

**SCOLARISER A L'ECOLE MATERNELLE
DES ELEVES QUI PRESENTENT UN TROUBLE DU
SPECTRE DE L'AUTISME (TSA)**

**RECOMMANDATIONS PRINCIPALES
POUR TOUS LES PROFESSIONNELS DE L'ECOLE**



Betty BOUCHOUCHA

Professeure Ressource Autisme

DSDEN Rhône

SOMMAIRE

1. LES TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME

page 3

Définition, manifestations.

2. FAIRE CONNAISSANCE ET FAIRE ALLIANCE AVEC L'ELEVE page 5

Faire connaissance, faire alliance, le *pairing*.

3. OFFRIR AUX ELEVES DES OPPORTUNITES D'APPRENDRE A COMMUNIQUER

page 7

Développer les compétences de bases nécessaires aux apprentissages : imiter, capter le regard, pointer..., des pistes pour agir et des critères pour évaluer.

4. PROPOSER DES CONDITIONS POUR APPRENDRE

page 13

Proposition d'une check-list pour poser le cadre et les adaptations.

5. GUIDER L'ELEVE VERS LA REUSSITE

page 20

Les différentes manières de guider vers la réussite, les chaînages.

6. EVALUER L'ELEVE

page 23

Présentation de critères et d'une grille d'évaluation pour l'adulte et pour l'élève, programmer des objectifs.

7. COMPRENDRE ET FAIRE EVOLUER LES COMPORTEMENTS QUI POSENT PROBLEME

page 25

Comprendre les comportements, observer, caractériser un comportement, déterminer la fonction des comportements, points de vigilance, proposition d'une grille avec un exemple, pour aller plus loin.

8. CONCLUSION

9. SOURCES

1. LES TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME

L'autisme est un trouble neuro-développemental défini dans le **DSM-5** (2013) comme une **dyade** regroupant :

- **Des déficits de la communication et des interactions sociales :**
 - Déficit de réciprocité sociale ou émotionnelle (approche sociale, conversation, partage des intérêts et des affects, interactions sociales...)
 - Déficit de la communication non verbale (contact visuel, langage du corps, compréhension et utilisation de gestes, expressions faciales...)
 - Déficit du développement, du maintien de compréhension des relations (ajustement à des contextes sociaux variés, partage de jeux imaginatifs, se faire des amis, absence d'intérêts pour les pairs...).

- **Un caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts ou activités :**
 - Caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements, de l'utilisation des objets (alignement, rotation...), du langage (écholalie, phrases idiosyncrasiques...).
 - Intolérance au changement : adhésion inflexible à des routines ou rituels verbaux ou non verbaux (détresse extrême face à des changements mineurs, gestion des transitions, rigidité mentale, rituels de salutation, rituels alimentaires...)
 - Intérêts extrêmement restreints et fixes, anormaux dans leur intensité ou dans leurs buts.
 - Hypo ou hyper-réactivité aux stimuli sensoriels, intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement.

Les troubles de l'autisme peuvent parfois être associés à des altérations du langage, à une déficience intellectuelle, à d'autres troubles neuro-développementaux, à des troubles du sommeil, des particularités alimentaires, à des pathologies telles que l'épilepsie...

Le fonctionnement d'une personne autiste évolue au cours du temps en fonction de la sévérité des symptômes, de l'âge, du développement, des expériences, de la qualité et de la nature des accompagnements. On parle d'hétérogénéité du fonctionnement, car l'intensité et la forme des troubles sont très variables d'un individu à un autre.

La notion de spectre renvoie à la sévérité du trouble et à la diversité des manifestations possibles.

MANIFESTATIONS SOCIO-COMMUNICATIVES & COMPORTEMENTALES		
	TROUBLES	MANIFESTATIONS
COMMUNICATION ET INTERACTIONS BIEN DIFFERENCIER LE LANGAGE ET LA COMMUNICATION	COMMUNICATION EXPRESSIVE	Pas de communication, ni de communication non verbale, ou parfois un langage très développé, mais atypique ou/et maladroit. Possibilité de phrases plaquées décalées par rapport au contexte.
	COMMUNICATION RECEPTIVE	Difficultés à comprendre le langage oral (perception et/ou compréhension du message)
	EMOTIONS	DES AUTRES : non compréhension des expressions du visage, du langage corporel, des intentions, des sentiments ... DES SIENNES : difficultés à les comprendre, les gérer, réactions inadaptées (sourire au lieu de pleurer).
	CODES SOCIAUX	Non maîtrise des gestes conventionnels, des règles de politesse, de bienséance.
	PRAGMATIQUE	Difficulté à comprendre le sens d'un message et/ou à adapter son discours et son attitude (prise en compte de l'autre et du contexte).
COMPORTEMENTS ACTIVITES ET CENTRES D'INTERET ET ALTERATIONS SENSORIELLES	INTERETS RESTREINTS ET REPETITIFS	De simples (objets qui roulent...) à complexes (astronomie...). Intérêts qui peuvent être envahissants.
	GESTION EMOTIONNELLE OU BESOINS DE STIMULATION SENSORIELLE	autostimulations / stéréotypies envahissantes / réorganisatrices
	MANQUE DE FLEXIBILITE RESISTANCE AU CHANGEMENT	Anxiété lors des transitions : changer de lieu, d'activité, de programme d'activité qui peut se traduire par des comportements inadaptés.
	ALTERATIONS SENSORIELLES Intégration et modulation sensorielles auditive, visuelle, tactile...	Difficultés de traitement des informations sensorielles (pas de tri dans les informations reçues), hyper ou hypo-réaction en décalage avec les ressentis des autres personnes.

2. FAIRE CONNAISSANCE ET ALLIANCE AVEC L'ÉLÈVE

FAIRE CONNAISSANCE AVEC L'ÉLÈVE :

Pour faire connaissance le mieux possible avec votre élève qui présente un TSA vous pouvez vous rapprocher de ses parents qui vous donneront des informations indispensables pour pouvoir agir de la manière la plus adaptée et la plus efficace possible (communication, gestion des comportements...).






Les parents sont des interlocuteurs précieux et incontournables. Il est important de construire avec eux une relation de confiance.

Nous vous proposons une trame avec des questions possibles pour faire connaissance avec l'élève, cet outil est accessible avec le lien suivant :

FAIRE CONNAISSANCE

FICHE : FAIRE CONNAISSANCE

Ce questionnaire, à compléter avec la famille, a pour objectif de connaître l'élève. Il sert de base d'échange entre l'enseignant, les parents et le ou les AESH. Il peut aussi constituer une trame pour échanger avec d'autres partenaires qui connaissent l'enfant. L'intérêt est de pouvoir se saisir d'éléments pouvant être transposés dans le cadre scolaire et proposer les aménagements les plus favorables à sa scolarisation. Cette grille est non exhaustive, évolutive, adaptable à chaque profil.

<p>Je me présente.</p> 	<p>Au niveau des suivis en fonction de ce que la famille accepte de partager comme informations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orthophoniste - SESSAD - Psychomotricien - Hospitalier pour - Psychologue - CAMSP - ...
<p>J'ai des particularités...</p> 	<p>Comme tout le monde je suis différent.</p>
<p>Vigilance Santé</p> 	<p>Projet d'Accueil Individualisé pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allergie - Panier repas ... <p>A faire avec le médecin scolaire</p>
<p>Ma relation avec les autres...</p> 	<p>Quelles sont ses relations avec les autres enfants ? avec les adultes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fratrie ? - Expérience en collectivité ? oratoire, club - ...
<p>Pour communiquer.</p> 	<p>Parle-t-il à la maison ?</p> <p>Est-ce qu'il comprend ? Que comprend-il ?</p> <p>Comment se fait-il comprendre ? comment fait-il des demandes ?</p> <p>Comment fait-il quand il a besoin de quelque chose ?</p>

Si l'enfant est suivi par des professionnels de la santé ou du médico-social, **avec l'accord des parents**, ces acteurs pourront aussi vous donner des informations afin que vous puissiez mieux comprendre et aider votre élève.

FAIRE ALLIANCE AVEC L'ÉLÈVE : *LE PAIRING*

Faire alliance avec l'enfant qui arrive à l'école est une nécessité pour qu'il devienne un élève. C'est à cette condition qu'il pourra se séparer de sa famille, accepter les contraintes de l'école et s'engager dans les propositions portées par tous les professionnels qui auront à s'occuper de lui (enseignant, ATSEM, AESH ...); ceci est vrai pour tous les enfants qui arrivent à l'école. Mais

pour ceux qui présentent un TSA, cette proposition est encore plus vraie, car certains auront plus de difficultés que les autres pour comprendre leur nouvel environnement, ils pourront aussi être plus fatigables.

Les enfants qui arrivent à l'école auront donc besoin de se sentir en sécurité et de trouver du plaisir dans ce lieu inconnu, surtout lorsqu'il s'agit d'une première séparation d'avec leurs parents. C'est pourquoi les adultes doivent mettre en place du **pairing**, de l'anglais « to pair », associer (2 par 2), terme désignant **le processus par lequel une relation de confiance, un lien positif, va être établi entre 2 éléments, il peut s'agir de :**

- personnes,
- lieux,
- matériel à utiliser,
- activités.

Le *pairing* tend à instaurer un fonctionnement par « contagion »¹ qui signifie que si une chose nouvelle est associée à quelque chose de plaisant, elle devient plaisante à son tour. Ainsi, quelque chose de neutre ou d'avérsif pour l'élève peut devenir plaisant petit à petit. En pratique, pour que le *pairing* s'établisse et se maintienne, l'adulte va délivrer « gratuitement » à l'élève des choses agréables, sans rien attendre en retour, pour acquérir lui-même une valeur positive et agréable.

L'adulte fait en sorte :

- d'attirer l'attention de l'élève,
- de se rendre intéressant à ses yeux,
- de lui donner envie d'interagir avec lui.

Toutefois, l'adulte garde le contrôle des choses attractives, ce qui fait que l'élève doit passer par lui pour les obtenir, facilement dans un premier temps, puis avec quelques contraintes dans un second temps. Cela permet de nouer une relation de confiance, d'activer la motivation de l'élève, cette relation permettra d'enseigner de manière plus efficace des compétences à l'élève parce qu'il verra plus d'intérêt à collaborer avec l'adulte.

Le *pairing* doit être pratiqué en permanence, notamment lors des débuts et fins de séances ou encore après des efforts demandés à l'élève.

¹ Laetitia COILLIOT, Formatrice INSHEA, cours sur les comportements inadaptés, 2021.

• **Comment cela fonctionne ?**

Par « contagion » : si une chose nouvelle est associée à quelque chose de plaisant, elle devient plaisante à son tour

Chose nouvelle	Association avec	La chose nouvelle devient
Neutre Ex. nouvel AESH	Du plaisant : matériel attirant, activités faciles et plaisantes, moments de jeu, partage de ses intérêts particuliers...	→ plaisante Trop cool ce type !
Neutre Ex. nouvel AESH	Déplaisant pour l'enfant Une activité difficile, coûteuse en efforts, où l'élève est en échec, ...	→ déplaisante AESH = travail trop difficile, aversif
Neutre / aversive Ex. la table de travail à l'école	Du plaisant : Activités faciles et plaisantes Objet attractif Personne appréciée	→ Plaisante Pas si mal de travailler à la table !

3. OFFRIR AUX ELEVES DES OPPORTUNITES D'APPRENDRE A COMMUNIQUER

Les élèves qui présentent un TSA sont très différents les uns des autres, certains auront de bonnes aptitudes scolaires, d'autres auront des besoins importants pour pouvoir accéder à la réussite scolaire, notamment en terme de communication. En raison de leurs difficultés spécifiques dans ce domaine, il arrive assez fréquemment qu'ils ne se dirigent pas spontanément vers les autres et ne répondent pas avec aisance aux sollicitations des adultes. C'est pourquoi il est important d'aller vers eux pour leur :

- offrir des opportunités de communication,
- permettre d'acquérir des compétences de base nécessaires aux apprentissages,
- permettre de participer à la vie de la classe.

Tous les professionnels de la communauté éducative peuvent s'emparer des propositions qui suivent. Les objectifs poursuivis peuvent être simples et peu nombreux au départ, partagés entre les professionnels de l'école (enseignants, ATSEM, AESH) et leurs partenaires (parents, professionnels libéraux, professionnels du médico-social...).

Les enfants qui présentent un TSA peuvent apprendre à imiter et partager leurs expériences, les travaux de Jacqueline Nadel² le montrent, elle souligne l'importance de ces apprentissages précoces. L'école maternelle est le lieu privilégié pour les initier.



[Imiter les autres et apprendre le tour de rôle](#)

² Jacqueline Nadel est une psychologue française dont les travaux de recherche ont porté sur l'imitation dans le cadre du développement de l'enfant, notamment pour les enfants avec autisme.

Le [Site 2 minutes pour mieux vivre l'autisme](#) est une ressource très intéressante pour les professionnels de la petite enfance. Il propose des vidéos d'information courtes et explicites dans des domaines très divers. Voici une petite sélection de ce site pour apprendre aux enfants les prérequis de la communication :



<u>Capter le regard</u>	<u>Montrer pour partager son intérêt</u>	<u>Aider à pointer</u>	<u>Aider à communiquer</u>	<u>Mettre en place un outil de communication</u>
				
<u>Communiquer avec des images</u>	<u>Apprendre à imiter</u>	<u>Apprendre à imiter avec des gestes</u>	<u>Apprendre à imiter avec des objets</u>	<u>Comprendre tour de rôle</u>
				



Des activités d'imitation motrices ou vocales peuvent être proposées régulièrement aux élèves et prendre des formes variées. Il est important qu'elles s'ajustent à leurs capacités. Les grilles ci-dessous constituent des outils pour nourrir cet apprentissage. Elles proviennent en partie du Kit d'évaluation de Camille Schneider, enseignante spécialisée au CRAIF (Centre Ressource Autisme Iles de France, www.craif.org) et de « *Travail des prérequis à la communication* », document de la FNO (Fédération Nationale des Orthophonistes) et du GNCRA (Groupement des Centres Ressources Autisme).



Les grilles peuvent remplir plusieurs fonctions dans des temporalités différentes :



- Observer l'élève en situation pour évaluer ce qu'il sait faire.
- Croiser les regards avec d'autres acteurs pour savoir comment l'enfant agit dans divers contextes.
- Faire des choix concertés pour proposer des situations d'apprentissage.
- Evaluer l'efficacité des actions menées auprès de l'élève.

Pour initier ces propositions auprès des enfants, l'adulte fera en sorte de capter l'attention de l'élève. Pour lui apprendre, il est possible de le guider fortement, puis d'estomper l'aide. Dans la rubrique observation, il est possible d'évaluer le degré de précision des gestes de l'élève.

COMPETENCES PIVOTS	STIMULUS	CRITERE DE REUSSITE	OBSERVATIONS Noter les dates, les évolutions...
IMITATION DE GESTES MOTEURS			
Réalise une imitation motrice utilisant des objets	Faire rouler la voiture : « Fais pareil » 	0. Ne fait pas rouler la voiture 1. Fait rouler la voiture 2. Fait pareil	
	Applatir une boule avec l'index : « Fais pareil » 	0. Ne touche pas à la pâte 1. Joue avec la boule 2. Ecrase la boule	
	Varier les situations et les propositions telles que : - Faire voler l'avion - Faire rouler la balle	0. Ne touche pas les objets 1. Joue avec les objets	

	<ul style="list-style-type: none"> - Tourner les pages d'un livre - Ouvrir et fermer des boîtes - Empiler des objets - ... 	2. Imiter	
<p>Réalise une imitation motrice en utilisant ses mains</p>	<p>Applaudir et dire « Fais pareil »</p> 	0. N'applaudit pas 1. Applaudit	
	<p>Varier les situations et les propositions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frapper sur une surface plane - Frapper un objet - Imiter des mouvements de mains (comptines, taper des mains...). - Toucher les parties du corps - Imiter des mouvements de bras - Montrer une partie du corps - Taper sur la tête - Se couvrir les yeux avec les mains (coucou) - Tracer des traits par imitation - Griffonner par imitation - Montrer du doigt - Montrer un objet - Faire au revoir de la main 	0. Ne reproduit pas le geste 1. Imiter avec approximation 2. Imiter avec précision	
	<p>Dire « oui » de la tête</p> 	0. Ne reproduit pas le geste 1. Imiter	

<p>Réalise une imitation motrice en utilisant le corps</p>	<p>Varier les situations et les propositions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire « non » de la tête - Faire semblant de dormir - Faire semblant de manger - Faire semblant de boire - Marcher comme un petit canard - Sauter - Taper des pieds - Sauter comme un petit lapin - Mimer une action sans objet 	<p>0. Ne reproduit pas le geste 1. Imité avec approximation 2. Imité avec précision</p>	
<p>Imite des actions de la vie courante</p>	<p>Jouer à la cuisine (mélanger, couper...)</p> 	<p>0. Ne reproduit pas le geste 1. Imité avec approximation 2. Imité avec précision</p>	
	<p>Varier les situations et les propositions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jouer à la poupée - Imiter l'utilisation d'objets de la vie quotidienne 	<p>0. Ne reproduit pas le geste 1. Imité avec approximation 2. Imité avec précision</p>	
	<p>Toucher 2 parties du corps par imitation</p> 	<p>0. Ne reproduit pas le geste 1. Imité avec approximation 2. Imité avec précision</p>	

<p>Imite autrui par observation</p>	<p>Varier les situations et les propositions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imiter les mouvements d'animaux - Faire le jeu de la statue - Copier une attitude sur un modèle corporel - Copier une attitude sur photo - Toucher 2 parties du corps par imitation - Imiter des mouvements d'animaux 	<p>0. Ne reproduit pas le geste 1. Imite avec approximation 2. Imite avec précision</p>	
<p>Prémices de l'imitation vocale</p>	<p>Tirer la langue</p> 	<p>0. Ne reproduit pas le geste 1. Imite</p>	
	<p>Varier les situations et les propositions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imiter le mouvement des lèvres - Grimacer comme l'adulte - Faire semblant de bailler - Se moucher 	<p>0. Ne reproduit pas le geste 1. Imite avec approximation 2. Imite avec précision</p>	
	<p>Imiter les bruits d'animaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le chien,  <p>Varier les situations et les propositions telles que : la vache, le canard, la poule, les poussins, le coq, le mouton, l'abeille...</p>	<p>0. Ne reproduit pas le son 1. Reproduit le son avec approximation 2. Reproduit le son avec précision</p>	

<p>Imitations vocales</p>	<p><i>Varier les situations et les propositions telles que :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imiter quelqu'un qui tousse (exagérer) - Eternuer en exagérant - Imiter quelqu'un qui pleure - Souffler sur la main, sur des bulles... - Imiter un bisou - Claquer les lèvres pour imiter le poisson - Claquer la langue - Imiter les bruits de la vie quotidienne : la sonnerie du téléphone, le ding-dong de la porte, l'aspirateur, le mixer, la cloche, l'avion, la voiture, la moto, le tracteur... - Répéter les comptines - Imiter le changement de volume du son - Siffler 	<ol style="list-style-type: none"> 0. Ne reproduit pas le son 1. Reproduit le son avec approximation 2. Reproduit le son avec précision 	
<p>Les élèves de la classe et de l'école peuvent aussi être invités à solliciter leurs camarades pour leur apprendre à imiter et pour jouer avec eux (récréation, jeux, ateliers ...).</p> <p>Le site suivant propose un manuel illustré pour apprendre aux enfants à s'adresser à leur camarade qui présente un TSA.</p> <p>https://aba-sd.info/documents/manuel_illustre_peer_prt.pdf (livret imagé pour les enfants)</p> <p>Un livret pour les adultes facilite la mise en place de jeux diversifiés.</p> <p>https://aba-sd.info/documents/manuel_complet_comment_etre_un_super_copain.pdf (livret pour les adultes)</p>			

4. PROPOSER UN CADRE ET DES CONDITIONS POUR APPRENDRE

Les propositions qui suivent sont présentées sous la forme de check-list, elles permettront une **meilleure compréhension des attentes de l'école** et **faciliteront l'engagement dans le travail**. Elles rassureront les élèves et **pourront être utiles à tous**. **Elles préviendront l'apparition de comportements problématiques**. D'ailleurs, lorsque les élèves en présentent, les difficultés peuvent être bien souvent résolues si le cadre de travail a permis :

□ **L'instauration de routines :**

- mise au travail,
- déplacements,
- transitions.

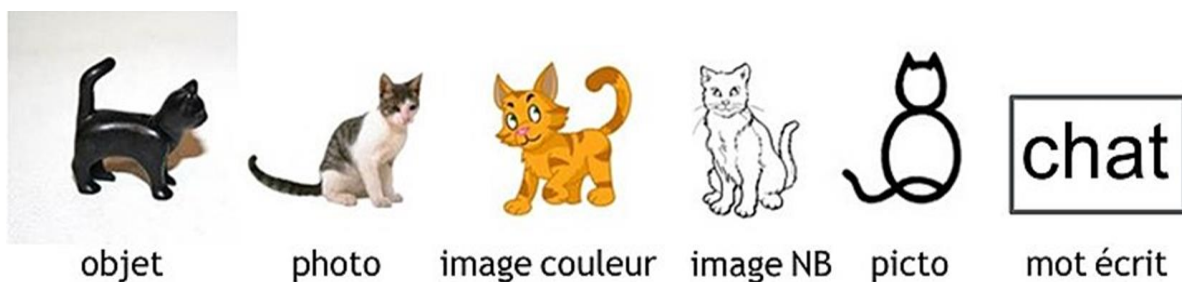
□ **La clarification de la communication :**

Présenter à l'élève de ce qui va être fait en utilisant un mode de communication accessible, le visuel étant souvent privilégié :

○ **L'introduction des pictogrammes :**

Souvent préconisée pour présenter les activités ou l'emploi du temps, leur utilisation nécessite souvent une « phase intermédiaire » car certains élèves ne pourront pas avoir d'emblée accès à la compréhension du symbolisme représenté par les pictogrammes.

Il faudra donc prendre en compte la capacité de symbolisation de l'élève pour adapter la communication visuelle. Le schéma ci-dessus emprunté à *Canal autisme* montre la gradation de l'objet à l'écrit.



○ **L'utilisation d'objets :**

On pourra donc parfois faire appel à des objets, à des photos, à des images, des dessins pour permettre à l'enfant de comprendre son environnement. Pour faire comprendre à un tout petit qu'il doit se déplacer, **lui montrer un objet** pour symboliser ce qu'on attend de lui peut être **bien plus fructueux que des explications.**

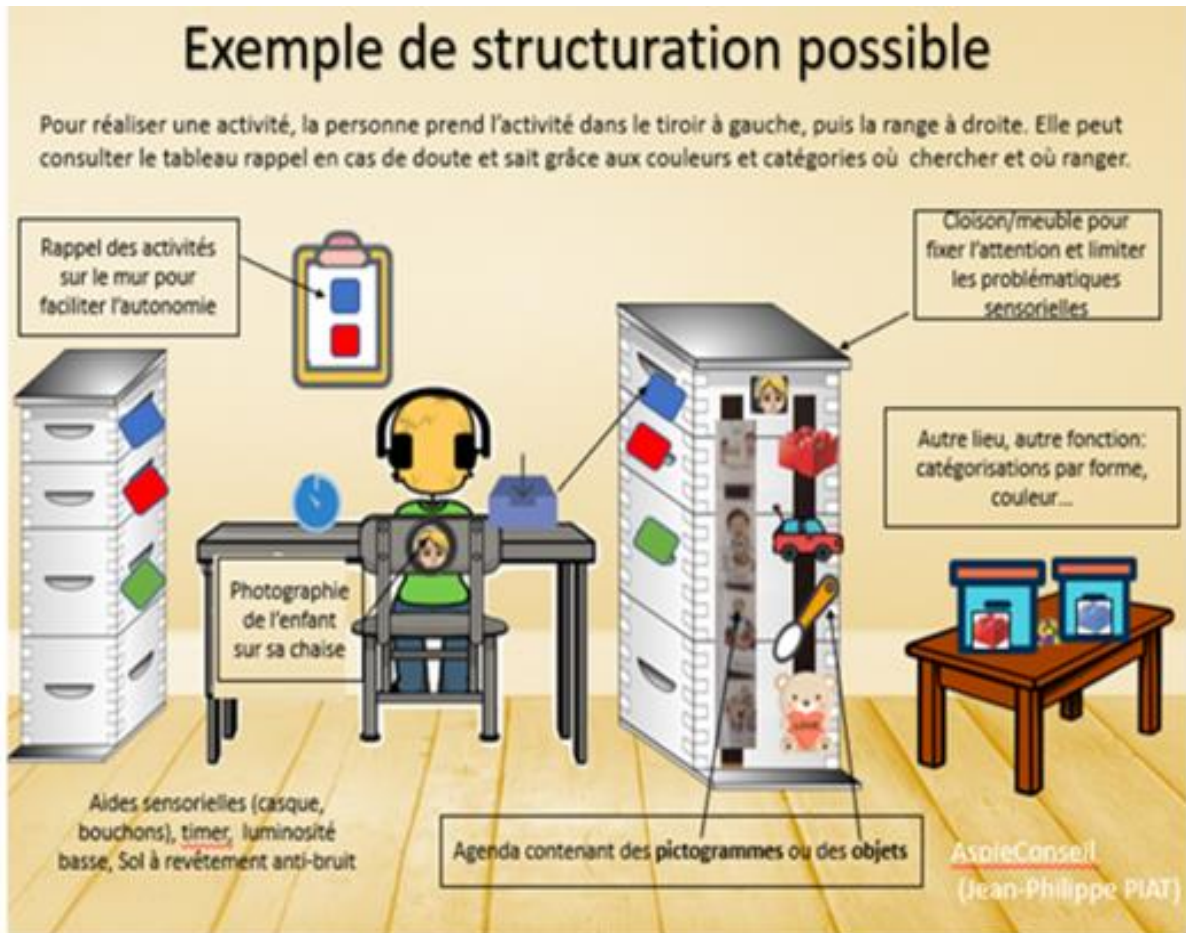
Voici quelques exemples :

- Lui montrer le morceau de puzzle pour aller le faire sur table afin de l'inciter à s'installer.
- Lui montrer et lui faire prendre toujours le même petit anneau (placé dans une boîte dédiée ou accroché à son planning de la matinée) qu'il devra porter pour aller à la salle de motricité, poser l'anneau toujours au même endroit une fois arrivé, après l'activité lui faire reprendre l'anneau pour retourner en classe, ranger l'anneau dans sa boîte une fois arrivé.
- Choisir des objets symbolisant les déplacements afin que les élèves identifient les lieux d'arrivée :

Cube bleu pour aller en classe,
Balle pour aller dans la cour,
Savon pour aller aux toilettes...

Poser l'objet dans une boîte dédiée une fois arrivé.

Dans la présentation ci-dessous, vous pouvez voir deux exemples d'emploi du temps, l'un contenant des pictogrammes (images), l'autre des objets.



○ La théâtralisation de la communication :

Le soutien de la communication orale par l'accentuation du langage corporel est important car souvent les élèves qui présentent un TSA ont des difficultés pour l'interpréter. Cette accentuation des messages corporels permettra aux élèves de faire porter leur attention sur des éléments de langage qui leur sont parfois inaccessibles. Par conséquent :

- Accentuer les expressions du visage (contentement, colère, tristesse, surprise...)
- Accentuer les gestes du langage corporel (grand, petit, fort...).

Parfois, les professionnels utilisent des gestes de la LSF (langue des signes française) pour des messages essentiels tels que : bonjour, au revoir, prends, donne, encore, c'est fini, manger, merci, ...

Il est important que les choix soient concertés, précis, communiqués à tous les partenaires.

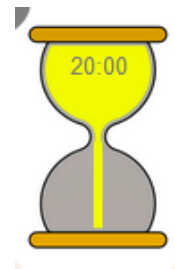
○ L'aménagement de l'oral :

Très souvent indispensable.

- Capturer son attention avant de communiquer avec lui.
- Eviter de trop parler et de donner de longues explications.
- Eviter de parler trop vite.
- Utiliser des phrases courtes, affirmatives, claires (prends le crayon, donne).
- Donner un temps de latence plutôt que de reformuler les consignes.
- Anticiper les consignes à donner.
- Doubler les consignes orale d'une consigne visuelle.
- Eviter de parler lorsque l'attention de l'élève est dirigée vers autre chose.
- Doubler les consignes collectives par une consigne individuelle.
- Parler avec fermeté mais sans crier.

□ **La matérialisation du temps :**

Utiliser si possible un marqueur de temps : timer ou sablier, l'enfant apprendra petit à petit à comprendre l'usage et le fonctionnement de ces objets.



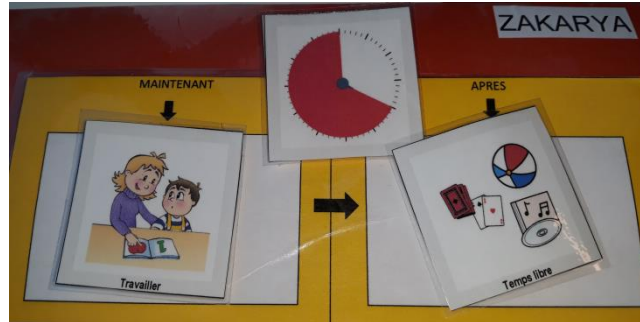
La visualisation du temps qui passe permet de rendre matériel le temps qui est un concept difficilement palpable.

La visualisation du temps clarifie les attentes de l'adulte, permet à l'élève d'apprendre à patienter, gérer sa frustration face à l'arrêt d'activités plaisantes pour lui.

□ **L'organisation du travail :**

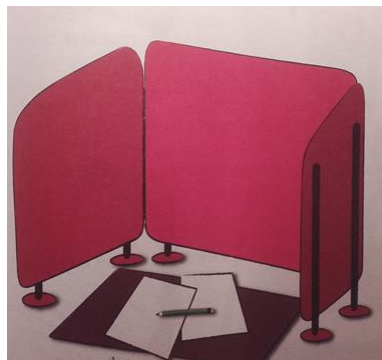
- **L'adaptation de la durée de travail aux capacités de l'élève :**

Il est possible de proposer des ateliers à plusieurs moments de la journée. Parfois il est nécessaire d'alterner temps de travail / temps de pause. Petit à petit, les temps de travail augmentent et les temps de pause diminuent.



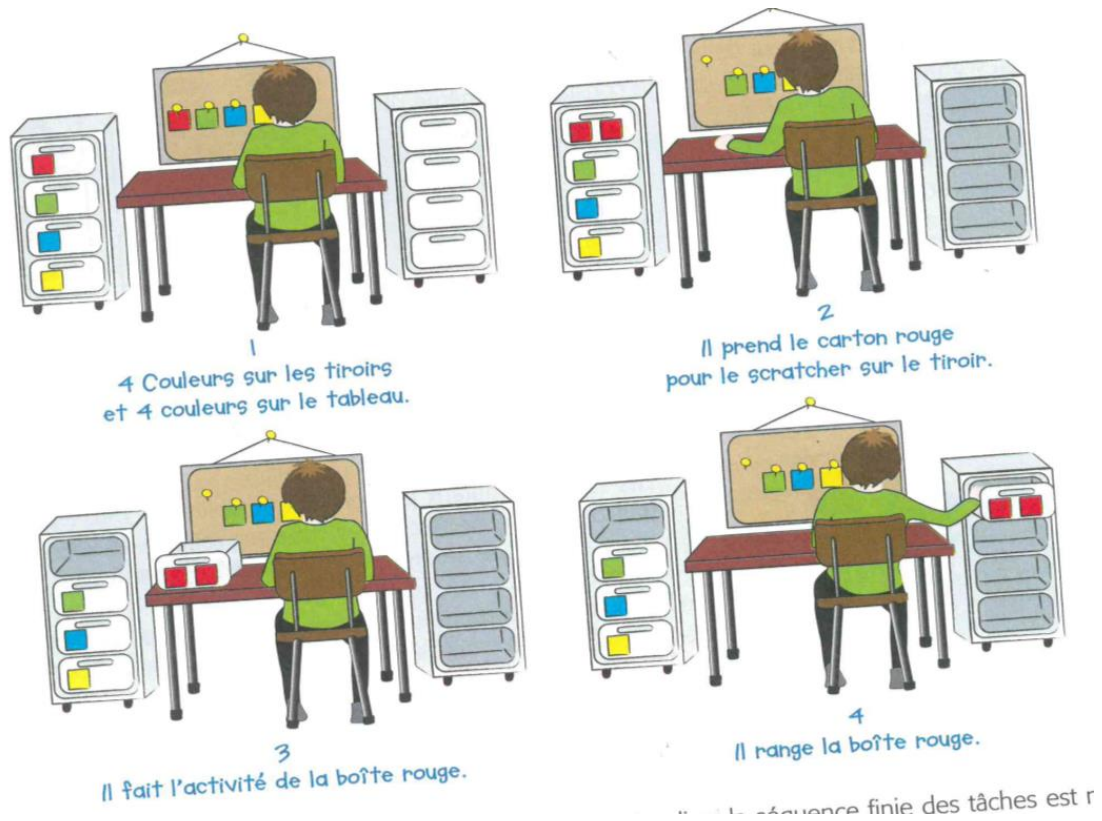
○ **L'adaptation de l'espace de travail :**

- Eviter les objets superflus sur la table de travail.
- Eviter ce qui peut distraire l'élève. Parfois, un petit paravent posé sur la table peut permettre à l'élève d'être mis au travail sans se laisser distraire.



○ **La structuration du travail sur table :**

- Proposer si nécessaire un poste de travail, mais attention, tous les élèves qui présentent un TSA n'auront pas forcément besoin d'avoir en permanence un poste de travail dédié. Il est important que l'élève puisse aussi, petit à petit, être mis au travail avec les autres.
- Organiser autant que possible les activités toujours de la même manière, par exemple, à l'instar de la proposition de Lydie LAURENT, AFD, *D'une classe à l'autre*.



□ **La visualisation du travail à faire :**

Donner peu d'objets à manipuler au début afin que l'élève puisse percevoir le début et la fin de l'activité et qu'il n'ait pas le sentiment que le travail proposé est interminable.



□ **La progressivité de la difficulté :**

- Introduire peu de nouveautés à la fois (10 à 20% de nouveau pour 80 à 90% de connu).

- Accompagner toujours les apprentissages nouveaux vers la réussite pour rassurer l'enfant.
- Guider l'enfant en prenant sa main au début (si c'est nécessaire) et réduire progressivement les aides pour le conduire vers la réussite (CF Partie suivante).

□ **Les particularités sensorielles à prendre en compte :**

Les particularités sensorielles de l'élève doivent être prises en compte dans :

- L'installation de l'élève pour le travail (distractions, bruits, lumières gênantes...),
- le choix des ateliers (niveau de difficulté, motivation...)
- la manière de communiquer avec lui,
- La manière de le guider (s'il ne supporte pas le contact, éviter le guidage physique).
- **la manière de communiquer avec lui (palier les problèmes de transmodalité sensorielles) :**
 - **ne solliciter qu'un seul canal sensoriel à la fois.**
 - **limiter la communication non-verbale.**
 - **parler peu, lentement, simplement.**
 - **éviter les situations de doubles tâches.**
 - **fragmenter les consignes et décomposer les tâches étapes par étapes.**

□ **La prise en compte de l'estime de soi**

Féliciter systématiquement l'enfant très chaleureusement lorsqu'il a terminé.
Ne pas hésiter à théâtraliser.



□ **La prise en compte de la motivation :**

Mettre en place un système d'économie de jetons lorsque l'enfant ne s'engage pas volontiers dans les activités : donner un renforçateur dès l'atelier terminé.

- Commencer par : un atelier, un renforçateur ou une pause ; puis augmenter le nombre d'ateliers.
Dans les exemples qui suivent, l'enfant doit faire une ou bien cinq activités ; dès qu'il a terminé, il peut jouer avec son ours ou sa voiture préférée.
- **Utiliser les centres d'intérêts de l'élève pour le faire travailler est un levier très fructueux.**



□ **La prise en compte de la généralisation :**

Varié les objets et la prise en charge de l'atelier par un autre adulte lorsque c'est possible. Il est généralement recommandé de varier le contexte des apprentissages :

- Apprendre à fermer un bouton :
 - sur des vêtements de poupée,
 - sur ses propres vêtements,
 - à plusieurs moments dans la journée avec des adultes différents,
 - etc.

□ **La récréation et les temps libres :**

Les temps de récréation ont souvent besoin d'être aménagés (charge sensorielle, interactions sociales, absence de règles explicites...). Il est

important que les enfants restent bien sous la surveillance d'un adulte et qu'ils ne fassent pas l'objet de moqueries ou de harcèlement. La récréation et les temps libres sont aussi souvent une occasion d'apprendre.

Pour les aider, il est possible de proposer:

- une adaptation de la durée de la récréation en rentrant plus tôt (temps calme) ou en investissant un autre espace pour se reposer ou jouer (y compris en le proposant à d'autres élèves qui en auraient besoin).
- du matériel que l'enfant affectionne (provenant de la maison) et/ou du matériel adapté (casque, autre objets sensoriels pour réduire la gêne).
- De le guider pour lui apprendre à jouer avec les autres.
- De structurer ces temps (espace délimité, anticipation des activités, du temps)

Pendant la récréation je peux :

OU

Je choisis :

5. GUIDER L'ÉLÈVE VERS LA REUSSITE

Il y a plusieurs façons d'aider un élève. La grille suivante peut vous permettre de faire des choix et de diversifier vos stratégies en fonction du besoin de l'élève.

GUIDER VISUELLEMENT	GUIDER PAR LE CADRE DE TRAVAIL	GUIDER VERBALEMENT	GUIDER PAR LE SOUTIEN PHYSIQUE	GUIDER PAR L'IMITATION	GUIDER PAR L'ACTION	GUIDER PAR DES AMORCES GESTUELLES
Éléments visuels qui font sens pour l'élève et que l'adulte peut pointer pour l'aider à se mettre au travail.	Éléments de l'environnement de travail qui, par leur seule présence, font sens pour l'élève.	Mots, groupe de mots, phrases directifs et clairs qui font sens pour l'élève.	Contact physique qui indique à l'élève ce qui va se passer et ce qu'on attend de lui. Faire vivre à l'élève un mouvement en l'accompagnant pas à pas. Technique du chaînage avant ou arrière*.	Montrer ce qu'il faut faire en faisant une première fois. Habituer l'élève à observer, puis à faire comme : « Regarde » ; « A toi ».	Faire en sorte que l'élève comprenne ce qu'il doit faire en faisant soi-même une action ayant pour but d'induire un comportement de l'élève.	Faire un geste qui va renseigner l'élève sur ce qu'on attend de lui.
<p><i>Montrer le texte à lire.</i></p> <p><i>Pointer la consigne écrite ou le pictogramme.</i></p> <p><i>Pointer la bande d'activité ou l'emploi du temps personnalisé de l'élève.</i></p>	<p><i>Éléments matériels : sonores, visuels, objets, lieux : Sonnerie de la récréation, casque, timer, poste de travail, bande d'activité, espace classe, salle ordinateurs, BCD,...</i></p>	<p><i>« Pose l'opération. »</i></p> <p><i>« Lis la première ligne. »</i></p> <p><i>« Sauter sur le trampoline. »</i></p>	<p><i>Accompagner les premiers gestes d'écriture de l'élève en prenant sa main dans la nôtre, ce qui indique à l'élève ce qui va se passer et ce qu'on attend de lui.</i></p> <p><i>Tracer un trait à la règle d'un point à un autre en prenant la main de l'élève.</i></p> <p><i>Sauter avec lui par-dessus un élastique.</i></p>	<p><i>Poser l'opération : les unités sous les unités, les dizaines sous les dizaines, ...</i></p> <p><i>Présenter ses exercices sur le cahier.</i></p> <p><i>Faire une roulade.</i></p>	<p><i>Sortir le matériel nécessaire au travail : tablier de peinture, buchettes pour compter, imprimerie, tablette...</i></p> <p><i>Installer l'élève dans un endroit dédié : coin bricolage, poste d'ordinateur,</i></p>	<p><i>Prendre sa main pour que l'élève lève le doigt afin de donner la réponse.</i></p> <p><i>Mettre le crayon dans sa main. Lui indiquer un élément déterminant. Le maintenir assis en posant les mains sur ses épaules.</i></p>

GUIDAGE PAR CHAINAGE AVANT OU ARRIERE

CHAINAGE ARRIERE

La méthode consiste à décomposer les étapes de l'apprentissage en actions successives. La première cible d'apprentissage est la dernière étape. Une fois cette cible atteinte, la deuxième cible d'apprentissage est l'avant dernière étape ; la troisième cible celle d'avant et ainsi de suite jusqu'à la maîtrise de toutes les étapes.

- **La première fois**, l'élève est aidé au cours de toutes les étapes afin qu'il puisse mémoriser une suite d'actions sans erreur ; le but est :

- d'activer la mémoire procédurale de l'élève,
- de répondre à son besoin de parvenir à effectuer un apprentissage sans erreur, ce besoin étant la conséquence de son fonctionnement cognitif particulier, notamment de ses modalités de traitement de l'information,
- de gérer sa peur de l'inconnu,

- **La deuxième fois**, l'élève est aidé au cours de toutes les étapes du nouvel apprentissage sauf la dernière ;

- **La troisième fois**, l'élève est aidé au cours de toutes les étapes du nouvel apprentissage sauf les deux dernières.

On aide donc d'abord l'élève au cours de toutes les étapes, puis au cours de toutes les étapes sauf la dernière, puis au cours de toutes les étapes sauf les deux dernières... et ainsi de suite jusqu'à ce que l'élève enchaîne seul toutes les étapes : c'est le chaînage arrière.

A chaque fois, le but est de faire terminer l'élève par un succès afin de pouvoir le renforcer : félicitations appuyées, jeux, ... Il faut reprendre ce travail avec l'élève plusieurs jours de suite en faisant la même chose et poursuivre ainsi jusqu'à la réussite de l'élève en autonomie.

CHAINAGE AVANT

Le chaînage avant revient à faire la même chose en désétayant par le début de l'action. Cette méthode est plus particulièrement indiquée si l'élève s'engage volontiers dans la tâche.

Plusieurs apprentissages peuvent être concernés par ce travail de décomposition des tâches et d'étayage **basé sur** une guidance de chaînage avant ou arrière :

- Apprentissage d'une poésie,
- Apprentissage des techniques opératoires,
- Apprentissage de la lecture,
- Apprentissage des gestes d'écriture,
- Déplacements : aller seul dans une autre classe, etc.

Cette technique peut être utilisée également pour la présentation des exercices : un exercice par page, puis si possible deux, puis trois, etc.

Il est important de retenir que pour maintenir l'enrôlement de l'élève, la guidance doit être très importante au départ, parfois totale, la guidance garantit ainsi un apprentissage sans erreur gratifiant pour l'enfant. Par conséquent, le désétayage intervient très progressivement et s'accompagne d'un travail pour généraliser l'apprentissage (différents lieux, différentes personnes).

<https://deux-minutes-pour.org/video/quelle-guidance-utiliser-et-comment-lestomper/>



6. EVALUER L'ÉLÈVE ET PROGRAMMER DES OBJECTIFS

REPERES DE PROGRESSIVITE

Il peut être intéressant de se donner des repères de progressivité pour mesurer la progression de l'élève au cours du temps. Ainsi, on peut observer et peut-être mesurer pour chaque activité des repères de progressivité et identifier pour cela des **degrés de maîtrise** qui pourraient être les suivants :

- l'élève ne sait pas faire seul,
- l'élève a pris quelques repères pour réaliser l'activité, mais il ne sait pas la mener à son terme sans aide,
- l'élève a manifestement compris ce qui est attendu de lui mais il peut encore se tromper,
- l'élève a compris ce qu'il faut faire, il maîtrise avec aisance.



ANALYSE ET TYPOLOGIE DES DIFFICULTES

- les habiletés requises pour l'atelier sont plus exigeantes :
 - il faut plus de force pour réaliser les ateliers proposés,
 - il faut plus d'adresse pour réaliser les ateliers proposés,
 - les critères de tri sont plus nombreux et/ou plus difficiles.
 - L'enfant se repère avec les outils de mesure du temps.

EVOLUTION DU TEMPS DURANT LEQUEL L'ÉLÈVE SE TIENT A LA TACHE

- l'élève se tient à la tâche plus longtemps :
 - en faisant le même atelier plus longtemps (ajouter des objets),
 - en faisant plusieurs ateliers,
 - en faisant plusieurs ateliers et en faisant chacun des ateliers plus longtemps.

Cette grille très simple à renseigner peut permettre de voir les évolutions de l'élève au court du temps.

PROPOSITION D'UNE GRILLE POUR LES ADULTES

NF : Non fait FPGPT : Fait par guidance physique totale FPGPP : Fait par guidance physique partielle FPGO : Fait par guidance orale FS : Fait seul FPI : Fait par imitation						
DATE	NF	FPGPT	FPGPP	FGO	FS	FPI

PROPOSITION DE LA GRILLE D'EVALUATION POUR LES ELEVES CANOPE, rubrique « Evaluation »

<https://www.reseau-canope.fr/notice/autisme-et-scolarite.html>

Outil d'évaluation pour l'élève Canopé

ANNEXE 1 LE CODE COULEUR DE L'EVALUATION DANS LA CLASSE	
 J'ai travaillé seul(e). J'ai appris :	
 J'ai eu besoin d'une aide (matériel, adulte, camarade, etc.) Je vais bientôt apprendre à :	
 J'ai eu besoin d'une aide (matériel, adulte, camarade, etc.) et d'une correction. Je dois encore m'entraîner pour :	
 Je n'ai pas réussi à me mettre au travail. Je n'ai pas travaillé parce que :	

EVALUER L'ELEVE ET PROGRAMMER DES OBJECTIFS

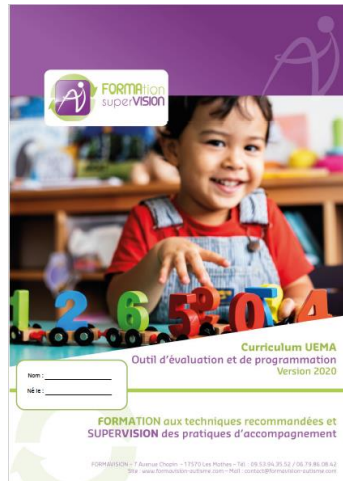
Pour les enseignants qui voudraient aller plus loin dans la construction d'objectifs sur-mesure pour leurs élèves. Il est possible de s'appuyer sur les Curriculum des UEMA (Unité d'Enseignement Maternelle Autisme). Cet outil a été conçu avec la contribution des enseignants en UEMA. Son intérêt est de **prendre en compte les compétences prévues dans les programmes de l'école maternelle de 2015 en définissant des objectifs très précis** pour chacun des grands domaines :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, page 12
- Agir et s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques

- ...

Tout en prenant en compte les compétences travaillées dans les interventions éducatives et comportementales.

[Aller plus loin en utilisant les curriculum](#)

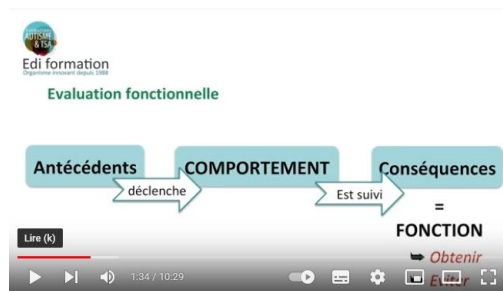


7. COMPRENDRE ET FAIRE EVOLUER LES COMPOTEMENTS QUI POSENT PROBLEME

COMPRENDRE LES COMPOTEMENTS DEFIS OU PROBLEMES

Les comportements problèmes sont parfois aussi appelés comportements défis (Eric Willaye), ceci pour signifier que ces comportements représentent un défi pour les institutions. L'enjeu est de taille pour les personnes qui présentent un TSA, car une bonne analyse des phénomènes qui provoquent ces comportements permettra d'apporter des solutions et évitera les ruptures de parcours scolaire.

Nous vous proposons une petite vidéo de 10 minutes pour comprendre comment les comportements se construisent en interaction avec l'environnement chez le jeune enfant.



Vidéo de Jérôme Lichtlé sur les comportements

Les préconisations de la HAS (Haute Autorité de Santé) recommandent les approches cognitives et comportementales basées sur des observations.

OBSERVER

« Souvent, lorsqu'il est défini de façon objective, le comportement n'est ni bon ni mauvais en soi. C'est le contexte dans lequel il se situe, ainsi que les réactions qu'il suscite, qui en font un comportement approprié ou problématique. »
Champoux L et alii. (1992), p. 8

Pour définir un comportement de manière objective, il est important d'**observer finement** puis de **décrire de manière très factuelle et précise** le comportement qui pose problème.



Points de vigilance :

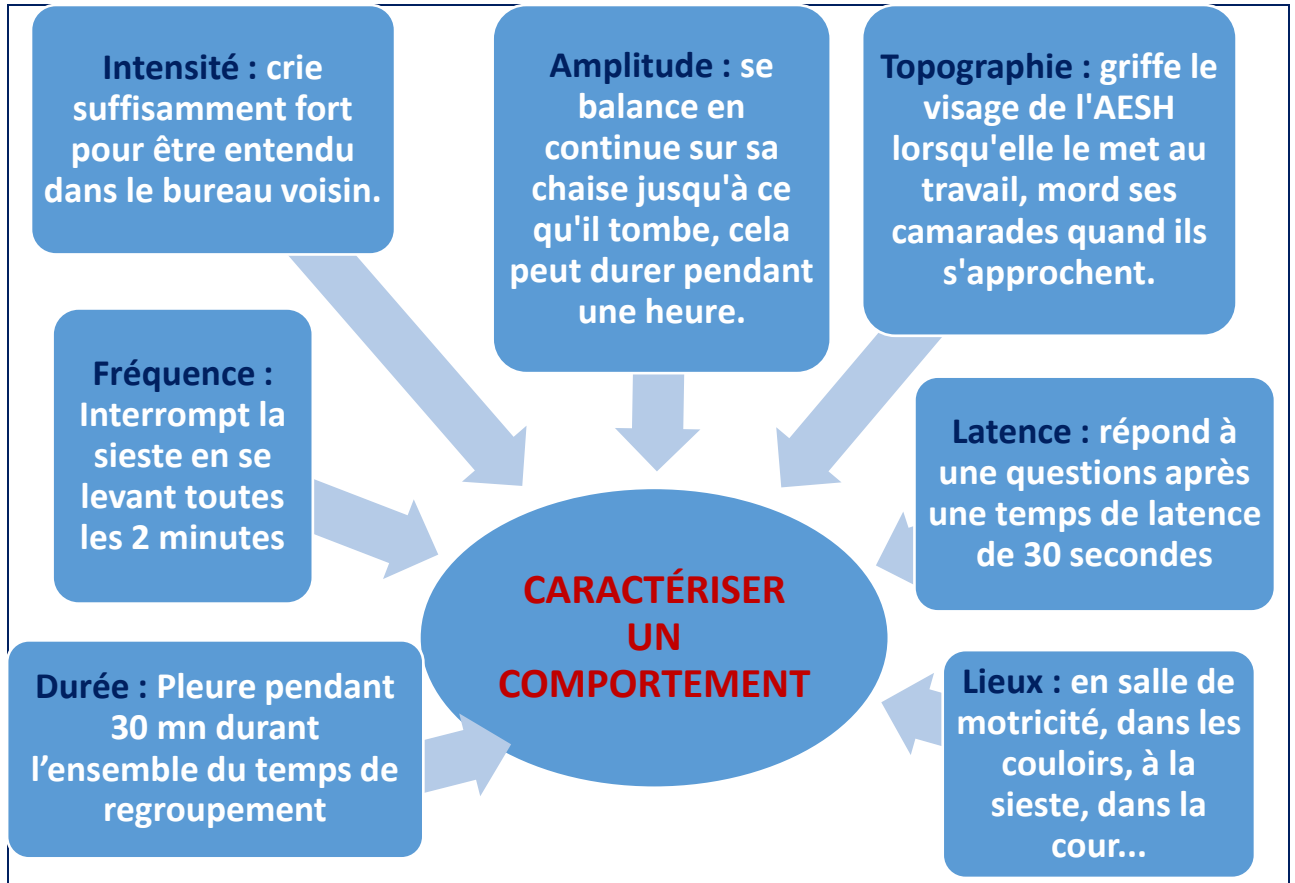
- Il est important de **ne pas céder à la fatalité**, aux jugements moraux ou aux effets d'étiquetage. Tous les élèves peuvent apprendre (principe d'éducabilité) et les comportements problème peuvent cesser ou diminuer.
- Il convient de rester modeste et prudent, nous ne sommes jamais certains de nos interprétations, **il est parfois nécessaire de faire appel aux partenaires de l'école pour comprendre et trouver des solutions, notamment à des psychologues de l'analyse appliquée des comportements (ABA : Applied Behavior Analysis) qui pourront être une aide précieuse pour mettre en place des protocoles.** Il convient donc de rester modeste sur nos propres analyses. Donc, attention de ne pas interpréter trop vite, car les interprétations spontanées peuvent être fausses.

Exemples :

- Faire du bruit ne signifie pas forcément que l'élève cherche à provoquer ou à défier l'enseignant.
- Ne pas exécuter le travail donné par l'enseignant ne signifie pas obligatoirement que l'élève n'est pas motivé ou qu'il est paresseux.

Rester factuel consiste à accumuler les observations de comportements similaires, en prêtant aussi attention à ce qui s'est passé juste avant et juste après, pour pouvoir, par la suite, essayer de comprendre pourquoi ce comportement a lieu et agir en conséquence. Il convient donc tout d'abord de bien caractériser le comportement sans interpréter.

CRITERES POUR CARACTERISER UN COMPORTEMENT DE MANIERE OBJECTIVE



OBSERVER : CONTEXTE, ANTECEDENTS, CONSEQUENCES POUR IDENTIFIER LA FONCTION DU COMPORTEMENT

Les observations peuvent être conduites par plusieurs professionnels (AESH, enseignant...). A ces observations du comportement s'ajoute l'observation des **contextes et des antécédents** dans lesquels les comportements apparaissent et des **conséquences qui leurs sont apportées** ; ces observations permettront de déterminer **la fonction du comportement qui pose problème**. A partir là, des propositions pourront être faites pour le faire évoluer. N'oublions pas que **l'environnement** peut **minorer** ou **majorer** l'apparition d'un comportement.

OBSERVER POUR DETERMINER LA FONCTION DU COMPORTEMENT



Une observation et une réflexion sur ce qui précède le comportement que l'on cherche à éviter s'imposent (observation des comportements des acteurs, des lieux, des espace-temps, du contexte...). Il convient aussi de procéder aux mêmes observations sur ce qui suit le comportement

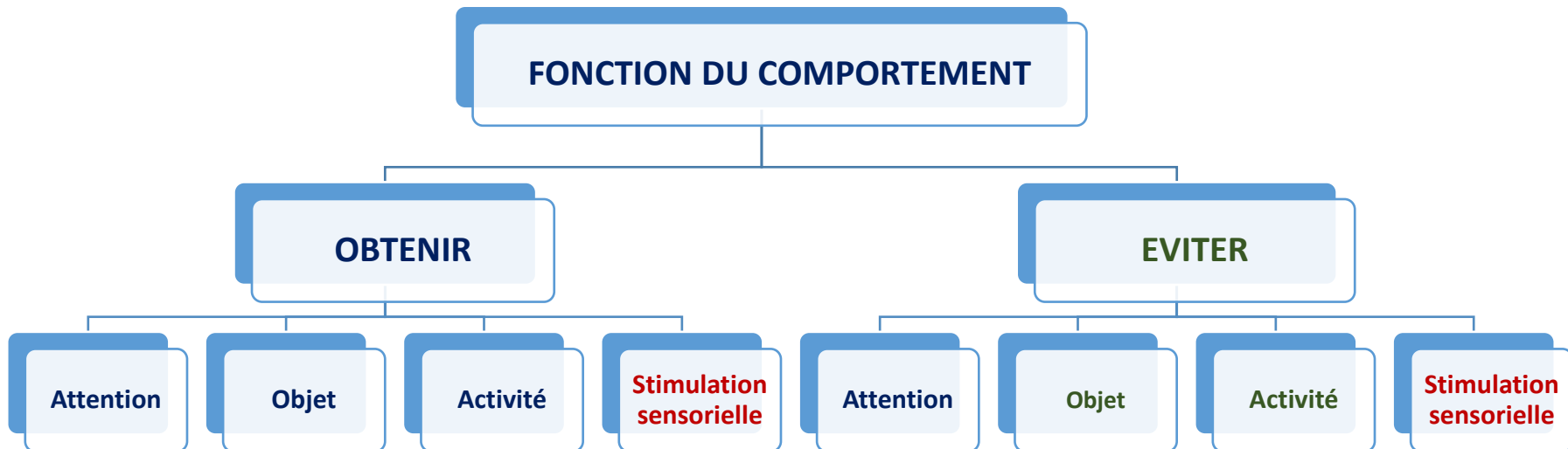
La conséquence est ce qui suit immédiatement le comportement et permet soit :

- de la maintenir,
- de le faire augmenter en donnant un bénéfice,
- de faire diminuer en retirant le bénéfice associé.

DETERMINER LA FONCTION DES COMPORTEMENTS

Il s'agit de comprendre dans quel but l'élève adopte un comportement, en d'autres termes il s'agit d'identifier quelle est sa fonction.

Souvent le comportement a l'une de ces deux fonctions : **OBTENIR** ou **EVITER**





Points de vigilance :

- Un même comportement peut avoir plusieurs fonctions :
 - o un élève peut crier pour obtenir un objet, et adopter le même comportement pour fuir une tâche ou un environnement sensoriel douloureux.
- Des comportements différents peuvent avoir une même fonction :
 - o un élève peut griffer son AESH pour éviter le travail, il peut aussi jeter le matériel ou hurler pour les mêmes raisons.

- Il est important d'être vigilant sur les problèmes somatiques (douleurs dentaires, gastriques...) en observant et en communiquant avec les partenaires de l'école sur les changements de comportement de l'enfant, car bien souvent les enfants qui présentent un TSA ne sont pas capables de dire qu'ils ont mal.

- Les stéréotypies ne sont pas des troubles du comportement dans la mesure où elles n'entravent pas les apprentissages et la vie sociale. Il peut s'agir de l'expression de particularités sensorielles qui produisent certains comportements (moteurs, verbaux, ...) que l'on qualifie de **stéréotypies** ou **autostimulations**. Les autostimulations peuvent être **organisantes** ou **envahissantes**.

<p style="text-align: center;">AUTO-STIMULATIONS ORGANISANTES</p> <p style="text-align: center;"></p>	<p style="text-align: center;">AUTO-STIMULATIONS ENVAHISSANTES</p> <p style="text-align: center;"></p>
<p>La routine exerce une fonction de régulation. Elle n'empêche pas la participation de la personne.</p>	<p>La routine constitue une contrainte subie pour la personne elle-même et pour son l'environnement. Cette routine irrépessible isole totalement la personne et la stigmatise. Elle est dangereuse pour la personne et son environnement.</p>
<p>QUOI FAIRE</p>	
<p>Identifier les besoins sensoriels. Respecter le fonctionnement de l'élève. Adapter. Privilégier l'autonomie, la participation de l'élève.</p>	<p>Identifier les besoins sensoriels et la fonction des comportements. Protéger Adapter Nécessité d'un travail en partenariat.</p>
<p>Veiller à éviter les effets de stigmatisation. Sensibiliser la communauté éducative aux besoins de l'élève.</p>	

Pour aller plus loin, vous pouvez consulter les fiches du CRAIF (Centre Ressource Autisme Ile-de-France), notamment la fiche n°10 sur la gestion des stéréotypies.

Fiche 10 du CRAIF La gestion des stéréotypies



Mieux comprendre les problèmes de comportement de Sam Partie1



Mieux comprendre les problèmes de comportement de Sam Partie 2



GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS

La grille ci-dessous souvent appelée **ABC** et proposée par les experts en analyse appliquée des comportements peut être reprise dans le quotidien par les enseignants et les AESH, la voici avec un exemple :

Eléments contextuels	Antécédents Immédiats	Comportement	Conséquences
A		B	C
Le mardi 12 octobre à 9h45 Dans la classe, assis à une table avec les autres élèves et son AESH, Tom feuillète son album préféré. L'AESH lui enlève l'album pour qu'il fasse son travail.		Tom se met à crier très fort. Il est très en colère.	L'AESH le sort pour le conduire à la tisanerie. Elle lui rend son album.

L'exemple proposé permet de faire des hypothèses sur la fonction du comportement (obtenir l'album, éviter de faire le travail scolaire), mais ce n'est pas toujours simple. C'est pourquoi il est important de croiser les observations et de donner le plus de précisions possibles selon les recommandations précédentes.

L'enseignant et l'AESH devront se concerter pour savoir comment et quand agir sur les 3 niveaux de la grille ABC, leurs actions pouvant aussi s'adresser aux autres élèves de la classe pour sensibiliser et expliquer (CF Rubrique du Digipad sur les outils de sensibilisation :

<https://digipad.app/p/184423/b74be4f66ce68>).

Si nous reprenons l'exemple précédent :

Éléments contextuels	Antécédents Immédiats	Comportement	Conséquences
A		B	C
<p>Le mardi 12 octobre à 9h45 Dans la classe, assis à une table avec les autres élèves et son AESH, Tom feuillète son album préféré. L'AESH lui enlève l'album pour qu'il fasse son travail.</p>	<p>Tom se met à crier très fort. Il est très en colère.</p>	<p>L'AESH le sort pour le conduire à la tisanerie. Elle lui rend son album.</p>	

*L'environnement était-il suffisamment structuré pour Tom ?
Disposait-il de repères visuels qui lui indiquent la fin de la pause et le travail à faire ?
A-t-il été prévenu qu'il allait devoir ranger et se mettre au travail ?...*

Des actions sur l'environnement, la communication, les interactions sociales pourraient prévenir ou éviter l'apparition du comportement qui pose problème.

*Tom est-il en crise ?
Pas d'apprentissage si l'élève est en crise. Auquel cas, il convient de sécuriser Tom et le groupe.
Sinon, ce comportement pourrait-il être désamorcé ou ignoré pour recentrer Tom et le guider sur ce qui est attendu ?
Valoriser les comportements attendus. Apprendre à l'élève un comportement alternatif.*

Quelles autres possibilités pourraient être proposées ? Une tâche plus facile ? Un espace de repli s'il est en crise, mais sans lui rendre l'album.

Les conséquences apportées peuvent renforcer l'apparition du comportement que l'on cherche à éviter.

Des **actions sur les antécédents et les éléments contextuels** peuvent désamorcer ou éviter un comportement problème, tout comme des **actions sur les conséquences apportées** peuvent éviter que certains comportements se reproduisent. Le tableau suivant permet d'identifier des pistes d'actions à envisager.

Éléments contextuels	Antécédents Immédiats	Comportement	Conséquences
A		B	C
<p>Prévenir Anticiper Aménager</p>	<p>Enseigner Guider Sécuriser</p>	<p>Soutenir les comportements adaptés. Réduire les comportements inadaptés. Ne pas apporter une conséquence qui renforce le comportement de l'élève.</p>	

AGIR SUR LES ELEMENTS CONTEXTUELS ET L'ENVIRONNEMENT PEUT CONSISTER A :

- Rendre l'environnement le plus **cohérent** possible et **prévisible** pour Tom :



- o Mise en place d'un repère visuel (sablier, timer), outil visuel qui permet de percevoir et de mesurer le temps. Par exemple un Timer, cet outil permettra à Tom de connaître le temps consacré à la lecture de l'album. Il sera aussi pour lui une aide qui lui permettra de gérer sa frustration.

L'aide Sam à arrêter une activité



- o Mise en place de repères visuels pour qu'il comprenne la succession des activités. Les repères dans le temps sont une nécessité pour les élèves qui présentent un TSA.

Mieux se repérer dans le temps



- Proposer des tâches exigeantes mais accessibles ; la tâche proposée à Tom pourrait être facile et courte pour éviter l'effet aversif.
- Tom pourrait avoir le choix entre deux propositions anticipées par l'enseignant. Tom pourrait ainsi avoir le sentiment de contrôler la situation, mais c'est l'adulte qui propose.
- Aménager un espace individuel de travail avec le moins de stimulations sensorielles possibles. Réduire les stimulations non nécessaires au travail (espace épuré, peu stimulant, différencier les espaces).
- Structurer le temps et les activités.
- Anticiper le matériel (utiliser du matériel susceptible d'intéresser Tom, anticiper les activités, être proactif)
- Utiliser le levier de la motivation :

- o **Qu'est-ce qu'une récompense/un renforçateur ?**



- o **Comment utiliser une récompense/un renforçateur ?**



- Ne pas multiplier les intervenants et les espaces.
- Proposer des activités exigeantes mais accessibles, ne pas introduire trop de nouveau à la fois (80-90% de connu pour 10-20% d'inconnu).

AGIR SUR LE COMPORTEMENT PEUT CONSISTER A :

- Mettre en place toutes les conditions possibles pour susciter le comportement attendu.
- Apprendre un comportement alternatif à Tom. Construire avec lui un scénario social :

- o **Construire un scénario social**



- Proposer de nouveaux moyens d'expressions (apprendre à faire des demandes par échanges d'images, gestes...).
- Apprendre à exprimer ses émotions et à utiliser un outil de gestion des émotions :

- o **J'aide Tim à exprimer ses émotions**



- o **J'aide Tim à reconnaître les émotions simples**



- o Rubrique Digipad « outils et ressources pour travailler avec les élèves » <https://digipad.app/p/184423/b74be4f66ce68>
- Promouvoir les interactions positives en apprenant à Tom de nouveaux moyens d'interaction, notamment en facilitant la communication (outil visuels et aménagement de l'oral).
- Valoriser les bons comportements déjà existants et ignorer le comportement qui pose problème.

AGIR SUR LES CONSEQUENCES PEUT CONSISTER A :

- Ne plus apporter une réponse qui renforce le comportement problème, ce qui revient à changer la conséquence et choisir la bonne réponse au comportement problème. Dans l'exemple proposé, ne plus sortir Tom de la classe et ne pas lui rendre son album.

On parle de **procédure d'extinction** lorsque l'on choisit de ne plus renforcer un comportement. Dans ce cas, il est important d'évaluer la situation pour vérifier :

- qu'il n'y aura pas d'impact trop négatif sur l'entourage,
- qu'il n'y a pas de danger pour l'enfant,
- que tous les adultes proposeront la même réponse,
- que tous les adultes tiendront face à l'opposition de l'enfant qui résistera pour obtenir la réponse qu'il attend et qu'il obtenait jusqu'alors. On parle de « pic d'extinction ».

⚠ Il ne faut pas confondre le fait d'ignorer un comportement qui pose problème et d'ignorer une personne. Il est important d'accorder beaucoup d'attention à l'élève et de renforcer ses comportements adaptés.

Pour aller plus loin, il est possible d'aller sur Canal Autisme :

<http://www.canalautisme.com/les-troubles-du-comportement.html>



8. CONCLUSION

La scolarisation à l'école maternelle des élèves qui présentent un TSA revêt un enjeu fort pour l'avenir de ce public d'élèves qui a besoin de développer des apprentissages scolaires sociaux. Plus les enfants auront la chance de développer précocement certains apprentissages, plus ils auront la chance de devenir des adultes autonomes.

Les enseignants ne doivent pas rester seuls s'ils rencontrent des difficultés. La gestion des comportements problèmes nécessite de travailler en partenariat, en particulier avec les parents de l'élève, avec lesquels il est important de construire une relation de confiance. Les parents sont des interlocuteurs incontournables et précieux pour bien connaître les besoins de l'élève. Lorsque l'élève est suivi par des professionnels de la santé ou du médico-social, avec l'accord de parents, il est possible d'avoir leur éclairage et de construire des réponses et des aides concertées. Plus les situations sont complexes, plus il est nécessaire de s'entourer pour trouver des réponses. La cohérence entre tous les acteurs et la cohésion de leurs actions est un facteur de réussite de la scolarisation de tous les élèves et particulièrement des élèves qui présentent un TSA. **La coopération entre les acteurs de l'éducation nationale, en particulier entre l'enseignant et l'AESH est primordiale.**

Précisons que ce document s'adresse aux enseignants ainsi qu'à tous les professionnels de l'école maternelle. Il a pour but de donner des recommandations essentielles³ pour faciliter la scolarisation des élèves qui présentent un TSA. Il permet de guider l'action des professionnels, mais il n'entre pas dans une connaissance précise des troubles du spectre de l'autisme (communication, particularités langagières, sensorialité, traitement de l'information, interactions sociales, motivation, émotions, comportements...).

Pour bien comprendre les troubles de l'autisme, il vous est possible de vous inscrire aux parcours magistères suivants :

- **Magistère maternelle DSDEN Rhône** : inscription via votre conseiller pédagogique de circonscription. Vous pouvez faire le parcours de 3h

³ Recommandations en lien avec les RBBP (recommandations de bonnes pratiques professionnelles) de la HAS (Haute Autorité de Santé)

ou de 6h. Tous les professionnels de la communauté éducative peuvent s'inscrire avec une adresse académique. Le parcours comporte une foire aux questions et un temps de présentiel de 3h (places limitées pour le présentiel). Le présentiel est composé d'ateliers de 1h30 aux thématiques diverses :

- Gestion des émotions
- Structuration des activités
- Gestion des comportements problèmes
- Coopérer avec les AESH
- Communiquer avec un enfant non verbal
- ...

Ce magistère s'intitule : « *Autisme et compétences langagières à l'école maternelle* ».

- **Magistère TSA en auto-inscription**, tous les professionnels de la communauté éducative peuvent s'inscrire avec une adresse académique via le lien suivant :
[Actualisation des connaissances sur l'autisme : proposer des conditions d'apprentissage adaptées](#)
Parcours sans contrainte, de 3h à 9h avec des propositions de ressources.

Rappelez-vous que ce que vous aurez appris et mis en place pour vos élèves qui présentent un TSA pourra vous être utile pour tous vos élèves.

9. SOURCES

- Stage des Professeurs Ressource Autisme, Cours Laetitia Coilliot, INSHEA 2019-2021
- <https://www.craif.org/>
- <https://www.cra-rhone-alpes.org/cra-ra/>
- <https://www.reseau-canope.fr/notice/autisme-et-scolarite.html>
- https://www.reseau-canope.fr/notice/autisme-et-scolarite_19289.html
- <https://www.reseau-canope.fr/>
- <https://deux-minutes-pour.org/>
- <http://www.canalautisme.com/>
- <https://www.sclera.be/fr/vzw/home>
- <https://www.pictofacile.fr/>

