

GUIDE PRATIQUE

Réussir la scolarisation d'un élève présentant un **trouble du spectre de l'autisme (TSA)** en primaire



Dernière mise à jour : Automne 2023

« Ouvrir le chemin pour les personnes ayant des besoins particuliers revient à ouvrir le chemin pour tout un chacun. »

Michael F. Giangreco, professeur émérite d'éducation spécialisée à l'université de Vermont

Sommaire

À propos de l'auteur de ce guide	4
Pourquoi ce guide ?	5
TSA : un fonctionnement différent, mais pas déficient	6
Fiche-outil 1 - Évaluer le profil sensoriel pour anticiper les troubles	9
Fiche-outil 2 - Quels outils pour apaiser les troubles ?	11
S'informer sur l'élève avec TSA avant ou lors de son arrivée en classe	13
Fiche-outil 3 - Travailler en partenariat	15
Observer un élève porteur de TSA	17
Fiche-outil 4 - Remplir une fiche d'observation d'un élève avec TSA	18
Quelles stratégies pour améliorer la communication ?	26
Fiche-outil 5 - Aménager la classe avec des outils visuels	28
Quelles stratégies pour structurer l'espace ?	30
Fiche-outil 6 - Aménager l'espace de la classe	32
Quelles stratégies pour structurer le temps ?	33
Fiche-outil 7 - Construire et adopter un emploi du temps visuel	35
Quelles stratégies pour améliorer les apprentissages ?	37
Fiche-outil 8 - Adapter son enseignement	39
Comprendre les troubles du comportement chez les élèves avec TSA	42
Fiche-outil 9 - Renforcer les bons comportements en classe	44
Comment sensibiliser aux TSA ?	46
Reconnaître les signes qui doivent alerter	48
Fiche-outil 10 - Nos dix références incontournables	50

À propos de l'auteur de ce guide



Thierry Fritih

Professeur des écoles et directeur d'école, puis maître formateur dans l'enseignement ordinaire et élémentaire, j'ai également été enseignant spécialisé en Ulis (Unité localisée d'inclusion scolaire) école, en Ulis collège, et en établissement spécialisé. Titulaire du CAPSAIS option C (handicap moteur et maladies somatiques) et du CAPA-SH option D (troubles des fonctions cognitives), je fus enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés, conseiller pédagogique ASH (Adaptation et scolarisation des élèves handicapés) titulaire du CAFIPEMF, et chargé de mission départemental pour la scolarisation des élèves porteurs de TSA à l'Inspection académique.

J'ai accepté de participer à la rédaction de ce guide afin de transmettre les connaissances et les expériences acquises durant plus de 30 ans, à la fois comme enseignant ayant accueilli sans expérience ni formation des élèves handicapés, puis comme formateur des enseignants, des AESH et des étudiants. Il m'est alors apparu que mes propres tâtonnements initiaux ayant pu émailler un temps mes pratiques professionnelles m'autorisaient alors à mieux appréhender ou cerner les interrogations de mes collègues face à des situations de handicap, à les rassurer et à les encourager à scolariser au mieux des élèves handicapés.

Ont également contribué à ce guide, à travers les illustrations des matériels qu'elles utilisent en classe : **Ketty Joly, Karine Vacher et Mariama Sambé.**

Pourquoi ce guide ?

Ce guide s'adresse à l'enseignant ou l'enseignante qui a ou va avoir dans sa classe un ou une élève porteur de trouble du spectre de l'autisme (TSA), ou à l'AESH qui accompagne ou accompagnera cet élève.

L'autisme est un trouble sévère et précoce du développement de l'enfant. Il fait partie des **troubles neuro-développementaux qui affectent les compétences sociales, les comportements et la communication de la personne**. Les TSA sont souvent considérés comme un continuum, avec des symptômes qui peuvent varier en gravité et en expression selon la personne.

Aujourd'hui, une personne sur 100 naît autiste. Cela signifie que tous les enseignants et toutes les enseignantes rencontreront, au cours de leur carrière, un élève porteur de TSA. L'autisme ne relève plus aujourd'hui des maladies mentales, mais du champ du handicap. Conséquemment, la loi du 11 février 2005 s'impose, renforcée par la loi du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance, avec dans son chapitre IV l'**École inclusive** que nos collègues s'attachent à mettre en œuvre.

Or, la possible survenue d'une crise et les troubles du comportement de nos élèves TSA angoissent beaucoup les collègues. Si l'on comprend le mode de fonctionnement des enfants porteurs de TSA (**la théorie de l'esprit, les intérêts spécifiques, les perceptions sensorielles, les fonctions exécutives**), on évitera bien des erreurs ou maladresses.

Tel outil fonctionnera très bien avec tel élève et pas du tout avec tel autre - d'où la nécessité de **bien connaître le mode de fonctionnement des élèves porteurs de TSA**, et d'avoir ensuite le portrait de l'élève le plus fidèle possible.



CE GUIDE EST UN OUTIL POUR VOUS SI :

- vous avez des réticences, des interrogations face aux demandes des parents ou des professionnels ayant trait à la mise en place d'aménagements, d'adaptations et d'outils spécifiques.



CE GUIDE NE VOUS AIDERA PAS SI :

- vous cherchez un outil miracle ou une méthode monolithique, car nous sommes dans un large spectre, avec des profils d'élèves tous différents.

TSA : un fonctionnement différent, mais pas déficient

Il est important de mener une évaluation approfondie pour déterminer les besoins particuliers de l'élève, tels que les compétences sociales, les compétences de communication et les compétences académiques. Pour y parvenir, il faut travailler en partenariat : la scolarisation d'un élève porteur de TSA nécessite un travail d'équipe, avec des échanges constants pour élaborer le portrait de l'élève, trouver les meilleurs outils et stratégies et faire état des progrès et des difficultés rencontrées.

Définir l'autisme

« Il n'existe pas plus de déficients intellectuels chez les autistes que dans le reste de la population... et peut-être même moins. »

Élisabeth Bintz, inspectrice de l'Éducation nationale

L'autisme se définit par ce que l'on nomme la dyade (réunion de deux éléments) autistique : **déficit persistant dans la communication verbale et non verbale et dans les interactions sociales ; et panel de comportements, d'intérêts et d'activités restreints et répétitifs, troubles sensoriels.**

Les causes de l'autisme sont multifactorielles : neurobiologiques, génétiques et environnementales. Le choix du terme « spectre » permet d'illustrer un niveau de sévérité autistique très large, allant du plus lourd (autisme non verbal avec déficience intellectuelle) jusqu'à un autisme de haut niveau.

La dénomination « **trouble du spectre de l'autisme** » (TSA), qui se substitue aux « troubles envahissants de développement », cherche à éviter de figer les personnes dans un diagnostic et signifie qu'avec des prises en charges précoces et globales, la personne avec TSA peut évoluer et progresser : acquérir le langage, apprendre à lire, acquérir des compétences sociales, etc. L'école inclusive y contribue largement.

Les caractéristiques de l'élève porteur de TSA

• Les troubles de la modulation sensorielle

Les élèves avec TSA ont des difficultés à s'autoréguler dans la perception de leur environnement. Ils possèdent un filtre sensoriel qui exacerbe certaines perceptions, ou au contraire, qui les annihile complètement. Ils n'arrivent pas à filtrer les informations sensorielles superflues, à conserver une attention soutenue sur les informations pertinentes et à répondre de manière adaptée aux stimuli.

Cela nécessite une autorégulation. Les personnes neurotypiques (ayant un fonctionnement neurologique considéré dans la norme) peuvent s'autoréguler lorsqu'elles sont énervées, en colère ou ressentent de l'ennui : elles grincent des dents, se rongent les ongles ou mordillent leur stylo, trépigent du pied par exemple. Ces gestes reproduits inlassablement, appelés stéréotypies, sont plus nombreux, durent plus longtemps et sont moins discrets chez les élèves avec TSA.

Le flapping, stéréotypie motrice consistant en des mouvements rythmés de battement des mains et/ou des bras, en est un exemple. C'est un besoin qu'il ne faut pas chercher à supprimer, mais trouver un lieu et un horaire pour y répondre. Généralement, on conseille aux AESH d'apprendre à l'élève avec TSA à différer son besoin de stéréotypie sur le temps de récréation, de pause dans un autre lieu que la classe : salle de motricité, cour de récréation, salle d'auto-régulation, BCD... afin de ne pas déranger les autres élèves, de ne pas les effrayer ou attirer d'éventuelles moqueries.

• Le défaut de transmodalité

C'est la difficulté d'activer plusieurs sens à la fois (par exemple, regarder et écouter en même temps). Il est donc normal qu'un élève qui vous écoute ne vous regarde pas, ou vice-versa : ce n'est pas parce qu'il est malpoli ou mal élevé. Une personne neurotypique est fluide au niveau de ses 5 sens, alors que l'élève porteur de TSA n'utilise qu'un sens à la fois. Il faudra donc séquentialiser les activités : tout d'abord, l'élève avec TSA regarde, puis il écoute et enfin il fait.

• La cécité contextuelle

Ceci se réfère à la difficulté de tenir compte du contexte pour interpréter les informations reçues. Ainsi, pour les élèves avec TSA, il peut être difficile de comprendre l'ironie ou l'humour, de donner du sens à certains comportements sociaux, de saisir certaines expressions du langage autrement que littéralement. De ce fait, ils ne comprennent pas les intentions, les sentiments et les émotions des autres personnes, ce qui peut entraîner des malentendus et des difficultés sociales.

Les élèves avec TSA peuvent avoir besoin de scénarios sociaux pour comprendre les situations sociales, sinon ils risquent de rester vulnérables aux erreurs de jugement et victimes de situations sociales maladroites.

• Les troubles de la mentalisation

Les personnes avec autisme traitent l'information en mode perceptif, alors que les neurotypiques sont dans un mode conceptuel. Le traitement de l'information est donc plus long chez l'élève avec TSA, à cause de sa pensée en détails : il voit les détails d'abord, les assemble et voit l'objet, puis comprend sa fonctionnalité. Si un détail change, ce n'est peut-être plus le même objet. D'où l'importance du travail de catégorisation, de donner du temps

pour explorer le document distribué et d'aider l'élève à se recentrer sur l'idée générale. Cette rigidité mentale s'explique par une difficulté de se détacher des schèmes mentaux fondés sur les percepts, le concret, le réel, et par conséquent à tolérer les changements liés à l'espace-temps et aux imprévus. Les élèves avec TSA ont besoin de rituels pour se sentir en sécurité et à l'aise. La pensée en détails n'est pas une déficience, mais une différence de façon de penser qui peut être compréhensible et prévisible. Il n'y a pas de réversibilité mentale ni de généralisation. Ce qui est acquis pour un élève avec TSA est ce qui est généralisé. Il faut décontextualiser : "Tu as réussi cet exercice à cette table avec moi, demain, tu le feras sur une autre table avec l'AESH et ainsi de suite", par exemple.

- **Le déficit de la théorie de l'esprit**

C'est une fonction cognitive essentielle qui se développe normalement vers 4 ans, âge vers lequel l'enfant commence à mentir... L'enfant porteur de TSA pense que tout le monde pense comme lui. Le jeu symbolique et le jeu du "faire semblant" se développent difficilement. La restitution est difficile : pourquoi réciter une leçon puisque je sais que je sais, et je pense que l'autre sait que je sais ? Pourquoi développer sur feuille en mathématiques puisque j'ai tout dans ma tête ? Mentir est déjà du second degré !

- **Les fonctions exécutives**

Elles sont déficitaires chez l'élève porteur de TSA. Il s'agit du processus permettant de mettre une pensée en action, qui permet la planification et l'organisation, le raisonnement séquentiel et l'automatisation des actions. On va donc aider l'élève avec des supports visuels, des aides à la planification des actions, en montrant ce à quoi on veut arriver, en donnant un modèle, etc.

Fiche-outil 1

Évaluer le **profil sensoriel** pour anticiper le trouble

Les troubles neurosensoriels de l'élève avec TSA touchent les 7 systèmes sensoriels à des degrés divers : auditif, olfactif, visuel, gustatif, tactile, vestibulaire et proprioceptif. L'objectif ici est d'établir le profil sensoriel de l'élève : qu'est-ce qui le gêne ? Qu'est-ce qui focalise trop son attention ? Qu'est-ce qui facilite les activités dans l'environnement qu'on lui propose ?



• PRÉ-REQUIS •

Savoir que l'élève avec TSA peut être **déstabilisé** par :

- les excès de bruit ;
- les changements ;
- les consignes multiples, les discours collectifs ;
- les commentaires, annotations, appréciations ambiguës ;
- le différé de la réponse à une question.

• MÉTHODOLOGIE •

1. Télécharger la [grille d'évaluation du profil sensoriel](#)

2. La [grille d'évaluation du profil sensoriel](#) tente de mettre en évidence les expériences sensorielles de certains enfants et de dresser un profil dans le but d'identifier les forces et faiblesses des différents sens pour permettre des apprentissages et réponses adaptés.

3. Pour [sécuriser et anticiper les facteurs d'anxiété](#), il va falloir s'informer sur son élève porteur de TSA, puis l'observer dans tous les lieux de vie de l'école afin d'élaborer son portrait.

4. On va donc chercher à [sécuriser et anticiper les facteurs d'anxiété](#) :

- en prévenant l'élève (de la sonnerie à venir, d'un changement) ;
- en limitant les espaces chaos ;
- en prévoyant un lieu d'apaisement et une place attitrée pour l'élève ;
- en fonctionnant de manière ritualisée et en aménageant un emploi du temps régulier ;
- en annonçant le programme de la journée, etc.

• EXEMPLE •

En fonction de ce profil, il sera peut-être préférable **d'éviter de placer votre élève porteur de TSA près d'une fenêtre** (des rayons du soleil risquent de l'indisposer) ou près d'une porte d'entrée (les bruits du couloir risquent de l'accaparer et il n'écouterait plus le cours à cause de ce filtre sensoriel défaillant).

Un **balancement** peut **stimuler l'enfant avec TSA** qui est dans le vestibulaire. Ce mouvement est nécessaire et relève du plaisir perceptif. On peut alors rediriger ce mouvement avec des supports adaptés : balançoire, toboggan, trampoline, skate, toupie rocking bowl, whizzy dizzy, etc.

Attention

On prévoit en équipe un lieu et un horaire pour lui permettre de satisfaire ce besoin. Une balle pour se relaxer ne lui servira à rien... sauf s'il est dans le proprioceptif.

Fiche-outil 2

Quels outils pour apaiser les troubles ?

Il peut être judicieux de constituer, lorsque l'on est directeur ou directrice d'école, une malle avec du matériel permettant de scolariser au mieux un élève avec TSA. L'enseignant, l'enseignante ou l'AESH pourra aller piocher en fonction dedans, selon les besoins particuliers de ses élèves. Selon le profil sensoriel de l'élève porteur de TSA (voir fiche-outil précédente) que vous aurez dressé, voici des propositions d'outils qui permettent d'apaiser les troubles. Beaucoup de ces outils se retrouvent dans les classes dites flexibles.

• CONSEIL D'UTILISATION •

Ce qui est intéressant avec les adaptations, aménagements et outils préconisés pour le TSA, c'est qu'ils fonctionnent également très bien avec d'autres profils d'élèves, comme ceux dotés d'un **trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)**, ou de **troubles du comportement**.

• NE RIEN OUBLIER •

Pour l'élève dans le vestibulaire

- Le **WhizzyDizzy** stimule les sens vestibulaire.
- La **chaise du bureau** de l'enseignant peut servir à l'élève avec TSA. Il m'est arrivé de l'autoriser à s'asseoir et tourner sur lui-même lorsqu'il avait besoin de se calmer.

Pour l'élève dans l'auditif

- On peut insonoriser sa salle de classe en plaçant des **balles de tennis aux pieds des chaises** des élèves.
- On doit autoriser l'élève à porter en classe son **casque antibruit** à chaque fois qu'il en ressent le besoin.

Pour l'élève dans le proprioceptif

- Différentes **balles sensorielles** ont un effet anti-stress, totalement silencieuses et discrètes.
- Les **objets lourds ou lestés** calment et détendent, mais favorisent aussi la conscience corporelle. Ils sont généralement présentés sous forme de peluches, de coussins, de vêtements ou de couvertures de tailles et de poids différents.

Qui n'a pas eu dans sa classe un élève ayant la bougeotte, tripotant une gomme, un stylo dans sa trousse ?

- Le **tangle** par son mouvement perpétuel apaise l'élève qui peut discrètement le glisser dans sa trousse ou dans sa poche. Il s'utilise à l'école, à la maison ou en milieu professionnel et aide à focaliser l'attention en proposant un exutoire moteur aux tensions et désirs de mouvement.



Qui n'a pas eu dans sa classe un élève qui ne tenait pas en place ?

- Les **coussins Dynair** à gonfler, avec une face lisse et l'autre munie de picots, permettent une stimulation tactile, une assise dynamique et une meilleure concentration.

Qui n'a pas eu dans sa classe un élève qui se balançait sur sa chaise au risque de tomber ?

- Le **tabouret tilo** a une base arrondie permettant un mouvement perpétuel de l'élève assis dessus. Il l'aide à maintenir son attention tout en lui donnant l'opportunité de bouger.
- Le **Busylegz**, une fois placé sous la table de l'élève, lui permet de gigoter en positionnant ses deux pieds de chaque côté en toute discrétion.

Qui n'a pas eu dans sa classe un élève qui mâchouillait son stylo ou chez les petits, certains qui avaient tendance à mordre ?

- Les **colliers de mastication** permettent aux élèves ayant besoin de mastiquer et de mordre de se relaxer, s'apaiser, s'auto-réguler et se concentrer sans être moqués.
- On trouve également des **embouts** à mettre sur le crayon ou le stylo permettant de mordiller.

• POINT DE VIGILANCE •

Ces outils peuvent surprendre l'enseignant ou l'enseignante, qui parfois refuse la demande des parents de les introduire en classe, ne connaissant pas forcément leur rôle et leur utilité. **Pourtant, ceux-ci évitent bien des troubles du comportement.** Bien sûr, ils nécessitent un apprentissage : ce ne sont pas des objets magiques. Chaque enfant porteur de TSA est unique et trouvera l'outil qui lui conviendra.



S'informer sur l'élève avec TSA avant ou lors de son arrivée en classe

Pour [évaluer les BEP \(besoins éducatifs particuliers\) de l'élève](#), il va falloir travailler en partenariat avec des échanges constants, afin d'élaborer le portrait de l'élève, de trouver les meilleurs outils et stratégies et de faire état des progrès et des difficultés rencontrées. S'informer sur l'élève avant son arrivée en classe permet déjà de commencer à envisager des adaptations et des aménagements. Puis, une observation permettra de les modifier selon le contexte de l'école.

Comment s'informer ?

- Après des **parents**, premiers partenaires, qui connaissent les goûts, les préférences, les intérêts, les particularités, les peurs et appréhensions de leur enfant.
- Après des **intervenants extérieurs** : orthophonistes, psychomotriciens, éducateurs spécialisés, etc. Il peut y avoir des échanges organisés et planifiés avec l'école, en accord avec les parents.
- Avec **l'équipe éducative**, si l'enfant n'a pas encore été diagnostiqué (souvent en maternelle), mais que l'école s'interroge sur des besoins éducatifs particuliers.
 - Le directeur ou la directrice de l'école réunit l'ensemble des professionnels concernés et la famille pour analyser la situation de l'élève.
 - Un document normalisé, le **GEVA-Sco première demande**, pourra être remis à la famille pour transmission à la MDPH. Elle statuera sur la reconnaissance ou non du handicap, le besoin de compensation (AESH par exemple) et rédigera le PPS (projet personnalisé de scolarisation). L'enseignant référent accompagnera la famille dans ces démarches.
- Lors de **l'équipe de suivi de la scolarisation**, réunie par l'enseignant référent en cas de besoin, mais au moins une fois par an.
 - Elle comprend nécessairement **les parents** ou représentants légaux de l'élève avec TSA, **l'enseignant et les professionnels de l'éducation, de la santé** (y compris du secteur libéral) ou des **services sociaux** qui concourent directement à la mise en œuvre du PPS.
 - La mission de cette équipe est de **faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du PPS** décidé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA).
 - Elle veille à ce que l'élève bénéficie des **accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou rééducatifs, aides techniques et humaines** et que ce parcours scolaire lui permet de réaliser, à son propre rythme si celui-ci est différent des autres élèves, des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en vigueur à l'école.

Pourquoi s'informer ?

- **Coopérer**

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire avec une **coopération entre l'Education nationale et le médico-social**. Cela démontre la nécessité de travailler ensemble pour partager les savoirs dans l'intérêt de l'élève autiste. Il est important de ne pas s'isoler face à des doutes, des craintes, des interrogations. Par les échanges dans le respect des compétences de chacun, on peut trouver des solutions auxquelles on n'avait pas forcément pensé.

- **Harmoniser les pratiques**

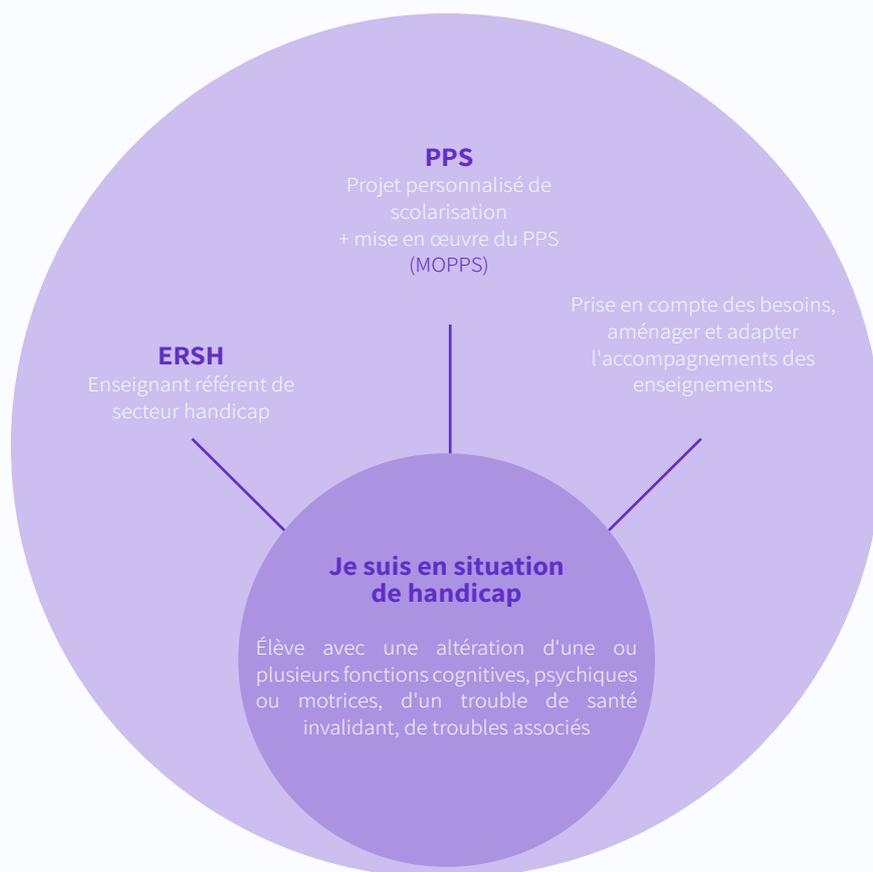
De plus, il faut savoir que les élèves porteurs de TSA ne savent pas généraliser. Il est donc important de **connaître ce qu'ils réussissent à faire à la maison ou à l'école**, afin de décontextualiser et de travailler cette généralisation. Il faut également éviter des outils ou supports différents dans chaque lieu de vie de l'élève, qui alors serait perdu et en échec. Des réunions permettront d'harmoniser les pratiques.

Fiche-outil 3

Travailler en **partenariat**

L'accueil d'un élève à profil particulier est l'affaire de toute l'équipe pédagogique et même au-delà. Nous ne sommes pas seuls et de nombreux acteurs participent à la scolarisation des élèves porteurs de TSA. De la direction de l'école, à l'enseignant référent, aux parents et acteurs du secteur médico-social, voici l'essentiel de la mise en place et du suivi d'un Projet Personnalisé de Scolarisation.

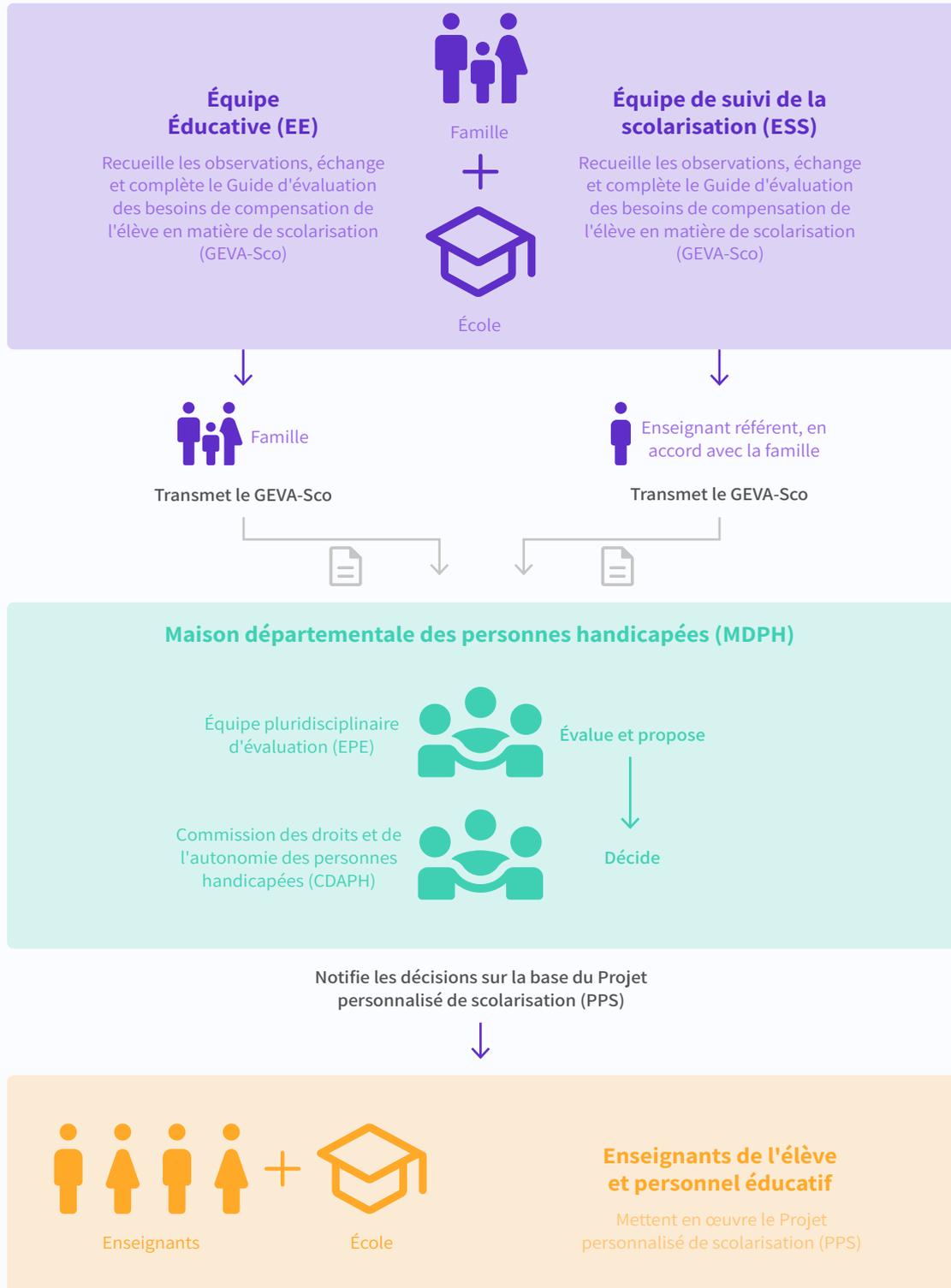
• **COMPRENDRE D'UN SEUL COUP D'ŒIL** •



PROJET PERSONNALISÉ DE SCOLARISATION : LES DÉMARCHES

1^{ÈRE} DEMANDE

RÉÉXAMEN



Observer un élève porteur de TSA

Il est important de déterminer les points forts de l'élève, sur lesquels on va pouvoir ensuite s'appuyer en classe. Pour cela, l'enseignant ou l'enseignante doit se donner du temps pour observer l'élève porteur de TSA dans sa classe, dans la cour de récréation, à la cantine, ou encore à l'extérieur de l'école (à la piscine, en sorties, etc.).

Comment observer ?

Cette observation peut se faire conjointement à travers le binôme enseignant et AESH, mais aussi avec l'aide des Atsem, des autres enseignants, du personnel de la cantine et de la garderie. Il est intéressant de **croiser les regards**, comme le recommande la Haute autorité de santé, afin d'élaborer le portrait de l'élève, à partir duquel on pourra mettre en place les aménagements et les adaptations nécessaires.

L'observation peut se faire en continu sur une semaine sur un domaine particulier (le regroupement, les rituels, la résolution de problèmes), par échantillonnage : **j'observe à différents moments de la journée le même comportement, en prenant des notes après une observation libre.**

Que faut-il observer ?

Vos observations vous permettront de déterminer ce qui semble plaire le plus à votre élève. Ce seront ses **renforceurs**, pour le motiver à effectuer les tâches, mais aussi ses **centres d'intérêt**, à partir desquels on va construire les exercices (les dinosaures ou Mickey, par exemple).

Il faut également être vigilant aux différents **degrés de fatigabilité**, car beaucoup d'élèves porteurs de TSA ont des troubles du sommeil. Les parents pourront nous informer sur une éventuelle administration de mélatonine, sur son endormissement et sur la qualité de son sommeil. Cette fatigabilité fréquente peut provoquer une irritabilité, ou au contraire une apathie à certains moments de la journée. Elle peut être accentuée par les **doubles tâches, la surcharge cognitive et/ou l'apprentissage en continu des habiletés sociales**, qui s'ajoute aux apprentissages scolaires (par exemple, décoder les mimiques du visage leur demande un effort permanent que n'a pas à faire la personne neurotypique).

L'enseignant ou l'AESH
observe chez l'élève :

La socialisation

Son comportement

Ses émotions

Sa communication

L'autonomie

La motricité

Ses particularités
sensorielles

Les apprentissages

Ses intérêts
particuliers

Fiche-outil 4

Remplir une **fiche d'observation** d'un élève avec TSA

Une fiche d'observation permet de recueillir et centraliser toutes les informations qui concernent l'élève porteur de TSA au niveau des compétences motrices et cognitives, du comportement social et relationnel.

• MÉTHODOLOGIE •

Remplir ce modèle de fiche d'observation de l'élève avec TSA.

✓ Prénom :

✓ Nom :

✓ Date de naissance : / /

• DOMAINE COMMUNICATIONNEL •

Comment communique-t-il ou elle ? L'élève s'exprime aisément avec son entourage en utilisant...	OUI	NON
un langage infra-verbal (mimique, gestuelle, regard).		
un langage adapté à son âge.		
un langage mixte verbal/gestuel.		
L'élève s'exprime peu ou pas du tout en...	OUI	NON
répondant aux sollicitations sans aborder les autres spontanément.		
ne communiquant qu'avec une partie de son entourage.		
fuyant et évitant volontiers les autres.		
vivant à côté des autres sans avoir besoin de communiquer.		
ressentant une difficulté personnelle à s'exprimer devant les autres (timidité, inhibition, mutisme).		

Niveau verbal	OUI	NON
L'élève énonce des phrases complexes.		
L'élève énonce des phrases simples.		
L'élève produit un énoncé suffisamment explicite et communicable.		
L'élève utilise correctement les pronoms.		
L'élève utilise correctement les connecteurs (parce que, après, mais...).		
Articulation	OUI	NON
L'élève produit les bons sons et articule correctement les syllabes.		
L'élève déforme certains sons dans les mots.		
L'élève inverse des syllabes dans les mots.		
L'élève déforme systématiquement certains mots.		
Lexique	OUI	NON
L'élève utilise un lexique très riche.		
L'élève utilise un lexique riche.		
L'élève utilise un lexique familier.		
L'élève utilise un lexique pauvre.		

· COMPÉTENCES MOTRICES ·

Maîtrise corporelle	OUI	NON
L'élève possède une aisance dans toutes les activités sportives.		
L'élève ne possède une aisance que dans les activités sportives ne demandant pas la manipulation d'objets.		
L'élève ne possède une aisance que dans les activités sportives ne demandant pas de stratégies d'évitement.		
L'élève ne possède une aisance que dans les activités sportives de performance individuelle.		
L'élève ne possède une aisance que dans les moments de récréation.		

Stabilité motrice	OUI	NON
L'élève adapte ses conduites à toutes les situations spontanément et durablement.		
L'élève régule durablement son activité motrice à la suite d'un rappel.		
L'élève contrôle ponctuellement ses conduites motrices.		
L'élève n'ajuste pas convenablement, malgré les rappels, ses conduites motrices aux activités.		
L'élève adopte une conduite inadaptée à toutes les situations.		
Motricité fine	OUI	NON
L'élève a une bonne tenue du crayon et une écriture fluide.		
L'élève n'a pas une bonne tenue du crayon mais son écriture reste fluide.		
L'élève se crispe sur le crayon mais produit des écrits lisibles.		
L'élève se crispe sur le crayon et n'arrive pas à former ses lettres.		
L'élève se crispe sur le crayon et n'arrive pas à suivre le lignage du cahier.		
L'élève ne maîtrise pas l'outil scripteur.		
L'élève découpe correctement à l'aide de ciseaux.		
L'élève peut tracer des traits à l'aide d'une règle.		
L'élève participe bien aux activités d'arts visuels.		
L'élève participe bien aux activités de technologie.		

• REPÉRAGE SPATIO-TEMPOREL •

Compétences temporelles	OUI	NON
L'élève se repère aisément dans le temps à l'oral et sur un calendrier (hier, aujourd'hui, demain ; école / jour libre).		
L'élève se repère dans le temps à l'aide d'un calendrier de classe.		
L'élève peut se repérer sur le calendrier de la classe mais se situe difficilement dans le passé et dans le futur.		
L'élève ne repère que quelques jours sur le calendrier de classe (anniversaires, Noël).		
L'élève ne se repère dans le temps que sur la durée d'une journée (matin, récréation, repas).		
L'élève n'arrive pas à se situer dans le temps.		

Compétences spatiales	OUI	NON
L'élève repère aisément les différents espaces de la classe.		
L'élève repère quelques espaces de la classe.		
L'élève ne repère que sa place au sein de la classe.		
L'élève repère aisément les affichages.		
L'élève a parfois besoin d'être guidé·e pour repérer un affichage.		
L'élève ne repère pas les affichages.		
L'élève se repère aisément dans les outils de la classe (cahier, classeur).		
L'élève a parfois besoin d'être guidé·e pour se repérer dans les outils de la classe (cahier, classeur).		
L'élève n'arrive pas à se repérer et à s'organiser dans ses outils de classe (cahier, classeur).		
L'élève est bien latéralisé·e et sait repérer la droite et la gauche par rapport à lui-même et aux autres.		
L'élève est bien latéralisé·e, mais ne repère la droite de sa gauche que par lui-même.		
L'élève confond encore parfois sa droite et sa gauche.		
L'élève n'est pas encore latéralisé·e.		
L'élève est maladroit du fait de son agitation.		
L'élève est maladroit·e du fait de son inattention.		
L'élève est maladroit·e sans raison particulière.		

· RELATION AU GROUPE ·

Relation au groupe	OUI	NON
L'élève est bien accepté·e par le groupe.		
L'élève distrait ses camarades.		
L'élève tente d'être le meneur ou la meneuse au sein de la classe.		
L'élève ne veut pas s'intégrer au groupe.		
L'élève est rejeté·e par le groupe.		

Participation à la vie de la classe	OUI	NON
L'élève s'investit dans la vie de la classe.		
L'élève a besoin d'être sollicité.		
L'élève ne se sent pas concerné.		
L'élève perturbe la vie de la classe.		
L'élève refuse la vie de la classe.		

• COMPORTEMENT FACE AUX ACTIVITÉS PROPOSÉS •

Rapport au travail	OUI	NON
L'élève est motivé·e.		
L'élève persévère.		
L'élève fait parce qu'il le faut.		
L'élève abandonne en cours d'exécution.		
L'élève n'est pas autonome.		
L'élève refuse le travail proposé.		
L'élève a une longue capacité de concentration.		
L'élève a une capacité de concentration adaptée à son niveau.		
L'élève n'a pas une capacité suffisante de concentration.		

Rapport aux activités ponctuelles (visites, projets)	OUI	NON
L'élève éprouve une curiosité naturelle et un besoin d'accéder à de nouveaux savoirs.		
L'élève éprouve un intérêt et une curiosité pour la nouveauté.		
L'élève n'éprouve d'intérêt que pour certains domaines.		
L'élève a besoin d'être motivé par l'enseignant.		
L'élève ne porte aucun intérêt face aux différentes formes de découverte.		

Rapport à l'échec	OUI	NON
L'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant·e face à l'adulte.		
L'élève semble se décourager.		

L'élève semble se résigner.		
L'élève dramatise et se bloque (pleurs, bouderies).		
L'élève semble indifférent-e.		
L'élève a besoin d'être rassuré-e face à la difficulté.		
L'élève manque de confiance en lui ou en elle dans certaines activités, malgré des tentatives de réassurance.		
L'élève se dévalorise systématiquement face à toute activité scolaire.		
Rythme de travail	OUI	NON
L'élève commence une fois la consigne donnée.		
L'élève se précipite sur le travail sans attendre la consigne.		
L'élève a un temps de latence entre la consigne et le démarrage de l'activité.		
L'élève travaille à vitesse normale.		
L'élève s'organise dans la gestion du temps.		
L'élève bâcle son travail.		
L'élève se disperse lors de la réalisation de la tâche.		
L'élève travaille lentement.		
L'élève regarde les autres travailler.		
Attention de l'élève en classe	OUI	NON
L'élève a une attention durable.		
L'élève a besoin d'une présence.		
L'élève se laisse facilement distraire.		
L'élève s'agite rapidement.		
L'élève est rêveur ou rêveuse.		
L'élève n'arrive pas à fixer son attention et a sans cesse besoin de changement.		
Rapport au matériel de la classe	OUI	NON
L'élève prend soin de son matériel et de celui de la classe.		
L'élève ne prend soin que de son matériel.		
L'élève a parfois besoin qu'on lui prête du matériel.		

L'élève n'a jamais son matériel.		
L'élève abîme régulièrement son matériel et / ou celui de la classe.		

• COMPÉTENCES COGNITIVES •

Mémorisation	OUI	NON
L'élève parvient à restituer rapidement des savoirs et des savoir-faire acquis les années précédentes.		
L'élève a besoin de temps pour restituer les savoirs et les savoir-faire acquis les années précédentes		
L'élève a besoin d'une réactivation mnésique régulière pour mobiliser les savoirs et les savoir-faire acquis antérieurement.		
L'élève ne restitue que les savoirs et les savoir-faire acquis récemment.		
L'élève ne restitue pas les savoirs et les savoir-faire acquis même récemment.		
Anticipation face à la tâche	OUI	NON
L'élève élabore et construit un projet, en identifiant et en coordonnant les étapes pour y parvenir.		
L'élève se représente le but à atteindre en identifiant les étapes, mais sans les ordonner.		
L'élève se représente le but à atteindre sans identifier les étapes.		
L'élève ne se représente pas le but à atteindre.		
L'élève ne se représente pas la situation et ne peut donc se représenter la tâche à accomplir.		
Qualité du raisonnement	OUI	NON
L'élève prend en compte et organise tous les éléments utiles pour analyser la demande et atteindre l'objectif fixé.		
L'élève associe les éléments du raisonnement, sans toujours parvenir à les organiser logiquement pour atteindre le but fixé.		
L'élève associe seulement quelques éléments de raisonnement.		
L'élève fonctionne par imitation.		
L'élève ne perçoit pas les relations entre les éléments constitutifs du raisonnement étudié.		

Conscience de ses capacités et de ses limites	OUI	NON
L'élève énonce ce qu'il ou elle sait et ne sait pas, et identifie les obstacles qui ralentissent sa recherche.		
L'élève analyse clairement la tâche et sait délimiter son champ de compétences ou d'incompétences, mais n'identifie pas clairement tous les obstacles cognitifs à surmonter.		
L'élève parvient occasionnellement à délimiter seul son champ de compétences et d'incompétences.		
L'élève ne parvient à délimiter son champ de compétences ou d'incompétences qu'avec l'étayage de l'adulte.		
L'élève ne parvient pas à délimiter son champ de compétences et d'incompétences malgré l'étayage de l'adulte.		
L'élève a la capacité de solliciter une aide précise envers l'adulte.		
L'élève peut solliciter l'aide de l'adulte à bon escient, sans préciser exactement l'obstacle qui l'empêche d'atteindre le but fixé.		
L'élève sollicite en permanence l'aide de l'adulte.		
L'élève attend que l'adulte vienne l'étayer pour poursuivre sa tâche.		
L'élève sollicite surtout des camarades pour l'aider.		
L'élève refuse l'aide de l'adulte au sein de la classe ou d'un groupe.		
L'élève refuse tous les types d'aide.		

Quelles stratégies pour améliorer la communication ?

Les neurotypiques sont verbaux, tandis que la personne avec TSA est un penseur visuel : il présente un déficit dans la communication sociale. Même si l'élève est verbal, il aura des difficultés à saisir l'abstrait et l'implicite dans ses relations avec les autres, saisir le langage invisible et les non-dits et intégrer les conventions sociales.

La compréhension du langage

Le monde va trop vite pour un élève avec TSA. Pour s'adapter à son rythme, voici des choses à faire :

- **S'assurer que l'élève est en position d'écoute** avant de donner une consigne.
- **Utiliser un langage clair, concret, simple, concis** et sans second degré, parler lentement et peu !
- **Penser à inclure l'élève dans la consigne collective**, en utilisant un appui visuel ou gestuel. Après avoir donné une consigne, il faut rajouter à la fin « **et toi aussi [prénom]** », ne répéter la consigne que pour lui (avec son prénom), ou mettre sa main sur son épaule ou sur sa table.
- **Simplifier les consignes verbales**, ne pas en donner plusieurs à la fois et si nécessaire, détailler la consigne point par point et laisser **un temps de latence suffisant**.
- **Être cohérent** : la posture, les mimiques et les gestes que l'on fait doivent refléter ce que l'on dit (ne pas crier en disant « **ne crie pas** », par exemple).
- **Utiliser les pictogrammes**, le langage écrit ou les gestes pour appuyer les consignes.
- **Féliciter l'élève précisément sur ce qu'il a réussi** : « **Bravo, tu as bien tracé le cercle.** »
- **Expliciter ses propres états émotionnels ou mentaux à l'enfant**, en évitant de s'énerver et de crier : « **Regarde-moi, je suis fâché, frapper est interdit !** »

À l'inverse, des éléments à éviter :

- Les expressions imagées : « **Prends la porte** », « **il est tombé dans les pommes** ».
- Les double sens, l'ironie : « **Bravo !** » quand il fait une bêtise.
- Les noms familiers : « **Mon bout de chou** », « **mon lapin** ».



Conseil

Il est important d'enseigner les compétences de communication, telles que la prise de parole, la compréhension des instructions verbales et non verbales et la réponse appropriée.

L'utilisation de supports visuels

Les élèves non verbaux utilisent des supports visuels imagés (objets, photos, pictogrammes, mots écrits, etc.) ou des signes. Si l'élève a des difficultés à apparier visuellement des images lors d'un loto ou d'un memory imagés, il faut utiliser des signes. Par contre, s'il a de bonnes discriminations visuelles, on choisira des pictogrammes.

Il faut **utiliser le moyen de communication alternatif ou augmentatif de l'enfant**, s'il y en a un de mis en place par un professionnel formé. Enfin, modéliser l'utilisation des aides spécifiques à la communication créées aussi longtemps que nécessaire (donner un modèle, guider physiquement l'enfant jusqu'à ce qu'il adhère à l'outil). Différents outils sont à votre disposition :

- Le **Makaton**, une méthode qui allie la parole, des signes issus de la langue des signes française ainsi que des pictogrammes.
- Le **PECS** (Picture exchange communication system), un outil basé sur l'échange d'images pour communiquer. Il s'appuie sur l'ABA (Applied Behaviour Analysis, ou analyse comportementale appliquée), qui vise la modification du comportement via le renforcement, avec l'utilisation de procédures (guidances, chaînes, incitations, etc.).



Remarque

L'aide visuelle soutient le langage oral adressé à l'élève pour une meilleure compréhension. Il ne faut pas utiliser les aides visuelles sans langage oral, car on espère toujours développer chez l'élève non verbal le langage. D'ailleurs, l'utilisation du PECS ou du Makaton n'est pas un frein au développement du langage.

Fiche-outil 5

Aménager la classe avec des outils visuels

Appuyer la communication sur des supports visuels permet de soutenir le langage oral adressé à l'élève pour une meilleure compréhension. Ces outils visuels sont aussi des outils d'expression et de structuration de la pensée.

• CONSEIL D'UTILISATION •

Attention à ne pas mélanger les banques de supports visuels imagés : par exemple, éviter de mélanger des pictogrammes de graphismes différents, de tailles différentes, noir et blanc et couleur.



• PRÉ-REQUIS •

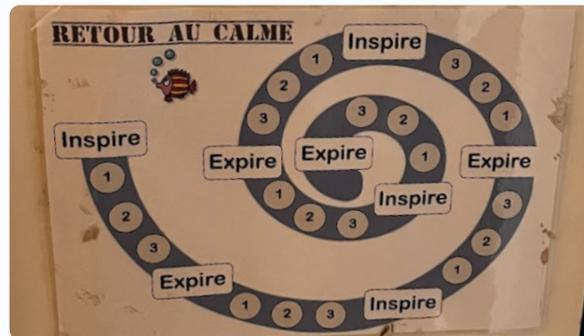
L'image, le dessin, le pictogramme ou une photo sont choisis en fonction du degré d'abstraction et de compréhension de l'élève. Il faut avant tout s'informer auprès des parents et des professionnels de l'existant à la maison.

• EXEMPLES •

- Le site [Arasaac](https://www.arasaac.com/) permet de télécharger gratuitement des pictogrammes pour construire différents outils visuels de travail de l'autonomie. Ces derniers vont pallier le déficit des fonctions exécutives. En montrant à l'élève le pictogramme de l'activité suivante, on facilite la transition en le prévenant qu'il va interrompre ce qu'il ou elle est en train de faire.



- On peut télécharger gratuitement sur [Les Pictogrammes](#) des images pour construire des emplois du temps visuels, des consignes visuelles ou des règlements de vie de classe. On donne à l'élève le moyen d'exprimer ses sentiments, ses ressentis avec des outils visuels.
- La **roue de secours** permet d'apprendre à gérer ses émotions en proposant des solutions. Beaucoup d'élèves avec TSA sont dans l'immédiateté et l'impulsivité.
- [Je suis calme](#) est un outil visuel édité par IdeoPicto proposant des solutions pour conserver son calme face à la colère, l'anxiété ou la frustration.
- Enfin, la **Ronde des bobos** permet d'identifier ses douleurs et ses réactions.



Quelles stratégies pour structurer l'espace ?

Mieux se repérer permet à l'élève TSA d'être plus autonome, de mieux comprendre ce qu'on attend de lui ou d'elle dans chaque espace de l'école et de la classe, et ainsi de diminuer les comportements perturbateurs.

Rappelons que l'élève **ne fait pas de généralisation** : si à la maison, il sait utiliser une poubelle, à l'école, si la poubelle n'a pas la même couleur ou la même forme, il ne saura pas l'utiliser. **Il ou elle n'a pas non plus de filtre sensoriel** : toutes les informations sensorielles lui parviennent tout le temps, avec le même niveau d'intensité, sans qu'il parvienne à prioriser l'information pertinente.

Rendre visuels les différents espaces de la classe

Il faut expliciter le rôle de chaque espace ou des aires d'activité clairement définies : coin regroupement, atelier jeu, atelier peinture, table de travail, table du goûter, salle de motricité, etc.

Parfois, il y a nécessité d'ajouter des **repères visuels** :

- Gommettes, photos ou pictogrammes sur **les affaires de l'élève** : casier, étiquette de son prénom, portemanteau, etc.
- Pictogrammes sur **les étagères, les tiroirs** pour en indiquer le contenu, savoir où trouver le matériel, où le ranger.
- Visualisation de **l'espace individuel** sur le bureau avec du scotch de couleur.
- Visualisation du **lieu où attendre** son tour avec un cerceau posé au sol.
- Utilisation d'un set de couleur pour le **travail sur feuille**, afin de faciliter les transitions entre les différentes activités.

En ce qui concerne les activités communes :

- En regroupement, prévoir une **chaise avec photo et prénom** à côté de l'enseignant ou de l'enseignante (éviter le banc, car ces enfants ont souvent des difficultés de proximité avec les autres).
- Parce que le vivre ensemble peut être fatigant pour l'élève autiste, lui proposer son activité favorite, lui accorder **un temps de repos ou de ressourcement** après un gros effort de travail dans le coin refuge de la classe dont il a l'habitude. Dans cet espace, il retrouvera son activité ou son objet préféré (doudou, livre, jouet, écoute de musique douce).

Rendre visuels les différents espaces de l'école

Il en va de même pour les espaces de l'école :

- Visualisation de **parcours au sol** avec du scotch de couleur pour matérialiser les déplacements dans l'école.
- Pictogrammes ou photos sur **chaque porte donnant accès à une pièce du quotidien** de l'enfant (par exemple, sur la porte des toilettes se trouvera une photo de l'intérieur de la pièce).
- On peut également **prévenir l'élève avec TSA d'un changement de lieu** en lui donnant la photo ou l'image représentant la pièce vers laquelle il doit se diriger, et que ce dernier pourra accrocher sur la porte avant d'y pénétrer.
- Pour un meilleur **repérage de l'élève au sein de l'école**, on peut lui proposer par exemple dès l'accueil qu'il récupère sa photo et l'accroche dans la classe. Puis lors de la récréation, l'élève décroche sa photo de la classe et l'accroche à la porte de la cour de récréation. En rentrant de la cour, l'élève récupère sa photo et l'accroche de nouveau en classe, il refait la même chose pour aller en salle de motricité, à la BCD, etc.

Fiche-outil 6

Aménager l'espace de la classe

L'élève porteur de TSA ne fait pas de généralisation. Aussi, chaque lieu peut lui sembler inconnu. Les codes communs attribuant une fonction aux espaces et objets scolaires peuvent lui rester muets, d'où la nécessité d'expliciter le rôle de chaque espace ou des aires d'activité. Voici quelques exemples d'aménagements simples pour accompagner le quotidien en classe.

• EXEMPLES D'AMÉNAGEMENTS •

Mieux se repérer permet à l'élève TSA d'être plus autonome, de mieux comprendre ce qu'on attend de lui ou d'elle dans chaque espace de l'école et de la classe, et ainsi de diminuer les comportements perturbateurs.

Espace de travail

- Des **box** pour éviter les stimuli sont disposés face à un mur blanc avec des banettes à gauche (travail à faire) et à droite (travail terminé). L'emploi du temps visuel et individuel de l'élève sera collé sur la table ou le mur afin de savoir l'activité qui va suivre.
- On peut utiliser un **écran pliable** construit avec des cartons ou du contreplaqué, ou un séparateur de bureau pour créer de manière temporaire un espace de travail au calme, réduisant les distractions sonores et visuelles et facilitant la concentration.



Rangement du matériel

- Des **étiquettes**, photos, pictos ou dessins permettent à l'élève avec TSA de devenir autonome. Il sait alors où aller chercher des feutres, des feuilles... où ranger le matériel.
- Cela peut être angoissant de ne pas savoir où est sa place. La **photo de l'élève** (ou l'étiquette de son prénom) sera collée sur sa table, sur son porte-manteau également.

Visualisation des interdits

- On peut **travailler les interdits** à condition d'expliciter ce qui est autorisé et ce qui est interdit. Dès les petites classes, il est conseillé de reprendre tous les gestes déplacés sous peine que ce comportement s'installe dans le temps et qu'ensuite, l'élève ne comprenne pas une punition éventuelle une fois plus grand. Une main aux fesses peut faire sourire à 3 ans mais être mal interprétée à 10 ans.

Quelles stratégies pour structurer le temps ?

Pour un ou une élève avec un TSA, structurer le temps aide à anticiper le déroulement de sa journée et mieux comprendre les transitions qui auront lieu. Ceci permet de diminuer les comportements perturbateurs au cours de celle-ci. Un emploi du temps visuel peut être un outil efficace, qui demande cependant un temps d'apprentissage.

Mettre en place un emploi du temps visuel

Dans un premier temps, penser à demander aux parents si à la maison, l'élève utilise un emploi du temps visuel. Si oui, le mieux est de reprendre les mêmes images, photos ou pictos, et la même présentation (verticale ou horizontale).

Si non, on peut alors **construire un emploi du temps avec des photos** qui reprennent les différents moments de la journée en détail (penser aussi à inscrire le passage aux toilettes, l'habillage, etc.). Cet emploi du temps permettra de **visualiser les changements ou les imprévus**. Un double jeu d'images, photos ou pictos peut être intéressant pour apprendre à l'élève à utiliser son emploi du temps : au début, il ou elle prend l'image de l'activité et se déplace avec vous sur le lieu de l'activité où se trouve la même image afin de faire le lien.

Prévoir un picto avec une croix pour **barrer la photo de l'activité annulée**. Ainsi, l'enfant acceptera mieux ces changements. On prévoit également une boîte ou une **pochette pour les activités terminées**. En cas de sortie scolaire, prévoir de **visualiser le programme de cette journée** (école / bus / lieu de sortie avec photos et/ou pictogrammes, prévoir la visualisation du retour : bus / école).

Enfin, veiller à l'organisation des moments informels, des loisirs : pour les petits, le temps de la récréation peut être structuré pour éviter les troubles du comportement. **Trop de monde, trop de bruits, trop de mouvements...** L'élève avec TSA ne sait pas jouer et ne comprend pas forcément ce qu'on attend de lui dans cet endroit et à ce moment-là. Même l'accueil en maternelle doit être structuré et visuellement prévisible.



Visualiser le temps qui passe

L'utilisation d'un **timer** ou d'un **sablier** aide l'élève à mieux visualiser la durée d'une activité et le temps qu'il lui reste à travailler ou à jouer. **C'est comme un contrat visuel** : quand le rouge a disparu, c'est fini.



On peut l'associer au **contrat visuel avec économie de jetons** : l'élève a un jeton à chaque fois qu'il a terminé une étape du travail demandé. Lorsqu'il a terminé toutes les étapes du travail, il a rempli son contrat visuel avec tous les jetons, le travail est terminé.



Ceci permet également de **conclure des activités continues** qui n'ont pas de fin en soi, comme les activités peinture, les activités de motricité, ou les jeux par exemple, et donc de **ne pas avoir une frustration et une crise** car l'élève ne comprend pas que l'activité est terminée. Le timer montre que le temps est écoulé et donc que l'activité est terminée. Les transitions seront plus faciles, car mieux acceptées.

Enfin, le timer aide à **minuter l'activité en fonction de la concentration ou de la fatigabilité** de l'élève : « **Aujourd'hui, tu es resté assis 2 minutes, c'est super !** ». Le lendemain, on essaie 5 minutes avant de le féliciter.

Fiche-outil 7

Construire et adopter un emploi du temps visuel

L'emploi du temps visuel peut être construit avec des objets (ceux-là mêmes que l'on va utiliser pour l'activité), avec des pictogrammes, photographies ou étiquettes-mots, selon les besoins de l'élève.

• CE QU'IL FAUT SAVOIR •

- **L'emploi du temps visuel peut être horizontal ou vertical** : tout dépend de l'existant à la maison et de la place en classe. On peut également le mettre sur clé USB et le transmettre sur l'ordinateur portable de l'élève lorsque ce dernier travaille sur ordinateur.
- **Il faut inclure tous les moments structurant la journée de classe** : récréation, passage aux toilettes, cantine, heure des parents, etc. pour les petits de maternelle.
- **L'accueil le matin en maternelle peut nécessiter la mise en place d'un emploi du temps visuel**. Certains élèves porteurs de TSA ne comprennent pas l'utilité de ce moment non structuré ce qui peut alors les angoisser. On va donc les rassurer en leur expliquant sous forme d'une routine visuelle qu'en arrivant on met son manteau sur le porte-manteau, on peut aller à tel endroit de la classe pour faire telle chose.
- **Même les temps libres doivent être structurés visuellement**. Lorsque l'élève avec TSA a terminé son activité, il ne saura pas s'occuper tout seul, il faudra lui proposer des outils visuels d'aide au choix. Par exemple, tu as terminé avant les autres, tu peux : lire un livre, faire un dessin, faire un puzzle, aller sur l'ordinateur, etc.
- **La récréation est un moment anxiogène pour les élèves porteurs de TSA** : trop de bruit, trop de monde, trop de mouvement. Comme ils ou elles ne savent pas jouer, les élèves ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux sur ce temps précis. Un emploi du temps visuel de la récréation peut les aider à accepter ce moment. Mais, il faudra adapter la récréation et **procéder par étapes** :
 - 1 permettre à l'élève de rester dans la classe ;
 - 2 lui proposer un espace bien matérialisé pour lui ou elle dans la cour ;
 - 3 lui apprendre à jouer seul (faire du vélo, jouer à la corde, etc.) ;
 - 4 lui apprendre à jouer avec les autres (rondes, jeux, etc.).

des outils pour visualiser l'enchaînement des séquences temporelles



Emploi du temps représenté en objet réel



Emploi du temps représenté en photo



Emploi du temps représenté en pictogramme

Quelles stratégies pour améliorer les apprentissages ?

L'élève avec TSA se fatigue vite, car il ou elle se trouve de fait en double cursus à l'école. L'élève apprend les matières scolaires et les codes sociaux en simultanément, et cela représente beaucoup d'efforts en même temps.

Structurer les activités

Si l'élève est non verbal et/ou non lecteur, on utilisera des **images pour représenter l'ordre des activités** à réaliser. On fait figurer le caractère obligatoire de l'écrit qui reste visible, ainsi que des informations sur la durée du travail avec le timer ou/et en fournissant uniquement la quantité de matériel nécessaire.

Penser à **fractionner l'activité** pour n'introduire qu'une difficulté à la fois et **visualiser la quantité de travail** à effectuer (ne fournir que le matériel nécessaire). On peut aussi proposer un modèle (imitation, guidance physique si besoin). Enfin, **limiter les stimulations** (sources de distractions) : sur la table de travail, disposer uniquement le matériel de l'activité en cours.

• Le temps de traitement de l'information

Également, **donner du temps pour traiter l'information** (consignes, documents) : n'oubliez pas que l'élève avec TSA a une pensée en détails et mettra plus de temps à comprendre la finalité d'un objet, parfois même, il peut se perdre dans les détails. Sur une carte de géographie, alors que les élèves neurotypiques auront de suite reconnu l'Afrique, lui s'arrêtera sur un petit détail comme un palmier, des vagues sur l'océan... Il faut l'aider à se **recentrer sur l'essentiel**. Dans un texte, peut-être aura-t-il besoin qu'on surligne l'essentiel de l'histoire, au risque qu'il ne se perde dans les détails.

• L'importance de la présentation

Prenons un exemple : on distribue une évaluation de mathématiques en sachant que l'élève réussit très bien dans cette discipline. Or, il semble que notre élève ne sait plus faire l'exercice ! Il y a beaucoup d'exercices sur la feuille, car on a fait des collages de différents exercices et la présentation est différente de celle du livre sur lequel il travaille habituellement...

L'élève ne sait pas où commencer et ne parvient pas à se concentrer sur le contenu de la feuille. L'AESH aidera l'élève à passer d'une consigne à l'autre. Sinon, il risque fort de s'arrêter à la première. Il est donc important de **conserver la même présentation** des exercices et activités.

• Les guidances

La **guidance physique** doit être privilégiée, car elle sera plus facile à estomper, tandis que la guidance verbale sera celle qu'il faudra éviter, car difficile à estomper. La guidance physique consiste à **utiliser une aide physique pour aider l'élève à accomplir une tâche** ou à se comporter de manière appropriée. Cela peut inclure des touches légères sur l'épaule pour attirer l'attention, des gestes pour montrer ce qui est attendu, ou des aides pour maintenir une position correcte.

Travailler les habiletés sociales

Les élèves avec TSA se font difficilement des amis et peinent à entretenir des amitiés. Les règles et les mœurs sociales leur échappent, **le manque de cohérence et le caractère imprévisible des choses entraînent chez eux une détresse**. Ils adoptent des comportements inconvenants (manque de tact ou apparence d'insultes) et ne semblent que peu s'intéresser aux autres.

L'AESH (parfois nommée à tort AVS) devra être un traducteur pour l'élève porteur de TSA, en expliquant les différentes situations sociales et leurs enjeux. On utilisera des **scénarios sociaux** imagés ou écrits, selon le niveau de l'élève. Ils se composent d'une série de situations sociales imaginaires ou réelles, qui sont présentées à l'élève, et qui lui permettent de répéter et de pratiquer des comportements sociaux appropriés dans des situations variées : se faire des copains, téléphoner, se présenter, etc. Certains jeux permettent **d'automatiser la reconnaissance des expressions faciales** sous forme de flashcards des expressions faciales, de lotos des émotions et des sentiments, et de jeux memory.

Oublier les grands principes pédagogiques... au début

En classe, ne pas attendre de langage oral tout de suite, et ne pas forcément proposer de travail de groupe au début. L'accès au sens viendra dans un second temps (on travaille la notion avec des exercices répétitifs d'application). La restitution des acquis est aussi souvent décalée dans le temps.

L'enseignement explicite est à privilégier. Les élèves avec TSA ont des difficultés au niveau des tâches demandant du raisonnement ou de la résolution de problème. Leur perception et leur compréhension des choses sont concrètes. Leur langage est formé d'un vocabulaire impressionnant, qui donne une fausse impression de leur compréhension lorsqu'ils parlent. En réalité, dans leur jeune âge, ils répètent textuellement ce qu'ils ont lu ou entendu (**écholalie différée**). Ils ont souvent une excellente mémoire, mais elle est mécanique.

Fiche-outil 8

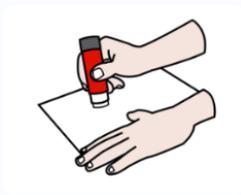
Adapter son enseignement

Cette fiche-outil détaille les différents aménagements et adaptations que l'on peut mettre en place pour améliorer les apprentissages des élèves porteurs de TSA, et notamment ceux de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

• LES RÉFLEXES À METTRE EN PLACE

À propos des consignes

- Éviter les consignes multiples. **Segmenter** la consigne, indexer les tâches.
- Simplifier** l'écriture. Si besoin, visualiser la consigne à l'aide d'un **support imagé** (voir ci-dessous).



coller

Exemple de bande consigne à donner étape par étape à l'élève, réalisée à partir de la banque de pictogrammes gratuite ARASAAC.

- Expliciter** le plus possible ce qu'on attend de l'élève.
- Utiliser si besoin des **guidances**.
- Attention aux contrôles : il faut veiller à poser **explicitement** les questions.

À propos de l'organisation générale

- Visualiser les étapes attendues** pour l'accomplissement de la tâche, d'un exercice ([aide-mémoire procéduraux](#)).
- Pour aider l'élève avec TSA à s'organiser, on peut lui **fournir des feuilles de route**, des aides à la vérification.

- S'il faut **compléter un schéma**, lui dire qu'il faut écrire en face de la flèche le nom de la partie du schéma désignée par la flèche.
- Des **scénarios sociaux** sous forme de **textes ou de dessins** peuvent apprendre ce qui est attendu socialement dans telle ou telle situation (voir ci-dessous).



Apprentissage de l'écriture

- Guider physiquement**, soutenir la main de l'enfant et lui donner des consignes simples (je monte, je tourne).
- Utiliser des modèles** et des pré-traçages en pointillés.
- Tester différents supports** et objets scripteurs pour déterminer avec l'enfant ce qui lui convient le mieux.
- Mettre des gommettes** à l'endroit où il faut poser les doigts ou embouts spéciaux pour faciliter la tenue du stylo.
- Indiquer où il faut écrire** à l'enfant, à l'aide d'un point au stylo ou de votre doigt.

Apprentissage de la lecture

Les élèves porteurs de TSA sont souvent plus compétents en lecture globale. La méthode **Borel-Maisonny** est une méthode phonétique et gestuelle qui peut être intéressante. Il faut avoir à l'esprit que ces élèves ont des **difficultés à identifier et repérer des sons**, les exercices de conscience phonologique seront difficiles pour eux.

- La lecture collective d'un album est souvent difficile pour l'élève. Elle doit être étayée sur une **représentation très visuelle de l'histoire** (mise en place d'un travail individuel sur la compréhension à partir des illustrations de l'album photocopiées).

- Pour toute lecture, on veillera à **lever les implicites de l'histoire** en les explicitant et en les rendant visuels si possible (ne pas hésiter à faire un dessin).
- À l'écrit, au début, **n'utiliser que les majuscules**. On doit aussi associer le mot écrit à une image.

Apprentissage des mathématiques

- Pour le dénombrement, faire attention à **présenter des collections d'objets, d'animaux identiques** (même couleur, forme, orientation), sinon l'élève avec TSA ne les comptera pas ensemble les considérant comme différents.
- Proposer des exercices qui partent des centres d'intérêt des élèves**, avec des supports visuels. On peut faire le travail des différentes représentations du nombre à partir des faces du dé ou des doigts de la main (attention, tous les doigts ne se ressemblent pas).
- Il existe également des **outils et jeux à manipuler** : abaque et boulier, matériel Montessori, cartes du jeu Uno, boîte à compartiments (boîte à œufs) pour jetons ou gommettes pour travailler la correspondance terme à terme, réglettes Cuisenaire pour soustraire et additionner, etc.
- Proposer des [tables de multiplication et de division visuelles](#), qui peuvent faciliter la compréhension de ces opérations. On peut aussi citer les méthodes des ouvrages [J'apprends les maths avec Tchou](#) et les [Mathé-Matous](#).

Comprendre les troubles du comportement chez les élèves avec TSA

Le comportement problème est souvent le moyen le plus efficace qu'un ou une élève avec TSA a trouvé pour agir sur son environnement. On distingue 4 fonctions principales :

- **L'échappement**, quand l'élève ne souhaite pas réaliser la tâche (il jette son cahier pour ne pas faire l'exercice).
- **La recherche d'attention**, quand l'élève souhaite qu'on s'occupe de lui (elle tape un camarade pour qu'on vienne vers elle).
- **La demande**, quand l'élève désire quelque chose (il pleure pour avoir un bonbon).
- **L'autostimulation**, quand l'élève recherche une stimulation par des gestes répétitifs (elle tourne autour d'un arbre). Nous savons à ce sujet que les personnes avec TSA ont besoin de leurs stéréotypies (voir section 1).

Repérer les troubles du comportement

Un comportement problème apparaît dans **un contexte qu'il faut repérer** : noter le lieu, le moment, les personnes présentes, ce qui se passe juste avant et les réactions de l'entourage. Un **cahier de suivi** sera alors utile pour noter de façon factuelle et objective tous les comportements de l'élève.

Une fois la fonction repérée, on va donner à l'élève des clés pour **remplacer le comportement socialement inadapté** : au lieu de jeter son cahier à terre, il va demander une pause ou montrer le picto pause ; au lieu de taper son voisin, il va lever la main pour qu'on vienne à lui ; au lieu de pleurer pour avoir un bonbon, il va donner l'image du bonbon, etc.

Enfin, **ignorer le comportement problème le plus possible**, au risque de le renforcer, sauf mise en danger bien sûr. À l'inverse, à chaque fois que l'élève a le comportement socialement attendu, on le ou la félicite, on applaudit, on renforce ce bon comportement.

Utiliser un système de renforcement positif

Les techniques de renforcement positif sont souvent utiles pour motiver l'élève, pour le récompenser pour son travail et/ou son comportement. Pour cela, on peut **détecter les centres d'intérêt** de l'enfant qui vont servir de point de départ aux apprentissages ; et **observer et déterminer les renforçateurs positifs** (être félicité, jouer avec son jeu préféré, regarder par la fenêtre, feuilleter son livre préféré, aller sur l'ordinateur, etc.).

Les élèves avec TSA ont besoin d'être encouragés (ils font beaucoup d'efforts d'adaptation, avec peu de réussite). On peut donc les motiver à apprendre ou à accomplir une tâche avec une **récompense visible** et un **contrat visuel**.

Dès les petites classes, on peut mettre en place ce système de renforçateurs : les UEMA et UEEA (unités d'enseignement externalisées en maternelle et élémentaire) **mettent en place des contrats visuels avec économie de jetons dès l'entrée en maternelle**, avec un environnement structuré comme la méthode [TEACCH](#) (traduction de Traitement et éducation des enfants autistes ou souffrant de handicaps de communication apparentés). Ce cadre d'éducation structuré permet de développer l'autonomie de chaque enfant par la structuration et la compréhension.

Fiche-outil 9

Renforcer les **bons** comportements en classe

L'élève avec TSA ne travaille pas dans un premier temps pour faire plaisir à l'enseignant ou à l'enseignante, ou pour avoir une bonne note. Il est possible de renforcer les bons comportements à adopter en classe, et de travailler sur les interdits.

• CE QU'IL FAUT SAVOIR •

Les renforçateurs

- Même les neurotypiques ont besoin de renforçateurs : **salaire, médaille, félicitations, applaudissements, etc.**
- Le renforçateur doit être choisi **avant l'activité** et être donné immédiatement après l'activité (ne pas différer).
- Élaborer une [liste de renforçateurs](#) qui permettra de moduler les renforçateurs en fonction de l'effort demandé.
- Parfois, les renforçateurs ne sont plus attractifs pour l'élève, il faut alors en trouver d'autres.



Exemples de renforçateurs à choisir en amont de l'activité

Travailler les interdits

- L'élève avec TSA **peut accepter l'interdit**. Les règles doivent être explicitées et visuelles.
- Il est important de ne pas laisser seule l'AESH (ou l'enseignant de l'élève porteur de TSA) **en cas de crise** ou de troubles du comportement trop importants.
- **En réunion d'équipe, on élabore un protocole** pour prévoir ce qu'il faut faire face à une grave crise : un lieu d'apaisement ou sas de décompression est prévu, quel adulte accompagne l'élève, quelle activité cet élève pourra faire dans ce lieu pour s'apaiser, etc.
- **On cherchera ce qui a déclenché la crise** ou le comportement perturbateur : en notant la fréquence du comportement-problème, le lieu, la durée, etc. **On pourra peut-être trouver l'élément déclencheur**. Cette grille (voir ci-dessous) pourra également être soumise à l'ESS pour chercher des solutions, comparer les comportements de l'élève avec TSA dans ses différents lieux de vie.

Grille d'analyse fonctionnelle

Nom de l'élève :

Date :...../...../.....	Comportement	Lieu	Activité	Conséquence	Commentaires
Début					
Fin					

Date :...../...../.....	Comportement	Lieu	Activité	Conséquence	Commentaires
Début					
Fin					

Date :...../...../.....	Comportement	Lieu	Activité	Conséquence	Commentaires
Début					
Fin					

Comment sensibiliser aux TSA ?

Il est important de sensibiliser les autres élèves et les enseignants à l'autisme pour promouvoir une compréhension et une acceptation des différences.

Sensibiliser les pairs au sein de la classe

Plusieurs actions sont faisables à l'échelle des élèves et de leur entourage :

- Participer à la [Journée mondiale de sensibilisation à l'autisme](#), qui a lieu chaque année en avril.
- **Mettre en place un tutorat** : le tuteur ou un copain pourra accompagner l'élève avec TSA dans ses déplacements, lui servir de modèle (« **fais comme Thomas...** »), lui expliquer certaines habiletés sociales.
- **Lire des albums consacrés à l'autisme** et projeter des vidéos sur l'autisme, afin de susciter des échanges, créer des débats pour mieux comprendre et rassurer.
- **Dans les grandes classes, l'élève avec TSA peut expliquer ses particularités.** On peut également lui proposer de faire un exposé sur son ou ses intérêts particuliers (les planètes, les dinosaures, etc.).

Sensibiliser l'équipe éducative de l'école

On peut faire appel à des conseillers pédagogiques et/ou au professeur ressource TSA du département pour venir sur l'école apporter aides et conseils. Il est intéressant d'associer sur un temps de formation **tous les professionnels de l'école** : AESH, ATSEM, intervenants extérieurs (musique, sport), personnel de cantine, de garderie, RASED, etc.

Des ouvrages pour sensibiliser en classe

Une sélection d'albums jeunesse :

- [Lolo, l'autisme](#) - Brigitte Marleau ;
- [Dans les yeux d'Emma et Teddy](#) - Zohra Meghraoui ;
- [Mon ami est autiste](#) - Amanda Doering-Tourville ;
- [Thimothée un frère différent](#) - Josiane Roque ;
- [Epsilon, un écolier extraordinaire](#) - Lydie Laurent ;
- [Mon petit frère de la lune](#) - Frédéric Philibert.

• POUR ALLER PLUS LOIN •

Quelques ressources vidéo pour (se) sensibiliser et se former sur les TSA :

[!\[\]\(9b800325684b184be8e88ceef387e61b_img.jpg\) Témoignage de Josef Schovanec](#)

[!\[\]\(d24c3affefeb42bd070edd596d3c9a41_img.jpg\) Témoignage d'Agnès Guillaume, institutrice en maternelle](#)

[!\[\]\(77634a81c987bf5f6571c89605768d45_img.jpg\) Hend : portrait d'une accompagnante d'élèves en situation de handicap](#)

[!\[\]\(b08b6b979eee0a9a08a4a2cf23b99784_img.jpg\) Qu'est-ce que l'autisme ?](#)

[!\[\]\(19912475863c8d57d179115820c2fa90_img.jpg\) Inclusion scolaire en maternelle et élémentaire](#)

[!\[\]\(ce61cd5b7d7b17ad4cb57fc0647cb1ce_img.jpg\) En clis-Ted, un outil relationnel pour chaque élève](#)

Reconnaître les signes qui doivent alerter

En tant qu'enseignant ou enseignante, nous pouvons alerter à propos d'un ou une élève, mais en aucun cas poser un diagnostic, qui sera donné par un professionnel de la santé. Attention : pris individuellement, chacun des signes n'est pas caractéristique de l'autisme. C'est la concordance et la persistance de plusieurs symptômes qui doivent alerter !

Attention : Ne pas négliger les filles.

Le sexe ratio est de trois garçons pour une fille, mais le nombre de filles avec TSA est sous-évalué, dans la mesure où la petite fille avec TSA passe souvent inaperçue. Elle entre davantage dans le moule et compense très souvent, alors que le petit garçon, dès la maternelle, avec ses troubles du comportement plus importants ou au contraire en étant trop réservé, suscite l'inquiétude des parents et/ou de l'équipe éducative.

On sait hélas aujourd'hui que parmi les femmes victimes d'agressions sexuelles, la proportion de femmes avec TSA est très importante (elles ne savent pas décoder les gestes, postures, mimiques et intentions de leur agresseur et donc anticiper et se protéger).

Reconnaître les signes d'alerte

Les signes d'alerte **absolus avant l'entrée à l'école** sont :

- l'absence de babillage, de pointage ou d'autres gestes sociaux à 12 mois ;
- l'absence de mots à 18 mois ;
- l'absence d'association de mots à 24 mois ;
- la perte de langage ou de compétences sociales, quel que soit l'âge.

Les troubles sont suffisamment stables à partir de 3 ans pour un diagnostic fiable. **À l'entrée à l'école**, [les signes qui doivent amener l'enseignant ou l'enseignante](#) à questionner un trouble sont :

- passivité ;
- niveau faible de réactivité/anticipation aux stimuli sociaux ;
- pas ou peu d'intérêt pour les autres enfants ;
- difficultés dans l'accrochage visuel (évitement du regard) ;
- difficultés dans l'attention conjointe et l'imitation ;
- retard ou perturbations dans le développement du langage ;
- absence de pointage ;
- absence d'initiation de jeux simples ou ne participe pas à des jeux sociaux imitatifs ;

- absence de jeu de faire semblant ;
- intérêts inhabituels et activités répétitives avec les objets.

Les signes possibles de l'autisme à tout âge peuvent comprendre :

- la quasi-absence de contact visuel ;
- des réactions distinctes :
 - l'éclairage ;
 - aux saveurs ;
 - aux odeurs ;
 - aux sons ;
 - aux couleurs ;
 - aux textures.
- des intérêts très spécifiques ;
- la répétition de mots ou de phrases (écholalie) ;
- la répétition de comportements tels que les mouvements de rotation ;
- la communication non verbale ou des retards de développement du langage ;
- des réactions intenses aux changements mineurs dans la routine et l'environnement.

Fiche-outil 10

10 outils et références incontournables

1- La plateforme [Cap École inclusive](#)

On peut trouver sur ce site du Réseau Canopé des outils d'observation pour cerner les difficultés des élèves, ainsi que des propositions et des ressources pour adapter l'enseignement à tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

2 - Le site [Autisme en ligne](#)

Ce site permet d'accéder à des savoir-faire pédagogiques et didactiques favorisant l'inclusion des élèves présentant un TSA. La plateforme peut également être un outil de formation pour les personnes accompagnantes des élèves autistes, ainsi que pour les parents.

3 - Le livre [Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme](#)

Ouvrage de référence constitué de connaissances récentes et de pistes d'action destiné aux enseignants du premier degré, du collège ou du lycée, ainsi qu'aux AESH, formateurs d'enseignants, éducateurs.

4 - Le site de l'[INSHEA](#)

L'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés est un centre de formation de l'Éducation nationale, qui propose des formations et des ressources répertoriées concernant la scolarisation des élèves avec autisme.

5 - Le site [Ideereka](#)

Un site qui propose des ressources pédagogiques pour vous spécialiser dans les DYS, TDAH, TSA, etc.

6 - La vidéo [Enfants autistes : bienvenue à l'école ! Le chemin vers l'inclusion](#)

Une vidéo qui propose de suivre en classe maternelle et élémentaire trois enfants autistes avec des profils très différents : un enfant non verbal pourvu d'une déficience cognitive, un enfant verbal sans déficience, un enfant autiste de haut niveau de type syndrome d'Asperger.

7 - Le livre [Scolariser un enfant avec autisme, concrètement, comment faire ?](#) d'Elisabeth Bintz

Un ouvrage très pratique, où l'auteurice s'appuie sur son expérience d'enseignante spécialisée, puis de conseillère pédagogique et d'inspectrice dans l'adaptation scolaire des élèves en situation de handicap. Elle donne des repères aux enseignants qui doivent aujourd'hui

accueillir des élèves avec autisme ou TED dans leur classe.

8 - Le site [Autisme et apprentissages](#)

Un site qui propose des outils pédagogiques (activités, objets à manipuler) pour personnes avec autisme.

9 - Le livre [Je suis à l'Est !](#) de Josef Schovanec

Josef Schovanec est autiste. Diplômé de Sciences-Po, docteur en philosophie, il maîtrise une dizaine de langues, mais n'a pas parlé pendant plusieurs années. Un témoignage qui a contribué à changer mon regard sur l'autisme.

10 - Le site [Hop'Toys](#)

Ce site de vente en ligne propose des jeux et des outils ludiques adaptés à l'apprentissage d'enfants porteurs de handicaps, polyhandicaps et troubles autistiques. Le blog Hop'Toys associé est un webmagazine d'information sur la parentalité, le handicap et les pédagogies alternatives.



• POINT DE VIGILANCE •

Attention, les difficultés repérées ainsi que les aides proposées ne peuvent être généralisables à tous les enfants atteints d'autisme. Il convient de les manier avec précaution. Chaque enfant a ses propres besoins et peut n'être réceptif qu'à certaines aides. Ils sont tous différents !

