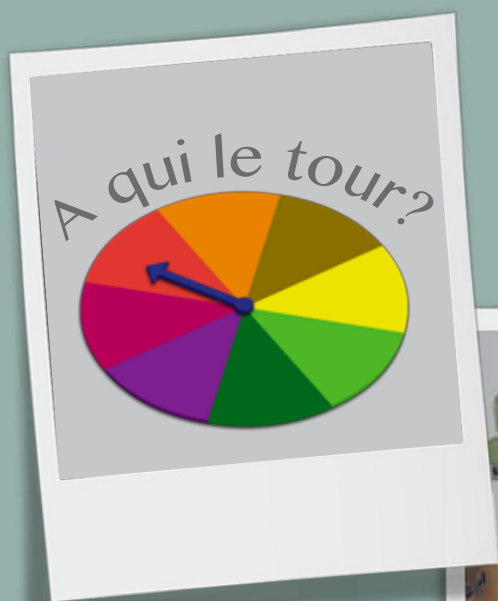


Manuel complémentaire à la formation TEACCH

Pour une pédagogie adaptée aux élèves avec autisme



Monique Deprez

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 4 |
| <hr/> | |
| 1. Les besoins des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme | 7 |
| 1.1. Besoin d'individualisation | 7 |
| 1.2. Besoin de visualisation | 8 |
| 1.3. Besoin de structure..... | 9 |
| 1.4. Besoin de cohérence | 10 |
| <hr/> | |
| 2. Le P.I.A. | 22 |
| 2.1. Portrait de l'élève | 13 |
| 2.2. Choix des priorités | 15 |
| 2.3. Opérationnalisation des objectifs | 16 |
| 2.4. Evaluation..... | 20 |
| <hr/> | |
| 3. La structuration de l'espace | 22 |
| <hr/> | |
| 4. La structuration du temps | 33 |
| 4.1. Horaires individualisés | 33 |
| 4.2. Planification des activités | 39 |
| 4.3. Gestion de la durée | 41 |
| <hr/> | |
| 5. La conception et la préparation des activités | 43 |
| 5.1. Activités individuelles..... | 43 |
| 5.2. Le système de travail | 44 |
| 5.3. Activités collectives | 49 |
| <hr/> | |
| 6. Les principes d'apprentissage | 51 |
| 6.1. Le modèle ABC..... | 51 |
| 6.2. Amélioration des compétences | 52 |
| <hr/> | |

| | |
|---|------------|
| 7. Les outils de communication augmentatifs ou alternatifs | 59 |
| 7.1. Communication réceptive | 59 |
| 7.2. Communication expressive | 65 |
| 7.3. Utilisation des nouvelles technologies | 68 |
| <hr/> | |
| 8. Le développement de la socialisation | 69 |
| 8.1. Valorisation des rôles sociaux | 69 |
| 8.2. Interactions avec les pairs | 71 |
| <hr/> | |
| 9. Les comportements-défis | 73 |
| 9.1. Analyse fonctionnelle | 73 |
| 9.2. Stratégies d'intervention | 74 |
| <hr/> | |
| 10. La collaboration parents-équipe éducative | 79 |
| 10.1. Contrat explicite | 79 |
| 10.2. Différents modes de collaboration | 80 |
| <hr/> | |
| 11. La coordination de l'équipe | 83 |
| 11.1. Les outils légaux | 83 |
| 11.2. Réunions efficaces | 84 |
| 11.3. Définition des rôles et répartition des activités | 87 |
| <hr/> | |
| 12. L'inclusion dans l'enseignement ordinaire | 91 |
| <hr/> | |
| 13. L'autoévaluation des pratiques | 95 |
| <hr/> | |
| 14. Ressources complémentaires | 101 |
| <hr/> | |
| 15. Références bibliographiques | 103 |
| <hr/> | |
| 16. Annexes | 105 |
| <hr/> | |

Introduction

Depuis 1988, il existe en Belgique francophone des classes accueillant des élèves avec autisme dans l'enseignement spécialisé, se référant au programme TEACCH*.

En 2009, la circulaire 2876 définit les règles d'organisation de la pédagogie adaptée pour élèves avec autisme. Elle recommande, entre autres, *qu'au moins un membre du personnel des établissements organisant une telle pédagogie ait bénéficié d'une formation « TEACCH », préconisée par la pédagogie SCHOPLER ou d'une autre formation dans le domaine de l'autisme.*

Ces formations sont organisées chaque année par l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC). Les assurant depuis de nombreuses années, ainsi que le suivi de classes à pédagogie adaptée sur le terrain, nous avons pu constater **le besoin des intervenants de disposer d'outils pratiques**, les soutenant dans la mise en œuvre des différentes dimensions du programme TEACCH.

Ce manuel a pour but d'**aider les équipes**, souhaitant utiliser les pratiques pédagogiques adaptées aux élèves avec autisme, à **répondre aux questions** souvent posées en fin de formation : par quoi commencer ? Comment organiser tout cela ? Comment font les autres ? Il est donc principalement destiné aux intervenants souhaitant utiliser les principes de l'approche TEACCH et ayant déjà suivi cette formation.

« Je veux aménager ma classe pour que mes élèves présentant un trouble du spectre autistique (TSA) s'y sentent bien et apprennent le mieux possible. Par quoi commencer ? » }

Cette question peut amener de multiples réponses, mais il nous semble important d'apprendre au plus tôt à connaître chacun des enfants ou adolescents qui fréquentent la classe, afin de répondre à ses besoins de manière optimale. Les chercheurs et les professionnels de terrain ont pu dégager un certain nombre de règles générales pour le quotidien, étayées par l'évolution des connaissances en neuropsychologie.

Cet ouvrage ne se veut pas théorique (de nombreuses références portant sur l'autisme peuvent être consultées par ailleurs). Il ne reprend pas in extenso le contenu de la formation TEACCH, mais se veut un complément à celle-ci, en étant le plus concret possible, illustré par des photos provenant de classes utilisant au quotidien les stratégies proposées par l'approche TEACCH. Il s'adresse aussi bien aux équipes de l'enseignement spécialisé qu'à celles de l'enseignement ordinaire soucieuses de pratiques inclusives. Il se base sur notre expérience de près de 30 ans de supervision de classes et d'animation de formations et passe donc en revue les différents domaines considérés comme essentiels pour une action éducative adéquate auprès des jeunes avec autisme. Nous sommes bien conscients que d'autres approches sont possibles pour travailler avec des élèves présentant un TSA. Les intervenants désireux de s'en informer pourront se tourner vers d'autres sources, notamment avec l'aide des conseillers pédagogiques de leur réseau.

*TEACCH = Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren - Traitement et éducation des enfants avec autisme ou présentant des troubles de la communication apparentés. Programme créé en Caroline du Nord au début des années 70.

Nous remercions les professionnels qui nous ont procuré les nombreuses photos qui enrichissent ce manuel, particulièrement les équipes des écoles suivantes :

Ados Pilifs à Neder-Over-Hembeek et **Les Astrôn'outes** à Ixelles, grâce à l'aide précieuse de Catherine Magerotte et Anne Caillaud du SUSAs-Bruelles ;

Le Caillou à Anseremme ;

Les Co'Kain à Kain ;

La classe l'Envol de l'école Les Forges à Ciney ;

L'institut Mariette Delahaut à Jambes ;

L'IMP René Thône à Marcinelle.

Merci à Marie-Françoise Blondiau pour sa lecture attentive et à Eric Willaye qui a rendu ce travail possible.

Egalement un grand merci à Véronique Herman pour la mise en page de ce document et à son travail d'infographie.

Enfin, nos remerciements vont aussi au Ministère de l'Education de la Fédération Wallonie-Bruelles, qui a subventionné la rédaction de ce manuel.

1

Les besoins des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme

Si nous parlons d'élèves, c'est parce que cet ouvrage s'adresse en priorité aux équipes éducatives des établissements scolaires. Mais les besoins que nous évoquons ci-dessous ne sont pas spécifiques au contexte de l'école. Ils se manifestent également en famille et dans les différents milieux que peut fréquenter tout un chacun. Ils apparaissent très tôt dans la vie du jeune enfant et sont encore présents lorsque celui-ci atteint l'âge adulte, même s'ils évoluent.

1.1. Besoin d'individualisation

Que vous ayez dans votre classe un seul enfant ou adolescent porteur d'un TSA (Trouble du Spectre Autistique) ou plusieurs, dites-vous que chacun d'eux est unique, bien qu'il ait le même diagnostic que des milliers d'autres jeunes ou adultes.

Marianne, professeur de cours généraux, va enseigner pour la première fois dans une classe composée de jeunes adolescents présentant de l'autisme. Comme ses collègues lui ont dit que la plupart d'entre eux aiment la musique, elle a décidé de mettre de la musique douce pendant leur temps de travail individuel. Or, dès que le son commence à se diffuser dans le local, Pierre se bouche les oreilles en gémissant, Léon se lève et va coller son oreille contre l'enceinte tandis que Benoît se met à se balancer. Les 4 autres élèves continuent à travailler calmement.

Comme l'illustre cet exemple, les réactions à une même situation peuvent être très diverses, en raison, notamment, de sensibilités sensorielles différentes. Dans d'autres cas, c'est peut-être le niveau de tolérance au changement, variable d'un individu à l'autre, qui expliquera des réactions contrastées.

Il est donc très rare que l'on puisse être pertinent en proposant la même activité, présentée de la même manière, à l'ensemble des élèves d'une classe. Les intérêts, le niveau de compréhension, le traitement moteur, sensoriel et cognitif des informations propres à chacun nécessiteront des adaptations pour que tous atteignent les objectifs visés.

Les deux activités page suivante proposent à deux élèves de reconstituer des images, mais l'un d'eux manipule et juxtapose les moitiés d'images d'objets de la vie quotidienne, tandis que l'autre reconstitue des papillons - ce qui exige une observation beaucoup plus fine - via une tâche papier/crayon.



Reconstituer des images d'objets

Source : Les AsTrôn'outes



Joindre les 2 parties d'un papillon

Source : Récré Juniors -

Ce besoin d'individualisation est à prendre en compte dans tous les domaines, y compris lorsque les intervenants veulent répondre aux autres besoins, dont nous allons parler ci-dessous : deux élèves de la même classe n'utiliseront pas les mêmes supports visuels ou n'auront pas un espace de travail structuré de manière identique.

1.2. Besoin de visualisation

Le jour de la rentrée, Madame a expliqué aux enfants de la classe qu'en arrivant à sa place, chacun doit enlever de son cartable le matériel scolaire dont il a besoin pour la journée : sa trousse, son journal de classe, son classeur. Au bout de quelques jours, tous les enfants ont bien assimilé la consigne, sauf Jean, à qui l'on doit la rappeler chaque matin.

Une des difficultés majeures des personnes ayant un TSA est d'intégrer l'information qui leur est donnée oralement et d'en tenir compte de manière durable. Il ne s'agit pas de distraction ou de mauvaise volonté comme on pourrait le penser, mais d'un dysfonctionnement, que l'on doit compenser.

Lasse de répéter chaque jour la même chose à Jean, Madame a collé ceci sur son bureau :

Les rappels ont dès lors été beaucoup moins fréquents.

Beaucoup de situations problématiques peuvent être résolues ou du moins améliorées grâce à l'utilisation de supports visuels.



Pensez-y :



« Mieux vaut voir une fois qu’entendre cent fois » (proverbe asiatique).

Une question essentielle à se poser est la suivante : quel type de support va être compris par tel élève en particulier ? Les jeunes dont la déficience intellectuelle est importante, ou qui sont gravement malvoyants, ne comprendront pas les pictogrammes que leur voisin de bureau utilise peut-être sans problème. L’adaptation des outils utilisés aux caractéristiques individuelles va être constante dans la mise en place d’un environnement structuré. On tiendra compte également de l’évolution de chacun des jeunes, ce qui impliquera aussi des aménagements réguliers des aides proposées.

1.3. Besoin de structure

Parmi les personnes présentant un TSA, certaines sont capables d’exprimer ce qu’elles ressentent. Elles expliquent qu’elles ont souvent l’impression de vivre dans un environnement chaotique, qui les bombarde de mille stimulations. Les rituels ou stéréotypés dans lesquels beaucoup d’entre elles semblent se complaire peuvent avoir pour fonction d’échapper à ce chaos.

De passage dans une cour d’école à l’heure de la récréation, un visiteur a l’attention attirée par quelques enfants paraissant particulièrement perturbés, l’un courant en agitant les mains à hauteur des yeux, un autre se donnant des claques retentissantes et un troisième assis en boule sur le sol, complètement replié sur lui-même. Visitant ensuite leur classe, il a la surprise de retrouver ces mêmes élèves assis chacun à leur table de travail, occupés à leurs activités et enchaînant celles-ci de manière complètement autonome.

La constitution d’un environnement structuré a pour but de mettre un peu d’ordre dans les stimuli que reçoit la personne vivant avec un TSA et de l’apaiser en clarifiant l’organisation de l’espace, du temps et des activités.

Ce besoin de structure devrait être satisfait non seulement dans le local de classe, mais dans toute situation où il est souhaitable de procurer à la personne atteinte d’autisme un sentiment de mieux-être, qui lui permet de s’ouvrir à son environnement.

La photo ci-dessous illustre comment, au cours de gymnastique, l’enseignant indique visuellement à chaque élève le nombre de culbutes à effectuer (un post-it rose par culbute). Il précise le point de départ par un cône vert et le point d’arrivée par un cône orange.

Aide visuelle au cours de gymnastique

Source : Les Co'Kain -



1.4. Besoin de cohérence

Il semble naturel à tous qu'une personne à mobilité réduite dispose d'un fauteuil roulant pour tous ses déplacements, ou qu'une personne souffrant de troubles visuels porte des lunettes chaque fois qu'elle en a besoin.

De la même manière, les personnes présentant un TSA devraient disposer des outils qui les aident quels que soient les contextes et leurs interlocuteurs. C'est pourquoi il est important que la mise en place d'une pédagogie adaptée aux besoins des élèves avec autisme constitue une décision d'équipe, et que les parents y soient associés. Sans une cohérence entre les divers intervenants que côtoie chaque jeune, les probabilités d'évolution positive s'amenuisent.

Mais il est également important que chaque intervenant soit constant dans ses attitudes et ses stratégies.

Le matin, Hélène prépare l'horaire individualisé de ses élèves, et les incite à l'utiliser chaque fois qu'ils changent de lieu d'activité. L'après-midi, comme elle propose un fonctionnement plus relax, davantage centré sur les loisirs et la socialisation, elle donne simplement des indications orales sur ce qui va se passer. Elle constate que certains d'entre eux sont beaucoup plus agités, refusant les jeux proposés ou demandant sans cesse quand leur maman va arriver. Elle attribue ces réactions à la fatigue.

En procurant aux personnes avec un TSA les outils qui les aident à se sentir mieux, on leur donne accès à un fonctionnement plus harmonieux et à davantage d'indépendance. Mais si l'accès à ces aides est irrégulier, instable, cela peut renforcer chez elles un sentiment d'insécurité. Chaque intervenant a donc à s'interroger sur la cohérence de

ses propres comportements.

Le P.I.A. (Plan Individuel d'Apprentissage), l'un des outils permettant, entre autres, l'amélioration de la cohérence des actions éducatives, est développé dans les pages suivantes.

2

Le Plan Individuel d'Apprentissage ou P.I.A.

Bien que le Plan Individuel d'Apprentissage soit explicité dans de nombreux documents et formations, il ne semble pas inutile de rappeler pourquoi et comment il occupe une position centrale dans le travail avec les élèves présentant un TSA, comme pour les autres jeunes de l'enseignement spécialisé. (Décret Enseignement spécialisé du 03/03/2004 - Article 4 - 19°, Articles 32 et 80 - § 3, 5).

Suivant les réseaux ou les écoles, la forme du PIA peut varier, les termes utilisés également. Les propositions développées dans ce chapitre ne sont pas à considérer comme des prescriptions. Elles visent avant tout à rappeler le sens, la philosophie de cet outil qu'est le PIA et à en faciliter l'utilisation au quotidien.

Nous savons que les besoins de nos élèves sont multiples et que le champ des apprentissages à mettre en œuvre pour développer au mieux leurs potentialités est très vaste. Le rôle du P.I.A. est de nous aider à répondre à la question suivante : « A ce moment de la vie de tel enfant, de tel adolescent, **qu'est-ce qui pourrait contribuer le plus à améliorer sa qualité de vie** et celle de son entourage ? » Pour que la réponse soit satisfaisante et débouche sur des actions efficaces, quelques étapes sont à respecter.

2.1. Portrait de l'élève

Que l'élève soit arrivé récemment dans une classe, ou qu'il la fréquente depuis une ou plusieurs années, il est utile de réaliser une synthèse de ce que nous savons de lui. Ce portrait peut prendre différentes formes, l'essentiel étant qu'y figurent ses intérêts, ses points forts et ses besoins, tels qu'ils sont perçus par les principales personnes concernées par son évolution : lui-même, ses parents et les autres acteurs de son éducation, enseignants, éducateurs ou paramédicaux.

Cette étape de l'élaboration du P.I.A., comme les suivantes, peut être réalisée de manière à apporter des informations utiles sans pour autant être (trop) mangeuse de temps et de papier !

Trois questions, auxquelles répondra chacun des acteurs du P.I.A., peuvent suffire pour récolter les informations nécessaires :

Qu'est-ce qui va bien, de quoi suis-je content (points forts) ?

Qu'est-ce qui pose problème ou pourrait être amélioré (besoins) ?

Quels seraient les apprentissages les plus utiles (besoins) ?



Le titulaire ou directeur de classe aura ensuite la tâche de présenter les réponses sous une forme claire et pouvant être parcourue rapidement. Il nous semble important de souligner ici que tous les membres du conseil de classe sont concernés par le PIA. Toute la charge de travail ne doit donc pas reposer sur les épaules du titulaire. Le tableau ci-dessous présente l'exemple de la synthèse concernant Amine, un adolescent de 16 ans.

| | Amine (16 ans) | Parents | Titulaire | Logo | Autres professionnels |
|-----------------------------------|--|--|---|---|--|
| Points forts | Aime l'école Fort en gym, en sport Adore la musique Aime cuisiner | Gentil, poli Aime aider Débrouillard | Souriant Motivé Se fait comprendre avec des mots isolés Peut dire ce qu'il aime/n'aime pas | Intéressé par beaucoup de choses Fait des efforts pour s'exprimer Aime la musique | Collaborant avec les adultes Très résistant physiquement Se fait comprendre Réagit positivement aux félicitations |
| Besoins | Rester assis plus longtemps Être plus calme | Être plus calme Faire des choses avec ses frères et sœurs | Être plus calme Accepter les interactions avec les autres jeunes | Bouger Développer son langage | Être plus calme Collaborer avec les autres élèves |
| Apprentissages à envisager | Cuisiner seul | Un métier | Finir un travail | Faire des phrases | Finir un travail |

On remarquera que dans ce tableau, il n'est pas fait mention de difficultés ou de problèmes. Cela ne signifie pas que cet élève n'en vit pas, mais le fait de les formuler en termes de besoins permet de se centrer plus facilement sur une démarche constructive. Toutes les difficultés mentionnées couramment dans les conseils de classe ou autres réunions formelles ou informelles peuvent être traduites en besoins :

| Difficultés | Besoins possibles |
|--|--|
| Il crie pour un rien | S'exprimer adéquatement |
| Il chipe la nourriture | Gérer son alimentation Savoir ce qui lui appartient |
| Elle ne veut pas entrer ou sortir de la classe | Gérer les transitions |
| Il déchire toutes ses feuilles d'exercices | Avoir d'autres activités que le papier/crayon Respecter le matériel |

2.2. Choix des priorités

Il est difficilement envisageable de répondre simultanément à tous les besoins et de mener tous les apprentissages envisagés par chacun des partenaires du P.I.A. Cela risque de demander beaucoup d'efforts de la part de l'élève et s'avérer irréaliste pour les intervenants. Ceux-ci doivent en effet prendre en compte les besoins de tous leurs élèves et s'organiser de manière à « tenir sur la longueur ».

Il est donc important de se fixer des priorités en revenant à la question initiale « qu'est-ce qui est le plus important pour ce jeune en vue d'améliorer sa qualité de vie actuelle ou future ? »

Il est intéressant de voir si les besoins mentionnés par les divers acteurs se rejoignent ou peuvent être complémentaires.

Dans l'exemple d'Amine (voir tableau de synthèse à la page précédente), le besoin d'être plus calme est mentionné par tout le monde, sauf la logopède qui évoque le besoin de bouger. En discutant, chacun arrive à admettre que, pour le bien-être d'Amine, il est important qu'il puisse avoir suffisamment d'exercice physique et être souvent en mouvement, mais que pour son acceptation sociale et ses apprentissages, il est nécessaire qu'il puisse rester en place et attentif durant de plus longues périodes. Le besoin prioritaire qui s'en dégage est la modulation de son activité physique.

Arriver à dégager un ou des besoins prioritaires constitue une étape à ne pas négliger, car elle permet d'envisager la situation de l'enfant ou de l'adolescent d'un point de vue plus large. Un besoin peut déboucher sur des objectifs multiples, s'enrichissant mutuellement. Alors que si nous nous fixons trop rapidement sur un objectif précis, nous risquons de laisser échapper les opportunités de développement de certaines dimensions.

Continuons à examiner l'exemple d'Amine. En déterminant comme besoin prioritaire la modulation de son activité physique, on en arrive à fixer des objectifs complémentaires, tels que :

Rester assis durant au moins 15 minutes lors des activités à sa table de travail

Avoir 3 périodes de 15 minutes d'activité physique chaque jour (vélo d'appartement, trampoline, tours de cour ou de salle de gym en courant)

Passer dans les classes pour faire le relevé des présences chaque matin

2.3. Opérationnalisation des objectifs

Souvent, le P.I.A. est considéré par les équipes éducatives comme un outil peu intéressant parce que les objectifs n'ont pas été clairement rédigés. Pour que le travail puisse se faire concrètement, les objectifs doivent répondre à certaines caractéristiques, dont la première est qu'ils soient formulés de manière positive, observable et mesurable.

Positive : on bannit donc toutes les formules utilisant les « ne pas », « ne plus », et autres formules négatives. Lorsqu'on se centre sur des objectifs visant à intervenir à propos de troubles du comportement, on cherchera à mettre en place l'apprentissage de conduites adaptées :

| A éviter | Ecrivez plutôt |
|---|--|
| Ne jettera plus son assiette s'il n'a plus faim | Repoussera son assiette s'il n'a plus faim |
| Ne poussera plus les autres enfants à la récréation | Enchaînera 3 jeux figurant dans son carnet de loisirs durant les récréations |

Observable : la compétence ou le comportement que l'élève doit acquérir est exprimé de manière concrète, pouvant être représentée visuellement :

| A éviter | Ecrivez plutôt |
|---|---|
| Il maîtrisera ses émotions | Il exprimera sa colère ou sa tristesse verbalement ou avec un pictogramme |
| Il sera plus autonome dans ses déplacements | Il se déplacera seul à l'intérieur de l'école |

Mesurable : la formulation des objectifs telle qu'elle est proposée dans les exemples ci-dessus permet de compter le nombre de fois où le comportement ciblé est adopté par l'élève au cours d'une période donnée. Elle rend donc plus aisée et fiable l'évaluation que nous abordons ci-dessous.

Pour être prête à travailler les objectifs ainsi définis, l'équipe éducative doit également préciser qui s'y impliquera, à quels moments, de quelle manière et avec quel **critère de réussite**. Celui-ci précise à partir de quel moment l'équipe va considérer que l'objectif est atteint. Généralement, cela implique que l'élève réussisse l'activité cible un certain nombre de jours successifs. Lorsque le critère de réussite est atteint, on peut fixer un nouvel objectif et ainsi optimiser l'évolution du jeune.

Le tableau suivant donne un exemple de synthèse de ces éléments.

| Besoins prioritaires | Objectifs | Moments | Moyens |
|---|--|--|--|
| Moduler son activité physique de manière autonome | Rester assis durant au moins 15 minutes lors des activités à table | Travail individuel du matin + Collation + repas + travail collectif après-midi | Pictogramme « rester assis » devant lui. Au début : timer. Renforteur : smiley avec cadeau en fin de semaine si 15 smileys obtenus |
| | Avoir 3 périodes de 15 minutes d'activité physique chaque jour (vélo d'appartement, trampoline, tours de cour ou de salle de gym en courant) | Après le travail individuel du matin, avant et après le travail collectif | Pictogramme à insérer dans son horaire + timer |
| | Passer dans les classes pour faire le relevé des présences chaque matin | Avant le T.I. du matin | Pictogramme à insérer dans son horaire |

| Critères de réussite | Responsable + Intervenants | Date début | Date évaluation |
|--|-------------------------------|------------|-----------------|
| Ok tous les jours pendant 2 semaines | Titulaire + éducateur | 02/10/2017 | 13/11/2017 |
| Horaire et timing respecté durant 2 semaines | Titulaire | 25/09/17 | 13/11/2017 |
| Effectué correctement durant 2 semaines | Secrétaire | 25/09/17 | 16/10/2017 |

En guise de rappel, et aussi pour informer les intervenants occasionnels, les objectifs de chaque élève sont parfois affichés dans un endroit bien visible de la classe :













Affichage des objectifs de chaque élève

Source : Les AsTrôn'outes

2.4. Evaluation

Afin de vérifier si l'élève progresse dans la réalisation de ses objectifs, il est important d'évaluer régulièrement de manière formelle, c'est-à-dire en prenant des notes.

Certains jeunes sont capables de s'autoévaluer si vous leur préparez une fiche attrayante.

| Amine : <i>Rester assis durant au moins 15 minutes lors des activités à table –</i> 2 au 5/10/2017 | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
| T.I. matin | - | - | | - |  |
| Collation |  |  |  |  |  |
| Repas |  | - | | - |  |
| T.C. après-midi | - | - | |  |  |
| Total de la semaine | | | | | 10 |

Dans cet exemple, Amine colle (ou dessine) un smiley chaque fois qu'il est resté assis au moins 15 minutes. Il fait un petit trait s'il n'y est pas arrivé, ce qui est un signe neutre, moins perturbant qu'un smiley mécontent ou une gommette rouge. Ce type de tableau constitue pour lui à la fois un rappel et une motivation à progresser. De plus, il apprend à s'autoévaluer, ce qui est une compétence importante à acquérir.

Tous les élèves n'ont cependant pas la possibilité de s'autoévaluer. C'est alors l'intervenant impliqué dans l'activité qui remplira la fiche d'observation. Le même type de fiche peut être utilisée, les smileys pouvant être remplacés par un « + » ou autre symbole manifestant la réussite, l'essentiel étant que la notation soit facile et rapide.

Lors des réunions d'évaluation, il suffira dès lors de calculer la proportion de réussites pour se rendre compte de l'évolution de l'élève. Dans l'exemple ci-dessus, Amine obtient 10 réussites/18. Il sera facile de vérifier s'il progresse au fur et à mesure des semaines.

Si ce n'est pas le cas, quelques questions permettront de réajuster l'apprentissage :

- Le niveau de difficulté est-il adéquat ?
- Le renforçateur est-il suffisamment attractif ? (L'utilisation des renforçateurs est développée en page 57)
- Le renforçateur n'est-il pas trop éloigné dans le temps ?
- L'espace, le temps, l'activité sont-ils suffisamment structurés ?

Les chapitres suivants vont illustrer l'importance de ces différents éléments.

Rappel ! Au niveau secondaire, un Plan Individuel de Transition (PTI) doit être élaboré pour chaque adolescent (Décret Enseignement spécialisé, article 4, 30°). Il vise à préparer avec lui son insertion dans le monde adulte. Le PTI s'intégrera dans le PIA.

3

La structuration de l'espace

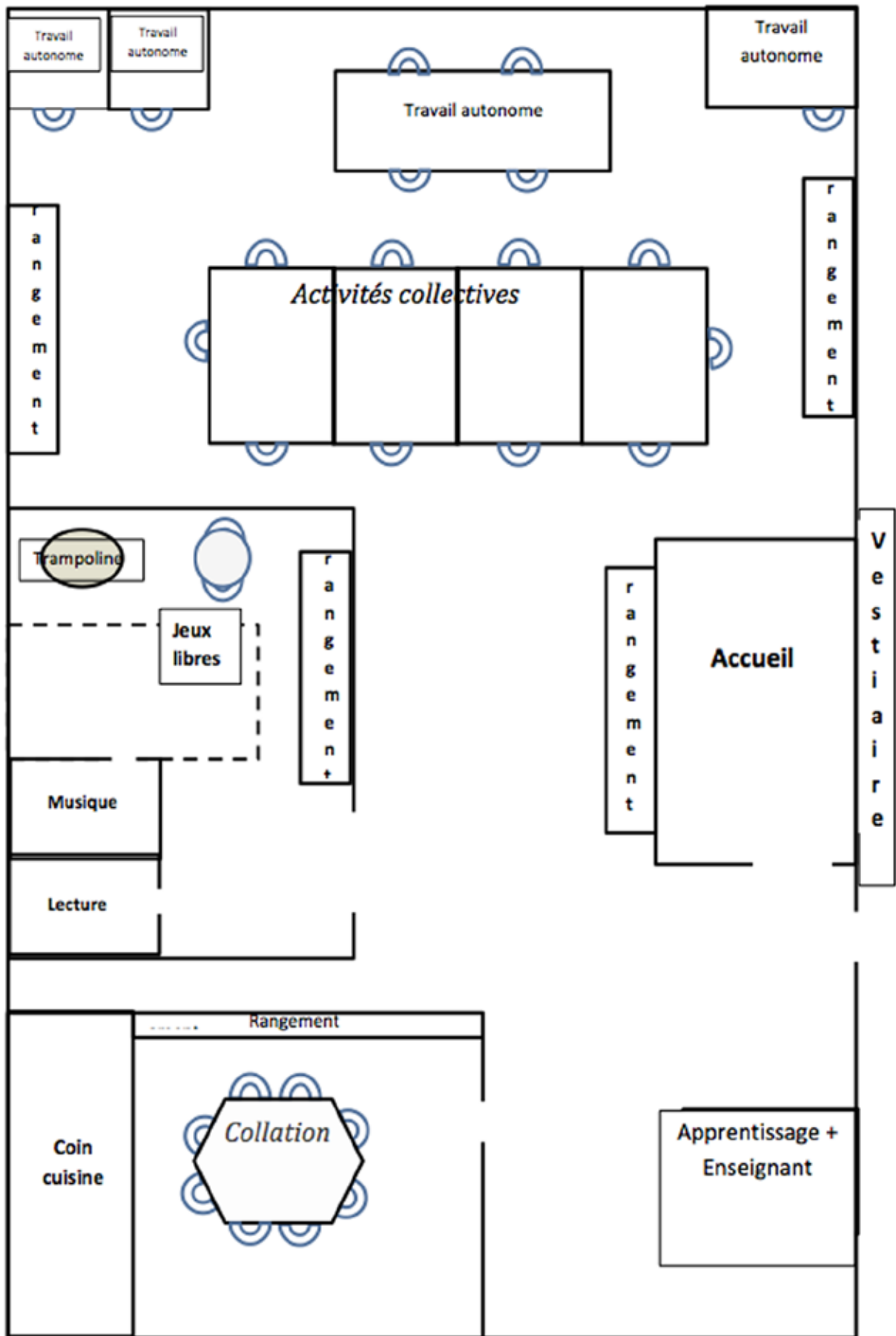
Au début de ce manuel, nous avons mis en évidence les principaux besoins des personnes vivant avec un TSA : individualisation, visualisation, structure et cohérence. Ces besoins devront être pris en compte pour organiser l'espace de la classe, de même que les objectifs poursuivis pour chacun des élèves. Nous distinguons ci-dessous la situation des classes à pédagogie adaptée, accueillant une majorité d'élèves avec un TSA, de celle des classes, que fréquentent un ou deux élèves avec un TSA parmi des jeunes « tout venant ».

Quels sont les grands domaines qui guident le choix des activités mises en place au sein de la classe ? Le développement de nouvelles compétences, l'acquisition de l'indépendance au travail, l'équilibre entre travail et loisirs, l'autonomie personnelle et résidentielle, l'apprentissage de la vie en collectivité et de comportements socialement adaptés, ...

L'aménagement de la classe vise à faire comprendre aux élèves, en tenant compte de leurs caractéristiques, ce qui est attendu d'eux dans chacun des espaces fréquentés. Il permet également que les élèves soient occupés, à un même moment, à des activités différentes. Le plan ci-dessous donne une illustration d'une telle organisation de l'espace. Il comprend au sein de la classe :

- **Un espace d'apprentissage** ; dans le plan ci-dessous, il se situe au bureau de l'enseignant (en bas à droite du plan), mais il peut s'agir d'une table consacrée uniquement aux moments où un intervenant et un élève travaillent ensemble à un apprentissage. Dans certaines classes, cet endroit est appelé le « Face à Face ».
- **Des espaces de travail autonome** ; comme leur nom l'indique, les élèves sont censés y travailler seuls, sans la présence d'un intervenant à leurs côtés. Cela signifie qu'on leur propose à cet endroit des tâches qu'ils maîtrisent et sont donc capables de réaliser sans aide.

Suivant les caractéristiques de l'élève, cet espace sera dépourvu de toute stimulation susceptible de le distraire. Dans le cas ci-dessous, 3 de ces espaces sont disposés de telle manière que l'élève soit face au mur lorsqu'il travaille. Par contre, pour les élèves ayant de bonnes capacités de concentration, il n'est pas nécessaire de les isoler dans de telles conditions. Il est au contraire intéressant qu'ils puissent travailler dans un environnement le plus « ordinaire » possible. Comme le montre le plan, 4 élèves peuvent très bien travailler de manière autonome à la même table.



→ **Un espace dédié aux activités collectives**, qu'elles soient cognitives, manuelles ou de socialisation. Il est intéressant d'y prévoir, plutôt qu'une seule grande table, plusieurs petites tables qui peuvent être séparées ou assemblées en fonction des activités. En effet, les activités collectives peuvent regrouper seulement une partie des élèves et il est alors souvent judicieux de séparer les sous-groupes.

→ **Un espace de loisirs**, dans lequel les besoins et intérêts divers seront rencontrés : activités physiques, jeux calmes, musique, etc. Le matériel et le mobilier seront adaptés à l'âge des élèves. Dans le plan, les pointillés représentent un tapis sur lequel les jeunes enfants peuvent s'asseoir pour jouer. Il sera parfois nécessaire que cet espace soit plus nettement délimité, par exemple par une corde ou une barrière. Une table est également prévue pour des jeux qui demandent une surface plus ferme comme les puzzles.

→ **Plusieurs espaces de rangement** ; l'ordre constitue un aspect important de la structure physique. Attribuer une place clairement identifiée à chaque objet, avoir un système de rangement clair favorise le calme et l'indépendance de chacun. Dans la plupart des classes à pédagogie adaptée aux élèves avec autisme, les armoires ou étagères servent également de séparation entre les différents espaces.

Les espaces suivants peuvent se situer en dehors de la classe, en fonction des caractéristiques des élèves et/ou de l'espace disponible.

→ **Une table de collation** ; selon les écoles, le moment de ces collations peut varier : soit en début de matinée pour un petit déjeuner lorsque les élèves ont eu un long trajet, soit avant ou après la récréation. Certains groupes y prennent même le repas de midi, le lieu étant plus propice aux apprentissages que le réfectoire de l'école, souvent très bruyant.

→ **Un espace cuisine** ; il peut comprendre un évier, des plaques chauffantes, un four à micro-ondes, etc. Il permet de réaliser des apprentissages d'autonomie domestique.

→ **Un espace d'accueil** ; il est le plus souvent utilisé pour les rituels du matin et l'évaluation de la journée avant le départ. Il peut aussi servir de lieu d'attente avant les sorties ou d'espace de transition, où seront affichés les horaires individualisés.

→ **Un espace hygiène** ; il n'est pas nécessairement intégré dans la classe, mais il est intéressant qu'il soit situé à proximité de celle-ci pour les apprentissages tels que se laver les mains ou se brosser les dents et la propreté sphinctérienne. Certaines écoles ont même une douche à disposition.

Les photos ci-dessous illustrent ces aspects de la structuration de l'espace.

Structure de l'espace de la classe

Source : Les Co'Kain -



Nous voyons sur cette photo comment l'aménagement de la classe facilite la différenciation : un élève a une séance d'apprentissage avec l'enseignante, trois autres ont un apprentissage collectif avec une autre intervenante, tandis que les trois derniers sont en travail autonome dans leur espace individuel. L'enseignante est placée de manière à garder un contrôle visuel sur les jeunes travaillant de manière autonome.

Ci-dessous, l'espace de travail individuel est dépourvu de tout élément de distraction



Espace de travail autonome

Source : Les AsTrôn'autes

La photo suivante illustre le fait qu'il est parfois nécessaire que l'espace d'apprentissage

(Face à Face) soit lui aussi situé dans un endroit pauvre en stimulation, afin de favoriser la concentration de l'élève.



Espace de travail Face à Face

Source : Institut Mariette Delahaut -

L'espace cuisine où on apprend, notamment, à faire la vaisselle.



Espace cuisine

Source : Le Caillou

Ci-dessous, dans un local assez exigu, le même espace sert à l'accueil et aux loisirs :

Espace de loisirs/ d'accueil

Source : IMP René Thone



L'espace loisirs suivant propose différents types d'activités sans pour autant être surchargé : encastrement mural géant, grande boîte où se cacher, ballons, petites voitures, etc.



Espace loisirs

Source : Les AsTrôn'autes

Sur la photo suivante, on peut voir que l'équipe a organisé un espace bibliothèque : chaque élève peut trouver, dans un bac portant son prénom et sa photo, des livres qui l'intéressent. Il s'installe sur le fauteuil pour lire durant un temps déterminé. Le même principe de personnalisation peut être adopté avec des jeux.



Espace bibliothèque

Source : Institut Mariette Delahaut

L'ordinateur peut être utile aussi bien pour des activités d'apprentissage que comme loisir. Il est présent dans de nombreuses classes mais étant très (voire trop) attractif pour certains jeunes, il est parfois nécessaire de disposer un store ou une tenture qui le soustrait aux regards lorsqu'il ne peut être accessible.



Espace ordinateurs

Source : Le Caillou

Le rangement et l'étiquetage sont utilisés pour tous les types de matériel :

→ scolaire



Rangement et étiquetage matériel scolaire
Source : Institut Mariette Delahaut



Rangement et étiquetage matériel scolaire
Source : Les Co'Kain



Rangement et étiquetage collations et tenues de gymnastique
Source : Institut Mariette Delahaut -

→ de loisirs

Rangement espace loisirs

Source : Le Caillou



→ Même les petites voitures peuvent avoir leur espace de rangement !



Rangement petites voitures

Source : Pinterest

Cette structuration de l'espace est appliquée dans d'autres locaux que la classe, par exemple dans la salle de gymnastique :



Structuration de l'espace

- Salle préparée à l'avance (ou photo) pour rendre prévisible l'activité proposée lors du cours de gym.

- Aménagement du matériel pour faciliter la compréhension des consignes et l'autonomie dans l'exécution des exercices.



Structuration de la salle de gymnastique

Source : Ados Pilifs



Pensez-y :

- ✓ Les élèves changent, l'aménagement de l'espace doit pouvoir changer aussi !
- ✓ Le besoin de structuration ne disparaît pas en dehors de la classe ; comment se passent les récréations, les repas au réfectoire, les transitions, les trajets en bus ? L'espace peut être repensé partout, conjointement à la structuration du temps.

4 La structuration du temps

Pour beaucoup de personnes avec un TSA, la planification, l'anticipation et l'organisation de leurs activités constituent une difficulté importante en raison de leurs problèmes au niveau des fonctions exécutives.

« Nous allons à la piscine tous les jeudis matin. Les élèves le savent bien, mais plusieurs fois par jour, Raphaëlla me demande quand nous y allons. C'est vraiment assommant ! »

Ce genre de situation, souvent vécue par les adultes travaillant avec des enfants ou adolescents présentant de l'autisme, illustre bien le besoin de ceux-ci d'être rassurés concernant l'approche d'événements souhaités ou au contraire redoutés.

Nous avons déjà souligné plus haut que l'information transmise visuellement est mieux comprise et surtout mieux intégrée que l'information communiquée oralement. C'est pourquoi il est recommandé de prévoir pour chaque élève avec un TSA un horaire qui lui présente visuellement l'enchaînement de ses activités. Cet outil permettra à chacun de se sentir mieux et de passer d'une activité à l'autre de manière plus autonome.

4.1. Horaires individualisés

L'expression « **horaire individualisé** » recouvre deux réalités : d'une part, les élèves ne réalisent pas tous la même activité au même moment ; nous avons vu comment la structuration de l'espace pouvait faciliter cet aspect de la différenciation. D'autre part, la forme que prend l'outil indiquant l'emploi du temps varie d'un jeune à l'autre, en fonction de son niveau de compréhension .

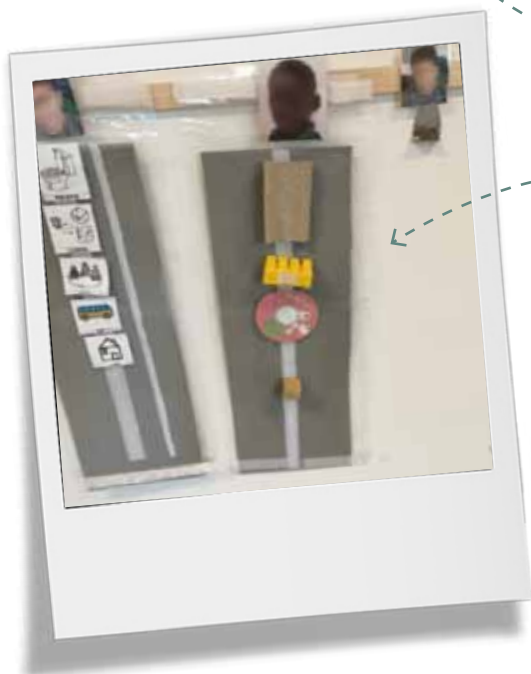
L'horaire individualisé indique à chaque élève les différents endroits auxquels il doit se rendre au fur et à mesure de la journée, à l'intérieur de la classe et en dehors de celle-ci. Dans certains cas, c'est l'activité elle-même qui est mentionnée plutôt que le lieu de celle-ci.

Lorsque vous mettez en place un horaire individualisé, vous devrez, dans un premier temps, accompagner l'élève pour lui montrer comment il doit l'utiliser. L'habitude de passer systématiquement voir son horaire entre chacune des activités convient bien aux personnes présentant aux TSA, qui apprécient généralement les rituels. Elle sera donc, dans la plupart des cas relativement vite acquise. Cependant, pour certains jeunes, l'accompagnement devra perdurer.

Pour rappel, les différentes formes que peuvent prendre les supports visuels utilisés pour les horaires sont les suivantes : objets, photos, dessins, pictogrammes, mots écrits. Des formes « mixtes », associant plusieurs types de supports sont parfois également proposées.

Horaire par objets (seul le retour à la maison est représenté par un pictogramme)

Source : Ecole Mont-Chevreuil –



Horaire par pictogrammes à gauche, par objets à droite

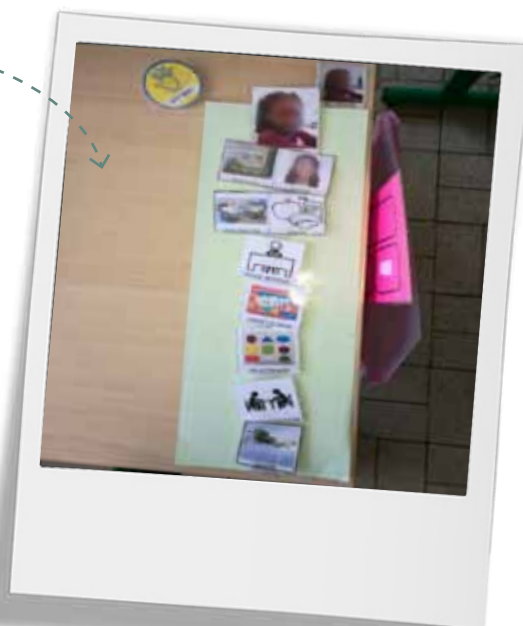
Source : Les AsTrôn'outes –

Les principaux lieux/activités de la journée sont représentés par des objets, dans deux des exemples ci-dessus, par des pictogrammes pour un autre.

Horaire « mixte » photos et pictogrammes

Source : Les AsTrôn'outes –

Cet horaire individualisé combine photos et pictogrammes. Il couvre une partie de la journée, de l'accueil à la récréation, de manière à ne pas donner trop d'informations à la fois.



Pour certains élèves, dont le niveau de fonctionnement est faible, l'horaire n'indiquera qu'une ou deux informations à la fois, et sera complété par les intervenants tout au long de la journée.



Horaire par objets, avec 2 éléments d'information

Il sera aussi souvent utile, dans les premiers temps, que l'élève emporte vers son endroit de destination le support visuel. Celui-ci lui servira alors de rappel pendant son trajet et un support identique lui montrera qu'il est bien arrivé :



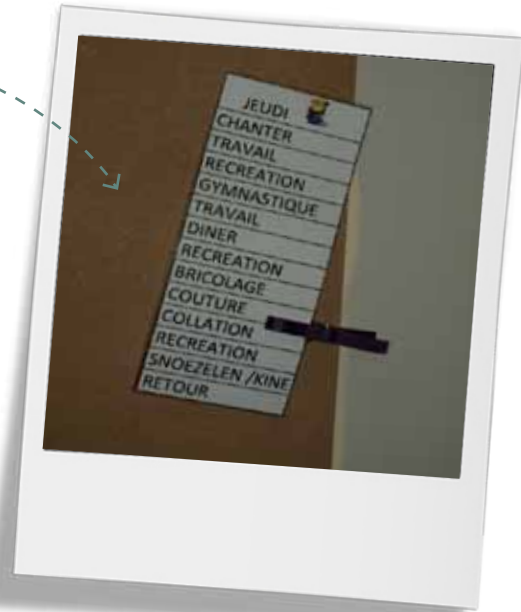
Pictogramme dans l'horaire et sur le lieu d'activité

Source : Le Caillou

Cet emploi du temps composé de mots couvre toute la journée. L'élève déplace une pince à linge chaque fois qu'il entame une nouvelle activité, pour se repérer plus rapidement.

Horaire par mots en majuscules

Source : Institut Mariette Delahaut –



Horaire « réversible » mots/pictogrammes

Source : IMP René Thone –

L'originalité de cet horaire individualisé est d'être à « double face ». Il comporte des mots d'un côté et un pictogramme de l'autre. Si le mot n'est pas compris, ou si l'enfant est dans un jour de méforme, il peut consulter le côté picto. Ce système est particulièrement indiqué lors du passage d'une forme visuelle à une autre.

Lorsqu'on utilise des supports tels que des photos et des pictogrammes, il est important d'être bien organisés : certaines images se perdent, il faut avoir rapidement sous la main ce dont on a besoin en cas de changement de programme.

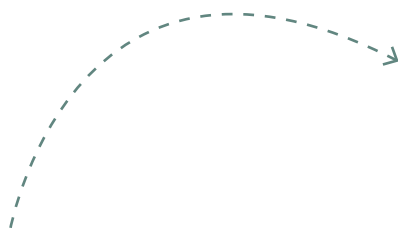
La photo ci-dessous donne un exemple d'agencement qui facilite l'emploi des supports utiles aux horaires individualisés :



Panneau horaire, avec réserve de pictogrammes

Source : Les AsTrôn'antes –

Ce panneau rassemble les horaires de plusieurs élèves, chacun ayant une ligne à sa couleur. ❶

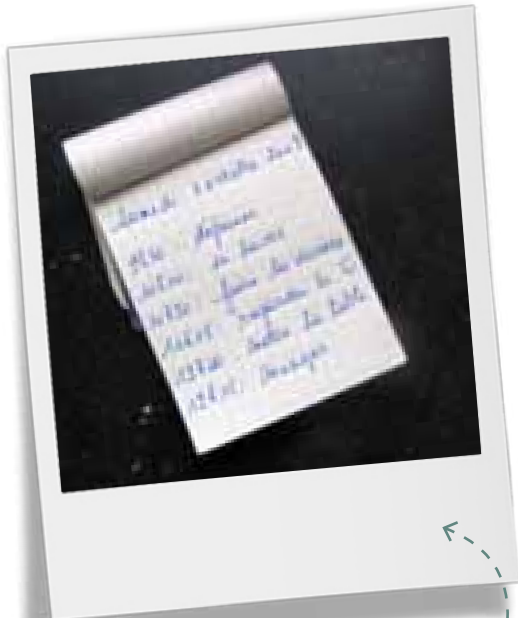


Horaire par mots effaçables

Source : Les Co'Kain –

Le panneau est plastifié, et l'élève efface au fur et à mesure les mentions des activités déjà réalisées. On peut voir que, pour plusieurs jeunes, un point d'interrogation figure à la place de la dernière activité. Il s'agit d'une activité-surprise, qui vise à les familiariser avec l'inattendu, ce qui constitue un apprentissage important pour beaucoup de personnes avec un TSA.

Lorsque les élèves avancent dans leur scolarité, il est courant qu'une partie de leurs activités se déroulent en dehors de la classe, notamment pour tout ce qui concerne les apprentissages d'autonomie domestique et les travaux de type professionnel. Il est alors intéressant qu'ils puissent emmener leur horaire facilement. Un carnet, un agenda ou un album photo se glissera facilement dans leur poche ou dans une pochette à bandoulière :



Horaires dans carnets

Source : www.participate-autisme.be



Horaire dans classeur

source : Institut Mariette Delahaut

Pensez-y



- ✓ **Adapter l'horaire individualisé aux caractéristiques de l'élève**, tant pour la forme que pour le nombre de supports visuels présentés simultanément ; un élève qui apprend à lire sera fier de voir les images remplacées progressivement par des mots ;
- ✓ **Le disposer dans un endroit facilement accessible** (notamment pour les élèves les plus petits) ; parfois le présenter sur un plan horizontal est plus confortable ;
- ✓ Inciter chacun à **l'utiliser de manière régulière** ;
- ✓ **Viser son utilisation par le jeune**, afin qu'il gère son temps de manière autonome, comme nous le faisons avec notre agenda.

4.2. Planification des activités

Enzo est un jeune enseignant qui a effectué des remplacements dans l'enseignement ordinaire depuis sa sortie de la haute école, il y a deux ans. Il a maintenant un poste dans l'enseignement spécialisé et il débute son travail dans une classe à pédagogie adaptée pour élèves avec autisme, dont on lui a dit qu'elle était d'un bon niveau.

Après avoir fait connaissance avec ses élèves, il leur propose une série de feuilles d'exercices écrits, afin de mieux se rendre compte de leurs acquis ; au bout d'¼ d'heure, certains commencent à s'agiter et après 40 minutes, c'est toute la classe qui est en effervescence et Enzo se demande bien ce qui lui arrive...

Aller à l'école implique l'idée d'apprentissage. Ceci ne signifie pas pour autant être assis à son banc le plus souvent. Dans toutes les écoles sont prévus des temps de pause, récréations et repas, qui permettent aux élèves de souffler. Mais lorsqu'on travaille avec des élèves à besoins spécifiques, et plus particulièrement des jeunes présentant un TSA, **la planification et l'organisation des activités doit prendre en compte plusieurs paramètres :**

- Le temps de concentration est très variable d'un individu à l'autre et, chez un même enfant ou adolescent, d'un jour à l'autre, voire d'une activité à l'autre ;
- Les objectifs ne sont pas uniquement cognitifs, même pour des élèves ayant un bon niveau académique, mais peuvent relever de divers domaines : psychomotricité, socialisation, communication, autonomie personnelle, résidentielle ou communautaire ou encore loisirs ou (pré-)professionnel ;
- A l'intérieur d'un même domaine, différentes modalités sont à prévoir. Par exemple, au niveau des loisirs, le jeune doit pouvoir s'occuper seul, participer à des jeux dirigés, à des jeux collaboratifs, etc. La même variété se retrouvera au niveau du travail ou de l'autonomie ;
- Les objectifs du P.I.A. occupent une place centrale dans les apprentissages de même que le PIT pour les adolescents..

En composant son horaire, l'équipe est donc attentive :

- à ce qu'il y ait suffisamment de périodes dévolues au travail des objectifs du P.I.A.
- à alterner les domaines et les modalités de travail (individuel, collectif, petit ou grand groupe, face à face, ...)
- à tenir compte du temps de concentration de chacun des élèves et de leur besoin de bouger, surtout chez les jeunes enfants. Des activités motrices/sportives sont nécessaires chaque jour, d'une part parce qu'elles sont importantes pour le développement des enfants, d'autre part parce qu'elles permettent d'évacuer les tensions, et ceci à tout âge.

La checklist ci-dessous peut vous aider dans la planification des activités.

Checklist pour la planification des activités de la classe

Temps de concentration des élèves :

| Prénom | Durée minimum (activité) | Durée maximum (activité) |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| Alice | 10 min. (calcul) | 40 min (puzzle) |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Question | Oui/Non | A modifier |
| La durée des activités tient-elle compte du temps de concentration de chaque élève ? | | |
| Y-a-t-il suffisamment de temps prévu pour travailler les objectifs des P.I.A. de chacun ? | | |
| Y-a-t-il une bonne alternance entre les divers types d'activités ? | | |
| → Travail/loisirs | | |
| → Statique/motrice | | |
| → Individuelle/collective | | |
| → Autonome/assistée | | |
| → Cognitive/socialisante/ de communication/d'autonomie/ | | |
| → etc. | | |

4.3. La gestion de la durée

Alex jouerait au ballon toute la journée. Je ne lui permets plus de l'utiliser, car chaque fois qu'il doit arrêter, il fait une crise ! Même s'il me promet au départ qu'il ne jouera qu' $\frac{1}{4}$ d'heure, au moment de ranger le ballon, c'est la catastrophe !

Sandra adore cuisiner, elle travaille très bien et est très minutieuse. Si seulement elle était moins lente, je pourrais lui proposer un stage à la cuisine de la cantine.

La durée est une notion abstraite pour beaucoup de personnes présentant une déficience. Il leur est difficile de se représenter a priori ce que signifie jouer $\frac{1}{4}$ d'heure, attendre 5 minutes ou dresser 6 assiettes en 6 minutes.

Le time-timer permet de rendre concrète cette idée du temps qui passe, sans que l'élève maîtrise nécessairement la notion de l'heure, que ce soit pour limiter la durée d'une activité favorite ou pour réaliser une tâche dans un temps donné. Pour certains, cet objet sera trop stressant et il sera préférable de tester d'autres moyens, comme par exemple le sablier. On peut trouver des sabliers de durées diverses.



Gestion de la durée des loisirs

Source : Les AsTrôn'outes



Le time-timer indique à l'élève qu'il lui reste 5 minutes de temps de jeu.

Pensez-y :



Certains élèves semblent ne pas avoir besoin de leur horaire et ne le consultent que sur injonction. Il est néanmoins **important de continuer à le mettre à leur disposition**, au moins pour 2 raisons :

- ✓ Il augmente le sentiment de sécurité, surtout dans des périodes plus perturbées (changements divers à l'école ou à la maison)
- ✓ Il constitue un outil majeur pour l'acquisition d'un fonctionnement indépendant, afin de pouvoir passer d'une activité à une autre sans accompagnement.

5

La conception et la préparation des activités

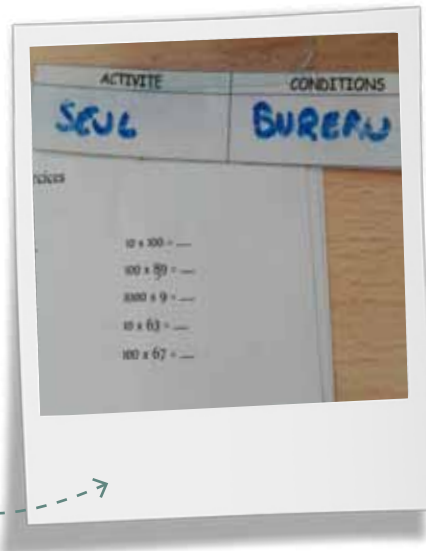
Lorsque votre planning est établi, chacune des activités prévues doit être pensée pour être « autism friendly ». Cette expression signifie qu'une action est organisée de telle manière qu'elle soit clairement comprise par les personnes avec un TSA, afin que celles-ci puissent la mener avec autant d'indépendance que possible. Comme dans les chapitres précédents, nous allons parler structure et supports visuels.

5.1. Activités individuelles

Dans l'idéal, chaque activité devrait être préparée de telle manière que l'élève comprenne immédiatement ce qu'il doit faire. Les exemples ci-dessous illustrent bien ce principe :

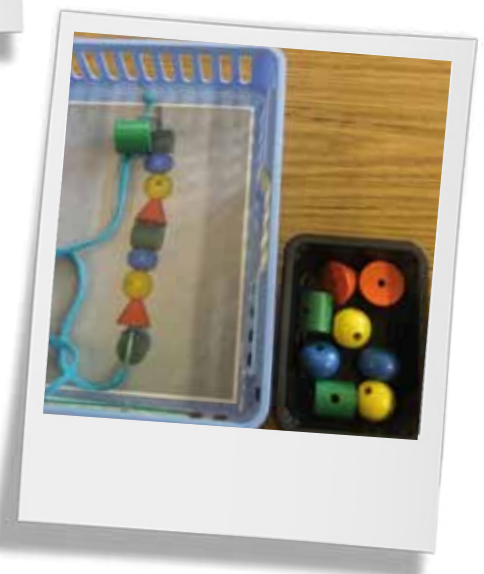
Feuille de calcul à réaliser de manière autonome

Source : Les Co'Kain



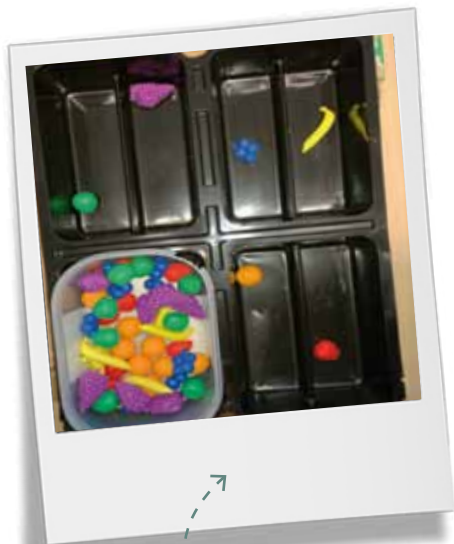
Construction d'une tour en lego avec modèle concret

Source : Mont-Chevreuil -



Enfilage de perles avec modèle dessiné

Source : Institut Mariette Delahaut



Tri d'objets avec repère concret

Source : Les AsTrôn'autes

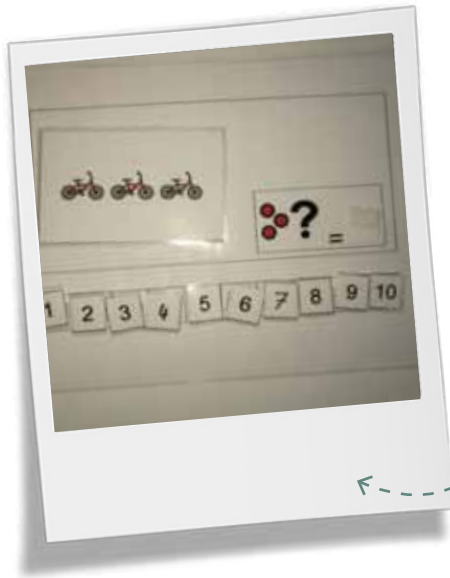
Dans ces différents exemples de tâches individuelles, le matériel est présenté dans des contenants bien structurés et un modèle est chaque fois présenté à l'élève.

Chez certains jeunes, le travail « papier/crayon » suscite des résistances, voire des blocages. Cela n'empêche pas de proposer des activités de calcul, d'écriture ou de lecture, comme le montrent les photos ci-dessous.



**Tâches de calcul et d'écriture avec amorce
(la première étape est déjà réalisée) – sans « papier/crayon »**

Source : Institut Mariette Delahaut



Tâche de dénombrement sans « papier/crayon »

Source : Les AsTrôn'autes

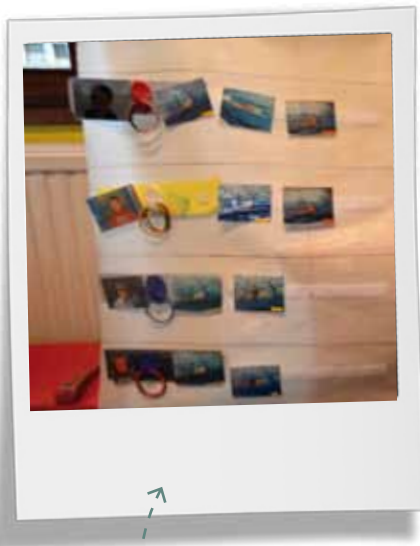


Tâche de lecture : appariement mot/image

Source : Institut Mariette Delahaut

La structuration des activités ne concerne pas que les tâches de travail « à table ». Elle est tout aussi importante, si pas plus, dans des environnements moins formels.

La piscine est un endroit susceptible d'être source de perturbations pour certains jeunes, en raison du bruit ambiant et de l'espace très ouvert. Une organisation très claire des séances à la piscine peut les aider à les vivre plus confortablement.



Le nombre d'élastiques indique à chaque élève le nombre de longueurs qu'il doit réaliser, les photos illustrant le type de nage ou d'exercice à pratiquer.

Supports visuels pour activités à la piscine

Source : Les Co'Kain



Répartition des élèves par couloir à la piscine

Source : Les Co'Kain

La répartition des élèves par couloir est déterminée à l'avance, afin de clarifier l'organisation et de manière à éviter qu'ils ne se gênent mutuellement.

Parfois, un simple détail, comme le réglage de la hauteur d'un panier de basket, ou un indice lui indiquant où il doit se placer, va donner la possibilité à l'élève de réaliser plus facilement l'activité et donc, d'y prendre du plaisir :



Indice au sol pour les pied et hauteur ajustable au basket

Source : Les AsTrôn'autes

5.2. Le système de travail

Jean a appris à travailler seul. Il est capable d'effectuer une dizaine de tâches différentes à son bureau, mais lorsqu'il en a terminé une, il attend chaque fois l'intervention de son enseignante pour entamer la suivante. Il lui arrive parfois de défaire un travail qu'il vient de réaliser parfaitement et de le recommencer.

Ce témoignage illustre bien les particularités de certains élèves relatives aux caractéristiques de l'autisme : une difficulté à prendre l'initiative et à donner du sens, une cohérence à leurs actions. Le système de travail est un outil qui va aider chacun d'eux à comprendre quel est le début et la fin d'une séquence de travail, combien d'activités différentes sont à enchaîner et ce qui se passe quand le tout est terminé.

Le principe général est que les activités à réaliser sont disposées à la gauche de l'élève.

Celui-ci prend la première, la réalise, et la range ensuite à sa droite. Il enchaîne ensuite avec la suivante.

Différents systèmes visuels peuvent être utilisés pour lui indiquer l'ordre à suivre dans l'enchaînement des tâches.



Système de travail par photos

Source : Le Caillou

Dans cet exemple, deux boîtes sont superposées et l'élève a devant lui leurs photos. L'élève a appris à paier la première photo avec la boîte du dessus (un morceau de velcro sur la boîte lui permet de l'y fixer), à réaliser la tâche qui lui est présentée, à la ranger sur l'étagère se situant à sa droite, puis procéder de la même manière pour la deuxième boîte. Une dernière photo lui indique qu'il doit ensuite aller consulter son horaire.



Dans l'illustration suivante, des zones ont été délimitées sur le bureau pour indiquer l'espace de rangement des activités terminées, à droite de la ligne rouge.

Organisation de l'espace du bureau

Source : Les Co'Kain

Ci-dessous, ce sont des pastilles de couleur qui indiquent dans quel ordre les tâches doivent être réalisées. Celles-ci se trouvent sur une étagère à côté du bureau de l'enfant (ce qui lui donne l'occasion de bouger pour les prendre) et, une fois terminées, sont rangées dans un bac qui se trouve au sol, à droite de l'élève.

Système de travail par couleur

Source : Institut Mariette Delahaut



Souvent, il est important d'indiquer à l'élève ce qu'il fera après sa séance de travail. Ci-dessous, un choix d'activités de loisirs lui est proposé sous la forme de trois photos.



Système de travail incluant le choix d'un renforçateur

Source : Les Co'Kain

Dans cette classe, l'espace ne permet pas que chacun dispose d'un endroit de travail individualisé. Deux élèves occupent donc alternativement le même banc. Le système de travail de l'un est présenté horizontalement, l'autre verticalement, avec la photo de chacun comme repère.



Espace de travail partagé avec 2 systèmes de travail

Source : Les Co'Kain

Une fois la séance de travail terminée, l'élève retourne consulter son horaire :



Système de travail par chiffres avec picto de retour à l'horaire

Source : Le Caillou

5.3. Activités collectives

L'organisation et la planification ne concernent pas uniquement les tâches individuelles proposées dans l'espace de travail autonome, mais aussi les autres activités, comme les activités collectives.



Structuration du jeu de palet

Source : Les Co'Kain

Pour ce jeu de palet, le plan de jeu est conçu de manière très visuelle, et chaque enfant joue un rôle pour contribuer à la bonne organisation : l'un d'eux ramasse les balles, un autre les redistribue, un troisième note les scores tandis que le quatrième joue.

Toute activité collective n'implique pas nécessairement la participation de tous les élèves de la classe, au contraire. On vise plutôt à ce que le jeu ou le travail rencontre les intérêts des participants et n'engendre pas de trop longues périodes d'attente. Si les jeunes passent plus de temps à attendre qu'à réaliser l'activité, cela risque d'engendrer des problèmes de comportement et il vaut donc mieux repenser l'organisation.

Parfois, une activité collective comprend plusieurs étapes, ce qui peut sembler compliqué pour certains élèves. Des supports visuels, tels que ceux présentés ci-dessous contribuent au bon déroulement de l'activité.



Repères visuels pour étapes du jeu de société

Source : Le caillou



Repère visuel pour le tour de rôle

Source : Le caillou

Le repas est un moment de perturbation pour certains jeunes. Prévoir et annoncer son organisation peut aider ceux-ci à l'aborder de manière plus détendue :

Repère visuel pour le placement à table

Source : Les Co'Kain

Grâce à cette affiche, les élèves savent où ils doivent aller et avec qui.



Pensez-y :



- ✓ Les stratégies du programme TEACCH ne s'appliquent pas uniquement à la table de travail autonome !
- ✓ Dans chaque endroit que fréquente chacun de vos élèves, pour chaque activité que vous lui proposez, demandez-vous si les indices sont suffisants pour qu'il s'y sente bien et puisse y être performant... sans aide de votre part.

6

Les principes d'apprentissage

Lors de la réunion P.I.A. de Charles, ses parents, tout comme l'équipe éducative, ont considéré qu'un objectif essentiel pour son acceptation sociale était qu'il puisse se moucher de sa propre initiative, chaque fois que c'est nécessaire. En effet, à 10 ans, Charles est capable « techniquement » de se moucher, mais il ne le fait que sur incitation, alors que, souvent enrhumé, il a le nez qui coule très fréquemment.

Une fois cet objectif fixé, quelqu'un demande : « Et comment va-t-on faire pour qu'il apprenne ? Ça fait des années qu'on lui répète qu'il doit se moucher... » Et là, c'est le grand silence...

Il ne suffit pas en effet de décider d'un objectif pour que l'élève acquière cette compétence. L'utilisation de quelques principes d'apprentissage facilitera celui-ci.



Nous ne voulons pas ici passer en revue tous les procédés possibles. Il existe de nombreux écrits à ce sujet. Les deux ouvrages qui nous servent de référence sont les suivants :

Nous nous limitons ci-dessous à rappeler quelques fondamentaux.

6.1. Le modèle ABC

Revenons à Charles, qui doit apprendre à se moucher spontanément.



Après avoir discuté, l'équipe éducative et les parents ont décidé d'adopter la stratégie suivante : Charles aura toujours devant lui (ou sur lui quand il se déplace) un paquet de mouchoirs et cette image :

Chaque fois qu'il se mouchera spontanément, il recevra la photo d'un joueur de football, pour sa collection.

Les 3 étapes du modèle ABC sont bien mises en œuvre :

A : les **antécédents** consistent ici à mettre un rappel concret et constant devant Charles, c'est-à-dire le paquet de mouchoirs et le pictogramme « se moucher ».

B : le comportement à acquérir (**behavior** en anglais) est clairement exprimé « se moucher spontanément »

C : la **conséquence** qui va contribuer à renforcer ce comportement, donc augmenter la probabilité qu'il se reproduise, est choisie en tenant compte des intérêts de l'élève : les photos de joueurs de foot.

Tous les domaines de la structuration dont nous avons parlé plus haut (espace, temps, activités) participent à la mise en place des antécédents. Ils favorisent l'apprentissage en clarifiant l'environnement et en apportant plus de confort aux personnes présentant un TSA.

Voyons maintenant quelques aspects liés directement aux apprentissages eux-mêmes.

6.2. Amélioration des compétences

Lorsque nous envisageons un apprentissage pour un élève, quelques questions peuvent nous aider : **Comment accrocher son attention ?**

Quelles sont les étapes de cet apprentissage ?

Comment lui donner envie de poursuivre ses efforts ?

→ Comment accrocher son attention : prise en compte des intérêts du jeune

Si l'on passe en revue tout ce que les enfants et les adolescents tout venant doivent apprendre à l'école, il n'est pas si facile de pouvoir toujours leur expliquer en quoi cela peut leur être utile. Beaucoup d'entre nous avons subi, au cours de notre scolarité, des moments d'ennui et n'avons étudié certaines matières que parce que nous y étions obligés, pour « réussir » notre année. Il est probable que nous n'en ayons pas retenu grand-chose. Mais si, l'année suivante, cette même branche était présentée par un enseignant passionné et passionnant, il se peut que, tout à coup, nous ayons trouvé du sens à ce qui nous paraissait assommant l'année précédente et nous soyons dès lors engagés dans le travail.

Nos élèves avec un TSA ont souvent encore plus de difficultés que les autres à comprendre l'intérêt des apprentissages que nous leur proposons. Nous pouvons tenter de le leur expliquer si leur niveau de compréhension verbale est relativement bon. Mais si celui-ci est faible, il sera plus adéquat d'utiliser, au cœur même de l'activité, ce qui peut accrocher l'attention de l'élève.

Par exemple, les activités exerçant le dénombrement peuvent être déclinées à l'infini, en choisissant du matériel attractif pour chacun :



Activités de dénombrement avec images

Source : Institut Mariette Delahaut

Un élève sera ravi de compter les Minions, tandis qu'un autre retrouvera avec plaisir le personnage du loup de ses histoires préférées.

Avec un élève qui apprécie les photos de personnes connues, on peut les utiliser pour divers objectifs :



1 Reconstituer l'ordre chronologique d'événements



2 Compter



Remettre les photos dans l'ordre des événements

Source : Les AsTrôn'autes

dénombrer avec photos des copains de classe

Source : Les Co'Kain

On peut donc utiliser les intérêts de l'élève pour favoriser son implication dans les apprentissages mais parfois, ce sont ses stéréotypies elles-mêmes qui seront sources de compétences valorisées. Par exemple, un jeune « maniaque » du rangement apprendra à ranger la classe à la fin de chaque demi-journée (et uniquement à ce moment-là). Un autre qui aime déchirer et démonter aplatera cartons et bouteilles en plastique pour le recyclage, etc. Il s'agit d'imaginer comment les particularités des personnes avec autisme peuvent être mises à profit pour les faire évoluer positivement.

→ **Quelles sont les étapes de l'apprentissage : analyse de tâche**

Certaines activités cibles d'apprentissage sont complexes et nécessitent un enchaînement de plusieurs étapes. L'illustration de chacune de ces étapes va aider l'élève à les réaliser dans le bon ordre et à devenir plus rapidement autonome. Les exemples les plus courants d'apprentissages ainsi décomposés concernent les actions de se brosser les dents et de se laver les mains.



Analyses de tâche : se laver les mains + se brosser les dents

Source : Institut Mariette Delahaut

Mais l'analyse de tâche peut être utilisée pour des activités diverses, par exemple :

Aller aux toilettes :

Analyse de tâche : aller aux toilettes

Source : Le Relais



La préparation du café :

Analyse de tâche : préparer du café

Source : L'Envol



La préparation de sa tartine :



Analyse de tâche : préparer sa tartine

Source : L'Envol

Les activités culinaires :



Analyse de tâche : réaliser une recette

Source : Le Relais

Le déroulement d'une séance de soin :

Analyse de tâche : séance de soin

Source : L'envol



Dans chacun des exemples ci-dessus, les différentes étapes sont représentées soit par des photos, soit par des images et pictogrammes.

Pour des élèves qui n'ont pas accès à la signification des représentations imagées quelles qu'elles soient, il est possible de proposer des analyses de tâches en plaçant le matériel dans l'ordre d'utilisation. Par exemple :

Pour s'habiller :



Analyse de tâche par objets : s'habiller

Pour préparer un jus d'orange :



**Analyse de tâche par objets :
préparer un jus d'orange**

Au-delà de la décomposition en étapes, il est aussi important de bien cibler un niveau d'exigence réaliste : toutes les étapes ne seront pas nécessairement travaillées simultanément. On procèdera généralement de manière progressive, après avoir observé ce que l'élève maîtrise déjà et ce qui est en émergence.

La technique de l'enchaînement stimule l'apprenant à réaliser graduellement l'ensemble de la tâche et à passer de manière autonome d'une étape à l'autre :

Jérôme va apprendre à faire le ménage dans la cuisine. Son enseignante a pris des photos de chacune des étapes et les a affichées sur la porte (ranger la vaisselle sale dans le lave-vaisselle, nettoyer le plan de travail et la cuisinière, mettre les chaises renversées sur la table, passer l'aspirateur, nettoyer à l'eau savonneuse, sécher avec le torchon). Après un premier essai, elle a observé qu'il maîtrise et enchaîne une bonne partie des étapes en se référant aux photos, mais qu'il a tendance à oublier certains endroits de la cuisine lorsqu'il passe l'aspirateur ou nettoie à l'eau. Elle le laisse donc réaliser seul les étapes précédentes, le félicite, puis l'aide en lui donnant des indications plus précises pour passer l'aspirateur partout. Le lendemain, elle le laissera à nouveau travailler seul et ne le félicitera que s'il passe l'aspirateur partout. Une fois cette étape acquise, elle ne le renforcera qu'après l'assimilation de l'étape suivante.

Le principe de l'enchaînement consiste donc à renforcer l'élève pour chaque nouvelle étape acquise. Penchons-nous maintenant de manière un peu plus précise sur l'utilisation des renforçateurs.

→ Comment donner à l'élève l'envie de poursuivre ses efforts : les renforçateurs

Chacun de nous adopte chaque jour certaines attitudes et réalise un grand nombre d'actions, les unes par plaisir, d'autres parce qu'elles sont nécessaires à notre survie ou à notre acceptation par le milieu social dans lequel nous vivons, ou encore parce que nous nous y sentons obligés. Selon les personnes, la même activité, par exemple, faire les courses, peut être vécue comme une corvée ou comme un moment agréable.

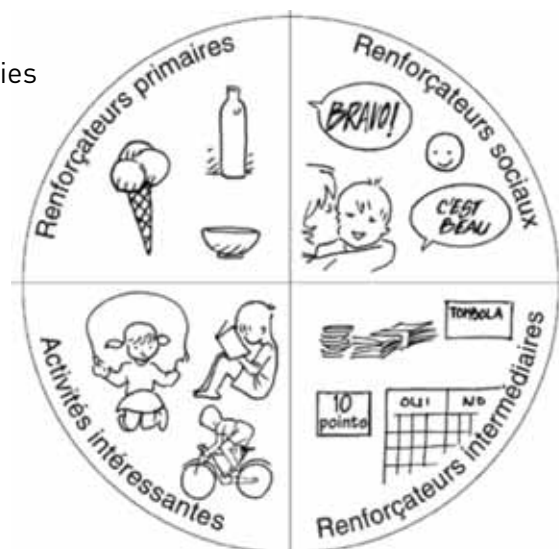
S'il nous est facile de faire jour après jour ce qui nous plaît, nous ne continuons à accomplir ce qui nous plaît moins que parce que nous en tirons une forme ou l'autre de bénéfice : l'estime de soi ou d'autrui, le sentiment d'être utile, le respect de nos valeurs, ... ou plus prosaïquement, des gains matériels. Autrement dit, ces actes ont pour nous une conséquence positive plus ou moins directe.

De la même manière, les élèves tout venant, dans beaucoup de cas, apprennent à se comporter de manière socialement acceptable ou « travaillent bien » à l'école pour faire plaisir à leurs parents, aux enseignants, être valorisés par leurs pairs, etc.

Si nous nous référons aux caractéristiques des élèves avec un TSA, nous savons qu'il leur est souvent très difficile de comprendre le point de vue d'autrui et que la pression sociale a généralement peu d'influence sur eux. Les bénéfices qu'ils peuvent retirer de leurs actions ou attitudes sont donc la plupart du temps différents des nôtres.

Lorsque nous visons pour l'un d'eux un objectif qui, a priori, ne suscite pas son intérêt, ou qui ne passe pas par des activités qui lui procurent du plaisir, il est essentiel de prévoir quelle conséquence positive il percevra. Les renforçateurs visent à maintenir ou augmenter des comportements désirables qui ne sont pas suffisamment auto-renforçants pour l'élève. Ils sont réservés aux objectifs prioritaires, requérant de la part de l'élève un effort particulier.

Pour rappel, on distingue 4 catégories de renforçateurs :



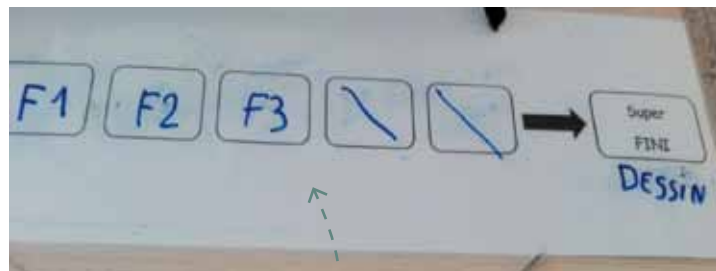
Source : Pratique de de l'intervention individualisée. Magerotte, Deprez & Montreuil

Lorsqu'il est difficile de percevoir les intérêts d'un élève et donc de choisir un renforçateur vraiment actif, il peut être utile de s'aider de répertoires, par exemple, celui-ci, qui se centre sur des objets et activités :

http://aba-sd.info/documents/Renforçateurs_potentiels_eo_inc.pdf

Attention, pour être efficace, le lien entre le comportement adéquat et le renforçateur doit être perçu par l'élève. Vous devez donc être explicite en donnant le renforçateur « Bravo, tu es resté assis tout le repas, tu peux aller rouler 10 minutes à vélo dans la cour. »

Annoncer le renforçateur peut aider les élèves à maintenir leur effort :



Système de travail avec annonce du renforçateur

Source : Les Co'Kain

Le renforçateur doit suivre directement le comportement approprié, surtout pour les élèves avec un faible niveau de compréhension verbale. Enfin, il doit être attribué systématiquement au début de l'apprentissage mais il sera peu à peu moins fréquent, pour devenir occasionnel lorsque le comportement sera acquis. Rappelons qu'un comportement est considéré comme acquis lorsque l'élève a atteint le critère de réussite défini dans l'objectif (voir chapitre sur le P.I.A.).

Deux des objections souvent entendues lorsque l'on évoque l'utilisation des renforçateurs est qu'elle constitue une forme de chantage, ou que l'élève risque d'en devenir dépendant et de ne plus travailler que pour gagner une récompense. Si telle est votre opinion, ou celle de vos collègues, voici quelques pistes de réflexion :

La contrainte ou l'obligation sont-elles des moteurs stimulants ?

Lorsque vous fournissez un effort et réussissez quelque chose de difficile, n'avez-vous pas besoin d'être valorisé ?

Les élèves avec un TSA sont-ils sensibles au fait d'avoir un « beau bulletin » ?

De quel autre levier d'apprentissage disposez-vous ?

Pensez-y :



- ✓ L'apprentissage est un processus qui peut prendre du temps. Les changements peuvent ne pas se produire tout de suite. Soyez patients et persévérants !

7

Les outils de communication augmentatifs ou alternatifs

La communication est au cœur des défis posés aux personnes présentant un TSA, qu'il s'agisse de comprendre les messages d'autrui ou d'arriver à s'exprimer dans diverses situations. Procurer à chacun des élèves les moyens de comprendre et d'être compris constitue une des missions essentielles de leurs intervenants.

On parlera d'outils augmentatifs lorsque la personne utilise le langage oral, mais celui-ci ne lui permet pas de communiquer suffisamment.

Les outils sont alternatifs lorsque le langage oral n'est pas utilisé par la personne.

7.1. Communication réceptive

Notre manière la plus spontanée de communiquer avec quelqu'un qui se trouve à proximité de nous est de parler. Mais si nous voulons adresser un message à quelqu'un qui se trouve à 50 mètres, et que la situation ne nous permet pas de crier, nous allons faire de grands gestes. Lorsque nous nous trouvons dans un lieu inconnu, gare ou grand magasin, et que nous cherchons la sortie, nous nous dirigeons en repérant le pictogramme.

Ces différents exemples nous montrent que, suivant les circonstances, chacun de nous utilise différentes formes de communication. Imaginons à présent les éventualités suivantes :

- vous faites la conversation avec un enfant de 2 ans ;
- vous donnez un renseignement en rue à un visiteur qui ne comprend que très peu le français ;
- vous racontez une blague à votre meilleur ami ;
- vous parlez à une personne âgée qui n'entend plus très bien.

Dans chacun de ces cas, vous allez adapter votre manière de parler à votre interlocuteur : vocabulaire, rythme de parole, intonation, puissance de la voix, ... Instinctivement, vous vous ajustez afin d'augmenter les chances d'être compris et de pouvoir établir un dialogue.

Lorsque vous êtes en présence de vos élèves présentant un TSA, ce travail d'ajustement est capital pour que votre communication soit efficace. Vous devez donc tenir compte du niveau de communication réceptive de chacun de vos élèves (ce qu'il comprend et comment) pour adapter votre communication expressive (ce que vous voulez faire passer comme message et comment).

Tous les vendredis après-midi, Maria fait une sortie avec ses élèves, avec des objectifs de socialisation et de loisirs. Katia, grande jeune fille de 13 ans, a dans son horaire une photo de la rue pour lui indiquer cette activité.



Habituellement, le groupe tourne à gauche en sortant de l'école pour aller à la plaine de jeux. Mais aujourd'hui, il ne fait pas très beau et Maria a annoncé qu'on allait boire un verre à la cafétéria du supermarché. On tourne donc à droite en sortant de l'école et, après avoir marché quelques mètres, Katia se laisse tomber à terre et refuse d'avancer. Maria vient près d'elle et essaie de la convaincre de se relever, en lui disant « On va boire un verre, Katia, tu pourras choisir ce que tu aimes, viens, tu seras contente... »

Mais rien à faire, Katia refuse de se lever ! Jusqu'à ce que Carine, la logopède qui accompagne la classe, prenne la photo d'un verre de jus de fruit dans le système de communication d'un autre élève. Elle la montre à Katia en disant : « On va boire un verre, debout ! »



Et Katia se relève en souriant et se met en route !

Nous avons souvent tendance à surestimer les capacités de compréhension du langage oral des personnes avec un TSA, parce qu'elles répondent adéquatement à un certain nombre de nos consignes. Nous oublions qu'elles sont plus sensibles aux routines ou aux indices visuels présents dans l'environnement qu'aux mots que nous prononçons. En dehors du contexte habituel, elles vont être démunies et ne plus comprendre des messages qui nous paraissent simples.

Notre communication sera donc beaucoup plus efficace si nous utilisons nous aussi des supports visuels pour nous faire comprendre des jeunes avec un TSA.

Ainsi, un élève auquel son enseignant présente cette bandelette non seulement saisira mieux ce qui est attendu de lui, mais aura un rappel sous les yeux durant tout le temps nécessaire :



Consigne de travail avec support visuel

Source : Le Caillou -

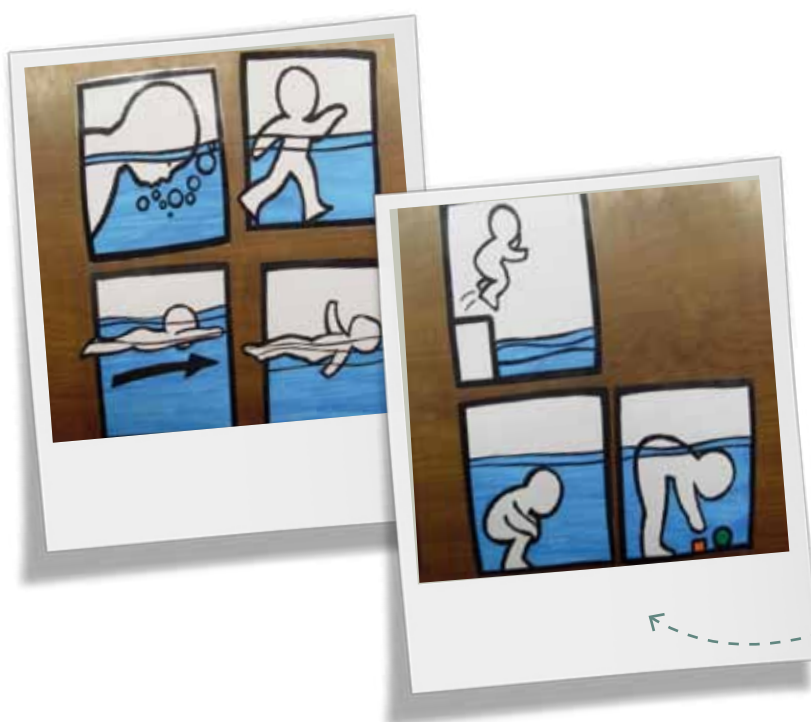
Le fait que les adultes autour de lui utilisent ce système de communication incitera l'élève à l'utiliser lui-même lorsqu'il aura besoin de s'exprimer. Dans certaines écoles, les intervenants portent un « collier de communication », de manière à pouvoir accompagner leurs mots d'un support visuel :



Collier de consignes

Source : SUSAs Bruxelles -

Nous devons également nous souvenir que toute la structuration de la classe et des activités, tous les supports visuels, ont pour but de clarifier l'environnement pour nos élèves et donc, d'améliorer leur compréhension, aussi bien en classe que hors de celle-ci : lorsqu'on présente à l'élève une de ces images à la piscine, il comprend immédiatement quel est l'exercice proposé.



Support visuel pour exercices à la piscine

Source : Le Caillou

Afficher la photo des élèves là où ils doivent accrocher leur manteau simplifie le passage au vestiaire : chacun d'eux comprend où il doit se rendre pour pendre son manteau.



Repères visuels au vestiaire

Source : Le Caillou

De tels exemples sont nombreux dans les classes.

Un enfant qui a l'habitude de sucer ses doigts lorsqu'il est inoccupé sera davantage aidé par le support présenté ci-dessous que par des consignes verbales répétées :



Support visuel pour garder les mains sur la table

Source : Le Caillou

Ces supports de communication aident les élèves dans les situations de la vie quotidienne. Il est également important de penser à les utiliser lors d'événements plus particuliers. Ainsi, la séquence suivante a été présentée pour expliquer à des élèves qu'ils n'auraient plus leur séance de logopédie pendant quelque temps parce que la logopède était enceinte :



Prévenir de l'absence d'une intervenante

Source : Les AsTrôn'autes -

Un élément capital à prendre en compte est la ou les formes de communication que comprend le jeune avec un TSA : gestes naturels, objets, images, photos, pictogrammes, signes, mots isolés, phrases simples ou complexes.

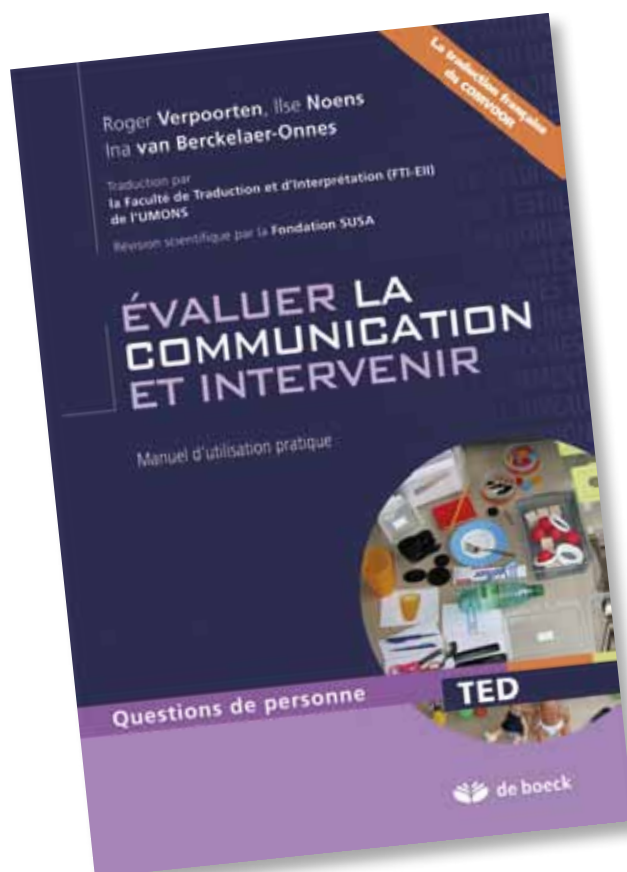
Julie joue très souvent avec un élastique, y compris à sa table de travail. Chaque fois qu'il lui demandait de déposer son élastique sur le bureau, son enseignant était attentif à lui présenter simultanément le pictogramme correspondant, mais ça ne marchait pas ! Il a déposé ceci sur le bord du bureau de Julie :

Cette manière de communiquer a beaucoup mieux fonctionné.



Il n'est pas très utile de présenter des pictogrammes à un élève qui a une déficience intellectuelle importante ; il est en effet très peu probable qu'il les comprendra. Si une personne avec un TSA semble ne pas comprendre la forme de communication que vous utilisez, essayez donc une forme plus simple.

Il existe un outil qui peut vous aider à mieux situer la forme de communication qui convient à chaque personne vivant avec un TSA. Il s'agit du COMVOOR, présenté dans l'ouvrage suivant :



Les logopèdes sont particulièrement habilitées à réaliser l'évaluation du niveau de compréhension, ainsi que les psychologues ou orthopédagogues.

Même si nous utilisons des supports visuels pour communiquer avec nos élèves, nous ne bannissons pas pour autant le langage oral. Nous souhaitons en effet améliorer leur compréhension de celui-ci et donc associons les mots aux autres formes de communication. Cependant, pour atteindre son but, ce langage oral doit répondre à certaines règles :

| → Simplifier les énoncés verbaux | |
|--|--|
| Consignes courtes | Ex : préférez « Lola, viens manger » à « Lola, ma chérie, on t'a préparé ton repas préféré » |
| Mot concret, familier | Ex : préférez « Enlève le couvercle » à « Enlève en tirant la languette avec ton pouce et ton index » |
| Eviter le langage imagé | Ex : préférez « Il pleut, mets ton capuchon » à « Il tombe des cordes, couvre toi la tête » |
| Utiliser la bonne chronologie | Ex : préférez « Tu te laves les mains, puis tu vas à table » à « Tu vas à table après t'être lavé les mains » |
| Utiliser les mêmes mots en cas de répétition | Ex : préférez « Mets ton manteau, ... mets ton manteau, ... mets ton manteau » à « Mets ton manteau, ... mets ta veste, ... mets ton anorak » |
| Formuler, de préférence, en termes positifs | Ex : préférez « Reste assis sur ta chaise » à « Ne sors pas de table » |
| Limiter le verbal en situation d'apprentissage d'une autre compétence | Ex : « Fais le puzzle » à « Fais le puzzle parce qu'après, c'est l'heure de la sortie » |

→ Adapter son attitude

Certaines attitudes favorisent l'attention de la personne à laquelle vous vous adressez et augmentent donc les chances qu'elle vous comprenne :

- ✓ Se placer près d'elle (pas dans une autre pièce)
- ✓ Se placer à son niveau (se pencher à sa hauteur si on s'adresse à un enfant)
- ✓ D'abord, l'appeler par son prénom
- ✓ Patienter si elle ne réagit pas tout de suite, plutôt que de répéter plusieurs fois la même chose.

De manière générale, lorsque vous vous adressez à un de vos élèves présentant un TSA, souvenez-vous que :

“Communiquer, ce n'est pas seulement parler !

7.2. Communication expressive

Alban est un enfant qui a accès au langage oral, mais dès qu'il est contrarié, il se met à crier (fort !). Un des adultes qui l'encadrent l'amène alors devant le tableau de la classe, sur lequel sont affichés de nombreux pictogrammes, pour l'aider à expliquer ce qui ne va pas. Parfois, cela fonctionne, mais parfois pas. On le sort alors de la classe pour qu'il ne perturbe pas les autres élèves.

Cette équipe a bien compris que, malgré son langage, Alban avait besoin d'un support visuel pour s'exprimer quand quelque chose ne va pas. Le problème est que l'on attend que la situation devienne problématique (les cris) pour l'inciter à avoir recours à cet outil de communication. Et si Alban arrive devant le tableau alors qu'il est déjà surexcité, il n'est plus capable de fixer son attention sur les pictogrammes qui lui sont proposés.

Cet exemple nous permet d'insister sur un aspect essentiel de l'utilisation des outils de communication : ils doivent être accessibles **constamment et rapidement** à chacun des élèves. Idéalement, Alban devrait avoir devant lui ou sur lui les pictogrammes dont il est susceptible d'avoir besoin et être renforcé chaque fois qu'il les utilise sans crier. Nous reviendrons sur cet aspect préventif des moyens de communication dans le chapitre abordant les comportements-défis.

Dans beaucoup de classes, les supports visuels sont proposés pour l'expression de besoins divers :



Pictogrammes pour alimentation + objets de la vie courante

Source : Institut Mariette Delahaut



Pictogrammes pour actions courantes

Source : Institut Mariette Delahaut

Ces différentes fiches ont chacune une thématique différente : alimentaire, matériel, actions d'hygiène, ...

Pictogrammes pour besoins et états fréquents

Source : Les Co'Kain

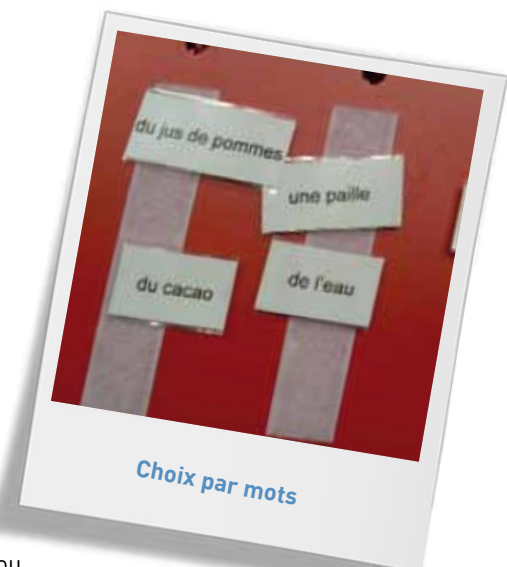


Ici, ce sont les besoins élémentaires, et les principaux états qui sont représentés.

Les pictogrammes sont souvent utilisés parce qu'il existe de nombreux répertoires, dans lesquels on peut puiser. Ils ne sont cependant pas la panacée, puisque, comme pour la communication réceptive, on cherche le support qui convient le mieux à l'élève : gestes naturels, objets, images, photos, pictogrammes, signes, mots isolés, phrases simples ou complexes. Le support doit correspondre au niveau de fonctionnement de celui qui l'utilise et être compris par tout interlocuteur potentiel



Choix par objets



Choix par mots

Source : Le Caillou

Quels que soient les supports proposés, il ne suffit pas de donner ces outils pour qu'ils soient utilisés systématiquement. Un apprentissage, plus ou moins rapide selon les élèves, sera nécessaire pour que l'élève puisse y avoir recours spontanément : d'abord guidance physique puis verbale pour l'aider à prendre son pictogramme afin d'arriver par la suite à une autonomie.

Le programme PECS® (Picture Exchange Communication System) est très populaire pour installer un système de communication. Il a l'avantage de proposer une méthode très claire. On peut cependant aider bon nombre de personnes à améliorer leur mode de communication par d'autres moyens que ce programme, l'important étant d'être systématique dans le soutien que l'on apporte au jeune pour qu'il utilise son système de communication dans diverses situations.

D'autres programmes ou systèmes de communication sont renseignés ici : <https://autisme-belgique.wixsite.com/apepa/documentation>



Support pour construction d'une phrase

Source : Le Caillou

Si la demande est la fonction la plus couramment utilisée, elle n'est évidemment pas la seule à être enseignée : le refus, l'expression des états (fatigue, mal, ...) et sentiments, la conversation, les formules de politesse sont autant d'autres objectifs possibles de communication. Les carnets de conversation, qui s'échangent entre l'école et la famille sont souvent d'excellents outils pour développer une communication plus riche :

Carnet de communication

Source : Institut Mariette Delahaut



7.3. Utilisation des nouvelles technologies

Pour les élèves qui ont la capacité d'utiliser les images, photos ou pictogrammes comme supports de communication, la tablette ou le smartphone peut constituer un outil pratique et valorisant.

Il existe de nombreuses applications – certaines sont gratuites, d'autres payantes – qui peuvent contribuer à travailler divers objectifs de communication. **L'important, avant de chercher une application, est de déterminer la ou les compétences que vous voulez faire acquérir à tel élève.** Vous risquez autrement de vous noyer dans toutes les possibilités offertes.

Le guide pratique « Nouvelles technologies et applications » du site Participate ! peut répondre à toutes les questions que vous vous posez à ce sujet : <http://www.participate-autisme.be/go/fr/trouver-des-ressources/le-guide-pratique/theme.cfm?id=26>

Même si ce site est conçu pour les parents, il apporte informations et ressources utiles également valables pour les professionnels.



Pensez-y :

- ✓ Se sentir compris et comprendre autrui est un élément essentiel du bien-être et de l'inclusion

8

Le développement de la socialisation

Si un jeune présentant un TSA apprend à utiliser adéquatement un système de communication, on peut supposer que ses comportements socialement acceptables vont augmenter parallèlement.

Cependant, il ne suffit pas d'avoir un bon niveau de communication réceptive et/ou expressive pour se sentir bien et interagir de manière adaptée au sein d'un groupe ou avec un partenaire.

Yann est un adolescent avec autisme qui a un fonctionnement intellectuel supérieur à la moyenne. Il parle plusieurs langues, dont le portugais. Lorsqu'il est avec ses copains de classe, il trouve amusant de leur parler en portugais, qu'aucun d'eux ne comprend. S'ils ont trouvé cela drôle dans un premier temps, ils se détournent à présent de Yann dès que celui-ci ouvre la bouche.

Le manque de théorie de l'esprit des personnes avec un TSA est souvent à la base de situations similaires à celle de Yann : elles ne réalisent pas que certains de leurs comportements ennuient ou dérangent leur entourage. Des moyens existent pour les aider à ce niveau.

8.1. Valorisation des rôles sociaux

Même si les conceptions évoluent depuis quelques dizaines d'années, notre société a encore tendance à considérer qu'une personne présentant une déficience, que celle-ci soit physique ou intellectuelle, est caractérisée avant tout par ses incapacités. Les enfants et les adolescents sont dès lors éduqués avec la perspective qu'ils seront d'éternels « assistés » de peu d'utilité dans leur communauté. L'objectif déclaré de la forme 1 de l'enseignement spécialisé secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles illustre tout-à-fait cette conception, puisqu'il : « *vise une formation sociale rendant possible l'insertion en milieu de vie protégé. »*

Avec le principe de la Valorisation des Rôles Sociaux (VRS), on tente de sortir de cette logique en permettant à chacun d'être valorisé au sein de son milieu culturel et de mener une vie intéressante, ouverte aux expériences variées.

La plupart des écoles spécialisées et des services pour adultes organisent fréquemment des sorties, dans un but de socialisation et de variation des activités. Celles-ci sont la plupart du temps centrées sur les loisirs : aller boire un verre, se promener, faire du sport, ..., ce qui est positif en soi, mais ne répond pas à un besoin fondamental de l'être humain : celui de se sentir utile et reconnu comme personne à part entière.

Un des rôles sociaux valorisés le plus important en tant qu'adulte est lié au travail. Quand on nous demande « Qu'est-ce que vous faites dans la vie ? », nous répondons en mentionnant notre profession. On peut remettre en question la place du travail dans notre société, mais on ne peut nier que celui-ci est source de valorisation pour beaucoup d'entre nous. Si nous adoptons le point de vue de la VRS, nous chercherons donc, pour chacun de nos élèves, la ou les activités, adaptées à leur âge, qui peut les amener à une reconnaissance de type professionnel à l'âge adulte. Les services d'accueil de jour en Région Wallonne sont d'ailleurs maintenant encouragés à mettre en place pour les adultes qu'ils accueillent des Activités de Valorisation et d'Utilité Sociale (AVUS).

Pouvoir se sentir utile et apprécié pour ses compétences contribue à améliorer l'image de soi et à faciliter les contacts sociaux. De tels buts peuvent être poursuivis même avec des jeunes présentant une déficience modérée à sévère, qui peuvent participer en équipe à des tâches simples et fonctionnelles, par exemple :

- Travailler dans les espaces verts
- Ranger et nettoyer (le nettoyage comprend beaucoup de mini-tâches)
- Ensacher des graines ou autres éléments
- Mettre des cartes sous enveloppe
- Compacter canettes ou bouteilles en plastique
- Plier du linge
- Cuisiner
-

Ces différentes tâches seront évidemment structurées pour être comprises et facilement réussies par les élèves concernés. Deux exemples :



Préparer haricots à planter avant emballage

Source : Le Relais



Planter des poireaux

Au niveau secondaire, les stages en milieu ordinaire donnent à chacun l'occasion d'exercer ses compétences sociales et préprofessionnelles, tout en trouvant sa place dans un milieu valorisant.

8.2. Interactions avec les pairs

Si beaucoup de jeunes avec un TSA parviennent à établir des relations assez satisfaisantes avec les adultes qui les entourent, il leur est souvent plus difficile d'interagir avec leurs pairs. Des stratégies, similaires à celles qui sont utilisées pour l'apprentissage, peuvent favoriser une évolution positive dans ce domaine.

Amin est un petit garçon de 5 ans qui semble effrayé par les autres enfants. Il n'accepte de venir au coin accueil le matin qu'en étant sur les genoux de Karine, son institutrice ou de Louise, la puéricultrice. Celles-ci sont arrivées à ce qu'il prenne ses repas en même temps que les autres en l'installant seul en bout de table. Elles projettent de mettre en place de courtes périodes de jeu (3 minutes au début) entre Amin et Vanessa, une petite fille de la classe, très douce, qui aime bien Amin, avec, dans un premier temps, la présence de Louise. Comme Amin adore les bulles et les balles, on demandera à Vanessa de réaliser ces deux activités avec lui. Après avoir joué avec Vanessa, Amin pourra passer 5 minutes dans la tente du coin loisirs. Il recevra le schéma ci-dessous :



Photos de Vanessa et Louise

Plus l'élève a tendance à rester isolé, plus on procède de manière progressive dans les propositions d'interactions. Dans l'exemple ci-dessus, on peut observer que :

- On demande à l'élève un effort modéré (bout de table pour le repas, courte période de jeu)
- On part de ses intérêts (bulles, balle)
- On choisit un partenaire qui lui convient particulièrement
- On prévoit un renforçateur
- On l'avertit de ce qui va se passer

Certaines personnes avec un TSA recherchent la compagnie de leurs pairs, mais le font de manière maladroite. Les règles de fonctionnement social doivent parfois leur être enseignées de manière très « académique », comme la lecture ou une langue étrangère.

Des carnets de règles sont souvent utilisés avec succès, pour indiquer à l'enfant ou à l'adolescent quels sont les comportements socialement appropriés. Deux exemples sont représentés ci-dessous.



Images des comportements appropriés

Source : Le Caillou

Carnet de règles pour la piscine

Source : Le relais



Dans le cas de Yann, présenté en début de ce chapitre, un tel carnet, lui indiquant notamment qu'il parle le français avec ses copains de classe, lui serait vraisemblablement utile.

Les scénarios sociaux, développés par Carol Gray, peuvent aider les jeunes avec un TSA à mieux comprendre les situations courantes de la vie sociale et à y réagir plus adéquatement :



**GRAY Carol (1994),
Nouveau livre de scénarios sociaux - Future horizons**

Les personnes qui ont une connaissance superficielle de l'autisme ont tendance à croire que les problèmes de comportement sont inhérents à ce syndrome. Ceux-ci sont en fait une conséquence des déficits caractéristiques de l'autisme dans le domaine de la communication et de la socialisation, du traitement des informations sensorielles et cognitives notamment.

Si l'on utilise les termes « comportements-défis », c'est pour insister sur le fait que ces comportements qui nous posent problème constituent un défi pour l'entourage de la personne avec un TSA, défi dont la première étape est de comprendre ce qu'elle vit.

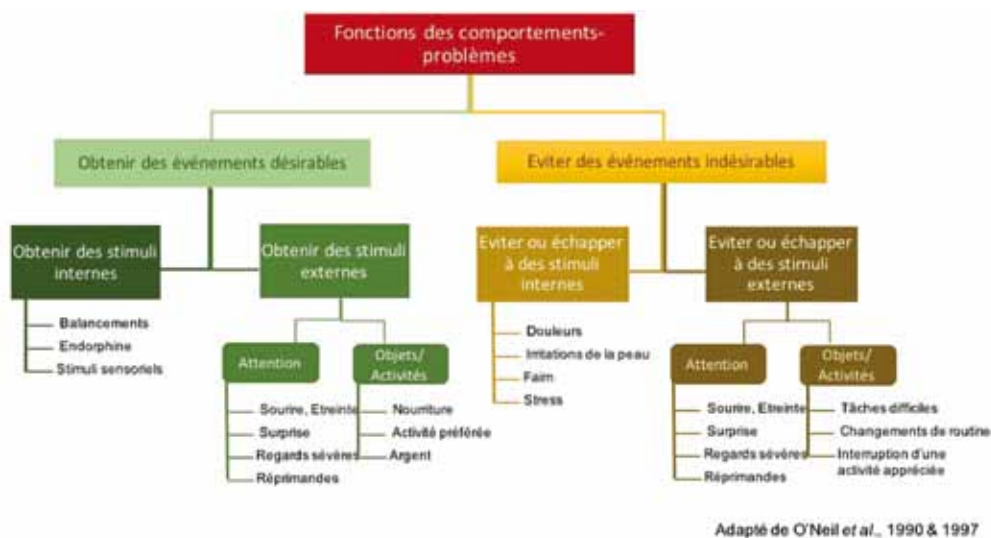
9.1. Analyse fonctionnelle

Clara est une adolescente très discrète, ne posant jamais problème et s'exprimant très peu. Un jour, Nadine, son professeur de cours généraux, s'aperçoit qu'elle pleure silencieusement durant son cours. Elle a beau l'interroger, Clara ne parvient pas à lui expliquer ce qui se passe et continue à pleurer. Cette situation dure pendant plusieurs jours sans que l'on trouve de solution. Clara commence ensuite à se taper la tête violemment contre les murs, ce qui effraie tout le monde. Contactés, les parents rapportent que la même chose se passe à la maison et qu'ils ont pris rendez-vous chez le médecin. Après avoir administré un antidouleur puissant et un calmant à Clara, le médecin diagnostique une forte inflammation de la gencive due au blocage de la poussée de dents de sagesse. Une intervention sous anesthésie générale est alors programmée.

Dans cette situation, il est évident que les faibles compétences de Clara dans le domaine de la communication l'ont menée à une situation aussi douloureuse que dangereuse. Ses parents ont eu la réaction adéquate en consultant leur médecin généraliste. Dans beaucoup de situations similaires, c'est vers le psychiatre que se tourne l'entourage et il s'en suit une prescription de neuroleptiques, comme si les personnes avec un TSA ne pouvaient pas souffrir de problèmes physiques !

Dans tous les cas de comportement-défis, il s'agit de se demander quelle est la fonction (raison ou cause) de celui-ci, c'est-à-dire ce que, par ce comportement, l'enfant ou l'adolescent cherche à obtenir ou à éviter. Clara, en se tapant la tête aux murs cherchait à éviter la douleur.

Pour rappel, les différentes classes de fonction sont les suivantes :



Lorsqu'on a compris la ou les fonctions d'un comportement-défi – ou du moins qu'on a pu formuler à ce propos une hypothèse fondée sur l'observation – notre but va consister à donner à l'élève des moyens tels qu'il n'ait plus besoin de recourir à ces comportements.

9.2. Stratégies d'intervention.

Il nous est souvent arrivé d'observer dans les classes que les intervenants réagissent à un comportement-défi chaque fois que celui-ci se produit, adoptant une démarche réactive. Or, pour être efficaces à long terme, nos stratégies doivent être principalement **préventives** : *si Clara passe un bilan de santé tous les 6 mois et si on lui apprend à se servir d'un système de communication, la probabilité qu'elle présente des comportements-défis à l'avenir sera plus faible.*

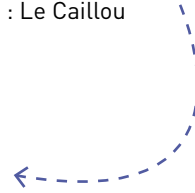
Toute l'approche proposée par le programme TEACCH et développée dans les chapitres de ce manuel constitue une action préventive, dans la mesure où elle vise à ce que l'environnement des personnes avec un TSA réponde à leurs besoins en termes de structuration et de supports visuels, où elle tente d'améliorer leur qualité de vie en leur proposant des activités valorisantes adaptées à leurs compétences et à renforcer leurs progrès.

Pour des raisons de santé, Joachim doit suivre un régime particulier, limitant les sucres et les graisses. Lors de son arrivée dans la classe, les collations engendraient des crises à répétition. Les enseignantes lui ont alors proposé un système par lequel il organise lui-même, le lundi, le contenu de toutes ses collations de la semaine :



Pictogrammes pour répartition des collations

Source : Le Caillou



Grâce à ce support, Joachim est rassuré, car il sait ce qu'il peut manger et boire et quel jour. Dans certaines classes, les élèves disposent d'un outil qui leur rappelle ce qu'ils peuvent faire pour se sentir mieux lorsqu'ils sont stressés ou en situation d'inconfort :

Photos des activités apaisantes de chaque élève

Source : Les Co'Kain



Lorsqu'on a affaire à des personnes dont les comportements-défis agissent efficacement sur l'entourage depuis de nombreuses années, il est évidemment plus difficile de les modifier. Si un jeune de 17 ans, appelons-le Léon, a l'habitude de refuser toute activité et nourriture qui ne lui plaisent pas en jetant tout par terre, il n'est pas certain que le simple fait de l'intégrer dans une classe à pédagogie adaptée va résoudre le problème du jour au lendemain. Comment procéder dans une telle situation ? La fonction identifiée est le refus. Il s'agira donc de lui enseigner un autre moyen de manifester ses refus, mais aussi de le rendre plus tolérant afin qu'il puisse accepter des activités et de la nourriture qui lui plaisent moins.

Souvenez-vous de l'exemple d'Amin, que l'on voulait amener à accepter le contact avec les autres enfants. Une idée-force de l'intervention était de procéder de manière très progressive. Ce principe est souvent à respecter dans toutes les situations où l'élève se braque facilement.

Revenons à Léon. Nous pouvons d'abord faire l'inventaire de ce qu'il aime beaucoup, peu et pas du tout, tant au niveau des activités que de la nourriture. Nous commencerons par lui proposer, à très faible dose, quelque chose qu'il aime peu, immédiatement suivi par quelque chose dont il raffole (renforçateur puissant). Si ses capacités de compréhension sont bonnes, nous pouvons lui représenter ce contrat visuellement :



Exemple de contrat

Nous pouvons aussi le motiver en lui faisant remplir un tableau d'observation et en lui accordant un renforçateur le vendredi s'il obtient 3 smileys par semaine, par exemple :

| Léon : Boire toute sa soupe à 11h30 | | | | | 2 au 5/10/2017 |
|-------------------------------------|-------|----------|-------|----------|---------------------|
| Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi | Total de la semaine |
| - | 😊 | 😊 | - | 😊 | 3 |

Exemple de tableau d'observation utilisé par l'élève

Peu à peu, le niveau d'exigence sera augmenté et on passera à des aliments et activités moins aimés, tout en veillant à ce que suffisamment de moments agréables soient proposés à Léon au cours de ses journées.

L'utilisation des contrats est généralement efficace et peut être adoptée dans beaucoup de situations. Ci-dessous, un exemple élaboré pour un élève qui éprouvait de grosses difficultés à rentrer en classe après les récréations.

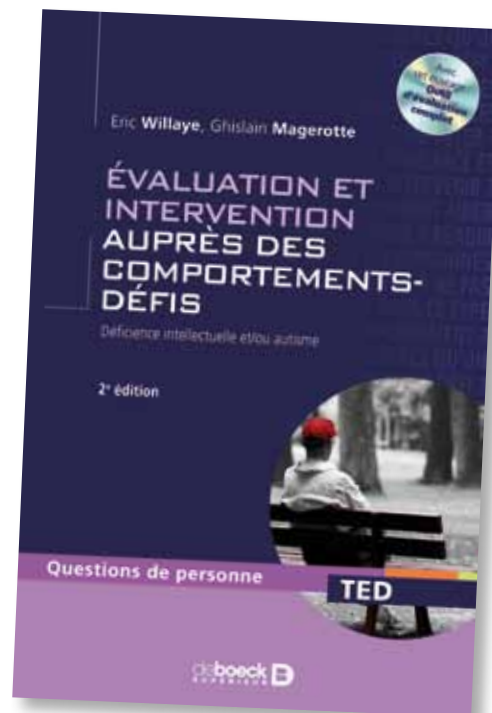
Exemple de contrat : je remonte en classe et je peux choisir un jeu

Source : Les AsTrôn'autes



Il est important de se rappeler que cet outil ne sera vraiment utile à long terme que si l'on a compris la fonction du comportement et que l'on y répond. Si vous pensez que l'élève adopte un comportement-défi pour obtenir de l'attention, vous pouvez établir un contrat avec lui, mais s'il ne reçoit pas l'attention dont il a besoin, soit le contrat ne fonctionnera pas, soit il trouvera un autre moyen d'obtenir de l'attention (probablement par un autre comportement-défi).

Les comportements-défis présentés par certains jeunes sont parfois très envahissants et des ressources complémentaires sont alors nécessaires pour soutenir l'équipe éducative dans son analyse et ses interventions. L'ouvrage de Willaye et Magerotte peut aider les intervenants à adopter une démarche systématique face à de graves troubles du comportement.



Des services extérieurs à l'école, comme les cellules mobiles d'intervention (https://www.aviq.be/handicap/AWIPH/projets_nationaux/cellules_mobiles_intervention/cellules-mobiles-intervention.html) ou le service Interaction de la Fondation SUSA (<http://www.susa.be/index.php/services/intervention>) sont dans certains cas indispensables pour améliorer certaines situations particulièrement difficiles et éviter l'exclusion d'un élève.

Dans un monde idéal selon certains professionnels, les parents s'impliqueraient dans le travail des objectifs poursuivis par l'équipe éducative, mais laisseraient respirer leur enfant, ils répondraient aux invitations des intervenants (parfois appelées « convocations » !) mais sans être envahissants à l'école, ils écriraient régulièrement dans le cahier de communication, mais pas des romans, ils paieraient sans rechigner les frais engendrés par les activités pédagogiques.

Dans un monde idéal selon certains parents, les intervenants seraient attentifs à tout moment à leur enfant, ils feraient des miracles pour lui faire récupérer son retard dans les apprentissages, ils élimineraient ses troubles du comportement, seraient toujours prêts à les écouter et à discuter de leur enfant et auraient des temps de travail extensibles à l'infini.

Bref, les uns souhaiteraient que les autres soient « parfaits » selon leur point de vue et réciproquement. Plutôt que de rêver à une perfection illusoire, on peut essayer de mettre en place les conditions d'une bonne collaboration.

10.1. Contrat explicite

De même qu'une famille n'est pas l'autre, chaque intervenant a sa propre représentation de ce que peut être une bonne collaboration avec les familles. La prise en charge des élèves par le biais d'une pédagogie adaptée étant un travail d'équipe, il est important de clarifier entre professionnels quels sont les cadres de cette collaboration. La direction de l'établissement a un rôle important à jouer à ce niveau : dans telle école, il a été décidé d'instaurer « le lundi des familles », qui prévoit un temps tous les lundis en fin de journée pour que les intervenants de chaque classe rencontrent des parents ; ailleurs, ce sont des permanences téléphoniques qui sont instaurées ou des mails qui sont échangés, en complément aux réunions des P.I.A. qui réunissent parents et professionnels deux fois par an.

En dehors de ce cadre institutionnel, chaque membre de l'équipe a la possibilité de définir des actions qui lui semblent intéressantes pour établir ou renforcer le lien avec les parents : inviter, chaque quinzaine, un papa ou une maman pour animer un atelier, organiser une sortie chaque trimestre avec les familles, projeter des vidéos des activités en classe tous les deux mois, etc.

S'il est important que chaque intervenant puisse préciser comment il est prêt à s'investir dans la collaboration avec les parents, il est aussi essentiel de savoir ce que les parents attendent de l'école et ce qu'ils sont prêts à y apporter. Un questionnaire en début d'année scolaire (voir ci-dessous) suivi d'une rencontre formelle, combinée par exemple avec la réunion P.I.A., clarifiera les engagements de chacun. Être explicite sur ce point permet

d'éviter les déceptions et les rancœurs de part et d'autre.

Il ne s'agit pas de forcer la main à qui que ce soit. Certains parents, vivant des situations très difficiles, ont d'autres priorités que la collaboration avec l'école. Certains enseignants, notamment les jeunes dont c'est le premier emploi, visent avant tout à prendre leurs marques au sein de leur classe et ne sont pas prêts à s'engager simultanément sur trop de fronts. On peut comprendre ces réserves, d'autant plus que souvent, leur formation initiale les a peu préparés à cet aspect de leur travail. On veillera simplement – et ceci est principalement du ressort de la direction – à ce que ces situations ne soient pas considérées comme définitivement établies, et qu'elles soient régulièrement remises en question, au moins à chaque rentrée scolaire.

10.2. Différents modes de collaboration

Si vous demandez aux familles « Comment envisagez-vous la collaboration avec nous ? », il est très probable que vous aurez une bonne proportion de réponses très générales, du type « la meilleure possible ! », voire, pas de réponse du tout...

Certains parents très impliqués et informés en ce qui concerne les TSA ont une idée très claire de la forme de collaboration qu'ils souhaitent établir avec les professionnels ; d'autres font simplement confiance à l'école à laquelle ils confient leur enfant et n'ont pas vraiment envisagé un quelconque partenariat. Cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas prêts à accepter des propositions qui pourraient leur être soumises. Les tableaux ci-dessous, inspirés de Meyer, peuvent servir de base pour interroger les parents en début d'année scolaire

| 1. Sur quels sujets désirez-vous recevoir de l'information cette année ? | | | |
|--|----------------|-------------|-------------------|
| | Fréquence | | |
| | Chaque semaine | Chaque mois | De temps en temps |
| Alimentation | | | |
| Toilettes | | | |
| Comportements | | | |
| Interactions sociales | | | |
| Travail scolaire | | | |
| Activités spéciales | | | |
| Autres | | | |

2. Comment désirez-vous communiquer avec nous ?

| | Préférence | | | | |
|----------------------------------|--------------|-----------|---------------|---------------|--|
| | Hebdomadaire | Mensuelle | 4 fois par an | 2 fois par an | |
| Carnet | | | | | |
| Court appel téléphone donné | | | | | |
| Court appel téléphone reçu | | | | | |
| Court échange à l'école | | | | | |
| Visite à la maison | | | | | |
| Rencontre individuelle à l'école | | | | | |
| Rencontre en groupe de parents | | | | | |
| Journal de l'école, newsletter | | | | | |

3. A quelles activités souhaitez-vous participer?

| | Préférence | | |
|---|--------------|-----------|--------------|
| | Hebdomadaire | Mensuelle | À l'occasion |
| Accompagnement lors d'activités en ville | | | |
| Transport d'élèves pour les activités en ville | | | |
| Tutorat à l'école | | | |
| Utilisation de votre maison pour l'enseignement en milieu résidentiel | | | |
| Participation à des activités spéciales autres | | | |

« A l'impossible nul n'est tenu » ; c'est vrai pour les meilleurs professionnels et les meilleurs parents aussi ! Dans les suggestions que vous soumettez aux parents, n'incluez pas de possibilités qui ne sont pas tenables pour vous. S'il vous semble impossible de rencontrer certains parents toutes les semaines, barrez cette possibilité dans le tableau.

Pensez-y :



- ✓ Le but de la collaboration : mieux travailler ensemble pour **favoriser l'évolution du jeune**.
- ✓ Une bonne collaboration = une collaboration sur mesure

Mettre en œuvre les éléments d'une pédagogie adaptée aux élèves qui ont des troubles du spectre autistique requiert un investissement certain et une constante remise en question. Lorsque l'on observe l'amélioration du bien-être et des compétences qui en découle pour les élèves, on se sent récompensé des efforts fournis et on s'inscrit dans une dynamique positive. Mais si un intervenant se sent seul à assumer cette démarche, il lui est souvent difficile de garder sa motivation dans la durée.

Utiliser les principes d'une pédagogie adaptée aux besoins des élèves doit constituer un projet d'équipe, soutenu par la direction.

La décision d'organiser une pédagogie adaptée pour élèves avec autisme aura été prise avec avis préalable des organes de concertation et s'intégrera dans le projet d'établissement comme précisé à l'article 67, 1er §, 6ème alinéa du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Plus grande sera la cohérence au sein de l'équipe au niveau des objectifs et de la manière de travailler, plus clair sera pour les élèves le chemin vers les progrès.

11.1. Les outils légaux

Lorsqu'on insiste sur l'importance de la coordination des équipes, que ce soit dans le cadre du P.I.A. ou dans la mise en œuvre de pratiques éducatives répondant aux besoins spécifiques des élèves, on entend souvent cette réflexion : « *Nous manquons de temps pour échanger !* »

Les façons de faire sont très différentes d'un établissement à l'autre : certaines équipes ont un temps de réunion hebdomadaire, d'autres ne se concertent que lors de deux conseils de classe annuels (alors que légalement, il en faudrait au minimum 3...). Si l'on s'en tient au cadre légal, qu'est-il possible d'organiser ? Le tableau ci-dessous fait la synthèse de ce qui est mentionné dans le décret organisant **l'enseignement spécialisé**.

| Niveau d'enseignement | Type de réunion | Nombre de périodes/semaine |
|-----------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Fondamental | Conseil de classe | 2 si horaire presté entre 12 et 22h |
| | | 1 si horaire presté entre 7 et 11h |
| Secondaire | Conseil de classe et travail d'équipe | Maximum 2 |
| | Direction de classe | Maximum 1 |
| | Guidance ou recyclage | Maximum 1 |

En ce qui concerne l'enseignement ordinaire, des temps de réunion sont également prévus :

| Niveau d'enseignement | Type de réunion | Nombre de périodes |
|-----------------------|-------------------|--------------------|
| Fondamental | Concertation | 60 h |
| Secondaire | Conseil de classe | Minimum 3 par an |

Dans le secondaire, la direction a la possibilité d'organiser des réunions supplémentaires (par exemple durant les « jours blancs »), mais celles-ci ne seront pas nécessairement comprises dans le temps de travail du personnel.

Il est donc clair qu'à l'exception du niveau secondaire de l'enseignement ordinaire, du temps est prévu pour que les membres des équipes éducatives se rencontrent et se coordonnent. Encore faut-il que ce temps soit utilisé de manière efficace...

11.2. Réunions efficaces

« J'en ai marre des réunions, c'est une perte de temps. Je préférerais être en classe avec mes élèves ! »

« J'évite autant que je peux les réunions, ce sont toujours les mêmes qui parlent, ça ne m'apporte rien. Et puis, il n'y a pas que le travail dans la vie, j'ai une vie de famille aussi ! »

Ce genre de réflexion, souvent entendues, est le reflet de deux états de fait. D'une part, le peu de conscience de l'importance de la coordination au sein des équipes, d'autre part, le manque d'efficacité de bon nombre de réunions.

Il existe de nombreux documents portant sur l'efficacité des réunions. Nous nous contenterons de reprendre ici quelques éléments-clés :

Les objectifs et l'ordre du jour sont annoncés aux participants au moins une semaine à l'avance, de manière à ce qu'ils puissent rassembler l'information nécessaire et se préparer. Par exemple :

Ordre du jour de la réunion de la classe B1 du 12 septembre 2017 :

Horaire : de 11h30 à 13h

1. Calendrier des réunions
2. Répartition de la coordination des P.I.A.
3. Organisation des activités de la classe pour la semaine du 18 au 22/09
4. Divers

Les membres de l'équipe qui recevront cet ordre du jour savent déjà qu'ils peuvent :

- penser à amener leur agenda
- envisager les élèves dont ils pourraient coordonner le P.I.A.
- amener des propositions sur leur travail au sein de la classe pour la semaine suivante



- ✓ Prévoir un local où chacun sera bien installé, et où tous les participants peuvent avoir un contact visuel, de manière à éviter les apartés
- ✓ Commencer la réunion à l'heure
- ✓ Désigner un animateur, un secrétaire et un garant du temps
- ✓ Demander d'éteindre les téléphones et de les laisser à l'entrée du local
- ✓ Demander s'il y a des « divers » et préciser le temps accordé à chaque point de l'ordre du jour
- ✓ Avant d'aborder un nouveau point, faire une synthèse des décisions prises
- ✓ En fin de réunion, rappeler la date de la prochaine réunion et demander s'il y a des suggestions pour l'ordre du jour.

Le rapport de la réunion, pour être utile, doit répondre à certains critères :

- ✓ Être rédigé et remis aux participants aussi vite que possible. L'idéal est que le secrétaire encode directement le rapport sur un ordinateur durant la réunion et l'envoie aux participants à la fin de celle-ci.
- ✓ Il doit être concis mais contenir toutes les informations importantes, surtout les décisions. Le tableau présenté ci-dessous permet une lecture rapide et claire :

Présents : Angèle Janvier, Marc Printemps, Irina Mercury, Mona Léonard

| Point de l'ordre du jour | Résumé des échanges | Décisions | Qui le fait ? |
|--|---|---|---|
| Réorganisation de l'espace loisirs | <p>Cet espace est toujours en désordre.</p> <p>Peu d'enfants y jouent, ils dispersent plutôt le matériel.</p> <p>Quand ils y sont tous, il y a toujours de la bagarre.</p> | <p>Distinguer 4 sous-espaces : lecture/ordinateur, musique, jeux, activité physique (vélo d'appart dans le couloir).</p> <p>Pas plus de 2 enfants dans le même sous-espace.</p> <p>Limiter le nombre de livres et de jeux. Renouveler une fois/mois.</p> <p>Faire ranger avant de passer à l'activité suivante.</p> | <p>Angèle</p> <p>Tous</p> <p>Mona</p> <p>Tous</p> |
| Problème de comportement de Sandra | <p>S'enfuit très souvent aux toilettes (au moins 6 fois par jour).</p> <p>Le plus souvent, c'est pour boire au robinet.</p> <p>A les vêtements tout mouillés et pleure.</p> | <p>Lui mettre une bouteille d'eau sur son bureau et la laisser boire à volonté.</p> <p>Remplir la fiche d'observation.</p> <p>Demander aux parents d'en parler au médecin (effet de la médication ?)</p> <p>Demander aux parents des vêtements de rechange</p> | <p>Tous</p> <p>Tous</p> <p>Angèle</p> <p>Angèle</p> |
| Répartition des activités de la semaine | <p>Tout a bien fonctionné.</p> <p>Le timing a été respecté.</p> | <p>On garde la même chose, en intervertissant Angèle et Marc pour les apprentissages de Jonathan et Sandra.</p> <p>Actualiser le tableau..</p> | <p>Mona</p> |

Prochaine réunion : le 25/10/2017.

Ordre du jour :

P.I.A. de Stefano

Organisation de la sortie du 16 novembre

11.3. Définition des rôles et répartition des activités

A l'intérieur d'une équipe éducative, se côtoient des intervenants qui peuvent avoir des formations et des fonctions différentes : enseignants, maitres spéciaux, logopèdes, directeur, éducateur, etc.

Claudia est logopède. Chaque semaine, elle travaille individuellement dans son bureau avec 3 des élèves de la classe de Marie, titulaire de la classe à pédagogie adaptée aux élèves avec autisme. Lors du conseil de classe de décembre, Claudia rapporte que ces 3 enfants communiquent beaucoup plus au cours de ses séances hebdomadaires. Marie mentionne alors qu'elle aimerait avoir son aide en classe, où elle peine à mettre en place au quotidien des systèmes de communication augmentatifs. Mais Claudia fait remarquer qu'elle n'est pas habituée à fonctionner en classe et n'est pas sûre que ce soit dans ses attributions.

Une des sources de difficultés dans le fonctionnement d'une équipe peut être que la représentation que chacun a de son rôle et de ses activités ne correspond pas nécessairement à celle qu'en ont les collègues. Il est donc important en début d'année scolaire d'expliciter les attentes de tous et de voir comment on peut les faire coïncider pour favoriser au maximum un travail efficace visant avant tout l'évolution optimale des élèves.

Une autre dimension importante concerne la répartition des activités entre les différents intervenants : qui fait quoi et à quel moment ?

Un des objectifs prioritaires du P.I.A. de Diego porte sur l'acquisition de la propreté sphinctérienne. C'est Fatima, la puéricultrice qui le conduit régulièrement aux toilettes et le félicite chaleureusement lorsqu'il s'exécute ! Mais un jour Fatima est malade et absente pour une semaine. Lorsque Pierre, son instituteur, veut emmener Diego aux toilettes, celui-ci refuse obstinément et les « accidents » se multiplient au cours des journées suivantes.

Dans cette équipe, il semblait naturel à tous que ce soit la puéricultrice qui se charge de l'apprentissage de la propreté ; il n'y avait même pas eu de discussion à ce sujet. L'incident lié à l'absence de Fatima a montré qu'on n'avait pas suffisamment pris en compte la difficulté de généralisation des enfants porteurs d'un TSA.

Lorsque plusieurs intervenants travaillent simultanément dans une classe, il est donc important que la répartition des tâches ne se fassent pas au hasard, mais répondent à une logique pédagogique. Quelques questions peuvent aider l'équipe à faire les bons choix :

- Y-a-t-il de nouveaux apprentissages à entamer pour certains élèves ? Si oui, qui est le plus à même de les mettre en route ?
- Pour éviter une trop grande routine ou favoriser la généralisation, n'est-il pas temps de changer la répartition des activités ?
- Y-a-t-il des engagements à respecter ? Par exemple, si le renforçateur d'un élève consiste à jouer 1/2 heure le vendredi après-midi à un jeu de société avec l'éducateur, il est important que celui-ci dispose de ce temps.
- Des éléments extérieurs sont-ils à prendre en compte ? Si des visiteurs viennent voir la classe, qui va s'en occuper ?

Un exemple de tableau précisant la répartition des rôles et des activités est présenté ci-dessous. Idéalement, il sera actualisé chaque semaine.

| | Activités | Personnel | Jean | Karim | Stefano | Cécilia | Mohamed | Kevin | Laura |
|-------|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------|--------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------------|
| 8.40 | Vestiaire/cartable | Chantal | X | X | X | | | | |
| | | Stella | | | | X | X | X | |
| 8.50 | Accueil | Chantal | X | X | | | | | |
| | | Stella | | | X | X | | | |
| 9.00 | Travail autonome | Chantal | | | X | X | X | X | X |
| | Apprentissage | Stella | X | X | | | | | |
| 9.15 | Travail autonome | Chantal | x | x | X | | | X | X |
| | Apprentissage | Stella | | | | X | X | | |
| 9.30 | Vélo appart/step/ loisirs libres | Stella | X | X | X | X | | | |
| | Distribut° courrier | Chantal | | | | | X | | |
| | Préparat° collat° | Stella | | | | | | X | X |
| 10.00 | Collation | Chantal | | | | X | X | X | X |
| | | Stella | X | X | X | | | | |
| 10.20 | Charges (ménage) | Chantal | | | | X | X | X | X |
| | | Stella | X | X | X | | | | |
| 10.30 | Récréation | | | | | | | | |
| 11.00 | Vestiaire | Stella | | | | | | | |
| 11.05 | Lecture collective gr. A | Chantal | X | X | X | | | | |
| | Lecture collective gr. B | Stella | | | | X | X | X | X |
| 11.15 | Travail autonome | Chantal | X | X | | X | X | | |
| | Apprentissage | Stella | | | X | | | X | X |
| 11.30 | Parcours code de la route | Intervenant extérieur + Stella | | | | | | | |
| 12.15 | Repas | Chantal | X | X | X | X | | | |
| | | Stagiaire | | | | | X | X | X |
| 12.35 | Charges/loisirs | Stagiaire | X | X | X | X | X | X | X |
| 12.45 | Récréation | | | | | | | | |

| | Activités | Personnel | Jean | Karim | Stefano | Cécilia | Mohamed | Kevin | Laura |
|--|-------------------------------|------------------|-------------|--------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------------|
| | Vidéo | Stagiaire | | | | | | | |
| | Jeux de société Gr. B | Chantal | | | | X | X | X | X |
| | | Stagiaire | X | | X | | | | |
| | Gr. A | Chantal | X | X | X | | | | |
| | | Stella | | | | X | | X | X |
| | Gr. B | Alain | | | | X | X | X | X |
| | | Stagiaire | | X | X | | | | |
| | Hygiène/Loisirs | Stella | X | X | | | | | |
| | | Chantal | | | | X | | X | X |
| | | Stagiaire | | | X | | X | | |
| | Rangement classe/ cartable | Chantal | X | X | | | | | |
| | | Stella | | | | X | | X | X |
| | Musique/au revoir | Stagiaire | | | X | | X | | |
| | | Chantal | X | X | | | | | |
| | | Stella | | | | X | | X | X |
| | Départ | Stagiaire | | | X | | X | | |
| | | Stagiaire | | | | | | | |

*Accompagnement toilettes nécessaire pour Jean et Stefano quand ils le demandent.

Dans cet exemple, on voit que pour quelques activités, les deux intervenantes principales ne sont pas en activité avec les élèves. Cela signifie qu'elles sont à ce moment-là occupées soit à la rédaction de documents, soit à la préparation d'activités ou encore en réunion avec des partenaires extérieurs à l'école.

Certains titulaires affichent la répartition élèves/membres de l'équipe par tranche horaire :



Répartition des élèves entre intervenants

Source : Les Co'Kain



12

L'inclusion dans l'enseignement ordinaire

La plupart des propositions présentées dans les chapitres précédents restent valables pour les élèves avec un TSA qui fréquentent une classe de l'enseignement ordinaire. Les principes de l'approche TEACCH peuvent être considérés comme des pratiques de différenciation. Cependant, toute la classe n'est pas aménagée de manière aussi spécifique que dans une classe de l'enseignement spécialisé. Nous attirons l'attention ci-dessous sur quelques aspects particuliers.

Lorsqu'un ou deux élèves présentant un TSA fréquentent une classe de l'enseignement ordinaire, l'espace est évidemment organisé d'une toute autre manière, beaucoup plus « classique ». Il s'agira alors de se demander quelles sont les situations dans lesquelles l'enfant ou l'adolescent atteint d'un TSA est en difficulté et pourrait être aidé par un **réaménagement de l'espace**.

Par exemple, si un jeune est facilement distrait, on ne le placera pas au fond de la classe, mais plutôt au premier rang, et loin d'une fenêtre, pour éviter au maximum les stimulations. Pour certains, il sera peut-être nécessaire d'avoir un banc face à un mur, voire même derrière un paravent, pour les moments de grande concentration comme les interrogations et les examens. La photo suivante montre comment, dans une classe organisée de manière relativement « classique », un espace de travail individuel a été aménagé.

Espace de travail individuel



Aménagement d'un espace de travail individuel

Source : Les Co'Kain

Ce genre de dispositif impliquera d'expliquer aux condisciples les difficultés particulières liées aux TSA, pour autant que le jeune concerné marque son accord.

Il est également pertinent d'expliquer à l'ensemble du personnel de l'école quels sont les besoins de cet élève, liés au TSA. Parfois, l'accent sera mis sur la **présentation des activités** elles-mêmes : des exercices répartis sur plusieurs pages, plutôt que rassemblés sur une seule, des feuilles moins remplies avec une seule consigne par page et uniquement au recto, aideront certains élèves (et pas seulement ceux avec un TSA...) à mieux réaliser leurs travaux.

Par exemple, un jeune élève pour lequel les exercices papier/crayon posent problème peut se voir proposer ce type d'activité :



Exercice de logarithme

Source : Les AsTrôn'autes

Les **supports visuels** sont bien sûr tout aussi importants pour les élèves fréquentant l'enseignement ordinaire. Parfois, un simple rappel disposé sur le banc (avec le précieux velcro !) aidera l'élève à adopter un comportement adapté :



Pictogramme « aide-moi » sur le bureau

Source : Les AsTrôn'autes

L'élève apprendra à lever le bras en tenant son pictogramme lorsqu'il a besoin d'aide plutôt que de crier ou se lever.

Les enseignants accueillant un élève avec un TSA dans leur classe de l'enseignement ordinaire doivent garder à l'esprit qu'il est important de rendre toutes les règles et les consignes **explicites** : ce qui paraît évident pour vous ou pour les autres élèves, parce qu'inhérent à la vie à l'école ou souvent répété, ne l'est pas nécessairement pour cet élève au fonctionnement particulier. Prenez donc le temps de vérifier ce qu'il a compris et laissez-lui des traces de ce qui est à retenir, par exemple :

Pictos actions permises et non permises

Source : Les As'Trôn'autes



Une ressource des plus précieuses dans une classe inclusive est le **tutorat** ; les pairs sont souvent d'excellents enseignants pour le jeune présentant une déficience. Quelques règles sont à communiquer aux élèves tout venant qui remplissent ce rôle de tuteur :

- Laisser l'initiative à l'élève avec un TSA avant de l'aider (pas de surprotection)
- Parler peu et montrer beaucoup
- Vérifier ce qu'il a compris, éventuellement en lui demandant de répéter avec ses propres mots.

Jim Sinclair, un adulte avec autisme, a bien expliqué cette nécessité de vérifier ce que pense ou comprend une personne avec un TSA :

*J'avais une amie (...), qui, sans connaissance préalable en psychologie ou en éducation spéciale, est arrivée à se fixer quelques lignes directrices pour pouvoir établir un lien avec moi. Elle m'a expliqué quelles étaient ces lignes directrices: ne jamais supposer, sans me le demander, ce que je pense, ressens, comprends de quoi que ce soit, simplement parce qu'elle aurait de telles pensées, sentiments ou manières de comprendre en rapport avec ma situation ou mon comportement; et ne jamais supposer, sans me le demander, que je ne pense pas, ne ressens pas ou ne comprends pas quoi que ce soit, simplement parce que je ne me comporte pas de la manière dont elle se comporterait si elle pensait, ressentait ou comprenait de telles choses. **En d'autres mots, elle a appris à demander plutôt que d'essayer de deviner.** (Traduit par M. Deprez, extrait de Schopler, E. & Mesibov, G.B. – 1992).*

13 L'autoévaluation des pratiques

L'activité d'enseignement n'est jamais figée. Beaucoup de facteurs peuvent la faire varier, en premier lieu l'évolution des élèves. C'est pourquoi il est nécessaire de vous doter d'outils qui peuvent vous aider à évaluer vos pratiques. La grille d'observation ci-dessous, utilisée depuis de nombreuses années, notamment dans les classes d'application, vous est fournie dans ce but.

Grille d'autoévaluation/observation des pratiques

Cette grille d'observation peut être utilisée par différentes personnes :

1° **Les membres de l'équipe éducative** qui, accueillant des élèves présentant de l'autisme, souhaitent faire le point sur leur utilisation des pratiques proposées par le programme TEACCH. Ils peuvent procéder à cette autoévaluation dans le but d'améliorer les pratiques qu'ils estiment prioritaires.

2° **Les conseillers pédagogiques** accompagnant les équipes dans leur démarche. La confrontation de leur observation avec l'autoévaluation réalisée par l'équipe elle-même peut servir de base à des échanges constructifs, dans une optique d'évaluation formative.

La cotation de chaque rubrique peut se faire de 0 à 3. Un guide de cotation se trouve en annexe 10.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | COMMENTAIRES |
|--|---|---|---|---|--------------|
| Un P.I.A. (plan individuel d'apprentissage) est élaboré pour chaque élève, plan précisant les objectifs prioritaires | | | | | |
| 1.1. Un P.I.A. est élaboré pour chaque élève | | | | | |
| 1.2. Avec la collaboration des parents | | | | | |
| 1.3. Tenant compte de l'âge chronologique de l'élève | | | | | |
| 1.4. Visant des compétences fonctionnelles | | | | | |
| 1.5. Dont les objectifs sont formulés de manière opérationnelle | | | | | |
| 1.6. Qui mentionne les personnes impliquées dans les apprentissages | | | | | |
| 1.7. Abordant divers domaines importants pour l'élève (développementaux pour les jeunes enfants, tenant compte des divers environnements pour les adolescents) | | | | | |
| Q¹ 1.8. Transmis à la famille à la suite de la réunion P.I.A. | | | | | |
| 1.9. Evalué trois fois par an au moins | | | | | |
| 2. Mise en œuvre des objectifs du P.I.A.. Ils : | | | | | |
| 2.1. Sont travaillés à une fréquence qui favorise l'apprentissage | | | | | |
| 2.2. Sont évalués régulièrement par des observations écrites (case à cocher, tableau...) | | | | | |
| 2.3. Sont modifiés en fonction de l'évolution des élèves | | | | | |
| 3. Des renforçateurs sont utilisés pour inciter les élèves à progresser dans leurs apprentissages | | | | | |
| 3.1 Les élèves sont renforcés positivement pour les apprentissages prioritaires | | | | | |
| 3.2. Les renforçateurs sont de natures diverses (sociaux, alimentaires, intermédiaires, activités intéressantes) | | | | | |
| 3.3. Les renforçateurs sont adaptés aux intérêts de chaque élève | | | | | |

| | 0 | 1 | 2 | 3 | COMMENTAIRES |
|---|---|---|---|---|--------------|
| <p>4. L'espace est structuré et organisé :</p> <p><i>* de telle manière que les élèves comprennent la fonction de chaque espace d'activité et les utilisent de façon autonome</i></p> <p><i>* pour permettre d'atteindre des objectifs différents au même moment par des élèves différents</i></p> | | | | | |
| 4.1. Espaces de travail individuel | | | | | |
| 4.2. Espace d'apprentissage (en face à face) | | | | | |
| 4.3. Espace de travail de groupe | | | | | |
| 4.4. Espace temps libre | | | | | |
| 4.5. Espace activités d'autonomie domestique/personnelle | | | | | |
| 4.6. Espace de transition | | | | | |
| 4.7. Le matériel utilisé par les élèves est facilement accessible | | | | | |
| 4.8. Des indices visuels ou le système de rangement rendent possible l'utilisation du matériel et son rangement par les élèves | | | | | |
| <p>5. Le temps est structuré pour que chacun des élèves sache ce qui est prévu à chaque moment de la journée et passe d'une activité à une autre de manière indépendante.</p> | | | | | |
| 5.1. Les élèves consultent systématiquement un horaire visuel | | | | | |
| 5.2. Les élèves ont un horaire adapté à leur niveau (objets, pictos, mots + nombre d'informations présentées) | | | | | |
| 5.3. Les élèves sont actifs dans l'utilisation de leur horaire | | | | | |
| <p>6. Le système de travail visuel favorisant l'autonomie dans l'enchaînement des activités proposées</p> | | | | | |
| 6.1. Est utilisé par les élèves | | | | | |
| 6.2. Est adapté au niveau des élèves (prendre de gauche à droite, formes, chiffres,...) | | | | | |

| | 0 | 1 | 2 | 3 | COMMENTAIRES |
|--|---|---|---|---|--------------|
| 7. La structuration des activités favorise leur réussite | | | | | |
| 7.1. Les activités sont clairement structurées et visuellement claires (utilisant des schémas, des instructions écrites, des silhouettes ou des photos pour faciliter l'indépendance de l'élève) | | | | | |
| 7.2. Tout est prêt avant le début de chaque activité (pas de temps mort) | | | | | |
| 7.3. La structure visuelle est utilisée de manière appropriée durant toute la journée d'école, en dehors des périodes de travail individuel (par ex. l'hygiène, le jeu/les loisirs, les sorties, les événements spéciaux, etc.). | | | | | |
| 8. Le domaine de la communication fait l'objet d'une attention particulière en raison des problèmes spécifiques aux élèves avec TSA | | | | | |
| 8.1. Des situations naturelles sont utilisées pour encourager et enseigner la communication (accueil, collation, jeux, activités de collaboration, tutorat, rencontres de pairs non handicapés.) | | | | | |
| 8.2. Chaque élève a un système de communication et est encouragé à l'utiliser (pictos, photos, objets, mots) | | | | | |
| 8.3. La communication verbale adressée aux élèves est complétée par l'utilisation de systèmes visuels tels que des objets, des images ou des mots écrits. | | | | | |
| 9. La collaboration avec les familles se concrétise ... | | | | | |
| Q 9.1. En les invitant à la réunion P.I.A. | | | | | |
| Q 9.2. Par une communication régulière avec traces (cahier, téléphone, rencontre,) | | | | | |
| Q 9.3. En proposant aux parents de participer à certaines activités de la classe | | | | | |

| | 0 | 1 | 2 | 3 | COMMENTAIRES |
|---|---|---|---|---|--------------|
| 10. L'horaire des activités des intervenants | | | | | |
| 10.1. Les activités sont organisées en fonction des objectifs des élèves | | | | | |
| 10.2. Indique à chaque intervenant avec quel(s) élève(s) il interagit à chaque moment de la journée | | | | | |
| Q 10.3. Intègre un temps de coordination avec l'équipe d'au moins une heure/semaine pendant lequel... <ul style="list-style-type: none"> - on discute des P.I.A. - on met au point les programmes d'intervention - on définit les rôles de chacun | | | | | |
| Q 10.4. Prévoit un temps de préparation du matériel, des activités | | | | | |
| Q 10.5. Prévoit les contacts avec parents | | | | | |
| 10.6. Est affiché à un endroit stratégique | | | | | |

Pour que l'utilisation de cette grille soit la plus intéressante possible, nous vous suggérons de procéder comme suit :

- Proposez aux membres de l'équipe travaillant dans votre classe de remplir cette grille de manière individuelle ;
- Au cours d'une réunion d'équipe, confrontez vos évaluations ;
- Félicitez-vous pour tous les résultats positifs !
- Choisissez un ou deux domaines à améliorer, sur lesquels vous vous centrerez au cours des mois suivants ;
- Si nécessaire, essayez de vous inscrire à une formation portant sur ces domaines
- Effectuez cette démarche d'autoévaluation au moins une fois par année scolaire.

Depuis qu'Internet est devenu accessible au plus grand nombre, une foule d'informations est à notre portée. Certaines sont fiables, d'autres nettement moins ! Le site www.participe-autisme.be peut fournir des réponses crédibles à beaucoup de vos questions, tant théoriques que pratiques, en lien avec votre travail auprès d'élèves avec un TSA. Même s'il a été élaboré avec les parents pour public-cible, les nombreux exemples qu'il présente, notamment via des vidéos, sont très éclairants pour toute personne s'intéressant à l'autisme.

D'autres sites, comme Pinterest, vous permettent de découvrir du matériel mis au point par d'autres professionnels et peuvent constituer des ressources intéressantes. ([https://fr.pinterest.com/search/pins/?q=autisme&rs=typed&term_meta\[\]=autisme%7Ctyped](https://fr.pinterest.com/search/pins/?q=autisme&rs=typed&term_meta[]=autisme%7Ctyped))

Je commence le mois prochain !

Si vous débutez une classe avec des élèves présentant un TSA que vous connaissez peu, voici une proposition de marche à suivre :

- ❶ structurez l'espace (chapitre 3)
- ❷ prévoyez des activités de type et de niveau variés (4.2. et 4.3.)
- ❸ préparez différentes formes d'horaires individualisés (4.1)
- ❹ constituez-vous un stock de supports visuels (chapitre 7)

Vous aurez une bonne base de travail... que vous pourrez (et même devrez !) adapter au fur et à mesure des jours !

Pour conclure brièvement :

Chacun de nous apprécie de voir ses intérêts, ses goûts, ses compétences et son mode de fonctionnement pris en compte par son entourage ; chacun de nous utilise couramment pour sa sécurité, son confort et une meilleure communication avec son environnement, un certain nombre d'outils ou d'indices visuels mis à sa disposition, par exemple :



Il en est de même pour le respect des règles sociales pour lesquelles nous avons besoin de repères pour un mieux vivre ensemble :



Les élèves présentant un TSA ont, comme nous, des souhaits, des préférences, des besoins et des modes de fonctionnement, parfois différents des nôtres, mais pas toujours. Ces repères visuels nous sont devenus fondamentaux dans notre vie sociale ; quant aux personnes avec autisme, ce type d'aide est quasi vital pour la compréhension et l'apprentissage des règles et de la vie en communauté.

Nous avons tenté, dans ce manuel, de montrer de manière concrète comment mettre en œuvre les principes et stratégies recommandés par le programme TEACCH. Quelques mots peuvent résumer ceux-ci : individualisation, structuration, visualisation, cohérence.

Nous espérons que les exemples repris dans ces pages, tirés pour la plupart de l'expérience des équipes travaillant au sein de classes adaptées, pourront aider les intervenants à enrichir leurs pratiques et les inciteront à poursuivre les échanges entre eux.

15 Références bibliographiques

- Bogdashina, O. (2012). *Questions sensorielles et perceptives dans l'autisme et le syndrome d'Asperger : des expériences sensorielles différentes. Des mondes perceptifs différents.* Grasse : AFD
- Magerotte, G. Deprez M. & Montreuil, N. (2014). *Pratique de l'intervention individualisée. Tout au long de la vie.* Louvain-La-Neuve : De Boeck
- Magerotte, G. & Willaye, E. (2010) *L'intervention comportementale clinique.* Louvain-La-Neuve : De Boeck
- Schopler, E. Mesibov, G.B. (1992). *High-Functioning individuals with Autism,* New York : Plenum Press.
- Vermeulen, P. (2011). *Autisme et émotions.* Bruxelles : De Boeck
- Verpoorten, R., Noens, I. & van Berckelaet-Onnes, I. (2012). *Evaluer la communication et intervenir - Manuel d'utilisation pratique.* Bruxelles : De Boeck
- Willaye, E. & Magerotte, G. (2013). *Evaluation et intervention auprès des comportements-défis.* Louvain-La-Neuve : De Boeck
- GRAY Carol (1994), *Nouveau livre de scénarios sociaux - Future horizons*
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K. & Newton, J.S. (1997). *Functionnal Assessment and Program Development for Problem Behavior : A Practical Handbook.* New York : Brooks/Cole.
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Storey, K. & Sprague, J.R. (1990). *Functionnal Analysis of Problem Behavior.* Sycamore : Sycamore Publishing Company.

Le P.I.A. : Portrait de l'élève - Fiche synthèse

| Autres professionnels | | | |
|-----------------------|----------------|---------------------------------|--|
| Logo | | | |
| Titulaire | | | |
| Parents | | | |
| | | | |
| Points forts | Besoins | Apprentissages souhaités | |

| Besoins prioritaires | Objectifs | Moments | Moyens |
|----------------------|-----------|---------|--------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| Critères de réussite | Responsable + Intervenants | Date début | Date évaluation |
|----------------------|-------------------------------|------------|-----------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Le P.I.A. : Fiche d'évaluation (exemple)

| | | | | | |
|----------------------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| Prénom : | | | | | |
| <i>Objectif :</i> | | | | | |
| Date : | | | | | |
| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
| T.I. matin | | | | | |
| Collation | | | | | |
| Repas | | | | | |
| T.C. après-midi | | | | | |
| Total de la semaine | | | | | |

Checklist pour la planification des activités de la classe

Temps de concentration des élèves :

| Prénom | Durée minimum (activité) | Durée maximum (activité) |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Question | Oui/Non | A modifier |
| La durée des activités tient-elle compte du temps de concentration de chaque élève ? | | |
| Y-a-t-il suffisamment de temps prévu pour travailler les objectifs des P.I.A. de chacun ? | | |
| Y-a-t-il une bonne alternance entre les divers types d'activités ? | | |
| → Travail/loisirs | | |
| → Statique/motrice | | |
| → Individuelle/collective | | |
| → Autonome/assistée | | |
| → Cognitive/socialisante/ de communication/d'autonomie/ | | |
| → etc. | | |

Le tableau se trouve à la page 40 du manuel.

La collaboration parents-équipe éducative

| 1. Sur quels sujets désirez-vous recevoir de l'information cette année ? | | | |
|--|----------------|-------------|-------------------|
| | Fréquence | | |
| | Chaque semaine | Chaque mois | De temps en temps |
| Alimentation | | | |
| Toilettes | | | |
| Comportements | | | |
| Interactions sociales | | | |
| Travail scolaire | | | |
| Activités spéciales | | | |
| Autres | | | |

| 2. Comment désirez-vous communiquer avec nous ? | | | | | |
|---|--------------|-----------|---------------|---------------|--|
| | Préférence | | | | |
| | Hebdomadaire | Mensuelle | 4 fois par an | 2 fois par an | |
| Carnet | | | | | |
| Court appel téléphone donné | | | | | |
| Court appel téléphone reçu | | | | | |
| Court échange à l'école | | | | | |
| Visite à la maison | | | | | |
| Rencontre individuelle à l'école | | | | | |
| Rencontre en groupe de parents | | | | | |
| Journal de l'école | | | | | |

La collaboration parents-équipe éducative

| 3. A quelles activités souhaitez-vous participer? | | | |
|---|--------------|-----------|--------------|
| | Préférence | | |
| | Hebdomadaire | Mensuelle | À l'occasion |
| Accompagnement lors d'activités en ville | | | |
| Transport d'élèves pour les activités en ville | | | |
| Tutorat à l'école | | | |
| Utilisation de votre maison pour l'enseignement en milieu résidentiel | | | |
| Participation à des activités spéciales autres | | | |

Réunion du :

Présents :

| Points de l'ordre du jour | Résumé des échanges | Décisions | Qui le fait ? |
|---------------------------|---------------------|-----------|---------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Prochaine réunion : .

Ordre du jour :

P.I.A. de :

Cotation de la grille d'observation des pratiques

Un PIA (plan individuel d'apprentissage) est élaboré pour chaque élève, plan précisant les objectifs prioritaires

1.1. *Un P.I.A. est élaboré pour chaque élève*

- 0** = Aucun élève n'a de P.I.A.
- 1** = Seuls quelques élèves* ont un PIA mis au point avant la Toussaint
- 2** = La plupart des élèves** ont un PIA mis au point avant la Toussaint
- 3** = Tous les élèves ont un P.I.A., et celui-ci est mis au point avant la Toussaint

1.2. *Avec la collaboration des parents*

- 0** = Les parents ne sont pas sollicités pour participer à l'élaboration du P.I.A.
- 1** = Les parents sont sollicités pour participer à une réunion sur le P.I.A. qui se déroule durant les heures de classe.
- 2** = Plusieurs modalités sont proposées aux parents pour participer à l'élaboration du P.I.A. mais ils ont peu l'occasion de donner leur avis.
- 3** = Plusieurs modalités sont proposées aux parents pour participer à l'élaboration du P.I.A. et leur avis est pris en compte dans le choix des objectifs.

1.3. *Tenant compte de l'âge chronologique de l'élève*

- 0** = Les objectifs sont totalement inappropriés tenant compte de l'âge des élèves (vraiment infantilisants ou trop exigeants).
- 1** = Certains objectifs* sont appropriés à l'âge des élèves mais la plupart sont inappropriés.
- 2** = La plupart des objectifs** sont appropriés à l'âge des élèves.
- 3** = Tous les objectifs prennent bien en compte l'âge réel des élèves.

1.4. *Visant des compétences fonctionnelles*

0 = Aucune des compétences travaillées n'est susceptible d'améliorer la vie quotidienne des élèves.

1 = Quelques-unes des compétences travaillées* visent à améliorer la vie quotidienne des élèves, mais pas la majorité d'entre elles.

2 = La majorité des compétences travaillées** visent à améliorer la vie quotidienne des élèves.

3 = Toutes les compétences visées peuvent améliorer la vie quotidienne de l'élève dans différentes situations.

1.5. *Dont les objectifs sont formulés de manière opérationnelle*

0 = La formulation des objectifs ne permet pas de savoir ce qui est travaillé concrètement avec les élèves.

1 = Quelques objectifs* décrivent de manière observable et mesurable ce dont les élèves seront capables au terme de l'apprentissage, mais pas la majorité d'entre eux.

2 = La majorité des objectifs** décrivent de manière observable et mesurable ce dont les élèves seront capables au terme de l'apprentissage

3 = Tous les objectifs décrivent de manière observable et mesurable ce dont les élèves seront capables au terme de l'apprentissage.

1.6. *Qui mentionne les personnes impliquées dans les apprentissages*

0 = Pour aucun objectif, il n'est spécifié quelles sont les personnes impliquées dans les apprentissages

1 = Pour quelques objectifs*, il est spécifié quelles sont les personnes impliquées dans les apprentissages, mais pas pour la majorité d'entre eux.

2 = Pour la majorité des objectifs**, il est spécifié quelles sont les personnes impliquées dans les apprentissages.

3 = Pour chaque objectif, les personnes concernées par sa mise en œuvre sont mentionnées

1.7. *Abordant divers domaines importants pour l'élève (développementaux pour les jeunes enfants, tenant compte des divers environnements pour les adolescents)*

0 = Tous les objectifs des P.I.A. sont centrés sur le même domaine (par exemple, uniquement les apprentissages en lecture et mathématique).

1 = Les objectifs des P.I.A. se répartissent dans 2 domaines différents.

2 = Les objectifs des P.I.A. se répartissent dans plusieurs domaines mais l'un d'entre eux est prépondérant.

3 = Il y a un équilibre entre les différents domaines d'objectifs ciblés par le P.I.A.

1.8. *Transmis à la famille à la suite de la réunion P.I.A.*

0 = Aucun P.I.A. n'est transmis aux familles

1 = Certaines familles* (par exemple, celles qui le demandent) reçoivent le P.I.A. mais pas les autres

2 = La majorité des familles** reçoivent le P.I.A. de leur enfant

3 = Les P.I.A. de tous les élèves sont transmis à leurs parents

1.9. *Évalué trois fois par an au moins*

0 = Aucun P.I.A. n'est évalué au cours de l'année scolaire.

1 = Quelques P.I.A.* sont évalués en cours d'année scolaire (par exemple, ceux des élèves qui posent problème ou à la demande des parents) mais pas les autres.

2 = La majorité des P.I.A.** sont évalués au moins trois fois au cours de l'année scolaire.

3 = Tous les P.I.A. sont évalués au moins trois fois par an et les objectifs adaptés en fonction des observations.

2. Les objectifs du PIA sont mis en œuvre.

2.1. *Ils sont travaillés à une fréquence qui favorise l'apprentissage*

0 = Les objectifs figurant dans les P.I.A. ne sont jamais travaillés

1 = Les objectifs des P.I.A. sont travaillés mais à une fréquence inadéquate (trop faible ou irrégulière)

2 = La plupart des objectifs** sont travaillés à une fréquence adéquate mais pas tous.

3 = Tous les objectifs des P.I. . sont travaillés à une fréquence adéquate.

2.2. *Sont évalués régulièrement par des observations écrites (tableau, cases à cocher, etc.)*

0 = Aucun objectif des P.I.A. n'est évalué par des observations écrites

1 = Certains objectifs* des P.I.A. sont évalués, mais de manière irrégulière

2 = La plupart des objectifs** des P.I.A. sont évalués par des observations écrites au moins une fois par semaine, mais pas tous

3 = Chaque objectif du P.I.A. est évalué par écrit, au moins une fois par semaine.

2.3. Sont modifiés en fonction de l'évolution des élèves

- 0** = Les P.I.A. restent les mêmes, année après année
- 1** = Certains P.I.A* sont modifiés après évaluation mais pas la majorité
- 2** = La plupart des P.I.A** sont modifiés si nécessaire, mais pas tous
- 3** = Les modifications nécessaires sont introduites après chaque évaluation des P.I.A.

3. Des renforçateurs sont utilisés pour inciter les élèves à progresser dans leurs apprentissages

3.1. Les élèves sont renforcés positivement pour les apprentissages prioritaires

- 0** = Aucun renforçateur n'est utilisé
- 1** = Certains des apprentissages** prioritaires sont renforcés, d'autres pas
- 2** = La plupart des apprentissages** prioritaires sont renforcés
- 3** = Tous les élèves sont renforcés pour chacun des apprentissages qui leur demande un investissement particulier

3.2. Les renforçateurs sont de natures diverses (sociaux, alimentaires, intermédiaires, activités intéressantes)

- 0** = Les renforçateurs sont toujours de même nature (p.ex. uniquement alimentaires)
- 1**=*
- 2**=**
- 3** = Il y a une grande variété dans les renforçateurs utilisés (au moins 3 des 4 catégories sont utilisées)

3.3. Les renforçateurs sont adaptés aux intérêts de chaque élève

- 0** = Aucun élève ne semble intéressé par les renforçateurs qui lui sont proposés
- 1**=quelques élèves* semblent intéressés par leurs renforçateurs, mais pas la majorité
- 2** = La plupart des élèves** semblent intéressés par leurs renforçateurs
- 3** = Tous les élèves semblent très intéressés par leurs renforçateurs

4. L'espace est structuré et organisé :

*** de telle manière que les élèves comprennent la fonction de chaque espace d'activité et les utilisent de façon autonome**

*** pour permettre d'atteindre des objectifs différents au même moment par des élèves différents**

Pour les 6 items suivants, nous proposons la cotation suivante :

0 = cet espace n'existe pas

1 = l'espace est identifiable mais n'est pas suffisamment structuré et/ou utilisé

2 = L'espace est présent et correctement structuré mais n'est pas utilisé de manière systématique par tous

3 = cet espace est clairement identifiable et est utilisé à bon escient par tous les élèves

4.1. Espaces de travail individuel

4.2. Espace d'apprentissage (en face à face)

4.3. Espace de travail de groupe

4.4. Espace temps libre

4.5. Espace activités d'autonomie domestique/personnelle

4.6. Espace de transition

4.7. Le matériel utilisé par les élèves est facilement accessible

0 = Les élèves sont toujours dépendants d'un intervenant pour avoir accès au matériel dont ils ont besoin

1 = Quelques élèves* se débrouillent pour se procurer le matériel dont ils ont besoin

2 = La plupart des élèves** ont accès au matériel qui leur est nécessaire

3 = Tous les élèves ont facilement accès au matériel qui leur est nécessaire

4.8. Des indices visuels ou le système de rangement rendent possible l'utilisation du matériel et son rangement par les élèves

0 = Rien n'est prévu pour faciliter l'utilisation autonome et le rangement du matériel par les élèves

1 = Il y a des indices visuels pour certains types de matériel mais pas nécessairement adaptés pour les élèves

2 = Il y a des indices visuels associés à l'utilisation et au rangement de la majorité du matériel et adapté pour une grande part** des élèves

3 = Des indices visuels adaptés aux élèves facilitent l'utilisation autonome et le rangement du matériel par chacun

5. Le temps est structuré pour que chacun des élèves sache ce qui est prévu à chaque moment de la journée et passe d'une activité à une autre de manière indépendante.

5.1. Les élèves utilisent systématiquement un horaire visuel

- 0** = Il n'y a pas d'horaire visuel dans la classe.
- 1** = Certains élèves* ont un horaire, mais d'autres non.
- 2** = Chaque élève a un horaire visuel mais ces horaires ne sont pas utilisés de manière systématique durant toute la journée.
- 3** = Chaque élève a un horaire quotidien visuel et l'utilise de manière appropriée toute la journée

5.2. Les élèves ont un horaire adapté à leur niveau (objets, pictos, mots+ nombre d'informations présentées)

- 0** = Tous les horaires sont les mêmes
- 1** = *
- 2** = **
- 3** = Chaque élève a un horaire réellement adapté à son niveau de compréhension

5.3. Les élèves sont actifs dans l'utilisation de leur horaire

- 1** = C'est l'intervenant qui manipule l'horaire et non les élèves
- 2** = *
- 3** = **
- 4** = Chaque élève utilise son horaire au niveau d'indépendance maximal pour lui

6. Le système de travail visuel favorise l'autonomie dans l'enchaînement des activités proposées

6.1. Il est utilisé par les élèves

- 0** = Il n'y a pas de système de travail dans la classe.
- 1** = Certains élèves* ont un système de travail mais d'autres pas.
- 2** = Chaque élève a un système de travail mais ne l'utilise pas toujours systématiquement
- 3** = Chaque élève a un système de travail et l'utilise systématiquement ou est encouragé à le faire.

6.2. Est adapté au niveau des élèves (prendre de gauche à droite, formes, chiffres,...)

0 = Tous les élèves ont le même système de travail

1 = *

2 = **

3 = Chaque élève a un système de travail réellement adapté à son niveau de compréhension

7. La structuration des activités favorise leur réussite

7.1. Les activités sont clairement structurées et visuellement claires (utilisant des schémas, des instructions écrites, des silhouettes ou des photos pour faciliter l'indépendance de l'élève)

0 0 : Les activités n'incluent pas de consignes visuelles.

1 1 : Certaines tâches* contiennent des consignes visuelles, d'autres non

2 2 : La plupart des activités** utilisent des consignes visuelles mais certaines ne sont pas adaptées aux élèves

3 3 : Toutes les activités utilisent des consignes visuelles et toutes sont efficaces pour favoriser l'indépendance des élèves.

7.2. Tout est prêt avant le début de chaque activité (pas de temps mort)

0 0 : Le matériel n'est systématiquement pas prêt lors du début d'une activité

1 1 : Le matériel n'est prêt que lors des moments de travail individuel

2 2 : La plupart du temps**, le matériel est prêt pour le début de l'activité.

3 3 : L'ensemble du matériel est systématiquement prêt pour toute activité. Les élèves ne doivent pas attendre lors du début de l'activité.

7.3. La structure visuelle est utilisée de manière appropriée durant toute la journée d'école, en dehors des périodes de travail individuel (par ex. l'hygiène, le jeu/les loisirs, les sorties, les événements spéciaux, etc.).

0 0 : La structure visuelle n'est jamais utilisée en dehors des périodes de travail individuel

1 1 : La structure visuelle est utilisée au moins dans une activité en dehors de la période de travail.

2 2 : La structure visuelle est utilisée dans un seul domaine d'activité (par ex. l'hygiène) en dehors de la période de travail.

3 3 : Les consignes visuelles sont utilisées dans plusieurs domaines pour favoriser l'indépendance des élèves

8. Le domaine de la communication fait l'objet d'une attention particulière en raison des problèmes spécifiques aux élèves avec autisme

8.1. Des situations naturelles sont utilisées pour encourager et enseigner la communication (accueil, collation, jeux, activités de collaboration, tutorat, rencontres de pairs non handicapés,...)

0 : Il est évident qu'il n'y a pas de tentative de saisir des occasions naturelles de communication

1 : L'enseignant encourage irrégulièrement la communication

2 : L'enseignant est assez régulier dans ses tentatives pour stimuler la communication

3 : L'enseignant profite de chaque occasion possible pour encourager la communication

8.2. Chaque élève a un système de communication et est encouragé à l'utiliser (pictos, photos, objets, mots)

0 : Il n'y a pas de système de communication

1 : Quelques élèves* ont un système de communication d'autres pas

2 : La plupart des élèves** ont un système de communication mais ils ne sont pas stimulés à les utiliser

3 : Chaque élève a un système de communication disponible à tous les moments de la journée. Les intervenants stimulent le jeune à l'utiliser.

8.3. La communication verbale adressée aux élèves est complétée par l'utilisation de systèmes visuels tels que des objets, des images ou des mots écrits.

0 : Il n'y a pas d'aide visuelle utilisée dans les interactions des intervenants avec les élèves

1 : Occasionnellement, la communication verbale est associée à des supports visuels

2 :

3 : Les aides visuelles sont utilisées dans quasiment toutes les communications avec les élèves

9. La collaboration avec les familles se concrétise ...

9.1. En les invitant à la réunion PIA

0 : Les familles ne sont jamais invitées à la réunion PIA

1 : Quelques familles* sont invitées aux réunions PIA

2 : Les familles sont invitées à la réunion PIA de début d'année et à l'évaluation finale en fin d'année

3 : Les familles sont systématiquement invitées à toutes les réunions PIA

9.2. Par une communication régulière avec traces (cahier, téléphone, rencontre, ...)

0 : Il n'existe pas de moyen de communication avec les familles

1 : Il n'existe pas de moyen de communication avec les familles mais les intervenants sont disponibles sur demande de la famille

2 : Il existe un moyen de communication avec les familles mais ce dernier n'est pas utilisé de manière régulière

3 : Les intervenants utilisent de manière régulière un moyen de communication avec les familles

9.3. En proposant aux parents de participer à certaines activités de la classe

0 : Les parents ne sont jamais invités aux activités de la classe

1 :

2 : Les parents sont invités régulièrement à être observateurs des activités de la classe

3 : Les parents sont invités régulièrement à être acteurs des activités de la classe

10. L'horaire des activités des intervenants

10.1. Est établi en fonction des objectifs des élèves

0 : Aucune activité des intervenants n'est en lien avec les objectifs du PIA des élèves

1 :

2 :

3 : Le travail des objectifs des PIA des élèves occupe une place centrale dans l'horaire des activités des intervenants

10.2. Indique à chaque intervenant avec quel(s) élève(s) il interagit à chaque moment de la journée

0 : Il n'existe aucun support qui indique à chaque intervenant avec quel(s) élève(s) il interagit à chaque moment de la journée.

1 : Il existe un support de l'horaire des intervenants qui indique à chaque intervenant avec quel(s) élève(s) il interagit à chaque moment de la journée. Ce support n'est pas actualisé.

2 : Il existe un support qui indique à chaque intervenant avec quel(s) élève(s) il interagit à chaque moment de la journée. Ce support est respecté au moins 2 fois par semaine.

3 : Il existe un support qui indique à chaque intervenant avec quel(s) élève(s) il interagit à chaque moment de la journée. Ce support est actualisé et respecté tous les jours.

10.3. Intègre un temps de coordination avec l'équipe d'au moins une heure/semaine pendant lequel : on discute des PIA, on met au point les programmes d'intervention, on définit les rôles de chacun

0 : Il n'y a pas de temps de coordination prévu **ou** ce temps n'est jamais utilisé à la coordination de l'équipe

1 : Le temps de coordination n'est pas respecté et a pour objectif la seule organisation pratique (planning, sorties, ...)

2 : Le temps de coordination est d'environ 2 h/mois et la discussion est centrée sur les PIA, l'intervention avec les enfants et les rôles des intervenants

3 : Le temps de coordination est d'au-moins 1h/semaine et la discussion est centrée sur les PIA, l'intervention avec les enfants et les rôles des intervenants

10.4. Prévoit un temps de préparation du matériel, des activités

0 : Il n'y a pas de temps défini pour la préparation du matériel, des activités

1 :

2 : Un temps de préparation défini est prévu toutes les semaines

3 : Un temps de préparation défini est prévu et respecté toutes les semaines

10.5. Prévoit les contacts avec parents

0 : Aucun moment n'est prévu pour être en contact avec les parents

1 :

2 :

3 : Un moment précis et régulier est prévu et défini avec la famille pour être en contact avec eux

10.6. Est affiché à un endroit stratégique

0 : Il n'existe pas d'horaire écrit des activités des intervenants

1 : L'horaire des intervenants n'est pas visible par tous ((ex : se trouve dans un classeur)

2 : L'horaire des intervenants est affiché mais peu lisible

3 : L'horaire des intervenants est écrit clairement et situé à un endroit visible par tous et tous les jours.

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

