

LE SYNDROME D'ASPERGER

Explications
et stratégies
pour l'enseignement
secondaire



Texte: Sarah Bartemes
Psychologue, Enseignante au LTPES

Expertise: Samira Messina
*Psychologue-Psychothérapeute
auprès de Autisme Luxembourg a.s.b.l.*

Illustrations: Joé Ferres (Cover)
Fabienne Theisen
Psychologue, Enseignante au LTPES

Impression
& Layout: Autisme Luxembourg a.s.b.l.



TABLE DES MATIERES

Introduction	5
Témoignages	6
Qu'est-ce que le syndrome d'Asperger ?	11
Les bons côtés du syndrome d'Asperger	12
Les spécificités du syndrome d'Asperger	12
La communication	12
<i>La communication verbale; expression et compréhension</i>	12
<i>La communication non-verbale</i>	15
Conseils pratiques	17
Les relations sociales	18
<i>Expression et gestion d'émotions</i>	21
Conseils pratiques	23
Les comportements, intérêts et activités restreints et répétitifs	24
Conseils pratiques	28
Les spécificités cognitives et sensorielles	30
<i>Hyper-et hyposensibilité sensorielle</i>	30
Conseils pratiques	34
L'intégration des élèves autistes : collaborer avec les camarades de classe	36
Bibliographie	37

« L'autisme »,

fait partie de ces termes que la plupart des personnes ont déjà pu rencontrer. Les idées (reçues) qu'évoque ce terme peuvent fortement varier; repli sur soi, manque d'empathie, isolement social, être dans sa « bulle », savants, comportements bizarres, sans émotions, ... des affirmations qui nécessitent d'être relativisées par rapport à leur véracité, mais aussi envers l'individualité des personnes concernées. Les différentes personnes avec trouble du spectre de l'autisme (TSA) dont j'ai pu faire connaissance m'ont permis d'avoir un aperçu, une immersion dans leur façon de voir le monde. Cette expérience confirme ce que le savoir théorique nous dicte; **il existe bel et bien un intérêt envers autrui, envers des relations sociales et/ou même de l'empathie envers leur vis-à-vis.** Comprendre leur perspective, leur façon de gérer les informations environnantes nous permet d'ouvrir une porte d'accès à « monde commun ».

Lorsque Madame Bartemes, professeur de psychologie au sein du LTPES, m'a contactée dans le cadre de son travail de candidature, c'est avec plaisir et passion que je lui ai dédié conseil et soutien. Comprendre les troubles du spectre de l'autisme, mais également connaître des stratégies de mise en pratique du savoir théorique pour adapter la communication et l'environnement peut favoriser un parcours scolaire plus harmonieux pour les élèves avec TSA.

En effet, les personnes avec syndrome d'Asperger sont plus à risque de développer des troubles psychiques comme des épisodes dépressifs, des troubles anxieux ou des troubles obsessionnels et compulsifs et ceci en partie dû à des facteurs de protection réduits, comme par exemple les relations sociales ou la capacité de résolution de problèmes.

« **Harcèlement** », « **solitude** », « **incompréhension** », « **...personne ne savait ce que c'était...** », « **injustice** » ...voilà divers retours que peuvent exprimer certaines personnes que j'accompagne, et dont nous essayons de remédier aux séquelles aujourd'hui. De façon générale, il semblerait qu'à côté d'une structuration adaptée aux TSA, **les personnes concernées auraient souhaité un soutien, des explications pour comprendre le monde social, de l'aide pour la résolution de problèmes et conflits** mais aussi d'être comprises et acceptées à leur tour sans s'entendre dire « il/elle le fait exprès », « il/elle est stupide », « il/elle est bizarre », ...

Afin d'avoir un petit aperçu de ces retours, je remercie fortement Julien, Patrick et Tania de partager leur vécu sous forme de témoignage. Au nom de Autisme Luxembourg a.s.b.l., je remercie également Madame Sarah Bartemes de s'intéresser à ce sujet d'une façon plus pratique et de diffuser ensemble un bout de savoir auprès d'un environnement si fondamental pour le développement de la personne qu'est la scolarité.

Samira MESSINA
Psychologue-Psychothérapeute

Ech sinn de Julien.

Ech hunn 24 Joer. Meng Hobbyen sinn Reiden goen, Golf spillen an Lafen goen. Meng Liiblings Themen sinn den Autismus an mat den Distanzen (zum Beispill Entfernungen vu verschiddene Länner). 2012 hunn ech op engem Bauerenhaff geschafft. Vu Oktober 2013 bis August 2016 hunn ech als Aide-Comptable an an der Gastronomie an engem Hotel geschafft. Sait September 2017 schaffen ech bei Autisme Luxembourg. Lëscht Joer hat ech an der Keramikfabrik, am Info-media an am Back-Office geschafft. Dës Joer schaffen ech am Info-media an an der Dréckerei. Ech sinn mëttwochs a freides am SFP (Service de formation professionnelle).

Ech war Schüler am LCE an am LTB. Den LCE befënnt sech zu Iechternach an den LTB zu Bouneweg. Zu Iechternach, am LCE, hunn ech vu 7ST2 bis 9TE2 gemaach. Zu Bouneweg, am LTB, hunn ech 1 Joer Technicien an 4 Joer Commerce Professionnelle gemaach. Tëscht August 2016 an September 2017 hunn ech als Benevole an der Fondatioun zu Capellen ausgehollef.

*"ECH HAT ET GUER
NET GÄREN, WENN
LÄIT MAT MIR DE
GECK MAACHEN..."*

D'Diagnos vum Autismus hunn ech seit Abrëll 2007 an wollt et an der Schoul net soen. Ech hunn mech net getraut et ze soen, well ech net wollt dat jiddereen et weess. Während meiner Lycéeszeit hatt ech vill Frënn. Ech hunn gär Basketball gespillt. Ech war immens gutt am Kapprechnen. Ech hunn gär Fussball gespillt. Ech konnt mir ganz gutt Gesichter an laang Nimm an Familiennimm verhalen. Ech konnt ganz gutt Hauptstied vun Länner verhalen. Ech hat et guer net gär, wenn Lait mat mir de Geck maachen, zum Beispill, wenn si mech opfuerderen, dat ech eppes singen soll. Ech hat och Schwierigkeiten mat der Organisatioun fir d'Hausaufgaben ze maachen an ze léieren.

Ech hätt mir gewünscht, dat ma d'Ambiance a bësschen veränneren kéint. Et kéint méi hëllefen, dat d'Proff méi Respekt virun den Schwierigkeiten vun den Schüler hunn. Ech hätt mir méi Ënnerstëtzung beim Léieren gewünscht. Ech hätt gewollt, dat méi Kontakt tëscht der Schoul an den Elteren entstanen wär. D'Opklärung vun de Schüler iwwert den Asperger Syndrom hätt mir gehollef, méi oppen mat de Lait ze sinn an ze hätten vill manner de Geck mat mir gemaach.

Haut hunn ech mech besser entwéckelt duerch den Sozialtraining fir mat aneren Persounen ze kommunizéieren.

Mon nom est Patrick,

et je travaille chez Autisme Luxembourg depuis septembre 2015.

Je travaille dans les ateliers suivants : Back-Office et Imprimerie. J'ai aussi travaillé dans les ateliers Cuisine et Comptabilité (qui avait été créé spécialement pour moi).

J'ai le bac section économie et j'ai ensuite eu le bac+2 au Centre Universitaire de Luxembourg section économie et comptabilité.

Je n'ai pas eu trop de difficultés durant la scolarité, même si j'ai redoublé une fois. Les difficultés ont commencé lorsque je me suis mis à chercher du travail, et aussi au travail-même. A l'époque, je n'avais pas encore mon diagnostic de Asperger, que je n'ai reçu que bien plus tard, en 2014, à 47 ans.

Avec le recul, je m'aperçois qu'il aurait été bien de déceler dès ma scolarité mes points forts ou faibles, de les encourager ou de les gommer, selon le cas, afin que je puisse mieux me développer personnellement. Cela aurait eu pour effet de faciliter l'insertion professionnelle et/ou sociale.

Il faut voir la situation familiale de l'enfant, car celle-ci peut comme dans mon cas cacher l'autisme de l'enfant si cette situation est mauvaise. Il faut aussi voir si l'enfant s'isole trop et/ou est victime de moqueries de la part de ses camarades.

Il faut voir aussi si l'enfant est beaucoup plus fort que les autres dans un domaine en particulier ou plusieurs domaines. C'était mon cas en calcul mental, en histoire/géo et en langues. Cela pourrait être un signe avant-coureur, à mettre en relation avec d'autres signes ou comportements.

Vous, le système éducatif, êtes là pour aider la personne à trouver sa voie et pour lui donner des conseils sur ses compétences, ainsi que sur sa présentation et son comportement. Donc, dans le cas des élèves autistes, idéalement, le rôle du système éducatif ne devrait pas se limiter à transmettre un savoir académique (p.ex. la présentation vestimentaire, l'hygiène corporelle).

Quand on donne des explications à un autiste, il faut qu'elles soient clairement énoncées, et surtout sans sous-entendu, car il ne comprend pas forcément les signes non verbaux: J'ai remarqué que ça a causé des problèmes dans le monde du travail, car je ne savais pas toujours ce que l'on attendait de moi.

Il faut aussi que les membres du corps enseignant expliquent aux élèves normaux les problèmes que la personne autiste a, ce que cela engendre, et ce sans stigmatiser la personne concernée.

Lorsque la personne parle, il est important de ne pas l'interrompre, car cela engendre une grande frustration, qui dans mon cas se voyait par une plus grande nervosité. Il est aussi important de ne pas essayer de faire arrêter les tics de la personne en lui enlevant les objets qu'elle a dans la main ou la bouche, car ils servent à canaliser leur nervosité. Dans le cas où elle

a un tic, il vaut mieux la prendre à part pour lui parler calmement, lui expliquer le problème et l'écouter pour trouver une solution alternative après la discussion.

Il faut trouver, ensemble avec elle, une solution adaptée en tenant compte de ce que la personne a dit durant cette discussion, et surtout pas venir avec une solution toute trouvée sans avoir parlé avec la personne, et qui pourrait être inadaptée, voire contre-productive. Je l'ai vécu personnellement et cela me fait encore mal des années après.

Pour l'élève, le fait de parler de son autisme en particulier peut l'aider à surmonter celui-ci, mais cela doit venir de lui. L'enseignant peut prendre l'initiative, mais respecter le choix d'en parler, publiquement ou en privé, ou pas.



Mein Name ist Tania.

Bin 33 Jahre alt und arbeite seit fast 5 Jahren bei
"Autisme a.s.b.l. Luxembourg".

Ich arbeite in folgenden Atelier's:

- Back-Office
- Dréckerei
- Info-Media

Diese drei Atelier's finde ich persönlich sehr aufregend weil die Arbeiten mir auch Spaß machen. Jeder hilft dem anderen und habe viele Freunde/innen gefunden die eine ähnliche Entwicklungsstörung haben wie ich.

Meine Interessen sind folgende:

Ins Kino gehen, mag sehr gerne Mode und gehe deswegen shoppen um immer Neues ausprobieren zu können, mag Tiere (außer keine Spinnen und keine Schlangen), habe einen eigenen Hund mit dem ich zwei bis dreimal am Tag spazieren gehe, es gibt noch ein Haustier bei mir aber möchte es nicht erwähnen, mag sehr gerne neue Kontakte schließen, koche und backe sehr gerne, manchmal lese ich auch und mache 3 mal die Woche Sport um fit zu bleiben und um aktiv zu sein.

Die Schule wo ich früher war:

Ich war in der Ecole-Privée-Marie-Consolatrice in Esch-sur-Alzette das liegt in der Gegend bei Lallange, Schifflange.

Die Klassen wo ich war:

7MO, 8MO, 9MO, 9PR und von 10ième bis 12ième Commerce-Gestion und habe einen CATP (Certificat d'Aptitude Technique et Professionnelle) in der Sektion: aide-comptable

abgeschlossen.

Der Arbeitgeber wo ich meine Berufsausbildung ausgeübt hatte möchte ich nicht erwähnen.
MO heisst Modulaire.

PR heisst Pratique.

Meine Diagnose "Asperger-Syndrom" hatte ich mit 27 Jahren erhalten.

In meiner Schulzeit in den 90er Jahren konnten das Personal und die Psychologen im SPOS noch nichts dagegen tun weil Sie nichts wussten von meiner Diagnose damals. Das Personal von der Schule hatte zwar gemerkt dass ich ein bisschen anders war als die anderen Schülerinnen.

*"WÜRDE DEN LEHRERN/
RINNEN UND DEN
PSYCHOLOGEN
EMPFEHLEN DIE
SOZIALKOMPETENZEN
BEI SCHÜLERN/RINNEN
MIT AUTISMUS ZU
UNTERSTÜTZEN"*

Was ganz traurig für mich war dass ich ein Einzelgänger war am Ende, weil meine damals beste Freundin älter war als ich und den Abschluss vor mir bekommen hatte. Sie hatte mich immer verteidigt wenn andere Schülerinnen mir Sachen wegnehmen wollten oder mich schlecht gemacht hatten. Seitdem hatte ich mich sicher gefühlt weil ich immer meine beste Freundin hatte mit der ich jeden morgen die Pause verbrachte. Zuhause wurde das nie angesprochen und es bestand wenig Kontakt zur Schule und deshalb war es schwer das Problem zu lösen. Ich versuchte Hilfe bei meiner besten Freundin zu suchen.

Aber ich war noch immer traurig wegen den Anderen, weil die schlecht über mich gesprochen hatten. Konnte das damals nicht verstehen wegen meinem Asperger-Syndrom.

Habe mich aber nicht runterkriegen lassen und hatte gekämpft und viel gelernt Zuhause und im Lycée. War auch zweimal in der Woche im Lycée in einem speziellen Kurs für das Französische zu erweitern und das kommunikative Fach das heißt Briefe aufsetzen und Programme am Computer erlernen für einen späteren Beruf wo man das braucht um damit umgehen zu können.

Das meiste von den allgemeinen Fächern habe Ich noch zusätzlich Zuhause für mich selbst beigebracht, hatte viel recherchiert im Internet und mein Vater hatte viel mit mir gelernt weil damals hatten wir noch nicht so viele Hilfestellungen in der Schule. Deswegen hätte ich mir gewünscht daß die Lehrer/innen mehr im Detail erklärt hätten weil ich nicht viel verstanden hatte von Kurzfassungen. Das hatte mir nicht viel geholfen.

Ich würde den Lehrern/innen empfehlen mehr ins Detail gehen zu können damit die Schüler/innen mit Autismus das besser verstehen und damit umgehen können mit den Aussagen was die Lehrer/innen damit meinen was Sie erklären über dieses Fach oder über

diese Fächer.

Würde den Lehrern/rinnen und den Psychologen empfehlen die Sozialkompetenzen bei Schülern/rinnen mit Autismus zu unterstützen (Rollenspiele, Situationen analysieren, Gefühle, Emotionen und Mimik lernen zu erkennen) in der Schule und auch zu Hause.

Mein Leben heute:

Heute geht es mir sehr gut. Bin bereits verheiratet und lebe glücklich zusammen mit meinem Mann. Nach der Schulzeit bis heute habe ich meine eigene Strategie entwickelt um Infos zu recherchieren und habe mit Hilfe von meinem Mann und seiner Familie gelernt wie man ein Haushalt durchführt (kochen, putzen, bügeln, usw...) und habe das sehr gut hingekriegt.

Habe meinen Charakter auch geändert dass ich nicht mehr so zurückhaltend bin wie früher. Traue mich mehr zu sagen was ich denke. Habe das gelernt durch ein Sozialtraining wo ich einmal in der Woche zwei Stunden war. Nur kann mich noch nicht in Personen hineinversetzen wie Sie sich fühlen wegen meinem Asperger-Syndrom und es fällt mir noch sehr schwer neue Kontakte zu knüpfen.

Schlussfolgerung:

Ich hoffe dass ich helfen konnte und dass diese Vorschläge einmal in die Tat umgesetzt werden in den Lycées und auch für den Alltag, für Freunde, Familie und Lehrer/rinnen und Psychologen und für die Gesellschaft wäre das möglich dass die Welt da draußen versteht was "Autismus" bedeutet.

Weil finde das schade dass so wenige in der Gesellschaft sich für dieses Thema interessieren. Aber mit dieser Hilfe wird das bestimmt interessanter.

Ich wünsche den Schülern/rinnen und Lehrern/rinnen viel Erfolg und, dass Sie eine schöne Schulzeit haben werden.

QU'EST-CE QUE LE SYNDROME D'ASPERGER ?

Le syndrome d'Asperger fait partie du spectre de l'autisme et a été décrit pour la première fois en 1943 par le pédiatre viennois Hans Asperger. Les enfants de ses observations cliniques présentaient tous des troubles sociaux et de la communication.

Depuis la dernière version du « Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux » (DSM-5) de l'Association américaine de psychiatrie (APA), nous parlons de troubles du spectre de l'autisme (TSA).

Les TSA sont classifiés de troubles neurodéveloppementaux et sont donc le résultat d'un développement neuronal atypique qui a comme conséquence l'apparition de troubles plus ou moins graves et envahissants du développement.

Les TSA ne sont pas des maladies mentales et ne sont en aucun cas dus à des problèmes psychologiques. Les personnes avec autisme n'ont donc pas spécialement besoin d'aide psychiatrique, mais plutôt d'un suivi psychologique (comme par exemple par le SEPAS dans le cadre scolaire) ainsi que d'une éducation et/ou d'un enseignement spécialisés.

Le diagnostic d'un TSA se fait au Luxembourg sur base de la « Classification statistique internationale des maladies et des pro-

blèmes de santé connexes (CIM-10) qui, à la différence de son homologue américain (DSM-5), établit encore une distinction parmi les différentes formes d'autisme dont le syndrome d'Asperger, l'autisme infantile ainsi que l'autisme atypique.

Parmi les lycéens avec TSA on retrouve majoritairement le syndrome d'Asperger qui est une forme d'autisme sans handicap mental. Il se distingue donc des autres formes d'autisme par le fait que les personnes atteintes de ce syndrome ne présentent ni retard de langage ni déficience intellectuelle.

Les professionnels parlent souvent de la « triade autistique » car les personnes avec un syndrome d'Asperger présentent souvent des difficultés dans trois domaines différents :

- une altération qualitative des interactions sociales,
- une altération qualitative de la communication,
- un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités.

Les personnes avec TSA sans handicap mental présentent également des spécificités au niveau cognitif (raisonnement, perception, orientation, ...) qui expliquent

en partie les altérations dans les autres domaines ainsi que des spécificités motrices et sensorielles.

Il est important de préciser qu'il y a une grande variabilité du degré et de la qualité des altérations présentes à ces trois niveaux; les difficultés rencontrées peuvent ainsi s'exprimer de manière très différente d'une personne à l'autre. Chaque personne présentant le syndrome d'Asperger a donc sa propre personnalité, qui a été façonnée par ses expériences personnelles.

Les personnes avec TSA sans handicap mental sont beaucoup plus difficiles à déceler car leur intelligence leur permet de compenser et camoufler leurs déficits. Il est donc important en tant qu'enseignant de savoir qu'un élève présentant un syndrome d'Asperger peut, dans des environnements connus, clairs et prévisibles, apparaître tout à fait « normal » alors qu'il cache un handicap très entravant au quotidien.

Il faut donc ne jamais sous-estimer les difficultés qu'un tel élève est susceptible de rencontrer dans le quotidien scolaire.

Les bons côtés du Syndrome d'Asperger

Malgré leurs difficultés, certaines personnes avec TSA présentent des caractéristiques spécifiques très positives lorsqu'elles sont appliquées de façon adaptée dans un contexte approprié :

- une grande honnêteté, la fidélité dans les rapports humains,
- la fiabilité et la loyauté,
- une pensée originale et des intérêts spécifiques,

- dans un environnement propice, une extraordinaire volonté de s'adapter à la norme, au prix d'efforts considérables donnant lieu à une évolution positive,
- la capacité de percevoir et de mémoriser les détails leur permettant d'exceller dans certains métiers.

Que faire si je pense qu'un élève de ma classe présente les spécificités du syndrome d'Asperger ?

Tout d'abord, il est important de ne pas formuler un diagnostic prématuré sans l'avis d'un professionnel. En premier lieu, il serait judicieux de contacter le SEPAS (Service Psycho-social et d'Accompagnement Scolaire) et de lui faire part de vos observations.

Le psychologue de ce service peut alors planifier comment soutenir cet élève dans le cadre scolaire et éventuellement contacter les parents pour les mettre en relation avec des services spécialisés (Autisme Luxembourg, Fondation Autisme, pédopsychiatre, ...).

LA COMMUNICATION

De manière générale, les personnes avec un syndrome d'Asperger possèdent le plus souvent un langage fluide, un large vocabulaire et une grammaire correcte. Malgré ce bon niveau linguistique, elles rencontrent des **difficultés par rapport à « l'utilisation sociale » du langage**. Savoir parler ne signifie pas forcément savoir communiquer. Les personnes avec TSA sans handicap mental peuvent présenter d'autres anomalies d'expression du langage par exemple au niveau de la prosodie, du volume (parler trop fort ou trop bas) et de la vitesse (parler trop rapidement ou trop lentement).

65% de la communication, indépendamment de l'âge et du sexe de la personne, sont consacrés à des thèmes sociaux, ce qui est important pour la construction de relations sociales. Les élèves avec un syndrome d'Asperger ont des difficultés à utiliser cette forme de communication. Pour eux, le but de la communication est uniquement le transfert d'informations; ils ne reconnaissent pas toujours le caractère social de la communication.

● La communication verbale; expression et compréhension

Lorsque nous communiquons, nous envoyons

et recevons simultanément des messages, verbaux et non verbaux (regard, mimique, gestes, ...), ce qui, pour une personne avec TSA, représente une activité complexe.

Les élèves avec un syndrome d'Asperger ont donc des **difficultés à comprendre et à gérer l'organisation de la communication**, ce qui a une influence sur leur manière de s'exprimer et de participer à une discussion, mais aussi sur leur capacité à bien comprendre un message. Par exemple ils peuvent interrompre les autres, changer de sujet en pleine conversation, ne pas écouter ou réagir, tenir plutôt des monologues que de participer à un dialogue.

Ceci peut conduire à ce que ces jeunes soient perçus par leurs camarades de classe et l'enseignant comme un élément « perturbateur ».

Le fait de dire « peut-être qu'on commencera un nouveau chapitre demain » peut être source de stress et d'angoisse pour un jeune avec TSA. Il ne va pas arrêter de se demander ce qui va réellement se passer demain ou pas, ce qui mène à une incertitude et à un malaise.

Les élèves avec un syndrome d'Asperger présentent souvent **un langage très tatillon**,

c'est-à-dire ils ont tendance à donner beaucoup trop de détails et à corriger les propos de leurs interlocuteurs. Une autre caractéristique de ce langage tatillon est le **manque de compréhension de généralisations, de sous-entendus ou de propos trop vagues** (peut-être, environ, ...). Les personnes avec un syndrome d'Asperger ont donc des **difficultés avec des indications d'horaire, de lieux ou de fréquences imprécises**.

Des remarques comme «bientôt», «pastant que ça», «attends un peu», «tantôt» ou «pas si loin» sont souvent très incompréhensibles pour les personnes autistes de haut niveau.

« Écris encore quelques phrases » ne permet pas à un élève avec autisme de bien s'orienter et peut même devenir une source d'angoisse.

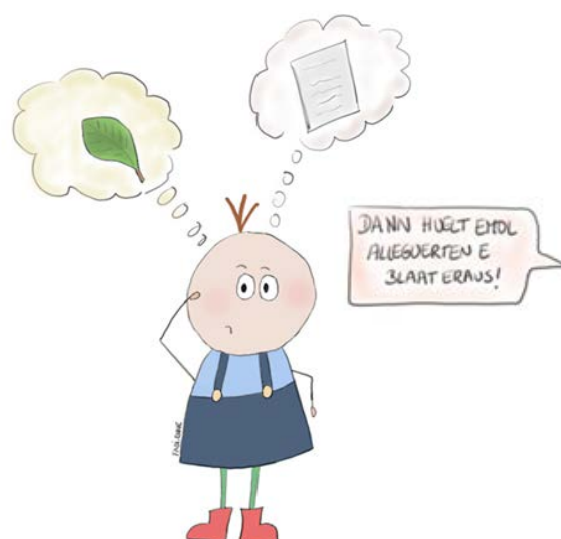
Les élèves avec TSA sans handicap mental ont également **tendance à percevoir des propos de manière littérale**.

Cela signifie qu'ils comprennent les mots dans leur sens littéral, ce qui est dit de façon explicite. Ils ne savent pas lire entre les lignes et prennent peu en compte la cohérence entre les objets et les événements.

Ces élèves ont donc souvent des difficultés avec les expressions figuratives (métaphores), les mots abstraits ainsi que les mots à double sens. Ils peinent à comprendre l'ironie, le sarcasme et les jeux de mots.

Par exemple, si l'enseignant demande à la classe de « prendre une feuille », l'élève « normal » se basera sur le contexte de l'école, de la salle de

classe pour savoir que l'enseignant parle d'une feuille de papier. Or, un élève avec autisme de haut niveau aurait tendance à ne pas prendre en compte le contexte de la salle de classe mais plutôt à se concentrer sur la définition du mot. Il pourrait alors être perturbé car une feuille peut également signifier la feuille d'un arbre.



En lien avec leur manière de « penser en images », la personne avec TSA se représentera l'expression par des images. Par exemple pour l'expression « il pleut des cordes », elle aura l'image de cordes qui tombent du ciel en tête sans comprendre que l'expression signifie qu'il pleut beaucoup. D'autres expressions telles que « passer la parole », « lire entre les lignes » ou encore « donner un coup de main » n'auront du sens pour la personne avec TSA que lorsqu'elles lui seront expliquées.

Les élèves avec un syndrome d'Asperger peuvent également avoir des **difficultés à comprendre des instructions** parce qu'ils ne comprennent pas que le message leur est

destiné, par exemple lorsque le message est adressé à toute la classe.

Ils présentent également des **difficultés à comprendre des instructions « cachées »**.

« Ich weiß nicht mehr, wieviel Mal ich schon Probleme hatte, weil der Lehrer mir aufgetragen hat, eine Frage von der Tafel abzuschreiben. Ich mache es, weil es das ist, was er gesagt hat, aber dann kriege ich Ärger, weil ich nicht auch die Antwort aufgeschrieben habe. Aber er hat mir nicht gesagt, daß ich es tun soll" (Schirmer, 2016, p.39)

A cause d'une distractibilité plus élevée, la présence d'un bruit de fond trop important peut également détériorer la capacité de compréhension d'un élève avec un syndrome d'Asperger.

Ces élèves ont des difficultés par exemple à se concentrer sur la voix d'un individu lorsque d'autres personnes sont en train de discuter à côté. Ce ne sont non seulement les bruits qui peuvent distraire un élève avec TSA et rendre ainsi la compréhension difficile, mais tout autre stimulus externe selon les spécificités sensorielles individuelles de la personne (p.ex. certaines odeurs, le tissu d'un habit sur la peau, une lumière, etc).

Ce qui peut aussi entraver la compréhension verbale d'un élève avec un syndrome d'Asperger est lorsque son interlocuteur donne trop d'informations verbales; l'élève a alors tendance à « se déconnecter » et ainsi à ne pas comprendre les informations essentielles du message.

On peut également observer chez les personnes avec TSA sans handicap mental qu'elles

- utilisent des mots sans vraiment connaître leurs significations
- répondent par « oui » sans vraiment le penser mais plutôt pour terminer une discussion
- ont des difficultés à demander de l'aide et du coup préfèrent ne rien dire
- semblent comprendre une consigne, alors qu'il s'agit plutôt d'un apprentissage par routine, un automatisme
- peuvent vivre les appels téléphoniques comme étant des situations très stressantes

● La communication non-verbale

Elles ont également des **problèmes pour décoder les messages non-verbaux** chez autrui **et pour utiliser de manière appropriée le langage non-verbal**.

Elles ont ainsi aussi des **difficultés à reconnaître des émotions** et à les gérer. Leur attention est plutôt tournée vers les faits, les données, le contenu pur que sur le comment c'est dit. Elles ont des **difficultés à comprendre, ainsi qu'à adapter la communication non-verbale (mimique, regard, posture, proximité physique, comportement, intonation de la voix ...)**. Par exemple, des messages non-verbaux tels que reculer pour signaler « tu es trop près », ouvrir la porte après un entretien pour signaler « notre discussion se termine » ou « tu peux sortir » ne seront pas forcément perçus comme tels par une personne avec TSA.

Un jeune avec TSA ne comprend peut-être pas qu'un même signe non-verbal peut avoir différentes significations en fonction du contexte. Lever la main peut par exemple signifier « stop » lorsque ce geste est utilisé par un policier pour gérer la circulation. Ce même geste signifie à l'école qu'on aimerait donner une réponse à une question par exemple.

La communication pose donc souvent problème à un élève avec TSA, tant au niveau de l'expression qu'au niveau de la compréhension. Les compétences déficitaires au niveau de la communication peuvent mener à divers malentendus dans la vie quotidienne ainsi qu'à des relations difficiles entre élève et enseignant et élève et camarades de classe.

● Comment soutenir l'élève au niveau de la communication ?

Tendance à se perdre dans des monologues:

- Lors d'une discussion privée: être clair et direct en lui expliquant que la discussion est terminée
- Pendant le cours: convenir avec l'élève d'un signal « secret » qui lui permet de comprendre qu'il doit terminer son discours
- Eviter des questions vagues et fermées (risque de répondre par « oui » sans signifier oui)

Comprendre tout de manière littérale:

- Réduire les remarques ironiques, ne pas utiliser de sarcasme (ou expliquer par la suite les remarques)
- Préciser le sens de mots à double sens (« une feuille de papier pour écrire »)
- Ne pas utiliser de métaphores ou prendre le temps de bien les expliquer à l'élève
- Vérifier si l'élève a compris correctement le message en lui demandant par exemple de répéter ce qu'il doit faire maintenant

Ne pas comprendre des instructions:

- Répéter l'instruction individuellement à l'élève (par l'enseignant ou par le camarade de classe qui est assis à côté de lui)
- Appeler l'élève par son prénom avant de s'adresser à toute la classe
- Eviter des instructions « cachées »: formuler clairement les attentes et les différentes étapes à réaliser par les élèves
- Structurer la tâche (début et fin concrets, subdiviser la tâche en étapes, constituer des

check-lists pour la tâche, c'est-à-dire ne pas oublier de clarifier/intégrer les étapes sous-entendues comme « que faire après l'accomplissement de la tâche? »

- Visualiser l'instruction (les différentes étapes du devoir par exemple) par écrit à l'élève (plus de facilité avec des informations visuelles qu'auditives)
- Donner des indications d'horaires, de lieux ou de fréquence précises (éviter des mots comme « bientôt », « peut-être », « environ », ...)
- Formuler plutôt ce que vous voulez que l'élève fasse et non pas ce que vous ne voulez pas qu'il fasse (« je veux que tu écoutes maintenant » au lieu de « je ne veux pas que tu parles avec ton voisin »)
- Formuler des instructions courtes et précises, rester concret
- S'exprimer sur un ton calme et clair
- Clarifier l'instruction et développer une stratégie avec l'élève lorsqu'il s'agit d'une tâche qui nécessite un contact social (par exemple aller chercher quelque chose chez le concierge); l'élève sait-il où se trouve le concierge? Que faire si le concierge n'est pas là ou donne une réponse inattendue?) Des telles situations peuvent être très pénibles pour un élève avec TSA au point de ne plus vouloir venir à l'école.

Difficultés à décoder des messages

non-verbaux:

- Éviter de communiquer avec l'élève uniquement par le non-verbal (regard, geste, mimique, ...)
- Accompagner le non-verbal avec un message verbal clair et concret
- Expliquer verbalement un état émotionnel et expliquer le pourquoi (Je suis énervé(e) maintenant car ...)
- Encourager les autres élèves à adapter leur communication à leur camarade de classe
- Donner un feedback à l'élève si sa communication non verbale est non adaptée tout en respectant la personne et expliquer pourquoi on lui donne ce retour

Malgré leur intelligence, la vie sociale est souvent incompréhensible, voire menaçante pour les personnes avec un syndrome d'Asperger, ce qui fait que la majorité d'entre elles n'a qu'un réseau social très restreint. Elles ont souvent des difficultés à maintenir une relation intime.

Les élèves avec un syndrome d'Asperger présentent donc souvent une **incapacité à établir des relations avec leurs pairs**, ont des **difficultés à partager spontanément leurs plaisirs, activités et intérêts avec les autres** (ne partagent pas assez, partagent trop, ou de manière non adaptée) et présentent une altération marquée dans l'expression de la communication non verbale pour réguler les émotions ainsi que les interactions sociales.

Il leur **manque le « savoir-faire social »**, une appréhension fine des comportements sociaux. Les personnes avec TSA créent leurs propres règles sociales qu'elles ont mises au point après avoir observé leur entourage. Elles enregistrent des « scripts » et imitent ainsi les comportements des autres sans pour autant en comprendre vraiment la raison. Ceci a comme conséquence qu'elles reproduisent alors des comportements inadéquats ou les appliquent au mauvais moment.

Un jeune avec un syndrome d'Asperger a par exemple appris qu'il faut faire du « smalltalk » lorsqu'on croise une personne qu'on connaît. Mais il se peut

qu'il demande alors comment va la personne, sans pour autant s'arrêter et écouter la réponse de l'autre (utilisation non adaptée).

Les jeunes avec un syndrome d'Asperger ont tendance à **être très honnêtes au point de blesser leur entourage**. Il leur incombe davantage de dire la vérité que de tenir compte des sentiments des autres.

Lorsque qu'un élève commet une bêtise et que l'enseignant n'a pas vu qui c'était, les autres élèves ne vont rien dire car ils ne veulent pas moucharder leur camarade de classe. L'élève avec un syndrome d'Asperger aura lui tendance à dire la vérité et ne comprendra pas la réaction négative de la part de ses camarades de classe.

Ils ne se rendent souvent pas compte qu'un pieux mensonge puisse parfois être moins blessant que de dire la vérité à une personne. Un élève avec un syndrome d'Asperger a également des **difficultés à reconnaître le caractère pénible d'une situation (faux-pas)**. Il a parfois tendance à se retrouver lui-même dans une situation pénible ou à mettre un autre élève ou enseignant dans une telle situation.

Par exemple dire à haute voix en classe qu'il a remarqué que l'enseignante a pris du poids ces dernier mois. Ou encore, lorsqu'un élève lui demande comment il trouve ses nouvelles lunettes, l'élève avec autisme lui répond que ces lunettes ne lui vont pas du tout.

Les élèves avec un syndrome d'Asperger montrent également des **difficultés quant à la gestion de situations de conflit**.

Ainsi, ils ont tendance à réagir de manière immature, à utiliser des stratégies de résolutions de conflits plus « primitives » comme la confrontation et la résistance, le chantage émotionnel ou l'attachement à leur propre point de vue ainsi que le rejet de l'opinion de l'autre.

Il ne s'agit pas de stratégies volontaires et malintentionnées de la part des élèves avec TSA, mais elles sont dues à un manque de flexibilité mentale et à une théorie de l'esprit peu développée. De par leurs difficultés à comprendre la perspective de l'autre, ils nécessitent souvent de l'aide afin d'utiliser des stratégies de résolution de problèmes plus complexes.

Souvent, ils ne peuvent montrer de regrets qu'après que quelqu'un leur a expliqué l'influence de leur comportement sur autrui. A ce moment, la réaction peut même être exagérée et l'élève pourrait demander à être sévèrement puni à cause de son « infraction ».

Les élèves avec un syndrome d'Asperger ont également des **difficultés à coopérer avec d'autres élèves** par exemple lors de travaux en groupe. Ils ont tendance à ne pas prendre en compte les connaissances, le savoir-faire et les opinions des autres membres du groupe.

Chaque groupe, comme par exemple un groupe classe, met en place un nombre de règles sociales, souvent intuitivement, qui permettent le bon fonctionnement de ce groupe. L'élève avec TSA sans handicap mental a des **difficultés à identifier et à mettre en pratique ces règles sociales**.

Il ne comprend pas pourquoi les autres se comportent d'une certaine manière et comment son propre comportement est interprété et évalué par autrui. Il est alors conscient qu'il est différent de ses camarades de classe et qu'il est souvent repoussé par ces derniers; le problème est qu'il n'en comprend pas la raison et ne sait pas ce qu'il doit faire concrètement afin de recevoir plus de reconnaissance sociale et être intégré dans le groupe.

Les jeunes avec TSA sans handicap mental ont souvent **une perception très naïve de l'amitié**; un petit sourire ou un mot gentil d'un camarade de classe peut être interprété comme un signe amical. Ils sont souvent incapables de percevoir qui est un ami et qui n'en est pas un, ainsi leur risque de devenir victime de harcèlement à l'école est plus élevé que celui des autres élèves.



Il est important de dire qu'une **personne avec TSA sans handicap mental désire également être sociable et participer à la vie sociale qui l'entoure**. Un élève avec un syndrome d'Asperger a donc besoin d'amis et de reconnaissance au sein d'une classe.

Il faut être conscient que ce n'est pas un manque de motivation, mais plutôt

une incapacité à bien comprendre et suivre les règles du jeu de notre société qui font qu'ils ont moins de relations amicales par exemple. Malgré leurs attitudes qui peuvent parfois être très blessantes pour leur entourage, ils sont également extrêmement sensibles et nécessitent le soutien de leurs pairs et de leurs enseignants afin de survivre et se sentir bien dans la « jungle sociale ».



● Expression et gestion d'émotions

Les personnes avec TSA présentent souvent **des expressions d'émotions inadaptées à la situation (fous rires, crises de panique ou de colère extrême, sauts d'humeurs ou au contraire expression neutre)**

Elles ont souvent des **difficultés à réguler leurs émotions**; elles peuvent rapidement être submergées et envahies par ces dernières et ont des difficultés à les canaliser.

Une personne avec un syndrome d'Asperger peut avoir **tendance à exprimer davantage d'émotions négatives** et aura des **difficultés à nommer ou différencier ces émotions négatives** (de quelle émotion s'agit-il, d'où vient-elle, ...). Exprimer un sentiment négatif demande souvent la communication d'un besoin (Je suis fâchée car tu n'as pas été là pour moi; j'avais besoin de toi dans cette situation). Comme les personnes avec TSA sans handicap mental ont des difficultés à identifier et exprimer ce besoin, elles ont également des problèmes à identifier l'émotion qu'elles ressentent (colère, déception, frustration, jalousie, etc...). Elles ont souvent moins d'intérêt direct d'exprimer un sentiment positif.

Les problèmes des interactions sociales ainsi que de l'expression et de la gestion des émotions sont souvent liés au fait que les personnes avec TSA sont en quelque sorte « aveugles » aux intentions, idées et sentiments d'autrui. Ceci est dû au fait qu'elles ont des **problèmes quant au développement de la « théorie de l'esprit »**.

Une théorie de l'esprit peu développée ou défectueuse a donc comme conséquences qu'elles ont des difficultés à attribuer à autrui des pensées différentes des leurs, à décoder un état émotionnel chez les autres et ainsi à anticiper quelle situation puisse déclencher une certaine émotion ou réaction chez autrui.

La « théorie de l'esprit » est définie comme la capacité d'un individu à attribuer des états mentaux (comme la pensée, les croyances, les sentiments et les désirs...) aux autres et à soi-même. Elle permet la capacité à se mettre à la place de l'autre et ainsi de comprendre, expliquer et prédire le comportement des autres. On parle également d'empathie.

Elles ont également des difficultés à décoder leurs propres émotions et pensées. Ceci entrave beaucoup leurs relations sociales ainsi que la gestion de la vie sociale quotidienne.

Les problèmes à communiquer des personnes avec TSA, leurs difficultés à avoir de l'empathie (théorie de l'esprit déficitaire) et leur manque de contrôle de soi peuvent déclencher chez elles des réactions agressives. Les personnes avec autisme ne sont pas des personnes agressives, et pour la plupart du temps elles sont conscientes que leur réaction agressive est négative et inappropriée. Malgré cette connaissance, on observe des explosions agressives chez les personnes avec TSA, ce qui est souvent une réaction face à une frustration.

Il est alors important de ne pas leur interdire leur agressivité et leurs frustrations, mais de développer avec elles des méthodes plus adaptées pour exprimer leurs colère et frustrations. Il est aussi essentiel de leur donner la possibilité de réduire les situations stressantes afin d'éviter une accumulation de frustrations.

Il est primordial en tant qu'enseignant de ne pas se fâcher ou de punir l'élève et d'éviter des questions abstraites (qu'est-ce qui se passe?). Il faut essayer de comprendre la cause de l'agression en posant des questions concrètes en utilisant le moins de mots possibles. Il est préférable de ne pas insister sur ce qui s'est passé, mais plutôt de proposer des solutions concrètes afin d'éviter ces situations dans le futur (à définir par exemple avec un membre du SEPAS).

● Comment soutenir l'élève au niveau des relations sociales ?

Difficultés à comprendre l'autre (théorie de l'esprit déficitaire):

- Formuler clairement ses attentes et sentiments dans une situation précise
- Aider l'élève à comprendre le point de vue de l'autre en lui expliquant les sentiments ainsi que les pensées de l'autre causés par son comportement
- Soutenir l'élève à analyser ses propres sentiments et pensées (« qu'est-ce que tu ressens dans cette situation, à quoi penses-tu en ce moment? »)
- Dresser ensemble avec les élèves une liste avec les valeurs qui sont importantes pour eux et pour le bon fonctionnement d'une classe (règles sociales) et les expliquer à l'aide d'exemples concrets à l'élève autiste même si elles paraissent évidentes pour vous

Difficultés à résoudre un conflit et coopérer avec les autres élèves:

- Agir comme médiateur dans une situation de conflit entre l'élève et ses camarades de classe (chercher un compromis, faire en sorte que la décision soit acceptée par tout le monde)
- Encourager les élèves à partager leur point de vue ainsi que leurs sentiments et pensées afin de rendre le problème plus visible et compréhensible
- Ne pas éviter des situations de travail en

groupe (apprentissage important), mais veiller à ce que l'élève soit entouré par des camarades de classe ayant les capacités et l'endurance nécessaires pour l'intégrer dans le groupe

Difficultés à établir des relations et risque de devenir victime de harcèlement:

- Être attentif aux processus de groupe au sein d'une classe et intervenir afin de «protéger» l'élève autiste qui, souvent, est incapable de réagir face à des situations de harcèlement
- Soutenir l'élève dans sa démarche de trouver des amis en lui donnant des conseils concrets sur la manière d'aborder les autres
- Créer des situations d'échanges positives au sein de la classe (qui ne seront pas évaluées) qui permettent à l'élève autiste de rentrer en contact avec les autres
- Désigner un « parrain » ou une « marraine » au sein de la classe, qui s'engage à soutenir et orienter l'élève dans le quotidien et qui veille à ce que l'élève soit intégré dans la vie sociale d'une classe
- Organiser régulièrement des moments de discussions qui permettent aux élèves de donner des feedbacks par rapport au fonctionnement de leur classe et de discuter concrètement des difficultés rencontrées

- Favoriser chez les élèves une approche de tolérance et de compréhension envers leur camarade de classe
- Motiver les autres élèves à entrer en contact avec l'élève autiste

Agressivité:

- Donner la possibilité à l'élève de quitter la situation provoquant la colère
- Si des moyens de soulagement ont été développés, permettre à l'élève de les utiliser (balle anti-stress, écouter de la musique, faire un tour à l'extérieur, parler avec une personne de confiance,...)
- Apprendre à l'élève à réduire des situations stressantes; lui conseiller de dire non, de demander à l'autre de le laisser tranquille, de partir, de demander de l'aide auprès de l'enseignant
- Idéalement, et avec l'aide du SEPAS p.ex., apprendre à l'élève à distinguer ses différents niveaux émotionnels avec des stratégies appropriées à chaque niveau afin de prévenir l'accumulation de stress. Accompagner cet apprentissage par une visualisation (« échelle de la colère » p.ex.)

LES COMPORTEMENTS, INTÉRÊTS ET ACTIVITÉS RESTREINTS ET RÉPÉTITIFS

On retrouve chez les personnes avec TSA souvent des stéréotypies au niveau de leur comportement.

On parle de stéréotypies lorsqu'une personne a tendance à répéter les mêmes gestes, paroles ou comportements. Par exemple, des mouvements de balancement du corps, des mouvements répétés avec les doigts, la manipulation répétée d'un objet, la reproduction répétitive de sons, le fait de commencer un discours toujours de la même façon, de répéter toujours les mêmes questions, etc.

Les stéréotypies sensorielles, vocales et motrices sont souvent moins présentes chez les personnes avec un syndrome d'Asperger, elles disparaissent régulièrement avec l'âge. Les adolescents et adultes avec TSA sans handicap mental sont conscients que certains comportements sont « anormaux » et ils essaient alors de contrôler leurs mouvements et actions stéréotypés en présence des autres. Si vous observez que l'élève produit des stéréotypies en classe, cela pourrait être un signe que ce dernier se trouve dans une situation de stress.

Dans certains cas, le fait de se concentrer sur sa stéréotypie permet au jeune de réduire sa concentration sur les informations sensorielles venant de son environnement social, ce qui lui permet d'éviter le sentiment de stress. Ce sont des refuges et il constituent

donc en quelque sorte une bouée de sauvetage. Les stéréotypies peuvent aussi être source de plaisir, répondre à un besoin irrépessible ou encore créer de la prévisibilité.

Avoir des moments de pause ou de « vides » lors d'un cours (par exemple lorsqu'on attend que chaque élève termine ses exercices) peut devenir une situation stressante pour un élève avec autisme, car il ne sait pas quoi faire durant ce moment d'attente. Il serait utile alors en tant qu'enseignant de lui structurer cette pause en lui soumettant un autre exercice, de lui proposer de s'occuper avec quelque chose qui l'intéresse (un livre par exemple), et de lui conseiller de demander de l'aide à l'enseignant lorsqu'il ne sait pas comment dépasser ce « vide ».

Les personnes avec TSA présentent également des centres d'intérêt particuliers, les compulsions et les rituels.

Posséder des centres d'intérêt très spécifiques est une des caractéristiques types de l'autisme. Ils sont souvent en lien avec le domaine des chiffres, des tableaux, de la technologie, des sciences et avec la collecte d'informations et de faits, les jeux vidéo, c'est-à-dire des sujets prévisibles, ordonnés et classifiables. Leurs intérêts sont parfois très différents de ceux de leurs pairs ou les jeunes avec

autisme vivent leur passion de manière plus excessive et plus exclusive que leurs pairs (il n'y a souvent qu'un ou deux domaines qui les intéressent). Ainsi ils ont des difficultés à partager leur fascination avec les autres.

La présence de ces centres d'intérêt peut poser problème dans le cadre scolaire. Un élève avec un syndrome d'Asperger aurait par exemple tendance à infiltrer sa passion dans chaque cours en posant des questions aux enseignants, en tenant des monologues sur ce thème à ses camarades de classe ou à ses enseignants. Il a du mal à se rendre compte que son entourage ne s'intéresse pas au thème ou n'a plus envie de discuter sur ce sujet.

Ceci peut donc vite être perçu comme gênant et ennuyant par ses camarades de classe et peut donc perturber le fonctionnement d'une classe.

Se concentrer exclusivement sur ses centres d'intérêt peut également être nuisible pour le parcours scolaire de l'élève car cet isolement dans son monde d'intérêts est une entrave aux nouveaux apprentissages.

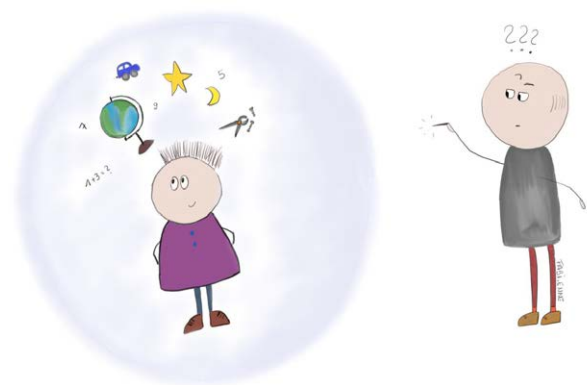
Il faut donc trouver le juste milieu entre l'acceptation de ces intérêts et stéréotypes de l'élève pour faciliter sa régulation de stress et la limitation de ces intérêts et stéréotypes afin de lui permettre de profiter des situations d'apprentissage proposées à l'école.

Les élèves avec TSA sans handicap mental présentent souvent une grande résistance aux changements.

Ils présentent ainsi une certaine rigidité dans leurs routines et habitudes quotidiennes. La présence de règles et de routines aide la personne avec autisme à mieux se retrouver dans notre monde qu'elle perçoit comme chaotique.

Ces routines et règles se fixent très rapidement : il suffit de répéter une information, un comportement ou une situation deux ou trois fois de suite de la même façon pour la transformer en une règle, en un rituel.

Si un enseignant commence son cours à chaque fois avec un brainstorming, l'élève avec un syndrome d'Asperger va alors associer le brainstorming avec cette branche et va en déduire que chaque cours doit inclure ce brainstorming. Cette règle ne sera pas nécessairement verbalisée.



Changer des routines dans le cours ou prendre des décisions spontanées pourrait amener l'élève avec autisme à protester, à questionner ou à refuser ce changement car ces changements le déstabilisent et provoquent chez lui un sentiment de stress, de malaise et d'insécurité.

Les passages d'une situation ou activité à une autre peuvent également se présenter comme des moments difficiles pour l'élève

avec TSA. Ce jeune a besoin de plus de temps pour réaliser ces changements et pouvoir comprendre la nouvelle situation.

Suite à des spécificités sensorielles, beaucoup de personnes avec un syndrome d'Asperger présentent une certaine maladresse motrice due à des difficultés au niveau de la motricité globale et fine.

Ceci peut se faire remarquer dans le cadre scolaire par une mauvaise écriture causée par une mauvaise coordination entre l'œil et la main, ou lors des cours de sport lorsqu'ils sont incapables de reproduire correctement des mouvements, d'attraper un ballon, etc. Les élèves avec TSA sans handicap mental présentent souvent un mauvais sens de l'équilibre, un manque de sens du rythme ainsi qu'un manque de souplesse et de coordination corporelle.

● Comment soutenir l'élève au niveau comportemental ?

Gestion des centres d'intérêt en classe:

- Convenir avec l'élève d'un signal secret qui lui permet de comprendre qu'il doit terminer sa discussion sur son intérêt
- Réserver à l'élève un moment au début ou à la fin du cours pendant lequel il pourra discuter de son thème préféré
- Freiner l'élève pendant le cours lorsqu'il impose son thème lors de discussions sur la matière du cours, lui faire comprendre que ce sujet n'est pas en lien avec le sujet de la leçon. Eventuellement lui rappeler le moment où il pourra l'aborder
- Intégrer de temps en temps (si possible) les intérêts spécifiques de l'élève dans le cours (explication de la matière, exemples dans le devoir à domicile) pour le motiver à participer en classe
- Analyser les situations qui provoquent du stress et ainsi l'apparition de stéréotypes et essayer de réduire ces situations
- Trouver ensemble avec l'élève des alternatives qui lui permettent de réduire le sentiment de stress (plus de pauses, lui donner la possibilité de sortir de la situation stressante, réduire le bruit dans la classe, écouter de la musique, ...)
- Mettre en place un « baromètre du stress » sur lequel l'élève peut indiquer son niveau de stress et mettre en place (avec le SEPAS) des stratégies pour chaque niveau

Manque de flexibilité:

- Expliquer ou visualiser au début du cours le déroulement de la leçon pour la rendre prévisible
- Visualiser (par un „?“) et verbaliser (en lui expliquant: « ce n'est pas encore très clair ce qu'on va faire à ce moment du cours, on verra cela au moment X ») lorsqu'il y a des parties de la leçon qui ne sont pas encore définies ou concrétisées
- Communiquer une date précise à l'élève lorsqu'il attend une réponse d'un enseignant (par exemple un feedback par rapport à un devoir, une évaluation, le lancement d'un nouveau projet, etc.). Si l'enseignant ne sait pas encore donner une date concrète, lui proposer une date « en attendant » pour voir ensemble si on peut donner une réponse ou pas (et si nécessaire refixer une nouvelle date plus tard)
- Rendre les situations et les changements aussi prévisibles que possible
- Éviter de faire trop de changements spontanés durant le cours
- Permettre à l'élève (dans la mesure du possible) d'intégrer ses routines/rituels dans le quotidien scolaire (besoin de structure)
- Utiliser des routines pour structurer son quotidien, développer de nouvelles routines ne gênant pas un bon fonctionnement journalier
- Prévenir l'élève à l'avance lorsqu'il y a des changements prévus et expliquer le pourquoi

- Laisser plus de temps à l'élève de changer entre différentes activités; clarifier/visualiser début-fin
- Ne pas changer tout le temps la répartition des places au sein de la salle de classe
- En cas de stress provoqué par des changements, permettre à l'élève de sortir de la situation, de faire une pause, d'appliquer ses stratégies personnelles pour se calmer

Spécificités motrices:

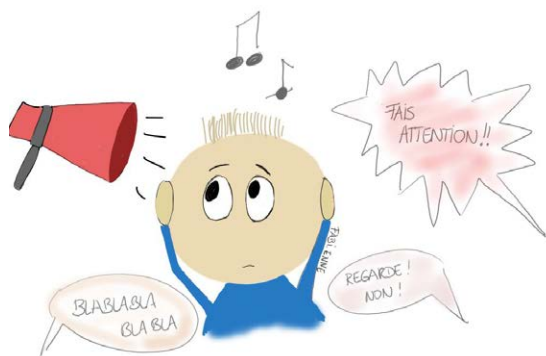
- Laisser plus de temps à l'élève lorsqu'il doit écrire à la main
- Donner la possibilité à l'élève d'utiliser un ordinateur portable pendant le cours ou les devoirs en classe (lisibilité de l'écriture)
- Au cours de sport. guider l'élève à travers les différents mouvements pour qu'il puisse enregistrer ces séquences motrices (une simple présentation visuelle ne suffit souvent pas)
- Adapter l'environnement (ergonomie), mettre à disposition des moyens d'aide
- Aider l'élève à exécuter les mouvements lui-même, l'accompagner à travers les mouvements (par exemple lors du cours de sport)
- «Décortiquer» une séquence de mouvements en créant des images fixes pour chaque partie du mouvement comme dans une notice de montage (cours de sport, enseignement artistique)

LES SPÉCIFICITÉS COGNITIVES ET SENSORIELLES

Les personnes avec un syndrome d'Asperger présentent des particularités au niveau du fonctionnement du cerveau qui influencent leur manière de raisonner, de percevoir les choses qui les entourent, de s'organiser et de s'orienter. Il est utile en tant qu'enseignant de connaître ces spécificités cognitives afin de pouvoir adapter les situations d'apprentissage aux capacités cognitives de ces élèves.

● Hyper-et hyposensibilité sensorielle

Les personnes autistes perçoivent, entendent et voient le monde différemment que nous. Les informations sensorielles que les personnes avec autisme reçoivent à travers leurs 5 sens peuvent devenir pour elles une source de stress, d'anxiété ou même de douleur physique. Ceci est dû à leur **hypersensibilité ou hyposensibilité et au manque de filtrage des informations sensorielles**.



Un jeune avec TSA qui présente par exemple une hypersensibilité tactile ou au toucher, montrera une certaine résistance lorsqu'on essaiera de le toucher, le câliner ou l'embrasser. Il pourrait avoir des difficultés à supporter les contacts inattendus, même légers (par exemple, une personne qui le frôle). Certains éprouvent alors des difficultés à l'école lorsque vient le temps de se mettre en rang ou de former un cercle. D'autres élèves présentent par exemple une hypersensibilité auditive et rencontrent ainsi des difficultés à l'école lorsqu'ils sont confrontés à des situations dans lesquelles les bruits sont imprévisibles (cours de sport, récréation, travaux en groupes, ...).

90% des personnes autistes présentent une forme d'hypersensibilité et semblent ainsi réagir de manière excessive à des stimuli « ordinaires » que nous ne remarquons parfois même pas.

Ces troubles du traitement sensoriel peuvent toucher tous les sens: l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût, l'audition mais aussi la proprioception (positionnement du corps) et la nociception (douleur). Les personnes hyposensibles réagiront peu ou pas du tout aux stimuli.

Un jeune avec TSA avait des brûlures sur sa poitrine et son ventre. Lorsqu'on lui demandait ce qui s'est passé, le jeune expliquait qu'il avait repassé son t-shirt en le portant.

De manière générale, n'ayant pas de stratégies alternatives, la personne avec TSA utilisera en cas de stress aigu l'une des trois réactions comportementales archaïques: pour une sur-stimulation auditive p.ex., soit elle entre dans un « combat » (réagir de manière agressive aux objets ou personnes qui l'entourent, faire encore plus de bruit, ...), soit elle fuit (se boucher les oreilles, sortir de la salle), soit elle se figera (ne réagir plus du tout, sembler « absente », ne pas répondre). Il est donc important que l'enseignant reconnaisse que l'élève autiste semble surmené par la stimulation sensorielle et essaie alors d'éloigner l'élève de la situation.

Le cerveau des personnes avec TSA a des difficultés à faire le tri entre les informations auditives pertinentes et celles qui sont superflues, ce qui peut mener à une **incapacité à bien structurer les informations auditives et ainsi à les comprendre**. En principe il y a 99% des informations sensorielles venant de notre entourage qui vont ainsi être filtrées avant d'être traitées et stockées dans notre cerveau.

Les personnes avec autisme présentent souvent des déficits au niveau de ce filtrage ce qui fait que leur cerveau se retrouve dans un état de surcharge, ce qui peut mener à une incapacité à bien structurer les informations et ainsi à les comprendre.

En plus du problème de filtrage, on observe également chez les personnes avec un syndrome d'Asperger le **monotropisme**. Il s'agit de la **capacité à se concentrer uniquement sur un seul canal sensoriel**, un seul canal de communication ou un seul intérêt. Ceci est également dû à des déficits au niveau des capacités d'attention partagée.

Les élèves avec un syndrome d'Asperger ont des difficultés à suivre les explications ou consignes des enseignants lorsque ces derniers alternent entre plusieurs canaux sensoriels ou utilisent plusieurs canaux sensoriels en même temps (par exemple lorsque l'enseignant montre un dessin, donne en même temps des explications verbales et demande aux élèves de remplir une fiche de travail avec les mots-clés importants).

Le canal visuel est souvent le canal le plus efficace chez les personnes avec autisme pour intérioriser des informations à long terme. Les consignes auditives sont plus difficiles à intérioriser par les personnes avec TSA ce qui rend plus difficile le fait de réactiver l'information en cas de besoin.



Par exemple, lorsque nous regardons un arbre, nous voyons effectivement des feuilles et des branches, mais nous retenons qu'il s'agit d'un arbre. Une personne avec autisme va voir avec beaucoup de détails les différentes feuilles (forme, couleur, relief,...), mais ne verra pas spontanément l'ensemble, l'arbre. C'est quelque chose qu'une personne autiste doit faire « manuellement » et « consciemment », ce qui lui demande plus de temps.

Les personnes avec un syndrome d'Asperger présentent **une faiblesse au niveau de la cohérence centrale**. Il s'agit de la capacité à faire des liens entre les différentes informations qui sont perçues et à les organiser en un tout cohérent.

Grâce à la cohérence centrale, notre cerveau est capable de distinguer, en une fraction de seconde, des formes, des couleurs, des sons et de les lier avec des éléments de la mémoire pour leur donner une signification claire.

Les personnes avec TSA ayant une faible cohérence centrale sont donc en conséquence désavantagées dans les tâches ou des apprentissages qui présupposent la capacité de tenir compte du contexte global et de l'intégration des différents éléments. Il leur manque la capacité à avoir une vision d'ensemble. Ces élèves auront ainsi des difficultés à analyser un texte dans sa globalité, à résumer les idées-clés d'un texte ou d'un extrait d'un livre et à reconnaître un sens derrière une règle globale.

Lorsqu'on demande par exemple à un élève avec autisme « comment est la figure principale du livre », il ne sait probablement pas répondre car cela lui demande de décrire ce personnage dans sa globalité.

Les élèves avec TSA sans handicap mental ont souvent des **difficultés à bien structurer les différents devoirs et tâches de travail qui sont exigés par l'école**.

Ceci s'explique par une **déficience au niveau des fonctions exécutives**. Ce déficit se fait souvent remarquer lorsque les élèves avec autisme sont plus avancés dans leur parcours scolaire et qu'on leur demande plus d'autonomie et d'auto-organisation.

Les fonctions exécutives sont des mécanismes cognitifs cruciaux pour la planification des actions et la résolution adéquate d'un problème. Elles comprennent notamment la capacité à planifier étape par étape, l'inhibition des réponses erronées, la mémoire de travail, l'adaptation de stratégies, la faculté de pouvoir chercher des solutions de manière organisée et le contrôle de soi. Grâce à ces fonctions exécutives, une personne peut donc adapter sa conduite au but qu'elle poursuit et peut donc « contrôler » ses pensées et gestes.

En raison de cette déficience au niveau des fonctions exécutives, les élèves avec autisme ne savent souvent pas fixer des priorités ou définir l'ordre logique selon lequel il faut exécuter les tâches. Ils ont des problèmes à

estimer le temps nécessaire pour accomplir une tâche, et ne savent pas comment procéder pour résoudre un problème.

Cette faiblesse exécutive provoque également un **manque de flexibilité dans leur raisonnement**. Les élèves avec TSA sans handicap mental sont souvent **incapables d'envisager des stratégies de résolution de problèmes alternatives** et n'apprennent pas de leurs fautes à cause d'un déficit de généralisation. Ils ont donc tendance à continuer à utiliser de mauvaises stratégies même s'ils sont conscients qu'elles ne sont pas bonnes.

Une autre difficulté qui se présente à l'école est que les élèves avec un syndrome d'Asperger **préfèrent utiliser leurs propres stratégies au lieu des stratégies présentées par l'enseignant, ce qui est dû à une certaine rigidité mentale**.

Parallèlement aux spécificités cognitives des personnes avec TSA, 62% des personnes atteintes du syndrome d'Asperger présentent également **un trouble de l'attention (TDA(H))** additionnel.

Cela signifie que les élèves avec TSA et TDA(H) ont davantage de difficultés à maintenir leur concentration, à se focaliser sur les informations significatives, à se concentrer sur plusieurs aspects perceptifs en même temps (lire et écouter), à se rappeler sur quoi la classe s'était concentrée.

● Comment soutenir l'élève par rapport à ses spécificités cognitives ?

Hypersensibilité sensorielle:

- Lorsque l'élève semble surmené par la stimulation sensorielle: l'éloigner de la situation
- Trouver des solutions ou alternatives pour les situations stressantes (cours de sport, cours de musique, pauses, cantine, ...)
- Ne pas forcer l'élève à participer à des sports d'équipe, qui peuvent souvent être perçus comme des situations très stressantes (pression par les membres de l'équipe, beaucoup de bruit, contact physique, imprévisibilité, ...)
- Essayer de minimiser les stimulations auditives au sein d'une classe (veiller à avoir une ambiance calme, éviter que les autres crient, parlent tous en même temps, réduire les bruits)
- Mettre l'élève seul à un banc et le plus proche possible du tableau
- Veiller à ce qu'il n'y ait pas trop de perturbations sensorielles autour de lui (par exemple pas de banc trop près de la fenêtre afin d'éviter les bruits de l'extérieur ou les rayons de soleil)
- Permettre à l'élève de sortir d'une situation de surstimulation sensorielle ou de la gérer à sa façon (stratégies ou rituels personnels)
- Lui proposer d'utiliser des bouchons d'oreilles dans des situations de travail individuel en classe ou lors de devoirs en

classe

- Veiller à ne pas toucher spontanément l'élève, le préparer au toucher si nécessaire.
- Expliquer les difficultés aux autres élèves afin qu'ils aident à éviter des situations de stress pour leur camarade de classe
- Eviter les stimulations visuelles durant le devoir en classe en tournant le banc de l'élève en direction du mur (ou installer l'élève dans une autre salle si possible)

Difficultés à comprendre et à structurer les informations auditives:

- Proposer un support visuel pour l'élève (afficher les informations importantes sur le projecteur, distribuer une fiche explicative)
- Eviter une surcharge d'informations en donnant des instructions courtes, claires et précises
- Reformuler à la fin d'un discours les informations principales pour l'élève
- Eviter d'utiliser plusieurs canaux sensoriels en même temps
- Eviter les sous-entendus et clarifier le début et la fin d'une tâche/activité

Manque de cohérence centrale:

- Résumer un chapitre ou décrire un personnage: formuler des questions plus précises avec des éléments-clés qui

permettent à l'élève de structurer sa réponse globale

- Nommer et montrer à l'élève les liens entre les différentes informations traitées, l'aider à en percevoir la globalité
- Vérifier si l'élève a compris le sens général/global d'un texte en lui posant des questions de compréhension

Difficultés à s'organiser et à planifier (fonctions exécutives):

- Aider l'élève à trouver un système d'organisation pour ses affaires scolaires ainsi que pour les devoirs
- S'il s'agit d'un devoir plus complexe, soutenir l'élève en précisant par écrit les différentes étapes qu'il doit suivre, ou aider l'élève à reconnaître les différentes étapes
- Rédiger une « to-do list » afin de définir le déroulement de l'activité et de fixer des points de repère pour l'élève
- Lors de la présentation de la résolution d'un problème devant la classe: verbaliser le raisonnement de chaque étape
- S'assurer que l'élève arrive à s'orienter dans le temps et l'espace (dans le bâtiment, dans la classe, sur une feuille de papier, durée des différentes activités,..)

Troubles de l'attention:

- Diviser une tâche en plusieurs entités pour créer des moments de concentration plus courts
- Donner une consigne, respectivement une tâche à la fois
- Ne pas interrompre l'élève pour lui donner une information ne faisant pas partie de la tâche qu'il est en train d'effectuer
- Observer l'élève et communiquer avec lui lorsqu'il commence à perdre sa concentration
- Lors de devoirs en classe: organiser une salle séparée ou l'isoler le plus possible des autres élèves (déplacer le banc, le tourner vers le mur, utiliser des bouchons d'oreilles, ...)

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AUTISTES : COLLABORER AVEC LES CAMARADES DE CLASSE

Il est non seulement important d'informer le personnel enseignant, mais il serait également essentiel d'expliquer les spécificités autistiques aux autres élèves avec l'accord de la personne concernée. Ceci leur permettrait de mieux comprendre le comportement de leur camarade de classe et de se sentir moins rejetés, blessés ou provoqués. Bien informer les élèves aiderait également à réduire le risque d'exclusion et de harcèlement de cet élève atteint du syndrome d'Asperger.

Il faut soutenir les élèves et leur apprendre comment interagir avec leur camarade de classe. Il est important qu'ils puissent poser des questions à l'enseignant ou à un membre du service éducatif par rapport aux comportements « bizarres » de leur camarade de classe. Ils ont besoin de cet échange afin de pouvoir exprimer leurs sentiments et mieux comprendre la situation, ce qui contribue souvent à apaiser les émotions. Il serait

favorable d'en discuter avec l'élève autiste pour voir comment aborder ce sujet en classe (si il/elle préfère être présent(e) ou pas lors de la discussion). L'élève en question pourrait également jouer un rôle actif en présentant lui-même quelques-unes de ces spécificités.

Il n'est pas nécessaire de communiquer le diagnostic aux camarades de classe (Autisme de haut niveau, syndrome d'Asperger), l'essentiel est qu'ils comprennent les difficultés ainsi que les particularités de leur camarade de classe.

Etre transparent avec les autres élèves et leur expliquer ce qui se passe avec leur camarade de classe autiste permettrait également de réduire le risque de harcèlement moral. Dans le cadre de la prévention du harcèlement, il est également important de fixer ensemble avec la classe des règles sociales et de veiller à ce qu'elles soient appliquées par tout le monde.



BIBLIOGRAPHIE

- Adler, R. B., & Proctor, R. F. (2013). Communication et interactions. Montréal: Groupe Modulo.
- Attwood, T. (2012). Ein Leben mit dem Asperger-Syndrom. Stuttgart: TRIAS.
- Bauer J. (2006) Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne
- Berk, L. E., & Schönplugh, U. (2011). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Garcin, N., & Moxness, K. (2013). L'impact de la recherche sur l'évolution des concepts et des définitions du trouble du spectre de l'autisme, du trouble de la communication sociale, de la déficience intellectuelle et des retards globaux du développement. CNRS 5.1, 4-11.
- Giusti, E., Bertocci, L. & Lucii, F. (2008). Syndrome d'Asperger, théorie de la cohérence centrale réduite de Frith et résultats au Test Wisc-R. Bulletin scientifique de l'arapi, 21, 123-126.
- Lawson, W. (2011). Comprendre et accompagner la personne autiste: troubles du spectre autistique et syndrome d'Asperger: communications sociales et relations familiales. Paris: Dunod.
- Luminet, O. (2008). Psychologie des émotions: Confrontation et évitement. Bruxelles: De Boeck
- Nader-Grobois, N. (2011). La théorie de l'esprit-entre cognition, émotion et adaptation sociale. Bruxelles : De Boeck
- Peeters, T. (2008). L'autisme ; De la compréhension à l'intervention. Paris: Dunod.
- Rogé, B. (2008). Autisme comprendre et agir. 2ième édition, Paris: Dunod.
- Schirmer, B. (2016). Schulfachlehrer Autismus-Spektrum Ein Leitfadens für LehrerInnen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thomas G. (2012). Asperger-Syndrom - Strategien und Tipps für den Unterricht [Brochure]. Hamburg: Autismus Deutschland e.V.
- Vermeulen, P., & Rogé, B. (2009). Comprendre les personnes autistes de haut niveau. Paris: Dunod.
- Beaud, L. (2011). Sur la littéralité autistique : Langage et communication sociale à l'épreuve de la métaphore. Glossa, 110, 26-48. Consulté le 11 septembre 2017: <http://www.glossa.fr/user-data/112243b5201a1f1b0dde59b95d9ef056.pdf>
- Kirchner, J., Bartz, J.; Bullig, H.; Chwieskowsky, C.; Dern, S.; Goetz, E. Grambert, C.; Hartmann, R. Speer, O.; Sünkel, U.; Zurek, P.P.; Dziobek, I (2009). Was wissen Lehrer in Berlin über Autismus? Eine Studie der Autismus-Forschungs-Kooperation (AFK). Consulté le 20 octobre 2017: <http://www.autismus-forschungs-kooperation.de/index.php/projekte/wissen-ueber-autismus-bei-lehrern/23-abstract-fuer-die-wtas-2011-deutsche-version>
- Tréhin, C. (2003). Autisme sans déficience intellectuelle et syndrome d'Asperger en milieu scolaire. Consulté le 8 aout 2017 <http://www.actionsautismeasperger.org/sites/default/files/pages/pdf/autisme-asperger-ecole.pdf>

