

Comment limiter les crises d'un élève autiste afin qu'il puisse bénéficier d'une scolarité optimale ?

Mémoire professionnel

Stéphanie DILLIES RAMET – Marion OLIVE

2016-2017 M2 MEEF Parcours PE – Groupe 7

Référente de mémoire : Madame Valérie MAILHES

Remerciements

Nous remercions :

Valérie MAILHES, notre référente de mémoire, pour ses conseils avisés et sa disponibilité.

Marie-Agnès CAILLAT, notre PEMF (Professeur des Ecoles Maitre Formateur), pour sa confiance, ses encouragements, et ses nombreux conseils lors de ses visites, qui nous ont permis de progresser.

Nos collègues, des écoles élémentaires Jean Rostand et Edouard Vaillant à Saint Mitre les Remparts, pour leur accueil, leur soutien et leurs conseils au cours de cette année de stage.

Je remercie Stéphanie pour nos échanges riches tout au long de cette année, son sérieux et son précieux soutien.

Je remercie Marion d'avoir partagé cette année en apportant son sérieux, sa rigueur et son enthousiasme.

Sommaire

Introduction	5
1. Le cadre de notre étude - Présentation de nos deux élèves	6
1.1. U., scolarisé en CM1.....	6
1.2. L., scolarisé en CM2.....	6
1.3. Comportements et crises en classe.....	7
2. Cadre théorique et institutionnel	8
2.1. Autisme et scolarisation.....	8
2.1.1. Scolarisation des élèves autistes.....	8
2.1.1.1. Etat des lieux en France.....	8
2.1.1.2. L'accueil des élèves atteints d'autisme ou de troubles associés.....	9
2.1.2. Généralités sur l'autisme.....	11
2.1.3. Caractéristiques communes aux troubles autistiques et notion de « comportement-problème »	13
2.1.3.1. Caractéristiques communes aux troubles autistiques.....	13
2.1.3.2. La notion de « comportement-problème »	18
2.2. Les programmes de prise en charge.....	19
2.2.1. Les programmes reconnus de prise en charge comportementale.....	19
2.2.1.1. ABA (Applied Behavior Analysis).....	19
2.2.1.2. TEACCH (Treatment and Education of Austistic and Related Communication Handicapped Children).....	21

2.2.2. Les autres prises en charge possibles.....	22
3. Problématique et hypothèses.....	23
4. Méthodologie.....	24
5. Résultats.....	25
6. Discussion.....	26
7. Conclusion et perspectives.....	28
Références bibliographiques et sitographiques.....	29
Annexes.....	31
Quatrième de couverture.....	36

Introduction

La loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a été votée le 11 février 2005 (Journal officiel du 12/02/2005).

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

La principale innovation de la loi est d'affirmer que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier. Il pourra ensuite être accueilli dans un autre établissement, en fonction du projet personnalisé de scolarisation. Les parents sont pleinement associés aux décisions concernant leur enfant. Sont mis en place les équipes de suivi de la scolarisation et les enseignants référents.

Professeurs des écoles stagiaires cette année, nous avons accueilli dans nos classes respectives deux élèves présentant des troubles autistiques, handicap reconnu au titre de la loi de 2005. Ils sont scolarisés dans leur école de rattachement, conformément au cadre posé par la Loi. Nous avons été rapidement confrontées à des crises de ces élèves et avons souhaité trouver des pistes afin de les gérer au mieux. En effet, nous avons ressenti le besoin de trouver un/des moyen(s) de permettre un retour rapide aux apprentissages. Les élèves étant scolarisés dans leur école de rattachement et non dans une classe ULIS, nous n'avons pu solliciter les conseils d'un maître D, qui les aurait suivi par ailleurs.

Il nous paraît important d'énoncer en premier lieu le cadre de notre étude avec la présentation de nos deux élèves et leur parcours scolaire. Nous présenterons ensuite le cadre théorique et institutionnel concernant les liens entre autisme et scolarisation, puis nous développerons la problématique posée et les hypothèses que nous avons émises. Nous exposerons la méthodologie employée avant de présenter les résultats constatés qui permettront d'analyser les effets de l'outil proposé. Enfin, nous analyserons la validation ou non de nos hypothèses pour envisager des perspectives de transposition.

1. Le cadre de notre étude - Présentation de nos deux élèves

1.1. U., scolarisé en CM1

U. est un garçon, né le 26/11/2007 et scolarisé en classe de CM1. Il a un frère jumeau scolarisé dans la même classe, sur lequel il tente de s'appuyer en cas de difficultés.

Outre les difficultés liées au syndrome du spectre autistique diagnostiqué très tôt, U. a également été diagnostiqué dyspraxique et dysgraphique (les pathologies DYS étant fréquemment associées à l'autiste). Cela entraîne l'adaptation des supports pédagogiques (agrandissements, supports en couleur, double interligne, espacement entre les mots, police d'écriture particulière).

Il est à noter que cet élève participe activement, il est perfectionniste et a besoin d'être mis en confiance. Il se renferme rapidement face à la difficulté par peur de l'échec. Il a également besoin d'un cadre et de mettre du sens derrière les apprentissages. Au niveau de la relation avec les pairs, il a parfois du mal à se contrôler, notamment lorsque le cadre défini par l'enseignant n'est pas respecté des autres élèves (bavardages, non-respect des règles posées). Lors de ces crises, U. peut insulter ou dire des grossièretés à ses camarades, parler très fort et de manière familière, jeter des objets, arrêter de travailler et mettre sa tête dans ses bras, se réfugier sous son bureau, faire preuve de violence.

L'AVS est affectée à l'élève pour 10 heures hebdomadaires. Elle l'apaise lorsqu'il est angoissé, elle le guide et le soulage dans les tâches d'écriture, de découpage.

Le bilan psychomoteur propose en outre de « prévoir un coin refuge où il pourra se ressourcer et s'apaiser parce que « vivre ensemble » est parfois difficile ».

1.2. L., scolarisé en CM2

L. est également un garçon, né le 30/10/2006. Il est en classe de CM2. Il est scolarisé dans cette école depuis le CE1. Il est suivi par un psychologue libéral ainsi qu'un psychomotricien. Pour sa scolarisation, des aménagements pédagogiques sont nécessaires, notamment en raison d'une dysgraphie.

Il possède un bon niveau CM2 dans tous les domaines et fournit un travail en classe très correct avec un lexique riche.

Face à l'échec ou à des difficultés à résoudre des situations, L peut entrer en crises. Celles-ci se caractérisent par des cris, des gestes inadaptés, des propos excessifs. L commence à être sociable et avoir des amis même si parfois la relation avec l'autre peut être difficile. En effet, il trouve les autres élèves parfois irrespectueux, moqueurs (rires derrière lui) et se sent très vite agressé alors que parfois la situation ne s'y prête pas. Par exemple, L. s'est senti moqué alors que 2 élèves riaient d'une autre situation durant la récréation.

Son suivi par l'équipe pédagogique a préconisé une aide par AVS pour une durée de 18 heures par semaine. Elle l'aide dans son organisation matérielle, l'espace bureau, la prise de notes, l'utilisation d'outils. C'est surtout au niveau de la gestion de ses émotions que celle-ci a un rôle important. Elle le rassure, l'apaise dans les moments de crise et facilite son adaptation à tous les changements (matière, cahier).

Pour la suite de sa scolarisation, une orientation en 6^{ème} ordinaire est envisagée avec un accompagnement par AVS pour la gestion de la nouveauté du fonctionnement du collège (organisation, changement de classe).

1.3. Comportements et crises en classe

Nous avons été confrontées à des crises de ces deux élèves, crises dues à leurs troubles. Nous avons constaté par ailleurs que les deux élèves présentent une grande sensibilité à des facteurs extérieurs, ce qui peut entraîner une réaction émotionnelle agressive ou un repli sur soi-même.

Pour U., le maître de CE2 l'an dernier était le directeur de l'école à 75 % du temps, ainsi qu'une autre enseignante à 25 %, enseignante qui assure par ailleurs 50 % du temps dans la classe de CM1 cette année. Il est difficile pour U. de reconnaître deux enseignants. En CM1, l'alternance à 50 % du temps entre les deux enseignantes est difficilement compréhensible. Il est nécessaire de régulièrement ramener l'élève à la règle et à son respect par tous. Lors des crises, il peut être violent avec un camarade ou jeter le matériel présent sur son bureau à terre (cahier, stylos, règle...). En cas de violence, il est exclu du groupe classe un petit moment.

Les crises de L. sont souvent caractérisées par des coups sur la table, des jets de matériel scolaire (feuille, cahier) et des paroles d'énerverment envers lui-même et l'AVS. L'unique solution de gestion des crises est de le laisser avec l'AVS dans le couloir pour se calmer.

Ainsi nos deux élèves avaient pour réponse à leur crise une mise à l'écart (dans le couloir ou la cour), une échappatoire pour leur laisser un moment d'isolement favorisant un retour au calme. Or, il nous a paru important de ne pas rompre le lien avec les apprentissages et de pouvoir maintenir les élèves en classe afin de permettre un retour rapide dans le groupe classe. Nous nous sommes alors interrogées sur un outil matériel qui permettrait de mieux gérer leurs crises. Pour pouvoir proposer un outil qui soit adapté à leurs pathologies, nous avons en premier lieu étudié le cadre théorique et institutionnel de l'autisme et des troubles autistiques.

2. Cadre théorique et institutionnel

2.1. Autisme et scolarisation

2.1.1. Scolarisation des élèves autistes

La déclaration des droits des personnes autistes adoptée par le Parlement européen le 9 mai 1996 prévoit, dans son article 3, « LE DROIT pour les personnes autistes de recevoir une éducation appropriée, accessible à tous, en toute liberté ». L'article 10 prévoit « LE DROIT pour les personnes autistes à une formation répondant à leurs souhaits et à un emploi significatif, sans discrimination ni idées préconçues. La formation et l'emploi devraient tenir compte des capacités et des goûts de l'individu. ». L'article 12 évoque quant à lui « LE DROIT pour les personnes autistes d'avoir accès à la culture, aux loisirs, aux activités récréatives et sportives et d'en jouir pleinement. ».

2.1.1.1. Etat des lieux en France

Le site du Ministère de l'Éducation Nationale avance que :

Désormais, de plus en plus d'élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu scolaire ordinaire grâce à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8

juillet 2013 où figure désormais, dès l'article premier du code de l'éducation, le principe de l'école inclusive pour tous les enfants, sans aucune distinction.

En 2015-2016, 278 978 enfants en situation de handicap ont été scolarisés dans les écoles et établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale (public et privé) : 160 043 dans le premier degré et 118 935 dans le second degré. Depuis 2012, ce sont 24 % d'élèves en situation de handicap supplémentaires qui sont scolarisés en milieu ordinaire.

Désormais, grâce à l'amélioration de l'accueil et la professionnalisation des accompagnants, leurs parcours se diversifient et s'allongent pour une école toujours plus inclusive.

2.1.1.2. L'accueil des élèves atteints d'autisme ou de troubles associés

Le site du Ministère de l'Éducation nationale rappelle que :

Dans les écoles élémentaires, les ULIS (les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire à l'école) accueillent des élèves présentant un handicap et pouvant tirer profit d'une scolarisation en milieu scolaire ordinaire. Les élèves reçoivent un enseignement adapté au sein de l'ULIS, et partagent certaines activités avec les autres écoliers. La majorité des écoliers d'ULIS bénéficie de temps d'inclusion dans une autre classe de l'école.

Dans une des deux écoles, il existe une Ulis où d'autres élèves atteints d'un trouble autistique ou TED sont scolarisés. Les critères de scolarisation de nos 2 élèves en école élémentaire classique reposent sur un niveau scolaire correct voire bon et un degré de handicap moindre et n'altérant pas les apprentissages scolaires.

Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation nationale propose une démarche de scolarisation des élèves en situation de handicap en deux étapes :

Première étape : l'analyse des besoins

L'analyse des besoins de l'élève en situation de handicap est déterminante pour amorcer dans les meilleures conditions une scolarité. L'école, la famille, l'enseignant référent doivent agir en partenariat.

Ainsi doivent être assurés :

- l'inscription et l'accueil dans l'école de référence ou dans celle vers laquelle l'élève a été orienté
- la mobilisation et la mise en place des adaptations pédagogiques nécessaires pendant toute la période d'instruction du dossier.

- une première évaluation de l'élève en situation scolaire par l'équipe éducative, qui permettra de renseigner le GEVA-Sco première demande.
- l'appui et le relais de l'enseignant référent.
- l'analyse des besoins et l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

Deuxième étape : l'élaboration d'un Projet Personnalisé de Scolarisation

C'est à partir des besoins identifiés que l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) va élaborer le projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève en situation de handicap, en tenant compte des souhaits de l'enfant ou de l'adolescent et de ses parents.

Le PPS assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève en situation de handicap. C'est sur la base de ce projet que la CDAPH prend alors les décisions utiles. Le décret du 11 décembre 2014 précise les différentes décisions qui sont du ressort de la CDAPH.

Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité en précisant, si nécessaire :

- la qualité et la nature des accompagnements, notamment thérapeutiques ou rééducatifs ;
- le recours à une aide humaine individuelle ou mutualisée ;
- le recours à un matériel pédagogique adapté ;
- les aménagements pédagogiques.

A. Gombert, lors de sa conférence « Pratiques différenciées et explicites pour enseigner » a indiqué combien une pédagogie différenciée, adaptée et explicite pouvait être un levier pour une école inclusive. En effet, elle a rappelé les 5 focales du maître: la régulation, la motivation, la planification, l'explicitation, la différenciation. Les élèves autistes ont effectivement un besoin :

- de planification avec, comme mis en place dans nos classes, un planning quotidien des apprentissages prévus ;

- de régulation : savoir gérer les éléments déclencheurs de crise ;

- de motivation : si la pédagogie est explicite alors les élèves sont enrôlés et au travail. Il est donc important de donner du sens aux apprentissages et de savoir

utiliser des thèmes porteurs d'intérêts pour les élèves autistes ou d'utiliser une des six démarches proposées lors de cette conférence qui sont expositive, instruction directe, résolution d'idée, investigation, enquête, tâtonnement, entraînement.

- de différenciation : le professeur des écoles doit mettre en place une pédagogie différenciée définie par S. Kahn comme une disposition volontaire et consciente pour répondre à des différences : mise en forme du savoir, activités proposées, organisation temporelle et spatiale, des regroupements d'élèves, des règles différenciées. Il est ainsi nécessaire d'adapter, d'aménager les contenus pédagogiques selon les manifestations des troubles autistiques et les troubles associés. Nous pouvons citer en exemple la dysgraphie pour laquelle des dispositifs de différenciation existent.

2.1.2. Généralités sur l'autisme

Le terme autisme est dérivé du grec « autos » qui signifie « soi-même ». Il a été employé dès 1911 par Bleuler, psychiatre pour décrire un des symptômes majeurs de la schizophrénie qui se traduisait par une perte de contact avec la réalité. Il a permis à Kanner en 1943 de mettre un nom à un état très particulier qu'il a rencontré chez des enfants. Celui-ci a souligné le fait de ne pas confondre les deux termes : l'autisme apparaît très tôt dans la première enfance alors que la schizophrénie est plus caractéristique de l'adolescence.

Afin de faciliter la communication entre spécialistes, un système de classification catégorise les maladies et les troubles, décrit les critères permettant d'établir un diagnostic. Ainsi, la classification médicale codifiée la plus utilisée est celui de l'association américaine des psychiatres, le DSM (Diagnostic and statical Manual). Pour le dossier qui nous intéresse, il s'agit du domaine : Troubles mentaux et du comportement et plus précisément les Troubles Envahissants du Développement (TED).

Le DSM propose cinq catégories différentes, nous en présentons ici deux qui correspondent aux pathologies de nos élèves :

- Le trouble autistique, pathologie diagnostiquée chez l'élève U.

Trouble envahissant du développement, caractérisé par un développement anormal ou déficient, manifeste avant l'âge de trois ans avec une perturbation caractéristique

du fonctionnement dans chacun des trois domaines suivants : interactions sociales, communication, comportement (au caractère restreint et répétitif). Par ailleurs, le trouble s'accompagne souvent de nombreuses autres manifestations non spécifiques, par exemple des phobies, des perturbations du sommeil et de l'alimentation, des crises de colère et des gestes auto-agressifs.

L'autisme de U. a été diagnostiqué très tôt, avant son entrée à l'école maternelle. Les interactions avec ses pairs peuvent s'avérer difficiles. En effet, U. ne supporte pas le bruit et est complètement intolérant aux bavardages. Le travail en groupe peut s'avérer de ce point de vue, difficile à mettre en place.

- Syndrome d'Asperger, pathologie de l'élève L.

Trouble caractérisé par une altération qualitative des interactions sociales réciproques, semblable à celle observée dans l'autisme. Il empêche les personnes atteintes de ce trouble de comprendre et prévoir les comportements et les intentions des autres. Il est associé à un répertoire d'intérêts et d'activités restreint stéréotypé et répétitif. Il se différencie de l'autisme essentiellement par le fait qu'il ne s'accompagne pas d'un déficit ou trouble du langage, ou du développement cognitif. Les sujets présentant ce trouble sont habituellement très malhabiles. Les anomalies persistent souvent à l'adolescence et à l'âge adulte. Le trouble s'accompagne parfois d'épisodes psychotiques au début de l'âge adulte. Les autistes dit de bon niveau (QI>70) ou les syndromes d'Asperger désignent des formes dans lesquelles certaines compétences sont préservées ou même supérieures à la moyenne. Ce syndrome touche environ 6 personnes sur 1 000 soit 200 000 jeunes de moins de 16 ans. Il se traduit par :

- Des intérêts restreints parfois envahissants : les jeunes collectionnent tout type d'objets mais n'en font rien de créatif. En grandissant, les collections se poursuivent mais deviennent des collections d'informations sur un thème favori ou des collections dites mentales (des événements, des données météorologiques). Ils trouvent admiration et reconnaissance de la société grâce à ses connaissances.
- Une concentration très variable : L. montre de l'enthousiasme et de la persévérance lors des apprentissages qui sont parfois troublés par une fatigue que l'élève n'hésite pas à indiquer à l'enseignante et l'AVS.

- Des difficultés dans la coordination motrice mais des mouvements répétitifs du corps (balancement, agitation rythmique des mains).
- Une faible estime de soi.

Nous avons en effet observé chez l'élève L. cette estime de soi dégradée. Il affirme souvent « être nul », « ne rien apporter aux autres élèves ». En ce sens, la communication avec l'enseignante est indispensable afin de valoriser l'élève, ses progrès et ses réussites mais aussi son rôle social dans la classe.

Il existe d'autres pathologies relevant de l'autisme : le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et l'autisme atypique. Ces formes d'autisme se manifestent par des troubles apparaissant plus tardivement que pour les deux formes décrites plus haut.

2.1.3. Caractéristiques communes aux troubles autistiques et notion de « comportement-problème »

2.1.3.1. Caractéristiques communes aux troubles autistiques

Il est possible de « distinguer des caractéristiques communes des troubles autistiques, et il est important de les connaître [...] c'est-à-dire de déterminer la relation entre des événements survenus et l'apparition de changements de comportements » (Willis, 2006, p.79):

- Les troubles de l'interaction sociale : il s'agit souvent d'une qualité altérée des contacts avec les autres et essentiellement avec les enfants du même âge. Ces relations sont souvent maladroites et peu fluides. L'hyperactivité, les troubles de l'attention, la recherche d'immuabilité peuvent être des freins pour l'amélioration des comportements sociaux. Notre élève U. a d'ailleurs compris qu'il pouvait commencer à faire rire les autres, ce qui lui a valu dernièrement une « alerte » de la part de l'enseignante, car il a insulté son frère scolarisé dans la même classe, lors d'un passage au tableau de ce dernier.

- Les troubles de la communication : les personnes atteintes de troubles autistiques ont des difficultés à traiter l'information et notamment les consignes verbales. En effet, il nous est rappelé que « les enfants autistes présentent des anomalies pour connaître les fonctions de la communication, les gestes communicatifs, obtenir et maintenir l'attention d'autrui » (Tardif, 2005, p.91). Il en

résulte une faible utilisation des messages sociaux, une faible intégration des comportements de communication et donc un manque de réciprocité dans les échanges conversationnels. L'explication souvent retenue est le retard dans le fait de disposer d'une « théorie de l'esprit » c'est-à-dire pouvoir faire des hypothèses sur le comportement et les pensées d'autrui. Ils ne montrent aucune empathie vis-à-vis de ses pairs.

Notre élève U. ne comprend d'ailleurs que le premier degré des conversations, ce qui peut créer chez lui des incompréhensions lors de métaphores ou de plaisanteries de ses camarades par exemple. En outre, il supporte mal le contact physique avec autrui.

Les troubles autistiques entraînant des difficultés dans la communication orale, nous avons envisagé un outil afin que nos élèves puissent exprimer par écrit leur ressenti et leurs émotions.

De même, nous pouvons transposer certains outils utilisés en maternelle ou en langues vivantes, et rappelés lors des conférences du 3 avril 2017, « Enseigner en maternelle » et « Enseigner les langues vivantes étrangères ».

En effet, l'instauration de rituels tels qu'utilisés à l'école maternelle ou dans l'enseignement des langues vivantes peut permettre de donner de la sécurité aux élèves atteints de troubles autistiques car ce sont des temps organisés sur le même modèle à chaque séance, durant lesquels l'élève sera dans sa zone de confort et pourra ainsi être davantage ouvert aux apprentissages et moins sujet aux crises d'angoisse. Un emploi du temps régulier et une présentation le matin du programme de la journée peuvent également leur permettre d'avoir cette sécurité. L'isolement de l'élève, comme pratiqué à l'école maternelle, peut aussi être un moyen de le calmer en cas de crise.

Par ailleurs, comme énoncé par V. Mailhes lors de la conférence « Enseigner les langues vivantes étrangères », nous pouvons envisager d'utiliser une autre langue vivante que le français pour communiquer avec nos élèves. Le recours à la langue des signes française peut prendre ici tout son sens puisque cette langue permet d'avoir une communication privilégiée avec l'enseignant, et par exemple de l'avertir de l'imminence d'une crise afin d'en atténuer l'intensité en la prenant en compte au plus vite. La langue vivante serait ici une langue outil.

Enfin, lors de sa conférence, V. Mailhes nous a rappelé l'importance des traces visuelles dans l'enseignement des langues vivantes. Ces traces visuelles sont également indispensables à nos élèves atteints de troubles autistiques, puisque comme indiqué plus haut, ils éprouvent des difficultés dans la communication verbale.

- Une forte résistance au changement : ils apprécient les routines bien établies et encore plus celles qu'ils ont eux-mêmes créées. Les changements imprévus sont source d'anxiété et déclencheurs de crise de colère. C'est pourquoi il a été mis en place dans chaque classe un planning quotidien des tâches à accomplir pour la journée sur lequel nos élèves autistes se reportent mais également tous les autres élèves des 2 classes.

- Les troubles de l'imagination : ils semblent être plus présents chez U. qui éprouve des difficultés à entrer dans une activité artistique, alors que L. a montré, lors d'un travail sur les impressionnistes, un réel investissement et une imagination dans le travail proposé.

- Les troubles complémentaires :

- * hypersensibilité aux stimulations sensorielles telles que la lumière et le son. En effet, certains sons ou stimulations tactiles peuvent être douloureux pour ces personnes. C'est l'imprévisibilité de ces sons qui est épuisante et insupportable et pouvant engendrer panique et crise de colère. Ces troubles sont « expliqués par une déficience des systèmes de filtrage des messages agissant sur les influx nerveux » (Tardif, 2005).

En ce sens, nous avons constaté une hypersensibilité de nos élèves au bruit et nous veillons à maintenir un niveau sonore du groupe classe qui ne soit pas trop élevé et qui pourrait déclencher une crise. Afin d'avoir une échelle de bruit dans notre classe lors des travaux de groupe, nous avons mis en place un «bruitomètre» qui permet au groupe classe d'avoir une référence de bruit à ne pas atteindre. Nous avons proposé à nos élèves L. et U. de disposer d'un outil individuel afin de prévenir l'enseignante lorsque le bruit leur devient peu supportable. Cet outil leur permet de poursuivre le travail de groupe de manière sereine, l'enseignante faisant ensuite varier le «bruitomètre» collectif visible par tous. Cet outil peut être un moyen de limiter le nombre de crises qui seraient déclenchées par le bruit.

De plus, lors de sa conférence « Enseigner en classe difficile », F. Saujat nous a montré l'importance de mettre en place une relation pédagogique structurante, c'est-à-dire d'être un professeur des écoles ferme et humain qui va instaurer un cadre avec des rituels, des règles et des lois. Ce qui est le cas avec le «bruitomètre». En effet, des règles lors de l'instauration de cet outil ont été établies : lorsque la couleur orange est atteinte, l'activité est arrêtée quelques minutes pour retrouver un silence. Si le curseur entre dans la zone de couleur rouge, l'activité est définitivement stoppée. Si les règles sont respectées, le climat de classe est bon et adapté pour les apprentissages. Ceci permet au professeur des écoles de s'économiser et de développer le langage non verbal développé grâce à l'outil. Par un regard, le professeur et l'élève autiste mobilise le curseur du son. Cet enrôlement de l'élève autiste va lui permettre de comprendre et gérer le déclencheur de crise mais également de rentrer dans l'activité.

Il faut souligner également que si des règles sont définies, cela va permettre la mise en place du triangle des apprentissages très important pour les élèves et plus particulièrement pour les élèves autistes. Ce triangle se caractérise par une estime de soi, une tolérance à la frustration et une autorégulation. Ces trois points étant des éléments issus des troubles complémentaires qu'il faut gérer pour avoir un élève autiste calme, serein et à l'écoute.

Enfin, F. Saujat a répété l'importance d'instaurer le respect entre les élèves et d'interdire les moqueries. Pour nos élèves, il est à noter qu'il n'y a aucune moquerie par rapport au handicap car ils sont scolarisés ensemble depuis plusieurs années et dans une des écoles la présence d'une ULIS a permis d'expliquer à l'école le handicap et le respect de chacun.

Nous avons également noté, lors de la conférence « Enseigner en maternelle », que certaines tâches qu'un élève entrant en petite section de maternelle ne savait pas faire étaient également difficiles à acquérir pour des élèves autistes, même scolarisés en CM, pour exemple :

- Identifier et accepter l'adulte responsable : comme indiqué plus haut, U. a beaucoup de mal à identifier l'enseignant référent alors qu'il a deux enseignantes dans la semaine, et a besoin de reconnaître un seul adulte. Ce ne semble par contre pas être le cas pour L. qui n'éprouve pas de difficulté à voir deux enseignants se succéder dans la semaine.

- Parler aux autres sans les mains : nos élèves, et L. en particulier, a des tics avec ses mains, qui l'aident à exprimer ses idées et peuvent être un indicateur de la survenance imminente d'une crise. L'outil en sa possession l'aide par conséquent à mobiliser ses mains autour de cet objet.

- Savoir si je dois me défendre de l'autre et comment me défendre légalement: U. éprouve des difficultés dans l'interaction sociale. Comme exposé, le rapport avec l'autre peut être compliqué et la violence peut rapidement survenir, n'ayant pas intégré les autres moyens de « défense » à sa disposition.

* une motricité déviante, rigide et maladroite, ce qui peut expliquer les troubles dysgraphiques associés. Malgré cette maladresse, la motricité peut cependant se révéler utile pour manipuler un objet spongieux ou souple qui permet à l'enfant de patienter ou d'évacuer le début d'un stress. Cette stratégie est notamment proposée par C. Willis pour apprentissage de l'attente.

* des angoisses extrêmes et illogiques

* des troubles alimentaires, troubles du sommeil. Ils évitent parfois de nouveaux aliments par peur d'essayer quelque chose de nouveau et avoir des sensations désagréables et douloureuses. On parle de sélectivité alimentaire. Nos deux élèves ne déjeunent d'ailleurs pas au restaurant scolaire (alors que le frère jumeau de U. scolarisé dans la même classe prend ses repas à la cantine tous les jours de la semaine). Cette absence est probablement liée aux troubles alimentaires associés à l'autisme. La pause méridienne leur permet également de retrouver la structure familiale et de remobiliser leur attention entre les deux temps d'apprentissage dans la journée.

* les crises de colère, l'agressivité, les comportements de destruction et d'automutilation. Les personnes atteintes de troubles autistiques expriment leur stress sous la forme d'agressivité envers elles-mêmes ou l'entourage (Vermeulen, 2009). C'est souvent la frustration qui conduit à des crises de colères explosives et infantiles (chez l'adulte).

Cependant, face à un enfant autiste, il faut bien évidemment prendre en compte les différents troubles mais surtout s'appuyer sur les points forts que ces enfants peuvent développer.

- Une mémoire excellente (notamment visuelle, d'où l'importance des affichages pédagogiques, de la proposition de cartes mentales et la pérennisation de l'emploi du temps affiché) pour les faits et les données. Ceci leur permet de constituer une banque de données dans laquelle ils vont chercher les informations pour reproduire des situations déjà vécues, notamment pour celles directement liés à leur propre intérêt.

- La persistance dans une tâche jusqu'à son accomplissement. En effet, L. se montre persévérant car il veut systématiquement copier toutes les leçons lui-même. U. veut quant à lui faire les choses comme tous les autres élèves de la classe (exception faite pour la différenciation due à la dyspraxie).

- ils ont une connaissance encyclopédique sur les sujets qui les passionnent.

L. nous présente des bulletins météorologiques en utilisant des termes précis et des conseils adaptés.

- Le sens de la perfection, l'ordre.

2.1.3.2. La notion de « comportement-problème »

Le livret de l'ANESM intitulé Recommandations de bonnes pratiques professionnelles pour un accompagnement de qualité des personnes avec autisme ou autres troubles envahissants du développement définit comme « comportement-problème » :

Tout ce qui constitue une gêne notable, intense, répétée, durable ou qui présente un danger pour la personne avec autisme ou autres TED, ainsi que pour son environnement et qui compromet ses apprentissages, son adaptation et son intégration sociales. Les insomnies rebelles à tout traitement, les troubles sévères du comportement alimentaire, les agressions envers soi-même ou envers autrui ou entraînant la destruction des locaux, en sont quelques exemples.

Afin de faire face aux « comportements-problèmes », l'ANESM préconise d'en rechercher l'origine :

« - dans d'éventuelles causes somatiques, provoquant une gêne ou une douleur ;

- au niveau du seuil de tolérance aux stimulations sensorielles et sociales ;

- dans les situations qui ne sont pas compréhensibles et/ou gérables au niveau cognitif et donc susceptibles d'entraîner une crise. ».

Nous avons en effet identifié que nos élèves étaient très gênés par le bruit et que cette gêne pouvait, à elle seule, déclencher une crise. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de mettre en place un outil permettant à l'élève de nous faire part d'une atteinte de leur seuil de tolérance, au moyen du «bruitomètre».

2.2. Les programmes de prise en charge

Il apparaît deux grands programmes de prise en charge comportementale pouvant permettre de traiter les troubles des habiletés sociales : il s'agit des programmes ABA et TEACCH, qui ont tous deux pour objectif de développer les compétences nécessaires à l'adaptation sociale.

2.2.1. Les programmes reconnus de prise en charge comportementale

2.2.1.1. ABA (Applied Behavior Analysis)

La méthode ABA consiste à analyser les comportements de la personne autiste afin de comprendre les évènements de l'environnement qui les auraient influencés, entraînés ou renforcés (des évènements « déclencheurs »), ceci afin de déterminer les interventions qui vont permettre de remplacer ces comportements autistiques par des attitudes socialement mieux adaptées et ainsi de développer un « répertoire » de comportements souhaités afin de les répéter et de les renforcer. Une stratégie est alors mise en place afin de réduire ou d'augmenter le comportement cible.

Les renforcements positifs peuvent passer par la nourriture, le jeu ou être liés à l'activité elle-même. A l'inverse, en cas de comportements non souhaités, les renforcements négatifs prendront la forme d'un retrait d'attention. Un des réponses possibles peut être le jeu.

L'ANESM préconise en ce sens de « susciter l'apprentissage de comportements socialement acceptables ».

➤ Des exemples de programmes ABA, non développés ici :

- Programme initial de LOVAAS (1987) et ses répliques regroupées sous l'intitulé « Intervention comportementale Intensive précoce ». Ce programme propose un

enseignement aux enfants dès l'âge de deux ans, sept heures par jour et durant deux ans minimum. Il utilise les principes du conditionnement opérant (les comportements positifs sont renforcés alors que les comportements négatifs ou violents sont ignorés ou punis), et suppose un investissement important des parents puisque ces derniers suivent un entraînement, les poussant parfois à cesser leur activité professionnelle.

- Programme Rutgers – DDCC (Douglas Developmental Disabilities Center). Ce programme utilise des techniques d'analyse comportementale appliquée. L'instruction se fonde sur le développement des capacités de l'enfant et a pour but de préparer l'enfant à intégrer l'école ordinaire.

- Programme learning experiences, an alternative for preschoolers and parents (LEAP). Ce programme repose sur la technique de l'entraînement aux habiletés sociales, en incluant 4 enfants atteints d'autisme à une dizaine d'enfants au développement normal.

- Programme préscolaire du Centre écossais pour l'autisme. Ce programme fournit aux familles une thérapie intensive pour aider leur enfant à développer une flexibilité comportementale et les compétences nécessaires à l'apprentissage de la communication.

➤ Les effets des programmes ABA

Plusieurs publications ont été faites concernant le programme LOVAAS, dont l'efficacité semble faire l'unanimité si on le compare à des programmes de nature différente, mais suppose un accompagnement médical et médico-social très important, ainsi qu'une grande implication des parents qui sont aux côtés de l'enfant pendant la durée du programme.

Nous avons décidé de ne pas avoir recours aux entraînements préconisés par ces programmes. En effet, les programmes ABA préconisent un entraînement aux habiletés sociales : un comportement socialement adapté de l'enfant est répété face à une situation qui peut lui poser problème, afin qu'il adopte ce comportement de manière automatique lorsqu'il est confronté à la situation. Or, la vie de classe est imprévisible, de multiples paramètres peuvent entrer en compte, donc il paraît difficile

de prévoir toutes les situations et par voie de conséquence, d'utiliser les outils préconisés par cette méthode. Le programme TEACCH nous est donc apparu comme le plus à même de nous donner des pistes d'étude.

2.2.1.2. TEACCH (Treatment and Education of Austistic and Related Communication Handicapped Children)

Le programme TEACCH (Treatment and Education of Austistic and Related Communication Handicapped Children : Traitement et éducation des enfants avec autisme et autres handicaps de la communication) a évolué vers une intervention chez des enfants de plus en plus jeunes et s'appuie sur une approche développementale (en fonction du niveau de développement de l'enfant) (Tardif, 2014). Il met l'accent sur l'apprentissage individualisé à partir de l'évaluation de certaines données, le but étant de recueillir les informations nécessaires à l'élaboration d'un programme éducatif personnalisé à l'enfant en fonction de ses besoins spécifiques.

Certains items sont des cibles d'intervention privilégiées : nous pouvons citer le jeu, les compétences cognitives, la communication réceptive et expressive, l'autonomie personnelle, l'intégration sociale.

Le développement de la communication est au cœur des préoccupations dans le programme TEACCH. A cet effet, nous avons mis en place dans nos classes des systèmes d'aide visuelle permettant d'adapter le milieu en le rendant lisible, pour exemple : exercices photocopiés avec consignes écrites directement sur le cahier, étiquettes du matériel à utiliser, pictogrammes pour les modes de travail (seul, en groupe, en silence), planning journalier visant à indiquer la succession des activités et muni d'un support visuel indiquant la progression dans la journée. Ce dernier outil permet à l'élève d'anticiper les activités, ce qui évite la génération du stress lié à l'inconnu. Ce support lui permet également de repérer dans la journée et de se préparer aux domaines qui seront les plus générateurs d'angoisse (il s'agit des évaluations pour nos deux élèves, et plus spécifiquement de la littérature et de l'enseignement artistique pour U.) et de poser des questions à l'enseignante si besoin. L'élève a recours à l'outil de façon autonome, puisqu'il est à sa disposition sur le tableau, ce qui lui évite d'avoir à solliciter l'enseignante. Il est par ailleurs sécurisé de pouvoir consulter l'outil autant de fois que nécessaire.

En parallèle, la source et la signification des troubles du comportement sont recherchées afin de mettre en place des stratégies de prévention ou de réduction des conduites inadaptées (Yvon, 2014).

Par exemple, libérer l'énergie en serrant une balle anti-stress, crier, écrire en utilisant des bandes dessinées (Vermeulen, 2009).

2.2.2. Les autres prises en charge possibles

Maria Montessori, médecin, a élaboré une pédagogie qui repose sur des bases scientifiques, philosophiques et éducatives et qui vise à stimuler le développement des enfants avec autisme le plus tôt possible. Elle a mis en avant des périodes sensibles chez l'enfant, c'est-à-dire des moments de la vie de l'enfant où celui-ci présente une sensibilité particulière à un élément précis de l'ambiance. Elles se limitent à l'acquisition d'un caractère déterminé ; une fois le caractère développé, la « sensibilité » cesse. Il est donc primordial que l'ambiance (l'environnement) offre au « bon moment » à l'enfant les moyens de développer ses facultés motrices et intellectuelles. Ainsi, l'éducateur doit avoir une confiance complète dans les forces de l'enfant et aussi respecter sa liberté d'action. Chez l'enfant autiste, la pédagogie Montessori propose de trouver les solutions possibles pour créer un environnement favorable au développement de l'enfant. Il faut donc observer les différences de rythme de l'enfant, bien connaître chaque enfant en faisant preuve d'attention et de respect.

Pour apporter des solutions efficaces générant des conditions favorables aux apprentissages scolaires, il est nécessaire de comprendre l'origine, le fonctionnement de ces troubles du comportement pour mettre en place de stratégies ou plans d'actions qui guideront ces enfants à les gérer. Ainsi trouver le déclencheur d'un comportement, l'analyser est la première recherche à effectuer.

Ces comportements surviennent pour une demande d'attention, obtenir l'accès à des objets ou activités, pour échapper à des demandes détestables, ou une réaction à hypersensibilité sensorielle.

Montessori a mis en évidence l'importance d'avoir une ambiance de travail favorable, agréable et l'importance donnée au silence. Ce qui est en adéquation avec la mise en place de l'outil « bruitomètre » pour nos élèves présentant une hypersensibilité

sensorielle, comme nous l'avons décrit précédemment. Il ne faut pas non plus oublier qu'un des points essentiels de la pédagogie Montessori est d'encourager l'autonomie, ce qui est possible avec le «bruitomètre» personnel de nos élèves.

De plus, Maria Montessori offre des stratégies répondant aux troubles rencontrés chez l'enfant autiste.

Pour les troubles de l'interaction sociale, la mise en place de jeux de rôle pour apprendre les « bonnes manières » ou la gestion du stress est proposée avec des pictogrammes qui reprennent notamment l'idée d'apprendre à respirer ou manipuler un objet (souple ou pâte à modeler) pour se calmer. Pour L. qui présente de nombreux gestes avec ses mains lors d'un stress, il est envisagé l'introduction de ce type d'outil (balle en caoutchouc).

Ainsi, comme le souligne L. Laurent « la synergie entre la pédagogie Montessori et les approches cognitives et/ou comportementales (TEACCH / ABA) forme un ensemble cohérent pour l'éducation des enfants avec autisme ».

3. Problématique et hypothèses

La confrontation pendant notre année de stage combinée à nos lectures nous ont permis de connaître le phénomène de l'autisme et les troubles associés et nous amènent à la problématique :

En quoi la mise en place d'un protocole individualisé inspiré des méthodes TEACCH et Montessori peuvent aider un élève autiste à diminuer le nombre de crises et à les gérer afin de réaliser des apprentissages, une scolarisation et une socialisation optimales ?

Nous avons émis plusieurs hypothèses s'inscrivant dans un protocole, dont les outils sont connus des élèves :

a) soit par l'anticipation : le fait de prévenir la crise permettra à l'élève d'être moins angoissé et de travailler de manière plus efficace. Les outils mis en place en ce sens sont l'emploi du temps et le «bruitomètre», qui vont permettre de rassurer les élèves en canalisant leurs angoisses.

b) soit par le renforcement de l'autonomie : être autonome dans le recours à l'outil mis en place permettra de renforcer la responsabilisation et la confiance en soi (liberté d'action, gestion autonome de l'outil et du moment du recours). L'élève a donc un moyen d'agir sur un des facteurs déclencheurs de ses crises, donc « d'autogérer » ses crises. Le recours à cet outil permet en outre de rendre explicite pour l'élève un des éléments déclencheurs de ses crises. En effet, il est nécessaire de montrer de la compréhension pour la frustration des personnes atteintes de troubles autistiques. Il faut leur offrir une alternative pour exprimer l'agressivité d'une manière plus adaptée.

En outre, l'existence connue par l'élève d'un protocole déterminé peut lui permettre de gérer au mieux ses crises en les anticipant et en ayant recours aux outils plus rapidement.

Ainsi pour L., l'utilisation de l'outil «bruitomètre» pour anticiper le déclenchement des crises est une première étape du protocole. Cependant, si une crise commence à se déclencher, une deuxième étape est le recours à un objet en mousse pour soulager l'élève d'un stress ou d'une frustration essentiellement lors des évaluations.

c) le recours à l'outil en cas de survenance d'une crise : la dernière étape lors d'une crise déclenchée pourrait être la mise en place d'un coloriage type mandala ou coloriage magique, ou l'utilisation d'un objet « transitionnel » (l'objet utilisé par L. en est un exemple) pour faire retrouver à l'élève autiste calme et sérénité.

4. Méthodologie

Nous avons envisagé d'utiliser une méthode associant les méthodes clinique et d'observation. En effet, nous sommes parties d'une étude de cas concrète face à une situation particulière rencontrée et avons décidé d'avoir recours à l'observation directe afin de pouvoir étudier l'opportunité de la mise en place des outils envisagés. Par conséquent, nous avons réfléchi à une grille d'observation qui puisse analyser le comportement de nos deux élèves avant et après la mise en place d'un outil d'aide au retour rapide aux apprentissages. Cet outil est pratique d'utilisation en observation directe et peut être renseigné au fur et à mesure de l'étude.

Pour cela, nous avons défini plusieurs items observables (déclencheurs de la crise / signes de la crise) mais cette grille peut être amenée à évoluer en fonction des besoins qui pourraient s'avérer en cas de nouveaux déclencheurs de la crise par exemple.

5. Résultats

Nous avons observé plusieurs éléments déclencheurs de la crise, que nous avons rassemblé dans une grille d'observation, afin d'évaluer l'évolution du comportement de l'élève au cours de l'année. Les troubles autistiques étant différents, les déclencheurs de la crise ne sont pas identiques et sont regroupés dans une grille d'observation (annexes 1 et 2). Ainsi, les déclencheurs d'une crise chez L. peuvent être multiples : échec lié à la difficulté dans l'accomplissement du travail scolaire, fatigue liée à la surcharge cognitive. Pour U., les difficultés sont plutôt liées aux troubles de l'interaction sociale (en lien avec sa pathologie) : le non-respect d'une consigne de l'enseignant par un camarade ou un contact physique trop proche avec un pair peut être déclencheur de crise. Néanmoins, il est à noter que nos deux élèves sont fortement dérangés par le bruit et les bavardages, ce qui est la première cause de déclenchement de leurs crises. L'outil choisi a donc été identique afin de limiter cette cause.

L'outil a été mis en place en période quatre, avec un bon accueil de la part des deux élèves, mais aussi du groupe classe. L'élève dispose d'un outil individuel sur son bureau, identique à celui en plus grand format affiché au tableau. Le maître veille à avancer le curseur sur le «bruitomètre», conformément à celui de l'élève. Alors que L. indique à l'enseignante l'augmentation du niveau sonore par un signe défini entre eux, U. éprouve le besoin de le faire remarquer à l'oral. Dans les deux cas, l'enseignante fait remarquer le déplacement du curseur, ce qui entraîne une diminution du bruit dans la classe.

Après plusieurs semaines d'utilisation, nous avons constaté un arrêt total des crises (des deux élèves) dues au bruit dans la classe. La diminution du volume sonore que nous avons rapidement constatée apaise les élèves et favorise la poursuite normale des apprentissages pour l'ensemble du groupe classe. De plus, les crises

déclenchées par les autres stimuli (non-respect des consignes par les camarades, échec...) sont plus rares, plus courtes et moins violentes.

Un de nos objectifs est par conséquent atteint (diminution du nombre et de l'intensité des crises). En effet, avant la mise en place de tout outil, nous étions confrontées à une crise par semaine, avec un temps de retour en activité qui se situait entre 5 et 10 minutes après un isolement, alors qu'avec la mise en place de l'outil, les crises se sont espacées et l'élève revient aux apprentissages en quelques minutes après l'élimination du facteur déclencheur de la crise, et ce sans être isolé du groupe classe.

Par ailleurs, en cas de crises, L. a rapidement recours à sa balle hérisson, de sa propre initiative ou sur proposition de l'AVS. L'utilisation de cet objet permet la diminution de ses tics physiques, qui était un des signes de la crise, et permet de l'apaiser.

U. n'a pas recours à ce type d'objet : ses parents ont été questionnés sur la gestion de crise au domicile et la réponse apportée est l'isolement de l'enfant le temps du retour au calme, sans utilisation d'un objet particulier.

6. Discussion

Lors de cette année de professeurs des écoles stagiaires, nous avons accueilli dans nos classes respectives deux élèves autistes. Ces derniers ont déclenché des crises qui nous ont conduites à nous questionner sur l'autisme, ses caractéristiques et comprendre le déclenchement de ces crises. Nous avons été amenées à réfléchir sur des outils issus des méthodes résumées dans les paragraphes précédents. Dans un premier temps, nous souhaitions laisser à nos élèves la possibilité d'exprimer leurs ressentis lors de ces crises par le biais de bulles de bandes dessinées. Nous avons été très rapidement contraintes d'abandonner celui-ci car les élèves et notamment L. risquait de casser les stylos (appui très fort sur celui-ci, constaté lors d'activités de classe) et ainsi rester dans la crise avec un élément de frustration supplémentaire (avoir cassé un objet).

Par la suite, la pâte à modeler a été testée quelques jours avec L. En effet, en accord avec l'AVS, L. a eu à disposition quelques morceaux de pâte, ce qui lui permettait de gérer ses mouvements des mains caractéristiques du stress et de début de crise. Malheureusement, il a été constaté très rapidement que la pâte à modeler était utilisée comme un jeu, ainsi que dans les moments sans crise, et surtout pendant les phases d'apprentissages. Cette piste a donc été abandonnée.

Il a été testé avec U. le coloriage sur des mandalas. Le perfectionnisme, un des traits caractéristiques des troubles autistiques, se constatait lors de cette activité chez l'élève, puisque ce dernier refusait de passer à une autre activité avant d'avoir terminé son mandala.

Avec l'analyse de nos grilles d'observation et en ayant connaissance des troubles caractéristiques de l'autisme suite à nos lectures, nous avons mis en place un outil pour tenter de baisser le volume sonore de la classe : le « bruitomètre ». Nos deux élèves autistes en ont eu tout d'abord la responsabilité, puis les autres élèves de la classe ont émis le souhait d'agir eux aussi sur le bruit de la classe. Nous avons donc mis en place un rôle social dans la classe « maître du son ». Cette volonté de l'ensemble des élèves peut également révéler une sensibilité d'autres élèves au bruit.

Il s'est révélé que nous étions ici davantage dans l'anticipation et donc l'évitement de la crise plutôt que dans sa gestion une fois survenue.

Le groupe classe a également bénéficié de la bonne gestion du volume sonore dans la classe, en profitant de la mise en place du « bruitomètre » notamment lors des travaux de groupe.

Par ailleurs, l'efficacité de cet outil s'est avérée sur un temps court (fin de période quatre, début de période cinq), il serait opportun de tester son utilisation sur un temps plus long, soit dès le début de l'année scolaire lors de la mise en place du cadre de classe.

De plus, étant à temps partiel cette année dans le cadre de notre parcours de formation, et afin d'avoir une continuité dans la gestion de l'outil, il serait judicieux que l'utilisation du « bruitomètre » se poursuive sur le mi-temps assuré par notre binôme.

Il est donc vérifié que les stimuli externes chez une personne atteinte de troubles autistiques peuvent être déclencheurs de crise et sont à prendre en considération pour éviter les comportements excessifs qui pourraient y être liés.

7. Conclusion et perspectives

La recherche et la mise en place d'outils facilitant la gestion des éléments déclencheurs de crises par l'élève lui-même vont lui permettre d'acquérir une autonomie. En effet, il a la liberté d'action d'agir sur le facteur déclencheur et ainsi limiter voire stopper une crise naissante.

Ces outils pouvant également s'étendre à des élèves présentant d'autres troubles (hyperactivité,...) mais aussi au groupe classe (notamment dans des classes en éducation prioritaire). En effet, l'autogestion du bruit par la classe peut faciliter l'obtention d'un climat de classe propice aux apprentissages. Nous envisageons de mettre en place cet outil dès le début de l'année prochaine sur les classes qui nous seront confiées et ce afin de donner un cadre à la gestion de classe.

De plus, pour envisager une bonne poursuite de scolarité de nos élèves et notamment de L., il serait très intéressant de rencontrer les professeurs de collège, dans le cadre des conseils école-collège, pour leur proposer l'outil afin d'amener une continuité de son utilisation et la poursuite de l'autogestion d'éventuelles crises.

Après réflexion et avec le recul, nous avons été inquiètes en début d'année d'apprendre que nous aurions à accueillir dans nos classes des élèves atteints de troubles autistiques. Nos diverses recherches théoriques, la rédaction de ce mémoire et la mise en place d'un outil permettant d'anticiper les crises des élèves nous ont permis de mieux comprendre cette pathologie et les troubles y étant associés. Nous avons tenté d'y apporter les meilleures réponses, dans le but de favoriser les apprentissages.

Références bibliographiques et sitographiques

- Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des établissements Sociaux et Médico-sociaux (2010). *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles pour un accompagnement de qualité des personnes avec autisme ou autres troubles envahissants du développement*. Saint Denis, France.
- Association Asperger Aide, Inspection académique des Landes, Conseil Général des Landes *Guide d'intervention pédagogique - Le syndrome d'Asperger en milieu social* .www.aspergeraide.com
- Baghdadli, A. & Brisot-Dubois, J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme – Guide pour les intervenants*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Gouvernement de la République française. (2005). *Bulletin officiel : Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.
- Gouvernement de la République française. (2013). *Bulletin officiel : Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013*.
- Parlement européen. (1996). *Déclaration des droits des personnes autistes*.
- Pry, R. (2012). *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme dans un cadre scolaire*. Ljubljana, Slovénie : Tom Pousse.
- Site du Ministère de l'Education Nationale. (2016). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- Tardif, C. & Gepner, B. (2005). *L'Autisme*. Barcelone, Espagne : Armand Colin.
- Tardif, C. (2014). *Autisme et Pratiques d'Intervention*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Solal.
- Vermeulen, P. & Degrieck, S. (2010). *Mon enfant est autiste – Un guide pour parents, enseignants et soignants* (traduit et adapté par K. Poppe). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vermeulen P. (2009). *Comprendre les personnes autistes de haut niveau – Le syndrome d'Asperger à l'épreuve de la clinique*. Paris, France : Dunod

- Yvon D. (2014). *A la découverte de l'autisme – Des neurosciences à la vie en société*. Paris, France : Dunod

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation U.....	32
Annexe 2 : Grille d'observation L.....	33
Annexe 3 : Outils mis en place dans la classe de U.....	34
Annexe 4 : Outils mis en place dans la classe de L.....	35

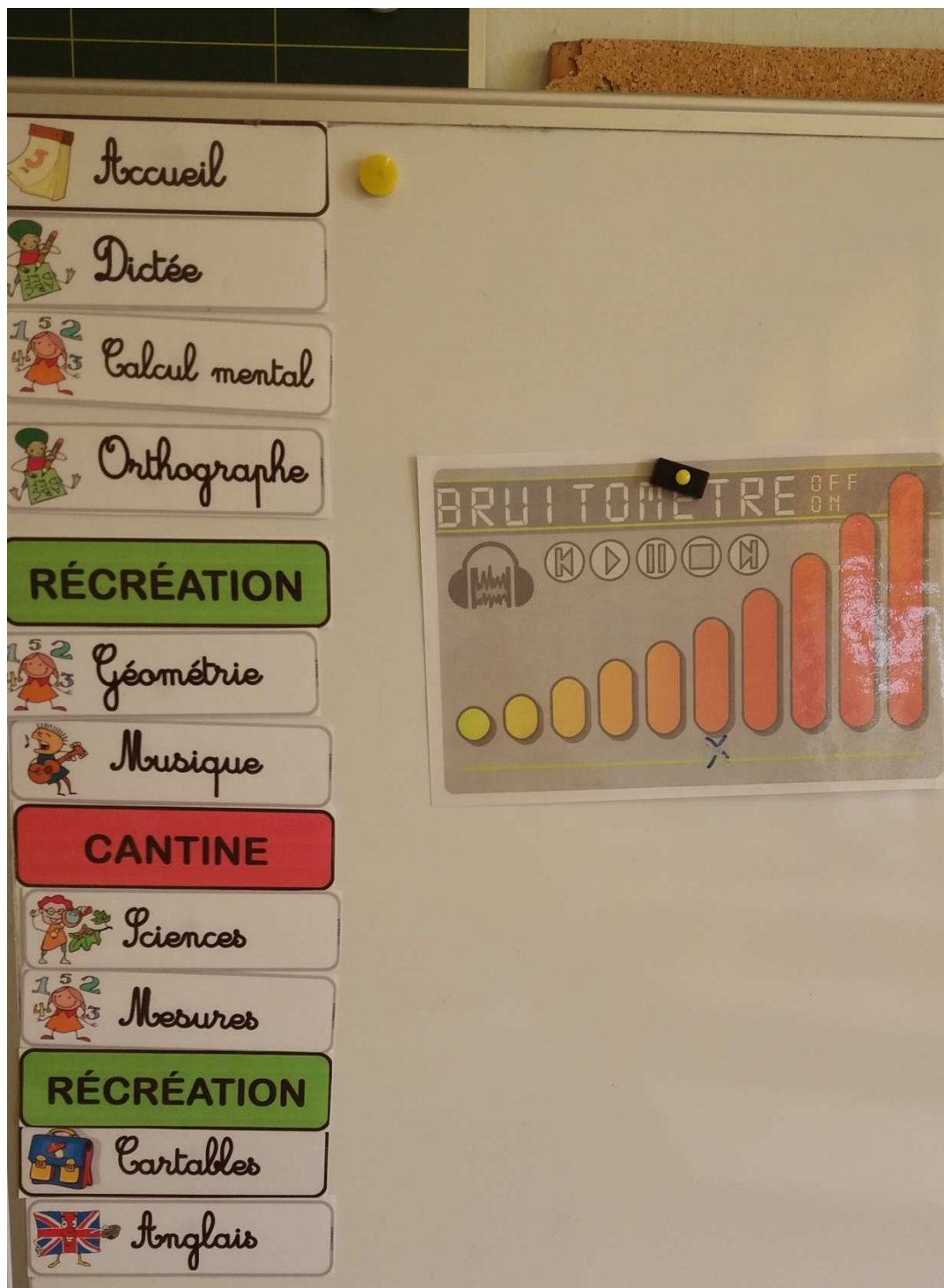
Annexe 1 : Grille d'observation U.

Critères évalués ↓	Moment de l'année →	Début d'année	Après la mise en place de l'outil	Commentaires
Déclencheurs de la crise				
Bruit / bavardage		X		Le bruit lié au bavardage dérange beaucoup U. qui peut lui-même hausser la voix en demandant aux autres de se taire.
Non-respect d'une consigne par les autres		X		Lorsque l'enseignant passe une consigne et que cette dernière n'est pas respectée d'un élève de la classe, U. peut se montrer très agressif à l'égard de ses camarades.
Contacts physiques trop proches		X		Notamment lors de regroupements d'élèves (expériences en sciences, lecture offerte).
Signes de la crise				
Crier		X		
Refus de travailler		X U. se réfugie sous son bureau.	X U. reste assis à sa place.	U. se met la tête dans les bras et ne veut plus rien faire.
Donner des coups		X		Les phénomènes de violence ne sont quasiment plus constatés.
Autres indicateurs				
Temps de retour en activité		Entre 5 et 10 minutes (isolement dans la cour)	Quelques minutes (le temps d'éliminer la cause de la crise)	
Fréquence des crises		1/semaine	1 toutes les 2 semaines maximum	

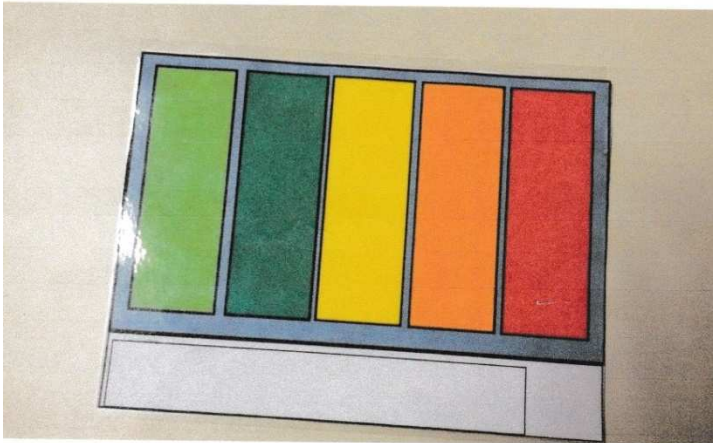
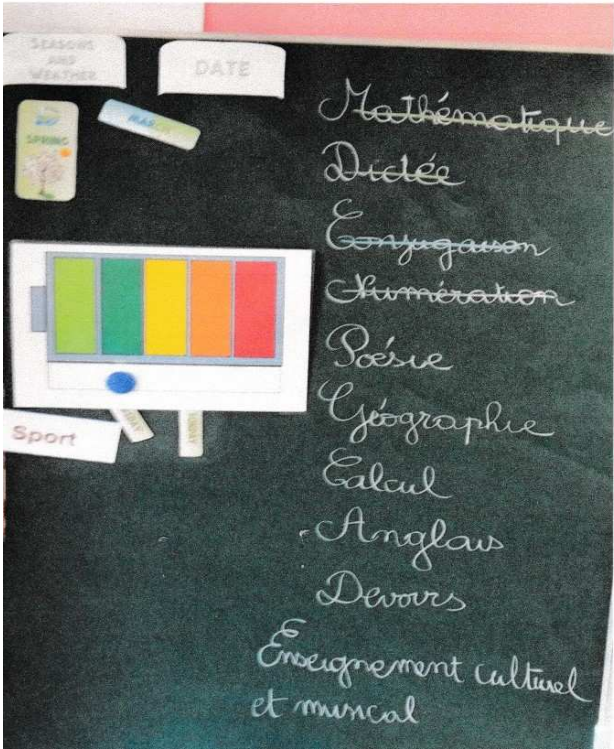
Annexe 2 : Grille d'observation L.

Critères évalués ↓	Moment de l'année →	Début d'année	Après la mise en place de l'outil	Commentaires
Déclencheurs de la crise				
Bruit / bavardage		X		Les crises ont été fréquentes en début d'année lors de la mise en place de la gestion de classe, le bruit et les bavardages étant plus nombreux.
Echec, frustration		X	X	L ne supporte pas l'échec et la difficulté qu'il peut rencontrer lors d'évaluations ou d'exercices. Les crises se manifestent par des cris sur lui-même ou l'AVS, des jets de matériel et une dévalorisation morale.
Changement d'activité		X		
Fatigue		X	X	
Signes de la crise				
Tics physiques		X	X	Beaucoup de mouvements de mains
Besoin de solitude, d'isolement		X		
Besoin de toucher un objet		X (pâte à modeler)	X (outil en mousse type hérisson)	La pâte à modeler a été stoppée car L finissait par jouer plus qu'à se calmer. Décision a été prise de la remplacer.
Crier		X		
Refus de travailler		X	X	L peut froisser la feuille sur laquelle il travaille ou effacer les exercices qu'il vient de faire, ensuite il pose son stylo et arrête complètement.
Autres indicateurs				
Temps de retour en activité		Entre 5 et 10 minutes	Moins de 5 minutes	
Fréquence des crises		1/ semaine	1 toutes les 2 à 3 semaines	

Annexe 3 : Outils mis en place dans la classe de U.



Annexe 4 : Outils mis en place dans la classe de L.



Résumé

Lors de notre année de formation au métier de professeur des écoles, nous avons accueilli dans nos classes respectives deux élèves atteints de troubles autistiques. Face aux crises de ces élèves, la solution instaurée dans les classes précédentes était un isolement hors du groupe classe en laissant le temps nécessaire à l'élève pour retrouver calme et sérénité. Nous avons dans un premier temps recherché les éléments déclencheurs de ces crises afin de mettre en place un outil favorisant une gestion des crises sans exclusion de l'élève. Le bruit s'est révélé être le déclencheur principal, ce qui corrobore les éléments théoriques issus des diverses recherches sur l'autisme dont nous avons pu avoir connaissance. Au regard de ces références théoriques, nous avons agi sur les facteurs déclencheurs de la crise plutôt que sur la gestion de la crise elle-même. L'outil choisi et mis en place a été un « bruitomètre ». Il consiste à monter un curseur lorsque le volume sonore de la classe augmente. Nos élèves désignés « maître du son » font fluctuer ce curseur.

Ainsi, l'élève agissant lui-même sur un des facteurs entraînant les crises, ces dernières ne se déclenchent plus. Cet outil s'est donc révélé très utile pour les élèves autistes, le groupe classe et nous-mêmes, et peut être mis en place dans toutes les classes afin d'en diminuer le volume sonore.

Mots clés : apprentissages, bruit, crise, déclencheurs de crise, troubles autistiques.

Abstract

During our training year as primary school teacher, we have been welcoming two autistic pupils in our respective class. By the past, in case of pupils crisis, the solution was to isolate him in order he recovered quiet and peacefulness. In the first step, we looked for the release factors of the crisis with the aim of putting in place a dedicated tool to look after them in the classroom. The main factor identified is the noise which is in line with several theoretical studies that we learnt about. Based on these studies, we acted on the release point instead of managing the crisis itself. The choosen tool which was putting in place is a « noisemeter ». It consists in rising a cursor when the class's noise is growing. This cursor is managed by nominated pupils called « sound master ».

Thus the pupils acting himself on the crisis factor, the crisis does not occur. So this tool is useful for autistic pupils, the class and us. Maybe it could be installed in all classrooms to decrease noise.

Key words : learning, noise, crisis, release factors, autistic disorders.