



**MIEUX COMPRENDRE
LES BESOINS DES ELEVES TSA
POUR MIEUX ENSEIGNER EN CYCLE 1.**

Plan de l'intervention.



- De quoi parle t-on?
- Déterminations des particularités possibles d'un élève TSA et leur prise en compte en milieu scolaire.
- Concrètement, que faire ? Comment faire ?

De quoi parle t-on ?

D'après le DSM 5, l'autisme est un trouble du neuro-développement (TND) causé par des facteurs du système nerveux central.

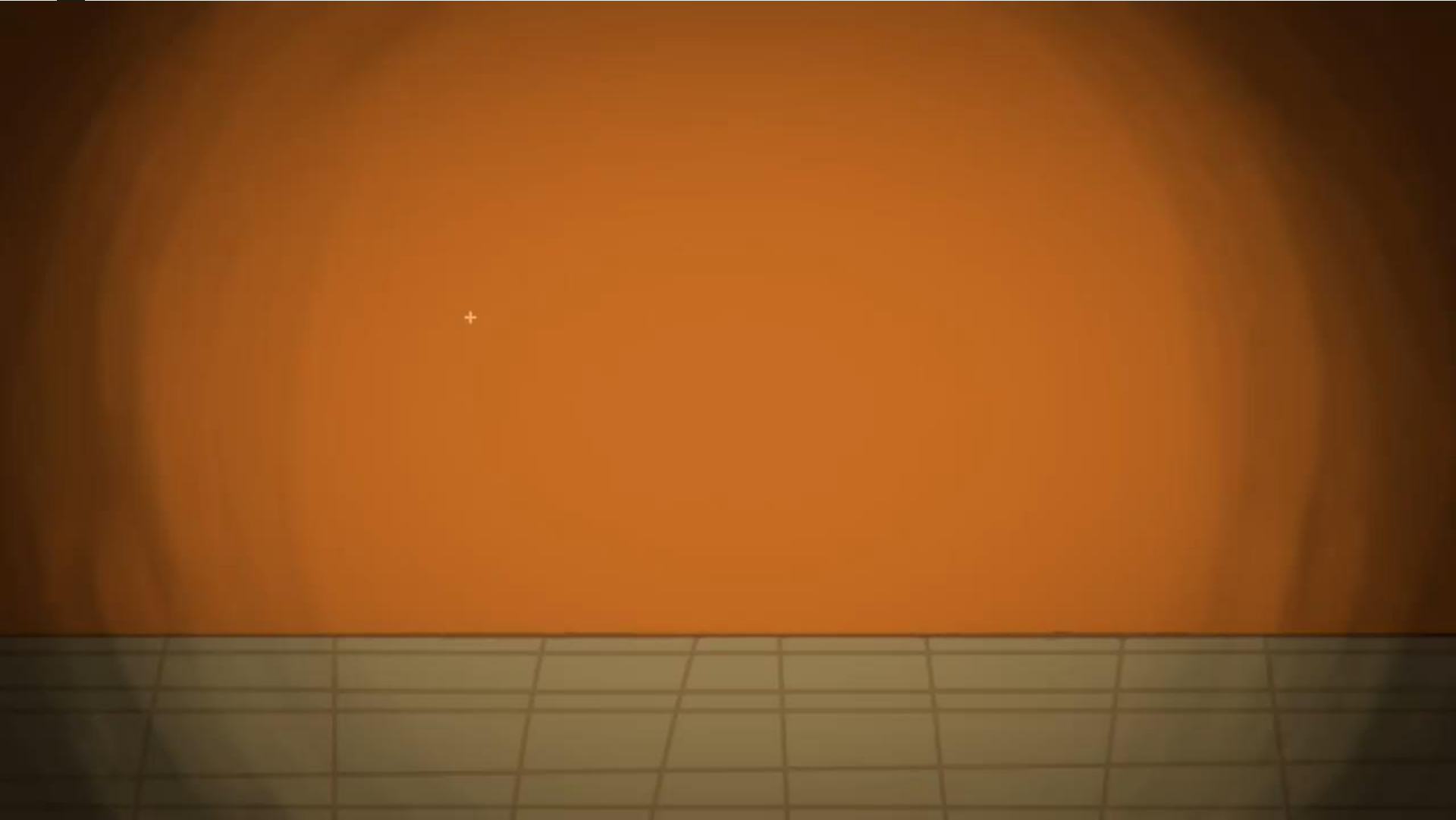
Quelles observations permettent de poser ce diagnostic ?

Déficit persistant de la communication
et des interactions sociales

+

Caractère restreint et répétitif des comportements,
intérêts ou activités

ASSOCIATION DE SIGNES ET LEUR REPETITION.



- Source : Hoptoys adaptation de la video d'Alex Amelines

L'élève avec TSA



Des particularités sensorielles.



Un fonctionnement cognitif atypique.



Aspect communicationnel : expression, réception.



Aspect émotionnel et relationnel.



Motricité.



Mémoire.



Autres points à prendre en compte.

I. Les particularités sensorielles : les sens touchés.

- L'ouïe;
- La vue;
- Le goût;
- L'odorat;
- Le toucher;
- La proprioception;
- Les caractéristiques vestibulaires.

I. Les particularités sensorielles : les sens touchés.

Ouïe: ce qui se rapporte aux sons (intensité...)

- hypersensibilité à certains sons, mais aussi peu ou pas de réaction à certains bruits ou à la voix humaine.

Vue: ce qui se rapporte à ce qui se voit :couleurs, intensité de la lumière...

- recherches de stimulations (jeu avec les lumières...), mais aussi réactions d'inconfort à certaines ambiances

Goût: ce qui se rapporte au goût

- Préférences- dégoûts alimentaires, sélectivité (parfois liée à la couleur, par ex.)

Odorat: ce qui se rapporte aux odeurs

- hypersensibilité à certaines odeurs (recherche ou répulsion)

Tactile : ce qui se rapporte au toucher :superficiel: la douleur, la température...

- ressentis différents (ex frottements, caresses = +/-brûlures; marche sur pointe des pieds)

proprioceptif: ce qui se rapporte au tact profond, posture...

- Ressentis différents des pressions

vestibulaire: ce qui se rapporte à l'équilibre du corps : mouvements, équilibre...

- recherche de sensations (tournoiements, balancements...)

I. Les particularités sensorielles : les sens touchés.



Une traitement atypique des informations sensorielles:

Hyper / Hypo



Une sensorialité particulière :
le point à considérer avant tout autre.

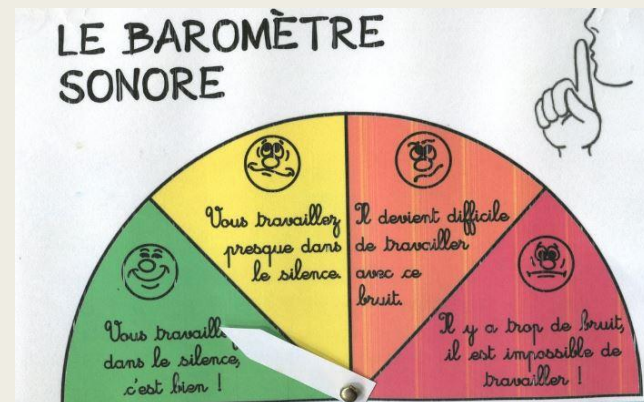
I. Les particularités sensorielles : Canal auditif : quelques adaptations ...

Hyper

- Préparer l'élève aux bruits (alarme, sonnerie ...);
- Réduire le volume sonore;
- Utiliser des fonds sonores connus et rassurants;
- Utiliser un casque filtrant ou un casque audio;
- Disposer des balles de tennis sous les pieds de chaise.

Hypo

- Montrer à la personne la provenance du bruit;
- Utilisation d'informations visuelles pour représenter les différents niveaux sonores;



I. Les particularités sensorielles : Canal auditif : quelques adaptations ...

Hyper

- Se déplacer avant ou après le groupe;
- Veiller aux bruits de frottement (crayons, craies, ...);
- Vigilance vis-à-vis des bruits peu perceptibles (montre, horloge ...)



Hypo

- Parler à la hauteur de l'élève en s'agenouillant.



I. Les particularités sensorielles : Canal visuel : quelques adaptations ...

Hyper

- Eviter les affichages multiples sur les murs;
- Tenir compte de la luminosité (rideau, lunettes de soleil);
- Privilégier les feuilles jaunes pour réduire les contrastes;
- Utiliser des couleurs apaisantes;
- Instaurer des plages de pauses sensorielles.

Hypo

- Utiliser des couleurs vives;
- Disposer un sous main vichy (saturation);
- Se servir d'objets lumineux, réfléchissants ...
- Utiliser le toucher pour mieux « voir » les objets;
- Instaurer des moments de stimulations sensorielles.

I. Les particularités sensorielles : Canal visuel : quelques adaptations ...



I. Les particularités sensorielles :

Canal visuel :

quelques adaptations sur le plan visio spatial.



Le plan vertical est à favoriser quand cela est possible.



I. Les particularités sensorielles : Canal gustatif : quelques adaptations ...

Hyper

- Adaptations des couleurs, de la texture des aliments;
- Séparation visuelle des aliments;
- Adaptation de la t°C des aliments.

Hypo

- Utilisation d'épices;
- Adaptation des quantités alimentaires.



I. Les particularités sensorielles : Canal olfactif : quelques adaptations ...

Hyper

- Eliminer les odeurs superflues (parfum ...)
- Utiliser une odeur apaisante de fond
- Etre attentif aux changements de salle (toilettes ...)

Hypo

- Utiliser des indices visuels pour illustrer les différentes catégories d'odeurs
- Utiliser des règles visuelles sur ce qui est socialement adapté de sentir
- Utilisation d'ambiances olfactives (mouchoirs parfumés, boîtes de mauvaises odeurs ...)

I. Les particularités sensorielles : Canal tactile : quelques adaptations ...

Hyper

- Passer en premier ou en dernier dans les files;
- Eviter les contacts physiques inutiles;
- Accepter les manches longues l'été;
- Eliminer les étiquettes sur les vêtements;
- Choisir des matières appréciées.

Hypo

- Contrôler la température des objets;
- Utiliser des objets d'exploration des matières;
- Utiliser des bains sensoriels (riz, bouchons, sable ...).

I. Les particularités sensorielles : Sur le plan proprioceptif. (sensibilité tactile profonde)



I. Les particularités sensorielles : Sur le plan vestibulaire. (Equilibre, mouvement)



I. Des particularités sensorielles.

Difficultés à l'école :

- En classe: Temps d'accueil en maternelle, mouvements, bruits quand travail de groupe, néons
- Dans la cour: bruit, mouvements...
- A la cantine, au restaurant scolaire: odeurs, bruits, sélection alimentaire ...
- En salle de sport: bruit, résonnance, néons...
- A la piscine: bruit, reflets de l'eau, lumière, odeur du chlore, shampoing...

I. Des particularités sensorielles.

Difficultés à l'école :



Groupe de Recherche
**Action Recherche
Adaptation**



Fiche Conseil'Autismes N°2

Fiche conçue en 2019

Tenir compte des stimuli sensoriels

Pour rappel : il existe 7 principaux systèmes sensoriels (voir la fiche [Savoir'autismes n°8 : «Autisme et sensorialité »](#)).

Tout le monde a des particularités sensorielles. Mais chez les personnes avec un Trouble du Spectre de l'Autisme, cela est plus marqué et génère des difficultés d'adaptation.

Certains problèmes de comportement peuvent être liés à un traitement sensoriel particulier de l'information.

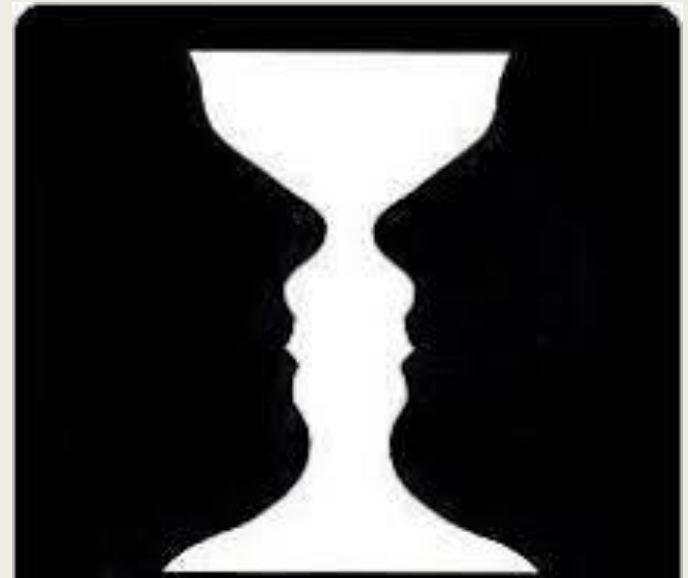
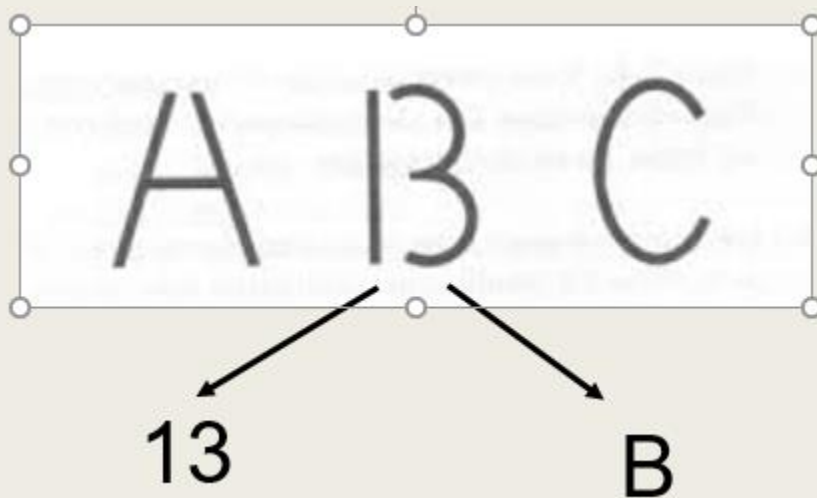
Si l'élève présente des particularités face à une source sensorielle, il est important d'en tenir compte.

Des outils peuvent aider à repérer ces spécificités sensorielles (ci-dessous)

I. Des particularités sensorielles : d'autres caractéristiques.

- Perception de la Gestalt

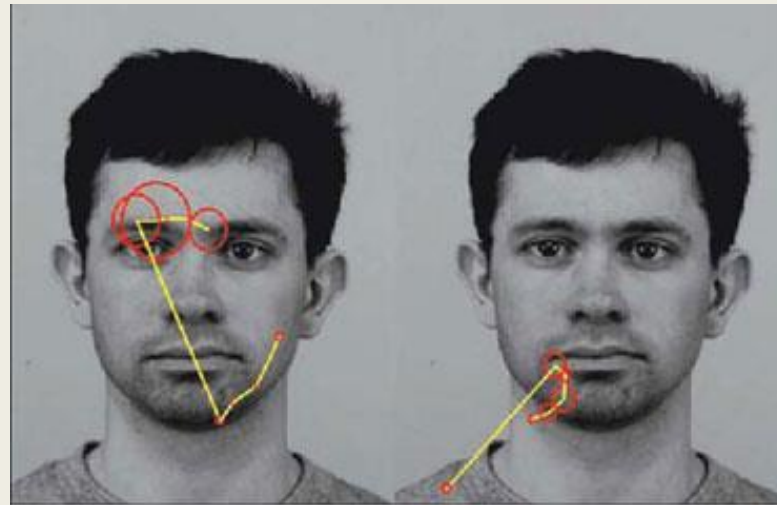
Difficultés à séparer ou à rassembler des informations importantes



I. Des particularités sensorielles : d'autres caractéristiques.

- Perception fragmentée ou morcelée.

Difficulté à interpréter les objets, les personnes, l'environnement comme des constituants d'une situation globale, l'attention se fixe sur des morceaux



I. Des particularités sensorielles : d'autres caractéristiques.

- Distorsion de la perception.

Changements, déformations dans la perception de la forme, de l'espace, du son ...

This animation gives the viewer a glimpse into sensory overload, and how often our sensory experiences intertwine in everyday life.

I. Des particularités sensorielles: d'autres caractéristiques.

- Distorsion de la perception.

Changements, déformations dans la perception de la forme, de l'espace, du son ...



I. Des particularités sensorielles : d'autres caractéristiques.

- Agnosie sensorielle

Incapacité à rattacher une signification à une sensation, impossibilité de reconnaître les objets d'après leurs qualités (forme, couleur, température ...)



I. Des particularités sensorielles : d'autres caractéristiques.

- Agnosie sensorielle.

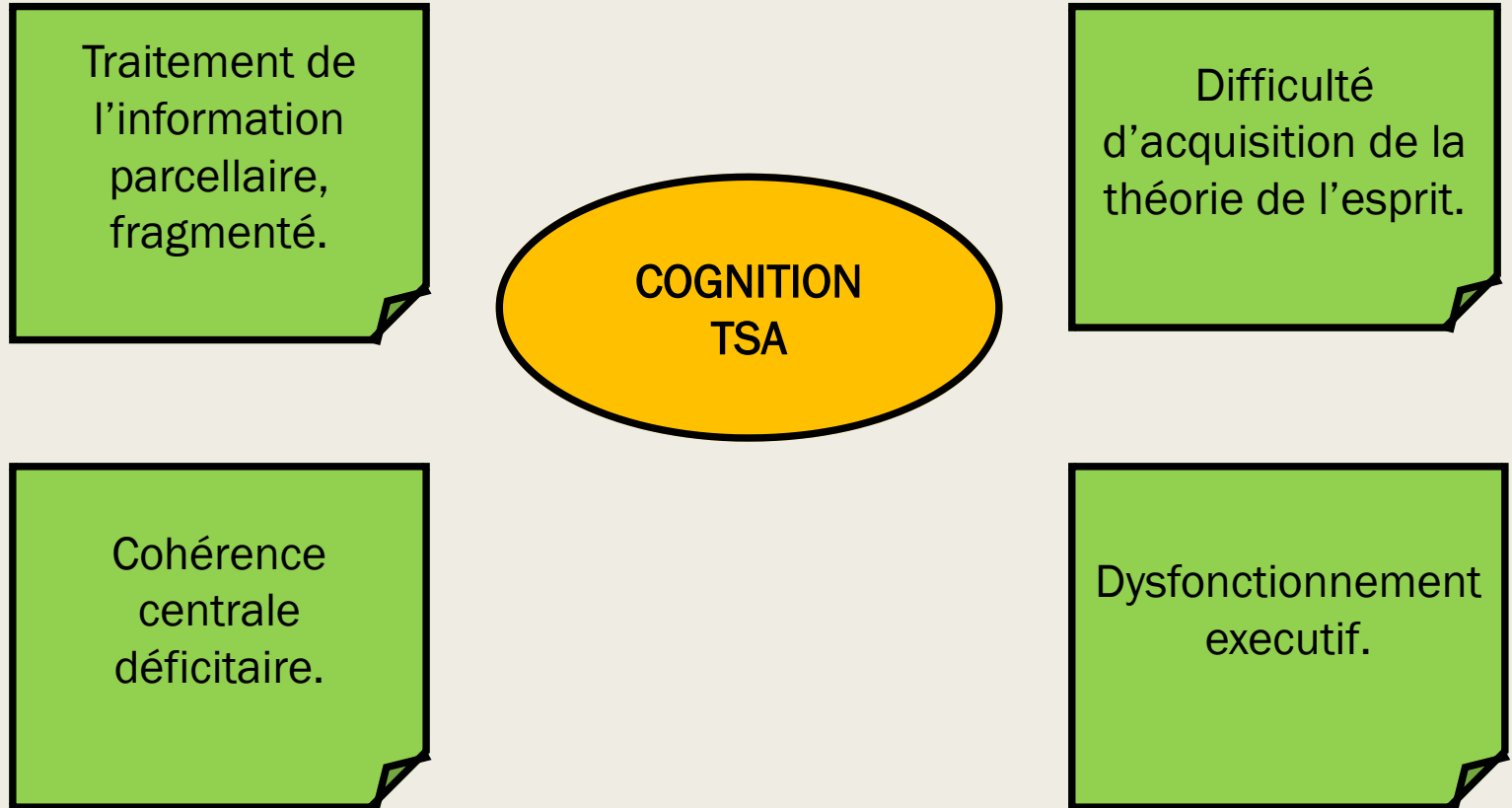
Perte de la compréhension des choses, surdité / cécité de la signification.



Des particularités sensorielles : d'autres particularités.



II. Un fonctionnement cognitif atypique.



II. Un fonctionnement cognitif atypique.

Traitement de
l'information
parcellaire,
fragmenté.

Cohérence
centrale
déficitaire.

- **La pensée fragmentée.**

Un sens à la fois, pas d'interaction des sens.

- **La pensée en détail.**

Un manque de cohérence centrale.

- **L'aspect statique.**

Un manque de flexibilité mentale

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

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

- Comprendre que les états mentaux des autres peuvent être différents des nôtres.
- Attribuer aux autres et à soi-même des états mentaux (émotions, croyances, désirs, intentions).
- La théorie de l'esprit est étroitement liée au niveau développemental de l'enfant (ce n'est pas un concept cognitif en soi). Le précurseur de la théorie de l'esprit est l'attention conjointe.

I. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

Cela sert à:

- Expliquer et comprendre ses propres comportements et émotions.
- Faire le lien entre les comportements, pensées et sentiments des autres.
- Percevoir les émotions des autres.
- Prédire les intentions d'autrui.
- Comprendre les règles sociales.
- Comprendre l'humour.
- Identifier un mensonge...

Elle joue un rôle essentiel dans la communication.

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

Il y a deux niveaux.

- 1er niveau :

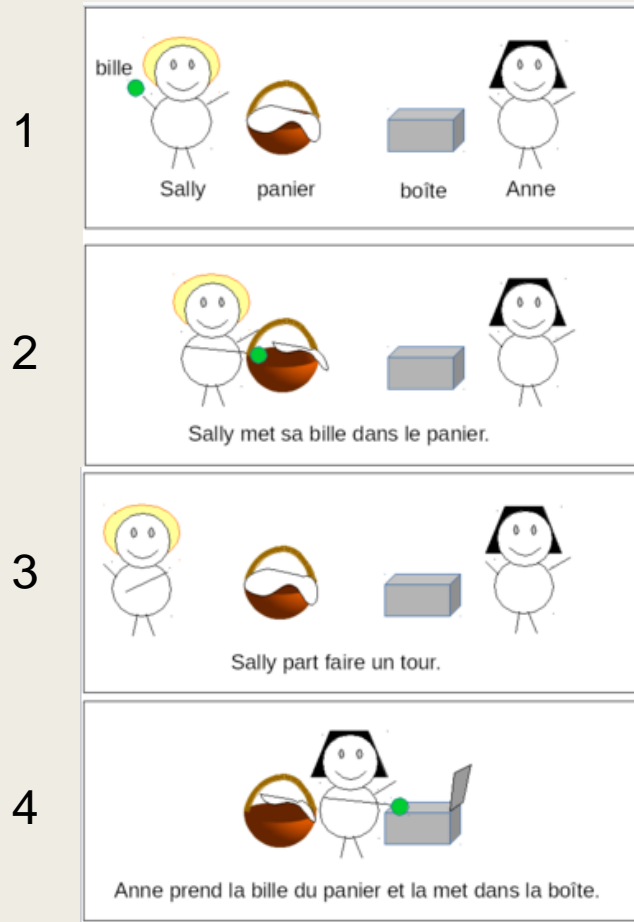
4 ans- 4 ans $\frac{1}{2}$ « on pense et les autres peuvent penser différemment »

- 2ème niveau :

7-8 ans « on pense que l'autre pense. On peut imaginer, prévoir les pensées, intentions, croyances des autres »

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.



Expérience de Sally et Anne.

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

Test de fausse croyance de premier ordre.



Maxime range son
chocolat dans le placard
vert avant d'aller jouer
dehors



Quand Maxime est sorti,
sa mère déplace le
chocolat et le range dans
le placard bleu



Maxime rentre à la
maison pour goûter

Question : Où Maxime va-t-il aller chercher son chocolat ?

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

Test de fausse croyance de premier ordre.



Question : Où Maxime va-t-il aller chercher son chocolat ?

Réponse :

- dans le placard bleu → Enfants de moins de 4 ans et Enfants avec autisme
- dans le placard vert → Enfant de plus de 5 ans = 1^{er} Ordre acquis

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

Conséquences : des difficultés à la compréhension des règles sociales dues à des problèmes pour:

- Identifier, comprendre et expliquer ses émotions ainsi que celles d'autrui.
- Prédire un comportement et identifier les intentions d'autrui. - Comprendre l'humour et identifier les mensonges ... Manque d'empathie.

Relations entre pairs souvent difficiles car l'élève n'est pas toujours capable de décoder les intentions des autres (naïveté)..

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

L'élève ne sait pas aller vers les autres ou le fait maladroitement.

- Il n'arrive pas à s'adapter aux émotions des autres (identifier un mensonge, prédire les intentions d'autrui)
- L'élève s'isole, il évite le contact avec les autres .
- Il n'a pas le bon comportement lorsqu'on vient vers lui, lorsqu'on fait une blague...
- Il ne sait pas travailler en groupe.

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

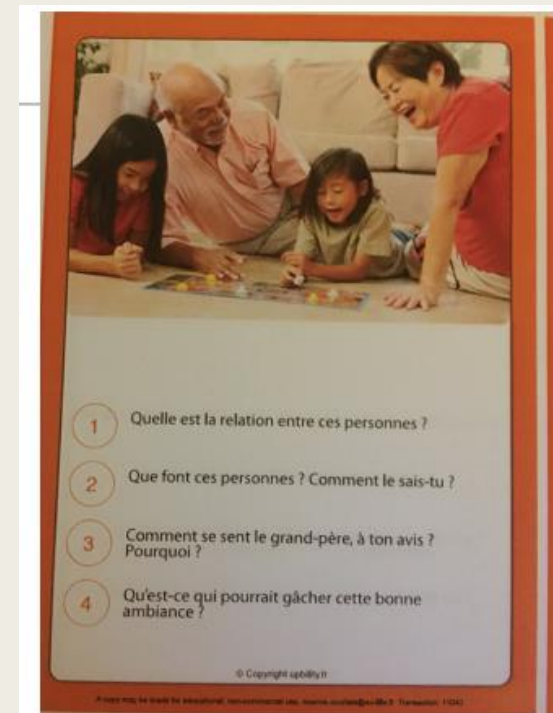
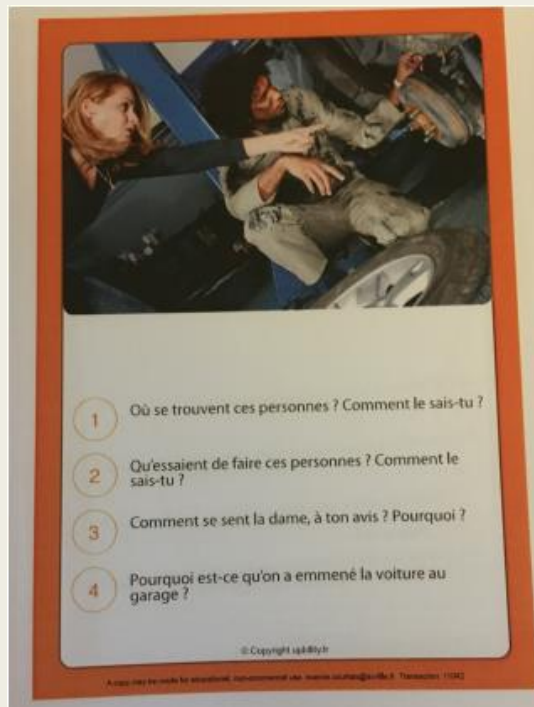
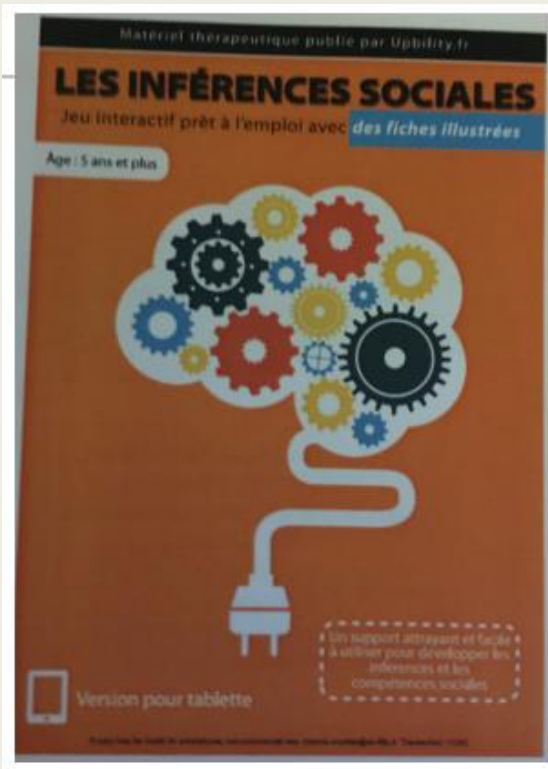
Travailler la théorie de l'esprit.



II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

Travailler la théorie de l'esprit.



II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Déficit de la théorie de l'esprit.

Travailler la théorie de l'esprit.

Des jeux:

- Feelings;
- Emo Park;
- L'école des monstres.



II. Un fonctionnement cognitif atypique.

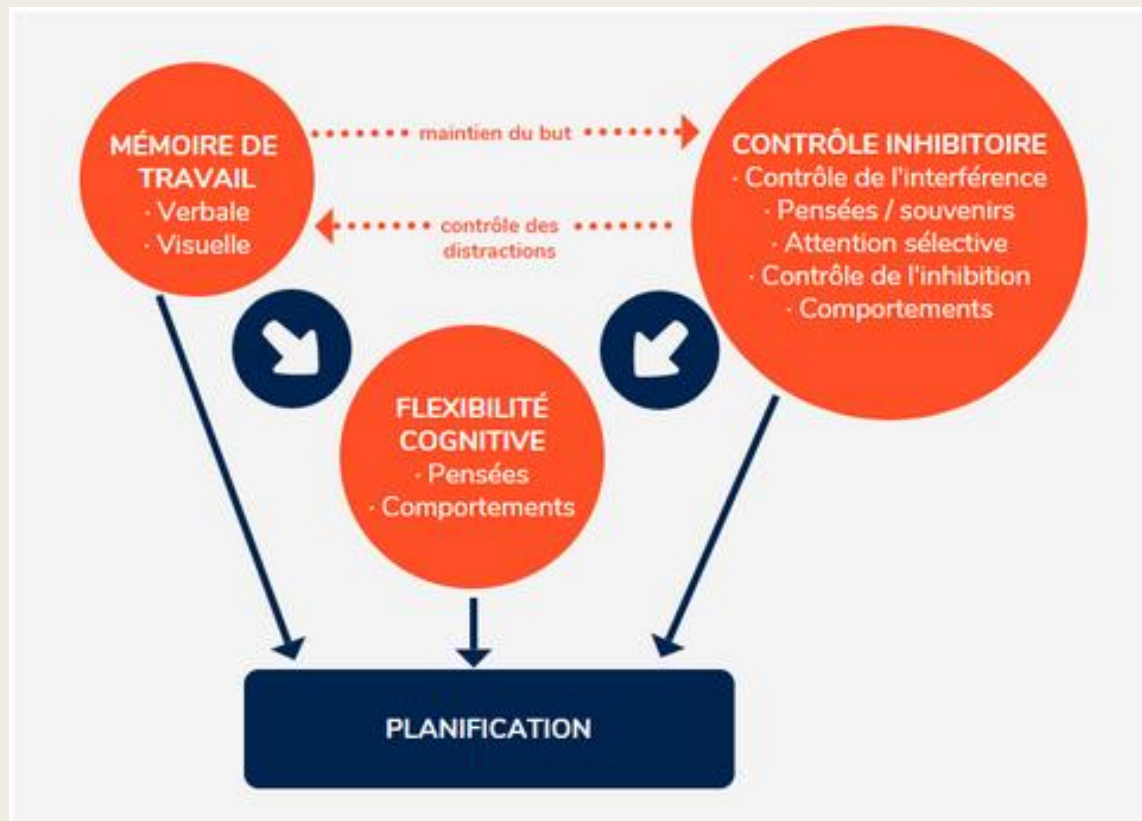
- Dysfonctionnement exécutif.





II. Un fonctionnement cognitif atypique.

- Dysfonctionnement exécutif.



II. Un fonctionnement cognitif atypique.

Conséquences :

- Difficultés avec les nouveautés: recherche de régularité (planning et routines importants) ;
- Manque de flexibilité à tous les niveaux: un mot n'est pas un autre, difficulté pour faire un nouvel apprentissage, difficulté quand il y a un changement;
- Difficulté de planification: besoin d'aide pour s'organiser dans le temps et les activités, pour gérer son matériel...
- Tempo plus lent: besoin de plus de temps pour traiter l'information (orale ou non)
- Problèmes de concentration et d'attention (d'autant + fragile si on reste sur du langagier).
- Besoin de remobilisation régulières Manque d'initiative, difficulté pour faire des choix...

II. Un fonctionnement cognitif atypique. Sa prise en compte en milieu scolaire.

Des actions menées
dans un but
d'autonomie

- Répondre aux besoins physiologiques de l'enfant;
- Aider l'enfant avec autisme à identifier ses particularités; sensorielles et à les communiquer;
- Aider la personne avec autisme à réguler ses besoins sensoriels de façon socialement adaptée.

Des actions sur
l'environnement

- Favoriser la prévisibilité;
- Aménager l'environnement;
- Proposer du temps et un espace dédié à l'enfant pour répondre à son besoin sensoriel;
- Diminuer le stimulus déclencheur;
- Utilisation de renforçateurs positifs.

II. Un fonctionnement cognitif atypique.

Sa prise en compte en milieu scolaire.

Lien fonctions exécutives et organisation : propositions d'adaptation.

- Organiser les tâches complexes en sous tâches (pas de problème à tiroirs par exemple ou ne pas demander de découper et de coller en même temps mais demander chaque chose à la suite).
- Donner une méthodologie à suivre (manque de stratégie).
- Donner des protocoles d'organisation : par exemple: marque page, code couleur en fonction des matières...
- Simplifier : utilisation cahier 24x32, utilisation de cahiers à usage unique...
- Donner des exemples;
- Clarifier les demandes;
- Structurer le temps et l'espace;
- Remobiliser régulièrement l'élève en personnalisant la consigne en s'approchant de lui.

II. Un fonctionnement cognitif atypique. Sa prise en compte en milieu scolaire.

Lien fonctions exécutives et capacités attentionnelles : propositions d'adaptation.

Evaluation des élèves et adaptations en fonction de ce qui est repéré:

- Gestion des stimuli environnementaux;
- Capacité d'engagement et de désengagement dans une tâche.

Les capacités d'attention peuvent être améliorées si on tient compte des besoins de l'élève sur le plan sensoriel (visuel, auditif, vestibulaire en particulier).

II. Un fonctionnement cognitif atypique. Sa prise en compte en milieu scolaire.

Lien fonctions exécutives et capacités attentionnelles :
propositions d'adaptations.

Un exemple : le programme d'intervention SPIFE.

- Appliqué en classe en moins de cinq minutes par l'enseignante;
- Deux fois par jour;
- Chaque jour de la semaine;
- Pendant une durée de six semaines .



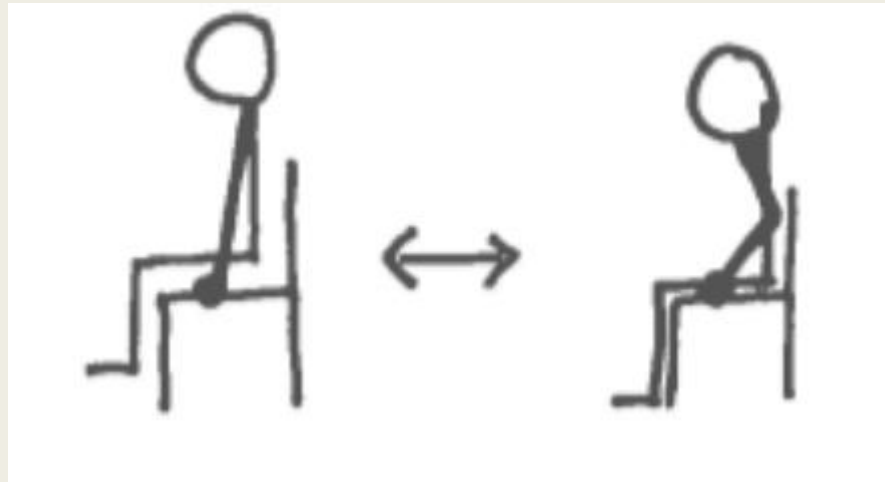
Augmentation du temps et de la qualité attentionnelle des élèves

II. Un fonctionnement cognitif atypique. Sa prise en compte en milieu scolaire.

Lien fonctions exécutives et capacités attentionnelles : propositions d'adaptations

Un exemple : le programme d'intervention SPIFE.

1. Assis sur la chaise, l'élève pousse avec ses mains sur l'assise pour soulever ses fesses.

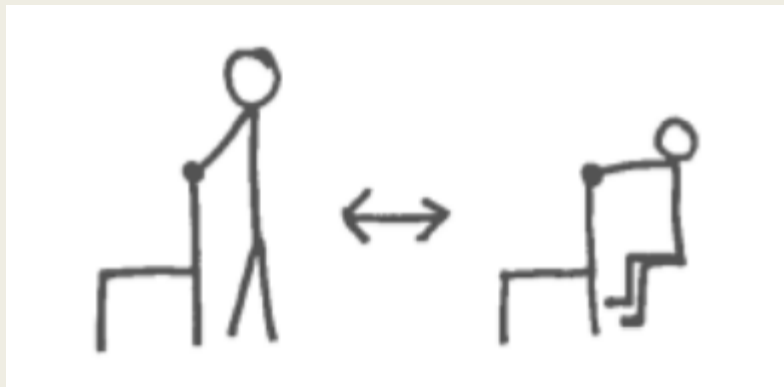


II. Un fonctionnement cognitif atypique. Sa prise en compte en milieu scolaire.

Lien fonctions exécutives et capacités attentionnelles : propositions d'adaptations.

Un exemple : le programme d'intervention SPIFE.

2. Squats: se lever debout derrière la chaise et mettre les mains sur le dossier. Plier les genoux comme pour s'asseoir sur une chaise et se relever. Compter 10 répétitions



II. Un fonctionnement cognitif atypique. Sa prise en compte en milieu scolaire.

Lien fonctions exécutives et capacités attentionnelles : Propositions d'adaptations.

Un exemple : le programme d'intervention SPIFE.

3. Serrer les pattes du pupitre: Assis sur la chaise, l'élève serre les deux pattes avant du pupitre. Compter jusqu'à 10 et maintenir.

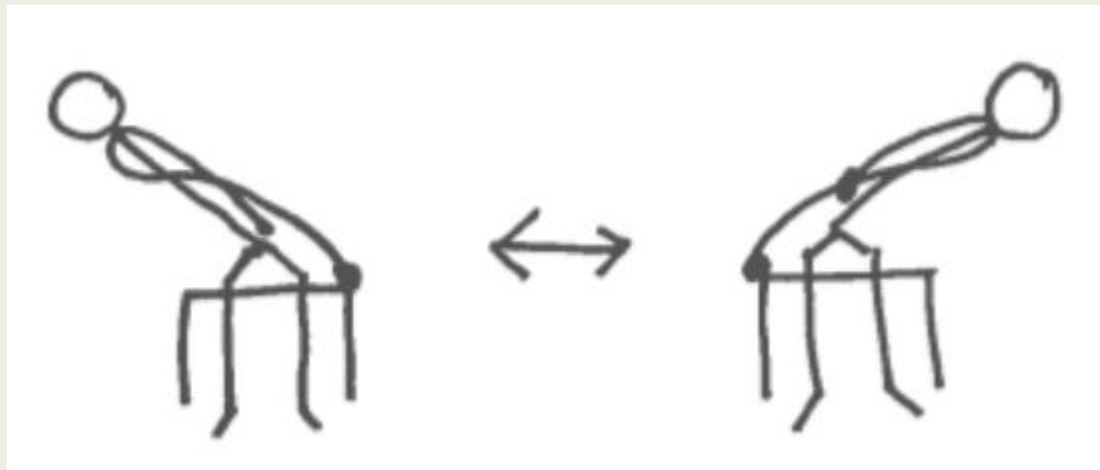


II. Un fonctionnement cognitif atypique. Sa prise en compte en milieu scolaire.

Lien fonctions exécutives et capacités attentionnelles : Propositions d'adaptation.

Un exemple : le programme d'intervention SPIFE.

4. Étirer les bras sur le côté de la chaise: Assis sur la chaise, l'élève prend le côté de l'assise gauche avec son bras droit et se penche vers la droite pour étirer. Ensuite il alterne.



II. Un fonctionnement cognitif atypique. Sa prise en compte en milieu scolaire.

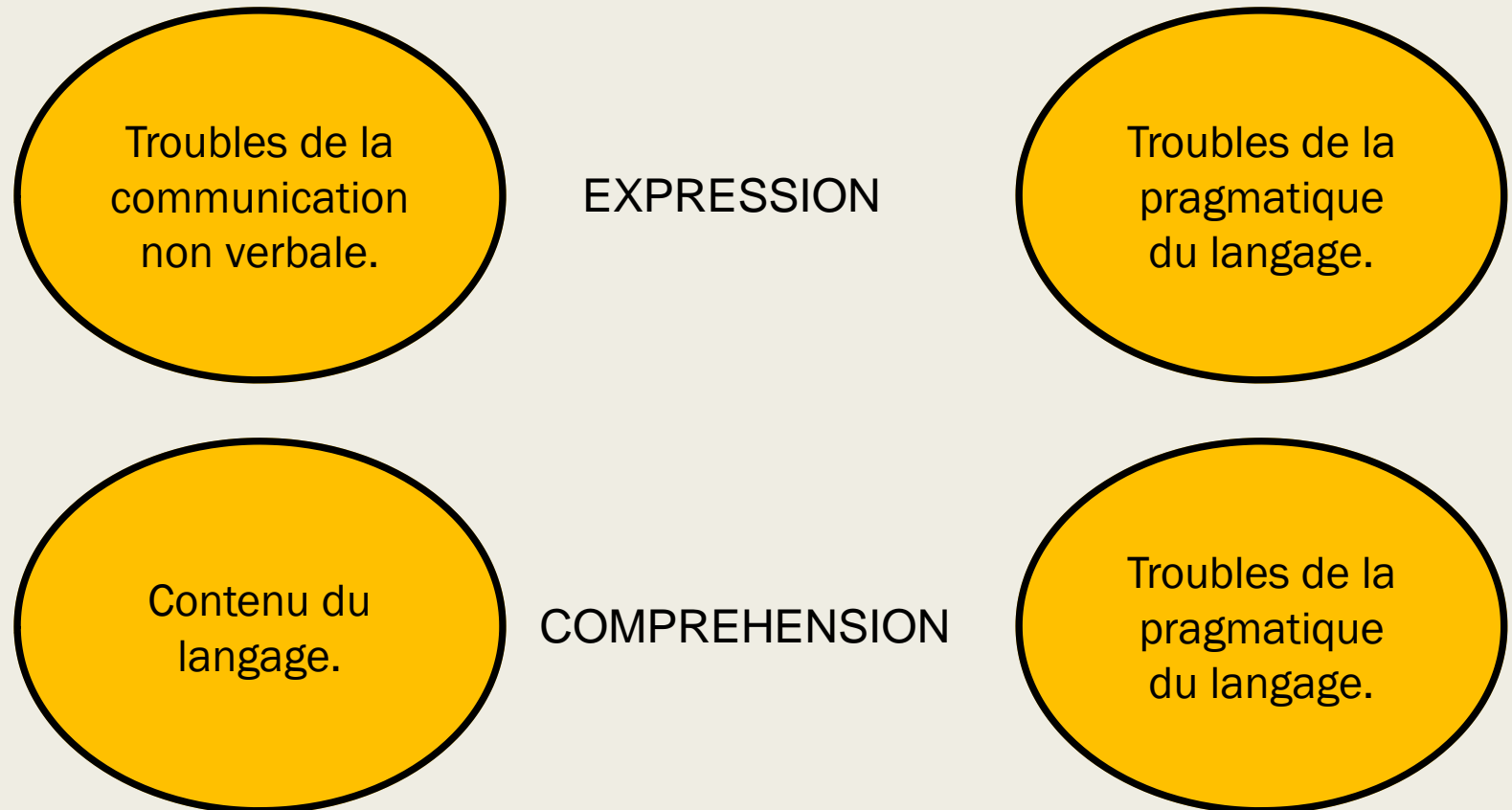
Lien fonctions exécutives et capacités attentionnelles : Propositions d'adaptations.

Un exemple : le programme d'intervention SPIFE.

5. Gonfler les joues: remplir les joues d'air comme pour souffler un ballon. Compter jusqu'à 10 et maintenir.



III. Aspects communicationnels : expression et réception.

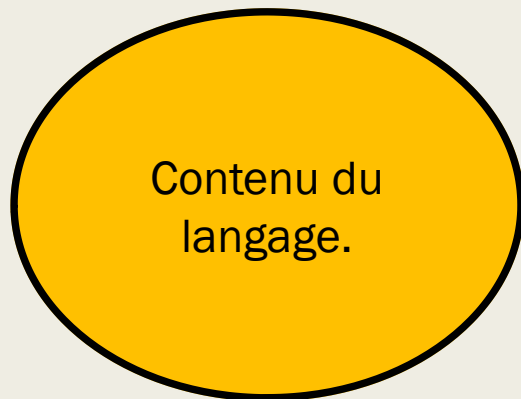


III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication expressive.



- Absence de mimiques faciales;
- Pas d'utilisation des gestes pour soutenir le langage;
- Regard particulier.
- ...



- Jargon;
- Absence ou retard;
- Langage plaqué;
- Echolalies;
- Déficit de l'utilisation de la prosodie;
- Stéréotypies verbales.



III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication expressive.

Troubles de la communication non verbale.

Contenu du langage.

Conséquences :

Pas d'expression spontanée des besoins, difficulté à:

- Raconter les choses;
- Filtrer les choses essentielles un mot en amène un autre:
- Dire qu'ils ont mal:
- Dire qu'ils ne comprennent pas;
- Exprimer correctement leurs ressentis;
- Demander de l'aide...

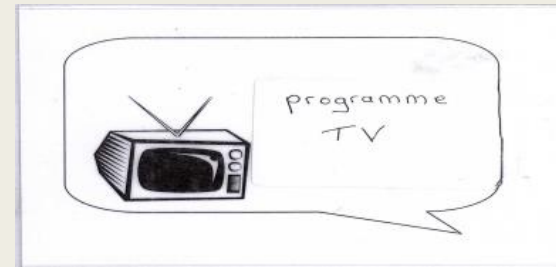
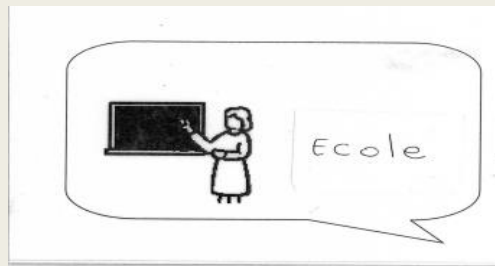
C'est à l'adulte de décrypter leurs besoins.

III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication expressive.

Comment gérer ?

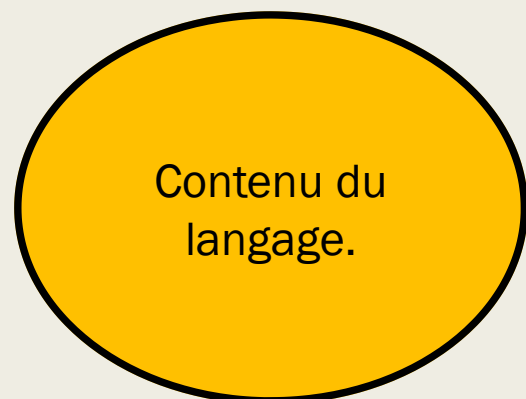
- Utiliser des cartes pour recentrer les propos de l'enfant.



- Utiliser des questions fermées.
- Ne pas hésiter à redire les règles.

III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.



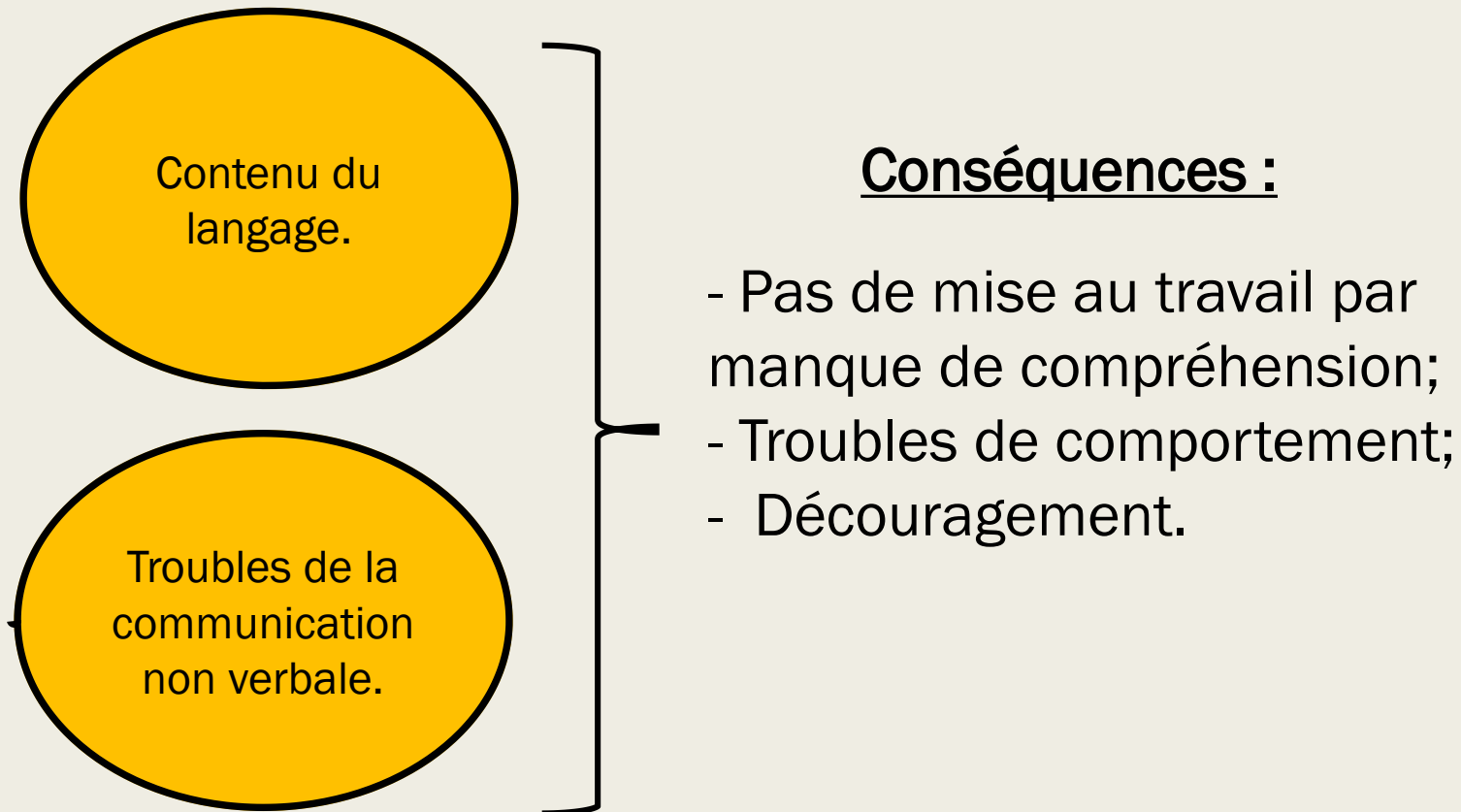
- Compréhension partielle du contenu du message;
- Manque de généralisation;
- Langage pris au pied de la lettre;
- Conceptualisation compliquée;
- ...



- Défaut d'accès à l'humour, au mensonge, à l'ironie, au langage figuré.
- Défaut de prise en compte du partenaire, du contexte y compris émotionnel;
- Défaut de prise en compte de la prosodie..

III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.



III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.

Comment donner une consigne orale ?

- Éviter de trop parler lors des situations d'apprentissage;
- Les consignes doivent être courtes et précises. Ne pas noyer de paroles : vocabulaire minimum (prends, pose, donne, écoute...);
- Utilisation de mots concrets, éviter le langage imagé;
- Utilisation des mêmes mots en cas de répétition de la consigne;
- Formuler les consignes de manière positive (reste assis sur ta chaise plutôt que « ne te lève pas »);
- Si hypersensibilité au bruit, éviter d'élever la voix.

III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.

Comprendre les consignes,

quels moyens pour soutenir la compréhension ?

- Les guidances physiques : il s'agit de guider la personne dans la réalisation de la consigne (ce peut être une guidance partielle : diriger la main ou complète: faire le geste entièrement);
- Les guidances de modélisation: il s'agit de donner un exemple;
- Les guidances visuelles: il s'agit de montrer;
- Les guidances verbales : il s'agit de verbaliser la consigne;

III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.

Comprendre les consignes,

quels moyens pour soutenir la compréhension ?



III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.

Comprendre les consignes,

quels moyens pour soutenir la compréhension ?




III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.

Comprendre les consignes,

quels moyens pour soutenir la compréhension ?



Colorie en vert le triangle













Accompagner des élèves avec des troubles autistiques à l'école maternelle
Emmanuelle EGLIN

III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.

Comprendre les consignes,

quels moyens pour soutenir la compréhension ?

Maman		l'école	
Je		Banane	
Ami		Lait	
Content		Chien	
Triste		Toilette	
Fâché		Voiture	

MAKATON :















- un vocabulaire de base de 450 concepts très fonctionnels
- un vocabulaire modulable de 7000 concepts supplémentaires

III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.

Comprendre les consignes,

quels moyens pour soutenir la compréhension ?

Vouloir			Poupée	
Être			Quand	
Boire			Où	
Maison			Avec	
Encore				
Je voudrais aller au cinéma				
				
Je	veux	aller	au	cinéma

III. Aspects communicationnels : expression et réception.

- La communication réceptive.

Comprendre les consignes,

quels moyens pour soutenir la compréhension ?



III. Aspects communicationnels : expression et réception..

- La communication réceptive.

Comprendre les consignes,

quels moyens pour soutenir la compréhension ?



IV. Aspects émotionnels et relationnels.

Trouble de la
réciprocité.

Non
compréhension
des codes sociaux..

**TROUBLES DES
INTERACTIONS
SOCIALES**

Isolement social.

Difficulté d'accès
à l'empathie.

Difficulté de mise
en place de jeux de
l'imaginaire.

IV. Aspects émotionnels et relationnels.

QUE FAIRE ?

- Soutien aux habiletés sociales: scénarii sociaux;
- Travail sur la reconnaissance et l'expression des émotions;
- Accompagner et soutenir l'élève dans l'expression de ses propres émotions.

IV. Aspects émotionnels et relationnels.



IV. Aspects émotionnels et relationnels.



<http://donnes-moi-ta-main.over-blog.com/2014/11/c-hanger-un-comportement-petits-scenarios-sociaux.html>

IV. Aspects émotionnels et relationnels.

Fort risque de harcèlement des élèves TSA : 90%.

« Être isolé et ne pas avoir d'amis rend l'enfant plus vulnérable aux chicanes et aux harcèlement.

À l'école, les "prédateurs" ciblent ceux qui sont seuls, sans défense et moins susceptibles d'être protégés par d'autres. Avoir plus d'amis peut signifier avoir moins d'ennemis. »

Attwood, 2007.

V. Motricité.

Articulation entre les aspects tonico-posturaux et cognitifs.

Tenir compte des aspects vestibulaires (équilibre postural);

Posture importante (dos, ventre, pied) : équilibre sensorio-tonique;

Attention aux conditions environnementales trop dys stimulantes (affiches, trousse, lumière, bruits...)

V. Motricité.

Stéréotypies ?

Plusieurs fonctions:

- Mouvement tonico-émotionnel;
- Autorégulation pour répondre aux besoins sensoriels;
- Surcharge sensorielle;
- Mobilisation des fonctions cognitives;
- Mobilisation de l'attention, de la concentration mentale.

V. Motricité.

Particularités motrices:

- Troubles de la coordinatrice motrice (dyspraxie);
- Troubles de la coordination visuo-manuelle;
- Problèmes d'ajustements posturaux, maladresses motrices;
- Rigidité corporelle;
- Troubles de la planification des séquences motrices.

V. Motricité.

Particularités motrices :

- Troubles de la coordinatrice motrice (dyspraxie);
- Troubles de la coordination visuo-manuelle;
- Problèmes d'ajustements posturaux, maladresses motrices;
- Rigidité corporelle;
- Troubles de la planification des séquences motrices.



- Difficulté dans les gestes de motricité fine - Difficulté en motricité fine et globale;
- Lenteur;
- Grande concentration sur des gestes quotidiens (ce qui entraîne de la fatigue).

VI. Mémoire.

Les élèves avec TSA ont en général une excellente mémoire (bien plus importante que la plupart des personnes mais:

- Il leur est difficile de sélectionner les informations pertinentes (garde tout en mémoire);
- La mémoire est basée sur les faits plus que sur les affects (se souvient des dates...);
- C'est toutefois une capacité sur laquelle il faut s'appuyer pour les apprentissages

VII. Autres points à prendre en considération.

AUTRES POINTS A PRENDRE
EN CONSIDERATION,
CONSEQUENCES DU
FONCTIONNEMENT
PARTICULIER;

Tempo.

Fatigabilité.

comportement.

VII. Autres points à prendre en considération.



comportement.

- Très souvent liés aux conditions environnementales;
- Moyen pour la personne avec autisme de s'exprimer;
- Il faut déterminer le déclencheur.
- Si possible on n'agit pas sur les comportements inadéquats;
- On renforce les bons comportements;
- On utilise les récompenses concrètes ou sociales;
- Le contrat visuel permet de motiver l'enfant dans son travail et de le renforcer dans ses efforts;
- Bien déterminer la récompense (renforçateurs)

VII. Autres points à prendre en considération.

comportement.

ZOOM

Les renforçateurs*, des moyens concrets de reconnaissance des efforts de la personne autiste

Les renforçateurs sont choisis pour chaque personne et mis en œuvre avec cohérence.

- ils s'appuient sur les intérêts et les goûts de la personne (préférence alimentaire - en évitant les « trop gras », « trop sucré » surtout s'ils sont fréquents -, intérêt pour une activité...)
- ils évoluent en fonction des spécificités de fonctionnement de la personne.
- ils font l'objet d'un consensus partagé entre les intervenants.
- ils sont suffisamment réguliers pour être repères et signes de soutien pour la personne.

On distingue :

- **Les renforçateurs dits « primaires »** destinés à être consommés ou utilisés immédiatement (un petit aliment, un petit temps avec un objet...)
- **Les renforçateurs dits « sociaux »** (un geste, une félicitation « Bravo » « champion »...)
- **Les renforçateurs dits « activité intéressante pour la personne »** (juste après l'apprentissage, il est prévu de permettre à la personne de faire ce qu'elle aime comme « écouter de la musique », « manipuler un livre », « se mettre en retrait »...)
- **Les renforçateurs dits « intermédiaires »** sont destinés à être épargnés ou échangés. Leur addition permet, plus tard d'avoir accès à une activité ou un objet désiré. (« aller voir un dessin animé » après avoir présenté « 3 » comportements adaptés.)
- **Les renforçateurs dits « naturels »** sont fournis par l'activité elle-même.

Puis est choisie la manière (avec contact visuel, geste, mot...) et la fréquence de transmission à la personne. Au début de l'apprentissage, le renforcement est proposé de façon régulière, par petites étapes, puis, peu à peu, le temps entre deux moments de renforcements s'allonge jusqu'à ce que le comportement adapté devienne spontané.

Synthèse. La rentrée et le rythme de l'élève.



J'aménage ma classe.



Aider l'élève à saluer.

- 1) Se mettre bien en face;
- 2) Avec notre regard à sa hauteur;
- 3) Utiliser un petit geste et dire le mot;
- 4) Faire un bisou ou utiliser un pictogramme;
- 5) Penser à attendre (temps de latence);
- 6) Le guider doucement et le féliciter.

Il est plus simple de commencer par le « Au revoir »

Aider l'élève à accepter une nouvelle activité.

- 1) Proposer des activités accessibles pour ne pas le décourager;
- 2) Maintenir la nouvelle proposition, même si l'élève n'adhère pas immédiatement ou la refuse;
- 3) Montrer ce que l'on attend de lui;
- 4) Commencer l'activité en parallèle si nécessaire (ou présenter une vidéo d'un élève de la classe);
- 5) Commencer à présenter ces activités sur un temps court;
- 6) Présenter l'activité régulièrement, cela augmente les occasions de l'y intéresser.

Augmenter la motivation de l'élève.



Augmenter la motivation de l'élève.

- 1) Utiliser ce qui motive l'élève en jeu-récompense;
- 2) Proposer à l'élève un choix le plus souvent possible;
- 3) Commencer par des activités courtes et appréciées;
- 4) Le féliciter dès que possible et très souvent;
- 5) Varier les activités;
- 6) Proposer des pauses régulièrement.

Aider l'élève à rester assis à table.

- 1) Faire certaines activités toujours à table;
- 2) Pendant des temps courts;
- 3) L'adulte autorise à se lever le cas échéant;
- 4) Le féliciter régulièrement;
- 5) Proposer des choses stimulantes;
- 6) Si nécessaire, utiliser du matériel spécifique :
coussin, chaise avec accoudoirs ...

Aider l'élève à arrêter une activité.

- 1) Le prévenir un peu avant d'arrêter ou utiliser un time timer;
- 2) Le faire ranger (le rangement fait partie intégrante de l'activité);
- 3) Lui permettre de faire un choix pour l'activité suivante;
- 4) Retirer le matériel (s'il le détourne pour se stimuler) ou stopper l'activité si besoin;
- 5) Lui en proposer d'autres motivantes (activités ou matériels appréciés)

Aider l'élève à arrêter une activité.

1) Le prévenir un peu avant d'arrêter ou utiliser un time timer;



*Le Time-Timer fait
maison*

<http://e.koechlin.koocotte.org/gros-plan-sur-le-time-timer/>

Aider l'élève à faire des encastrement et des puzzles.

- 1) Commencer par du matériel simple à manipuler avec peu de pièces mais assez grosses;
- 2) Utiliser des dessins en fond;
- 3) Proposer un thème qui plaît à l'enfant;
- 4) Poser quelques pièces et laisser l'enfant terminer seul;
- 5) L'aider, si nécessaire, en pointant l'emplacement;
- 6) Guider sa main doucement si nécessaire.

Aider l'élève à attendre



Aider l'élève à attendre.

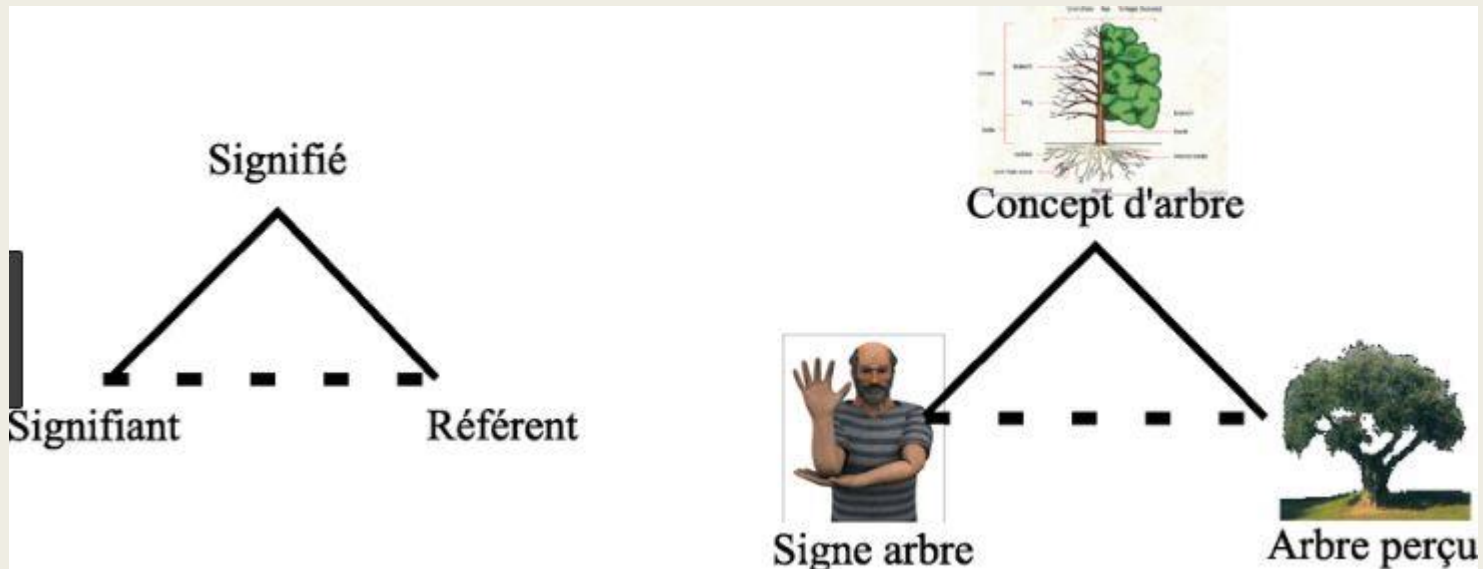
- 1) Dire clairement ce que l'on veut : « Tu attends ! » + geste;
- 2) Montrer un planning visuel pour mettre du sens à l'attente (je prépare .../ après on va ...);
- 3) Le féliciter lorsqu'il attend calmement (même un court instant);
- 4) Différer ses demandes, ses envies (« Après, tu pourras jouer à ça !)
- 5) Utiliser un time timer ou un sablier.

Aider l'élève à ne pas jeter.

- 1) Garder un air neutre, ne pas sur-réagir;
- 2) Limiter le matériel à disposition;
- 3) Le couper dans son élan;
- 4) Le féliciter régulièrement quand il manipule correctement;
- 5) Le faire ramasser sans le féliciter;
- 6) L'ignorer le plus possible, intervenir quand l'enfant casse ou se met en danger.

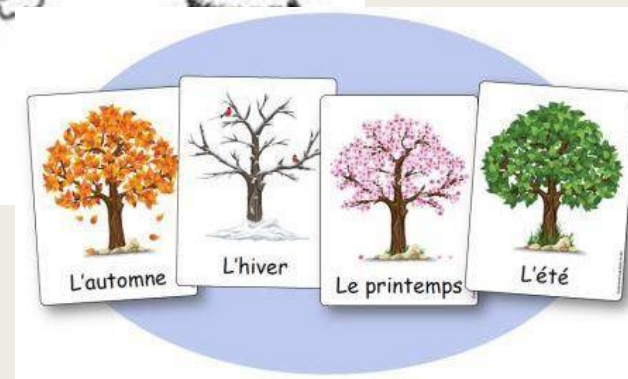
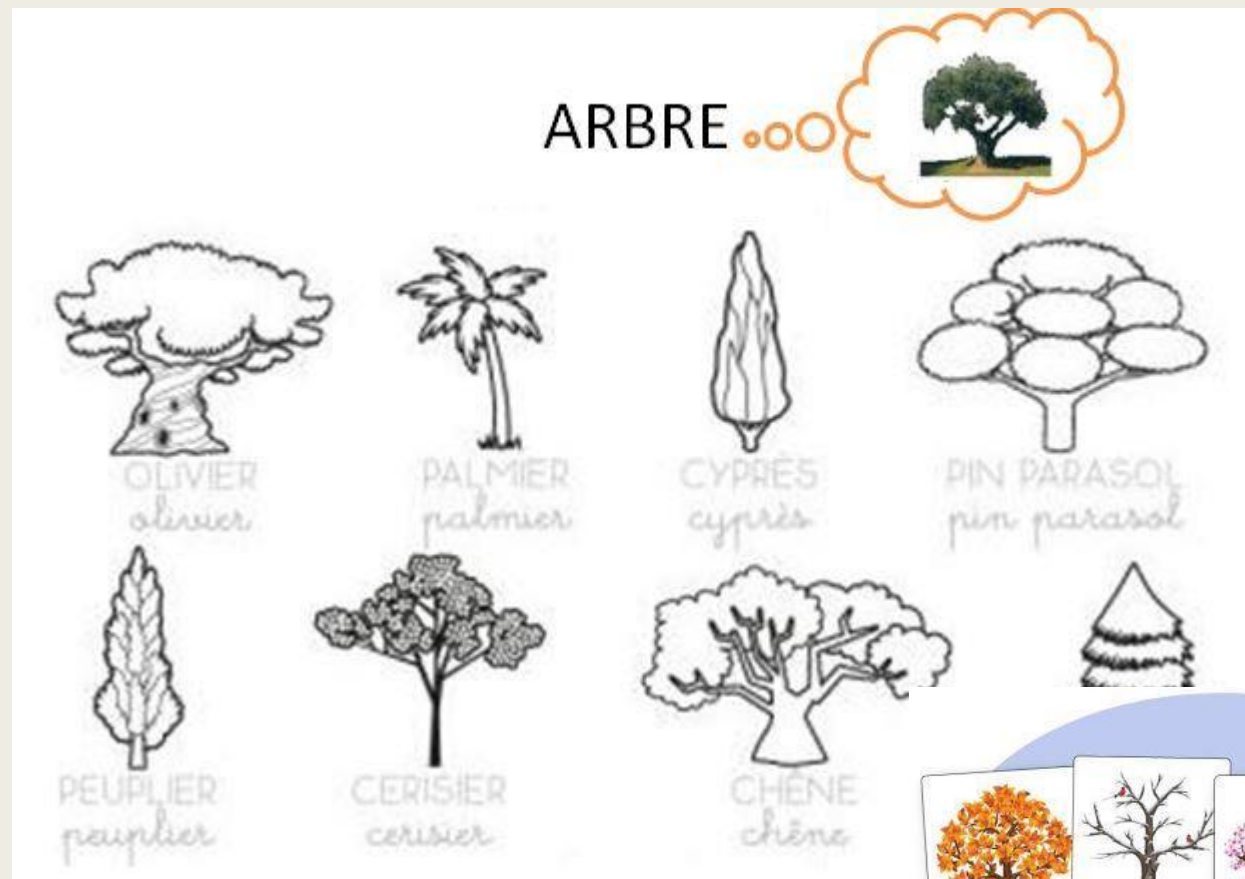
. Aider l'élève à construire des compétences langagières : élaboration d'un imagier.

- Chez les enfants avec autisme, l'association signifiant/signifié ne s'effectue pas automatiquement.

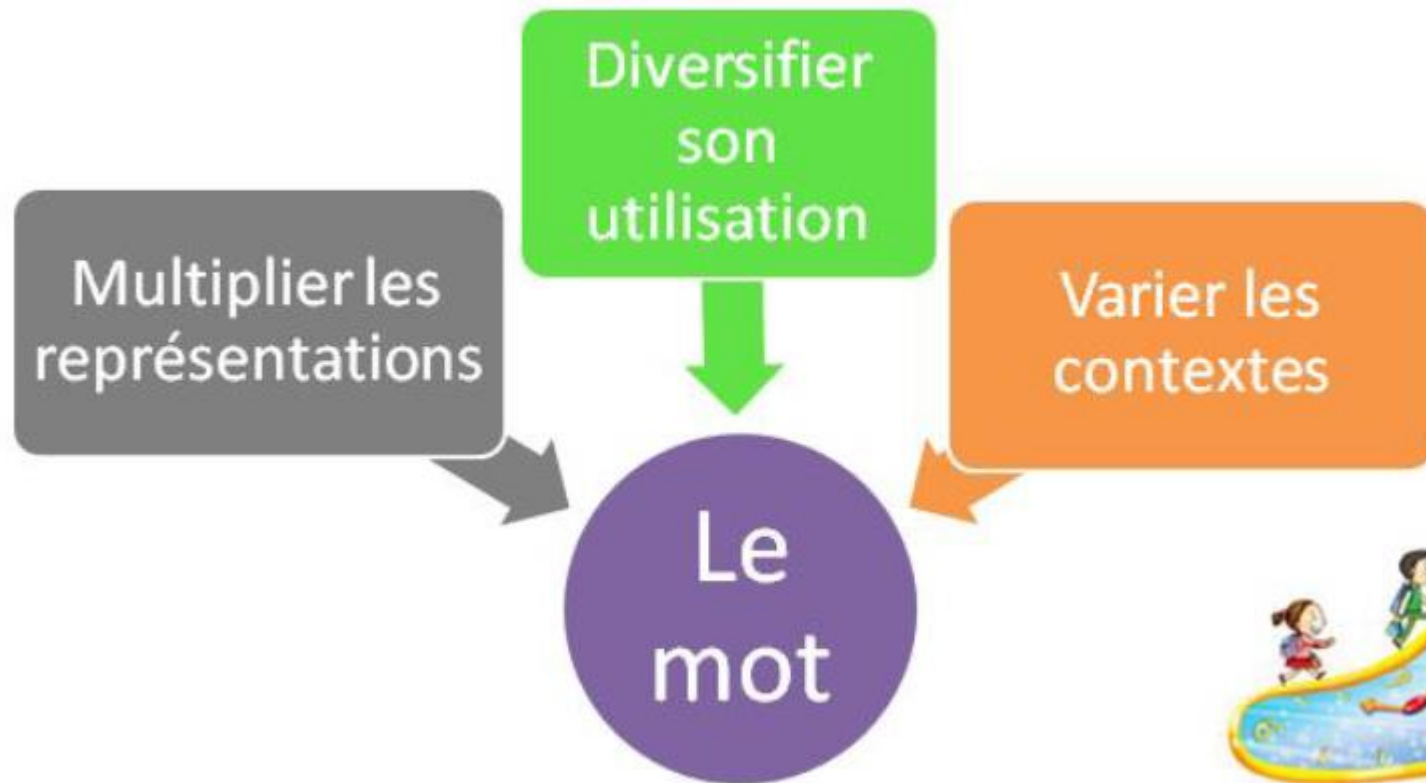


Il faut donc proposer une image pour chaque mot afin que l'enfant s'en fasse une représentation mentale.

Aider l'élève à construire des compétences langagières : élaboration d'un imagier.



Aider l'élève à construire des compétences langagières : élaboration d'un imagier.



Pour aller plus loin ...

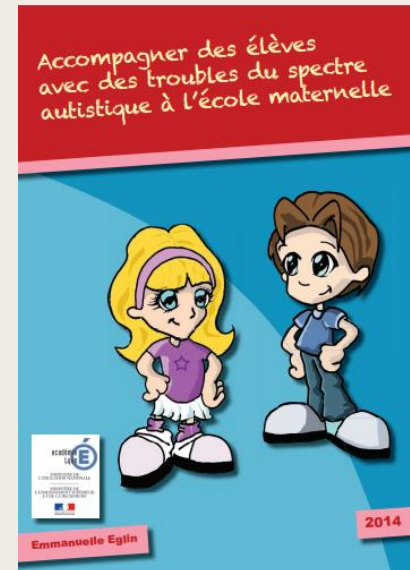
- Accompagner les élèves avec des troubles du spectre autistique en maternelle.

- Canalautisme.com

- Participate.be

- Autismeetastuces.fr

- « Scolariser un enfant avec autisme » Editions Tom Pousse d'Elisabeth Bintz



Un dispositif académique...



RESPIR
des professionnels de terrain répartis sur 9 bassins ASH

Circoscription AVESNES – VALENCIENNES ASH	<p><i>Florent NAVELIER*</i> Avesnes respir-avesnes@liste.ac-lille.fr</p> <p><i>Frédérique GAPSKI*</i> Valenciennes respir-valenciennes@liste.ac-lille.fr</p>
Circoscription DOUAI – CAMBRAI ASH	<p><i>Vincent PAMART*</i> Douai respir-douai@liste.ac-lille.fr</p> <p><i>Pascal SILVAIN*</i> Cambrai respir-cambrai@liste.ac-lille.fr</p>
Circoscription DUNKERQUE – Lille 2 ASH	<p><i>Armelle LECONTE*</i> Lille 2 Hazebrouck-Boileux respir-lille2@liste.ac-lille.fr</p> <p><i>Estelle OBEIN*</i> Dunkerque respir-dunkerque@liste.ac-lille.fr</p>
Circoscription LILLE 1- Lille 3 ASH	<p><i>Isabelle GYLBERT*</i> Lille 1 respir-lille1@liste.ac-lille.fr</p> <p><i>Djordjura Kinziger*</i> Lille 3 respir-lille3@liste.ac-lille.fr</p>
Circoscription ROUBAIX – TOURCOING ASH	<p><i>Isabelle LECHEVALIER*</i> respir-roubaix-tourcoing@liste.ac-lille.fr</p>

*Coordonnateurs des réseaux

Service départemental de l'école inclusive (SDEI)
Lille ASH- DSDEN de Lille
ce.0552726@ac-lille.fr

Le réseau bénéficie de l'appui du service de médecine scolaire départementale et du Centre Ressources Autisme



Version Août 2021

« Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. »

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Un réseau qui conforte les engagements académiques, départementaux et nationaux :

Projet académique 2018-2021

Axe 1 – LA REUSSITE DE TOUS : Déjouer les déterminismes pour permettre à tous de réussir.

Mieux accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers, en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap.

Cadre départemental d'action ASH 2018-2023
Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

- ✓ prioriser l'inclusion individuelle dans le second degré comme dans le premier degré en accompagnant et en formant les personnels et les équipes, individuellement et collectivement
- ✓ partager par tous les acteurs éducatifs la notion d'éducabilité
- ✓ sécuriser les parcours des élèves en situation de handicap de l'école maternelle au lycée

Stratégie Nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement 2018-2022

Garantir la scolarisation effective des enfants et des jeunes



Source : City of Ottawa (2015) Top 6 Inclusion Lanes | Seattle | City for All Women 2016



ACADÉMIE DE LILLE
Chantier d'avenir

Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Nord

POUR L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE

Un réseau au service des équipes pédagogiques des 1^{er} et 2nd degrés



RESPIR

Réseau d'Enseignants Spécialisés
Pour une Inclusion Réussie



