



**ACADÉMIE
DE NORMANDIE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**Direction des services départementaux
de l'éducation nationale
de la Seine-Maritime**

GUIDE A DESTINATION DES ENSEIGNANTS DU 1^{ER} DEGRE

ACCOMPAGNER UN ELEVE PORTEUR DE
TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME

Ecrit par Aurélie Barilt-Germain, Professeure ressource TSA,

Pôle inclusif 76

2021

TABLE DES MATIERES

TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME _____ 1

Théorie _____ 1

La dyade autistique _____ 2

1. Déficits persistants dans la communication sociale et les interactions sociales dans l'ensemble des contextes _____ 3
2. Comportements, intérêts ou activités restreints ou répétitifs _____ 9

Le profil cognitif d'une personne avec autisme _____ 15

1. Les fonctions exécutives _____ 15
2. La théorie de l'esprit _____ 15
3. La cohérence centrale _____ 16
4. Une cécité contextuelle _____ 16

AUTISME ET APPRENTISSAGES _____ 17

Comment les enfants autistes apprennent-ils ? _____ 17

1. L'imitation _____ 17
2. La curiosité _____ 17
3. Faire plaisir aux autres _____ 17
4. Les récompenses _____ 17
5. Le sentiment de sécurité _____ 18
6. Apprentissage sans erreur _____ 18
7. Apprentissage explicite _____ 18
- 8 Une évolution par paliers _____ 19

Accueillir un élève autiste _____ 20

1. Anticiper la rentrée scolaire _____ 20
2. Observer l'élève _____ 21

STRUCTURATION POUR AIDER ET APAISER L'ELEVE _____ 23

Structuration de l'espace _____ 23

1. La classe _____ 23
2. Un bureau, un élève _____ 23
3. Les affaires nécessaires _____ 24

Structuration du temps _____ 25

1. Niveau de compréhension de l'élève _____ 25
2. Le plan de travail _____ 25
3. Mise en place d'un emploi du temps adapté à l'élève _____ 26
4. Matériel pour structurer le temps _____ 31
5. Structurer au sein du temps de travail _____ 31

ENSEIGNER DE NOUVEAUX COMPORTEMENTS ET/OU APPRENTISSAGES _____ 33

1. La guidance _____ 33
2. le façonnement _____ 37

3. les chaînages	38
4. Aménagement du travail	40
5. Adaptation des documents	41
FAVORISER LES COMPORTEMENTS ADAPTES	42
Le renforcement	42
1. Renforcement positif	42
2. Renforcement négatif	43
Outils : les renforçateurs	44
CONCLUSION	45
REMERCIEMENTS	45
REFERENCES	46

TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME

Théorie

Les **troubles du spectre de l'autisme (TSA)** englobent le trouble autistique, le syndrome Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et les Troubles Envahissants du Développement non spécifiés (TED-ns). C'est pourquoi on parle DES troubles. Aujourd'hui, on a une seule catégorie Troubles du spectre de l'autisme qui réunit le trouble autistique, le syndrome Asperger et les TED-ns.

C'est un **trouble envahissant du développement** lié au développement anormal du cerveau et des connexions neuronales, d'où le terme de trouble neuro-développemental. On parle donc d'un **trouble sévère et précoce** du développement de l'enfant. Les troubles apparaissent avant 3 ans. Il y a d'abord un développement normal, puis un arrêt voire une régression vers 2-3 ans (repli sur soi, arrêt de la communication, etc.).

Ce trouble affecte la **communication**, les **interactions sociales** et les **comportements**. La personne avec autisme a donc du mal à interagir avec les autres, peine à communiquer et fait preuve de comportements désajustés.

La dyade autistique

La dyade autistique est composée de deux critères. Ces critères concernent toutes les personnes autistes mais à des niveaux différents.

1. **Déficits persistants dans la communication sociale et les interactions sociales dans l'ensemble des contextes**
2. **Comportements, intérêts ou activités restreints ou répétitifs**

Cela va de l'autisme sévère avec troubles associés et retard mental à l'autisme de haut niveau et le syndrome Asperger sans retard mental et sans retard de langage.

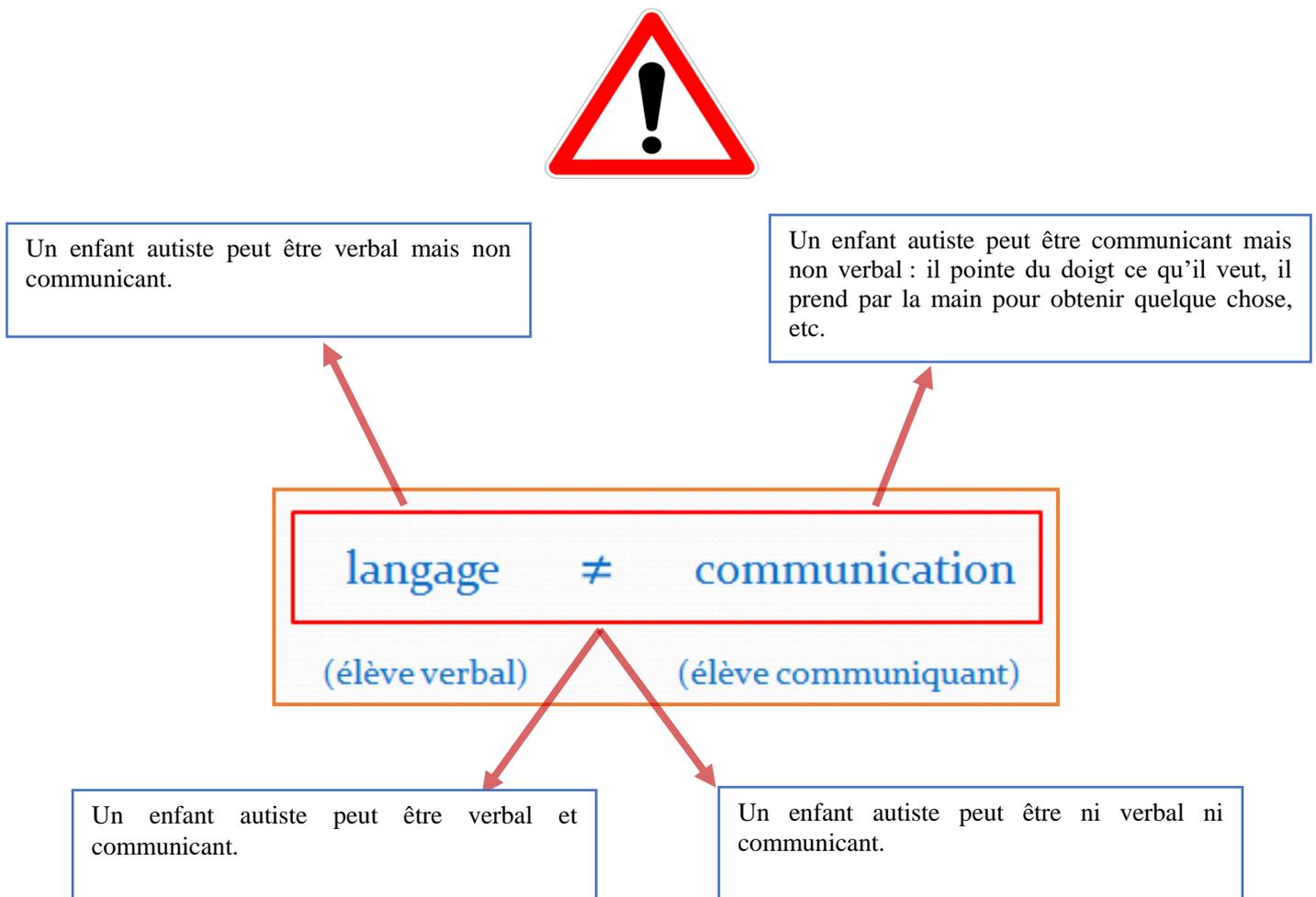
On parle alors de **degré de sévérité** associé à une aide spécifique (orthophonie, ergothérapeute, psychologue, établissements spécialisés, etc.) :

- TSA sévère ;
- TSA moyen ;
- TSA léger.

1. Déficiences persistantes dans la communication sociale et les interactions sociales dans l'ensemble des contextes

Chez une personne avec autisme, c'est toute la sphère de la communication qui est touchée : à la fois le processus de communication et les moyens de communication. Un quart des autistes ont un langage limité voire aucun langage. Et pour ceux qui ont accès au langage, ils peuvent ne pas chercher à entrer en communication ou être très maladroits dans cette recherche.

Lorsque l'on s'intéresse au langage et à la communication, il faut faire attention à ne pas confondre les deux termes. Il y a tous les profils possibles au niveau du langage et de la communication :



Quand on accueille un enfant avec autisme, il faut se poser différentes questions :

- Est-il verbal ou non-verbal ?
- Comprend-il ce qu'on lui dit ?
- A-t-il besoin d'un support visuel ?
- Comprend-il ce qui est écrit ?
- Communique-t-il ? Peu importe la manière, est-ce qu'il entre en communication en pointant du doigt, en prenant la main de l'adulte, en attirant l'attention ?

Quand on parle de communication, il y a deux choses à prendre en compte :

- La communication verbale (les mots, les propos)
- Et la communication non-verbale (expression du visage et du corps, les gestes, etc.).

Altération de la communication verbale et non verbale

Communication verbale :

Chez la plupart des personnes avec autisme, on retrouve :

- **Un retard ou une absence** de langage (sauf les autistes de haut niveau, Asperger) ;
- Des difficultés à **comprendre le langage et à s'exprimer** ;
- Des difficultés à **soutenir** une conversation ;
- Un usage **stéréotypé et répétitif** du langage : **écholalie immédiate** (répétition de la fin de phrases ou des mots de la personne qui parle) ou **différée** (la personne autiste répète une phrase ou des mots entendus à un autre moment) ;
- Un langage **idiosyncrasique** : mots utilisés sans respect du sens du mot, hors contexte, mot inventé par la personne autiste elle-même.

D'un point de vue compréhension, la personne avec TSA a :

- **Une rigidité dans l'utilisation du langage** : les interprétations littérales sont courantes. Ex : tomber dans les pommes, être collé, ou même des phrases comme « mange ton assiette » où l'enfant va réellement penser qu'il doit manger l'objet « assiette », « écris ton prénom » avec un enfant qui va écrire « ton prénom » sur la feuille, etc. ;
- Faire des **inférences** : c'est aller au-delà des mots pour comprendre, c'est faire du lien entre les informations données dans le texte et nos connaissances pour trouver la réponse. Ex : « Je vais soigner votre carie ». Qui parle ? La carie est soignée par le dentiste. La personne qui parle est donc un dentiste.
- Des difficultés à **adapter** et à **ajuster** leur façon de faire et de dire ;
- Des difficultés à comprendre **l'humour**.

Communication non-verbale :

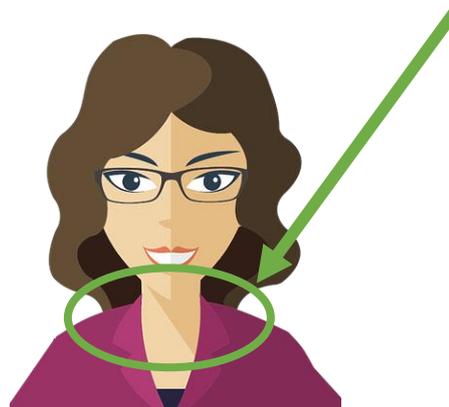
De la même manière, la plupart des personnes avec autisme ont :

- Des difficultés au niveau du **regard** (regarder l'autre quand il parle peut demander un fort coût cognitif) : regard fuyant, qui ne se fixe pas ou au contraire fixé sur quelque chose en particulier ;
- Des difficultés à interpréter les **mimiques faciales**, les **postures** et les **gestes** ;
- Une altération de la **prosodie** (intonation, accent...) : cela peut donner l'impression de parler sans émotions, comme un robot ;
- Des difficultés à **prêter aux autres un état mental** (théorie de l'esprit) ;
- Des difficultés à **partager ses intérêts** avec autrui (attention conjointe).

Ce que regarde principalement une personne **neurotypique** : les parties hautes du visage qui expriment les expressions, l'état mental



Ce que regarde principalement une personne **autiste** : les parties basses du visage celles qui sont les moins expressives, voire aucune expression, intérêt alors pour des détails (bijoux, vêtements, etc.)



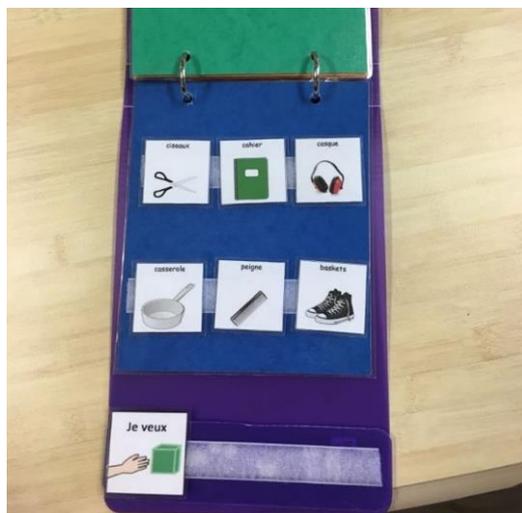
Cela explique pourquoi les personnes avec autisme ne décodent pas et ne prennent pas en compte les émotions. Elles ne prennent aucun indice sur les parties du visage concernées par les émotions. Ils ne savent pas quels sont les indices qui permettent de dire que la personne en face est en colère, contente, triste, etc. C'est pourquoi il est important de travailler les émotions pour les aider à les comprendre.

Communication alternative

Il arrive que les enfants avec autisme aient besoin d'un outil de communication. Cela signifie qu'ils ont besoin d'un support pour se faire comprendre plus aisément et pour soutenir leur langage.

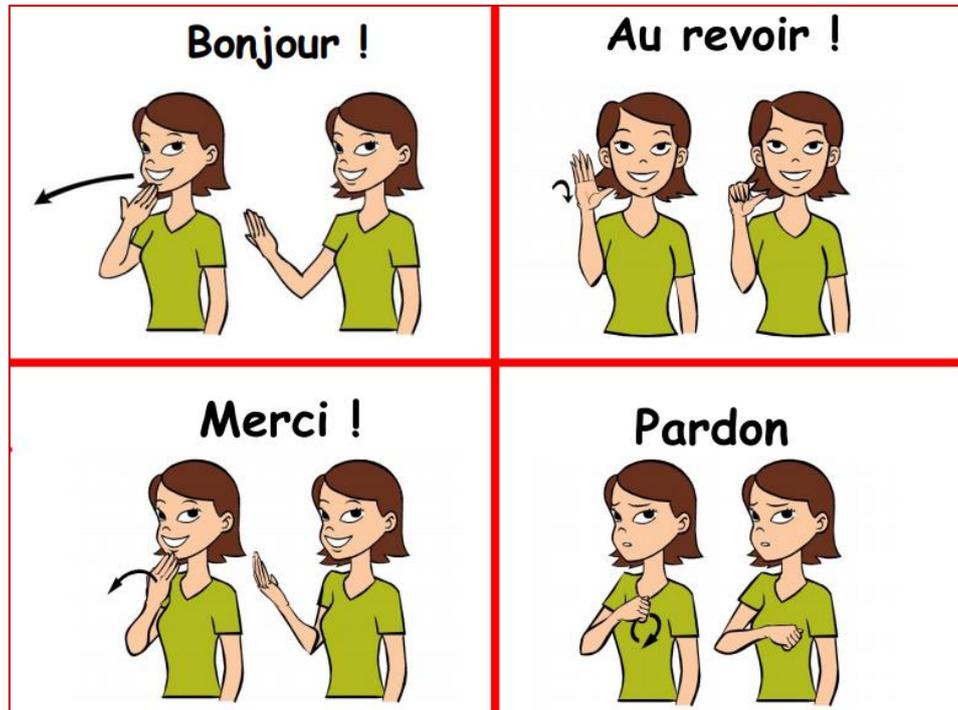
Il existe différents outils de communication alternative :

- **Le classeur de communication :**
 - Le classeur PECS, par exemple, est mis en place **uniquement** par les orthophonistes, c'est un outil thérapeutique.
 - L'enfant utilise des images pour communiquer.
 - C'est un classeur de type imagier avec des images rangées par thèmes en général et l'enfant a une petite bande sur laquelle il pose les étiquettes pour exprimer sa demande.
 - L'enfant prend sa bande avec ce qu'il souhaite dire et va voir l'adulte ou un autre enfant.
 - La personne oralise ce qui est indiqué sur les images et peut donc répondre à la demande.

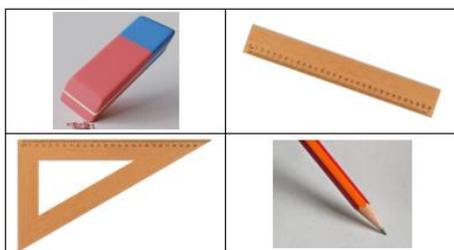


- **Une langue des signes** : on peut en effet, mettre en place des gestes pour communiquer avec l'enfant, pour les moments de salutations (bonjour, etc.), de politesse (merci, etc.). Cela permet, encore une fois, d'appuyer le langage avec du visuel. C'est une langue comme l'anglais, l'espagnol, donc un enrichissement pour tous les enfants de la classe. L'idée n'est pas d'apprendre toute la langue mais quelques gestes pour communiquer avec l'enfant autiste et accessoirement les enfants sourds.

- Exemple de gestes de politesse issus de la langue des signes : <https://www.laclassededefine.fr/2019/03/16/quelques-notions-de-langue-des-signes-en-classe/>



- **Mettre en place un système de communication avec des images** : En classe, on peut reprendre le principe du classeur de communication mais on le simplifie. On prend en photos : le matériel de la classe et on montre l'image à l'enfant pour qu'il aille chercher ce dont il a besoin ; on peut également prendre les lieux importants de l'établissement (salle de classe, cantine, toilettes, etc.).
 - Soit on lui montre et l'enfant fait ce qu'on lui indique (aller chercher un objet, aller aux toilettes, aller dans le coin informatique, etc.) ;
 - Soit il nous montre l'image et oralise le mot pour nous indiquer ce que lui souhaite passer comme message : il montre les toilettes pour signifier qu'il a besoin d'aller aux toilettes.



- Le matériel de la classe : on montre la photo de la règle pour qu'il aille chercher le matériel ou à l'inverse, il nous la donne pour exprimer qu'il a besoin de la règle. L'image qu'on lui donne est la même à l'endroit où se situe tout le matériel, pour aider l'élève à faire le lien.



- Le coin informatique : on montre à l'élève qu'il doit aller là-bas ou à l'inverse, il nous dit qu'il veut aller à cet endroit.



- Le coin bibliothèque : idem que pour le coin informatique.

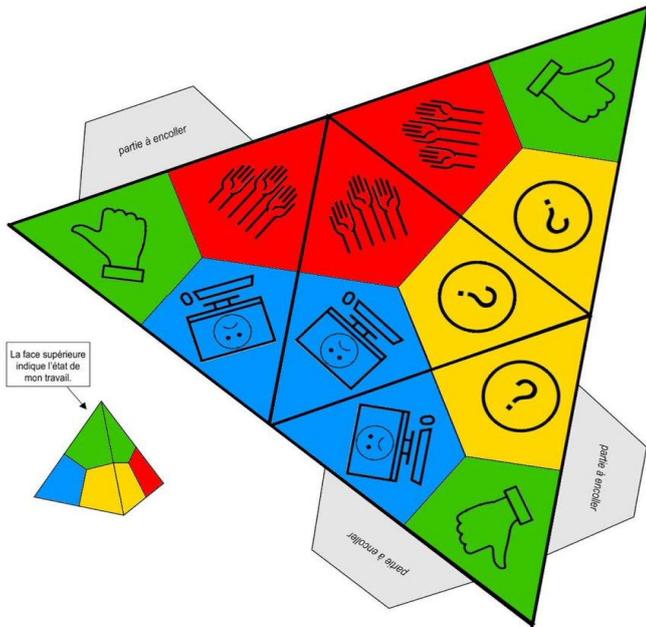
- Dans la demande d'aide, il peut y avoir plusieurs niveaux :
 - Il utilise le pictogramme « aide » ou la photo d'une main pour demander de l'aide à l'adulte en le mettant sur le coin de la table, en le donnant en main propre à l'adulte.



- Pour des élèves qui comprennent bien, on peut utiliser le tétra'aide avec des faces différentes pour exprimer que tout va bien, que l'on a besoin d'aide, que l'on aide quelqu'un, etc. Ce sont des moyens de communiquer discrètement, valables pour tous les élèves.

TÉTRA-AIDE

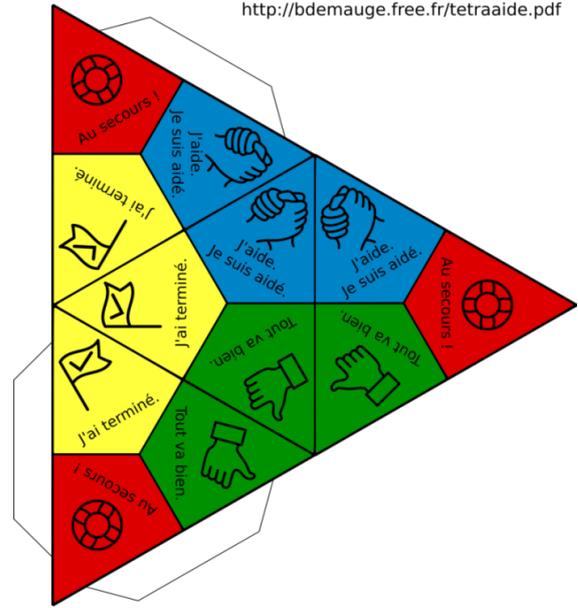
© source : <http://bdemaug.free.fr> - version 6



- Tout va bien !
- Nous avons un problème technique
- Nous avons une question non urgente
- Nous avons absolument besoin d'aide !

Tétra'aide

Tétra'aide adapté à partir de l'idée initiale de Bruce Demaugé.
<http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>

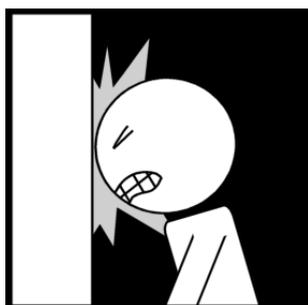
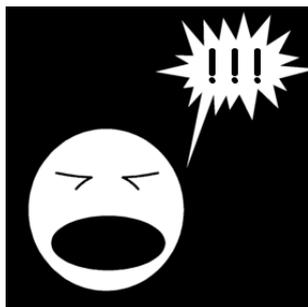


Adaptation réalisée par Cyrille Largillier
 images provenant du site The Noun Project placées sous licence libre creative commons by.
 Poignée de main (Handshake) : Sergey Demushki - Bouée (Help) : Icons Producer
 Drapeau (Flag) : Stock Image Folio personnalisé par C. Largillier - OK : Paffi

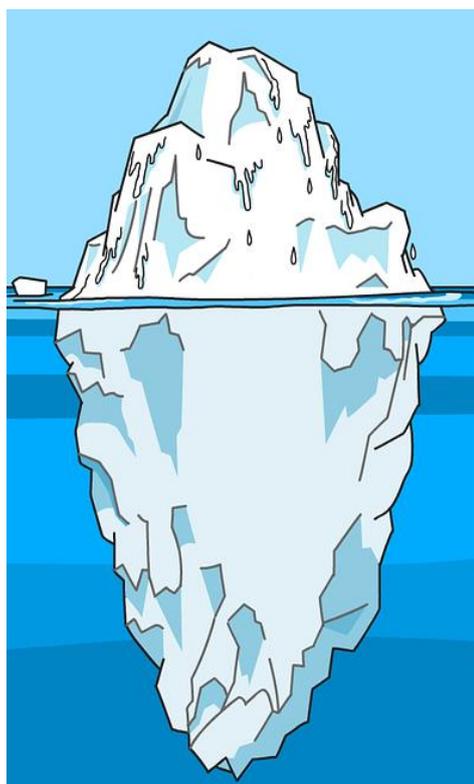
2. Comportements, intérêts ou activités restreints ou répétitifs

Comportement

Le terme « comportement » désigne les actions d'un être vivant. Cela peut aller de l'action de dessiner, parler, marcher à taper, bousculer, crier, etc. Quand on parle de comportement d'un enfant autiste, on pense d'abord à ça :



Lorsqu'il y a des comportements inadaptés chez un enfant autiste, il faut se dire qu'il essaie d'exprimer quelque chose par l'intermédiaire de ce comportement.



Ce que l'on voit : Comportements défis

Tout ce que l'on ne voit pas : les causes possibles

- Difficultés à exprimer ses besoins, ses attentes, ses émotions
- Difficultés à comprendre ce qu'on lui dit, ce qu'on attend de lui, son environnement
- Difficulté à comprendre les situations sociales
- Difficultés à s'occuper seul
- Particularités sensorielles (hyper ou hypo sensorialité)
- Difficultés à s'organiser
- Sensibilité particulière aux changements
- Etc.

Ils s'adonnent à ces comportements « **bizarres** » pour (liste non exhaustive) :

- **Exprimer** quelque chose :
 - Leurs **émotions** (angoisses, tristesses, peurs...);
 - Leur contentement ;
 - Une frustration ;
 - Leur fatigue.
- Se **calmer** eux-mêmes : parfois ils connaissent ce qui les aide à se calmer. S'il y a trop de bruit, pour se calmer un élève peut se balancer sur sa chaise, utiliser un gadget à manipuler dans la main, etc. ;
- Se **réguler** : il y a trop de bruit, alors l'élève crie car il n'arrive pas à travailler ou alors il se lève et s'enfuit ou encore il se balance sur sa chaise ;
- **S'autostimuler** : l'enfant a besoin de **réveiller** son système nerveux et capter les stimulations extérieures. Il utilise tel comportement car le faire lui procure du plaisir. *Ex : se balancer sur sa chaise, grimper sur un tout ce qu'il y a autour de lui (table, chaise, mur, etc.) ;*
- **Obtenir de l'attention**. C'est un puissant renforçateur. La recherche d'attention (de l'enseignant et des camarades) maintient bon nombre de comportements agitateurs dans les classes par exemple.
- **L'échappement / l'évitement** d'une tâche que l'on considère désagréable.
 Ex d'évitement : quitter la table après le repas pour éviter de la débarrasser
 Ex d'échappement : faire tomber son assiette pour ne pas devoir la terminer.

Attention : on n'interprète pas ces comportements comme des troubles du comportement mais comme un défaut de communication ou d'expression. Parfois, le comportement qu'ils ont ne correspond pas à ce qu'ils veulent dire, faire comprendre. Ils ont du mal à exprimer leurs émotions, leurs difficultés. Ils se comportent mal peut-être pour exprimer qu'ils n'ont pas compris le travail demandé, qu'ils sont fatigués, etc.

Il est donc important de connaître les comportements de l'élève (voir les GEVASCO, la famille) pour savoir que certains comportements sont utiles à l'enfant.

Il est **imprudent de stopper** ces comportements sans avoir compris leur **fonction**. Il faut plutôt leur apprendre les bons comportements, c'est-à-dire une autre manière d'agir, pour qu'ils soient utilisés à la place des comportements inadaptés ou inacceptables.

Pour chercher à faire évoluer les comportements, on remplit une grille ABC, une analyse des comportements (A= antécédent, B= comportement / behavior en anglais, C= conséquence). Ce document est à remplir en croisant toutes les informations venant des différentes personnes. Plusieurs personnes peuvent avoir été témoins du comportement de l'élève. On décrit tous les comportements et ce qui s'est passé, **en restant le plus factuel possible**.

Analyse fonctionnelle des comportements défis					
Observateur :			Enfant :		
Date	Heure	Antécédents (<i>ce qui s'est passé juste avant</i>): on pose une consigne, échec pour la réalisation d'une tâche, bruit, on allume la lumière, on refuse une demande de l'enfant, ...	Comportement problème (Cris ? Pleurs ? Automutilation ? Destruction de matériel ? Coups ? Menaces?...)	Conséquence : (<i>ce qui se passe juste après</i>) : on demande d'arrêter ? On le bloque ? On le cajole ? On ne prête pas attention ? Les autres enfants regardent, ...	Durée du comportement problème

Une fois la grille remplie, on fait en sorte d'anticiper les moments qui pourraient amener un comportement inadapté. On peut également apprendre à l'enfant les comportements qu'il pourrait faire à la place de celui-ci.

Quelques exemples pour changer un comportement inadapté en un comportement adapté :

- au lieu de crier, je peux demander de l'aide ;
- au lieu de me taper la tête, je peux demander de l'aide ;
- au lieu de me mordre, je peux utiliser un objet sensoriel, etc.

Outils personnels pour aider à l'expression des émotions :

Tous les outils ici présentés sont des idées pour exprimer ses émotions :

- **Échelles des émotions** : indiquer avec le doigt ou une flèche que l'on déplace sur l'échelle à quelle émotion on se trouve. Cela va de l'émotion la plus calme et apaisée à la plus explosive.

A quelle émotion suis-je ?



- **Porte-clés des émotions** : un côté avec l'expression du visage et de l'autre les mots pour exprimer ce que l'on ressent.



- **Relaxation** : Pour retrouver son calme, se détendre, s'apaiser, les méthodes de relaxation sont bénéfiques pour les aider à se calmer. Bien souvent, ils ne savent pas comment revenir à un état « normal », socialement adapté.

Particularités sensorielles

Les personnes avec autisme ont une perception sensorielle différente des personnes sans autisme. En effet, ils vont traiter chaque sens, l'un après l'autre. Leur sensorialité impacte réellement leur vie quotidienne.

Je vous propose une infographie avec quelques exemples de particularités sensorielles :



La plupart des personnes autistes ont une sensorialité plus importante : soit leurs sens s'expriment plus fortement que la normale (hypersensibilité), soit moins que la normale (hyposensibilité). Il est possible d'être hypersensible dans un des sens et hyposensible dans un autre. Et certaines personnes autistes sont même hyposensibles aux bruits graves mais hypersensibles aux sons aigus.

Il est donc important de connaître ces particularités sensorielles pour éviter tout ce qui pourrait gêner les élèves dans la classe et en même temps mettre à disposition les stimulations sensorielles qui vont aider les élèves à se concentrer par exemple (balle en mousse, Handspinner, etc.).

Voici quelques exemples de troubles sensoriels.

Hypersensibilité

Visuelle : gêné par les lumières, les détails

Auditive : supporte difficilement le bruit, a du mal à dissocier les sons

Olfactive : supporte mal les odeurs corporelles, les parfums, les savons, etc.

Gustative : est très sélectif dans l'alimentation, a des nausées

Nociceptive : très sensible à la douleur, risque de passer pour un hypocondriaque (lié au proprioceptif)

Tactile : ne veut pas qu'on le touche, supporte mal le contact

Proprioceptive : prend des positions étranges (ex : est assis en W)

Vestibulaire : supporte difficilement les trajets en voiture, les manèges



Hyposensibilité

Visuelle : attiré par les stimuli lumineux, fixe le soleil, les lampes

Auditive : crie beaucoup, aime les sons répétitifs

Olfactive : recherche les odeurs fortes (selles, parfum...)

Gustative : porte les objets à la bouche, ses mains

Nociceptive : peu sensible à la douleur, retard de diagnostic

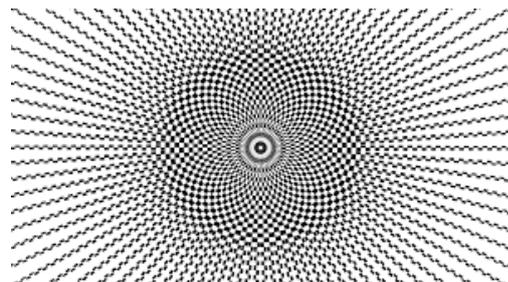
Tactile : aime qu'on le touche, qu'on le caresse, qu'on fasse des pressions, cherche à se faire mal

Proprioceptive : ne ressent pas son propre corps

Vestibulaire : aime se balancer, tourner, grimper

L'objectif d'utiliser un objet sensoriel est soit d'apaiser une personne parce qu'elle est fatiguée, énervée, gênée par quelque chose, stressée, soit de stimuler ce sens pour lui permettre de travailler et d'apprendre. Quelques objets sensoriels pour *stimuler* ou *apaiser* les sens vous sont présentés ci-dessous.

- **Pour le visuel** : objets lumineux, jeux d'illusion d'optique, kaléidoscope



- **Pour masser** :



- **Pour stimuler la proprioception** : ceinture lestée (ceinture lourde) car la sensation de poids aide à rester assis pour certains enfants, la pression ou le poids les apaisent, le coussin, le ballon pour remplacer la chaise sur un temps pour se concentrer ou pour se détendre.



- **Pour stimuler le vestibulaire** : balançoire, jeux de bascule, car certains enfants aiment se balancer pour se calmer, se concentrer.



- **A mettre dans la bouche** : objets à mordiller



- **A mettre sur les oreilles** : casque anti-bruit ou bouchon d'oreille



Quand ils refusent un travail, ce n'est pas parce qu'ils ne peuvent pas ou ne savent pas ou ne veulent pas faire, c'est peut-être lié à leur perception sensorielle particulière. Ils sont peut-être gênés par un bruit et ils se mettent à crier, ils ont mal quelque part et ne savent pas l'exprimer alors ils se roulent par terre ou cherchent à se frapper avec le poing, etc. Il est donc important de connaître leur profil sensoriel pour aider les professionnels à comprendre certains comportements.

Le profil cognitif d'une personne avec autisme

Les personnes avec autisme ont des difficultés d'ordre cognitif. Elles ne voient pas le monde de la même manière que les neurotypiques (non-autistes). C'est pourquoi elles apprennent différemment et pourquoi elles ne comprennent pas toujours ce que l'on attend d'elles. Elles vont également recevoir et traiter les informations différemment.

Il y a quatre aspects possiblement affectés et donc à comprendre chez une personne avec TSA :

- Les fonctions exécutives ;
- La théorie de l'esprit ;
- La cohérence centrale ;
- Une possible cécité contextuelle.

1. Les fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont **les habiletés** permettant **l'adaptation** à des **situations nouvelles, non routinières**. Pour les neurotypiques, c'est automatique : planification, organisation, attention, mémoire, flexibilité mentale, gestion du temps et espace, inhibition, élaboration de stratégies résolution de problèmes, etc.

Si les fonctions exécutives sont déficitaires, les conséquences sont :

- Une tendance à préférer les tâches répétitives car elles sont prévisibles et moins coûteuses ;
- Des difficultés à faire des choix, à planifier, à contrôler, à organiser son action et son comportement ;
- Des difficultés à **transférer** les acquisitions dans d'autres domaines
- Des difficultés à **s'empêcher de faire quelque chose** : regarder le courrier chez quelqu'un d'autre, etc. ;
- Des difficultés à apprendre de nouvelles choses et à aller chercher dans sa mémoire une information ;
- **Un manque de flexibilité mentale** : difficultés à passer à une autre tâche, à faire autrement pour le même résultat.

2. La théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit est la **capacité** à :

- Attribuer aux autres et à soi-même des états mentaux (émotions, croyances, désirs, intentions) ;
- Comprendre que les états mentaux des autres peuvent être différents des nôtres.

Elle permet de :

- Percevoir les **émotions** des autres ;
- Prévoir les **intentions** d'autrui ;
- Anticiper les **conséquences** de ses actes ;
- Comprendre **l'humour** ;
- Identifier un **mensonge**.

Si la théorie de l'esprit est affectée, les conséquences sont :

- Des difficultés à **deviner** ce que la personne a en tête (ont tendance à penser que la personne pense comme eux) ;
- Des difficultés à percevoir **l'implicite** ;
- **Une rigidité mentale** : difficulté à faire autrement, passer par un autre chemin que celui de d'habitude, traverser sans passage piétons ou sans feu vert, etc.

3. La cohérence centrale

La cohérence centrale est la **capacité** à :

- **Situer** une information dans son **contexte** ;
- En extraire les **informations significatives** parmi l'ensemble des informations reçues ;
- Les mettre en lien pour **construire du sens** ;

Si la cohérence centrale est affectée, les conséquences sont :

- Un problème de **saisie** de l'information ;
- Un problème **d'intégration** des informations. L'information n'est pas intégrée mais fragmentée ;
- Un problème de **restitution** de l'information.

4. Une cécité contextuelle

La cécité contextuelle est la difficulté de certaines personnes à **tenir compte du contexte** (lieu, moment, personnes, sujet de la conversation, etc.) pour interpréter les informations qu'elles reçoivent au quotidien.

C'est le **contexte** qui détermine la signification que l'on donne aux informations et leur donne du sens. Le contexte est quelque chose d'implicite. Il est alors important de rendre visible l'invisible des situations. Cela limitera les quiproquos.

De ce fait, si une personne a du mal à tenir compte du contexte elle aura **du mal à communiquer et à prendre parti à des discussions** car elle ne percevra pas certaines nuances.

Ex : une larme peut signifier de la joie, de la tristesse, de la douleur, etc. C'est en fonction du contexte que l'on va comprendre l'émotion qu'elle va engendrer.

Si les personnes avec autisme ont du mal à prendre en compte le contexte, elles auront des difficultés à :

- Comprendre l'humour ;
- Interpréter les émotions, etc.

AUTISME ET APPRENTISSAGES

Comment les enfants autistes apprennent-ils ?

Reprise des informations du site Participate Autisme avec quelques ajouts et/ou modifications.

Les enfants avec autisme apprennent, mais pas toujours de la même manière qu'un enfant non autiste.

1. L'imitation

L'enfant qui vient de naître sait déjà imiter certains comportements, comme tirer la langue ou ouvrir grand la bouche. Entre 12 et 18 mois, les enfants imitent spontanément un à deux nouveaux comportements par jour. En réalité, la capacité d'imitation des enfants avec autisme se développe plus lentement. Ils sont capables de reproduire le comportement d'autrui et parfois, de manière très littérale, mais la qualité des imitations n'est pas la même.

2. La curiosité

L'aptitude à découvrir de nouvelles choses et de nouveaux défis est essentielle pour le développement social et cognitif. Les enfants avec autisme semblent parfois moins intéressés par le fait de faire de nouvelles découvertes. Ils préfèrent généralement ce qui est connu et prévisible.

3. Faire plaisir aux autres

Pour un enfant, la motivation pour apprendre ne vient pas toujours de lui-même. Souvent, ils apprennent pour faire plaisir à d'autres. Ce principe s'applique beaucoup moins aux enfants avec autisme. Ils ont besoin d'être intéressés par l'activité pour être motivés et aller au bout de celle-ci.

4. Les récompenses

On a tous besoin de récompenses, mais les jeunes enfants en ont encore plus besoin pour continuer à apprendre de nouvelles choses. Ils ne sont pas encore capables d'observer ou d'évaluer eux-mêmes leur comportement. Les enfants présentant de l'autisme ont également besoin de récompenses. Il faut veiller à ce que l'enfant comprenne le lien entre son comportement et la récompense obtenue pour qu'il apprenne. Ainsi il saura qu'il a une récompense quand il a eu le bon comportement.

5. Le sentiment de sécurité

Un enfant avec autisme vit et comprend le monde différemment. Son entourage aura donc plus de difficultés à le comprendre. Cela peut engendrer du stress et des frustrations, ce qui n'est pas idéal pour se développer et acquérir de nouvelles aptitudes... Avant de mettre en place un apprentissage, il est nécessaire d'adapter la situation de manière à ce que l'enfant subisse le moins de stress et de confusion possible.

6. Apprentissage sans erreur

Cela signifie que l'enseignant va mettre en place des aides, outils, aménagements pour que l'enfant réussisse ce qui est demandé. On va utiliser des méthodes qui seront détaillées plus loin dans le guide (chaînage, façonnement, etc.). On va donc insister sur la bonne manière de faire l'opération, la bonne orthographe d'un mot et pas sur les erreurs possibles. L'enfant va ainsi principalement mémoriser comment on fait.

7. Apprentissage explicite

L'enseignant va utiliser des stratégies passant par l'action de **dire**, de **montrer**, de **guider** les élèves dans leurs apprentissages. On va rendre explicite ce que l'on attend d'eux dans tel ou tel travail (site « mieux apprendre ») :

- **Dire**, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon.
- **Dire**, aussi, au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin.
- **Montrer**, au sens de rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute.
- **Guider**, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique.
- **Guider**, aussi, au sens de leur fournir un feed-back approprié, afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.

L'apprentissage explicite est une méthode de travail à part entière qui se découpe en 3 étapes :

- **Le modelage** : l'enseignant exécute une tâche devant l'élève en décrivant ce qu'il fait pendant qu'il le fait.
- **La pratique guidée** : cette étape permet à l'élève avec toute l'aide nécessaire de réussir la tâche et acquérir la motivation et la confiance nécessaire pour poursuivre ses apprentissages.
- **La pratique autonome** : l'élève réinvestit ce qu'il a appris lors du modelage et de la pratique guidée dans de nouveaux apprentissages.



L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques

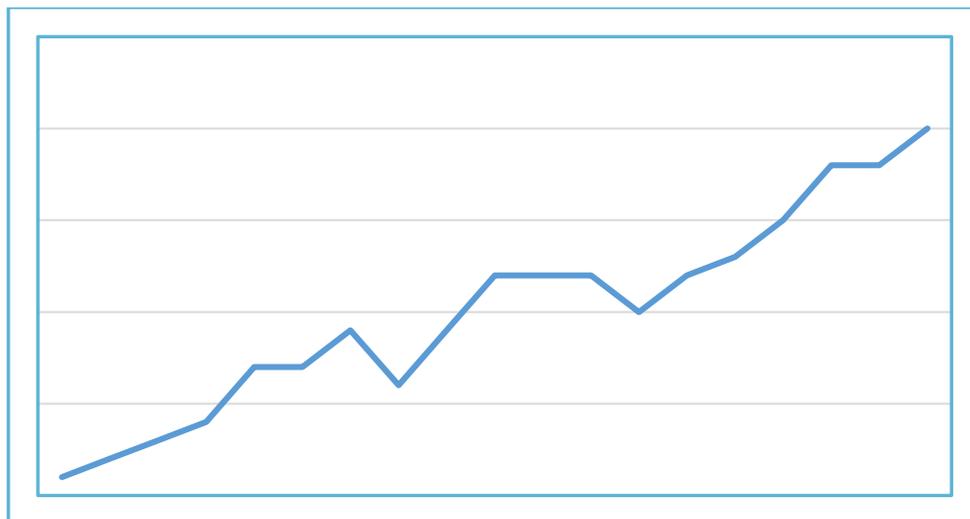
Par Jean Roger Alphonse et Raymond Leblanc

L'enseignement explicite est la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Il s'agit de l'une des meilleures stratégies favorisant l'apprentissage des élèves ayant des troubles d'apprentissage (TA).



8. Une évolution par paliers

En règle générale, l'évolution des enfants n'est pas une ligne droite : ils progressent par **paliers**. Tant que certaines compétences ne sont pas acquises, il est impensable d'envisager de nouvelles acquisitions. Par exemple, un enfant doit savoir tenir une cuillère à une main avant d'être capable de s'en servir pour manger. Les enfants peuvent même connaître des phases de régression ou progresser soudainement dans un domaine et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'enfants avec autisme et il arrive que certains acquièrent une nouvelle compétence sans que l'on sache comment ils ont fait ou sans avoir appris.



Pour conclure :

Pour l'enfant avec autisme, la méthode d'apprentissage doit être adaptée à son niveau, à son rythme ainsi qu'à ses besoins. Elle doit être explicite et concrète. Les résultats ne seront peut-être pas exactement ce que l'on attendait, mais c'est pareil pour tout le monde. Les personnes avec autisme peuvent donc progresser, quel que soit leur âge ou leur niveau intellectuel. Il est important de se fixer des objectifs accessibles et pas trop éloignés de ce qu'elles savent déjà faire.

Accueillir un élève autiste

1. Anticiper la rentrée scolaire

Quand on sait que l'on va avoir un enfant porteur d'autisme dans sa classe, il est important d'anticiper son arrivée et de préparer au mieux son environnement quel que soit son âge ou son niveau scolaire.

La première question à se poser est : qu'est-ce que cet élève peut faire ? Et non, ce qu'il ne peut pas ou ne sait pas faire. Il est donc nécessaire de réfléchir en termes de besoins à un instant précis.

Voici quelques éléments à réfléchir avant l'arrivée de l'élève dans la classe :

- **Rencontrer la famille** : il est important de mettre la famille en confiance sur l'accueil qui sera fait à leur enfant et de demander des éléments clés pour la prise en charge (intérêts particuliers, sensibilités particulières, mode de communication...).
- **Obtenir les documents et prendre contact avec l'enseignant référent** : obtenir le GEVASCO, les résumés des bilans (orthophonie, psychomotricité, etc.) pour connaître le fonctionnement de l'enfant dans la limite du secret partagé et avec l'accord des familles. Le PPS donne également des informations (Parcours personnalisé de scolarisation). Il est rédigé par la MDPH et fournit des indications sur les besoins de l'élève, sur ses potentialités et ses difficultés.
- **Prendre contact avec l'enseignant ou l'école de l'année précédente** : bilans scolaires, évaluations, livrets scolaires, tout élément décrivant les compétences et capacités de l'élève avec autisme, éléments que l'enfant aime utiliser (jeux, objets, activités), que faisait l'enseignant en cas de crise ou de problème ? etc.
- **Prendre contact avec les partenaires** : SESSAD, orthophoniste, ergothérapeute, psychologue, etc. Ils rédigent des bilans auxquels l'enseignant peut avoir accès.

Pour favoriser son entrée en classe, on peut déjà :

- **Structurer son espace** : son bureau, son espace, son matériel, etc. Les activités de la classe peuvent être photographiées et affichées aux endroits correspondants. Plus l'espace et le matériel sont lisibles, plus l'enfant se repère dans la classe et peut être autonome.
- **Structurer son temps** : emploi du temps, rituels, etc. L'idée est de le rassurer sur ce qu'il va faire en classe et quand ont lieu les événements (rituels, toilettes, travail, atelier, temps de répit, récréation, repas, retour à la maison, etc.).
- **Réfléchir au travail à lui proposer** : prévoir des activités simples et adaptées pour mettre l'élève en confiance, en lien avec ses intérêts.

2. Observer l'élève

Les premiers jours sont importants pour que l'élève ait envie de venir, qu'il prenne ses repères tant au niveau des personnes que de l'établissement et du déroulement de la journée. Pour ce faire, on peut :

- **Commencer par des activités simples**, accessibles pour le **mettre en réussite**, pour qu'il soit content d'être là ;
- **Créer un climat de confiance** entre l'élève et les adultes ;
- **Prévoir un temps de « pairing »** : temps où l'adulte (enseignant et/ou AESH) est avec l'enfant pour faire une activité avec lui. L'AESH aura ce temps, mais il est important que l'enseignant de la classe le fasse aussi ;
- **Guider l'élève** pour qu'il réalise la tâche **sans erreur** et reste mobilisé pour la suite des apprentissages :
 - Permet d'acquérir les bases scolaires solides ;
 - Permet à l'élève de rester mobilisé ;
- **Repérer le niveau de communication** :
 - Est-il verbal ? non-verbal ?
 - Mettre en place une communication adaptée et visuelle si l'élève n'est pas verbal ou s'il a des difficultés de compréhension (attention, il faut se renseigner en amont si une communication alternative n'est pas déjà mise en place).
- **Identifier les Intérêts** : proposer différentes activités pour trouver celles que l'élève apprécie le plus, pour les utiliser comme renforçateur lors des temps de pause (explication plus loin) ; quand les enfants sont verbaux, on sait rapidement ce qu'ils aiment car ils en parlent beaucoup (les sciences, les animaux, la technologie, les transvasements, etc.), s'ils ne sont pas verbaux, c'est en observant que l'on saura ce qu'ils préfèrent (les livres, les jeux, etc.).
- **Créer un lien avec les familles** : la famille a beaucoup à apprendre aux enseignants sur leur enfant (quels sont les outils mis en place à la maison ? utilisent-ils des renforçateurs ? quelles informations peuvent-ils transmettre aux enseignants sur son fonctionnement ? quels sont ses troubles sensoriels ? Quels sont les intérêts restreints de leur enfant ? etc.).
- **Repérer les comportements de l'élève** :
 - Par rapport à la fatigabilité, l'agitation, la concentration, l'attention, la frustration, les imprévus, les changements, etc. ;
 - Par rapport à lui-même ;
 - Par rapport aux adultes ;
 - Par rapport aux autres élèves ;
 - Par rapport aux savoirs.
- **Repérer les indicateurs de fatigabilité** : Cela permettra, dans son emploi du temps, de placer des moments de pause au moment où il en a le plus besoin. Les indicateurs peuvent être : une envie de dormir, bâillement, plus d'agitation, de bruit, de mouvements corporels ;
- **Identifier les activités que l'enfant préfère pour les utiliser comme renforçateurs** :
 - Visuels : livres, puzzles, gommettes, ardoises, perles, peinture, sablier, moulin à vent, jeux de lumières, etc.
 - Auditifs : sifflet, bâton sonore, albums sonores, jouets qui font des bruits, instrument de musique, musiques, etc.
 - Tactiles : sable, semoule, pâte à sel, jeux d'eau, tissus ou matériaux à toucher, éponge, albums à toucher, etc.
 - Cinétiques : sauter, sauter sur des tapis ou des matelas ou un trampoline, sauter à la corde, courir, être projeté en l'air, se balancer, être bercé, grimper, etc.

- Sociaux : encouragements, félicitations, compliments, clins d'œil, montrer son travail aux autres, avoir un jeton ou passer une ceinture, etc.
 - Domestiques : ranger son bureau, ranger le matériel ou la classe, essuyer le tableau, distribuer, etc.
 - Alimentaires : pépites de chocolat, raisons secs, pétales de céréales, pomme, bonbons, etc. Pour cette catégorie, il est important d'en référer à la famille et l'IEN pour valider ou non son utilisation.
- **Comprendre le fonctionnement de l'enfant** : a-t-il besoin d'accompagnement humain ? de reformulation ou répétition de la consigne ? peut-il faire seul ? a-t-il besoin d'outils et aménagements particuliers ?
 - **Identifier ses besoins spécifiques** : quel niveau ? quels apprentissages ? doit-on prévoir un apprentissage sans erreur ? doit-on décomposer les apprentissages en étapes successives (l'objectif restant le même que pour les autres, mais on décompose les étapes pour y arriver) ? quelles adaptations (police d'écriture plus grande, plus d'espace entre les lignes, moins d'exercices, QCM, etc.) ?

En début d'année, les objectifs d'enseignement peuvent être très simples : entrer dans la classe, être dans la classe, suivre le rythme de la journée des autres enfants (ex : en maternelle, l'enfant doit d'abord comprendre les différents temps qui rythment la journée de classe avec différents moments comme le regroupement, les activités, les toilettes, la récréation, de nouveau les toilettes, la salle de motricité, etc.) pour des élèves de maternelle. Les activités peuvent être de tout ordre : jeux, manipulation, activités connues et maîtrisées par l'élève, etc.

En élémentaire, on garde le principe de proposer des activités connues et simples. L'élève a besoin au début d'être en confiance. On ne cherche pas à le faire entrer dans les apprentissages comme en maternelle. On se donne quelques temps et on accompagne autant que possible l'élève dans les premiers jours pour analyser là où sont les besoins, pour savoir à quel moment il peut faire seul, sans aide, ou au contraire à quel moment il a réellement besoin d'accompagnement.

STRUCTURATION POUR AIDER ET APAISER L'ÉLÈVE

Structuration de l'espace

1. La classe

L'important dans une salle de classe, c'est de **rendre l'espace lisible et clair**. En effet, un enfant autiste a du mal à prendre les indices autour de lui. Donc plus il en a, plus c'est difficile. Chaque espace doit être **facilement identifiable** : un coin, une activité.

Ex : le coin bibliothèque ne sert pas à autre chose que lire, le coin peinture est utilisé pour les activités artistiques.

2. Un bureau, un élève

On crée **un espace pour un élève** : un bureau, des meubles ou casiers à proximité. **Le travail à faire est à gauche de l'élève et le travail terminé à sa droite** (sens de l'écriture et de la lecture). On ne met que le matériel nécessaire à l'activité. La mise en place d'un lieu de travail structuré et défini peut aider à dépasser certaines difficultés des élèves avec autisme. On peut mettre des affichages mais au minimum pour éviter les sollicitations et aider à la concentration et plutôt des outils, des documents utiles.



En classe ordinaire, on peut prévoir le même principe, dans **coller à un mur ou dans un coin** pour limiter les distractions possibles.



On peut également utiliser des **panneaux ou paravents** pour cloisonner. Ils sont **mobiles**, donc on peut facilement les mettre et les enlever en fonction des besoins de l'enfant. Les paravents favorisent le travail en autonomie, isolé des autres. On peut même le faire avec du carton épais.

3. Les affaires nécessaires

Pour réduire les difficultés, on peut mettre à disposition sur son bureau le matériel de base ou sur le meuble à côté de son bureau :

- **Le matériel nécessaire** : si le bureau est organisé avec des meubles autour, tout doit être installé dans le meuble à la gauche de l'élève. Si le bureau n'est pas isolé des autres élèves, on peut avoir des grandes boîtes pour ranger les activités et le matériel nécessaire ;
- **Ses outils de communication** : s'il en a un et qu'il sait s'en servir ;
- **La casiers ou tiroirs** : le travail à faire est rangé dans un casier ;
- **Son planning de la journée** : voir plus en détail la partie sur « la structuration du temps ».

A éviter :

Un espace trop ouvert : l'élève aura du mal à se fixer sur la tâche à accomplir, à se poser, se rassurer et savoir ce qu'il doit faire. Il sera perturbé par les autres élèves, leurs mouvements, leurs bruits.

Trop d'affichage : les affichages sont des perturbateurs pour les enfants avec TSA. Cela peut fortement les distraire.

Structuration du temps

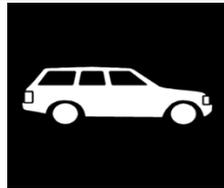
Un enfant avec autisme a besoin d'anticiper les événements, l'emploi du temps permet de mieux gérer les transitions. Tout changement est anxiogène et peut ainsi être signifié (pictogramme surprise ou imprévu par exemple...) au sein même de l'emploi du temps spécifique de l'élève.

La structuration du temps participe à l'apaisement de l'enfant et permet d'éviter ou réduire les crises.

1. Niveau de compréhension de l'élève

Quand on cherche à mettre en place un emploi du temps, il est important de **savoir où en est l'enfant dans son développement** (stade concret, abstraction...) : est-il encore à l'objet réel ? ou a-t-il accès au sens de l'objet quand celui-ci est dessiné ? En fonction de son développement, on choisit tel ou tel emploi du temps.

Les différents niveaux de compréhension vont de l'objet réel jusqu'au mot écrit.

					voiture
Objet réel	Photo	Image couleur	Image noir et blanc	Pictogramme	Mot écrit

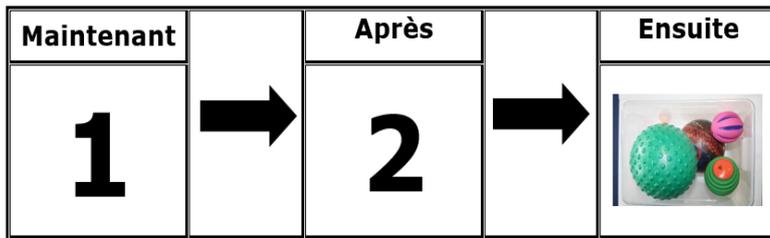
2. Le plan de travail

Le plan de travail est à la fois un moyen de structurer l'espace et le temps. Il est nécessaire pour aider l'enfant à gérer le temps qui passe, le temps qui reste et les activités à faire. Cela l'aide à repérer les travaux à faire selon la méthode utilisée

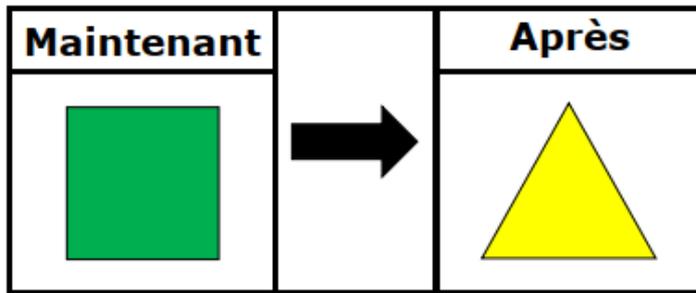
- soit les étiquettes sont collées sur la table : le travail n°1, puis le travail n°2, puis la photographie indiquant le rendez-vous avec un orthophoniste ou temps d'inclusion avec l'enseignante de CP par exemple et enfin la dernière activité choisie par l'élève une fois que tout aura été fait auparavant, un temps de jeux avec des figurines.



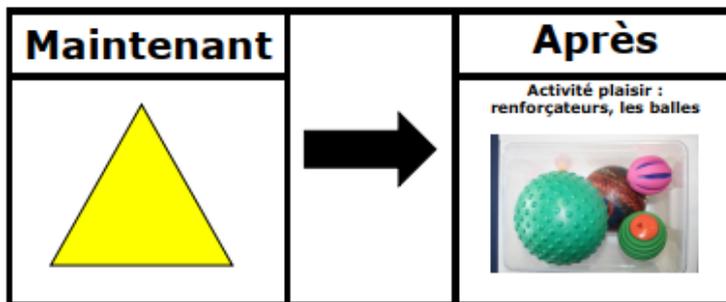
- soit on utilise une bande appelée « maintenant, après, ensuite » : on y accroche l'image des activités à faire.



- Soit l'activité est représentée par un numéro qui correspond au numéro d'une boîte avec le travail à faire dedans,



- soit un code couleur (carré vert, triangle jaune, etc.) et l'enfant retrouve le même symbole sur la boîte avec le travail à effectuer.



- Une fois l'activité « maintenant » terminée, on peut tout à fait déplacer l'image de la case « après » dans la case « maintenant » et ainsi de suite.

3. Mise en place d'un emploi du temps adapté à l'élève

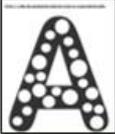
Emploi du temps avec les objets concrets

Certains enfants autistes n'ont pas accès à la représentation des objets, il faut donc utiliser les objets concrets. On a donc un emploi du temps à taille réelle avec l'objet que va réellement faire ou prendre l'enfant pour son activité.



- Chaque casier comporte un objet correspondant à ce que l'enfant va faire.
- Ex : pâte à modeler avec les modèles à faire, corde à sauter pour les exercices de sport, et jeu de société, etc.
- L'enfant prend ce qu'il y a dans le casier pour faire ce qui est demandé.
- On peut utiliser des casiers en tissu à suspendre.

Emploi du temps avec photographies :

MATIN	
	Je travaille.
	Je travaille.
	Récréation
	Je travaille.
	Cantine

- Le même principe d'emploi du temps que précédemment mais avec la photo de l'objet. Ex : la fiche de la lettre A, c'est celle qui est à faire, le vélo, c'est celui avec lequel l'élève va jouer en récréation ; le puzzle, c'est celui de la classe ; les abaques avec les nombres sont vraiment ceux de la classe, le plat de la cantine, c'est celui qu'il va manger le midi.
- Pour des enfants qui ont fait le lien entre l'objet réel ou l'activité réelle et son signifié photographié. On travaille en classe le lien entre la photo et l'objet : association photo-objet, sinon, l'enfant ne saura pas ce que veut dire l'image. On lui montre donc plusieurs fois la photo en expliquant à quoi cela correspond.
- Soit on enlève la photo au fur et à mesure que l'activité est faite et met l'étiquette dans une boîte à proximité de l'emploi du temps.
- Soit on déplace un curseur (rond gris, ici) face à la photo qui correspond à l'activité à faire.

MATIN	
	EPS
	Je travaille.
	Récréation
	Je travaille.
	Cantine

- Le même emploi du temps avec les photos des vrais lieux de la classe où l'enfant va faire son activité.
- On a un petit curseur que l'on déplace face à la photo correspondant à l'activité que l'enfant va faire.
- On enlève la photo au fur et à mesure que l'activité est faite et met l'étiquette dans une boîte.
- En collège, cela peut également la photo de la classe où doit se dérouler tel ou tel cours.

A ces deux emplois du temps, on peut ajouter ou non le nom de la matière, l'heure ou la durée de l'activité. Il est possible de n'avoir que la photographie, sans aucune autre information si l'enfant est à ce niveau de compréhension.

Emploi du temps avec images :

On passe donc ici à l'objet imagé. On travaille d'abord en classe l'association image et activité pour que cela fasse sens à l'élève.



- Pour des enfants qui s'identifient au garçon dessiné.
- On déplace une pince à linge tout au long de la journée et de l'activité qui correspond à ce que fait l'élève.

8h30	
9h30	
10h00	
10h15	
10h45	
11h30	

8h30		Lecture / Littérature de Jeunesse
9h30		Ecriture / Graphisme
10h00		Récréation
10h15		Géométrie
10h45		Histoire
11h30		Cantine

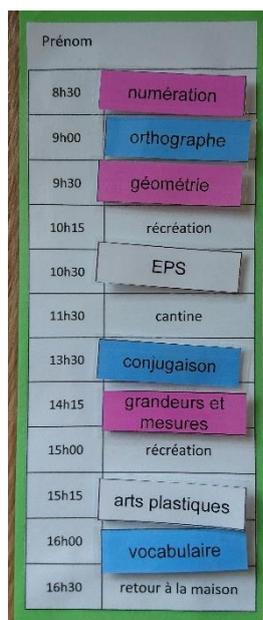
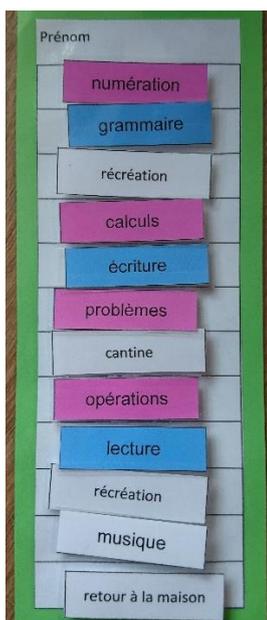
- Images avec le mot écrit et l'horaire de début.
- Cela aide l'enfant à passer à un emploi du temps plus complet et à avoir une notion du temps plus importante.
- On peut ajouter ou non le nom de la matière ou de l'activité ainsi que l'heure et la durée. Cela dépend du niveau de compréhension de l'enfant et de l'objectif que l'on se fixe avec cet emploi du temps.

Emploi du temps avec des pictogrammes :

On utilise une image qui représente l'activité en question, l'heure est indiquée ou non, en fonction du niveau de l'élève. On place donc sur l'emploi du temps vertical ou horizontal (au choix) les différentes activités de la matinée ou journée. On peut avoir uniquement l'image pour les non-lecteurs et on peut ajouter le nom associé pour entrer dans la lecture. On place l'étiquette dans la pochette « fini » quand c'est terminé.



Emploi du temps avec mot écrit :



- Mot de chaque matière ou moment de la journée sur des étiquettes
- Pour des élèves lecteurs.
- Un code couleur peut être utilisé pour les activités qui vont ensemble : ex : en bleu les activités du domaine de la langue.
- On peut garder ou non la pochette « fini ». Cela dépend de la compréhension de l'enfant du temps qui passe.
- On peut ajouter également les horaires.

Emploi du temps en primaire ou dans le second degré :

L'emploi du temps de collège nécessite une période d'appropriation pour l'élève autiste. Il y a beaucoup d'informations : jour, horaire, des couleurs différentes, matière, nom des professeurs, salle. Parfois, on peut être obligé de découper cet emploi du temps en emploi du temps journalier. On donne à l'élève son emploi jour par jour : soit il a un porte-clés avec les différents emplois du temps journaliers, soit quelqu'un (famille, enseignant, personnel de vie scolaire) lui donne son emploi du temps le matin à son arrivée.

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
8h30 - 9h30	Physique Chimie Madame Vu 202	EPS Madame Eu	Mathématiques Madame Pi 03	EPS Madame Eu
9h30 - 10h25	Technologie Monsieur De 106		Français Monsieur Alpha 12	
10h20 - 10h35	Récréation			
10h40 - 11h30	Histoire Géographie EMC Madame Ma 07	Français Monsieur Alpha 12	Technologie Monsieur De 106	Mathématiques Madame Pi 03
11h30 - 12h30	Mathématiques Madame Pi 03	Repas	Repas	Histoire Géographie EMC Madame Ma 07
12h30 - 13h30	Repas		Arts plastiques Madame Oh Arts plastiques 2	Repas
13h30 - 14h30	Français Monsieur Alpha 12	Histoire Géographie EMC Madame Ma 07	Français Monsieur Alpha 12	Education musicale Monsieur Doré Musique 1
14h25 - 14h40	Récréation		Récréation	
14h40 - 15h30	étude	Mathématiques Madame Pi 03	étude	CDI Monsieur Livres
15h30 - 16h30	SVT Monsieur Bio 204			

Imprévus / changements d'emploi du temps :

Pour tout changement dans l'emploi du temps, il est important de l'indiquer. C'est important pour l'élève autiste de savoir à l'avance ce qu'il va faire dans la journée, même s'il y a des changements. Parfois quand on lui dit, ça ne suffit pas pour qu'il comprenne pleinement l'imprévu ou le changement dans l'emploi du temps. Le visuel va l'aider à fixer les choses et cela va le rassurer.

On peut donc mettre une image, une photographie ou juste le mot écrit à la place du changement, c'est-à-dire s'il y a un spectacle de théâtre, on peut mettre l'image du spectacle directement dans l'emploi du temps de l'enfant. On peut également préparer en amont ce qui va changer : par exemple, une sortie au zoo est prévue le jeudi, dès le lundi, on travaille la sortie, le déroulement de la journée sur place, les activités prévues, etc.

Au collège, si un professeur est absent, on le dit à l'élève, on peut le noter sur son emploi du temps. On lui met ce qu'il peut faire à la place du cours prévu : CDI, salle d'étude, le foyer (jeux, babyfoot, etc.) Les personnes autistes ont du mal à savoir quoi faire à la place de ce qu'elles étaient censées faire. Il faut leur donner des choix.

4. Matériel pour structurer le temps

- **Utilisation d'un time timer** : matérialiser le temps d'une activité par une représentation visuelle (un début, une fin). On peut utiliser des **minuteurs de cuisine, des chronomètres, des compte-à-rebours**, cela fonctionne très bien et c'est peu coûteux. Cela dépend de la sensibilité des élèves. Certains peuvent être gênés par le bruit des minuteurs.



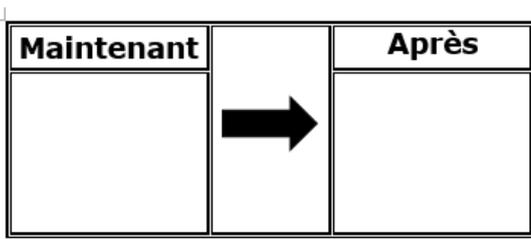
- **Sablier avec différents temps d'écoulement** : on les utilise à la place ou en complément du timer. Chaque couleur de sable correspond à une durée pour indiquer le début et fin d'une activité par exemple ou d'un temps de jeu.
- **Application sur téléphone** :
 - Sand timer - Keuwlsoft
 - Kids Timer – Skywise : minuterie pour enfants
 - Childrens Countdown Timer : une minuterie colorée pour enfants
- **Logiciel sur ordinateur / internet** :
 - Timer (logiciels pédagogiques)

5. Structurer au sein du temps de travail

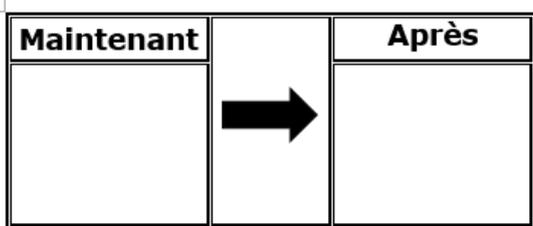
L'outil que l'on donne plutôt à des enfants qui ont des capacités attentionnelles limitées, qui sont fatigables, qui ne tiennent pas en place, est plutôt un « emploi du temps » très réduit : ce que l'on fait maintenant et après.

L'idée est de structurer le travail que doit faire l'enfant. Cela va l'aider à savoir ce qu'il a à faire et ainsi visualiser quand il pourra avoir son activité plaisir.

Outils personnels

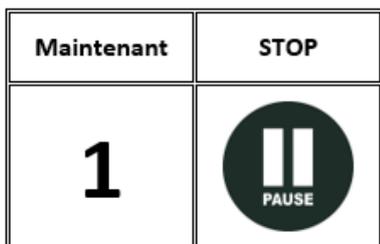


- On peut utiliser cet outil en format A3 et dans les cases, on met l'objet, le jeu, l'activité entière à faire.
- L'enfant prend ce qu'il a à faire directement.
- Faible attention, début maternelle.
- Faible niveau de compréhension, l'enfant en est à l'objet réel, pas l'image.
- Il peut permettre aussi de se mettre au travail : maintenant le travail, après le renforçateur ou le jeu.

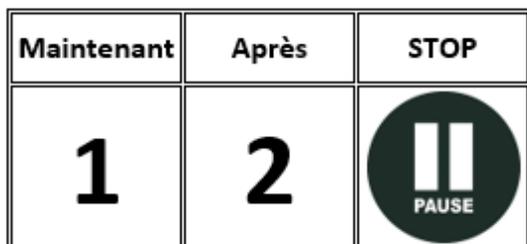


- Même modèle mais en petit, que l'on place sur le mur ou le meuble proche de lui.
- Faible attention, début maternelle.
- Photo de l'activité (photo du puzzle en particulier, des legos, perles, etc.), puis après, quand l'enfant a compris, on peut mettre des images avec des dessins ou des pictogrammes.

On garde le même principe avec des numéros qui correspondent à des boîtes avec le même numéro collé dessus. Le travail à faire est donc rangé dans la boîte. L'enfant voit le numéro 1 sur son planning individuel, prend la boîte 1, fait le travail demandé.



- Pour des enfants de maternelle, au tout début.
- Capacité attentionnelle très faible (une minute).
- Une activité, une pause et on recommence.



- On augmente petit à petit le nombre d'activités que l'on va faire avant d'obtenir son temps de pause.



- Pour des enfants d'élémentaire ;
- Soit 3 exercices au sein d'une même matière (ex : 3 problèmes à faire, 3 exercices de vocabulaire, etc.) ;
- Soit trois matières différentes avant la pause ;
- La pause correspond à la récompense que l'élève obtient pour avoir travaillé ou alors c'est la récréation.

ENSEIGNER DE NOUVEAUX COMPORTEMENTS ET/OU APPRENTISSAGES

1. La guidance

La guidance est un accompagnement efficace mais dès le départ, on doit se fixer l'objectif d'estomper la guidance pour arriver à la supprimer. Cela doit rendre l'élève autonome dans la tâche. On l'accompagne en le guidant de différentes manières, mais à terme, il doit pouvoir faire seul, sans aucune aide. On met en place une guidance pour que la personne avec autisme ne se sente pas en situation d'échec et que la motivation baisse.

Les guidances vous sont présentées de la plus intrusive à la moins intrusive : physique, tactile, modèle, gestuelle, visuelle, verbale, environnementale.

Types de guidance

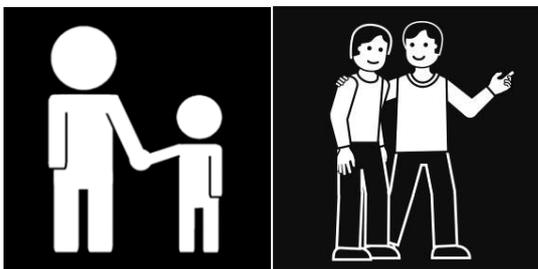
Toute la partie de la guidance est issue du site www.aba67.fr avec des modifications personnelles.

Les guidances physiques :

On va aider physiquement la personne à émettre un comportement. Elle est généralement la plus facile à estomper. Elle est donc **à privilégier**. Cela suppose que l'enfant accepte la proximité de l'autre. Cette guidance est « intrusive », c'est-à-dire qu'il y a une forte proximité entre l'enfant et l'adulte. Il y a différents niveaux de guidance.

Guidance de réponse : l'enfant répond par un comportement.

Ex : emmener l'élève en lui tenant la main, le guider physiquement.



- L'adulte ou un pair tient par la main l'élève pour l'emmener dans la salle d'étude ou le réfectoire par exemple.
- L'adulte ou un pair tient la main pour faire les activités ou actions demandées.

Ex : prendre la main et moduler physiquement le comportement d'écrire, de boire...



- L'adulte tient la main qui écrit et la main libre pour que celle-ci ne bouge pas.
- Idéale pour des enfants qui sont dyspraxiques ou qui ont le ou les bras ou le corps entier qui bouge tout le temps.
- L'adulte accompagne tout au long du geste d'écriture, jusqu'à la fin.



- Ici, c'est le même principe mais la main de l'adulte est juste posée sur la main de l'enfant.
- L'adulte empêche peut-être les mouvements impulsifs et incontrôlables.
- La guidance est un peu moins importante que la précédente.



- Ici la main de l'adulte, sert juste à empêcher que le geste soit trop rapide.
- C'est celui qui tient le stylo qui écrit, seul.



- L'enfant fait seul le travail demandé.

Les guidances tactiles :

Toucher la personne ou ses vêtements pour impulser la réalisation du comportement.

Guidance de réponse : l'enfant répond par un comportement.

Ex : Toucher le manteau pour que l'enfant l'enlève.

Les guidances modèles (modeling) :

On montre le comportement à faire. Cela sous-entend que l'enfant a des compétences d'imitation.

Guidance de réponse : l'enfant répond par un comportement.

Ex : On boit un verre pour que la personne boive un verre.

Les guidances gestuelles :

Il s'agit de faire des gestes qui vont aider à diriger l'attention de l'enfant sur la réponse correcte à donner.

Guidance de stimulus : on donne une aide pour déclencher le comportement.

Ex : Pointer, montrer du doigt le porte-manteau pour que l'enfant y accroche son manteau.



Les guidances visuelles :

On place dans l'environnement des indices visuels pour aider l'enfant.

Guidance de stimulus : on donne une aide pour déclencher le comportement.

Ex : Dessiner sur un set de table une assiette, un verre, des couverts pour que l'enfant apprenne à mettre la table. Mettre une flèche au sol pour indiquer la direction.



Les guidances verbales :

Mot, phrase ou consigne qui donne au sujet une information sur le comportement à émettre.

ATTENTION : elles sont très difficiles à estomper et rendent dépendant, A EVITER.

Guidance de réponse : l'enfant répond par un comportement.

Ex : "pour faire cela, tu dois prendre le..."

Les guidances environnementales :

Aménagement de l'environnement physique pour induire le comportement désiré.

Guidance de stimulus : on donne une aide pour déclencher le comportement.

Ex : la sonnerie indique qu'il faut changer de cours, mettre un objet en plastique pour tenir correctement un crayon, les feux de signalisation sur la route...



Comment choisir la guidance ?

On choisira une guidance de la plus forte à la plus faible ou de la plus faible à la plus forte en fonction du profil de l'enfant et peu à peu, on diminuera l'aide apportée. On les utilise à cause des faiblesses dans les fonctions exécutives.

On peut donc choisir de partir :

- **De la plus intrusive à la moins intrusive :**
 - pour les nouveaux apprentissages ;
 - on commence par la guidance la plus forte, puis on estompe vers la moins forte ;
 - minimise les erreurs (utilisation dans l'apprentissage sans erreur) ;
 - attention au risque de dépendance aux guidances.
- **De la moins intrusive à la plus intrusive :**
 - pour rendre l'apprentissage plus indépendant ;
 - on augmente la guidance en cas d'erreur ou de non réponse ;
 - erreurs possible ;
 - moins de risque de dépendance aux guidances.

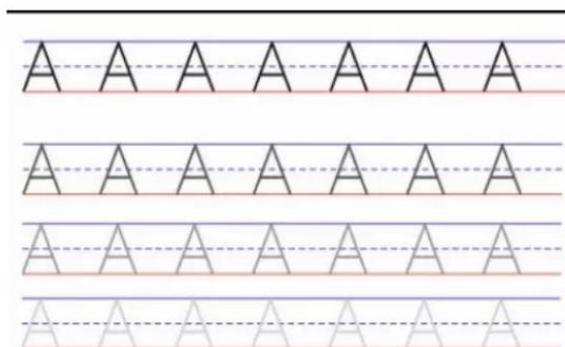
Gestion de la guidance

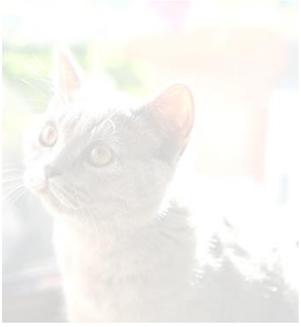
Estompage :

L'estompage est à envisager dès le début de l'apprentissage. On se fixe comme objectif d'atteindre l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages. Il s'agit donc d'estomper les guidances pour les rendre inutiles et surtout de NE PAS RENDRE LA PERSONNE DEPENDANTE A LA GUIDANCE !

Pour estomper, plusieurs techniques existent :

- **Most to least :**
 - De la plus à la moins intrusive ;
 - On passe donc de la guidance physique aux guidances suivantes au fur et à mesure.
- **Least to most :**
 - De la moins intrusive à la plus intrusive
 - On commence avec la guidance la moins intrusive et on va vers la plus intrusive en fonction de l'élève et de ses besoins.
- **Time delay :**
 - On allonge progressivement la durée avant d'introduire la guidance.
 - Cela favorise la production spontanée de la réponse.
- **Stimulus fading :**
 - On réduit l'intensité, la force, la luminosité ou la fréquence, etc. d'une propriété de l'environnement.



chat	chat	chat	chat
			

- **Stimulus shaping :**
 - On modifie les caractéristiques du stimulus mais sur plus d'une dimension.
 - Ex : passer d'une guidance tactile à un pointage simple.
- **Transfer trial :** On guide immédiatement le premier, puis on estompe et renforce le 2^e essai moins guidé.

Ex: Intervenant : qu'est-ce que c'est? une balle

Élève : une balle

Intervenant : qu'est-ce que c'est ?

Elève : une balle

----->renforcement

2. le façonnement

Le façonnement est souvent utilisé pour **enseigner des comportements qui ne peuvent être directement guidés**. Il s'agit de **renforcer graduellement** (par renforcement différentiel) les meilleures approximations successives d'un comportement cible.

Ex : On veut apprendre à l'enfant à dire le mot « bateau ». On travaille le mot avec lui. On le répète plusieurs fois, plusieurs jours.

Dès qu'il dit « o », on renforce, on félicite. On continue de répéter « bateau » en entier.

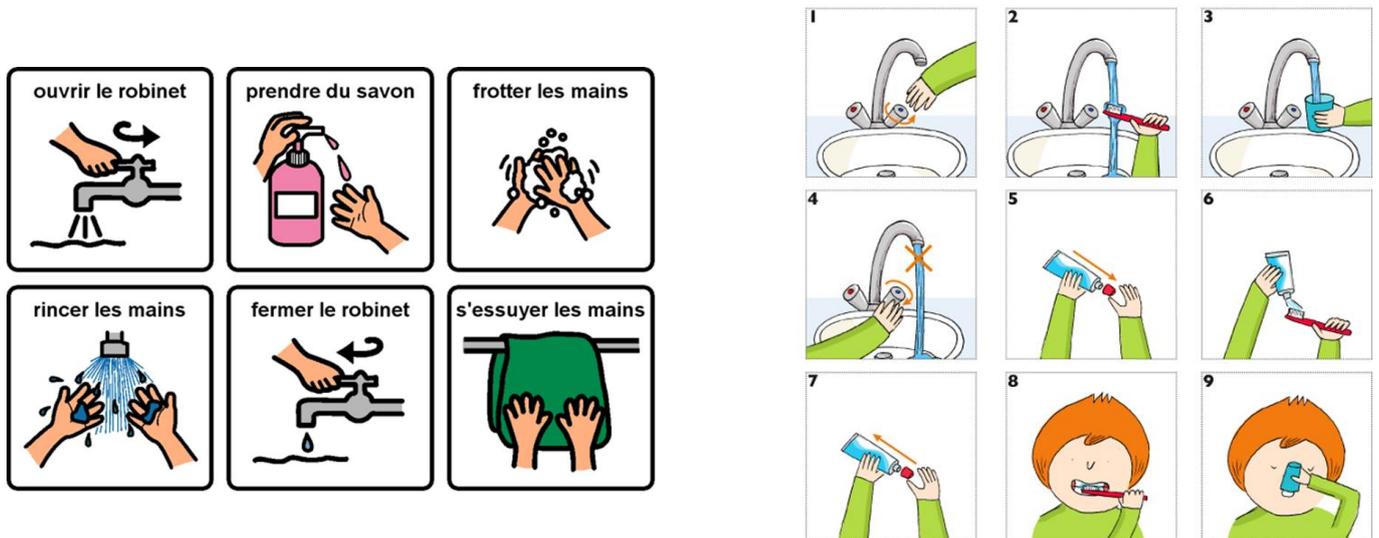
Dès qu'il dit « to », on renforce et on félicite. S'il redit « o », on ne fait rien. On ne s'occupe que de la nouvelle approximation « to » du mot « bateau ».

Et ainsi de suite, dès qu'il dit « ato », on renforce, mais on ne renforce plus « o » ou « to » jusqu'à obtenir le mot « bateau » en entier. Ensuite, on ne renforcera plus du tout les « o », « to », « ato ».

3. les chaînages

On utilise cette méthode des chaînages lorsqu'un comportement est dit **complexe**. On va le décomposer en petites **unités comportementales** qui se succèdent toujours dans le **même ordre**.

On retrouve cette méthode dans les domaines de **l'autonomie** : lavage, habillage, etc.



On peut utiliser cette méthode des chaînages dans de nombreux **apprentissages scolaires** : en géométrie, en calculs, dans la correction d'une production d'écrit, etc.

<p>46 D U + 16 46 + 16 = ?</p> <p>Je « range » les nombres dans la boîte.</p>	<p>D U 4 6 + 1 6</p> <p>6 + 6 = 12</p> <p>Je commence par les UNITES. J'écris la retenue s'il y en a.</p>	<p>D U 4 6 + 1 2</p> <p>4 + 1 = 5</p> <p>Je continue avec les DIZAINES.</p>	<p>D U 4 6 + 1 6 6 2</p> <p>5 + 1 = 6</p> <p>Je n'oublie pas la RETENUE s'il y en a.</p> <p>46 + 16 = 62</p>
---	---	--	---

Tracer une droite (e) perpendiculaire à la droite (d)

et passant par le point A.



1 Place le côté rouge de l'équerre sur la droite (d).

2 Fais glisser l'équerre sur la droite (d) jusqu'à ce que le côté bleu passe par A.

3 Trace la droite perpendiculaire.

4 Prolonge la droite avec ta règle, écris son nom et marque l'angle droit (un seul).

La droite (e) est perpendiculaire à la droite (d) et passe par A.

Grille de relecture

1. Je vérifie les points et les majuscules
2. Je vérifie la ponctuation de mon texte
3. Je vérifie que j'ai bien écrit les négations (deux mots)
4. Je vérifie les pluriels dans le texte
5. Je vérifie les accords dans le groupe nominal
6. Je vérifie les accords des verbes avec les sujets
7. Je vérifie l'écriture des mots invariables
8. Je cherche les homophones et je vérifie si je les ai bien choisis
9. Je vérifie les accords des participes passés
10. Je vérifie mes choix entre participes passés et infinitifs

Le chaînage avant

On travaille toutes les étapes en **guidant** l'enfant : soit verbalement, soit en faisant à côté de lui, soit en prenant les mains de l'enfant pour faire chaque étape.

On le laisse faire la **première étape tout seul** et on guide toutes les autres étapes.

Une fois que la première étape est acquise, l'enfant l'effectue seul. La seconde étape est guidée.

Et ainsi de suite jusqu'à ce que la dernière étape soit réalisée sans guidance et que le comportement entier soit donc acquis.

Ex : lavage de mains en 6 étapes.

Début apprentissage	Suite	Milieu apprentissage	Fin apprentissage
<p>Étape 1 : il fait seul</p> <p>Étapes 2 à 6 : on guide l'enfant.</p>	<p>Étapes 1 et 2 : il fait tout seul.</p> <p>Étapes 3 à 6 : On accompagne</p>	Etc.	Toutes les étapes sont réalisées seul, sans aide.

Le chaînage arrière

On travaille toutes les étapes en **guidant** l'enfant : soit verbalement, soit en faisant à côté de lui, soit en prenant les mains de l'enfant pour faire chaque étape.

Le comportement est alors entièrement guidé sauf la dernière étape.

Puis, le comportement est guidé sauf les 2 dernières étapes, et ainsi de suite.

Ces procédures se combinent naturellement avec **l'estompage de guidance** : si l'enfant réalise une étape seul au milieu du chaînage, alors cette étape ne sera plus guidée.

- **Ex** : Lavage de mains en 6 étapes

Début apprentissage	Suite	Milieu apprentissage	Fin apprentissage
Étape 1 à 5 : on accompagne l'enfant.	Étapes 1 à 4 : on accompagne l'enfant.	Etc.	Toutes les étapes sont réalisées seul, sans aide.
Étape 6 : l'enfant fait seul.	Étapes 5 et 6 : l'enfant fait seul.		

4. Aménagement du travail

On essaie d'adapter le travail en fonction du niveau et des besoins de l'élève. Ce sont déjà des adaptations que les enseignants font spontanément. Proposer un niveau de maternelle à un élève de CM1 n'est pas absurde. Ce n'est pas simple mais cela est tout à fait possible en différenciant et en acceptant cette différence de projet d'élève. Il faut juste accepter que cet enfant ait d'autres besoins que l'ensemble de la classe.

On peut donc faire varier :

- **La difficulté de la tâche** : la même compétence peut être travaillée à différents niveaux, en prenant par exemple des phrases plus ou moins compliquées/complexes pour trouver le verbe conjugué ;
- **Le nombre d'exercices ou activités à faire** : certains élèves vont avoir moins d'exercices à faire et d'autres auront peut-être des exercices supplémentaires ;
- **Les aides et outils** : pour la même compétence, certains élèves peuvent avoir des outils que les autres n'ont pas, comme par exemple utiliser le logiciel geogebra pour tracer des droites parallèles ou trouver les droites perpendiculaires pendant que les autres le font sur feuille.
- **Avoir des objectifs accessibles et précis, l'objectif doit être clair pour l'enfant** : trouver les verbes conjugués dans la phrase est l'objectif, on ne demande pas en plus de trouver le sujet par exemple, on le cherchera dans un autre exercice. Certains enfants sont capables de trouver les sujets, les verbes conjugués, les compléments circonstanciels et les compléments d'objet, mais pas tous dans le même exercice.
- **Autoriser des temps de pause entre les activités** : un enfant autiste doit traiter toutes les informations que ce soient celles liées au travail demandé, mais également les bruits, les odeurs, les mouvements, etc. ;
- **Donner plus de temps aux élèves pour faire le travail demandé** : cela rassurera l'enfant car parfois, il peut faire ce qu'on demande, avec juste un peu de temps en plus.

5. Adaptation des documents

Les documents que l'on donne aux enfants peuvent également être adaptés :

- **Rendre les documents scolaires accessibles** : augmenter la police d'écriture, imprimer sur du A3 plutôt que du A4, utiliser des polices d'écriture rectilignes qui facilitent la lecture (verdana, arial), augmenter les interlignes et les espaces, donner plus d'espace pour rédiger la réponse, etc. ;
- **Proposer des consignes claires et simples** : une seule consigne par exercice, formuler des consignes simples et claires sur ce qui est attendu, faire des consignes fermées (réponse oui/non) plutôt qu'ouvertes. Si on fait des questions ouvertes, on propose des réponses possibles et l'élève choisit.
- **Proposer un exercice par un exercice** : un exercice après l'autre plutôt que la feuille entière, cela lui paraîtra moins long, moins difficile à comprendre et il y a moins d'informations à traiter. Cela réduit également le découragement ;
- **Ajouter un visuel de la consigne** : l'aide visuelle permet à l'enfant de comprendre mieux que le mot dit à l'oral ou le mot écrit, il y a un aspect de permanence de la consigne ;



- **Épurer les documents** : pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, on évite d'ajouter de l'inutile (pas de dessins pour décorer le document par exemple).
- Reprendre tous les **aménagements** prévus pour les **troubles dys** ;
- Utiliser au maximum des **fiches de procédures** qui donnent les étapes pour réussir l'exercice demandé.
- Utiliser, de préférence, un **modèle** de fiche type (même typographie, même présentation...).

FAVORISER LES COMPORTEMENTS ADAPTES

Les enfants avec autisme peuvent être réticents à s'engager dans l'activité et à la mener à son terme. Pour les aider, on peut utiliser des **renforçateurs**.

Renforçateur : quelque chose de plaisant obtenu immédiatement après réalisation d'une tâche et qui permet d'augmenter la fréquence d'un comportement attendu.

Ex : tablette, ordinateur, puzzle, jeu de transvasement, etc.

Toute la partie des renforcements positifs/négatifs est issue du site www.aba67.free.fr avec quelques modifications et ajouts de ma part.

Le renforcement

1. Renforcement positif

On obtient quelque chose de positif / agréable. Il en existe plusieurs :

- **Renforçateurs primaires** : liés aux besoins primaires tels que l'alimentation, le sommeil, etc. Tout au long de l'activité, on renforce les comportements en donnant un morceau de gâteau ou de bonbon. Il n'est pas à privilégier au sein de la classe. Cela nécessite l'accord de l'IEN et de la famille. On peut être amené à l'utiliser s'il est inscrit dans le PPS.
- **Renforcement par une activité intéressante** : celles que l'on entreprend spontanément pour le plaisir qu'elles procurent. Ex : *Regarder la télé, faire du roller, du vélo, jouer à la dinette, etc.* On fait quelque chose de bien et on obtient quelque chose que l'on apprécie particulièrement. Ex : *j'ai bien rangé ma chambre, je peux regarder la télévision.* C'est une récompense obtenue à la fin.
- **Renforçateurs intermédiaires** : Leur pouvoir renforçant vient du fait qu'ils peuvent être échangés contre les renforçateurs décrits précédemment. Ex : *de l'argent contre toute sorte de bien dans notre société ou encore les bons points à l'école, ou les jetons lorsque l'on met en place une économie de jetons.* On renforce par ces jetons tout au long de l'activité jusqu'à obtenir le renforcement final, la récompense finale.
- **Renforçateurs sociaux** : événement agréable produit par une autre personne. Ex : *tape sur l'épaule, câlin, bisous, chatouilles, félicitations, porté...* C'est celui que l'on vise pour tous les élèves.

Le renforçateur doit donc être distribué :

- systématiquement ;
- **tout de suite après** l'émission du comportement ;
- **en quantité suffisante** (pour être efficace) mais pas trop (satiété) ;
- selon les **préférences** de l'enfant (il faut réévaluer très souvent) ;
- **avec enthousiasme** (toujours avec félicitations) ;
- **en précisant ce que l'on renforce** (ex : "super, tu m'as regardé!") ;
- **en variant** les renforçateurs sociaux ("super!, tu es un champion!, Génial!...).

2. Renforcement négatif

C'est une procédure par laquelle un comportement tendra à devenir plus fréquent suite au retrait d'un stimulus aversif, désagréable.

Ex :

- Un enfant et sa maman vont faire les courses.
- L'enfant pointe du doigt le paquet de bonbon.
- La maman refuse de lui donner.
- Il se met à pleurer.
- Maman lui donne le paquet de bonbons pour que son enfant arrête de pleurer.

- **Analyse de la conséquence :**
 - La maman effectue inconsciemment un **renforcement positif** pour le comportement de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle amène une conséquence agréable (les bonbons) après le comportement de pleurer.
 - Par contre, pour le comportement de la mère, il s'agit d'un **renforcement négatif**, car elle arrête les pleurs de l'enfant, elle arrête la sensation désagréable.

Ex :

- Pour enseigner à un enfant le "non", on pourra lui présenter quelque chose qu'il n'aime pas (un aliment par exemple) et lui demander "tu en veux ?".
- L'aliment est retiré de sa vue quand qu'il a répondu "non".
- C'est un **renforcement négatif** qui à la longue devient pour l'enfant associé au fait de dire "non".
- On est dans le renforcement négatif, car l'enfant dit « non » et on enlève ce qu'il ne voulait pas.

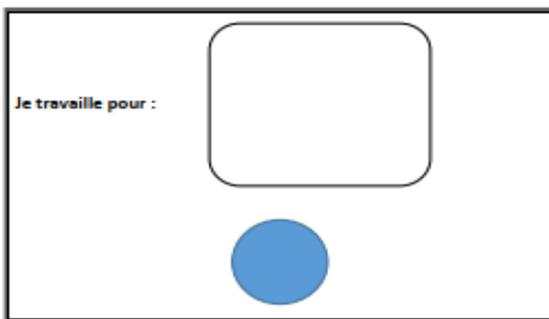
Outils : les renforçateurs

Les **renforçateurs** sont utilisés tout au long d'un travail ou d'une activité pour que l'élève aille jusqu'au bout. Les renforçateurs, l'enfant est sûr de les obtenir. A la fin, il obtient un renforçateur plus puissant que l'on nomme la **récompense**. Celle-ci par contre, il n'est pas sûr de l'obtenir, si le travail n'a pas été fait correctement ou si l'élève s'est trompé par exemple.

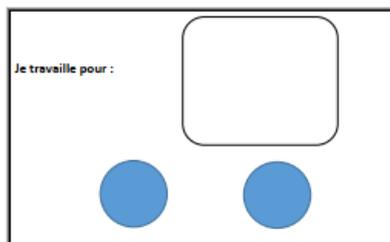
Un système est très utilisé pour faciliter le renforcement à chaque bon comportement, chaque bonne réponse de l'élève. Ce sont des **renforçateurs intermédiaires** : c'est-à-dire qu'on renforce tout au long de l'activité avec des **jetons** jusqu'à obtenir le renforçateur souhaité (la tablette, l'ordinateur, un jeu, une sortie, etc.). On utilise donc un système d'économie de jetons. L'élève doit gagner le bon nombre de jetons avant d'obtenir son renforçateur que ce soit un morceau de chocolat ou un jeu, un temps sur l'ordinateur, etc. Cela peut être toute sorte de récompense souhaitée par l'enfant.

- **Économie de jetons** : l'enfant gagne un jeton tout au long du travail à effectuer. Une fois toutes les cases remplies, il a gagné ce qu'il avait choisi comme récompense dans la case « je travaille pour ».

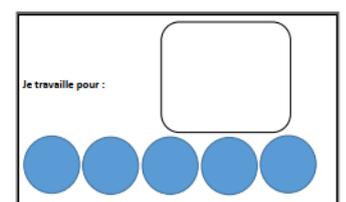
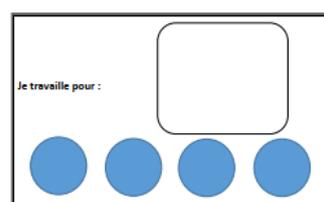
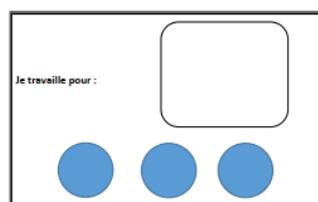
Outils « économie de jetons » de Mme Barilt-Germain



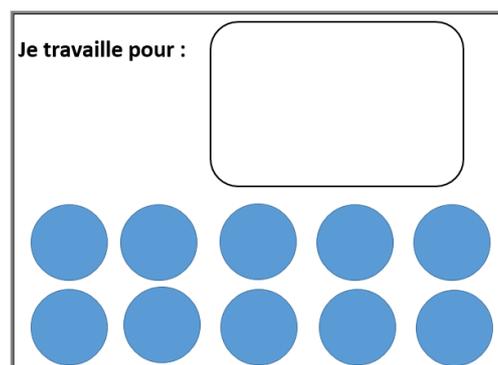
- En fonction des capacités attentionnelles de l'enfant, on peut commencer avec un jeton pour un comportement ou une bonne réponse. Ex : il obtient un morceau de gâteau qu'il aime dès qu'il a mis une perle sur le fil.



- On augmente le nombre de jetons. L'enfant obtient son renforçateur au bout de trois ou quatre ou cinq bonnes réponses ou bons comportements.



- Et ainsi de suite jusqu'à avoir un système de dix jetons à avoir avant d'obtenir le renforçateur final.



CONCLUSION

Comme pour des parents qui apprennent le handicap de leur enfant, il s'agit d'accepter que pour cet enfant en particulier, les objectifs, les aides, les outils, seront différents.

Dans la société, nous faisons tous des choses différentes à des niveaux différents. Nous avons besoin des uns et des autres pour évoluer. On ne peut pas demander à un enfant aveugle de voir ou à un enfant handicapé des membres inférieurs de marcher. C'est à l'environnement de s'adapter pour leur permettre d'apprendre comme leurs camarades.

REMERCIEMENTS

A tous mes collègues professeurs ressources TSA de France qui m'ont aidé à améliorer ce document ;

Pour les photos, merci :

- A Mme Lelouard, Professeure des écoles à l'école maternelle Victor Hugo, Grand-Couronne : photos de classe p.16, photo de bureau d'élève de droite p.25 ;
- A Mme Fournier, Professeure de l'UEEA Broglie de Dieppe : photo de classe en haut p.24, bureau d'élève p.26, emploi du temps avec le petit garçon p.29, timer blanc et bleu à gauche p.32 ;
- A Mme Febvre, Professeure ressource TSA du Jura : photos de gauche et au milieu p.22, photo de balançoire p.23, objets à mordiller de droite p.24, photo de classe du bas p.24, photo d'élève à son bureau p.25,
- A Mme Robert, Professeure ressource TSA d'Indre : classeur PECS p.15 ;

Pour les photos de l'UEEA Broglie de Dieppe, merci à l'



Tous les autres outils sont fabriqués par Mme Barilt-Germain à partir d'images libres de droit (sites internet pixabay, 123RF).

Références

Liste de livres :

- Bintz, Elisabeth (2013). *Scolariser un enfant avec autisme*. Concrètement, que faire ?, éd. Tom Pousse.
- Bouchoucha, Betty (dir.). (2018). *Autisme et scolarité. Des outils pour comprendre et agir (volume 1)*, Canopé.
- Bouchoucha, B. (dir.). (2019). *Autisme et scolarité. Des outils pour comprendre et agir (volume 2 : agir)*, Canopé.
- De Hemptinne, Delphine ; Fallourd, Nathalie ; Madieu, Emmanuelle (2017). *Aider son enfant autiste*. DeBoeck.
- DSDEN Finistère, CRA de Bretagne, ABA Finistère, CHRU Brest et Asperanza Asperger, (2016). *Guide pour la scolarisation des élèves avec autisme*.
- Eglin, E. (2014). *Accompagner des élèves avec troubles du spectre de l'autisme à l'école maternelle*.
- Gagné, A. (2010) *J'accueille un élève ayant troubles du spectre de l'autisme dans ma classe*.
- Garnier, P. (2018) *Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme*, Canopé.
- Laurent, Lydie (2016). *D'une classe à l'autre*. AFD
- Le Gouill, AM. (2011) *Les pictogrammes, tomes 1 et 2*, Les Editions Milmo.

Sitographie sur l'autisme :

- <http://www.canalautisme.com/>
- <https://deux-minutes-pour.org/>
- <http://www.aba67.free.fr/>
- <https://www.participe-autisme.be/fr/index.cfm>
- <https://ba-eservice.info/>
- <https://aspieconseil.com>
- <https://www.mieux-apprendre.com/blog/2018/04/02/lapprentissage-explicite-quest-ce-que-cest/>
- <https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/>

Outils autres que les miens :

- <https://www.pictoselector.eu/fr/>
- <http://bdemaugue.free.fr/> : pour récupérer le fichier correspondant au tétra'aide.
- <https://www.hoptoys.fr/>