



Mieux connaître pour mieux accompagner

Guide pour la scolarisation des élèves ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA)



Guide pour la scolarisation des élèves TSA

Le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est un trouble neurobiologique, au sein d'un ensemble plus vaste de troubles neurodéveloppementaux (TND).

Ce trouble génère un certain nombre de spécificités ou d'altérations qui placent l'entourage de ces enfants ou adolescents en difficulté dans l'accompagnement qui peut leur être proposé.

C'est la vocation de ce fascicule, conçu initialement par les efforts conjoints de **l'Éducation Nationale** (Mission départementale ASH handicap 29), des **Services d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile (SESSAD)** TED du Finistère (SESSAD Autisme Brest & Service d'Accompagnement Comportemental spécialisé [SACS] de Quimper), de **l'association ASPERANSA** (Association pour la Sensibilisation à la Protection, l'Éducation et la Recherche sur l'Autisme, et Notamment le Syndrome d'Asperger), et du **Centre Ressources Autisme (CRA) Bretagne**, de répondre aux difficultés de ces professionnels, enseignants et accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH).

Il propose quelques explications et idées pour aider à la scolarisation.

Cette version est une actualisation du 30 juin 2020.

Chaque enfant est différent !

C'est par les échanges entre les intervenants qu'un projet cohérent sera élaboré.

Ce guide est destiné à être utilisé en collaboration avec l'enseignant. Il constitue un socle d'aide à l'accompagnement des enfants et adolescents autistes à l'école.



Version 1.1

Revue par le comité scientifique et de formation de l'académie de Rennes

Sommaire

I) Autisme, TSA : qu'est-ce que c'est ?!	5
A) Quelques définitions	5
B) Caractéristiques de l'élève autiste	6
1) Fonctionnement intellectuel	6
2) Troubles corporels et sensoriels	9
3) Altération des interactions sociales	11
4) Résistance au changement	12
5) Intérêts restreints	13
6) Difficultés à gérer les émotions	13
II) Quelques exemples d'aménagements possibles	15
1) Adapter l'environnement et fournir des repères !	15
2) Prendre en compte les difficultés attentionnelles	15
3) Difficultés de compréhension	16
4) Difficultés d'expression orale et écrite	16
6) Utiliser et valoriser les points forts	16
7) Favoriser l'autonomie	17
8) Stratégies adaptées	17
9) Temps libres et récréations	17
10) Aspects comportementaux	18
III) Partenariat avec les parents	18
IV) Appendices	19
1) Ressources	19
2) Lexique	20
3) Annexes : outil de liaison	22

Tous les termes qui apparaissent *en violet et en italique* sont définis dans le lexique à la fin du document

I) Autisme, TSA : qu'est-ce que c'est ?!

A) Quelques définitions

La science évolue, et il en va de même de notre regard et des connaissances scientifiques sur l'autisme.

L'autisme est un trouble du neuro-développement qui se caractérise par des difficultés importantes et persistantes de la communication et des interactions sociales (anomalies de la réciprocité socio-émotionnelle, de la communication verbale et non-verbale...) et le caractère restreint et répétitif des schémas comportementaux, intérêts et activités. Ces symptômes sont souvent associés à de l'hyper- ou de l'hypo-réactivité aux stimulations sensorielles ou un intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement.

Le *TSA* est caractérisé par des difficultés dans les deux domaines suivants (on parle de « dyade ») :

- Communication sociale ;
- Intérêts et comportements restreints et stéréotypés, et *altérations sensorielles*.

Le diagnostic est précisé, en ajoutant plusieurs éléments permettant de le spécifier :

- Avec ou sans déficit intellectuel associé ;
- Avec ou sans altération du langage associée ;
- Etc.

Il existe une grande variabilité de l'expression de ce trouble qui induit une forte hétérogénéité entre les personnes avec autisme. D'un enfant ou adolescent à l'autre, l'autisme va donc se manifester de façon très différente. Chaque élève avec autisme aura des besoins éducatifs particuliers, et il n'existe pas de méthode miracle fonctionnant avec tous.

Pour un suivi de qualité, il est indispensable de travailler en lien étroit avec les parents, les enseignants et autres professionnels. Chacun apporte sa propre contribution à l'évolution positive de l'élève et chacun a à apprendre des autres.

Pour tel élève, on devra d'abord travailler des prérequis qui seront indispensables avant d'envisager l'orientation à l'école ; pour tel autre, la scolarisation sera très appropriée, mais il faudra aménager les apprentissages afin qu'il puisse pleinement bénéficier du contact avec les autres élèves. Quels que soient leurs difficultés ou leurs potentiels, tous les élèves avec autisme gagneront, dans un cadre adapté, à développer des compétences de groupe (apprendre à s'asseoir, à être calme, à faire la queue ou attendre son tour, etc.).

Certains élèves avec autisme ne donnent pas l'impression d'acquérir les apprentissages scolaires de façon habituelle, pourtant ils intègrent beaucoup de connaissances.

B) Caractéristiques de l'élève autiste

Les particularités de l'élève avec autisme sont diverses, et peuvent connaître une grande variation d'un élève à l'autre. Ce sont elles qui vont entraîner des difficultés dans leur fonctionnement, et ainsi les amener à produire des troubles du comportement.

Ces particularités peuvent relever :

- Du fonctionnement intellectuel (ce qui peut inclure la déficience intellectuelle/le trouble du développement intellectuel) ;
- Des troubles corporels et sensoriels ;
- De l'altération des interactions sociales ;
- De la résistance au changement ;
- Des *intérêts restreints* ;
- De la difficulté à gérer les émotions.



Une fatigabilité importante peut augmenter ces difficultés ; et, réciproquement, ces particularités peuvent induire une fatigue importante de ces élèves.

Aucun élève autiste n'aura toutes ces particularités. Certains auront un trouble du développement intellectuel, d'autres non ; certains auront de graves difficultés sensorielles, certains en souffriront beaucoup moins...

1) Fonctionnement intellectuel

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Compétences hétérogènes	<p>Intelligence normale, voire pics de compétences</p> <p>Points forts fréquents : attention aux détails, mémoire, approfondissement d'un domaine particulier.</p> <p>Perception du monde plutôt visuelle (en passant par l'image), ou plutôt verbale (en passant par les mots).</p> <p>Sensibilité aux valorisations verbales pouvant être très variables.</p>	<p>Valoriser les centres d'intérêt ; les utiliser pour motiver l'élève à faire un travail scolaire.</p> <p>Utiliser la mémoire visuelle (planning, <i>carte mentale</i>, codes couleurs...) plutôt que verbale. Utiliser des règles très claires et explicites, plutôt que des consignes informelles ; s'appuyer sur des supports écrits pour redoubler la consigne faite à la classe.</p> <p>Prendre en compte que pour certains élèves les valorisations sociales représentent peu d'intérêts, une valorisation par une la permission de faire une activité appréciée par l'élève peut s'envisager.</p>

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Trouble du développement intellectuel	Chez certains élèves, retard global du développement intellectuel. Difficultés dans le raisonnement, la résolution de problème, l'abstraction. Difficultés dans l'adaptation, l'autonomie, la responsabilité...	Aménagement des exigences scolaires en fonction du niveau de déficit mesuré. Préférence donnée aux enseignements fonctionnels (ex. : se laver seul) plutôt qu'académiques (ex. : faire du calcul mental).
Troubles du langage	Absence de parole, ou vocabulaire limité à quelques mots. Au niveau expressif : troubles syntaxiques, trouble de la parole, vocabulaire restreint (ou développé dans un seul domaine). Troubles de l'intonation et du rythme. Difficultés de compréhension et troubles de la pragmatique (usage social du langage : humour, implicite). Difficultés conversationnelles : <i>Écholalie, stéréotypies verbales, jargon...</i>	Modalités de communication alternative (pointage, <i>PECS</i> , <i>MAKATON</i> , etc.). Privilégier/soutenir par la communication par l'image (échange de pictogrammes, plannings visuels, etc.) Partenariat avec les orthophonistes (accès au classeur <i>PECS</i> en classe, apprentissage de la <i>LSF</i> , etc.). Apprentissage des <i>habiletés sociales</i> en ateliers (petits groupes structurés et homogènes). Ne pas reformuler, ou noyer sous un déluge de verbalisation ; être économe de mots auprès de l'élève. Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : exprimer un avis ou un besoin, Cycle 2 et 3 : participer à des échanges dans des situations diverses, C4 : participer de façon constructive à des échanges oraux.
Difficultés attentionnelles	Grande distractibilité (perméables à l'environnement et/ou à leur monde interne). Difficulté à écouter les consignes collectives. Peu d'autonomie dans la gestion du quotidien et le travail scolaire...	Écarter toutes les sollicitations sensorielles parasites (structurer l'espace en box de travail, ne pas surcharger les murs, placer à côté d'un mur, étouffer les bruits/lumières trop vifs, etc.). Redoubler la consigne verbale avec une consigne écrite, ou un support visuel, placés sur la table Mettre en place un planning visuel ; découper une tâche complexe en tâches simples (chaînage) illustrées. Prévoir des pauses. Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : L'enseignant sait mobiliser l'attention de tous dans des activités, Cycle 2 et 3 : maintenir une attention orientée en fonction du but, C4 : écoute attentive et active.

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Gestion particulière de l'attention	Difficultés à s'organiser et à généraliser. Débordés par trop d'informations simultanées. Préférence pour le traitement d'une seule information (soit regarder, soit écouter, soit écrire...)...	Faire varier dès le début des apprentissages, les matériels, personnes, lieux, etc. Utiliser un planning visuel papier et/ou virtuel (Montre connectée, tablette, iPhone, etc.). Utiliser un seul canal sensoriel à la fois (ex. : seulement l'ouïe) ; ne pas exiger que l'élève regarde/écrive en même temps qu'il écoute. Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : Se repérer dans le temps et l'espace, Cycle 2, 3 et 4 : Se situer dans l'espace et dans le temps.
Possibilité de troubles associés	Difficultés d'apprentissages (langage écrit, compréhension, raisonnement). Troubles <i>visuo-spatiaux</i> . Troubles <i>praxiques</i> . Troubles <i>neuro-visuels</i> ...	Allègement/adaptation des modalités d'examen/de résolution d'exercice : phrases à trous... Mise en place du clavier selon le coût/bénéfice du maintien de l'écriture manuscrite. Suivis/remédiations spécialisés (ergothérapeute, orthoptiste, etc.), rapporter toute évolution/difficulté suspectes.



2) Troubles corporels et sensoriels

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Troubles de la tonicité, de la conscience du corps	Postures inadaptées. Problèmes de graphisme et de géométrie, difficultés à utiliser le matériel, maladresse avec les objets en mouvement et les jeux d'adresse...	<p>Instruments ergothérapeutiques adaptés (chaise ergonomique, crayon avec embout, coussin à picots); allègement de la charge de travail. Passage au clavier ; logiciels de ralentissement des mouvements ; mises en réussite par des jeux d'un niveau adapté.</p> <p>Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : Les élèves s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable,</p> <p>Cycle 2 : maîtriser des gestes de l'écriture cursive Cycle 3 : maîtriser les bases de l'écriture au clavier</p> <p>Cycle 4 : Utiliser des repères extérieurs et des indicateurs physiques pour contrôler son déplacement et l'allure de son effort.</p>
Manque de repères dans le temps et l'espace	Environnement perçu comme embrouillé, voire menaçant...	Cadre structuré (même place, même voisin, espace de travail toujours identique) ; planning visuel (ex. : agenda 1 page/jour avec principaux événements) ; repères sur la table pour poser le matériel.
Hyper- ou hypo-sensibilité aux bruits, lumières, températures, contacts, douleur, odeurs, aliments...	Troubles du comportement. Troubles de la concentration, distractibilité. Fatigabilité...	Tamiser les lumières, éviter les néons, reflets, etc. ; étouffer les bruits, fermer les fenêtres, utiliser lunettes de soleil, casque/bouchons anti-bruit... (personnalisés chez l'audioprothésiste, génériques en magasin de musique). Pauses/temps de retrait sensoriel.

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Trouble de la perception de soi et du mouvement	<i>Stéréotypies</i> (gestes répétitifs).	Proposer des temps dédiés de libre expression des <i>stéréotypies</i> , distincts des temps d'apprentissage, et à l'abri du regard. Apprentissage de stimulations alternatives non-stigmatisantes.
Difficultés à trier les différentes stimulations	Focalisation sur une chose. Stress, colères. Particularités alimentaires...	Évaluer, limiter et réguler le travail « multitâche » (regarder + écouter, écouter + écrire, etc.). Ne pas lui parler pendant une crise (cela rajoute une difficulté chez un élève déjà en situation de « surcharge » sensorielle).

3) Altération des interactions sociales

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Difficultés à comprendre les règles sociales	Problème de compréhension des codes de leur âge, à se faire des amis, à participer à des activités de groupe, à prendre la parole dans le groupe...	Expliquer les intentions sociales Dire de façon très concrète et explicite ce que l'élève doit faire ou ne pas faire (ex. : <i>scenarii sociaux</i> visuels). Entraîner les compétences sociales (« bonjour », « merci »). Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : les progrès de la socialisation se réalisent selon des rythmes très variables, Cycle 2, 3 et 4 : Chaque champ d'apprentissage permet aux élèves de construire des compétences intégrant une dimension sociale.
Difficulté à prendre en compte l'autre	Absence d'interaction (jeu côte-à-côte plutôt qu'en interaction). Difficulté à faire semblant. Difficulté dans le tour de rôle...	Apprendre le jeu de groupe en petit comité. Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : première sensibilité aux expériences morales, Cycle 2, 3 et 4 : s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
Difficulté à comprendre les intentions et les réactions de l'autre	Trouble du comportement, agression. Difficulté à saisir l'humour, le second degré...	Expliquer aux autres élèves les particularités, repérer les signes précédant le trouble pour le prévenir ; pictogramme « interdit ». Éviter les expressions figurées (« la langue au chat »), l'ironie (« bravo » lorsqu'il a cassé quelque chose). Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : Les élèves commencent à saisir les plaisanteries et à en faire, Cycle 2, 3 et 4 : mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message.
Difficulté à réguler son comportement social	Évitement ou agrippement du regard. Difficulté à trouver la distance, le langage, les codes sociaux appropriés selon le contexte...	Expliquer les règles de comportement social, apprendre à ne pas dévisager ou à regarder à intervalle régulier.

4) Résistance au changement



Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
<p>Besoin de routines (résistance au changement)</p>	<p>Mise en place de rituels. Comportements répétitifs...</p>	<p>Utiliser une montre, un sablier, un <i>time timer</i>, pour imposer une fin de tâche.</p> <p>Accepter certains comportements ritualisés ou pouvant nous sembler rigides, en ayant le souci d'amener l'élève très progressivement vers une acceptation du changement (introduction de petites modifications au départ...).</p> <p>Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : Les différents temps de l'école maternelle sont organisés pour donner des repères sécurisants,</p> <p>Cycle 2 : comparer, estimer, mesurer des durées.</p>
<p>Besoin de savoir ce qui va se passer</p>	<p>Anxiété ou colères en cas de changements...</p>	<p>Planning visuel, <i>scenarii sociaux</i> pour anticiper une sortie, un événement inhabituel...</p> <p>Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : L'école maternelle, une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants,</p> <p>Poursuivre cette réflexion sur les autres cycles en fonction des besoins identifiés.</p>

5) Intérêts restreints

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Activités répétitives	Utilisation atypique des jouets (ex. : faire tourner les roues des voitures, aligner des figurines)...	Apprendre à jouer de façon fonctionnelle (ex. faire rouler une voiture), tout en conservant à l'élève des temps où il joue comme il veut. Par exemple, réflexion nécessaire pour adapter l'enseignement des compétences de : Cycle 1 : le jeu permet d'exercer l'autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer l'imaginaire... Poursuivre cette réflexion sur les autres cycles en fonction des besoins identifiés.
Intérêts spécifiques	Connaissance encyclopédique sur un sujet, longs monologues non-réciproques (dinosaures, guerres, météo, trains, lignes de bus). Manipulation répétitive d'un objet préféré (crayon, tube de colle)...	Utiliser les intérêts pour motiver au travail scolaire. Ne pas laisser l'élève s'y enfermer ; s'accorder sur un temps qui sera aussi dédié à une autre activité (contrat). Proposer un lieu/un temps dédiés (ex. : CDI, infirmerie, vie scolaire, secrétariat élève, salle ULIS...).

6) Difficultés à gérer les émotions

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Difficultés à comprendre ses propres émotions et à les exprimer. Problème d'autorégulation (réguler soi-même ses émotions).	Débordements émotionnels, troubles du comportement. Apparition de <i>stéréotypies</i> , <i>décharges motrices</i> . Impression de retrait émotionnel, visage impassible...	Encourager l'élève à exprimer son ressenti en lui montrant un modèle ; théâtraliser ses émotions, utiliser des smileys, un thermomètre des émotions (joie, tristesse, peur...).
Difficultés à comprendre les émotions d'autrui. Enfant/Adolescent « éponge », qui absorbe les émotions d'autrui, ne peut pas les mettre à distance.	Difficultés à échanger et s'adapter aux ressentis des autres...	Apprendre à déchiffrer l'émotion chez l'autre (« lire » un visage, une posture).

Particularité ou altération	Manifestations observables	Adaptations possibles
Intolérance à la frustration	Crises de colère Besoin de contrôler son environnement	Apprendre à différer l'accès à l'objet désiré sur des temps croissants (en utilisant un <i>timer</i> , un sablier, des <i>jetons</i> , etc.)
Manque de confiance en soi	Critique envers soi-même, formulations auto-dépréciatives	Féliciter régulièrement les progrès ou réussites même modestes

II) Quelques exemples d'aménagements possibles...

Ces quelques aménagements n'ont aucune prétention à l'exhaustivité, mais constituent des pistes d'accompagnement possibles afin d'aider l'élève à mieux s'inscrire dans les apprentissages. N'hésitez pas à être créatif, et à vous appuyer sur les particularités et intérêts de chaque élève.

1) Adapter l'environnement et fournir des repères !

- Réfléchir à la répercussion de l'emplacement dans la classe (fenêtre, camarade autour) ;
- Mobilier spécifique : chaise trip-trap, plan incliné, etc. ;
- Établir des routines, préparer changements et transitions ;
- Fournir des repères visuels (aide-mémoire, listes, codes couleurs, etc.) ;
- Gérer le temps de travail (emploi du temps visuel, *timer*, horloge, fixer des délais pour un exercice) ;
- Aide à l'organisation du matériel : cartable, casier ;
- Limiter fatigue et stress, prévoir des pauses structurées (où l'élève n'est pas laissé dans l'incertitude de ce qu'il doit faire), l'accès à un lieu où l'élève peut s'isoler (CDI, infirmerie, etc.) ;
- Faire visiter l'établissement, fournir un plan avant la rentrée.

L'environnement de l'élève reste prioritairement constitué par ses pairs : une présentation de l'autisme à la classe, concertée et en accord avec les responsables légaux et l'élève, peut aider de façon décisive à son inclusion, et aider chacun à mieux accepter la différence.

2) Prendre en compte les difficultés attentionnelles

- Limiter les distractions ;
- Diriger l'attention de l'élève : recentrer, répéter les consignes, lui indiquer où regarder ;
- Sélectionner l'essentiel, privilégier la tâche principale, donner un exercice à la fois.



Time Timer



Chaise Tripp Trapp

LA SEMAINE DE VICTOR						
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
ECOLE 	ECOLE 	ECOLE 	ECOLE 	ECOLE 	ERGOTHEPEUTE 	MAISON
MATHÉMATIQUES 	HISTOIRE 	SCIENCES 	ANGLAIS 	LECTURE 		
ECOLE 	MAISON 	MAISON 	MAISON 	ECOLE 	MAISON 	MAISON
REPAS 	REPAS 	REPAS 	REPAS 	REPAS 	REPAS 	REPAS
ECOLE 	ORTHOPHONISTE 	MAISON 	PSYCHOMOTRICIENNE 	ECOLE 	MAISON 	MAISON
ECRIURE 				SPORT 		

Emploi du temps visuel

3) Difficultés de compréhension

- Donner des consignes claires ; utiliser un langage simple ; éviter les phrases longues ou complexes ou les reformulations (qui embrouillent davantage) ;
- Donner un modèle (« modeler ») de la tâche à effectuer ;
- Envisager le fait que l'élève n'entende pas tout/distingue mal la voix humaine du bruit ambiant/traite mal (au niveau cérébral) l'information orale ;
- Vérifier la compréhension du vocabulaire ;
- Donner du temps supplémentaire, réduire la longueur des textes et exercices, mettre en évidence les informations importantes ;
- Surligner, mettre en gras les informations importantes.

4) Difficultés d'expression orale et écrite

- Pour les élèves ayant accès à l'écrit, proposer des supports imagés ou des mots-clés pour aider la production écrite ;
- Textes à trous ou questionnaires à choix multiples pour les dictées et le contrôle des connaissances ;
- Dictée à l'adulte (l'élève peut ainsi se concentrer sur ses idées et l'AESH écrit pour lui) ;
- Si l'élève ne parle pas (« non verbal ») ou difficilement, lui faciliter la communication en utilisant le classeur de *PECS* qu'il utilise à la maison, ou les signes de *MAKATON*, etc.

5) Difficultés *praxiques* et *visuo-spaciales*

- Soulager l'écriture quand ce n'est pas le but de l'exercice ;
- Choix du matériel : crayons adaptés, ordinateur, logiciel de géométrie ;
- Donner des photocopies, des cours sur clé USB ou le site de l'établissement ;
- Faciliter le repérage (agrandissement, simplification, guidage visuel...).



6) Utiliser et valoriser les points forts

- Quand c'est le cas : attention aux détails, mémoire, perfectionnisme, goût pour le respect des règles, pour le classement ;
- Utiliser les centres d'intérêt (proposer un exposé, un travail manuel, etc.) ;
- Valoriser (« renforcer ») les réussites (progrès, coopération) devant la classe.

7) Favoriser l'autonomie

- Considérer l'élève avec autisme comme les autres ; dès qu'il en est capable, les règles de la classe et de la vie en collectivité (cantine, restauration...) doivent s'appliquer aussi à lui ;
- L'enseignant doit aussi s'adresser à l'élève et conserver son rôle auprès de lui ;
- Alléger progressivement les aides (« estomper l'aide ») dès que possible ; savoir les réintroduire si nécessaire ;
- Éloignement de l'AESH quand c'est possible ;
- Favoriser le travail avec les autres en aménageant de petits groupes propices à l'élève avec TSA ;
- Apprendre à demander de l'aide et/ou des explications (« je veux de l'aide », pictogramme « aide », etc.) ;
- Chez les élèves chez qui c'est pertinent, favoriser l'autocorrection et les vérifications systématiques (« aujourd'hui je me suis moyennement comporté, je mérite un "orange" ») ;
- Valoriser les réussites plutôt que punir les troubles ou les échecs ;
- Indiquer à l'enseignant la nature (ex. : *guidance* physique) et le niveau (ex. : partielle, mains sur les poignets) d'aide qui a été apportée afin de mesurer la compétence réelle puis ses évolutions).

8) Stratégies adaptées

- Connaître le profil individuel de l'élève, ses compétences et intérêts (« *renforceurs* »), trouver ce qui marche, mais également ses facteurs de stress (bruit, changement, etc.) ;
- Tenir compte des éléments d'accompagnement qui peuvent être transmis par la fiche accompagnant l'élève et, s'ils sont communiqués, les divers bilans spécialisés (orthophoniste, etc.).

Pour certains élèves avec autisme, la fatigabilité ou les troubles associés impliquent un allègement des apprentissages et devoirs. Ces aménagements doivent se faire en concertation avec l'ensemble des intervenants, les parents et l'élève, dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation.

9) Temps libres et récréations

- Ces périodes sont souvent difficiles à gérer pour l'élève et il convient d'être vigilant pour repérer ce qu'il peut vivre ;
- Il peut avoir du mal à gérer les conflits et être l'objet de moqueries ;
- Il souffre du bruit, de l'agitation, et comprend mal les jeux collectifs ;
- Les accompagnants peuvent essayer de respecter leur besoin d'isolement, mais aussi de favoriser la socialisation ; on peut ainsi alterner entre les moments de pauses et ceux où l'on guide dans les activités ludiques partagées.



10) Aspects comportementaux

- L'aménagement de l'espace et des repères peut jouer un rôle essentiel pour limiter les facteurs de stress ;
- Passer le relai à des personnes auprès de qui l'élève peut se calmer (directeur, infirmière, documentaliste, etc.) ;
- Repérer les situations à risque et intervenir avant que l'élève n'émette un trouble du comportement ;
- Permettre à l'élève de sortir, de s'isoler, sans le vivre comme un échec (et sans que cela devienne un évitement de la tâche).



III) Partenariat avec les parents

La loi de refondation de l'école de la Refondation de la République du 9 juillet 2013 promeut le principe d'une co-éducation. Ce principe est réaffirmé par la loi pour l'école de la confiance de 2019. A ce titre, le partenariat et la coopération avec la famille d'un enfant en situation de handicap méritent toute l'attention de l'ensemble des professionnels. Il convient donc de rechercher, autant que faire se peut, le lien à opérer entre les observations que la famille peut faire de son enfant et les observations que les enseignants et les accompagnants des élèves en situation de handicap peuvent faire en classe.

C'est dans cet esprit que l'outil de liaison présenté en annexe de ce livret trouve sa raison d'être. Cet outil a vocation à être actualisé régulièrement pour révéler les évolutions observées et identifier les points sur lesquels s'appuyer pour aider l'élève à progresser.

IV) Appendices

1) Ressources

Recueil d'outils destinés aux intervenants en milieu scolaire pour faciliter l'intégration chez les élèves atteints d'un TSA (Mélanie Normandin, Fédération québécoise de l'autisme) :

http://cra-paysdelaloire.centredoc.fr/opac/index.php?lvl=publisher_see&id=1045

Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique (Ministère de l'Éducation Nationale) :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/38/3/TED_eduscol_226383.pdf

Guide pratique pour l'auxiliaire de vie scolaire accompagnant un enfant présentant des troubles envahissants du développement (dont l'autisme) (Inspection Académique Loire) :

http://www.autisme42.org/autisme_files/file/guide%20avs.pdf

Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement (SCÉRÉN/CNDP) :

http://media.education.gouv.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf

Guide pratique à destination des enseignants de maternelle qui scolarisent un élève atteint d'autisme (Académie de Lyon) :

http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/maternelle/IMG/pdf/GuidePratique_Maternelle.pdf

Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle (Académie de Lyon) :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Handicap/83/5/Livret_Autisme_414835.pdf

Autisme : recommandations didactiques et pédagogiques pour enseigner à un élève atteint d'autisme ou autres TED en collège (Académie de Grenoble) :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/autisme/73/2/TED_en_college_423732.pdf

Quelques stratégies pédagogiques pour enseigner à un enfant atteint d'autisme ou autres TED en élémentaire (Académie de Grenoble) :

http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_RECOM_ELEM_HHH_TXT.pdf

Epsilon à l'école – Soutien scolaire pour enfant avec autisme ou présentant des troubles spécifiques des apprentissages :

<http://www.epsilonalecole.com/index.php>

Méthode, jeux, matériel, livres consacrés à l'autisme (Autisme Diffusion) :

<http://www.autismediffusion.com/materiel-logique-autisme-strategies-education.htm>

Jeux et outils ludiques adaptés à l'apprentissage d'enfants porteurs de troubles autistiques (Hop Toys) :

<http://www.hoptoys.fr/>

2) Lexique

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> , ou analyse appliquée du comportement. C'est l'ensemble des techniques scientifiques de modifications du comportement.
Altération sensorielle	Particularité ou déficit de l'un des cinq sens (ouïe, vue, toucher, odorat, goût), mais aussi du sens de l'équilibre et de la perception de son corps.
ASPERANSA	Association pour la Sensibilisation à la Protection, l'Éducation et la Recherche sur l'Autisme, et Notamment le Syndrome d'Asperger.
AESH	Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap
Carte mentale	Schéma permettant de représenter visuellement les associations conceptuelles de diverses notions.
Décharge motrice	Évacuation d'un surplus de tension à travers un mouvement : gestes, sport, parole, rire, pleurs, etc.
Écholalie, stéréotypies verbales, jargon	L'écholalie est la répétition de tout ou partie d'une phrase. La stéréotypie verbale est la répétition d'une même phrase, notamment d'une même question à laquelle réponse a déjà été donnée. Le jargon est un langage inventé par l'enfant, que seul lui et ses quelques proches comprennent (on parle aussi de « langage idiosyncrasique »).
Économie de jetons	Technique consistant à donner à l'enfant des jetons dès qu'il a réalisé un comportement attendu, afin d'en renforcer la fréquence d'apparition. Dès qu'une grille de jetons est remplie, elle peut être échangée contre une récompense adaptée.
Estompage	Retrait progressif de l'aide afin que le comportement désiré apparaisse de façon autonome.
Guidance	Aide à l'exécution d'un comportement. Elle peut être verbale, gestuelle, par modelage, ou physique.
Habilités sociales	Ensemble des attitudes et comportements permettant d'entrer en contact, d'interagir et d'interrompre un échange avec autrui de façon appropriée. Les habiletés sociales peuvent s'étendre du fait de rester à la bonne distance de quelqu'un, jusqu'à la capacité à exercer une conversation soutenue.
Intérêt restreint	Centre d'intérêt précis, souvent atypique (ex. : les postes de radios, les batraciens), qui peuvent rapidement devenir envahissants.
LSF	Langue des Signes Française
MAKATON	Programme d'aide à la communication associant la langue des signes, les pictogrammes et la verbalisation.
Neuro-visuel	Relatif à l'exploration, l'analyse et la mémoire visuelle, et à l'orientation de l'attention dans l'espace.
PECS	Picture Exchange Communication System. C'est un système de communication par échange d'images (on parle souvent de « pictogrammes »).
Praxique	Relatif à la coordination volontaire des mouvements.



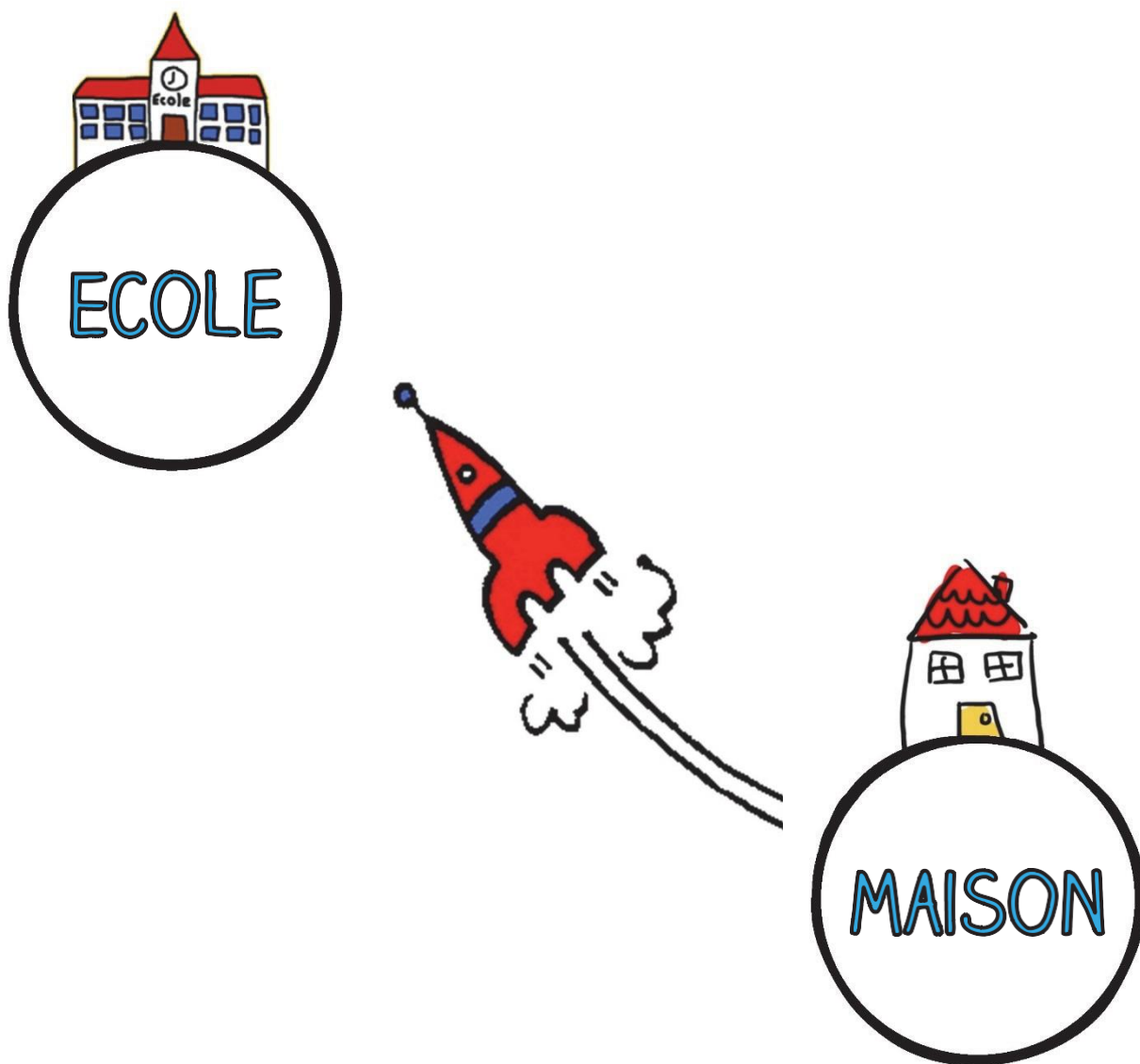
2) Lexique (suite)

Renforçateur	Tout ce qui va permettre de motiver l'élève à accomplir une tâche (<i>jetons</i> , câlin, bonbon, etc.).
SACS	Service d'Accompagnement Comportemental Spécialisé.
Scenarii sociaux	Supports associant le texte et l'image, et décrivant une situation sociale décomposée dans ses divers éléments, afin de mieux l'anticiper et la réaliser.
SESSAD	Service d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile
Stéréotypie	Mouvement répétitif (ex. : « flapper », càd battre des mains sur le côté). Les stéréotypies sont souvent plaisantes pour l'enfant, elles l'aident à s'apaiser.
TED	Trouble Envahissant du Développement. Cet ancien intitulé distingue différentes catégories d'autisme (autisme typique, Syndrome d'Asperger, etc.).
Time timer	Instrument, apparenté à une horloge, et permettant de visualiser l'écoulement du temps de façon très concrète.
TSA	Trouble du Spectre de l'Autisme. Ce nouvel intitulé rassemble toutes les formes d'autisme sous un même nom.
Visuo-spatial	Relatif à la coordination du regard et du positionnement dans l'espace.



3) Annexes : outil de liaison

Vous trouverez dans les pages suivantes un exemple de fiche de liaison de la maison vers l'école. Ce document doit être considéré comme une piste de réflexion possible afin de vous permettre de mieux connaître et comprendre l'enfant que vous accueillez. Il peut être aussi un guide concernant les éléments importants que vous pourriez recueillir auprès de la famille. Il est amené à évoluer en fonction du parcours de l'enfant. Il participe à la construction d'une alliance éducative de qualité complétant ainsi les informations que vous transmettez régulièrement sur la scolarisation de l'élève.



Prénom et nom de l'enfant

PHOTO



Bonjour, je m'appelle XXXXX et j'ai XXXX ans.
J'ai commencé l'école en septembre XXX. Je suis actuellement scolarisé en moyenne section de maternelle, XXX heures par semaine.
Mon emploi du temps est bien rempli. En effet, je suis suivi en psychomotricité par XXX, chaque lundi après-midi, et en orthophonie, par XXX le vendredi matin. Je fais également de l'éveil musical le mercredi (voir mon planning).
ET/OU je suis accompagné par le SESSAD XXX.

J'ai une différence












Je suis porteur d'un handicap que l'on nomme **autisme**. Cela me pose des difficultés dans ma vie quotidienne et dans les interactions sociales.
Mes intérêts sont restreints : cela demande de la part de la personne qui m'accompagne de me stimuler et de m'accompagner pour faire des activités et en découvrir de nouvelles.
Je communique de manière **non verbale**. J'utilise le regard et je tends les objets pour me faire comprendre. Je sais aussi interpeller l'adulte en venant lui tapoter le bras. Actuellement, j'apprends à communiquer avec le PECS. Le PECS est un outil de communication qui permet de faire des demandes grâce à un pictogramme.
J'aime courir et découvrir l'environnement, je peux donc partir en courant et échapper à la vigilance des adultes ; je demande donc une attention particulière à ce niveau.
Mon attention est de courte durée. Je peux faire des activités courtes ou en faisant des pauses. J'ai besoin de diversité.

J'aime



- Courir, me balader, faire du tricycle.
- La piscine.
- Écouter de la musique et regarder des clips.
- Les jeux musicaux et lumineux.
- Les sensations (faire l'avion, me faire sauter dans les bras, faire du trampoline).
- Les activités sensorielles (balles à picots, plumes...).
- Regarder des livres, surtout s'ils sont sonores.
- La manipulation de 2 légos ou tout autre objet en double. Mais attention les auto-stimulations peuvent alors être fortes et je peux « me couper » des autres. Il faut **me proposer ou m'amener vers un autre jeu**.

<p>Il est plus difficile pour moi de ...</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Rester longtemps assis pour faire une activité. - Réaliser les consignes de groupe. - Écouter longtemps l'adulte même si je prends de plus en plus de plaisir à écouter les histoires. - L'attente et les moments de transition. - Réaliser des activités faisant appel à la motricité fine, à l'imaginaire ou des règles collectives, ou nécessitant de bien regarder le matériel. - Les lieux nouveaux. - Me déplacer sans courir.
<p>Dans la vie quotidienne</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai besoin d'aide pour m'habiller et me déshabiller. Mais je parviens à baisser et remonter mon slip et mon pantalon seul (pantalon souple). Il faut juste vérifier que celui-ci soit bien remonté jusqu'en haut. - J'arrive à enlever seul mon manteau avec un peu d'aide pour la fermeture éclair. - Je peux participer pour les autres étapes de l'habillage (chaussure, pull, etc...).
<p>Pour mes repas</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Je peux participer pour mettre les aliments dans le frigo et pour débarrasser la table. - Je mange tout seul, avec une petite cuillère. Il faut me couper en petits bouts les aliments. - Je peux avoir tendance à manger trop vite ou à trop remplir ma cuillère, c'est pourquoi l'adulte ne reste pas très loin de moi pour réguler la quantité. - Je n'arrive pas à me servir à boire, il faut donc m'aider. - Je n'apprécie pas les plats trop secs. Rajouter de la sauce va m'aider à manger ce qui m'est proposé. - Il m'arrive d'essayer de quitter la table si j'ai fini de manger alors que je n'en ai pas le droit. Il faut alors me demander de rester assis, c'est quelque chose que je sais faire. - Je participe pour mettre la table, porter mon plat, etc.
<p>Pour aller aux toilettes</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Je suis en cours d'acquisition de la propreté. Les accidents sont ponctuels. - J'apprécie d'être fortement félicité lorsque j'utilise bien les toilettes. - Je ne porte plus de change, ni à la maison, ni à l'école, ni au centre de loisirs. - J'utilise des toilettes portatives adaptées pour moi. - Je peux aller seul aux toilettes mais j'ai encore besoin qu'on me rappelle régulièrement d'y aller. - Je peux me diriger vers les toilettes, ou en faire la demande à l'aide d'un pictogramme. - J'accepte d'utiliser les toilettes publiques, avec de l'aide.

<p>Dans la relation aux autres</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Je porte de plus en plus d'intérêts aux autres enfants. J'ai besoin de l'adulte pour me donner l'envie d'entrer en interaction. - Je sais rester dans un groupe assis plusieurs minutes, un objet à manipuler ou des chansons peuvent m'aider à rester calme. - Je vais aussi avec les enfants mais il faut qu'ils me sollicitent, sinon j'ai tendance à jouer « à côté » d'eux et non pas avec eux.
<p>Pour communiquer</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Je communique de manière non verbale, mais je sais me faire comprendre : je tapote le bras pour interpeller, tends les objets pour demander, pousse pour refuser/dire non, utilise le PECS. - Je comprends certaines consignes courtes et mots que j'ai l'habitude d'entendre (viens, lève-toi, assied toi). - Pour avoir mon attention, vous pouvez dire mon prénom, ou me faire un geste. N'hésitez pas à me faire poser ou à prendre les objets que je peux avoir en main car cela peut me déconcentrer, me distraire et m'empêcher d'être attentif. - Si je ne comprends pas ce qu'on me demande ou pour exprimer une frustration, je peux me mettre à crier, me mettre à terre, me mordre. Il faut me protéger tout en faisant attention à vos bras car je peux vous mordre sans intention de le faire. La crise passée, il faut me rediriger vers un jeu pour me calmer et orienter mon attention vers d'autres choses.
<p>Pour me déplacer</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai besoin de l'adulte pour me déplacer car je peux échapper à sa vigilance et je n'ai pas conscience du danger. - Je suis capable de marcher à côté de l'adulte, même si je préfère courir. Dans ces cas-là il ne faut pas hésiter à me demander de marcher, et m'empêcher de partir en courant.
<p>Pour m'aider dans les activités</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Du fait de mon handicap, j'ai besoin d'aide pour découvrir et apprendre de nouvelles choses. L'adulte est donc là pour me guider et m'encourager dans les nouvelles activités auxquelles je m'essaie. J'aime bien aussi que ce soit parfois la maîtresse ou le maître qui le fasse, comme pour les autres enfants. - La nouveauté est parfois compliquée pour moi : je peux donner l'impression de ne pas aimer l'activité. Il faut alors prendre le temps de me montrer comment faire, de me donner de l'intérêt pour l'activité pour que je prenne, plus tard, du plaisir à la réaliser. - D'une manière générale, lorsqu'on me propose une nouvelle activité, il vaut mieux le faire pendant un temps court que l'on augmente petit à petit quand on voit que je commence à l'apprécier. Les félicitations peuvent m'aider à réaliser l'activité.
<p>Vigilance santé</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne sais pas dire quand je suis malade. En revanche, mon comportement peut être significatif : je peux crier, pleurer, refuser toutes activités sans raisons évidentes. Il faut alors penser que je suis peut-être malade. - J'ai régulièrement des troubles intestinaux du type constipation. Généralement, cela se voit dans mon comportement (j'appuie sur mon ventre, je peux me mettre à pleurer sans raison apparentes...). - J'ai parfois quelques difficultés à uriner, il ne faut donc pas hésiter à m'encourager à rester plus longtemps sur les toilettes.



Direction des services départementaux de l'Éducation Nationale du Finistère
Circonscription de Quimper ASH-handicap
1, Boulevard du Finistère
CS 45033
29558 QUIMPER cedex 9



Direction du projet

Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Finistère
IEN chargée de la scolarisation des élèves en situation de handicap : Florence Kerbiquet

Coordination et rédaction

Florence KERBIQUET, Inspectrice de l'Éducation nationale circonscription ASH-handicap
Stéphanie LENTZ, Conseillère pédagogique ASH-handicap
Marie-Christine LE DUC, Coordinatrice des AVS du second degré
Morgane PHELEP, Neuropsychologue et Directrice, CRA de Bretagne
Sébastien MIRAULT, Neuropsychologue, CRA de Bretagne
Jocelyne LEBORGNE, Responsable de service SESSAD Autisme, CHRU Brest
Sterenn GORVAN et Émeline SMALL, Éducatrices au SACS
Alexandra CHAVAIN et Loreleï BUISSON, Psychologues au SACS
Murielle BARROIS, Claudie KERSAUDY, Agnès SOREL, association ASPERANSA
Fiches de liaisons sur une idée de Loisirs Pluriels

Mise en page

Audrey Piaux, Acacia Communication et Formation

Graphismes

Audrey Piaux, Acacia Communication et Formation

Freepik : <http://fr.freepik.com>