



Situation de scolarisation et mentalisation chez les apprenants avec autisme au centre autonomie père et fils de Bonamoussadi Douala dans le Vem arrondissement

Gilbert IGOUI MOUNANG

Université de Yaoundé 1

Résumé

Les particularités cognitives observées dans l'autisme déterminent la manière d'appréhender les environnements physique et social. Ces particularités doivent être prises en compte pour comprendre le fonctionnement des personnes atteintes d'autisme, mettre en place des aides spécifiques adaptées, et ainsi leur permettre de développer leur potentiel. Les particularités de traitement de l'information peuvent être responsables des difficultés rencontrées à tous les niveaux, qu'il s'agisse de l'adaptation à l'environnement physique ou de l'ajustement à un contexte social. Les problèmes liés au déficit intellectuel, aux anomalies de développement du langage et aux anomalies d'intégration des informations conditionnent les réponses de l'individu autiste et entravent ses possibilités d'apprentissage et d'adaptation.

La déficience intellectuelle ou mentale est fréquemment associée à l'autisme. 75 % des enfants atteints d'autisme présentent une déficience et les quotients intellectuels se répartissent en majorité entre 35 et 50. La notion de déficit intellectuel doit donc être prise en compte car ce problème touche une majorité des enfants concernés par l'autisme. Cependant, tous les comportements observés dans l'autisme sont loin d'être réductibles à la faiblesse du niveau intellectuel.

Les problèmes de langage chez les personnes autistes vont de l'absence de développement d'un langage fonctionnel (50 % des personnes restent non verbales) au développement d'un langage fonctionnel mais d'un usage idiosyncrasique. Le langage apparaît parfois à la fin de la première année pour disparaître ensuite. Le présent article analyse la déficience cognitive, mais aussi comprendre au travers du travail de des apprenants autistes en situation de classe, l'incidence qu'aurait sa participation aux apprentissages individuels et collectifs sur sa capacité de mentalisation.

Mots clés : *situation de classe, mentalisation, déficients mentaux, autiste, langage.*

Abstract

The cognitive characteristics observed in autism determine how individuals perceive physical and social environments. These characteristics must be taken into account to understand how people with autism function, to implement appropriate support, and thus enable them to develop their potential. Information processing differences can be responsible for difficulties encountered at all levels, whether adapting to the physical environment or adjusting to a social context. Problems related to intellectual disability, language development abnormalities, and information integration difficulties influence the responses of autistic individuals and hinder their learning and adaptation abilities.

Intellectual or mental disability is frequently associated with autism. 75% of children with autism have a disability, and their IQ scores are mostly between 35 and 50. The concept of intellectual disability must therefore be considered, as this issue affects a majority of children with autism. However, not all behaviors observed in autism can be reduced to intellectual limitations.

Language difficulties in autistic individuals range from a complete absence of functional language development (50% remain non-verbal) to the development of functional language but with idiosyncratic usage. Language sometimes appears at the end of the first year only to disappear later. This article analyzes cognitive impairment and, through the work of autistic learners in the classroom, seeks to understand the impact of their participation in individual and group learning on their capacity for mentalization.

Keywords: *classroom situation, mentalization, mentally/intellectually disabled, autistic, language.*

Introduction

La scolarisation des enfants avec des besoins spéciaux, y compris ceux avec des déficiences mentales est un sujet important au Cameroun, les efforts importants sont faits pour inclure ces enfants dans le système éducatif mais il y a encore des défis. Les particularités de traitement de l'information peuvent être responsables des difficultés rencontrées à tous les niveaux dans les situations de classe, qu'il s'agisse de l'adaptation à l'environnement physique ou de l'ajustement à un contexte social. Les problèmes liés au déficit intellectuel, aux anomalies de développement du langage et aux anomalies d'intégration des informations conditionnent les réponses de la personne autiste et entravent ses possibilités d'apprentissage et d'adaptation. Le défi reste à relever par les pouvoirs publics et un effort notable à faire dans le soutien parental ou familial. La nécessité des infrastructures obéissant aux normes internationales, la formation des

formateurs, la mobilisation du budget, la formation et l'accompagnement des enfants avec autisme, 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.

Depuis plus d'une décennie 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 autiste, mais aussi, la mise en place de méthodes d'accompagnement éducatives adaptées. En effet, dans la littérature scientifique, il est évident que l'histoire de la scolarisation des élèves avec autisme est récente. Cette histoire est précédée d'une longue période où cette population se trouvait incluse dans une catégorie inadéquate des psychoses pour laquelle, les propos des cliniciens, de loin les plus ostensibles, accordaient une priorité au soin au détriment de la scolarisation renvoyée au futur. 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). Dans ce travail, nous tenterons de cerner dans une situation de pédagogie dans un groupe classe qui a pour vocation les compétences inclusives, la capacité de mentalisation de l'enfant autiste scolarisé au travers de sa participation aux apprentissages individuels et collectifs.

1. Cadre de référence

Les apprenants du centre père et autonomie présentent sur les plans de compréhension et communication, des difficultés à comprendre les instructions, à exprimer leurs besoins et à communiquer avec les autres. Du point de vue des apprentissages on observe des difficultés avec des matières scolaires généralement appelées activités ou leçons de classe comme la lecture, l'écriture et les mathématiques. Sur le plan de la mémoire et de concentration, les problèmes de mémoire à court et à long terme ainsi que des difficultés à se concentrer et à rester attentifs. Il est important de noter que chaque enfant est unique et peut avoir des besoins spécifiques au sein de la classe et dans une situation de classe.

Nombreux sont les auteurs (Frith, 1989 et 1992 ; Baron-Cohen et al., 1993 ; Hobson, 1993 ; Bacon, et al., 1998) qui soutiennent que les questions et les problèmes liés à la scolarisation des enfants souffrant d'une déficience mentale en général et singulièrement les enfants autistes, tournent au tour de l'incapacité pour ces derniers à mentaliser rendant ainsi compte de son déficit en théorie de l'esprit ici entendue comme 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. En Baron-Cohen, Tager-Flusberg, et Cohen (1993) ont montré que les enfants autistes présentaient des altérations spécifiques de la capacité à prendre en compte les états mentaux des personnes (théorie de l'esprit), et fait l'hypothèse que cette déficience cognitive explique en grande partie les anomalies communicatives développées par ces enfants.

Les auteurs de cette approche soutiennent que les enfants autistes ne possèdent pas, en grande ou moindre mesure, la capacité d'inférer les états mentaux d'autrui (ses pensées, croyances, désirs et intentions) et d'utiliser ces informations pour s'exprimer afin de trouver un sens car, le développement perturbé de cette capacité donnerait une explication aux problèmes que

manifestent les enfants avec autisme en matière de prise de perspective, de pragmatisme, d'empathie et d'autres aspects du développement social et du fonctionnement social. C'est dans cette perspective que s'inscrit Uta Frith (1989) quant à elle 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.

Or, 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. Certes, les enfants déficients mentaux comparativement aux autres enfants « normaux » sont un peu plus susceptibles de fragilité morale, ceci en rapport avec l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et surtout du regard des autres. Si à cette situation précaire venait s'ajouter un contexte scolaire instable c'est tout l'équilibre de l'enfant qui viendrait à être menacé. Happé (1994) 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.

Cependant, si l'on admet que très peu sont les travaux qui ont mis l'accent sur la capacité de l'enfant autiste à mentaliser, il n'en demeure pas moins vrai que la question de la compréhension des états mentaux ne se réduit pas à la réussite aux tests classiques de fausse croyance. En effet, souligne Larzul (2010), la littérature a montré qu'il existe des états mentaux bien plus précocement maîtrisés que les croyances. Cet auteur affirme que « L'enfant, lorsqu'il interagit avec autrui, pour communiquer, jouer à faire semblant ou pour apprendre, ne doit pas exclusivement concevoir que les croyances d'autrui sont différentes de la réalité ou des siennes, il doit aussi prendre en compte la diversité des désirs, des intentions, des perceptions et des points de vue » (Larzul, 2010, p. 121). Vu dans cette perspective, la conclusion selon laquelle certaines personnes avec autisme réussissent des tâches liées à la théorie de l'esprit, tout en manifestant de sérieux problèmes socio-communicatifs, montre que cette théorie a ses limites. Par ailleurs, cette théorie est non spécifique à l'autisme puisque des personnes présentant un autre handicap, comme la surdité, les déficiences intellectuelles ou la schizophrénie ont également ces difficultés. Enfin, la théorie n'explique pas vraiment la rigidité et les conduites stéréotypées qui font partie de la symptomatologie de l'autisme. C'est pourquoi, les recherches actuelles devraient se concentrer sur les précurseurs de la théorie de l'esprit que l'attention conjointe et l'imitation afin d'essayer d'expliquer ces premières difficultés.

2. Méthodologie

L'objectif poursuivi dans cette étude est de voir comment le parcours de la scolarisation peut influencer la capacité de mentalisation de l'enfant autiste scolarisé. Plus spécifiquement, ce travail vise à examiner si la situation de classe est tributaire de la capacité de mentalisation chez l'enfant autiste d'âge scolaire. L'hypothèse qui découle de cette recherche est que la participation

aux apprentissages individuels et collectifs en situation de classe influence la capacité de mentalisation de l'enfant autiste.

Pour vérifier cette hypothèse de recherche, nous avons conduit une étude de terrain au centre autonomie père et fils de douala a bonamoussadi loge dans le complexe bilingue le marseillais. Une tructure inclusive qui tient compte des realites du handicap dans la formation et l'autonomisation des personnes en difficulté de facon holistique. Les données que nous avons recueillies portent sur un échantillon de 07 enfants autistes en situation de classe (donc quatre filles Danielle, Prisca, lafoi et teilla) et 03 garçons ayant entre 9 et 17 ans, leur âge moyen étant de 11 ans) que nous avons obtenu en appliquant la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Le diagnostic d'autisme a été posé par des pédopsychiatres expérimentés, grâce à l'Interview Diagnostic de l'autisme révisé (ADI-R) de Lord et al. (1994), basé sur des critères internationaux (ICD-10). L'ADI Autism Diagnostic Interview-Revised ou entretien de diagnostic de l'autisme-nouvelle version est un outil à visée diagnostique qui s'appuie sur les critères du DSM 4 et de la CIM-10. Créé par Lord et Rutter en 1989, sa dernière version date de 1994. Il s'agit d'un entretien semi-structuré avec les parents ou le tuteur d'une personne que l'on soupçonne d'autisme qui fait partie des outils préconisés dans les Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme. Il peut être administré pour des enfants à partir de 3 ans avec un âge développemental d'au moins 18 mois.

Leur recrutement des sujets pour participer à l'étude s'est effectué par l'intermédiaire des enseignantes du Centre autonomie autonomie père et fils, dans l'arrondissement de Douala Vème et qui est situé dans le département du Wouri, Région du littorale. Les critères d'inclusion étaient les suivants : un niveau de développement verbal d'au moins 4ans mesuré par le score de compréhension à un test de langage : le Test de Vocabulaire Actif et Passif pour Enfants (TLAP) de Deltour et Hupkens (1980), un âge réel au maximum de 14 ans, et une absence de pathologie organique associée clairement identifiée. Par souci d'anonymat, nous leur avons respectivement donné les prénoms de Perla, Paolo, Pasquale, Patrizio et Placido.

On a utilisé le score de compréhension dans la mesure où les épreuves utilisées dans la batterie expérimentale de Théorie de l'esprit requièrent en majorité des aptitudes de compréhension verbale pour les consignes, mais sollicitent peu les aptitudes expressives verbales pour la réponse (réponses possible par gestes, manipulations, mimiques expressives, etc.). Ce score sert en outre de base d'appariement avec un échantillon comparatif d'enfants normaux (en cours de recueil), et à qui on administre également le TLAP.

Le Test de Langage Actif et Passif pour Enfants (TLAP) est destiné à évaluer le niveau de compétence verbale d'enfants de 6 à 8 ans. Son but est d'apprécier la connaissance active et passive de ce que l'on appelle le langage-vocabulaire de base de la langue. Dans ce sens, il réalise une évaluation conjointe de ce que l'enfant est capable de définir verbalement et généralement d'utiliser- et de ce qu'il comprend et peut identifier sans toujours pouvoir l'exprimer.

La collecte des données a été faite à l'aide d'une grille d'observation portant sur le travail de l'apprenant autiste en situation de classe dans un groupe classe qui a pour vocation les

compétences inclusives afin de répondre à l'hypothèse de recherche que nous avons formulée. L'analyse qualitative et l'interprétation des données collectées ont été possibles au travers de l'approche psychanalytique de l'analyse de contenu.

3. Résultats

Nos observations montrent dans l'ensemble que l'apprenant autiste en situation de classe s'investit dans les interactions avec leurs enseignants au cours des activités d'apprentissage en situation de classe. Nous avons pu voir que pendant les exercices en classe, quand l'enseignant prend individuellement chaque apprenant, ce dernier est très attentif et veut appliquer directement ce que son enseignant lui apprend malgré les interactions entre apprenants sont restes plus ou moins actifs. L'apprenant a confiance en son enseignant, c'est pourquoi quand l'enseignant parle à cet enfant, ce dernier le fixe dans les yeux et l'écoute attentivement. Lorsqu'il éprouve des difficultés lors des exercices, il se sent réconforté quand son enseignant intervient.

Les résultats des quatre filles (Danielle, Prisca, lafoi et teilla) nous montrent également qu'avec leurs camarades, les interactions sont plus ou moins attrayantes voire actives. En effet, au cours des activités d'apprentissages en situation de classe, elles ne demandent pas globalement de l'aide à leurs camarades et préfèrent démissionner quand les enseignants n'interviennent pas. Quand leurs camarades leur refusent quelque chose, elles crient ou s'isolent ceci est très remarquable avec la deuxième fille Danielle.

Les résultats du sujet Danielle montrent qu'elle est en interaction avec son enseignant. En effet, les observations montrent que Danielle communique verbalement même si les mots sortent difficilement mais bien. Quand son enseignant lui parle, elle, s'agite et fixe en suite son regard. Elle interpelle son enseignant quand elle a des difficultés à faire une activité d'orthographe. Nos observations nous montrent également qu'elle est plus ou moins en interaction avec ses camarades. Lors des activités d'apprentissage en situation de classe, elle est des fois initiatrice des relations d'amitié instantanées envers ses camarades comme par exemple, sauter sur des tables banc et danser pour pouvoir se familiariser avec leur environnement.

Elle semble active et engagée dans l'interaction avec l'enseignant et certains de ses camarades. Les résultats de nos observations montrent que pendant les activités d'apprentissage, cet enfant ne s'intéresse fort bien à que fait l'enseignant. Il le regarde quand il enseigne, ce qui traduit son intérêt pour les activités dirigées envers l'apprenant en classe. C'est pour cette raison que son implication dans les interactions avec l'enseignant est qualifiée de normal.

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

Comme Danielle, le sujet lafoi interagit bien avec son enseignant. Quand l'enseignant s'adresse à elle, elle le fixe de regard et sourit, se calme pour l'écouter et exécute avec beaucoup de minutie ce que l'enseignant veut qu'il fasse comme par exemple faire une activité d'écriture 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'elle soit passive en classe.

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

Prisca interagit également très bien avec ses enseignants en général. En effet, les résultats de nos observations montrent qu'au cours des activités d'apprentissage en situation de classe, cet enfant autiste a un regard fixe et prolonge sur la personne de l'enseignant et elle est calme et non agitée. Quand celui-ci lui demande de faire une activité, l'enfant l'exécute. Partant un temps relativement court 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 de nos observations sur le cas Prisca nous ont montré que quand elle veut quelque chose comme par exemple la gomme, le stylo.... de la part de son camarade, elle pointe les doigts sur la chose avec son regard posé sur son ami. Des fois quand les exercices finissent, elle se donne la peine de prendre tous les matériaux utilisés par ses camarades lors des exercices pour aller les conserver.

Les résultats du sujet Lafoi montrent qu'elle est en interaction avec son enseignant. En effet, les observations montrent que lafoi communique verbalement même si les mots ne sortent pas bien. Quand son enseignant lui parle, elle regarde et danse surplace, pour essayer de percevoir ce que dit l'enseignant, elle exécute les tâches avec succès. En cas de difficultés elle interpelle l'enseignant ou les enseignants présents et en face de lui pour l'aider à lever la difficulté. Nos observations nous montrent également qu'elle est en parfaite interaction avec ses camarades. Lors des activités d'apprentissage, elle initie le plus souvent des jeux susceptibles d'entraîner des relations d'amitié avec ses camarades comme par exemple, donner les ballons gonflés à son amis pour pouvoir se familiariser à la reconstitution des objets ronds ou ovales.

Quant au sujet Teilla, le sujet Teilla semble diamétralement opposée à la normalité dans l'interaction avec l'enseignant, le plus souvent la présence de l'enseignant l'irrite et bloque tous les échanges pédagogiques. Les résultats de nos observations montrent que pendant les activités d'apprentissage, cet enfant ne s'intéresse pas à ce que fait l'enseignant. Elle 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 situation de classe, Teilla aime les déranger et parfois, elle confisque leurs matériaux d'apprentissage. C'est pour cette raison que son implication dans les interactions avec ses camarades est qualifiée d'anormale.

Les sujet garçons sont au nombre de 03 (walter, aimer et jhon) présentent dans l'ensemble des résultats satisfaisantes en situation de classe qu'il soient question des interactions avec l'enseignant, les camarade et dans les situations de réparation.

Walter, le sujet garçon le moins age de tous les sept apprenants interagit bien avec son enseignant et même avec les autres enseignant à temps plein et non plein. Quand l'enseignant s'adresse à lui, il le fixe de regard et regarde avec admiration, les geste de l 'enseignant puis, se calme pour l'écouter et exécute avec beaucoup d'attention les taches que l'enseignant veut qu'il fasse comme par exemple faire une activité d'orthographe ou de motricité fine sur sa 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 hyperactif 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 d'interaction et de communication, il interagit bien avec ses camarades et sa capacité d'actions cognitive reste meilleure. Dans ses comportements, on a observé que quand il veut quelque chose de la part de ses camarades, comme par exemple le jouet, l'ardoise etc.... il se déplace et leur tend la main pour demander la chose qu'il désire sans échange de parole.

Aimer interagit également bien avec son enseignant. En effet, les résultants de nos observations montrent qu'au cours des activités d'apprentissage en situation de 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 de nos observations sur le cas prisca nous ont montré que quand elle 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 John montrent qu'elle est en interaction avec son enseignant et parfois avec d'autres enseignants. En effet, les observations montrent que John communique fortement et bien avec son enseignant ce qui lui permet de mieux recevoir de son enseignant des explications et de résoudre bien ses difficultés de classe. Quand son enseignant lui parle, il, s'agite, rit et se met à jouer. Il interpelle son enseignant quand il a des difficultés à faire une activité d'orthographe. Nos observations nous montrent également qu'il est plus en interaction avec ses camarades. Lors des activités d'apprentissage en situation de classe, il est des fois moins concentre. IL semble actif et engagée dans les interactions avec l'enseignant et certains de ses camarades. Les résultats de nos observations montrent que pendant les activités d'apprentissage, cet enfant se sent en sécurité en présence de l'enseignant. Il le regarde quand il enseigne, ce qui traduit son intérêt pour les activités dirigées envers l'apprenant en classe.

Du point de vue de son interaction avec ses camarades, les résultats de nos observations montrent que pendant les activités d'apprentissage en classe, John 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 de plus anormale.

4 Discussion

Les apprentissages pour les personnes déficientes intellectuelles en générale et les enfants avec autisme en particulier en situation de classe sont des indicateurs 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, orthographe et de connaissance en 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 et donc faciliter ses interactions avec les autres. 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 notre 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, 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 de manière irréversible la notion d'adaptation sociale.

Selon Thirion-Marissiaux (2008), cette position correspond au troisième plan de fonctionnement mental qui s'intéresse au développement global des théories 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 sans contexte de rendre compte de l'aspect constructif et dynamique du développement des théories 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 des théories 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 ¹ dans les situations vécues au quotidien.

Les résultats observés chez nos sujets montre que la notion de rapport au savoir telle que définie par Chariot, 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 Placido qui semble, en plus d'avoir une préoccupation excessive pour certains objets, avoir 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 Walter.

Nous plaçons Walter dans le groupe dit celui des enfants ayant des interactions sociales étranges. Les attitudes et comportement de Walter 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 Walter 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.

Conclusion

L'autisme loin d'être réductible à la faiblesse du niveau intellectuel. Indépendamment du retard, le développement cognitif des personnes autistes présente en effet des particularités. Le profil des aptitudes est généralement hétérogène. L'analyse des profils de compétence fait apparaître des points faibles et des points forts avec des îlots de compétence qui peuvent être très discordants par rapport aux autres aspects du fonctionnement. La capacité à discriminer des stimuli est généralement correcte lorsqu'il s'agit d'un matériel concret. Par contre, l'utilisation d'un matériel symbolique fait chuter la capacité de discrimination. Nous avons essayé d'analyser la situation de classe dans un mouvement global des apprentissages chez l'enfant vivant avec autisme en rapport avec la capacité de mentalisation eu égard à sa participation aux activités d'apprentissage autiste scolarisé individuel et collectif. Nous voulions analyser et comprendre, dans quelle mesure le travail de l'apprenant autiste en classe pouvait influencer ses comportements sociocognitifs et, partant, sa capacité à mentaliser. Nos résultats montrent à suffisance 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 dans le but de construire une définition commune. Par conséquent, la scolarisation en milieu ordinaire avec des instruments cognitifs appropriés a pour avantages principaux : l'intégration dans la société, le développement d'aptitudes sociales, l'adaptation à un grand groupe, ainsi que l'accès aux apprentissages scolaires. Ceci témoigne de la capacité de nos sujets à mentaliser ; autrement dit, 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 où à la situation d'apprentissage plutôt qu'uniquement aux capacités ou aux incapacités de l'enfant à apprendre.

Références bibliographiques

- Allen, J.G. et Fonagy, R. (2006). *Handbook of Mentalization- Based Treatment*. New York: Wiley.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, fifth edition. DSMC5. Arlington: British Library Cataloguing.
- Bacon, A.L., Fein, D., Moris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1998). The responses of autistic children to the distress of others. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 129-142.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. (Eds) (1993). *Understanding other minds: perspectives from autism*, Oxford: Oxford University Press.
- Bowler, D.M., (1992). Theory of mind in Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 877-893.
- Chariot, B., Bautier, E., et Rochex, J.-Y., (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

- Christine, R, (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.
- Deltour, J.J.etHupkens, D., (1980), Le Test de Vocabulaire Actif et Passif pour Enfants pour enfants de 3 à 5 ans. Liège/Braine-le- Château: Editions de l’Application de Techniques Modernes.
- Frith U. (1992). L’énigme de l’autisme, Paris: Odile Jacob.
- Hobson, R.P. (1993). Autism and the development of mind. Hove, Sussex: Erlbaum.
- Lachaud, Y, (2003). Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire, Rapport à Monsieur le Ministre de la Jeunesse, de l’Education nationale et de la Recherche, Paris, France.
- 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. Thèse de Doctorat. Université de Rennes 2.
- Lenoir, R, Malvy, L, 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.
- 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.
- Lord C, Rutter M, LeCouteur A., (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: a revised version of a diagnostic scale for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 24: 659-685.
- Marty, R, (1991). Mentalisation et psychosomatique, Paris : Delagrang
- Peeters, T. (2008). L’autisme, de la compréhension à l’intervention. Paris : Dunod.
- 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 enfantsayant un TED.Revue québécoise de psychologie (2005), 26(3), 105-120.
- 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.

Tourette, C., (1999). Apprentissage du monde, interactions sociales et communication. Dans J. & E. Esperet, Manuel de psychologie de l'enfant (pp. 445-478). Sprimont: Mardaga.

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.

Gilbert IGOUI MOUNANG