

# Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle



Emmanuelle Eglin

2014

# Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>p 3</b>
<b>Comprendre pour mieux accompagner</b>	<b>p 4</b>
<b>Le profil cognitif de l'enfant avec TSA</b>	<b>p 6</b>
<b>Accompagner un élève avec TSA dans les actes de la vie quotidienne.</b>	<b>p 9</b>
<i>Observer et transmettre les signes révélateurs d'un problème de santé.</i>	<i>p 9</i>
<i>S'assurer que les conditions de sécurité et de confort soient remplies.</i>	<i>p 10</i>
<i>Aider à l'habillage et au déshabillage.</i>	<i>p 14</i>
<i>Aider à la toilette et aux soins d'hygiène de façon générale.</i>	<i>p 15</i>
<i>Aider à la prise des repas. Veiller, si nécessaire, au respect du régime prescrit, à l'hydratation et à l'élimination.</i>	<i>p 17</i>
<i>Aider à l'installation matérielle de l'élève dans les lieux de vie considérés.</i>	<i>p 18</i>
<i>Permettre et faciliter les déplacements internes et externes.</i>	<i>p 19</i>
<b>Accompagner dans l'accès aux activités d'apprentissage.</b>	<b>p 21</b>
<i>Stimuler les activités sensorielles, motrices et intellectuelles de l'élève en fonction de son handicap, de ses possibilités et de ses compétences</i>	<i>p 21</i>
<i>Utiliser des supports adaptés et conçus par des professionnels, pour l'accès aux activités d'apprentissage, comme pour la structuration dans l'espace et dans le temps.</i>	<i>p 25</i>
<i>Faciliter l'expression de l'élève, l'aider à communiquer</i>	<i>p 27</i>
<i>Rappeler les règles d'activités dans les lieux de vie considérés.</i>	<i>p 30</i>
<i>Contribuer à l'adaptation de la situation d'apprentissage en lien avec le professionnel par l'identification des compétences, des ressources, des difficultés de l'élève.</i>	<i>p 33</i>
<i>Soutenir l'élève dans la compréhension et dans l'application des consignes pour favoriser la réalisation de l'activité conduite par le professionnel.</i>	<i>p 37</i>
<i>Assister l'élève dans les activités de graphisme et d'écriture.</i>	<i>p 39</i>
<i>Appliquer les consignes prévues dans les situations d'évaluation, lorsque la présence d'une tierce personne est requise.</i>	<i>p 41</i>
<b>Accompagner dans les activités de la vie sociale et relationnelle.</b>	<b>p 42</b>
<i>Participer à la mise en œuvre de l'accueil en favorisant la mise en confiance de l'élève et de l'environnement.</i>	<i>p 42</i>
<i>Favoriser la communication et les interactions entre l'élève et son environnement</i>	<i>p 45</i>
<i>Sensibiliser l'environnement de l'élève au handicap et prévenir les situations de crise, d'isolement ou de conflit.</i>	<i>p 48</i>
<i>Favoriser la participation de l'élève aux activités prévues dans tous les lieux de vie considérés.</i>	<i>p 53</i>
<b>Conclusion</b>	<b>p 56</b>
<b>Ressources documentaires</b>	<b>p 58</b>

# Introduction

Ce guide est à destination des **auxiliaires de vie scolaire (AVS)** qui accompagnent les élèves avec des troubles du spectre autistique (TSA) scolarisés en inclusion à l'école maternelle. Il 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.

Les missions des AVS sont définies en référence au formulaire **du projet personnalisé de scolarisation (PPS)** dans le cadre du GEVASCO (voir <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/spip.php?article231>).

Les conseils proposés dans ce guide ne sont pas à utiliser systématiquement avec tous les élèves avec TSA. Il s'agit de **pistes de réflexion** pour un meilleur accompagnement.

L'observation des besoins spécifiques de l'élève et le travail en partenariat avec les enseignants, les familles et les partenaires restent des pré-requis incontournables pour l'efficacité de l'accompagnement.

L'AVS est sous la **responsabilité pédagogique de l'enseignant** et il met en œuvre les adaptations définies lors du travail coopératif avec ce dernier.



Il n'y a pas un,  
mais des autismes



# Comprendre pour mieux accompagner

L'expression « troubles envahissants du développement (TED) » est remplacée par celle de « troubles du spectre autistique (TSA) ». Les TSA regroupent :

- ➔ **L'autisme** (ou trouble autistique) qui concerne les enfants présentant l'ensemble des caractéristiques avant l'âge de 3 ans avec parfois une déficience intellectuelle ;
- ➔ **Le syndrome d'Asperger** qui est souvent plus tardivement diagnostiqué. Les caractéristiques sont présentes de façon plus subtile. Il n'y a pas de déficience intellectuelle associée ni de retard de développement du langage ;
- ➔ **Le trouble envahissant du développement non spécifié** qui concerne les enfants ne présentant pas l'ensemble des caractéristiques avec parfois une déficience intellectuelle.

Les TSA sont caractérisés par :

- ➔ **Un déficit de la communication et des interactions sociales :**
  - Difficulté à initier ou soutenir une conversation ;
  - Difficulté de compréhension de la communication verbale ou non verbale (gestes, intonations, expressions faciales, etc) ;
  - Partage limité des intérêts et des émotions ;
  - Difficulté de compréhension des codes qui régissent les relations sociales.
- ➔ **Un caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités :**
  - Présence de mouvements répétitifs et stéréotypés ;
  - Utilisation répétitive et stéréotypée des objets (alignement d'objets, etc) ;
  - Echolalie verbale ;
  - Rigidité comportementale et résistance aux changements ;
  - Intérêts restreints et atypiques ;
  - Particularités sensorielles (hypersensibilité à certains sons, à certaines textures, hyposensibilité à la température, etc).



Je suis autiste et moi aussi je vous trouve bizarre

Le trouble du spectre autistique relève du handicap et il peut parfois être associé à une déficience intellectuelle, à une maladie génétique, à des troubles sensoriels ou moteurs, à l'épilepsie, etc.

L'intensité et la forme des troubles varient d'une personne à l'autre.  
**Chaque enfant est singulier et a sa propre personnalité.**



Je suis une personne avec autisme, et tu es une personne neurotypique

Les enfants avec TSA ont des capacités cognitives développées dans certains domaines et peuvent être en grande difficulté dans d'autres domaines. Il est important d'adapter les activités en fonction de ces forces et de ces limites cognitives.

Un nombre restreint d'enfants peut ainsi présenter des capacités exceptionnelles dans des domaines particuliers (dessin, mémoire, musique, etc).



J'ai une manière différente de percevoir le monde et d'interagir



# Le profil cognitif de l'enfant avec TSA

## Le traitement sensoriel des informations

- L'enfant avec TSA présente souvent des troubles de la modulation sensorielle (hypo ou hypersensibilité) qui peuvent l'empêcher de sélectionner les informations pertinentes.
- Il est nécessaire de prêter une attention particulière aux stimulations qui peuvent devenir envahissantes pour l'enfant :

Visuelles (néons qui clignotent, reflets lumineux, etc...)

Odorantes (parfum, etc...)

Tactiles (le toucher peut provoquer des sensations agréables ou désagréables différentes des nôtres)

Sonores (difficultés à sélectionner la voix humaine en présence d'autres stimuli sonores)

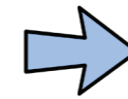


Quand la maitresse me parle et me montre quelque chose sur le tableau, j'ai des difficultés pour choisir la bonne information.



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

Les personnes avec autisme ne filtrent pas les informations



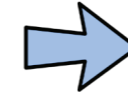
## Les fonctions exécutives :

- Certains élèves avec TSA peuvent présenter un trouble des fonctions exécutives entraînant des difficultés à identifier et exécuter chacune des étapes pour arriver à un but :
  - Difficulté à commencer une tâche ;
  - Difficulté à s'adapter à une nouvelle tâche ;
  - Tendance à persévérer dans des tâches répétitives ;
  - Difficulté à faire des choix, à planifier et à s'organiser.

*Les fonctions exécutives correspondent aux capacités d'adaptation par rapport à une situation nouvelle en sélectionnant une action dans un ensemble d'actions possibles.*

*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.*

Je peux rester assis à ma table et ne rien faire parce que je ne sais pas par où commencer



## La cohérence centrale :

- 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 ce qui peut entraîner :

Des comportements inappropriés par rapport au contexte ;

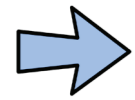
Une rigidité des comportements-réponses pour se sécuriser ;

Une résistance aux changements ;

Une difficulté à généraliser une connaissance ou un apprentissage.



Quand je rentre dans la classe le matin, je me focalise sur le foulard bleu de la maitresse et sur l'affiche qui est au tableau. Je reste immobile sur le pas de la porte car je ne sais pas où je dois aller et je ne comprends pas ce que je dois faire à partir de ces indices.



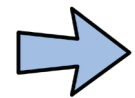
### La théorie de l'esprit :

- Nous faisons spontanément des hypothèses sur les états mentaux (intentions, désirs, croyances, connaissances, sentiments) de nos interlocuteurs et nous adaptons nos comportements en conséquence
- Les enfants avec TSA ont souvent des difficultés à deviner ce que la personne a en tête, ils ont tendance à penser que la personne pense comme eux et ils perçoivent difficilement l'implicite.



Oui  
(je suis capable)

Peux-tu  
me passer  
le feutre ?



### La cécité contextuelle:

- Les enfants avec TSA peuvent être en difficulté pour comprendre les états mentaux de la personne avec qui ils interagissent. Ils ont des difficultés à comprendre les indices de l'environnement (contexte) et les éléments de la communication non verbale (gestes, intonation, mimiques, expressions faciales).
- Certains indices contextuels vont aussi permettre de comprendre le sens d'un mot (Ex : le mot feuille peut signifier une feuille de papier ou une feuille d'arbre).

Si tu fronces les sourcils,  
je ne comprends pas que tu es en  
colère et je peux me mettre à rire  
de voir deux barres dessinées  
entre tes yeux



# Accompagner un élève avec TSA dans les actes de la vie quotidienne

## 1. Observer et transmettre les signes révélateurs d'un problème de santé.



Si j'ai mal au ventre, je ne sais pas toujours l'exprimer et je peux avoir un comportement inapproprié.

En raison de ses difficultés de communication, il peut être **difficile de déceler une douleur** chez un enfant avec TSA.

Les échanges avec les familles (sous couvert de l'équipe enseignante) sont nécessaires pour obtenir des informations sur les réactions possibles de l'enfant en cas de douleur ou de fatigue importante.

Une douleur significative peut se manifester de façons diverses selon les élèves :

- Réaction appropriée ;
- Absence de réaction visible
- Réaction disproportionnée.

Il est également difficile, par exemple, d'évaluer la gravité en cas de chute dans la cour de récréation en fonction de la réaction de l'enfant.

Il est important d'être particulièrement **attentif à tout changement de comportement** (pleurs, colères, retraits) et de verbaliser et/ou de proposer des pictogrammes pour aider l'élève à exprimer son état. Il est aussi possible d'utiliser des photographies pour les élèves qui ne peuvent pas accéder à ces symboles.





## 2. S'assurer que les conditions de sécurité et de confort soient remplies.



Quand je fais une activité, j'ai besoin de savoir avec qui, et combien de temps cela va durer.

L'élève avec TSA a besoin de comprendre l'environnement dans lequel il se trouve pour pouvoir adapter son comportement à chaque lieu. L'élève avec TSA ne comprend pas systématiquement les consignes collectives et il a besoin parfois d'un étayage supplémentaire pour lui permettre d'individualiser ce qui est collectif.

- ➔ Attribuer une place fixe à l'enfant en collant sa photo et/ou son prénom sur son bureau, sa place lors du regroupement ;
- ➔ Expliquer l'utilité de chaque lieu ou espace de la classe et l'activité qui est associée (coin jeu, coin peinture, salle de motricité) :
  - Attribuer à chaque lieu une photo de l'élève en activité ;
  - Prévoir qu'un lieu peut être utilisé pour différentes activités et anticiper en montrant la photo de l'activité qui est associée. (l'enfant ne doit pas avoir le même comportement en arrivant dans la salle polyvalente s'il s'agit de l'activité chorale ou d'une activité de motricité) ;
  - Possibilité d'utiliser des sets de table de couleurs différentes pour les activités à réaliser sur table.
- ➔ Sécuriser l'environnement et notamment les espaces ouverts :
  - Être attentif au matériel proposé (risque d'étouffement en cas d'ingestion de petits objets) et ranger hors de portée le matériel dangereux ou fragile ;
  - Exercer une surveillance constante dans les lieux où l'élève est susceptible d'aller ou de se mettre en danger (cour de récréation, couloirs, escaliers, etc) ;
  - Délimiter si besoin un espace dans la cour de récréation ;
  - Proposer à l'élève un cerceau dans lequel il peut s'asseoir pour écouter la consigne en EPS ;
  - Afficher un pictogramme qui signifie l'interdiction d'entrer (compréhensible par l'élève) sur la porte des locaux dont l'accès est interdit aux élèves.

Quand je vois le rond rouge sur une porte de l'école, je sais que je ne peux pas entrer.



L'élève avec TSA a besoin de routines pour se sentir sécurisé et il peut se retrouver déstabilisé en cas de changement :

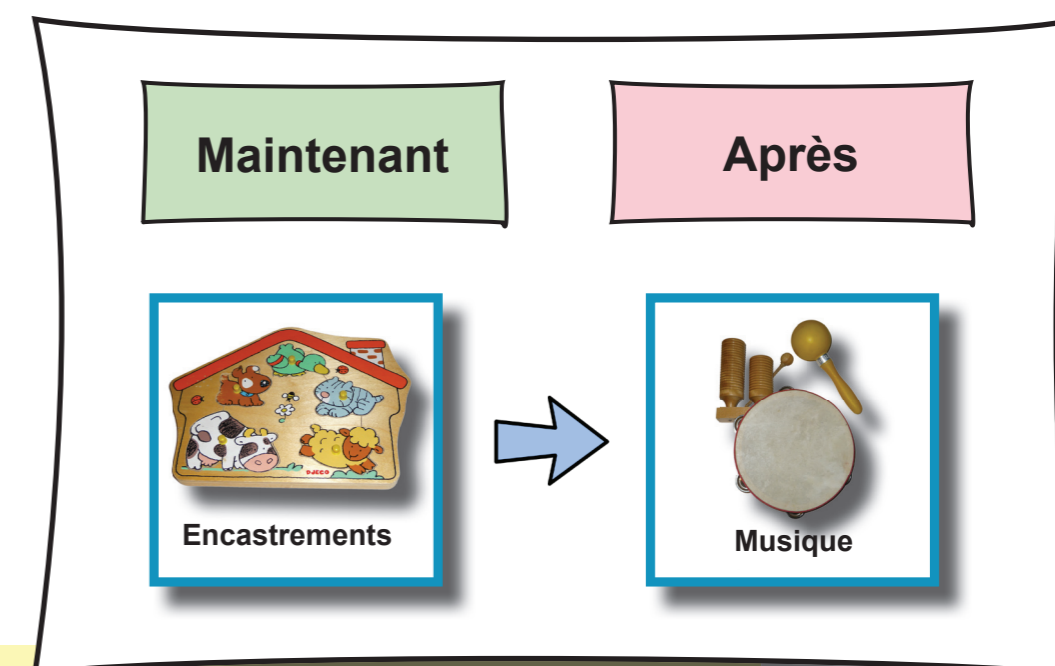


Importance de **matérialiser le temps** :

- Mettre en place un **emploi du temps personnalisé** en utilisant un support adapté à la compréhension de l'enfant et visible pendant la durée totale des activités ;

Proposer un repère de temps avec 2 activités visibles en même temps ou construire un emploi du temps à la journée ou à la demi-journée ;

L'utilisation de pictogrammes ou de photos représentant les activités ne peut s'effectuer qu'après avoir vérifié que l'élève comprend bien le sens de ces informations visuelles. La photo ou le picto n'ont lieu d'être que si l'élève est en capacité de faire le lien entre cette information visuelle et l'activité.



Intégrez dans l'emploi du temps une représentation en photo ou picto des activités

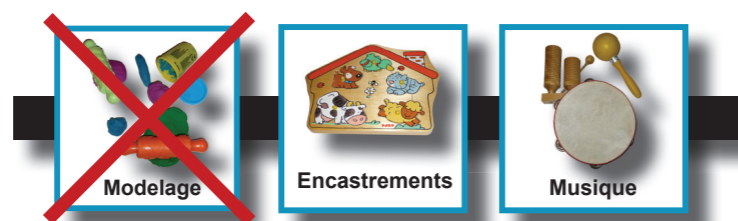
Utiliser des supports horizontaux ou verticaux pour fabriquer l'emploi du temps selon la préférence de l'élève (*se renseigner auprès des parents ou des professionnels si l'enfant utilise ce type d'outil à l'extérieur*). Le support horizontal est à privilégier car il peut être facilitant pour le sens de la lecture.

Utiliser des objets, des photos, des images ou des pictogrammes en fonction de la compréhension de l'élève et de son niveau de symbolisation :

*Possibilité d'utiliser un casier à chaussures suspendu pour présenter l'emploi du temps avec objets. L'enfant peut transporter l'objet sur le lieu de chaque activité (prévoir un récipient pour le déposer). Proposer un contenant pour déposer l'objet lorsque l'activité est terminée.*

*Utilisez des bandes velcro pour accrocher les images*

- En cas de modification exceptionnelle de l'emploi du temps, penser à anticiper en barrant ou en remplaçant l'activité supprimée par une autre pour éviter le déclenchement d'un comportement problème ;



- Matérialiser la **durée de chaque activité** pour sécuriser l'élève :  
Utilisation de sabliers ou de minuteurs ;



Utilisation d'un timer (La zone rouge qui diminue progressivement représente le temps qui reste) ;

L'utilisation de ces outils de gestion du temps ne peut se mettre en place qu'après vérification de la compréhension de l'élève.

Les stimulations sensorielles sont inhérentes à l'école maternelle (bruits, mouvements, lumières, etc.) et elles peuvent mettre l'élève avec TSA en difficulté :

- ➔ Tenir compte des informations fournies par les parents ou les partenaires de soins en ce qui concerne la sensibilité de l'enfant et notamment l'acceptation du contact physique.
- ➔ Si nécessaire, proposer à l'élève un endroit où les stimulations sont moindres (bruits, lumières, etc).
- ➔ Proposer un coin refuge dans un endroit de la classe ou de l'école pour atténuer les stimuli sensoriels :
  - Possibilité de donner à l'élève un nombre limité de carte « pause » qu'il peut donner à l'AVS chaque fois qu'il éprouve le besoin d'avoir un temps de répit.
- ➔ Si la récréation est un espace qui génère trop de fatigabilité ou d'anxiété, il est possible de prévoir une autre activité avec l'élève dans un autre lieu de l'école (l'AVS ne reste pas seul avec l'élève sans être visible ou audible d'un autre adulte).
- ➔ En accord avec les parents, un casque anti bruit peut être utilisé par l'enfant dans les situations où la stimulation sonore est trop importante.



*Si tu changes de parfum, si tes nouvelles boucles d'oreille brillent trop ou si tu es contre moi avec un pull en laine, cela peut me déranger.*

La qualité de l'environnement et sa compréhension par l'élève avec TSA sont les conditions sine qua non pour lui permettre l'entrée dans les apprentissages. Le programme TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) propose de structurer l'espace et le temps pour rendre l'environnement lisible.



### 3. Aider à l'habillage et au déshabillage.

A l'école maternelle l'enfant avec TSA peut avoir besoin d'une aide ordinaire pour s'habiller tout comme ses pairs.

Pour faciliter cet apprentissage, il est possible d'utiliser une **procédure de chaînage** issue du programme ABA (Applied Behavior Analysis).

Il s'agit de décomposer les différentes étapes de cet apprentissage (mettre son manteau par exemple) et de procéder de la manière suivante pour faire un **chaînage arrière** :

- ➔ Première fois : aider l'enfant pour chacune des étapes pour le mettre en situation de réussite ;
- ➔ Deuxième fois : aider l'enfant pour chacune des étapes sauf pour la dernière (ex : remonter la fermeture éclair) ;
- ➔ Quand l'enfant réussit trois jours de suite, l'aider pour chacune des étapes sauf pour les deux dernières et ainsi de suite.

Cette technique peut être utilisée pour tout type d'apprentissage. Il est aussi possible d'utiliser le **chaînage avant** (proposer de l'aide à partir de la seconde étape) pour permettre à l'enfant d'apprendre dans l'ordre la séquence d'actions à réaliser.

Il est nécessaire de faire varier les intervenants (AVS, enseignant, ATSEM) pour permettre à l'élève de décontextualiser les apprentissages des actes de la vie quotidienne.

*Je suis capable de mettre mon manteau seul en présence de l'AVS, mais je ne sais plus faire avec la maîtresse.*



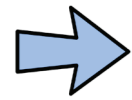
### 4. Aider à la toilette et aux soins d'hygiène de façon générale.

La procédure de chaînage est particulièrement adaptée aux apprentissages des gestes de la vie quotidienne.

Il est préférable de prendre un temps d'observation et d'analyse pour repérer les actions où l'élève aura besoin d'aide et de définir le type et l'intensité de l'aide à apporter.

Il est aussi important d'évaluer si l'enfant est capable de demander à aller aux toilettes ou si il est nécessaire de le lui proposer.

	Aide physique	Aide physique partielle	Aide physique minimale	Incitation verbale directe (dire ce qu'il doit faire)	Incitation verbale indirecte (demander ce qu'il doit faire)	Sans aide
Descend son pantalon						
S'assoit sur les toilettes						
Prend du papier toilette						
S'essuie						
Remonte son pantalon						
Tire la chasse d'eau						
Se lave les mains						



Proposer d'autres types de guidances :

- **Visuelle** : donner des indices visuels pour permettre à l'élève d'effectuer l'acte de façon autonome ;



### Se laver les mains

- **Verbale** : expliquer par des phrases courtes et précises ce qu'il doit faire. Donner une seule consigne à la fois. « Ouvre le robinet », « mouille tes mains », « prends du savon », etc ;
- **Physique** : prendre les mains de l'enfant et lui faire faire le geste attendu ;
- **Par modelage** : faire la démonstration de l'action souhaitée pour que l'enfant imite.

Certains enfants avec TSA refusent d'aller aux toilettes en dehors de leur domicile. Il est nécessaire de procéder progressivement et parfois de se contenter uniquement, dans un premier temps, du fait qu'il accepte d'entrer dans les toilettes. Il est possible aussi de proposer le même réducteur que celui qu'il utilise à la maison en accord avec les parents.

### 5. Aider à la prise des repas. Veiller, si nécessaire, au respect du régime prescrit, à l'hydratation et à l'élimination.

Il est nécessaire de se renseigner de l'existence d'un **PAI** (projet d'accueil individualisé) élaboré dans le cas d'un régime alimentaire strict (allergies par exemple).

Certains enfants avec TSA peuvent développer des **comportements alimentaires particuliers** : nourriture mixée exclusive, refus d'aliments nouveaux, nourriture composée uniquement d'aliments d'une certaine couleur, etc. Il est nécessaire de procéder progressivement en se contentant parfois uniquement de mettre le nouvel aliment à côté de l'assiette de l'enfant ou de lui demander de le toucher avec sa fourchette.

*Si tu constates que je mange trop ou pas assez, n'hésite pas à questionner mes parents sur mes habitudes et à échanger à propos de mes problèmes alimentaires avec les professionnels qui m'accompagnent.*



## 6. Aider à l'installation matérielle dans les lieux de vie considérés.

En raison des difficultés à filtrer les stimuli sensoriels et à sélectionner les informations pertinentes, il est préférable de réfléchir à **un espace de travail défini et bien identifié** par l'élève (coller sa photo et/ou son étiquette prénom).

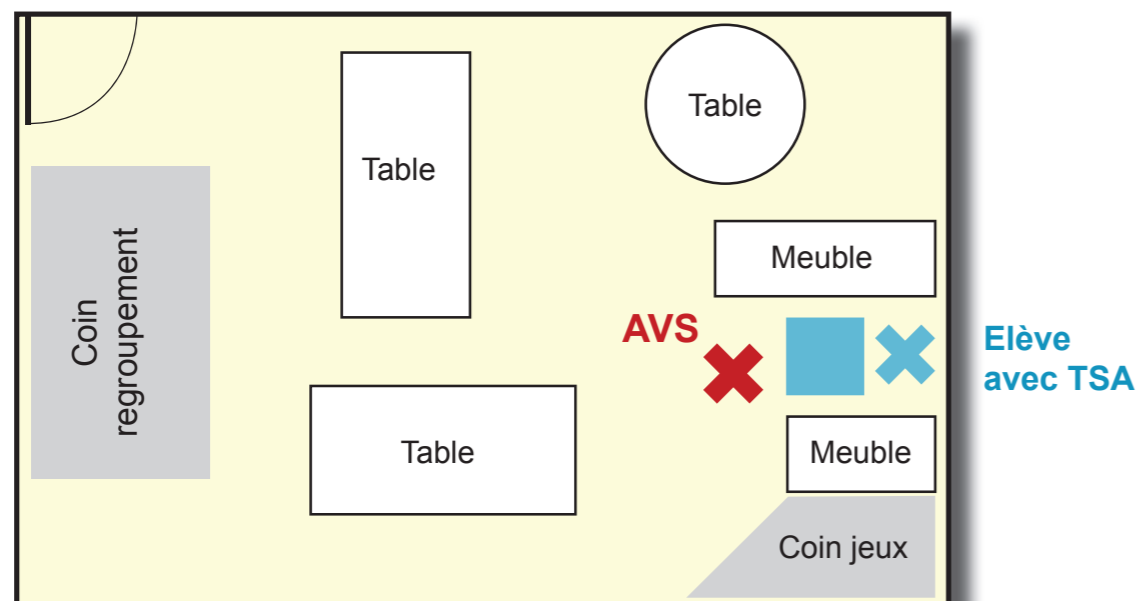
Suivant le type de guidance apportée, il est important de s'interroger sur l'organisation matérielle de cet espace de travail :

- ➔ Travail en face à face avec l'adulte ;
- ➔ L'adulte s'installe à côté de l'élève ;
- ➔ L'adulte se positionne assis derrière l'élève qui peut éventuellement se servir de la main de l'adulte comme d'un outil.

Il est possible **d'organiser l'espace de travail** selon le principe du programme TEACCH pour faciliter sa lisibilité :

- ➔ De manière générale, épurer le plan de travail ;
- ➔ Les activités à faire sont proposées à gauche de l'élève ;
- ➔ Les activités terminées sont à ranger à droite de l'élève.

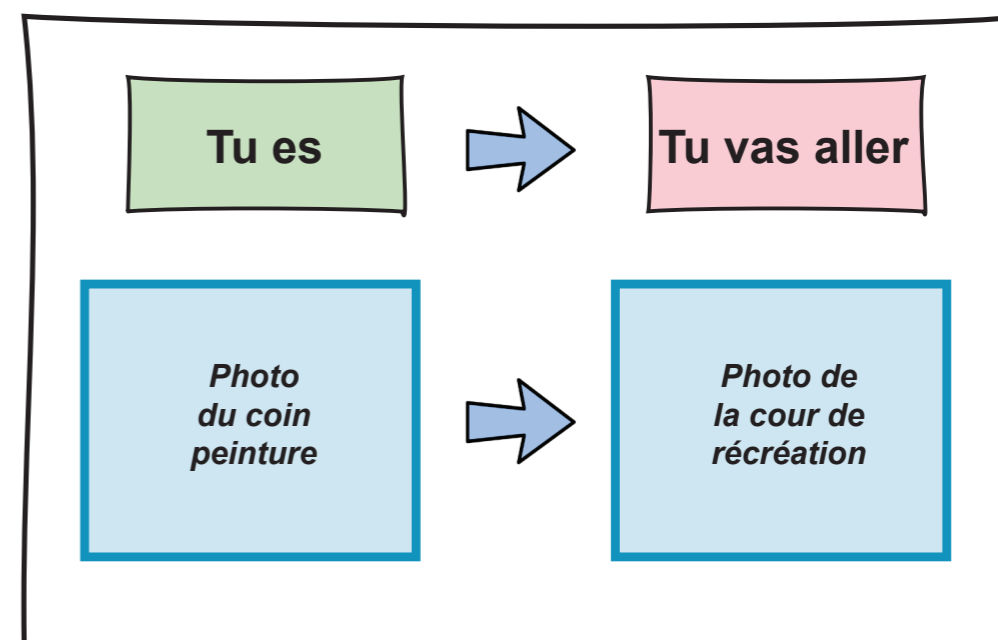
Si l'enfant a des difficultés à rester assis, il est possible de placer son bureau dans un espace contenant pour l'enfant. Les sièges avec accoudoirs peuvent être utilisés dans ce cadre.



## 7. Permettre et faciliter les déplacements internes et externes.

Il est souvent nécessaire d'être vigilant et si besoin de donner la main pour aider l'élève à se repérer dans l'établissement et éviter les situations qui peuvent se révéler dangereuses (escaliers, espace ouvert).

- ➔ Proposer des **repères visuels** (photos) pour identifier chaque lieu de l'école et faciliter les transitions.



- ➔ En accord avec l'équipe pédagogique, **afficher sur chaque porte la photo** du lieu avec les adultes qui ont l'habitude d'occuper ce local.





➔ Si l'élève accepte le contact physique, proposer un **tutorat** avec un autre enfant lors des déplacements en rang plutôt que de donner systématiquement la main à l'AVS.

➔ Certains déplacements peuvent être **source de comportements problèmes** :

- il faut parfois proposer à l'élève de différer par rapport au groupe classe ;

*Exemple : proposer à l'élève d'arriver dans la salle de chorale quand tous les élèves sont déjà installés et calmes.*

- Possibilité de proposer à l'enfant un objet de transition à transporter d'un lieu à l'autre ;
- Faire écouter à l'élève une même chanson avant d'aller dans le nouveau lieu pour introduire une routine.

➔ En cas de **sortie scolaire** :

- Utiliser un calendrier pour faire le compte à rebours du nombre de jours avant la sortie prévue ;
- prévoir un programme visuel du déroulement de la sortie incluant les photographies ou pictogrammes du départ, du lieu et des activités proposées et du retour, à consulter régulièrement avant la sortie ;
- Une vigilance particulière sera demandée à l'AVS car la découverte pour l'élève d'un nouveau lieu peut être source de comportements problèmes.



Grâce aux photos du bus collées sur le planning, je sais quand je vais aller à la ferme pédagogique et quand je vais revenir à l'école. Ça me rassure.

# Accompagner dans l'accès aux activités d'apprentissage

1. Stimuler les activités sensorielles, motrices et intellectuelles de l'élève en fonction de son handicap, de ses possibilités et de ses compétences.

Toutes les activités proposées sont à construire dans une démarche de coopération avec l'enseignant qui est le responsable pédagogique des apprentissages de l'élève.

Les enfants avec TSA présentent des pics de compétences dans certains domaines et des difficultés importantes dans d'autres domaines. Il est nécessaire de déterminer les **points d'appui** et les **limitations d'activité** de l'élève pour proposer des activités en corrélation avec les compétences de l'élève et celles du socle commun de compétences.

## 1.1 Des exemples d'activités sensorielles

Les enfants avec TSA présentent souvent une **sensibilité** qui ne correspond pas forcément aux mêmes critères que les nôtres.

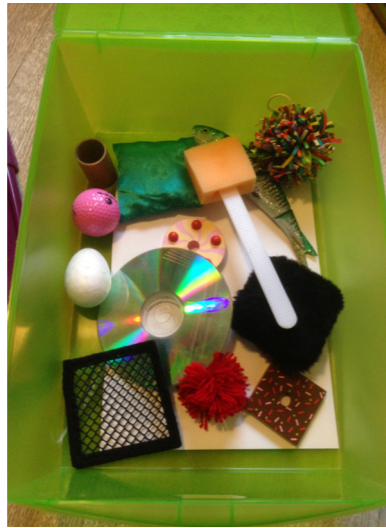
Certains enfants ne peuvent pas supporter une caresse ou n'apprécient pas les objets doux comme les peluches ou autres doudous. L'objet fétiche de l'enfant peut même être parfois surprenant (morceau de bois, papier, caillou, etc).

➔ Proposer un coin sensoriel en mettant à sa disposition une grande boîte en plastique avec des graines (semoule, riz, sable, etc.). Il est possible de cacher des objets à l'intérieur que l'enfant doit retrouver en manipulant.





- ➔ Proposer une grande boîte remplie d'objets que l'enfant affectionne particulièrement et qu'il peut manipuler lors d'une activité de répit par exemple.



- ➔ Proposer un sac mystère rempli d'objets de différentes textures à toucher.



- ➔ Construire des imagiers sensoriels ou des lotos sonores, olfactifs ou tactiles (inciter l'enfant à toucher de gauche à droite dans le sens de l'écriture).



- ➔ La reconnaissance de la voix humaine peut se travailler avec un micro écho en plastique ou un « toobaloo » (tube qui ressemble à un téléphone et qui permet à l'enfant d'entendre sa voix distinctement et sans parasite sonore).

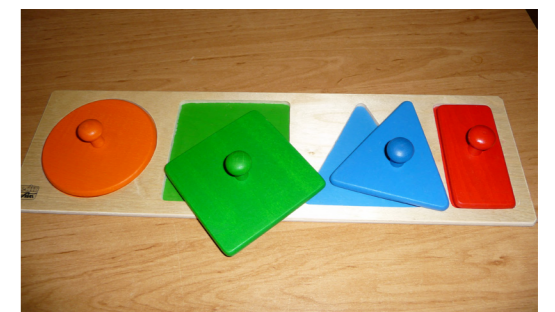


## 1.2 Des exemples d'activités motrices.

Les enfants avec TSA peuvent présenter un trouble des praxies pouvant entraîner des difficultés dans la motricité globale (équilibre, contrôle moteur) ou dans la motricité fine (dessin, graphisme).

Leurs difficultés de motricité fine mobilisent parfois toute leur énergie au détriment du travail de compréhension.

- ➔ Les activités d'EPS et les comptines à gestes pratiquées régulièrement à l'école maternelle permettent de développer les capacités motrices globales. Il est important d'inciter l'élève à participer à ce type d'activité.
- ➔ Les activités de modelage, la peinture avec différents outils, les puzzles ou encastrement, l'enfilage de perles, la manipulation d'instruments de musique et les comptines à doigt sont des exemples d'activités pratiquées à l'école maternelle qui développent la motricité fine.
- ➔ Privilégier les jeux d'encastrement avec un « embout » pour **travailler la pince**.





➔ Manipuler des pinces à linge ou des objets fins.



➔ Construire des boîtes pour encastrer des formes variées.



➔ Effectuer des tris d'objets nécessitant une **préhension fine**.



➔ Pratiquer des activités nécessitant l'**utilisation des deux mains** de l'enfant.



*Je peux être un peu lent et avoir des difficultés à contrôler visuellement ce que je suis en train de saisir avec ma main.*



*2 Utiliser des supports adaptés et conçus par des professionnels, pour l'accès aux activités d'apprentissage, comme pour la structuration dans l'espace et dans le temps.*

L'élève avec TSA privilégie un traitement visuel de l'information. Il est donc nécessaire d'adapter les supports pour les rendre plus lisibles.

➔ Proposer des fiches de travail conçues sur le même modèle au niveau de la présentation générale pour faciliter la mise en activité et prendre en compte le besoin de routine de l'élève.

➔ Matérialiser le début et la fin de l'exercice par un code couleur.

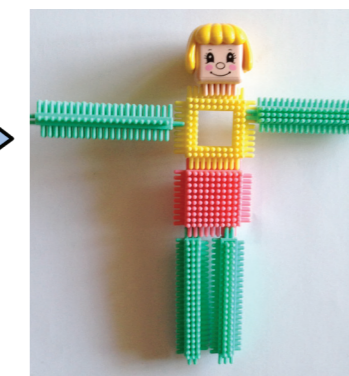
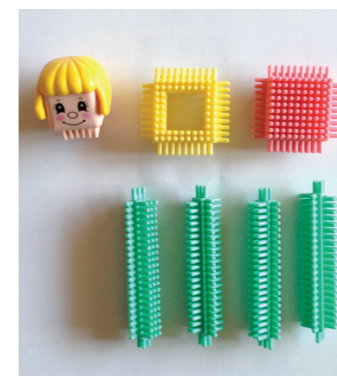
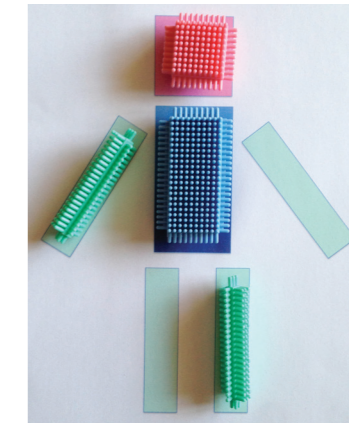
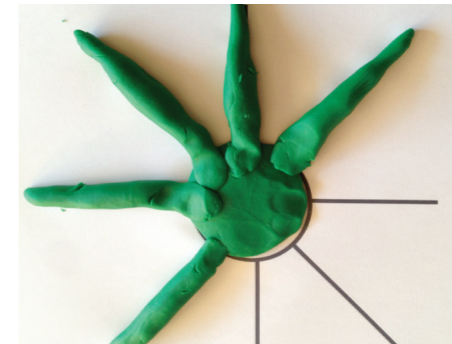


**Démarrer**



**S'arrêter**

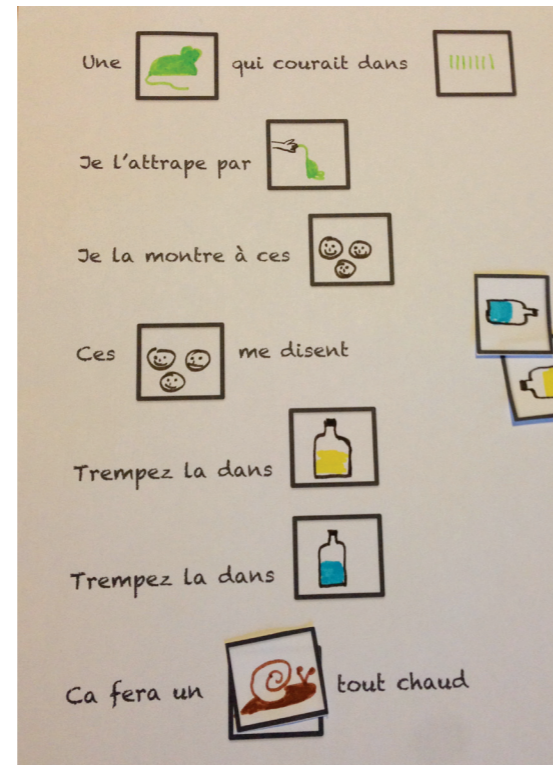
➔ Utiliser des supports visuels pour faciliter la mise en activité, la compréhension et la réalisation, proposer le modèle de ce qui est attendu





En raison des **difficultés de communication et d'accès à l'imaginaire**, les moments de **lecture offerte** ou de **comptines** peuvent être source de troubles du comportement pour les élèves avec TSA :

➔ L'utilisation d'un **support individuel** pendant la lecture d'histoire (photocopies du livre raconté) permet à l'élève de fixer davantage son attention. L'AVS peut ainsi pointer ou faire pointer avec le doigt les illustrations, faire nommer les personnages et les actions afin de simplifier l'histoire et supprimer au maximum l'implicite.



➔ Proposer à l'enfant d'**être actif** lors de l'apprentissage d'une comptine ou à la lecture d'une histoire en pointant les illustrations ou en posant des étiquettes sur une fiche au fur et à mesure.

L'utilisation des TICE et notamment des **tablettes tactiles** se développe auprès des élèves avec TSA.

De nombreuses **applications** peuvent être proposées pour l'aide à la communication (pictogrammes), l'aide à la reconnaissance des émotions, la visualisation du temps (timer) ainsi que diverses activités ludiques d'apprentissage qui permettent de développer son attention.



Je peux développer ma coordination oculo-manuelle avec la tablette tactile

### 3. Faciliter l'expression de l'élève, l'aider à communiquer.

Etre non verbal ne signifie pas être déficient intellectuel.



L'élève peut rencontrer des **difficultés à se faire comprendre** et à exprimer ses besoins :

- Langage peu compréhensible sur le plan phonétique ;
- Peu d'initiative dans la communication ;
- Echolalies immédiates ou différées (ex : l'enfant répète le dernier mot entendu pour exprimer un choix même si cela ne correspond pas à son besoin ou usage de phrases entendues dans un dessin animé) ;
- Création de mots nouveaux et usage d'un langage idiosyncrasique (utilisation de mots qui sont propres à l'élève, l'enfant se parle à lui-même) ;
- Peu de communication non verbale (regard, gestes, mimiques, pointage).

L'élève peut rencontrer des **difficultés à comprendre ce qu'on lui dit** ou demande :

- Manque d'attention conjointe ;
- Difficulté de filtrer la voix parmi les bruits ambiants ;
- Peu de compréhension du langage non verbal (intonation, gestes, expression des émotions) ;
- Difficulté de compréhension du langage imagé et implicite.



Quand je n'arrive pas à me faire comprendre, je peux avoir un comportement problème.

➔ Aider l'élève à **accepter le contact oculaire** (mais accepter aussi qu'il n'ait pas nécessairement besoin de regarder pour comprendre) et à **développer l'attention conjointe** :

- Proposer régulièrement l'objet que l'élève veut obtenir en le tenant à hauteur de visage pour l'inciter progressivement à diriger son regard ;
- Tourner physiquement mais avec bienveillance le visage de l'élève vers vous quand vous lui parlez ou utiliser la main comme une visière pour guider son regard ;
- Féliciter l'élève chaque fois qu'il vous regarde.

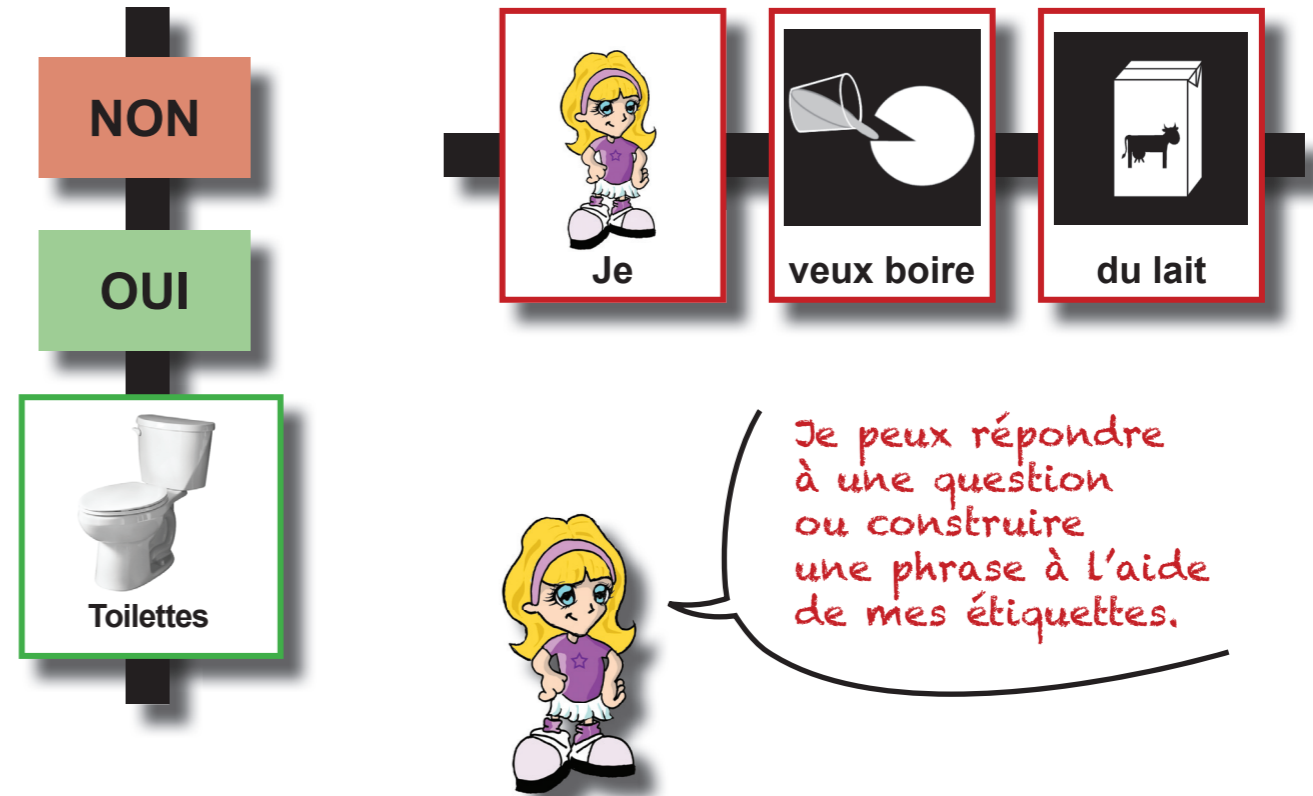
➔ **Utiliser les aides visuelles ou les méthodes de communication alternatives** déjà en place :

- Certains élèves utilisent des moyens de communication qui peuvent se présenter généralement sous la forme de classeur ou de tablette numérique. Des outils de communication alternative sont souvent proposés par les partenaires de soins :

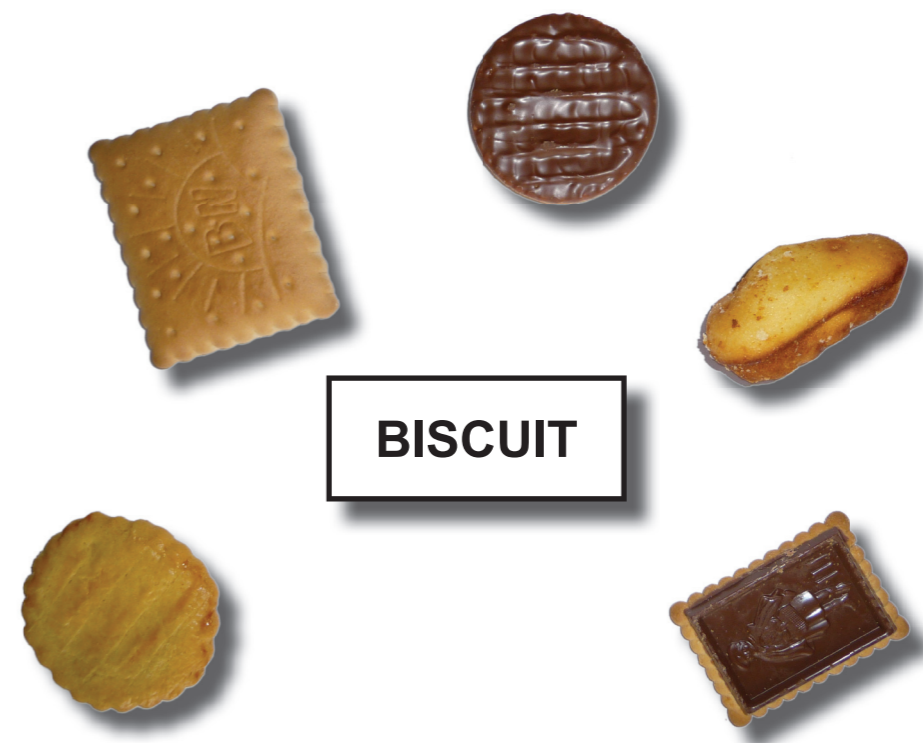
Le **programme PECS** permet à l'élève d'amorcer une interaction en exprimant une demande. L'enfant prend une **image** dans son classeur et la tend à son interlocuteur pour obtenir l'objet qu'il désire. Progressivement l'expression des demandes peut se complexifier pour aboutir à la constitution de phrases à l'aide d'images ou de **pictogrammes** ;

Le **programme MAKATON** améliore la compréhension et facilite l'expression par l'utilisation d'un vocabulaire fonctionnel soutenu par la **parole**, des **signes** et/ou des **pictogrammes** ;

Le **programme ABA VB** utilise le **comportement verbal** (dire un mot est un comportement) en insistant davantage sur la fonction du langage (demander, nommer, converser) en lien avec les intérêts de l'enfant (**motivation**).



➔ **Confectionner des imagiers** en s'appuyant sur les centres d'intérêt de l'élève pour enrichir son vocabulaire, utiliser le pointage et l'aider à généraliser. Il est possible d'utiliser ces imagiers comme jeu de loto.





#### 4. Rappeler les règles d'activités dans les lieux de vie considérés.

En raison des difficultés que l'enfant avec TSA peut rencontrer dans l'association entre les lieux et les activités, il peut parfois avoir un comportement inapproprié. Il est donc nécessaire de l'aider à effectuer ce lien :

- ➔ Constituer un **carnet individuel de règles** (possibilité de le déplacer dans les différents lieux) ou proposer des affichages dans chacun des lieux. Il est préférable de privilégier le plus possible la forme affirmative pour dire à l'élève ce qu'il doit faire. Les comportements interdits peuvent être barrés.



- ➔ Possibilité de mettre en place un pictogramme « stop » ou d'utiliser un geste de la main pour signifier à l'élève que son comportement n'est pas adapté et qu'il doit cesser.
- ➔ Proposer un coin repli où l'élève peut effectuer ses stéréotypies (balancements, tournolements, flapping) sans être source de perturbation pour le groupe classe et être lui-même tranquille.

Les stéréotypies ne doivent pas être envahissantes mais elles sont parfois nécessaires à l'enfant pour se rassurer.

*Quand je ne sais pas ce que je dois faire ou que je m'ennuie, je peux me balancer d'avant en arrière sur ma chaise.*



- ➔ Apprendre à l'élève à attendre sur un temps délimité en utilisant par exemple un pictogramme et/ou un minuteur, le temps d'une chanson ou d'une musique. Il est possible de proposer un lieu spécifique pour attendre (une chaise, un cerceau).

Cet apprentissage facilitera l'acceptation de l'élève à participer au temps de regroupement ou à attendre son tour lors d'activité en groupe.

- ➔ La gestion des temps informels est complexe pour l'élève avec TSA en raison de son déficit d'initiative. Il est donc nécessaire de lui proposer des activités et de lui apprendre progressivement à faire des choix :
  - Proposer un tableau de choix d'activités lorsque l'élève a fini son travail, pendant le temps d'accueil ou avant de sortir en récréation.

**Pendant la récréation, je choisis de faire :**



- ➔ Si besoin, amener progressivement l'élève à s'asseoir parmi les autres lors des regroupements sur le banc :
  - Dans un premier temps, proposer à l'élève de rester assis sur sa chaise (si possible avec des accoudoirs) à proximité du groupe durant un instant très court. La présence de l'AVS dans une posture de contenance bienveillante peut être facilitante.

A l'issue de ce temps court, féliciter l'élève et renforcer avec une activité intéressante pour l'élève dans un autre coin de la classe pendant le reste du temps de regroupement.

- Augmenter petit à petit la durée où l'élève doit rester assis et proposer progressivement à l'élève de s'asseoir à côté d'un élève calme et volontaire.

➔ Aider l'élève à **gérer le volume de sa parole** en lui donnant des indications visuelles et notamment quand il doit être silencieux.



➔ En cas de sanction, il est nécessaire d'expliquer à l'élève en se référant à son carnet de règles.

Exemple : « tu as tiré les cheveux, c'est interdit de tirer les cheveux (montrer le carnet de règles), tu dois sortir du coin cuisine ».



Je me mets à crier pendant l'activité coloriage. L'AVS m'explique que c'est interdit de crier et il retourne ma chaise pour me sortir de l'activité pendant un temps court. Je comprends et je peux reprendre mon coloriage.

## 5. Contribuer à l'adaptation de la situation d'apprentissage en lien avec le professionnel par l'identification des compétences, des ressources, des difficultés de l'élève.

La définition des objectifs d'apprentissage visés relève de la responsabilité de l'enseignant et implique un travail de coopération avec l'AVS pour permettre à l'élève avec TSA de bénéficier de situations d'apprentissage adaptées à ses besoins spécifiques. L'élaboration de ces situations nécessite en amont une observation conjointe de l'élève.

L'entrée dans la tâche est une situation qui peut se révéler difficile pour les élèves avec TSA en raison d'un déficit des fonctions exécutives et/ou par manque de motivation.

Avant de commencer l'activité, il est nécessaire de s'assurer que l'élève est en capacité d'écoute et d'attention.

➔ Possibilité d'utiliser un pictogramme « écoute » et/ou « regarde ».

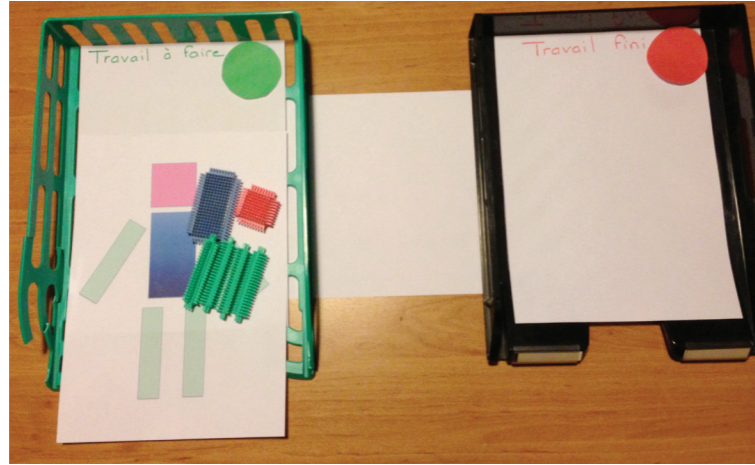


➔ Laisser du temps à l'élève pour qu'il s'approprie l'activité. En raison de son déficit de cohérence centrale, l'enfant se focalise sur les détails et il a besoin de temps pour voir le support dans son ensemble. Il est nécessaire de l'aider ensuite à faire du lien car sa vision « fragmentée » peut gêner sa compréhension et l'empêcher de relier les actions.

J'ai besoin de temps pour comprendre comment ma fiche de travail est organisée.



➔ **Matérialiser le début et la fin de l'activité** en épurant l'espace de travail et en proposant un rangement (casier ou pochette), de gauche à droite, pour le travail à faire et un pour le travail fini.



➔ **Amorcer l'activité** en initiant le geste avec l'élève (prendre sa main) ou en commençant la tâche (ex mettre 2 pièces sur 5 de l'encastrement) pour qu'il continue.

➔ **Décomposer l'activité** en séquences afin de ne pas le décourager face à l'ampleur de la tâche et de faciliter sa réussite. Le féliciter à chaque étape réussie pour maintenir sa motivation.

➔ Les activités prenant en compte **les centres d'intérêt** de l'élève peuvent être source de motivation pour inciter l'élève à entrer dans la tâche (attention à ne pas se limiter uniquement aux exercices qui l'intéressent).

*Je préfère faire l'exercice avec des dessins de dinosaures plutôt que celui avec des papillons.*



**La réalisation de l'activité** nécessite des adaptations qui doivent être anticipées par l'enseignant en coopération avec l'AVS. Il est nécessaire que l'objectif pédagogique visé par l'enseignant soit explicite pour l'AVS afin de faciliter la mise en place de l'adaptation et l'ajustement de l'aide à apporter.

➔ Apporter de l'aide pour les objectifs périphériques afin de faciliter l'accès de l'élève à l'**objectif cible**. (Les images peuvent être découpées par l'AVS si l'objectif cible est de remettre en ordre chronologique des images).

➔ Apporter une **guidance** pendant la réalisation de l'activité. Cette aide doit progressivement **s'estomper** en fonction des capacités de l'élève.

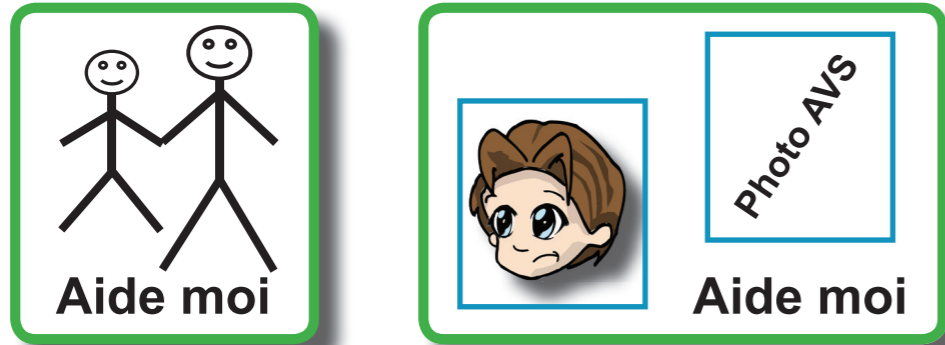
*Exemple : L'élève doit entourer le mot identique au modèle dans une liste*

- **Guidance physique** : guider la main de l'élève pour lui faire réaliser l'action souhaitée (prendre la main de l'enfant pour entourer le mot). Si l'enfant montre des résistances au contact, il est nécessaire de privilégier des impulsions physiques plutôt qu'une guidance physique complète ;
- **Guidance gestuelle** : effectuer une action motrice pour donner un indice sur ce que l'enfant doit faire en attirant son attention vers l'objet de la consigne (pointer le mot à entourer) ;
- **Guidance visuelle** : donner des indices visuels en utilisant des photographies ou des pictogrammes (utiliser un pictogramme pour signifier « entourer ») ;
- **Guidance verbale** : expliquer verbalement à l'élève ce qu'il doit faire (Dire « entoure le mot ») ou lui demander ce qu'il doit faire (incitation verbale indirecte) ;
- **Guidance par modelage** : faire la démonstration de l'activité souhaitée (Entourer le mot sur une fiche à côté de celle de l'élève) ;
- **Guidance environnementale** : aménager l'environnement pour faciliter la réalisation (Mettre à disposition uniquement le matériel nécessaire : la fiche de travail et le crayon).

La **valorisation**, les encouragements à chaque étape, sont nécessaires pour permettre à l'élève de progresser dans ses apprentissages.



➔ Apprendre à l'élève à utiliser un **pictogramme pour demander de l'aide**.



➔ **Matérialiser la durée de l'activité** à réaliser pour motiver l'élève et lui permettre d'aller au bout de la tâche.

- Utiliser un **timer** ou un sablier pour aider l'élève à visualiser le temps qui lui reste ;
- Matérialiser la durée de l'activité en **limitant le matériel à utiliser**.

*Exemple : Dans le cadre d'une activité perles, ne pas mettre à disposition une boîte remplie de perles mais proposer à l'élève un nombre limité de perles à enfiler.*

➔ Prévenir l'élève de la fin imminente de l'activité pour lui **faciliter la transition** lors du changement d'activité (se référer à l'emploi du temps visuel).

➔ Pour soutenir **la motivation de l'élève et l'inciter à terminer sa tâche**, il est important d'alterner des activités connues et/ou maîtrisées avec des activités nouvelles et/ou complexes. L'activité plaisante à suivre est un **renforceur** pour l'élève. L'utilisation de **renforceurs sociaux** à l'oral (« Bravo » « tu as réussi ») ou matérialisés (gommette « bravo » à coller sur la fiche, smiley, tampon) est source de motivation pour l'élève.



*Je termine plus facilement ma fiche de graphisme si je sais qu'après je pourrais aller empiler des cubes dans le coin jeu.*

## 6. Soutenir l'élève dans la compréhension et dans l'application des consignes pour favoriser la réalisation de l'activité conduite par le professionnel.

Les élèves avec TSA ont davantage de facilités à comprendre les images plutôt que les mots. Ils sont essentiellement des « penseurs visuels » :

➔ Apprendre à l'élève que les consignes collectives s'adressent aussi à lui. Ne pas hésiter à le nommer puis à lui répéter dans un premier temps

➔ Proposer des aides visuelles pour étayer les consignes orales :

- Faciliter la compréhension d'une consigne orale en montrant un objet, une photo, une image ou un pictogramme représentatif de l'activité.

*Exemple : Avant de guider l'élève vers l'activité peinture, donner la consigne en lui montrant selon son accès à la symbolisation :*

**Un objet :**  
le tablier de peinture de l'élève.



**Une photo :**  
l'élève en train de peindre.



**Une image :**  
l'activité peinture.

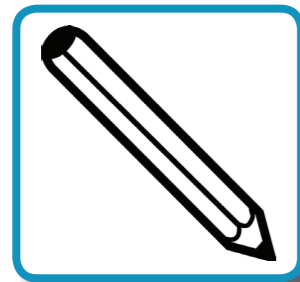


**Un pictogramme :**

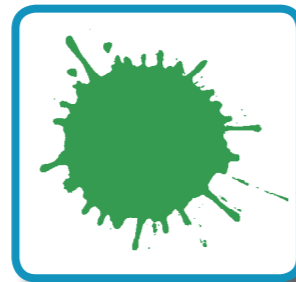




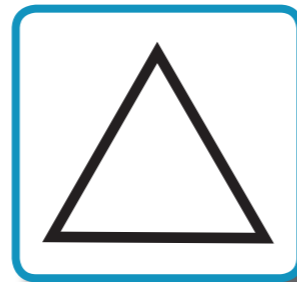
➔ Possibilité de **décomposer visuellement la consigne** pour que l'élève se réfère à celle-ci tout au long de l'activité sans avoir à la maintenir en mémoire.



**Colorier**



**en vert**



**les triangles**

➔ **Limiter les gestes ou les mimiques** qui ne sont pas source d'informations pertinentes lors de l'émission d'une consigne et laisser **un temps de latence** pour que l'élève intègre la consigne.

S'assurer que l'élève est en **posture d'écoute** (Nommer son prénom) et **simplifier les consignes orales**:

Utiliser un vocabulaire concret, répétitif et connu de l'élève ;

- Privilégier les phrases courtes et précises (dire « Prends le feutre » plutôt que « Prends le feutre rouge qui est sur la table ») ;
- Eviter les phrases ambiguës « Non ! Viens ici » ;
- Donner une seule consigne à la fois ;
- Eviter de parler pendant que l'élève effectue la tâche ;
- Donner les consignes dans l'ordre chronologique « Tu découpes l'étiquette et tu la colles » et non « Avant de coller l'étiquette, tu dois la découper » ;
- Utiliser de préférence la forme affirmative qui indique à l'élève ce qu'il doit faire « Marche » plutôt que « Ne cours pas » ;
- Préférer les questions fermées ;
- Eviter les expressions imagées « tu me casses les oreilles » et l'ironie « Bravo ! » quand l'enfant renverse le pot de peinture ;
- Eviter d'employer des noms familiers « Petit bonhomme », « Ma puce ».

## 7. Assister l'élève dans les activités de graphisme et d'écriture.

➔ Les élèves avec TSA peuvent présenter des difficultés de motricité fine en raison notamment d'anomalies dans la coordination entre l'œil et la main.

➔ Veiller à ce que le regard de l'élève soit dirigé le plus possible en direction de la feuille de travail ;

➔ Proposer à l'élève un modèle de la réalisation attendue ;

➔ S'assurer de la bonne tenue du crayon et utiliser éventuellement un guide doigt, ou coller des gommettes sur le crayon pour permettre une visualisation de la position des doigts ;

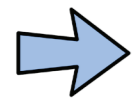
➔ L'utilisation de certains objets comme outils scripteurs à l'école maternelle peut être déroutante pour l'élève ;



*Je ne comprends pas pourquoi je dois faire des traits avec une fourchette.*

➔ Utiliser la guidance physique avec un estompage progressif pour permettre à l'élève de maîtriser le geste ou procéder par modelage en effectuant en parallèle les gestes à faire pour qu'il les imite ;

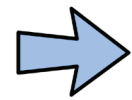
➔ Effectuer de nombreuses répétitions du geste à réaliser pour permettre une mémorisation ;



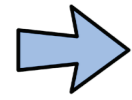
Utiliser des **guides** pour aider à la réalisation :

- Faire repasser sur un tracé en pointillé ;
- Faire toucher des lettres ou graphismes rugueux ;
- Proposer des pochoirs ;
- Repasser les contours des surfaces avec une peinture en relief pour délimiter la zone où l'élève doit colorier ;
- Concrétiser les situations graphiques (Coller 2 gommettes et les faire relier pour le tracé du trait.

*J'ai appris à tracer des ronds en m'entraînant à suivre le tour intérieur de la boîte de camembert.*

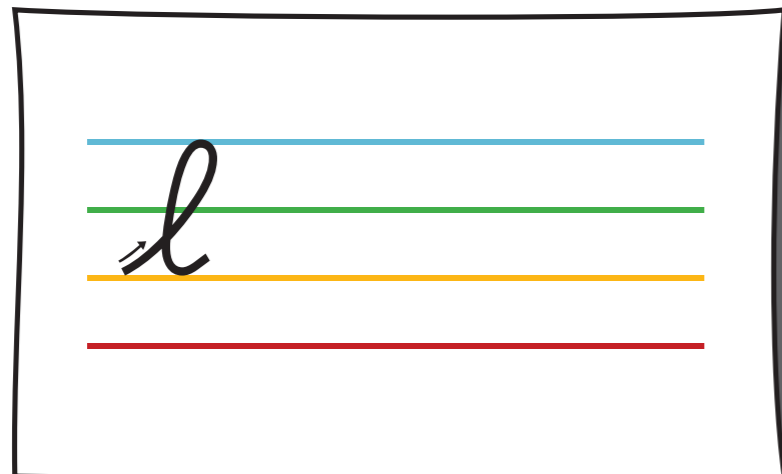


**Verbaliser** les différentes actions en les décomposant (je monte, je tourne, etc.) ;



Proposer **des codes couleur** pour faciliter le repérage spatial :

- Permettre à l'élève de visualiser le sens de l'écriture en faisant sur la feuille un point au feutre vert (je commence) et un point rouge (je m'arrête) ;
- Utiliser des lignes pour matérialiser le haut (ligne bleue du ciel) et le bas (ligne marron de la terre) de la feuille ;
- Proposer des lignes de couleurs pour l'apprentissage des lettres (les grandes lettres vont jusqu'à la ligne bleue et les petites à la ligne verte) ;



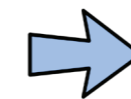
## 8. Appliquer les consignes prévues dans les situations d'évaluation, lorsque la présence d'une tierce personne est requise.

Le **socle commun de compétences** mis en place en 2005 est le cadre de référence et s'applique à tous les élèves. Il définit ce que chaque élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire et se présente sous la forme d'un livret personnalisé de compétences (LPC). L'enseignant est en charge de l'évaluation des compétences de l'élève et de la communication des résultats aux familles.

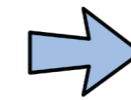
L'évaluation peut s'effectuer par l'observation de l'élève en situation de classe ou par l'observation de ses productions.

L'élève avec TSA accompagné par un AVS durant les situations d'apprentissage tout au long de l'année doit pouvoir si besoin bénéficier de cette aide durant les situations d'évaluation. Le plan personnalisé de scolarisation (PPS) défini par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) doit être mis en œuvre par l'équipe éducative. Les objectifs fixés par l'enseignant et les adaptations pédagogiques mises en place permettront ainsi de définir les compensations à apporter par l'AVS lors des évaluations.

Les situations d'évaluation proposées à l'élève avec TSA doivent tenir compte de **l'hétérogénéité des compétences** de l'élève :



Veiller à **ne pas survaloriser les compétences** observées au risque de minimiser les difficultés que l'élève peut rencontrer dans d'autres domaines ;



**Ne pas sous valoriser** les compétences effectives de l'élève en ne lui proposant que des activités maîtrisées.



*Ce n'est pas parce que je sais faire un puzzle avec 20 pièces que je comprends la consigne «va chercher le puzzle»*



# Accompagner dans les activités de la vie sociales et relationnelles

## 1. Participer à la mise en œuvre de l'accueil en favorisant la mise en confiance de l'élève et de l'environnement.

L'élève avec TSA rencontre des difficultés dans la compréhension de son environnement et dans les interactions sociales.

La mise en place de méthodes d'apprentissage basées sur l'utilisation de repères visuels et une structuration spatio-temporelle de l'environnement facilite la compréhension. Le programme TEACCH, par exemple, propose l'utilisation d'un plan de travail spécifique pour les activités en autonomie. Malgré ces aménagements, les réponses de l'élève peuvent ne pas être en adéquation avec le comportement attendu.

Il est parfois nécessaire de **procéder progressivement** pour que l'élève s'habitue aux différents lieux de vie et de prendre en compte notamment le haut niveau de stimulation sonore lié à l'école maternelle.

L'élève a besoin d'aide pour **comprendre les codes sociaux et apprendre les comportements adéquats** qui peuvent paraître évidents pour les autres élèves :

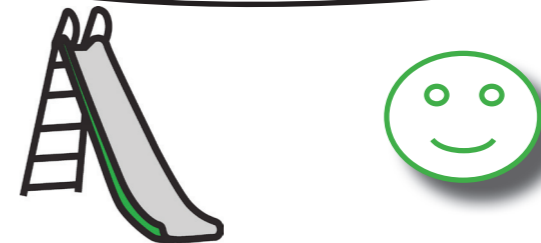
➔ Apprendre par modelage le comportement adapté : l'élève va procéder par imitation pour apprendre le comportement visé (imitation de l'adulte ou des pairs);

➔ Proposer des **scénarios sociaux** (concept développé par Carol Gray) pour permettre l'apprentissage du comportement souhaité et diminuer les comportements inappropriés. Il s'agit de rédiger une histoire personnalisée pour répondre à un besoin de l'élève en utilisant si besoin des aides visuelles. Ces scénarios favorisent aussi la réduction de l'anxiété de l'élève.



Quand la récréation est finie, je ne veux pas rentrer dans la classe alors il faudrait me montrer le scénario qui a été créé pour moi

Dans la cour de récréation, je joue au toboggan. Je suis content.



Si j'entends la cloche sonner, ça veut dire que je dois m'arrêter pour aller vers la maîtresse. Je ne suis pas content car je veux continuer.



Si je continue le toboggan, la maîtresse ne sera pas contente. Je n'aurai pas le droit de faire du toboggan quand je reviendrai dans la cour. Je ne serai pas content.



Si j'arrête le toboggan, la maîtresse sera contente. Je pourrai jouer avec le toboggan quand je reviendrai dans la cour. Je serai content.



Pour augmenter les chances de voir l'élève avec TSA adopter un comportement adapté à l'environnement, il est important de faire suivre ce comportement par un renforçateur. Il existe plusieurs types de renforçateur et il est nécessaire de se renseigner auprès des familles sur ceux utilisés à domicile :

- ➔ Renforçateurs primaires (nourriture, boisson) ;
- ➔ Renforçateurs sociaux (félicitations, sourires, pouce levé, pictos) ;
- ➔ Renforcement par une activité intéressante (écouter de la musique, jouer avec une toupie) ;
- ➔ Renforçateurs intermédiaires (jetons, bons, étoiles à collecter et à échanger contre un renforçateur).

Les renforçateurs doivent disparaître à terme et sont évolutifs et variables en fonction de l'âge de l'élève et du contexte.

Si je gagne 3 gommettes roses,  
je peux écouter une musique.



Si je gagne  
3 gommettes roses,  
je peux écouter  
une musique.

## 2. Favoriser la communication et les interactions entre l'élève et son environnement

Les élèves avec TSA présentent un déficit au niveau de la communication et des interactions sociales même pour ceux qui ont une bonne maîtrise du langage oral. La **communication pragmatique** est source de difficulté car il ne s'agit pas seulement de savoir parler mais de savoir à qui parler, quand et comment :

- ➔ Apprendre à l'élève à **attirer l'attention avant toute interaction**. Dans le cas, par exemple, où l'élève utilise des cartes images, il doit d'abord attirer l'attention de l'adulte ou se déplacer vers lui avant de montrer sa carte pour que ce dernier prenne en compte la demande.
- ➔ Pour l'aider à s'adresser à la bonne personne, inciter l'élève à **solliciter de l'aide auprès des diverses personnes** présentes dans l'école (AVS, enseignants, ATSEM, pairs, etc.). Il est possible de lui établir une fiche avec les photos de chacun et quel type de demande il peut faire pour l'aider à s'adresser à la bonne personne ;
- ➔ Inciter l'élève à **effectuer des demandes** en plaçant certains objets hors de sa portée mais aussi à refuser ou à dire « je ne sais pas » ;
- ➔ Apprendre à l'élève à **respecter les tours de parole** en utilisant par exemple le principe du bâton de parole (l'enfant peut prendre la parole uniquement lorsqu'il est en possession de l'objet défini).

Les élèves avec TSA rencontrent des difficultés dans **l'expression et dans la compréhension des mimiques et des émotions**. Ils ne peuvent pas imaginer ce que les autres pensent ou ressentent et ils n'éprouvent pas systématiquement le besoin de partager ce qu'ils ressentent :

- ➔ **Accentuer les émotions exprimées** en les théâtralisant pour aider l'élève à les percevoir et en les nommant ;



Je suis en colère !



➔ Construire avec lui un imagier des émotions à partir de pictogrammes, de photos ou de magazines découpés que l'élève peut pointer et verbaliser ;



➔ L'utilisation de la littérature jeunesse pour aborder la question des émotions peut être complexe pour certains élèves avec TSA qui ne vont pas être en capacité de transférer ;



*Je ne comprend pas cette histoire, les lapins ne peuvent pas parler et ils ne vont pas à l'école !*

Les élèves avec TSA peuvent rencontrer des difficultés importantes dans les interactions avec leurs pairs. Ils ne sont pas dans une démarche de partage d'intérêt ou de recherche de jeux communs :

➔ Faire intervenir un autre élève volontaire (et pas toujours le même) pour lui donner l'objet qu'il désire pour faire varier les personnes qui interagissent avec lui ;

➔ Favoriser, en accord avec l'enseignant, les activités en binôme avec un autre élève pour développer l'imitation ;

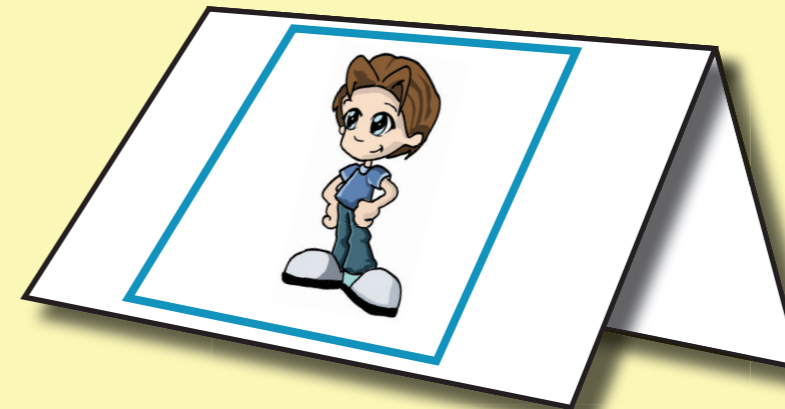
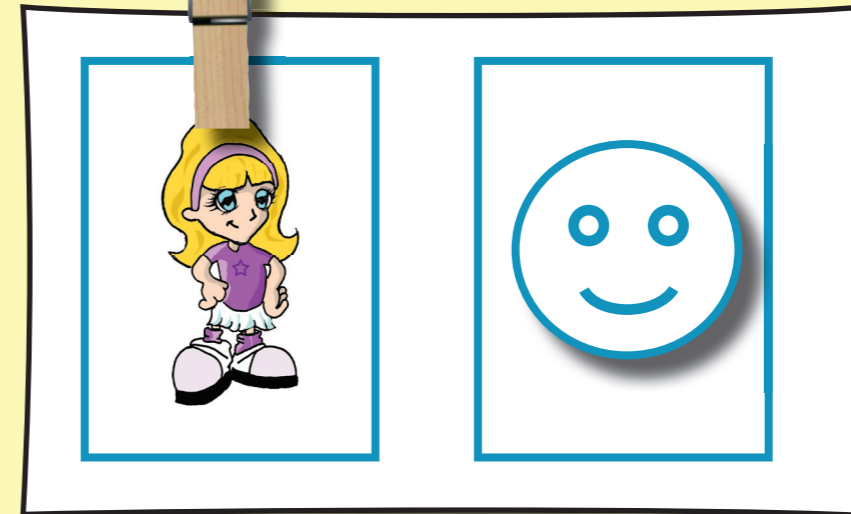
➔ Les jeux dans la cour de récréation peuvent favoriser les interactions à deux, dans un premier temps. L'AVS joue au ballon avec l'élève ou pousse le tricycle sur lequel il est assis puis demande à un autre élève de prendre sa place pendant une durée courte ;

➔ Apprendre à l'élève à demander à un camarade de jouer avec lui de façon appropriée en utilisant un scénario social ;

➔ Apprendre à l'élève les règles de jeux simples et courants qu'il peut réutiliser avec un autre enfant dans la classe (memory, loto, jeux de société, etc.) ;

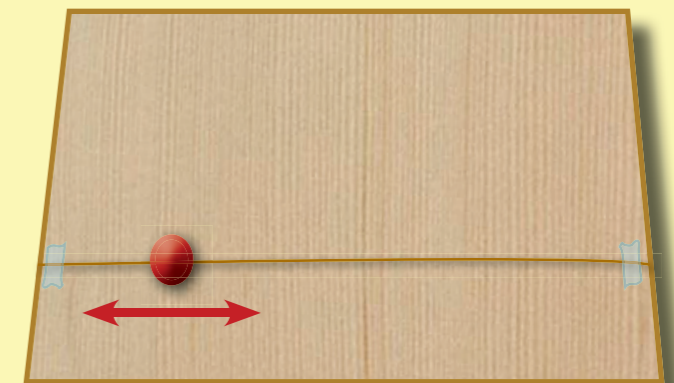
➔ Apprendre à l'élève à attendre son tour lors d'une activité de jeux à deux (ou par la suite à plusieurs) en matérialisant l'attente :

*Déplacer le curseur (la pince à linge) sur la photo de la personne qui doit jouer*



*Chevalet avec la photo des 2 joueurs à retourner*

*Perle à déplacer le long d'une ficelle scotchée sur le bureau*



### 3. Sensibiliser l'environnement de l'élève au handicap et prévenir les situations de crise, d'isolement ou de conflit.

Les élèves avec TSA peuvent avoir des comportements inappropriés ou manifester des **stéréotypes** qui sont source de perturbations au sein de la classe. Certains élèves vont avoir des façons atypiques de jouer (alignement d'objets) ou peuvent manifester un **intérêt envahissant** pour des objets particuliers et sans intérêt pour les autres élèves. Ces « bizarreries » inquiètent parfois les autres enfants et il est alors nécessaire de sensibiliser l'entourage :

➔ En cas de mise en place **d'action de sensibilisation** à destination de la classe ou de l'école, il est nécessaire d'avoir un échange préalable avec les parents pour déterminer la façon d'intervenir. Certaines familles peuvent être des ressources pour présenter et expliquer les points d'appui et les limitations d'activité de leurs enfants ;

➔ Rassurer les élèves en leur rappelant que l'autisme n'est pas une maladie contagieuse ;

➔ Expliquer aux autres élèves **les fonctions de ces comportements** inadaptés ;

Proposer, en accord avec l'enseignant, des supports permettant la mise en place d'une action de sensibilisation. Il existe de nombreux livres de littérature jeunesse qui abordent de façon générale la différence et plus particulièrement l'autisme :

- **Mon petit frère de la lune**, Frédéric Philibert, Ed. D'un monde à l'autre, 2011.  
<http://eduscol.education.fr/cid66233/ressources-pour-le-premier-degre.html>
- **Epsilon, un écolier extra-ordinaire**, Lydie Laurent, Ed. AFP, 2012.
- **Quatre petits coins de rien du tout**, Jérôme Rullier, Ed. Mijade. Bilboquet, 2004.

Mon comportement peut paraître étrange.  
Ce n'est pas parce que je suis mal élevé.  
Il y a toujours une raison qui explique  
ma réaction.



D'une manière générale, les comportements inappropriés de l'élève avec TSA ont des **fonctions différentes** :

- ➔ Attirer l'attention ;
- ➔ Obtenir quelque chose ;
- ➔ Eviter une situation ;
- ➔ Comblent un besoin sensoriel.

Il est important d'identifier la fonction du comportement avant d'agir de la même façon qu'il est nécessaire de s'interroger en amont sur la façon de réagir face à une **situation de crise** :

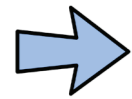
➔ Pour déterminer si il est nécessaire **d'agir prioritairement ou non** sur un comportement, il faut se demander **pour qui** ce comportement est un problème :

- Il est dangereux pour l'élève ;
- Il est dangereux pour les autres élèves ;
- Il va augmenter en intensité si l'on n'intervient pas ;
- Il rend difficile l'intégration sociale de l'élève ;
- Il interfère avec les apprentissages.

➔ Une **observation de l'apparition du comportement** permet à la fois de quantifier et de faire des hypothèses sur les antécédents.

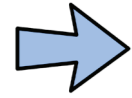
Jours	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
8 heures		x			x			x		x					x
8 heures 30							x					x			
9 heures				x											
9 heures 30															
10 heures															
10 heures 30															
11 heures															
11 heures 30															

Mettre une croix quand le comportement choisi apparaît.



Pour pouvoir **agir en amont en aménageant l'environnement**, il faut observer **dans quel contexte** apparaît ce comportement ?

- Quels sont les **antécédents directs** (ce qui s'est passé avant, qui était présent, dans quelle situation, comment était l'environnement, à quel moment, etc.).
- Quels sont les **événements contextuels caractéristiques de l'enfant** (son niveau de communication, ses réactions aux stimulations sensorielles, son état de santé, etc) ;



Pour définir une stratégie de réponse adaptée, il est nécessaire de s'interroger sur **les conséquences** qui ont suivi ce comportement. Plusieurs réponses sont à envisager tout en privilégiant une posture calme et patiente face à un comportement problème :

- **Le retrait d'attention** : Le fait de ne pas porter attention à un comportement, de rester neutre, sans aucune réaction peut parfois permettre son **extinction**. Cette réponse est adaptée aux situations dans lesquelles l'élève souhaite attirer l'attention. Il faut toutefois rester vigilant de façon à ce que l'élève ne se mette pas dans une situation dangereuse. Cette réponse nécessite une cohérence de la part des adultes et de tenir sur la durée. Le fait de ne pas intervenir peut parfois être perturbant pour les autres élèves.



Je veux que L'AVS s'occupe de moi alors je crie. Si il ne vient pas, je crie plus fort. Au bout de plusieurs essais, je me rends compte que je n'obtiens pas ce que je veux de cette façon.

- **La réprimande verbale** : Cette réponse n'est pas particulièrement adaptée pour les élèves avec TSA en raison de leurs difficultés à décoder les émotions et les réactions d'autrui. Certains enfants peuvent même considérer cette façon d'intervenir comme une réponse satisfaisante. La punition est pour eux une marque d'attention qui peut les inciter à reproduire le comportement problème. Il est nécessaire de faire succinctement le rappel de ce qui est interdit.

- **L'isolement** : Le temps d'isolement (*time out*) doit toujours être de courte durée (10 minutes maximum) et l'AVS ne doit jamais rester seul avec l'élève. Il est important de réfléchir à un lieu sécurisé où l'AVS et l'élève restent visibles ou audibles d'un autre adulte. Cette réponse n'est pas à utiliser dans le cas où l'élève cherche à éviter une situation car il obtient satisfaction.



Chaque fois que je ne veux pas faire une activité, je me roule par terre. L'AVS m'emmène dans le couloir et je ne fais pas l'activité.

- **La réparation** : cette réponse consiste à annuler les effets entraînés par le comportement problème et notamment lors des situations où l'élève veut éviter une situation. L'environnement revient à l'identique du moment qui a entraîné le comportement inapproprié.



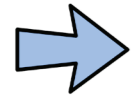
Si je ne veux pas faire la peinture, je renverse le pot sur la table. L'AVS me fait nettoyer la table et je dois faire l'activité.

- **L'immobilisation momentanée** : cette réponse est adaptée en cas de comportement dangereux. Il s'agit de contenir l'élève avec bienveillance pour assurer sa sécurité ou celle des autres enfants.

Quand il y a trop de bruits dans la classe, je me frappe le visage. L'AVS immobilise momentanément ma main pour que je stoppe ce comportement.







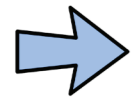
### En cas de situation problème :

- Remplir une fiche d'analyse de la situation sur le modèle suivant pour permettre de décrire de façon factuelle ce qu'a fait l'élève mais aussi les adultes :

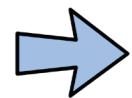
Dates et heures	Antécédents	Comportement	Conséquences
	<p><b>Événements contextuels :</b></p> <p>L'élève est non verbal</p> <p><b>Antécédents immédiats :</b></p> <p>L'activité proposée est nouvelle pour l'élève</p> <p>L'AVS reformule la consigne de l'enseignant</p>	L'élève crie et jette le matériel	<p>La maitresse demande à l'AVS de sortir l'élève de la classe.</p> <p>L'élève est sorti de la classe</p>

- Engager une réflexion pour élaborer des pistes d'action (pour faire suite à l'exemple ci-dessus) :  
*Aménager la situation d'apprentissage en simplifiant l'activité ;*  
*Apprendre à l'élève à dire (utiliser un pictogramme) quand c'est difficile ;*  
*Proposer un temps d'arrêt très court puis une guidance physique pour que l'élève termine l'activité ;*  
*Il est important que l'élève n'associe pas le comportement de crier avec la fonction « éviter l'activité ».*

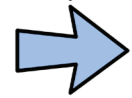
Le principe des **méthodes comportementales** est fondé sur 3 interventions :



**Agir en amont** sur ce qui peut permettre d'éviter que ce comportement se produise (stratégie proactive) ;



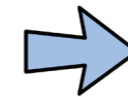
**Apprendre** à l'enfant un comportement approprié ;



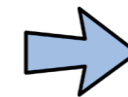
**Agir sur ce qui se passe après** en renforçant les comportements appropriés (stratégie réactive). Tout comportement avec des conséquences positives aura tendance à se reproduire alors que tout comportement avec des conséquences négatives ou neutres finira par ne plus réapparaître.

## 4. Favoriser la participation de l'élève aux activités prévues dans tous les lieux de vie considérés

L'élève avec TSA peut rencontrer des difficultés dans les coins jeux de la classe ou dans la cour de récréation dans la participation aux jeux de faire semblant. En raison de ses faibles capacités d'accès à l'imaginaire et à son déficit dans les interactions sociales, il peut lui être difficile d'accéder aux jeux symboliques. Il peut volontiers aller dans ces différents coins jeux mais jouer de façon déconcertante pour les autres élèves : aligner les animaux, regarder tourner les roues des voitures, etc.



**Sensibiliser les autres élèves** en leur expliquant qu'il est possible de jouer de façon très différente ;

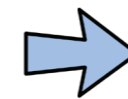


**Favoriser l'imitation** en leur montrant comment jouer dans les différents coins jeux et en s'appuyant notamment sur des thématiques du quotidien (prendre un repas, faire les courses, etc.). Certains élèves vont être en capacité d'imiter en reproduisant les paroles avec les mêmes intonations de voix ;



Etre vigilant sur le fait que pour certains élèves, il peut être difficile de mettre une limite entre la fiction et la réalité ;

*Si tu me demandes de faire le chien, je peux mordre réellement.*



Expliquer à l'élève que le cube devient une voiture et la boule de pâte à modeler un gâteau est souvent relativement complexe. Il est possible d'utiliser avec certains élèves des figurines pour reproduire des histoires connues de façon répétitive ;



**Solliciter un ou deux élèves** volontaires pour jouer dans la cour de récréation à un jeu connu de l'enfant avec TSA pendant 5 minutes et prévoir ensuite une activité de répit seul ou avec l'AVS. Cette activité peut, éventuellement, en accord avec l'équipe pédagogique, se dérouler dans la classe pour le rassurer. Faire jouer l'enfant pendant la récréation n'est pas forcément un but à atteindre ni un échec si l'élève n'y parvient pas.

**La pratique de l'EPS** peut parfois se révéler complexe pour l'élève avec TSA au delà de ses difficultés praxiques. Après explication et démonstration, la forme « atelier » ou « circuit » fonctionne généralement assez bien en raison de la présence d'un espace structuré et de routines. Les **activités collectives ou d'opposition** sont par contre caractérisées par une incertitude et une certaine complexité liée au nombre d'informations à traiter en un temps restreint pour fournir une réponse adaptée.

➔ En lien avec l'enseignant, une adaptation de la situation d'apprentissage doit être mise en œuvre (réduire le nombre de joueurs, réduire la tâche (lancer la balle pour commencer le jeu), accorder plus de temps, etc.)



*Avant de lancer le ballon dans la caisse, les autres joueurs doivent systématiquement me faire une passe. Je dois leur renvoyer le ballon pour qu'ils visent la cible.*

Certaines activités qui rythment l'année scolaire à l'école maternelle (carnaval, fête de Noël, fête de l'école, spectacles, classes transplantées) peuvent être source de perturbation pour l'élève avec TSA.

Il est nécessaire d'engager une réflexion au sein de l'école mais aussi avec les parents et les partenaires pour mettre en place des adaptations et faciliter la participation de l'élève à ce type d'activité.

*Je suis d'accord pour défiler en donnant la main à mon AVS mais je ne veux pas porter un masque ou mettre un déguisement*



Les élèves avec TSA peuvent avoir des difficultés à transférer les apprentissages d'un environnement à l'autre. Un apprentissage acquis dans la classe ou même avec une personne n'est pas forcément reproductible dans la salle d'EPS, dans la cour ou avec un autre adulte.

➔ Il est nécessaire de répéter ces apprentissages en faisant varier dès le début les personnes présentes et les lieux ;

➔ Il est important d'informer régulièrement les parents car souvent l'élève, même verbal, ne partage pas d'un lieu à l'autre les informations sur ce qu'il a fait. Il est possible de mettre en place un cahier de liaison entre l'école et le domicile et éventuellement avec les partenaires pour faciliter la diffusion des informations.

A l'école maternelle, de nombreuses situations d'apprentissage peuvent induire des comportements problèmes pour les élèves avec TSA en raison de leurs difficultés dans les relations sociales.

Le coin regroupement, les activités en atelier, l'EPS, etc... sollicitent les compétences sociales des élèves autant que leurs capacités cognitives.

Pour permettre à certains élèves avec TSA de participer à une situation d'apprentissage dans les meilleures conditions, il est parfois nécessaire de les isoler du groupe classe momentanément avec leurs AVS.

L'élève peut même parfois se voir proposer une activité très différente de celle du groupe classe.

Il est alors important de donner du sens à cette activité parallèle en proposant une présentation du travail réalisé au reste de la classe.

Par exemple, lors d'une activité conte, l'élève avec TSA peut avoir des difficultés de compréhension et perturber le bon déroulement de l'activité. L'AVS peut proposer à l'élève un travail sur les personnages de l'histoire dans un coin de la classe en utilisant des photocopies plastifiées.

Ce travail finalisé est alors présenté par l'enseignant ou l'élève au groupe classe pour faire la synthèse de cette activité conte.

Le lien entre le travail de la classe et celui de l'élève étayé par l'AVS permet ainsi de faire exister les interactions entre pairs et d'inscrire l'élève avec TSA au sein du groupe classe par la valorisation de ses compétences.

# Conclusion

---

Ce guide, non exhaustif, a été réalisé pour proposer des pistes de réflexion autour de l'accompagnement des élèves avec troubles du spectre autistique scolarisés à l'école maternelle.

La singularité de chaque rencontre doit permettre à chaque auxiliaire de vie scolaire de réfléchir sur sa pratique professionnelle.

Accompagner un élève avec TSA nécessite d'avoir soi-même une théorie de l'esprit suffisante pour mieux comprendre ses besoins spécifiques dans le domaine des apprentissages scolaires.

La participation à l'adaptation des situations d'apprentissage en lien avec l'enseignant et l'utilisation «d'outils» spécifiques, transférables à d'autres élèves à besoins éducatifs particuliers, contribueront ainsi à élargir les compétences professionnelles des AVS.

Le travail coopératif qui s'engage entre l'AVS et l'enseignant reste fondamental pour l'efficience de l'accompagnement et doit être étayé par l'apport des partenaires ressources - dont les familles - afin de faciliter la transition de l'enfant à l'élève.



# Ressources

## Bibliographie

MEN.DGSECO, **Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique**, Août 2012  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/38/3/TED\\_eduscol\\_226383.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/38/3/TED_eduscol_226383.pdf)

MEN.DGSECO, **Guide «Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement»**, collection Repères handicap, Scénario-CNDP, Octobre 2009  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/57/5/guide\\_eleves\\_autistes\\_130575.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf)

Commission Education CDCPH de la Loire (42), **Guide pratique de l'auxiliaire de vie scolaire accompagnant un enfant présentant des troubles envahissants du développement (dont l'autisme)** :  
[http://www.autisme42.org/autisme\\_files/file/guide%20avs.pdf](http://www.autisme42.org/autisme_files/file/guide%20avs.pdf)

CHANRION Aurore, **Accueillir un jeune enfant autiste**, Collection Théorie et pratique, Edition Association Une Souris verte, Lyon, octobre 2007.

LAURENT Lydie, **Quelques stratégies pédagogiques pour enseigner à un enfant atteint d'autisme ou autres TED en maternelle**, février 2012.  
<http://www.epsilonalecole.com/63-quelques-strategies-pedagogiques-pour-enseigner-aux-eleves-avec-autisme>

Susa, **Manuel à l'intention des parents ayant un enfant présentant de l'autisme** - AFD Edition - 2008 - 265 pages

LAURENT Lydie, **Epsilon, un écolier extra-ordinaire** - Illustration : V. Cellier - AFD Ed. - 34 pages - 2012

LAURENT Lydie, **Epsilon, un enfant extra-ordinaire** – Illustration : V. Cellier - AFD Ed. – 2006

**A l'école maternelle, l'un de vos élèves est peut-être autiste ?**  
Académie de Lyon en partenariat avec Autisme France et Res Publica, 2012.  
[http://www.autisme-france.fr/offres/file\\_inline\\_src/577/577\\_A\\_13444\\_1.pdf](http://www.autisme-france.fr/offres/file_inline_src/577/577_A_13444_1.pdf)

## Sitographie

**Ressources pédagogiques sur le site de l'Académie de Lyon (et plus particulièrement pour les élèves avec TED et Autisme)**  
<http://www.ac-lyon.fr/scolarisation-des-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers,180188,fr.html>

**Site de l'association belge Participate :**  
<http://www.participate-autisme.be/fr/index.cfm>

**Le site Sclera, proposant une banque de pictogrammes :**  
<http://www.sclera.be>

**Centre Ressources Autisme Rhône Alpes :**  
<http://www.cra-rhone-alpes.org>

**Site avec des ressources sur les troubles envahissants du développement :**  
[guidespratiquesavs.free.fr](http://guidespratiquesavs.free.fr)

## Filmographie

PHILIBERT Frédéric, **Mon petit frère de la lune** - Dessin animé - 2007 - 6 minutes  
<http://eduscol.education.fr/cid66233/ressources-pour-le-premier-degre.html>

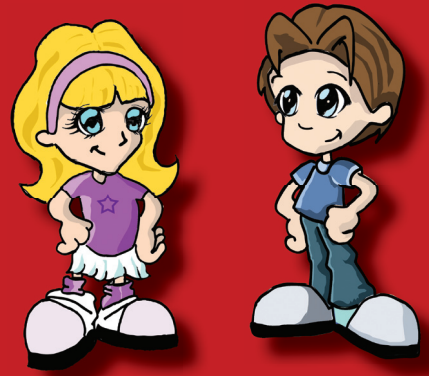
© Emmanuelle EGLIN, Lyon, Janvier 2014  
emmanuelle.eglin@ac-lyon.fr

Mise en page : Nicolas EGLIN  
Photographies : Charlotte EGLIN  
Illustrations : Sébastien BOCHU / Nicolas EGLIN  
Les pictos de la page 28 sont issus du site <http://www.sclera.be>

Merci à Nicole BOCHU, Betty BOUCHOUCHA, Nathalie BOURNAS, Valérie LE NEVÉ,  
Miguel MARTINEZ et Véronique MONTANGERAND, pour leurs relectures et conseils  
dans la réalisation de ce document.

Copie autorisée avec mention impérative de la source.

## Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle



Ce guide est à destination des **auxiliaires de vie scolaire (AVS)** qui accompagnent les élèves avec des troubles du spectre autistique (TSA) scolarisés en inclusion à l'école maternelle. Il 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.

Les missions des AVS sont définies en référence au formulaire **du projet personnalisé de scolarisation (PPS)** dans le cadre du GEVASCO.

Les conseils proposés dans ce guide ne sont pas à utiliser systématiquement avec tous les élèves avec TSA. Il s'agit de **pistes de réflexion** pour un meilleur accompagnement.

L'observation des besoins spécifiques de l'élève et le travail en partenariat avec les enseignants, les familles et les partenaires restent des pré-requis incontournables pour l'efficacité de l'accompagnement.

L'AVS est sous la **responsabilité pédagogique de l'enseignant** et il met en œuvre les adaptations définies lors du travail coopératif avec ce dernier.