

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

ÉLÈVES TSA : CONSTRUIRE L'ENTRÉE DANS LES APPRENTISSAGES ET LE VIVRE ENSEMBLE EN CLASSE



SOMMAIRE

SOMMAIRE

■	NOTE DE PRÉSENTATION	3	■
■	ORGANISATION DE LA CLASSE POUR ACCUEILLIR UN ÉLÈVE TSA	4	■
■	ENSEIGNER AVEC UN ÉLÈVE TSA ET L'ACCOMPAGNER : GESTES ET POSTURES	5	■
■	LES ALTÉRATIONS DE LA COMMUNICATION EXPRESSIVE	7	■
■	ACCOMPAGNER L'ENTRÉE DANS LES APPRENTISSAGES	8	■
■	COMPRENDRE ET RÉGULER LES COMPORTEMENTS	10	■
■	AIDER L'ÉLÈVE À UTILISER LES COMPORTEMENTS ADAPTÉS : LES RENFORÇATEURS.	11	■
■	FAIRE ACQUÉRIR UNE POSTURE D'ÉLÈVE ADAPTÉE	13	■
■	DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES SOCIALES	14	■
■	SENSIBILISATION DES ÉLÈVES	16	■
■	BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE	17	■

ANNEXES

TABLEAU DE CHOIX	2
GRILLE D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PROBLÈMES	3
ÉVALUATION DES RENFORÇATEURS	4
CONTRAT DE TRAVAIL ET RENFORÇATEUR	5
ECONOMIE DE JETONS	6

NOTE DE PRÉSENTATION

Afin d'agir pour une école toujours plus inclusive, l'accueil d'un élève à Troubles du Spectre de l'Autisme peut représenter différents défis pour les équipes enseignantes. Les recueils de terrain nous montrent que les premiers temps de scolarisation soulèvent fréquemment les mêmes questions et mentionnent des besoins similaires. Ainsi, la construction de la coopération, les adaptations permettant de pallier les difficultés, notamment de communication et l'acquisition de comportements d'élèves adaptés font partie des questions récurrentes.

Dans un souci d'accompagner plus rapidement et plus qualitativement possible les enseignants scolarisant des élèves TSA, nous avons été amenés à travailler à la création de cet outil qui, nous l'espérons, leur donnera les premières clés qui leur permettront de construire l'entrée dans les apprentissages.

Cette production est le fruit du travail de Laure Adam, professeure ressource pour les élèves TSA, Mickaël Lallement, coordinateur d'Ulis Collège et Maître Formateur, Aurore Prud'Hom, Conseillère Pédagogique de la circonscription Troyes 2 et Eric Streiff, Enseignant Référent à l'Usage Numérique, sous la direction de Pascal Ricard, IEN.

Nous remercions également Karine Martinot du CREA et Aurélie Picard, neuropsychologue pour leurs participations.

Nous avons souhaité rendre cet outil synthétique et fonctionnel, vous trouverez néanmoins des pistes d'approfondissement pour chacune des thématiques abordées. Nous avons construit une fiche pour chaque thématique fréquemment questionnement pour les enseignants. Grâce à la participation d'enseignants, d'AESH et d'élèves que nous remercions chaleureusement, nous avons réalisé des vidéos afin d'explicitier nos propos. En espérant que ce support soit une ressource pédagogique pour tous les enseignants qui accueillent des élèves à Trouble du Spectre de l'Autisme.



ORGANISATION DE LA CLASSE POUR ACCUEILLIR UN ÉLÈVE TSA

Toutes les adaptations et outils proposés répondent à un besoin identifié à un instant précis, **ils n'ont pas vocation à être utilisés de manière permanente.**

ADAPTATIONS SENSORIELLES

Les élèves TSA peuvent présenter une hyper ou une hypo sensibilité aux stimuli sensoriels. Il est important de recueillir auprès des parents ou des professionnels des informations sur ses particularités sensorielles. Des adaptations simples peuvent être nécessaires. Par exemple, un élève hypersensible au niveau visuel pourra avoir besoin que l'éclairage soit tamisé et que seule la moitié des néons soit allumée. Un autre sensible aux reflets peut avoir besoin d'être dos aux fenêtres et qu'un tableau à craies soit privilégié.



Site marchand : AutismeDiffusion.com

Ces aménagements peuvent être très simples comme des lunettes à verres colorés. Ainsi, des verres jaunes peuvent atténuer les réflexions tandis que les verres noirs réduisent l'intensité lumineuse.



STRUCTURATION DU TEMPS ET DE L'ESPACE

Ces élèves sont rassurés par un environnement clair, lisible et épuré. Une structuration du temps et de l'espace est à mettre en place.

Cependant, ils sont capables d'apprendre à devenir progressivement de plus en plus flexibles (exemple : s'adapter à une modification de l'emploi du temps). D'autres changements peuvent être progressivement travaillés (exemple : changer de place lors d'un regroupement). Pour cela, le changement devra nécessairement être visuellement explicité en amont.



AMÉNAGEMENT D'UN ESPACE SPÉCIFIQUE DE TRAVAIL

L'aménagement d'un espace de travail spécifique doit répondre à un besoin de l'élève et peut n'être que temporaire. Certains en ont besoin pour apprendre à coopérer et à se mettre au travail dans un espace personnel et pourront ensuite rejoindre le groupe. D'autres très envahis par leur hypersensibilité, auront besoin de cet espace afin de limiter les stimulations sensorielles pour être en capacité de travailler. L'affichage de la classe est également à réfléchir : le nombre de supports doit être limité, et ceux que l'enfant doit utiliser doivent être placés à sa hauteur et non à celle de l'adulte.

RÉFÉRENCES



D'UNE CLASSE À L'AUTRE : Lydie Laurent (auteur) Véronique Cellier - Identifier les gestes professionnels qui favorisent l'école inclusive



Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle : Emmanuelle Eglin : Service formation AVS/AESH - DSDEN Rhône.

Ce livret est composé de pistes de compréhension des TSA et d'outils pratiques qui constituent une aide à la mise en œuvre de l'accompagnement des élèves avec TSA.



Formation en ligne canal autisme : Bintz, E., comment travailler avec un élève autiste en classe. Module 1 : comment installer un élève autiste en classe (15 minutes)

ENSEIGNER AVEC UN ÉLÈVE TSA ET L'ACCOMPAGNER : GESTES ET POSTURES

Il existe plusieurs aides qui peuvent être réalisées auprès de l'enfant. On appelle cela des guidances.

GUIDANCES VERBALES

La guidance verbale est une consigne que l'on donne à l'enfant (*exemple : prends ton manteau*). Elle peut être le signal pour que l'enfant réalise une action. Elle doit être donnée au même titre que les autres enfants de la classe. Fréquemment, les consignes sont données collectivement. L'AESH peut avoir pour mission de redonner la consigne de manière individuelle à l'enfant, en le nommant par son prénom ou d'apprendre à l'enfant à être attentif à ce que lui demande l'enseignant.

Une vigilance est à porter pour ne pas utiliser systématiquement les guidances verbales (*exemple : colorie les lions en jaune. Prends ton feutre jaune. Colorie ici. Et ici.*) Ce type d'intervention auprès de l'enfant engendre une dépendance des comportements de l'enfant à l'intervention verbale d'une personne. Il faut donc en privilégier d'autres.

GUIDANCES VISUELLES

La guidance visuelle est une aide visuelle qui est apportée à l'enfant. Concrètement, cela peut être une photo, une image ou un pictogramme comme les exemples ci-contre. Cela peut également être un séquençage des étapes d'une activité à réaliser ou bien encore un geste (*main tendue pour que l'enfant donne un objet, geste de pointage pour prendre un objet, etc.*). L'avantage de ce type de guidance est que l'enfant peut s'y référer au moment où il en a besoin. Il n'a pas besoin d'attendre l'intervention orale d'une personne. Cela facilite donc son autonomie. Le second avantage est qu'elle peut être progressivement retirée (*en diminuant progressivement la taille du support visuel ou la couleur utilisée*).



Fiche maternelle
Larecledesptitslous

GUIDANCES IMITATIVES

Ce type de guidance consiste en une démonstration de ce qui est attendu. Cela fonctionne si l'enfant possède de bonnes capacités pour imiter. Si cela est le cas, il est intéressant de réaliser devant l'enfant le ou les comportements attendus pour qu'il les réalise ensuite. Cela peut être fait par l'AESH ou l'enseignant, mais également par les autres enfants de la classe. Dans ce dernier cas, l'apprentissage se fait réellement dans un contexte écologique, tout comme chaque enfant de la classe.

GUIDANCES PHYSIQUES

Les guidances physiques sont aussi appelées « mains sur mains », car elles consistent à guider les gestes de l'enfant en apposant nos mains sur celles de l'enfant (*exemple : pour remonter la fermeture du manteau de l'enfant*). Elles sont à privilégier pour tous les gestes de la vie quotidienne et quand cela est possible dans les apprentissages (*trier du matériel dans des caissettes par exemple, tenir le crayon, etc.*).

Ces guidances physiques peuvent être réduites progressivement, en lien avec les progrès de l'enfant, en diminuant l'accompagnement et la pression sur le corps de l'enfant. Elles peuvent également être diminuées en changeant l'emplacement de notre main (*exemple : pour fermer la fermeture, nos mains réalisent totalement les gestes, puis les mains restent, mais la force d'aide est moindre, puis les mains vont se placer plus proches du poignet, puis les mains vont être apposées juste pour initier le geste pour que l'enfant termine seul, etc.*).

Il est important de distinguer chacune de ces guidances, et notamment de les différencier de la guidance verbale fréquemment utilisée dans notre société, mais qui rend les comportements de l'enfant dépendant de ces interventions orales. Il faut donc les limiter. Ainsi, une guidance verbale peut être associée à un autre type de guidance (exemple : pictogramme de « je découpe » avec la consigne orale « découpe »). Cependant, il est important d'avoir en tête que très rapidement, il sera important de ne plus verbaliser en parallèle afin que l'enfant s'appuie uniquement sur le support visuel, et non sur les mots prononcés.

POUR PRÉCISER LA GUIDANCE À APPORTER, IL EST NÉCESSAIRE DE CIBLER LE BESOIN DE L'ENFANT.

ANALYSER LES BESOINS POUR DÉFINIR LES GESTES ET POSTURES

Une analyse des besoins permet à l'enseignant et l'AESH de définir ensemble les adaptations et gestes d'accompagnement qui peuvent convenir à l'élève. Voici quelques exemples de stratégies définies pour l'accompagnement d'élèves TSA :

à l'école	l'enseignant	l'AESH
Rester attentif sur l'enseignant pendant le temps de regroupement	<ul style="list-style-type: none"> mène les activités collectives 	<ul style="list-style-type: none"> présente à l'enfant le sablier lui indiquant la durée de sa présence au regroupement (<i>qui peut être diminuée par rapport aux autres enfants, selon les possibilités de l'enfant et sa marge de progression</i>) recentre son attention vers l'enseignant l'aide à imiter les gestes
Débuter une activité et la réaliser dans sa globalité	<ul style="list-style-type: none"> donne son intention pédagogique, la consigne et les supports adaptés régule l'activité valide le travail réalisé 	<ul style="list-style-type: none"> donne la consigne individuellement ➡ Guidance verbale aide à l'utilisation du support de décomposition des tâches pour aider l'élève à enchaîner ➡ Guidance visuelle recentre l'attention ➡ Guidance visuelle et/ou verbale
Interagir avec un ou plusieurs camarades	<ul style="list-style-type: none"> surveille tous les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> observe les comportements de l'élève avec ses pairs régule si nécessaire (<i>cf fiche scénarios sociaux et tutorat</i>)

ACCOMPAGNER VERS L'AUTONOMIE

L'enseignant et l'AESH doivent veiller à ajuster leurs interventions auprès de l'élève de manière à répondre aux besoins identifiés, tout en lui laissant dès que possible le plus possible d'autonomie. Lorsque l'élève est autonome, il est nécessaire de s'éloigner physiquement de lui afin d'éviter qu'une dépendance s'installe.

Effectivement, les élèves TSA peuvent devenir dépendant des guidances de l'adulte. Souvent nécessaires dans un premier temps, elles sont donc à estomper dès que possible. Les plus simples à retirer sont les guidances physiques qui sont donc à privilégier.



LES ALTÉRATIONS DE LA COMMUNICATION EXPRESSIVE

Les déficits de la communication et des interactions sociales sont mentionnés comme l'un des critères de diagnostic de l'autisme (DSM-V).

Ils peuvent être capables de communiquer sans langage oral et à l'inverse avoir accès au langage oral sans savoir communiquer.

Que l'enfant parle ou non, des compétences langagières expressives ou de communication peuvent être visées.

Règle du M+1 : « un mot de plus » . Pour apprendre à l'élève TSA à entrer dans le langage, on utilise « un mot de plus » que ce qu'il utilise pour s'exprimer.

LA CONSTRUCTION DES PRÉREQUIS À LA COMMUNICATION :


LE REGARD : c'est une priorité à travailler, car c'est un préalable indispensable pour apprendre à imiter, ou à regarder une activité.

L'élève doit apprendre à orienter son regard vers un objet, suivre un objet du regard, regarder une personne...

L'ATTENTION CONJOINTE : c'est un préalable indispensable à toute forme d'interaction sociale. Cela implique d'abord d'être réceptif à l'autre, à ce qu'il montre, regarde, dit... dans le but d'obtenir une observation commune et conjointe.

LE POINTAGE : c'est un acte communicatif important. Il permet de faire les premières demandes ou de susciter un partage d'attention. Il peut se travailler par exemple avec des memorys, encastrements, lors de choix d'objets...

L'IMITATION : est un facteur très favorisant de l'apprentissage. De nombreuses activités de classe permettent de la travailler comme les comptines gestuelles, l'échauffement en motricité, les jeux d'imitation (*de bruits, de sons, de gestes, de mimes, jeu de l'œuf, cartes yoga...*). La guidance physique souvent indispensable au départ est à estomper rapidement.

- Utiliser un outil de communication alternatif : l'exemple de la communication par l'image (*vidéo mise en place du PECS et vidéo classeur et tablette*)
- Enseigner les interactions langagières. 

FORMATIONS GRATUITES EN LIGNE SUR CANAL AUTISME



Comment travailler avec un élève autiste en classe. Module 2 : La construction des compétences langagières chez l'élève avec Troubles Envahissants du développement (30 minutes): **Canal Autisme, comment travailler avec un élève en classe...**

La communication améliorée et alternative CAA : **Canal Autisme : formation**

ACCOMPAGNER L'ENTRÉE DANS LES APPRENTISSAGES

L'un des deux critères de diagnostic de TSA¹ est le « caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ». Cette caractéristique conduit bien souvent les élèves autistes à vouloir conserver les mêmes activités et à en rejeter d'autres proposées par l'enseignant.

CRÉER UN LIEN POSITIF AVEC L'ENFANT

Dans les méthodes éducatives préconisées par la Haute Autorité de Santé (HAS), il est recommandé de commencer par créer un lien positif, appelé aussi pairing, avec l'enfant. Cette étape est point de départ essentiel pour entrer dans les apprentissages.

Dans les premiers temps de leur scolarité, il est généralement nécessaire de développer la coopération de l'élève TSA et de leur apprendre progressivement à accepter les différentes activités de classe. La présentation de ces activités se fait donc sans attente à proprement parler. L'objectif est d'observer ce qu'en fait l'enfant.

Cela permet de cibler son niveau de compétences, ses acquis et ses émergences. Il est possible d'introduire ensuite progressivement des consignes et des contraintes à l'élève. La façon de leur présenter nos attentes dépend de leur niveau de développement. Il faut au préalable avoir identifié des **renforceurs** et cibler les capacités de communication de l'enfant.

Il est important de cibler le niveau de compréhension des supports imagés, il faut répondre à la question suivante : l'enfant comprend-il les photographies d'un objet à l'identique, les images (*photographie d'un autre objet*) ou les pictogrammes (*représentation visuelle abstraite*).

Cibler des objectifs très courts et précis qu'il peut facilement réussir. L'objectif travaillé se limite ainsi à la construction de la coopération.

Pour inciter l'élève à coopérer, on peut par exemple utiliser un renforçateur très motivant pour lui. Il s'agit alors de placer l'objet à sa vue, mais hors d'atteinte et de ne lui donner que lorsqu'il a répondu à notre demande.

Objet réel

Photo identique à l'objet

Image

Pictogramme



S'ILS NE DONNENT PAS ENCORE DE SENS AUX IMAGES

Selon la sévérité de leur trouble, certains enfants peuvent ne pas avoir accès à la compréhension des photographies ou images. Dans ce cas, la communication pourra se baser sur des objets. Ainsi, il pourra être associé un objet avec une activité. Cet objet est alors donné à l'enfant en amont de l'activité. Il peut être manipulé par l'enfant et a un lien logique avec l'activité à réaliser (exemple : une

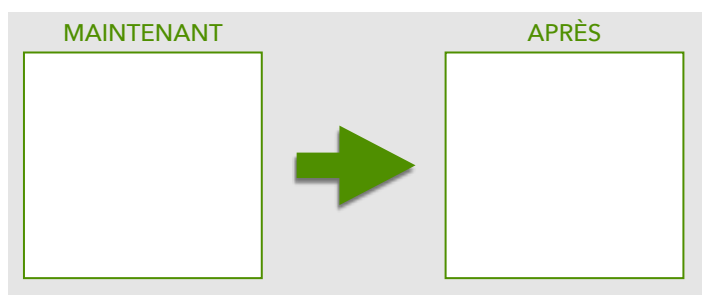
¹ TSA : Trouble Spécifique des Apprentissages

serviette pour aller à la cantine, une petite balle pour aller en salle de motricité, un gant de toilette pour aller se laver les mains, etc.). La répétition de l'association entre l'utilisation de cet objet et la réalisation de l'activité augmentera les capacités de l'enfant à mettre un sens sur la signification de l'objet.

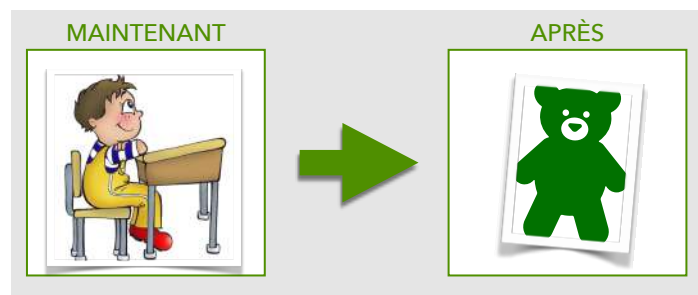
Construction coopération et renforçateur

S'ILS DONNENT DU SENS AUX PHOTOS/IMAGES

Des contrats visuels peuvent être mis en place. Il est nécessaire de porter attention aux particularités de l'élève afin de proposer des supports visuellement adaptés (ex. : *choix des couleurs, du contraste...*)



La photographie ou l'image de l'activité à réaliser est placée à gauche, la photographie ou l'image du renforçateur choisi est placée à droite.



La photo ou l'image du renforçateur est placée par l'enfant sur la partie de droite.

Quand l'enfant a bien compris ce principe d'effort à fournir pour obtenir un renforçateur, l'ensemble des activités prévues sur un temps donné peut être présenté dans un emploi du temps visuel.

Le nombre d'images à apposer sur l'emploi du temps visuel dépend, entre autre, des capacités de mémorisation de l'enfant. Ainsi, s'il peut mémoriser 4 informations, il ne sert à rien de placer huit images sur l'emploi du temps. Les images seront ajoutées progressivement afin que l'enfant en prenne connaissance.



Il peut aussi être proposé une économie de jetons. Cela permet de ne pas préciser visuellement à l'enfant les différents temps prévus. Il est néanmoins important de lui indiquer ce qui lui permet d'obtenir un jeton ou un smiley (exemple : *écrire la date = 1 jeton ; ou 1 mot = 1 jeton selon le niveau de difficulté de l'activité et les attentes*) **Contrat de travail et renforçateur**

COMPRENDRE ET RÉGULER LES COMPORTEMENTS

OBSERVER

Si j'observe des comportements inadaptés, il est intéressant de les consigner dans un tableau pour pouvoir les comprendre (*que nous disent-ils ? Que veut l'enfant ?*) et mettre en œuvre la réponse la plus appropriée. **Grille d'analyse**


MIEUX COMPRENDRE (PROBLÉMATIQUE)

Pour l'élève, les raisons principales des comportements inadaptés sont :

- une demande d'attention
- un évitement d'une situation, d'une activité, d'une personne, d'un matériel, etc.
- liés à des stéréotypies (*autostimulations, écholalies...*)

RÉPONSES

Une fois la problématique de l'élève identifiée, il est possible de définir une stratégie pour arrêter ce comportement ou le faire évoluer vers un comportement adapté (*cf. : fiche enseigner les comportements adaptés*). Pour le modifier, il faudra donc soit agir sur l'environnement, soit sur les conséquences données au comportement.

Comportement observé	Raison identifiée	Réponse apportée
D. se mord la main très régulièrement	Autostimulation	Mise à disposition d'un objet adapté qui peut être mordu : <i>Hoptoys</i> 
J. mime de pincer régulièrement son AESH alors qu'il sait que c'est interdit.	Demande d'attention	Ne plus réagir à cette sollicitation. Accompagner et valoriser systématiquement les comportements adaptés pour satisfaire ses besoins d'attention.
R. habituellement calme, lance sa trousse à travers la classe.	Évitement pour fuir l'activité.	Ritualiser le déroulement de la séance en commençant par une phase de mise en confiance. Apprendre à l'élève à demander de l'aide.

Les comportements problèmes diminuent lorsque l'apprentissage de la coopération et la mise en activité des élèves se développent, que leurs compétences communicationnelles progressent et que l'élève enrichit son répertoire comportemental.

AIDER L'ÉLÈVE À UTILISER LES COMPORTEMENTS ADAPTÉS : LES RENFORÇATEURS.

DÉFINITION : un renforçateur est un élément verbal, un objet, une posture... qui encourage l'élève à entrer et aller jusqu'au bout de l'activité proposée.

L'utilisation des renforçateurs est un élément central des interventions fondées sur l'analyse appliquée du comportement dit **ABA**, validée par la HAS² et l'ANESM³. Elles sont mentionnées dans les recommandations de bonnes pratiques⁴.

OBJECTIF : L'utilisation des renforçateurs permet à l'élève TSA d'apprendre progressivement à utiliser des comportements adaptés et à l'inverse de réduire les comportements problématiques.

QUEL EST LE RÔLE D'UN RENFORÇATEUR ?

Un renforçateur est une conséquence donnée à un comportement dans un contexte précis. C'est ce qui contrôle tous nos comportements, qui les fait augmenter ou diminuer.

Si l'on souhaite qu'un comportement se reproduise, il faut qu'il soit suivi d'une conséquence que l'élève juge positive et qui l'incite à reproduire ce comportement. Le renforçateur positif donne de la motivation, amène à persévérer.

À l'inverse, si on souhaite éteindre un comportement il est nécessaire de ne lui donner aucun renforcement. Les enfants choisiront d'adopter les comportements les plus simples et/ou les plus renforcés.

COMMENT LES DÉTERMINER ?

Lorsque l'on veut enseigner à l'élève un nouveau comportement, il faut en amont définir le renforçateur qui va motiver l'élève à apprendre et à se mettre en action.

Pour les choisir, il faut donc évaluer les renforçateurs de l'enfant si ce dernier n'exprime pas ses choix. Il faut donc observer et noter tout ce qui intéresse déjà l'enfant, mais également lui proposer de nouvelles activités ou matériels afin d'identifier ce qui pourrait être utilisé. Les parents peuvent également être une précieuse source d'information à ce sujet.

Une grille de ce type peut être utilisée : [Grille évaluation des renforçateurs](#)



LES DIFFÉRENTS TYPES DE RENFORÇATEURS ,

On peut effectuer différents classements des renforçateurs :

- **primaires** (*innés, liés à des besoins physiologiques – exemple : obtenir de l'eau après avoir fait une demande adaptée*)/**secondaires** (*acquis : aller dans un coin jeu de la classe après avoir terminé son travail*)
- **par modalités sensorielles** (*ex : visuelle – jouets lumineux, sabliers*)
- **selon le lien avec l'environnement** : naturel (*ex : être félicité quand on a bien travaillé*) ou artificiel (*exemple : à la fin du travail l'enseignant fait des bulles de savon*)

² HAS : Haute Autorité de Santé

³ ANESM : Agence Nationale de l'évaluation de la qualité des Établissements et des Services sociaux et Médico-sociaux

⁴ https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf

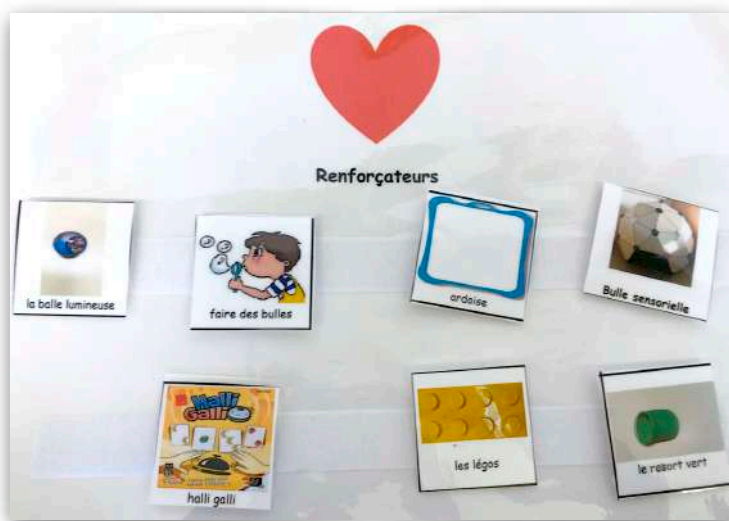
COMMENT LES UTILISER ?

L'enjeu est de déterminer le renforçateur qui va motiver l'élève, l'amener à coopérer. Plus l'effort demandé est important ou plus la durée de l'activité est longue, plus le renforçateur utilisé doit être fort pour l'enfant.

Leur utilisation doit être précisément définie. Le comportement à renforcer dans un contexte précis doit être clairement identifié (*exemple : accepte de se mettre au travail sur une activité maîtrisée lorsque l'adulte le demande*).

Il est nécessaire d'en utiliser plusieurs pour éviter la lassitude de l'enfant. Il est possible de proposer un « tableau de choix » à l'élève. **Tableau de choix** ils sont à réévaluer régulièrement.

Dès le départ il est essentiel d'envisager la diminution progressive du renforcement. Selon les besoins de l'élève, il est possible d'utiliser une économie de jetons afin de différer le renforcement ou d'augmenter progressivement les demandes faites à l'élève avant d'avoir accès à son renforçateur. Le nombre de jetons du support sera alors progressivement augmenté.



L'image du renforçateur peut être placée sur la table de l'élève ou sur un contrat visuel. **Contrat de travail et renforçateur**

L'objectif est que les activités deviennent sur le long terme auto-renforçantes. Il est souvent nécessaire de commencer par l'utilisation de renforçateurs artificiels, mais dès que possible il est préférable d'utiliser des renforçateurs naturels.

Pour aider l'enfant dans cette évolution, il est important de réaliser un renforcement social lorsque le renforcement artificiel est donné à l'enfant. Exemple : L'adulte donne une voiture en disant « Bravo Maxence, tu as écrits trois mots ».

Canal Autisme : initiation



Formation en ligne animée par Olivier Bourgueil, Analyse Appliquée du comportement (ABA) - initiation, troisième partie « les renforçateurs » (50 min)

FAIRE ACQUÉRIR UNE POSTURE D'ÉLÈVE ADAPTÉE

Les comportements d'élèves doivent être enseignés de manière explicite aux élèves TSA. Apprendre à rester assis, apprendre à regarder l'enseignant en coin regroupement, comprendre que la consigne qu'il donne au groupe le concerne également... toutes ces compétences doivent faire l'objet d'un apprentissage qui peut prendre du temps.

ENRICHIR LE RÉPERTOIRE COMPORTEMENTAL DE L'ENFANT

Pour enseigner les comportements d'élèves adaptés, il est important de définir précisément ceux que l'on veut apprendre à l'élève et d'en sélectionner un petit nombre en choisissant ceux qui semblent prioritaires. L'enfant ne peut pas toujours évoluer à la fois sur les comportements de sa posture d'élève et sur les apprentissages scolaires qui sont demandés sur ce même temps. Il faut donc prioriser les attentes selon le moment où cela lui est demandé.

PLUSIEURS OUTILS PEUVENT ALORS ÊTRE UTILISÉS

- des supports visuels du comportement attendu



- scénario social à télécharger : demander de l'aide

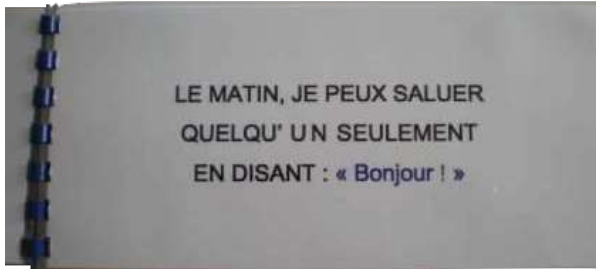
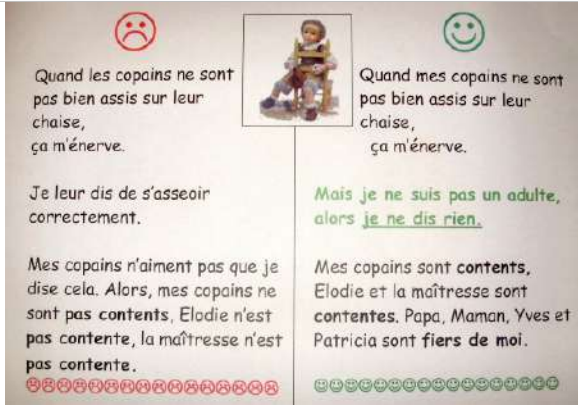


- vidéo modeling (*modèle vidéo*)

Une fois un comportement acquis, qui apparaît de manière spontanée, il est possible d'en installer un nouveau. L'élève autiste apprend ainsi pas à pas. Chaque comportement enseigné à l'élève TSA doit être valorisé : **Renforceurs**

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES SOCIALES

Les compétences sociales sont un vaste domaine que l'on peut aborder par différents angles. On retrouve ainsi des compétences dans les domaines suivants :

Domaines	Exemples de difficultés	Réponses possibles
Compréhension du langage non verbal	Difficultés de compréhension : <ul style="list-style-type: none"> • du pointage • la direction du regard • des postures • des gestes adoptés par autrui 	<ul style="list-style-type: none"> • activités spécifiques (exemples vidéos) • apprentissage explicite (scénari sociaux)
Utilisation du langage oral lors d'interactions avec un interlocuteur	<ul style="list-style-type: none"> • initier, maintenir et terminer une conversation • respecter le thème de conversation • respecter le tour de parole • prendre conscience quand on ennue les autres par notre sujet de conversation • ect... 	<ul style="list-style-type: none"> • activités langagières en classe (exemple vidéo jeux langagiers adaptés) • supports visuels explicites • guidances des adultes
Compréhension et application des conventions sociales	<ul style="list-style-type: none"> • comment dit-on bonjour à telle ou telle personne • pourquoi ne peut-on pas toujours dire ce que l'on pense de l'autre • comprendre les règles qui régissent la politesse et le respect de l'autre • etc... 	 <p>Scénari sociaux (cf fiche)</p>
		 <p>guidante (cf fiche)</p>

Domaines	Exemples de difficultés	Réponses possibles
<p>Compréhension et expression des émotions</p>	<ul style="list-style-type: none"> comment décoder ce que l'autre ressent, faire le lien avec la situation vécue mettre des mots sur ce ressenti connaître et choisir des stratégies de gestion de ces émotions. 	<p>Utiliser des supports explicites :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier son émotion, celle d'un pair (sur photos de personnes connues puis pictogrammes) puis lors de lectures d'albums. <div data-bbox="986 501 1329 678" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">agirpourelautisme fondationjasminroy</p> <ul style="list-style-type: none"> trouver des stratégies de gestion des émotions <div data-bbox="1002 853 1326 1039" style="text-align: center;"> </div> <ul style="list-style-type: none"> travailler à partir des albums de littérature de jeunesse : Bibliographie cycle 1, 2 et 3 projet « mon livre des émotions »
<p>Prise en compte de l'intention ou de la pensée d'autrui (théorie de l'esprit ou décentration)</p>	<p>Prise en compte de l'intention ou de la pensée d'autrui (théorie de l'esprit ou décentration)</p> <p>Prendre conscience que ce que je sais n'est pas obligatoirement le savoir de l'autre, que ce que l'autre voit n'est pas obligatoirement ce que je vois, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> explicitation en situation de ce que ressent l'autre, en montrant à l'élève comment il peut le voir sur son visage et en lui enseignant concrètement comment il doit réagir. si besoin : scénario social pour reprendre la situation et enseigner un comportement adapté qui pourrait remplacer celui qui a été choisi par l'enfant. <div data-bbox="1011 1458 1315 1570" style="text-align: center;"> </div>

L'ensemble de ces compétences peut ajouter aux difficultés d'apprentissage d'un enfant, par exemple lors d'activités en groupe. La difficulté est, pour les enfants avec autisme, double : réfléchir sur le fond de l'activité en groupe proposée et adaptation sur la forme avec la nécessité de faire des efforts pour interagir avec les autres.



Un enseignement explicite des comportements attendus est nécessaire. La mise en place d'un tutorat peut également être très bénéfique autant pour l'élève TSA que pour les élèves tuteurs (vidéo tutorat)



[Livret PDF à télécharger](#)

SENSIBILISATION DES ÉLÈVES

LITTÉRATURE DE JEUNESSE SPÉCIFIQUE À LA MATERNELLE POUR EXPLIQUER L'AUTISME



Ce livre richement illustré vous apprend à utiliser la méthode TEACHH en classe et valoriser les comportements positifs auprès des enfants avec autisme.

De nombreux enseignants ont été formés au programme TEACCH, dont le but est d'aider les personnes avec autisme à mieux comprendre le monde qui les entoure et à acquérir un maximum d'autonomie. Pourtant, dans la pratique et au quotidien, il n'est pas toujours facile de le mettre en oeuvre adéquatement. Cet ouvrage vise à faire mieux comprendre l'intérêt des stratégies proposées par le programme TEACCH et détaille les outils méthodologiques permettant de l'utiliser en classe à bon escient.

Illustré de nombreuses photos et d'exemples de situations concrètes, il veut aider les équipes éducatives à réfléchir à leurs démarches lors de l'implantation de pratiques pédagogiques adaptées à leurs élèves présentant un trouble du spectre autistique.



THOMPSON, K., Une histoire sur l'autisme, Chouette, 2020

Lors d'une sortie au parc, Caillou rencontre Sophie, une petite fille autiste. Elle ne parle pas, n'aime pas l'agitation mais remarque beaucoup de belles choses qui échappent au regard des autres enfants. À sa manière, elle communique avec Caillou.

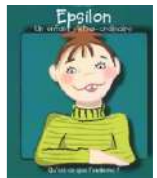
À ses côtés, Caillou apprend à connaître les particularités de la condition autistique et comprend surtout que les enfants autistes aiment s'amuser, comme les autres enfants. À la fin de la journée, Caillou est heureux de s'être fait une nouvelle amie. Ce livre sur l'autisme contient une affiche qui décrit les principales caractéristiques de l'autisme et les attitudes à adopter pour favoriser l'intégration des enfants autistes dans un groupe.



CATHALA, A., L'autisme, Milan, 2019 Pour développer l'ouverture d'esprit et s'ouvrir aux autres !

Max, le petit frère de Flore, est autiste. Il ne parle presque pas, il a des comportements inattendus et il accapare toute l'attention de maman. Le quotidien de Flore avec ce petit frère est compliqué : pourquoi ne lui fait-il jamais de câlin ? Comment réussir à interagir avec lui ? Un documentaire qui explique ce qu'est l'autisme, et parle avec finesse des difficultés rencontrées par les enfants confrontés de près à ce handicap.

Une collection de documentaires bienveillants qui répondent précisément aux grandes questions de la vie émotionnelle des petits dès 3 ans. Pour mieux comprendre des situations et mieux les aborder.



LAURENT, Lydie ; CELLIER, Véronique (Ill.). Epsilon, un enfant extraordinaire : qu'est-ce que l'autisme ? Colmar : Jérôme Do Bentzinger, 2008.

L'intégration des personnes atteintes d'autisme dans notre société est possible. Cependant malgré la notoriété de l'autisme, peu de personnes savent réellement ce qui se cache derrière ce handicap et le mot fait souvent peur. Cette crainte est un frein majeur qui empêche encore trop souvent les enfants ou les adultes avec autisme de partager nos vies. Aussi cet ALBUM ILLUSTRÉ, en informant sur l'autisme, les enfants, les parents, les familles, les enseignants... brise les frontières qui existent entre leur monde et le nôtre.

RESSOURCES VIDÉOS



[Mon petit frère de la lune](#)

Mon ami TOM

[Mon ami TOM](#)

C'EST QUOI L'AUTISME

3 3 3

Autisme, 10 ans

[Un jour une question : c'est quoi l'autisme ?](#)

JEU INTERACTIF DE SENSIBILISATION



TSARA

[Vidéo de présentation](#)

AFFICHAGES



[Ressource pour une exposition de sensibilisation](#)



[Affiche des signes de l'autisme \(CRAIF\)](#)

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE



- [Banque de pictogrammes gratuite](#)



- [Pictoselector](#)



- [lespictogrammes.com](#)



- [Deux minutes pour mieux vivre l'autisme](#)



- [Site du GNCRA](#) (Groupe National des Centres Ressource Autisme) : Cette médiathèque vous propose une sélection des vidéos, séries, films ou encore web-séries sur l'autisme



- Formation gratuite en ligne : [Canal Autisme \(CNED\)](#)



- Formation gratuite en ligne : [Autisme en ligne \(INSHEA\)](#)



- [CanoTech](#)



- [M@gistère](#) : Sensibiliser la communauté éducative à la scolarisation d'un élève avec TSA (module n°1) – Philippe GARNIER, maître de conférences à l'INSHEA

- [Formations destinées aux enseignants et aux AESH](#)

Le Centre Ressource Autisme de Champagne-Ardenne propose, dans le cadre de ses missions des actions de sensibilisation, en direction des professionnels de l'Education Nationale et à titre gracieux.

Nous pouvons proposer 1 ou 2 journées de formation sur site aux enseignants. Nous avons aussi développé cette formation en e-learning (modules théoriques en distanciel+ classe virtuelle).

- [Sensibilisation aux spécificités et modalités d'accompagnement des élèves présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme \(TSA\)](#)
- [Offre complète du CRA](#)



Livres sur la scolarité et l'autisme :

Ce livre devrait permettre aux enseignants ou à toute personne intéressée par le soutien scolaire spécifique

- de prendre du recul sur la situation actuelle par une mise en perspective historique,
- de mieux comprendre la pensée autistique,
- et d'identifier les gestes professionnels efficaces pour soutenir les apprentissages scolaires des élèves avec autisme et aussi ceux des autres élèves.



Livres sur la scolarité et l'autisme :

BOUCHOUCHA Betty, Autisme et scolarité - Des outils pour comprendre et agir, canopé – CNDP, 2018. Comment accueillir les élèves présentant un trouble du spectre autistique (TSA) à l'école et tenir compte de leurs particularités ?

Le volume 1 propose des repères théoriques (médicaux, neuropsychologiques, communicationnels), donne des préconisations générales (cadre de travail, évaluation, motivation, démarche d'enseignement, usage du numérique), approfondit la question de la gestion des comportements et aide à développer le sentiment d'appartenance à l'école.



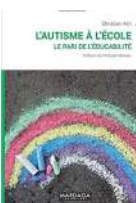
Le volume 2 aborde les apprentissages disciplinaires et le travail coopératif entre les divers acteurs impliqués. Trois types de documents pratiques sont proposés : - des fiches « ressource » rassemblant des connaissances sur lesquelles s'appuyer ; - des fiches « action » servant de points d'appui concrets ; - des fiches « outil » proposant des documents téléchargeables sur [reseau-canope.fr](#) pour évaluer et analyser les situations d'une part, élaborer et organiser des activités d'autre part ; ces outils sont au format « traitement de texte » afin que les enseignants et leurs équipes puissent les modifier selon leurs besoins et le contexte dans lequel ils exercent.



Livres sur la scolarité et l'autisme :

GARNIER, P., *Scolariser les élèves avec Troubles du Spectre de l'Autisme*, Réseau Canopé, 2018.

S'appuyant sur de récents résultats de recherche, cet ouvrage de référence restitue des connaissances incontournables sur les TSA ainsi que des pistes d'action, afin de scolariser ces élèves à besoins éducatifs particuliers dans les meilleures conditions.



Livres sur la scolarité et l'autisme :

ALIN, C., *L'autisme à l'école : le pari de l'éducabilité*, Mardaga, 2019.

Fondé sur les travaux scientifiques en neurosciences, en sciences de l'intervention et en sciences de l'éducation les plus récents, cet ouvrage plonge le lecteur dans le vécu concret et quotidien des acteurs de l'inclusion scolaire des enfants porteurs des troubles du spectre de l'autisme. Il identifie les gestes de vie et les gestes professionnels d'enseignement pour les élèves avec autisme à l'école. Il propose une approche éducative et des pistes de recherche pour une éducation inclusive.



Schovanek, J., *Je suis à l'Est*,

« Je vis avec l'autisme », écrit Josef Schovanec, soulignant ainsi ce qu'il considère plus comme une qualité que comme un handicap. Ce voyageur passionné des civilisations anciennes maîtrise plusieurs langues étrangères, est diplômé de Sciences Po et possède un doctorat en philosophie. Il récuse pourtant les attributs qu'on lui prête – ceux d'un autiste « génial » aux capacités intellectuelles extraordinaires – pour évoquer plutôt, avec beaucoup d'humour et de sensibilité, ces « petits » problèmes qui font le quotidien d'un autiste Asperger : les longues préparations nécessaires avant de prendre le métro ou de se rendre à un rendez-vous, l'angoisse qui l'étreint lorsque le téléphone sonne, la panique face au moindre imprévu, la difficulté à comprendre les codes sociaux et à nouer des relations amicales classiques, sa passion obsessionnelle pour les bibliothèques et les livres... Il revient aussi sur son parcours psychiatrique.



GRANDIN, T., *Ma vie d'autiste*, Odile Jacob, 2000

" J'avais six mois quand ma mère s'est rendue compte que je me raidissais dès qu'elle me prenait dans ses bras. Quelques semaines plus tard, comme elle me faisait des câlins, je me suis mise à la griffer et à me débattre, comme un animal pris au piège" .

Le diagnostic tombe comme un couperet : la petite Temple est autiste. Pourtant, des années plus tard, se jouant du verdict des experts, elle entreprend des études supérieures et depuis mène une carrière professionnelle réussie. Un témoignage unique sur l'autisme vécu de l'intérieur.



- [Centre Ressource Autisme du Languedoc-Roussillon](#) : « ressources en lignes pour les enseignants et les AESH/AVS sur la scolarisation des enfants porteurs du trouble du spectre de l'autisme ».
- [De nombreuses autres ressources thématiques.](#)



- Ressources du CREA (Centre Régional d'Etude, d'Actions et d'Informations en faveur des personnes en situation de vulnérabilité). Ils assure notamment des missions de formation et d'information.
- Ressources « scolarisation et pédagogie » du CREA: [Catalogue en ligne](#)
- [Informations sur les horaires et modalités d'emprunt](#), notamment par envoi postal (l'adhésion est gratuite et seuls les frais de retour sont à assurer).



- [CANOPÉ](#) : Enseigner à des élèves avec troubles du spectre autistique aux cycles 2 et 3 – Autoformation par réseau Canopé - Rebecca Loche-Ertus, Elsa Raoux, Jean-Luc Milin
- [Sélection d'ouvrage sur l'autisme](#)
- [Accueillir en classe un enfant porteur d'un trouble du spectre de l'autisme \(TSA\)](#)



[Kit pédagogique pour l'accompagnement des personnes en situation de handicap - volet 2 : accompagnement des personnes autistes.](#)

Ce guide du ministère des solidarités et de la santé précise le cadre réglementaire, les recommandations de bonnes pratiques validées scientifiquement. Il permet de mieux connaître les TSA et les prises en charge préconisées.



Ce livre richement illustré vous apprend à utiliser la méthode TEACCH en classe et valoriser les comportements positifs auprès des enfants avec autisme.

De nombreux enseignants ont été formés au programme TEACCH, dont le but est d'aider les personnes avec autisme à mieux comprendre le monde qui les entoure et à acquérir un maximum d'autonomie. Pourtant, dans la pratique et au quotidien, il n'est pas toujours facile de le mettre en oeuvre adéquatement. Cet ouvrage vise à faire mieux comprendre l'intérêt des stratégies proposées par le programme TEACCH et détaille les outils méthodologiques permettant de l'utiliser en classe à bon escient.

Illustré de nombreuses photos et d'exemples de situations concrètes, il veut aider les équipes éducatives à réfléchir à leurs démarches lors de l'implantation de pratiques pédagogiques adaptées à leurs élèves présentant un trouble du spectre autistique.

ANNEXES

TABLEAU DE CHOIX

Tableau de choix

Tableau de choix

--	--	--

GRILLE D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS PROBLÈMES

Nom et Prénom : Observateur :

Lieu, date et heure	Antécédent <i>(que s'est-il passé juste avant le comportement problème ?)</i>	Comportement problème et durée	Conséquence <i>(que s'est-il passé lorsque le comportement problème a cessé?)</i>

ÉVALUATION DES RENFORÇATEURS

Semaine du au

Nom :

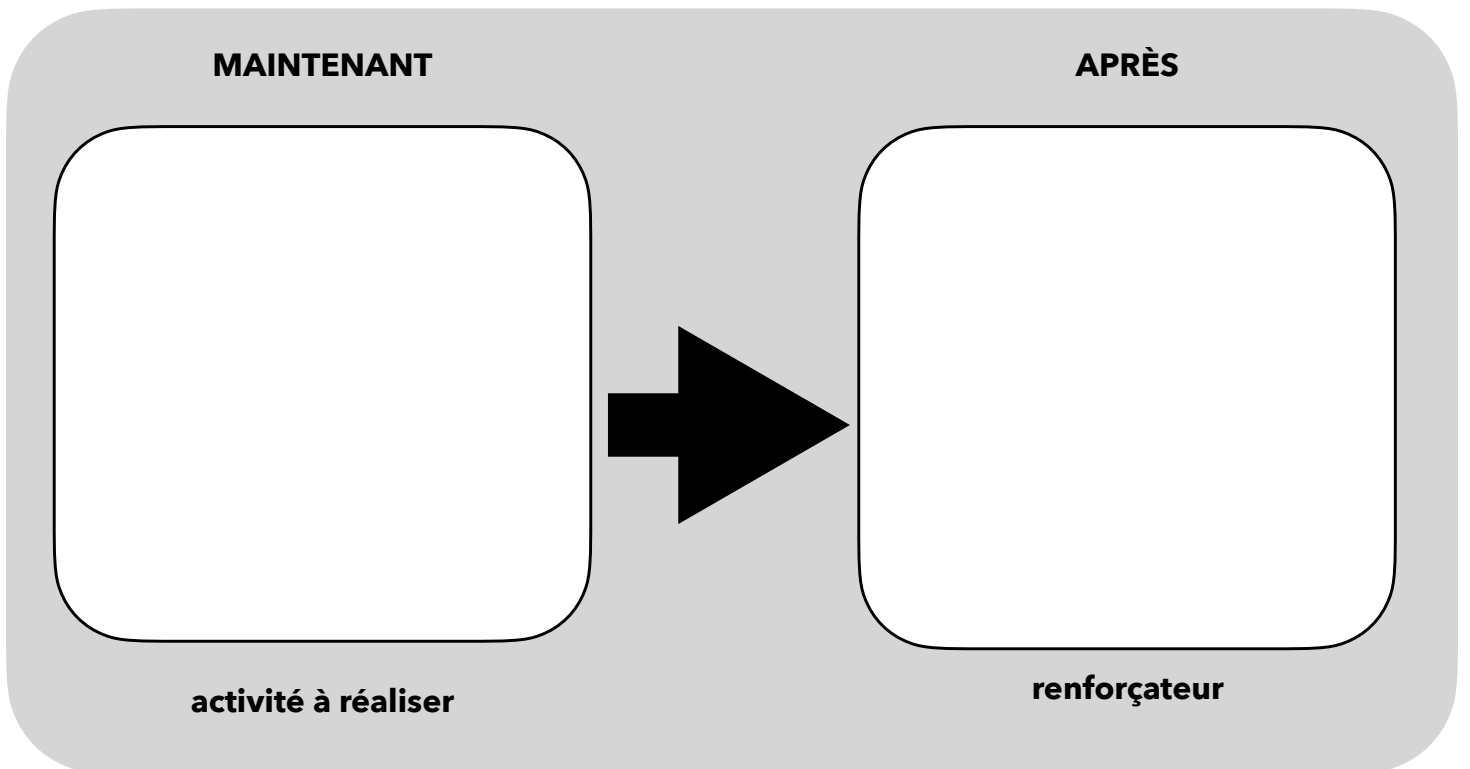
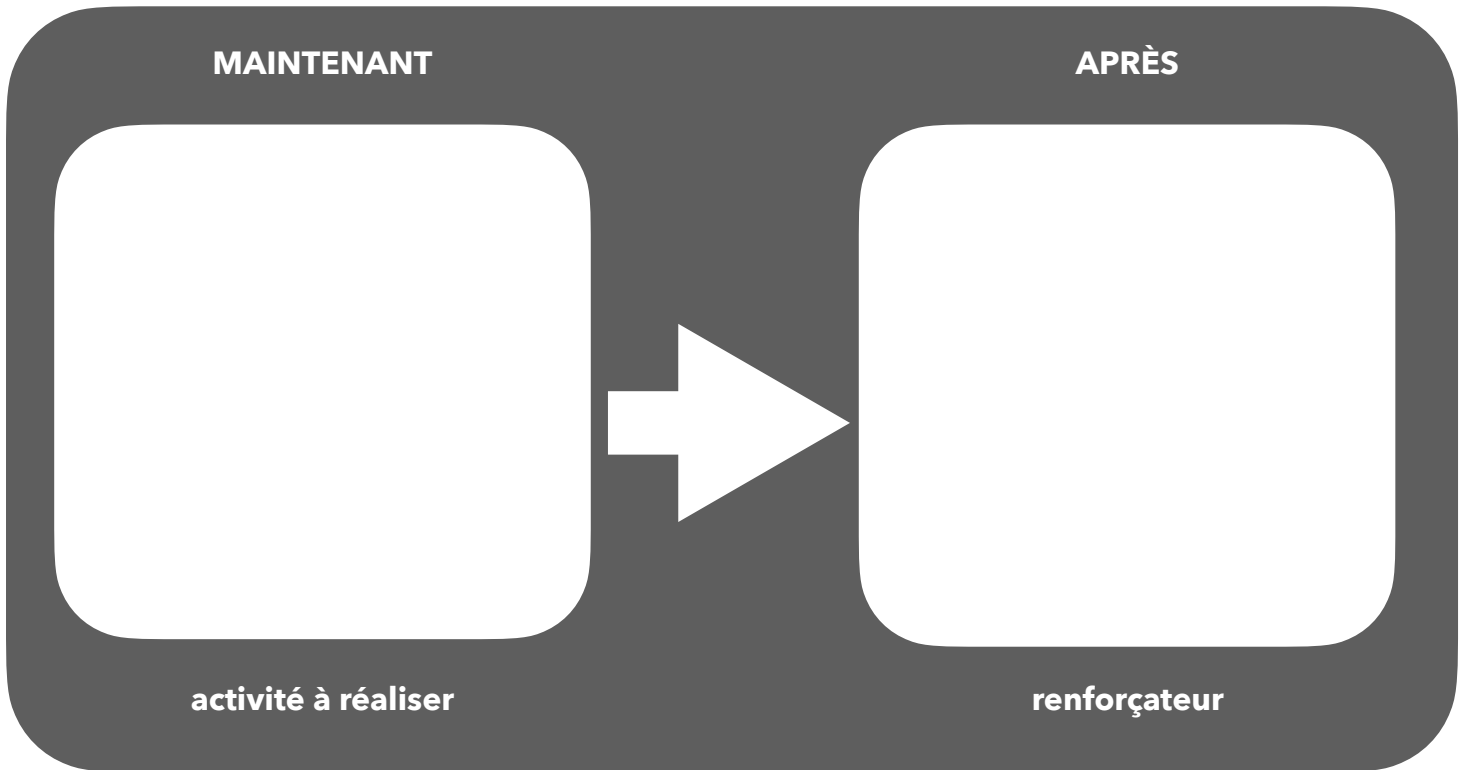
Proposer à l'enfant différents objets ou activités et noter ses réactions

Objet ou activité	Aucun intérêt <i>(ne regarde pas, ne touche pas, rejette)</i>	Intérêt moyen <i>(le prend et le repose, accepte de le prêter)</i>	Intérêt fort <i>(ne veut pas le rendre, le reprend tout le temps)</i>

Renforçateurs puissants :

Renforçateurs moyens :

CONTRAT DE TRAVAIL ET RENFORÇATEUR



ECONOMIE DE JETONS

