

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE L'ÉDUCATION

SPÉCIALISÉE

\*\*\*\*\*

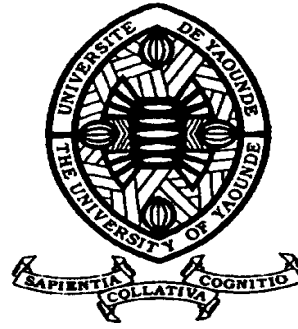
CENTRE DE FORMATION ET DE

RECHERCHE DOCTORALE EN

SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

SPECIALIZED

EDUCATION

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

**ACCESSIBILITE A LA SCOLARISATION ET CAPACITE DE  
MENTALISATION DE L'ENFANT AUTISTE D'ÂGE  
SCOLAIRE**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de  
Master en Sciences de  
l'Éducation

Par : **BIHOYUBUSA Méthode**

Licencié en Psychologie

Sous la direction de

**MAYI Marc Bruno**

**Maître de Conférences**

**Année Académique : 2017**



# **DÉDICACE**

**À**

**Mon Père TURAGOWE Magnus**

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier vivement toutes les personnes diverses qui nous ont accompagné de près ou de loin dans ce parcours de formation et nous ont permis de mener, avec autant d'intérêt, ce travail de recherche.

Nous tenons à remercier tout particulièrement :

- ❖ Le Professeur MAYI Marc Bruno, pour avoir accepté de nous encadrer, nous consacrer de son temps et nous avoir fait partager de son expérience scientifique.
- ❖ Tous les enseignants du Département d'Éducation Spécialisée, Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, pour les différents enseignements qu'ils nous ont accordés.
- ❖ Monsieur SONG Esaïe Frédéric, pour ses éclairages scientifiques et sa gentillesse à lire les chapitres de ce travail.
- ❖ Madame KATIHABWA NJONKOU Gisèle et toute l'équipe de l'Institut Psychopédagogique Einstein (IPE) pour leur accueil et leur aide; ainsi que tous les enfants atteints d'autisme et leurs enseignants qui ont bien voulu contribuer à la réalisation de ce travail.
- ❖ Ma femme HABIMANA Joselyne et notre premier enfant HATSINDIMANA Cyrille pour leur patience pendant trois ans d'absence dans le foyer.
- ❖ Mon Père, mes frères et sœurs, mes amis, pour toute leur patience et leur chaleureux appui.

## LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABRÉVIATIONS

- CFTMEA : Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent.
- CIM-10 : Classification internationale des maladies.
- DSM-IV : Manuel Diagnostic et Statistique des troubles mentaux.
- OMS : Organisation Mondiale de la Santé.
- IPE : Institut Psychopédagogique Einstein.
- TED : Trouble Envahissant du Développement
- TSA : Trouble du Spectre Autistique
- TEACCH: Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Traitement et Scolarisation des Enfants Autistes ou atteints de Troubles de la Communication similaires)
- A.B.A : Applied Behavioral Analysis, ou analyse appliquée du comportement)
- HAS : Haute autorité de la santé
- IME : Institut médico-Educatif
- SIL : Section d'Initiation au Langage
- CPE : Cours Préparatoire élémentaire
- CE1 : Cours élémentaire 1
- CE2 : Cours élémentaire 2
- APA : American Psychiatric Association
- ANESM : Agence Nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux.

## **LISTE DES TABLEAUX**

*Tableau 01: Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités et indicateurs..... 72*

## RÉSUMÉ

Le présent mémoire intitulé « *accessibilité à la scolarisation et capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire* » part du constat selon lequel, malgré l'adoption, depuis plus de dix ans, de mesures législatives et réglementaires novatrices sur la scolarisation des handicapés mentaux, un retard important demeure constant dans l'approche des troubles envahissant du développement à l'instar de l'autisme et rend difficilement perceptible, non seulement la scolarisation de l'enfant atteint d'autisme, mais aussi, la mise en place de méthodes d'accompagnement éducatives adaptées. Or, la scolarisation des enfants atteints d'autisme, suppose l'acquisition chez eux, des bénéfices qui peuvent se situer au niveau cognitif, dans l'acquisition du langage, dans le développement social et le développement de la motricité. Ces bénéfices ne sont atteignables que si l'on développe chez ces enfants des habiletés à communiquer avec les autres, à participer aux interactions sociales sans quoi, ils courraient le risque d'isolement. Toutefois, il importe de préciser que l'enfant atteint d'autisme ne manque pas de désir d'interaction et/ou d'émotivité, voire, qu'il n'a pas une timidité extrême face à l'autre, mais il lui manque la possibilité d'interagir faute d'habiletés sociales adéquates. Il vit l'expérience d'un groupe divisé de l'intérieur dans le groupe classe alors qu'une scolarisation spécifique qui tient compte des particularités de chaque enfant influence ses capacités socio-adaptatives et par conséquent, sa capacité à mentaliser.

L'objectif de l'étude est de voir comment l'accessibilité à la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. Plus spécifiquement, notre travail vise à examiner si la participation aux apprentissages individuels et collectifs, l'intégration des contenus cognitifs et l'acceptation des contraintes de la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. Afin de vérifier l'atteinte de ces objectifs, la recherche s'est adressée à un échantillon de cinq enfants autistes d'âge scolaire que nous avons obtenu en appliquant la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Une grille d'observation portant sur six (06) axes à savoir : le travail de l'apprenant autiste en classe ; l'acquisition des connaissances ; le vivre selon les normes de l'école, la communication ; les réponses et la compréhension et enfin la somatisation et son abandon (Refus de réponse à types somatique), nous a permis de collecter les données qui ont été analysées au travers de l'approche psychanalytique de l'analyse de contenu.

Les résultats obtenus après traitement des données révèlent que la mise en œuvre des instruments cognitifs nécessaires à la résolution des tâches scolaires nécessite chez eux, une confrontation des représentations non seulement entre élèves, mais aussi entre enseignant et élèves concernant ces tâches dans le but de construire une définition commune. Les résultats de notre étude montrent que certains sujets avec autisme peuvent réussir certaines tâches de la théorie de l'esprit et partant de ce fait, ils manifestent une capacité à mentaliser. Ces résultats nous ont permis, au terme de notre travail, de soulever quelques questionnements pour les travaux futurs.

**Mots Clés :** Enfant, Scolarisation, autisme, théorie de l'esprit et mentalisation

## ABSTRACT

This paper, entitled “*Accessibility to schooling and the ability of the autistic child of school age to mentalize*”, starts from the observation that, despite the adoption of innovative legislative and regulatory measures over school enrollment of mentally handicapped for more than ten years, there is still a significant delay in the approach to pervasive developmental disorders such as autism and makes it difficult to detect not only the schooling of the autistic child, but also the educational accompaniment. However, the education of autistic children involves the acquisition of benefits in cognitive, language acquisition, social development and motor skills development. These benefits can only be realized if these children are developed with the ability to communicate with others, to participate in social interactions, otherwise they run the risk of isolation. However, it is important to note that the autistic child does not lack a desire for interaction and / or emotionality, or even that he or she does not have extreme shyness towards the other, but he lacks the possibility to interact due to the lack of adequate social adaptation. He experiences the experience of a group divided from the inside into the class group whereas a specific schooling that takes into account the particularities of each child influences his socio-adaptive capacities and consequently his ability to mentalize.

The objective of the study is to see how the accessibility of schooling affects the ability of the autistic child of school age to mentalize. More specifically, our work aims to examine whether the participation in individual and collective learning, the integration of cognitive content and the acceptance of the constraints of schooling influences the ability of the autistic child of school age to mentalize. In order to verify the achievement of these objectives, the research was done in a sample of five autistic children of school age that we obtained by applying the reasoned sampling technique. An observation grid covering six (06) axes namely: the work of the autistic learner in the classroom; the knowledge acquisition; life according to the standards of the school, communication; The responses and understanding and finally the somatization and its abandonment (Refusal of response to somatic types), allowed us to collect data which were analyzed through the psychoanalytic approach of content analysis.

The results obtained after processing the data reveal that the implementation of the cognitive instruments necessary for solving school tasks requires a confrontation of representations not only between pupils but also between teachers and pupils concerning these tasks in order to construct a common definition. The results of our study show that some subjects with autism can succeed in some tasks of the theory of mind and hence they show an ability to mentalize. These results enabled us, at the end of our work, to raise some questions for future work.

**Key Words:** Child, Schooling, Autism, Theory of mind and Mentalization.

# SOMMAIRE

Dédicace .....	i
Remerciements .....	ii
Liste des acronymes, sigles et abréviations .....	iii
Liste des figures et graphiques .....	iv
Résumé .....	v
Abstract .....	vi
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE</b> .....	5
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	5
1.1. CONTEXTE JUSTIFICATIF DE L'ÉTUDE .....	5
1.2. CONSTAT ET PROBLEME DE L'ÉTUDE .....	9
1.3. LA QUESTION DE RECHERCHE .....	14
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE .....	15
1.5. INTERETS ET PERTIENENCE DE L'ÉTUDE .....	16
1.6. FORMULATION DES HYPOTHESES .....	19
1.7. DELIMITATION DE L'ÉTUDE .....	20
1.8. DEFINITION DES CONCEPTS DE LA RECHERCHE .....	21
<b>CHAPITRE 2. AUTISME ET SYSTÈME SCOLAIRE</b> .....	27
2.1. GÉNÉRALITÉS SUR L'AUTISME .....	27
2.2. L'AUTISME DANS LA LITTÉRATURE .....	38
2.3. AUTISME ET SYSTÈMES ÉDUCATIFS .....	45
<b>CHAPITRE 3. MENTALISATION ET HABILITÉS CHEZ L'ENFANT AUTISTE</b> .....	48
3.1. GÉNÉRALITÉS SUR LES HABILITÉS MENTALES CHEZ L'AUTISTE .....	48
3.2. LES APPROCHES COGNITIVES DE L'AUTISME .....	51
3.3. LA NOTION DE MENTALISATION EN PSYCHOPATHOLOGIE .....	53
3.4. LA THÉORIE DE L'ESPRIT .....	59
<b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE</b> .....	68
<b>CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE</b> .....	69
4.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES .....	69
4.2. SITE DE L'ÉTUDE .....	73
4.3. POPULATION ET ÉCHANTILLON .....	74
4.4. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES .....	76



4.5. LA DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES .....	80
4.6. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	80
<b>CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>83</b>
5.1. BREVE PRÉSENTATION DES SUJETS DE NOTRE ÉTUDE.....	83
5.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'OBSERVATION.....	84
<b>CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>94</b>
6.1. SUR LE TRAVAIL DE L'APPRENANT AUTISTE EN CLASSE .....	94
5.2. SUR L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES .....	97
5.3. SUR LE VIVRE SELON LES NORMES DE L'ÉCOLE .....	101
5.4. SUR LA COMMUNICATION .....	105
5.5. SUR LES REPONSES ET DE LA COMPREHENSION .....	111
5.6. SUR LA SOMATISATION ET SON ABANDON (REFUS DE REPONSE A TYPES SOMATIQUE).....	113
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>118</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>122</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>130</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>163</b>

## **INTRODUCTION**

Les difficultés de personnes en situation de handicap à tous les niveaux de vie sont récurrentes dans tous les pays. En effet, pour Lachaud (2003, p.10), il est difficile de disposer de données fiables sur la prise en charge des enfants en situation de handicap. La raison pourrait être le fait que les enfants handicapés sont comptés avec leurs condisciples sans distinction.

S'agissant de la scolarisation des enfants en situation de handicap en général et des enfants en situation de handicapés mentaux en particulier, un défi reste à relever soit du fait que la nécessité des infrastructures, la mobilisation du budget, la formation du personnel qualifié reste un impératif majeur, soit aussi du fait que les handicaps mentaux affectent la capacité d'adaptation, d'affectivité et de socialisation de la personne qui en est atteinte.

L'autisme qui est l'objet de cette étude est l'un des troubles envahissant du développement qui apparaît avant l'âge de trois ans et est caractérisé par trois principaux signes pathognomoniques dont l'altération des interactions sociales, difficultés de communications verbales et non verbales, les comportements restreints et répétitifs. En plus de ces signes pathognomoniques s'ajoutent les déficits perceptifs et cognitifs, etc.

En 2012, l'autisme a été déclaré Grande cause Nationale. C'est pourquoi dans son rapport sur l'évaluation du plan autisme 2008-2010, Valérie Létard déclare :

*«La très grande hétérogénéité des personnes atteintes par ce handicap, l'absence de connaissance des causes, la méconnaissance de ces troubles par le grand public et par beaucoup de professionnels de la santé et de l'éducation, les divergences persistantes sur les modes d'accompagnements et les conséquences dramatiques d'erreurs d'orientation permettent de mesurer à la fois l'enjeu et les difficultés de cette problématique de santé publique(...) »(2011,p.8)*

En effet, bien que la loi du 11 Février 2005 en France ait constituée une révolution dont commence à bénéficier les enfants avec autisme de partout au monde, leur scolarisation reste insuffisante et même si ils sont scolarisés, l'implication de ces enfants autiste dans les interactions avec l'enseignant ou leurs camarade, apprendre et comprendre les contenus des apprentissages, vivre selon les normes de l'école et le refus des réponses non réfléchies reste un défi à relever car en plus des difficultés que l'enfant autiste rencontre dans le développement des habiletés pouvant le mener à son autonomie il développe des comportements très souvent qualifiés de bizarres ou de difficiles par les parents ou les éducateurs. Ce sont des comportements maladaptifs ou inadéquats (Schopler et al., 2002).De tels comportements peuvent être des principaux facteurs d'échec scolaire et de l'intégration communautaire de l'enfant autiste, plus que son manque de capacité dans les comportements

inadaptatif proprement dit. Il peut s'agir des comportements et posture stéréotypés, des manières interpersonnelles inappropriées (renifle les gens, touche les gens de façon inappropriée), des comportements de violence (crache sur les autres, détruit les objets lorsqu'il est contrarié,) ou encore des comportement d'automutilation (se mord, se gifle ou se gratte exagérément.). Ces comportement inadéquats doivent être pris en compte lors de la prise en charge mais la priorité est donnée à ceux qui sont « susceptible d'interférer avec l'apprentissage, la vie sociale ou de menacer l'enfant. C'est pourquoi il s'avère très indispensable d'utiliser des stratégies éducatives spécifiques, recourir aux enseignements individualisés, à des outils spécifiques qui, tous concourent à développer chez l'enfant autiste, une certaine autonomie pour qu'il puisse s'immerger dans une classe et suivre un certain encadrement qui le pousse à évoluer et à progresser réellement et durablement tant sur le plan des apprentissages que sur le plan des relations avec les autres et partant de tout cela, l'enfant autiste pourra d'une manière ou d'une autre, comprendre son comportement et celui de l'autre.

Intégrer les enfants autistes dans une école alors qu'ils présentent de graves troubles de la communication et de la scolarisation peut paraître paradoxale. Il est donc absolument nécessaire de développer les interactions sociales en amenant les élèves autistes à interagir avec leurs pairs au sein de la classe ou au sein de l'école. Pour cela, il est aussi nécessaire de faire appel à un personnel pédagogique spécialisé, formé aux sciences de l'éducation et à la prise en charge des problèmes particuliers que présente l'autiste.

Aujourd'hui, l'accessibilité à la scolarisation des enfants ayant des troubles autistiques constitue un vrai défi dans les systèmes éducatifs mondiaux en général et dans le système éducatif Camerounais en particulier.

Ainsi dans cette étude, la question que nous nous sommes posé est celle de savoir si l'accessibilité à la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. Pour répondre à cette question nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : l'accessibilité à la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

Ce mémoire comprend six chapitres repartis de la manière suivante :

- Problématique de la recherche (chapitre 1). Il s'articule autour des principaux points suivants : la justification de l'étude (section 1.1); le constat et le problème

que pose notre recherche (section 1.2) ; la question de recherche et ses spécifications (section 1.3) ; les objectifs poursuivis dans la recherche (1.4). Nous énonçons également les intérêts de notre étude (1.5) ; les limites et délimitations (1.6.) la définition des concepts (1.7).

- Autisme et système scolaire (chapitre 2). C'est celui dans lequel nous essayerons de jeter un regard critique sur les travaux des autres chercheurs ayant traité des thèmes similaires à celui-ci. Il nous facilitera la tâche dans l'orientation de ce travail vers la détermination des facteurs susceptibles d'expliquer la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.
- Mentalisation et habiletés chez l'enfant autiste (chapitre 3). Il revisite le concept de mentalisation et présente la théorie de l'esprit, deux notions qui constituent les fondements théoriques de notre étude.
- Méthodologie de l'étude (chapitre 4). Il retrace la méthodologie que nous avons employée pour mener cette étude. Pour cela, nous reviendrons sur le rappel de la question de recherche et le corps d'hypothèses. Nous allons également nous appesantir sur le type de recherche effectué, Enfin, nous évoquerons les méthodes et techniques d'investigation.
- Présentation et analyse des données (chapitre 5). Il est celui dans lequel, nous procéderons à l'analyse des données collectées au travers de notre outil. Ceci suppose, à partir de la méthode classique de l'analyse de contenu, un décryptage des entretiens en fonction de l'univers symbolique et sémiologique auquel renvoient ces termes. De ce point de vue, une approche à vocation psychanalytique des contenus des entretiens est d'une préoccupation constante.
- Interprétation et discussions des résultats (chapitre 6). Ce dernier chapitre est celui dans lequel nous interpréterons et discuterons les résultats au regard des éléments théoriques à travers les grandes articulations de notre questionnement sur six (06) axes que sont : le travail en classe, l'acquisition des compétences, le vivre selon les normes de l'école, la communication, les réponses et la compréhension et enfin, la somatisation et son abandon.

## **PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE**

## **CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE**

Le présent chapitre relatif à la problématique s'articule autour des principaux points suivants : la justification de l'étude (section 1.1); le constat et le problème que pose la recherche (section 1.2) ; la question de recherche et ses spécifications (section 1.3) ; les objectifs poursuivis dans la recherche (1.4). Nous énonçons également les intérêts de notre étude (1.5) ; les limites et délimitations (1.6.) la définition des concepts (1.7).

### **1.1. Contexte justificatif de l'étude**

L'histoire de la scolarisation des élèves atteints d'autisme est récente. Cette histoire est précédée d'une longue période où cette population se trouvait incluse dans une catégorie inadéquate (les psychoses) pour laquelle le soin est considérée comme prioritaire et la scolarisation revoyait au future. Il faudra attendre les années 1980 pour que, sous la pression des associations des parents, une scolarisation en milieu ordinaire et spécialisé soit pratiquée (Christine, 2012).

Au fur du temps il s'est avéré indispensable que la scolarisation reste l'un des meilleurs moyens pour éduquer tout enfant en général et l'enfant autiste d'âge scolaire en particulier. Elle est le meilleur canal à travers lequel on inculque des apprentissages aux enfants d'âge scolaire. C'est grâce à la scolarisation que l'enfant développe sa cognition, son langage et se dote des connaissances et d'aptitudes nouvelles qui le disposent à changer son comportement.

Alors que se multiplient des recherches démontrant les bénéfices à long termes de certaines approches utilisées dans des écoles ou institutions spécialisées dans la prise en charge scolaire des enfants atteints d'autisme, des incompétences socio adaptatif rendant difficile l'accessibilité à la scolarisation desdits enfants se font remarquer. L'autisme et les troubles qui lui sont apparentés et qui sont à l'origine de ces incompétences, constituent un ensemble de syndromes regroupés dans la classification internationale des maladies (CIM 10) sous le terme de « troubles envahissants du développement » (TED). Ces syndromes sont variés, dans les manifestations cliniques, les déficiences associées, l'âge du début des troubles ou l'évolution. Ils se caractérisent néanmoins tous par :

- une atteinte qualitative importante et précoce du développement des interactions sociales et de la communication verbale et non verbale;
- la présence de comportements répétitifs et d'intentionnalités restreintes.

Ainsi, ces altérations ont un impact important sur la scolarisation de l'enfant atteint d'autisme dans ses apprentissages. En outre, si l'autisme s'accompagne d'autres atteintes, notamment d'une déficience intellectuelle, les modalités de scolarisation seront différentes. Néanmoins, une stimulation précoce et une prise en charge scolaire adaptée permettraient de compenser ce handicap, d'atténuer ces difficultés pour essayer d'obtenir de bons résultats. C'est pourquoi la scolarisation dans un cadre éducatif adapté permettrait à l'élève atteint d'autisme de développer son adaptation et sa socialisation. Ainsi, en partant des intérêts et des motivations de l'élève, il est possible de l'aider à progresser dans l'acquisition des nouvelles connaissances et à développer son autonomie.

Selon Goupil (1990) quelle que soit la nature de la déficience ou du problème, l'enfant évolue sous l'influence de la stimulation et réponses apportées à ses besoins par son environnement éducatif. Donc, l'enfant atteint d'autisme a autant lui aussi, si non plus besoin d'être scolarisé. C'est dans cette perspective que l'autisme a été dans l'histoire et comme il l'est aujourd'hui au cœur des débats portant sur la scolarisation des enfants autistes d'autisme dans divers pays.

En France par exemple la prévalence estimée des TED (Troubles Envahissants du Développement) est de 6 à 7 pour mille personnes de moins de 20 ans (soit 1 pour 150) dont autisme infantile : 0,20%, dont autres TSA : 0,47% dont autisme infantile avec retard mental profond : 0,08% a éveillé la pression des parents des enfants autistes et des institutions spécialisées. Cela a contribué au changement des mentalités et a poussé l'Etat Français à faire sienne dans sa politique, la question de la scolarisation des enfants autistes. C'est dans cette perspective alors que la notion de scolarisation est apparue pour la première fois dans la circulaire du 8 mars 2005 pour les élèves présentant de l'autisme et des troubles envahissant du développement. Elle est au cœur de la loi du 11 février 2005 qui prescrit pour la première fois l'inscription de tous les handicapés à l'école.

Au Cameroun, 100.000 enfants étaient atteints d'autisme en 2014(Koki Ndombo, 2015), un chiffre qui inclut d'autres formes d'autisme.

Cependant, même si les enfants atteints d'autisme peuvent avoir accès à l'école, c'est-à-dire être inscrit et être présent en classe, on se poserait la question de savoir si ces enfants peuvent intégrer comme les autres les contenus cognitifs des apprentissages (Breton, et Milcent, 2006). Les particularités cognitives observées dans l'autisme déterminent la manière dont les enfants atteints d'autisme appréhendent l'environnement physique et social.



Ces particularités doivent être prises en compte pour comprendre le fonctionnement de ces enfants dans leur scolarisation. Les problèmes liés aux anomalies du langage et aux anomalies d'intégration des informations, aux comportements régressifs et non mentalisant conditionnent les réponses de l'enfant atteint d'autisme et entravent ses possibilités d'apprentissage et d'adaptation (Roger, 2003). Chez l'autiste, l'intégration sensorielle ne se réaliserait que malaisément, les stimuli ayant plutôt tendance à être appréhendés séparément. Or notre appréhension du monde repose sur la construction d'une perception globale permettant d'aller aux détails : ceux-ci prennent sens dans la globalité. L'atteinte autistique impliquerait au contraire une pensée en détails qui gêne l'apprentissage des fonctions exécutives (difficulté à maintenir l'attention sur la consigne du travail en cours et tendance à l'oublier ; difficulté à s'organiser dans la réalisation des tâches, à choisir entre les stratégies possibles) et la construction du sens.

Partant de cette réalité sur les diverses anomalies observées et analysées par les auteurs cités ci-haut chez les enfants atteints d'autisme, nous nous posons la question de savoir comment lesdits enfants accéderaient-ils facilement aux contenus cognitifs des apprentissages et participeraient aux apprentissages individuelles et collectives pour une bonne scolarisation.

Pour l'enfant qui a connu un développement normal, la facilité d'accès aux échanges et aux interactions avec autrui au cours des apprentissages déterminerait la capacité de se représenter les désirs, les croyances et intentions des autres. Cela constitue aussi non seulement une puissante motivation dans les acquisitions des nouvelles connaissances, de nouveaux comportements mais aussi le support essentiel dans l'abandon des comportements non mentalisant comme les colères, les agressions, etc., qui rendent difficile le processus de scolarisation.

A l'Institut Psychopédagogique Einstein, le constat est que, la scolarisation des enfants autistes d'âge scolaire se réfère principalement au programme du gouvernement Camerounais dans sa politique d'éducation pour tous. C'est un programme référentiel qui n'est pas appliqué à la lettre pour les enfants porteurs d'un handicap à l'instar des enfants autistes. L'obligation scolaire de l'institut psychopédagogique Einstein est d'adapter l'offre éducative à la diversité des élèves autistes d'âge scolaire et individualiser leur parcours scolaire. C'est pourquoi les buts poursuivis dans la scolarisation de l'enfant atteint d'autisme à l'institut psychopédagogique Einstein sont fondamentalement les mêmes que pour n'importe quel

enfant : développer au maximum ses capacités pour qu'il devienne un adulte épanoui et autonome, socialement adapté et capable de s'assumer. Son éducation est justifiée et valorisée comme une préparation à la vie, un moyen d'intégrer la société, d'y grandir et d'y vivre le plus normalement possible.

En raison des particularités cognitives de ces enfants atteints d'autisme de l'institut psychopédagogique Einstein, le projet scolaire implique un double cursus comprenant non seulement les enseignements scolaires ordinaires (mathématiques, le français, connaissances de l'environnement, activités physiques, etc.), mais aussi un enseignement des habiletés sociales, communicationnelles et relationnelles. Les enseignements scolaires sont le plus souvent utilisés dans des contextes de la vie quotidienne afin que les élèves autistes puissent y mettre un sens et afin de permettre aux enseignants de s'assurer que la notion est acquise. Les connaissances pratiques en mathématiques sont observées durant des activités d'achats ou de cuisine par exemple. Les connaissances en lecture seront quant à elles observées quand il s'agira de lire une étiquette, le nom d'une image ou un horaire par exemple.

Dans le but d'essayer d'adapter les enfants atteints d'autisme aux contenus des enseignements scolaire et tenant compte du profil de chacun desdits enfants de l'institut psychopédagogique Einstein, les enseignants adoptent des stratégies ou techniques éducatives spécifiques. C'est pour cette raison qu'on trouve par exemple au niveau II primaire, un enfant atteint d'autisme qui suit le programme du CE1 en mathématiques et du CE2 en français et un autre autiste du niveau II qui suit le programme du CE1 en mathématique et en français.

En plus de ces enseignements ordinaires, des enseignements des habiletés communicationnelles, relationnelles et sociales sont donnés pendant les moments de jeux qui sont prévus pour enfants autistes de l'institut psychopédagogique Einstein. Pendant ces moments de jeux, nous avons constaté que ces enfants jouent sans appliquer les qualités imaginatives propres aux jeux. Aussi on constate des difficultés dans le respect, la compréhension et la maîtrise des règles du jeu. Cela fait penser au manque des comportements sociaux qu'accusent les enfants autistes. Or, nous savons que le jeu est le lieu de l'échange de l'émotion, de la connaissance et de l'information, bref c'est le lieu de la socialisation. Dans le jeu l'enfant exhibe ses potentialités, ses limites. Les jeux aident dans le développement des habiletés sociale, dans l'augmentation des comportements sociaux et éventuellement diminuer les comportements collatéraux des enfants autistes tels que les comportements inappropriés.

L'un des buts de l'école spécialisée comme l'institut psychopédagogique Einstein est de développer les habiletés sociales desdits enfants et maximiser l'autonomie de chaque élève autiste et, par une pédagogie structurée s'inspirant des méthodes comportementales comme l'ABA ou des méthodes développementales comme TEACCH. Ceci permet ensuite aux élèves selon Schopler et al. (1993) d'augmenter leur capacité d'attention, de limiter les troubles du comportement et, finalement, de favoriser les apprentissages scolaires et socio-relationnels. Donc, les différentes stratégies éducatives employées à l'institut psychopédagogique Einstein et les exercices soumis à l'enfant au cours de sa scolarisation ont pour objectifs d'amener l'enfant atteint d'autisme à être autonome et à gérer ses actions, ses réponses et ses comportements, bref à améliorer les aptitudes à mentaliser.

## **1.2. Constat et problème de l'étude**

Ce sous-titre ressort les éléments de constat qui permettent d'émerger vers le problème de façon explicite, et en formulant une question de recherche nécessaire aux investigations futures.

### **1.2.1. Constat**

La recherche empirique se fonde sur l'observation du réel et sur l'étude des cas particuliers pour arriver à généraliser les faits ou les réalisations. Ce sont les faits observés qui suscitent de l'interrogation, provoquent l'étonnement ou tout simplement un malaise à dissiper. Le processus heuristique trouve son fondement et son point de départ dans l'observation des faits en ce sens qu'il concourt à leur trouver une explication adéquate.

En effet, dans son rapport sur l'évaluation du Plan Autisme 2008-2010, Valérie Létard (2011) déclare :

*«La très grande hétérogénéité des personnes atteintes par ce handicap, l'absence de connaissance des causes, la méconnaissance de ces troubles par le grand public et par beaucoup de professionnels de la santé et de l'éducation, les divergences persistantes sur les modes d'accompagnement et les conséquences dramatiques d'erreurs d'orientation permettent de mesurer à la fois l'enjeu et les difficultés de cette problématique de santé publique. La France connaît, par rapport à de nombreux pays européens, en particulier les pays anglo-saxons et d'Europe du Nord, un retard important dans l'approche de ces troubles et par voie de conséquence dans la mise en place de méthodes d'accompagnement et éducatives adaptées. Ce retard est encore sensible malgré l'adoption, depuis plus de dix ans, de mesures législatives et réglementaires novatrices » (Létard, 2011, p.8).*

Cette déclaration de Létard montre à suffisance que la qualité de vie en milieu scolaire est un concept subjectif, rattaché aux valeurs de bonheur et de santé. En ce sens, elle interroge

le milieu de vie des individus, tout comme leur capacité à développer leurs ressources pour atteindre un état de bien-être psychologique et social. Selon la Haute Autorité de Santé (HAS) et l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM) en France, la prévalence estimée des troubles envahissants du développement (TED) était en 2009 de 6 à 7 pour 1 000 personnes de moins de 20 ans, soit un enfant avec TED sur 150. Dans sa lettre de novembre 2014, Danièle Langloye parle de la situation des personnes avec autisme en France, et l'insuffisance de la prise en charge, en indiquant qu'il n'existe aucune statistique sur l'autisme en France ; les rares études épidémiologiques lancées sont anciennes et partielles. Pour parler de la scolarisation des enfants autistes, on ne trouve que l'étude DREES de 2005, et une autre fournie par la DGESCO en 2012. D'après les données de cette dernière, 20 000 enfants scolarisés, et 5000 enfants sont en Institut Médico-Éducatif (IME) (mais la scolarisation y est soit absente, soit aléatoire et limitée, d'une demi-heure à 4-5h par semaine).

Pour Tardif et Gepner (2010), la prévalence est le nombre de cas d'autisme dans la population générale, elle est obtenue à partir de recherches épidémiologiques menées sur de grands échantillons de populations, dans différents pays, pour fournir des données fiables sur la fréquence du syndrome dans la population. Nous constatons que les estimations de prévalence des TSA ont augmenté avec le temps, passant d'environ 5 pour 10 000 dans les années 1960 et 1970, à environ 10 pour 10 000 dans les années 1980 jusqu'à 72 pour 10 000 dans les années 1990 (Newschaffer et al., 2007).

Les estimations actuelles de la prévalence du syndrome d'autisme « classique » selon (Fombonne, 2009) sont d'environ 20 enfants sur 10 000, mais ce taux augmente à 60-70 enfants pour 10 000, soit environ un enfant sur 150, si l'on considère l'ensemble des TSA, incluant les troubles envahissants non spécifiés (37/10 000) ou le syndrome d'Asperger (6/10 000). Le nombre de garçons touchés est systématiquement plus élevé que le nombre de filles, ce syndrome est 4 fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles. L'augmentation de la prévalence est liée à plusieurs facteurs comme les modifications des critères diagnostiques au fil du temps dans le DSM et la CIM, la substitution, la variabilité des procédures d'évaluation dans les différentes études et la meilleure sensibilisation de professionnels de santé sur le syndrome autistique.

Quant à la prévalence du syndrome d'Asperger, en utilisant les critères du DSM-IV ou de la CIM-10, elle varie entre les études avec des taux évalués entre 0,3 pour 10 000 enfants

et 8,4 pour 10 000 enfants (Chakrabarti et Fombonne 2005, Taylor et al. 1999, cité par (Attwood, 2009). Donc, selon ces critères, la prévalence de Syndrome d'Asperger varierait d'un enfant pour 33000 à un enfant pour 1200. La variabilité de ces chiffres peut provenir des critères diagnostics du syndrome d'Asperger qui peuvent varier d'une étude à l'autre. En 2010, un état des lieux sur l'autisme et les TED en France a été publié par la Haute Autorité de Santé (HAS). D'après une méta-analyse de Fombonne (2009), la prévalence de l'autisme « nu » y est estimée, à 0,2% et celle de l'ensemble des TED a environ 0,6%.

### **1.2.2. Problème de l'étude**

La scolarisation de l'enfant atteint d'autisme connaît une évolution rapide, en particulier depuis 2003 avec la reconnaissance de l'intégration de l'enfant handicapé en milieu scolaire ordinaire comme un droit inaliénable (Lenoir, Malvy, et Bodier-Rethore, 2003). Les conditions de la scolarisation sont adaptées afin de répondre aux objectifs de socialisation et de pédagogie, complémentaires des besoins éducatifs et thérapeutiques. Elles sont fonction de l'âge, du niveau de développement de l'enfant, de ses capacités.

En effet, longtemps, l'autisme a été perçu comme une pathologie mystérieuse et obscure. Les personnes autistes ont alors été considérées comme « inéducables », impossibles à socialiser et incapables d'apprentissages. A l'annonce du diagnostic d'« autisme » de leur enfant, les parents s'entendaient dire : « il n'y a pas grand-chose à faire ». Au XIX<sup>ème</sup> siècle, le même préjugé frappait les sourds, considérés comme arriérés mentaux et placés dans les asiles... Toutefois, aujourd'hui encore dans nombre de pays dans le monde, l'autisme évoque à tort une « maladie mentale », un « trouble psychiatrique » et par conséquent des « soins en priorité » dans des institutions sanitaires (hôpital psychiatrique). Ici, ce sont les médecins psychiatres qui continuent à être les maîtres d'œuvre de la prise en charge où l'accès à l'éducation et à la scolarisation est souvent considéré comme accessoire.

Ainsi beaucoup d'enfants autistes sont dirigés vers l'hôpital plutôt que vers l'école et leurs besoins spécifiques d'apprentissage sont peu reconnus. Pourtant, une certitude fait aujourd'hui l'unanimité : une personne avec autisme peut progresser et apprendre toute sa vie; l'autisme n'est pas un handicap figé ou une sentence à vie... Les symptômes les plus invalidants peuvent considérablement s'atténuer, voire presque disparaître dans certains cas.

Les enfants avec autisme associé à un retard profond et présentant des comportements difficiles ne peuvent être durablement accueillis en milieu ordinaire dans des conditions satisfaisantes pour eux (trop grand écart dans les intérêts, hyperstimulation de

l'environnement, nécessité de surveillance constante, risques pour leur sécurité). Cependant, certains enfants ont développé des capacités sociales et d'adaptation pratique, mais les difficultés d'abstraction nécessitent pour la poursuite des apprentissages scolaires des méthodes pédagogiques fondées sur le concret, avec un étayage suffisant, telles que celles proposées dans le cadre d'un établissement médico-éducatif.

Force est de préciser qu'il ne faut jamais perdre de vue le fait que la mise en place de la scolarisation se fait dans le cadre d'un partenariat famille- école - service de soins - services administratifs ; un projet personnalisé de scolarisation est alors établi sur la base d'une évaluation précise des besoins de l'enfant et régulièrement réajusté. Le plus souvent, l'enfant est accueilli à l'école à temps partiel, en alternance avec les soins spécialisés. La réussite de ces intégrations repose sur la reconnaissance des besoins particuliers de l'enfant autiste : environnement le plus adapté possible afin d'éviter les surstimulations sensorielles difficiles à décoder et à gérer, développement préalable des capacités d'adaptation à un groupe et aux changements, nécessité d'une pédagogie spécialisée adaptée aux caractéristiques cognitives, association avec des soins psychoéducatifs visant à exercer la communication et les relations avec autrui.

L'entrée à l'école ordinaire ou une école spécialisée implique donc que l'enfant soit en mesure de supporter la vie dans un grand groupe, riche en stimulations, en changements, en imprévus, en interactions avec des adultes et des pairs, puis d'accéder aux apprentissages selon une pédagogie commune au groupe classe. Ces prérequis doivent auparavant être exercés dans le cadre de petits groupes, dans un environnement matériel, social et éducatif adapté, avec des stratégies pédagogiques personnalisées fondées sur les supports visuels et concrets avec un étayage individualisé. De telles conditions sont réunies dans un service de soins où les objectifs éducatifs et thérapeutiques, définis à l'issue d'une évaluation précise et multidisciplinaire des capacités et des besoins de l'enfant, sont complémentaires des objectifs pédagogiques.

Donc, dans la scolarisation des enfants atteints d'autisme, on attend des bénéfices qui peuvent se situer au niveau cognitif, dans l'acquisition du langage, dans le développement social et le développement de la motricité. Ces bénéfices ne sont atteignables que si l'on développe chez ces enfants des habiletés à communiquer avec les autres, à participer aux interactions sociales sans quoi, ils courraient le risque d'isolement. Tardif (2006, p35) affirme que « *la personne autiste ne manque pas le désir d'interagir, ne manque pas d'émotions, n'a*

*pas une timidité extrême face à l'autre, mais elle n'a pas la possibilité d'interagir faute d'habiletés sociales adéquates* ». Or sans les habiletés sociales adéquates l'élève autiste a de la difficulté à interagir avec ses camarades et adultes à l'école ou à la maison, a du mal à lire et comprendre les situations et les indices sociaux, évite les situations sociales ou y réagit de manière insolite, joue sans appliquer les qualités imaginatives propres au jeu social, a de la difficulté à communiquer ses pensées et ses besoins de façon verbale ou non verbales, a de la difficulté à communiquer de manière verbale par exemple au moyen de gestes, d'images, du contact visuel, d'expression verbale, utilise le langage de manière stéréotypée et répétitive par exemple l'écholalie ou utilise les mots et les phrases de manière insolite, manifeste des obsessions ou des préoccupations persistantes envers des thèmes ou des objets spécifiques.

En raison de l'impact que subit l'enfant atteint d'autisme au cours de son développement, plusieurs études ont essayé d'évaluer l'incidence des mesures éducatives sur le développement des domaines fonctionnels des enfants atteints des troubles envahissant du développement dont fait parti l'autisme. Ron Leaf et John McEachin(2006), montrent que les interventions comportementales ont un effet favorable sur le développement du jeu symbolique. Bondy et Frost montrent quant à eux que les interventions comportementales ont des effets positifs sur l'évolution de la capacité de communication (Expertise collective INSERM, 2002). D'autres chercheurs ont observé l'impact des programmes globaux. Lovas (1987) et Schopler (1988) dont les programmes associent fortement les parents, montrent que leurs interventions sont favorables dans la scolarisation des enfants atteints d'autisme.

Les travaux de ces chercheurs montrent à suffisance que la scolarisation en milieu ordinaire a bien sûr pour avantages principaux l'intégration dans la société, le développement d'aptitudes sociales et l'adaptation à un grand groupe, ainsi que l'accès aux apprentissages scolaires. Aussi, bien que les conditions actuelles permettent beaucoup de souplesse dans les modalités, grâce aussi à la bonne volonté de tous, un suivi rigoureux des projets de scolarisation et une bonne collaboration parents-professionnels, il n'en demeure pas moins qu'une intervention éducative ciblée et précoce optimise considérablement les chances de progression d'un enfant atteint d'autisme ; la scolarisation en milieu ordinaire, en le socialisant et en le stimulant, accompagne, complète et renforce les bienfaits de l'éducation. C'est pourquoi, éducation et scolarisation des enfants atteint d'autisme doivent être prioritaires.

Nous basant sur ce postulat, nous essayons dans cette étude, d'investiguer à l'institut psychopédagogique Einstein sur le rôle que joue la scolarisation de l'enfant atteint d'autisme dans le développement de ses aptitudes sociocognitives permettant par là, une habileté à mentaliser d'où le problème de cette recherche intitulé « *l'influence de l'accessibilité à la scolarisation sur la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire* ».

### **1.3. La question de recherche**

Dans cette étude, nous aurons une question principale et des questions secondaires.

#### **1.3.1. Question principale de recherche**

La question principale nous permet de cerner notre étude, de l'orienter et d'organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs. Son but est d'opérationnaliser le thème de notre recherche en vue d'une meilleure compréhension.

Pris dans ce sens, force est de constater que comme beaucoup de handicaps, l'autisme peut se présenter sous de multiples formes, et le problème de la scolarisation se pose surtout pour les enfants les plus gravement atteints, avec une déficience intellectuelle. L'éducation nationale a envers eux, comme envers tous les autres enfants d'ailleurs, une obligation de scolarisation, qui passe en général par l'accueil de ces enfants en classe d'intégration scolaire.

En effet, le constat que l'école est l'endroit le plus propice à la progression d'un grand nombre d'enfants autiste ou TED, n'est plus à démontrer. Nous avons la certitude que le meilleur endroit pour un grand nombre d'enfants TED est à l'école, à côté de ses pairs. Aussi pensons-nous qu'il est très important de leur donner cette chance dès la maternelle afin qu'ils y apprennent à se socialiser de manière appropriée ; l'école sera le lieu privilégié de la généralisation des apprentissages effectués en prise en charge éducative.

Or, les principes d'égalité de traitement et l'intérêt supérieur de l'enfant, affirmés dans la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées et la Convention internationale des droits de l'enfant, ne sont pas suffisamment mis en œuvre. Pourtant, l'expérience montre les bienfaits de la mixité pour l'épanouissement individuel et l'apprentissage collectif. Dans cette perspective, les enfants atteints d'autisme ont tendance à percevoir leur environnement comme un puzzle et ont souvent besoin d'aides pour faire les liens entre chaque pièce du puzzle. Cet exercice varie selon les capacités de chacun et génère une grande dépense d'énergie.



Pour nous, personnes « ordinaires », notre « style cognitif » nous conduit naturellement à traiter les informations sur notre environnement de façon globale et nous reconnaissons sans efforts le contexte dans lequel nous nous trouvons : (ex. salle de classe, cuisine, salle de cinéma, salle de sport...). Libre à nous dans un deuxième temps, d'en explorer les détails. Pour les personnes atteintes d'autisme, l'environnement peut être source de confusion par la quantité de stimuli à traiter. Stimuli visuels, auditifs, sensoriels... Dès lors, aider l'enfant à comprendre son environnement lui permettra de mieux l'accepter. Ainsi il accèdera plus aisément à toutes formes d'apprentissages.

Partant de ces postulats, le problème de cette étude nous a permis de nous poser une question de recherche qui est la suivante: *l'accessibilité à la scolarisation influence-t-elle la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire?*

### **1.3.2. Questions spécifiques**

Les questions secondaires ou spécifiques (QS) sont la décomposition de la question principale. Dans cette étude, nous en avons formulées trois :

**QS<sub>1</sub>** La participation aux apprentissages individuels et collectifs influence-t-elle la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire?

**QS<sub>2</sub>** L'intégration des contenus cognitifs influence-t-elle la capacité mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire?

**QS<sub>3</sub>** L'acceptation des contraintes de la scolarisation influence-t-elle la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire ?

## **1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE**

D'après le dictionnaire universel, le concept objectif se définit comme étant : « le but qu'on se propose d'atteindre ». En général, l'objectif est une communication d'intention qui décrit ce que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'une étude. Autrement dit, l'objectif d'une étude est ce que l'on se propose d'atteindre, en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène.

C'est une contribution que les chercheurs espèrent apporter à un champ de recherche en validant ou en invalidant une hypothèse. D'après Grawitz (1990, p 481), préciser l'objectif d'une recherche c'est «déterminer ce que l'on veut décrire ou mesurer, définir ce que l'on retient, mais aussi écarter un certain nombre de problèmes c'est-à-dire assigner les limites à

l'enquête . Dans le cadre de notre étude nous avons deux types d'objectifs : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

#### **1.4.1. Objectif général**

Les objectifs généraux d'une étude sont ceux dont l'aboutissement est évalué à long terme. Aujourd'hui, la scolarisation des enfants ayant des troubles autistiques constitue un vrai défi dans toutes les sociétés. Bien que la loi ait donné à ces enfants le droit à l'accès à l'école ordinaire, plusieurs obstacles persistent sur le terrain. Ainsi, la présente étude s'investit dans la compréhension et l'explication de l'influence qu'aurait l'accessibilité à la scolarisation sur la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

Pour atteindre ce but général, il est important de passer par l'analyse des éléments plus détaillés et plus significatifs, que sont les objectifs spécifiques.

#### **1.4.2. Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques apparaissent comme étant les éléments à partir desquels nous allons pouvoir atteindre nos objectifs généraux. Aussi, pour être mené à bien, notre travail nous impose un certain nombre de préalables, dont la détermination de la structure de notre représentation, dans l'optique d'une opérationnalisation pertinente et réaliste de notre variable indépendante. En effet, en déceler les éléments centraux nous offre la possibilité d'examiner précisément et de manière exhaustive, l'action de chacune des parties prenantes, sur l'implantation organisationnelle de l'éducation spécialisée et donc, d'énoncer nos objectifs spécifiques comme suit :

**OS1-** Examiner si la participation aux apprentissages individuels et collectifs influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

**OS2-** Analyser si l'intégration des contenus cognitifs influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

**OS3-** Analyser si l'acceptation des contraintes de la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

### **1.5. INTERETS ET PERTINENCE DE L'ETUDE**

Sous ce titre, nous nous proposons de dégager trois centres d'intérêts qui nous semblent rattachés à notre sujet et la pertinence de notre étude.

### **1.5.1. Intérêts de la recherche**

Selon Sillamy (2006, p145), l'intérêt est « *ce qui importe à un moment donné* ». Vue sous cette perspective, notre travail présente un triple intérêt : personnel, social et scientifique ou théorique.

#### **1.5.1.1. Intérêts du point de vue personnel**

Sur le plan personnel, cette étude me permettra de connaître ce que c'est un enfant autiste et partant de ces connaissances, je saurai leurs particularités dans l'accessibilité à la scolarisation. Cette étude me permettra aussi de savoir comment l'enfant atteint d'autisme peut développer ses capacités socio adaptative malgré son handicap.

#### **1.5.1.2. Intérêts du point de vue social**

La plupart des familles qui ont les enfants atteints d'autisme sont convaincu que ces enfants ne peuvent rien apprendre, que ce sont des enfants de la malédiction. Donc, sur le plan social, cette étude permettra d'intégrer les changements de conception que les familles ont sur les enfants atteints d'autisme et comprendre que ces derniers sont capable de quelque chose, qu'ils peuvent développer leur autonomie et être utile pour la société en général et leur familles en particulier.

Cette étude peut permettre aussi à l'entourage des personnes atteintes d'autisme et en particulier leurs parents, de comprendre que ce trouble n'est pas une fatalité et qu'ils peuvent apporter un soutien à leur enfant dans son évolution vers une autonomie au sens large du terme.

#### **1.5.1.3. Intérêts du point de vue théorique**

Se penchant sur le cas des enfants autistes d'âge scolaire, nous questionnons les concepts d'accessibilité à la scolarisation et capacité de mentalisation. Les psychopédagogues s'accordent à dire qu'il s'agit d'une part d'intégration des contenus cognitives qui se vérifient à travers la capacité de comprendre les contenus d'apprentissage et d'autre part la participation aux apprentissage individuels et collectifs qui se vérifie à travers l'implications dans les interactions avec les enseignants et les camarades de classe et aussi par la capacité qu'a l'enfant autiste à comprendre son comportement et celui de l'autre. D'où l'intérêt théorique de notre étude qui nous amène à aborder l'accessibilité à la scolarisation des enfants autistes d'âge scolaire et ceci dans les aspects de la maîtrise réfléchi du comportement, dans la réduction des réponses à forme corporelle.

### **1.5.2. Pertinence de la recherche**

Les travaux scientifiques de la haute autorité de santé mettent en évidence des pistes d'actions appropriées en matière d'éducation. Ces travaux ont montré que plus tôt l'éducation est mise en œuvre, mieux elle est adaptée à cette population spécifique et meilleures seront les chances d'une insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte. Sans nier les difficultés qu'elle peut faire naître, la scolarisation contribue à préparer cette insertion pour les enfants atteints de troubles du spectre autistique.

Aussi, en nous focalisant sur la scolarisation de l'enfant atteint d'autisme, nous voulons montrer que le processus d'apprentissage est extrêmement complexe. Il implique d'abord et surtout des relations entre les enseignants et les élèves sur la base d'un programme d'enseignement donné et de pratiques pédagogiques, mais il intervient aussi dans un cadre social plus général. Ces relations sont en outre conditionnées par les ressources à la disposition des écoles, les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants en tant qu'employés des écoles privées ou des autorités éducatives publiques, ainsi que la concordance entre les valeurs promues par les écoles en tant qu'institutions sociales et celles des familles des élèves et de la société dans son ensemble.

Cette étude est pertinente ce sens qu'elle souligne le fait que l'engagement social des élèves porteur de troubles du spectre autistique (TSA) constitue un enjeu majeur de leur scolarisation car il a une influence sur le développement social, émotionnel et cognitif pour reprendre Odom et Bailey, (2001). En effet, l'engagement social se caractérise par la participation aux activités et par les interactions avec les pairs. L'évolution de cet engagement en lien avec la guidance individuelle de l'enseignant constitue un objet de recherche récent dans les études sur scolarisation lors de la petite enfance (Despois et al. 2016). Toutefois les interactions entre engagement et guidance peuvent varier en fonction du type d'activité.

Aussi, postulant que l'école est un lieu essentiel pour le développement des jeunes, en ce sens que ce qu'ils y vivent peut affecter la manière dont ils se sentent à l'école mais aussi en dehors, et que, cette question du bien-être des élèves rencontre un intérêt croissant, que ce soit de la part des acteurs de terrain, du monde politique ou scientifique d'une part, que malgré cela, beaucoup reste à faire au niveau de la recherche pour pouvoir apporter des réponses claires mais nuancées susceptibles d'éclairer les pratiques d'autre part, la présente recherche vise ainsi à identifier la capacité qu'a l'enfant atteint d'autisme de nommer sa propre expérience et de la mettre en sens. Cette capacité peut contribuer de façon essentielle à

la régulation des affects, au contrôle des pulsions, à la maîtrise de soi, et à l'expérience de l'organisation du soi de l'enfant atteint d'autisme. Elle peut donc mettre en exergue l'évolution contrastée des profils d'interaction « guidance individuelle de l'enseignant/engagement social de l'élève inclus » lors de deux temps d'apprentissage (accueil et séance d'apprentissage).

## **1.6. FORMULATION DES HYPOTHESES**

L'hypothèse suppose une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises ». Pour Grawitz (2000, p398), « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie ». On comprend au travers de cette position de Grawitz qu'une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'expérimentation peut-être confirmée ou infirmée. Nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres hypothèses opérationnelles.

### **1.6.1. L'hypothèse générale**

On peut dire que l'hypothèse générale est la réponse à la question principale. C'est elle qui guidera notre réflexion tout au long de ce travail ; elle est le fil conducteur. Ainsi, dans ladite étude, l'hypothèse générale est la suivante: *l'accessibilité à la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.*

### **1.6.2. Les hypothèses de recherche**

Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation.

Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puis qu'elles sont non seulement les caractéristiques de l'hypothèse générale, mais aussi plus concrètes à manipuler et constituent des propositions de réponse aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles consistent en une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

Ainsi avons-nous formulé quatre hypothèses opérationnelles qui répondent à nos questions secondaires, elles-mêmes rendant compte de la congruence entre les objectifs et les hypothèses. Ce sont :

**HR<sub>1</sub>** La participation aux apprentissages individuels et collectifs influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

**HR<sub>2</sub>** L'intégration des contenus cognitifs influence la capacité mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

**HR<sub>3</sub>** L'acceptation des contraintes de la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

## **1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE**

Elle a un triple point de vue théorique, géographique et temporel

### **1.7.1. Délimitation théorique**

Sur le plan théorique, notre thème porte sur « *l'accessibilité à la scolarisation et capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire* ». Privilégier cet axe qu'est la capacité de mentalisation de l'enfant autiste est primordiale car cette dernière est difficile à cerner et pose de nombreux problèmes à la communauté scientifique.

### **1.7.2. Délimitation géographique**

Du point de vue géographique, cette étude s'adresse à un groupe humain bien défini : les enfants atteints de l'autisme qui sont scolarisés à l'Institut Psychopédagogique Einstein situé au quartier Nkolbikok, Arrondissement de Yaoundé VI, département du Mfundi, Région du centre et plus précisément à la montée du parc national de génie civil : entrée transformateur. Cet Institut est limité au nord par l'école des travaux publics.

### **1.7.3. Délimitation temporelle**

Du point de vue temporel, cette étude s'est déroulée sur une période d'un an durant laquelle nous avons eu la chance de nous imprégner des méthodes de prise en charge psychosociales et psychopédagogique des enfants à besoins éducatifs spéciaux, particulièrement des enfants atteints des troubles envahissant du développement.

## **1.8. DEFINITION DES CONCEPTS DE LA RECHERCHE**

La polysémie des expressions françaises est généralement le point de départ des diverses discordes et des malentendus entre les chercheurs. Selon Durkheim (1895) « le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question. » Ainsi, dans le souci d'éviter toute ambiguïté conceptuelle, l'influence qu'aurait l'accessibilité à la scolarisation sur la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire nécessite une examination et une évaluation des conditions d'apprentissage. Tout ceci pourrait être abordé autour des concepts clés suivants : l'éducation, scolarisation, accessibilité, système éducatif, handicap mental, handicap psychique, autisme, coping, somatisation et mentalisation.

### **1.8.1. Éducation**

Du latin « *educare* », l'éducation veut dire élever, prendre soin, faire croître. C'est l'art d'élever un enfant pour en faire un homme complet.

Selon le Petit Larousse illustré (2008), l'éducation c'est l'action d'éduquer, d'instruire quelqu'un ; manière de comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation. C'est aussi l'ensemble des acquisitions morales, intellectuelles, culturelles de quelqu'un.

Pour Durkheim (1963) repris par Filloux (1994), la définit comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures, en vue d'assurer leur développement physiologique, psychologique et psychomoteur pendant une période bien définie et dans un espace précis ». C'est l'action de développer les facultés morales physiques et intellectuelles d'un individu ; en d'autres termes, c'est l'ensemble des méthodes et techniques utilisées par l'enseignant pour transmettre à l'apprenant, des connaissances qui peuvent assurer son développement physique, psychique, moral et culturel, dans l'optique de faire de lui, un citoyen digne de vivre en harmonie avec ses congénères dans sa société d'appartenance.

Donc, nous comprenons que l'éducation désigne tout un processus, une action à agir sur une personne. Dans cette étude, l'éducation est définie comme ce qui consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération.

### **1.8.2. Scolarisation**

Selon le Petit Larousse illustré(2008) la scolarisation c'est l'action de scolariser, fait d'être scolarisé c'est-à-dire fréquenter. C'est introduire un individu dans un système scolaire

La scolarisation est processus qui consiste à doter des enfants et des jeunes de connaissances et d'aptitudes dans le cadre du système d'enseignement formel.

En faisant référence, aux conditions de la scolarisation, il semble difficile d'établir une frontière rigide entre le concept de scolarisation et celui de prise en charge. Prendre en charge veut dire « s'occuper de ». C'est pourquoi selon Buisson (1911), la scolarisation est une intervention visant à s'occuper d'une partie importante ou de toute la problématique d'une personne ayant des incapacités dû à un trouble ou autre déficit.

Nous comprenons par scolarisation, le fait d'inculquer dans l'enfant des connaissances et des savoir-faire utiles qui pourront lui permettre d'être épanoui et autonome dans la gestion de sa vie et de son comportement.

### **1.8.3. Accessibilité**

À l'école, l'accessibilité c'est rendre possible "l'accès de tout à tous". Pour l'éducation nationale, c'est l'accessibilité au savoir, à la connaissance. Cela se traduit aujourd'hui d'abord par le droit à l'inscription dans l'établissement scolaire de secteur, qu'on appelle "établissement scolaire de référence" (F Buisson, 1911). Cela se concrétise aussi par l'ensemble des mesures collectives ou individuelles qui permettent aux élèves d'avoir accès autant qu'il est possible à l'ensemble des locaux et des matériels qui sont nécessaires pour leur scolarisation. C'est enfin la mise aux normes des bâtiments scolaires mais aussi des équipements culturels et sportifs.

Donc, l'accessibilité pour cette étude, c'est accéder aux contenus cognitifs des apprentissages, c'est être capable de mobiliser les opérations mentales telles que concevoir, symboliser, discerner, etc...

### **1.8.4. Système éducatif**

Emile Durkheim dans le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de Fernand Buisson (1911), définit le système éducatif comme les «sommes de pratiques éducatives». Dans son sens historique, le système éducatif (ou scolaire) renvoie à une mise en système, à la construction d'un système cohérent à partir de noyaux éloignés, juxtaposés, voire disjoints. Dans son acception contemporaine, il s'agit de l'ensemble des institutions qui participent à la fonction éducative, et aussi de l'organisation d'ensemble de l'architecture scolaire, c'est-à-dire du déroulement général des études : cycles, filières, orientations, etc.

Le système éducatif dans un pays est une organisation formelle du parcours scolaire, académique et professionnel. Au Cameroun, la particularité de ce système est le bilinguisme.



Il est régi par la loi N 98/004 du 14 avril 1998 de l'orientation de l'éducation au Cameroun. Une loi à qui l'on doit les bases et les fondements du fonctionnement de l'institution scolaire nationale. Ayant été sous tutelle de la France et de la Grande-Bretagne, le Cameroun a hérité des deux langues de ces pays, à savoir, le français et l'anglais. C'est pourquoi son système éducatif est subdivisé en deux sous-systèmes francophone et anglophone. Ces deux sous-systèmes coexistent en conservant chacun sa particularité dans les méthodes d'évaluation et de certification. Ils ont des traits qui les caractérisent particulièrement, avec pour point commun l'enseignement général et technique. Ceci est valable tant pour l'enseignement privé que pour l'enseignement public.

### **1.8.5. Handicap mental et handicap psychique**

Selon le Grand Dictionnaire de la Psychologie, le handicap mental c'est l'insuffisance d'efficience intellectuelle, représentant un des aspects cliniques importants d'une déficience mentale, rendant un sujet incapable de répondre d'une manière adaptée aux exigences du milieu (Bloch et al.1993). L'expression « handicap mental » qualifie aussi à la fois une déficience intellectuelle (approche scientifique) et les conséquences qu'elle entraîne au quotidien (approche sociale et sociétale).

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit le handicap mental, ou déficience intellectuelle, comme « *un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales* ». Le handicap mental est la conséquence d'une déficience intellectuelle. La personne en situation de handicap mental éprouve des difficultés, plus ou moins importantes, de réflexion, de conceptualisation, de communication et de décision, qui nécessitent un accompagnement humain, adapté à son état et à sa situation.

Le handicap psychique se définit quant à lui par l'atteinte d'une pathologie mentale entraînant des troubles mentaux, affectifs et émotionnels, soit une perturbation dans la personnalité, sans pour autant avoir des conséquences sur les fonctions intellectuelles .ex : Schizophrénie, maladie bipolaire, hypochondriaques. La personne handicapée psychique est marquée par une altération ou une perturbation de ses facultés mentales, susceptibles d'être guéries ou réduites, au moyen d'une thérapie adaptée.

### **1.8.6. Autisme**

Selon le Grand Dictionnaire de la Psychologie, Bloch et al (1993), l'autisme est défini comme un repliement sur son monde intérieur du sujet qui refuse le contact avec le monde extérieur.

Dans le Dictionnaire de la Psychologie, Norbert Sillamy (1994, p.27) définit l'autisme comme un « *repliement excessif sur soi, entraînant un détachement de la réalité et une intensification de la vie imaginative* »

L'autisme, nommé « autisme infantile » par la CIM-10 et « trouble autistique » par le DSM-IV, est un trouble envahissant du développement qui se caractérise essentiellement par une altération qualitative et quantitative de trois domaines de développement : la communication verbale et non-verbale, la socialisation et comportement répétitifs et restreints (APA, 2000). Il apparaît avant l'âge de 3 ans et dure toute la vie et est souvent associé à d'autres troubles comme le retard mental, l'épilepsie et troubles psychiques... etc.

Pour Hutt (cité par Hendriks, 2000, p 54) « *l'autisme est la conséquence d'un état chronique de sur-sollicitation, probablement du système réticulaire, ce qui expliquerait les stéréotypes comme un mécanisme de défense. Le manque affectif et les autres problèmes de comportement émaneraient de la peur, de la frustration et de la confusion de l'enfant, par son manque total de compréhension du monde* ».

L'autisme comme le souligne Jean E. Dumas (2013) est moins une entité clinique aux caractéristiques clairement établies qu'un ensemble de troubles graves faisant partie de ce qu'on nomme le *spectre autistique*. Cette image souligne que, si l'on parle habituellement du trouble au singulier, ses manifestations sont plurielles et varient considérablement en nombre, en forme et en intensité d'un enfant à un autre.

Nous retenons ici que l'autisme est un syndrome spécifique, caractérisé par sa précocité, sa symptomatologie, son évolution et par les perturbations des relations affectives avec l'entourage.

### **1.8.7. Mentalisation**

Le concept de mentalisation a été l'objet de plusieurs travaux de recherche scientifique. Il a été théorisé par l'école française de psychosomatique qui, selon laquelle la mentalisation est liée à la quantité et à la qualité des représentations psychiques.

Reprenant le titre d'un ouvrage de Pierre Janet *L'automatisme psychique*, Mayi (2017), définit la mentalisation comme un processus psycho dynamique visant à amoindrir l'impact des automatismes psychologiques et psychobiologiques sur le sujet ; à les réorganiser en leur donnant des tournures positives, c'est-à-dire favorables à ce dernier et à sa communauté et allant dans le sens de la communauté ; à les éliminer afin d'adopter des solutions adéquates, mais qui dans leurs visée sont définitivement toujours plus humaines.

Dejours (cité par De Tychey, Diwo et Dollander ,2000), donne une double définition de la mentalisation. D'après lui, la mentalisation est un travail de la pensée sur les représentations et aussi un processus de construction de la représentation.

Dans une perspective différente de ceux de l'école française de psychosomatique, pour Fonagy et Target(2006), issu des approches développementales et psychodynamiques, le concept de mentalisation décrit la capacité des individus à percevoir et à interpréter leurs propres comportements et ceux des autres en termes d'expériences subjectives (p.ex., besoins, désirs, motifs, émotions, croyances, intentions, buts).

Mentaliser permet d'inférer les expériences subjectives (contenus et processus mentaux) sous-tendant les comportements, les actions et les réactions de soi et des autres dans divers contextes au quotidien. Nous comprenons par là qu'en plus d'impliquer une composante interpersonnelle, la mentalisation comprend une composante d'autoréflexion, c'est-à-dire la capacité à donner un sens à sa propre expérience subjective. La capacité à penser à son expérience subjective et à ses processus mentaux résulte en une meilleure perception de ses propres préférences, désirs, émotions, intentions et pensées et, conséquemment, en une meilleure compréhension de ses propres comportements.

En somme, la mentalisation est cette capacité qui comprend une grande variété d'opérations cognitives : percevoir, porter attention, reconnaître, se souvenir, décrire, réfléchir, inférer, interpréter, imaginer, anticiper, simuler, etc.

### **1.8.8. Coping**

Le mot vient du verbe anglais to « cope with » qui signifie « faire face à ».Il trouverait son origine dans le vieux français : coup, couper. C'est un ensemble des processus qu'un individu peut imaginer et installer entre lui et un événement qu'il juge inquiétant, voire dangereux afin d'en maîtriser les conséquences potentielles sur son bien être physique et psychique.

Selon le Grand dictionnaire de la psychologie (2002, p.218), le coping est un « *processus actif par lequel l'individu, par auto appréciation de ses propres capacités, de ses motivations, fait face à la vie et notamment à une situation stressante et réussit à la maîtriser* ».

On voit ici que le concept de coping est relativement récent, ce terme est apparu dans la littérature en 1966, dans un ouvrage de R. Lazarus, désignant un ensemble de réactions et de stratégies élaborées par les individus pour faire face à des situations stressantes (Lazarus et Folkmann, 1984a). C'est aussi un ensemble des efforts cognitives et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer des demandes spécifiques internes et ou externes, vécues par le sujet comme menaçant, épuisant ou dépassant ses ressources.

Toutefois, dans le cadre de notre étude, le coping représente un effort de la personne afin de gérer la situation comme telle et les émotions produites par cette situation, dans le but d'en diminuer les effets néfastes sur les plans physiques et psychologiques.

### **1.8.9. Somatisation et réponses corporelles**

En grec, « soma » signifie « corps ». La somatisation est la traduction d'un conflit psychique en affection somatique. Historiquement les premières somatisations furent repérées à la fin du 19ème siècle par l'observation de cas d'hystérie. Chez ces patients, il s'agissait d'une détresse psychologique qui s'exprimait par des troubles neurologiques avec l'installation de paralysies. Pour, Freud, Breuer et Charcot, médecins et chercheurs de l'époque, le lien entre le mental et le corps apparût assurément. Puis, dans les années 50 l'observation des maladies a confirmé l'association de facteurs psychiques. La relation entre le corps et l'esprit se renforça. Aujourd'hui, aborder la somatisation c'est poser le constat préalable de ce lien indéfectible entre l'appareil psychique et le corps. C'est aussi reconnaître l'expression de son dérèglement lorsqu'il se manifeste sous la forme d'une souffrance corporelle codée. Donc nous somatisons lorsque nous avons tendance à éprouver ou à exprimer une souffrance physique en réponse à un stress ou un traumatisme psychique. Ce processus est souvent associé à des troubles dépressifs ou anxieux.

## **CHAPITRE 2. AUTISME ET SYSTÈME SCOLAIRE**

Trouble de l'intersubjectivité dès l'origine, l'autisme peut fasciner parfois les chercheurs, cliniciens ou fondamentalistes, parce qu'il semble offrir un regard sur l'origine de la vie psychique et de la relation interpersonnelle, sur la naissance de l'humain. Aussi, ce chapitre est celui dans lequel nous essayerons de jeter un regard critique sur les travaux des autres chercheurs ayant traité des thèmes similaires à celui-ci. Beaud (2001) soutient à cet effet que « la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet, c'est-à-dire, un inventaire des principaux travaux étudiés en vue d'envisager les nouvelles orientations. Cette recension des écrits qui est le support analytique de la littérature relative à un thème de recherche donné, nous facilitera la tâche dans l'orientation de ce travail vers la détermination des facteurs susceptibles d'expliquer la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

### **2.1. GÉNÉRALITÉS SUR L'AUTISME**

L'autisme occupe aujourd'hui une position cruciale dans la recherche clinique et neuroscientifique en ce sens qu'il éclaire les processus qui assurent la relation interindividuelle et ses troubles, qu'on la désigne par les termes de communication, d'intersubjectivité, de mécanismes relationnels ou d'interaction sociale, d'empathie ou de « cognitions sociales ». Comprendre son étiologie suppose d'abord la compréhension de son origine voire, de l'évolution de ce concept. En effet, des origines du mot autisme jusqu'à sa conception actuelle comme une entité nosographique s'explique d'abord par les travaux sur l'épistémè du débat sur ce concept.

#### **2.1.1. Brève histoire de la notion d'autisme**

Il s'avère indispensable de parler brièvement de l'historique de la notion d'autisme car l'autisme a été et continue à être une énigme pour beaucoup de gens.

Le chemin a été drôlement tortueux pour que le concept de l'autisme se dévoile, soit nommé et se spécifie. Les véritables pionniers sont J. Itard et S. Freud ; sans oublier le naturaliste Carl V. Linné qui a fait une étude phénoménologique regroupant une dizaine d'observations d'enfants errants ou abandonnés (dont celle d'une fillette Melle Leblanc ressemblant étrangement à une enfant autiste, décrite en 1731 à Châlons-sur-Marne...).

La découverte en 1800, de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, enfant qui a vécu dans les bois jusqu'à l'âge de 11-12 ans est une occasion inespérée pour les hommes de sciences, médecins, métaphysiciens...de débattre des questions de l'inné et de l'acquis.

Le débat ouvre d'ailleurs des perspectives pédago-éducatives, exploitées par J.Itard, qui sont à l'origine des approches comportementales et laisse en même temps un doute quant à la notion d'idiotie. Suite à la découverte de Victor, se dessine de plus en plus la prévalence pour la thèse d'une maladie mentale qui n'abolit pas vraiment les facultés de l'intelligence mais qui les perturbe seulement et crée des troubles profonds du comportement relativement irréversibles.

Plus tard, dans les années 1860, une rupture se fait dans le discours psychiatrique : les premières classifications apparaissent (obéissant aux mêmes règles que les méthodes des botanistes ou des zoologistes, comme celles du suédois Carl V. Linné). On écoute alors le sujet, on l'observe, on discute et on affine progressivement les descriptions de l'idiotie.

En 1888, le psychiatre français Moreau de Tours pose la question de la folie chez l'enfant. En 1906 Sancte de Sanctis médecin italien, qui organise des « asiles-écoles » pour enfants arriérés mentaux, décrit la démence précocissime comme une forme distincte de l'idiotie. Il s'agit de l'apparition vers 3-4 ans d'un état de morosité, d'indifférence, de manque d'affectivité, de négativisme, mutité ou opposition et troubles affectifs (colère, anxiété), avec perte du langage, incontinence, troubles moteurs comme agitation, stéréotypies, maniérisme, attitude catatonique, impulsion...sur le modèle de la démence précoce pour les enfants qui échappent à l'idiotie ou à l'imbécillité.

En 1908, un pédagogue viennois, Theodor Heller décrit 6 cas de démence très particuliers que Weygandt expliquera comme des *démences infantiles*, schizophrénies propres à l'enfant. En plus des symptômes habituels de la démence *précocissime*, il note l'expression intelligente de ces enfants, l'absence de toute atteinte organique, l'instabilité psychomotrice, la perte du langage et du contrôle sphinctérien, des états régressifs et d'angoisse, survenant après un développement normal vers 2-3 ans. Dans ce tournant du 20ème siècle, un psychiatre suisse, Eugen Bleuler, va proposer un terme spécifique pour ces situations.

Bleuler a employé le terme autisme pour désigner la perte du contact avec la réalité chez des malades schizophrènes adolescent et adultes. Il le définissait comme un trouble de la pensée ou « pensée circulaire » qui se ferme sur elle-même. En 1911 Bleuler impose son

terme de schizophrénie afin de le démarquer de la *démence précoce* de E. Kraepelin à connotation très déficitaire, et distingue les symptômes fondamentaux des symptômes accessoires : l'autisme vient alors comme un trouble secondaire de la schizophrénie, conséquence directe d'un trouble primaire, qu'il appelle *la dislocation schizophrénique*, la *Spaltung* qui désigne la perte de contact avec la réalité, le repli dans un monde pour soi et la prédominance relative ou absolue de la vie intérieure.

Parmi les cas rencontrés pour expliquer l'autisme, Bleuler s'est inspiré de la description de Mme X pour définir ce trouble. Mme X était une femme intelligente considérée par ses proches comme « *neurasthénique* ». Elle avait construit autour d'elle une sorte de « *mur mental* » la confinant si étroitement qu'elle se sentait « *comme dans une cheminée* ».

Bleuler a rassemblé d'autres observations montrant que certains malades s'étaient coupés du monde extérieur pour vivre enfermés dans leur propre monde. Il a appelé « *autisme* » ce détachement de la réalité avec la prédominance de la vie intérieure. Il a su montrer que ces personnalités à troubles autistiques associés n'étaient ni démentes ni retardées et pouvaient même avoir une vie intérieure très riche.

Les travaux de Bleuler sur l'autisme du schizophrène permettent de comprendre la raison des discussions actuelles au niveau de la difficulté de définition du terme « autisme », et principalement en référence à sa réflexion quant aux schizophrénies. Parmi les symptômes fondamentaux des pathologies schizophréniques, E. Bleuler met en avant l'autisme de ses patients. Il est à noter qu'à l'époque où Bleuler emploie le terme « autisme » (1911), aucune description de l'autisme infantile n'a été établie. Dans ses analyses, Bleuler constate une déficience de ses patients au niveau de l'interaction, des difficultés de contact, un repliement sur soi, sur leurs désirs, leurs préoccupations et leurs pensées intimes. Il parle d'une prédominance d'un monde intérieur au détriment des relations avec la réalité. Comme l'affectivité autistique, la pensée autistique opposée à la pensée réaliste, a ses propres lois. C'est pour cette raison que Bleuler la présente plutôt sous forme d'idées fixes, dont la réalisation laisse les patients indifférents. Donc Bleuler a été le premier à utiliser le mot autisme afin de décrire chez les patients adultes atteints de schizophrénie, l'évaluation hors de la réalité et le retrait sur le monde intérieur (Ferrarie, 1999).

Dans *Pour introduire le narcissisme*, Freud (1914) a abordé ce mécanisme de défense consistant à se réfugier dans un monde intérieur fait de rêveries et de fantasmes. Il a tout d'abord employé les termes d'« autoplastie », puis d'« alloplastie » avant de se diriger vers

l'autisme. Malgré ses premières réticences vis-à-vis des travaux de Bleuler, Freud a fini par s'en rapprocher pour construire sa propre théorie. C'est pourquoi Freud mentionnait le concept d'autisme de Bleuler en utilisant la métaphore suivante « *La fermeture autistique est comme un œuf d'oiseau avec sa réserve alimentaire à l'intérieur de sa coquille. Dans ce cas, l'être autistique est sujet de besoins mais il est aussi sa propre source de nourriture. Il deviendra nécessaire à un certain moment de briser la coquille, négocié avec le principe de réalité* ». Ce rapprochement s'est également instauré lors de la construction de sa théorie sur la confrontation psychique entre le principe de plaisir et le principe de réalité. Le sujet se défendrait soit par le biais d'un repli de type autistique (au sens de Bleuler) soit par le biais d'une action (décharge motrice). Freud acceptait cependant qu'à un niveau de développement normal il y ait un passage par le biais de l'activité fantasmatique. Ces activités de défense étant retrouvées dans les jeux d'enfants et les rêveries diurnes pour une accessibilité, une acceptation et une compréhension du réel.

C'est à partir des années 1930 que la clinique psychiatrique se construit et l'autisme est reconnu comme une entité nosographique.

### **2.1. 2. Évolution du concept d'autisme**

Il est important de souligner que la psychiatrie moderne a été très marquée par les travaux de l'allemand Emile Kraepelin. En effet, c'est lui qui, dans les dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle, a regroupé un certain nombre de troubles mentaux affectant les sujets jeunes, dans un cadre unique, celui de la démence précoce, qui allait devenir, après les travaux d'Eugène Bleuler, la schizophrénie. Dès lors, les premiers psychiatres qui se sont intéressés à l'enfant se sont référés à ce cadre conceptuel et ont décrit des cas de schizophrénie très précoces, dont ils ont signalé les aspects particuliers comme la rareté des phénomènes délirants et hallucinatoires, la prédominance des troubles du contact. C'est dans ce contexte que Léo Kanner, médecin autrichien et un des fondateurs de la pédopsychiatrie aux Etats-Unis, a publié en 1943, «*Autistic disturbance of affective contact*», un article dans lequel la description de onze enfants qu'il côtoie depuis 1938 et chez lesquels semblait exister, depuis le début de la vie, une « inaptitude [...] à établir des relations normales avec les personnes et à réagir normalement aux situations ». On pouvait entre autre lire chez ces enfants, les comportements stéréotypés et répétitifs, les troubles dans la communication avec les autres, le retard de langage... La précocité des troubles était ce qui les différençait, d'abord, des cas décrits jusqu'alors (la notion de schizophrénie impliquant une désorganisation progressive après, au minimum, quelques années de développement normal).



En effet, dans ses travaux, Kanner établira l'idée que les troubles de ces enfants sont les signes d'une maladie spécifique, qu'il dénommera « autisme infantile précoce » connu plus tard sous l'appellation d'« autisme de Kanner»). Les enfants décrits par Kanner semblaient être en bonne santé, mais ils présentaient les symptômes suivant :

- une incapacité à établir des relations avec leurs parents et les gens en général,
- un retard de parole et l'utilisation du langage à des fins communicatives ;
- un langage répétitif ;
- une façon de jouer répétitive, stéréotypée ;
- une préoccupation excessive pour ranger les choses toujours dans le même ordre ;
- une absence d'imagination ;
- une mémoire de routine.

Kanner (cité par Philippe, M., et Lebovici, S., 1990, p.21) explique l'incapacité fondamentale que provoque l'autisme chez l'enfant dans ces termes :

*« l'exceptionnel, le pathognomonique, le désordre fondamental est l'inaptitude des enfants autistes à établir des relations normales avec les personnes et à réagir normalement aux situations depuis le début de la vie. Il y a depuis le départ une extrême solitude autistique qui, toute les fois que cela est possible, dédaigne, ignore, exclut tout ce qui vient à l'enfant de l'extérieur »*

L'évolution du concept d'autisme dans les classifications internationales est illustrée bien par l'Association américaine de psychiatrie (APA) et celle de l'organisation mondiale de la santé (OMS). Ces deux classifications ont évolué dans le sens d'une convergence de plus en plus forte. Les versions de ces systèmes de diagnostics à savoir le DSM-IV (APA, 1994 et 2000) et la CIM-10 (OMS ; 1993) ont beaucoup de commun même si quelques différences persistent. Dans la première version de DSM parue en 1952, l'autisme est classé dans la catégorie des réactions schizo-phréniques de type infantile. Le terme « autisme » apparaît pour la première fois en 1968, dans la deuxième édition du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-II). Dans le DSM-III parue en 1980, il apparaît la notion de trouble envahissant du développement. Les troubles envahissant du développement regroupent un ensemble de désordres d'apparition précoce qui viennent perturber l'évolution du jeune enfant et qui induisent des déficits et des anomalies qualitatives dans le fonctionnement intellectuel, sensoriel, moteur, ou du langage (Bernadette, 2003)

Cette nouvelle conception a permis aux auteurs de montrer que les signes cliniques de l'autisme correspondent à une perturbation des fonctions en cours de développement. Cela est expliqué par les données concernant le développement cérébral qui montrent que dans

l'autisme existait des anomalies de l'organisation cérébrale. Partant de cela, les signes de l'autisme peuvent être distingués de la symptomatologie psychotique telle qu'elle apparaît dans les psychoses de l'enfant. Avec l'apparition du DSMS-5, il naît la notion de trouble du spectre autistique.

Les troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles neurologiques complexes qui affectent l'acquisition d'habiletés et compétences diverses tout au long de la vie. Depuis plusieurs années est apparue une tendance à considérer les différentes catégories de TED comme de simples variantes d'une même pathologie avec l'idée d'un *continuum* d'un même trouble, le « trouble du spectre de l'autisme ». Cette conception a été officialisée en 2013 par le DSM-5 et rend compte de l'étendue et de l'hétérogénéité des troubles. Elle est utilisée en complément de la CIM-10, classification de référence des pathologies. L'autisme est situé dans un chapitre du DSM-5 intitulé « Troubles neurodéveloppementaux ». Les critères ont été revus : ils réunissent désormais les troubles des interactions et les troubles de la communication et prennent en compte les particularités sensorielles, cognitives et langagières observées chez un grand nombre de personnes avec TSA. Leur possible association à une pathologie médicale, génétique ou à un autre trouble du développement est également spécifiée.

Les critères du DSM-5 apparaissent moins sensibles et plus spécifiques que ceux du DSM-IV. Ils ne retiennent que 75 à 90 % des TED inclus par le DSM-IV. C'est parmi les diagnostics de syndrome d'Asperger et de TED non spécifié (TED NOS) du DSM-IV que se trouvent le plus de cas non retenus par les critères DSM-5.

### **2.1.3. Étiologie**

Les étiologies du syndrome autistique ne sont pas réellement connues. Kanner, lorsqu'il décrit les troubles qu'il observe en 1943, évoque « une incapacité innée », soit un caractère endogène et biologique à la nature du trouble. Il attribue ensuite l'autisme à une anomalie de la relation mère-enfant, théorie qu'il réfute quelques années plus tard. Les diverses recherches évoquent des anomalies chromosomiques, des anomalies de gènes codant pour le développement du système nerveux central. Les auteurs insistent également sur le rôle de l'environnement de l'enfant : les parents mais également l'environnement sensoriel et matériel, les autres interactions humaines.

Depuis lors, de nombreuses évolutions et améliorations quant à la définition et à la perception de ce trouble ont eu lieu. Si au départ l'autisme était associé au terme de psychose

infantile, ce n'est plus le cas actuellement. Les connaissances relatives à l'étiologie de l'autisme ont changé à travers les générations. Au début, les facteurs psychologiques et familiaux occupaient le devant de la scène. L'autisme était expliqué en termes de faute, et bien souvent c'était la mère, froide et distante, qui était montrée du doigt. Elle n'avait pas réussi à établir une bonne relation avec son fils ou sa fille ou était tout simplement indifférente à son enfant. Celui-ci s'était alors créé un monde à part, lointain pour échapper à sa méchante mère (Arapi et Unapei, 2008).

Ces croyances tendent à disparaître au profit d'une description épidémiologique, génétique, moléculaire, neurobiologique et biologique du trouble autistique. Les risques d'être atteint de cette pathologie chez les frères et sœurs d'un enfant autiste sont nettement plus importants que pour le reste de la population. De plus, ce trouble est plus diagnostiqué dans le cas de jumeaux monozygotes que dizygotes. Par ailleurs, plus de soixante anomalies chromosomiques associées à l'autisme ont été identifiées. Par exemple, il peut y avoir une délétion (perte d'information génétique), une translocation ou une inversion (modification de la structure de l'information génétique), etc.

Au niveau des facteurs neurobiologiques, des anomalies structurales au niveau de l'organisation cérébrale ont été prouvées au travers d'études anatomo-pathologiques. En effet, la taille du cerveau d'un enfant autiste est supérieure à celui d'un enfant « normal », toutefois, le nombre de connexions neuronales est inférieur. Selon Arapi et Unapei, (2008), ces études ont également identifié des déficits au niveau du cervelet (contrôle de la motricité et de l'attention), de l'amygdale et de l'hippocampe (contrôle des émotions et de la mémoire), des mécanismes cognitifs et du système émotionnel.

D'autres facteurs de risque, sans lien de causalité prouvé, font référence au développement précoce de l'enfant. Par exemple, il y aurait eu davantage de problèmes de santé périnataux pour un enfant autiste que pour un autre, les risques seraient plus élevés si en plus des facteurs génétiques, l'enfant vivait dans un contexte familial toxique. Toutefois, l'étiologie de l'autisme reste complexe et très hétérogène, et nous pouvons constater une prédominance des facteurs génétiques et biologiques sur les facteurs psychologiques et sociaux, mais ces derniers peuvent empirer les symptômes. (Arapi et Unapei, 2008).

#### **2.1.4. Épidémiologie**

Du point de vue épidémiologique, la plupart des études admettent que l'autisme correspond à environ une naissance sur 2.000, et ceci si l'on applique la définition la plus

restrictive. Ainsi, la prévalence du trouble montre qu'en moyenne de 12 à 13 enfants sur 10.000 sont diagnostiqués autistes avec une proportion plus grande chez les garçons soit environ 3 à 4 fois plus, constatation qui pèse en faveur d'une origine génétique de l'autisme. Force est cependant de signaler ici que si on élargit cette définition aux troubles apparentés de la communication, on obtient une prévalence trois fois plus élevée, ce qui correspond, selon un bulletin diffusé par l'Association des Parents d'Enfant Autiste (ASPEA), à environ un cas par omnipraticien. Cette proportion de la population touchée par l'autisme a augmenté depuis 1996. A cette date, elle était alors de 4-5 cas sur 10'000. En 2007, 20 cas sur 10'000 ont été répertoriés. Toutefois, cette augmentation ne semble pas avoir d'explication fiable.

La projection de ces chiffres de prévalence amène à estimer qu'au Cameroun 100.000 enfants étaient atteints d'autisme en 2014 (Koki Ndombo, 2015) un chiffre qui inclut les formes atypiques et sans doute une partie au moins des psychoses déficitaires. L'élargissement du cadre de l'autisme a, en effet, surtout consisté en l'inclusion de cas dans lesquels un syndrome autistique plus ou moins complet est associé à un retard mental majeur. Les études épidémiologiques en apportent la confirmation : dans 75 % des cas d'autisme définis par les critères du DSM III.-R, le QI est inférieur à 50. Ainsi l'autisme, tel que le délimitent ces critères, inclut une large part des psychoses déficitaires et même certaines dysharmonies psychotiques de la CFTMEA. On est ainsi amené à se demander, si l'élargissement du concept d'autisme, opéré par le DSM III, n'a pas « dilué » un syndrome très spécifique identifié par Kanner dans un ensemble hétérogène.

Pour Happé (1994), il semble, cependant, que la CIM 10 et le DSM IV marquent un retour vers une conception plus limitée et plus spécifique de l'autisme : c'est ce que traduit, en particulier, la diversification du chapitre des troubles envahissants du développement et l'introduction du syndrome d'Asperger dont les relations avec l'autisme restent, cependant, discutées car, l'incidence peut avoir pris de l'ampleur mais il est également possible que l'évolution, la modification des définitions et des systèmes de classification soient responsables de cette augmentation. Pour Arapi et Unapei (2008), ce trouble est probablement universel, c'est-à-dire que des signes cliniques ont été découverts dans divers endroits et à diverses époques. L'autisme débute avant trois ans mais est normalement diagnostiqué ultérieurement.

### **2.1.5. Autisme, déficience et maladie mentale**

Les classifications internationales regroupent désormais l'autisme, ainsi que les syndromes correspondant aux autres formes de psychoses précoces, dans le chapitre des troubles envahissants du développement. Cette dénomination traduit le fait qu'ils comportent une altération profonde du développement d'un ensemble de fonctions psychologiques (interaction sociale, communication). Cette évidence, sur laquelle tout le monde s'accorde, n'implique pas nécessairement, comme on l'affirme souvent, un trouble du développement du système nerveux. Dès lors, ce type de débat traduit une confusion des niveaux de causalité. Il n'est pas possible, dans l'état actuel de nos connaissances, de rattacher directement la lésion ou au dysfonctionnement d'une région précise du système nerveux, l'ensemble complexe de conduites, d'attitudes que comportent les troubles autistiques et psychotiques. Il s'agit bien d'organisations mentales particulières, non réductibles à des facteurs d'ordre neurobiologiques, même si ces derniers participent à leur constitution.

La déficience peut être définie comme une perte de substance ou altération d'une structure ou fonctions physiologique, anatomique ou psychologique. Comme le souligne Guidetti et Turreti, (2002), le domaine de déficience est constitué de neuf catégories : les déficiences intellectuelles et autres déficiences du psychisme, les déficiences de l'appareil oculaire, les déficiences des autres organes, les déficiences du squelette et de l'appareil de soutien, les déficiences esthétiques et enfin, les déficiences des fonctions générales, sensibles ou autres. Partant de ces catégories, l'autisme peut être vu comme une déficience.

La maladie mentale, parfois appelée trouble mental, est un ensemble de manifestations cliniques d'ordre psychologique et comportemental qui ne sont pas toujours aisées à identifier. Donc, comme son nom l'indique la maladie mentale touche au psychisme de l'individu et affecte ses pensées ou son comportement. Les origines de ces maladies sont diverses et varient d'une personne à l'autre mais l'on peut retrouver des facteurs communs que sont l'environnement ou les antécédents génétiques. Dans la majorité des cas, la maladie mentale peut être soignée par le biais d'une thérapie.

La représentation de l'autisme a lentement évolué d'une maladie mentale à un handicap. Quand Bleuler(1911) considérait l'autisme comme un symptôme de la schizophrénie, Kanner, en 1943, l'attribuait à une distorsion de la relation mère /enfant. En 1971, le psychiatre Kolvin a publié une étude montrant une différence nette entre l'autisme et la schizophrénie de l'enfant qui est d'apparition tardive affectant aussi bien les garçons que

les filles alors que l'autisme précoce touche davantage les garçons. C'est en 1996, que l'autisme sort du champ des maladies mentales et est enfin reconnu officiellement comme un handicap spécifique.

Pourtant, dans bien d'autres domaines de la psychiatrie, l'intervention de facteurs neurobiologiques est soit démontrée soit fortement suspectée. Cela n'évacue pas, pour autant, l'intérêt de la réflexion psychopathologique sur ces affections ; cela ne conduit pas non plus à exclure l'intervention de facteurs d'autres niveaux (psychologiques ou psychosociaux).

Certes, l'autisme est un trouble chronique, et cela surtout en présence d'un retard mental. Aussi, les altérations qui en découlent sont visibles de manière permanente. Malgré de faibles améliorations sociales et affectives perçues par l'entourage, le diagnostic posé ne change que très peu avec l'âge. Ses principaux signes cliniques sont l'altération des interactions sociales et communications verbale et non verbale et les comportements stéréotypés. Donc, l'autisme peut être vu comme une déficience par le fait que cette dernière peut entraîner une altération d'une fonction ou structure psychologique.

La notion de trouble de la personnalité souligne, au contraire, cette dimension psychopathologique et, dans les modèles élaborés pour en rendre compte, la question de l'anxiété et des mécanismes psychiques mis en place pour la contenir, est centrale. Le concept de personnalité renvoie à ce qui constitue l'unité, la spécificité de chaque individu. Différentes écoles psychologiques ont apporté leur description de l'organisation de la personnalité et des étapes de la mise en place de cette structure au cours du développement. Par rapport à cette perspective, il paraît difficile de contester que l'autisme et les psychoses infantiles sont des troubles majeurs de l'organisation de la personnalité, affectant à la fois la constitution de l'identité du sujet, et ses rapports à la réalité extérieure. Cet aspect global du dysfonctionnement psychologique et relationnel n'est, d'ailleurs, pas très éloigné du qualificatif pervasive que les auteurs anglo-saxons attribuent aux troubles autistiques.

Quant aux rapports de l'autisme infantile et de la schizophrénie, ils restent l'objet de discussions. Les modèles psychopathologiques proposés pour l'autisme se différencient de ceux envisagés pour la schizophrénie. Cependant, on a pu observer, à l'adolescence ou l'âge adulte, des phénomènes hallucinatoires et délirants « d'allure schizophrénique », notamment parmi les cas d'autisme « de haut niveau » ou de syndrome d'Asperger ; d'autre part, Petty (1984) soutient que des cas qui correspondaient aux critères de l'autisme dans l'enfance et ayant ultérieurement évolué vers la schizophrénie ont été rapportés. Ces faits, toutefois,

semblent plutôt correspondre à des remaniements évolutifs - dont il faut souligner la rareté - qu'à une identité structurale, inscrite dès l'origine du processus pathologique.

### **2.1.6. Les altérations qualitatives du développement autistique**

L'autisme entrave plusieurs domaines du développement définis dans le spectre autistique. Selon la référence en psychiatrie qu'est le DSM IV, l'autisme est une maladie appartenant aux « troubles envahissants du développement » qui se caractérise par des troubles dans trois grands domaines. En effet, dans sa conception, Peeters (2008) soutient que les typologies d'altération qualitative de l'autisme peuvent être décrites de la manière suivante :

#### **2.1.6.1. Altérations qualitatives des interactions sociales**

- L'enfant atteint d'autisme a des difficultés à utiliser divers comportements non verbaux, comme par exemple le contact oculaire, les mimiques, les postures ou encore les gestes.
- Il est incapable d'entrer en relation avec des pairs d'une façon adéquate compte tenu de son niveau de développement. Il éprouve par exemple des difficultés à comprendre et à gérer l'information permettant le maintien des relations sociales.
- Pour lui, le partage de ses plaisirs, de ses intérêts ainsi que de ses réussites n'est pas une préoccupation.
- Dans le comportement de l'enfant, nous pouvons remarquer une absence de réciprocité sociale et émotionnelle, un manque de réaction à la présence, aux émotions et aux besoins des autres.

#### **2.1.6.2. Altérations qualitatives de la communication**

- L'autisme est marqué par un retard ou une absence totale du langage oral, non accompagné par d'autres tentatives de communication.
- Les enfants autistes qui ont un usage adéquat de la parole présentent des difficultés à entamer ou à maintenir une conversation avec autrui. Par exemple, ils introduisent un détail inapproprié car ils sont focalisés sur des éléments périphériques à la discussion ou parce qu'ils ignorent les règles de réciprocité.
- Le langage est utilisé de manière stéréotypée et certains mots ou phrases sont répétés plusieurs fois. La personne persévère dans un seul sujet, elle possède un intérêt monomaniaque.
- Les capacités à mettre en œuvre le jeu symbolique ou le jeu d'imitation sociale sont altérées et ne correspondent pas au niveau de développement de l'enfant.

### **2.1.6.3. Répertoire de comportements restreints, répétitifs et stéréotypés**

- Les comportements de l'enfant autiste sont caractérisés par une restriction des centres d'intérêts et des activités avec une préoccupation excessive pour un ou plusieurs sujets restreints et stéréotypés.
- L'enfant a besoin d'une forte ritualisation. En effet, nous pouvons remarquer un attachement compulsif à des routines et des rituels non-fonctionnels.
- Le niveau de l'activité motrice de l'enfant est élevé, stéréotypé et répétitif. Par exemple, celui-ci se tordra les mains, les doigts, se balancera, etc.
- Nous pouvons finalement encore noter une préoccupation importante et persistante pour des parties d'objet

On peut ici remarquer que les descriptions très précises des différentes versions du DSM, ainsi que celles de la Classification internationale des maladies, font peu de cas des accès d'angoisse intense ou des conduites d'automutilation, qui posent de graves problèmes dans la prise en charge de ces enfants. Tous ceux, parents ou éducateurs, qui sont confrontés à ces manifestations ne peuvent manquer de les percevoir comme l'expression d'une souffrance psychique, qu'on retrouve d'ailleurs dans des témoignages autobiographiques.

## **2.2. L'AUTISME DANS LA LITTÉRATURE**

Longtemps considérés comme des défenses par rapport aux autres, vécus comme menaçants, les symptômes autistiques apparaissent de plus en plus pour ce qu'ils sont: des troubles majeurs du développement précoce. Cette conception montre que l'enfant autiste est en quelque sorte agressé par un monde qu'il ne comprend pas. Il ne peut se fier à ce qu'il perçoit car ses sensations sont perturbées et ne lui fournissent pas une image précise de ce monde qui l'entoure. Certains bruits qui nous paraissent insignifiants, peuvent être réellement insupportables pour certains autistes. En réaction à cette incompréhension de la réalité, ces enfants vont façonner leur propre monde, avec leurs repères à eux, immuables. Ces repères peuvent être des gestes répétitifs (stéréotypies), des mots (écholalie), ou des rituels qui ont pour but de se rassurer et maîtriser un monde incompréhensible. Analysons donc le phénomène dans le monde et en Afrique.

### **2.2.1. Les conceptions de l'autisme dans le monde**

La recension des écrits montre que de nombreuses particularités s'observent dans la conception de l'autisme et sa prise en charge entre l'Occident et l'Afrique. Nous nous proposons sous ce titre de présenter les particularités de cette maladie dans les conceptions que véhiculent le monde occidental et le milieu africain avant de mettre l'accent sur l'autisme



dans le système éducatifs en général et camerounais en particulier. En effet, deux grands axes, (le premier basé sur la description des facteurs et le second portant sur la recherche des thérapeutiques), se dégagent pour comprendre les disparités entre les mondes Occidental et Africain.

### **2.2.1.1. L'approche neurobiogénétique**

Dans cette partie nous verrons comment les recherches s'orientent de plus en plus vers les facteurs neurologiques, biochimiques et génétiques pour expliquer l'autisme.

#### **-Les facteurs neurologiques**

Les recherches ont fait observé chez la plupart des sujets atteints d'autisme une macrocéphalie, c'est-à dire, une augmentation du périmètre crânien. Chaque région du cerveau semble perturbée : le cervelet, qui intègre les informations tactiles et la sensibilité profonde, assure l'orientation dans l'espace, régule le tonus, la coordination et la force musculaires; le système limbique qui gère essentiellement les émotions ainsi que les autres zones cérébrales telles que les régions corticales, le corps calleux, le tronc cérébral présentent des anomalies.

Belmonte et al. (2004) posent l'hypothèse que l'autisme provient d'une apoptose anormale, et que celle-ci peut expliquer les particularités comportementales, et du même coup, expliquer le profil individuel de chaque enfant avec autisme. Selon ces auteurs, l'apoptose anormale pourrait s'expliquer par l'élimination des neurones qui auraient fait des erreurs de connexions, ou qui n'auraient pas migré aux sites prévus. Or, la disparition de ces neurones entraîne dans leur sillage la disparition des neurones configurés pour se connecter à eux. La mort de cette deuxième génération de neurones mène vers un dysfonctionnement qui, par un « effet domino », nuit également au processus d'élagage, c'est-à-dire au processus qui, pour conférer toute leur force aux connexions les plus sollicitées, élimine les connexions les moins sollicitées de même que celles jugées redondantes.

En résumé, l'hypothèse de ces chercheurs est que le cerveau de l'enfant avec autisme connaît une apoptose anormale, voire anarchique, dans la période de développement de 0 à 2 ans. Cette apoptose anormale provoque une perte de connexions neuronales potentiellement utiles au développement de certaines habiletés. Parallèlement à ce processus d'apoptose anormale, survient celui de la myélinisation, qui s'échelonne sur plusieurs années et semble également impliqué dans l'autisme. L'hypothèse qui a récemment été formulée est que tout dysfonctionnement du processus de myélinisation provoque un ralentissement important, voire une rupture complète des transmissions de signaux nerveux dans certaines parties du

circuit neuronal. Diverses études semblent indiquer que le degré de sévérité de l'autisme serait en partie tributaire du moment précis où il y a atteinte à la gaine de myéline (Hughes, 2007). C'est ce processus de myélinisation qui permet à la personne d'effectuer certains réflexes primitifs comme de se maintenir en équilibre ou de bouger en direction d'un stimulus auditif, deux réflexes liés à sa survie.

En résumé, les diverses recherches pointent vers l'hypothèse que les premières anomalies observées chez l'enfant avec autisme proviennent d'un développement neurologique atypique durant certaines périodes critiques (soit entre 0 et 5 ans) au cours desquelles les processus d'apoptose et de myélinisation rencontrent de sérieux problèmes de régulation (Hughes, 2007). Cette hypothèse apporte un éclairage nouveau, susceptible d'expliquer certaines manifestations associées à la personne avec l'autisme.

#### **-Les facteurs biochimiques**

Les recherches ont fait remarquer que les personnes atteintes du syndrome autistique présentent des perturbations au niveau des neuromédiateurs.

Les études sur la sérotonine ont donné les résultats les plus constants. La sérotonine ou 5-Hydroxytryptamine (5-HT) présente une évaluation dans le sang chez 30 à 50% des patients autistes. Le mécanisme exact qui sous-tend ce déséquilibre n'a pas été cerné.

Les études sur la dopamine ont prouvé que la dopamine est impliquée aussi dans l'autisme car les substances qui bloquent les récepteurs à la dopamine diminuent certains symptômes comme les stéréotypies ou d'autres signes moteurs alors que les produits qui stimulent les mêmes récepteurs entraînent une aggravation à ce niveau.

#### **-Les facteurs génétiques**

Plusieurs études se portant sur des jumeaux monozygotes et dizygotes ont recherché un ou des gènes responsables du trouble autistique. L'étude sur les jumeaux met en évidence une concordance élevée d'autisme chez les jumeaux monozygotes 100 % et 3% chez que chez les jumeaux dizygotes. Les jumeaux monozygotes montrent une relative forte concordance au syndrome autistique, alors qu'il en existe une très minime chez les jumeaux dizygotes. Par ailleurs, on a remarqué que l'autisme partageait certaines régions chromosomiques avec d'autres pathologies. Il ne fait aucun doute que l'autisme ait une origine génétique mais, aujourd'hui, les chercheurs ne sont pas en mesure d'affirmer clairement quel(s) gène(s) est/sont responsable(s) de l'autisme.

### **2.2.1.2. Les approches centrées sur la recherche des thérapeutiques**

Dans la prise en charge de l'enfant autiste, les approches comportementales et développementales sont privilégiées en Occident. Le but de ces prises en charges est d'améliorer les capacités et les comportements des enfants avec trouble du spectre autistique dans plusieurs domaines de fonctionnement. Les techniques utilisées dans ces prises en charge visent les domaines du fonctionnement comme par exemple les habiletés sociales (Maffre et Raynaud 2011) ou encore la communication et l'autonomie dans la vie quotidienne.

#### **Approches comportementales**

La méthode ABA (Applied Behavior Analysis) est certainement la plus connue des méthodes de type comportementale basée sur les travaux de Skinner sur le conditionnement opérant. Elle consiste à analyser le comportement afin de comprendre la manière dont l'environnement l'influence et mettre au point des stratégies pour le changer (Leaf et McEachin(2006). Ce programme a pour finalité de provoquer les progrès globaux des enfants avec autisme, il vise les compétences sociales cognitives et motrices. Dans cette méthode l'insistance pour être plus efficace est mise, d'abord sur l'importance de la précocité et l'intensité de la prise en charge, ensuite l'intervention qui est structurée et qui doit se dérouler dans l'environnement naturel de l'enfant, par exemple nommer les objets qui l'entourent, s'habiller, ranger sa chambre, etc. (Leaf.et McEachin, 2006).

Pour que l'enfant atteint d'autisme puisse maîtriser une habilité, il est primordial de la décomposer en petites étapes. Pour chaque étape réussie, l'entourage doit récompenser l'enfant immédiatement, afin de le motiver et à chaque étape acquise, il faut introduire une autre, petit à petit le renforcement peut être espacé.

Le renforcement joue un rôle important dans ces programmes .Son utilisation permet aux intervenants d'augmenter les comportements appropriés en les récompensant .Ce qui permet de faire diminuer les comportements problématiques en les ignorant ou en privant l'enfant d'une récompense. Le principe du renforcement se base sur l'idée que les comportements sont le résultat des conséquences d'événements passés qui déterminent la fréquence de leur apparition ultérieure. Avant chaque prise en charge les intervenants doivent d'abord identifier les compétences de chaque enfant. Pour cela ils doivent procéder à des évaluations dans différents domaines de développement et mettre en place un programme individualisé .Ce programme comprend les habilités de l'enfant, les objectifs fixés par l'intervenant, ainsi que le type de guidance à utiliser qui peut être physique comme tenir l'enfant par la main pour le diriger ou verbale ou bien par imitation. L'intervenant doit aussi

choisir les récompenses appropriées qui peuvent être primaires et répondant à un besoin physiologique par exemple la nourriture .Ils peuvent être aussi secondaires comme des objets appréciés par l'enfant ou bien sociales comme les chatouilles.

Bref, pour une intervention efficace avec ABA :

- le choix des activités doit être réaliste ;
- l'enfant doit être en succès ;
- les apprentissages envisagés doivent être pertinents dans le milieu où vit l'enfant atteint d'autisme ;
- les choix et les priorités parentaux doivent être pris en compte ;
- les objectifs visés doivent offrir une bonne probabilité de réussite ;
- les programmes proposés doivent être conçus pour travailler le comportement ciblé ;
- au début des apprentissages, le cadre de travail doit être adapté et structuré puis être de plus en plus proche d'un environnement ordinaire. (Leaf.et McEachin, 2006).

Enfin le but final de ce type d'intervention est de généraliser tous les acquis dans différentes situations. Dans ce contexte, l'implication des familles et de l'entourage de l'enfant est importante.

### **L'approche développementale**

Le programme TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) est un programme de traitement et d'éducation pour les enfants de tous les âges, atteints d'autisme et de troubles apparentés au développement.

Ce programme met l'accent selon Schopler et all. (1993) sur l'évaluation diagnostique et prend en compte le niveau de développement afin d'élaborer un projet individuel pour chaque enfant. La participation des parents dans ce programme en tant que Co-thérapeute est primordiale

Le programme TEACCH met l'accent sur la compréhension du dysfonctionnement de l'autiste et suggère de développer des environnements favorables aux besoins cognitifs spécifiques de l'autiste. Un objectif primordial du programme consiste à comprendre les implications de lacunes cognitives des autistes et à utiliser cette compréhension pour combler le fossé entre leur mode de pensée et les nécessités de la vie en société. C'est pourquoi la vision globale du Programme TEACCH appréhende les enfants dans le contexte de l'ensemble de leurs capacités, de leurs déficits et de leur situation familiale spécifique.

La méthode TEACCH n'est pas une technique particulière, mais plutôt un programme adapté au niveau de fonctionnement de chaque enfant. Pour élaborer ce programme, on évalue d'abord ses capacités à l'aide du profil psycho-éducatif (Psycho Educational Profile ou PEP). On détermine ensuite les stratégies d'éducation nécessaires pour développer ses habiletés de communication, d'adaptation et de relations sociales. Modèle dynamique, le programme TEACCH est un continuum de supports généraux et stratégiques qui s'adapte à chaque type de profil.

Dans l'application, les quatre volets structurés dans l'approche TEACCH sont : l'espace, le temps, le système, la tâche. Les objectifs de l'approche TEACCH : fournir des stratégies pour soutenir la personne autiste durant toute sa vie , favoriser l'autonomie à tous les niveaux de fonctionnement , s'adapter aux besoins individuels , adapter l'enseignement pour compenser les déficits spécifiques , miser sur les forces, les compétences de l'enfant autiste , réduire les stimulations inutiles et perturbantes, mettre l'accent sur les informations pertinentes, permettre à la personne de donner un sens à son environnement, permettre à la personne de comprendre ce que l'on attend d'elle, mieux gérer les comportements , atteindre une plus grande autonomie.

Tous ces éléments font partie du programme TEACCH et sont individualisés pour chaque personne tant au niveau des objectifs que des moyens. Ceci a pour but de répondre aux besoins spécifiques de chaque autiste et de sa famille.

Bref, Ce modèle a mis l'accent sur le rôle de l'imitation précoce et l'engagement social dans le développement. L'apprentissage, d'après le modèle de Denver, est plus efficace lorsque l'on utilise un jeu comme support, dans des situations d'interactions avec l'adulte, Ce dernier organise l'environnement afin qu'il soit favorable aux apprentissages et agit comme un feedback qui encourage la communication.

### **2.2.2. L'autisme en milieu africain**

Il n'est plus de doute que l'autisme est, de tous les troubles graves de développement, celui qui connaît la plus rapide expansion dans le monde. Par ailleurs, nous avons vu dans les paragraphes précédents que médicalement, il n'existe ni dépistage exact, ni remède pour l'autisme. Si telle est la situation dans les pays développés, qu'en est-il de l'Afrique ? Ce sous-titre nous donne d'essayer de voir comment les africains conçoivent les troubles mentaux et les troubles du comportement. Nous nous intéresserons brièvement au cas de la

RDC (République Démocratique du Congo) et du Cameroun avant d'aborder la situation de la prise en charge.

La conception qu'ont les africains en général sur les troubles mentaux et les troubles du comportement est presque la même. Les africains ont une approche singulière sur les troubles mentaux et troubles du comportement. Pour eux, la présence d'un trouble mental ou du comportement chez une personne de la famille, est un signe qu'il y a eu une transgression d'un interdit. Selon Sow (1977) c'est un désordre par opposition à l'ordre culturel, car c'est une violation subie par Ego qui est conçu comme une totalité ordonnée, et constitué par une triple relation polaire qui le situe :

- *verticalement* : dimension physiologique : par rapport à l'Être Ancestral-pole majeur. Sur « Lui » repose tout le reste.

- *horizontalement* : dimension socioculturelle : par rapport au système des alliances et à la communauté élargie.

- *ontogénétiqement* : dimension de l'Existant : par rapport à son individualité étroitement liée à son lignage et à la famille restreinte.

Donc « *le trouble mentale c'est l'Ego violenté par la rupture, provoquée par une altérité agressive, de l'un ou l'autre de ses liens, issus des pôles fondamentaux constituants* » (op cit, p30).

Partant de cette conception, nous voyons que ce que la science explique à, l'aide l'approche neurobiogénétique et l'approche cognitive est très différente dans les approches africaines.

Pour le cas de l'autisme, certaines sociétés africaines expliquent l'autisme par des approches magico-religieuse. Les africains attribuent à l'autisme les causes mystiques telles que la colère des dieux, les reflets de la méchanceté humaine, le résultat d'une relation incestueuse, la malédiction d'une lignée liée aux mauvaises pratiques des ancêtres, la transgression des interdits par la femme enceinte et beaucoup d'autres préjugés culturels comme par exemple comme les enfants vendu dans la sorcellerie, enfant serpent.

En 2010, lors des 4èmes Journées Camerounaises de l'Autisme, organisées par le Centre Orchidée Home sous tutelle du Ministère camerounais des Affaires Sociales, en prélude à la Journée Mondiale de Sensibilisation à l'Autisme, Dr. Ntonè Enyimè,

Pédopsychiatre constate que « *dans notre société, parfois l'enfant autiste est taxé d'être obsédé autrement dit, habité par les mauvais esprits* »

En République Démocratique du Congo, il y a des signifiants utilisés pour identifier cette catégorie d'enfant handicapés mentaux à l'instar de l'autisme : *Banamayi* (les enfants possédant les esprits de la rivière) ; *Kizengi, zengi, Kizengeya* (un idiot) ; *Zoba Zoba, Zowa* (un enfant qui ne comprend rien, un vaurien) ; *Ndoki* (un sorcier) ; *Diabolo* (un diable) ; *Nkiol* (un retardé mental) ; *Kiyungu* (un enfant qui ne se retrouve pas dans la vie, qui ne s'adapte pas dans la société) ; *Eyéek, Etié* (un vaurien, un imbécile), *kilau* (un têtard qui manifeste volontairement des mauvais comportements).

Cette conception africaine du handicap mental ou du trouble du comportement explique même la prise en charge réservée à ces genres de troubles. Pour la plupart des cas, il y a des rites de purifications que subissent les familles qui ont les enfants handicapés mentaux, d'autres aillent déposer l'enfant handicapé au bord de la cour d'eau, autres sont amenés chez les guérisseurs où on les scarifie dans le but de faire sortir d'eux les esprits démoniaques

## **2.3. AUTISME ET SYSTÈMES ÉDUCATIFS**

En Occident, les systèmes éducatifs ont déjà commencé à intégrer les enfants autistes dans les écoles ordinaires ou spécialisées comme l'illustrent différentes textes législatifs. Dans les systèmes éducatifs Africains au contraire, un défi reste à relever du fait que les politiques éducatives africaines n'accordent pas une importance considérable à l'autisme dans les systèmes éducatifs.

### **2.3.1. L'autisme dans les systèmes éducatifs non africains**

Après que l'autisme est reconnu comme handicap, des mouvements de défense des personnes handicapées émergent aux Etats Unis. Des pédopsychiatres comme Edward Ornitz et Bernard Rimland ont intervenu dans la création des associations des familles ayant des enfants handicapés y inclus les autistes. C'est dans cette perspective que les programmes d'éducation spécialisée sont créés. Ainsi, les Nations-Unies demandent aux Etats de veiller à ce que les personnes handicapées bénéficient d'un enseignement inclusif primaire et secondaire (Art.24). En outre, une charte des droits des personnes autistes a été instaurée dans les pays d'Europe en 1992 par Autisme Europe. Celle-ci revendique : « Le Droit pour les personnes autistes de recevoir une éducation appropriée, accessible à tous, en toute liberté. »

En France par exemple, des lois insistant sur un pluralisme des prises en charge en plus de l'accompagnement éducatif, pédagogique, thérapeutique et sociales sont mises en place. La loi handicap du 11 février 2005 contre la discrimination des handicapés, donne le droit d'inclusion scolaire de tout enfant porteur de handicap y inclus l'autisme. Partant de ce fait, la scolarisation des élèves autistes s'est frayé un chemin dans le système éducatif Français. Les élèves autistes peuvent aujourd'hui être inscrits dans des établissements ordinaires ou spécialisés. Donc, en France le système éducatif est inclusif et cette inclusion repose sur cinq points qui sont les suivant :

- un projet personnalisé de scolarisation pour élève handicapé ;
- le déploiement des enseignants référents ;
- un accompagnement de qualité, en développant des formations pour les auxiliaires de vie scolaire ;
- un effort croissant de formation des enseignants ;
- la couverture de tout le territoire par des unités pédagogiques d'intégration.

Le système éducatif européen donne en général une place remarquable à l'autisme dans son système éducatif comme le témoigne les législations en vigueur dans certains pays et les efforts fournis dans la conception des méthodes spécifiques d'enseignements pour enfants handicapés en générale et pour l'enfant autiste en particulier. Comment est l'autisme dans le système éducatif Africain ? Cette question sera répondue dans la partie suivante.

### **2.3.2. L'autisme dans le système éducatif camerounais**

Avant de parler de l'autisme dans le système éducatif camerounais, parlons brièvement des instruments normatifs nationaux relatifs à l'éducation dans l'Etat Camerounais.

Le premier instrument est la constitution camerounaise du 18 Janvier 1996. Dans son préambule il est stipulé que « l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction, l'enseignement primaire est obligatoire, l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont les devoirs impérieux de l'Etat ». Aussi la loi 2010 /002 du 13 Avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées donne une place à l'éducation des handicapés en général.

Partant de ces textes juridiques, nous voyons que dans le système éducatif Camerounais, une place particulière est accordée aux personnes handicapées en général. Ici



alors on peut se poser la question de savoir quel est l'état de la situation sur la scolarisation des enfants atteints d'autisme dans le système éducatif camerounais ?

Par la politique de l'éducation inclusive, le système éducatif Camerounais donne une place aux enfants handicapés en général et aux enfants autistes en particulier mais en sachant le déficit développemental qu'a connu l'enfant atteint d'autisme, cette place ne suffit pas car il faut une éducation usant des stratégies adaptées et du personnel formé à ce type de handicap. Il y a un défi à relever à ce niveau car au Cameroun il y a peu d'écoles, de centres ou institutions publique et privé spécialisés dans l'éducation des enfants atteints d'autisme.

Malgré tous ces défis qui reste à relever, des quelques institutions spécialisées privées essayent de faire le mieux possible dans la prise en charge éducative des enfants atteints d'autisme. Nous signalerons aussi la création d'une faculté des sciences de l'éducation qui, au sein de laquelle il y a un département d'éducation spécialisé où une place très considérable est accordé à la formation professionnalisant des éducateurs spécialisés dans la prise en charge des handicapés mentaux dont fait parties les enfants atteints d'autisme.

## **CHAPITRE 3. MENTALISATION ET HABILITÉS CHEZ L'ENFANT AUTISTE**

Le présent chapitre passe en revue les conceptions cognitives explicatives de l'autisme pour en comprendre les dysfonctionnements de l'apprenant autiste au travers de la théorie de l'esprit. À ce titre, il revisite le concept de mentalisation et présente la théorie de l'esprit, deux notions qui constituent les fondements théoriques de notre étude. Mais avant de nous intéresser à cette organisation, il nous semble important de faire un détour sur la problématique et la caractérisation générale des habiletés et les habiletés affectives, sociales et cognitives de l'enfant autisme.

### **3.1. GÉNÉRALITÉS SUR LES HABILITÉS MENTALES CHEZ L'AUTISTE**

Le concept d'habileté tire son origine du latin *habilitas* et se réfère à la capacité et à la disposition de faire quelque chose.

D'après le Larousse illustré(2008), l'habileté est la qualité d'une personne qui agit avec adresse et dextérité, et de tout ce qui est fait avec ingéniosité et intelligence. En d'autres termes, l'habileté est le niveau de compétence d'une personne par rapport à un objectif donné.

L'habileté peut aussi être une aptitude innée ou développée. La pratique, l'entraînement et l'expérience permettent à la personne d'améliorer ses habiletés.

Dans le présent travail, nous retiendrons de la notion d'habileté la capacité et la disposition à négocier et à aboutir à ses objectifs par le biais de la relation avec les personnes.

#### **3.1.1. Les habiletés dans le vécu de l'autiste**

La manière dont l'enfant autiste vit sa vie affective, sociale et cognitive est très particulière comme le montrent ses habiletés affectives, sociales et cognitives.

##### **3.1.1.1. Les habiletés affectives dans le vécu de l'autiste**

Hobson (1993) s'inspire des travaux de Mead, Stern et Trevarthen pour envisager les difficultés spécifiques des personnes autistes comme résultant d'une altération innée de la capacité à percevoir les affects d'autrui. Cette altération entraînerait une incapacité à participer aux interactions sociales. L'évolution vers des interactions sociales plus élaborées comme la théorie de l'esprit est donc freinée. Hobson étaye son hypothèse par les difficultés des personnes autistes à évaluer l'expression des émotions des visages, à avoir un contact affectif et social adapté. La vie affective chez l'enfant autiste implique une multitude

d'éléments liés aux émotions envers les adultes ou ses camarades (par exemple, comportement expressif, structuration physiologique, tendances d'action, buts et motivations, contextes sociaux et physiques, évaluations et sentiment expérientiel) qui sont fluctuantes et qui se modifient avec le temps, au fur et à mesure que l'enfant grandit, et en réaction aux interactions environnementales. Le développement affectif chez l'enfant autiste reflète son expérience sociale.

### **3.1.1.2. Les habiletés sociales dans le vécu de l'autiste**

Les habiletés sociales c'est l'ensemble de capacités qui nous permettent de percevoir et de comprendre les messages communiqués par les autres, de choisir une réponse à ces messages et l'émettre par des moyens verbaux et non verbaux, de façon appropriée à une situation sociale (Baghdali et Brist-Dubois, 2011). Elles correspondraient en fait à la mise en œuvre de la cognition sociale dans le cadre spécifique des échanges interpersonnels.

Ce sont, en effet, des « *comportements verbaux et non verbaux résultant de processus cognitifs et affectifs qui permettent de s'ajuster à la vie dans la communauté* » (Favrod, 1993 cité par Uguen, 2005) et de « *favoriser les interactions interpersonnelles* » afin de satisfaire les besoins instrumentaux (bien-être physique, matériel, financier) et/ou socio-affectifs (accomplissement de la relation sociale en elle-même) des individus.

Le jeune enfant qui a connu un développement normal est capable d'interagir précocement avec les personnes de son entourage. Il est préparé à s'orienter vers les stimuli sociaux. La sensibilité au mouvement et la sensibilité au visage puis l'ajustement aux émotions qu'il présente constituent le fondement de l'interaction sociale.

Si l'on compare le développement d'un enfant normal et celui d'un enfant autiste dans les trois à quatre premières années de vie, on peut constater à quel point certains comportements manquent au répertoire de l'enfant autiste ou sont déviant. En effet, pour certains enfants, les altérations des interactions sociales sont visibles très tôt et les comportements normaux sont présent d'emblée. Par contre, d'autres enfants connaissent une période de développement durant laquelle les conduites sociales peuvent paraître normales. C'est pourquoi certains enfants autistes réagissent à l'interpellation d'une autre personne, se tourne vers elle, l'approche, mais ces conduites sont moins fréquent que chez les autres enfants.

La plus grande difficulté chez les enfants autistes réside dans le fait que ces enfants ont du mal à coordonner les différents aspects du comportement social, par exemple associer le regard au fait. Un autre écueil important pour les enfants autistes est l'accès au partage social. Ils ont du mal à partager l'expérience sociale. Mais, il faut noter que les études réalisées dans ce domaine du partage social montrent que toutes les formes d'échange social ne sont pas d'ailleurs pas touchées de la même manière. Les enfants autistes peuvent par exemple s'engager dans une interaction suscitée par l'adulte à partir d'un échange physique. Dans ce cas ils peuvent établir des contacts visuels et peuvent même solliciter l'adulte pour qu'il continue le jeu. Mais ici, le contact social est orienté vers la recherche d'une satisfaction personnelle et non vers la recherche d'une plaisir partagée avec l'autre (Bernadette R, 2003). De ce fait, on comprend que le lien subjectif avec l'expérience de l'autre n'entre pas véritablement en ligne de compte.

### **3.1.1.3. Les habiletés cognitives dans le vécu de l'autiste**

Les habiletés cognitives regroupent toutes les connaissances que l'enfant acquiert au fil des mois et des années. Elles touchent la pensée, le raisonnement et l'intelligence. C'est, par exemple, sa capacité à regrouper et catégoriser des objets (par taille, couleur ou préférence); comparer des objets deux à deux (faire des paires); créer et imaginer (des personnages, des histoires); faire des séquences d'objets (du plus petit au plus grand); raisonner et trouver des solutions; reconnaître des formes; associer les mots à ce qu'ils représentent, comprendre le sens des mots qu'il entend et les dire lorsqu'il veut exprimer quelque chose.

Dans l'autisme, les anomalies du développement et fonctionnement cognitif sont régulièrement associées au retard, hétérogénéité et variabilité. C'est pourquoi nous trouvons chez l'enfant autiste, l'inadaptation sociale. L'altération des fonctions cognitives dans l'autisme a une incidence néfaste sur la communication et la socialisation. Ces difficultés cognitives chez l'enfant autiste peuvent s'observer par exemple dans la compréhension réceptive de moyens de communication oraux, mimiques et symboliques et dans des capacités de performances telles qu'assortir, ranger dans une catégorie et classer dans une série, toutes les performances nécessaires à l'organisation et la compréhension des informations venant l'environnement (Schopler et al.,1993)

En examinant les processus de mise en œuvre des schèmes mentaux des enfants autistes, Adrien, 1983(cité par Grubar, et al., 1991), trouve que les séquences d'action chez

l'enfant autiste sont fréquemment incomplet et atypiques, apparaissent et succèdent de façon incohérente et variable. Donc, pendant une activité, des anomalies s'observent chez l'enfant autiste dans trois temps (début, déroulement, fin). Ces anomalies sont : la rupture, la lenteur, la variabilité, la persévération et la désynchronisation.

Partant du fait que l'école est le lieu privilégié des apprentissages fondamentaux et du vivre ensemble, les enfants autistes s'y voient proposer un ensemble d'activités cognitives et sociales dans le respect de programmes officiels. Ces enfants autistes éprouvent une certaine lenteur, des difficultés répétées, à répondre aux tâches proposées par l'enseignant dans les temps et les conditions impartis, qui, à terme, entraînent un retard effectif dans les acquisitions scolaires, des difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication et de décision. Du fait de la limitation de certaines ressources intellectuelles chez l'enfant autiste, il éprouve des difficultés pour organiser sa pensée, établir des liens de causalité, gérer ses actions, mémoriser des informations, fixer son attention établir une relation « banale » s'exprimer et communiquer facilement (code de communication et/ou de vocabulaire), suivre des règles culturelles élémentaires (code de communication, règles de vie) , retrouver des données, anticiper et planifier, entrer dans la pensée abstraite, prendre en compte le contexte, apprécier l'importance des informations à disposition, trouver une réponse adaptée rapidement, agir aisément face à une situation donnée, s'adapter à des changements, se repérer dans l'espace et le temps.

## **3.2. LES APPROCHES COGNITIVES DE L'AUTISME**

Sous ce titre, nous présenterons les théories cognitives explicatives de l'autisme actuellement prépondérantes dans la littérature. Il s'agira entre autre de la théorie d'un déficit exécutif, la théorie de la faible cohérence centrale, la théorie d'un déficit dans la théorie de l'esprit.

### **3.2.1. La théorie d'un déficit exécutif**

Les fonctions exécutives recouvrent un ensemble de capacités dépendant de fonctions supérieures qui permettent de contrôler l'action, et spécialement l'adaptation à l'action dans un contexte nouveau et donc la flexibilité. La planification et le contrôle du comportement, le changement de comportement, l'inhibition d'actions automatiques et le fait de garder des informations dans la mémoire de travail durant l'exécution d'une tâche font partie des fonctions exécutives. Les anomalies de ces fonctions exécutives reflètent des

dysfonctionnements du système frontal et peuvent expliquer par exemple les comportements répétitifs.

Ce sont les travaux de Rogers et Pennington(1991) qui ont attiré l'attention sur le rôle que pouvaient jouer les fonctions exécutives dans les anomalies observées dans l'autisme. Certaines particularités des personnes atteintes d'autisme comme les difficultés d'abstraction, la tendance à la persévération, l'hypersélectivité dans le traitement de l'information, permettent en effet d'évoquer l'implication du fonctionnement exécutif.

Le débat reste ouvert concernant la relation de cause à effet possible entre de telles anomalies et les handicaps sociaux. La discussion se poursuit également en ce qui concerne la primauté des problèmes au niveau du traitement de l'information, du fonctionnement exécutif ou de la théorie de l'esprit. Il n'a pas été clairement démontré que le déficit des fonctions exécutives était réellement spécifique à l'autisme.

### **3.2.2. La théorie de la faible cohérence centrale**

Les études faites sur l'autisme ont fait remarquer une énorme variabilité des performances selon les domaines. La même personne peut réussir très bien les tests de connaissances factuelles ou d'attention aux détails et échouer aux épreuves de compréhension d'une situation de sens commun. Cette particularité renvoie à un style cognitif de traitement de l'information.

Les anomalies d'intégration de l'information perceptive dans le domaine visuel ont été les plus étudiées mais des particularités se retrouvent également dans les autres modalités sensorielles. Uta Frith a émis l'hypothèse que dans l'autisme, la faiblesse de la cohérence centrale pouvait rendre compte de difficultés d'intégration fonctionnelle de l'information. Cette théorie met en avance l'idée d'un style de traitement de l'information plus axé sur les détails chez les personnes avec autisme. Elle repose ensuite sur divers résultats expérimentaux confirmant l'approche fragmentée de l'information au détriment d'une intégration globale de celle-ci et donc du sens. Elle fait également référence au fait que bien que le fonctionnement perceptif et cognitif global ne soit généralement pas atteint dans l'autisme, la perception de la signification est toujours problématique.

Il paraît clair, quelle que soit l'explication théorique avancée, que les autistes ne présentent pas de déficit sensoriel mais retiennent plutôt des traits différents de leur environnement. Ils s'appuient sur des processus d'exploration différents et manifestent ainsi

des formes particulières d'attention. En situation sociale, les modes de saisie de l'information sans recodage limitent considérablement la capacité d'interprétation des situations et l'adaptation au contexte. Ainsi, la perception des stimuli sociaux est-elle plus pauvre que ce qui serait attendu compte tenu des capacités perceptives au niveau des caractéristiques physiques de l'environnement. Ceci est probablement lié au fait que les informations sociales ont un caractère hautement implicite et appellent des capacités d'inférence qui sont peu présentes dans le cas de l'autisme. Il paraît très probable aussi que le dysfonctionnement cognitif qui parasite le traitement de l'information interfère avec la capacité d'inférer l'état mental des autres (Bernadette, 2003).

### **3.2.3. La théorie d'un déficit en théorie de l'esprit**

Cette idée d'un trouble spécifique au niveau de la construction d'une théorie de l'esprit a pris corps à partir d'un modèle de développement dans lequel les interactions sociales sont fortement influencées par les capacités de représentation des états mentaux (Baron-Cohen et al. 1985). Avoir une théorie de l'esprit c'est être capable d'attribuer des états mentaux indépendants aux autres et à soi-même pour expliquer et prédire le comportement.

Cette hypothèse d'un déficit de la théorie de l'esprit est issue des observations sur l'absence de jeu de faire semblant chez les enfants autistes (Leslie, 1987). Cet auteur a montré que le jeu de faire semblant suppose l'aptitude à manier la représentation, mais aussi la métareprésentation. Si la mère montre une banane en disant « oh ! regarde le téléphone », l'enfant doit se représenter le téléphone mais il doit aussi comprendre que la mère « fait comme si » avec la banane. Cet accès à la métareprésentation est également indispensable pour comprendre que les autres ont des pensées, des intentions, des croyances, des souhaits.

Leslie(1987) a émis l'hypothèse que ces différents aspects de la métareprésentation sont déficitaires chez les enfants autistes, ce qui leur rend la compréhension des états mentaux difficile et permet d'expliquer leur handicap social. Étant incapables de « lire dans l'esprit » des autres, ils ne peuvent comprendre correctement leur comportement.

## **3.3. LA NOTION DE MENTALISATION EN PSYCHOPATHOLOGIE**

La littérature actuellement disponible nous renseigne que l'expression « mentalisation » vient d'abord de psychanalystes français, qui l'ont élaborée à partir de leur travail en psychosomatique, dans les années 1970. Ils observaient en effet que les sujets souffrant de maladies somatiques présentaient souvent un fonctionnement mental différent de celui des névrosés. Cette notion de mentalisation a été reprise et développée ces dernières

années par certains psychanalystes anglais, notamment Peter Fonagy, qui, avec divers collaborateurs, lui a consacré ses derniers ouvrages afin de décrire l'habileté à comprendre, et c'est autant chez soi que chez les autres, les états mentaux, qui sont les croyances, intentions, désirs, pensées et affects qui sous-tendent les comportements (Bateman et Fonagy, 2006). Elle implique également la reconnaissance par l'individu que ses propres états mentaux peuvent être différents de ceux des autres et qu'ils ne sont pas des représentations fideles de la réalité externe. L'intégration des fondements de base de cette théorie a permis de mieux comprendre le fonctionnement mental de l'individu. Ce titre de notre réflexion s'intéresse aux différentes perspectives explicatives occidentales.

### **3.3.1. Les perspectives explicatives de la mentalisation en Occident**

Mentaliser, selon (Allen et al., 2008) c'est une façon de « penser en termes psychologiques » : d'utiliser sa pensée de façon vivante et souple, en connexion avec ses émotions. Dès lors, la pensée sur soi-même, sur les autres et sur la vie, se promène, se construit, se déconstruit, symbolise, fait des ponts et des associations, fabrique projets, fantasmes et rêves, le tout en lien avec la vie affective.

Dans un langage psychanalytique, Marty (1991), soutient que la mentalisation traite de la quantité et de la qualité des représentations chez un individu donné. Pour Allen et Fonagy (2006), cette qualité capitale dans la définition de l'être humain, consiste à « prêter attention aux états mentaux, les siens et ceux d'autrui, bref, à avoir le mental en tête ». Elle comporte aussi la possibilité de donner du sens, de faire quelque chose d'un vécu en le métabolisant dans son psychisme (une représentation). Or, selon les individus, elle est plus ou moins présente. Ainsi, plus on est un « névrosé mental », plus on tend à mentaliser ; plus on s'en éloigne, pour s'approcher d'un fonctionnement parfois nommé « hypernormal », chez les individus pathologiquement normaux ou « normopathes » pour reprendre l'expression de McDougall (1996), ou les « alexithymiques ».

Diverses approches explicatives ont été données par différentes écoles entre autres l'école Française de psychosomatique et l'école Anglo-Saxonne.

Les psychanalystes Français Marty et Fain (cité par Tcheye et al., 2000) ont introduit le concept de mentalisation au début des années soixante pour rendre compte de l'activité précoce de transformation des excitations pulsionnelles somatiques et des affects en contenus mentaux symbolisés. La mentalisation est la capacité d'élaboration psychique d'un individu, donc les représentations psychiques constituent la base de la vie mentale de chacun de nous



(Pierre Marty, 1991). Selon Marty, la qualité et la quantité des représentations psychiques est au cœur de la mentalisation. Il s'agit d'une notion utilisée classiquement par les psychanalystes psychosomaticiens et qui recouvre tout le champ de l'élaboration psychique. La mentalisation concerne donc principalement l'activité représentative et fantasmatique de l'individu. Elle est fortement liée à la première topique de Freud qui distingue le Conscient, le Préconscient et l'Inconscient.

Dans cette perspective, la mentalisation est en lien avec trois autres fonctions psychologiques, développées elles aussi essentiellement à travers les relations précoces dans la petite enfance. Les unes renforcent les autres pour constituer un sentiment de soi, d'identité, robuste et vivant : Il s'agit de la régulation des affects, de l'intersubjectivité et de l'agentivité (Jouvent, 2009).

- la régulation des affects : la capacité à les supporter, à les moduler, les apaiser lorsqu'ils sont trop intenses, les comprendre, les exprimer judicieusement. L'ensemble donnant une « affectivité mentalisée » qui permet de contenir les émotions sans les écraser.

- l'intersubjectivité renvoie à la capacité de réellement concevoir le monde depuis un autre point de vue que le sien propre. Certes, tout le monde sait qu'on n'est pas seul au monde, qu'on n'en est pas le centre. Mais chez nombre de personnes, ce « savoir » reste théorique, tandis que perdure un égocentrisme fondamental, relique d'une étape normale du développement, que certains ne dépassent jamais tout à fait. Atteindre l'intersubjectivité implique de construire une représentation de soi comme un "objet" parmi d'autres objets, au lieu d'être le centre du monde. Les autres sont vus comme ayant leur propre univers, non des planètes satellites de soi. On peut donc dans une certaine mesure concevoir leur ressenti, leurs désirs, leurs besoins, sans toutefois croire qu'on lit en eux à livre ouvert, signe de projection d'une partie de soi, donc d'échec de l'intersubjectivité.

- l'agentivité est un terme utilisé couramment par les psychanalystes modernes anglo-saxons qui s'entend comme une certaine conscience de soi dans le monde, conscience d'avoir un pouvoir d'action à la fois limité, et réel. On peut agir pour obtenir, pour se mobiliser, pour atteindre des choses au lieu de rester dans une attente passive.

Ces trois domaines sont enrichis par la mentalisation en ce sens qu'on pense ses émotions, on se représente en relation, on conçoit ses possibilités d'action et l'enrichissent en retour. Par conséquent, savoir réguler ses émotions aide à les penser ; interagir en empathie

réci-proque aide à réfléchir aux relations, à soi-en-relation, aux états de l'autre alors que connaître sa capacité d'action permet de lui donner sens.

Proche au départ de Marty, Rosine Debray(1991) s'écarte quelque peu de sa définition pour y inclure un aspect plus interpersonnel. Pour Debray, la mentalisation est la capacité de tolérer, de traiter et de négocier l'angoisse intrapsychique et les conflits interpersonnels ou intrapsychiques. Il s'agit du travail psychique que l'individu effectue face aux angoisses, à la dépression et aux conflits inhérents à la vie.

Dans le courant anglo-américain, la mentalisation consiste en l'habileté des états mentaux, des pensées et des émotions à soi-même et aux autres afin d'expliquer et de prédire le comportement. En revanche, la mentalisation est aussi appelée capacité cognitive, capacité à se former une théorie de l'esprit et fonction réflexive.

Pour Fonagy et Target(2006) qui sont d'obédience anglo-américaine, la capacité de mentalisation est la capacité de concevoir les états mentaux comme les sources de son propre comportement et du comportement d'autrui. Cette capacité de mentaliser, qui se place sur le continuum, est un déterminant central dans l'organisation du soi. Le soi autoréflexif ou soi mentalisant permet d'entrer dans le monde des représentations : l'individu est lui-même le sujet de sa réflexion, en même temps qu'il est l'agent observateur et l'agent réfléchissant. Ainsi, le soi mentalisant peut construire des représentations sur ses propres actions et celles des autres, ce qui se distingue du soi préreflexif où l'individu expérimente la vie de façon immédiate, sans intermédiaire psychique. Mentaliser est imaginatif parce que nous devons imaginer ce que les autres personnes peuvent penser ou ressentir ; un indicateur important d'une grande qualité de mentalisation étant la conscience qu'on ne peut pas savoir de façon absolue ce qui se passe dans l'esprit de quelqu'un d'autre. Donc un type similaire de bond imaginatif est nécessaire pour comprendre ses propres expériences mentales, particulièrement en lien avec des enjeux émotionnellement chargés.

Partant de ces approches générales, on se demanderait à quoi ressemblent une bonne mentalisation, un défaut de mentalisation et une carence de mentalisation.

En effet, *une personne qui mentalise bien* porte un intérêt sincère aux autres, à leur manière de réfléchir et accède à l'intimité. Prévisible, la profondeur de ses relations est stable. Elle reste empathique en situation de stress. Elle possède un large éventail d'émotions flexibles et les exprime de manière fluide. Reconnaisant l'opacité des états mentaux (des

siens comme ceux d'autrui), elle est naturellement prudente dans sa manière de comprendre les autres. Elle sait que les sentiments peuvent être source de confusion (scepticisme réaliste) et reconnaît ne pas toujours être consciente de ce qui se passe. Elle est capable de considérer différents points de vue et est inclinée au pardon. Elle sait utiliser les représentations internes pour exprimer le sens de soi et de l'autre (ce que je sens et comprend de moi en relation avec l'autre et de l'autre en relation avec moi). Elle peut s'observer et s'expérimenter en même temps dans sa durée. Ses représentations sont flexibles car sa vision d'un autre peut changer à partir d'un changement chez elle-même. Elle a le goût de la contemplation et de la réflexion, elle est ouverte à la découverte de la différence. (Mantilla Lagos Carla, 2007).

La personne qui a *un défaut de mentalisation*, manque d'empathie et d'intimité et ses liens sont en rapport avec ses besoins personnels et ses relations sont superficielles. L'expérience affective a un but et est orientée par les besoins. La personne ne peut lire que certains signaux, pas les subtilités. Elle a des certitudes au sujet des pensées, sentiments des autres. Ses désirs et sensations dirigent le comportement souvent impulsif avec troubles somatiques. La personne avec un défaut de mentalisation a du mal à donner sens à son expérience.

*Une personne qui a une carence de mentalisation* est différente aux autres et sa reconnaissance des émotions est difficile. Elle échoue dans l'application des états mentaux et les distorsions vis-à-vis des intentions de l'autre sont fréquentes. Suspicieuse, elle se met facilement en colère car elle attribue souvent des intentions malveillances à autrui.

Elle s'exprime en terme absolu, rigides et surgeneralise sans se questionner. Elle est influencée par les facteurs physiques ou situationnels. Elle réfléchit peu et agit souvent impulsivement. Les passages à l'acte sont fréquents et l'expérience interne est fragmentée et indifférenciée. Cette personne est incapable d'utiliser les représentations pour construire un sens de soi. La conscience de soi est faible, limitée et sans nuance ou réduite aux seules émotions de base (Mantilla Lagos Carla, 2007).

### **3.3.2. Représentations et mentalisation**

Marty (1991) a défini la mentalisation dans une perspective centrée sur la question des représentations. Pour lui, « La mentalisation s'intéresse à des dimensions de l'appareil mental... [qui] concernent la quantité et la qualité des représentations des individus ». A ce titre, la représentation analysée sous l'angle de la mentalisation nous conduit vers certaines difficultés conceptuelles.

En effet, la représentation souligne Freud, (1914), ne constitue qu'un élément instantané et ponctuel du processus de mentalisation, une étape, fût-elle répétée et polymorphe, mais dans tous les cas jamais une fin en soi. Elle a pour fonction de constituer le support, voire le pivot de la pensée et de la communication, avec soi-même et avec autrui. Aussi, l'activité de représentation, qu'elle soit de choses ou de mots, est sensible à la régression, et combien cette sensibilité même peut se révéler féconde, ouvrant de nouveaux horizons à l'associativité du couple analytique en situation clinique.

En suivant, comme il se doit, la description théorique freudienne d'origine des lois de la représentation la science dispose d'un instrument trop « ciblé » pour évaluer autrement que dans le « tout ou rien » le niveau des processus de mentalisation, parce qu'il est trop complexe, en raison de l'hétérogénéité radicale, quantitative et qualitative, de ses deux registres. C'est la raison pour laquelle Freud, (1911) estimait que la condensation, le déplacement, la symbolisation et le retournement étaient contraire à la notion de représentation.

Cependant, force est de souligner que les avancées cliniques et théoriques actuelles concernant les rapports qui existent entre l'expression verbale et l'expression non verbale de la communication dans le couple analytique confirment le fait qu'en raison de son caractère latent, la représentation de choses nous est inaccessible autrement qu'au travers d'une représentation de mots qui, pour ainsi dire, la « re-représente ». Or, cette re-représentation va exiger de la propre représentativité de l'observateur le même double trajet entre ses deux registres de représentation, avec l'inévitable modification des critères catégoriels inhérente aux liens qui unissent ces deux registres.

En effet, Freud a bien mis en évidence, complémentairement, la manière dont les mots, dans le rêve (Freud, 1900) et dans le mot d'esprit (Freud, 1905), suivent peu ou prou l'ordonnement des processus primaires. Mais là également le critère de la représentation ne nous permet guère d'apprécier les qualités d'interprétation et, partant, de communication qui font qu'à l'écouter, un mot suscite toujours chez l'auditeur d'autres associations que ne le ferait une image. Pourtant, la prise de signification des traces mnésiques, comme celle des messages venant de la réalité extérieure et du corps propre, requiert une opération mentale dont Freud (1925) a eu l'intuition fulgurante dans un court article sur La négation, qui constitue une façon de révolution dans la manière dont la psychanalyse considère les processus de pensée. Jusqu'alors, Freud s'était intéressé aux relations des images avec le

langage. Dans cet article, il aborde pour la première fois la question des *processus de pensée en tant que tels* : selon lui, la *fonction de jugement* s'effectue en *deux temps* et c'est elle qui va conduire à la *capacité de négation*, pierre angulaire des processus de pensée. On pourrait donc dire ici qu'avec cette logique évolutive de Freud, il devient fort aisé de comprendre l'origine des modèles de l'introjection et de la projection, avec leurs implications majeures pour la structuration de la personnalité, pour les relations interpersonnelles et pour le respect de la vie.

### **3.4. LA THEORIE DE L'ESPRIT**

Etant donné la complexité de cette notion, il semble nécessaire de décrire cette notion de manière globale dans le développement ordinaire de l'enfant, avant de l'aborder de manière plus explicite dans le cas de l'autisme.

#### **3.4.1. Les fondements de la théorie de l'esprit**

C'est dans une perspective de psychologie développementale que sera développé au travers d'une revue de littérature, le concept de théorie de l'esprit. En effet, depuis le début des années quatre-vingt, de nombreuses recherches se sont développées autour de la représentation que l'enfant se fait de la vie mentale. Le vocable théorie de l'esprit, apparaissant pour la première fois dans l'article de Premack et Woodruff (1978) qui postulent alors l'existence de deux capacités se traduisant par l'attribution d'états mentaux par des chimpanzés à des congénères et la mise en lien de ces états mentaux avec leurs comportements.

Ces premières observations sont par la suite réutilisées en psychologie développementale par Wellman (1990) dans une analyse critique des concepts de métamémoire et métacognition. Melot (1999) tente de comprendre comment les jeunes enfants construisent une conception de l'esprit comme une instance représentationnelle qui engendrerait activement des représentations mentales suite à une interprétation de la réalité. À l'instar de Baron-Cohen (1995) pour qui les théories de l'esprit permettent d'expliquer la richesse et la complexité des relations intersubjectives, beaucoup d'auteurs les conçoivent comme un outil efficace pour interpréter le comportement humain, le sien ou celui d'autrui.

Aussi, pour la recherche, les « Théories de l'esprit » recouvrent donc un large champ d'investigation concernant l'étude des représentations des états mentaux mais aussi leurs relations avec les comportements, que ce soit dans la prise en compte, l'anticipation ou l'explicitation de ceux-ci. Ces états mentaux ne sont pas accessibles directement : ce sont des

représentations élaborées à partir d'une interprétation des comportements d'autrui dans une situation donnée. Cette définition situe la réflexion dans un contexte de prise en compte et d'analyse de relations inter-individus, amenant incontestablement la notion d'adaptation sociale. Wimmer et Perner, (1983) soutiennent que selon les courants théoriques qui se sont développés, les termes « théories de l'esprit » renvoient à un champ plus ou moins large d'états mentaux : états perceptifs, ressentis comme par exemple avoir mal, perception d'états mentaux, propres ou d'autrui, émotionnels comme être content, se sentir triste, intentionnels tels que vouloir faire ou désirer quelque chose ou encore épistémiques en relation avec les croyances puis les fausses croyances.

### **3.4.2. Développement de la théorie de l'esprit**

L'acquisition des fonctions mentales est assez précoce chez les enfants. En effet, dès sa naissance, l'enfant possède un niveau de pensée lui permettant d'acquérir les principaux concepts de son environnement. C'est pourquoi à un niveau primitif, il a conscience de certaines notions comme celles du temps, de l'espace et de la causalité. Le nourrisson différencie les objets et les personnes et y répond différemment. Il apprend à partir de son environnement et interagit avec lui, car il possède la capacité de se représenter les gens, les pensées et les événements. Selon Leslie (1987), ce mécanisme est inné et atteint sa maturité lors de la deuxième année de la vie. À ce moment, l'habileté de représentation commence à se développer et, graduellement, l'habileté à « mentaliser » apparaît. Ce processus se nomme la « théorie de l'esprit ».

Selon Bernard Chevalier et al. (2008), les étapes du développement de la Théorie de l'esprit suivraient habituellement ce schéma :

-Vers l'âge de 18 mois, les prémices de la Théorie de l'esprit apparaissent sous la forme des processus d'attention conjointe et de pointage protodéclaratif. L'attention conjointe se manifeste par le fait que l'enfant peut non seulement appréhender l'objet vers lequel un autre individu regarde « maman voit ma poupe », mais aussi que lui-même et l'autre regardent un seul et même objet « maman voit la poupée que je regarde ». En utilisant le pointage protodéclaratif, l'enfant peut attirer l'attention de l'autre vers l'objet auquel il s'intéresse.

- entre 18 et 24 mois, l'étape suivant du développement de la théorie de l'esprit repose sur la capacité de l'enfant à intégrer deux concepts, celui de « faire semblant de » et celui de « désirer », notions qui semblent solidement ancrées vers l'âge de 2 ans.

- entre l'âge de 3 à 4 ans semble s'installer la capacité à comprendre « les fausses croyances ». Avant cette période, l'enfant pense que les autres personnes savent les mêmes choses que lui. De ce fait, il ne conçoit pas que les autres puissent avoir à propos du monde des croyances différentes des siennes. C'est entre l'âge de 3 et 4 ans, que l'enfant accepte progressivement l'idée que les autres personnes peuvent ne pas savoir tout ce que lui sait et, surtout, qu'ils peuvent avoir de fausses croyances, c'est-à-dire comprendre que les autres peuvent avoir une conception erronée du monde.

- vers l'âge de 6 à 7 ans l'enfant commence à comprendre que les autres sont eux aussi capables de se représenter les états mentaux. L'enfant peut ainsi interpréter les « croyances sur les croyances » c'est-à-dire traiter des problèmes dont la résolution impose qu'il soit capable non seulement de se représenter l'état d'esprit des différents protagonistes, mais encore de juger de la pertinence de la croyance d'un protagoniste à propos de l'état d'esprit d'un autre.

- la dernière étape du développement de la théorie de l'esprit est acquise vers l'âge de 9 à 11 ans. L'enfant est alors capable d'interprétations beaucoup plus subtiles, comme celles permettant la résolution des problèmes dits de « faux pas ».

Cette structuration relève en fait des premières études qui ont eu pour objectif de décrire les théories de l'esprit pensées comme une habileté et d'en définir les différentes étapes d'acquisition. Pour Howlin, Baron-Cohen et Hadwin, (2010), en effet l'attribution d'états mentaux se décomposerait en cinq étapes toutes aussi voisines de celle de Bernard Chevalier et al. (2008). On peut ainsi les décrire de la manière suivante :

- le niveau premier de la perception visuelle, consiste à comprendre que différentes personnes peuvent avoir des vues différentes de la même situation, par exemple une même carte ayant deux faces différentes (Flavell, Shipstead et Croft, 1978).
- le deuxième niveau implique de comprendre que l'on peut voir une même chose différemment (Howlin *et al*, 2010) comme c'est le cas dans la situation des trois montagnes de Piaget (1947).
- au troisième niveau, les individus comprennent que voir conduit à savoir, en se basant sur le principe selon lequel on ne peut avoir connaissance que des événements que l'on a vus (exemple de la situation du contenu trompeur, paradigme des « smarties » (Taylor, 1988).

- le quatrième niveau implique de pouvoir prédire une action d'autrui sur la base d'une croyance vraie (Bartsch et Wellman, 1995).
- le cinquième niveau relève une capacité à prédire des actions sur la base de croyances fausses et en parallèle à prendre conscience du fait que des croyances antérieures peuvent avoir été fausses (Perner, Frith, Leslie et Leekam, 1989).

Baron-Cohen(1998) a quant à lui, décrit le mécanisme d'acquisition de la théorie de l'esprit chez l'être humain en précisant deux composantes initiales : se représenter l'ensemble des états épistémiques (incluant faire semblant, penser, savoir, croire ; imaginer, rêver, deviner et tromper et relier tous ces concepts d'états mentaux (volitionnels, perceptifs et épistémiques) en une explication cohérente des rapports entre états mentaux et actions. Une question alors se pose de savoir à quels états mentaux la théorie de l'esprit fait-elle réellement référence ?

Flaver(1999) décrit neuf états mentaux appartenant à la théorie de l'esprit : la perception visuelle, l'attention, les désirs, les émotions, les intentions, les croyances et représentations mentales relatives, la connaissance, le faire-semblant et la pensée. On constate donc que la théorie de l'esprit est multiple et touche à de nombreux aspects sociaux du développement de l'enfant. Elle est essentielle car elle sert à comprendre le comportement d'autrui et à donner du sens à la communication. Cette compréhension d'autrui se développe par l'acquisition d'une représentation définie comme une illustration interne d'une relation entre une personne, une situation réelle et une situation imaginaire. Cette définition reprend celle du système représentatif de Piaget (cité par Cloutier et Renaud, 1990) qui se décrit comme la capacité de se représenter mentalement des objets, des événements ou des actions.

Notons que le terme « *théorie* » est utilisé, car de tels états mentaux ne sont pas directement observables et ce système peut être employé pour faire des prédictions relatives aux comportements de ses semblables.

Partant de la manière dont se développe cette théorie de l'esprit, nous voyons que c'est une notion issue de la cognition sociale et cette dernière peut être sommairement définie comme un ensemble d'activités mentales de traitement d'informations concernant le monde social et par lesquelles se construit un mode de connaissance de la réalité, basée sur des savoirs préalables composés de valeurs et de croyances (Fischer, 2010,p108). Ce mode de connaissance concerne l'ensemble de savoirs sur autrui, de la théorie de l'esprit à la compréhension des émotions. Ce sont des théories implicites de la personnalité : un ensemble



de connaissances non fondées scientifiquement et qui fonctionnent comme des formations apprises dépendant de plusieurs facteurs : l'expérience, la motivation et le contexte social.

Cependant la théorie de l'esprit est adéquate lorsque deux niveaux de représentation mentale sont acquis. Le premier niveau est l'habileté à attribuer à autrui des états mentaux en fonction d'un événement objectif. Le deuxième niveau est l'habileté à juger les états mentaux d'une autre personne selon les états mentaux d'une tierce personne en fonction d'un événement objectif. Il s'ensuit ici que la méta-analyse conduite par Wellman et al (2001) démontre qu'il existe bien des étapes développementales, quels que soient les formats de présentation des tâches expérimentales. Ces étapes seraient universelles avec une période critique d'évolution chez l'enfant de 36 à 54 mois.

Dans la continuité, Wellman et Lui (2004), dans une autre méta-analyse, soutiennent l'idée que certaines tâches proposées par les chercheurs sont clairement différenciées du point de vue de leur difficulté. Les auteurs constituent une échelle hiérarchique contrastant des « niveaux » différents dans le développement des théories de l'esprit. Qu'en est-il de la théorie de l'esprit dans l'autisme ?

### **3.4.3. Théorie de l'esprit et autisme**

Plusieurs auteurs (Baron-Cohen, Frith et Leslie, 1985) sont d'accord sur le fait que la théorie de l'esprit est absente ou déficiente chez les personnes atteintes d'autisme. Ces auteurs précisent cependant que le déficit de la théorie de l'esprit n'est pas unique dans l'autisme, c'est plutôt la sévérité qui est unique.

L'hypothèse du déficit de la théorie de l'esprit chez les autistes a été mise en doute par Bowler (1992) en démontrant que quelques adultes personnes autistes de niveau intellectuel un peu élevé réussissent les tâches illustrant une certaine capacité de la théorie de l'esprit comme par exemple les tâches de la fausse croyance. Happé (1995) a essayé de comprendre pourquoi certains enfants autistes passent ces tâches et d'autres ne parviennent pas. Elle estime qu'il faut un âge mental verbal de 11 ans (au lieu de 5 ans pour un enfant ordinaire) pour qu'un enfant autiste ait 80% de chance de réussir une tâche de fausse croyance. Yirmiya et al. (1998) évoquent l'importance des capacités langagières comme facteurs de réussite dans les tâches pouvant illustrer la théorie de l'esprit.

Le fait que certaines personnes autistes réussissent certaines tâches de fausse croyance ne signifient pas qu'elles possèdent une théorie de l'esprit intacte. Si l'on considère la théorie

de l'esprit comme un processus se complexifiant toujours plus lors du développement, les tâches de fausse-croyance du premier ordre, voire du deuxième ordre, ne sont pas représentatives de la théorie de la totalité et de la complexité de la théorie de l'esprit.

En cherchant à réconcilier les différentes recherches sur la théorie de l'esprit et surtout à propos des tâches illustrant la capacité de cette théorie, Kleinman, Marcianon et Ault(2001,p30) déclarent : *« parce que l'autisme existe sous un continuum et que la théorie de l'esprit est un déficit central, il est raisonnable de s'attendre à ce que la sévérité du déficit en théorie de l'esprit pourrait se situer sur un continuum parallèle ;les personnes qui sont moins gravement touchées pourraient avoir des compétences en théorie de l'esprit plus intactes »*

Partant du fait que la théorie de l'esprit est un déficit central dans l'autisme, on se demande alors ce qui caractérise ce trouble de la théorie de l'esprit dans la population porteuse de l'autisme et où se situe la variation par rapport à la norme. En effet, en analysant les différentes études sur la théorie de l'esprit, ils ressortent trois types de variations ou de différences par rapport à la population ordinaire ou ayant d'autres pathologies : des variations quantitatives, qualitatives et développementales

Dans les variations quantitatives Baron-Cohen(2010) souligne la difficulté d'adopter le point de vue des autres chez les personnes atteintes d'autisme, difficultés à se décentrer à leurs pensées, difficulté à comprendre la vraie croyance, les termes mentaux dans la production de jeux symbolique.

Dans les variations qualitatives, il a été mis en évidence que les personnes avec autisme ont moins de compétences en théorie de l'esprit et c'est pourquoi leurs pensées sont presque exclusivement imagées, que la majorité de leurs pensées sont axées sur ce qu'ils ont en train de faire et ne soucient pas de savoir si leurs pensées sont différentes de celles des autres.

Baron-Cohen (op cit) met en évidence que les enfants avec autisme, contrairement aux enfants avec handicap mental et au développement ordinaire, trouvent plus difficile l'imagination et le faire-semblant que la perception et le désir. Au lieu d'inférer un motif, une intension à une action, une personne atteinte d'autisme fait une constatation sur les régularités temporelles possibles

En fin, une approche identifie un mode de traitement des objets et des personnes fort différent entre les enfants au développement ordinaire et ceux avec autisme. L'enfant ordinaire construirait certains savoirs spécifiquement adaptés aux personnes alors que l'enfant autiste aurait tendance à traiter cognitivement les personnes comme des objets.

Dans les variations développementales Yirmiya (1998) précise que la théorie de l'esprit n'est pas une compétence qu'on acquiert du jour au lendemain, c'est probablement le résultat d'acquisition successives d'états mentaux. Donc, plus les individus autistes sont âgés, plus grande est la différence de performance avec la population ordinaire. Cela veut dire que les personnes autistes prennent toujours plus de retard dans l'acquisition de la théorie.

Steele et al., (2003), trouvent quant à eux que le niveau de vocabulaire est un facteur prédictif pour une amélioration des compétences en théorie de l'esprit. Dans leurs études, ils montrent que la théorie de l'esprit évolue en une année chez des personnes atteintes d'autisme, évolution corrélée aux compétences langagières au début de l'étude. On comprend donc ici pourquoi, l'étude des dysfonctionnements cognitifs dans l'autisme s'est d'abord portée sur la recherche d'anomalies dans l'une ou l'autre des grandes fonctions générales du traitement de l'information (perception et attention, mémoire, catégorisation, langage,...). Du point de vue du langage, il importe de préciser que la communication sociale peut être définie par trois fonctions. En premier lieu, on parlera de la régulation du comportement qui permet à l'enfant d'adresser des demandes à l'adulte pour assouvir un besoin. Puis, l'interaction sociale qui constitue des échanges verbaux et/ou non verbaux qui s'établissent entre au moins deux personnes et enfin, l'attention conjointe, qui permet à deux personnes de partager un même intérêt pour un objet ou un événement.

Dans cette perspective, les autistes initieraient peu de situation d'attention conjointe, mais pourraient répondre à la sollicitation de l'adulte. Cependant, les moments d'attention conjointe peuvent être augmentés chez l'enfant en se focalisant sur des objets qui intéressent spontanément ce dernier. Ainsi la personne atteinte d'autisme utilise surtout les fonctions instrumentales de la communication, telles que demander, refuser et protester et elle utilise peu les fonctions plus sociales telles qu'attirer l'attention, faire un commentaire ou exprimer ses émotions. Par ailleurs, il n'est point de doute que l'enfant autiste a des difficultés à s'ajuster à son interlocuteur, à ses besoins et aux informations non verbales. On voit donc que même s'ils ont un langage élaboré, les enfants atteints d'autisme ont un trouble de la communication.

Les données de la relation entre théorie de l'esprit et autisme ci-dessus évoquées rendent compte à suffisance de ce que les recherches récentes se sont tournées vers ce qu'on appelle les cognitions sociales. L'observation clinique nous a appris depuis longtemps que les autistes utilisent peu les gestes et mimiques exprimant des états affectifs ; certaines études suggèrent, de plus, un défaut de compréhension des manifestations émotionnelles d'autrui. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux des auteurs anglais (U. Frith 1992, S. Baron-Cohen 1993) qui ont avancé l'hypothèse selon laquelle l'incapacité d'attribuer à autrui des états mentaux, des croyances, des pensées constituerait l'anomalie fondamentale par laquelle on pourrait expliquer l'ensemble des manifestations de l'autisme.

Cette hypothèse séduisante, est étayée par des données expérimentales. Il n'est, cependant, pas encore sûr qu'on puisse appliquer ces résultats à l'ensemble des enfants considérés actuellement comme autistes. De plus, l'interprétation de ces données est encore discutée : s'agit-il de particularités innées du fonctionnement cognitif ou d'anomalies se constituant dans les premiers échanges de l'enfant avec son environnement comme le pense Hobsow (1990).

Par ailleurs, certaines recherches sur le développement cognitif de l'enfant autiste ont permis de préciser un certain nombre de caractéristiques communes à l'ensemble des pathologies autistiques. C'est ainsi que s'est développée l'idée que les enfants autistes ne développent pas de théorie, d'hypothèse sur l'existence chez l'autre d'un état mental et affectif (Frith, 1996). Tout se passe comme si l'enfant autiste était incapable d'imaginer, de lire l'état émotionnel et de motivation de son interlocuteur; il n'utilise pas dans ses interactions d'hypothèse sur l'état d'esprit de son interlocuteur, ce qui est un handicap très sérieux au plan relationnel. De ce point de vue, il ne pourrait pas comprendre comment il peut entrer en communication avec son interlocuteur.

L'hypothèse est évidemment ici non pas que l'enfant autiste ne souhaite pas communiquer dans la volonté d'un repli sur lui, mais qu'il ne possède pas des outils nécessaires pour entrer en communication. La question est alors de savoir comment se développe cette théorie de l'Esprit de l'autre chez la plupart des enfants: on est passé d'une théorie de la défense à une théorie et à des questions qui concernent le développement. Différentes recherches ont également montré qu'il existe des formes différentes d'autisme et que l'autisme peut être présent à des degrés variables chez divers enfants. À côté des autistes tels qu'ils furent décrits par Kanner, on a pris la résolution d'intégrer l'autisme dans un cadre

plus général qui est celui qu'on appelle aujourd'hui des Troubles Envahissants de Développement. Il s'agit de regrouper tous les enfants qui présentent des troubles de développement suffisamment intenses, pour perturber gravement leur développement affectif et cognitif ainsi que leurs possibilités de communication avec leur entourage. C'est dire que les conceptions actuelles de l'autisme poussent les différents chercheurs à devoir mieux affiner leurs observations cliniques. Comme on l'a déjà souligné, la population des enfants autistes est certainement très hétérogène et il nous faudra définir de meilleurs critères d'observation et de classification pour distinguer des formes d'autisme extrêmement différentes les unes des autres.

En conclusion, les études montrent que la théorie de l'esprit n'est pas primaire et spécifique à l'autisme puisque l'unicité de ce trouble dans l'autisme n'est pas prouvée et l'universalité de ce trouble dans les personnes autistes est aussi mise en doute car quelques compétences en théorie de l'esprit ont été observées chez certains individus atteints d'autisme mais le déficit en théorie de l'esprit chez les enfants autistes reste néanmoins un trouble important à considérer. En effet, l'autisme infantile et les psychoses précoces, comme l'ensemble des troubles qui affectent gravement le développement et le fonctionnement psychique de l'enfant, demeure, on le voit, un domaine complexe où de multiples questions continuent de se poser. Y répondre exige de mieux cerner les aspects différentiels spécifiques ainsi que les frontières de ces pathologies, et de poursuivre des approches réellement pluridisciplinaires, dépassant les clivages traditionnels, pour confronter entre elles les données recueillies par les différentes disciplines impliquées.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET  
OPÉRATEUR**

## CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Il s'agira dans ce chapitre de présenter la méthodologie que nous avons employée pour mener cette étude. Pour cela, nous reviendrons sur le rappel de la question de recherche et le corps d'hypothèses. Nous allons également nous appesantir sur le type de recherche effectué, Enfin, nous évoquerons les méthodes et techniques d'investigation.

### 4.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES

Il s'agit dans cette recherche d'explorer les processus de mentalisation chez l'apprenant autiste. Il s'agit ainsi pour nous de comprendre et d'expliquer l'influence qu'aurait l'accessibilité à la scolarisation sur la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

#### 4.1.1 La question de recherche

La question de recherche de notre travail est la suivante : *l'accessibilité à la scolarisation influence-t-elle la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire ?* Cette question nous a guidés vers une littérature conséquente et des investigations théoriques dont nous avons résumé le débat dans l'hypothèse générale.

#### 4.1.2. Les hypothèses et leurs variables

Dans la présente étude, nous avons formulé deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche.

##### 4.1.2.1. L'hypothèse générale et ses variables

La réponse à la question anticipée nous donne l'hypothèse générale suivante : l'accessibilité à la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire

Ici, notre variable indépendante(VI) est : *Accessibilité à la scolarisation*

**Modalité 1** : participation aux apprentissages individuels et collectifs

Indicateur : venir et travailler en classe

Indices :

- présence en classe,
- implication dans les interactions avec l'enseignant,
- l'implication dans les interactions avec les camarades

**Modalité 2** : intégration des contenus cognitifs

Indicateur : acquisition des connaissances

Indices :

- apprendre les contenus des apprentissages
- comprendre les contenus des apprentissages

**Modalité 3** : acceptation des contraintes de la scolarisation

Indicateur : vivre selon les normes de l'école

Indices :

- connaissance et l'application des règles de l'école,
- connaissance et application des valeurs morales enseignées par les maîtres,
- connaissance et l'application des interdits (privations) et des permis (non prohibés) par l'école

**Variable dépendante (VD)** : *la capacité de mentalisation*

Modalité 1 : la maîtrise réfléchie du comportement

Indicateur : le refus des réponses non réfléchies

Indices :

- rejet des réponses instinctives
- compréhension du comportement de l'autre
- compréhension de son propre comportement

**Modalité 2** : la réduction des réponses à forme corporelle

Indicateur : refus des réponses de types somatiques

Indices :

- rejet de gifler les camarades
- abandon de se cogner contre un mur

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale nous a permis de construire les hypothèses de recherche.



#### **4.1.2.2. Les hypothèses de recherche**

Une hypothèse de recherche est une tentative de réponse pour expliquer un événement ou un comportement. Il s'agit en effet d'un énoncé qui prédit les effets des conditions antécédentes spécifiques sur un comportement mesuré. Nous voulons tester l'influence de l'accessibilité à la scolarisation sur la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. Les hypothèses de recherches que nous nous proposons de tester dans le cadre de cette étude sont les suivantes

**HR<sub>1</sub>** La participation aux apprentissages individuels et collectifs influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

**HR<sub>2</sub>** L'intégration des contenus cognitifs influence la capacité mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

**HR<sub>3</sub>** L'acceptation des contraintes de la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

**Tableau 01: Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités et indicateurs**

<b>Variables</b>	<b>Modalités</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Indices</b>
VI : Accessibilité à la scolarisation	M1 : Participation aux apprentissages individuels et collectifs	Indicateur 1 : Venir et travailler en classe	1- présence en classe,  2- implication dans les interactions avec l'enseignant,  3- l'implication dans les interactions avec les camarades
	M2 : Intégration des contenus cognitifs	Indicateur 2 : Acquisition des connaissances	1- apprendre les contenus des apprentissages 2- comprendre les contenus des apprentissages
	M3 : Acceptation des contraintes de la scolarisation	Indicateur 3 : Vivre selon les normes de l'école	1- connaissance et l'application des règles de l'école, 2- connaissance et application des valeurs morales enseignées par les maîtres, 3- connaissance et l'application des interdits (privations) et des permis (non prohibés) par l'école
VD : La capacité de mentalisation	M1 : La maîtrise réfléchie du comportement	Indicateur 1 : le refus des réponses non réfléchies	1- rejet des réponses instinctives 2- compréhension du comportement de l'autre 3- compréhension de son propre comportement
	M2 : La réduction des réponses à forme corporelle	Indicateur 1 : refus des réponses de types somatiques	1- rejet de gifler les camarades 2- abandon de se cogner contre un mur

## 4.2. SITE DE L'ETUDE

Notre étude s'est déroulée à l'IPE (Institut Psychopédagogique Einstein), situé au quartier Nkolbikok, Arrondissement de Yaoundé VI, département du Mfundi, Région du centre et plus précisément à la monté du parc national de génie civil : entrée transformateur. Cet Institut est limité au nord par l'école des travaux publics.

L'institut psychopédagogique Einstein s'organise compte un personnel administratif constitué de :

-01 Directrice Générale

-01 Responsable chargé des affaires administratives et financières

01 Responsable chargé de la pédagogie

-01 Responsable chargé de la discipline ;

Un personnel enseignant constitué de 08 enseignants dont trois responsables cités ci-haut et cinq autres enseignants ;

Un personnel technique constitué de :

-01 Psychologue

-01 Médecin pédiatre

-01 Orthophoniste

-01 psychomotricien

-02 Educateurs spécialisés

-02 Assistants sociaux

Notons que ce personnel technique travaille à temps partiel sous forme de consultation sous- rendez-vous alors que le personnel administratif et le personnel enseignant sont permanent et travaillent à temps plein.

Le fonctionnement de l'Institut Psychopédagogique Einstein fonctionne comme suit :

➤ Un personnel administratif ;

-la directrice générale : Elle assure la coordination générale de toutes les activités de l'Institut ;

- le responsable chargé des affaires administratives et financières gère tout ce qui concerne les dossiers administratifs et les fonds de la structure,
- le responsable chargé de la pédagogie s'occupe de l'animation pédagogique du centre en contribuant à la formation pédagogique continue des enseignants ;
- le responsable chargé de la discipline veille à la présence tant des enseignants que des élèves ;
- Le personnel enseignant : il s'occupe de l'encadrement (suivi) pédagogique des enfants
- Un personnel technique constitué entre autre de :
  - le psychologue administre les tests psychologiques et assure l'accompagnement psychologique
  - e médecin pédiatre : il procède à la consultation et au suivi médical en rapport avec le trouble d'adaptation scolaire ;
  - l'orthophoniste : il est chargé de la prise en charge des enfants souffrants des troubles du langage ;
  - le psychomotricien : il évalue le développement psychomoteur et assure la prise en charge des enfants ayant des problèmes moteurs ;
  - l'éducateur spécialisé : il s'occupe de la rééducation des troubles d'apprentissage et il est assisté par les moniteurs ;
  - l'assistant social : il mène les enquêtes scolaires et familiale, assure l'accompagnement psychosocial et élabore un planning d'intervention

### **4.3. POPULATION ET ÉCHANTILLON**

Sous ce titre, nous commencerons par présenter la population d'étude avant de nous intéresser à l'échantillon lui-même.

#### **4.3.1. Population d'étude**

La population est un univers d'enquête défini comme étant « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. C'est l'ensemble d'unités élémentaires sur lesquelles porte l'analyse* » (Mucchielli, 1973, p.16). Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. Les membres de ladite population doivent être capables de fournir des réponses pertinentes aux questions du chercheur. Ce choix n'est donc pas neutre et prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir. Vu l'intitulé de notre étude, la population se compose de tous les enfants autistes du Cameroun. On distingue une population cible et une population accessible.

#### **4.3.1.1. Population cible**

La population cible est l'ensemble des personnes qui satisfont aux critères de sélection définis d'avance et qui permettent de faire des généralisations.

Pour cette étude, la population cible est tous les enfants autistes de l'Institut Psychopédagogique Einstein.

. Comme on a rarement la possibilité d'étudier la population cible dans sa totalité, on examine la population accessible.

#### **4.3.1.2. Population de référence (accessible)**

La population accessible est un sous ensemble de la population cible. Elle est celle à laquelle nous avons pu accéder pendant nos investigations. Pour cette étude, la population accessible est tous les enfants autistes d'âge scolaire de l'institut psychopédagogique Einstein

#### **4.3.2. L'échantillon et sa constitution**

L'échantillon c'est un ensemble d'individu extrait d'une population étudiée de manière à ce qu'il soit représentatif de la population mère pour l'objet de l'étude (Gordon 1993). L'échantillon doit par conséquent posséder toutes les caractéristiques de la population d'enquête d'où il est tiré afin de la généralisation des conclusions à l'ensemble du groupe. Il est en effet impossible d'interroger toute une population pour des raisons de coût et de temps, ce qui conduit le chercheur à échantillonner un petit groupe pour ensuite extrapoler les résultats qu'il établit à la population entière. Pour cette étude, l'échantillon est constitué par cinq enfants autistes d'âge scolaire et deux enseignantes desdits enfants.

Echantillonner consiste à choisir un nombre limité d'individu, d'objet ou d'événement dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur duquel le choix a été fait. Les méthodes d'échantillonnage donnent les différentes démarches à suivre pour extraire un échantillon tout en ayant un maximum de garanties quant à sa représentativité.

##### **4.3.2.1. Techniques d'échantillonnage**

L'échantillonnage est un processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments dans une population de telle manière que les éléments choisis représentent ladite population. Il s'agit d'une notion importante en recherche, car lorsqu'on ne peut pas saisir un phénomène dans son ensemble, il est nécessaire d'opérer des mesures en nombre fini, afin de représenter ledit phénomène. À en croire Bacher repris par Rossi (1992, p.27), « *les techniques d'échantillonnage ont toutes pour objet, le choix, dans une population définie que l'on veut décrire, un certain nombre d'éléments qui devront présenter les mêmes caractéristiques que*

*la population.*» En d'autres mots, l'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout. L'échantillon, c'est la forme réduite de la population mère puisqu'ayant les mêmes caractéristiques. C'est un ensemble d'individus extraits d'une population initiale de manière aléatoire ou non, de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population.

Dans la présente étude, nous avons procédé à un échantillonnage à choix raisonné dans les classes. Il s'est agi de tirer une portion de population répondant aux critères d'inclusion défini. Cette technique exige qu'on fasse choix d'un nombre déterminé de participants susceptible de représenter les thèmes à l'étude.

#### **4.3.2.2. Critères d'inclusion et d'exclusion**

Notons en premier lieu que l'Institut Psychopédagogique Einstein comptait au moment de cette étude dix enfants atteints d'autisme.

Pour obtenir un échantillon le plus homogène possible, nous avons déterminé à l'aide des critères les caractéristiques qu'on désire trouver dans nos éléments de l'échantillon. Nos critères d'inclusion ont été le groupe d'âge (âge scolaire c'est-à-dire avoir 6 ans, ne dépassant pas 15 ans), le niveau de scolarité (du niveau I au niveau III), être porteur d'autisme.

Nos critères d'exclusion ont été la gravité du trouble (nous avons exclu les enfants autistes dont le profil psychologique est très bas et qui ont des comportements très perturbateurs et problématique), être atteints d'une autre forme d'autisme (nous avons exclu un enfant Asperger).

### **4.4. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES**

Pour vérifier si l'accessibilité à la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire, nous avons utilisé l'observation et l'entretien. L'observation a été menée sur les enfants autistes d'âge scolaire de l'institut psychopédagogique Einstein et l'entretien a été mené avec leurs enseignants.

#### **4.4.1. L'observation**

D'après le Petit Larousse illustré (2008), l'observation est définie comme l'action de regarder avec attention les êtres, les choses, les événements, les phénomènes pour les étudier, les surveiller, en tirer une conclusion.

Pour Raymond et Luc(2006), l'observation comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts avec leurs dimensions et leurs indicateurs) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables.

L'observation parfois appelée « travail de terrain » est une étape essentielle dans toute recherche en science sociales. Ces disciplines peuvent en effet être considérées comme des disciplines « empiriques » en ce sens qu'elles impliquent toujours la récolte et l'analyse d'un matériau « concret » telles que des réponses aux questions dans un questionnaire, des données statistiques, des propos recueillis dans le cadre d'entretiens, des documents audiovisuels ou des observations effectuées directement sur les lieux de vie des personnes étudiées. L'observation est un processus dans lequel les habitudes, les attentes, la connaissance scientifique et le savoir-faire de l'observateur jouent un rôle décisif.

Celui qui observe dégage de la réalité un certain nombre d'informations. Il recueille une quantité d'éléments qui lui paraissent pertinents. C'est un inventaire du réel, et déjà se pose un problème majeur celui de découper la réalité en unités pertinentes. Pour cette raison mais aussi parce qu'il ne peut tout percevoir, ni tout vouloir observer, l'observateur fait donc un choix; il sélectionne les informations qu'il aura dégagées en fonction d'un objectif final qu'il se doit de déterminer à l'avance; cela est nécessaire s'il ne tient pas, lors du dépouillement, à se retrouver face à une masse d'informations brute dont il ne saura que faire, ou s'il ne veut pas courir le risque que certains éléments importants passent inaperçus parce que mal ciblés.

#### **4.2.1.2.-L'usage de l'observation dans l'étude**

En éducation spécialisée, l'objet des recherches est l'humain et son comportement. Afin d'effectuer une collecte de données intéressantes, que ce soit dans le cadre d'une recherche ou lors d'une évaluation, l'observation se trouve à être un outil totalement adapté et nécessaire à la réalité des éducateurs spécialisés

L'observation est considérée comme une compétence requise de la discipline de l'éducation spécialisée. Elle se présente comme un élément de base permettant une analyse clinique dans le travail de l'éducateur spécialisé. C'est sur l'observation que repose toute la démarche éducative, puisqu'elle permet d'avoir un portrait du sujet et de la problématique. L'observation peut être utilisée par les éducateurs spécialisés qui travaillent dans un contexte expérimental. Elle peut aussi être présente dans le quotidien que partagent le l'éducateur spécialisé et le sujet, appelé vécu éducatif partagé.

L'usage de l'observation dans l'étude s'explique aussi par le fait qu'elle comporte l'observateur, l'observé, le destinataire, leurs places et leurs déplacements, comme les relations entre eux, envisagés dans l'espace et le temps de leur rencontre. La méthode d'observation dans cette étude, est très importante car c'est un travail de décomposition-

recomposition de la perception et des rapports ordinaires, tels qu'ils sont institués dans les modes d'observation construits à des fins scientifiques. Envisager l'observation comme un processus dans cette étude, c'est la considérer comme un ensemble de phénomènes auquel on peut assigner une unité, et que l'on peut considérer comme actif et organisé dans le temps. Une telle conception conduit à sortir de la logique habituelle, pour laquelle l'observation est morcelée, en étant considérée tantôt comme une méthode, tantôt comme un temps dans une démarche de recherche, ou encore comme un lot d'informations collectées. Car c'est plutôt la prise en compte de l'intrication de ces divers aspects qui nous paraît constituer la spécificité d'une observation construite.

Dans une étude comme la notre, observer c'est donc s'accaparer certains éléments du réel et en ignorer d'autres.

#### **4.4.2. Les entretiens**

L'entretien est une situation de communication orale, l'un est l'enquêteur et l'autre est l'enquêté. C'est un dialogue entre le chercheur et le répondant. C'est un contact face à face entre le chercheur et le sujet avec des questions adressées au sujet sur le thème d'étude. Les informations sont collectées à travers d'un guide d'entretien.

Selon M. A. Tremblay, 1968(cité par Depelteau. F, 2003), l'entretien c'est aussi une technique d'observation qui comporte l'utilisation de question plus ou moins directe, adressées à un informateur rencontré fortuitement ou choisi en fonction de critères préalablement établi.

##### **4.4.2.1. Typologie des entretiens**

L'entretien remplit généralement trois fonctions entre autre examiner des concepts et comprendre le sens d'un phénomène tel qu'il est perçu par les participants, servir comme principal instrument de mesure et enfin servir de complément aux autres méthodes de collecte des données. Partant de ces fonctions, nous distinguons trois types d'entretien.

###### **❖ L'entretien non dirigé**

Dans l'entretien non dirigé, la formulation et l'ordre des questions ne sont pas déterminées d'avance, mais laissés entièrement à la discrétion de l'interviewer. L'entretien non dirigé est un outil de prédilection dans les recherches qualitatives. Le chercheur introduit le sujet sur lequel doit porter l'entretien. Le participant est invité à exprimer ses idées sur le sujet ; l'interviewer doit manifester son intérêt et être attentif. L'entretien peut être amorcé par une question très large. Ce type d'entretien peut parfois constituer la première étape de la conception d'un instrument de mesure.



#### ❖ **L'entretien dirigé**

Dans l'entretien dirigé, l'interviewer a la haute main sur le contenu et le déroulement des échanges ainsi que sur l'analyse et l'interprétation des mesures (Waltz et al. 1991). La nature des questions à poser, leur formulation et leur ordre de présentation sont déterminés d'avance. Comme les questions à poser sont fermées, l'interviewer est astreint à suivre un cadre défini. Un des avantages de ce type d'entretien est de permettre la comparaison des données entre les répondants.

#### ❖ **L'entretien semi-dirigé**

Le chercheur fait appel à l'entretien semi-dirigé dans le cas où il désire obtenir plus d'informations particulières sur le sujet. Cet entretien est principalement utilisé dans les études qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécus par les participants. Dans ce type d'entretien, l'interviewer arrête une liste des sujets à aborder, formule des questions concernant ces derniers et les présente au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos.

Savoie-Zajc (2000,p266) définit l'entretien comme :

*« Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le flux de l'entretien dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à étudier ».*

Donc, cet entretien porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. L'interviewer, s'il pose des questions selon un protocole prévu à l'avance parce qu'il cherche des informations précises, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu, et cherche à éviter que l'interviewé ne se sente enfermé dans des questions.

#### **4.4.2.2. Le choix des entretiens dans l'étude**

L'usage des entretiens dans notre étude est jugé indispensable car il se déroule entre deux interlocuteurs dont l'un cherche à savoir la réalité sur un phénomène ou sur un sujet et l'autre qui est sensé être bien placé pour en savoir plus sur le phénomène ou le sujet. Donc, le choix de l'entretien avec les enseignants des enfants autistes de l'institut psychopédagogique Einstein comme l'un des outils de collecte de données pour notre étude est motivé par le fait que dans un cadre scolaire, ce sont ces enseignants qui passent beaucoup de temps avec ces enfants et ils connaissent les échecs et les évolutions de tout un chacun. Aussi, ces enseignants

ont une expérience dans l'enseignement des enfants handicapés mentaux en général et des enfants autistes en particulier.

Dans l'étude, l'usage de l'entretien permet parfois de saisir les réponses au fur et à mesure de l'entretien.

#### **4.5. LA DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES**

Dans cette partie, notre travail se décomposera en deux phases: une dite de pré-validation des instruments qui est la pré-enquête et l'autre la collecte des données proprement dite : c'est l'enquête. La première phase a été effective une fois que les instruments étaient validés par le directeur de la recherche ; puis a immédiatement suivi la phase de collecte proprement dit.

##### **4.5.1. La pré-enquête**

Elle consiste à tester sur un échantillon réduit, l'instrument prévu pour l'enquête dans l'optique d'en vérifier la validité et la facilité des items et sous items sur lesquels porte l'entretien et la facilités des indicateurs et indices sur lesquels porte l'observation. Il était question pour nous d'éprouver notre grille d'observation et notre grille d'entretien sur le plan de la forme et du fond. Ceci ayant pour fondement de souligner si possible les lacunes, de les corriger le cas échéant et de s'assurer que le contenu de ces instruments de collecte de données répondent effectivement à notre objectif.

Nous avons procédé au test de fiabilité de nos instruments de collecte de données le 24 et le 25 Avril 2017. Ce test a été fait à 6 enfants autistes choisis au hasard et à trois enseignants dans l'enceinte de l'Institut Psychopédagogique Einstein située au quartier Nkolbikok, Arrondissement de Yaoundé VI, département du Mfoundi, Région du centre et plus précisément à la montée du parc national de génie civil : entrée transformateur. Cet Institut est limité au nord par l'école des travaux publics. Parmi ces enfants autistes, 5 sujets étaient de sexe masculin et 1 de sexe féminin, leurs âges oscillaient entre 6 et 24 ans. Au terme de cette étape, nous n'avons pas amendé nos outils de collectes de données. En effet, nous avons pu nous rendre compte que nos outils de collecte de données ont pu refléter quelques indices de la capacité de mentalisation que nos sujets ont à leur tour pu manifester. Cette étape nous a permis de constater que les problèmes relatifs à la non clarté des items et sous items étaient résolus.

##### **4.5.2. L'enquête et ses difficultés**

Cette section montre comment nous avons procédé dans l'observation et ressort les difficultés rencontrées.

Après avoir constaté que le questionnaire était accessible à tous, nous avons entamé l'investigation proprement dite en procédant à sa passation. Elle s'est déroulée du 22 au 26 Mai, donc en 5 jours. Nous avons opté pour l'observation pendant l'action, donc pendant les activités d'apprentissage en classe ou pendant les jeux organisés dans les enceintes de l'école, pendant les moments de récréations, bref pendant la vie quotidienne de l'école. Par après, nous avons pu nous entretenir avec deux enseignants des enfants autistes de l'Institut Psychopédagogique Einstein.

Tout au long de l'enquête, nous avons fait face aux difficultés qui méritent d'être soulignées entre autre quelques comportements inappropriés des enfants autistes qui ont rendu un peu difficile nos observations.

Parvenu à cette phase, il convient à présent de statuer sur la technique d'analyse de données.

## **4.6. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES**

Le type de recherche que nous avons effectué, (qualitative), les objectifs et notre hypothèse ainsi que la nature des données collectées nous ont permis de recourir à l'analyse de contenu pour analyser nos observations et nos entretiens.

### **4.6.1. Le modèle d'analyse pour notre étude**

Le choix d'une technique spécifique et le sens de l'interprétation repose à la fois sur la nature du document, les questions qui structurent la recherche ainsi que sur les fondements épistémologiques qui animent le chercheur. Par ailleurs, l'analyse de contenu est une technique de traitement de données préexistantes par recensement, classification et quantification des traits d'un corpus.

L'analyse de contenu permet de définir des catégories thématiques et formelles pertinentes pour la vérification de l'hypothèse et de coder un discours, un texte, des interactions sociales en groupes de ces catégories

La place de l'analyse de contenu des items ou thèmes est de plus en plus grande dans la recherche sociale, notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, comme par exemple les rapports d'entretiens semi-directifs (Raymond et Luc, 2006). Mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu des items ou thèmes dans la recherche permet lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables.

#### **4.6.2. L'analyse thématique de contenu**

Selon Pedinieli (1994,p115) « l'analyse thématique est avant tout descriptive et peut être associée a d'autres modes de dépouillement. Elle correspond à une complexification de la question simple ; de quoi le sujet parle-t-il ? Elle procède par découpage du discours et recensement des thèmes principaux et secondaires qui peuvent faire l'objet d'analyses différentes selon les hypothèses »

Equivalente à l'analyse de données pour les données qualitatives, l'analyse de contenu est une méthode utilisée pour le traitement des données qualitatives. Elle est définie par Aktouf (1987) comme : « une technique d'étude détaillée des contenus de documents. Elle a pour rôle d'en dégager les significations, associations, intensions non directement perceptibles à la simple lecture des documents » .L'analyse de contenu repose sur le principe que la répétition d'unités d'analyse de discours signale les préoccupations, les centres d'intérêt des auteurs du discours. Elle nous a permis de dépouiller ; de classer, d'analyser les informations contenues dans nos entretiens.

## **CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Après avoir collecté les données, la tâche consiste maintenant à les mettre en rapport avec les théories exploitées dans ce travail. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont la présentation des sujets de l'étude, la présentation des résultats de l'observation.

### **5.1. BREVE PRÉSENTATION DES SUJETS DE NOTRE ÉTUDE**

Sous ce titre, nous aborderons une présentation des sujets au cas par cas.

#### **5.1.1. CAS BA**

BA est une jeune fille originaire de l'Extrême-Nord Cameroun, dans le département du Logone et Chari. Elle est une fille âgée de 14 ans et un mois ; elle est un enfant unique née d'une famille monogamique. Elle vit avec ses parents à Yaoundé. Ses antécédents médicaux montrent un retard du langage et elle a été conduite en consultation pour des difficultés à nouer des interactions sociales avec d'autres enfants et des difficultés d'apprentissage. C'est ainsi que ses parents consultent un médecin et un orthophoniste et le diagnostic de l'autisme est posé. En septembre 2012, BA est inscrite à l'institut psychopédagogique Einstein et il est au niveau scolaire II.

#### **5.1.2. Cas de BI**

BI est originaire de la région du Centre Cameroun et du département de Nyong et Kelle. Il est un garçon âgé de 7 ans et 7 mois, il est le quatrième enfant dans une fratrie de quatre enfants dont deux garçons et deux filles. Il est né d'une famille monoparentale et vit avec son parent à Yaoundé.

Ses antécédents médicaux montrent qu'il a souffert de l'hypoacousie bilatérale, mais son parent l'a conduit en consultation pour motif de retard de langage. C'est en 2014 que le diagnostic de l'autisme est posé. En septembre 2014 ses parents l'ont inscrit à l'Institut psychopédagogique Einstein et il est au niveau scolaire I.

#### **5.1.3. Cas de BU**

BU, est originaire de l'Ouest Cameroun et du département de Koung-Khi. C'est un garçon âgé de 6 ans et 7 mois, et il est le quatrième enfant dans une fratrie de Cinq enfants dont trois garçons et deux filles. Il est né d'une famille monogamique et vit avec ses parents à Yaoundé.

Ses antécédents médicaux montrent un trouble envahissant du développement et il a été conduit en consultation pour motif de la prise en charge spécialisée de ses troubles. C'est en 2014 que ses parents l'ont inscrit à l'institut psychopédagogique Einstein et il est au niveau scolaire I.

#### **5.1.4. CAS de BO**

BO est un garçon âgé de 8 ans et 6 mois originaire de la région du centre Cameroun et du département de Mbam et Inoubou. C'est un enfant unique issu d'une famille monoparentale. Il vit avec son parent à Yaoundé.

Il n'a pas d'antécédents médicaux mais il a été conduit en consultation pour motif de retard du langage, désintérêt total vis-à-vis d'autres enfants et d'autres personnes. C'est en 2013 qu'un bilan psychologique est fait et le diagnostic de l'autisme est posé. C'est ainsi qu'il commence la rééducation orthophoniste et ses parents l'inscrivent en septembre 2013 à l'Institution psychopédagogique Einstein et il est au niveau scolaire I.

#### **5.1.5. CAS de BE**

BE est originaire de la région du Centre Cameroun. C'est un garçon âgé de 8 ans et 3 mois et il est le deuxième enfant dans une fratrie de trois enfants dont deux garçons et une fille. Il est né d'une famille monogamique et vit avec ses parents à Yaoundé. Il n'a pas d'antécédents médicaux remarquables. Il a été conduit en consultation pour motif du retard du langage et des altérations des interactions sociales et des comportements bizarres. Dans la recherche d'une solution au problème de leur enfant, ses parents ont consulté des médecins et orthophonistes et psychologues et c'est en 2013 que le diagnostic de l'autisme a été posé.

## **5.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'OBSERVATION**

Ce titre est celui dans lequel, nous procéderons à l'analyse des données collectées au travers de notre outil. Ceci suppose, à partir de la méthode classique de l'analyse de contenu, un décryptage des observations en fonction de l'univers symbolique et sémiologique auquel renvoient ces termes.

### **5.2.1. Sur le travail de l'apprenant autiste en classe**

Nos observations montrent dans l'ensemble que l'élève autiste BA s'investit dans les interactions avec son enseignant au cours des activités d'apprentissage. Nous avons pu voir que pendant les exercices en classe, quand son enseignant la prend individuellement, elle est très attentive et veut appliquer directement ce que son enseignant lui apprend. Elle a confiance en son enseignant, c'est pourquoi quand l'enseignant parle à cette enfant, cette dernière le fixe

dans les yeux et l'écoute attentivement. Lorsqu'elle éprouve des difficultés lors des exercices, elle se sent réconforté quand son enseignant intervient.

Les résultats de BA nous montrent également qu'avec ses camarades, l'interaction avec est déficitaire. En effet, au cours des activités d'apprentissages, elle ne demande pas de l'aide à ses camarades et préfère démissionner quand l'enseignant n'intervient pas. Quand ses camarades lui refuse quelque chose, elle cri ou s'isole.

Comme BA, le sujet BI interagit bien avec son enseignant. Quand l'enseignant s'adresse à lui, il le fixe de regard, se calme pour l'écouter et exécute avec beaucoup de minutie ce que l'enseignant veut qu'il fasse comme par exemple faire un exercice sur table ou au tableau. C'est pour cette raison que son implication dans les interactions en classe est qualifiée de normale même si des fois, il arrive qu'il soit passif en classe.

Pour ce qui relève de l'interaction avec ses camarades lors des activités d'apprentissage, les résultats nous montrent que même s'il a des difficultés de communication verbale, il interagit bien avec ses camarades. Dans ses comportements, nous avons observé que quand il veut quelque chose de la part de ses camarades, comme par exemple le crayon, le stylo, ... il se déplace et leur tend la main pour demander la chose qu'il désire

BE interagit également bien avec son enseignant. En effet, les résultants de nos observations montrent qu'au cours des activités d'apprentissage en classe, cet enfant autiste a un regard fixe sur la personne de l'enseignant. Quand celui-ci lui demande de faire une activité, l'enfant l'exécute. Partant de ce constat, nous avons pu conclure que cet enfant s'implique normalement dans les interactions avec son enseignant.

De même, l'interaction avec ses camarades semble normale. Ici, les résultats des observations sur le cas BE nous ont montré que quand il veut quelque chose comme par exemple la gomme, le stylo, etc. de la part de son camarade, il pointe les doigts sur la chose avec son regard posé sur son ami. Des fois quand les exercices finissent, il se donne la peine de prendre tous les matériaux utilisés par ses camarades lors des exercices pour aller les conserver.

Les résultats du sujet BU montrent qu'il est en interaction avec son enseignant. En effet, les observations montrent que BU communique verbalement même si les mots ne sortent pas bien. Quand son enseignant lui parle, il fixe son regard et l'interpelle quand il a des difficultés à faire une activité d'apprentissage. Nos observations nous montrent également

qu'il est en parfaite interaction avec ses camarades. Lors des activités d'apprentissage, il est des fois initiateur des relations d'amitié envers ses camarades comme par exemple, donner les puzzles à son amis pour pouvoir se familiariser à la reconstitution des objets à plusieurs dimensions,

Contrairement à ces trois premiers cas, le sujet BO semble diamétralement opposé à la normalité dans l'interaction avec l'enseignant. Les résultats de nos observations montrent que pendant les activités d'apprentissage, cet enfant ne s'intéresse pas à ce que fait l'enseignant. Il ne le regarde même pas quand il enseigne, ce qui traduit son désintérêt pour les activités dirigées par l'enseignant en classe. C'est pour cette raison que son implication dans les interactions avec l'enseignant est qualifiée d'anormale.

Du point de vue de son interaction avec ses camarades, les résultats de nos observations montrent que pendant les activités d'apprentissage en classe, BO aime les déranger et parfois, il confisque leurs matériaux d'apprentissage. C'est pour cette raison que son implication dans les interactions avec ses camarades est qualifiée d'anormale

### **5.2.2. Acquisition des connaissances**

Les observations montrent dans l'ensemble que BA manifeste la volonté et l'intérêt qu'elle a d'apprendre. En effet, lors des différentes séances d'exercices en classe, nous avons relevé que très souvent, BA veut aller au tableau faire un exercice proposé par l'enseignant. C'est cette volonté et cet intérêt qui est l'un des éléments justifiant ses notes dans différents matières. On pourrait alors dire de cette enfant autiste qu'elle présente un score normal car ses notes sont toujours bonnes. Par ailleurs, on note chez elle, une bonne capacité de porter attention, reconnaître, et de se souvenir.

Chez le sujet BI, les résultats nous ont permis d'observer que quand l'enseignant lui donne des exercices, il se concentre bien sur ces derniers et souvent il se presse à finir pour en demander d'autres. Par ailleurs, BI manifeste une écoute attentive quand l'enseignant donne les directives à suivre au cours des activités d'apprentissage. Quant à ce qui relève de la compréhension des contenus des apprentissages, les résultats de nos observations nous montrent qu'il s'en sort très bien car ses notes sont satisfaisantes.

BE comme les cas précédent de BA et BI, manifeste un fort désir d'investissement dans les apprentissages scolaires. En effet, les résultats de nos observations montrent que cet enfant s'investit dans les activités d'apprentissage que l'enseignant prépare pour lui. Il suit



normalement les exercices proposés par l'enseignant et essaye de bien les faire. Dès lors, nous pensons que sa façon de s'investir dans les activités d'apprentissage est jugée normale.

Toutefois, les indices illustrant le degré de compréhension des contenus des apprentissages sont négatifs comme le montrent les résultats de nos observations. Aussi, nonobstant cet investissement dans les activités d'apprentissage, la compréhension des contenus des apprentissages chez cet enfant, est jugée anormale car, il s'en sort difficilement et ses résultats sont médiocres.

La volonté d'apprendre est manifeste chez le sujet BU. Des résultats de nos observations, il revient que, quand l'enseignant lui donne un exercice à faire, il se concentre sans tarder sur cet exercice et souvent, il se hâte à finir et quand il finit, il se dirige directement vers l'enseignant pour lui montrer afin que ce dernier lui ajoute un autre exercice. Par ailleurs, analysant la compréhension des contenus des apprentissages pour cet enfant, nous avons pu remarquer que la compréhension, des contenus des apprentissages est normale tant et si bien que BU s'en sort très bien dans les activités d'apprentissage et ses résultats sont satisfaisants.

Chez le sujet BO, la fragilité liée à la maladie apparaît comme un état peu prédictif et peu objectivable car, mêlant des éléments liés à l'état de santé et à l'environnement. Les résultats de nos observations montrent que BO, est comme absent lors des activités d'apprentissage. Toutefois, lorsque l'enseignant demeure à ses côtés, il semble s'impliquer mais là aussi c'est pour quelques petites minutes. Pour ce qui relève de la compréhension des contenus des apprentissages pour le cas de cet enfant, les résultats sont médiocres car, presque dans toutes les matières, BO marque un retard criard comparativement à ses autres camarades.

### **5.2.3. Vivre selon les normes de l'école**

Normalement à l'institut psychopédagogique Einstein on enseigne aux enfants qu'il faut saluer l'enseignant et ses camarades avant de s'asseoir ; aussi est-il recommandé à tous les enfants de faire de l'ordre à l'école ou de laver le sol quand son tour arrive. Nos observations montrent dans l'ensemble que, deux sujets, notamment BE et BO sont aux antipodes des normes de bonne conduite à l'école. Le sujet BE, ne semble en conformité avec la bonne tenue à l'école quant à l'observation des règles et normes établies. Nos observations nous montrent en effet qu'il est difficile de trouver des indices illustrant chez BE qu'il connaîtrait les règles de l'école. A propos de la connaissance et l'application des valeurs

morales enseignées par les maitres, pour cet enfant, nous n'avons pas pu identifier le comportement illustrant réellement que l'enfant connaît et applique les valeurs morales comme par exemple développer le sens du beau, du bien, du vrai et du juste.

BO quant à lui est le maître du non respect du strict minimum. Chez lui, nous n'avons pas pu observer des indices illustrant que réellement il connaît ou applique les règles de l'école comme ne pas sortir sans permission, ne pas déranger en classe ou encore les valeurs morales enseignées par les maitres comme la tolérance, le respect, le courage, la sincérité...

Cette connaissance est quasi certaine chez tous les autres sujets. Ainsi, chez BA elle apparaît de façon mitigée en ce sens que notre sujet ne fait pas tout ce qui est comme règles de bienséances à l'institut psychopédagogique Einstein et même quand on lui demande de le faire, des fois il le fait mais sans effort personnel.

Par contre, chez BI et BU, on note une certaine coordination entre le respect des normes et la maturation du degré de mentalisation. Pour le cas du sujet BI, la connaissance des règles de l'école est jugé normale car des fois quand il voit ses amis en train de faire la propreté, il veut lui aussi participer. Il ne violente pas ses camarades, au contraire quand il voit son camarade en train de pleurer, il a tendance à lui prendre la main sans rien dire. Ici, la connaissance et l'application des valeurs morales enseignées par les maitres, nous est identifiable au travers des comportements de cet enfant. En effet, les comportements illustrant le désir de participation à la vie en société (l'implication dans la préparation des jeux pour la fête du 20 Mai) et le sens de l'initiative (faire entrer les chaises après le repas de midi) rendent compte à suffisance de sa maîtrise des normes au sein de l'établissement.

Comme pour BI, les résultats de nos observations nous montrent dans le cas du sujet BU que pour cet enfant, la connaissance des règles de l'école est jugé normale. Cette normalité se traduit par les actes que pose le sujet BU. En effet, nos observations ont permis de constater que souvent, quand il voit un enseignant ou un visiteur, il se presse à sa rencontre pour le saluer. Et quand il veut aller se soulager, il demande la permission. Chez ce sujet, la connaissance et l'application des valeurs morales enseignées par les maitres semblent de mise. Les résultats des nos observations montrent quelques comportements illustrant chez lui, le désir de participation à la vie en société comme par exemple le fait de vouloir aider les autres quand ils balayent la cours ou nettoient la salle de cours. Par ailleurs, pour ce qui relève de la connaissance et de l'application des interdits et des permis, les résultats de nos observations

nous montrent que des fois quand il voit ses amis en train de désorganiser les matériaux pédagogiques il court directement avertir son enseignant.

#### **5.2.4. Communication**

Les observations montrent dans l'ensemble que, seul BU fait usage de la communication un peu articulé. En effet, nos observations nous montrent que cet enfant communique verbalement, et au cours d'une activité scolaire, il interpelle souvent son enseignant quand il a des difficultés liées à cette activité d'apprentissage. Il ne souffre ni de la compréhension de la parole, ni de son usage. En fait, lorsque l'enseignant lui pose une question, ce dernier lui répond par la parole et met en pratique ce que son enseignant lui dit de faire. Pour ce qui est de l'utilisation de la gestuelle dans la communication, les résultats de nos observations montrent que cet enfant l'utilise chaque fois quand il veut quelque chose de la part de son amie ou de toute autre personne. Par exemple, il pointe des doigts les choses ou objets qu'il désire, il hoche la tête quand il dit non, il prend la main de l'enseignant ou d'une autre personne pour qu'il lui procure quelque chose.

Par contre, pour les cas de BA, BI, BE et BO, le déficit de la communication verbale est très touchant. Les résultats de nos observations montrent que chez ces trois sujets, l'utilisation de la parole est déficitaire car ces enfants ne parlent pas. Pour enseigner BA, la maîtresse doit à chaque fois parler en accompagnant cette méthodologie avec les signes pour des choses qui lui semblent compliqués à comprendre.

Pour le cas du sujet BI, le déplacement vers l'objet constitue le seul mode d'action communicative avec l'environnement. En effet, les résultats montrent que la communication verbale est chez lui absente et quand il veut quelque chose comme par exemple un outil de travail pendant les activités d'apprentissage, il préfère se déplacer pour le prendre là où il se trouve. Cette situation est quasi identique chez BE et chez BO.

Toutefois, force est ici de préciser que nonobstant ce déficit en communication, les sujets BA, BI, BE et BO ne sont pas moins en emphase avec la compréhension. En effet, les résultats des observations montrent que quand le maître transmet une information à BA, elle manifeste un comportement de compréhension et réagit. Par exemple quand le maître lui dit que : « la directrice te salue », elle manifeste un sentiment de joie. Son mode préférentiel de communication demeure la gestuelle car comme on peut le constater pendant les activités pédagogiques, l'utilisation des gestes (pointer du doigt ce qu'elle veut que son camarade lui donne) est le moyen privilégié.

BI quant à lui ne semble pas opposé à la gestuelle comme pratique de la communication dans un processus de compréhension. Les résultats de nos observations montrent que ce sujet parvient quelques fois à mettre en pratique ce que son enseignant ou son camarade lui dit de faire. Cependant, pour lui, il utilise la communication non verbale (tendre sa main à son ami, pointer les doigts à quelque chose qu'il désire) chaque fois quand il veut quelque chose de la part de son amie ou de toute autre personne dans son sillage.

De même, si BE ne parle pas, ce n'est pour autant qu'il souffre d'un déficit de compréhension. Comme chez BI, il parvient quelques fois à mettre en pratique ce que son enseignant ou son camarade lui demande de faire. Chez lui, l'utilisation des gestes est rare et se fait surtout sentir quand il a un besoin pressant.

Contrairement à BA, BI et BE, BO présente un cas de communication atypique favorisant l'altération chez lui de la compréhension de la parole. Le terme de «communication atypique» est ici à comprendre au sens voulu pour marquer une différence d'évolution par rapport à une norme développementale observée chez les enfants normaux. En effet, que ce soit avec Wallon, Piaget ou Freud, l'on a tendance à penser que le développement de l'être humain suit une progression précise, marquée par l'apparition de nouvelles conduites d'apprentissage, de réflexion et de communication. Or, les résultats de nos observations montrent que cet enfant fait rarement ce que son enseignant lui dit et s'il s'embale comprendre, c'est pour un temps bien limité. Même quand il a un besoin et/ou surtout lorsqu'il a besoin d'une aide, il ne fait aucun geste pour attirer l'attention de l'enseignant et il reste seulement silencieux sans rien faire. C'est à l'enseignant de deviner son problème.

### **5.2.5. Des réponses et de la compréhension**

Dans l'ensemble, nos observations montrent que trois profils comportementaux peuvent être observés chez nos sujets selon qu'ils cherchent à comprendre l'autre. Dans le premier registre, se range l'indifférence constatée chez BA. En effet, face aux actions des ses camarades BA reste indifférente. Ainsi, les observations montrent que lorsque les autres dansent, elle brille par sa non participation. Le second profil est caractérisé par les sujets BI, BE et BO. Les sujets BI et BE présentent des comportements d'imitation en réponse aux comportements de leurs camarades. Pour le premier, les résultats illustrent le fait qu'en classe ou pendant les moments de pause, cet enfant se laisse facilement influencer par les comportements de ces camarades. En effet, lorsqu'il se rend compte par exemple que ses camarades font sortir les chaises ou quand ils sont en train de conserver les matériaux

didactiques, il les imite rapidement sans aucune injonction venant de la part de son enseignant. Il en est de même pour BE.

Toutefois, l'analyse comportementale de BO fait état de ce que bien qu'il soit influençable, sa réaction est quasi mécanique vis-à-vis du groupe. Les résultats de nos observations sur ce cas montrent qu'il est beaucoup influençable même dans le désordre et que la réponse aux comportements de ses camarades est souvent mécanique.

Comme on peut le constater, il est ici question de sujets chez lesquels l'insertion se passe sous le mode mutationnel rendant compte de la capacité des enfants autistes à se montrer très intéressés par les moyens pouvant être utilisés pour compenser leurs limitations fonctionnelles. La créativité de chacun de nos trois sujets est ainsi mise à contribution lorsqu'il s'agit d'identifier chez l'autre, le moyen qui compense plus efficacement chaque limitation fonctionnelle.

Dans le troisième registre se range le cas de BU qui refuse systématiquement de se coaliser avec ses camarades dans le désordre, ce qui est chez lui, signe d'une bonne compréhension du comportement de l'autre. L'utilisation chez lui de la ruse témoigne de sa capacité à mentaliser. En effet, les résultats montrent que lorsque ce sujet voit ses camarades en train de faire du désordre, il court avertir l'enseignant ou il les fuit de peur d'être puni avec eux.

Pour ce qui relève de la compréhension de leur propre comportement, les résultats nous donnent une diversité comportementale qui se regroupe chez certains, notamment chez BI et BE. Ces deux sujets tendent d'après les résultats des observations à modifier leurs comportements suivant l'humeur de l'enseignant. Toujours est-il que cette modification est fonction de leur perception du danger, notamment, lorsqu'ils se rendent compte de ce que l'enseignant n'est pas content de ce qu'ils ont fait ou quand ils voient que l'enseignant cherche à les punir. Cette attitude de crainte peut également être observée chez BU. Les résultats montrent en effet que des fois, ce dernier se ressaisit quand il se rend compte qu'il est en train de poser un acte que son enseignant n'aime pas.

Outre ces trois cas, les cas de BA et de BO sont des cas marginaux lorsqu'il s'agit de la compréhension propre de leur comportement. Chez le premier, l'on note une compulsion d'un comportement jugé perturbant en classe. Par contre, les résultats des observations dans le cas de BO laissent entrevoir une volonté systématique d'une fragilisation psychique. Les

données collectées montrent que pour cet enfant, il peut reprendre le même comportement même si son enseignant lui dit que ce qu'il fait est mauvais. Cette absence de réaction émotionnelle se caractérise chez lui par un fort sentiment du « je m'enfoutisme » perceptible au fait que même lorsqu'il est puni, des fois il pose le même acte.

Les données issues des observations de terrain et, singulièrement celles en relation avec l'attitude comportementale de BO, nous amènent à penser que face aux événements, l'enfant autiste peut utiliser des stratégies émotionnelles passives, telles que le retrait, qui sont reliées à des sentiments d'anxiété et de peur. C'est un pattern, qui caractérise la personne durant toute sa vie. Ce comportement d'abdication est le résultat de l'incapacité à se faire confiance aux autres, à contrôler le présent et le futur ainsi qu'à communiquer efficacement.

#### **5.2.6. La somatisation et son abandon (Refus de réponse à types somatique)**

Nos observations montrent dans l'ensemble qu'aucun de nos sujets n'est violent ni envers les autres, mais des fois moins avec lui-même. BA, BE et BU se caractérisent par leur maîtrise face aux agressions physiques des ses camarades. BI, quant à lui, a horreur de la violence. L'analyse des données collectées montre qu'en aucun des jours il aurait agressé ou violenté ses camarades de classe ou un autre enfant de l'école. Nous avons pu observer chez lui un comportement de fuite face à la violence ce qui témoigne que lorsque ses camarades le frappent, il ne réplique pas mais il les fuit. BO est un cas atypique qui, bien que ne réagissant pas aux agressions des autres camarades, prend la fuite le plus souvent pour éviter d'être agressé. Ce comportement de BO est tributaire au fait qu'il ne parle pas. Ce qui le dispense d'agresser même verbalement ses camarades.

Du point de vue de la violence orientée envers soi-même, nos résultats montrent que les sujets de notre étude ont des comportements de sagesse au contact avec les enfants dits « normaux ». Ainsi, chez BA, nous avons pu observer qu'elle a abandonné de se cogner contre les objets durs comme elle aimait le faire lorsqu'elle était fâchée. Il en est de même avec BI. Pour ce dernier, nous avons appris des entretiens avec les enseignants qu'il se cognait contre une table ou contre les objets quand il était en colère. Lors de notre passage, les personnels rencontrés sont tous d'avis que BI a abandonné l'idée de se faire violence comme il le faisait auparavant.

Pour ce qui relève des cas de BE, BU et BO, les informations collectées auprès des enseignants rendent compte de ce que ces trois sujets ne se font plus violence. Chez le premier, nous avons plus observé chez lui, les comportements d'automutilation qu'il

affectionnait pour manifester sa colère. Les enseignants signalent dans le cas de BU qu'il n'a jamais connu des automutilations ou des comportements d'auto-agression. Tel n'est pas le cas de BO chez qui, l'on ne note certes pas de comportement violent du genre se cogner contre un mur ou une table mais, une certaine agressivité contre lui-même car, bien que se soit rare, il arrive qu'il se gifle quand il est fâché.

## **CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Tout le monde s'accorde à dire qu'une éducation précoce et très structurée améliore les acquisitions de l'enfant autiste et contribue à son autonomie. Mais le très large spectre des troubles et des handicaps qu'ils engendrent ne permet pas d'établir une « règle éducative » unique pour tous. Dès lors, la scolarisation des enfants et adolescents autistes s'inscrit dans le cadre des dispositions promouvant l'inclusion scolaire de tous pour une participation harmonieuse au développement. Elles visent à garantir la continuité d'un parcours scolaire adapté aux compétences et aux besoins de chaque élève. Elles privilégient la scolarité en classe ordinaire ou spécialisée, proche du domicile des parents.

Les travaux récents ont en effet confirmé tout l'intérêt d'une scolarisation en école maternelle qui offre, dans bien des cas, à l'enfant présentant un syndrome autistique ou des troubles envahissants du développement, des chances de développement langagier et sociétal optimal. Les résultats retracent les grandes articulations de notre questionnaire sur six (06) axes que nous essayerons dans ce chapitre de discuter. Il s'agit : du travail en classe, de l'acquisition des compétences, du vivre selon les normes de l'école, de la communication, des réponses et de la compréhension et enfin, de la somatisation et son abandon.

### **6.1. Sur le travail de l'apprenant autiste en classe**

Le travail en classe de l'enfant atteint d'autisme est un indicateur pouvant rendre compte de sa capacité à mentaliser et/ou à se socialiser. En effet, dans la plupart des cas, lorsque les enfants atteints d'autisme vont à l'école ordinaire ou spécialisée, la grande majorité des objectifs éducatifs vise à ce qu'ils apprennent entre autres, des compétences scolaires en termes d'écriture et de connaissance mathématiques. Plus rarement, les objectifs visant au développement des compétences sociales sont développés. Or, la présence de pairs au développement typique dans l'environnement d'un enfant atteint d'autisme est une chance et peut l'aider à interagir avec ses camarades. Dans cette perspective, force est de préciser que cet apprentissage ne se fera que très rarement spontanément et dans la plupart des cas, la mise en place des procédures particulières sera nécessaire.

Dans cette section de cette étude, nous voulions observer le degré d'implication de l'enfant autiste dans ses interactions avec l'enseignant lors des apprentissages en classe car, les interactions sociales sont indispensables dans une situation d'apprentissage. En effet,



l'autisme se caractérise, par une altération importante des interactions sociales, premier élément de la « triade autistique ». Autrement dit, ce qui fait problème, c'est d'abord la socialisation. Aussi, dans l'organisation du travail en classe, l'on doit toujours garder en mémoire que l'élève autiste tirera souvent davantage bénéfice d'une interaction avec l'adulte ou le tuteur dans une prise en charge individualisée, plutôt que de l'apprentissage collectif.

Selon la définition, la « Théorie de l'esprit » recouvre donc un large champ d'investigation concernant l'étude des représentations des états mentaux mais aussi leurs relations avec les comportements, que ce soit dans la prise en compte, l'anticipation ou l'explicitation de ceux-ci. Ces états mentaux ne sont pas accessibles directement : ce sont des représentations élaborées à partir d'une interprétation des comportements d'autrui dans une situation donnée. Cette définition situe la réflexion dans un contexte de prise en compte et d'analyse de relations inter-individus, amenant inévitablement la notion d'adaptation sociale.

Selon Thirion-Marissiaux (2008), cette position correspond au troisième plan de fonctionnement mental qui s'intéresse au développement global de la théorie de l'esprit à travers le développement de chaque habileté, qu'elle relève des secteurs cognitif, langagier, socio-affectif ou adaptatif. Cette perspective interactionniste permet de rendre compte de l'aspect constructif et dynamique du développement de la théorie de l'esprit en lien étroit avec les milieux de vie de l'enfant. Ce plan développemental s'inscrit donc dans les situations d'interaction avec autrui. Comme l'illustre Thirion-Marissiaux (2008), l'étude de l'acquisition et le développement de la théorie de l'esprit sont envisagés, dans une perspective globale, dynamique et séquentielle dans laquelle chaque capacité acquise ou en cours d'acquisition doit être mise à l'épreuve, dans les situations de vie, par confrontation avec d'autres capacités dans un contexte d'interactions socioculturelles. Ainsi, « *L'enfant ne peut se développer sans partenaire social qui, à la fois satisfait ses besoins et sert d'étayage à sa progression dans la dynamique de leurs échanges réciproques* » (Tourette 1999, p.447).

Pour autant, pour pouvoir faire état de compétences en théories de l'esprit, les confronter et les mettre à l'épreuve dans une dynamique interactionnelle, chaque aptitude potentielle doit suffisamment se développer pour pouvoir être convoquée et actualisée dans les situations vécues au quotidien.

Les résultats observés chez nos sujets montre que la notion de rapport au savoir telle que définie par Charlot, Bautier et Rochex (1992, p.29), s'entend comme « une relation de

sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir », dans le but de vérifier si le fait de donner un sens à ce qui est proposé à l'école contribue à une meilleure mobilisation scolaire. Pris dans ce sens, l'on serait tenté d'affirmer que les interactions des sujets de notre étude peuvent se comprendre du point de vue de l'analyse de l'approche imaginative qui, au niveau nosologique, parle du caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités (APA, 2013) en lieu et place d'un déficit de l'imagination avec intérêts restreints comme le souligne Wing et al., (2011).

Les données observées montrent des réussites « paradoxales » de certains de nos sujets, notamment dans le cas de BO qui semble, en plus d'avoir une préoccupation excessive pour certains objets, a également des intérêts très limités sur certains sujets ou objets pour reprendre Peeters (1996). Cette lecture est permise dès lors que dans la conception de l'approche imaginative, l'on inclut généralement les intérêts restreints, l'absence ou le manque de jeu symbolique qui est placé dans le DSM V, sous le critère des interactions sociales et de la communication, et le manque d'imagination sociale. De manière générale, on peut classer les interactions sociales de nos sujets en deux sous groupes : l'un est dit « passif » et l'autre « étrange » pour reprendre deux des trois catégorisations de Poirier et Bernard (2005).

Dans cette perspective, précisons que pour les enfants ayant des interactions sociales passives sont généralement amicaux et facilement dirigeables avec en prime, moins de particularités associées à l'autisme telles que des perturbations, dues au changement ou des comportements stéréotypés (Poirier et Forget, 1997). Du point de vue de leurs interactions, ils interagissent socialement généralement comme le souligne Frith, (1989), pour répondre à leurs besoins propres immédiats tels que manger ou boire. Ceux-ci disposent des habiletés nécessaires pour imiter les autres bien que la qualité de leurs comportements montre qu'ils n'ont peu ou pas la compréhension requise pour effectuer ces actions. Dans ce premier groupe sont rangés tous les autres sujets de notre étude excepté BO.

Nous plaçons BO dans le groupe dit celui des enfants ayant des interactions sociales étranges. Les attitudes et comportement de BO en classe montrent que ce dernier a des comportements d'approche sociale tout en disposant de l'intérêt pour ses propres préoccupations répétitives et idiosyncratiques au sens de Poirier et Forget (1998). On peut dès lors dire que les comportements sociaux de BO sont unidirectionnels, c'est-à-dire qu'il peut

continuellement questionner l'enseignant ou son camarade sans toutefois accorder de l'importance à sa réponse.

## **5.2. Sur l'acquisition des connaissances**

L'acquisition des connaissances renvoie à l'assimilation des connaissances et ces dernières peuvent être le savoir-faire (la connaissance des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche). Le terme équivalent anglais *know-how* est assez régulièrement utilisé dans la littérature technique et économique. Une des limitations du savoir-faire est sa dépendance à un travail ; ainsi il tend à être moins général que la connaissance. La connaissance est, d'une part, l'état de celui qui connaît ou sait quelque chose, et d'autre part, les choses qui sont sues ou connues. Par extension, on appelle aussi « connaissance » tout ce qui est tenu pour su ou connu par un individu ou une société donnés. Les sciences sont l'une des principales formes de connaissance, et la science en général est un ensemble de méthodes systématiques pour acquérir des connaissances. Dans cette perspective, nous voulions ici voir à quel degré l'enfant autiste manifeste la volonté d'apprendre.

Au plan théorique, Baron-Cohen(1998), décrit le mécanisme d'acquisition de la théorie de l'esprit : se représenter l'ensemble des états épistémiques (incluant faire semblant, penser, savoir, croire ; imaginer, rêver, deviner et tromper et relier tous ces concepts d'états mentaux (volitionnels, perceptifs et épistémiques) en une explication cohérente des rapports entre états mentaux et actions.

Flaver (1999) décrit quant à lui, neuf états mentaux appartenant à la théorie de l'esprit : la perception visuelle, l'attention, les désirs, les émotions, les intentions, les croyances et représentations mentales relatives, la connaissance, le faire-semblant et la pensée

Ce qui suppose que ces positions sont axées sur le plan du fonctionnement intermédiaire qui analyse les habiletés fonctionnelles relatives aux théories de l'esprit telles qu'elles sont observées au fil des résolutions de problèmes du quotidien. Le cadre est plus large. Il est constitué de l'ensemble des situations de vie durant lesquelles l'enfant exerce et entraîne sa compréhension des émotions et des croyances.

Les résultats obtenus chez nos sujets laissent apparaître qu'il est important de rappeler ici que l'étude des dysfonctionnements cognitifs dans l'autisme s'est premièrement portée sur la recherche d'anomalies dans l'une ou l'autre des grandes fonctions générales du traitement de l'information que sont : la perception et/ou l'attention, la mémoire, le langage, la catégorisation pour ne citer que celles là. En effet, sur le plan des caractéristiques cognitives,

la moindre efficience du fonctionnement intellectuel peut se traduire par un déficit de la mémoire de travail. Ainsi, plusieurs interventions peuvent être privilégiées pour réduire les effets potentiels de ce déficit chez l'enfant lors d'un apprentissage. L'on recommande généralement dans le cas de l'habillage, de procéder à l'utilisation de repères visuels dans l'environnement, le choix de vêtements faciles à enfiler, la pratique répétée de l'habileté souhaitée pour la consolider, la mise en place d'une routine d'habillage simple, etc.

Du point de vue de l'acquisition des connaissances, nos résultats font état de ce que les enfants autistes de notre étude pensent en premier, les tâches scolaires comme des postures et des exercices comportementaux à adopter à la demande de l'enseignant et/ou des camarades. Dès lors, ils font abstraction sans le savoir de leur propre pensée et de celle de l'enseignant. Par conséquent, l'on peut ici souligner le fait que si la compréhension des tâches scolaires comme des activités mentales est tacitement sollicitée à l'école, l'école en elle-même ne paraît pas en faciliter le développement chez tous les apprenants.

L'analyse des données permet de montrer que les effets différenciateurs des interprétations du travail individuel requis dans les tâches scolaires s'exercent, dès la première année de l'école élémentaire, sur la réussite des enfants scolarisés dans les mêmes conditions apparentes, avec les mêmes enseignants. Il s'en suit donc que chez nos sujets, aucune de ces fonctions ne semble être affectée entièrement ou de façon homogène, mais que, chacune présente plutôt des particularités. Ceci peut se comprendre avec Hendriks (2000, p. 41), lorsqu'il soutient que certains événements comme apprendre à lire des significations et des émotions sur le visage des parents (ou du soigneur), commencer à communiquer avec les yeux et la voix, apprendre à distinguer les parents des autres personnes, à partir duquel le reste du monde peut être découvert, marquent un développement social normal. Dans cette perspective, l'intersubjectivité peut être chez l'enfant autiste atteint, dès lors, le développement des compétences sociales peut être diversifié suivant les contacts avec les enfants du même âge.

En effet, les résultats montrent chez nos sujets de relatives potentialités d'apprentissage mises en évidence par des aménagements apportés à la situation. On attribuerait cette amélioration de la performance à l'existence de difficultés qui peuvent être liées au contexte ou à la situation d'apprentissage plutôt qu'uniquement aux capacités ou aux incapacités de l'enfant à apprendre. Dans cette perspective, l'efficience intellectuelle de l'enfant autiste en situation d'apprentissage pourrait également augmenter soulignent Dionne et al., (1999),

comme la résultante du renforcement de la motivation de l'enfant. C'est tout le sens de Tétreault et al. (2001), lorsqu'ils soutiennent parlant de l'autiste que chez le jeune enfant, la connaissance de ses goûts, intérêts et préférences peut être utile pour contribuer à soutenir sa motivation et par voie de conséquence, faciliter les apprentissages.

De nombreux auteurs (Stone et al., 1997 ; Williams et al., 2001 ; Rogers et al., 2003), ont montrés dans leurs travaux qu'en plus d'un mode cognitif particulier, les personnes atteintes d'autisme montrent également un déficit au niveau de l'imitation. Pour les tenants de cette approche, les apprenants autistes montrent des difficultés à reconnaître et à imiter autrui. En effet, du point de vue de la littérature sur la théorie de l'esprit, les travaux de Baron-Cohen (2010), ont mis en évidence que contrairement aux enfants avec handicap mental et au développement ordinaire, les enfants avec autisme, trouvent plus difficile l'imagination et le faire-semblant que la perception et le désir. Pour cet auteur, au lieu d'inférer un motif, une intension à une action, une personne atteinte d'autisme fait une constatation sur les régularités temporelles possibles. Cette position contraste avec celle de Stone et al., (1997) qui, bien qu'affirmant qu'on observe un déficit d'imitation chez le très jeune enfant autiste, précisent que ce dernier imite moins fréquemment et avec moins de précision. Les troubles de l'imitation touchent ainsi en particulier, soulignent Williams et al., (2001), le fait de copier des actions et d'inhiber les comportements stéréotypés, comme l'écholalie alors que chez Rogers et al., (2003), ces troubles concernent autant l'imitation de gestes, d'expressions faciales que l'imitation d'actions avec des objets.

Les observations analysées dans notre recherche, montrent que seul un de nos sujets brille par un processus d'acquisition des connaissances peu ou pas adapté selon les activités en classe. Il s'agit du cas de BO qui peut se comprendre selon l'angle d'analyse de l'approche de Frith (1989) qui soutient que c'est par la recherche d'une cohérence dans la multitude d'informations qu'il rencontre, que l'homme peut mémoriser dans un contexte la signification sur un niveau d'abstraction plus élevé. En effet, si le sujet BO semble toujours absent lors des activités d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que lorsque l'enseignant demeure à ses côtés, il semble s'impliquer même si là aussi c'est pour quelque petites minutes.

Cette attitude de nos sujets contraste alors avec la réalité développé par Stone et al. (1997) qui, dans leur étude de très jeunes enfants, découvrent que bien qu'il y ait plus de déficit chez les enfants autistes, il y a la même gradation de difficultés parmi les différents types d'imitation. On pourrait alors dire au regard de nos résultats que dans certaines

situations du processus enseignement/apprentissage, tous les sujets observés ont plus de difficultés à imiter des mouvements du corps qu'avec des objets et ont plus de difficultés à reproduire des actions sans signification excepté BO. D'où l'hypothèse que le développement de l'imitation motrice peut être retardé chez certains apprenants autistes plutôt que déficiente. Ce qui ne rend pas compte de leur déficit de mentalisation dans les acquisitions de connaissance.

En effet, concernant les étayages verbaux, Veneziano et Hudelot (2006) avaient déterminé l'inefficacité de l'étayage chez les enfants de 4-5 ans et les faibles résultats obtenus chez les 6-7 ans. Cependant ces mêmes auteurs montrent que, chez des enfants à développement typique ou dysphasiques de 9 à 10 ans 6 mois, des séquences images entraînant des explicitations, étayées par l'adulte, favorisent l'émergence des théories de l'esprit (Veneziano et Hudelot, 2007). Il se pourrait ainsi comme le souligne ces observations que l'état du développement cognitif de l'enfant pose les limites aux progrès qu'on peut obtenir par des interventions externes et qu'il ne permet pas à l'enfant de changer radicalement d'approche.

Ces réserves par rapport à l'impact de l'âge sur les acquisitions pourraient, pensons-nous, être éclairées aussi bien par la notion de « schème » et les limites qu'elle pose à l'assimilation chez Piaget (1975), que par ce que Vygotski (1991) désigne sous l'appellation d'internalisation, impliquant tous deux selon Symons (2004), une réorganisation cognitive et non une simple copie qui irait directement de l'extérieur vers l'intérieur.

Dans une étude menée en laboratoire, Rogers et al., (2003) ont dans leurs travaux mis en évidence que le déficit en imitation est fortement corrélé avec les caractéristiques autistiques et l'attention conjointe. Pour eux, il n'y a pas de doute sur le fait qu'à un même niveau développemental, les groupes contrôles montrent de meilleures compétences en imitation sauf lorsqu'il y a présence de symptômes autistiques. Ces auteurs prouvent que les perturbations en imitation ne sont pas l'effet de difficultés de coopération sociale et que l'imitation représenterait un déficit spécifique et primaire dans l'autisme.

Cliniquement, les sujets de notre étude nous permettent d'observer avec Stone et al., (1997), que les difficultés admises dans les conceptions de Rogers et al., (2003), diminuent avec l'âge. En effet, chez nos sujets, on observe que l'enrôlement des apprenants par les enseignants est fonction des relations qu'ils tissent les uns des autres. Par ailleurs, lorsque les

relations sont privilégiées et qu'elles s'accompagnent d'un entraînement systématique, elles permettent une amélioration.

De plus, le degré de difficultés au niveau des interactions et de l'imitation, résulte du niveau développemental de l'enfant. Les pronostics d'amélioration des compétences interactionnelles et imitatives sont meilleurs pour les enfants autistes de niveau développemental supérieur. En effet, l'absence des indices illustrant le degré de compréhension des contenus des apprentissages chez le sujet BE rend compte à suffisance au détriment de son investissement dans les activités d'apprentissage que la forme d'attention mis a contribution dans le processus enseignement/apprentissage par les apprenants autistes fait que ces derniers perçoivent le monde en fragments, qu'ils ne découvrent pas de structure dans l'information significative pour le commun des hommes qui la comprend grâce au contexte. C'est tout le sens de Frith (1996) lorsqu'elle soutient que la préférence de l'homme pour une « cohérence centrale » s'expliquerait par le fait que la partie la plus importante de l'histoire est plus facilement retenue que les détails qui sont souvent oubliés. En nous référant ainsi au cas BO, on postulerait avec Frith que le mécanisme de traitement d'information est profondément perturbé chez l'autiste qui porte trop d'attention aux faits isolés et qui est obsédé par des « figures d'ordre » qui normalement échappent à notre attention.

On pourrait donc au regard de nos résultats dire que ces deux sous hypothèses valident notre première hypothèse de recherche qui stipulait que la participation aux apprentissages individuels et collectifs influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. En effet, les débats des recherches scientifiques sur la participation de l'enfant autiste aux apprentissages sont d'avis avec nos résultats que l'environnement dans lequel vit l'enfant peut être favorisant en se centrant sur la stimulation de l'information sociale. Fisher et Happé (2005) constatent un impact positif des conversations à propos des fausses croyances, des explications de réponses et feed-back correctif sur les acquisitions en théories de l'esprit chez les enfants typiques et avec troubles de spectre autistique.

### **5.3. Sur le vivre selon les normes de l'école**

Il n'est plus de doute aujourd'hui qu'une personne avec autisme peut progresser et apprendre toute sa vie. En effet, l'autisme n'est pas un handicap figé ou une sentence à vie. A ce titre, les symptômes les plus invalidants peuvent considérablement s'atténuer, voire presque disparaître dans certains cas. Par ailleurs, une intervention éducative ciblée et précoce optimise considérablement les chances de progression d'un enfant autiste ; la scolarisation en milieu ordinaire ou dans une institution spécialisée, en le socialisant et en le stimulant,

accompagne, complète et renforce les bienfaits de l'éducation. Cependant, les personnes avec autisme ont de la difficulté à décoder leurs propres états émotionnels et mentaux ainsi que ceux des autres. Elles ont de la peine à intégrer et appréhender les normes et règles sociales implicites et à comprendre le langage non verbal. Pris dans cette perspective, la scolarisation de l'enfant autiste est une forme d'intégration.

En effet, pour Mercier (2004), l'intégration se comprend comme étant le processus qui consiste à favoriser l'adaptation de la personne en situation de handicap, dans un milieu ordinaire : ses comportements doivent correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes et la personne en situation de handicap doit développer des stratégies pour être reconnue comme les autres. Ainsi, pour l'enfant autiste, l'intégration vise à se familiariser avec les schémas d'interactions sociales typiques et à acquérir les compétences sociales nécessaires pour y participer (Frazier Cross et al., 2004). Toutefois, l'isolement des enfants porteurs de handicaps en général et ceux atteints des troubles envahissant du développement en particulier dans des écoles ordinaires reposait sur une vision médicale du handicap.

Pour Panchaud Mingrone (1994), les activités alors organisées autour du déficit chez l'enfant, plaçaient constamment celui-ci en face de ses limites. Or, si on peut tenter de réduire les déficiences et les incapacités en milieu scolaire par des actions compensatrices, on ne peut agir sur les désavantages sociaux que dans un espace d'interaction avec les personnes valides. L'intégration de l'enfant autiste se présente dès lors, comme un processus permettant de réduire ces désavantages sociaux en facilitant l'établissement de liens et la réalisation d'activités communes, principes favorisant la socialisation. Elle se présente aussi comme un résultat caractérisé par le refus des exclusions de certains lieux, activités, institutions ou rôles.

La démarche se base sur l'hypothèse que les enfants autistes pourront bénéficier des modèles de comportements socialement compétents offerts par les enfants « valides » et devenir des participants actifs et acceptés du groupe (Odom et al., 2004). Néanmoins, l'action sur les désavantages sociaux ne doit pas faire oublier la prise en charge des déficiences et des incapacités. C'est pourquoi l'intégration des enfants autistes ne peut faire l'économie d'une stratégie thérapeutique à combiner avec l'action sociale (Gillig, 1999). C'est tout le sens de Lafay (1986), cité par Gillig (1999) lorsqu'il soutient que l'intégration à l'école des enfants et des adolescents handicapés passe par celle des soutiens spécialisés qui leur sont nécessaires.

Une institution comme l'école doit avoir des règles, lois qui régissent la manière de faire et de vivre du personnel de ladite école et des élèves. Ces normes servent comme



principe, modèle de vie dans une école. Donc, vivre selon les normes de l'école c'est se conformer au règlement intérieur de l'école. En ce que le règlement intérieur définit ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, la conduite à tenir à l'école dans les activités d'apprentissage et la conduite à tenir face aux autorités.

Partant de la manière dont se développe la théorie de l'esprit, nous comprenons que c'est une notion issue de la cognition sociale et cette dernière peut être sommairement définie comme un ensemble d'activités mentales de traitement d'informations concernant le monde social et par lesquelles se construit un mode de connaissance de la réalité, basée sur des savoirs préalables composés de valeurs et de croyances (Fischer, 2010,p.108). Ce mode de connaissance concerne l'ensemble de savoirs sur autrui, de la théorie de l'esprit à la compréhension des émotions. C'est tout le sens de Marty (1991) lorsqu'il soutient que la mentalisation traite (...) de la quantité et de la qualité des représentations chez un individu donné. Allen et Fonagy (2006) sont quant à eux d'avis que la qualité dont parle Marty est « au cœur de la définition de l'être humain » et consiste à prêter attention aux états mentaux, les siens et ceux d'autrui, bref, à avoir le mental en tête.

Au regard de ces considérations théoriques, il nous semble important d'entrée de jeu de Souligner avec Olson (2003), que l'école est conçue pour atteindre des normes et des standards définis par les institutions dominantes de la société. Dans un contexte pédagogique précise-t-il, « il faut parvenir à des intentions conjointes entre l'enseignant et ses élèves, où les croyances de l'élève sont formulées et réévaluées en référence aux normes et aux standards représentés par les croyances et les intentions de l'enseignant. » (Olson, 2003, p. 298).

Ainsi perçue, se représenter la diversité des points de vue et prendre en compte les intentions de l'enseignant peuvent contribuer à une élaboration voire, à une mise en œuvre pertinente des activités intellectuelles nécessaires à la résolution de la tâche scolaire proposée. En effet, si on s'en tient à la différence des milieux entre l'enfant autiste et celui dit « normal », et au regard de nos résultats, on serait à même de dire que la perception de la connaissance et l'application des valeurs morales enseignées par les maitres semblent de mise à 60% chez nos sujet. Nous pensons ici que l'aménagement pédagogique observé sur la réussite scolaire des élèves de notre étude conforte la conception socioconstructiviste de l'enseignement/apprentissage qui voudrait que l'apprentissage soit le fruit d'interactions et de la coordination des perspectives.

Il nous semble alors que les pratiques psychopédagogiques, proposées par les enseignants de l'Institut Psychopédagogique Einstein, en facilitant les échanges discursifs avec les apprenants sur les différents points de vue concernant l'exercice à réaliser, constituent pour ces derniers des expériences de confrontation et de mises en commun des significations de valeurs, des représentations, des connaissances et des procédures que chacun se représente pour agir et accomplir une tâche scolaire dans le respect du cadre de la discipline de l'école. Ces échanges semblent favoriser la construction d'un espace commun de définition de la tâche à résoudre.

C'est dans cette logique que lorsqu'on interroge les enseignants sur les déterminants de la réussite scolaire chez les enfants atteints de TSA, ils mentionnent très souvent, les habiletés sociales comme un des premiers éléments de la réussite scolaire. Ces observations communes, confirmées par les conclusions de nombreux travaux effectués sur le comportement scolaire des jeunes enfants, conduisent à penser que les jugements des enseignants sur la réussite et l'adaptation à l'école sont en forte corrélation comme le confirme les travaux de Clerc, (1978). Selon cet auteur, pour réussir à l'école, l'apprenant en général et celui autiste en particulier doit s'engager dans des activités cognitives difficiles en se demandant à quoi se réfère l'enseignant, sur quel objet et sur quelle propriété de cet objet scolaire sa réflexion doit porter, et ceci pour déchiffrer ce que l'enseignant veut exactement dire voire attend de lui, souvent implicitement.

Bautier et Goigoux (2004), ont en effet montré que si une tâche scolaire nécessite une activité et une attention conjointes, cela ne veut pas pour autant dire que les significations de l'objet d'apprentissage et de son traitement soient partagées entre les enseignants et les élèves, entre tous les élèves. Les résultats de notre étude sont à la dimension de cette perspective lorsqu'ils s'appliquent sur les cas de BA, BI et BU. Chez ces trois sujets en effet, les comportements illustrant le désir de participation à la vie en société comme l'implication dans la préparation des jeux pour la fête du 20 Mai, le fait de vouloir aider les autres quand ils balayent la cours ou nettoient la salle de cours, témoignent de ce que la connaissance des règles de l'école est jugé normale. À l'opposée chez BE et BO, les données indiquent qu'ils ne semblent pas tous deux en conformité avec la bonne tenue à l'école quant à l'observation des règles et normes établies. L'un et l'autre n'arrive pas encore à développer le sens du beau, du bien, du vrai et du juste comme ne pas sortir sans permission, ou encore les valeurs morales enseignées par les maitres comme la tolérance, le respect, le courage, la

sincérité...rendant ainsi compte de ce que les activités scolaires sont une forme d'activité conjointe qui nécessite la construction d'une signification partagée.

En effet, si l'on considère l'école comme un lieu de vie qui sollicite les aptitudes et permet donc de les actualiser en compétences, son rôle est de proposer des situations médiatisées qui permettront ainsi de favoriser l'émergence de ces représentations chez les apprenants. Dès lors, on est en droit de postuler que la perception ou la compréhension implicite des états mentaux peut être présente chez chaque enfant sans que celui-ci soit en mesure de l'exprimer ou de l'actualiser comme l'illustre les résultats de notre étude. Autrement dit, tous les élèves ne sont ainsi pas tous armés de la même manière devant les apprentissages scolaires d'autant plus que l'école sollicite en permanence la mobilisation des états mentaux souvent sans vérifier si les enfants sont en capacités de les saisir. D'où la nécessité pour les enseignants de proposer des activités destinées à enrichir la représentation des états mentaux des élèves (Deleau, 2007). Cet auteur précise en effet que tous les enfants n'arrivent pas à l'école pareillement équipés en termes de pré-requis en théories de l'esprit et une grande variabilité interindividuelle existe.

Aussi faut-il encore relever que l'intégration vise également des objectifs de développement des compétences de l'enfant par la contextualisation des apprentissages. Dès lors, la réadaptation de l'enfant, si elle est conçue en dehors d'un cadre scolaire « normal », se passe dans un cadre artificiel. Dans cette perspective, poser le problème de l'éducation en termes de négociation et de construction d'attention conjointe nous permet, en reprenant largement Olson (2003), d'aborder, sous un angle différent, la construction de la variabilité d'adaptation scolaire. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre ce que nos résultats soutiennent car, si l'acquisition et le respect des règles collectives de la classe, des conventions sociales (être poli, attendre son tour, écouter l'enseignante...) sont des composantes de l'adaptation sociale, celles-ci à elles seules ne suffisent pas à soutenir l'adaptation sociale à l'école. En effet, nos résultats nous permettent de constater que les enfants en difficulté sont ceux qui fixent leur attention sur le « faire » en appliquant des règles, des postures comportementales et qui ne se représentent pas le traitement des tâches scolaires comme le produit d'activités mentales.

#### **5.4. Sur la communication**

Bien longtemps avant notre ère, Aristote soulignait déjà que « L'Homme est un animal social ». Mais, si la communication constitue le fondement de toute société humaine, ce n'est

qu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle qu'elle a commencé à susciter l'intérêt des recherches et des théoriciens. Dès lors, le concept de communication, central dans la situation d'enseignement/apprentissage, a fait l'objet de multiples définitions, donnant lieu à différentes approches. Celles-ci nous permettent aujourd'hui de mieux comprendre ce phénomène complexe, constamment à l'œuvre dans la vie quotidienne, et constituent une base pour l'analyse et la prise en charge des troubles de la communication chez l'enfant autiste.

En effet, la maturation physiologique de l'enfant, un bain de langage et un contexte affectif stable sont autant de conditions nécessaires à l'apparition du langage de l'enfant. Le bébé prédispose dès sa naissance de capacités d'attention qui lui permettront d'extraire des régularités au sein des interactions verbales : le tout-petit perçoit et identifie tout d'abord les sons de sa langue maternelle, puis s'essaye à les reproduire. Ses capacités s'étendront ainsi des syllabes aux mots, jusqu'au discours.

Or, le trouble autistique précoce est caractérisé par des déficits importants dans l'acquisition du langage, qui n'a pas nécessairement de fonction communicative. Les difficultés lexicales alimentent en particulier un déficit d'abstraction, lequel engendre de nouvelles difficultés lexicales. Il convient donc de ne pas minimiser la communication orale au profit de substituts imagés, mais d'accompagner si nécessaire les messages verbaux (consignes, indications, etc.) par des gestes, des photos ou dessins présentés de façon ordonnée, et mettant en scène ces messages.

En effet, la communication chez l'enfant autiste est une activité complexe qui implique l'activation de connaissances sociales (représentation du partenaire, anticipation de ses conduites, de ses intentions, de ses attitudes psychologiques envers soi-même et envers le monde...) et qui nécessite une régulation temporelle de l'activité (sélection, contrôle et ajustement progressif des moyens comportementaux en fonction du but à atteindre et des fluctuations du contexte). De plus, la mise en œuvre de ces processus conjoints est très dépendante de la nature et de la dynamique des interactions entre les partenaires.

Or, l'enjeu d'un travail autour de la théorie de l'esprit à l'école a été montré par Larzul (2010). Il étudie le rôle du développement de la théorie de l'esprit (compréhension implicite et explicite des états mentaux) dans le développement de l'adaptation sociale à l'école et de la réussite scolaire chez les enfants âgés de 4 à 6 ans. La prise en compte des compétences dans le domaine de la théorie de l'esprit est un facteur explicatif de la variation de l'adaptation à l'école des enfants de 4-6 ans tant du point de vue des conduites sociales que des résultats

scolaires. Ces résultats attestent plus précisément que les enfants s'appuient cependant plus sur la compréhension implicite des états mentaux pour traiter les situations sociales et scolaires quotidiennes que sur un niveau de compréhension explicite. Il interprète ce décalage comme lié à une temporalité dans laquelle l'expérimentation d'hypothèses réitérées sur les états mentaux permet de construire et de consolider des connaissances conceptuelles. La dimension interprétative des situations vécues consisterait à faire du lien entre les éléments et à les mettre en relation pour consolider ces interprétations et ainsi actualiser une compétence déjà existante.

En effet, du point de vue théorique, Steele et al. (2003) trouvent que le niveau de vocabulaire est un facteur prédictif pour une amélioration des compétences en théorie de l'esprit. Tout se passe comme si l'enfant autiste était incapable d'imaginer, de lire l'état émotionnel et de motivation de son interlocuteur; il n'utilise pas dans ses interactions d'hypothèse sur l'état d'esprit de son interlocuteur, ce qui est un handicap très sérieux au plan relationnel. De ce point de vue, il ne pourrait pas comprendre comment il peut entrer en communication avec son interlocuteur. Ainsi, les compétences en théories de l'esprit contribuent à la compréhension du monde relationnel, à l'adaptation et l'ajustement social. Le développement de ces compétences peut être favorisé par des mises en situation favorisantes et stimulantes qui permettent le glissement de ces représentations d'états mentaux et relations avec les comportements de l'implicite vers l'explicite et le conceptuel.

Analysé au travers de nos résultats, on serait en droit de dire que savoir communiquer est un apprentissage fortement influencé par des facteurs socioculturels. En effet, tout au long de sa vie et particulièrement, durant l'enfance et l'adolescence, l'être humain intériorise les règles et les codes de communication verbale et non verbale qui sont considérés comme valides dans son milieu culturel. Nos résultats mettent en évidence, l'existence de dysfonctionnements cognitifs, socio-communicatifs et/ou socio-émotionnels caractéristiques, qui pourraient jouer un rôle essentiel dans les difficultés de communication rencontrées chez nos sujets.

En effet, il importe de préciser ici que, alors que les déficits socio-communicatifs ont été le plus souvent explorés dans la vie quotidienne par les entretiens diagnostics, les échelles cliniques entre autres, ou dans des conditions proches des échanges réels tels que les situations de jeu semi-structurées, les déficits cognitifs supposés sous-tendre ces anomalies sont, quant à eux, presque toujours mis à jour dans des situations expérimentales.

Caricaturalement, nous pouvons dire que si le langage articulé est objet d'échange entre les sujets, celui-ci est souvent absent chez nos sujets. En effet, seul BU semble maîtriser l'usage de la parole articulée. Pour les autres, même le babillage parfois est rarement observé. Toutefois chez nos sujets, la communication non verbale n'est aussi fortement altérée. Mais, on remarque que si le son est utilisé, ce n'est pas dans un objectif relationnel ou communicationnel. Une forme de production vocale peut être présente mais avec la modulation altérée : voix monotone, intonation non en lien avec le contexte émotionnel attendu.

On pourrait ici, au regard des attitudes langagières de nos cas, émettre l'hypothèse selon laquelle parmi les facteurs sociaux, la barrière qui se dresse face à la personne atteinte d'un handicap mental, notamment la personne autiste, le langage non articulé est le premier élément de non sociabilité. Cette barrière est en elle-même l'expression des stéréotypes et préjugés voulant que l'autisme soit synonyme de défaillance intellectuelle. Aussi, consciente de cette perception, la personne autiste voit diminuer les possibilités de communiquer librement.

Généralement, dans le contenu de la communication, c'est la valorisation de l'expérience de vie qui est mise de l'avant. Son absence chez les personnes plus jeunes, voir chez les enfants autistes, amène ce dernier à communiquer avec une certaine réserve. En ce qui a trait aux codes, l'écart entre les sujets peut être un facteur renforçateur de la réserve et de l'isolement. Ces éléments expliqueraient l'absence d'empathie chez certains jeunes interlocuteurs et le désir de la personne autiste de communiquer, de préférence, avec ses pairs.

Cependant, avec le cas, de BO, les résultats de notre étude montre que même dans le cadre d'échanges avec ses pairs, l'enfant autiste serait incapable de demander de l'aide. Dans cette perspective, il convient de relever que, quels que soient les facteurs qui entravent la communication, l'enfant autiste qui n'est pas en mesure de communiquer ses besoins et ses sentiments comme BO est perçue comme étant plus vulnérable lorsqu'il doit composer avec des événements difficiles. On peut donc à juste titre postuler ici que les troubles des interactions sociales et de la communication doivent ici être réunis, et que l'accent soit mis non pas seulement sur l'aspect sensoriel, mais également sur des comportements stéréotypés.

Par ailleurs, la recherche des ingrédients critiques de l'expérience sociale qui fournissent à l'enfant les informations essentielles pour analyser les comportements humains

en référence aux états mentaux est fondée sur l'idée que l'accès aux concepts mentaux, et plus largement la psychologie naïve, est médiatisé par les expériences conversationnelles.

Du point de vue analytique relevant de la psychologie dynamique, nos résultats peuvent se comprendre dans une approche qui converge avec la perspective atypique de l'hypothèse perceptive.

L'hypothèse perceptive, défendue aujourd'hui par L. Mottron, met en avant un fonctionnement singulier de la perception chez les sujets atteints de troubles autistiques. On constaterait d'une part un hypofonctionnement du traitement de l'information dite de « haut niveau » (informations découlant d'une perception globale de l'environnement) qui serait indirectement responsable des altérations sociales des personnes autistes. D'autre part, on observerait un hyperfonctionnement du traitement des informations touchant cette fois-ci à une perception locale. Ces percepts de « bas niveau » engendreraient une appréhension du monde par les détails plutôt que par une représentation de l'ensemble de l'environnement. C'est tout le sens de Frith (1989) lorsqu'il parle d'un défaut de cohérence centrale.

Les personnes autistes auraient ainsi du mal à établir un continuum entre les divers stimuli émanant des cinq sens et percevraient par conséquent leur environnement de manière fragmentée. Selon Frith(1989), une appréhension morcelée du monde induirait des actions petites et séparées, mettant ainsi en exergue les comportements répétitifs et stéréotypés des personnes autistes. En ce sens, les difficultés observées chez les sujets autistes telles que la perception et la compréhension des mimiques émotionnelles, de la voix, des gestes, l'extraction du sens et de l'intentionnalité des interactions sociales pourraient être expliquée par un traitement intégratif déficitaire des stimuli plurimodaux et synchrones.

Aussi, pensons-nous qu'il est important de ne pas appauvrir les formulations enseignantes, mais de veiller à une généralisation progressive de l'usage des mots. Là encore, les activités peuvent se poursuivre dans le milieu familial. Cette démarche peut être profitable à tout élève du groupe, dans la mesure où chaque concept se généralise et élargit son champ d'application à partir d'une multitude de particularisations. Il s'agit de prendre en compte au quotidien les besoins d'abstraction sous-jacents aux besoins langagiers, et réciproquement.

On peut donc ici poser que le retard de développement observé chez nos sujets, bien que s'étendant généralement à toutes les fonctions, les unes étant étroitement liées aux autres, nos résultats montrent alors des déficits sur le plan cognitif et intellectuel, ainsi que sur le plan

psychomoteur traçant des profils différents chez nos sujets. Toutefois, il est bon à signaler que le développement global n'en est pas pour autant homogène chez tous les sujets et on observe souvent des fonctions qui peuvent être plus ou moins altérées. C'est dans cette perspective que se comprennent les propos de Adrien (1996, 2005) lorsqu'il parle de «dysrégulation fonctionnelle et développementale » dans l'autisme. En effet, dans un processus d'apprentissage, la « régulation » permet de se développer dans un environnement en maintenant un équilibre entre les nouvelles acquisitions de l'organisme et les stimulations extérieures. Elle est alors caractérisée par trois processus que sont : l'engagement, le maintien et l'achèvement de l'action. On pourrait alors ici dire avec Adrien que, c'est ce trouble de la régulation de l'activité qui fait défaut dans le développement cognitif chez nos sujets porteurs d'autisme.

Les débats autour de ces deux sous-hypothèses montrent que notre deuxième hypothèse de recherche est validée. En effet, du point de vue de nos résultats, l'intégration des contenus cognitifs influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. C'est tout le sens de Jakobson cité par Baylon et Mignot (2006), lorsqu'il soutient que l'originalité de la communication humaine tient au fait qu'elle s'exerce par l'intermédiaire du langage. Pour Austin et Searle cités par Baylon et Mignot, (2006), les échanges communicatifs ne sont pas de simples échanges de connaissances mais rendent compte de la grande diversité des rapports humains. La communication est un processus circulaire où chaque message (ou comportement) de l'émetteur suscite une réaction chez le destinataire, qui devient alors à son tour émetteur.

Dans cette perspective, force est de souligner que le langage ne sert pas uniquement à décrire le monde environnant, il a différentes fonctions répondant au schéma de la communication selon Jakobson, schéma composé de six éléments permettant de définir six fonctions du langage : un destinataire (a) envoie un message (b) à un destinataire (c) grâce à un code (d) – linguistique, graphique, gestuel..., par l'intermédiaire d'un canal (e) – visuel, auditif, olfactif-, dans un contexte défini (f) (Cabin et Dortier, 2008).

Quoi qu'il en soit, nos résultats montrent que l'intégration des contenus cognitifs se fait chez nos sujets, non seulement au travers de l'interaction verbale où l'ensemble des règles qui ne sont plus à chercher du côté du code mais plutôt dans les usages du langage qui se constituent dans l'interaction sociale, mais aussi, au niveau du contexte. Ce dernier ne désigne pas seulement un environnement matériel ou physique mais correspond selon Lohisse (2001)



à un espace symbolique qui se construit dans la relation intersubjective à l'autre. Il rassemble tous les éléments présents dans la situation d'énonciation (statuts des partenaires de l'échange, connaissances présupposées de l'interlocuteur, situation sociale de l'échange, lieu géographique, lien relationnel entre les partenaires...). En effet, dans l'approche pragmatique, le contexte joue un rôle central dans l'acte de communication : il conditionne la façon dont le locuteur construit son message mais aussi la façon dont l'interlocuteur en décode le sens. Dès lors, le langage ne saurait alors envisagé comme une pure réalisation acoustique, définition qui apparaît aujourd'hui réductrice et erronée si on tient compte des études portant sur la population malentendante.

### **5.5. Sur les réponses et de la compréhension**

La compréhension est un processus psychologique lié à un objet abstrait ou physique, comme une personne, situation, ou message par lequel un individu est capable de penser et d'en utiliser les concepts. La compréhension est une relation entre le connaisseur et un objet de connaissance. Comprendre implique des capacités et dispositions respectables envers un objet de connaissance suffisant pour adopter un comportement intelligent. Une compréhension est la limite d'une conceptualisation. Comprendre quelque chose, c'est l'avoir conceptualisé en une mesure donnée. Pris dans cette perspective, comprendre le comportement de l'autre c'est pouvoir l'interpréter et réagir en adoptant le même comportement ou en restant indifférent face à ce comportement. Les réponses sont des réactions de quelqu'un à un stimulus, ce que quelqu'un dit, c'est aussi des solutions, paroles dites ou actes effectués, en réaction à une question posée, une demande, ou à une déclaration, ou encore à un événement.

Au plan théorique, Flaver(1999) soutient que la théorie de l'esprit est multiple et touche à de nombreux aspects sociaux du développement de l'enfant. Elle est essentielle car elle sert à comprendre le comportement d'autrui et à donner du sens à la communication. Cette compréhension d'autrui se développe par l'acquisition d'une représentation définie comme une illustration interne d'une relation entre une personne, une situation réelle et une situation imaginaire. Pour Bautier (2006), si les élèves en difficulté à l'école s'agitent, s'occupent de tout sauf de la tâche, dérangent les autres et ont besoin d'une assistance permanente c'est parce que, bien souvent, ils ne comprennent pas la tâche proposée ou se méprennent sur ce qui est demandé ou, encore, n'ont pas encore suffisamment développé leurs connaissances et leurs habiletés de contrôle du monde mental nécessaire à la résolution des tâches scolaires.

L'analyse du comportement de nos sujets est en conformité avec les nouvelles données de l'évolution sociale. Le constat général qui se dégage de la vie en société aujourd'hui montre que les nouvelles valeurs émergeant des profonds changements sociaux poussent les individus vers l'individualisme et le manque de solidarité. Ainsi, lorsque l'enfant autiste demeure constamment dans un milieu à forte concentration de non stimulation, il peut se sentir démunie et intimidée face à ces voisins. Leur différence avec ceux dit ordinaire pourrait être visible à tel point que leurs comportements deviennent incompréhensibles et leur langage difficile à décoder. En effet, depuis une vingtaine d'années, on assiste à un intérêt croissant pour le dialogue, la conversation et l'interaction verbale, intérêt qui alimente des disciplines diverses. De tous ces travaux ont été dégagées deux caractéristiques essentielles de la communication interpersonnelle : l'interactivité et la multicanalité pour comprendre la relation entre la mentalisation et la personnalité de l'enfant autiste.

Cependant, force est de souligner que, si les objectifs sont clairement définis dans les programmes de l'école primaire qui consacrent l'un de ces domaines d'activités au développement social de l'enfant, intitulé « vivre ensemble », les moyens le sont moins. Aussi, afin d'approfondir le lien entre mentalisation et personnalité de l'enfant autiste, nous convoquons le point de vue développemental adopté par Fonagy pour montrer comment l'intrication de la mentalisation et de la dynamique de personnalité se manifeste chez l'enfant d'âge scolaire. Fonagy s'est intéressé aux origines développementales de l'attachement et de la mentalisation. Fonagy et al. (2002) ont théoriquement et empiriquement mis en lumière l'importance des premières interactions entre la mère et l'enfant pour le développement ultérieur de ses capacités de mentalisation. Le style d'attachement de la mère et ses propres capacités réflexives vont influencer la sécurité du lien entre la mère et l'enfant et le développement des capacités de mentalisation de ce dernier (Fonagy, Steele, et Steele, 1991; Fonagy, 1997).

Selon Fonagy et al. (1998), l'enfant apprend à réfléchir à propos de son expérience affective en voyant dans le regard de sa mère disponible et sensible à son vécu, une expérience « à la fois semblable et différente ». Par l'attention que sa mère lui porte, il apprend ainsi à réguler et contenir ses affects, en associant à son vécu primaire et perturbant la représentation plus élaborée et tolérée que sa mère lui renvoie. C'est à partir des représentations qu'il a de lui-même et de sa capacité à les différencier de celles de l'autre que l'enfant développera un sentiment d'identité cohérente bien à lui. Pour ces auteurs, les traumatismes dans la relation d'attachement constituent un facteur ayant d'importantes conséquences pour le

développement de la mentalisation chez l'enfant. En situation d'abus physique ou d'intrusion dans son psychisme, l'enfant se protégera de mentaliser les intentions malsaines de sa figure d'attachement en inhibant ses capacités de mentalisation par l'érection d'un système de défenses, résultant en une vulnérabilité accrue à vivre d'autres traumatismes relationnels subséquents.

Toutefois, force est de constater avec les résultats de notre étude que, à l'inverse des enfants ordinaires qui se construisent en comparant des situations nouvelles à des situations connues, certains enfants autistes appréhendent le changement et le refus d'où la constatation de manipulations plus pauvres. En effet, dépourvue d'habiletés nécessaires aux relations interculturelles, qui lui permettraient d'élargir et d'enrichir ses relations, l'enfant autiste voit son isolement augmenter ainsi que l'anxiété et, quelquefois, la peur. Aussi se comprend le point de vue de Livoir Petersen (1995), lorsqu'il soutient qu'on pourrait considérer que les stéréotypes rencontrés dans le syndrome autistique traduiraient chez les enfants atteints cette recherche de l'imitation par des gestes répétitifs et invariables. Car, il ne faut jamais perdre de vue que l'enfant autiste cherche à sortir d'une situation désagréable et angoissante pour se rassurer et retrouver le « connu »

## **5.6. Sur la somatisation et son abandon (Refus de réponse à types somatique)**

La somatisation est la traduction d'un conflit psychique en affection somatique. . Aujourd'hui, aborder la somatisation c'est poser le constat préalable de ce lien indéfectible entre l'appareil psychique et le corps. C'est aussi reconnaître l'expression de son dérèglement lorsqu'il se manifeste sous la forme d'une souffrance corporelle codée. Dès lors, nous somatisons lorsque nous avons tendance à éprouver ou à exprimer une souffrance physique en réponse à un stress ou un traumatisme psychique. Pris dans cette perspective, pour dire qu'il y a abandon de réponse de types somatique, il faut qu'il y ait un amoindrissement de l'impact des automatismes psychologiques et psychobiologiques sur le sujet ; que ces dernières soient réorganisés en leur donnant des tournures positives, c'est-à-dire favorables à la personne et à sa communauté et allant dans le sens de la communauté ; aussi il faut que ces automatismes psychologique et psychobiologiques soient éliminés afin d'adopter des solutions adéquates, mais qui dans leurs visée sont définitivement toujours plus humaines.

L'importance de cet item dans cette étude, est donc qu'il nous permet de nous rendre compte du degré de la maîtrise de soi de l'enfant autiste, du passage à l'acte et par l'acte qui sont parmi les indices pouvant illustrer la capacité de mentalisation

Si nous percevons la violence l'utilisation de la force physique pour causer des dommages ou la mort, il n'en demeure pas moins qu'elle est, le plus souvent, exprimée contre un ou plusieurs individus, impliquant des coups dans un but potentiel de blesser ou de faire souffrir. Pour A. Giddens (2000, p. 740), elle se conçoit comme « l'usage ou la menace de force physique entre des individus ou des groupes ». Vue sous la dimension de Giddens, il est fort probable qu'il s'agit d'un comportement objectivement préconstitué ou d'un type de comportement social. Françoise Héritier (1996) définit quant à elle, la violence comme toute contrainte de nature physique ou psychique susceptible de causer la terreur, le déplacement, le malheur ou la mort d'un être animé. La violence inclut les actes qui ont pour effet de retirer à l'autre, d'abîmer ou de détruire les objets inanimés qui lui appartiennent.

Cependant, bien qu'il en existe de nombreuses définitions, on peut, soulignent Sussman et al, (1994) qualifier de violent tant un meurtre qu'un accident tout en les distinguant toutefois sur le plan de l'intentionnalité. Partant de cette définition, Wagner (1996) propose que l'on regroupe la violence intentionnelle selon deux principaux groupes de comportements: la violence interpersonnelle non accidentelle et les comportements suicidaires. Sur la base de cette typologie, l'agression serait une forme particulière de violence intentionnelle et dirigée dans le but volontaire de blesser ou de causer des torts à une autre personne qui tente d'éviter un tel acte.

Cependant, la théorie de l'esprit, entendue comme cette capacité de l'homme à se former une image mentale des sentiments, des désirs, des idées, des motivations, des projets et des pensées de l'autre, joue un rôle crucial dans la communication sociale. C'est dans ce sens que s'inscrit Hendriks (2000, p. 97) lorsqu'il précise que « Celui qui n'est pas capable d'imaginer et de raisonner sur ce qui se passe, sur ce qui est caché derrière l'ambiguïté des signes externes et dans la tête des autres, ne peut pas anticiper de manière souple les actions de l'autre. Le mécanisme hypothétique, qui donne accès au monde caché de l'information psychologique semble être atteint chez l'autiste. »

En effet, du point de vue de la théorie, le monde des objets semble particulièrement attirer l'autiste. C'est tout le sens de Hendriks (2000, p. 97) lorsqu'il soutient que « plus que sa fascination pour le monde des objets, il est déconcertant de voir que le monde de l'espèce humaine ne semble pas le toucher. » En effet, si l'on considère son excellente mémoire pour certains faits ou sa connaissance du fonctionnement d'un interrupteur, l'autiste est bien une espèce pensante normale, tout au moins en ce qui concerne la représentation symbolique des

objets physiques ou des évènements. Pour Hendriks, (2000, p. 101), « *Le monde n'est cependant pas seulement fait de corps, d'interrupteurs et d'horaires, mais il est aussi peuplé par des êtres connaissant, représentants, qui donnent de la signification, par des humains qui ont des capacités mentales invisibles.* » C'est cette incapacité à faire la distinction entre un objet et un sujet qui fait la différence entre un autiste et un non autiste.

Or, selon les théoriciens de la théorie de l'esprit, l'enfant autiste semble mettre l'homme et l'objet dans le même sac. Il ne semble pas comprendre que, l'homme, parce qu'il peut se représenter dans ses pensées invisibles et insaisissables toutes choses sur le monde, occupe une place différente du monde des objets. La préoccupation qu'éprouve l'enfant autiste pour les objets est un aspect troublant de son comportement. Il ne joue pas comme les autres enfants, il ne peut pas simuler, il manipule les objets de manière pratique, fonctionnelle et sans fantaisie (Wing et Gould, 1979)

Au plan analytique, nos résultats ne font pas état chez nos sujets de l'utilisation de la violence sous quelque forme que ce soit. Partant du postulat qu'il est généralement admis que les personnes atteintes d'autisme sont très souvent des personnes dont la prise en charge est difficile, notamment lorsqu'il y a des comportements violents, il n'en demeure pas moins vrai que la violence chez les jeunes, celle qu'ils subissent et celle qu'ils agissent, est une préoccupation de première importance au sein des établissements scolaires en général et singulièrement dans ceux à vocation inclusive. Certes, l'autisme est une pathologie qui s'exprime à travers une certaine violence, violence de frapper, de casser, de détruire... Toutefois, paradoxalement, on n'a pas l'impression que cette violence est là pour nuire mais au contraire pour se défendre d'un monde extérieur qui est vécu chez eux comme intrusif, frustrant, inadapté, étranger, et donc comme angoissant. Dans notre cas, outre le cas de BO qui, lorsqu'il est fâché, se frappe de temps à autres les joues, on ne saurait dire que cette généralisation de la violence soit admise chez nos sujets. On peut donc ici émettre l'hypothèse d'une lecture stéréotypée de l'enfant autiste corrélée à la violence comme facteur de mentalisation.

La notion de mentalisation peut alors ici se comprendre comme la "plaque tournante de l'économie psychosomatique", dans la mesure où elle opère les liaisons entre les représentations mentales du sujet. Son objectif est d'intégrer les somatisations dans l'économie générale du sujet, plus particulièrement en fonction de ses capacités à réguler son homéostasie, c'est-à-dire de ses possibilités à gérer ses tensions instinctuelles, libidinales ou

agressives, afin de maintenir son équilibre psychosomatique. Dans ce sens, la mentalisation définit l'ensemble des moyens psychiques disponibles afin de réguler les tensions. Car ce sont les activités fantasmatiques et oniriques qui permettent d'intégrer les tensions pulsionnelles et qui protègent ainsi la santé physique individuelle. Pour Marty (1992), la carence fonctionnelle de ces activités va de pair avec des perturbations somatiques. Il introduit la notion de pensée opératoire (au sens des défenses opératoires contre l'émergence d'affects) qui met en évidence ce fonctionnement psychique.

Force est ici de préciser que cette pensée opératoire est sans liaison avec des mouvements fantasmatiques. A ce titre, la mentalisation n'est plus seulement un processus de mentaliser, elle est également une activité quasi consciente, même si les mécanismes qui la sous-tendent sont inconscients. Mais elle n'est pas rudimentaire, car elle peut être très féconde, mais sans lien organique avec une activité fantasmatique de niveau appréciable. Il s'agirait donc d'un fonctionnement intellectuel pragmatique, instrumental et dévitalisé, prisonnier du geste et de l'action ; une pensée tournée vers le concret, le factuel et l'actuel.

L'analyse combinée de nos deux sous hypothèses rend compte à suffisance de la validation de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, les données collectées et analysées montrent que l'acceptation des contraintes de la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. Ici, la mentalisation réfère à une fonction de liaison du préconscient/conscient consistant en une connexion d'excitations corporelles avec des représentations endopsychiques. Plus précisément, la mentalisation réfère à une classe générale d'opérations mentales, incluant la représentation et la symbolisation, qui mène à la transformation et à l'élaboration des expériences pulsionnelles chargées d'affects en des structures mentales de mieux en mieux organisées.

Nos résultats montrent ainsi que les enjeux non symbolisés et non mentalisés s'actualisent chez nos sujets dans le corps (psycho-somatisation), dans l'action motrice (agirs) et dans l'expérience subjective concrète. Dans cette perspective souligne Lecours (2005), les psychopathologies tel que le fonctionnement opératoire, l'impulsivité, les troubles de la pensée et du langage, les troubles relationnels, etc. trouvent leur origine dans des contenus peu ou non mentalisés.

Au terme de notre réflexion, on pourrait retenir que dans le processus de socialisation de l'enfant autiste scolarisé, trois grandes dimensions sont à prendre en compte. Elles correspondent à trois grands principes pédagogiques que l'on doit fortement adapter lorsqu'il

s'agit de travailler avec des jeunes présentant des troubles envahissants du développement à l'instar de l'autisme. Il s'agit de la dimension du groupe dans les apprentissages, de l'utilisation du langage oral, et de la recherche a priori de sens dans les activités. Trois aspects auxquels l'enseignant ne doit nullement renoncer, mais qui ne sont pas prioritaires lorsqu'on enseigne à des enfants présentant de l'autisme ou des troubles apparentés. Ces trois aspects doivent plutôt devenir des objectifs à atteindre.

En effet, il apparaît au regard de nos résultats que les activités scolaires requièrent d'une part, que les enfants conçoivent que les personnes, en l'occurrence le maître et les camarades de classe, puissent se représenter le monde scolaire ou non, de manière différente, et que ces représentations déterminent ce que les personnes font, disent ou attendent. Ces résultats ont permis de montrer que chez les sujets de notre étude, la mise en œuvre des instruments cognitifs nécessaires à la résolution des tâches scolaires nécessite une confrontation des représentations (entre élèves mais aussi entre enseignant et élèves) concernant ces tâches dans le but de construire une définition commune.

Dans cette perspective analytique, le déroulement et l'orientation de l'interaction entre l'enseignant et ses élèves mettent en jeu des phénomènes d'intersubjectivité dont l'objet est le partage de signification par rapport aux objets et aux contenus d'apprentissage. En effet, souligne Gilly, Roux, et Trognon (1999), l'intersubjectivité est maximale lorsque les partenaires ont la même définition de la situation et qu'ils savent qu'ils la partagent. Ainsi, chez nos sujets, la compréhension des états mentaux (les sentiments, les intentions, les attentes, les connaissances...) semble impliquée dans les processus de construction des significations complexes des activités et des situations d'apprentissage mises en œuvre par les enseignants.

## **CONCLUSION**



Nos intentions en début de ce travail étaient avant d'investiguer les domaines de l'acquisition des compétences chez les enfants autistes scolarisés au travers de la théorie de l'esprit. La problématique de l'accessibilité à la scolarisation des enfants atteints des troubles du spectre autistique est très souvent mentionnée dans la pratique et la littérature scientifique. En effet, bien que la loi ait donné à ces enfants le droit à l'accès à l'école ordinaire, plusieurs obstacles persistent sur le terrain. Ainsi, voulions-nous porter notre regard sur la compréhension et l'explication de l'influence qu'aurait l'accessibilité à la scolarisation sur la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. Ces notions qui peuvent souvent apparaître ambiguës au regard des conceptions théoriques variées nécessitent une investigation dès lors que l'entrée à l'école ordinaire implique que l'enfant autiste soit en mesure de supporter la vie dans un grand groupe, riche en stimulations, en changements, en imprévus, en interactions avec des adultes et des pairs, puis d'accéder aux apprentissages selon une pédagogie commune au groupe classe.

Nous avons donc cherché à voir dans quelle mesure les acquisitions scolaires peuvent influencer les comportements sociocognitifs de l'enfant autiste scolarisé et, partant, sa capacité de mentalisation. Aussi, nous inspirant de ce que les travaux de plusieurs chercheurs montrent à suffisance que la scolarisation en milieu ordinaire a bien sûr pour avantages principaux l'intégration dans la société, le développement d'aptitudes sociales et l'adaptation à un grand groupe, ainsi que l'accès aux apprentissages scolaires, nous nous sommes posé la question suivante : l'accessibilité à la scolarisation influence-t-elle la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire ? La réponse provisoire à cette question de recherche ayant servi d'hypothèse générale est la suivante : l'accessibilité à la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire.

Les questions de recherche se sont portées plus particulièrement sur la spécificité de l'utilisation de la théorie de l'esprit et ses manifestations chez l'enfant autiste d'âge scolaire. Elles englobent trois facteurs : la participation aux apprentissages individuels et collectifs, l'intégration des contenus cognitifs et l'acceptation des contraintes de la scolarisation. Une revue de la littérature scientifique sur les trois concepts englobant, autisme, théorie de l'esprit et mentalisation, leur articulation et les méthodes d'intervention existantes dans l'état actuel de la recherche ont permis d'y répondre partiellement.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons collectés les informations à travers l'observation des enfants autistes pendant les activités d'apprentissage et les entretiens avec les enseignants desdits enfants.

Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse qualitative de la capacité de mentalisation de chaque enfant autiste observé par rapport aux six aspects étudiés à savoir : travailler en classe, acquisition des connaissances, vivre selon les normes de l'école, communication, refus des réponses non réfléchies et refus des réponses de types somatique.

Il ressort de cette analyse que les enjeux non symbolisés et non mentalisés s'actualisent chez nos sujets dans le corps (psycho-somatisation), dans l'action motrice (agirs) et dans l'expérience subjective concrète. En effet, la mise en œuvre des instruments cognitifs nécessaires à la résolution des tâches scolaires nécessite chez eux, une confrontation des représentations non seulement entre élèves, mais aussi entre enseignant et élèves concernant ces tâches dans le but de construire une définition commune. Ceci témoigne de la capacité de nos sujets à mentaliser. Autrement dit, l'accessibilité à la scolarisation influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste d'âge scolaire. Partant de ce que les recherches montrent que certains sujets avec autisme peuvent réussir certaines tâches de la théorie de l'esprit et que le déficit de celle-ci n'est pas absent d'autres pathologies, rendant ce trouble non spécifique à l'autisme, nous postulons que la définition du concept de théorie de l'esprit montre que c'est une habileté complexe et multiple.

Pour ne pas prendre seulement en compte le rôle scolaire de l'école, si nous admettons donc que l'école n'est pas seulement un lieu d'enseignement et d'apprentissage et qu'elle a aussi évidemment un rôle social, force est de reconnaître que le principal enjeu pour les enseignants serait de pouvoir faire comprendre à l'enfant avec autisme l'intérêt des apprentissages, de l'aider à acquérir le plaisir d'apprendre, mais aussi le plaisir d'être avec les autres. Un autre enjeu pour l'enseignant pourrait être de penser, outre l'évaluation des capacités de l'élève, à d'autres critères d'évaluation tels que l'efficacité des relations sociales, la qualité de l'ouverture sociale et le degré d'acceptation de la différence. Tous ces critères devant être à considérer comme des marqueurs de l'intégration sociale.

Aussi, si nous regrettons de ne pas avoir reçu davantage de réponses positives de la part des enseignants à notre demande d'entretien, il s'agit probablement d'une autre limite de notre étude, il n'en demeure pas moins vrai que d'autres recherches réunissant plus d'enseignants devraient être mener, pour avoir une idée plus profonde de leurs attitudes

envers l'accessibilité à la scolarisation des enfants avec autisme. Les questionnements pour ces travaux pourraient être les suivantes : Peut-on scolariser tous les enfants avec autisme en école ordinaire ? Certains enfants avec autisme seraient-ils mieux en classes spéciales qu'en classes ordinaires ? Est-il possible de déterminer si tel enfant autiste sera scolarisé pour favoriser sa socialisation ou si tel autre le sera pour lui permettre de construire des apprentissages scolaires ? Existe-t-il une théorie de l'esprit particulière selon les habiletés cognitives et langagières pour les sujets autistes ?

Pour conclure notre travail, nous nous appuyons sur Peeters (2014), pour soutenir que l'éducation d'un enfant avec autisme consiste à donner du sens à son environnement, à clarifier l'obscurité en indiquant la voie dans un dédale d'informations obscures... car, faut-il le souligner, rien n'est simple en matière de scolarisation d'enfants différents en milieu ordinaire. Aussi, pensons-nous au terme de ce travail, avoir apporté des réponses à nos questionnements initiaux bien que nous avons aussi conscience d'avoir soulevé de nouvelles interrogations qui ouvre les pistes d'interventions que la recherche propose à l'enseignement dans le domaine de la théorie de l'esprit, de ses manifestations sur la mentalisation chez les enfants atteints d'autisme.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## DICTIONNAIRES

- Bierens De Haan, B., (1979). *Dictionnaire critique de Psychiatrie*. Paris : Pierre Marcel Favre.
- Bloch, H., et al. (1993). *Le grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Les éditions françaises Inc.
- Buisson, F., (1911). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette.
- Le petit Larousse illustré.2008.
- Sillamy, N., (1994).*Dictionnaire de la psychologie*. Paris : les éditions françaises Inc.

## OUVRAGES GÉNÉRAUX

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders* (4th éd). Washington DC.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition. DSMC5*. Arlington: British Library Cataloguing.
- Baylon, C., et Mignot, X., (2006). *La communication*. Paris : Armand Colin.
- Cabin, P., et Dortier, J-F., (2008). *La communication, Etats des savoirs*. Paris: Editions Sciences Humaines.
- Charlot, B., Bautier, E., et Rochex, J.-Y., (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Dumas, J.E. (2013) *.Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* 4e éd. De Boeck Montréal : Chenelière Éducation.
- Freud, S., (1900). *L'interprétation des rêves*, Paris, Presse Universitaire de France, 1967, chap. VI, Le travail du rêve.
- Freud, S., (1905). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris : Gallimard, 1990.
- Freud, S., (1911). « Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques », in *Résultats, idées, problèmes*, vol. II, Paris : Presse Universitaire de France, 1984.
- Freud, S., (1914). « Remémoration, répétition et élaboration », in *La technique psychanalytique*, Paris: Presse Universitaire de France, 1970.
- Freud, S., (1925). « La négation », in *Œuvres complètes*, t. XVII, Paris, Presse Universitaire de France, 1992.
- Giddens A., (2000). *Sociología*. Madrid : Alianza Editoria.
- Gillig, J.-M., (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris : Dunod.

- Goupil, G. (1990). Hyperactivité. Dans G. Goupil, *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville (Québec) : Morin.
- Grubar, J-C. et all. (1991). *L'intervention en déficience mentale, Théories et pratiques*, Paris : Presses universitaires de Lille.
- Héritier, F., (1996). *Séminaire sur la Violence*. Paris : Odile Jacob.
- Jouvent, R., (2009). *Le cerveau magicien : de la réalité au plaisir psychique*, Paris : Odile Jacob Sciences.
- Lazarus, R.A., et Folkman, S., (1984a). *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Spinger.
- Lechevalier B. et all. (2008). *Traité de neuropsychologie clinique. Neurosciences cognitives et cliniques de l'adulte*. Bruxelles : De Boeck.
- Lohisse, J., (2001). *La communication : De la transmission à la relation*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Mayi M. B. (2017). *Quatre essais de psychopathologie africaine*. Paris : Dianoa.
- Mercier, M., (2004). Points de repères, pour définir le handicap et favoriser la participation des personnes handicapées, en santé mentale in Mercier M. et al., *L'identité handicapée*, Presses universitaires de Namur.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). *CIM-10 / ICD-10 Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement : critères diagnostiques pour la recherche*. Paris : Masson, 2000.
- Panchaud Mingrone, J., (1994). *La vie n'est pas spéciale. L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*, Editions SZH/SPC.
- Tardif, J., (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Vygotski, L. S., (1934). *Pensée et langage*. Paris: La dispute. (F. Sève, Trans. 1997 ed.).

### OUVRAGES SPÉCIFIQUES

- Adrien, J-L., (1996)., *Autisme du jeune enfant. Développement psychologique et régulation de l'activité*. Paris: Expansion Scientifique Française.
- Allen, J.G. et Fonagy, P., (2006). *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. New York: Wiley.
- Arapi et Unapei. (2008). *L'autisme, où en est-on aujourd'hui? Etat des connaissances, repères pour les accompagnants*. Paris Cedex : Unapei.
- Attwood, T., (2009). *Le syndrome d'Asperger: guide complet*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Austin, J.L., (1962). *Quand dire c'est faire*. Paris : Edition du seuil « Points essais », 1991.
- Bateman, A. et Fonagy, P., (2006). *Mentalization-Based Treatment for Borderline Personality Disorder*, Oxford: Oxford University Press.
- Bautier, E., (2006). *Apprendre à l'école, Apprendre l'école, des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Lyon Chronique Sociale.
- Ferrarie, P., (1999). *L'autisme infantile*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Fonagy, P., Gergeiy, G., Jurist, E., et Target, M., (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Frith, U., (1989). *L'énigme de l'autisme*, Paris : Odile Jacob.
- Happé, F., (1994). *Autism an introduction to psychological theory*, UCL Press London
- Hendriks, R., (2000). *Autistisch gezelschap, een empirisch-filosofisch onderzoek naar het gezamenlijk bestaan van autistische en niet-autistische personen*. Maastricht: Swets and Zeitlinger publishers.
- Leaf, R et McEachin, J. (2006). *Autisme et A.B.A. : une pédagogie du progrès*. Paris : Pearson Education
- Marty, P., (1991). *Mentalisation et psychosomatique*, Paris : Delagrangue
- Marty, P., (1992). *La psychosomatique de l'adulte*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Mazet, Ph., et Lebovici, S., (1990). *Autisme et psychose précoce*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Olson, D. R., (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School remake Mind and Society* (Y. Bonin, Trans. Retz ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peeters, T. (2008). *L'autisme, de la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod.
- Piaget, J., (1975). L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. Paris: Presse Universitaire de France.
- Roger .B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Paris: Dunod.
- Schopler, E. et al. (1993). *Activités d'enseignement pour enfants autistes*. Paris : Masson.
- Tardif, C., et Gepner, B., (2010). *L'autisme*. Paris: Armand Colin.

## **OUVRAGES DE MÉTHODOLOGIE**

- Beaud, M., (2001). *L'art de la thèse*, Paris : La Découverte.
- Depelteau, F., (2003). *La démarche d'une recherche en science humaines, de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : de Boeck.

- Grawitz, M., (1990). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Lacasse, J., (1991). *Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines*. Laval : édition d'études vivantes.
- Mucchielli (1973). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème*. Paris : ESF.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L.V., (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Savoie-Zajc, L., (2000). « L'entrevue semi-dirigée » dans B. Gauthier (dir). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 3<sup>ème</sup> édition Québec. Presse de l'Université de Québec.

### ARTICLES

- Adrien, J-L., (2005). Vers un nouveau modèle de psychopathologie de l'autisme : La dysrégulation fonctionnelle et développementale, *PsychoMédia*; 3 :37- 41.
- Allen, J.R., Bennett, S. et Kearns, L., (2008). Penser en termes psychologiques : un axe de la croissance négligé dans les permissions de penser (*orig. 2004*), *A.A.T.*, 125, pp. 15-25.
- Bautier, E., et Goigoux, R., (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Breton, C. et Melcent, C., (2006). « L'éducation spécifique des personnes avec autisme », *Cahiers de PréAut* /1(N5), p ; 37-45.
- Chakrabarti, S., et Fombonne, E., (2005). Pervasive Developmental Disorders in Preschool Children: Confirmation of High Prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1133-1141.
- Christine, P., (2012). « Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire... », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* /4(N 60), p. 45-58.
- Clerc, P., (1978). Le jugement des maîtres sur les élèves (réussite et adaptation). *Cahiers de l'INED*, 83, 67-191.
- Despois, J., André, A., Deneuve, P., et Louvet, B., (2016). Etude de la dynamique d'interaction "enseignant-élève porteur de troubles du spectre autistique" à la maternelle. *Spirale*, 57, 83-95.
- Fisher, N. et Happé, F., (2005). A training study of Theory of Mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 35(6), 757-771.
- Fombonne, E., (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591–598.



- Fonagy, P., (1997). Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 14, 31-40.
- Fonagy, P., et Target, M. (2006). The mentalization-focused Approach to self pathology *Disorder*, 20(6), 544-576.
- Fonagy, P., Steele, H., et Steele, M., (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child development*, 62, 891-905.
- Frazier Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, et Shelton, G.(2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities in *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 24, N°3, pp. 169-183.
- Lecours, S., (2005). Niveaux de fonctionnement mental et psychothérapie psychanalytique. *Psychothérapies*, 25(2), 91-100.
- Lenoir, P., Malvy, J., Bodier-Rethore, C., (2003). L'autisme dans la société- Intégration scolaire. In: *L'autisme et les troubles du développement psychologique*. Paris: Masson; p. 237-40.
- Leslie, A.M., (1987). Pretence and representation: The origin of « theory of mind », *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Mantilla Lagos C. (2007). La théorie de la pensée et de la capacité à mentaliser : Une comparaison des modèles de Fonagy et Bion. *Le journal espagnol de psychologie*, vol. 10, N°1, 189-198.
- McDougall L J., (1996). *Eros aux mille et un visages*, Paris : NRF Gallimard collection connaissance de l'inconscient, p. 157 et 279.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., et al., (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu. Rev. Public Health*, 28, 235-258.
- Odom, S., et Bailey, D., (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed). *Early childhood inclusion: focus on change*, 253-276.
- Odom, S., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M., Beckman, P., Schwartz, I., et Horn, E., (2004), Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective in *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 4, N°1, pp.17-49.
- Poirier, N. et Forget, J. (1997). L'analyse quantitative de la relation entre l'attention sociale de l'adulte et la réponse sociale d'enfants autistes et Asperger. *Journal de la thérapie comportementale et cognitive*, 7(2), 51-65.
- Poirier, N. et Forget, J., (1998). Les critères diagnostiques de l'autisme et du syndrome d'Asperger : Similitudes et différences. *Santé Mentale au Québec*, 23(1), 130-148.

- Poirier, N., et Bernard, S., (2005). L'amélioration des comportements sociaux chez les enfants ayant un TED. *Revue québécoise de psychologie* (2005), 26(3), 105-120.
- Sussman, S., Dent, C.W., Stacy, A.W., Burton, D., Flay, B.R. 1994, " Psychosocial variables as prospective predictors of violent events among adolescents ". *Health Values*, vol. 18, pp. 29-40.
- Symons, D., (2004). Mental state discourse, theory of mind and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, 159-188.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Giroux, M., Gagné, M. - E., et Guérard, L., (2001). Obstacles à l'inclusion scolaire des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. *International Journal of Early Childhood*, 33(2), 44-56.
- Veneziano, E et Hudelot, C., (2007). Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. *Actualités psychologiques*, 19, 41-46.
- Veneziano, E. et Hudelot, C., (2006). Etats internes, fausses croyances et explications dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, 2007, 117-138.
- Wagner, E.F., (1996). " Substance abuse and violent behavior in adolescence ". *Aggression and Violent behavior*, vol.1, no 4, pp. 375-387.
- Wing, L., Gould, J., et Gillberg, C., (2011). Autism spectrum disorders in the DSMV: better or worse than the DSMIV? *Research in Developmental Disabilities*, 32, 768-773.

### **THÈSES ET MÉMOIRES**

- Petersen, L. (1995). *Essai comparatif sur l'ontogénèse des syndromes autistiques*. Thèse de médecine pédiopsychiatrique, Montpellier.

### **AUTRES SOURCES**

- Deleau, M., (2007). Le développement de la théorie de l'esprit. Dans J. Lautrey, psychologie du développement et de l'éducation (pp. 87-116). Paris: Presse universitaire de France.
- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J-L et al., (1999). Le retard de développement intellectuel. Dans *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent: Approche intégrative*. Sous la dir. d'Emmanuel Habimana et al. p. 317-347. Montréal: Éditions Gaëtan Morin.
- Enquête MEN-MESR DEPP et MEN-DGESCO numéros 3 et 12 pour 2011-2012.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., et Target, M., (1998). *Reflective-functioning manual: Version 5. For application to the adult attachment interviews*. Unpublished manuscript, University College London.

- Gilly, M., Roux, J.-P., et Trognon, A., (1999). Interactions sociales et changements cognitifs : Fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (Eds.), *apprendre dans l'interaction* (pp. 9-39). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Langloye, D., (2014). Autisme et droits : lettre de Danièle LANGLOYE présidente d'Autisme France, repéré sur [http://www.autismefrance.fr/offres/doc\\_inline\\_src/577/Autisme\\_et\\_droits\\_novembre\\_2014.pdf](http://www.autismefrance.fr/offres/doc_inline_src/577/Autisme_et_droits_novembre_2014.pdf)
- Larzul, S., (2010). Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans. Consulté le 29 juillet 2017, sur [hal.archivesouvertes.fr](http://hal.archivesouvertes.fr).
- Létard, V., (2011). Rapport de Madame Valérie Létard : Évaluation de l'impact du plan autisme 2008-2010 : « comprendre les difficultés de sa mise en œuvre pour mieux en relancer la dynamique », décembre 2011.
- Thirion-Marissiaux, A.-F., (2008, janvier 15). *Etude comparative de la compréhension des émotions et des croyances chez les enfants présentant une déficience intellectuelle et tout venant*. Consulté le 29 juillet 2017, sur UCL Bibliothèque de l'Université Catholique de Louvain.
- Tourrette, C., (1999). Apprentissage du monde, interactions sociales et communication. Dans J. et E. Esperet, *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 445-478). Sprimont: Mardaga.

## WEBOGRAPHIE

[http://www.autismefrance.fr/offres/doc\\_inline\\_src/577/Autisme\\_et\\_droits\\_novembre\\_2014.pdf](http://www.autismefrance.fr/offres/doc_inline_src/577/Autisme_et_droits_novembre_2014.pdf)

[hal.archivesouvertes.fr](http://hal.archivesouvertes.fr).

## **ANNEXES**

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

DIVISION DES AFFAIRES  
ACADÉMIQUES DE LA SCOLARITÉ  
ET DE LA RECHERCHE

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

THE FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DIVISION OF ACADEMIC  
AFFAIRS, SCOLARITY AND  
RESEARCH

\*\*\*\*\*

LE DOYEN  
The Dean

N° \_\_\_\_\_/UYI/FSE/DAARS

## AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Barnabé MBALA ZE**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) autorise l'étudiant(e) **BIHOYUBUSA Méthode**, Matricule **15X3390** inscrit(e) au Master dans le Département *d'Éducation Spécialisée* Filière *Éducation Spécialisée* à mener une recherche sur le sujet intitulé: **Accessibilité à la scolarisation et mentalisation chez l'enfant autiste d'âge scolaire : cas de l'institut psychopédagogique Einstein.**

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit./-



**Barnabé MBALA ZE**  
Professeur



## INSTITUT PSYCHOPÉDAGOGIQUE "EINSTEIN"

CENTRE SPÉCIALISÉ DE REÉDUCATION ET DE RESSOURCES PSYCHOPÉDAGOGIQUES POUR LES FAMILLES ET LES ÉDUCATEURS  
D'ENFANTS ET JEUNES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION SCOLAIRE

### ATTESTATION DE STAGE

Je soussignée, Madame KATIHABWA NJONKOU Gisèle, Directrice de l'INSTITUT PSYCHOPÉDAGOGIQUE « EINSTEIN »,

Atteste que, BIHOYUBUSA Méthode, Etudiant en Master II, Education spécialisée à l'Université de Yaoundé I, a effectué durant 08 mois (d'octobre 2016 à juin 2017), un stage académique dans notre institut.

Pendant cette période, il s'est imprégné de nos méthodes de Prise en charge Psychosociale et Psychopédagogique des Enfants à Besoins Educatifs Spéciaux, particulièrement des enfants atteints des Troubles Envahissants du Développement (autistes).

En foi de quoi, la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 10 juillet 2017



Mme KATIHABWA NJONKOU Gisèle

## Grille d'observation

Items	Sous items	Fréquence de codification				Codification des items		Correspondance	Observations
		A	B	C	D	Normal	Anormal		
Travailler en classe	<p><b>Implication dans les interactions avec l'enseignant.</b> Il est question ici de souligner le type d'interactions, les spécificités de celles-ci et ce que les pédagogues recherchent à travers elles</p>								
	<p><b>Implication dans les interactions avec les camarades</b> Ici, nous cherchions à savoir qui sont les camarades, comment ils réagissent, à quoi ils réagissent et dans quelles conditions ils le font</p>								
Acquisition des connaissances	<p><b>Apprendre les contenus des apprentissages</b> Nous voulions ici montrer en quoi et pourquoi les apprentissages diffèrent des interactions décrites plus haut ; insister sur le type d'apprentissage</p>								
	<p><b>Comprendre les contenus des apprentissages</b> Il s'agissait ici de montrer en quoi et pourquoi les apprentissages diffèrent des interactions décrites plus haut ; insister la manière dont ils sont enseignés et intégrés (en principe) par les sujets</p>								

<p>Vivre selon les normes de l'école</p>	<p><b>Connaissances et application des règles de l'école</b>  Nous voulions dans cette rubrique préciser les normes de l'école, celles appartenant aux règlements intérieurs de l'école et ce pourquoi l'administration et les enseignants insistent sur leur application</p>							
	<p><b>Connaissance et application des valeurs morales enseignées par les maitres.</b>  Ici, nous cherchions à comprendre qu'est-ce qu'une valeur morale et que sont les valeurs morales enseignées à l'école ? Penser ici la différence entre la déontologie professionnelle des enseignants et l'éthique chez l'élève ; vérifiez en quoi les perspectives éthiques dont on parle se situent ou non dans celles des piagétiens, Kohlberg en l'occurrence</p>							
	<p><b>Connaissance et l'application des interdits et des permis</b>  Cette sous rubrique voulait saisir qu'est-ce qu'un interdit et comment les pédagogues font-ils pour que l'apprenant non seulement se rende compte de leur présence, mais les intériorise et les applique ; vérifier si les pédagogues y réussissent</p>							
<p>Communication</p>	<p><b>Utilisation des paroles</b>  Il a été ici question pour nous de</p>							



	<p>chercher à comprendre ce qu'est 'une parole pour les apprenants autistes et qu'entendent les pédagogues par prendre la parole ? la parole et la prise de parole sont des instruments de formation, comment les pédagogues les manipulent-ils ?</p>						
	<p><b>Comprendre les paroles</b>  Cette sous rubrique est celle dans laquelle nous voulions saisir comment les pédagogues s'entendent-ils pour vérifier que les sujets autistes comprennent ce qui est dit et font ce qui est dit soit par eux, soit par leurs camarades</p>						
	<p><b>Utilisation des gestes</b>  Il s'agissait ici de savoir ce que les apprenants autiste savaient de la notion de geste et quels sont les gestes utiles et utilisés à l'école ? i</p>						
<p>Refus des réponses non réfléchies</p>	<p><b>Compréhension du comportement de l'autre</b>  Par définition, l'autisme est enfermé dans son coin, dans sa bulle ; Cette rubrique voulait comprendre comment se rend-il compte du comportement de l'autre ? quelle influence ce comportement peut avoir sur lui ? demeure-t-il indifférent ? l'imité-il ou le rejette-t-il ?</p> <p><b>Compréhension de son propre comportement</b></p>						

	Si le comportement est perçu comme une forme de langage ou un support de langage, nous voulions ici saisir comment l'apprenant autiste se rend-il compte de son propre comportement ? dans quelles conditions ou sous quelles influences le modifie-t-il ou en accepte-t-il la modification ?						
Refus de réponse à types somatique	<b>Refus de frapper les autres</b> Cette sous rubrique cherchait à savoir ce que les notions de violence, d'agressivité et d'instinct de mort représentaient pour l'autiste. En effet, lorsqu'on fait attention à l'autisme, il est question ici de mentalisation, comment cela s'opère-t-il ?						
	<b>Abandon de se cogner contre un mur</b> Il a été ici question d'examiner les attitudes de violence retournées contre le sujet ; comment les pédagogues s'en rendent-ils compte et quels sont les efforts qu'ils font pour les contrôler ? quels sont les réactions du sujet à l'agressivité dirigée contre lui-même ?						

## Grille de BA

Date : 22/05/2017 Age : 14 ans 1 mois Niveau scolaire : II

Items	Sous items	Fréquence de codification				Codification des items		Correspondance	Observations
		A	B	C	D	Normal	Anormal		
Travailler en classe	Implication dans les interactions avec l'enseignant		X					<p>Les interactions sociales sont indispensables dans une situation d'apprentissage .C 'est pourquoi quand elles ne sont pas bonne, la transmission et l'acquisition des connaissances est difficile.</p> <p>Pendant cet enfant autiste, lors des exercices en classe, on a pu voir que quand son enseignant l'enseigne individuellement, elle est très attentive et veut appliquer directement ce que son enseigne l'enseigne. c'est pourquoi son implication dans les interactions avec l'enseignant est qualifiée de normal parce que cet enfant est attentive. Quand elle rencontre des difficultés au cours d'un exercice, il interpelle son enseignant.</p> <p>♠Il a un bon sens et une bonne capacité d'interprétation de l'action de son enseignant lors des apprentissages</p> <p>♦Mes observations sur ce comportement c'est que l'enfant a le sens de l'autorité parentale qu'incarne son enseignant. Il a confiance en son enseignant, c'est pourquoi quand l'enseignant parlait à l'enfant, ce dernier le fixé les yeux et l'écoutait attentivement et se sent reconforter quand son enseignant intervient quand cet éprouve des difficultés lors des exercices</p>	
	Implication dans les interactions avec les camarades			X				<p>L'interaction avec ses camarades est qualifiée d'anormale en classe car cet enfant quand il veut une chose de la part de son ami, il ne demande pas et veut se l'approprier seulement. Aussi il ne demande pas de l'aide à ses camarades et préfère démissionner quand l'enseignant n'intervient pas. Quand on lui refuse, il cri ou s'isole.</p>	

					<p>♠ Il n'a pas un bon sens de l'action de son camarade</p> <p>♦ Mes observations sur ce comportement c'est que cet enfant ne se soucie pas de ses camarades et ne donne pas le sens à leur présence.</p>
Acquisition des connaissances	Apprendre les contenus des apprentissages		X		<p>Dire qu'un enfant apprend, c'est quand il s'intéresse, quand il s'investit dans les activités d'apprentissages. Pour cet enfant, elle manifeste la volonté et l'intérêt qu'elle a d'apprendre car lors des différentes séances des exercices en classe, cet enfant veut souvent aller au tableau faire un exercice proposé par l'enseignant.</p> <p>♠ Une bonne capacité d'investissement</p> <p>♦ Mes observations sur ce comportement c'est que cet enfant autiste veut à tout prix que son enseignant soit satisfait de son travail en classe et aussi elle est contente quand l'enseignant la félicite.</p> <p>X</p> <p>♣ Dire qu'un enfant autiste comprend les contenus des apprentissages, c'est quand l'enfant réussit à donner des réponses adéquates au cours des différentes évaluations que lui fait passer. Ici, l'enfant est soumis aux exercices dans les matières déjà vues en classe et après l'enseignant corrige ce que l'enfant a pu faire dans le but de voir à quel degré il a compris les contenus de ces apprentissages. Pour cet enfant autiste, ce normal car ses notes sont toujours bonnes.</p> <p>♠ Une bonne capacité d'opération cognitive : porter attention, reconnaître, se souvenir</p> <p>♦ Mes observations sur ce comportement, c'est la maîtrise des contenus des apprentissages, il s'investit dans les apprentissages</p>
	Comprendre les contenus des apprentissages		X		
Vivre selon les normes de l'école	Connaissances et application des règles de l'école		X		<p>♣ L'école est le lieu de socialisation, c'est pour cette raison qu'un règlement d'ordre intérieur comprenant des règles de l'école est mise en place comme servant de guide et de modèle de conduite de tout enfant inscrit à l'école. Normalement à l'institut psychopédagogique Einstein on enseigne aux enfants qu'il faut saluer l'enseignant et ses camarades avant de s'asseoir ; aussi il est recommandé à tous les enfants de faire de l'ordre à l'école ou de laver le sol quand son tour arrive. Mais pour cet enfant, il ne le fait pas et même quand on lui</p>
	Connaissance et application des valeurs morales enseignées par les maîtres			X	
	Connaissance et l'application des interdits et des permis			X	

					<p>dit de le faire, des fois il le fait mais sans effort personnel.</p> <p>♠Cela correspond à l'absence en lui du sens et du bien fondé des règles de l'école      ♦Nos observations sur ce comportement c'est l'indifférence face aux règles de l'école et le non respect des règles de l'école</p> <p>♣ L'éducation aux valeurs morales prépare l'enfant à la vie en société en développant chez lui le sens de la responsabilité d'une part, le désir de participation à la vie sociale d'autre part. Cette éducation vise à développer le désir de conserver et de transformer l'environnement pour le bien être de l'enfant et celui de la communauté, valoriser le sens de la responsabilité, aider à respecter la propriété privée et le bien-être commun, développer le sens du beau, du bien, du vrai et du juste.</p> <p>Quelques valeurs morales enseignées par les maitres sont par exemple le respect mutuel envers ses pairs ou ses camarades, le respect envers les enseignants, l'entraide, etc.</p> <p>Pour cet enfant il a été difficile des trouver des indices démontrant que l'enfant connait les valeurs morales enseignés par les maitres de l'école      ♠Cela correspond à l'absence en lui du sens des valeurs morales      ♦Nos observations c'est l'indifférence face aux valeurs morales lui enseignées par ses enseignants</p> <p>♣ Comme pour le respect des valeurs morales, il a été difficile de trouver des indices démontrant que cette enfant autiste connait et applique des interdits et des permis</p> <p>♠ Cela correspond à l'absence en lui du sens des interdits et des permis qui sont des éléments qui interviennent dans le changement du comportement des enfants autistes.</p>
--	--	--	--	--	---

Communication	Utilisation des paroles			X	<p>♣ La parole est le langage incarné de l'homme. C'est l'ensemble du langage articulé (mot, expression, c'est une faculté de communiquer la pensée par un système de sons articulés émis par la voix. La parole est singulière et opère un acte de langage qui s'adresse à un interlocuteur, éventuellement soi-même, mentalement, ou à un support par l'écrit par exemple. La parole permet d'exprimer des besoins, pensés, sentiments, souffrances, aspirations, du locuteur C'est pourquoi c'est un instrument de formation car c'est à l'aide de cette parole que l'élève exprime son idée, ses besoins et ses sentiments ;  Cet enfant ne parle pas et pour l'enseigner, la maîtresse doit parler en accompagnant quelque fois avec les signes pour des choses qui lui semblent compliquées à comprendre  ♠ Cela correspond à un dysfonctionnement du système de sons articulés  ♦ Pour cet enfant aucun indice pouvant illustrer l'utilisation des paroles car l'enfant ne parle pas</p> <p>♣ Comprendre la parole, c'est pouvoir réagir en réponse à ce que l'autre personne parle. Pour cet enfant I, la compréhension des paroles est très normale car quand le maître lui transmet une information, il manifeste un comportement de compréhension et réagit.  Par exemple quand on lui dit : la directrice te salue. Par ce simple fait, il manifeste un sentiment de joie  ♠ Cela correspond à une capacité d'interprétation du sens de la parole  ♦ Nous observons sur lui la manifestation de la joie quand on lui adresse une parole qui l'intéresse et manifestation de la colère quand on lui adresse une mauvaise parole.</p> <p>♣ Un geste est un signe manuel ou corporel qui permet d'illustrer les mots du langage, de les compléter ou de les appuyer. Le geste peut aussi être utilisé pour remplacer la parole. Pour cet enfant l'utilisation des gestes est normale car cet enfant ne parle pas et son moyen de communication sont les gestes et les cris quelques fois.  ♠ Cela correspond à une intégration d'un nouveau style de communication</p>
	Comprendre les paroles	X			
	Utilisation des gestes	X			

					♦Nos observation sur cet enfant c'est l'incapacité à s'exprimer et l'utilisation des cris, gestes quand il a quelque chose à demander ou à exprimer.
Refus des réponses non réfléchies	Compréhension du comportement de l'autre			X	<p>♣ Comprendre le comportement de l'autre c'est pouvoir l'interpréter et réagir en adoptant le même comportement ou en restant indifférent face à ce comportement.</p> <p>Pour vérifier si cet enfant comprend le comportement de l'autre, nous l'avons observé souvent quand ses camarades l'invitaient à danser lors de jeux .Quand les autres dansaient, lui elle restait indifférente. C'est pour cette raison que la compréhension du comportement de l'autre est anormale</p> <p>♠Cela correspond au manque en lui de la capacité d'inférence de comportement</p> <p>♦Nous observons sur cet enfant, une indifférence face à</p> <p>♣aucun indice démontrant que cette enfant comprend son propre comportement</p> <p>♠un manque de capacité autoréflexive</p> <p>♦la répétition d'un comportement jugé perturbant en classe</p>
	Compréhension de son propre comportement			X	
Refus de réponse à types somatique	Refus de frapper les autres	X			<p>♣ La violence est l'utilisation de la force physique pour causer des dommages ou la mort. Elle est exprimée contre un ou plusieurs individus, impliquant des coups dans un but potentiel de blesser ou faire souffrir. Pour vérifier ce refus, on a ordonné son camarade de le bousculer un peu pour voir sa réaction ; pendant deux fois que ce geste a été posé ; cet enfant n'a pas frappé son camarade ou le bousculer à son tour. C'est pour cette raison que nous avons qualifié normales ses réponses face aux agressions de ses camarades.</p> <p>♠Cela correspond à la capacité de maîtrise des émotions</p> <p>♦Nous avons observé qu'au lieu de réagir par la violence, cet enfant fui son camarade et quelquefois elle cri</p> <p>♣ A son arrivée à l'institut psychopédagogique Einstein, cet enfant avait l'habitude de se cogner contre les objets durs ou se griffer quand son enseignant le punissait pour une faute commise en classe ou quand elle est fâchée. Chaque fois qu'elle le faisait, son enseignant la punissait et lui disait de ne plus recommencer. Au fur du temps, elle a abandonné de se faire violence.</p> <p>♠Cela correspond à la compréhension du sens de la douleur</p>
	Abandon de se cogner contre un mur	X			

## Grille de BI

Date : 25/05/2017 Age : 8 ans 7 mois Niveau scolaire : I

Items	Sous items	Fréquence de codification				Codification des items		Correspondance	Observations
		A	B	C	D	Normal	Anormal		
Travailler en classe	Implication dans les interactions avec l'enseignant		X					<p>-Les interactions qu'on veut souligner ici, sont les interactions sociales qui sont indispensable dans une situation d'apprentissage. Un élève autiste ne peut pas bien s'investir dans les activités d'apprentissage en classe sans qu'il ne noue pas des interactions sociales avec son enseignant. C'est à travers ces interactions, que l'enseignant peut transmettre les connaissances et c'est aussi grâce à ces interactions que l'enfant autiste peut collaborer avec son enseignant et par conséquent s'impliquer dans les activités d'apprentissage en classe.</p> <p>L'enfant autiste dont il est question interagit bien avec son enseignant quand celui-ci l'enseigne. Quand l'enseignant s'adresse à lui, il le fixe le regard, il se calme pour l'écouter et exécute ce que l'enseignant veut qu'il exécute comme par exemple faire un exercice. C'est pour cette raison que son implication dans les interactions en classe est qualifiée de normale même si rarement il arrive qu'il soit passif en classe.</p> <p>-Cette manière d'interagir correspond à un certain degré de compréhension des codes sociaux</p> <p>- Nos observations sur cet enfant c'est l'écoute attentive quand l'enseignant lui parle, et quand il est coincé il interpelle l'enseignant en le touchant pour qu'il intervienne.</p>	
	Implication dans les interactions avec les camarades		X					<p>-</p> <p>Même si il a des difficultés de communication verbale, il interagi bien avec ses camarades car quand il veut quelque chose de la part d'eux comme par exemple le crayon, le stylo, etc. il se déplace et leur tend la main pour demander la chose</p>	



					<p>qu'il désire.</p> <p>Souvent quand les exercices finissent, il se donne la peine de prendre tous les matériaux utilisés lors des exercices pour aller les conserver. C'est pour cette raison que son implication dans les interactions avec ces camarades est qualifiée de normale</p> <p>♠ Cette manière de se comporter avec ses camarades en situation d'apprentissage en classe correspond à un certain degré de la compréhension du sens qu'il donne à l'activité dont ils sont invités à exercer.</p> <p>◆ Nos observations sur cet enfant en classe sont le calme quand l'enseignant est là, l'utilisation des gestes quand il veut une aide ou quelque chose, il ne parle pas .</p>
Acquisition des connaissances	Apprendre les contenus des apprentissages	X			<p>Pour pouvoir acquérir les connaissances, l'enfant doit d'abord avoir l'intérêt à l'activité qui lui est proposé, donc se concentrer sur un exercice donné et poser des questions à l'enseignant quand il rencontre des difficultés en résolvant un problème, prendre le temps de faire un exercice. Cet intérêt, cette concentration est liée aux activités d'apprentissages et à l'énergie qu'il investit au cours de ces activités.</p> <p>Quand l'enseignant lui donne un exercice, il se concentre bien sur l'exercice et se presse à finir pour demander un autre exercice.</p> <p>C'est pourquoi la manière dont il apprend les contenus des apprentissages est qualifiée de normale.</p> <p>♠ Cela correspond à une bonne capacité de concentration sur l'activité et un bon sens qu'il donne à l'activité d'apprentissage.</p> <p>◆ Nos observations sur cet enfant autiste lors des activités d'apprentissage c'est la concertation sur une activité d'apprentissage, l'écoute attentive quand l'enseignant donne les directives à suivre.</p>
	Comprendre les contenus des apprentissages	X			<p>♣ Comprendre les contenus d'apprentissages c'est réussir aux activités d'apprentissage. Cela se vérifie par les résultats que l'enfant obtient après un exercice de dictée ou un exercice de reconnaissance des couleurs par exemple. A propos de la compréhension des contenus des apprentissages pour cet enfant, nous avons pu remarquer que c'est normal pour la simple raison qu'il s'en sort très bien dans les activités d'apprentissage et ses résultats sont satisfaisant</p>

					<p>♠Cela correspond à une bonne compréhension de la signification pour cet enfant et une bonne mémoire de travail.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant lors de l'acquisition des connaissances c'est la rapidité de reconnaître, de se souvenir.</p>
Vivre selon les normes de l'école	Connaissances et application des règles de l'école		X		<p>♣L'école est le lieu de socialisation, c'est pour cette raison qu'un règlement d'ordre intérieur comprenant des règles de l'école est mise en place comme servant de guide et de modèle de conduite de tout enfant inscrit à l'école. Ces règles sont par exemple le respect mutuel entre les élèves, ne pas violenter son camarade, participation dans les travaux de propreté, être à l'heure à l'école, ne pas tricher, etc....L'insistance de l'application de ces règles est très indispensable pour le changement de quelques comportement problématique. Ils aident aussi les élèves à avoir le sens de l'initiative, avoir l'idée de ce qui est permis et ce qui est défendu et tout ça concours à la formation de la personnalité.</p> <p>Pour cet enfant, la connaissance de ces règles est jugé normale car des fois quand il voit ses amis en train de faire la propreté, il veut lui aussi participer. Il ne violente pas ses camarades, au contraire quand il voit son camarade en train de pleurer, il a tendance à le prendre la main sans rien dire.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine capacité d'empathie et le sens de l'initiative. Cela renvoie aussi à une compréhension affective et interpersonnelle des autres</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant sont le sens de l'initiative, l'amour envers ses camarades</p>
	Connaissance et application des valeurs morales enseignées par les maitres			X	<p>♣ L'éducation aux valeurs morales prépare l'enfant à la vie en société en développant chez lui le sens de la responsabilité d'une part, le désir de participation à la vie sociale d'autre part. Cette éducation vise à développer le désir de conserver et de transformer l'environnement pour le bien être de l'enfant et celui de la communauté, valoriser le sens de la responsabilité, aider à respecter la propriété privée et le bien-être commun, développer le sens du beau, du bien, du vrai et du juste.</p> <p>Pour cet enfant, nous avons pu identifier le comportement illustrant le désir de participation à la vie en société et le sens de l'initiative. Donc, c'est-à-dire que cet enfant applique quelques valeurs morales</p> <p>♠Cela correspond à un certain degré que l'enfant a de s'approprier certaines</p>

					<p>valeurs morales</p> <p>◆Nos observations sur ce cas sont le sens de l'initiative, le respect de l'autre ; cela démontre qu'il un sens du bien.</p>
	Connaissance et l'application des interdits et des permis		X		<p>♣Pour cet enfant, la connaissance et l'application des interdits et des permis est jugée normale car il respecte ce que son enseignant ou autre supérieur lui dit de ne plus faire.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine capacité d'intériorisation d'un interdit</p> <p>◆Nos observations sur cet enfant, c'est que par exemple il ne peut pas commencer à manger sans que son enseignant donne le signal pour tout le monde après la prière.</p>
Communication	Utilisation des paroles			X	<p>♣ La parole est le langage incarné de l'homme. La parole est singulière et opère un acte de langage qui s'adresse à un interlocuteur, éventuellement soi-même, mentalement, ou à un support par l'écrit par exemple. La parole permet d'exprimer des besoins, pensées, sentiments, souffrances, aspirations, du locuteur. C'est pourquoi c'est un instrument de formation car c'est à l'aide de cette parole que l'élève exprime son idée, ses besoins et ses sentiments. Or, pour cet enfant, la parole est absente car il ne parle pas. C'est pourquoi pour cet enfant, l'utilisation des paroles est anormale</p> <p>♠Cela correspond à l'absence du langage articulé.</p> <p>◆ Nos observations sur cet enfant c'est que il ne parle pas, il touche son enseignant pour qu'il intervienne. Aussi, quand il veut quelque chose comme par exemple un outil de travail pendant les activités d'apprentissage, il préfère se déplacer pour le prendre là où il se trouve car il ne parle pas.</p>
	Comprendre les paroles	X			<p>♣D'abord, pour les pédagogues, prendre la parole c'est pouvoir s'exprimer, exprimer son idée, ses souffrances et ses sentiment. Pour pouvoir vérifier si l'élève autiste a compris la parole, les enseignants doivent se rendre compte que cet enfant autiste mette en pratique l'idée qui lui a été communiquée par l'enseignant, ou qu'il comprend la souffrance qu'exprime l'autre qu'il soit son camarade de classe ou un autre enfant de l'école.</p> <p>Pour cet enfant, la compréhension de la parole est normale car il parvient quelques fois à mettre en pratique ce que son enseignant ou son camarade lui dit de faire.</p>

					<p>♠Cela correspond à une certaine capacité d'interprétation de l'idée de l'autre</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est que ce dernier comprend ce que son maitre ou son camarade de classe lui dit de faire même si il y a des fois où il semble indifférent aux paroles de l'autre surtout quand il est fatigué ou quand il voit les autres en train de jouer.</p>
	Utilisation des gestes		X		<p>♣ Un geste est un signe manuel ou corporel qui permet d'illustrer les mots du langage, de les compléter ou de les appuyer. Le geste peut aussi être utilisé pour remplacer la parole. L'utilisation des gestes pour cet enfant est normale car il les utilise chaque fois qu'il veut quelque chose de la part de son amie ou autre. Parmi ces gestes, on peut citer : tendre sa main à son ami, pointer les doigts à quelque chose</p> <p>♠Cela correspond à la compréhension du sens du geste.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant, c'est qu'il ne parle pas et utilise les gestes quand il a besoin pressant. Quand il veut une chose de la part de son camarade de classe, il préfère se déplacer pour prendre la chose qu'il désire.</p>
Refus des réponses non réfléchies	Compréhension du comportement de l'autre		X		<p>♣En classe ou pendant les moments de pause, cet enfant est influencé beaucoup par les comportements de ces camarades car si par exemple il se rend compte que ses camarades font sortir les chaises ou quand ils sont en train de conserver les matériaux didactiques, il les imite rapidement sans aucune injonction venant de la part de son enseignant. C'est pourquoi nous avons jugé normal la compréhension du comportement de l'autre.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine capacité d'imitation et de compréhension du geste de l'autre.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est qu'il est beaucoup influençable et des fois il commet l'erreur en adoptant un comportement perturbateur de ses camarades</p>
	Compréhension de son propre comportement		x		<p>♣En situation d'apprentissage, il arrive rarement des fois où cet enfant autiste se tient debout et fait des mouvements en classe surtout quand l'enseignant sorte de la classe mais quand il voit l'enseignant revenir il court rapidement pour s'asseoir. Donc il modifie ce comportement quand il se rend compte que son enseignant est fâché contre lui ou quand il voit que l'enseignant cherche une fouée pour le punir.</p>

					<p>♠Cela correspond à une certaine adaptation du comportement mais des fois, ce comportement est le fruit de la peur de la punition</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est la concentration sur l'activité d'apprentissage, la peur de la punition,</p>
Refus de réponse à types somatique	Refus de frapper les autres	X			<p>♣La violence est l'utilisation de la force physique pour causer des dommages ou la mort. Elle est exprimée contre un ou plusieurs individus, impliquant des coups dans un but potentiel de blesser ou faire souffrir</p> <p>Souvent employé de manière métaphorique, le terme « agressivité » désigne une violence physique ou verbale manifestée avec une intention hostile. Sans hostilité, la violence n'a plus le caractère agressif. L'agressivité pathologique est présente à des degrés divers dans les tableaux cliniques de troubles de la personnalité de type névrotique, psychotique, psychopathe ou épileptique.</p> <p>Pour le cas qui nous intéresse, le comportement est normal car aucun jour cet enfant aurait agressé ou violenté ses camarades de classe ou un autre enfant de l'école; au contraire quand ses camarades le frappent, il ne réplique pas mais il les fui.</p> <p>♠Cela correspond à un certain degré de la maîtrise de soi dans ses réactions</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est la fuite quand il est agressé</p>
	Abandon de se cogner contre un mur	X			<p>♣Dans les premiers mois de son inscription à l'institut psychopédagogique Einstein, il y a des fois où il avait l'habitude de se cogner contre un objet ou une table surtout quand il est fâché ; mais avec le temps il a abandonné car quand il le faisait, l'enseignant le frappait.</p> <p>♠cela correspond à un amoindrissement des automatismes psychobiologiques</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est que quand il a un souci qu'il ne parvient pas à exprimer, il pleure seulement.</p>

## Grille de BE

Date : 23/05/2017 Age : 8 ans 3 mois Niveau scolaire : I

Items	Sous items	Fréquence de codification				Codification des items		Correspondance	Observations
		A	B	C	D	Normal	Anormal		
Travailler en classe	Implication dans les interactions avec l'enseignant		x					<p>♣Au cours des activités d'apprentissage en classe, cet enfant autiste fixe ses yeux à l'enseignant quand celui-ci lui dit ce qu'il faut faire et l'enfant exécute. Dans une situation d'apprentissage, l'enfant reste tranquille. Partant de ce constant, nous avons vu que l'enfant s'implique normalement dans les interactions avec son enseignant</p> <p>♠cette manière de se comporter en classe au cours des apprentissages correspondrait au respect envers son enseignant et au rôle qu'il joue en classe</p> <p>♦ Nos observations sur cet enfant c'est la peur quand l'enseignant le gronde et des fois elle reste calme mais quand l'enseignant sorte il commence à jouer en classe avec ses amis.</p>	
	Implication dans les interactions avec les camarades			x				<p>♣Quand l'enseignant donne à chacun un exercice à faire, cet enfant se concentre sur son exercice et ne dérange pas ses camarades qui sont les autres enfants de même classe et assis sur la même table. Mais il a un problème de communication verbale et quand il veut quelque chose de la part de son camarade comme par exemple la gomme, le stylo, etc. il pointe la chose en fixant les yeux à son ami. Des fois quand les exercices finissent, il se donne la peine de prendre tous les matériaux utilisés lors des exercices pour aller les conserver</p> <p>♠Cette manière de se comporter avec ses camarades en situation d'apprentissage en classe correspond à un certain degré de la compréhension du sens qu'il donne à l'activité dont ils sont invités à exercer.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant en classe sont le calme quand l'enseignant est là, l'utilisation des gestes quand il veut une aide ou quelque chose, il ne parle pas. Mais quand l'enseignant n'est pas là, il provoque ses camarades de classe pour pouvoir jouer</p>	

Acquisition des connaissances	Apprendre les contenus des apprentissages		X		<p>♣Pour pouvoir acquérir les connaissances, l'enfant doit d'abord s'investir dans les apprentissages, apprendre les contenus des apprentissages, donc se concentrer sur un exercice donné et poser des questions à l'enseignant quand un on rencontre des difficultés en résolvant un problème, prendre le temps de faire un exercice. Cet investissement est différent des interactions que l'enfant peut nouer avec son enseignant ou ses camarades de classe car il est lié aux activités d'apprentissages et à l'énergie qu'il investie au cours de ces activités. C'est pourquoi c'est jugé normal d'après nos observations</p> <p>♠ Cela correspond à un certain degré de concentration que possède l'enfant sur une activité d'apprentissage</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant autiste lors des activités d'apprentissage c'est la concertation sur une activité d'apprentissage personnel que l'enseignant soumet à cet enfant, l'écoute attentive quand l'enseignant donne les directives de comment faire cette activité.</p>
	Comprendre les contenus des apprentissages		X		<p>♣Comprendre les contenus d'apprentissages pour notre enfant c'est réussir aux activités d'apprentissage et ca se vérifie par les résultats que l'enfant peut obtenir après un exercice de numération ou un exercice de reconnaissance des formes par exemple. A propos de la compréhension des contenus des apprentissages pour cet enfant, nous avons pu remarquer que c'est anormal pour la simple raison qu'il s'en sort difficilement et ses résultats sont médiocres.</p> <p>♠Cela correspond à une la perception de la signification qui est toujours problématique pour cet enfant et une mémoire de travail faible</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant lors de l'acquisition des connaissances c'est la difficulté de reconnaître, difficulté de se souvenir</p>
Vivre selon les normes de l'école	Connaissances et application des règles de l'école			x	<p>♣L'école est le lieu de socialisation, c'est pour cette raison qu'un règlement d'ordre intérieur comprenant des règles de l'école est mise en place comme servant de guide et de modèle de conduite de tout enfant inscrit à l'école. Ces règles sont par exemple le respect mutuel entre les élèves, ne pas violenter son camarade, participation dans les travaux de propreté, être à l'heure à l'école, ne pas tricher, etc....L'insistance de l'application de ces règles est très indispensable pour le changement de quelques comportement problématique. Ils aident aussi les élèves à avoir le sens de l'initiative, avoir l'idée de ce qui est permis et ce qui est</p>

					<p>défendu et tout ça concourt à la formation de la personnalité.</p> <p>Pour cet enfant, la connaissance de ces règles est jugé anormale même si il est difficile de trouver des indices illustrant qu'il connaîtrait ces règles</p> <p>♠ Cela correspond à une indifférence face aux règlements de l'école</p> <p>♦ Nos observations sur cet enfant c'est qu'il est indifférent face aux règles de l'école</p>
	Connaissance et application des valeurs morales enseignées par les maitres			X	<p>♣ L'éducation aux valeurs morales prépare l'enfant à la vie en société en développant chez lui le sens de la responsabilité d'une part, le désir de participation à la vie sociale d'autre part. Cette éducation vise à développer le désir de conserver et de transformer l'environnement pour le bien être de l'enfant et celui de la communauté, valoriser le sens de la responsabilité, aider à respecter la propriété privée et le bien être commun, développer le sens du beau, du bien, du vrai et du juste.</p> <p>Pour cet enfant, nous n'avons pas pu identifier le comportement illustrant réellement que l'enfant connaît et applique les valeurs morales soulignées en haut.</p> <p>♠ Cela correspond à l'absence du sens de ces valeurs morales chez l'enfant</p> <p>♦ Nos observations sur ce cas sont l'indifférence face à ce qui est permis, ce qui est interdit, bref l'absence en lui du vrai et du mauvais</p>
	Connaissance et l'application des interdits et des permis			X	<p>Pour cet enfant, nous n'avons pas pu identifier le comportement illustrant réellement que l'enfant connaît et applique les interdits et les permis.</p> <p>♠ Cela correspond à l'absence du sens de ces interdits et ces permis chez l'enfant</p> <p>♦ Nos observations sur ce cas sont l'indifférence face à ce qui est permis, ce qui est interdit, bref, il peut reprendre le même acte jugé interdits</p>
Communication	Utilisation des paroles			X	<p>♣ La parole est le langage incarné de l'homme. La parole est singulière et opère un acte de langage qui s'adresse à un interlocuteur, éventuellement soi-même, mentalement, ou à un support par l'écrit par exemple. La parole permet d'exprimer des besoins, pensées, sentiments, souffrances, aspirations, du locuteur. C'est pourquoi c'est un instrument de formation car c'est à l'aide de cette parole que l'élève exprime son idée, ses besoins et ses sentiments. Or, pour cet enfant, la parole est absente car il ne parle pas. C'est pourquoi l'utilisation des paroles est anormale</p>



					<p>♠ Cela correspond à l'absence en lui du langage articulé</p> <p>♦ Nos observations sur cet enfant c'est que il ne parle pas, quand il est confus il reste calme et ne fait rien.</p>
	Comprendre les paroles		X		<p>♣ D'abord, pour les pédagogues, prendre la parole c'est pouvoir s'exprimer, exprimer son idée, ses souffrances et ses sentiment.</p> <p>Pour pouvoir vérifier si l'élève autiste a compris la parole, les enseignants doivent se rendre compte que cet enfant autiste mette en pratique l'idée qui lui a été communiquée par l'enseignant, ou qu'il comprend la souffrance qu'exprime l'autre qui peut être son camarade de classe ou autre enfant de l'école.</p> <p>Pour cet enfant la compréhension de la parole est normal il parvient quelques fois à mettre en pratique ce que son enseignant ou son camarade lui dit de faire.</p> <p>♠ Cela correspond à une certaine capacité d'interprétation de l'idée de l'autre</p> <p>♦ Nos observations sur cet enfant c'es que ce dernier comprend ce que son maitre ou son camarade de classe lui disent de faire même si il y a des fois où il semble indifférent aux paroles de l'autre surtout quand il est dans ses comportements stéréotypés</p>
	Utilisation des gestes			X	<p>♣ Un geste est un signe manuel ou corporel qui permet d'illustrer les mots du langage, de les compléter ou de les appuyer. Le geste peut aussi être utilisé pour remplacer la parole. L'utilisation des gestes pour cet enfant est anormale car il les utilise rarement et surtout quand il a un besoin pressant.</p> <p>♠ Cela correspond à un manque du signifiant du geste</p> <p>♦ Nos observations sur cet enfant, c'est qu'il ne parle pas et utilise rarement les gestes. Quand il veut une chose de la part de son camarade de classe, il préfère se déplacer et la chose qu'il désire, comme par exemple la feutre, un crayon etc.</p>
Refus des réponses non réfléchies	Compréhension du comportement de l'autre		X		<p>♣ En classe ou pendant les moments de pause, cet enfant est influencé beaucoup par les comportements de ces camarades car si par exemple il se rend compte que ses camarades font sortir les chaises ou quand ils sont en train de conserver les matériaux didactiques, il les imite rapidement sans aucune injonction venant de la part de son enseignant. C'est pourquoi nous avons jugé normal la compréhension du comportement de l'autre.</p> <p>♠ Cela correspond à une certaine capacité d'imitation</p>

					<p>♦Nos observations sur cet enfant c'est qu'il est beaucoup influençable et quand son enseignant est fâché ou le gronde contre lui il le fixe dans les yeux avec un sentiment de peur et des fois il cache son visage.</p>
	Compréhension de son propre comportement			X	<p>♣En situation d'apprentissage, il arrive des fois où cet enfant autiste se tient debout pour regarder ce que son camarade fait même si son enseignant est là. Quand ce dernier l'intime l'ordre de s'asseoir, il le fait mais des fois il répète le même comportement. Donc il modifie ce comportement quand il se rend compte que son enseignant n'est pas content de ce comportement ou quand il voit que l'enseignant cherche une fouée pour le punir.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine adaptation du comportement mais ce dernier est le fruit de la peur de la punition</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est la peur de la punition, il se concentre sur l'activité quand l'enseignant est là.</p>
Refus de réponse à types somatique	Refus de frapper les autres	X			<p>♣ La violence est l'utilisation de la force physique pour causer des dommages ou la mort. Elle est exprimée contre un ou plusieurs individus, impliquant des coups dans un but potentiel de blesser ou faire souffrir</p> <p>Souvent employé de manière métaphorique, le terme « agressivité » désigne une violence physique ou verbale manifestée avec une intention hostile. Sans hostilité, la violence n'a plus le caractère agressif. L'agressivité pathologique est présente à des degrés divers dans les tableaux cliniques de troubles de la personnalité de type névrotique, psychotique, psychopathe ou épileptique.</p> <p>Pour le cas qui nous intéresse, le comportement est normal car aucun jour il aurait agressé ou violenter ses camarades ; au contraire il les fui quand ces derniers veulent le frapper.</p> <p>♠Cela correspond à un certain degré de la maîtrise de soi</p> <p>♦nos observations sur cet enfant c'est la fuite quand il est agressé</p>
	Abandon de se cogner contre un mur	X			<p>♣Dans les premiers mois de son inscription à l'institut psychopédagogique Einstein, il y avait des fois où il se cognait contre un objet ou une table mais avec le temps il a abandonné mais il arrive rarement qu'il se griffe.</p> <p>♠cela correspond à un amoindrissement des automatismes psychobiologiques</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant ce que quand il a un souci que l'enseignant ne parvient à identifier, il pleure seulement.</p>

## Grille de BU

Nom de l'élève : BU

Date : 22/05/2017 Age : 6ans 7 mois Niveau scolaire : I(SIL)

Items	Sous items	Fréquence de codification				Codification des items		Correspondance	Observations
		A	B	C	D	Normal	Anormal		
Travailler en classe	Implication dans les interactions avec l'enseignant	X						<p>♣Interagir avec son enseignant pour un enfant c'est pouvoir établir des contacts oculaires, suivre son enseignant quand il lui donne des exercices, interpeler son enseignant quand il a des difficultés à exécuter une activité d'apprentissage qui lui a été proposée.</p> <p>C'est à travers ces interactions, que l'enseignant peut transmettre les connaissances et c'est aussi grâce à ces interactions que l'enfant autiste peut collaborer avec son enseignant et par conséquent s'impliquer dans les activités d'apprentissage en classe</p> <p>Pour cet enfant autiste, il communique verbalement même si les mots ne sortent pas bien. Quand son enseignant lui parle, il le fixe le regard et l'interpelle quand il a des difficultés à faire une activité d'apprentissage.</p> <p>Partant de ce constat, nous avons jugé normale son implication dans les interactions avec son enseignant</p> <p>♠Cela correspond à une bonne capacité d'attention conjointe et une bonne concentration sur l'activité d'apprentissage et un bon sens qu'il donne à cette dernière.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant autiste lors des activités d'apprentissage en classe c'est la concertation sur une activité d'apprentissage, l'écoute attentive quand l'enseignant donne les directives à suivre. Il aime souvent que son enseignant regarde ce qu'il fait.</p>	
	Implication dans les interactions avec les camarades		X					<p>♣Interagir avec ses camarades c'est pouvoir demander quelque chose à son ami, poser un geste d'amitié en sa faveur. Du fait que cet enfant parle, il initie des fois des relations d'amitié envers ses camarade comme par exemple, donner les puzzles à son amis pour pouvoir se familiariser à la reconstitution des objets à plusieurs dimensions,</p>	

					<p>Partant de ce constat, nous avons qualifié de normale les implications de cet enfant autiste dans les interactions avec ses camarades de classe</p> <p>♠Cela correspond à un sentiment de fraternité et à certain degré de la compréhension du sens qu'il donne à l'activité dont ils sont invités à exercer</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant en classe sont le calme et quand il veut une aide ou quelque chose, il parle même si les mots ne sortent pas bien.</p>
Acquisition des connaissances	Apprendre les contenus des apprentissages		X		<p>♣Pour pouvoir acquérir les connaissances, l'enfant doit d'abord apprendre les contenus des apprentissages et pour les apprendre il doit avoir l'intérêt à l'activité qui lui est proposé, donc se concentrer sur un exercice donné et poser des questions à l'enseignant quand il rencontre des difficultés en résolvant un problème, c'est aussi prendre le temps de faire des exercices.</p> <p>L'intérêt qu'il donne à l'activité d'apprentissage, la concentration à cette activité doit se remarquer à travers l'énergie qu'il investit au cours de ces activités.</p> <p>Pour cet enfant autiste, quand l'enseignant lui donne un exercice, il se hâte à finir et quand il fini il se dirige directement vers l'enseignant pour que ce dernier lui ajoute un autre. C'est pourquoi la manière dont il apprend les contenus des apprentissages est qualifiée de normale.</p> <p>♠ Cela correspond à une bonne capacité de concentration sur l'activité et un bon sens qu'il donne à l'activité d'apprentissage.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant autiste lors des activités d'apprentissage c'est la concertation sur une activité d'apprentissage, l'écoute attentive quand l'enseignant donne les directives à suivre et le courage qu'il manifeste pendant les activités d'apprentissage</p>
	Comprendre les contenus des apprentissages		X		<p>♣Pour dire qu'un enfant a compris les contenus des apprentissages c'est quand il réussi aux activités d'apprentissage. C'est quand par exemple pour le cas de l'enfant autiste il parvient à faire un assemblage d'objets pour former une forme .Cela peut se vérifie aussi par les résultats que l'enfant obtient après un exercice de dictée ou un exercice de reconnaissance des couleurs par exemple.</p> <p>A propos de la compréhension des contenus des apprentissages pour cet enfant, nous avons pu remarquer que c'est normal pour la simple raison qu'il s'en sort très bien dans les activités d'apprentissage et ses résultats sont satisfaisant</p> <p>♠Cela correspond à une bonne compréhension des leçons à base desquelles</p>

					<p>l'enseignant évalue et une bonne mémoire de travail.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant lors de l'acquisition des connaissances c'est la rapidité dans le reconnaissance des différentes couleurs, il maîtrise les formes des figures sans difficultés.</p>
Vivre selon les normes de l'école	Connaissances et application des règles de l'école		X		<p>♣L'école est le lieu de socialisation, c'est pour cette raison qu'un règlement d'ordre intérieur comprenant des règles de l'école est mise en place comme servant de guide et de modèle de conduite de tout enfant inscrit à l'école. Ces règles sont par exemple le devoir de saluer tout enseignant quand il passe à coté de lui, le devoir de demander la permission avant de sortir, le respect mutuel entre les élèves, faire la propreté quand c'est son tour être et être à l'heure à l'école, ne pas tricher, etc....L'insistance de l'application de ces règles est très indispensable pour le changement de quelques comportement problématique. Ils aident aussi les élèves à avoir le sens de l'initiative, avoir l'idée de ce qui est bon à faire et ce qui est mauvais et tout ça concours à la formation de la personnalité.</p> <p>Pour cet enfant, la connaissance de ces règles est jugé normale car souvent quand il voit un enseignant ou un visiteur, il se presse à le saluer. Et quand il veut aller se soulager, il demande la permission.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine compréhension des normes sociales</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant sont le sens de l'initiative, l'amour envers ses camarades, le respect envers ses enseignants et toute autre personne supérieure à lui.</p>
	Connaissance et application des valeurs morales enseignées par les maitres		X		<p>♣ L'éducation aux valeurs morales prépare l'enfant à la vie en société en développant chez lui le sens de la responsabilité d'une part, le désir de participation à la vie sociale d'autre part. Cette éducation vise à développer le désir de conserver et de transformer l'environnement pour le bien être de l'enfant et celui de la communauté, valoriser le sens de la responsabilité, aider à respecter la propriété privée et le bien-être commun, développer le sens du beau, du bien, du vrai et du juste.</p> <p>Pour cet enfant, nous avons pu identifier les comportements illustrant le désir de participation à la vie en société comme par exemple vouloir aider les autres quand ils balayent la cours ou nettoient la salle de cours .</p> <p>Donc, c'est-à-dire que cet enfant applique quelques valeurs morales</p> <p>♠Cela correspond à un certain degré que l'enfant a de s'approprier certaines valeurs morales</p>

					<p>♦Nos observations sur ce cas ce que cet enfant a le sens de l'initiative, le respect de l'autre ; cela démontre qu'il a un sens du bien.</p>
	Connaissance et l'application des interdits et des permis		X		<p>♣L'insistance de l'application de ces règles est très indispensable pour le changement de quelques comportements problématiques. Ils aident aussi les élèves à avoir le sens de l'initiative, avoir l'idée de ce qui est permis et ce qui est défendu et tout ça concours à la formation de la personnalité.</p> <p>Pour cet enfant, la connaissance de ces règles est jugé normale car des fois quand il voit ses amis en train de faire désorganiser les matériaux pédagogiques il court directement avertir son enseignant. Il ne violente pas ses camarades, au contraire quand il voit son camarade en train de pleurer, il appelle l'enseignant.</p> <p>♠Cela correspond à un certain degré d'empathie</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est que quand il voit l'autre enfant faire ce qui est permis, il fui pour ne pas être puni et court avertir l'enseignant.</p>
Communication	Utilisation des paroles		X		<p>♣ La parole est le langage incarné de l'homme. La parole est singulière et opère un acte de langage qui s'adresse à un interlocuteur, éventuellement soi-même, mentalement, ou à un support par l'écrit par exemple. La parole permet d'exprimer des besoins, pensés, sentiments, souffrances, aspirations, du locuteur. C'est pourquoi c'est un instrument de formation car c'est à l'aide de cette parole que l'élève exprime son idée, ses besoins et ses sentiments.</p> <p>Pour cet enfant, la parole est présente car il communique verbalement même si il ne prononce pas bien les mots. C'est pourquoi pour cet enfant l'utilisation des paroles est normale</p> <p>♠ Cela correspond à une certaine aptitude à communiquer avec un langage articulé</p> <p>♦ Nos observations sur cet enfant c'est que il communique verbalement, et au cours d'une activité scolaire, il interpelle souvent son enseignant quand il a des difficultés liées à cette activité d'apprentissage.</p>
	Comprendre les paroles		X		<p>♣Prendre la parole pour les pédagogues c'est pouvoir s'exprimer, exprimer son idée, ses souffrances et ses sentiments. Donc, pour vérifier si l'élève autiste a compris la parole, les enseignants doivent se rendre compte que cet enfant autiste mette en pratique l'idée qui lui a été communiquée par l'enseignant, ou qu'il comprend la souffrance qu'exprime l'autre qu'il soit son camarade de classe ou un autre enfant de l'école, bref, l'enfant comprend la parole quand il exécute ce que l'enseignant lui dit</p>

					<p>de faire.</p> <p>Pour cet enfant, la compréhension de la parole est normal car quand l'enseignant lui pose une question, il lui répond par la parole car cet enfant parle et met en pratique ce que son enseignant lui dit de faire.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine capacité de compréhension et d'interprétation de l'idée de l'autre</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est que ce dernier a souvent tendance à répondre à toute question que l'enseignant pose même si cette question n'est pas adressée à lui et il aime répéter seul quelques mots liés à l'activité qu'il est entrain de faire ou les mots de l'enseignant quand il s'adresse à lui.</p>
	Utilisation des gestes		X		<p>♣ Un geste est un signe manuel ou corporel qui permet d'illustrer les mots du langage, de les compléter ou de les appuyer. Le geste peut aussi être utilisé pour remplacer la parole. L'utilisation des gestes pour cet enfant est normale car il les utilise chaque des fois quand qu'il veut quelque chose de la part de son amie ou autre comme par exemple pointer du doigts la chose qu'il désire, secouer la tête quand il dit non.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine maîtrise du sens du geste et sa signification.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant, c'est l'utilisation de la parole et quelques gestes quand il a besoin pressant. Il aime répéter seul en parlant ce qu'il a appris.</p>
Refus des réponses non réfléchies	Compréhension du comportement de l'autre		X		<p>♣Souvent, quand cet enfant autiste voit ses camarades en train de faire du désordre, il court avertir l'enseignant ou il les fui de peur qu'il soit puni.</p> <p>Partant de ce fait, nous dirions que ce comportement serait lié à la compréhension qu'il a de ce que ses camarades ont en train de faire. Cela nous pousse à affirmer que le refus de se coaliser avec ses camarades dans le désordre est signe d'une bonne compréhension du comportement de l'autre.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine capacité qu'a cet enfant d'interpréter implicitement le comportement de ses camarades</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant dans ses réponses c'est le refus de coaliser avec ses camarades quand ils font du désordre mais il aime influencer ses camarades dans les jeux de société et les imiter surtout lors des activités ludiques.</p>
	Compréhension de son propre comportement		X		<p>♣En situation d'apprentissage, il arrive rarement des fois où cet enfant s'empare des outils d'apprentissage de ses camarades comme par exemple les crayon, les lettres</p>

					<p>mobiles avec lesquels ses camarades travaille quand l'enseignant n'es pas là mais quand il voit l'enseignant revenir il court rapidement les remettre à son ami . Partant de ce fait, nous voyons qu'il donne un sens à ce qu'il fait si c'est bon ou mauvais. Donc il modifie ce comportement quand il se rend compte que son enseignant est fâché contre lui ou quand il voit que l'enseignant cherche une fouée pour le punir.</p> <p>♠Cela correspond à une certaine capacité autoréflexive</p> <p>◆Nos observations sur cet enfant c'est que quand il sait que le comportement qu'il est en train de poser n'est pas bon et que s'il voit que l'enseignant le voit, il change rapidement de comportement</p>
Refus de réponse à types somatique	Refus de frapper les autres	X			<p>♣La violence est l'utilisation de la force physique pour causer des dommages ou la mort. Elle est exprimée contre un ou plusieurs individus, impliquant des coups dans un but potentiel de blesser ou faire souffrir</p> <p>Souvent employé de manière métaphorique, le terme « agressivité » désigne une violence physique ou verbale manifestée avec une intention hostile. Sans hostilité, la violence n'a plus le caractère agressif. L'agressivité pathologique est présente à des degrés divers dans les tableaux cliniques de troubles de la personnalité de type névrotique, psychotique, psychopathe ou épileptique.</p> <p>Pour le cas qui nous intéresse, le comportement est normal car aucun jour cet enfant aurait agressé ou violenté ses camarades de classe ou un autre enfant de l'école; au contraire quand ses camarades le frappent, il ne réplique pas mais il les fui.</p> <p>♠Cela correspond à un certain degré de la maitrise de soi dans ses réactions</p> <p>◆Nos observations sur cet enfant c'est la fuite quand il est agressé</p>
	Abandon de se cogner contre un mur	X			<p>♣Depuis que ses parents l'ont inscrit à l'institut psychopédagogique Einstein, les enseignant signalent qu'il n'a jamais connu des automutilations ou des comportements d'auto-agression</p> <p>♠cela correspond à un amoindrissement des automatismes psychobiologiques</p> <p>◆Nos observations sur cet enfant c'est que quand il a un souci qu'il ne parvient pas à exprimer, il aime la proximité physique surtout envers son enseignant</p>



## Grille de BO

Date : 26/05/2017 Age : 8ans 6 mois Niveau scolaire : I(SIL)

Items	Sous items	Fréquence de codification				Codification des items		Correspondance	Observations
		A	B	C	D	Normal	Anormal		
Travailler en classe	Implication dans les interactions avec l'enseignant			X				<p>♣ Les interactions sociales sont indispensables dans une situation d'apprentissage .C'est pourquoi quand elles ne sont pas bonne, la transmission et l'acquisition des connaissances est difficile. Pendant les activités d'apprentissage, cet enfant ne s'intéresse pas à ce que l'enseignant est en train de faire, il ne le regarde pas quand il enseigne.</p> <p>C'est pour cette raison que son implication dans les interactions avec l'enseignant est qualifiée d'anormale.</p> <p>♠ Cela correspond à une incapacité de nouer des relations</p> <p>♦ Nos observations sur cet enfant est comme si il est absent lors des activités d'apprentissage en groupe et même quand il apprend seul, il est souvent pris par ses stéréotypés.</p>	
	Implication dans les interactions avec les camarades				X			<p>♣ Quand un enfant s'implique dans les interactions avec ses camarades de classe, c'est dire qu'il peut collaborer avec eux quand ils apprennent en groupe ou c'est quand ils s'entraident lors des apprentissages en groupes. Or, cet enfant quand les autres apprennent, lui ils les dérangent surtout et veulent quelques fois prendre leurs matériaux d'apprentissage.</p> <p>C'est pour cette raison que son implication dans les interactions avec ses camarades est qualifiée d'anormale</p> <p>♠ Cela correspond à un manque en lui du sens de l'activité d'apprentissage sur laquelle il devrait s'intéresser en salle de cours.</p> <p>♦ Nos observations sur cet enfant c'est le désintéressement et les comportements stéréotypés pendant les moments de travail en groupe</p>	

Acquisition des connaissances	Apprendre les contenus des apprentissages			X	<p>♣ Apprendre les contenus des apprentissages pour un enfant c'est participer, s'intéresser, fournir d'effort dans les activités d'apprentissage Pour cet enfant, il est comme absent mais quand l'enseignant reste à coté de lui, il semble s'impliquer mais là aussi c'est pour un peu de minutes. ♠ cela correspond à une absence du sens à donner à l'activité dont il est appelé à accomplir. ♦ Nos observations sur cet enfant c'est le manque de concentration, il est distrait.</p>
	Comprendre les contenus des apprentissages			X	<p>♣ Pour dire qu'un enfant comprend les contenus des apprentissages, c'est quand il réussi bien les différentes matières c'est-à-dire quand il a de bonnes notes dans différentes matières qu'il a appris. ♠ Cela correspond à un déficit au niveau des fonctions cognitives ♦ Nos observations sur cet enfant c'est absence d'attention et de concentration,</p>
Vivre selon les normes de l'école	Connaissances et application des règles de l'école			X	<p>♣ L'école est le lieu où l'enfant apprend à vivre avec les autres. Le règlement dans lequel se condensent les règles de bonnes conduites aident l'enfant à savoir comment être à l'école. Pour cet enfant, nous n'avons pas pu observer des indices illustrant que réellement il connaît ou applique les règles de l'école ♠ Cela correspond à l'ignorance face à la règle de l'école ♦ Nos observations sur cet enfant c'est qu'il ne salue les autres, ni ses enseignant sauf si tu le force à le faire, il peut sortir sans permission</p>
	Connaissance et application des valeurs morales enseignées par les maitres			X	<p>♣ L'éducation aux valeurs morales prépare l'enfant à la vie en société en développant chez lui le sens de la responsabilité d'une part, le désir de participation à la vie sociale d'autre part. Cette éducation vise à développer le désir de conserver et de transformer l'environnement pour le bien être de l'enfant et celui de la communauté, valoriser le sens de la responsabilité, aider à respecter la propriété privée et le bien être commun, développer le sens du beau, du bien, du vrai et du juste. Parmi les valeurs morales enseignées à l'école nous pouvons citer la tolérance, le respect, le courage, la sincérité. Pour cet enfant, nous n'avons pas pu trouver aucun indice illustrant le respect qu'il aurait envers ses camarades ou autre personne ♠ Cela correspond à l'absence en lui de l'idée d'une valeur morale ♦ Nos observations c'est que cet enfant est indifférent dans tout et nécessite une forte</p>

					proximité physique pour qu'il puisse accomplir une activité ; il est distrait chaque fois
	Connaissance et l'application des interdits et des permis			X	<p>♣A l'école, des interdits peuvent être le fait de ne pas déranger en classe, injurier l'enseignant, sortir de la salle de cours sans permission. Donc, pour cet enfant, nous n'avons pas pu trouver aucun indice illustrant qu'il connaît des interdits mais des fois il peut sortir de la salle de cours sans permission alors que son enseignant lui a donné une activité à accomplir.</p> <p>♠Cela correspond à l'ignorance face à ce qui est interdit ou permis</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant, c'est que des fois il se tient debout en classe et commence à faire des tours alors que l'enseignant est là.</p>
Communication	Utilisation des paroles			X	<p>♣La parole est le langage incarné de l'homme. La parole est singulière et opère un acte de langage qui s'adresse à un interlocuteur, éventuellement soi-même, mentalement, ou à un support par l'écrit par exemple. La parole permet d'exprimer des besoins, pensées, sentiments, souffrances, aspirations, du locuteur. C'est pourquoi c'est un instrument de formation car c'est à l'aide de cette parole que l'élève exprime son idée, ses besoins et ses sentiments.</p> <p>Pour cet enfant, l'utilisation de la parole est anormale car il ne parle pas, il n'a jamais prononcé un mot</p> <p>♠Cela correspond à l'absence en lui du langage articulé</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est l'incapacité à répéter et à sortir un mot</p>
	Comprendre les paroles			X	<p>♣ Comprendre la parole pour un élève c'est pouvoir réagir, mettre en action ce que son enseignant lui dit de faire .Donc, pour cet enfant, il arrive des moments où son enseignant lui dit de faire un exercice pratique dans une matière et pour qu'il le fasse, il faut que son enseignant prenne sa main pour pouvoir écrire ou commencer à faire l'exercice. C'est rarement que cet enfant fait ce que son enseignant lui dit et s'il s'emble comprendre, c'est pour un temps limité.</p> <p>♠Cela correspond à une incapacité de compréhension de l'idée de l'autre</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est l'incapacité à donner un sens à ce qu'on lui dit de faire, il baisse les yeux quand il ne parvient pas à exécuter ce que son enseignant lui dit de faire.</p>
	Utilisation des gestes			X	<p>♣Un geste est un signe manuel ou corporel qui permet d'illustrer les mots du langage, de les compléter ou de les appuyer. Le geste peut aussi être utilisé pour remplacer la parole. Pour cet enfant l'utilisation des gestes est anormale car souvent même si il a</p>

					<p>un besoin ou s'il a besoin d'une aide, il ne fait aucun geste pour attirer l'attention de l'enseignant ; il reste seulement silencieux sans rien faire. C'est à l'enseignant de deviner son problème.</p> <p>♣Cela correspond à l'absence en lui du sens donner à un geste</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est que quand il a un problème il tend la main rarement à quelqu'un pour pouvoir l'aider ; il préfère rester calme et des fois il se donne aux comportements stéréotypés</p>
Refus des réponses non réfléchies	Compréhension du comportement de l'autre			X	<p>♣Comprendre le comportement de l'autre pour un enfant c'est pour l'imiter quand il pose un comportement jugé positif par l'école et refus de l'imiter quand il pose un comportement jugé négatif par l'école. Donc, pour cet enfant, la réponse aux comportements de ses camarades est souvent mécanique, il est beaucoup influençable même dans le désordre.</p> <p>♣Cela correspond à l'incapacité de réfléchir avant d'imiter l'autre</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est que des fois il est mécanique dans tout ce qu'il fait.</p>
	Compréhension de son propre comportement			X	<p>♣Comprendre son propre comportement pour un enfant autiste, c'est pouvoir donner un sens à ce qu'il fait, savoir si c'est bien ou mauvais.</p> <p>Pour cet enfant, il peut reprendre le même comportement même si son enseignant lui dit que ce qu'il fait est mauvais et même si on le punit, des fois il pose le même acte. Cela veut dire que la compréhension de son propre comportement est anormale.</p> <p>♣Cela correspond à un déficit lié à l'incapacité d'adapter son comportement à ce qui est bien pour la vie à l'école.</p> <p>♦Nos observations sur cet enfant c'est qu'il réagit d'une façon mécanique dans ce qu'il fait ....</p>
Refus de réponse à types somatique	Refus de frapper les autres		x		<p>♣La violence est l'utilisation de la force physique pour causer des dommages ou la mort. Elle est exprimée contre un ou plusieurs individus, impliquant des coups dans un but potentiel de blesser ou faire souffrir.</p> <p>Souvent employé de manière métaphorique, le terme « agressivité » désigne une violence physique ou verbale manifestée avec une intention hostile. Sans hostilité, la violence n'a plus le caractère agressif.</p> <p>Cet enfant ne frappe pas les autres et n'agresse pas les autres enfants même verbalement car il ne parle pas. Quand on l'agresse il fuit.</p>

					<ul style="list-style-type: none"> <li>♠ Cela correspond à une capacité de la maîtrise de soi.</li> <li>♦ Nos observations sur cet enfant c'est qu'il ne bagarre pas avec les autres et des fois il adopte des comportements stéréotypés</li> </ul>
	Abandon de se cogner contre un mur		x		<ul style="list-style-type: none"> <li>♣ Cet n'a jamais poser un comportement de se cogner contre un mur ou une table mais rarement il arrive qu'il se gifle quand il est fâché.</li> <li>♠ Cela correspond à une certaine maîtrise de soi face à une certaine excitation.</li> <li>♦</li> </ul>

## TABLE DES MATIÈRES

Dédicace .....	i
Remerciements .....	ii
Liste des acronymes, sigles et abréviations.....	iii
Liste des tableaux .....	iv
Résumé .....	v
Abstract .....	vi
Sommaire .....	vii
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>5</b>
1.1. Contexte justificatif de l'étude .....	5
1.2. Constat et problème de l'étude.....	9
1.2.1. Constat.....	9
1.2.2. Problème de l'étude .....	11
1.3. La question de recherche.....	14
1.3.1. Question principale de recherche .....	14
1.3.2. Questions spécifiques .....	15
1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	15
1.4.1. Objectif général .....	16
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	16
1.5. INTERETS ET PERTIENENCE DE L'ETUDE .....	16
1.5.1. Intérêts de la recherche .....	17
1.5.1.1. Intérêts du point de vue personnel.....	17
1.5.1.2. Intérêts du point de vue social.....	17
1.5.1.3. Intérêts du point de vue théorique .....	17
1.5.2. Pertinence de la recherche .....	18

1.6. FORMULATION DES HYPOTHESES.....	19
1.6.1. L'hypothèse générale.....	19
1.6.2. Les hypothèses de recherche .....	19
1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	20
1.8. DEFINITION DES CONCEPTS DE LA RECHERCHE.....	21
1.8.1. Éducation.....	21
1.8.2. Scolarisation .....	21
1.8.3. Accessibilité.....	22
1.8.4. Système éducatif.....	22
1.8.5. Handicap mental et handicap psychique .....	23
1.8.6. Autisme.....	24
1.8.7. Mentalisation .....	24
1.8.8. Coping .....	25
1.8.9. Somatisation et réponses corporelles.....	26
<b>CHAPITRE 2. AUTISME ET SYSTÈME SCOLAIRE.....</b>	<b>27</b>
2.1. GÉNÉRALITÉS SUR L'AUTISME .....	27
2.1.1. Brève histoire de la notion d'autisme .....	27
2.1. 2. Évolution du concept d'autisme .....	30
2.1.3. Étiologie.....	32
2.1.4. Épidémiologie.....	33
2.1.5. Autisme, déficience et maladie mentale .....	35
2.1.6. Les altérations qualitatives du développement autistique .....	37
2.1.6.1. Altérations qualitatives des interactions sociales .....	37
2.1.6.2. Altérations qualitatives de la communication .....	37
2.1.6.3. Répertoire de comportements restreints, répétitifs et stéréotypés.....	38
2.2. L'AUTISME DANS LA LITTÉRATURE.....	38
2.2.1. Les conceptions de l'autisme dans le monde.....	38

2.2.1.1. L'approche neurobiogénétique.....	39
2.2.1.2. Les approches centrées sur la recherche des thérapeutiques.....	41
2.2.2. L'autisme en milieu africain.....	43
2.3. AUTISME ET SYSTÈMES ÉDUCATIFS.....	45
2.3.1. L'autisme dans les systèmes éducatifs non africains.....	45
2.3.2. L'autisme dans le système éducatif camerounais.....	46
<b>CHAPITRE 3. MENTALISATION ET HABILITÉS CHEZ L'ENFANT AUTISTE... 48</b>	
3.1. GÉNÉRALITÉS SUR LES HABILITÉS MENTALES CHEZ L'AUTISTE.....	48
3.1.1. Les habiletés dans le vécu de l'autiste.....	48
3.1.1.1. Les habiletés affectives dans le vécu de l'autiste.....	48
3.1.1.2. Les habiletés sociales dans le vécu de l'autiste.....	49
3.1.1.3. Les habiletés cognitives dans le vécu de l'autiste.....	50
3.2. LES APPROCHES COGNITIVES DE L'AUTISME.....	51
3.2.1. La théorie d'un déficit exécutif.....	51
3.2.2. La théorie de la faible cohérence centrale.....	52
3.2.3. La théorie d'un déficit en théorie de l'esprit.....	53
3.3. LA NOTION DE MENTALISATION EN PSYCHOPATHOLOGIE.....	53
3.3.1. Les perspectives explicatives de la mentalisation en Occident.....	54
3.3.2. Représentations et mentalisation.....	57
3.4. LA THEORIE DE L'ESPRIT.....	59
3.4.1. Les fondements de la théorie de l'esprit.....	59
3.4.2. Développement de la théorie de l'esprit.....	60
3.4.3. Théorie de l'esprit et autisme.....	63
<b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE..... 68</b>	
<b>CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE..... 69</b>	
4.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES.....	69
4.1.1 La question de recherche.....	69



4.1.2. Les hypothèses et leurs variables.....	69
4.1.2.1. L'hypothèse générale et ses variables .....	69
4.1.2.2. Les hypothèses de recherche .....	71
4.2. SITE DE L'ETUDE .....	73
4.3. POPULATION ET ÉCHANTILLON.....	74
4.3.1. Population d'étude.....	74
4.3.1.1. Population cible.....	75
4.3.1.2. Population de référence (accessible) .....	75
4.3.2. L'échantillon et sa constitution.....	75
4.3.2.1. Techniques d'échantillonnage.....	75
4.3.2.2. Critères d'inclusion et d'exclusion.....	76
4.4. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	76
4.4.1. L'observation.....	76
4.4.1.2.-L'usage de l'observation dans l'étude.....	77
4.4.2. Les entretiens .....	78
4.4.2.1. Typologie des entretiens.....	78
4.4.2.2. Le choix des entretiens dans l'étude.....	79
4.5. LA DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES .....	80
4.5.1. La pré-enquête .....	80
4.5.2. L'enquête et ses difficultés .....	80
4.6. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	81
4.6.1. Le modèle d'analyse pour notre étude.....	81
4.6.2. L'analyse thématique de contenu .....	82
<b>CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>83</b>
5.1. BREVE PRÉSENTATION DES SUJETS DE NOTRE ÉTUDE.....	83
5.1.1. CAS de BA .....	83
5.1.2. Cas de BI .....	83

5.1.3. Cas de BU .....	83
5.1.4. CAS de BO .....	84
5.1.5. CAS de BE.....	84
<b>5.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'OBSERVATION.....</b>	<b>84</b>
5.2.1. Sur le travail de l'apprenant autiste en classe.....	84
5.2.2. Acquisition des connaissances.....	86
5.2.3. Vivre selon les normes de l'école.....	87
5.2.4. Communication .....	89
5.2.5. Des réponses et de la compréhension .....	90
5.2.6. La somatisation et son abandon (Refus de réponse à types somatique).....	92
<b>CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>94</b>
6.1. Sur le travail de l'apprenant autiste en classe.....	94
5.2. Sur l'acquisition des connaissances .....	97
5.3. Sur le vivre selon les normes de l'école .....	101
5.4. Sur la communication.....	105
5.5. Sur les réponses et de la compréhension .....	111
5.6. Sur la somatisation et son abandon (Refus de réponse à types somatique) .....	113
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>118</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>122</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>130</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>163</b>