

Autisme et troubles associés

Comprendre (l'autisme)
pour mieux accompagner (l'enfant)



N. Labruyère

Nelly Labruyère

Psychologue Neuropsychologue
Docteur en neuropsychologie
Formatrice régionale en autisme



CEDA'Ain
Centre d'Evaluation et de
Diagnostic de l'Autisme de l'Ain



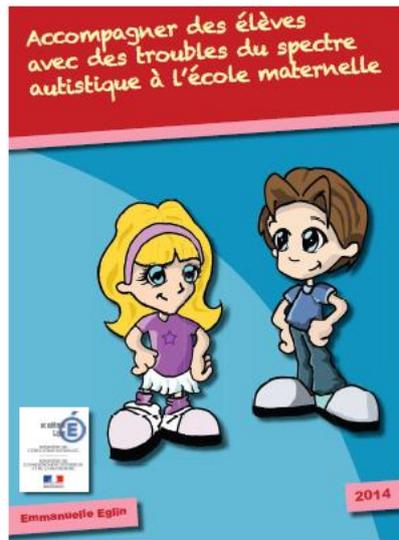
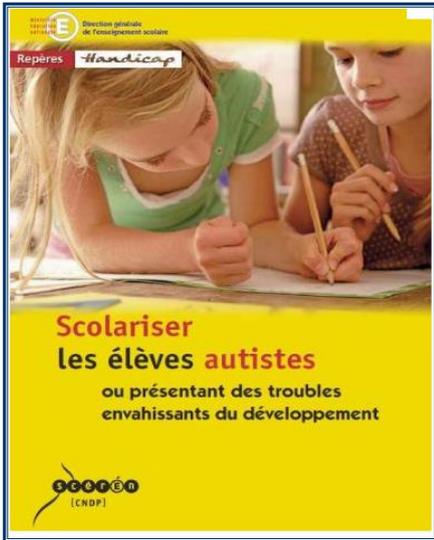
14 rue de l'école, 01000 Bourg-en-Bresse
04 74 52 27 08 - cedaain@cpa01.fr

CRA-RA
Centre Ressources Autisme
Rhône-Alpes



<http://www.cra-rhone-alpes.org/>

N. Labruyère




 académie de Lyon **É** ac-lyon.fr

Accueil > Réussite pour tous > Élèves en situation de handicap

Élèves en situation de handicap

Troubles envahissants du développement et autisme

Les textes officiels
 États des connaissances
 Ressources pédagogiques

Ressources pédagogiques

Scolariser des enfants présentant des troubles envahissants du développement -> TED_eduscol_226383 (PDF) sur le site Eduscol
 À destination des AVS -> Livret "accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique" - PDF (4.19 Mo)
 Livret de suivi pour un élève porteur de trouble du spectre autistique -> Livret de suivi - DOC (948.50 Ko)
 Protocole d'accueil au collège d'un élève porteur de trouble du spectre autistique -> Protocole d'accueil autisme au collège - PDF (26.70 Ko)

Site Eduscol - Scolarité et handicap

éduscol
 Éduscol, information pour professionnels de l'éducation

Documents de l'académie de Grenoble

- > TED en maternelle - PDF (201.64 Ko)
- > TED en élémentaire - PDF (148.57 Ko)
- > TED en collège - PDF (164.92 Ko)

Autres documents

- > Scolarisation en maternelle - PDF (179.78 Ko)
- > Scolarisation école élémentaire, collège, lycée - PDF (1.25 Mo)
- > Guide pour l'AVS autisme - PDF (122.99 Ko)
- > Un guide pratique pour les AVS (PDF) sur le site guidespratiquesavs.fr
- > Le syndrome d'Asperger - PDF (175.33 Ko)

Le centre de ressources autisme Rhône-Alpes - CRA-RA

- > Site du CRA-RA

Le site Intégrascoll


 intégrascoll

> Fiche pédagogique "autisme" - Site Intégrascoll

J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe

- > Guide pour le personnel de la salle de classe ordinaire - PDF (1.50 Mo) par Annie Gagné - Enseignante itinérante pour les élèves ayant un TSA - Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario 2010

PLAN

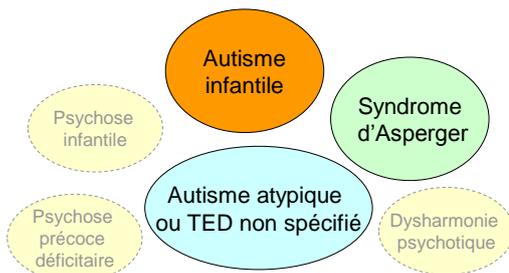
- Autisme aujourd'hui : de quoi parle-t-on ?
- Les signes cliniques
- Un fonctionnement particulier
- Comment accompagner ? Quelles pistes ...

De quoi parle-t-on ?



N. Labruyère

Il n'y a pas une forme d'autisme mais **plusieurs formes** regroupées sous le terme de **Troubles Envahissants du Développement (TED)** ou **Troubles du Spectre Autistique (TSA)**



→ Il n'y a pas un, mais des autismes

N. Labruyère

Autisme : forme principale et la mieux connue des troubles envahissants du développement
Syndrome d'Asperger
Autisme Atypique ou TED ns

D'autres termes parfois utilisés dans système de classification français mais qui correspondent à des troubles envahissants du développement : psychose infantile, psychose précoce déficitaire, dysharmonie psychotique. Ces termes sont de moins en moins utilisés car ils font persister des confusions entre autisme et troubles de la personnalité.

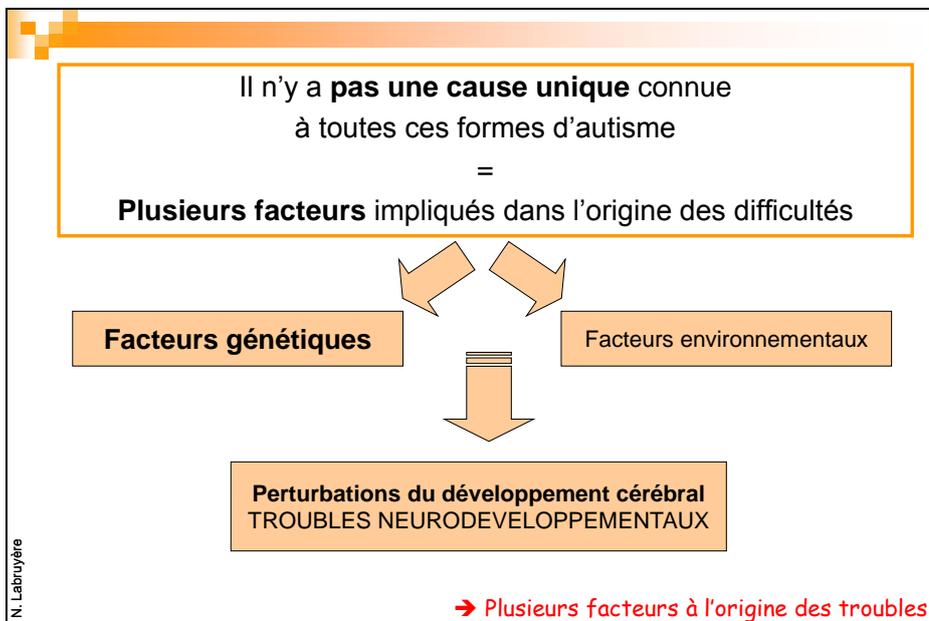
Formes principales de TED ou TSA

| AUTISME | ASPERGER | AUTISME ATYPIQUE ou TED non spécifié |
|--|---|--|
| tous les signes caractéristiques sont présents | tous les signes caractéristiques sont présents mais plus subtiles | les signes caractéristiques ne sont pas tous présents ou sont très variables |
| début avant 3 ans | début avant 3 ans | avant ou après 3 ans |
| retard de langage fréquent | pas de retard de langage | avec ou sans retard de langage |
| avec ou sans retard intellectuel | pas de retard intellectuel | avec ou sans retard intellectuel |

N. Labruyère

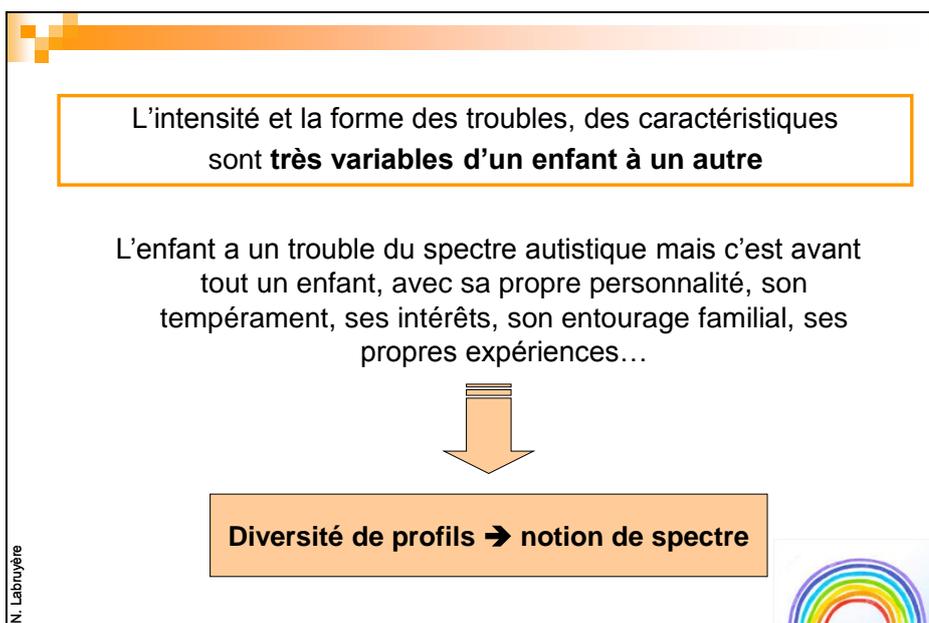
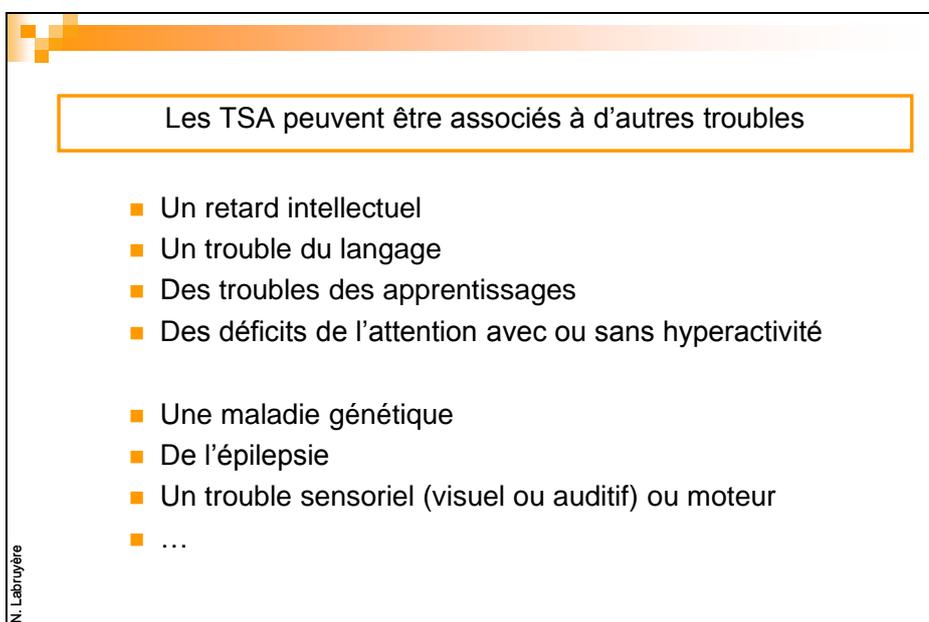
3 formes principales mais les différences entre ces formes restent très vagues

Il existe d'autres formes non précisées ici



Facteurs génétiques : implication et intrication de plusieurs gènes différents

Facteurs environnementaux : par ex. complications pendant la grossesse et lors de la naissance (infection maternelle, prise de médicaments, saignements, hypoxie, prématurité), agents infectieux ou chimiques

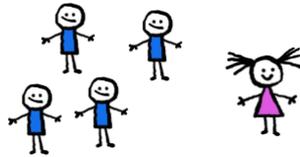


Spectre = métaphore avec le spectre de la lumière (il n'y a pas 7 couleurs de l'arc-en-ciel mais une infinité)

L'idée est qu'il n'y aurait pas trois ou cinq formes de TED mais une « infinité » de profils cliniques

Les TSA ne sont pas rares...

- En 2009, on considérait qu'
1 enfant / 150 était atteint de TSA
1 enfant / 500 était atteint d'autisme « typique »
- Les TSA touchent plus les garçons que les filles (4:1)



Attention ces chiffres sont basés sur des études réalisées au niveau international : aucune étude sur la population française.

4 garçons pour 1 fille

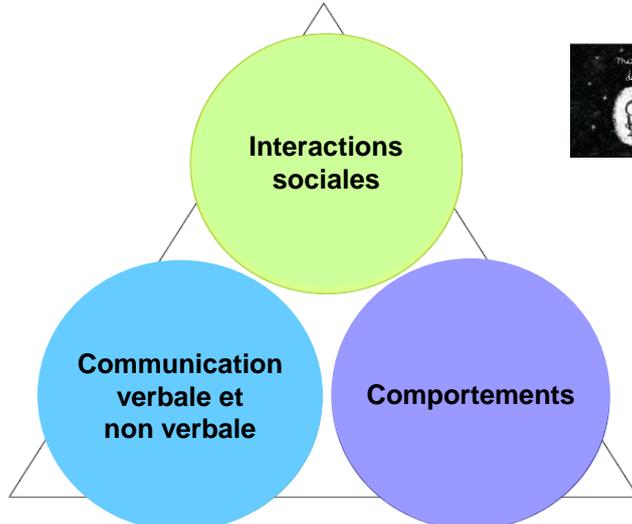
N. Labruyère

Aspects cliniques



N. Labruyère

TRIADE DES DIFFICULTÉS



Tous les signes qui vont être décrits ne sont pas présents en même temps chez un même enfant et ces signes ont des présentations et des intensités très variables d'un enfant à un autre et qui évoluent avec l'âge et les prises en charge.

N. Labruyère

Troubles des interactions sociales

Difficultés à acquérir et à utiliser de façon adaptée les comportements sociaux et émotionnels nécessaires pour initier et maintenir des relations avec les autres.

Difficultés à comprendre ces mêmes comportements sociaux et émotionnels chez les autres.



→ Ils ont souvent envie d'avoir des relations avec les autres, mais ils ne savent pas comment faire ou leur façon de faire est bizarre

N. Labruyère

Troubles des interactions sociales

- Difficultés à établir le contact visuel
Évitement du regard ou coup d'œil en coin ou regard périphérique. Manque de modulation.



- Indifférence à la voix, à l'appel du prénom alors que hypersensibilité pour d'autres sons
- Apparente indifférence aux autres



N. Labruyère

Troubles des interactions sociales

- Pas ou peu de manifestations d'accueil : pas de sourire social, ne tend pas les bras pour être porté
- Visage peu expressif, peu de mimiques ou de gestes pour entrer en contact
- Préfère jouer seul
- Pas ou peu de partage d'intérêt ou de plaisir
- Peu de notion des besoins et émotions des autres (peu d'empathie)



■

N. Labruyère

Troubles de la communication

Difficultés dans le processus de communication et dans les moyens utilisés pour communiquer :

Beaucoup de personnes TSA **ne parlent pas ou ont un langage limité** et **ne compensent pas par d'autres moyens non verbaux de communication**



→ **Atteinte de la communication verbale et non verbale**

Troubles de la communication

Communication verbale

- Absence ou retard de langage
- Écholalies immédiates et différées
- Confusion entre « je » et « tu »
- Prosodie particulière, voix mécanique, chuchotée ou criée, débit lent ou rapide...
- Langage non adressé
- Conversation difficile, autocentrée



Beaucoup de personnes TSA ne parlent pas ou de manière limitée. Lorsque le langage est présent, il apparaît souvent avec un retard et des particularités comme des écholalies (répétitions de sons, de mots, de phrases) et il n'est pas souvent utilisé pour communiquer.

Pour les plus grands ou avec un meilleur niveau la conversation est difficile.

Troubles de la communication

Compréhension

- Difficultés de compréhension importantes même quand l'enfant parle bien !
- Compréhension littérale du langage
- Difficultés de compréhension des métaphores, les expressions imagées, l'humour, ... de tout ce qui est implicite, non dit
- Tout doit être spécifié et souvent besoin d'une démonstration

Troubles de la communication

Compréhension

- « 7x9 »
- « Ici, on ne bavarde pas ! »
- « Je peux voir ton exercice »
- « Garde le ballon »
- « Va t'éclater avec tes copains »



« 7x9 » L'enfant ne répond pas car ne comprend pas la consigne implicite « dis-moi combien font 7x9 ? »

« Ici on ne bavarde pas! »

L'enfant se déplace et se met sur une autre chaise

« Je peux voir ton exercice »

L'enfant répond non car l'exercice est dans son cahier dans le cartable donc la personne ne peut pas le voir ! L'institut dit à l'enfant « tu gardes le ballon » L'enfant reste sidéré, ne sait plus comment réagir, il garde le ballon combien de temps, pour quoi faire, peut-il le poser pour prendre son sac...

Troubles de la communication

Communication non verbale

- Pas de communication par les gestes ou les expressions du visage
- Pas ou peu de gestes conventionnels et descriptifs
- Utilisation de la main de l'autre comme un outil
- Absence de pointage proto-déclaratif (regarde !)
- Absence d'attention conjointe
- ...



Comportements

Les intérêts et comportements des personnes TSA sont inhabituels, restreints, répétitifs et stéréotypés.



→ Tous ces comportements sont plus ou moins envahissants, peuvent persister ou s'atténuer

Jeux et intérêts restreints

- Difficulté de jeu de faire semblant (imagination)
- Pauvreté des imitations
- Manipulation inhabituelle des objets
- Préoccupations pour des objets inhabituels (bouts de ficelles, panneaux de signalisation) ou des parties d'objets
- Activités répétitives
- 1 ou 2 centres d'intérêt anormaux par leur intensité



N. Labruyère

Comportements répétitifs et intérêts sensoriels

- Rituels
- Résistance aux changements
- Stéréotypies motrices des doigts, des mains ou du corps
- Intérêts sensoriels inhabituels
- Contact corporel évité ou agrippement



N. Labruyère

Autres manifestations

- Anxiété
- Troubles graves du comportement :
 - auto-mutilation
 - hétéro-agressivité
- Hyperactivité
- Troubles moteurs fréquents (+ difficultés écriture)

N. Labruyère

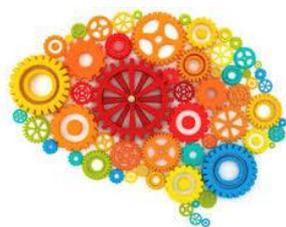
Attention !!!

- Grande variabilité de manifestations des troubles
- Évolution diverse selon l'âge et le niveau de développement
- Les TED regroupent **des situations cliniques diverses**, entraînant **des situations de handicap hétérogènes**.

| | Avant 5 ans ou troubles sévères | Ado/adultes ou troubles modérés à légers |
|----------------------------------|---|--|
| Comportements absents ou réduits | Communication non verbale (regard, gestes, mimiques) | |
| | Absents ou réduits Comportements peu intégrés | Présents mais comportements peu intégrés |
| | Communication verbale | |
| | Langage absent ou en retard Echolalies Jargon.... | Intonation monotone Phrases répétitives Conversation centrée sur un intérêt particulier Difficulté à respecter le tour de parole Difficulté à soutenir une conversation |
| | Interactions sociales | |
| | Indifférence aux autres Pas de partage d'intérêts ou de plaisir ... | Difficulté de compréhension des relations sociales typiques : ont envie d'avoir des amis mais ne savent pas faire Difficulté à adapter un style de communication aux situations Difficultés à comprendre les intentions des autres |
| | Jeu imaginaire | |
| | Absent ou réduit | Présent mais peu varié, manque de créativité, peu flexible et social Scènes de dessins-animés ou de films rejouées |

Comportements présents mais peu variés, peu flexibles, difficultés, anomalies qualitatives

Fonctionnement cognitif



N. Labruyère

Particularités sensorielles

- Problème de modulation / filtrage sensoriel
 - Hyper ou hypo sensibilité
 - évitement ou recherche de stimulation



Nous avons la capacité de filtrer les informations en retenant celles qui ne sont pas pertinentes.



Les personnes avec autisme ne filtrent pas les informations

Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle - Emmanuel Egin

- Toutes les modalités sensorielles peuvent être touchées



+ système vestibulaire
+ proprioception

N. Labruyère

Il n'y a pas d'atteinte spécifique des systèmes de perception mais le traitement des informations sensorielles est qualitativement perturbé.

On observe des anomalies dans toutes les modalités sensorielles et elles se caractérisent principalement par des réactions paradoxales à l'intensité de la stimulation (hyper- ou hypo-sensibilité ou réactivité) ce qui suppose une déficience des systèmes de filtrage des informations sensorielles.

Particularités sensorielles

- Temple Grandin (1994)



- « Je ne peux pas moduler le son, il me faut soit le laisser tout entrer, soit le bloquer complètement /.../ La façon dont j'entends, c'est comme si j'avais une prothèse auditive réglée au maximum, c'est comme un micro qui capte tout. J'ai deux choix : le brancher et être envahie par les sons, ou le débrancher et être isolée. »

- « Quand les gens essayaient de m'embrasser ou me touchaient, cela envoyait dans mon corps une vague de stimulations qui me submergeait et l'effet sur mon système nerveux était **insupportable**. »



Tiré de « Accueillir un jeune enfant autiste », Aurore Chanrion (2007)



N. Labruyère

Sensations accompagnées d'un vécu douloureux

Particularités sensorielles

- Fluctuations, instabilité perceptive
 - Hyper vs hypo
 - Hyper/hypo vs normal
- Anomalies d'intégration d'informations provenant de plusieurs modalités sensorielles (**Vision** > Audition ; synesthésie)



« Si tu me parles trop vite en même temps que tu me demandes de fixer une image, c'est comme si tu voulais bourrer un sac bien trop petit pour tout contenir. Ça déborde et ça fait mal »

Michael, 13 ans (extrait de Michel Lemay, 2004)



La prise en compte de ces particularités est souvent bien difficile mais car en fait ces perceptions sensorielles sont fluctuantes. Une **fluctuation** entre l'hyper et l'hypo sensibilité : un enfant qui parfois semble sourd et à d'autres moments qui peut réagir très fort à un bruit familier. Voire des fluctuations entre hyper.hypo et le normal. Ces profils sensoriels variables placent la personne autiste dans une situation **d'instabilité perceptive**.

On repère aussi **des anomalies d'intégration d'informations provenant de plusieurs modalités sensorielles**. Par exemple avec une difficulté à relier les infos visuelles et auditives.

A l'inverse, il peut se produire des phénomènes d'interpénétrations entre plusieurs canaux sensoriels c'est-à-dire qu'une info reçue par le canal auditif par ex sera perçue au niveau conscient sous une forme visuelle, le son est perçue comme une couleur. C'est ce qu'on appelle la synesthésie (cf Daniel Tammet).

Particularités sensorielles

- Source de réactions bizarres ou de troubles du comportement
- Distractibilité importante
- Besoin de tranquillité sensorielle
- Exemple : « crissement »

De nombreux enfants autistes ont besoin de tranquillité sensorielle pour pouvoir se concentrer sur l'information signifiante. Comment l'enfant autiste peut-il se concentrer sur le sens du message que vous êtes en train d'essayer de lui transmettre, si son attention est attirée par le néon qui clignote, un bruit à l'extérieur, du mouvement, son ventre qui gargouille, l'étiquette de son pull qui le gratte...autant d'éléments sensoriels qui peuvent être très difficile à supporter pour eux.

Ex: mine du crayon

Une pensée en détails

- une perception orientée vers les détails (hypothèse de Cohérence Centrale, Frith 1989)

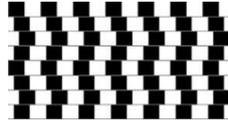
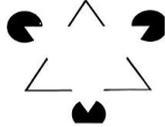


Pensée en détails



Pensée en contexte

- traitement des détails « surfonctionnant »

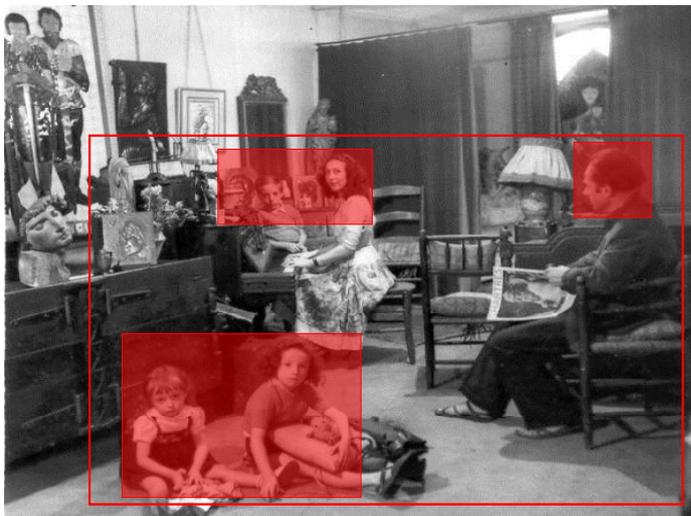


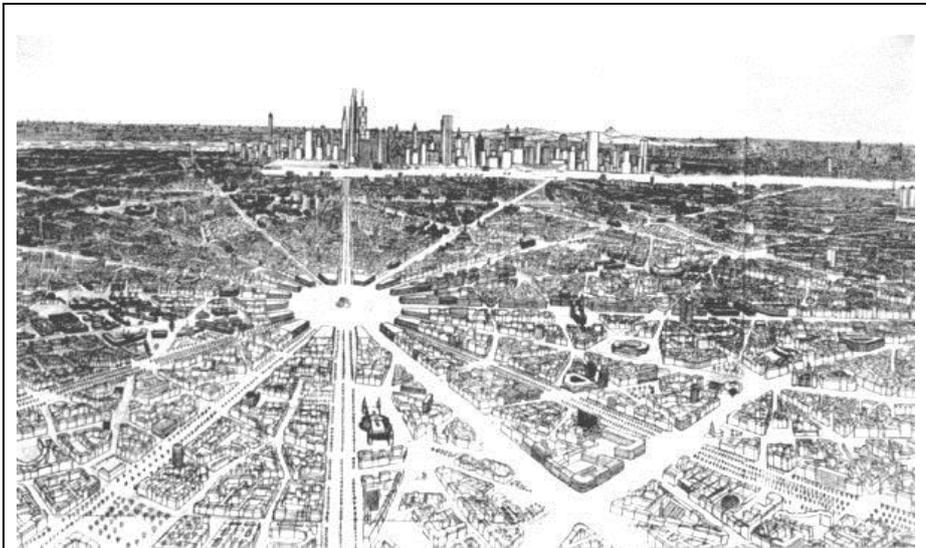
N. Labnuyère

Nous faisons de façon automatique une synthèse des éléments que nous percevons afin d'interpréter le contexte et de lui donner du sens. Un enfant avec TSA a tendance à se focaliser davantage sur les détails, sans les relier de façon cohérente



Processus assez automatique
Nous faisons sans cesse un travail de synthèse pour donner du sens : notre perception est orientée par ce que nous connaissons déjà.





Par Gilles Trehin

Une pensée en détails

- « **penseur visuel** » (Temple Grandin)
= les personnes autistes pensent en images et en détails
- Mais **cécité contextuelle** (P. Vermeulen)
= difficultés des personnes autistes à adapter leurs perceptions au contexte
- Une perception peut avoir plusieurs significations
- Dans l'autisme une perception = une signification

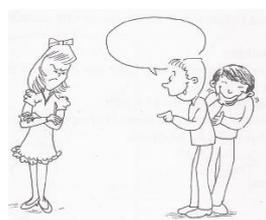


Exemple Hilde de Clercq = explique que son fils adore les bananes, il en emporte une tous les jours à l'école mais refuse d'en manger à la maison. Un jour elle lui demande pourquoi, et son fils lui répond que les bananes ne sont pas pareilles parce qu'à l'école la banane se trouve dans son cartable. En effet à la maison, elle se trouve dans une panier à fruits et lui semble différente dans ce contexte...elle a présenté une banane dans le cartable et a pu la manger ainsi à la maison

N. Labruyère

Théorie de l'esprit

- Capacité à comprendre, à inférer et à attribuer des états mentaux (désirs, pensées, croyances, sentiments) à soi-même et à autrui, afin de comprendre et de prédire les comportements



Cette capacité de théorie de l'esprit permettrait de comprendre ce qu'une personne pense, croit, désire, dans une situation donnée, et donc d'anticiper sur ce que cette personne va faire ou dire. Perception des situations sociales et des autres

Pour inférer des états mentaux on capte des indices dans l'environnement et des éléments non verbaux de la communication :
Les gestes, les expressions du visage, le ton de la voix....

N. Labruyère

Théorie de l'esprit

- Les autistes ne « voient » pas les informations qui permettent de « lire » dans la pensée de l'autre
- Difficultés dans les relations sociales
- Difficultés de communication
- Difficultés dans le jeu symbolique et le faire semblant

| Déficits de la Théorie de l'esprit | Théorie de l'esprit | |
|---|--|--|
| Expliquer leurs PROPRES COMPORTEMENTS |  <p>Stratégies</p> <p>Enseigner le concept des SENTIMENTS et ÉMOTIONS</p> <p>Conscientiser au fait que les AUTRES ont LEURS PROPRES ÉTATS D'ESPRIT</p> <p>Enseigner COMMENT LIRE les SIGNES NON-VERBAUX</p> <p>Revoir DIFFÉRENTES PERSPECTIVES</p> <p>Pratiquer diverses SITUATIONS SOCIALES</p> <p>Faire des JEUX de RÔLE</p> <p>SUPPORTER les concepts abstraits avec des SCRIPTS SOCIAUX</p> <p><i>Centre Genève pour l'Autisme</i></p> | |
| Comprendre les ÉMOTIONS | | |
| ANTICIPER les comportements ou l'état émotionnel de l'autre | | |
| Comprendre le POINT DE VUE des autres | | |
| DÉDUIRE les INTENTIONS des autres | | |
| LIENS entre les COMPORTEMENTS, PENSÉES, et SENTIMENTS des autres | | |
| L'ATTENTION CONJOINTE et les CONVENTIONS SOCIALES | | |
| Différencier la FICTION de la RÉALITÉ | | |
| Adapté de: <i>Asperger's Syndrome and Difficult Moments</i> par Brenda Smith Myles, Jack Southwick (1999) | | |

« Il est difficile de se soucier ou de s'intéresser aux sentiments d'une autre personne quand on perçoit un corps puis une main et un œil et un nez et d'autres morceaux qui bougent tous mais qui ne sont pas reliés les uns aux autres et qui n'ont pas de contexte »

Donna Williams

Fonctions exécutives

- Un ensemble complexe de mécanismes cognitifs qui permettent d'organiser, de contrôler et de réaliser nos actions et pensées



- Mises en jeu quand il est nécessaire de **s'adapter** à une situation nouvelle

→ importantes dans toute situation d'apprentissage



Face à une situation non routinière, nous devons planifier, modifier notre comportement, inhiber des réponses automatiques inadaptées, être attentif et rechercher des informations mémorisées pertinentes.

« Le père d'un enfant autiste raconte qu'il était très content d'avoir appris à son fils à laver son linge et à le ranger convenablement.

Cette activité était acquise depuis longtemps. Pourtant un jour, il eut la surprise de découvrir du linge trempé mais bien plié dans les tiroirs. Le sèche-linge était en panne.

Son fils avait suivi les séquences indiquées mais on avait omis de lui préciser une toute petite séquence intermédiaire : en sortant le linge du séchoir, il fallait vérifier qu'il était sec ! »

Ce témoignage montre le manque de flexibilité du comportement : l'enfant autiste a appris une séquence d'actions et quelles que soient les modifications de l'environnement, il continue à appliquer cette séquence.

| Fonctions exécutives | Fonctions exécutives |
|--|---|
|  | Défis Comment approcher une tâche de façon SYSTEMATIQUE Comment DÉCORTIQUER la TÂCHE en étapes pour faciliter la réalisation Comment GÉRER son TEMPS Comment approcher une tâche |
| Organisation, planification | Stratégies |
| Mémoire de travail | Enseigner comment DEMANDER DE L'AIDE |
| Inhibition, impulsivité | Donner UNE INSTRUCTION À LA FOIS |
| S'auto-évaluer, s'auto-critiquer | Ressortir L'INFORMATION PERTINENTE |
| Gestion de temps, priorisation | DÉCORTIQUER en étapes |
| Comprendre des concepts | PRIORISER par importance |
| Résolution de problèmes | Émettre des BARÈMES DE TEMPS |
| Utiliser de nouvelles stratégies | Supporter VISUELLEMENT, PERSONNALISER |
| <small>Adapté de: The Complete Guide to Asperger's Syndrome Tony Attwood (2007) Centre Genève pour l'Autisme (la région pour les ados)</small> | <small>Adapté de: Asperger Syndrome and Adolescence par Brenda Smith Myles, Diane Adreon</small> |

Fonctions exécutives

- Dans les tâches scolaires cela peut se traduire par :
 - Des difficultés à commencer une tâche
 - Des difficultés à organiser l'information en fonction de l'atteinte d'un objectif (planification)
 - difficulté à prioriser les informations
 - difficulté à faire un choix d'action
 - difficulté à générer une stratégie appropriée
 - Un manque de flexibilité
 - difficulté à adapter ses connaissances et ses comportements selon les contextes
 - tendance à persévérer dans ses réponses même fausses
 - difficulté de généralisation

Comment accompagner ?



N. Labruyère

Attention ... !

- Il n'existe pas de réponse toute faite ni magique !
- Certains comportements sont difficiles, ne restez pas seul avec vos questions et doutes
- Le lien affectif tel que nous le concevons est difficile à établir (ou peut se manifester de manière particulière) : ne pas être trop dans ce type d'attente
- Vous et l'enfant aurez besoin de temps et de patience

N. Labruyère

L'intensité et la forme des troubles, des caractéristiques sont **très variables d'un enfant à une autre**

- Nécessité de comprendre CET enfant présentant un TSA
 - S'informer et échanger (enseignant, enseignant référent, les parents, les professionnels qui suivent l'enfant)
 - Observer
 - Prioriser
 - **Individualiser** l'aide

N. Labruyère

Les principaux aménagements

- Adapter l'environnement et les activités à l'enfant : structurer le temps et l'espace (TEACCH)
- Soutenir la communication et la compréhension
- Faciliter les interactions
- Soutenir les apprentissages : guider l'enfant et le motiver

La structuration du temps et de l'espace sont des adaptations pensées par le modèle TEACCH.

Les notions de motivation et de guidances sont plutôt issues des théories de l'ABA

N. Labruyère

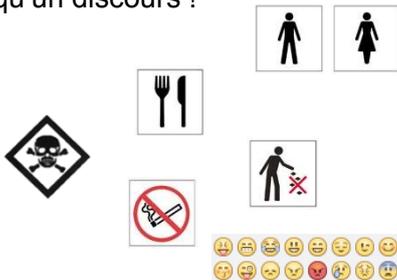
Conseils...

- Préparer à l'avance
- Prévoir une activité « secours » : une activité que l'enfant sait faire ou plus simple que celle proposée en cas de problème
- Prévoir des procédures de demande d'aide
- Prévoir un système de récompense

N. Labruyère

Le besoin de visualisation

- Visuel > Oral
- tout le monde comprend mieux une image qu'un discours !



N. Labruyère

Structurer et visualiser le temps

- Pour anticiper et préparer les transitions et les changements
- Diminue l'anxiété
- Développer l'autonomie : l'enfant sait ce qu'il a à faire et ce qu'il fait ensuite
- Emploi du temps sous forme visuelle

N. Labruyère

Structurer et visualiser le temps



Emploi du temps avec objets



Emploi du temps avec images

| |
|------------|
| Français |
| Récréation |
| EPS |
| Repas |
| Anglais |
| Sciences |
| Récréation |
| Maths |

Emploi du temps avec des mots

N. Labruyère

Les emplois du temps

- Rendre prévisible = mieux accepter les changements = rassurer
- Rendre compréhensible
- Rendre plus autonome

Emploi du temps journalier, hebdomadaire, mensuel

Gérer le temps, la durée

Structurer et visualiser le temps



1 couleur / matière
(classeur même couleur)

| Heure | Lundi | Mardi | Mardi | Jeudi | Vendredi |
|-------|-------------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|------------------------|
| 08:15 | Français (1) | Maths (1) | Français (1) | EPS (1) | Anglais (1) |
| 08:45 | Français (1) | Maths (1) | EPS (1) | Sciences (1) | Récréation / Obj (1) |
| 09:15 | TEMPS DE RÉCÉPATION (45 min.) | | | | |
| 09:30 | Maths (1) | Récréation / Obj (1) | Arts Plastiques (1) | Anglais (1) | Sciences (1) |
| 10:15 | Anglais (1) | Français (1) | Maths (1) | Récréation / Obj (1) | Français (1) |
| 10:45 | PAUSE DÉJEUNER (15 min.) | | | | |
| 11:30 | EPS (1) | Anglais (1) | Éducation Civique (1) | Français (1) | Troisième (1) |
| 14:10 | Sciences (1) | EPS (1) | Sciences (1) | Maths (1) | Éducation Musicale (1) |
| 14:40 | REPOS (45 min.) | | | | |

N. Labruyère

Lorsque l'enfant est plus grand et mieux repéré, il est intéressant d'utiliser un emploi du temps hebdomadaire voire mensuel

Structurer et visualiser le temps

- Visualiser la fin des activités



| MATIN | |
|-------------------------------------|------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Quoi de neuf |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Lecture |
| | Répondre aux questions |
| | Orthographe |
| | Dictée |
| | Récréation |

- Visualiser les changements et imprévus



changement



Structurer et visualiser le temps

- La durée d'une activité peut être visualisée par un Timer ou une minuterie pour que l'élève comprenne combien de temps va durer cette activité



Structurer et visualiser le temps

- Structurer les activités = séquences qui préciseront la nature, quantité et fin du travail



Structurer et visualiser le temps

- Structurer le temps de récréation et de cantine



N. Labruyère

Structurer l'espace

- Faciliter la compréhension de l'environnement
 - Des aires d'activités « visuellement » définies : coin regroupement, atelier jeu, table de travail seul, table de travail en groupe...
 - Utiliser des photos : lieu = activité
- Points de repères favorisant l'autonomie :
 - même table, même chaise, même voisin
 - Photo et/ou prénom sur la table, chaise, porte-manteau
- Prévoir un lieu « ressource »
- Prise en compte des sensibilités sensorielles

N. Labruyère

L'organisation physique permet à la personne autiste de mieux comprendre ce qu'elle doit faire lorsqu'elle se trouve dans un lieu donné.

Disposition des meubles, couleurs des chaises, set table, tapis, cerceaux

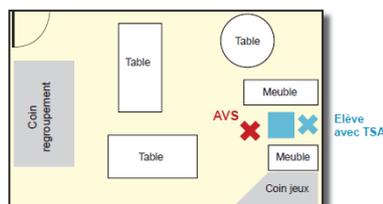
Pour certains les limites doivent être physiques et sensorielles (armoires, paravents, tapis, couleur des chaises,...)

Faciliter la compréhension de l'environnement

Points de repères favorisant l'autonomie

Réduire les distractions

Structurer l'espace



Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle - Emmanuelle Egin

N. Labruyère

La communication

- Si l'enfant n'a pas de langage : voir avec la famille et les partenaires (ortho, éducateur...) si l'enfant utilise un système d'aide à la communication basé sur les pictogrammes et si c'est le cas l'utiliser !
- Accompagner les mots de photos ou d'images
- L'inciter à parler en lui proposant des phrases modèles (imitation)
- Répondre immédiatement à une expression verbale

La communication

- Mettre en place une **trousse de « survie verbale »**

Prends Pose Donne

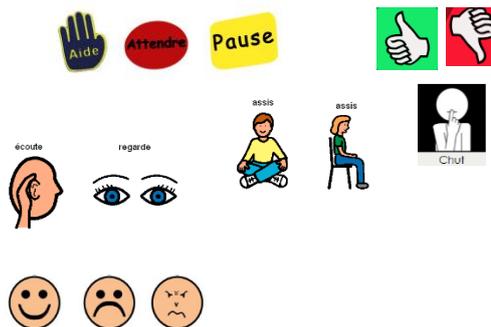
Attends Stop Oui Non Chut

Viens Assis-toi

Ecoute Regarde

Aide

Emotions



La communication

- S'assurer que l'enfant est en position d'écoute
- Souvent peu concerné par la consigne collective

- Utiliser un langage clair, simple, et concis

« D'abord tu fais le puzzle ensuite tu fais le dessin »

plutôt que « Benoît, maintenant tu vas faire le puzzle, oh regarde comme il est joli ce puzzle, on le fait vite et après on pourra faire un dessin ».

« Mets tes chaussures et mets ta veste pour aller en récréation »

plutôt que « C'est l'heure de la récréation, allez sois gentil dépêche-toi de mettre tes chaussures et ta veste, et n'oublie pas d'aller aux toilettes ».

- Eviter les formules imagées, ambiguës et ironiques

« Tu donnes ta langue au chat ! » « Non, viens ici »

« Bravo ! » si l'enfant a fait tomber quelque chose

Respecter la chronologie

« D'abord tu fais le puzzle ensuite tu fais le dessin » plutôt que « Benoît, maintenant tu vas faire le puzzle, oh regarde comme il est joli ce puzzle, on le fait vite et après on pourra faire un dessin ».

« Mets tes chaussures et mets ta veste pour aller en récréation » plutôt que « C'est l'heure de la récréation, allez sois gentil dépêche-toi de mettre tes chaussures et ta veste, et n'oublie pas d'aller aux toilettes ».

« Tu donnes ta langue au chat ! »

« Non, viens ici »

« Bravo ! » si l'enfant a fait

tomber quelque chose

La communication

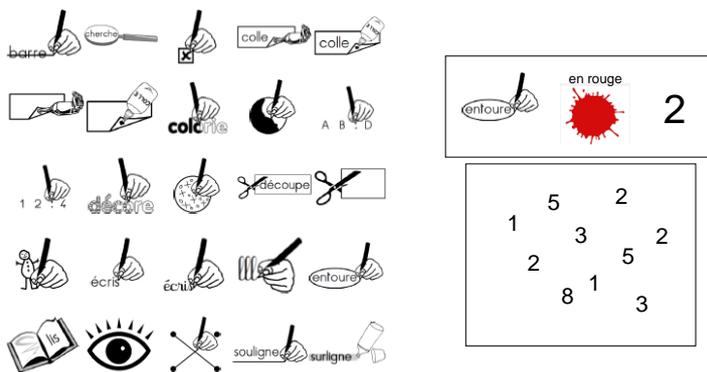
- Lui dire ce qu'il doit faire plutôt que ce qu'il ne doit pas faire
« Pose ta gomme sur la table » plutôt que « Arrête de jouer avec ta gomme »
- Laisser du temps pour intégrer la consigne orale
- Utiliser des questions fermées plutôt que des questions ouvertes
« Par quoi tu commences ? »
« Tu commences par prendre ton livre de lecture ou par l'exercice de maths »
- Demander de répéter la consigne plutôt que de lui demander s'il a écouté

Pose ta gomme sur la table »
plutôt que « Arrête de jouer avec ta gomme »

« Par quoi commences- tu ? »
mais plutôt « Tu commences par prendre ton livre de lecture ou par l'exercice de maths ? »

La communication

- Et surtout visualiser les consignes...



Même si l'enfant parle et parle bien ne pas hésiter à utiliser le visuel pour soutenir la compréhension

Les interactions sociales

- Lors des récréations, temps méridiens
 - Une difficulté majeure pour l'enfant TSA et souvent un temps où il est laissé sans accompagnement !!
 - Besoin de souffler mais il a aussi besoin d'apprendre à jouer !
(au départ peut-être préférable qu'il reste en classe avec une activité de loisirs)
 - Il peut être bénéfique de proposer et de lui apprendre une ou deux activités
 - Voir avec les autres enfants pour organiser un temps de jeu

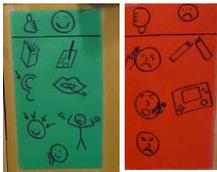
Les interactions sociales

- Activités en binôme puis en petit groupe
 - Avec un jeu ou activité bien maîtrisé par l'enfant
 - D'abord en présence et avec aide de l'adulte
 - Sensibilisation des enfants de la classe sur les particularités de leur copain

- Tutorat

Les interactions sociales

- Expliciter les règles de vie de la classe
 - Ce qu'il peut faire et ne peut pas faire



- Expliciter les conventions sociales (mêmes simples)
 - Dire « Bonjour »
 - Pourquoi faire, à qui, combien de fois, comment (dire le mot, bise, serrer la main) ...

Les interactions sociales

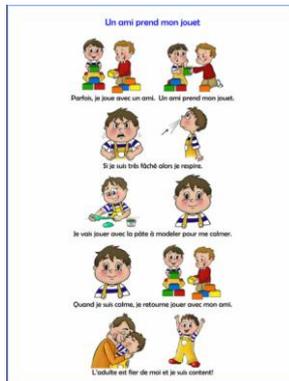
- Scénario social pour comprendre certaines situations

Lorsque je change de cours, j'entends parfois certains collégiens rire très fort.

Ils peuvent se raconter des blagues, parler d'un film ou d'un jeu vidéo.

Ils ne parlent pas de moi.

Je ne me fâche pas. Je reste calme et passe sans rien dire.



Un ami prend mon jouet



Guidances

- Différentes manières de donner de l'aide
(de la plus complète à la plus partielle) :

| | |
|---|--|
| PHYSIQUE | Placez votre main ou votre corps en contact avec l'enfant et aidez-le à réaliser correctement le comportement attendu. <i>Ex : Placez-vous derrière l'enfant, prenez-lui la main et aidez-le à tenir son crayon pendant qu'il trace la forme.</i> |
| DEMONSTRATION (imitation / modelage) | Montrez concrètement à l'enfant ce qu'il doit faire et il doit reproduire l'action <i>Ex : Prenez le crayon et tracer un rond sur la feuille, donnez le crayon à l'enfant</i> |
| GESTUELLE | Geste de la main pour suggérer un comportement. <i>Ex : pointez le crayon et la feuille et montrez le dessin à reproduire</i> |
| VISUELLE | Donnez des indices visuels sur le comportement désiré, l'activité à réaliser, la séquence des comportements à effectuer. |
| VERBALE | Donnez un mot ou une instruction verbale à l'enfant pour l'aider à réaliser l'activité correctement. <i>Ex : "Dessine un rond"</i> |

N. Labruyère

Guidances

- Plusieurs aides peuvent être utilisées en même temps et de façon plus ou moins importante
- On peut gérer l'aide de 2 façons différentes :
 - On commence par une aide importante pour que la tâche soit réussie (évite l'échec, montre l'objectif et les moyens) et ensuite on diminue progressivement l'aide en partant du début ou de la fin (enchaînement avant ou arrière)
 - Physique > Visuel > Verbal
 - On laisse l'enfant faire seul et, s'il ne réussit pas, on donne une aide faible que l'on augmente si la tâche n'est toujours pas réussie
 - Verbal > Visuel > Physique

N. Labruyère



Motivation

- Il faut être motivé à fournir un minimum d'effort pour apprendre
 - Absence d'une motivation intrinsèque
activité réalisée uniquement pour le plaisir et pour la satisfaction
 - Nécessité d'une motivation « extérieure »
agir non pas pour le plaisir, mais pour les « récompenses »
 - Qu'est-ce qui peut motiver l'enfant autiste ?

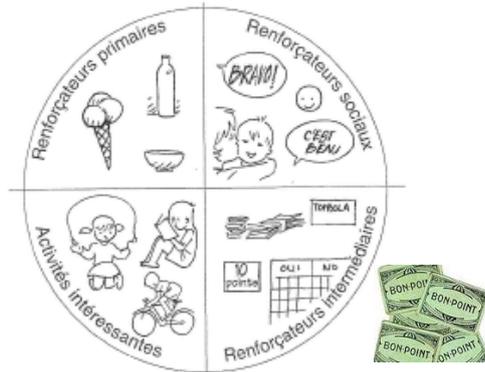
N. Labruyère

Les personnes avec autisme comprennent difficilement l'intérêt, les avantages ou les raisons d'apprendre les choses. Une personne autiste perçoit et comprend le monde différemment de nous

Motivation

- de la récompense matérielle à la récompense sociale

Récompense
Renforteur



N. Labruyère

Motivation

- Proposer des contrats du type « je travaille pour... »
« Je travaille et après j'ai le droit de jouer 5 minutes avec les cubes »



Economie de jetons



N. Labruyère

Motivation

- Activité appréciée de l'enfant, utiliser ses intérêts
- Lui proposer de choisir quand cela est possible
- User des renforçateurs sans abuser
- Varier les renforçateurs

- Utilisation des intérêts restreints : moteur pour l'aider à entrer dans les apprentissages

En pratique : comment aider une personne autiste ? Participe-autisme.be

- Observer afin de bien comprendre l'enfant
 - Compétences, préférences
 - Difficultés
 - Environnement

- Fixer des priorités
 - Compétences en émergence et qu'il apprécie
 - Autonomie
 - Un comportement facile
 - Voir avec les intervenants (ortho, psycho, instit...)

En pratique : comment aider une personne autiste ? Participe-autisme.be

- Procéder par étapes

- Être cohérent et systématique
- Travailler avec la famille et les autres intervenants

- Adapter son langage
 - Capter son attention
 - Consignes claires et brèves
 - Gestes naturels et concrets (tendre la main = donne)
 - Lui laisser du temps pour traiter l'information

En pratique : comment aider une personne autiste ? Participate-autisme.be

- Utiliser des repères visuels
objets, photos, images, pictogrammes, mots écrits
- Organiser et visualiser les lieux de vie
- Organiser et visualiser le temps
 - Prévenir l'enfant juste avant de réaliser une tâche
 - Annoncer les différentes activités de la journée ou de la semaine
 - Time-timer pour concrétiser la durée d'une activité

En pratique : comment aider une personne autiste ? Participate-autisme.be

- Donner de l'aide
physique, gestuelle, verbale, visuelle, démonstration...
- Récompenser
- Généraliser
 - Varier le matériel
 - Varier les lieux
 - Varier les personnes