

# ADAPTER SA PEDAGOGIE POUR UN ELEVE TSA

L'autisme,  
qu'est-ce que c'est ?



Ce document a été élaboré à partir des textes et références suivants :

- Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle.  
*Emmanuelle EGLIN.*

<http://www2.ac-lyon.fr/services/ain/ash/spip.php?article313&lang=fr>

- Guide Eduscol : Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique.

<http://www2.ac-lyon.fr/services/ain/ash/spip.php?article304&lang=fr>

- Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement. Collection Repères Handicap. SCEREN CNDP.

<http://www2.ac-lyon.fr/services/ain/ash/spip.php?article312&lang=fr>

- [http://www.aba67.free.fr/?traitement\\_aba\\_procedures\\_02\\_augmenter\\_la\\_frequence\\_d\\_un\\_comportement](http://www.aba67.free.fr/?traitement_aba_procedures_02_augmenter_la_frequence_d_un_comportement)
- <http://www.autisme-orthophonie.fr/?p=593>
- [http://www.acgrenoble.fr/ia26.pedagogie/IMG/pdf/Particularites\\_des\\_personnes\\_TS\\_A.pdf](http://www.acgrenoble.fr/ia26.pedagogie/IMG/pdf/Particularites_des_personnes_TS_A.pdf)

## *Les caractéristiques de l'autisme*

Cliniquement, "la triade autistique" caractérise les troubles envahissants du développement par :

- un déficit de la communication
- un déficit des interactions sociales
- des perturbations des intérêts et des activités

La triade autistique entrave le développement de l'enfant et engendre, sa vie durant, des handicaps sévères et lourds de conséquences pour lui-même et la vie familiale.

### **Altérations des interactions sociales**

Les personnes autistes ont une mauvaise appréciation des signaux sociaux ou émotionnels, comme l'intonation de la voix ou les expressions faciales. Elles ont beaucoup de mal à interpréter ce que les autres pensent ou ressentent (théories de l'esprit), elles manquent d'empathie. Les enfants autistes ne savent pas comment jouer de façon interactive avec les autres enfants, ils ont tendance à s'isoler, ne répondent pas à l'appel de leur prénom, fuient le regard.



Ne joue pas avec  
les autres enfants

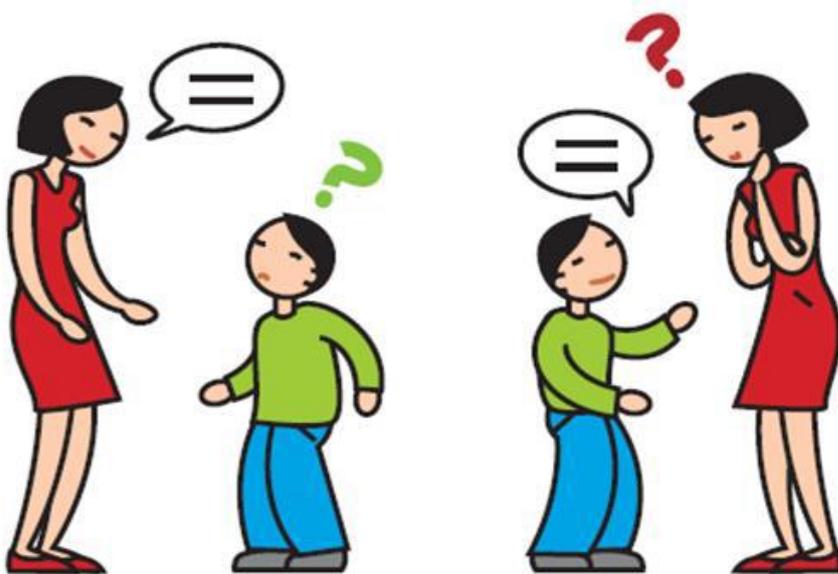


Manifeste de l'indifférence

## Altérations qualitatives de la communication

La communication verbale pose autant de problèmes que la communication non verbale. Mais si certains enfants restent, faute parfois de stimulations ajustées, mutiques et sans langage, d'autres, qui présentent un autisme de « haut niveau », ont des compétences linguistiques presque normales. « Presque », en ce sens que des confusions sémantiques sont observées pour le vocabulaire le plus abstrait. Les expressions métaphoriques posent ainsi particulièrement problème, avec une tendance à les prendre « au pied de la lettre ».

Chez les enfants dont les troubles du langage sont manifestes, on observe fréquemment des phénomènes d'écholalie (répétition régulière de phrases ou de mots), sans en comprendre toujours le sens - en particulier d'écholalie différée (l'écholalie immédiate est la répétition de mots venant d'être entendus, l'écholalie différée consiste à répéter des mots ou phrases entendus dans un autre contexte). Enfin, pour ceux qui s'expriment malgré tout, on observe des incohérences syntaxiques et logiques, une utilisation déplacée des pronoms (le « il » à la place du « je », le « tu » à la place du « je », l'inversion pronominale...), parfois même un « langage idiosyncrasique » : une expression orale faite de mots auxquels sont attribués des sens autres que le sens usuel, voire un langage composé parfois de mots inventés, ne présentant de signification que pour leur auteur.



A du mal à comprendre et à se faire comprendre



Utilise le langage de façon écholalique

## **Caractère restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités**

Les intérêts des enfants autistes sont restreints, leurs activités ont tendance à être stéréotypées et répétitives. Ils peuvent être fascinés par des objets inhabituels (bouts de ficelle, plumes, miettes...), ou utiliser de façon inhabituelle des objets ou des jouets (faire tourner indéfiniment une roue de petite voiture...). Souvent ils ont besoin de rituels plus ou moins complexes et supportent très mal les changements dans le quotidien.

Il existe des stéréotypies : gestes répétitifs comme se balancer ou tourner sur soi-même. Les personnes autistes peuvent également présenter des comportements auto-agressifs et des automutilations.

Tous ces comportements sont plus ou moins envahissants, et peuvent persister ou au contraire s'atténuer. Ils peuvent également être renforcés ou réapparaître à certaines périodes de la vie. Il sera alors important d'essayer de comprendre les facteurs pouvant entraîner ce type d'aggravation.



**Présente  
des comportements  
bizarres**

- **Des difficultés sensorielles et perceptives**

À ces trois grands traits de la pathologie autistique, il convient d'ajouter des aspects sensoriels. En effet, l'hypersensibilité et l'hyposensibilité sont souvent présentes chez les personnes avec autisme. Une personne hypersensible réagira de manière excessive aux stimuli sensoriels 'ordinaires'. Celle qui est hyposensible réagira peu ou pas du tout aux stimuli. Cette sensibilité peut toucher différents sens. Il est également possible que l'hyper et l'hyposensibilité s'alternent et que cette fluctuation ne touche qu'un seul sens.

Sur le plan auditif : À quel bruit réagit-il mal ? Quel bruit provoque une gêne chez lui ?...

Sur le plan visuel : Est-il hypersensible à la lumière ? A un détail ?

Sur le plan tactile : Contact non supporté avec certaines textures ?

Sensibilité à la douleur : Est-il hypo sensible ou hypersensible ?

*Il est important de les connaître, pour anticiper et adapter l'environnement*



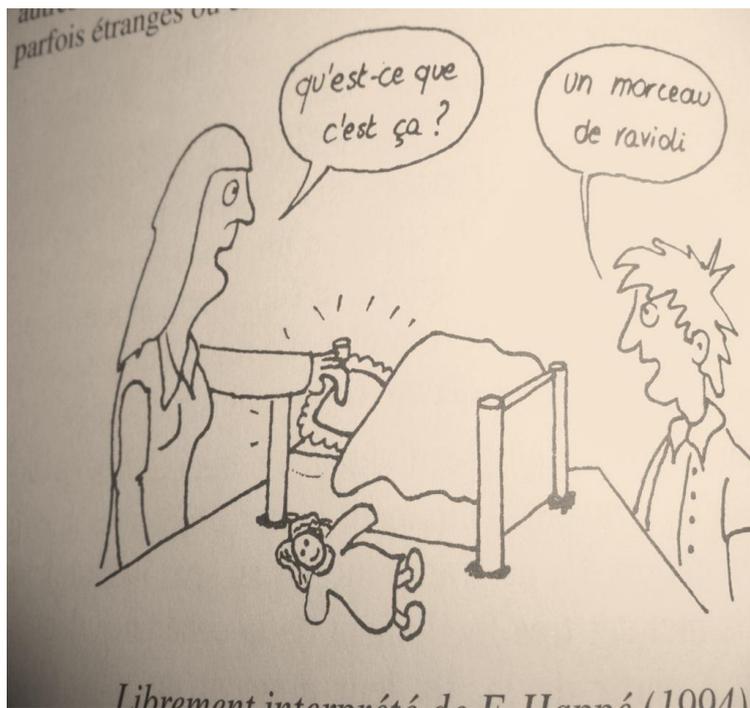
Peut être hypersensible  
aux sons, aux odeurs ...

## Un fonctionnement cognitif particulier : « une pensée en détails »

Notre appréhension du monde repose sur la construction d'une perception globale permettant d'aller aux détails : les détails prennent sens dans la globalité.

L'atteinte autistique impliquerait au contraire une pensée en détails

- Fonctionnement visuel porté sur les détails
- Difficulté d'accès à l'image globale



Réponse étrange, absurde de ce jeune garçon ?



Hors contexte : le sens « ravioli » ne semble plus ni étrange ni absurde.

## *Les principes pédagogiques*

Trois dimensions doivent retenir l'attention c'est à dire trois grands principes pédagogiques que l'on doit adapter lorsqu'il s'agit de travailler avec des jeunes présentant des troubles envahissants du développement. Il s'agit de la dimension du groupe dans les apprentissages, de l'utilisation du langage oral, et de la recherche a priori de sens dans les activités. Trois aspects auxquels l'enseignant ne doit pas renoncer, mais qui ne sont pas prioritaires lorsqu'on enseigne à des enfants présentant de l'autisme ou des troubles apparentés. Ils doivent plutôt devenir des objectifs à atteindre.

### **Le groupe**

Enseigner, c'est s'appuyer sur la dynamique du groupe pour développer les apprentissages. Mais l'exploitation du conflit sociocognitif est, avec des enfants autistes, difficilement envisageable. Il n'est d'abord pas du tout certain que l'élève autiste se sente concerné lorsque l'on sollicite le groupe classe. Il a plutôt besoin que l'on s'adresse personnellement à lui. Ce qui fait problème, c'est d'abord la socialisation : l'élève autiste tirera souvent davantage bénéfice d'une interaction avec l'adulte ou le tuteur dans une prise en charge individualisée, plutôt que de l'apprentissage collectif. Il n'en reste pas moins un objectif à atteindre, et on veillera à préserver des moments réguliers d'activités collectives.

### **Le langage oral**

Le plus souvent, on s'appuie sur le langage oral pour enseigner, donner des consignes de travail, développer des explications sur ce qu'il y a à comprendre et à apprendre. Mais l'autisme se traduit aussi par des altérations de la communication verbale. On recommande donc de simplifier son langage, d'éviter à tout prix les phrases longues et syntaxiquement complexes. Les enfants autistes sont beaucoup plus réceptifs aux supports visuels et, pour ce qui est des consignes de travail, il leur sera plus facile de s'appuyer sur des consignes écrites, voire représentées par des images ou des photos. Cela ne signifie pas que l'on doive renoncer au

langage verbal : comme à propos du groupe, il faut garder l'oral comme objectif. Il ne s'agit pas de le considérer comme point de départ ou comme unique outil pour enseigner, mais comme point d'arrivée idéal. Cela représente une difficulté pédagogique supplémentaire, qui oblige l'enseignant à diminuer le poids du langage verbal dans sa communication avec les élèves.

### **L'accès préalable au sens**

Avec les élèves autistes, il faut souvent partir d'exercices, étayer et accompagner leur résolution concrète, les multiplier jusqu'à ce que l'enfant en maîtrise la structure de traitement, enfin faire varier le contexte pour que l'enfant puisse entrer dans la généralisation. C'est en faisant et en s'exerçant que le jeune présentant des troubles envahissants du développement accède le plus facilement au sens. Cela ne signifie évidemment pas que l'on renonce à ce sens : simplement, on n'en fait pas une condition préalable incontournable. Cela ne signifie pas non plus que l'on puisse proposer n'importe quel exercice - on essaie d'offrir des activités à la portée de l'enfant, susceptibles de s'articuler à des activités antérieures mettant en jeu les mêmes principes. C'est parce que la pensée autistique est plutôt une « pensée en détail » que l'on ira ainsi d'un particulier à un autre particulier, en aidant à construire progressivement le général, c'est-à-dire le concept, qui seul peut véritablement fournir le sens de ce que l'on a appris.

## Concrètement en classe ...

### - *Observer et transmettre les signes révélateurs d'un problème*

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.

### - *S'assurer que les conditions de sécurité et de confort soient remplies*

Expliquer l'utilité de chaque lieu ou espace de la classe et l'activité associée (coin jeu, coin peinture, salle de motricité) en :

- Attribuant à chaque lieu une photo de l'élève en activité
- Prévoyant qu'un lieu peut être utilisé pour différentes activités et anticiper en montrant la photo de l'activité associée

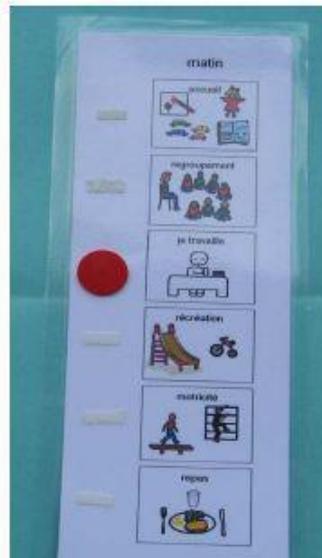
Sécuriser l'environnement et notamment les espaces ouverts en :

- Proposant un cerceau pour l'EPS
- Affichant un pictogramme qui interdit l'entrée
- En délimitant, si besoin, un espace dans la cour

Matérialiser le temps en :

- Mettant en place un EDT (emploi du temps) personnalisé. L'apprentissage de cet EDT peut commencer par l'association de 2 activités (travail puis jeu) et lorsque l'enchaînement est acquis et généralisé, l'EDT intégrera la demi-journée puis la journée. Si besoin, utiliser des casiers.
- Indiquant la durée de chaque activité (Timer)
- Prévenir l'élève de la fin imminente de l'activité pour lui faciliter la transition lors du changement d'activité

## Exemples d'emploi du temps



MATIN	
<del>X</del>	Quoi de neuf
<del>X</del>	Lecture
	Répondre aux questions
	Orthographe
	Dictée
	Récréation
	Mathématiques

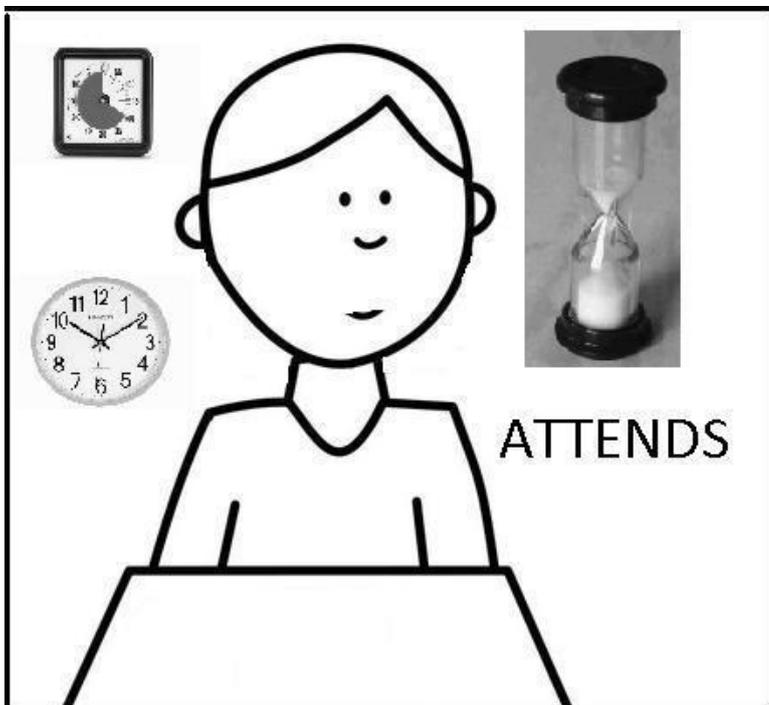


La 1ère image est détachée, posée sur la table de l'élève puis placée dans la boîte « fini » à la fin de l'activité. Sur le 2ème exemple, le rond rouge symbolise l'activité en cours et les croix, les activités terminées.

Lorsqu'il y a un changement dans l'emploi du temps, il faut qu'il apparaisse visuellement. Sur l'image, la croix rouge symbolise l'activité annulée ; à côté est placée l'activité qui remplace celle qui est annulée.



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.



Une image pour indiquer que l'enfant doit attendre.

Faire attention aux stimulations sensorielles en :

- Limitant les nuisances du bruit extérieur surtout lors des moments de transition (habillage) en proposant, par exemple, un casque anti-bruit
- Créant un coin refuge où les stimulations sont moindres (bruit, lumière) et où l'élève peut se réfugier (possibilité d'avoir une carte « pause »)



- *Aider à l'installation matérielle*

Réfléchir à un espace de travail défini et bien identifié par l'élève (coller sa photo et/ou son étiquette prénom).

Organiser cet espace selon le type de guidance apportée :

- Travail en face de l'adulte (guidance verbale spécifique)
- Travail à côté de l'élève (guidance gestuelle spécifique)
- Travail assis derrière l'élève (guidance physique spécifique)

Epurer et organiser l'espace de travail.

Organiser les activités à faire (à gauche à réaliser, à droite terminées)

Si l'élève a du mal à rester assis, placer le bureau dans un espace contenant (siège à accoudoirs)



## - Faciliter les déplacements

Proposer des repères visuels pour identifier chaque lieu et faciliter les transitions (tu es : photo du coin peinture, tu vas aller : photo de la cour)

En accord avec l'équipe pédagogique, afficher sur chaque porte la photo du lieu avec les adultes qui l'occupent

Pour les déplacements pouvant être source de problèmes :

- Différer l'arrivée par rapport au groupe
- Proposer un objet de transition d'un lieu à l'autre
- Faire écouter à l'élève une même chanson avant d'entrer dans le nouveau lieu pour introduire une routine

## - Adapter le travail demandé

Présenter les activités en spécifiant bien l'objectif ainsi que l'aide apportée.

Les élèves TED ayant du mal à utiliser plusieurs sens simultanément, il est nécessaire d'adapter la tâche proposée ainsi que la consigne qui la précède. En effet, ce défaut de transmodalité se traduit par la difficulté pour les personnes autistes à activer plusieurs sens à la fois, contrairement aux personnes ordinaires qui peuvent activer plusieurs sens à la fois.

Ainsi, prononcer la phrase « Regarde-moi quand je te parle ! » implique l'activation de deux sens, l'ouïe et la vue ce qui n'est pas possible chez l'enfant autiste. Il faut donc lui demander d'écouter dans un premier temps, puis de regarder.

Une personne autiste doit se débrancher à chaque fois pour activer un sens : d'où la nécessité de séquentialiser la tâche et la consigne avec une seule information à la fois. Il faut donc décomposer le travail à réaliser en séquences afin de faciliter sa réussite (le féliciter après chaque étape)



Exploiter les centres d'intérêt des élèves sans s'y enfermer.

S'appuyer sur le visuel pour soutenir la parole. Ces images permettent de faciliter la mise en activité (symbolisation pour la consigne via un objet, une image ...), la compréhension et la réalisation. Il est aussi pertinent de proposer une image du modèle attendu.

Proposer des fiches de travail conçues sur le même modèle 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 et en proposant un rangement (casiers)

- *Adapter son intervention auprès de l'élève*

- Proposer à l'élève d'être actif en tout temps, ne pas hésiter à lui mettre des choses dans la main. L'enfant étant occupé, cela permettra d'éviter les autostimulations paralysantes (stéréotypies = mouvements répétitifs).
- Réfléchir à la guidance proposée. Il y a 6 types de guidance : verbale, visuelle, gestuelle, par modelage, physique et environnementale. La guidance insuffle le comportement attendu, elle aide à l'enseigner, et évite la recherche par essai-erreur : il s'agit d'enseigner le bon comportement par un apprentissage sans erreur. Elle permet de faire apparaître un comportement qui n'apparaîtrait pas sans elle.

On peut mettre en place une guidance de 2 façons différentes :

- soit on commence par une guidance importante pour que la tâche soit réussie, pour éviter de mettre en échec l'élève et lui montrer comment réussir. Dans ce cas on diminue progressivement la guidance, en l'atténuant en partant du début ou de la fin (enchaînement avant ou arrière).

- soit on voit comment l'élève peut effectuer la tâche seul, s'il ne réussit pas complètement on met en place une guidance a minima, que l'on augmente progressivement si la tâche n'est toujours pas réussie.

Dans le cas où l'on commence par une guidance importante pour éviter l'échec, il faut penser à l'estompage avant même de commencer à mettre en place les guidances. En effet, la guidance est destinée à être temporaire, il faut donc réfléchir en amont à la façon dont nous allons pouvoir la/les retirer progressivement. L'objectif final est bien que le comportement se poursuive/que la tâche soit toujours réussie sans guidance, dans toutes les situations fonctionnelles et naturelles.

Utiliser un renforçateur, c'est un stimulus présenté de manière répétée après un comportement et qui augmente la fréquence d'apparition de ce comportement. Un comportement qui est suivi d'une conséquence positive va se maintenir, voire devenir plus fréquent, alors qu'un comportement qui est suivi d'une conséquence négative va devenir moins fréquent. La différence entre les adultes et les enfants ou les personnes autistes est que nous pouvons nous contenter de renforçateurs abstraits (notre salaire peut être viré directement sur notre compte sans voir les billets) et différés (seulement donné à la fin du mois, alors que nous allons travailler tous les jours) tandis que les jeunes enfants et les personnes autistes, surtout de bas niveau, ont besoin de renforçateurs concrets et immédiats que l'on pourrait qualifier de récompenses (un bonbon, l'utilisation d'une tablette, lire un livre etc.). Pour être efficace, le renforçateur doit être délivré dans les 2 secondes qui suivent l'émission du comportement. Après, c'est trop tard ! Les renforçateurs doivent disparaître à terme et sont évolutifs et variables en fonction de l'âge du l'élève et du contexte. Ainsi, avant d'utiliser un système de jetons (pouvant être remplacé par des petites voitures), assez abstrait et distancié, commencer par donner le renforçateur immédiatement puis évoluer vers les jetons.

## Exemple de système de motivation à la tâche



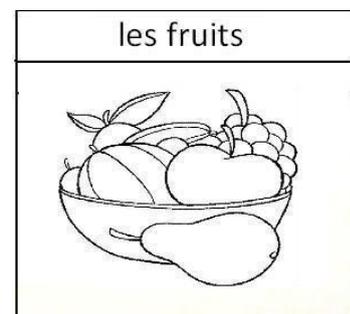
*La photo de l'objet, de l'activité ou du jeu choisi est posée dans le cadre.*

*Des smileys sont posés sur les ronds à chaque étape de la tâche lorsqu'elle est franchie. Au bout de 5 smileys, l'élève bénéficiera de son renforçateur.*

### - Adapter les consignes

Apprendre à l'élève que les consignes collectives s'adressent aussi à lui en le nommant puis en lui répétant dans un 1<sup>er</sup> temps.

Décomposer la consigne visuellement afin que l'élève s'y réfère tout au long de l'activité sans avoir à la maintenir en mémoire.



Limiter les gestes et les mimiques et laisser un temps de latence pour que l'élève intègre la consigne.

S'assurer que l'élève est en posture d'écouter (nommer son prénom) et simplifier les consignes en utilisant un vocabulaire concret, répétitif et connu de l'élève.

- *Aider l'élève à communiquer*

Aider l'élève à accepter le contact oculaire et à développer l'attention conjointe

Utiliser les aides visuelles ou les méthodes de communication déjà en place

- Le programme PECS
- Le programme MAKATON
- Le programme ABA VB



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.

Apprendre à l'élève à demander de l'aide en utilisant un pictogramme.



Apprendre à l'élève à attirer l'attention avant toute interaction.

Inciter l'élève à effectuer des demandes en plaçant des objets hors de sa portée.

Lui apprendre à respecter les tours de parole en utilisant par exemple le bâton de parole.

Accentuer les émotions exprimées en les théâtralisant pour aider l'élève à les percevoir et à les nommer.

Construire avec l'élève un imagier des émotions qu'il peut pointer et verbaliser.



### - *Rappeler les règles de vie*

Constituer un carnet individuel de règles en privilégiant les formes affirmatives pour dire à l'élève ce qu'il doit faire et barrer les comportements interdits.

Mettre en place un pictogramme « Stop » ou une « croix » ou un geste pour qu'il arrête un comportement inadapté.

Proposer un coin-repli où l'élève peut réaliser ces stéréotypies sans être source de perturbation pour le groupe-classe et être lui-même tranquille.

Apprendre à l'élève à attendre sur un temps défini en utilisant un pictogramme et/ou un minuteur le temps d'une chanson. Il est possible de proposer un lieu spécifique pour attendre. Utile pour faciliter l'acceptation du temps de regroupement ou attendre son tour.

Pour les temps de regroupement, proposer à l'élève de rester assis sur sa chaise (avec accoudoirs) durant un instant très court à proximité du groupe. A l'issue de ce temps, féliciter avec un renforçateur et le laisser s'occuper pour la fin du regroupement. Augmenter petit à petit ce temps et proposer progressivement à l'élève de s'asseoir à côté d'un élève calme.

La gestion des temps informels étant complexe pour l'élève TED en raison de déficit d'initiative, il est nécessaire 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.

Aider l'élève à gérer le volume de sa voix, et notamment quand il doit être silencieux en utilisant un pictogramme.

En cas de sanction, expliquer à l'élève en se référant à son carnet de règles.

Face à un comportement inadapté, il faut d'abord l'observer afin de le quantifier et faire des hypothèses sur les antécédents en analysant le contexte (antécédents directs : que s'est-il passé et événements contextuels caractéristiques de l'élève : niveau de langage etc. ...)

Plusieurs types de réponses :

- Retrait d'attention de l'adulte (ne plus faire attention à l'élève) qui permet parfois l'extinction du comportement
- Réprimande verbale, (pas très souvent adaptée et entraîne parfois l'effet inverse)
- L'isolement de courte durée
- La réparation dans les situations où l'élève veut éviter une situation
- L'immobilisation momentanée quand danger

En cas de problème, remplir une fiche d'analyse afin d'élaborer des pistes d'actions basées sur 3 types d'intervention :

- Agir en amont pour éviter que ça se reproduise
- Apprendre à l'enfant un comportement approprié
- Agir sur ce qui se passe après en renforçant les comportements appropriés (stratégies réactives). 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

- *POUR CONCLURE*

Toujours penser que l'utilisation d'un outil est un apprentissage en lui-même. Il faut donc laisser le temps à l'élève de s'approprier l'outil et de considérer qu'au départ c'est un objectif en lui-même. Il faut donc qu'il utilise l'outil en réalisant une activité qu'il maîtrise.

Pensez aussi que plus l'outil est personnalisé pour l'élève, mieux il sera investi par lui. Donc faire des essais avec lui pour voir ce qui fonctionne.

N'oubliez pas que chaque enfant est unique et ne répond pas à tous les critères cités, donc que l'échange avec les parents est primordial pour comprendre l'enfant et, ainsi, travailler avec l'élève qu'il va devenir.

# Fiche d'analyse de la situation

Elève : \_\_\_\_\_

*OBJECTIF : décrire de façon factuelle ce qu'ont fait l'élève et les adultes*

Date	Activité	Antécédents*	Comportement (durée, intensité)	Réponse et Conséquences
Heure début :  Heure fin :		<u>Événements contextuels :</u>		
<b>Lieu</b>		<u>Antécédents immédiats :</u>		
<b>Adulte présent</b>				

\* Événements contextuels des caractéristiques de l'élève : son niveau de communication, ses réactions aux stimulations sensorielles etc.

Antécédents immédiats : ce qui s'est passé avant, qui était présent, dans quelle situation, comment était l'environnement

