensée d'autrui, de comprendre que ce que je pense n'est pas forcément partagé par autrui et que je peux modifier mon comportement pour agir sur les représentations d'autrui.

Ceci est très difficile chez l'enfant autiste. R. Jordan & S. Powell (1997)<sup>3</sup> : « *nous avons utilisé les travaux de Simon Baron-Cohen et d'Uta Frith, en particulier, leur « découverte » importante et féconde selon laquelle les autistes ont une difficulté particulière à comprendre les états mentaux – que ce soit les leurs ou ceux des autres. Ce n'est pas seulement qu'ils ne comprennent pas ce que pensent et ressentent les autres (ce qui apparaît comme un manque d'empathie), mais ils ne comprennent même pas l'idée qu'eux-mêmes, ou d'autres, pensent et ressentent quelque chose. [...] Nous soulignons que nous ne disons pas que les personnes atteintes d'autisme ne pensent pas ou ne ressentent pas les choses, mais qu'elles peuvent ne pas être conscientes de le faire (ou que les autres le font).* » La recherche de Baron-Cohen,

<sup>2</sup> Pry R., *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Edition Tom Pousse, 2012.

<sup>3</sup> Jordan R. & Powell S., *Les enfants autistes - Les comprendre, les intégrer à l'école*, Edition Masson, 1997

Leslie et Frith (1985) a permis de montrer qu'une relative compréhension des états mentaux pouvait se manifester chez certains autistes, mais que leur comportement en société demeurerait toujours « autistique ».

Ce sont toutes ces habiletés sociales que l'enfant porteur d'un trouble autistique va devoir développer, pour tenter de vivre au mieux en société. Cependant, il faut savoir que même si on arrive à développer certaines habiletés sociales et favoriser l'apprentissage des codes sociaux, reste le problème de leur « généralisation » et de leur transfert dans des contextes différents de celui de l'apprentissage. Une anecdote m'a été racontée par Stéphane C., enseignant spécialisé en hôpital de jour : il avait appris à ces élèves un scénario social dans lequel ils devaient aller au restaurant et commander un menu à la serveuse. Tout avait été appris et intégré par les élèves autistes. Sauf que le jour J, la serveuse était en fait un serveur, ce qui n'a pas empêché les élèves autistes de dire « Bonjour Madame ! ».

## 2) Le déficit du langage et de la communication

Même si chaque enfant est différent, on constate que la communication verbale et non-verbale est altérée chez l'enfant autiste. La communication non-verbale désigne lors d'une conversation, tous les échanges qui peuvent s'opérer sans la parole, comme la posture, les gestes, les expressions du visage, la distance interpersonnelle, le regard, la prosodie... Les autistes ont du mal à déceler les émotions d'autrui au travers des variations prosodiques par exemple. On observe d'ailleurs qu'ils ont généralement des voix monocordes et monotones quand ils parlent. Le contact visuel est également problématique car soit le sujet évite le regard, soit au contraire son regard sera absorbant voire gênant, surtout si on ajoute à cela une distance interpersonnelle non respectée (l'enfant peut « envahir » l'espace personnel de son interlocuteur par manque de connaissances des codes sociaux). Les expressions du visage d'autrui quant à elles, ne sont pas comprises par l'enfant autiste et, tout comme le contact oculaire, elles sont soit réduites soit exagérées et souvent inappropriées au contexte.

Au niveau de la communication verbale, il faut savoir que le langage peut ou non se développer chez l'enfant atteint d'autisme. Quand il ne se développe pas, on dira que l'enfant est « mutique ». Quand il se développe, on peut (ou non) constater des troubles ou retard du langage qui peuvent se résorber ou se détériorer. On constate qu'environ 50% des enfants autistes développent le langage oral. Mais même quand le langage oral est développé, son utilisation pour communiquer s'avère difficile. Le langage chez un enfant autiste se

caractérise par :

- **L'écholalie immédiate ou différée** : on parle de communication stéréotypée ou de stéréotypies verbales. L'écholalie est une répétition exacte, littérale, des mots ou de la phrase, sans que l'enfant autiste en comprenne complètement le sens. L'écholalie immédiate intervient directement après que la personne ait prononcé les paroles et l'écholalie différée intervient à plus long terme et il est alors difficile d'en connaître la source. L'écholalie différée permet à l'enfant de faire le rapprochement entre une situation actuelle et une situation passée quand il a compris le sens de la phrase mémorisée. Plus il utilise l'écholalie différée et plus son langage tend à évoluer.
- **Les idiosyncrasies** : elles désignent l'utilisation de mots ou de phrases inadaptées à la situation présente et donc incompréhensible pour l'auditeur. Par exemple, un enfant qui ne supportait pas de porter un bonnet, disait « *bonnet* » chaque fois qu'il se trouvait dans une situation désagréable.
- **Les difficultés de généralisation** : pour un enfant autiste, l'utilisation d'un mot est propre à un contexte ou une situation donnée et ce mot gardera le sens du contexte dans lequel il a été prononcé. Il y a donc une difficulté à généraliser l'utilisation des mots d'un contexte à l'autre.
- **Les difficultés d'acquisition du « je » et inversion pronominale** : pour reprendre les termes de R. Jordan et S. Powell (1997)<sup>4</sup> : « *Il y a dans l'autisme un échec à construire de façon satisfaisante un « soi vivant une expérience ».* » On comprendra donc pourquoi il est difficile pour un enfant autiste d'utiliser le « je » pour parler de lui, tout comme il inversera les pronoms personnels en les répétant tels qu'ils ont été prononcés (utilisation du « tu » au lieu d'utiliser « je »).
- **La compréhension littérale du message verbal** : En ce qui concerne la polysémie, elle reste problématique pour les enfants autistes qui ont souvent du mal à comprendre le sens figuré d'une phrase. Ceci rend notamment l'accès à l'humour et à l'ironie difficile. Il faut donc proscrire au maximum l'emploi de phrase métaphorique ou de figures de styles, réduire le degré d'ambiguïté dans les paroles et donc exprimer explicitement le contenu du message, dans la mesure où les enfants atteints d'autisme possèdent une compréhension littérale du message.

---

<sup>4</sup> Jordan R. & Powell S., *Les enfants autistes - Les comprendre, les intégrer à l'école*, Edition Masson, 1997

Au niveau de la communication, la plus grande des difficultés est d'ordre pragmatique, puisqu'elle repose sur l'adaptation du langage en fonction de l'interlocuteur et du contexte socio-communicatif. Ce qui explique que l'enfant n'aime pas ou a du mal à engager la conversation, et qu'il ne réussira pas à soutenir cette conversation. De plus, ne comprenant pas les codes sociaux d'un échange verbal, il pourra commencer à parler alors que son interlocuteur est en pleine explication, ou ne pas parler alors que la situation stipule que c'est à son tour de prendre la parole. De même, lors d'une conversation, il n'y a pas de réciprocité de l'échange de la part de l'enfant autiste car il ne va pas spontanément questionner son interlocuteur, ni exprimer ses émotions ou opinions car il n'en a pas conscience. Enfin, il peut être difficile pour un enfant autiste de maintenir une certaine cohérence dans ses propos. Il peut donc passer du « coq à l'âne » à n'importe quel moment de la conversation. On comprend donc pourquoi les enfants autistes peuvent être rejetés et qu'ils ont du mal à s'intégrer socialement.

### 3) Intérêts restreints et comportements stéréotypés :

Chez les enfants autistes, on observe souvent des intérêts restreints et particuliers. En effet, ils peuvent être fascinés par des objets inhabituels, jouer de façon inhabituelle avec des objets ou porter toute leur attention sur une partie précise d'un objet. Ces intérêts sont généralement présentés comme « obsessionnels » et posent problème à l'enfant autiste dans l'interaction sociale puisque, lors d'échanges verbaux par exemple, ils seront capables de parler de leur intérêt très longuement et très précisément sans se rendre compte à aucun moment que ce sujet ne captive pas leur interlocuteur.

On attribue habituellement aux enfants autistes un manque d'attention ou de concentration, mais en réalité ils possèdent un degré de concentration très élevé (ce qui rend justement l'intérêt obsessionnel) mais pas forcément sur les objets auxquels on pourrait penser ou sur lesquels un enseignant aimerait qu'ils se concentrent par exemple. Comme on l'a évoqué précédemment, les enfants autistes possèdent une vision en tunnel. L'attention est donc dans ce cas dirigée vers une partie de l'objet qui apportera une stimulation sensorielle précise à l'enfant. C'est la manipulation de tel ou tel objet qui pourra entraîner des comportements répétitifs. Mais ces comportements stéréotypés peuvent très bien se faire au moyen d'objets, mais aussi au moyen d'une partie de leur corps ou de leur corps tout entier (par exemple quand un enfant autiste agite sa main devant ses yeux ou encore quand il se balance). Plus

généralement, un comportement stéréotypé est un ensemble de gestes répétitifs. Le programme ABA (*Applied Behaviour Analysis – Analyse Appliquée du Comportement*) en définit les trois fonctions :

- **Pour obtenir quelque chose** (l'attention ou un objet convoité)
- **Pour échapper à une situation désagréable pour la personne** (l'évitement)
- **Pour des raisons intrinsèques à la personne** (la maladie, les émotions...)

Le comportement stéréotypé peut aussi tout simplement être un moyen pour l'enfant autiste de s'auto-stimuler.

De plus, les enfants atteints d'autisme, auront du mal à accepter tout changement dans leur environnement et auront besoin de routines ou de rituels pour se sécuriser et se sentir en confiance. De ce fait, la confrontation à la nouveauté pose problème aux enfants autistes qui préfèrent la régularité et la prédiction. Si par exemple lors d'une journée de classe, quelque chose de nouveau « casse » la routine de l'élève il faudra dans la mesure du possible le prévenir dès le matin : « *A cette heure-ci, nous allons faire quelque chose de différent de d'habitude* ». Ceci permettra à l'enfant de se préparer et de mieux appréhender ce nouvel élément. En revanche, si quelque chose d'inhabituel intervient sans que l'enfant autiste n'ait été prévenu, il pourra se retrouver complètement déstabilisé et la modification de sa routine pourra d'ailleurs entraîner de fortes réactions émotionnelles (le plus souvent caractérisées par des crises d'angoisse). Il faut donc rendre tout comportement prévisible pour l'enfant. De même, l'erreur, le tâtonnement et l'imprécision sont difficiles à accepter et à supporter pour un enfant autiste (ce qui posera souci dans le cadre d'apprentissages scolaires).

Cependant, il faut les amener à évoluer progressivement en les perturbant le moins possible ; on changera donc leur routine au fur et à mesure et en douceur, en enlevant par exemple une petite chose, puis une autre et ainsi de suite. Les stéréotypies des enfants atteints d'autisme sont une façon de communiquer, d'exprimer leurs émotions, leur ennui, leur mécontentement face à une situation et représentent donc une zone de confort pour l'enfant.

Il y aura quand même nécessité de réduire ou de remplacer certaines stéréotypies du comportement ou comportements « bizarres » - surtout quand ils représentent un danger pour l'enfant et/ou pour son entourage – en leur proposant des stratégies compensatrices ou des comportements plus adaptés. Car si on ne donne pas à un enfant autiste un moyen de

remédiation à son comportement stéréotypé, il ne comprendra pas et aura du mal à stopper ce dernier.

#### 4) Les particularités sensorielles

L'enfant autiste possède des particularités sensorielles qu'il faut absolument prendre en compte, au risque de faire souffrir - certes involontairement – ce dernier. Ces particularités sensorielles sont **souvent** d'origine visuelle, auditive et tactile, et pour lesquelles on retrouve une hypersensibilité ou au contraire une hyposensibilité. L'hypersensibilité se caractérise par des réactions excessives et donc inappropriées à un stimulus sensoriel ordinaire (il développera alors des « défenses sensorielles »). Par exemple, un élève autiste ne supportera pas le clignotement d'un néon dans la salle de classe, ce qui provoquera des crises d'angoisses ou de colère incompréhensible de l'entourage si ce dernier n'est pas au courant de la particularité sensorielle de l'élève autiste. L'hyposensibilité se traduit quant à elle par peu ou pas du tout de réaction au stimulus. L'hyper et l'hyposensibilité varient d'une personne à l'autre et peuvent toucher plusieurs sens.

- Le toucher : s'il est hypersensible, l'enfant autiste pourra par exemple ne pas supporter le contact de l'eau au moment de prendre sa douche, ne pas aimer se faire couper les ongles, les cheveux, ou encore avoir des contacts physiques avec d'autres personnes (serrer la main, faire un câlin...). Il ne supportera pas non plus certaines matières textiles (laine) ou des textures d'aliments (il y aura alors nécessité de réaliser un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) pour la cantine). S'il est hyposensible, il pourra par exemple ne pas réagir à la douleur, ne pas se rendre compte qu'il fait très froid, que ses habits sont mouillés... Et cet enfant pourra chercher à l'inverse de celui qui est hypersensible à toucher au maximum les objets et les personnes l'entourant.
- La vue : s'il est hypersensible, il pourra par exemple ne pas supporter l'éclairage de la classe ou une lumière trop vive ou se laissera facilement distraire par un stimulus visuel qui empêchera toute concentration. S'il est hyposensible, il sera à l'inverse fasciné par des sources lumineuses intenses ou des objets brillants, ou encore il ne remarquera pas qu'une nouvelle personne est entrée dans la salle de classe par exemple.

- L'ouïe : s'il est hypersensible, il ne supportera pas par exemple une simple conversation entre deux personnes ou des bavardages dans la classe et se couvrira alors les oreilles car les sons seront une agression pour lui. S'il est hyposensible, il pourra ne pas entendre (l'appel de son prénom par exemple) alors que son ouïe est intacte, ou encore faire beaucoup de bruit de manière continue.

Voici quelques témoignages de personnes autistes concernant leurs particularités sensorielles :

*« Les vêtements de laine, par exemple, me sont toujours intolérables. Je n'aime pas les chemises de nuit parce que sentir mes jambes qui se touchent m'est désagréable, et il m'est difficile de rester sans bouger pour un test de glaucome ou de me faire enlever un bouchon de cérumen d'une oreille. [...] En revanche, j'aime sentir autour de mon cou la pression d'un col roulé. La stimulation tactile, pour moi et pour de nombreux enfants autistes, est une épreuve dont on ne sort jamais gagnant. Notre corps crie son envie de contact humain, mais au moment où il se produit, nous reculons de douleur et de confusion. Il m'a fallu vingt-cinq ans pour réussir à serrer la main et à regarder quelqu'un en face »*

*« J'ai une hypersensibilité au toucher léger : un effleurement du dos de ma main génère une sensation extrêmement douloureuse, terrorisante, qui envahit la totalité de mon corps. [...] Cette sensation perdure et elle monopolise la totalité de mes ressources sensorielles »*

Témoignage de Temple Grandin, atteint d'autisme et qui est professeur à l'université du Colorado, docteur en sciences animales et spécialiste de renommée internationale en zootechnie : *« Je me battais constamment contre des lions. La sonnerie du téléphone était pour mes oreilles comme la fraise du dentiste qui atteint le nerf, je détestais les robes parce que mes cuisses frottaient alors l'une contre l'autre et les cris des enfants lors d'une fête d'anniversaire étaient une véritable torture ».*

Par ces témoignages, on prend réellement conscience à quel point les particularités sensorielles chez les enfants autistes peuvent les perturber et leur causer parfois de grandes souffrances. Ces particularités peuvent donc expliquer dans certains cas, des comportements excessifs ou « crises » qui sont inappropriés au contexte qui pour nous, nous semble ordinaire.

Des aménagements simples peuvent être mis en place au sein de la classe pour y pallier. Il faudra limiter et réduire tout stimuli qui pourront déconcentrer l'enfant, le fatiguer ou lui faire perdre le contrôle. D'ailleurs, si l'enseignant constate un problème de comportement de

l'élève autiste, il faudra s'interroger sur ses particularités sensorielles. D'où l'importance de la relation de partenariat et de confiance avec la famille qui sera la plus à même de nous renseigner sur ce sujet.

#### Exemples d'aménagements :

- Aménager un « coin de repos » dans la classe qui servira de sas pour l'élève autiste.
- Si la particularité sensorielle touche l'ouïe : prévoir des boules quies ou un casque.
- Si la particularité sensorielle touche la vue : on pourra éloigner l'élève autiste des fenêtres (loin de la luminosité du jour), baisser les stores ou n'éclairer qu'une partie de la classe (en s'assurant bien sûr que les autres élèves aient assez de luminosité pour travailler). L'enfant pourra aussi être placé au premier rang pour réduire les stimuli dus aux mouvements des autres élèves. Utiliser des « caches » pour réduire les informations visuelles d'une page d'exercice pour ne laisser visible que les lignes qui nous intéressent pour l'activité.
- Faire sortir l'élève en dernier pour aller en récréation s'il ne supporte pas les contacts physiques avec les autres.

### **3/ Etat des recherches**

Je n'ai malheureusement trouvé aucune recherche ou référence concernant l'intérêt d'une information auprès des enseignants sur les caractéristiques des élèves TED. J'ai donc concentré mes recherches sur le sujet que je voulais initialement traiter, à savoir : « *l'intérêt d'un travail en groupe avec des enfants typiques, afin de développer les habiletés sociales chez les enfants autistes* ». Dans mes différentes recherches et lectures, je me suis aperçue que la question de la sensibilisation des pairs revenait fréquemment. On insiste donc plus sur l'information aux pairs plutôt qu'aux enseignants. En effet, sensibiliser les pairs permettrait d'améliorer la bonne imitation des codes sociaux, le développement des interactions et des habiletés sociales, de développer le « jeu » chez l'enfant autiste (qui à la base est très répétitif, très peu symbolique et donc assez pauvre), de réduire l'effet de « souffre-douleur » et de mise à l'écart de la classe, de pouvoir créer des amitiés... R. Pry<sup>5</sup> développe même une idée de tutorat ou de soutien indirect, avec un élève de la classe qui serait « référent » pour l'enfant autiste. Ce projet de tutorat permettrait notamment une « mise en sens » de tout le

---

<sup>5</sup> Pry R., *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Edition Tom Pousse, 2012.

dispositif de scolarisation de l'enfant autiste. *« Cela veut dire concrètement qu'il faut aussi « former » les pairs, sensibiliser les autres enfants, « former » des tuteurs et les préparer à cet exercice. »*

On parle même de réduire l'interaction avec les adultes et de la favoriser avec les enfants du même âge. *« Il nous semble qu'un but légitime dans un programme d'enseignement (dans le domaine des relations personnelles) pourrait être d'encourager la confiance dans les camarades plutôt que dans les adultes, et de développer au moins les signes extérieurs du comportement amical. Cela peut paraître une parodie que d'apprendre les signes extérieurs de l'amitié sans le lien affectif qui habituellement la sous-tend, mais avoir un ami, même superficiel, peut remplir une fonction valable en termes de développement et constituer à la fois une ouverture sur une vie sociale plus large et sur une meilleure compréhension sociale. »*, Jordan R. & Powell S.<sup>6</sup> Pour ces auteurs, il faut attribuer des degrés de contrôle et de « pouvoir » aux enfants typiques afin de réduire la dépendance à l'adulte et pour que l'enfant autiste puisse compter sur ces pairs. De plus, les auteurs expliquent qu'il y a un double travail à fournir si l'on veut favoriser l'inclusion d'un enfant autiste en milieu ordinaire. D'une part il sera important d'apprendre aux enfants atteints d'autisme à se sentir à l'aise avec les enfants typiques, pour que ces derniers soient également à l'aise avec eux. Et ceci passe par le développement de certaines habiletés sociales. D'autre part, il est indispensable que ces enfants typiques apprennent au sujet de l'autisme afin de pouvoir mieux comprendre et donc mieux accepter leur copain autiste. Si ces deux variables sont respectées, il sera plus simple de favoriser des interactions sociales entre les enfants et l'enfant autiste *« Ce qui est intéressant, c'est que leurs niveaux d'interaction sociales augmentent et leurs niveaux d'activité solitaire diminuent lorsqu'ils sont en contact avec des enfants non autistes pendant un certain temps, de telle sorte que, de nouveau, ils modifient clairement l'environnement social et en sont à leur tour modifiés. »*

Les enfants typiques pourront même aider l'enfant autiste à développer son jeu, qui à la base est plutôt pauvre, et surtout lorsqu'il s'agit de jouer avec d'autres enfants. Effectivement les autistes produisent peu dans l'action – comme ils n'aiment pas rendre leurs déplacements non prédictibles et qu'ils manquent de symbolique et de créativité – et ils reçoivent peu de la part des autres car leurs partenaires ne les imitent pas et il y a donc absence de stimulation

---

<sup>6</sup> Jordan R. & Powell S., *Les enfants autistes - Les comprendre, les intégrer à l'école*, Edition Masson, 1997

réciroque. Il faut donc dans un premier temps trouver des partenaires de jeu, et surtout les former dans la tolérance et la coopération afin d'encourager l'enfant autiste à produire des gestes et des sons et percevoir des mouvements, qui sont nécessaires dans une relation. Jordan R. & Powell S. précisent : « *Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, les groupes de jeu où les enfants normaux ont appris comment jouer avec des enfants autistes, se sont révélés particulièrement efficaces pour accroître le jeu spontané chez les enfants autistes.* »

De plus, il existe le PRT (*Pivotal Response Training – Entraînement à répondre de manière adaptée*) qui représente une méthode faisant intervenir les pairs. Comme l'explique S-L. Encausse (2007)<sup>7</sup> dans son mémoire de recherche : « *L'idée est d'expliquer aux enfants typiques le syndrome autistique et de leur apprendre à utiliser dans leurs interactions avec des enfants autistes des stratégies telles que :*

- *Gagner l'attention de l'interlocuteur*
- *Proposer des choix pour maintenir la motivation pour l'interaction*
- *Varié les jeux*
- *Encourager la conversation puis l'élargir à divers sujets*
- *Parler à tour de rôle.* »

D'après Howlin (1998), la méthode du PRT a démontré qu'il faut encourager les pairs en les sensibilisant sur l'autisme afin que ces derniers puissent maintenir des interactions sociales effectives et qu'ils puissent accompagner et « s'occuper » de l'enfant autiste. Pour lui, la principale stratégie d'intervention à préconiser est celle de la formation des non autistes pour apprendre à communiquer avec les personnes qui le sont.

Les recherches montrent également que l'imitation, si elle leur est enseignée, est très développée chez les enfants autistes, surtout chez les Asperger. Cette imitation, si elle se fait dans un contexte où l'enfant autiste est inclus en milieu ordinaire, sera efficace en termes d'apprentissages des codes sociaux et en termes de développement des habiletés et des interactions sociales (comme le souligne Edith Valent). Jordan R. & Powell S.<sup>8</sup> reprennent également cette idée : « *L'intégration avec des enfants normaux de même âge fournit*

---

<sup>7</sup> Encausse S-L., mémoire de recherche *Les habiletés sociales chez les enfants autistes de haut niveau et Asperger*, Université Victor Segalen Bordeaux, 2007.

<sup>8</sup> Jordan R. & Powell S., *Les enfants autistes - Les comprendre, les intégrer à l'école*, Edition Masson, 1997

*beaucoup de possibilités d'apprendre par imitation, mais à condition que l'élève ait déjà appris à imiter et que les autres enfants aient déjà appris la tolérance et la compréhension. »*

La formation des pairs est également nécessaire, car pour un enfant autiste, aller vers les autres constitue une certaine prise de risque. En effet, l'enfant ne pourra pas prédire ce qui va se passer, comment les autres vont réagir et il ne comprendra pas pourquoi il échoue dans ses relations sociales. La plupart des enfants autistes aimeraient avoir des amis, mais le problème reste de savoir comment aborder les autres enfants et comment se comporter en leur présence ? Les commentaires d'enfants autistes comme « *On ne sait pas jouer ni parler avec les autres* », ou encore « *ce qui est mal c'est qu'on ne sait pas se faire des amis* », montrent bien ce désarroi qu'ont les enfants autistes à établir des relations avec les autres. Pourtant, on sait à quel point il est important – et surtout pour un enfant – d'avoir des amis avec qui partager, jouer, exprimer ses émotions, ses souffrances... L'amitié pour un enfant autiste permettrait donc de développer sa communication, sa compréhension du monde et des codes sociaux, d'apprendre à contrôler ses impulsions, à se connaître soi-même et à développer des techniques pour entrer et coopérer au sein d'un groupe. Mais la question qui se pose est : pourquoi serait-ce à l'enfant autiste de faire tous les efforts pour s'intégrer et tenter de se socialiser, et non les enfants typiques qui eux n'ont pas de déficit de la cognition sociale ?

Edith Valent a justement choisi d'axer son travail sur la sensibilisation des pairs en développant un « cours » à destination des enfants typiques, afin qu'ils comprennent mieux le mode de fonctionnement d'un enfant autiste. Elle base son cours sur la fonctionnalité de chacun de nos cinq sens et des moyens de remédiation lorsqu'on est privé d'un de ses sens, ainsi que sur l'introduction d'un « 6<sup>ème</sup> sens » qui correspond à notre sens social (et dont sont dénués les autistes). Elle veut amener les élèves à comprendre de façon pragmatique, ce que c'est d'être porteur d'un TED au quotidien en essayant de leur faire imaginer ce que serait leur vie s'ils étaient autistes. Ce protocole a été un succès que ce soit auprès des élèves, des enseignants et des parents.

#### **4/ Pistes d'adaptations incontournables**

Mes lectures m'ont permis de comprendre ce qu'il fallait privilégier et éviter pour un enseignant, quand il enseigne à un enfant autiste. Voici quelques pistes incontournables :

- La consigne devra être la plus brève et la plus claire possible : si on attend une réponse

écrite de la part de l'enfant autiste, il faudra par exemple lui préciser le nombre de lignes. De même, quand on pose une question à un enfant autiste, elle devra être la plus précise possible, et il vaut mieux utiliser des questions fermées pour commencer.

- Pour être apprises, comprises et retenues, les informations devront être présentées de façon concrète et il faudra privilégier les supports visuels (photographies, objets, calendriers, étiquettes...) Le but étant d'aller du plus figuratif au niveau d'abstraction des élèves.
- Fournir des renforçateurs (exemple : « Bravo ! ») ou récompenses à l'enfant autiste dès qu'il a bien répondu ou bien agi à notre demande/consigne.
- En cas d'échec, il faut tout de suite revenir avec l'enfant sur la situation en l'expliquant, tout en le rassurant sur ce qu'il est et ce que l'on pense de lui. On pourra même réaliser l'activité avec lui puis le laisser faire seul. (Cela pourra éviter des crises émotionnelles)
- Partir des acquis de l'enfant et de ce qui l'intéresse. Les autistes ne donnent pas le même sens que nous au monde. Ils ne possèdent pas le même type de curiosité que les enfants typiques de même âge. Le travail sur le sens des apprentissages ne sera donc pas autant à privilégier qu'avec les enfants typiques. Il faudra plus s'attacher à la notion de « plaisir » pour enseigner aux enfants autistes.
- Les enseignants devront aussi, chez les jeunes enfants autistes, axer sur l'apprentissage de l'imitation ou encore de l'attention conjointe. L'apprentissage de l'attention conjointe doit se faire le plus possible par rapport à ce que l'enfant regarde ou fait, en formulant des commentaires ou des questions en situation.
- Veiller à une « bonne » organisation matérielle de la classe pour créer des conditions favorables d'apprentissage, et s'assurer que l'enfant est disponible et calme pour débiter un nouvel apprentissage.
- Lors de travail en groupe, il ne faut pas forcément vouloir apprendre une nouvelle notion ou compétence à un enfant autiste, car faire travailler cet élève avec d'autres personnes est en soi un objectif. (Compétence sociale qui est de faire partie d'un groupe, en coopérant avec les autres enfants). Après ce n'est pas systématique, cela dépendra du niveau d'inclusion de l'enfant autiste et de ses compétences.

Bien évidemment cette liste est loin d'être exhaustive et chaque situation d'inclusion scolaire sera différente dans la mesure où les enfants autistes sont tous différents, ont des niveaux de développement différents, des comportements différents... L'enseignant devra donc être capable de s'adapter en fonction de l'enfant, mais, pour cela, encore faut-il qu'il ait assez de connaissances sur l'autisme, de compréhension de ce trouble et de repères au niveau didactique. D'un point de vue plus global, l'enseignant devra axer sur les apprentissages des codes sociaux (en coopération avec une équipe pédagogique comme un AESH), les habiletés sociales, et tenter de réduire ou de supprimer au maximum les comportements dits bizarres. Tout cela en veillant bien évidemment à ce que l'enfant ne subisse pas de moqueries, ni le rejet de ses camarades.

## **5/ Problématique et hypothèses**

Il existe donc bien des solutions pour améliorer l'inclusion des enfants autistes à l'école et plus généralement pour favoriser leur acceptation dans la société. Il faut bien sûr s'en donner les moyens et intervenir auprès des élèves le plus tôt possible pour les sensibiliser, mais aussi former et informer les enseignants en amont :

- Que ce soit pour les « nouveaux enseignants » durant par exemple leur formation à l'ESPE, avec une ou des plages horaires portant sur la compréhension et l'adaptation des apprentissages pour les enfants porteurs de TED ou TSA.
- Et pour les enseignants déjà en poste et ayant de l'ancienneté par des formations continues, des “réunions de circonscriptions” le mercredi après-midi, des immersions en classes spécialisées...

L'objectif de ce mémoire sera donc de montrer l'intérêt d'un travail d'information auprès des enseignants, sur les caractéristiques des élèves TED.

### Les hypothèses du travail de recherche sont les suivantes :

- 1) L'information donnée va permettre aux enseignants d'augmenter leur niveau de connaissance et de compréhension des caractéristiques de l'autisme et des TED.
- 2) Cette information permettra de réduire l'appréhension qu'ils pourraient avoir face à l'inclusion d'un élève autiste dans leur classe.

- 3) Cette information "poussera" les enseignants à consulter les ressources proposées lors de mon information et à se renseigner davantage personnellement.

## 6/ Méthodologie

### 1. Population

En ce qui concerne la méthodologie, ma recherche se fera dans l'école dans laquelle je suis fonctionnaire stagiaire dans une classe de 28 élèves de CE2. Il s'agit de l'école Curie Ferry de Saint André-lez-Lille qui regroupe 10 classes (2 classes par niveau).

L'équipe est composée de 13 enseignants :

- 2 enseignantes de CP : CP1 et IS
- 2 enseignants de CE1 : NB et ED
- 3 enseignantes de CE2 : MP, VJ et moi-même.
- 2 enseignantes de CM1 : SB et BN
- 3 enseignants de CM2 : PS, SP et FI
- Une maître E : VC

9 enseignants ont participé à ma recherche. Je vais volontairement leur attribuer un numéro qui nous servira dans la partie 7 sur l'analyse des résultats.

**1** : VC

**6** : SB

**2** : CP1

**7** : BN

**3** : NB

**8** : SP

**4** : ED

**9** : PS

**5** : MP

*IS, VJ et FI ne m'ayant rendu qu'un seul des deux questionnaires, je ne pourrai pas les inclure dans mes résultats.*

L'équipe enseignante auprès de laquelle je vais intervenir compte donc 7 femmes et 2 hommes avec une moyenne d'âge de 44 ans (*allant de 26 ans à 57 ans*) avec 2 jeunes enseignants et 7 enseignants ayant de l'ancienneté (*en moyenne 19 ans d'ancienneté*). Une des enseignantes (SB) a déjà été sensibilisée à l'autisme puisqu'elle a déjà inclus deux élèves TED auparavant. Dans l'école, un élève avec TED non spécifiés est inclus en classe de CE2 et est suivi par une AVS. Il a un caractère introverti et des problèmes de motricité, mais l'enfant

est bien intégré dans la classe. L'enseignante (MP) lui donne le même travail qu'aux autres élèves sauf en mathématiques où il éprouve quelques difficultés.

## 2. Procédure

Ma recherche a débuté par l'envoi d'un questionnaire (*Annexe 1*) aux enseignants, permettant d'apprécier leur degré de connaissance, de compréhension et de sensibilisation au sujet des TED. Le but étant de mesurer si mon intervention aura un impact positif sur ces facteurs en les faisant évoluer. Ce questionnaire a été adressé courant février à l'ensemble des enseignants (le retour des questionnaires devant se faire avant début mars). Un mail a également été adressé à la directrice de l'établissement SP afin de fixer une date pour mon intervention. La date retenue a été celle du jeudi 19 mars de 11h30 à 12h30.

Début janvier, j'ai contacté Stéphane C., enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes à l'hôpital de jour de St André-lez-Lille. L'objectif était d'obtenir sa coopération et collaboration pour venir étayer mon information et nous faire partager son expérience, son quotidien auprès des enfants autistes et surtout comment les prendre en charge. Mon échange avec lui a été très constructif puisque j'ai pu visiter les locaux, la classe, j'ai pu visualiser les outils à disposition des élèves autistes comme le PECS (outil alternatif pour communiquer), et il m'a raconté plusieurs anecdotes qui m'ont permis de prendre encore plus conscience de la réalité de l'autisme en milieu scolaire. Malheureusement, les emplois du temps ne coïncidant pas, il n'a pas pu participer à l'information.

### L'information a visé à:

- Présenter les caractéristiques des élèves TED et TSA.
- Donner des conseils pratiques, didactiques et pédagogiques aux enseignants.
- Mettre à disposition des outils, ressources permettant d'aller plus loin.

La présentation s'est faite à l'oral avec comme support un power point (*Annexe 2*), ainsi qu'une « Fiche mémo » rédigée par Catherine Leroy, enseignante spécialisée (*Annexe 3*). Le power point a été envoyé par mail à chaque enseignant pour qu'il puisse disposer de cette ressource personnellement. Suite à l'information, un second questionnaire leur a été adressé (le 20 mars), afin de mesurer la pertinence et l'utilité de cette information, à savoir : *est ce que les enseignants se sentent mieux informés à propos de ce trouble ? Se sentiraient-ils prêts à recevoir un élève porteur de TED dans leur classe ? (Annexe 4)*

Ce questionnaire devait être rendu fin mars, afin de me laisser du temps pour l'analyse. J'ai également beaucoup échangé avec mes collègues après l'information pour connaître leur ressenti.

### 3. Variables indépendantes et dépendantes

Mes variables indépendantes sont la sensibilisation et l'information à travers :

- Le questionnaire sur les représentations initiales des enseignants à propos de l'autisme, distribué avant l'information.
- L'information elle-même.
- Le questionnaire visant à voir si les représentations initiales ont évoluées (et donc de mesurer l'intérêt et la pertinence de cette information).

Mes variables dépendantes sont :

- **L'appréhension** : modifier la perception des enseignants à l'égard des TED et TSA en apportant une information concrète qui précise les caractéristiques de ces troubles et donne des pistes pédagogiques. L'inclusion d'un élève autiste peut parfois générer un « stress » chez l'enseignant qui peut se demander comment va se passer la gestion du groupe classe avec cet élève, quels apprentissages pour l'élève, comment les adapter à l'élève et les mettre en œuvre... Et c'est souvent le manque de connaissance et de compréhension de ces troubles qui en est à l'origine, car on part dans l'inconnu. C'est vraiment pour cela que je pense qu'une sensibilisation auprès des enseignants (au niveau des circonscriptions) et auprès des enseignants en formation (au niveau de l'ESPE) est nécessaire. Car depuis la loi de 2005 des adaptations et progrès ont été faits, mais on pourrait inclure encore plus d'élèves porteurs de ces troubles à l'école et mieux « gérer » les élèves déjà inclus, avec une meilleure formation des enseignants. Donc pour moi mieux connaître ces troubles permettra de réduire l'appréhension des enseignants s'ils devaient inclure un élève porteur de TED ou TSA. Après, on peut connaître beaucoup de chose au sujet de l'autisme sans forcément savoir le mettre en pratique.
- **La connaissance et la compréhension de l'autisme** : Chaque enseignant aura un état de connaissance de l'autisme différent avant l'information, mais l'intérêt sera que chacun puisse être enrichi et dispose de conseils pédagogiques directement applicables en classe.

- **L'intérêt de l'information:** les enseignants ont-ils été sensibilisé à cette intervention ? Leur a-t-elle permis de mieux appréhender ces troubles ? On pourra également le mesurer en interrogeant sur les outils et ressources mises à leur disposition, ont-ils eu envie d'en savoir plus à propos de l'autisme ?

## 7/ Analyse des résultats

Les résultats des questionnaires sur les représentations initiales ainsi que leur analyse figurent en *Annexe 5*. Les résultats des questionnaires rendus suite à l'information sont présentés en *Annexe 6*.

*Les résultats ont été rentrés sous logiciel SPSS. Les comparaisons de moyennes ont été établies par calcul d'un t de student sur échantillons appariés. Certaines questions ont nécessité une analyse de contenu.*

### 1/ Résultats relatifs à l'hypothèse 1 : L'information a-t-elle permis une amélioration des connaissances et de la compréhension de l'autisme ?

#### a) Nombre de caractéristiques autistiques identifiées

J'ai comparé le nombre de bonnes réponses avant et après l'information telles que recueillies au questionnaire proposé an amont et en aval de l'information.

A la question 5 (*nombre de propositions avec lesquelles les personnes interrogées sont d'accord*), en comparant les réponses obtenues en en février et en mars, on obtient :

	Moyenne	N (effectif)	Ecart-type
Nombre de caractéristiques autistiques connues en février (avant l'information)	9,556	9	3,8115
Nombre de caractéristiques autistiques connues en mars (après l'information)	12,111	9	1,9650

Tableau 1 : Nombre de caractéristiques connues avant et après information

On remarque que les enseignants interrogés sont significativement capables d'identifier davantage de caractéristiques spécifiques à l'autisme ( $t(8dl)=-2,842, p<0,022$ ). En effet, on constate une augmentation de plus de 2,5 bonnes réponses en mars, avec un écart type réduit de moitié. Les enseignants ont donc mieux répondu et avec moins de disparités entre celui qui a le moins bien répondu et celui qui a le mieux répondu. On peut donc affirmer que l'information a amélioré le nombre de caractéristiques autistiques identifiées (2 à 3 en plus).

b) Score d'auto-évaluation des enseignants quant à leur connaissance de l'autisme

J'ai comparé les scores moyens obtenus à la question 6 (*sur une échelle de 0 à 10, évaluez votre niveau de connaissance de l'autisme*) en février et en mars. On obtient :

	Moyenne	N (effectif)	Ecart-type
Score d'autoévaluation des connaissances en autisme en février (avant l'information)	2,722	9	1,6415
Score d'autoévaluation des connaissances en autisme en mars (après l'information)	5,111	9	1,6159

Tableau 2 : Score d'autoévaluation à la question 6 en connaissance de l'autisme avant et après information

On remarque que là encore, l'estimation des enseignants est proche de leurs réponses à la question précédente, puisqu'ils s'estiment avoir amélioré d'environ 2,5 points leurs connaissances sur une échelle de 0 à 10, la différence entre avant et après l'information est donc significative ( $t(8dl)=-5,646, p<0,000$ ). Je peux affirmer que l'information a permis d'améliorer la conscience des enseignants d'avoir progressé dans leur compréhension de l'autisme.

c) Représentations de l'autisme avant et après l'information

J'ai comparé les réponses spontanées à la question 4 (*qu'évoque pour vous l'autisme ?*) aux questionnaires de février et mars. Ainsi que les progrès enregistrés pour chaque caractéristique autistique à la question 5.

Eléments de représentations	Représentations spontanées (question 4)		Progrès relevés entre février et mars (question 5)
	Février	Mars	Mars
Origine et/ou nom du trouble	1 / 6 / 7 / 8	8	2 / 4 / 5
Degré d'autisme / variabilité des individus	1	5	
Film « Rain man »	1		
Vivent dans leur bulle / Repli sur soi	1 / 2 / 3 / 6 / 9	3 / 6 / 9	
Comportements stéréotypés	1 / 5 / 6	5	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 9
Besoin de repères visuels / Référents	1	2	3 / 4 / 5 / 6 / 9
Méconnaissance des codes sociaux	4	1 / 5 / 6	1 / 4 / 6 / 7 / 8
Défaut de communication	2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7	5 / 6 / 7	1 / 4 / 6 / 7
Fonctionnement atypique / Pensée différente		2 / 6	
Comportement difficile (crise)	3		
Intérêts restreints	5 / 9		
Angoisse / Détresse	6	7	
Sensibilité exacerbée / Particularités sensorielles	6		1/2/3/4/5/6/7/8/9
Défaut de cohérence centrale		6 / 8	
Théorie de l'esprit / Emotions		6 / 8	1 / 4 / 6 / 7 / 8
Nécessité de suivi spécialisé	7		
Habiletés particulières parfois très élevées	9	9	9

Tableau 3 : Répartition des réponses spontanées des enseignants en février et mars à la question de l'évocation de l'autisme (NB : les enseignants sont codés chacun par un numéro de 1 à 9)

On constate qu'à la question « qu'évoque l'autisme pour vous ? » posée en février, les enseignants avaient une représentation un peu stéréotypée de l'autisme. En effet, si je fais le résumé de leurs réponses, l'autisme évoque pour eux des enfants qui vivent dans leur monde et qui ont donc du mal à communiquer avec l'extérieur. Mais, sans savoir réellement à quoi est dû ce défaut de communication. L'origine du trouble quant à lui était assez vague puisque certains enseignants ont même parlé de « maladie psychique ». Les connaissances étaient

donc beaucoup plus basées sur ce que l'on peut voir de l'autisme (enfants esseulés, qui ne parlent pas) plutôt que sur le fonctionnement même d'un enfant autiste, des conséquences cognitives, sociales, affectives et de leur façon de percevoir le monde. Même si les résultats ne sont pas « flagrants », ce qui est intéressant d'observer sur l'évolution de leurs réponses spontanées en mars, est que de nouveaux items permettant de caractériser l'autisme sont apparus, comme : « Défaut de cohérence centrale », « Théorie de l'esprit / Emotions », « Fonctionnement atypique / Pensée différente ». Ce qui indique que, durant l'information, les enseignants ont été sensibles à des explications sur l'autisme qui leur étaient inconnues avant cette dernière. De plus, la méconnaissance des codes sociaux a été plus fortement sollicitée.

Lors de l'information, j'ai pu remarquer que les enseignants avaient été très sensibles aux explications concernant la théorie de l'esprit et de tout ce qui en découle d'un point de vue social et comportemental, d'où ces résultats. Les réactions lors de l'information et suivant l'information sont présentées en *Annexe 7*.

Si l'on analyse les résultats de la question 5 (*nombre de propositions avec lesquelles les personnes interrogées sont d'accord*), on constate que les enseignants ont fait des progrès dans les items suivants (avec plus de 50% des enseignants pour chaque item):

- Besoin de repères visuels / Référents
- Comportements stéréotypés
- Méconnaissance des codes sociaux
- Sensibilité exacerbée / Particularités sensorielles
- Théorie de l'esprit / Emotions

J'entends par « progrès », les réponses pour lesquelles les enseignants s'étaient trompés en février et pour lesquelles ils ont répondu juste en mars.

Dès lors que les questions sont orientées, ils répondent beaucoup mieux qu'en spontané (ce qui est normal), et l'ensemble des enseignants interrogés a progressé dans des items importants qui permettent réellement de caractériser l'autisme, en dépassant la barrière de « *ils vivent dans leur monde* ». Après l'information, on est donc davantage sur l'explication du fonctionnement des enfants autistes et non plus sur les conséquences visibles de l'autisme. En cela, l'information a permis aux enseignants de mieux comprendre et appréhender ce trouble, ce qui confirme mon hypothèse 1.

## **2/ Résultats relatifs à l'hypothèse 2: L'information a-t-elle permis de réduire l'appréhension des enseignants en vue de l'inclusion ultérieure d'un élève avec autisme dans leur classe ?**

D'après les réponses à la question 12 (*si vous deviez accueillir un élève avec TED dans votre classe, accepteriez-vous ?*), les avis initiaux, montrant plutôt une faible appréhension (6 sans appréhension contre 3 avec appréhension) en février, semblent plus mitigés après information (cf tableau 3). Ces indications semblent montrer que l'information a plutôt eu un effet inverse (même s'il n'est pas significatif), tendant à inquiéter davantage les enseignants qui, alors, semblent avoir mesuré la complexité du trouble et des adaptations à engager.

	Février	Mars
Oui – Appréhension	3	4
Non – Pas d'appréhension	6	5

*Tableau 4 : Nombre d'enseignants appréhendant (réponse oui) l'accueil d'un élève avec TED ou pas (réponse non)*

Je ne peux donc pas confirmer que l'information ait réduit l'appréhension, elle a plutôt eu l'effet inverse. Je remarque cependant que, même en février, les enseignants qui affirment pouvoir accueillir des élèves avec TED ont quasiment tous émis des conditions d'accueil (information préalable et AVS à la question 11, ce qui revient à une forme d'appréhension initiale chez tous les enseignants).

A la question 11 posée avant la formation (*A quelles conditions accepteriez-vous d'accueillir un élève avec TED*), malgré les 6 enseignants s'étant déclarés prêts à accueillir un élève avec TED, au final, 8 enseignants sur 9 y mettent des conditions (8 avec AVS, 3 avec AVS et formation en sus), ce qui contribue à appuyer une certaine appréhension.

Je peux préciser, avec la question 12, que les personnes ayant répondu ne pas être prêtes à accueillir un élève avec TED avant l'information ont donné les raisons suivantes :

- Le manque d'information (2 personnes),
- La gestion complexifiée de l'élève et du groupe classe (1 personne),
- Le manque d'outils didactiques (2 personnes).

Après l'information, parmi les nouveaux besoins reconnus parmi les enseignants prêts à accueillir et non prêts (question 9 du second questionnaire), on retrouve les attentes suivantes : 2 souhaitent encore des informations, 2 autres ont encore des préoccupations de l'ordre de la gestion de l'élève et du groupe classe, 3 écrivent avoir besoin d'outils didactiques.

### **3/ Résultats relatifs à l'hypothèse 3: L'information va-t-elle inciter les enseignants à consulter les ressources mises à disposition et continuer à se former/ s'informer personnellement ?**

Il me semblait important lors du questionnaire sur les représentations initiales, de connaître les besoins des enseignants pour que je puisse orienter mon information. Voici le graphique présentant les attentes des enseignants relatives à la question 13 : « Dans le cadre d'une information sur l'autisme, quelles seraient vos principales attentes ? (Plusieurs réponses possibles pour chaque enseignant) »

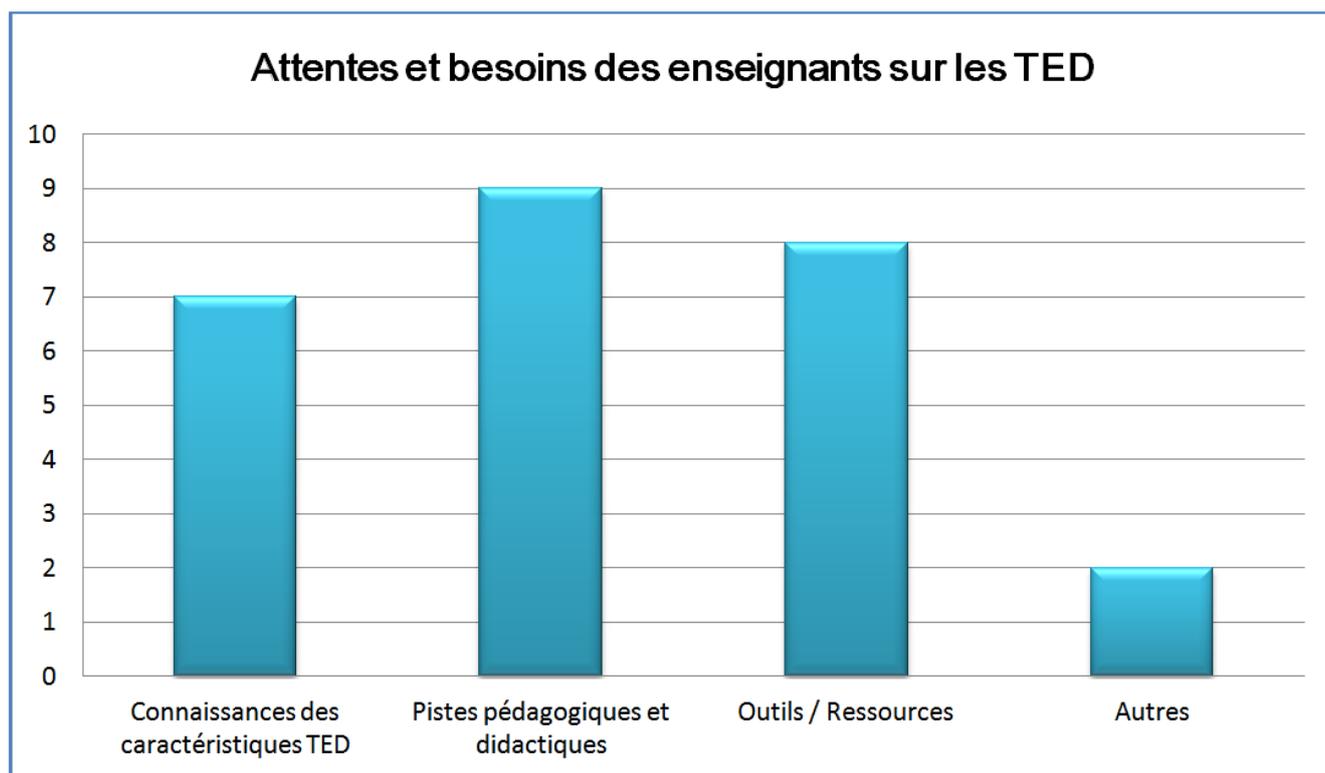


Tableau 5 : Répartition des attentes des enseignants pour l'information à venir

On constate que les enseignants ont pratiquement tous coché toutes les cases. On peut donc en déduire qu'ils avaient un besoin en information concernant tous les aspects de ce trouble. Les

outils/ressources sont la deuxième attente principale des enseignants avec 8 / 9 enseignants, ce qui montre qu'ils veulent pouvoir disposer d'aides, d'informations, de conseils facilement consultables et qui pourront les aider pour se renseigner davantage sur l'autisme. Soit immédiatement pour se préparer et anticiper, soit en différé s'ils incluent un élève autiste dans leur classe dans les années à venir.

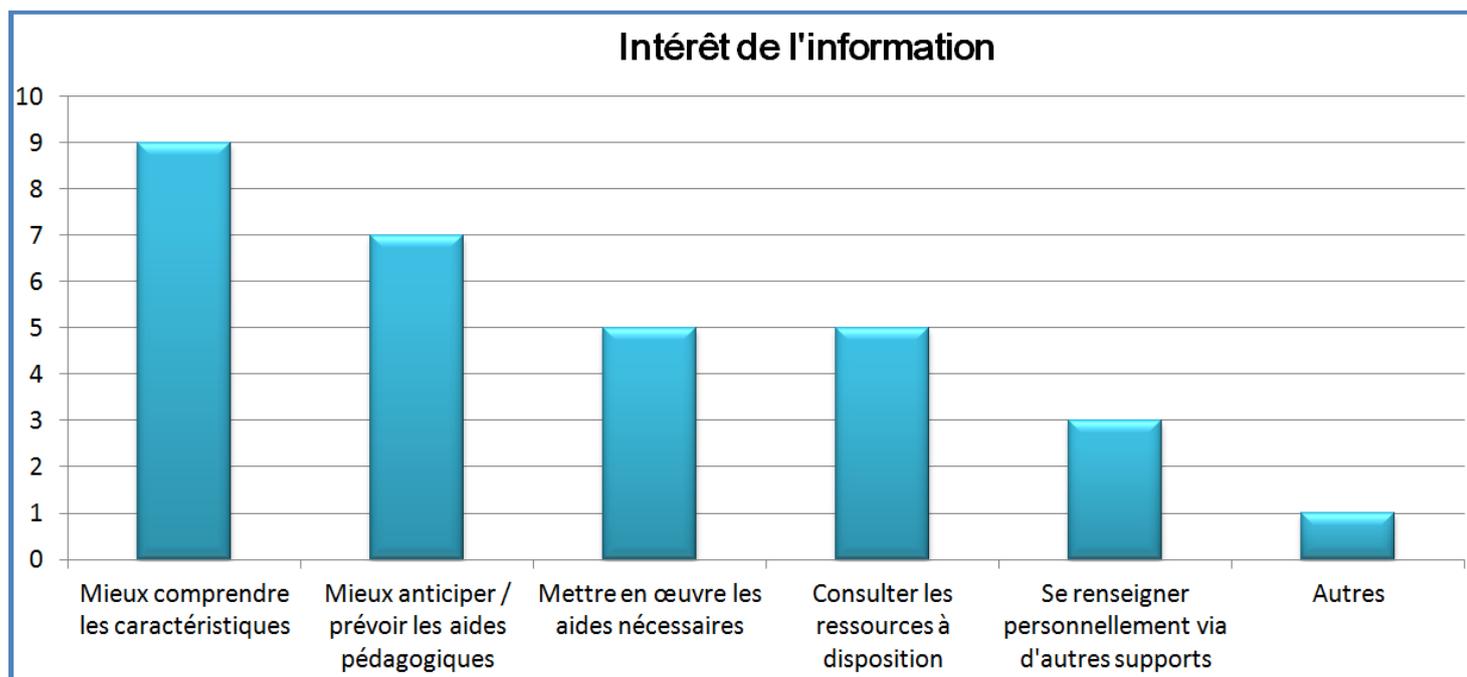


Tableau 6 : Répartition des aides fournies par l'information (plusieurs réponses possibles)

Lors de l'information j'ai sollicité les enseignants pour qu'ils puissent consulter les ressources mises à disposition. Même si d'après les résultats, l'information aurait surtout aidé les enseignants à mieux comprendre les caractéristiques TED et TSA (pour 100% des enseignants), on remarque que plus de 56% des enseignants ont consulté ou vont consulter prochainement les ressources mises à disposition dans le powerpoint.

De plus, 1 enseignant sur 3 se dit prêt à se renseigner personnellement via d'autres supports. L'hypothèse 3 est donc confirmée puisque 1 enseignant sur 2 a utilisé ou utilisera les ressources de l'information et 1 sur 3 se formera personnellement. On peut en conclure que l'hypothèse 3 est validée puisque cette information a suscité de l'intérêt chez les enseignants qui ont envie d'en savoir et d'en apprendre plus sur le sujet, et que pour cela, ils ont besoin de supports et d'outils.

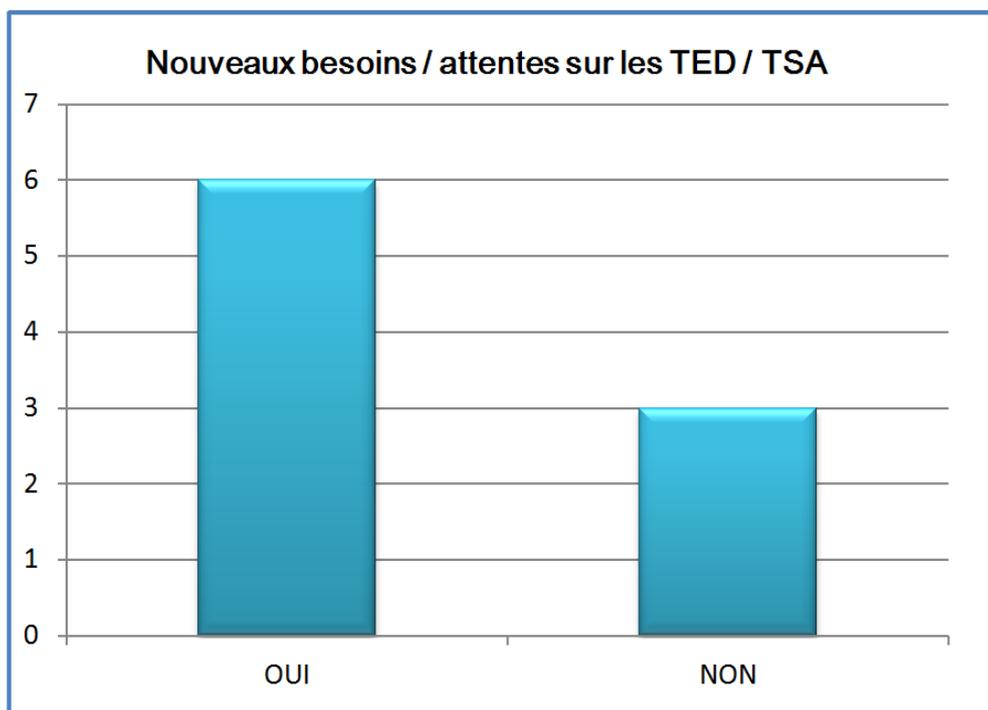
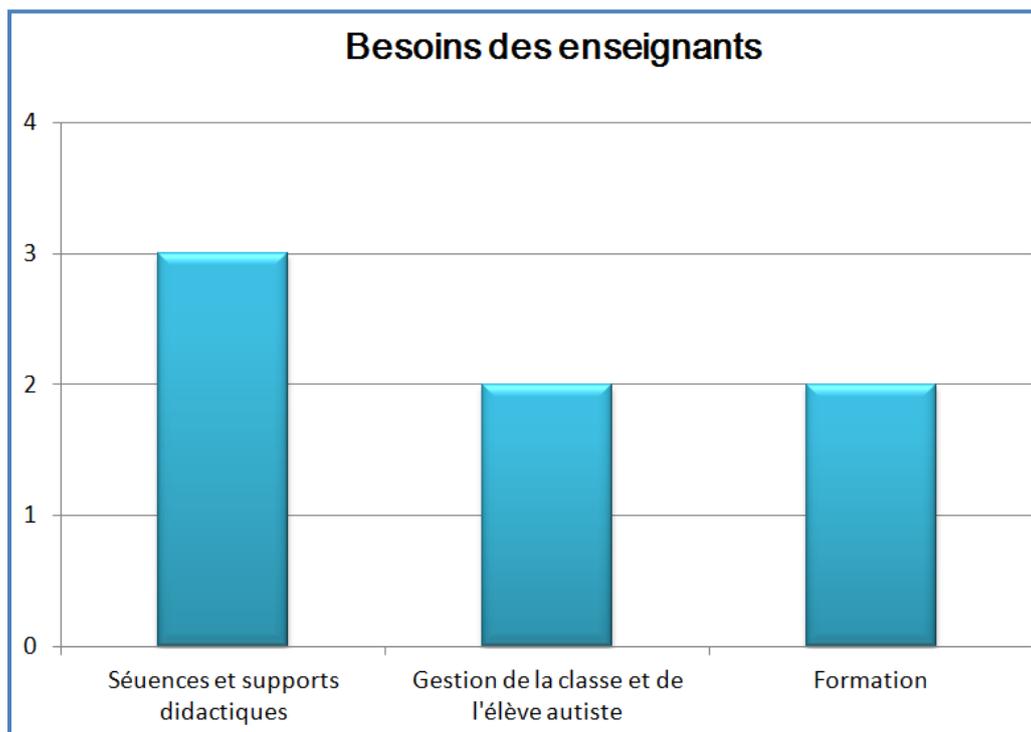


Tableau 7 : Nombre d'enseignant ayant de nouvelles attentes concernant le sujet des TED et TSA.

Ce tableau nous révèle que malgré l'information, plus de 66% des enseignants ont des nouvelles attentes et nouveaux besoins concernant le sujet de l'autisme et des TED, ce qui corrèle avec les résultats du tableau précédent. En effet, pendant et suite à l'information, de nouvelles questions concrètes se sont imposées aux enseignants, comme : « *Comment prépare-t-on un groupe classe à accueillir et à inclure un enfant présentant un TED ? Et comment gère-t-on l'inclusion lorsque le groupe présente une grande hétérogénéité de niveaux scolaires et des personnalités ? Cela fait un peu peur (selon la nature des troubles)* » (SB).

De plus, l'information ayant suscité quelques « peurs » chez les enseignants, nombre d'entre eux ne se sentent pas encore suffisamment armés pour accueillir un élève présentant un TED/TSA.

Pour les enseignants ayant répondu « *Oui* » à la question 9 (*Suite à l'information, avez-vous de nouveaux besoins ou attentes concernant l'autisme et/ou les TED ? Si oui, lesquelles ?*), voici les nouveaux besoins et attentes :



**Tableau 8** : Répartition des nouvelles attentes des enseignants concernant les TED/TSA.

A travers ces résultats on constate que les principales attentes concernent désormais la pratique didactique et pédagogique concernant l'inclusion d'un élève autiste dans la classe. En effet, une fois que les enseignants ont réussi à mieux comprendre en quoi consiste l'autisme et comment il se caractérise, vient la question de comment gérer l'inclusion au mieux en adaptant sa pratique didactique et sa gestion de classe. Les enseignants ont fait part de leur envie de savoir concrètement comment construire et mener leurs apprentissages pour permettre à l'élève de progresser socialement et cognitivement.

## 8/ Conclusion

Ce mémoire visait donc à apprécier l'intérêt et l'impact d'une formation auprès des enseignants concernant les caractéristiques et la compréhension des élèves TED. Grâce à la recherche menée directement sur le terrain auprès de mes collègues, qui représentent un échantillon assez petit mais significatif, j'ai pu me rendre compte, tout comme c'était le cas pour moi avant de commencer à rédiger ce mémoire, qu'en tant qu'enseignants, nous ne sommes pas « prêts » ni « armés » à accueillir des élèves TED : par manque de connaissance et de compréhension des troubles, par appréhension quant à la gestion de l'élève autiste avec le groupe classe et son hétérogénéité, par le manque de support et d'outils didactiques pour concevoir et mettre en œuvre des séquences didactiques adaptées.

L'information menée, aussi courte soit elle (1h de présentation), a tout de même permis d'enregistrer une nette amélioration des caractéristiques autistiques connues par les enseignants. On pourrait donc imaginer que des actions plus conséquentes pourraient être mises en place et donc avoir un impact encore plus grand.

Ce à quoi je ne m'attendais pas, fut la part d'appréhension des enseignants à accueillir des élèves TED / TSA, avant et après l'information. En effet, à la place de réduire l'appréhension, l'information a eu l'effet l'inverse et a même créée des peurs inconnues jusque là, chez les enseignants. C'est en comprenant réellement ce qu'est ce trouble que les enseignants se sont rendus compte à quel point inclure un élève TED / TSA comporte des adaptations et une prise en charge bien spécifique au vu de la nature des troubles et de leurs conséquences notamment au niveau social et comportemental. C'est d'ailleurs pour cela que suite à l'information, de nouvelles problématiques et attentes ont émergé pour plus de 66% des enseignants. On pourrait donc là encore se demander quelles actions mettre en place pour rétablir le déséquilibre (concernant l'appréhension et la peur) suscité à cause de l'information.

Les enseignants ont également été sensibles à la mise à disposition d'outils et ressources pour approfondir sur le sujet et s'informer personnellement, dans le but de pouvoir essayer de répondre à leurs nouvelles questions. De manière générale, les enseignants m'ont fait part qu'ils souhaitaient en savoir plus car ils ne se rendaient pas réellement compte de la « complexité » de la prise en charge d'un élève atteint de TED / TSA, avant l'information.

Ce mémoire m'a énormément apporté d'un point de vue professionnel et personnel. En effet, j'ai pu découvrir et comprendre la nature des troubles autistiques et leurs conséquences, ce qui a donc fait évoluer nettement mes représentations initiales. Il m'a aussi permis de travailler plusieurs compétences professionnelles du BO n°30 du 25 juillet 2013 et me faire ainsi évoluer dans mon approche du métier d'enseignant. (cf. compétences 1 / 2 / 4 / 6 / 7 / 9 / 10 / 11 / 14 présentées en *Annexe 8*)

L'inclusion d'élèves en situation de handicap (peut importe la nature du handicap) est primordiale puisqu'elle permet d'une part de donner sa chance à chaque individu dans la société française et vient donc conforter notre devise « *Liberté, égalité, fraternité* ». D'autre part, elle permet de faire évoluer la société et les individus sur l'acceptation de la différence et donc la tolérance.

Ces sujets me tiennent particulièrement à cœur, puisque j'estime que c'est par nos différences que l'on peut s'enrichir et progresser. Au fur et à mesure de mes recherches, quelque chose « a germé » en moi, et j'en suis même venue à me projeter en tant que future enseignante spécialisée. Car pour moi, l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap (notamment mental), représente une « quête », et j'ai aujourd'hui à cœur de vouloir faire évoluer / bouger les choses pour aider au mieux ces élèves. Que ce soit en agissant directement auprès d'eux en tant qu'enseignante et en sensibilisant les autres enseignants et élèves typiques pour promouvoir leur acceptation au sein de l'école ordinaire.

Cependant, ce n'est pas par des actions minimales et isolées que l'on pourra faire évoluer les mentalités. A ce titre, on peut donc se demander, quelles actions l'Education Nationale pourrait-elle mener auprès des enseignants, pour veiller au respect et mener à bien la loi d'orientation de 2005 sur l'inclusion des élèves TED / TSA en classe ordinaire, pour donner effectivement la chance à tous les élèves de pouvoir réussir à l'école et donc en société ?

## 9/ Bibliographie :

- **Encausse S-L.**, 2007, mémoire de recherche *Les habiletés sociales chez les enfants autistes de haut niveau et Asperger*, Université Victor Segalen Bordeaux.
- **Jordan R. & Powell S.**, 1997, *Les enfants autistes - Les comprendre, les intégrer à l'école*, Edition Masson.
- **Lanchon A.**, 2008, mémoire de recherche *Communication et habiletés sociales : incidence de la prise en charge en groupe d'enfants autistes*, Université Pierre et Marie Curie site Pitié-Salpêtrière Paris.
- **Pry R.**, 2012, *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Edition Tom Pousse.
- **Valent E.**, article du site Aspergeraide, *Utilité de la scolarisation : scolarisation en milieu ordinaire*, <http://www.aspergeraide.com/content/view/61/38/>
- **Valent E.**, article du site Aspergeraide, *Bonnes pratiques pour une intégration réussie Autisme et Troubles Envahissants du Développement*, <http://www.aspergeraide.com/content/view/65/38/>

## ANNEXES

*Annexe 1 : Questionnaire sur les représentations initiales.*

<u>Questionnaire sur les caractéristiques des Troubles Envahissants du Développement (TED) et de l'inclusion des élèves TED.</u>
--

*Age de l'enseignant* : .....

1/ **Quelle est la classe dans laquelle vous enseignez ?** .....

2/ **Depuis quand enseignez-vous ?** .....

3/ **Avez-vous déjà inclus des élèves porteurs de Troubles Envahissants du Développement dans votre classe ?**

OUI

NON

4/ **Qu'évoque l'autisme pour vous ?** .....

.....

.....

.....

.....

.....

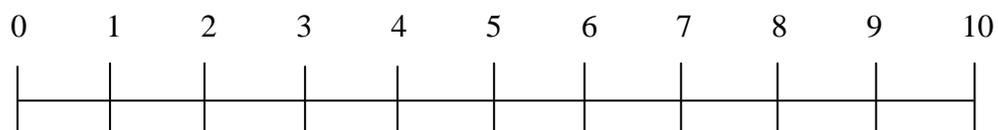
.....

5/ **D'une manière générale sur l'autisme, êtes-vous d'accord avec les propositions suivantes (entourez votre réponse):**

L'autisme n'est pas un handicap mental.	OUI	NON
L'enfant autiste comprend nos émotions.	OUI	NON
L'enfant autiste « crie » souvent pour extérioriser.	OUI	NON

L'enfant autiste peut engager une conversation.	OUI	NON
L'enfant autiste maintient une conversation.	OUI	NON
L'enfant autiste fixe beaucoup les murs de la classe, notamment les affiches et les fenêtres.	OUI	NON
L'enfant autiste a des comportements stéréotypés.	OUI	NON
L'enfant autiste porte les objets, ses mains à sa bouche.	OUI	NON
L'enfant autiste partage son plaisir, son intérêt.	OUI	NON
Les supports visuels et référents sont plutôt aidant pour l'enfant autiste.	OUI	NON
L'enfant autiste se préoccupe de ses camarades.	OUI	NON
L'enfant autiste a un contexte familial difficile.	OUI	NON
L'enfant autiste a toujours des frères et sœurs atteints d'autisme.	OUI	NON
Les centres d'intérêts des enfants autistes sont souvent les animaux.	OUI	NON
L'enfant autiste déteste ses parents.	OUI	NON
L'enfant autiste réagit aux différents bruits de la classe.	OUI	NON
L'enfant autiste a des comportements qui se répètent.	OUI	NON

6/ Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant la note la plus haute), évaluez votre niveau de connaissance de l'autisme :



*Pas de connaissances*

*Très bonne connaissance*

7/ Avez-vous déjà eu une formation spécifique sur les élèves atteints de Troubles Envahissants du Développement ?

OUI       NON

8/ Vous êtes-vous personnellement informés sur les TED ?

OUI       NON

---

9/ **Avez-vous été informé des objectifs de l'inclusion ?**

- OUI       NON

10/ **Selon vous, l'inclusion des élèves autistes nécessite-elle une adaptation particulière ?**

- OUI       NON

**Si oui, la ou lesquelles ?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11/ **Si vous deviez accueillir un élève TED dans votre classe, accepteriez-vous ?**

- Sans condition
- Avec AVS
- Avec une formation
- Vous n'accepteriez pas

12/ **Vous sentiriez-vous prêts à accueillir un élève porteur de Troubles Envahissants du Développement dans votre classe ?**

- OUI       NON

**Si oui, pour quelles raisons ?**

.....

.....

.....

.....

---

Si non, pour quelles raisons ?

- Appréhension (gestion de l'élève et du groupe classe)
- Manque d'informations sur ces troubles
- Manque d'outils didactiques
- Autres :

.....

.....

.....

.....

**13/ Dans le cadre d'une information et sensibilisation sur l'autisme, quelles seraient vos principales attentes ?**

- Connaissances des caractéristiques TED
- Pistes pédagogiques et didactiques
- Outils / Ressources
- Autres :

.....

.....

.....

# Information sur les caractéristiques des élèves TED



Alison Hubert – Mémoire de recherche – Jeudi 19 mars 2015

## SOMMAIRE

1. Les TED et l'autisme
2. Enjeux et instructions officielles
3. Pistes d'adaptation
  - Les interactions sociales
  - La cognition
  - La sensorialité
4. Les partenariats
5. Outils / Ressources

## 1. Les TED et l'autisme

- ▶ Quelques chiffres sur les TED:
  - 3 enfants pour 1 000 naissances en 2009
  - 4 garçons pour 1 fille
  - En 2010 : 92 000 à 107 500 jeunes en France auraient un TED (dont 30 000 un autisme infantile)
- ▶ **Les TED :** *Autisme infantile, Syndrome d'Asperger, de Rett, TED non spécifiés.*

Ce sont des troubles d'apparition précoce, perturbant l'évolution du jeune enfant et qui se traduisent par des déficits et anomalies dans le fonctionnement intellectuel, sensoriel, moteur ou langagier.

## L'autisme

- ▶ Trouble neuro-développemental
- ▶ Autisme de bas niveau
- ▶ Autisme de haut niveau (Asperger)
- ▶ **La triade autistique:**
  - Altération qualitative des interactions sociales
  - Altération qualitative de la communication
  - Centres d'intérêts restreints et les comportements stéréotypés.

## 2. Enjeux et instructions officielles

- ▶ Intégration ou inclusion?
- ▶ Loi d'orientation du 11 Février 2005
  - Pour l'égalité des droits et des chances
  - Définition du handicap
  - **La scolarité** : la loi reconnaît à tout enfant handicapé le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile. (*Droit à compensation*)
- ▶ Enjeux : Construire un projet de vie pour les enfants en situation de handicap.



## 3. Pistes d'adaptation

- ▶ Les interactions sociales
  - Les comportements stéréotypés
  - Centres d'intérêts restreints
  - Le besoin de routine
  - La théorie de l'esprit
  - Déficit social



## Les comportements stéréotypés

Le programme ABA définit les trois fonctions possibles du comportement stéréotypé :

- ▶ Pour obtenir quelque chose (l'attention ou un objet convoité)
- ▶ Pour échapper à une situation désagréable pour la personne (évitement)
- ▶ Pour des raisons intrinsèques à la personne (maladie, émotions...)

### ▶ La cognition

- Défaut de cohérence centrale
- Langage
- Difficultés de généralisation
- Compréhension explicite
- Jeux symboliques et résistance au changement

Un instituteur demande à un élève autiste:



Effectivement, il ne peut pas le voir puisque le cahier est dans le cartable de l'élève.

### ▶ Pistes didactiques:

- La consigne
- Présentation des informations : *le PECS*
- Fournir des renforçateurs ou récompenses (*Méthode ABA / Méthode TEACCH*)
- L'imitation et l'attention conjointe
- La place de l'élève dans la classe et l'organisation matérielle



### ► La sensorialité

- Représentations : « *Pensez-vous que les élèves avec autisme ont des particularités sensorielles ?* »
- Témoignages
- Troubles visuels, auditifs et tactiles
- Aménagements simples en classe



## 4. Les partenariats

- Les parents
- L' équipe éducative et les autres professionnels
- Les établissements spécialisés : *Le Regain à l'hôpital de jour de St André-lez-Lille*

## 5. Outils / Ressources

- Guide Eduscol: Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement :  
[http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fmedia.education.gouv.fr%2Ffile%2FASH%2F57%2F5%2Fguide\\_eleves\\_autistes\\_130575.pdf&ei=HJOJVe\\_XMIbiUfq3hIAF&usq=AFQjCNEiXlqL6aGMyaMpmKZY-gO8\\_k\\_qRA&sig2=SMV1PXwkRAXz8sUH6xCzYQ](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fmedia.education.gouv.fr%2Ffile%2FASH%2F57%2F5%2Fguide_eleves_autistes_130575.pdf&ei=HJOJVe_XMIbiUfq3hIAF&usq=AFQjCNEiXlqL6aGMyaMpmKZY-gO8_k_qRA&sig2=SMV1PXwkRAXz8sUH6xCzYQ)

- ▶ Tout savoir sur les Asperger :  
<http://www.aspergeraide.com/>
- ▶ Préparer ses élèves à l'inclusion d'un enfant autiste à travers l'album de jeunesse : « *J'ai un copain autiste* ».
- ▶ Préparer sa classe à accueillir un enfant autiste – Edith Valent, « Le sixième sens » :  
[http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fcurusa.free.fr%2FIMG%2Fpdf%2Faiders\\_es\\_eleves.pdf&ei=d6EJVY62EcLwarCMgPAE&usg=AFQjCNFHMDARXQEUW\\_6F0FSXXlhxA5h9mw&sig2=gH8pYrsqibyB5KVT8vHew](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fcurusa.free.fr%2FIMG%2Fpdf%2Faiders_es_eleves.pdf&ei=d6EJVY62EcLwarCMgPAE&usg=AFQjCNFHMDARXQEUW_6F0FSXXlhxA5h9mw&sig2=gH8pYrsqibyB5KVT8vHew)

- ▶ Méthode ABA :  
[http://www.abaautisme.org/index.php?option=com\\_content&view=category&id=3&layout=blog&Itemid=3](http://www.abaautisme.org/index.php?option=com_content&view=category&id=3&layout=blog&Itemid=3)
- ▶ Méthode TEACCH : <http://www.soutien-educatif.fr/quest-ce-que-lautisme/7-teacch.html>
- ▶ BO de l'école élémentaire adapté aux enfants TED : [www.autisme-apprentissage.org](http://www.autisme-apprentissage.org)

- ▶ Livre de Pry R. sur les pistes pédagogiques et didactiques, *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Edition Tom Pousse, 2012.
- ▶ La scolarisation des jeunes avec TED :  
[http://edithvalent.com/article\\_sur\\_lautisme.html](http://edithvalent.com/article_sur_lautisme.html)
- ▶ Guide pratique pour l'AESH :  
[http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&ved=0CGUQFjAN&url=http%3A%2F%2Fwww.autisme42.org%2Fautisme\\_files%2Ffile%2Fguide%2520avs.pdf&ei=760JVd2rLcOrU-uyg5gK&usg=AFQjCNH6x\\_hYSf6CFxOPfDqWgodsEz1WMQ&sig2=KiXkUS2mMg5GfljKQ-O9kw](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&ved=0CGUQFjAN&url=http%3A%2F%2Fwww.autisme42.org%2Fautisme_files%2Ffile%2Fguide%2520avs.pdf&ei=760JVd2rLcOrU-uyg5gK&usg=AFQjCNH6x_hYSf6CFxOPfDqWgodsEz1WMQ&sig2=KiXkUS2mMg5GfljKQ-O9kw)

- 
- ▶ Le film sur *Temple Grandin*: <http://www.action-bientraitance.org/temple-grandin/>
  - ▶ Témoignage sur l'autisme « *D'un monde à l'autre* »: <http://thomas-autiste.overblog.com/d-un-monde-a-l-autre-un-superbe-reportage-sur-l-autisme>
  - ▶ Reportage sur l'autisme : « *Le cerveau d'Hugo* » : [http://www.neuropsychologie.fr/index.php?page/media.html/\\_/neuropsychologie-neurologie/enfants-ados/le-cerveau-dhugo-reportage-sur-lautisme-r142](http://www.neuropsychologie.fr/index.php?page/media.html/_/neuropsychologie-neurologie/enfants-ados/le-cerveau-dhugo-reportage-sur-lautisme-r142)
- 

---

*Annexe 3 : Fiche mémo de Catherine Leroy - Enseignante spécialisée. Distribuée aux enseignants à la fin de l'information.*

## **FONCTIONNEMENT COGNITIF des élèves avec autisme**

Les enfants avec autisme apprennent autrement. Leur façon de penser est concrète, leurs représentations mentales sont visuelles. Ils ont des difficultés à induire ; ce qui n'est pas vu ou dit, est difficilement intégrable. On peut noter :

- **une absence de théorie de l'esprit :**

La théorie de l'esprit est la capacité à se représenter les pensées dans la tête d'autrui, à saisir ce qui se passe dans l'esprit des autres. C'est donc aussi une difficulté à penser qu'une autre personne pense autre chose que soi. Cela joue un rôle essentiel dans la communication, dans la compréhension de ce qui se passe là avec quelqu'un.

- **un défaut de cohérence centrale :**

La cohérence centrale est la capacité à intégrer globalement une information (voir l'ensemble) et ainsi y mettre du sens. S'il y a un défaut de cohérence centrale Il n'y a pas de lien entre la situation et l'information. La personne avec autisme a donc une approche fragmentée des choses au détriment du sens. Il lui est difficile de rassembler les différentes informations du contexte pour en extraire un sens général.

- **un déficit des fonctions exécutives :**

Le déficit des fonctions exécutives est la capacité à relier et hiérarchiser en buts et sous buts lors de la réalisation d'une tâche pratique.

C'est la capacité à s'organiser, à planifier, plus globalement, à imaginer, à choisir entre plusieurs inférences possibles.

Cela entraîne une difficulté à maintenir à son attention sur la consigne au long cours, une difficulté à manipuler mentalement de l'information, à inhiber des actions non pertinentes..

**ATTENTION :** chaque enfant est différent, et on parle **d'autismes** tant les manifestations du syndrome peuvent différer en qualité, et en quantité au sein de la triade autistique. Le fonctionnement cognitif des personnes Asperger est autistique, la cohérence centrale est toutefois moins touchée.

**Cette absence de théorie de l'esprit, ce défaut de cohérence centrale, ce déficit des fonctions exécutives entraînent un mode d'appréhension de l'apprentissage différent :**

- L'apprentissage groupale est difficile voire impossible pour certains ;
- il y a rarement apprentissage par observation mais plutôt par expérience propre ;
- l'apprentissage est souvent dépendant de la conséquence ;
- Le canal visuel aide à la pensée est permet l'intégration de l'information ;
- rarement l'apprentissage se fait par essais et erreurs (tâtonnements) ;
- savoir que l'enfant avec autisme s'établit des règles parfois immuables ;
- le discours est pris au pied de la lettre ;
- La saisie de l'information est différente, l'encodage est parcellaire parfois uniquement sensoriel;
- Les enfants autistes ont des difficultés en général à gérer les différents stimuli environnementaux ;
- On note aussi une hypo ou hyper sensibilité à diverses sensorialités ;
- Ils ont des difficultés à généraliser.

---

## **D'où des Stratégies pédagogiques à mettre en place :**

### **Organisation du travail**

- réduction parfois de travail demandé ;
- rendre l'information accessible à l'élève ;
- aller à l'essentiel ;
- il est important de guider l'enfant. Selon l'enfant les guidances seront différentes ;
- aide à l'organisation matérielle.

### **Prévisibilité**

- l'élève avec autisme doit pouvoir anticiper les événements savoir ce qui va se passer. Il est donc important de réaliser un emploi du temps de la journée ; celui-ci sera fabriqué en fonction du niveau de compréhension de l'élève ;
- symboliser le début et la fin d'une activité ;
- on anticipe les changements.

### **Structuration du temps et de l'espace**

- Il est important de structurer l'espace ;
- il est important aussi de structurer le temps. L'emploi du temps aide à cela. Attention, il vaut mieux éviter de donner des heures trop précises car le non-respect de l'horaire à la minute près pour certains, peut entraîner des anxiétés importantes ;
- Il est important parfois de limiter le temps ; l'idéal est que l'enfant puisse le visualiser et ainsi se repérer dans le temps qui passe (sablier, montre, time\_timer).

### **Compréhension**

- fractionner les activités proposées pour n'introduire qu'une difficulté à la fois ;
- enseigner à l'élève à utiliser une phrase pour nous alerter lorsqu'il est en difficulté (« j'ai un problème », « je ne sais pas faire ») ;
- laisser plus de temps à l'élève pour traiter l'information, pour faire en général ;
- penser à préciser à l'enfant que la consigne collective lui est également adressée. Si besoin lui reformuler individuellement ;
- ne pas hésiter à accentuer le comportement non verbal (les mimiques, la gestuelle...) et aussi le comportement verbal (les intonations, la mélodie...) ;
- induire le travail par le matériel (poser les ciseaux...) ;
- utiliser des consignes simples, parler lentement ;
- montrer par un exemple ce qu'il y a à faire ou même inciter le geste voir faire avec lui au départ pour qu'il comprenne bien ce qu'il y a à faire ;
- simplifier lorsque les notions sont trop abstraites ;
- les consignes doivent être davantage directives qu'explicatives ;
- tenir compte du fait que le discours est pris au pied de la lettre en donnant le plus de précisions possibles dans nos demandes ;
- **et utiliser les visuels...**

### **Difficulté d'attention et de concentration , gestion des stimuli**

- épurer l'environnement, la table de travail ;
- place de l'enfant. Il doit se trouver en périphérie du groupe pour ne pas être submergé par les stimuli environnementaux, est près de l'enseignant pour éviter l'anxiété. Il vaut mieux éviter aussi les places près des fenêtres ou près des sources de bruit (chasse d'eau, chaudière) ;
- faire prendre conscience à l'élève du temps qui reste pour réaliser la tâche ;
- apprendre à l'enfant à écouter, à tourner la tête vers l'enseignante ;

- 
- Pour d'autres l'enseignante pourra aider à l'attention et à la concentration en trouvant un signe ou un geste qui sera compris par l'élève ; Recentrer l'attention de l'élève sur son travail, reformuler les consignes. Souvent les enfants autistes se font des stéréotypies.

### **Gestion des stéréotypies**

Celles-ci peuvent avoir plusieurs fonctions.

- ✓ Les stéréotypies peuvent être à but de recherche de sensations (par exemple bouger les mains devant les yeux) ; elles ont souvent lieu quand l'enfant est angoissé (l'enfant est seul, il ne fait rien de spécial, le travail est trop difficile...). Il est important alors de rassurer l'enfant, et de lui proposer autre chose, essayer de détourner la stéréotypie ; par exemple quand il se passe les mains devant les yeux, jouer à faire des mouvements avec les mains (bravo...)
- ✓ Elles peuvent aussi avoir comme fonction de manifester une émotion (battement des bras par exemple), il est alors important de proposer à l'enfant une autre façon de faire si cela est possible. Il n'est pas raisonnable d'enlever ces comportements sans donner à l'enfant un autre moyen d'expression de ses ressentis.  
En effet ils ont peu de moyen pour les exprimer, nous devons les y aider en mettant des mots, en les aidant à exprimer autrement.
- ✓ Elles peuvent aussi avoir comme fonction de rassurer. Un enfant va avoir encodé une action en faisant des gestes supplémentaire et ne pourra pas refaire l'action sans ces mêmes gestes (par exemple, un enfant devra à chaque fois toucher le tableau pour se rendre à la poubelle même si celle-ci au départ près du tableau a changé de place) .Il est alors important de casser ce comportement s'il est franchement déviant ,en accompagnant l'enfant, en faisant tranquillement l'action avec lui sans ces actions inutiles. Il est possible que cela ne soit pas possible d'emblée, il faut alors prendre son temps, aussitôt que l'enfant se sera rendu compte que ne pas faire ces gestes n'induit pas quelque chose de différent, il le fera.  
Il est donc important de bien cibler la fonction de la stéréotypie pour agir dessus.

### **Anxiété-colère – immuabilité**

- préparer des exercices de relaxation à faire s'il se sent tendu, (à l'écrit ou sous forme de dessins en fonction du niveau de l'enfant) ;
- préparer l'élève lorsqu'il est un changement dans la routine afin de diminuer son anxiété à l'aide de visuels si l'élève n'a pas d'autres moyens de comprendre ;
- Rendre l'environnement le plus stable possible en donnant à l'élève des repères tant dans l'espace que dans le temps.
- le cadre, les règles aident à la compréhension de ce qui est possible de faire ou non. Sans être rigide le cadre doit être ferme.

### **La gestion des entres deux**

- préparer diverses activités possibles ;
- leur apprendre à faire un choix progressivement ;
- pour les changements de lieu, mettre en place le système de tutorat ;
- en récréation, aider les élèves à s'intégrer au jeu ;
- respecter le choix de l'élève pour se ressourcer.

### **Altération des interactions sociale**

- encourager l'élève à jouer avec ses camarades ;

- 
- expliquer le déroulement des jeux ;
  - enseigner à l'élève à réagir aux indices sociaux et lui donner des modes d'emploi pour interagir avec les autres ;
  - « protéger » l'élève ;
  - aider l'élève à trouver la bonne distance sociale dans son contact avec les autres ;
  - éviter les contacts physiques « intrusifs » ;
  - lui permettre aussi parfois d'être seul s'il en a besoin. La gestion des interactions sociales demande énormément d'efforts aux élèves avec autisme.

### **Fatigabilité**

- permettre des temps de pause dans l'emploi du temps ;
- aider l'élève à exprimer sa fatigue ;
- respecter le rythme de l'enfant.

### **Difficulté à se tromper**

- dédramatiser les erreurs ;
- droit de dire « je ne sais pas » ;
- encourager, faciliter, aider ;
- enseigner à l'élève à demander de l'aide ;
- toujours terminer par quelque chose d'acquis.

### **Difficulté d'acceptation de la différence**

- expliquer que ce n'est pas grave de faire différemment ;
- appuyer sur les points forts de l'élève ; toi tu fais ça, un autre fait autre chose... ;
- droit à la différence ;
- toujours proposer un travail identique même s'il est adapté.

### **Rôle de l'AVS**

#### **Permettre à l'élève d'être le plus autonome possible en lui apportant les aides nécessaires ;**

- Guider l'élève, la guidance peut être gestuelle, verbale, visuelle en fonction du niveau de l'enfant ;
- le remobiliser sur son travail ;
- l'aider à la compréhension des consignes, à ce qui se passe là ;
- l'aider à la relation (règle des jeux, règles de la conversation...) ;
- mettre des mots sur ce qui se passe, sur ce qui lui arrive (émotion, situation...) ;
- Rassurer l'enfant, le soutenir, le contenir, le protéger ;
- Adapter si besoin le travail proposé par l'enseignant ;
- **si besoin**, écrire à sa place.

### **Attention**

- au « surinvestissement » ;
- à ce que la relation avec les parents ne soit pas exclusive ; veillez aussi à la relation parents, auxiliaire, enseignant ;
- à ce que qui est dit aux parents. N'oubliez pas que votre relation privilégiée avec l'enfant peut vous empêcher d'être objectif. Pensez toujours à ce que pourrait en dire l'enseignant. Votre discours doit être le plus objectif possible ;
- **à ne pas faire à la place de l'enfant.**

*« Vous feriez davantage de choses si vous en croyiez moins d'impossibles »*

**CONDORCET**

*Annexe 4 : Questionnaire distribué suite à l'information*

**Questionnaire sur les caractéristiques des Troubles Envahissants du Développement (TED) et de l'inclusion des élèves TED.**

*Age de l'enseignant* : .....

**1/ Quelle est la classe dans laquelle vous enseignez ?** .....

**2/ Depuis quand enseignez-vous ?** .....

**3/ Avez-vous déjà inclus des élèves porteurs de Troubles Envahissants du Développement dans votre classe ?**

OUI

NON

**4/ Qu'évoque l'autisme pour vous ?** .....

.....

.....

.....

.....

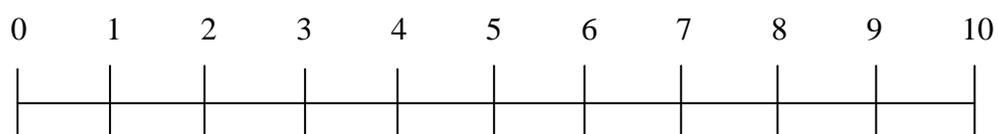
.....

**5/ D'une manière générale sur l'autisme, êtes-vous d'accord avec les propositions suivantes (entourez votre réponse):**

L'autisme est un handicap mental.	OUI	NON
L'enfant autiste comprend nos émotions.	OUI	NON
L'enfant autiste « crie » souvent pour extérioriser.	OUI	NON
L'enfant autiste peut engager une conversation.	OUI	NON
L'enfant autiste maintient une conversation.	OUI	NON
L'enfant autiste fixe beaucoup les murs de la classe, notamment les affiches et les fenêtres.	OUI	NON
L'enfant autiste a des comportements stéréotypés.	OUI	NON

L'enfant autiste porte les objets, ses mains à sa bouche.	OUI	NON
L'enfant autiste partage son plaisir, son intérêt.	OUI	NON
Les supports visuels et référents ne sont pas particulièrement aidant.	OUI	NON
L'enfant autiste se préoccupe de ses camarades.	OUI	NON
L'enfant autiste a un contexte familial difficile.	OUI	NON
L'enfant autiste a toujours des frères et sœurs atteints d'autisme.	OUI	NON
Les centres d'intérêts des enfants autistes sont les animaux.	OUI	NON
L'enfant autiste déteste ses parents.	OUI	NON
L'enfant autiste réagit aux différents bruits de la classe.	OUI	NON
L'enfant autiste a des comportements qui se répètent.	OUI	NON
Les enseignants doivent faire évoluer les comportements stéréotypés de l'enfant autiste	OUI	NON
L'enseignant doit prendre en compte les particularités sensorielles des élèves autistes et mettre en place des adaptations spécifiques.	OUI	NON
Un enfant qui ne regarde pas son interlocuteur pendant une conversation signifie qu'il ne s'y intéresse pas.	OUI	NON
L'enfant autiste a des comportements stéréotypés parce que :		
- Il veut obtenir l'attention	OUI	NON
- Il veut éviter une tâche	OUI	NON
- Il montre qu'il est content	OUI	NON
- Il veut s'auto stimuler	OUI	NON
Chez l'enfant autiste, les images font rapidement sens.	OUI	NON

6/ Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant la note la plus haute), évaluez votre niveau de connaissance de l'autisme :



*Pas de connaissances*

*Très bonne connaissance*

---

**7/ L'information reçue vous a-t-elle aidé :**

- A mieux comprendre les caractéristiques des élèves autistes.
- A mieux anticiper / prévoir les aides pédagogiques dont ils auraient besoin.
- A mettre en œuvre les aides nécessaires.
- A consulter les ressources mises à disposition. (Powerpoint, fiche mémo, liens internet)
- A vous renseigner personnellement via d'autres supports.
- Autres : .....

**8/ Suite à l'information donnée, vous sentez-vous plus « armé » à accueillir un élève autiste dans votre classe ?**

- OUI                       NON

**9/ Suite à l'information, avez-vous de nouveaux besoins ou attentes concernant l'autisme et/ou les TED ?**

- OUI                       NON

**Si oui, lesquels ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**10/ Remarques générales :**

.....  
.....  
.....  
.....



**Vous êtes chaleureusement invités à participer à la journée « Autisme et particularités sensorielles » qui aura lieu le mardi 22 septembre 2015 à Lille 3.**

---

*Annexe 5 : Résultats et analyse du questionnaire sur les représentations initiales.*

Question 1 : Ages des enseignants.

26 – 29 – 40 – 43 – 46 – 48 – 50 – 50 – 50 – 53 – 57

**Moyenne** : 44,7 ans.

Question 2 : Ancienneté (en années).

5 mois – 6 – 13 – 16 – 20 – 21 – 22 – 24 – 26 – 27 – 37

**Ancienneté moyenne** : 17,5 ans

**Ancienneté moyenne sans le fonctionnaire stagiaire** : 19,2 ans

**Analyse** : Les enseignants interrogés dans le cadre de mon mémoire ont donc une expérience significative dans le métier avec une moyenne de 19,2 années d'exercice. On pourrait donc penser qu'ils ont peut être déjà accueilli des élèves TED / TSA, d'autant plus qu'à 300 mètres de l'école se trouve un hôpital de jour « Le Regain » qui s'occupe de l'inclusion d'élèves autistes en milieu ordinaire. Leur ancienneté dans le métier peut aussi signifier qu'ils maîtrisent leurs apprentissages et savent gérer leur classe et son hétérogénéité puisque l'école se situe en plein cœur d'un quartier de logements sociaux ; il y a donc une grande diversité d'élèves et des niveaux très différents.

Question 3 : Avez-vous déjà inclus des élèves porteurs de TED dans votre classe ?

4 Oui – 7 Non

Dans les 4 oui on retrouve SB une ancienne enseignante spécialisée qui a déjà eu 2 expériences avec des élèves TED : La première avec 4 matinées par semaine dans une classe d'adaptation avec un enfant de 8 ans. La deuxième avec 4 matinées par semaine dans un CM2 avec un enfant de 11 ans.

**Analyse** : 36% des enseignants ont déjà été confrontés à l'accueil d'élèves porteurs de TED, soit 1 enseignant sur 3. Et ce pourcentage « risque » d'augmenter dans les années à venir depuis la loi d'orientation de 2005 pour l'égalité des chances.

Question 4 : Qu'évoque pour vous l'autisme ?

**ED février** « Une impossibilité de communiquer avec les codes « habituels » »

**PS février** « Repli sur soi. Sujets qui font l'objet de fixations. Compétences et capacités

---

*exceptionnelles dans certains domaines »*

**VC février** « *Trouble envahissant du développement. « Rain man » le film. Des élèves ou enfants qui vivent dans « leur bulle ». Différent degré d'autisme, certains ne vivent pas chez eux mais dans un centre. Des difficultés pour se contrôler, des TOC. Besoin de repères de couleurs » (Maître E)*

**SP février** « *Une maladie psychique »*

**BN février** « *Le manque de communication, le handicap, la prise en main par un spécialiste »*

**MP février** « *Absence d'interactions avec autrui. Déficience au niveau de la communication verbale et non verbale. Centres d'intérêts qui deviennent prédilection, exemple : les dinosaures, l'histoire... Mouvements corporels répétitifs » (Enseignante incluant cette année un élève avec TED non spécifiés dans sa classe)*

**NB février** « *Difficultés de communiquer, repli sur soi-même + crises »*

**CPI février** « *Un enfermement sur soi-même. Un défaut de communication avec l'entourage »*

**IS février** « *Des enfants qui vivent dans leur monde, qui aient besoin de beaucoup d'attention (à qui il fait répéter les consignes), à côté de qui il faut rester, qui bougent beaucoup ou qui font des mouvements saccadés »*

**FI février** « *Un trouble neurologique »*

**SB février** « *Difficulté à appréhender le monde autour de soi, à entrer en communication avec lui. (Par peur d'être agressé ? de ne pas être en mesure de l'affronter ?) Sensibilité exacerbée. Angoisse. Effacement. Parfois comportement invasif » (Ancienne enseignante spécialisée)*

**Analyse** : Ce qui revient surtout dans les réponses des enseignants concerne le manque ou la difficulté pour les enfants autistes de communiquer, le repli sur soi et l'autisme comme un trouble neurologique / « psychique » (réponse erronée) qui induit des troubles du comportement. Certains enseignants ont donc une vision assez stéréotypée de ce qu'est l'autisme, et il faudra donc bien veiller à respecter leurs besoins (Question 13) pour que l'information dispensée soit efficace et utile (qu'ils apprennent des choses qu'ils ne savaient pas avant l'information).

---

Question 5 : Connaissances générales sur les caractéristiques des élèves autistes.

**VC** (maître E) : 3 / 17 réponses où l'enseignante ne sait pas. **9** bonnes réponses et 5 réponses fausses.

**IS** (ayant déjà inclus) : 2 / 17 réponses où l'enseignante ne sait pas. **6** bonnes réponses et 9 réponses fausses.

**CPI** : **14** réponses bonnes et 3 réponses fausses.

**ED** (ayant déjà inclus) : 1 / 17 réponse où l'enseignante ne sait pas. **6** bonnes réponses et 10 réponses fausses.

**NB** : **13** bonnes réponses et 4 réponses fausses.

**MP** (incluant un élève avec TED non spécifiés) : **15** bonnes réponses et 2 réponses fausses.

**SB** (Ancienne enseignante spécialisée) : 4 / 17 réponses où l'enseignante ne sait pas. **6** bonnes réponses et 7 réponses fausses.

**BN** : 2 / 17 réponses où l'enseignante ne sait pas. **5** bonnes réponses et 10 réponses fausses.

**FI** : 1 / 17 réponse où l'enseignante ne sait pas. **9** bonnes réponses et 7 réponses fausses.

**SP** : 9 / 17 réponses où l'enseignante ne sait pas. **7** bonnes réponses et 1 réponse fausse.

**PS** : 1 / 17 réponse où l'enseignante ne sait pas. **11** bonnes réponses et 5 réponses fausses.

*Moyenne des bonnes réponses* : 9,55 / 17

*Moyenne des réponses fausses* : 5,22 / 17

*Moyenne de réponses inconnues* : 3,33 / 17

**Analyse** : Je ne prends pas en compte les résultats de FI et IS. Les résultats nous indiquent que les enseignants ont plutôt dans l'ensemble une représentation moyenne de l'autisme, puisque 5 enseignants sur 9 (soit 55 %) ont obtenu « la moyenne » avec au moins 9 bonnes réponses sur 17. La moyenne générale ne reste cependant pas très élevée avec 9 bonnes réponses sur 17. Ce qui m'a surpris, c'est qu'à part MP qui accueille actuellement un élève TED, tous les enseignants ayant déjà inclus un élève TED font parti des enseignants qui ont le moins bien répondu aux questions. On peut donc penser que ces enseignants avaient donc accueilli des élèves porteurs de TED mais non autistes.

Question 6 : Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le note la plus haute de connaissance), évaluez votre niveau de connaissance sur l'autisme.

**Notes** : **BN** : 0 – **SP** : 1 – **PS** : 1 – **FI** : 2 – **NB** : 3 – **MP** : 3 – **IS** : 3.5 – **SB** : 4 – **ED** : 4 – **VC** : 4.5 – **CPI** : 5

---

*Autoévaluation moyenne sur 10 : 2,8/10*

*Autoévaluation des enseignants ayant déjà inclus un élève autiste : 4 – 3 – 4*

*Autoévaluation moyenne sur 10 des enseignants ayant déjà inclus un élève autiste : 3,6/10*

**Analyse** : Avec une moyenne de 2.8 sur 10, les enseignants pensent donc que leur niveau de connaissances sur l'autisme est relativement bas, avec des notes allant de 0 et n'excédant pas 5 sur 10. On en conclut donc que même pour les enseignants ayant déjà inclus des élèves TED, leur connaissance de ces troubles reste limitée. A noter que la moyenne des enseignants ayant déjà inclus un élève autiste n'est pas significativement plus élevée avec une moyenne de 3,6 sur 10. L'enseignant qui s'est donc évalué à 5 sur 10 (la note la plus haute) a donc sûrement dû se renseigner personnellement puisqu'il ne s'agit pas d'un enseignant ayant déjà inclus. De plus, compte tenu des résultats de la question précédente et de l'autoévaluation de chaque enseignant, on peut se demander si certaines réponses données étaient « conscientes » ou s'il y avait une part de hasard ou d'intuition.

**Question 7** : Avez-vous déjà eu une formation spécifique sur les élèves TED ?

11 Non

**Analyse** : Cela pose le problème de la formation continue des enseignants. Car avec la loi d'orientation 2005, l'inclusion est devenue obligatoire, cependant les enseignants ne sont pas suffisamment « armés » et informés de la prise en charge de ces troubles spécifiques en milieu scolaire.

**Question 8** : Vous êtes vous personnellement informé sur les TED ?

4 Oui (dont 1 avec l'indication « un peu ») – 7 Non

Parmi les 4 Oui, on retrouve VC (maître E), 2 enseignants qui ont déjà inclus un élève TED et 1 enseignante qui n'en a jamais inclus (c'est cette personne qui a précisé « un peu »).

**Analyse** : On constate que seuls VC et les enseignants ayant déjà inclus se sont renseignés personnellement sur les TED. Or, il s'agirait pour le monde de l'éducation en général de pouvoir soit recevoir des formations spécifiques sur ce sujet, soit se renseigner personnellement pour ne pas se retrouver sans moyens face à une situation d'inclusion. Comme dit le proverbe, « mieux vaut prévenir que guérir », il faudrait donc anticiper pour ne pas que les enseignants se retrouvent devant le fait accompli au moment de l'inclusion. Car il faut rappeler que l'autisme n'est pas comparable à de la dyslexie ou autre dys, et qu'il faut

---

avoir un minimum de connaissances pour que l'inclusion ait des chances de réussir. Bien évidemment, des connaissances seules sur le sujet ne suffiront pas à garantir une bonne inclusion car d'autres critères entrent en compte, comme par exemple : préparer ses élèves à l'accueil de l'élève, le partenariat avec les autres acteurs (parents, personnels médical et paramédical), des séquences didactiques adaptées, etc....

Question 9 : Avez-vous déjà été informé des objectifs de l'inclusion ?

5 Oui – 6 Non

Parmi les 5 Oui on retrouve 2 enseignants ayant déjà inclus un élève TED et 3 enseignants qui n'en ont jamais inclus.

**Analyse** : La loi de 2005 rendant l'inclusion obligatoire, il est surprenant de voir que moins de la moitié des enseignants (45%) soit renseignée à ce sujet. Là encore se pose le problème de la diffusion des informations et des formations qui pourraient être dispensées au sein de l'éducation nationale pour les enseignants.

Question 10 : Selon vous, l'inclusion des élèves autistes nécessite-elle une adaptation particulière ?

10 Oui – 1 sans opinion

Si oui lesquelles ?

**FI** « *Adaptation de la pédagogie* »

**IS** « *Présence d'une AVSI/ASE* »

**CPI** « *Une AVS pour l'aider sur les tâches scolaire. Un lieu de repli et de repos en cas de fatigue. Des supports adaptés* »

**NB** « *Accompagnement par une personne de type AVS formée, qui puisse comprendre et s'adapter à l'enfant et aider l'enseignant en cas de crise* »

**MP** « *Coin à lui / AVS / Emploi du temps adapté / Adapter le langage / recours à des pictogrammes pour faciliter la communication* » (Enseignante incluant cette année un élève avec TED non spécifiés dans sa classe)

**SP** « *Présence d'une auxiliaire de vie. Adaptation éventuelle des supports pédagogiques* »

**VC** « *Besoin d'un milieu sécurisé et sécurisant dans la classe. Besoin d'adapter sa scolarité, le matin à l'école, l'après midi nécessité parfois de penser à une autre institution que l'école. Moduler ces objectifs : lui accorder des moments où il peut décrocher* » (Maître E)

---

**PS** « *Demande une connaissance de l'enfant concerné : quelle pédagogie, quelle méthode, quels centres d'intérêts* »

**ED** « *En fonction du degré de handicap : une scolarisation partielle / Une AVS (ayant reçu une formation) / Lien avec un centre médico éducatif / Une connaissance parfaite du handicap de l'enfant (partenariat avec la famille) / Matériel adapté / Espaces adaptés* »  
(Enseignant ayant déjà inclus un élève autiste)

**SB** « *Cibler précisément les objectifs de prise en charge/ Comment faire accéder l'enfant à certains apprentissages en tenant compte de sa fatigabilité, de sa capacité d'attention ? Comment aménager le groupe classe pour que l'élève s'y sente accueilli et en intègre lui-même petit à petit les règles de vie ? Nécessité d'une étroite collaboration avec la famille et les différents partenaires* » (Ancienne enseignante spécialisée)

**Analyse** : 9 enseignants sur 11 envisagent l'inclusion d'un élève autiste avec la présence d'un Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) <=> AVS. L'adaptation de la pédagogie et des supports pédagogiques est également important pour eux. Ils sont donc conscients qu'il y a des aménagements et une adaptation particulière à mettre en place pour favoriser l'inclusion. Ils donnent même des exemples pertinents comme le recours aux référents visuels, à un espace de « repli » pour l'élève, à la nécessité d'une collaboration avec d'autres acteurs...

**Question 11** : Si vous deviez accueillir un élève TED dans votre classe accepteriez vous ?  
(plusieurs réponses possibles pour chaque enseignant)

**Sans condition (0 point)** : 3 avec les commentaires suivants : « *Accepter n'est pas un choix. C'est un devoir* » - « *Tout dépend du degré des troubles* » - « *Ce n'est pas nous qui choisissons* ».

**Avec formation (1 point)** : 4

**Avec AVS (2 points)** : 8 avec les commentaires suivants : « *AVS formée* » - « *Indispensable* » - « *A définir compte tenu des difficultés de l'élève* ».

**Vous n'accepteriez pas (3 points)** : 0 avec le commentaire suivant : « *Pas le droit de refuser* ».

Degré d'appréhension des enseignants interrogés :

<b>FI</b> = 2	<b>IS</b> = 1	<b>PS</b> = 0	<b>CP1</b> = 2	<b>SP</b> = 0 + 2
<b>SB</b> = 1 + 2	<b>BN</b> = 2	<b>ED</b> = 0 + 2	<b>NB</b> = 1 + 2	
<b>VC</b> = 1 + 2	<b>MP</b> = 2			

---

**Analyse** : Ces résultats confirment ceux de la question précédente puisque la présence d'une AESH semble pour 72% d'entre eux, incontournable. Les enseignants ayant répondu « Sans condition » sont partis du principe que l'inclusion est obligatoire et que nous n'avons pas le droit de la refuser. On peut donc se dire qu'ils auraient peut être pu cocher « Avec AVS » à la place, ce qui aurait fait augmenter le pourcentage précédent. Mis à part PS, tous ont un certain degré d'appréhension puisqu'ils ne pourraient pas envisager l'inclusion d'un élève enfant sans formation et/ou AVS.

**Question 12** : Vous sentiriez-vous prêt à accueillir un élève TED dans votre classe ?

1 Oui et Non avec le commentaire suivant : « *On n'a pas le choix, je l'ai déjà fait. Mais je ne me sens pas prête* ». => **A qualifier comme un Non.**

7 Oui avec les commentaires suivants : « *Avec une formation à l'appui* » - « *Quand il existe un partenariat famille-école et quand c'est possible au vue des troubles de l'enfant après une réelle formation* ».

3 Non

**Analyse** : Pour les réponses « Oui », 2 enseignants ont ajouté des commentaires qui induisent des accompagnements spécifiques, ces réponses ne sont donc pas de « vrais oui ». L'enseignant qui a répondu « Oui et Non » indique qu'elle ne se sent pas prête, on peut donc la considérer comme un non. Les réponses d'IS et FI ne pouvant être prises en compte, on se retrouve donc avec 6 Non et 3 Oui, soit plus de la moitié des enseignants (66 %) qui se sentiraient à priori prêts à accueillir un élève TED.

**Si oui pour quelles raisons ?**

**ED** « *Acquérir des connaissances du point de vue des apprentissages scolaires. La scolarisation de l'enfant autiste et la prise de conscience d'un handicap pour les autres enfants de la classe.* »

**VC** « *Les troubles sont tels parfois que l'inclusion n'est pas judicieuse. Si cette inclusion peut permettre à l'enfant d'évoluer. Je me mets à la place des parents. Peut être enrichissant pour moi-même et les autres* ». (Maître E)

**PS** « *Pour l'élève autiste : inclusion à un modèle scolaire classique / socialisation. Pour le groupe classe : sensibilisation au handicap et à sa perception / travaille l'ICM autour du respect, de la tolérance, de l'écoute et de la compréhension* ».

**SP** « *La question ne se pose pas. Depuis la loi pour l'intégration en milieu « normal »* »

---

*d'enfants porteurs de handicap, nous avons la nécessité d'accueil ».*

**MP** « *Expérience enrichissante. Avec la loi d'intégration nous allons être amenés à accueillir davantage d'enfants portant un handicap dans nos classes ».*

**CPI** « *Parce que ces enfants méritent autant que tous les autres que l'on prenne soin d'eux voire plus ».*

**SB** « *Convaincre que l'intégration en milieu « ordinaire » est stimulante, source de progrès. Elle est indispensable au soutien de la famille pour faire progresser leur enfant. L'enfant autiste s'enrichira des échanges avec les enfants du groupe classe et inversement ».*  
(Ancienne enseignante spécialisée)

**Analyse** : La principale raison concerne l'enrichissement mutuel que représente l'inclusion, d'une part pour l'enfant autiste qui pourra être stimulé, et d'autre part pour les élèves et l'enseignant dans l'acceptation de la différence, la sensibilisation au handicap et au respect de tous.

Si non pour quelles raisons ?

**Manque d'informations sur ces troubles (3 points)** : 2 avec le commentaire suivant « *Aucune information ne m'a été dispensée sur trouble, ignorance totale ».*

**Appréhension (gestion de l'élève et du groupe classe) (2 points)** : 0

**Manque d'outils didactiques (1 point)** : 2 avec le commentaire suivant « *En fonction des troubles ».*

**Autres** : 1 avec le commentaire suivant « *Gestion déjà compliquée de l'hétérogénéité d'une classe »* = A rapprocher de l'appréhension (gestion de l'élève et du groupe classe)

**IS** = 1

**FI** = 1 + 2 + 3

**BN** = 3

**Analyse** : Comme certains enseignants ont répondu Oui alors que leur réponse ressemblait plutôt à un Non, cette question est malheureusement difficile à exploiter. Ce qui est quand même intéressant c'est qu'aucun enseignant n'a coché la case « Appréhension », alors que suite à mon intervention beaucoup m'ont fait part de leur « peur » de devoir inclure un élève autiste dans leur classe à l'avenir. On peut donc se demander si le manque de connaissance au moment de la distribution de ce questionnaire (avant l'information) influe sur le fait qu'ils n'ont pas d'appréhension particulière.

---

Question 13 : Dans le cadre d'une information sur l'autisme, quelles seraient vos principales attentes ? (Plusieurs réponses possibles pour chaque enseignant)

**Connaissance des caractéristiques TED** : 7

**Pistes pédagogiques et didactiques** : 9

**Outils / ressources** : 8

**Autres** : 2 avec les commentaires suivants : « *Relations avec la famille, comment appréhender la famille avec l'enfant* » - « *Partager le témoignage d'enseignants ayant inclus un enfant autiste dans leur classe. Connaître pour les accepter, sans « sentiment d'échec », les limites de la prise en charge. Connaître aussi les évolutions favorables. L'inclusion c'est l'affaire de l'équipe éducative/ Comment épauler-t-on une équipe éducative pour que l'inclusion soit une réussite ?* ».

**Analyse** : Les réponses données sont pratiquement toutes équivalentes, je devrai donc veiller à réaliser mon information en abordant tous les points et en répondant aux besoins précis de certains enseignants, comme : les relations et le partenariat avec les autres acteurs, les témoignages, les aides apportées aux enseignants pour réussir une inclusion. 8 enseignants sur 11 souhaitent avoir des outils et ressources à disposition, ce qui peut impliquer qu'en cas d'inclusion d'élève autiste, ils compteront sur ces supports pour l'aborder au mieux. De plus, 7 enseignants sur 11 estiment qu'ils doivent parfaire leurs connaissances et leur compréhension de ce trouble. Enfin, l'aspect didactique et pédagogique reste prédominant car il concerne l'aspect pratique et le lien avec le métier d'enseignant au quotidien.

---

**Annexe 6 : Résultats des questionnaires après l'information.**

**Question 4 :** Qu'évoque pour vous l'autisme ?

**SB mars** « Difficulté à appréhender le monde environnant et à entrer en communication avec l'entourage. Pensée différente, difficulté à faire du sens, à saisir la pensée de l'autre »  
(Enseignante ayant déjà inclus deux élèves TED)

**VC mars** « Une incapacité à connaître et à appliquer les codes qui régissent les relations avec les tiers » (Maître E)

**SP mars** « Maladie neurologique avec conséquences importantes sur le plan des émotions, des représentations du monde, de l'affect »

**BN mars** « Un manque de communication. La détresse »

**MP mars** « Troubles qui perturbent la communication et les interactions sociales. Les personnes autistes ont des activités stéréotypées et répétitives, mais les troubles varient d'un individu à l'autre. On peut aussi noter des troubles qualitatifs de la communication verbale et non verbale » (Enseignante incluant cette année un élève avec TED non spécifiés dans sa classe)

**VJ mars** « Difficultés à entrer en contact avec les autres, à communiquer »

**NB mars** « Isolement »

**PS mars** « Repli sur soi, monde imaginaire développé, grandes capacités mentales pour certains »

**CP mars** « Déstabilisation de l'enseignant. Repères remis en question. L'enfant autiste est un enfant à valoriser mais il faut avoir les clés pour le comprendre. Il peut alors faire des acquisitions »

**Question 5 :** Connaissances générales sur les caractéristiques des élèves autistes.

**VC** (Maître E) : 2 / 17 réponses où l'enseignante n'a pas répondu. **13** bonnes réponses et 2 réponses fausses.

**NB** : **12** bonnes réponses et 5 réponses fausses.

**ED** : 1 / 17 réponse où l'enseignante n'a pas répondu. **12** bonnes réponses et 4 réponses fausses.

**MP** (incluant un élève avec TED non spécifiés) : **16** bonnes réponses et 1 réponse fausse.

**VJ** : **16** bonnes réponses et 1 réponse fausse.

**SB** (Ancienne enseignante spécialisée) : 3 / 17 réponses où l'enseignante ne sait pas. **12** bonnes réponses et 2 réponses fausses.

---

**BN** : 9 bonnes réponses et 8 réponses fausses.

**SP** : 3 / 17 réponses où l'enseignante ne sait pas. **10** bonnes réponses et 4 réponses fausses.

**PS** : **12** bonnes réponses et 5 réponses fausses.

**CP1** : **13** bonnes réponses et 4 réponses fausses.

*Moyenne des bonnes réponses* : 12.11 / 17 (écart de **+ 5,88**)

*Moyenne des réponses fausses* : 3.88 / 17 (écart de **- 1.39**)

*Moyenne de réponses inconnues* : 2.25 / 17 (écart de **- 0.62**)

Ajout de 8 questions supplémentaires :

**VC** (Maître E) : **3** bonnes réponses et 5 réponses fausses.

**NB** : **7** bonnes réponses et 1 réponse fausse.

**ED** : **5** bonnes réponses et 3 réponses fausses.

**MP** (incluant un élève avec TED non spécifiés) : **6** bonnes réponses et 2 réponses fausses.

**VJ** : 1 / 8 réponse où l'enseignante ne sait pas. **5** bonnes réponses et 2 réponses fausses.

**SB** (Ancienne enseignante spécialisée) : 1 / 8 réponse où l'enseignante ne sait pas. **5** bonnes réponses et 2 réponses fausses.

**BN** : **3** bonnes réponses et 5 réponses fausses.

**SP** : 5 / 8 réponses où l'enseignante ne sait pas avec le commentaire suivant « Me souviens plus... ». **3** bonnes réponses.

**PS** : **6** bonnes réponses et 2 réponses fausses.

**CP1** : 4 / 8 réponses où l'enseignante ne sait pas. **3** bonnes réponses et 1 réponse fausse.

*Moyenne des bonnes réponses* : 4.6 / 10

*Moyenne des réponses fausses* : 2.3 / 10

*Moyenne de réponses inconnues* : 2.75 / 10

Question 6 : Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le note la plus haute de connaissance), évaluez votre niveau de connaissance sur l'autisme.

*Notes :*

**BN** : 3 (écart de **+ 3**)                      **MP** : 4 (écart de **+ 1**)

**SP** : 5 (écart de **+ 4**)                      **SB** : 8 (écart de **+ 3**)

**PS** : 4 (écart de **+ 3**)                      **ED** : 7 (écart de **+ 3**)

**NB** : 4 (écart de **+ 1**)                      **CP1** : 5 (écart de **-1**)

**VC** : 6 (écart de **+ 1.5**)                      **VJ** : 6 (écart non mesuré car questionnaire initial non mesuré)

**FI** : pas de retour de questionnaire – **IS** : n'a pas assisté à l'information.

---

**Connaissance moyenne sur 10** : 5.2 / 10 (écart de + **2.4**)

**Connaissance des enseignants ayant déjà inclus un élève autiste** : 7 + 8 + 4

**Connaissance moyenne sur 10 des enseignants ayant déjà inclus un élève autiste** : 6.33 / 10  
(écart de + **2.73**)

**Ecart moyen enregistré** : + **2.05**

Question 7 : L'information reçus vous a-t-elle aidé : (plusieurs réponses possibles)

**A mieux comprendre les caractéristiques des élèves autistes** : 10

**A mieux anticiper / prévoir les aides pédagogiques dont ils auraient besoins** : 7

**A mettre en œuvre les aides nécessaires** : 5 « *L'information sera aidante en situation* »

**A consulter les ressources mises à disposition (Powerpoint, fiche mémo, liens internet)** : 5  
« *Je le ferai dès que possible* »

**A vous renseigner personnellement via d'autres supports** : 3

**Autres** : 1 avec le commentaire suivant : « *Dédramatiser* »

Question 8 : Suite à l'information donnée, vous sentez-vous plus « armé » à accueillir un élève autiste dans votre classe ?

4 Oui

3 Non

1 Oui et Non avec le commentaire suivant : « *Non s'il présente de grosses difficultés de comportement. Oui avec AVSI* » = **A qualifier comme un Non.**

1 Sans réponse avec le commentaire suivant : « *Je ne suis pas maître d'une classe* » (Maître E)

Question 9 : Suite à l'information, avez-vous de nouveaux besoins ou attentes concernant l'autisme et/ou les TED ?

6 Oui

3 Non

1 Sans réponse avec le commentaire suivant : « *D'autres interrogations surgiront probablement le jour de la scolarisation d'un élève autiste dans l'école* » = **A qualifier comme un Oui.**

---

Si oui, lesquels ?

**CP1** « *Gestion au quotidien, supports* »

**BN** « *Des séquences en classe avec enfants autistes* »

**MP** « *Formation pour adapter ses pratiques de classe et organiser un accueil adéquat* »

**NB** « *Besoins en informations et en formation* »

**VC** « *Analyse de cas pratiques : un autiste et/ou TED n'est pas l'autre, chacun présente des spécificités selon « son degré » d'autisme* »

**SB** « *Comment prépare-t-on un groupe classe à accueillir et à inclure un enfant présentant un TED ? Et comment gère-t-on l'inclusion lorsque le groupe présente une grande hétérogénéité de niveaux scolaires et des personnalités ? Cela fait un peu peur (selon la nature des troubles)* »

Question 10 : Remarques générales :

5 Sans remarques

5 Avec remarques avec les commentaires suivants :

**MP** « *Merci pour ton intervention de qualité !* »

**BN** « *Les enseignants ne sont pas formés pour accueillir des élèves autistes. C'est très regrettable* »

**SP** « *Excellent travail d'information* »

**SB** « *Les TED étant très spécifiques, le partenariat entre famille, école et équipe « soignante » doit être bien fixé. L'enseignant doit se sentir épaulé. Ne pas perdre de vue que l'inclusion doit viser la réussite, il doit y avoir un « après »* »

**CP1** « *Les explications et informations donnés ont permis de mettre en évidence chez notre jeune collègue une belle envie et de réelles qualités pour travailler dans le domaine de l'enseignement spécialisé* »

---

*Annexe 7 : Réactions des enseignants pendant l'information et suite à l'information.*

**Réactions lors de l'information**

A la question : *Pensez-vous que les élèves avec autisme ont des particularités sensorielles ?*

Tous les enseignants présents à l'information ont répondu unanimement « Oui ».

*Lesquelles ?* Ils ont répondu que ces particularités concernaient le toucher, l'ouïe et l'odorat, mais en restant assez évasifs, ne sachant pas réellement à quel niveau.

**NB** : Lors de l'information, cette enseignante s'est demandé si un de ses élèves n'était pas autiste ou ne présentait pas des TED, car beaucoup d'informations données lui rappelait cet élève :

- Il est très préoccupé par le temps des activités, il intervient souvent pour signifier à l'enseignante qu'il est l'heure de passer à autre chose, l'heure d'aller en récréation, à la cantine ou l'heure de sortir.
- Il a des comportements stéréotypés surtout avec les bouchons de stylos bleus qu'il mordille, analyse sous tous les angles et il peut rester parfois absorbé par le bouchon du stylo pendant de très longues minutes.
- Son niveau cognitif est excellent, mais c'est un élève « mis à l'écart », assez solitaire.

Elle m'a expliqué qu'aucun diagnostic n'avait été fait et que la famille n'avait pas l'air réceptive.

**MP** : Cette enseignante a un élève diagnostiqué et ayant des TED non spécifiés dans sa classe. Elle a apporté lors de mon intervention de nombreuses situations vécues avec cet élève. Elle nous expliquait que jusqu'à l'âge de 6 ans il ne possédait pas le langage et ne communiquait pas non plus de manière non verbale. De plus cet élève est très attaché à la routine et lorsque l'emploi du temps de la journée n'est pas « respecté », il s'affole, est complètement perdu, se sent mal et il devient alors difficile pour lui de se remobiliser.

**SP** : Cette enseignante posait énormément de question et était la plus « captivée », car elle découvrait pour la première fois la nature de ces troubles. A la fin de l'intervention, elle m'a avoué qu'elle aimerait en savoir davantage.

**ED** : Cet enseignement n'a pas parlé pendant l'information, sauf sur la diapositive concernant la méthode d'apprentissage ABA, la comparant à une « *éducation canine* » et à un « *conditionnement* » pour reprendre ses termes. (Les autres enseignants ne semblaient pas non plus convaincus par cette méthode)

---

• **Réactions des enseignants sur les comportements stéréotypés** : Les enseignants étaient persuadés que ce n'était pas à eux d'agir sur les comportements stéréotypés (pensant que c'était uniquement au personnel médical de s'en charger). Leur avis était catégorique.

• **Réactions des enseignants sur la théorie de l'esprit** : il était compliqué pour les enseignants de comprendre que les enfants autistes ne comprennent pas les émotions d'autrui, d'où leur difficulté à communiquer avec le monde qui les entoure. Ils avaient du mal à s'imaginer qu'il faille leur enseigner les codes sociaux et les scénarios sociaux qui ne sont pas innés chez eux. Dans l'ensemble de l'information il y a eu beaucoup de surprise, d'incompréhension sur leur visage, ils étaient même parfois « choqués » de certaines informations.

VC : Cette maîtresse E a déjà été au contact d'enfants autistes et est souvent intervenue lors de mon information pour donner des expériences professionnelles concrètes, notamment concernant les intérêts restreints (un élève qui était obsédé par les insectes, qui les ramassait en récréation et revenait avec en classe), les comportements stéréotypés (balancement du corps et cris perçants) et le PECS qu'elle a déjà utilisé. Ces anecdotes ont permis de donner encore plus de sens et de concret à mon intervention. De plus, quand certains enseignants ne comprenaient pas ou ne semblaient pas d'accord avec ce que je disais, elle appuyait mes dires.

### **Réactions suite à l'intervention**

NB : La semaine suivant l'information, l'enseignante a accueilli un élève Asperger dans sa classe, elle m'a donc indiqué que l'information était « tombée au bon moment » pour elle. L'inclusion s'est bien passée et l'enseignante n'a pas eu de « soucis » particulier avec cet élève jusqu'à maintenant. Elle me dit même qu'elle a plus de mal avec son autre élève non diagnostiqué mais qui présenterait peut être des TED plutôt que son élève Asperger.

SB : L'enseignante qui avait déjà accueilli deux élèves TED m'a confié qu'elle pensait connaître des choses sur ces troubles et qu'en fait, après l'information, elle s'était rendue compte qu'elle n'en savait pas tant que ça et qu'après réflexion elle appréhenderait accueillir un élève autiste. Ses problématiques concernent la gestion de l'hétérogénéité dans sa classe avec en plus un élève TED et également concernant le nombre d'élèves dans la classe (27 / 28 élèves).

---

Remarques générales : Majoritairement j'ai senti que l'information donnée à mes collègues les avait déstabilisée, et qu'ils se sentent encore plus « désemparés » qu'avant d'avoir connaissance des caractéristiques TED et des pistes pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre. Il faudra donc veiller à rééquilibrer ce sentiment de peur et de déstabilisation en leur proposant des moyens de remédiation. Par exemple en les incitant à consulter les ressources mises à disposition dans mon power point de présentation ou de ne pas hésiter à me questionner davantage (s'il m'est possible de répondre à leurs interrogations).

---

*Annexe 8 : Référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants du primaire – BO n° 30 du 25 juillet 2013.*

**14 compétences professionnelles** à acquérir et à développer tout au long de sa carrière d'enseignant sont déclinées :

1. Faire partager les valeurs de la République
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
4. Prendre en compte la diversité des élèves
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
10. Coopérer au sein d'une équipe
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative
12. Coopérer avec les parents d'élèves
13. Coopérer avec les partenaires de l'école
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>