



Scolarisation d'enfants porteurs d'autisme ou présentant un TED

Présentation

1. Qu'est ce qu'une personne porteuse d'autisme ?

1.1 Définition des TED

- 1.1.1 Les troubles autistiques
- 1.1.2 Le syndrome de Rett
- 1.1.3 Le trouble désintégratif de l'enfance
- 1.1.4 Le syndrome d'Asperger
- 1.1.5 Le trouble envahissant du développement non spécifié

1.2 Fréquence

1.3 Causes

1.4 Pathologies associées

- 1.4.1 Données de l'examen clinique
- 1.4.2 Retard mental
- 1.4.3 Epilepsie
- 1.4.4 Troubles psychiatriques associés
- 1.4.5 Troubles du sommeil
- 1.4.6 Déficiences sensorielles

1.5 Symptômes cliniques

- 1.5.1 Altération qualitative des interactions sociales
- 1.5.2 Altération qualitative de la communication
- 1.5.3 Intérêts restreints et comportements répétitifs

Nb : difficultés sensorielles et perceptives

2. La scolarisation

2.1 La loi du 11 février 2005 sur l'intégration scolaire

- 2.1.1 Des « critères » à prendre en compte pour l'intégration

Exemple

2.2 Le projet personnalisé de scolarisation

2.3 La scolarisation individuelle

2.4 La scolarisation collective

2.5 L'auxiliaire de vie scolaire

- 2.5.1 Exemple de suivi

2.6 La place des parents

2.7 Exemples de scolarisation de deux enfants autistes

2.8 Les personnes avec un S.A.

2.8.1 Leurs difficultés

2.8.2 Leurs points forts

2.8.3 Leurs points faibles

3. La mise en place

3.1 L'environnement spatial et temporel

3.1.1 Structurer l'espace

3.1.2 Structurer le temps

3.1.3 Les repères visuels

3.2 Adaptation selon les besoins de l'enfant

3.2.1 Langage

3.2.2 Pédagogique

3.2.3 Comportement

Exemples de situations

4. Les apprentissages

4.1 Les difficultés d'apprentissage

4.2 Des stratégies à utiliser

4.3 Communication et langage

4.3.1 Les conditions d'accès à la communication

Les objets utiles pour l'observation

4.3.2 L'imitation

4.3.3 Le jeu

4.3.4 Les émotions

4.3.5 Jeux de langage

4.4 Langage écrit

4.4.1 Entrée dans l'écrit

4.4.2 Compréhension

4.4.3 Graphisme

5. Les méthodes et systèmes de communication

5.1 Le programme ABA

5.2 Le programme TEACCH

5.3 Le PECS

5.4 Le Makaton

6. Le partenariat parents-école-autres intervenants

Présentation :

Bonjour, je m'appelle Chantal Roberti, j'ai 43 ans, mariée et belge.

Actuellement, je suis orthophoniste en libéral à Callian dans le Var depuis 2003. Je suis en train d'ouvrir un nouveau cabinet à Fréjus pour y développer une clientèle axée sur l'autisme. Fréjus donnera plus de faciliter d'accès.

Mon parcours :

1989 - mémoire de fin d'étude sur : « Le rôle de la logopédie dans le programme TEACCH »

1993 -Licence en logopédie (B+5) Université libre de Liège. Mémoire de fin d'étude sur : « Aphasie – dyslexie acquise » - échanges Erasmus

4 années en libéral à Bruxelles – Sainte-Elisabeth neuropsychiatrie & CMP

2 années à l'Institut pour déficients auditifs et visuels Le Phare à Illzach

6 mois CHH au Havre – service pédopsychiatrie

3 ans en libéral à Carros (Alpes Maritimes)

7 ans en libéral à Callian (Var)

Formation :

- 2004 – Makaton – Toulon
- 2005 – E.D.I. "Autisme et stratégies éducatives – Ch Durhan – Nice

- 2007 – Autisme de “Haut niveau” et S.Asperger “ - I.Faucher – Montpellier
 - Sensibilisation à l’intervention logopédique auprès des personnes présentant de l’autisme – CRA UCL SUSAS Belgique
- 2008 – “Les stratégies éducatives et les moyens pour une communication visualisée” – Ch.Brousse (EDI) Cannes
- 2008 – Réunion au CRA Lenval hôpital à Nice – Docteur Serret
- D.I.U. Autisme – Montpellier, Toulouse & Bordeaux

Mémoire : “Importance de la prise en charge orthophonique précoce de la personne porteuse d’Autisme et la collaboration interdisciplinaire”
- 2009 – Bilan orthophonique et prise en charge de la personne porteuse d’autisme – N.Dennis K et Ch.Angelmann - Nice
- 2010 – A.B.A. – 1^{er} niveau – Carros – D.Froiser

VB.MAPP – M.Sundberg – Nice
- 2010 – 2011 – ABA 2^{ème} niveau

1 Qu'est qu'une personne porteuse d'autisme ?

1.1 Définition des T.E.D.

La définition de l'autisme a beaucoup évoluée depuis sa description en 1943 par Kanner. Celui-ci parlait de « Troubles autistiques du contact affectif ».

Nous n'allons pas nous attarder sur l'historique de la définition de l'autisme mais nous pencher directement sur sa définition actuelle selon le DSM IV TR.

Si vous désirez mieux connaître l'évolution de la définition de l'autisme et des T.E.D. (Troubles envahissants du développement), je vous conseille le livre de S.Hachmann qui s'intitule « Histoire de l'autisme » aux éditions Odile Jacob 2009.

Parmi les 3 classifications suivantes :

- Le CIM 10 – classification internationale des maladies
- Le DSM IV – TR – manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
- Le CFTMEAR 2000 – classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent

J'ai choisi d'aborder les définitions selon le DSM IV TR.

Je ne vais pas m'étendre sur les définitions mais il me semble quand même important de vous les donner celles-ci.

Ma source principal pour ces définitions est le document de la Haute Autorité de Santé intitulé « Autisme et autres troubles envahissants du développement » - Etat des connaissances – Services des bonnes pratiques professionnelles – janvier 2010.

Les T.E.D. sont caractérisés par des déficits sévères et une altération envahissantes de plusieurs secteurs du développement (capacités d'interactions sociales réciproques – capacités de communication) ou par la présence de comportements, d'intérêts et d'activités stéréotypées.

Les déficiences qualitatives définissant ces affections sont en nette déviation par rapport au stade de développement ou à l'âge mental du sujet (doc1).

Je souligne ici la notion de déviation/retard qui est très importante et qui permet de savoir où en est l'enfant et ce qu'on peut attendre de lui à un moment précis. Il est donc important de connaître les stades de développement normaux d'un enfant que ce soit au niveau verbal, non verbal et moteur.

Ces troubles apparaissent habituellement au cours des premières années de la vie.

Ils sont surtout associés à un certain degré de retard mental et sont parfois associés à des affections médicales général (anomalies chromosomiques, maladies infectieuses congénitales, lésions structurelles du SNC).

Les T.E.D. comprennent 5 catégories qui sont :

1. Les Troubles autistiques
2. Le Syndrome de Rett
3. Le Trouble désintégratif de l'enfance
4. Le Syndrome d'Asperger
5. Le Trouble envahissant du développement non-spécifié dont l'autisme atypique.

Je vais vous les décrire succinctement et reviendrais plus en détail sur certains.

1.1 .1 Les Troubles autistiques (doc2)

Les caractéristiques essentielles sont un développement nettement déficient de l'interaction sociale, de la communication et un répertoire fortement restreint d'activités ou d'intérêts.

1.1.2 Le Syndrome de RETT

La caractéristique essentielle est l'apparition de déficiences spécifiques multiples faisant suite à une période du développement post-natal normal. Il est associé à un retard mental grave ou profond et il y a une fréquence accrue de crise d'épilepsie.

1.1.3 Le Trouble désintégratif de l'enfance

La caractéristique essentielle est une régression marquée de plusieurs domaines du fonctionnement faisant suite à une période de développement apparemment normal d'au moins 2 années. Il s'accompagne habituellement d'un retard mental sévère.

1.1.4 Le Syndrome d'Asperger (doc3)

Les caractéristiques essentielles sont une altération sévère et prolongée de l'interaction sociale et le développement de modes de comportement, d'activités et d'intérêts restreints répétitifs et stéréotypés.

Il n'existe pas de retard ou d'anomalies cliniquement significatives à l'acquisition du langage bien que des aspects plus subtils de la communication sociale puissent être affectés.

Dans les 3 premières années de vie, il n'y a pas de retard significatif dans le développement cognitif ni de retard à l'acquisition, en fonction de l'âge, de compétences d'apprentissage et de comportements adaptatifs (sauf dans le domaine des interactions sociales).

Il n'est, en général, pas associé à un retard mental.

On peut observer de la maladresse motrice et de la bizarrerie ainsi que plus fréquemment des symptômes d'hyperactivité et d'inattention.

1.1.5 Le Trouble envahissant du développement non-spécifié dont l'autisme atypique

Cette catégorie n'a pas de critères définis. Il faut qu'il y ait les 3 altérations (communication – interaction sociale et activités comportement et intérêts stéréotypés) mais en l'absence des critères complets d'un T.E.D. spécifique.

Il diffère du tableau clinique du Trouble autistique par un âge de début plus tardif, par une symptomatologie atypique ou sous le seuil, ou par l'ensemble de ces caractéristiques.

1.2 Fréquence

Les estimations les plus récentes montrent une prévalence de T.E.D. estimée à 70/10.000 soit un enfant atteint d'un T.E.D. sur 150. Approximativement, il y aurait donc en France 100.000 jeunes de moins de 20 ans atteints d'un T.E.D..

La prévalence de l'autisme est estimée elle à 20 enfants pour 10.000.

Ces estimations sont nettement supérieures à celles données dans les années 70. Cette augmentation pourrait être expliquée par les changements dans les critères diagnostics, une extension du concept d'autisme, une augmentation de la prise de conscience des professionnels que l'autisme peut-être présent chez des enfants avec une intelligence normale et les nouvelles catégories du syndrome d'Asperger et de T.E.D. non spécifiés. Il y a également une meilleure connaissance du continuum de l'autisme qui facilite l'étude des enfants présentant ce trouble.

Nous ne savons pas si au-delà de ces facteurs, il y a une augmentation réelle de l'incidence du trouble qui n'est pas connue. D'autres facteurs pourraient avoir contribué à cette tendance à la hausse mais nous ne sommes pas suffisamment documentés à l'heure actuelle.

1.3 Causes

Les causes de l'autisme ne sont pas bien connues. Nous pouvons dire que l'autisme est une maladie neuro-développementale (une défaillance de l'organisation neuronale se manifestant durant le développement du jeune enfant par la triade autistique (3 caractéristiques)).

Les facteurs génétiques sont une cause majeure de l'autisme. Mais l'interaction de nombreux autres facteurs joue également un rôle.

Les recherches de ces dernières années ont également permis d'exclure que l'autisme puisse être la conséquence d'une erreur dans l'éducation ou de conflits familiaux.

1.4 Pathologies associées

Je vais vous citer les différentes pathologies ou troubles associés sans entrer dans les détails mais pour que vous soyez vigilants et en tenez compte lorsqu'ils sont présents.

1.4.1 Données de l'examen clinique

Anomalies morphologiques (dysmorphie)

La présence de signes dysmorphiques peut orienter le diagnostic vers des syndromes génétiques précis ou vers une forme syndromique d'autisme qui devient fortement suspecte d'avoir un support génétique.

Anomalies du périmètre crânien

Dans l'autisme, le périmètre crânien tend à être plus grand que ce qui est attendu par rapport à la taille.

1.4.2 Retard mental (doc4)

Selon des études assez récentes (Forbonne 2003 et Chakrabarti et Forbonne 2005), la proportion moyenne des sujets avec autisme sans retard intellectuel est de 30 % celle avec un retard léger ou modéré est de 30 % et celle avec un retard profond est de 40 %.

Il n'y a pas de déficiences intellectuelles dans le syndrome d'Asperger.

Dans l'ensemble des T.E.D., la proportion de l'association avec la déficience intellectuelle est de 30 %.

Rappelons que l'autisme n'est pas un handicap mental mais un T.E.D..

Par contre comme nous venons de le signaler, il y a des personnes avec autisme qui, en plus, sont concernées par un retard mental (70 %).

1.4.3 Epilepsie

La prévalence de l'épilepsie dans les T.E.D. serait de 20 à 25 %. L'étendue de cette prévalence serait liée à l'hétérogénéité des populations cliniques étudiées concernant le retard intellectuel, le sexe (plus de filles), l'âge (pic enfants préscolaires et ados) et le type de T.E.D..

1.4.4 Troubles psychiatriques associés

Les troubles psychiatriques sont fréquents et souvent multiples chez les personnes ayant un T.E.D.

Troubles de l'humeur

Troubles anxieux (les plus fréquents Toc, phobies)

Troubles psychotiques

1.4.5 Troubles du sommeil

Ces troubles sont très fréquemment rapportés par les familles. Ils seraient présents dans 45 à 86 %. Il s'agit principalement d'insomnie, avec difficulté d'endormissement, du maintien du sommeil et une plus courte durée de sommeil.

1.4.6 Déficiences sensorielles

Déficience visuelle

Déficience auditive

1.5 Les symptômes cliniques

Le diagnostic repose sur ce trépied autistique.

1.5.1 Altération qualitatives des interactions sociales

Elle est sévère et durable. Souvent la perception qu'à l'enfant des autres personnes est très altérée. L'enfant peut ignorer les autres enfants, n'avoir aucune notion des besoins d'autrui ou ne pas remarquer la détresse d'autrui.

Ces troubles des interactions sociales sont l'élément le plus persistant. Ils s'améliorent mais restent handicapants.

- On peut parler d'un déficit socio-émotionnel (faible compréhension des émotions d'autrui)

Ils manifestent peu de réciprocité socio émotionnelle.

- Manque d'intérêt pour les autres
- Intérêt préférentiel pour l'environnement non-social
- Indifférence
- Pas à la recherche de câlin
- Regard vide ou inquiet si sollicitation
- Pas d'anticipation (ne tend pas les bras)
- Pas de modulation du comportement en fonction du contexte

L'enfant ne cherche pas à partager son plaisir, ses intérêts, ses réussites (ne montre pas, n'apporte pas, ne désigne pas du doigt les objets intéressants), difficulté à exprimer ses propres émotions et à adapter son comportement en fonction de l'état mental du partenaire.

- On parle également d'une absence d'utilisation adéquate des signaux non verbaux engageant les échanges sociaux (entrer en contact avec les autres)
 - Contact oculaire rare, périphérique, fugitif

- Mimiques sociales
- Expressions faciales réduites ou exagérées peu dirigées vers le partenaire et peu appropriée au contexte
- Gestuelle réduite
- Attitude et posture

Bref coup d'œil, regard transfixant, contact oculaire absent, regard mal coordonné avec les autres gestes sociaux (tendre la main vers un objet mais sans regarder l'adulte qu'il sollicite).

- On parle aussi d'absence de partage des intérêts, plaisirs réussites et difficultés
 - Pas de pointage (ne montre pas du doigt)
 - N'apporte pas les objets qui l'intéressent
 - N'initie pas les jeux interactifs
 - Altération de l'attention conjointe (c à d l'association et la coordination de comportements pour partager un objet ou un événement commun)
 - Difficultés à s'intégrer dans les groupes, dans les jeux sociaux isolement
 - Secondairement, développement possible d'une appétence sociale mais difficultés à comprendre et utiliser des codes sociaux
 - Sollicitations inappropriées

1.5.2 Altération qualitative de la communication

Elle est marquée et durable.

Elle affecte les capacités verbales et non verbales.

La communication s'améliore mais reste souvent déficitaire.

Le langage quant à lui reste largement déficitaire pour plus de la moitié des personnes avec autisme, notamment suite à des écholalies et persévérations.

On retrouve :

- Dans 60 % des cas une absence de communication verbale
- Des stéréotypies verbales, écholalies
- Une utilisation anormale du langage avec des inversions pronominales, une absence de prosodie et une soliloque
- Une communication non verbale anormale, mauvaise utilisation des gestes symboliques

Soit il y a retard ou absence d'acquisition du langage oral qui ne sera pas compensé spontanément par d'autres moyens de communication non verbale (geste, mimique) et le langage ne sera pas bien compris surtout s'il est abstrait.

Soit le langage apparait et alors il est précédé d'une absence de babillage, se développe en général tardivement et comporte des anomalies.

- Il y a inversion des pronoms
- La syntaxe et la grammaire sont correctes
- Il y a une utilisation idiosyncrasique du langage
- Il y a un usage stéréotypé et répétitif du langage avec des écholalies immédiates ou différées qui sont communicatives ou non
- Il y absence du « je » et du « oui »

Au niveau de la sémantique : une difficulté d'actualiser le vocabulaire en fonction du contexte.

Au niveau de la pragmatique : une utilisation déviante du langage liée à une incapacité à adapter la production verbale au contexte socio-communicatif, difficultés d'accès au langage figuré, à l'humour.

La prosodie, le rythme et le volume peuvent être perturbés.

La compréhension du langage est souvent très tardive.

Parfois incapacité de comprendre des questions ou des directives simples.

Il y a incapacité à engager ou maintenir une conversation avec autrui.

- Le langage n'a pas valeur de communication
- Quand le langage est élaboré, il est peu utilisé socialement (peu de question, pas de réponses, monologues)
- Pas de respect de règles de réciprocité
- Mal synchronisé, manque de spontanéité
- Troubles de la modulation de la voix (prosodie) : anomalie du rythme, de l'intonation, du volume

Les conduites d'imitation à caractère social se mettent difficilement en place (absence de jeu social comme la dinette, les poupées...).

Absence ou apparition tardive des jeux de "faire semblant".

Difficultés d'accès au symbolique, compréhension littérale des messages (humour, mots abstraits, double sens des mots...).

Exemple : Miranda, dix ans, est perturbée parce que les enseignants essaient de la dissuader de se porter candidate dans la course à la présidence du conseil d'étudiant. Elle insiste sur le fait qu'elle peut gagner la course puisqu'elle court très vite.

1.5.3 Intérêts restreints et comportements répétitifs

Ils ont une gamme d'intérêts particulièrement restreints. On observe des réactions marquées au changement de l'environnement.

Un intérêt pour les détails

Sont souvent préoccupés par un seul sujet (ex. les dates)

Ils peuvent passer leur temps à aligner un nombre précis de jouets toujours dans le même ordre.

Ils peuvent insister pour que les choses restent toujours pareilles ou manifester une résistance ou détresse à des changements mineurs dans leur environnement (comme utilisation de nouveaux couverts à table).

Ils ont un attachement marqué à des rites ou routines et insistent pour se conformer aux habitudes (prendre tous les jours le même chemin pour aller à l'école).

Ils peuvent avoir des objets "fétiches" particuliers (ficelles...).

Ils peuvent avoir des postures anormales (démarche sur la pointe des pieds).

Ils peuvent avoir des préoccupations persistantes pour certains objets (des boutons de vêtements...).

Ils peuvent être fascinés par le mouvement (objet qui tourne vite).

Ils peuvent être attachés à un objet inanimé (ficelle).

Ils peuvent avoir des mouvements corporels stéréotypés au niveau des mains (flapping) ou du corps entier.

Ils peuvent être préoccupés pour certaines parties des objets, pour des éléments non-fonctionnels, des jouets (odeur, sensation de surface, bruit, vibrations...).

Ils peuvent avoir des capacités développées, voire exceptionnelles dans un domaine restreint (anormales par le thème ou l'intensité).

Les changements sont mal supportés.

L'enfant affectionne les activités routinières.

Exemple : Marcel, onze ans, a choisi John Coltrane comme sujet d'un projet de classe portant sur les musiciens, ce qui fait naître en lui un vif intérêt pour le jazz. Toute conversation spontanée entre Marcel et ses pairs ou des adultes à l'école est axée sur les derniers détails qu'il a appris sur Coltrane ou d'autres « grands » du jazz ; d'ailleurs, il fait preuve d'une créativité étonnante quand il s'agit de glisser ce sujet dans la conversation, même si le thème de la discussion ne semble avoir aucun lien avec le jazz. Marcel apporte aussi des audiocassettes pour que le professeur les fasse jouer en classe. Il ne semble

pas se rendre compte que, bien que le charme opère sur le professeur, le jazz ne suscite aucun intérêt, au mieux, chez ses compagnons de classe de sixième année.

N.B. : des difficultés sensorielles et perceptives

Les personnes avec autisme seraient “physiquement parlant” dans un monde différent du nôtre.

Même si l’on observe aucune déficience sensorielle importante, on constate des anomalies, parfois qualifiées de paradoxales dans le domaine des données sensorielles.

- ✓ **Auditif** : l’enfant autiste peut ne pas réagir au bruit qui fait sursauter les autres mais devenir hyper sensible à des bruits minimes comme le froissement de papier jusqu’à ne plus pouvoir les supporter.
- ✓ **Tactile** : les troubles du contact sont fréquents et variables d’une personne à l’autre : certains ne supportent pas le contact alors que d’autres le recherchent systématiquement et parfois de façon archaïque (en flairant ou léchant quelque chose). De même, certains ne supporteront pas le toucher de telle ou telle texture activement recherché par d’autres.
- ✓ **Visuel** : la perception du mouvement suscite fréquemment des regards fuyants alors qu’une empreinte dans le mur peut constituer une cible fascinante.
 - Les enfants porteurs des T.E.D. présentent des problèmes sensoriels variés.

Il est important de le repérer car il faudra en tenir compte à la fois dans l’aménagement de leur environnement et dans l’éducation proposée pour qu’ils s’y adaptent.

De plus, on constate que les personnes autistes ont du mal à recevoir simultanément des informations provenant de plusieurs canaux sensoriels. Ainsi il leur est difficile d’entendre et de voir en même temps d’où une représentation limitée de l’environnement

L'enfant est prisonnier d'empreintes sonores ou visuelles qu'il répète interminablement se fixant sur les détails plutôt que sur les configurations ou formes d'ensemble.

L'hypothèse souvent émise serait que l'intégration sensorielle ne se réaliserait que malaisément or notre appréhension du monde repose sur la construction d'une perception globale permettant d'aller aux détails : ceux-ci prennent sens dans la globalité.

L'atteinte autistique impliquerait une pensée en détail qui gêne :

- L'apprentissage des fonctions exécutives (difficultés à maintenir l'attention sur la consigne du travail encours et tendance à l'oublier ; difficulté à s'organiser dans la réalisation des tâches, à choisir entre les stratégies possibles)
- La construction du sens

Ex. : construction d'un puzzle : l'enfant autiste est en général assez performant mais sur un mode atypique c à d qu'il regardera assez peu le modèle mais repérera plutôt visuellement la configuration des pièces pour les ajuster les unes aux autres alors que pour l'enfant ordinaire, c'est l'image globale (modèle) qui le guidera en faisant des tris pour s'ajuster.

- Les jeunes autistes sont souvent attentifs à l'identification visuelle même s'ils donnent l'impression de ne pas être soucieux de leur environnement. Ils en repèrent les détails, compétence à exploiter en priorité dans des situations éducatives et pédagogiques.

(Doc 5 ')

2. La scolarisation

2.1 La loi du 11 février 2005 sur l'intégration scolaire

La scolarisation des enfants et adolescents autistes s'inscrit dans le cadre des dispositions de la loi du 11 février 2005 (loi n°2005-103) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Elle pose le principe de scolarisation prioritaire des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception.

Elle affirme le droit pour chacun à ne scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté laquelle constituera son "établissement scolaire de référence"

Les enfants présentant de l'autisme ou des T.E.D. sont comme tous les élèves, inscrits de droit à l'école ou l'établissement scolaire ou public ou privé sous contrat le plus proche de leur domicile.

Lors de la première scolarisation, le plus souvent en école maternelle, avant toute évaluation des besoins en situation scolaire par l'équipe des suivis de la scolarisation et avant toute décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, l'élève handicapé. est accueilli dans les mêmes conditions que les autres élèves sous réserve des aménagements spécifiques nécessaires

Deux cas de figure peuvent alors se présenter :

- a) La famille a saisi la maison départementale des personnes handicapées (MPDH), préalablement à l'inscription, les besoins de l'enfant hors de toute situation scolaire ont été évalués, un plan de compensation initial (sans PPS) existe et l'école en a été informée. Il convient alors de réunir par anticipation l'équipe éducative, dès après l'inscription en mairie et avant la fin de l'année scolaire qui précède l'entrée à l'école de l'enfant. L'objet de cette réunion est de concevoir les éléments précurseurs d'un projet personnalisé de scolarisation, puis de les communiquer à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH par l'intermédiaire de l'enseignant référent, afin que celle-ci puisse les valider ou les amender, de sorte que

le projet personnalisé de scolarisation soit mis en œuvre dès la rentrée scolaire. A l'issue d'une période initialement convenue, l'équipe de suivi de la scolarisation pourra proposer la pérennisation du PPS ou suggérer des évolutions.

- b) Aucune démarche n'a été entreprise avant la rentrée scolaire. L'équipe éducative est réunie par le directeur de l'école dès lors que lui est signalée une situation préoccupante méritant un examen approfondi. L'équipe éducative procède de la même façon que dans le cas A. Le directeur de l'école communique aux parents les coordonnées de l'enseignant référent et les informe du rôle que celui-ci est appelé à jouer. De même, il informe sans délai l'enseignant référent qui entre alors en contact avec les parents et se met à leur disposition en vue de les accompagner, si besoin est, dans la saisine de la maison départementale des personnes handicapées. **Les parents ou les responsables légaux sont informés par écrit du fait que l'équipe éducative souhaite qu'un projet personnalisé de scolarisation soit élaboré.**

Les travaux récents ont confirmé l'intérêt d'une scolarisation en école maternelle qui offre, bien souvent, à l'enfant présentant un syndrome autistique ou des T.E.D., des chances de développement langagier et sociétal optimal.

La diversité des potentialités et des besoins de ces enfants selon que leurs troubles s'accompagnent au non d'un retard mental ou d'autres atteintes implique cependant le recours à une gamme étendue de réponses à l'issue de l'école maternelle.

2.1.1 Des « critères à prendre en compte pour l'intégration

- Au niveau sensoriel :

Quel est son niveau de tolérance au bruit, à la lumière, aux odeurs...

- Au niveau relations sociales :

Accepte-t-il d'être assis ou de manger à côté d'autres enfants ? Supporte-t-il le bruit pendant les activités ? A-t-il les moyens de comprendre suffisamment les réactions des autres (interpréter les émotions) et comprendre leurs comportements (degré empathie)

- Au niveau de la communication :

A-t-il un moyen (accessible aux autres) pour communiquer ? Se sent-il trop agressé sensoriellement par « la parole des autres ». Qu'en est-il de sa compréhension ?

- Au niveau de l'imagination :

Quelles sont ses facultés dans le jeu ? Est-il arrivé au niveau symbolique (ex. banane = combiné de téléphone – faire semblant...). Comment cela pourrait-il se passer dans la cour de récréation ? L'enfant peut très vite se sentir isolé...

⇒ Importance de la période préscolaire (plus l'enfant aura eu une intervention précoce intensive, plus il aura des chances d'intégrer un milieu scolaire ordinaire)

⇒ Importance d'un accompagnement/accompagnant scolaire « spécialisé en autisme » et pouvant pallier suffisamment aux déficiences spécifique du handicap.

Exemple G.Gerland

- Scolarisation individuelle ?

- Scolarisation collective ?

L'orientation scolaire dépendra du P.P.S. (projet personnalisé de scolarisation). C'est sur la base de ce projet que la commission des droits et de l'autonomie (CDA) prend les décisions d'orientation.

2.2 Projet personnalisé de scolarisation

Le P.P.S. organise la scolarité de l'élève (article L112-2) précise les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales par une équipe pluridisciplinaire de la M.D.P.H. (maison départementale des personnes handicapées) associant les professionnels du secteur médico-social et ceux de l'éducation, en lien étroit avec l'élève et sa famille, en privilégiant, chaque fois que possible, la scolarisation en milieu ordinaire.

Le P.P.S. définit les modalités de déroulement de la scolarité en précisant la qualité et la nature des accompagnements nécessaires notamment :

Thérapeutiques ou rééducatifs

Le recours à un auxiliaire de vie scolaire

Le recours à un matériel pédagogique adapté

Le contenu du P.P.S. est évolutif par nature, il est régulièrement réajusté.

Les parents sont étroitement liés à la décision d'orientation.

P.P.S. : constitue un carnet de route pour l'ensemble des acteurs contribuera à la scolarisation de l'élève et à son accompagnement.

: permet d'assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire.

2.3 Scolarisation individuelle

Les conditions de scolarisation individuelle d'un élève handicapé dans une école élémentaire varient selon la nature et le degré du handicap.

Selon les situations, la scolarisation peut se dérouler sans aucune aide particulière ou faire l'objet d'aménagement lorsque les besoins de l'élève l'exigent.

L'élève peut bénéficier d'aides telles que la présence d'un auxiliaire de vie scolaire et/ou de matériels pédagogiques adaptés.

La scolarité peut s'effectuer en totalité ou de manière partielle en milieu scolaire (hôpital de jour, ortho, kiné, ergo., psy).

2.4 Scolarisation collective

Dans un certain nombre de cas, l'élève handicapé ne peut pas tirer pleinement profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire parce que les conditions d'organisation et de fonctionnement de ces classes sont objectivement incompatibles avec les contraintes qui résultent de sa situation de handicap ou avec les aménagements dont il y a besoin.

La C.D.A.P.H. (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) peut être amenée à proposer à cet élève une orientation vers une CLIS (classe pour l'inclusion scolaire).

La CLIS est une classe à part entière de l'école dans laquelle elle est implantée. L'effectif est limité à 12 élèves.

Il existe des CLIS spécifiquement conçues pour répondre aux besoins particuliers qui peuvent être ceux des élèves présentant des TED dont l'effectif est plus réduit (5, 6 élèves) et qui bénéficie d'un encadrement important.

Certains jeunes peuvent avoir une scolarité partagée entre un établissement scolaire et l'unité d'enseignement d'un établissement sanitaire ou médico-social (IME).

La présence d'un enfant handicapé dans une classe peut susciter chez l'enseignant des interrogations et des inquiétudes légitimes surtout si l'enfant présente des troubles d'ordre cognitif ou d'ordre comportemental.

Outre le fait qu'il faudra consacrer beaucoup de temps individuellement à cet élève par rapport aux autres, il y a aussi la crainte fondée de ne pas connaître suffisamment les capacités et les troubles particuliers de l'enfant et de ne posséder les compétences nécessaires pour le guider. Tout cela constitue un obstacle qu'il faut prendre en compte.

Quelques points concernant ces enfants :

- La fin de grande section maternelle est un moment charnière
- Souvent les enfants autistes mettent eux-mêmes en place les mécanismes de contournement cognitif de leurs difficultés. Ils emploient des chemins de traverse qui leur permettent d'avancer
- Il faut beaucoup, souvent les encourager, les féliciter, les récompenser
- Souvent d'autres prises en charges sont nécessaires et ont lieu (ortho, ergo, psy, éducateur spécialisé, activités de plein air, sportives, psychomot)
- « Ces enfants ont très clairement et très précocement conscience de leur différence. Et les autres enfants se rendent compte très rapidement de la différence de cet enfant. Et alors là, on a tous les mots d'enfants qui sortent »
E.Lemonnier
- Surtout dans les cours de récréation, les enfants ne sont pas très tendres les uns avec les autres. L'école n'est pas un lieu d'emblée bienveillant à la différence
 - Les enfants T.E.D. n'apprennent pas spontanément ce que les autres enfants apprennent habituellement seuls, en observant et en imitant
 - Une demande d'intégration d'un jeune enfant « différent » dans une classe implique inévitablement des changements
 - Changements qui bouleversent systématiquement l'organisation et le fonctionnement d'une classe. Une résistance au changement se crée naturellement.
 - Les enseignants peuvent émettre des doutes sur leurs capacités à s'adapter au jeune ou certains ne sont pas

convaincus du bien-fondé du projet et sont méfiants, d'autres encore sont anxieux face à l'inconnu.

- Si un enseignant est réfractaire à l'intégration d'un élève autiste dans sa classe, cela peut avoir des conséquences désastreuses.

- Certains enseignants sont contre la présence d'un AVSI (auxiliaire de vie scolaire individualisé) dans leur classe (par peur d'être jugé ou critiqué sur leur pratique pédagogique).

2.5 Auxiliaires de vie scolaire

Une AVS est une personne s'occupant de l'accompagnement de la socialisation, de la sécurité et de la scolarisation d'enfants en situation d'handicap ou un trouble de santé invalidant.

Il est affecté soit à une école accueillant des élèves en situation de handicap AVS co (collectif) soit au suivi d'un élève en particulier (AVS i-individuel). Les AVS co interviennent principalement en CLIS et les AVS-i interviennent dans ces classes ou structures spécialisées mais aussi et surtout dans les classes ordinaires où doivent être principalement accueillis les enfants en situation de handicap.

L'Auxiliaire de Vie Scolaire peut être amené à effectuer 4 types d'activités :

1. Des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant (aide pour écrire ou manipuler le matériel dont l'enfant a besoin) ou en dehors des temps d'enseignement (repas...) il peut également s'agir d'une aide aux tâches scolaires
2. Des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières en lui apportant l'aide nécessaire dans les actes qui ne peut réaliser seul. L'AVS permet à l'élève d'être partie prenante dans toutes les activités qui enrichissent les apprentissages scolaires. Sa présence vise également à éviter l'exclusion de l'élève des activités sportives et physiques
3. L'accomplissement de gestes techniques est un des éléments de l'aide à l'élève

4. Une collaboration au suivi des projets de scolarisation (réunion d'élaboration ou de régulation du P.P.S., participation aux rencontres avec les familles, réunion de l'équipe de suivi de scolarisation...)

La formation actuellement dispensées aux AVS en France n'est pas toujours suffisamment opérante pour aider de façon optimale l'accompagnement des enfants autistes dont la complexité des troubles requiert des compétences plus spécifiques.

2.5.1 Exemple de suivi (doc7)

Un exemple de suivi d'un AVS en Meurthe et Moselle. Là il existe une convention entre l'inspection Académique et l'association Vivre avec l'autisme (association de parents travaillant avec un SESSAD-autisme). Ils ont élaboré un contenu de formation spécifique dans le cadre de la formation générale des AVS du département. Ils ont également grâce au concours du CRA région Lorraine, quelques heures consacrées à la Thématique des T.E.D..

Voici un exemple de suivi d'un petit garçon autiste accompagné pendant 3 ans par une AVS en Meurthe et Moselle.

Je m'appuierai essentiellement sur ses résultats scolaires, sur les rapports réguliers des réunions d'ESS, (deux fois par année scolaire en moyenne), et mon observation attentive à ces côtés au fil des trois années écoulées.

La scolarisation de Maxime

Après une dernière année de maternelle un peu chaotique, et pleine de troubles du comportement (agressivité, cris, anxiété, agitation motrice, stéréotypies), Maxime devait intégrer une CLIS (classe spécialisée) ou par défaut une orientation en CLAD (CP d'adaptation). Ses parents ont refusé ces

orientations et ont insisté pour qu'il soit scolarisé dans un *CP normal*. On verra s'ils leur choix était judicieux !?

D'autre part la psychologue scolaire a testé l'enfant en fin de 3^e trimestre de maternelle; les résultats du bilan s'avèrent très faibles, inférieurs à ceux de sa classe.

Au vu de ses difficultés, elle propose une orientation en *classe spécialisée* afin de lui offrir une prise en charge spécifique en petit groupe avec l'accompagnement nécessaire, et un rythme d'apprentissage adapté.

La famille, malgré le rapport de la psychologue, n'envisage qu'un passage en CP à temps complet, à la rentrée suivante.

En fin de maternelle, une demande de Projet Personnalisé est écrite avec une demande d'AVS à *temps complet* ; les objectifs scolaires sont d'entrer dans les apprentissages de fin de cycle 1, de développer son autonomie et son attention, d'apprendre à travailler sans le soutien permanent de l'adulte et d'accepter la nouveauté. Avec poursuite des suivis spécialisés : CMP et orthophonie.

Finalement je le suivrai 15h/ semaine cette 1^{ère} année.

a) Le CP

C'est en septembre 2007 que j'ai fait la connaissance du petit Maxime, âgé alors de 7 ans (donc un an de retard), entouré de ses deux parents le jour de la rentrée scolaire et quelque peu anxieux ! M. ne bougeait pas et me regardait du coin de l'œil avec un sourire figé, puis détournait rapidement son regard.

Maxime avait, à l'entrée du CP, des potentialités intellectuelles certaines, sachant utiliser le langage (même si ses phrases étaient très courtes, sans récit structuré et beaucoup d'écholalie). Par contre ses capacités sociales, comme on pouvait s'y attendre, étaient peu développées (problèmes de communication avec autrui, des périodes prolongées d'isolement, peu ou pas

d'interactions avec les autres pairs), et des intérêts restreints pour certains sujets, (comme les dinosaures).

Son institutrice, un peu inquiète au début d'avoir un enfant autiste dans sa classe, a vite réussi à le mettre en confiance, et le contact est tout de suite bien passé. Ainsi qu'entre elle et moi d'ailleurs ; ce qui somme toute était très important puisqu'on a été amenées à travailler deux années ensemble !

Les parents de Maxime parlent de leur enfant en disant qu'il est « très anxieux, angoissé. » En aucun cas ils ne prononcent le mot « autisme ». L'annonce du diagnostic aux parents est bien souvent un traumatisme pour eux.

Si la plupart des parents souhaitent un diagnostic précis, ce n'est pas le cas des parents de Maxime. Ils ne posent pas beaucoup de questions à la psychologue scolaire, ni à la psychologue du CMP et n'ont donc qu'une vague idée du diagnostic précis (qui a été posé mais pas annoncé !)

De même ils n'ont pas demandé le résultat des tests psychométriques ou d'un éventuel QI de leur fils. Du coup je n'ai pas eu accès au QI de M., puisque la psychologue scolaire ne le « divulgue qu'aux parents » ! Parents qui idéalisent beaucoup l'avenir de M., ainsi que son école primaire et toute l'équipe pédagogique. Ils sont très impliqués néanmoins dans l'éducation de ce fils aîné.

M. a un petit frère qui a trois ans de moins que lui, hyperactif et présentant également tous les signes de l'autisme.

- *Son comportement (en classe et dans la cour)*

Pour en revenir à Maxime, en ce début de CP : il dit tout ce qu'il pense, prend chaque mot au 1^{er} degré (ne comprend absolument pas la plaisanterie par ex), ne supporte pas qu'on le touche, fait facilement des colères et ne supporte pas le bruit, l'agitation. Bref, l'école doit être un stress permanent pour lui !

On peut noter aussi que son attention en ce début de CP est de courte durée ; il manque d'autonomie, a des difficultés face au groupe. Il joue beaucoup avec son matériel et s'éparpille très vite. Je dois régulièrement le recadrer, lui dire d'écouter la maîtresse et le remettre sans arrêt à la tâche.

Il peut également manger du papier, de la colle et des petits morceaux de gomme ! Donc des comportements « pica » observés (troubles du comportement alimentaire caractérisés par l'ingestion durable de substances non nutritives.)

Cette première immersion dans une classe d'école primaire doit être bien stressante pour M. Il doit s'habituer aux contraintes et règles inhérentes à la vie en classe, et en même temps trop de stimulations sensorielles, notamment auditives, déclenchent chez lui des réactions vives, inattendues comme des cris, des pleurs. Comme beaucoup d'enfants autistes, M. est anormalement sensible aux stimulations auditives, et aux stimuli externes en général. Un son un peu fort, une musique, une chanson déclenchent chez lui la nécessité de se boucher les oreilles, il a vraiment l'air de souffrir à ce moment-là. Il faudra tenir compte de ses particularités sensorielles.

Par ailleurs c'est un petit garçon assez obéissant ; dès que l'institutrice se fâche un peu, il obéit rapidement. Mais par contre souvent il me demande alors pourquoi elle se fâche, et si elle n'est réellement « pas contente ». Il ne comprend pas toujours bien ce qu'on veut de lui.

Mais en général il reste assis sans bouger à sa place, et on peut dire qu'il a un comportement « d'élève », même s'il a une attention très limitée, avec une baisse fréquente de la concentration.

En classe, il ne s'intéresse guère aux autres enfants. Dans la cour de l'école il est complètement isolé, et tourne en rond.

Son centre principal d'intérêt est le thème des dinosaures. Pendant tout le CP, il ne s'est intéressé qu'à ce sujet de conversation. A la bibliothèque de l'école, il n'a voulu prendre que des revues concernant ce sujet. Donc des intérêts très restreints, tournant toujours autour du même thème. Celui-ci s'étendra à « King Kong » et « Harry Potter » en CE1...

Mon rôle est alors de diversifier un peu ses intérêts.

- *Le regard des autres enfants*

Les enfants de CP, malgré leur jeune âge, ont vite vu que M. était différent... Très rapidement les autres élèves repèrent donc sa « différence ». Certains se moquent de lui, d'autres encore me posent beaucoup de questions à son sujet, ou essaient de l'aider ou de lui parler tout simplement. Pour moi il faut en permanence faire le lien avec le reste de la classe.

Certains enfants commencent à embêter M. sérieusement, et parfois il est « utilisé » par les autres pour faire des bêtises. Il n'a pas toujours le discernement pour savoir ce qu'il doit ou ne doit pas faire. Je dois alors intervenir pour arrêter ce comportement. De même l'institutrice explique alors en classe qu'il est interdit de faire du mal à M.

Au début Maxime est un peu l'attraction du CP, quelqu'un qui dérange ou qui questionne... Puis petit à petit, les enfants s'habituent à lui et même l'apprécient.

Les bénéfices de la scolarisation d'un enfant handicapé existent aussi pour les enfants qui seront amenés à le fréquenter. (cf. étude de l'UNAPEI). D'après les enquêtes effectuées, lorsque les élèves d'une classe ont été informés et bien préparés à la venue d'un élève « différent », ils acceptent facilement d'établir des relations avec leur camarade.

Ce genre de situation fait naître chez certains enfants une volonté et un souci d'entraide très appréciable.

M. ne se fait pas facilement des amis, mais par contre lorsqu'il aura trouvé un copain, cette amitié sera toujours très exclusive, avec des crises de colère, surtout si le copain en question joue avec d'autres que lui !

- *Son travail scolaire*

Dans tous les apprentissages scolaires, M. a besoin d'être rassuré et encouragé. Si un exercice est nouveau (nouvelle activité ou présentation différente), M. a besoin d'aide. De même, si une consigne nouvelle est donnée, il faut lui redonner une explication et régulièrement le relancer dans l'activité.

Lorsque M. commence à raconter le début d'une histoire connue, il est ensuite parasité par des éléments de son vécu qui interfèrent dans l'histoire, ou par des éléments totalement imaginaires. En début de CP il a tendance à faire de l'écholalie ; il répète systématiquement le dernier mot de ma phrase. Lorsqu'il est angoissé (par la nouveauté ou un bruit par exemple), il me demande plusieurs fois mon nom (alors qu'il le connaît parfaitement...), et se rassure aussi par de petits rituels.

Pour les activités d'apprentissage de la lecture, M. suit la leçon comme les autres enfants de la classe, et avec mon aide pour reformuler la consigne, il arrive en général à faire les exercices demandés.

En orthophonie : « les structures complexes de la langue orale sont encore difficiles à maîtriser. Dans une consigne complexe, il peine à extraire l'élément important. »

En mathématiques, Maxime est en plus grande difficulté. D'ailleurs déjà en GS de maternelle, il n'avait pas le niveau en « dénombrement » et « activités logiques ».

Tout ce qui demande de l'abstraction et de la logique lui pose d'énormes problèmes.

En maths, il est nécessaire de répéter de nombreuses fois les exercices, pour qu'il puisse en saisir les notions. L'institutrice a du mal à l'évaluer, car « parfois il donne une réponse complètement aléatoire et à d'autres moments sa réponse est juste. »

Maxime est également en difficulté en motricité fine (écriture très grande, irrégulière, entre les interlignes). Ses dessins ressemblent plus à des gribouillis, le coloriage est très sommaire.

En EPS, Maxime fait ce qu'on lui demande à contre cœur ! Il est peu attiré par les activités sportives, surtout les sports collectifs, et se montre très maladroit en général. Il a du mal à coordonner ses mouvements.

Parfois il se rend compte des moqueries des autres, et cela ne le motive pas à progresser. Une nouvelle mise au point est alors nécessaire, pour cadrer les élèves.

Enfin à la piscine avec l'école (sortie à laquelle je participe), M. se montre extrêmement craintif les 1ères semaines, et ne veut surtout pas mettre la tête sous l'eau. Mais petit à petit il a moins peur de l'eau.

Dans la cour de l'école, après quelques semaines de solitude, M. s'est fait un ami de son voisin de table, mais se fâche si celui-ci ne veut pas jouer avec lui.

- *La fin du CP*

En fin de CP, on note beaucoup de progrès dans l'évolution générale de l'enfant (comportement et acquisitions scolaires). Ainsi il apprend à lire et écrire, il comprend le principe des additions, mais la logique en général reste difficile. En langage il a fait d'énormes progrès, moins d'écholalie, il arrive à raconter de petites histoires. Il a beaucoup d'imagination.

Au niveau de la concentration, d'énormes difficultés encore en fin de CP. Je dois toujours répéter les consignes, solliciter son attention. Seul, il ne se met pas à la tâche.

En écriture il a progressé, mais l'écriture reste trop grande, souvent encore entre les interlignes. Sans aide, il est capable de commencer une nouvelle page à n'importe quel endroit de la feuille. De plus il est très lent. On commence à parler de dyspraxie. Beaucoup de difficultés de coordination motrice et graphique.

M. n'aime pas faire une activité avec un autre enfant et encore moins en groupe ; il préfère travailler seul. (Et/ou avec mon aide). On retrouvera cette caractéristique durant ces trois années de scolarité.

Notons encore que M. a besoin d'être encouragé régulièrement ; je le félicite toujours lorsque son travail est juste, et cela le stimule à progresser.

Comme tout enfant autiste, M. ne comprend pas les expressions imagées, les double-sens, l'ironie ou les phrases ambiguës.

Néanmoins au fil de l'année, M. est dans une dynamique d'évolution très positive.

Maxime se construit, se structure. Il est finalement bien accepté par les enfants de la classe.

Il est admis en CE1 à la rentrée 2008. Ses aides (psychologue du CMP et rééducation orthophonique) sont maintenues pour la rentrée suivante. Ainsi que ma présence : 12h / semaine ! (Réparties toute la semaine)

- *L'importance du jeu*

Durant toute l'année de CP j'ai beaucoup utilisé le jeu, à la fois pour la motivation et pour les apprentissages.

Le petit jeu favori pour faire travailler M. était de faire semblant de jouer à la petite araignée (qui était représentée par ma main), et qui « nous » accompagnait dans bien des difficultés !

D'ailleurs la « petite araignée » était de retour à la rentrée du CE1 également, et M. ne l'a pas oublié pendant les vacances d'été.

a) Le CE1

En CE1 Maxime garde la même maîtresse qu'en CP, et *moi-même comme AVSi* ! Donc il n'est pas trop dépaysé au début de cette année scolaire.

En effet on le sent beaucoup plus à l'aise au sein de la classe.

Je l'accompagne 12h /sem. cette année-là, 3h de moins qu'en CP.

A la fin du 1^{er} trimestre de CE1, M. est intéressé par les activités de découverte du monde. Il a bien acquis la lecture, il comprend ce qu'il lit et a une très bonne mémoire, (mémorisation des poésies et chants).

En mathématiques, il est nécessaire de répéter de nombreuses fois les exercices pour qu'il en saisisse les notions. Il faut l'aider dans la réalisation des tâches complexes (découpage, tracés...)

Au niveau de son comportement en classe, il semble bien moins craintif que l'année passée. Ses relations aux autres élèves s'améliorent. Dans la classe il a un comportement d'élève. Mais dans la cours de récréation il reste souvent seul, et s'ennuie. Il fait alors le tour de la cour et semble plongé dans son monde. Souvent il parle tout seul.

Suite à la réunion de toute l'équipe ESS, on apprend que le bilan orthophonique est très positif, ainsi que la conclusion de la psychologue du CMP.

A la fin de l'année scolaire, l'institutrice dresse le bilan : M. a « progressé dans son attitude d'écolier, il supporte davantage la contrainte qu'en début d'année, et accepte de refaire ce qu'il n'a pas réussi. »

Par contre on observe un certain manque de stabilité dans les acquisitions. Les matières un peu abstraites telles que la découverte de la langue ou les mathématiques ont posé problème à M. cette année du CE1. D'ailleurs les évaluations nationales lui ont causé de grandes difficultés, en maths surtout. Le stress n'a pas dû arranger les choses.

On observe que souvent M. réalise ce qui lui est demandé sans réfléchir. S'il se trompe, il ne renâcle pas pour recommencer mais ne réfléchit pas davantage.

Par contre il a progressé au niveau de son statut d'écolier, il respecte bien les règles de vie de la classe et de l'école.

Une nouveauté pour Maxime cette année : une classe de découverte de 5 jours (en mars) à la campagne, avec pour thème le cirque –et aussi les animaux de la ferme- C'est la première fois que M. quitte ses parents ! Mais on a dû préparer psychologiquement M., l'institutrice et moi, très longtemps à l'avance !

Pendant plusieurs semaines M. a refusé catégoriquement d'y aller, ou alors à condition d'être accompagné de toute sa famille...

Finalement, quelques jours avant le départ, ses peurs ont cédé la place à l'envie de découvrir le cirque et la curiosité pour les animaux de la ferme.

Je suis restée avec lui deux jours en classe de découverte, et l'ai accompagné dans les différentes activités proposées par les animateurs. Un peu effrayé au début, tout s'est très bien passé ensuite, M. a beaucoup mûri suite à ce voyage.

Le bilan de la psychologue scolaire de cette année de CE1 : lorsqu'une activité est proposée à M., il ne prend pas le temps de la réflexion, « il fonce ». Il donne souvent des réponses incohérentes, surprenantes, puériles.

M. n'a pas de regard critique sur son travail. Il a envie de bien faire.

Par contre M. est en difficulté dans les domaines de l'attention, de la concentration. Il ne procède pas par étapes. Il peine à s'orienter au niveau spatial et temporel. Par contre M. a progressé au niveau de la tolérance aux bruits.

Pendant toute cette année j'ai dû adapter le travail en mathématiques, en utilisant des objets assez concrets (cubes colorés etc.) pour lui permettre de comprendre plus facilement. J'ai également essayé de lui apporter une aide méthodologique et privilégier les consignes simples. (En décomposant les consignes en plusieurs étapes, pour qu'il ne soit pas perdu.)

Enfin M. est devenu quelqu'un de très câlin, sautant dans mes bras dès mon arrivée à l'école. Grand progrès par rapport au début du CP, où il refusait le moindre contact.

La conclusion de l'ESS de fin d'année scolaire :

Le petit Maxime, 8 ans, passera en CE2 avec une demande de renouvellement d'accompagnement auprès de la MDPH. Ma présence est jugée précieuse pour aider M. à « rester dans le réel, à se concentrer, à entrer dans la tâche après un temps de réflexion, organiser une démarche en étapes successives. »

b) Le CE2

En début de CE2, j'accompagne Mathieu à nouveau 12h/sem., et il poursuit son suivi orthophonique une fois par semaine.

Son suivi psychologique au CMP est maintenant terminé.

Après avoir eu la même maîtresse en CP et CE1, M. change de maîtresse en CE2, et change aussi de bâtiment et donc de classe et de cour d'école.

Des changements auxquels il s'adapte assez vite.

Au point de vue scolaire, à la fin du 1^{er} trimestre de CE2, M. commence à questionner son enseignante lorsqu'il ne comprend pas. C'est un grand progrès !

Il ne bavarde pas en classe, et fait ce qui lui est demandé. Il retient bien les règles étudiées mais ne les applique pas au moment opportun même dans des exercices simples.

En français, il a des résultats convenables, il comprend ce qu'il lit, parvient à produire un écrit structuré, ne peut inventer une suite d'histoire par contre. Ses structures de phrases manquent de rigueur (majuscule, virgule, point).

En mathématiques, M. garde ses grandes difficultés que ce soit pour le calcul mental ou la technique opératoire.

En géométrie, il comprend les notions abordées mais ses tracés manquent de rigueur.

M. apprend bien ses leçons dans l'ensemble. Mais il a des difficultés à retenir l'histoire/géo et les sciences.

(cf. bulletins scolaires, en annexes)

Il a une préférence et une facilité pour l'anglais. Cette matière est enseignée sous forme de petits jeux, et cela lui convient bien.

En sport, M. fait de gros efforts, se montre très volontaire et ne refuse plus les exercices comme en CE1.

Ses mouvements restent néanmoins assez désordonnés et sa course chaotique. De plus souvent il ne comprend pas bien les sports collectifs.

En ce qui concerne la socialisation, dans ses relations aux autres, M. a beaucoup progressé, que ce soit envers sa maîtresse d'école ou ses camarades de classe. Il a maintenant un copain avec lequel il joue pendant la récréation. Il se montre d'ailleurs attentif à son camarade de classe, et l'aide parfois s'il est en difficulté ! (ce dernier ne sait ni lire, ni écrire).

Durant tout ce 1^{er} trimestre j'ai senti une petite opposition de M. par rapport à mon aide ; il commence à avoir un petit caractère plus affirmé- il a maintenant 9 ans- Il est arrivé souvent à cette période là, qu'il refuse mon aide (disant qu'il voulait travailler seul), même lorsqu'il ne comprend pas les consignes...il fait alors du « remplissage », si je le laisse faire, ne cherchant pas à comprendre ses erreurs.

Le bilan en ce début de CE2 de la psychologue scolaire :

M. est davantage dans la réalité, mais s'évade encore un peu. Sa capacité au raisonnement logique reste très faible. M. ne peut extrapoler et garde une certaine rigidité de pensée.

D'autre part on constate une grande lenteur, essentiellement à l'écrit.

Son suivi orthophonique se poursuivra et portera désormais sur le domaine logicomathématique.

En mars 2010, M. joue souvent seul dans la cour.

En classe, M. participe à l'oral seulement en anglais ou pour lire. Il « adore l'anglais », s'implique totalement dans les exercices proposés sous forme de

jeux. En règle générale, il réussit mieux à se mobiliser pour les travaux proposés sous forme ludique.

Depuis peu, il saisit et apprécie l'humour. Il adore rire. Il est aussi capable de dire s'il ne comprend pas ou si un élève a fait une bêtise.

M. accepte et respecte les règles de vie de la classe.

A la fin de la 3^e période, le rythme de M. est devenu plus lent, il semblait fatigué, beaucoup moins concentré. Il y avait un certain relâchement, une lassitude.

Régulièrement j'ai dû le remotiver, l'encourager, expliciter les choses, découper par étapes. Mais aussi le valoriser auprès des autres.

M. apprend régulièrement ses leçons, il réussit assez bien les exercices d'application directe. Il obtient de bons résultats en orthographe, grammaire et conjugaison.

Il aime lire et adore qu'on lui raconte des histoires.

M. réussit à restituer un fait, « avec ses propres mots ». La production d'écrit lui est très difficile, même lorsqu'il s'agit de répondre à une question explicite. Il peut être complètement hors sujet et partir dans des histoires abracadabrantes !

Il s'applique pour son écriture, pour soigner son cahier mais il écrit extrêmement petit.

D'autre part, depuis le CP, M. est très fatigable. En fin de matinée ou en fin d'après-midi, il décroche complètement, et n'arrive plus à se concentrer. Il peut alors être de très mauvaise humeur.

M. reste donc, en cette fin de CE2, en grande difficulté dans le domaine des mathématiques, même dans des situations très concrètes comme la manipulation de la monnaie.

Conclusion de l'ESS de fin d'année :

Maxime est plus à l'aise en français qu'en mathématiques. Il a toujours besoin d'être accompagné au niveau du comportement et des apprentissages.

Les partenaires de l'ESS formulent auprès de la MDPH une demande

- De renouvellement d'accompagnement
- Ainsi qu'une PAOA (*Programmation Adaptée des Objectifs d'Apprentissage*) en mathématiques.

En effet, M. devrait pouvoir réussir en français lorsqu'il sera au CM1, mais le niveau et les exigences en mathématiques lui seront certainement inaccessibles.

Dans le but de prendre en compte les besoins particuliers d'un élève en situation de handicap, la nécessité d'un aménagement des programmes peut être inclus dans le Projet Personnalisé de Scolarisation.

L'aménagement des programmes est une dérogation à la mise en œuvre de la totalité des programmes scolaires en vigueur.

Elle relève d'une décision de la CDAPH.

Il s'agit donc de définir et sélectionner, pour une période donnée, des objectifs d'apprentissage prioritaires et raisonnables, en s'appuyant sur les compétences et les besoins de l'élève en situation scolaire.

En l'occurrence ici un aménagement en mathématiques pour Maxime.

Ces objectifs devront faire référence aux programmes scolaires en vigueur et aux objectifs du socle commun de connaissances et de compétences.

c) Relations avec les parents et les enseignantes

- Régulièrement au cours de ces trois années d'AVSi, j'ai rencontré les parents de M., qui étaient à la fois demandeurs d'informations

concernant le quotidien de leur fils à l'école et paradoxalement refusaient un semblant de diagnostic.

Il fallait montrer beaucoup de diplomatie pour leur parler de leur enfant, des progrès qu'il faisait mais aussi de ses limites, voire des régressions parfois, tout ceci sans prononcer le mot autisme ou TED.

Des parents mettant tout leur espoir dans ce fils scolarisé dans une école ordinaire, alors que son petit frère (après une année en CLIS) se retrouvait en IME.

Il faut toujours avoir aussi une écoute attentive face aux parents, pour savoir les connaissances et savoir-faire qu'ils ont acquis.

Ils ont suivi M. pour ses devoirs, et ont toujours suivi également sans problèmes les conseils donnés lors des réunions d'ESS.

Ils ne font pas partis de ces parents qui savent déjà tout, mieux que les professionnels... ! Au contraire ils ont toujours été à l'écoute du moindre conseil ou idée nouvelle, en respectant l'équipe pédagogique.

Pour les parents en général c'est un parcours du combattant que d'arriver à avoir leur enfant TED scolarisé à l'école ordinaire avec un(e) Avsi. Ils ont souvent besoin d'être écoutés, de partager leurs soucis quotidiens ou leurs craintes avec cet enfant particulier. Ils ont besoin aussi de savoir ce qui se passe en classe, comment leur enfant se comporte.

- Des moments de concertation doivent avoir lieu aussi entre l'enseignant et l'AVS afin d'établir une cohérence et un suivi dans la prise en charge de l'élève dans le cadre du Projet Personnalisé de Scolarisation.

Ma concertation régulière avec les enseignants s'est toujours bien passée, et dans l'ensemble on avait toujours les mêmes idées sur le petit M., donc une collaboration qui a permis de rendre cette intégration positive.

Malheureusement les professeurs des écoles n'ont aucune formation sur l'autisme, et donc mes apports théoriques ont été les bienvenus, et ont permis bien souvent d'éclairer le comportement de M., mais aussi d'aménager le temps, l'espace, le cadre...de la classe. Egalement de mettre en avant sa mémoire visuelle, et l'exploiter.

En effet un cadre rassurant et explicite, une valorisation permanente permettent de prévenir les problèmes de comportement et les crises. Le support visuel (photos, schémas, pictogrammes...) facilite les apprentissages, permet d'organiser la pensée, de bien intégrer les informations et donne du sens à ce qu'il apprend.

D'autre part, des concertations régulières mises en place par l'enseignant référent, au niveau des réunions d'ESS ont permis régulièrement une mise en commun, une réflexion collective pour une cohésion des actions engagées et un ajustement des objectifs.

LE BILAN de cette intégration scolaire

Durant toute cette période d'AVS j'ai pu observer les progrès de cet enfant autiste, scolarisé à l'école ordinaire dans une petite école primaire en Lorraine.

Pour répondre à la question du début, à savoir « l'intégration d'un enfant autiste est-elle bénéfique et pourquoi ? », d'après ce qui précède, cette prise en charge à l'école ordinaire est très importante pour ces enfants, qui ont à la fois besoin d'être stimulés-on l'a vu avec M.- mais aussi d'être en compagnie d'enfants « neurotypiques ». Etre en contact d'enfants au développement

traditionnel est absolument fondamental. En général l'évolution est assez fulgurante, et l'exemple de M. en est une parfaite illustration !

Même si chaque enfant a ses limites et qu'on ne « guérit pas » de l'autisme, il faut poursuivre la scolarisation en milieu ordinaire, et ceci le plus longtemps possible.

Je ne sais pas jusqu'où ira M. dans sa scolarité ordinaire, mais être déjà en CM1 cette année (2010/2011) est vraiment une réussite pour lui (et *une immense gratification pour moi aussi...*)

Je ne pense pas qu'on puisse envisager la scolarisation de M. jusqu'au lycée, ce n'est pas un autiste de haut niveau, mais il fait tout doucement son petit chemin, à son rythme. Les progrès en 3 années d'école traditionnelle ont été énormes, même spectaculaires dans certains domaines, tant du point de vue des apprentissages scolaires que du point de vue de la socialisation, ainsi que de la diminution des comportements inadaptés.

On a pu observer une amélioration à tous les points de vue, et beaucoup de changements positifs durant ces trois années passées ensemble.

Globalement la symptomatologie autistique a baissé considérablement.

On peut supposer que ces progrès n'auraient pas été les mêmes si M. n'avait pas été scolarisé dans une école ordinaire- avec une AVSi ! -

Par contre il faut toujours rester avec ces enfants dans un niveau d'exigence raisonnable et adapté. Et en même temps il faut respecter leur mode de pensée et d'apprentissage. Mais essayer de repousser au maximum les limites du handicap.

Comme l'écrivent R.JORDAN et S.POWELL, « il est prouvé que l'éducation peut être efficace, non seulement en réduisant les symptômes autistiques mais encore en s'attaquant à certaines difficultés fondamentales d'apprentissage impliquées par l'autisme. »

Beaucoup d'enfants autistes sont doués dans un certain domaine ; ces zones de talent doivent être encouragées. Talents qui peuvent être transformés en compétences qui peuvent être utilisées pour un futur emploi !

Car il faut en même temps penser à une future intégration sociale et professionnelle.

Cependant d'après les études sur l'intégration des enfants autistes, il existe encore une insuffisance considérable de la scolarisation des enfants et des adolescents autistes en milieu scolaire ordinaire.

En effet, la scolarisation des enfants autistes dans une classe ordinaire se heurte encore à de nombreuses réticences.

Même si grâce à la loi du 11 février 2005, la priorité accordée à la scolarisation en milieu ordinaire s'oppose aujourd'hui à la logique de l'exclusion qui a longtemps prévalu ; la scolarisation des enfants et des adolescents autistes en milieu ordinaire demeure encore trop marginale en France. Et ceci en dépit des textes officiels et de l'évolution du regard porté sur les personnes handicapées en général.

Cette situation est imputable au fait que les enfants autistes ont été pendant fort longtemps considérés comme non-éducables.

Parfois des associations tentent de palier les manquements constatés par la prise en charge de l'Etat de la scolarisation des enfants autistes.

Mais on peut se demander aussi si tous les enfants autistes sont susceptibles d'être intégrés au sein d'une école ordinaire ? Parfois les troubles autistiques sont trop sévères...

D'autre part, l'examen de la prise en charge des enfants autistes en Europe montre le retard considérable que connaît la France par rapport à certains pays en matière de scolarisation des jeunes autistes.

Ainsi les pays anglo-saxons ont reconnu très tôt le principe de l'éducabilité des enfants autistes.

En Italie, depuis 1992, tous les enfants sont scolarisés dans les classes ordinaires.

Mais une formation des intervenants auprès d'enfants autistes constitue un élément primordial pour assurer une scolarisation réussie !

2.6 La place des parents

La scolarisation d'un enfant atteint d'autisme requiert de la part de l'enseignant d'accepter l'aide des parents.

La collaboration est indispensable !

Ils sont les premiers éducateurs de l'enfant, ils vivent avec lui depuis sa naissance et ont sans doute déjà mis en place des « trucs » pour communiquer avec lui et le gérer.

Ils savent ce qui lui plaît le plus, ce qui lui déplaît,, avec quoi il s'occupe quand il est à la maison...

Ils utilisent certains mots, signes, gestes par exemple le gronder, lui signifier le « non » ou le féliciter.

L'enfant autiste est très sensible aux changements de mots et les connaître pourra aider l'enseignant à utiliser le langage que l'enfant comprend.

L'enseignant expliquera également à la famille ce qui est nécessaire à la scolarité de l'enfant et quelle est la pédagogie utilisée.

L'enseignant devra chercher à se montrer bienveillant mais ferme (ne pas tout laisser faire à l'enfant parce qu'il est handicapé ! On ne l'aidera pas à progresser !).

Il est important également de pouvoir échanger avec les autres professionnels qui interviennent auprès de l'enfant (ortho, psychomot, psycho, neuropsych, kiné, CMP, CAMPS, SESSAD, IME...). Ces échanges permettront de part et d'autre de bénéficier d'une écoute, d'une aide, de conseils, des observations faites d'où nécessité de mettre en place un outil de liaison (cahier, classeur...)

2.7 Exemple de scolarisation de deux enfants autistes

Cursus scolaire de Jules (enfant autiste né en 1999)

2000/2001 CRECHE

2001/2002 CRECHE

2002/2003 MATERNELLE

2003/2004 MATERNELLE

2004/2005 MATERNELLE

2005/2006 MATERNELLE

2006/2007 CP

2007/2008 CP

2008/2009 CLIS

2009/2010 CLIS

2010/2011 CLIS

Jules n'est allé que très peu en crèche, approximativement pendant deux ans (quelques heures par ci par là). C'est à ce moment que nous avons constaté les premiers sévères troubles de comportement chez lui mais aucun personnel véritablement compétent n'a pu déceler son état et son grave handicap, en tous cas suffisamment vite pour nous le signaler. Au bout de peut-être dix-huit mois de présence, une personne me confia qu'il ne se retournait que très peu à l'appel de son prénom. Nous avons donc aussitôt pris rendez-vous auprès d'un ORL de l'hôpital pour vérifier son audition. Il n'avait pas de surdité. Ce qui est venu confirmer assez vite son diagnostic d'autisme.

A partir de là, et n'ayant plus l'âge pour rester en crèche (il arrivait en âge d'être scolarisé), trois ans et demi je crois (il est du mois de janvier), nous avons essayé de le mettre à l'école conjointement avec son entrée au CAMPPS de l'hôpital pour y suivre des soins (orthophonie, psychomotricité, psychiatrie). Il est entré au CAMPPS approximativement fin 2001 jusqu'en juillet 2002.

Ensuite, pensant que ce service de l'hôpital était insuffisant au regard des troubles de notre fils, nous l'avons placé à l'hôpital de jour où il est resté dix mois. Environ de septembre 2002 à juin 2003.

Jules a donc pu commencer à être scolarisé en maternelle à l'âge de quatre ans, en janvier 2003, pourtant contre l'avis du psychiatre qui l'avait suivi au CAMPPS de l'hôpital et le pensait inscolarisable. De mémoire, une commission prévue pour Jules a été reportée ce qui a retardé son entrée à l'école du quartier que nous souhaitions pour l'automne 2002. Il n'est donc entré à l'école qu'en janvier 2003 à l'âge de quatre ans exactement.

Il a débuté par deux fois une heure et demie de présence par semaine accompagné par une éducatrice spécialisée libérale qui le suivait également en cabinet (depuis mars 2002).

Cette éducatrice avait mis en place deux ans plus tôt un service de scolarisation avec embauche d'AVS (l'UNAI SI). N'ayant pas d'AVS tout de suite disponible pour Jules pour démarrer son entrée en classe, elle s'est proposée elle-même de l'accompagner (simplement pour débiter bien sûr).

A l'époque, l'Education Nationale ne recrutait pas d'AVS. Heureusement que ce service existait et permettait à différents enfants, avec différentes pathologies, d'aller à l'école accompagnés d'un AVS.

C'est donc grâce à elle et son appui que Jules a démarré l'école, car le dossier de l'hôpital n'était pas favorable à une scolarisation pour Jules étant donné son état.

L'école a accepté sans problème la présence de cette éducatrice dans la classe pour soutenir mon fils. Puis, très vite, le service UNAI SI a recruté une personne (formée par cette même éducatrice, parallèlement directrice de ce service) pour remplacer l'éducatrice en classe.

L'année scolaire d'après, alors qu'il était le reste du temps en hôpital de jour, il a été scolarisé avec des temps en augmentation progressive en maternelle à l'école du quartier avec AVSi.

En effet, la directrice de l'établissement n'était pas favorable à une forte augmentation du temps scolaire d'un coup. Elle était pour une progression douce. De plus, mon fils avait des soins à suivre en dehors des temps scolaires.

Pendant cette année-là d'intégration scolaire très partielle (janvier 2003 / juin 2003), la psychologue du service de l'hôpital de jour se déplaçait pour les réunions d'orientation prévues à l'école.

Puis ayant quitté cette structure d'hôpital de jour en juin 2003, cela a libéré du temps à mon fils et il a pu en arriver progressivement à environ un deux tiers temps de présence en classe, toujours avec AVSi.

Malheureusement, les AVSi n'étaient que très peu formés au handicap autistique et changeaient plus ou moins chaque année scolaire.

Toutefois, sans AVS (en cas d'absence par exemple) on ne l'autorisait pas à aller en classe (sans doute à cause de ses comportements problème) et il n'a jamais pu déjeuner à la cantine, tant à cause de son régime alimentaire que de l'école.

Après ses années de maternelle, avec des maîtresses différentes (sauf pour la grande section qu'il a effectuée deux fois), il a ensuite intégré l'école

élémentaire du quartier en CP pendant deux ans toujours et obligatoirement avec AVS.

Ces deux CP ont été effectués à temps partiel en raison des soins extérieurs de mon fils à effectuer, de la réticence ressentie de l'école, et aussi du contrat de l'AVS qui avait, à l'époque, un autre enfant à s'occuper dans la semaine et ne pouvait donc consacrer tout son temps à mon fils. Il a bénéficié d'une AVS de qualité qui a effectué deux années scolaires de CP auprès de lui dans cette école.

A noter : Des difficultés ont surgi assez régulièrement au sujet de la nomination effective de l'AVS qui avait pourtant été décidée en CDES mais pas effectivement engagée.

A chaque rentrée scolaire, nous n'avions pas totalement la certitude que Jules puisse faire sa rentrée comme tous les autres enfants de son âge. Plus particulièrement lors de sa « grande rentrée » au CP. Mon mari a dû relancer le service de l'éducation nationale et faire pression la veille pour être sûr que mon fils ne manquerait pas sa rentrée scolaire CP.

Le jour de sa rentrée au CP, nous avons appris par l'AVS recrutée pour mon fils qu'elle avait été prévenue juste la veille par le service de l'Education Nationale du travail qu'elle aurait à accomplir dès le lendemain et de l'enfant qu'on lui avait attribué. Elle ne connaissait pas du tout l'autisme. Par chance, mon fils a bénéficié d'une personne intelligente et très pédagogique.

On avait vraiment l'impression que tout se décidait la veille pour le lendemain. Y compris l'embauche de l'AVS. Sans parler du manque de formation, et des problèmes de salaire très bas.

A noter, le maître qui a accueilli mon fils ces deux années-là, en accord avec le directeur d'établissement, a permis à mon fils de bénéficier d'un effectif très réduit en classe (je crois 19 élèves), ce qui facilita les apprentissages. Nous avons constaté cet effort fait par l'école qui a essayé de répartir les élèves de CP de façon à éviter que mon fils soit dans une classe trop lourde.

Malheureusement, après deux années de CP, l'école ne montrant aucune volonté pour continuer le suivi scolaire de Jules, nous avons pris la décision pour lui, à l'âge de 9 ans et demi (septembre 2008) de lui faire intégrer une CLIS attentive à l'autisme, distante de 20 kilomètres du domicile (où il est amené par un taxi du Conseil Général tous les matins) mais sans AVS personnel à lui.

Cela se passe très bien, il s'agit d'une école catholique qui a un contrat semi-privé, l'enseignante spécialisée est compétente. Mon fils est entouré d'autres enfants, pas tous autistes, et l'effectif est réduit, en moyenne six enfants dans cette classe.

Il y a bénéficié depuis d'une intégration étendue, peu à peu, jusqu'à sept demi-journées sur huit et jusqu'à trois jours de cantine (repas fournis par la mère et amenés par le taxi).

La première année, il a dû aller en classe tous les matins (pas de cantine), la deuxième année, nous avons rajouté deux après-midi en plus (donc deux cantines), et l'actuelle année, il en est à sept demi-journées par semaine (trois cantines).

En plus de l'enseignante, il y a eu dans cette classe, de façon intermittente, une jeune auxiliaire scolaire, qui a dû partir à un moment donné (je crois que

c'était la fin de son contrat, sans doute non renouvelé). Une deuxième personne aidait la première année de mon fils en CLIS mais n'est plus là depuis un bon moment. Actuellement, et depuis quelques mois maintenant, une AVS collective est présente en classe pour aider l'enseignante.

Il terminera son année en 2011 car il aura douze ans (âge limite) cette année-là.

A noter, un des enfants autiste de la CLIS bénéficie d'une personne AVS personnel et rattaché à lui toute l'année (accord passé entre les parents de cet enfant et l'école).

A noter : Jules bénéficie d'un SESSAD spécifique à l'autisme depuis le CP qui intervient avec une éducatrice spécialisée en classe pour travailler l'autonomie, le comportement, les apprentissages ... Notre souhait est que le SESSAD intervienne en classe mais il pourrait intervenir dans d'autres domaines. L'intervention se fait en fonction des souhaits que formulent les parents en accord avec le SESSAD.

Puis, se pose actuellement pour nous et pour lui le problème de son orientation à venir.

Nous souhaitons une UPI collègue (ULIS, je crois que cela a changé de nom actuellement) car il a beaucoup progressé sur différents versants.

Nous en sommes là et allons commencer nos recherches d'établissements les plus à même d'accueillir Jules dans un proche avenir.

C'est nous parents qui allons visiter dès maintenant les différents établissements que notre fils sera susceptible de fréquenter, avec la présence du neuropsychologue et de l'éducatrice du SESSAD qui donneront leur avis.

Bien entendu, le dossier de notre fils passera par une décision de l'Education Nationale et de la Maison du Handicap des Alpes-Maritimes (commission).

Un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) aura lieu ce mois-ci au sein de l'école en présence de l'enseignant référant de la circonscription, le directeur d'établissement, l'enseignant de la CLIS, l'éducatrice spécialisée SESSAD, les thérapeutes de mon enfant, les parents, pour déterminer les objectifs de la prise en charge de mon fils ainsi que les pistes possibles d'orientation pour lui, sachant qu'il faut agir vite car les dossiers d'orientation doivent être déposés en mars 2011.

Il nous est difficile d'agir seuls car nous sommes nécessairement en lien avec l'Education Nationale et la MDPH. Nous sommes là pour faire entendre ce que nous souhaitons pour notre fils, cela risque de ne pas être simple car nous ne tomberons pas forcément d'accord avec l'avis de la MDPH qui étudiera le cas de notre fils en commission.

Reste aussi le problème des effectifs et des places disponibles dans les collèges à trouver sachant que les ULIS ne doivent pas accueillir plus de dix élèves (à vérifier).

2.8 Les personnes avec un syndrome d'Asperger

Plutôt que d'intégration scolaire, on parle d'inclusion car il s'agit pour eux de participer à temps plein à tout ce qui fait la vie scolaire d'un enfant ordinaire.

Les personnes avec un S.A. ont un potentiel intellectuel qui leur permet de suivre les programmes de l'école officielle. Pourtant, combien de ces enfants se trouvent en souffrance, voire en échec ?

Les enfants neurotypiques acquièrent spontanément des compétences sociales or dans l'autisme cet équipement de base est déficient. De plus, ils présentent souvent aussi des difficultés sensorielles (hypersensibilité au bruit) et une maladresse motrice...alors on comprend mieux le défi que représente la scolarité pour ces enfants.

2.8.1 Leurs difficultés – page 5-6

2.8.2 Leurs points forts – page 7

2.8.3 Leurs points faibles – page 8

3. La mise en place

3.1 L'environnement spatial et temporel

Les enfants atteints d'autisme ont tendance à percevoir leur environnement comme un puzzle et ont souvent besoin d'aides pour faire les liens entre chaque pièce du puzzle. Cet exercice varie selon les capacités de chacun et génère une grande dépense d'énergie.

Pour nous, personnes « ordinaires », notre « style cognitif » nous conduit naturellement à traiter les informations sur notre environnement de façon globale et nous reconnaissons sans efforts le contexte dans lequel nous nous trouvons : (ex salle de classe, cuisine, salle de cinéma..) Libre à nous dans un deuxième temps, d'en explorer les détails.

Pour les personnes atteintes d'autisme, l'environnement peut être source de confusion par la quantité de stimuli à traiter. Stimuli visuels, auditifs, sensoriels...

Aider l'enfant à comprendre son environnement lui permettra de mieux l'accepter. Ainsi, il accèdera plus aisément à toutes formes d'apprentissages.

Grâce à des repères VISUELS explicites, adaptés à chaque individu et compris, des enfants seront renseignés sur les activités qu'ils doivent effectuer, sur leur emploi du temps et sur les différents lieux de leurs activités.

Plus que pour tout autre enfant, ces renseignements sur le temps et l'espace apaisent les enfants atteints d'autisme et améliorent leur qualité de vie.

Les rituels apportent du réconfort, mais il est nécessaire, petit à petit, de les transformer, un élément à la fois dans certains cas.

Ces changements sont à envisager une fois que l'enfant est apaisé et a trouvé ses repères. Ils ont pour but de renforcer les capacités d'adaptation, de ne pas rigidifier les comportements. Cela peut prendre des semaines voire des mois et ces changements doivent être préparés et accompagnés.

VALORISER A LEURS YEUX ET AUX YEUX DES AUTRES ELEVES LEURS REUSSITES PERMET DE RENFORCER LEUR CONFIANCE EN EUX.

3.1.1 Structurer l'espace

Bien définir les espaces de travail et de jeux pour lui donner un sentiment de sécurité

« Enlever » les stimuli extérieurs

L'environnement doit être calme car il est souvent hypersensible aux bruits (ex. si un stylo tombe, cela va l'empêcher de continuer à écouter l'enseignant) et donc aura des difficultés de concentration. Il est facilement distrait donc on pourra l'asseoir en avant de la classe. Pour qu'il reste attentif, l'enseignant pourra convenir d'un signe (non verbal) pour attirer son attention et qu'il reprenne son travail.

Son hyper sensibilité au bruit notamment le met en situation difficile lors des temps de récréation. Il faut aussi ici lui donner la possibilité d'être seul.

3.1.2 Structurer le temps

L'emploi du temps est organisé par l'équipe de suivi de la scolarisation à partir du P.P.S. de l'élève.

- Il faut notamment tenir compte de certaines contraintes (ex. les transports) et d'autres raisons précises (fatigabilité, irritabilité, nécessité de soins à heures fixes, scolarisation dans un autre établissement médicosocial...) qui entraîne un temps de scolarisation partiel.
- Dans tous les cas, il faut que ce temps soit régulier et suffisamment conséquent pour que l'enfant acquiert des points de repères (localisation, organisation du temps scolaire, identification des interlocuteurs adultes et de leurs fonctions).

L'enfant autiste a envie de faire partie de la classe et d'avoir des amis mais il ne sait pas comment s'y prendre. Il faut donc lui donner des outils. Il a besoin d'encadrement, de guidance, de cohérence, de vigueur et de structure.

Il n'a pas de réel sens critique et peut donc vite subir de mauvaises influences ou devenir un bouc émissaire.

❖ Il est donc important d'informer les autres élèves de sa classe à comprendre le fonctionnement de cet enfant.

❖ il est important d'avoir des repères (environnement – stable

structuré

prévisible

L'enfant autiste a besoin de pauses, de périodes régulières où il peut se retirer seul sans aucune stimulation. Il choisit une activité qui doit être calme (lire, dessiner...). Ces pauses permettent de garder l'anxiété à un bas niveau et de le rendre plus disponible à l'apprentissage.

Structurer le temps (cfr la page de Valentin)

Utiliser un emploi du temps et d'horaires mentionnés avec précision à la semaine « visuel » et « écrit » (il faut aussi lui enseigner qu'il est impossible que tout arrive à l'heure pile pour qu'il puisse apprendre à se faire une marge de manœuvre et diminuer son anxiété)

Clarifier et préciser la durée du travail ou des jeux (montres à aiguilles, timer)

Préparer et expliquer les changements de programmes ou d'intervenants (visuellement et par écrit) afin de diminuer l'imprévisibilité le plus possible

3.1.3 Les repères visuels


Utiliser énormément de repères visuels. Les consignes, si elles ne sont pas comprises verbalement, il faut les montrer visuellement (image ou écrit)

L'enfant autiste ne comprend pas toujours ce qu'on attend de lui surtout si on utilise des sous-entendus, des expressions toutes faites, des consignes implicites. Il a besoin de consignes explicites simples, écrites ou démontrées visuellement (schémas, exemples).

Il est important de toujours vérifier si l'enfant a bien compris la consigne car ça semble le cas mais lorsqu'on vérifie, on s'aperçoit du contraire. Souvent, il ne saura pas demander de l'aide car il ne réalise pas qu'il en a besoin.

ENVIRONNEMENT – ESPACE - TEMPS

Les besoins de l'élève	Les réponses de l'enseignant	Illustrées par des exemples
<p>Besoin d'avoir un environnement clair, stable, prévisible. A besoin de repères pour lui permettre de se sentir plus tranquille. Angoissant pour lui de ne pas savoir où est sa place.</p>	<p>Marquer <u>sa place</u> dans l'espace classe. Sa place est définie, matérialisée, reconnue par tous et ne changera pas pendant quelques mois, ... mais par la suite, il est bon que cela devienne plus souple et qu'il puisse changer de place. Il est parfois nécessaire que sa place soit un peu à l'écart du groupe Au moins pendant un temps.</p>	<p>Lui attribuer un bureau (qui sera le sien en début d'année) avec sa photo et son prénom collés sur le bureau.</p> <p>Lors du regroupement : lui attribuer la même place (<i>avec photo et prénom collés sur le banc</i>).</p> <p>Le placer à côté du même élève (avec accord et discussion entre l'enseignant et l'élève choisi), puis par la suite petit à petit assouplir tout cela : un autre enfant vient s'asseoir...</p>
<p>Besoin de sécuriser et de baliser les espaces ouverts.</p> <p>La récréation : Si c'est un moment pour décompresser elle peut être au contraire le pire moment de la journée. Le bruit, les mouvements vont très vite l'angoisser.</p>	<p>En salle d'évolution (de motricité), l'élève a une place désignée. Les déplacements (entre la classe et la cour, ...) sont accompagnés par un élève tuteur (toujours le même) ou l'AVS.</p> <p>Pour l'apaiser : lui permettre de se mettre dans un coin avec un livre ou un jouet. Lui désigner un endroit et demander aux autres de ne pas l'envahir.</p> <p>S'il se tranquillise : encourager de temps en temps ses camarades à aller le voir et à bavarder avec lui. Avec le temps il sera plus à l'aise et apaisé : on pourra alors l'encourager à aller vers les autres.</p>	<p>L'élève est assis dans un cerceau.</p> <p>Préserver un espace bien matérialisé pour lui dans la cour (marqué à la craie ...). L'autoriser à apporter un « doudou », un objet fétiche</p>
<p>Besoin d'expliquer l'utilité de chaque espace et lieu.</p>	<p>Expliquer à l'élève qu'il ne faut pas manger sur une table où l'on travaille ; qu'un espace où l'on travaille n'est pas un espace de jeu ni un espace où l'on fait du sport.</p>	

<p>Le temps doit être défini et matérialisé.</p> <p>Le déroulement de la journée L'emploi du temps de la classe ne sera pas suffisant car il ne se sentira pas concerné : il aura besoin d'un emploi du temps personnalisé.</p>	<p>Proposer un emploi du temps illustré ou sous forme d'objets, de photos, d'images, de pictogrammes ou de mots ...</p> <p>= un emploi du temps personnel construit selon les capacités de l'enfant, selon les capacités de compréhension de l'enfant et après avoir vérifié qu'il le comprenne.</p>	
<p>Le déroulement de la journée ou de la semaine, (même s'il semble l'avoir compris) n'est pas toujours bien intégré.</p>	<p>Aider à structurer : « que dois-je faire ? Où ? Comment ?, Pourquoi ? Combien de temps ? Début et fin d'une activité ? Et après ? »</p> <p>Possibilité de mettre une photo de lui qu'il pourra déplacer pour la mettre en face de l'activité qu'il est en train de faire.</p>	<p>.... <i>un livre pour représenter lecture des crayons pour le dessin ...</i></p>
<p>Les changements sont déstabilisants et peuvent être sources d'angoisse, surtout lorsqu'il a réussi à établir ses propres repères. Le découpage du temps en séquences est capital et structurant et il aura du mal à sauter une étape. Cela peut générer une grande angoisse.</p>	<p>Tout changement doit être préparé en amont. Tout changement doit être visualisé pour devenir acceptable. Organiser les transitions d'une activité à l'autre.</p>	<p>Sur l'emploi du temps de l'élève, pour rendre lisible les changements, les matérialiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - barrer sur l'emploi du temps, - ou coller, - rajouter par-dessus... <p>en présence de l'élève et en lui expliquant plusieurs fois.....</p>
<p>Il aura du mal à cesser une activité pour passer à une autre.</p>	<p>Prévoir un marqueur de temps : pour lui permettre de visualiser le début et surtout la fin de l'activité.</p> <p>Si une activité procure de l'excitation, (récréation ou activités sportives...), prévoir un temps pour un retour au calme. Des petits rituels peuvent aider lors de ces transitions.</p>	<p>Utiliser un timer, c'est une sorte de minuterie qui permet d'afficher en rouge le temps. Quand le temps est écoulé le rouge a disparu. Cela permet à l'enfant de constater que son temps est terminé.</p>

<p>Hypersensibilité à la lumière, aux formes, aux mouvements. Des odeurs, bruits, touchers peuvent être insupportables. Il peut être effrayé, ce qui déclenche des cris d'angoisse.</p>	<p>Lors d'une crise : rechercher si possible le pourquoi en observant l'environnement proche. Etre attentif à ses sensibilités. Demander aux parents</p>	<p>Ne pas positionner l'élève sous le néon, près du téléphone, ou de la sonnerie près de fenêtres pour certains ... Lui permettre d'avoir « une bulle » un espace autour de lui, éviter de le toucher s'il ne le supporte pas (<i>des caresses sont quelquefois insupportables alors qu'un contact plus appuyé ne le sera pas</i>)</p>
<p>Il ne supporte plus l'environnement.</p> <p>Son comportement peut paraître surprenant : <i>cris, rires, tapes, balancements</i>. Il se peut qu'il ne supporte plus le contexte de l'activité (trop difficile, trop de bruit, trop de stimuli...)</p> <p>Il se peut aussi que la cause soit somatique comme pour tout enfant « ordinaire ». (mal aux dents, mal au ventre, mal dormi...) La collaboration avec la famille est indispensable. (Rencontres régulières, cahier de liaison).</p>	<p>L'enseignant propose des activités refuges contractualisées et mises en mots avec l'élève.</p> <p>Lui permettre de se « réfugier » dans un espace de la classe quand il est trop stressé Ce ne doit surtout pas être un coin de punition mais un espace « ressource » pour lui.</p> <p>Dans le cas où le comportement de l'enfant devient trop gênant et inacceptable dans le cadre de la classe, il est préférable de le soustraire temporairement à la situation avec un minimum de stimuli sociaux. <i>Il est toujours préférable de prévenir ces situations et de proposer à l'enfant des temps de répit en restant en deçà de son seuil de tolérance.</i></p> <p>Si l'enfant passe tout son temps dans ce coin, il faudra en limiter l'accès. L'accès à cet espace peut être réglementé. Les encouragements et les félicitations l'aideront à augmenter ce temps.</p>	<p>Ces activités sont des activités répétitives et rassurantes que l'élève peut réaliser en autonomie : coloriage, cubes, perles...</p> <p>Un coin « refuge » ou « ressource » : Où se trouve : - son jouet préféré ou quelque chose qui l'apaise, en rapport souvent avec un centre d'intérêt, une passion (des dinosaures) ... - un coin sensoriel : avec de l'eau, du sable une boîte en plastique avec des grains de semoule à manipuler,</p> <p>On peut lui donner des cartes « joker » : l'élève et l'enseignant peuvent avoir chacun 1, 2, 3 cartes /jour de demande d'accès à cet espace défini. Attention le nombre de cartes doit être réglementé et peut varier au fil du temps.</p>

3.2 Adaptation selon les besoins de l'enfant

3.2.1 Langage

Les enfants autistes sont plutôt des « penseurs visuels ». Ils sont plus à l'aise avec les images qu'avec les mots.

- Utiliser le plus possible des supports visuels
- Étayer le langage oral par l'image
- Laisser du temps pour que l'enfant fasse la conversion éventuelle image/matériel et puisse répondre (oralement ou gestuellement)

Les enfants autistes sont beaucoup plus réceptif à un langage simple, concret, répétitif (et non pas un bain de langage qui fonctionne bien avec les enfants en général).

- Utiliser « prend, pose, donne, encore, attends, assis, debout »
« oui/non »
= base de compréhension minimale dans toutes les situations

3.2.2 Pédagogique

- Partir des intérêts et motivations de l'enfant pour les premières activités de l'enfant (voir avec les parents)
- Guider l'enfant « physiquement » s'il ne réagit pas à la consigne verbale ou s'il ne peut refaire seul l'activité même après démonstration
- Aller en progression en structurant les apprentissages (ajouter une difficulté à la fois, décomposer et fractionner les tâches à réaliser)
- Elargir les contextes (apprendre la même notion dans des contextes différents pour lui permettre d'accéder à la généralisation)
- Apprendre l'échange et le partage (l'enfant autiste a spontanément du mal à collaborer avec un autre enfant dans une activité, il est plutôt un « travailleur solitaire »)

- Redonner les indications collectives (pour la classe) de manière spécifique à l'élève autiste (il ne sait pas toujours que les consignes « classe » s'adressent également à lui)
- S'appuyer sur une motivation propre à lui (il n'a pas l'esprit de compétition et ne cherche pas non plus à faire plaisir à l'autre)




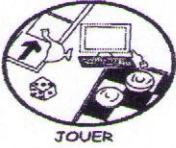
3.2.3 Comportement

L'enfant autiste, comme les autres, cherche à obtenir de l'attention, des objets, un contact physique...mais il n'a pas toujours recours au langage oral pour obtenir ce qu'il désire. Son comportement est donc souvent son moyen de communication.

- Il faut toujours replacer le comportement « inadapté » d'un enfant dans son contexte pour bien le comprendre
- Il faut renforcer un comportement pour plus l'encourager à le réutiliser (bravos, câlins, petite récompense, encouragement pour les autres élèves...)
- Il faut atténuer, faire disparaître un comportement négatif (ignorer, proposer 5 choses...) ! privilégier les renforcements positifs
- Il faut manifester une plus grande attention à l'effort quand il adopte un comportement satisfaisant (notre attention est souvent un puissant renforçateur !)

LA COMMUNICATION POUR L'ENFANT ATTEINT D'AUTISME

« Que j'aie le langage ou pas, pour moi la communication reste complexe ...Je peux avoir des façons particulières de communiquer mes besoins, mes désaccords, mes émotions, mes plaisirs, tout ce que je ne peux pas exprimer par des mots».

Les besoins de l'élève	Les réponses de l'enseignant	Illustrées par des exemples
<p>Difficulté à communiquer, et exprimer ses besoins, ses maux, ses désirs, ses émotions.</p> <p>Besoin d'être encouragé car ils font beaucoup d'efforts d'adaptation avec peu de réussite.</p>	<p>Surveiller du coin de l'œil cet élève qui ne sait pas exprimer sa détresse. Lui donner la possibilité de visualiser ses besoins, ses maux, ses désirs et ses émotions ...</p> <p>Encourager l'enfant et le féliciter en utilisant les moyens auxquels il sera le plus réceptif.</p> <p>L'enseignant peut aussi montrer à l'enfant qu'il est content </p> <p>Pour que l'enfant adopte un comportement souhaité, il est plus efficace de récompenser l'enfant lorsqu'il a une attitude adaptée plutôt que de le réprimander.</p> <p>Les réprimandes de l'enseignant peuvent le décourager ou l'entraîner dans une colère où il sera submergé par ses émotions.</p> <p>Il faudra alors beaucoup de patience à l'enseignant pour lui faire retrouver son calme.</p> <p>Ce même processus est à envisager dans toutes situations d'apprentissages. (Encouragements, félicitations)</p>	<p>Proposer des images, des pictogrammes pour l'aider à apprendre, à connaître et à dire ... (pictogrammes : triste, content, colère ...)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Les enfants atteints d'autisme sont souvent très friands de ce type d'encouragements. Exemple : au bout de 5 images « content » ou plus,  à l'appréciation de l'enseignant selon l'enfant et selon la situation, l'enfant reçoit une récompense en rapport avec ses centres d'intérêts (ex : jeu sur l'ordinateur, mot de félicitations adressé aux parents, image de voiture, de dinosaure...)</p> <p>Lui donner des gommettes « BRAVO »</p>
<p>L'enfant ne sait pas identifier ses propres émotions ni celles des autres.</p>	<p>Lui prêter le langage pour l'aider à reconnaître, à dire ses émotions... Exagérer ses propres émotions, les mimiques ... associer des gestes</p>	<p>Lui faire répéter en situation de colère « <i>je suis en colère</i> » pour l'aider à identifier, mettre des mots ... et lui proposer une aide sous forme de fiche « <i>quand je suis en colère je peux ... et je ne dois pas ...</i> »</p>
<p>Il ne comprend pas les consignes globales, adressées à la classe entière.</p> <p>Il peut comprendre certaines consignes maisbesoin d'aides visuelles.</p>	<p>Après avoir donné une consigne, il faut rajouter à la fin « et toi aussi ... suivi de son prénom » ; ou ne répéter la consigne que pour lui (avec son prénom).</p> <p>En cas de consigne individuelle, préciser à qui on s'adresse pour éviter trop de confusion.</p> <p>Lui proposer les aides visuelles pour une meilleure compréhension des consignes. L'aide visuelle permet d'intégrer la consigne sans la perdre.</p>	<div style="text-align: center;">  <p>JOUER</p> </div>

Les interactions sociales pour l'enfant atteint d'autisme

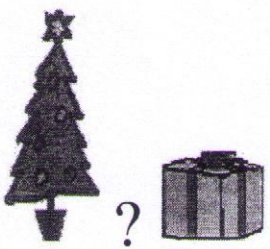
Toujours veiller à lever l'implicite

« Je suis souvent seul et mes occupations sont parfois inadaptées car j'ai peu d'imagination.



Mes relations aux autres sont parfois maladroitement car les codes sociaux sont trop complexes à comprendre (les expressions des visages, les expressions verbales, l'humour ...)

J'aimerais partager des activités, des jeux avec les autres, mais je manque d'initiative et je ne sais pas comment interagir. De plus je ne comprends pas toujours les règles du jeu.

Je fais donc souvent les mêmes choses et seul. »

Les besoins de l'élève	Les réponses de l'enseignant	Illustrées par des exemples
<p>Souvent seul, ses relations aux autres sont maladroitement car les codes sociaux sont complexes à comprendre : les expressions du visage, les expressions verbales, l'humour.</p> <p>Il a du mal à percevoir ce que les autres pensent, imaginent ou ressentent.</p> <p>Il a du mal à comprendre l'intention de l'autre.</p> <p>Il ne comprend pas qu'on le félicite lorsque la maîtresse lui fait un sourire, ou lui dit bravo.</p>	<p>Eviter l'humour.</p> <p>Être prudent avec le second degré et avec l'humour qui peut ajouter à l'incompréhension</p> <p>Aider à comprendre les attitudes, les codes, les règles qui régissent les relations entre les personnes</p> <p>Théâtraliser et verbaliser les émotions</p> <p>On peut utiliser une récompense « visuelle » :</p>	<p>Eviter d'utiliser certaines expressions comme « tu écris comme un cochon ».</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Une gommette « BRAVO » qu'il colle sur une feuille prévue à cet effet ...</p> <p>Une image</p>
<p>Il n'arrive pas à jouer avec les autres et ne comprend pas toujours les règles du jeu.</p>	<p>Il faut lui apprendre le jeu et l'accompagner pour jouer avec les autres.</p>	

Les Apprentissages

Les besoins de l'élève	Les réponses de l'enseignant ...	Illustrées par des exemples
Pour qu'il ait accès aux apprentissages ...il a besoin d'un cadre de travail bien identifié et structuré.	Présenter les activités de façon organisée et compréhensible visuellement. Prévoir beaucoup d'affichages dans la classe, Proposer des rangements cohérents, des lieux marqués	
Il n'apprend pas spontanément. Lorsqu'il apprend dans un lieu, il ne sait pas toujours transposer ses acquis à d'autres situations ou d'autres endroits.	Guider les apprentissages mais aussi leur transposition. Construire, concrétiser et rendre visuels ces liens. Harmoniser avec la famille les repères visuels et les méthodes pour l'aider à généraliser.	
A besoin d'un temps de latence pour comprendre ce qui lui est demandé.	Respecter ce temps, Accepter d'arrêter l'activité en cours pour lui laisser un temps pour se ressourcer.	
Ne trouve pas toujours du sens à l'activité proposée...	Au début d'un apprentissage trouver une motivation qui corresponde à ses centres d'intérêts ... Ce renforcement positif lui permet de faire, de trouver du plaisir et d'y mettre du sens ... Les centres d'intérêt peuvent être des appuis pour les apprentissages mais attention de ne pas laisser l'élève s'y enfermer.	« je travaille et après ... activité favorite ... »  « Je travaille et après j'ai le droit de jouer 10 minutes avec les cubes ».
Il apprend différemment des autres enfants : Besoin de plus de temps : chaque chose nouvelle est à apprivoiser. Besoin de faire et refaire les exercices beaucoup plus souvent, besoin de les faire sous diverses formes afin de mieux les intégrer et de les relier ...	Le laisser s'habituer à une tâche jusqu'à s'y sentir à l'aise et assez tranquille pour s'y consacrer pleinement. Lui permettre de rester plus longtemps que les autres sur un seul atelier avant d'en changer quel que soit l'atelier, y compris dans le domaine « agir avec son corps » Accepter qu'il y ait des raisons qui nous échappent.	Atelier peinture : il lui faudra - du temps pour faire connaissance avec les pinceaux, les feuilles, la couleur. -du temps pour observer et comprendre ce qu'il doit faire. - du temps pour se sentir tranquille. Une fois à l'aise il pourra se montrer tout à fait à la hauteur de la tâche prévue.
Il fait des acquisitions à son rythme. Certaines acquisitions peuvent progresser très rapidement, une fois la consigne bien comprise	Proposer des fiches de travail en rapport avec les compétences de l'élève. (<i>Même si les autres élèves de la classe travaillent sur des supports d'un niveau plus jeune</i>)	
L'élève a des difficultés à maîtriser les stimuli et surtout à les croiser.	Limiter les informations visuelles dans un tableau ; utiliser une seule consigne. L'élève a du mal à comprendre les consignes si deux informations une	« Lis et colorie le dessin qui illustre le mot : choisir une consigne. Attention aux consignes du type : « regardez bien ce que j'ai écrit au tableau, retrouvez la

Exemples de situations

Voici quelques exemples de situations où il faut enseigner à l'enfant autiste des moyens plus acceptables et efficaces pour exprimer ses besoins et pour s'adapter à la réalité.

(Scolariser les élèves autistes présentant un T.E.D. – Ministère de l'Education Nationale)

Exemple 1

Lors de la réalisation d'une activité par l'élève seul, celui-ci manifeste agression, colère, automutilation. La tâche est interrompue.

Hypothèses : l'enfant est en demande d'attention, d'aide (les messages transmis par l'enfant : « aide-moi », « viens ici, viens près de moi », « ai-je bien travaillé ? », « c'est trop difficile », « je ne sais pas », « je n'ai plus envie »).

Voici plusieurs pistes pour sortir de la crise :

Ce à quoi on peut penser avant l'apparition du problème de comportement, à partir d'une observation fine :

- Proposer de l'aide pour qu'il achève l'activité seul ;
- Proposer de travailler avec lui ;
- Proposer de changer d'activité.

Ce qu'il faut lui fournir ou ce sur quoi i faut l'étayer :

- Image ou pictogramme représentant « Aide-moi » ;
- Apprendre à demander (si l'enfant peut parler).

Exemple 2

Dans un grand espace vide (cour de récréation, préau), l'élève court partout « en satellite ».

Hypothèses : soit il ne sait pas quoi faire, ne sait pas utiliser le lieu, ne sait pas imaginer, créer, initier une activité ; soit il ne connaît pas le lieu, ou l'entourage ; soit il n'a pas compris ce que l'on attendait de lui (la consigne verbale est éventuellement trop complexe).

Ce sur quoi on peut travailler, pour minimiser l'apparition de tels problèmes :

- Structurer l'espace pour que l'enfant y trouve un sens, sache ce que l'on attend de lui ;
- Si l'espace doit rester dégagé, accompagner l'enfant, lui proposer une activité en l'aidant, éventuellement lui faire réaliser l'activité en le guidant physiquement (en coaction) ;
- Lui apprendre les règles de vie (s'asseoir sur le banc à côté des autres, avec au début un accompagnant physique).

Exemple 3

Dans un lieu connu (classe, salle de motricité), l'élève effectue une activité inadaptée ou socialement difficile à admettre : tourner sans s'arrêter, heurter violemment le dossier du siège sur lequel on est assis, se frotter ou se balancer de façon répétitive sur le tapis que l'on occupe...

Hypothèses : soit il est dans un « temps mort », qu'il ne sait pas occuper, entre deux activités ; soit il ne comprend pas ce qu'on attend de lui ; soit il ne sait pas initier l'exercice seul ; soit les activités sont trop difficiles pour lui.

Ce sur quoi on peut travailler, afin de minimiser l'apparition de tels problèmes :

- Organiser et structurer les « temps morts » ;
- Mettre en place des repères visuels ;
- Accompagner ou faire accompagner physiquement l'enfant lors de l'activité, le soutenir pendant la réalisation de celle-ci par le biais de

coaction ou d'encouragement (ne pas seulement proposer, mais lui « faire faire ») ;

- Adapter l'activité aux compétences de l'enfant. Il est quelquefois nécessaire de tâtonner, car l'élève autiste peut manifester des compétences imprévues (en cas d'échec, revenir au niveau inférieur) ;
- Apprendre à l'enfant à attendre. Expression verbale (« on attend »), et image ou pictogramme à l'appui de cette consigne.

Exemple 4

Résistance physique de l'enfant ou de l'adolescent qui ne veut pas aller quelque part, ou refuse de faire quelque chose.

Hypothèses : soit l'enfant ne sait en réalité pas où il va ; soit le rythme de la journée se trouve modifié d'une façon qui l'inquiète ; soit la situation n'est pas habituelle ; soit l'environnement n'est pas habituel.

Pour l'élève avec autisme, il est nécessaire de rendre les événements prévisibles. On peut pour ce faire :

- Donner à l'élève un emploi du temps personnalisé, en images ;
- Mettre en place des repères visuels (étiquette montrant l'endroit où l'on se rend) ;
- Donner une explication verbale simple et compréhensible par le jeune ;
- Atténuer l'impact de la nouveauté en maintenant l'élève dans la situation la plus proche de celle qui lui est habituelle (attendre sur le banc devant la classe, si l'enfant a coutume de s'y asseoir, dire, puis montrer l'étiquette « on attend ») ;
- Adapter autant que possible la densité du groupe autour de lui, et le niveau sonore.

4. Les apprentissages

4.1 Les difficultés d'apprentissage

L'élève aura tendance à faire des commentaires hors propos
à interrompre les autres
à parler d'un seul sujet
à parler en même temps que les autres

L'élève aura du mal à comprendre le langage complexe
à suivre les consignes
à comprendre les différentes significations d'un mot

L'élève est naïf a du mal à lire les émotions d'autrui
Interprète ce qui se dit au pied de la lettre
a du mal à comprendre les règles d'interaction sociale
a du mal à respecter la distance sociale

L'élève manque de concentration
est désorganisé
est facilement distrait

L'élève manque d'organisation
de coordination motrice

L'élève a des difficultés à comprendre
à résoudre des problèmes
à saisir des concepts abstraits

L'élève est anxieux a une faible estime de lui
a des réactions de rage et pique des crises de colère

L'élève est sensible au son
au toucher

au goût

à l'intensité de la lumière

réagit aux bruits inattendus, soudain

aux sons confus

aux mouvements trop rapides et trop nombreux
des copains

L'élève a plus besoin de temps car il est lent, il passe beaucoup de temps
pour comprendre

s'organiser

planifier son travail

résoudre les problèmes

L'élève peut être atteint d'autres handicaps associés comme

la dyspraxie

l'hyperactivité

l'épilepsie

le surdouement

4.2 Des stratégies à utiliser

Stratégies utilisables en classe

- Utiliser des conversations de bandes dessinées (Gray, 1994) pour enseigner les aptitudes à la conversation liées à des problèmes spécifiques
- Enseigner des aptitudes à converser en petit groupe
- Enseigner les règles et les indices concernant le tour de rôle dans une conversation et le meilleur moment pour répondre, interrompre ou changer de sujet
- Expliquer les métaphores et les mots à double sens
- Encourager l'élève à demander de répéter, de simplifier ou d'écrire les consignes au besoin
- Faire une pause entre les consignes et vérifier si l'élève a compris
- Limiter les questions orales à un nombre que l'élève peut gérer
- Utiliser des images, des emplois du temps et des contes sociaux pour indiquer les changements imminents
- Etablir des attentes et des règles claires en matière de comportement
- Demander aux autres enfants de donner un signal pour indiquer quoi faire
- Encourager les jeux coopératifs
- Avoir recours au système du jumelage pour aider l'élève durant les moments non structurés
- Enseigner les notions de souplesse, de coopération et de partage
- Enseigner à l'élève à maîtriser son comportement
- Modéliser le respect de l'espace personnel d'autrui et mettre cette aptitude en pratique

- Incorporer et développer les activités et intérêts personnels
- Décomposer les tâches
- Utiliser des présentations visuelles, des schémas conceptuels et des descriptions sémantiques
- Décomposer les tâches
- Utiliser des présentations visuelles, des schémas conceptuels et des descriptions sémantiques
- Etablir des séances de travail minutées
- Réduire la quantité de devoirs
- Asseoir l'élève en avant de la classe
- Utiliser des signaux non verbaux pour attirer l'attention de l'élève
- Elaborer un horaire et un calendrier personnalisé
- Dresser une liste des travaux
- Coller des images dans le casier de l'élève
- Tenir compte de la lenteur d'écriture de l'élève au moment de donner des devoirs
- Accorder du temps supplémentaire pour les examens
- Ne pas présumer que l'élève comprend l'information simplement parce qu'il peut la répéter
- Donner des consignes directes et fournir un modèle
- Montrer des exemples du travail final
- Ne pas présumer que l'élève comprend ce qu'il a lu ; vérifier sa compréhension, lui donner des consignes supplémentaires et utiliser des moyens visuels
- Décomposer les tâches en petites étapes ou le présenter autrement

- Eviter de trop parler
- Tirer profit des forces de l'élève, comme la mémoire
- Féliciter l'élève
- Enseigner à l'élève à demander de l'aide
- Utiliser des stratégies d'exercice répétitif
- Avoir recours au jumelage comme les réseaux de soutien par les pairs
- Lui permettre de se retirer brièvement quand il se sent trop envahi par une émotion
- Eviter les sons stressants, dans la mesure du possible
- Réduire au minimum les bruits de fond
- Fournir des occasions et de l'espace pour des périodes calmes

4.3 Communication et langage

Chez l'enfant normal, la communication se développe précocement en s'inscrivant dans un processus de socialisation (doc 10). C'est ce qui fait gravement défaut dans le développement de l'enfant autiste et qui rend l'acquisition du langage plus difficile en termes de sens et d'usage plutôt que de structure.

Pour communiquer « vraiment » il faut savoir à quoi sert la communication et certains autistes doivent l'apprendre.

4.3.1 Les conditions d'accès à la communication

Il s'agit donc tout d'abord de trouver les moyens de développer les conditions d'accès à la communication qui sont entravées dans leur développement (doc 8).

Les objets utiles pour l'observation (doc 9).

Quels sont les moyens de communication ?

- Les moyens de communication non verbale sont les mimiques, le regard, les postures, les gestes et les symboles.
- Les moyens de communication verbale sont la pragmatique, les habilités cognitives, le code linguistique (phonologie, lexique, morpho.syntaxe)

A quoi sert la communication ?

A demander pour obtenir de l'aide, pour exprimer un besoin, des informations, pour avoir un désir

A attirer l'attention

A faire des commentaires

A protester, refuser

A exprimer des sentiments

A offrir de l'aide, des infos

A partager, décrire, nommer

A échanger, raconter, répondre

4.3.2 L'imitation

Comment peut-on montrer que l'imitation peut constituer une sorte de langage ?

Elle peut constituer une sorte de langage par le fait que les enfants sont beaucoup plus attentifs l'un à l'autre lorsqu'ils s'imitent, qu'ils rient beaucoup plus, qu'ils interagissent sur la base d'un thème commun, qu'ils peuvent partager leur attention sur un seul objet (attention conjointe), qu'ils recherchent la synchronie, qu'ils organisent un tour de parole et que donc l'imitation offre deux rôles celui d'imitateur et celui de modèle et que ces rôles peuvent s'alterner.

Ainsi imiter et reconnaître être imité sont des capacités « naturelles » qui peuvent s'exercer chez ceux qui n'en font pas spontanément usage.

Si les enfants autistes sont capables d'imiter et de reconnaître être imités, alors ils devraient pouvoir eux aussi utiliser ce système de communication sans mots. L'intérêt de l'imitation spontanée réside bien dans sa fonction de communication : l'enfant reproduit, regarde l'autre, se rapproche de l'autre, suit l'autre, son rythme et ses postures.

Elle joue donc un rôle dans l'acquisition de savoir-faire pragmatique de communication.

On commencera à imiter l'enfant dans tous ses gestes. Le but premier est d'éveiller la conscience d'être imité. Ensuite, on introduit des variantes dans les actions proposées puis un tour de rôle :

-l'imitation motrice sans jouet ou objet : accompagner une chanson de gestes simples, imiter les mouvements tels que taper dans les mains, faire coucou, imiter les mouvements de la bouche devant un miroir et/ou avec l'aide de photographies, imiter des gestes d'autonomie de la vie quotidienne...

-l'imitation motrice avec jouets et objets : imiter l'utilisation d'objets musicaux, imiter une construction en Duplo, imiter des actions simples telles que se laver, donner à manger...

-l'imitation motrice et sonore : imiter le « coucou » en découvrant les yeux, imiter le « mmm » en se frottant le ventre, imiter des bruits d'animaux avec des animaux miniatures ou un loto sonore...

-l'imitation sonore avec ou sans micro : des bruitages, des syllabes, des mots isolés puis des phrases simples/complexes...

Le tour de rôle : jouer à un jeu de société à deux avec des repères visuels pour signifier ce tour de rôle.

L'intérêt suscité pour l'objet identique (enfant/orthophoniste) et l'incitation au tour de rôle devrait favoriser l'émergence de l'attention conjointe et permettre d'accéder à des niveaux de jeu symbolique plus élaborés, développant ainsi l'accès à la communication pragmatique.

« L'attention conjointe est la capacité de partager un événement, d'attirer et de maintenir son attention vers un objet ou une personne dans le but d'en obtenir une observation commune et conjointe. » Par exemple, pointer vers un objet pour montrer son intérêt.

Il est possible de développer la capacité d'attention conjointe par exemple en touchant l'objet sur lequel nous pointons plutôt que de le faire à distance, en créant des situations où lorsque nous lisons des livres d'images, nous pointons et nommons une image tout en regardant alternativement le livre et l'enfant,

en créant des surprises où nous mettons plusieurs objets qui intéressent l'enfant dans un sac et nous les sortons à tour de rôle, en cachant des objets dans la pièce et exagérer la manière de réagir en regardant alternativement l'enfant et le jouet trouvé ou le pointer et faire une simple remarque verbale telle que « regarde, une auto ! »

Par la suite d'autres comportements associés à l'attention conjointe apparaîtront : regarder ce que l'autre pointe, montrer un objet, pointer, faire des gestes, prendre, donner, répondre à son nom.

4.3.3 Le jeu

Le développement du jeu peut se diviser en quatre étapes principales.

- a- La manipulation simple : dès 4 mois, l'enfant explore son environnement par des jeux de « cause à effet » (le fait de secouer le hochet provoque toujours le même bruit). De nombreux enfants autistes restent « bloqués » à ce stade. Leur jeu est simple, limité, répétitif, stéréotypé.
- b- Le jeu combinatoire : à huit, neuf mois, l'enfant regarde tout et s'intéresse aux objets qui se trouvent dans son environnement. Il fait des combinaisons (c'est-à-dire étudie les rapports qui existent entre les objets). Les enfants atteints d'autisme ont leur « ordre » personnel. S'ils font des combinaisons, c'est plutôt par hasard. Ils ne vont pas vraiment explorer les différentes combinaisons mais plutôt répéter indéfiniment les mêmes combinaisons dénuées de tout sens.

c- Le jeu fonctionnel : à partir de deux ans, l'enfant montre qu'il a compris quelle est l'utilité des objets. L'imitation est acquise. Cette aptitude est très compliquée pour un enfant autiste. La plupart de ces enfants n'acquièrent pas ce niveau nécessaire pour pouvoir jouer de manière fonctionnelle (ils alignent la table et les chaises et essayeront d'en faire une tour).

Ces trois premiers stades ont un avantage pour les enfants autistes car leurs jeux ont une conséquence visible : qu'ils combinent ou qu'ils jouent fonctionnellement, ils modifient la situation et voient les retombées de leur action. Par contre, le stade suivant est moins évident car la perception y est « dépassée ».

d- Le jeu symbolique : les enfants neurotypiques n'ont pas de difficultés à jouer à « faire comme si » alors que les enfants atteints d'autisme qui ont déjà suffisamment de difficultés à assumer la « réalité », peuvent difficilement « aller plus loin que la perception », dépasser le sens littéral.

On pourra renforcer leur capacité de représentation en s'introduisant dans leur jeu, en stimulant leur désir de partager l'intérêt avec autrui.

Les jeux seront d'abord des jeux sociaux interactifs comme des chatouilles, des « coucous », des jeux de bulles, « Jacques a dit »... Puis ce seront des jeux fonctionnels avec des objets où l'enfant devra trouver leurs fonctions avec ou sans l'aide d'une guidance physique, de l'imitation ou des photographies de l'action en réponse aux questions « C'est quoi ? » et « Qu'est-ce que tu fais ».

avec ? ». Enfin, ce seront des jeux symboliques tels que la dînette et la pâte à modeler (mettre la table, faire un gâteau, le couper, le servir aux autres et faire semblant de le manger... avec des objets représentatifs ou des objets de substitution) ou des blocs et des voitures (préparer un circuit avec les blocs, placer des maisons, parcourir le circuit, faire les bruits de voitures en signifiant au départ le début et la fin du circuit...avec des objets représentatifs ou de substitution).

4.3.4 Les émotions

Une des difficultés rencontrées par les enfants atteints d'autisme au sujet des interactions sociales est expliquée par l'hypothèse de la « Théorie de l'esprit » d'Uta Frith.

Lorsque nous observons des états extérieurs, nous essayons de comprendre les états intérieurs. Nous savons que nous sommes capables de « lire » des comportements et des expressions et que nous pouvons émettre des hypothèses sur ce que les gens ressentent, pensent ou envisagent. Nous savons que derrière nos perceptions « littérales » se cachent des idées, des émotions, des intentions, nous avons une « théorie de l'esprit ».

Les personnes atteintes d'autisme arrivent difficilement à lire les émotions, les intentions ou les pensées. Elles ont une « théorie de l'esprit » défectueuse et sous-développée. Seul le comportement est important, le sens qui se cache

derrière ce comportement leur échappe souvent. La personne autiste comprend donc moins que nous et reste sous l'emprise de la perception (doc 11).

Concernant les expressions faciales, de nombreuses recherches montrent que regarder les visages et interpréter leur expression ne provoque pas la même réponse chez les enfants neurotypiques que chez les enfants autistes. Il est difficile pour eux de classer, par exemple, des photos de visages en fonction des expressions émotionnelles.

Leur aptitude « à s'adapter aux autres » sera perturbée mais ils peuvent s'améliorer en apprenant. Toutefois, il est important d'ajouter qu'il y a une grande différence entre le fait de comprendre des sentiments et d'avoir des sentiments. Les personnes atteints d'autisme ont des sentiments mais n'arrivent pas à les gérer.

Par contre, si les situations sont clarifiées au maximum, si les tâches sont adaptées à leurs possibilités et si le matériel est assez explicite alors il y a possibilité de développer des sentiments positifs.

Un travail peut se faire tout d'abord sur l'identification des 6 émotions de base : la joie, la tristesse, la peur, la colère, la surprise et le dégoût. Cette identification se fera sur un mode visuel (photos, images, dessins, pictogrammes par des jeux de lotos, des tris, des paires d'images...). Ensuite, on les reproduira avec des mimiques faciales, on apprendra à les distinguer entre elles, à comprendre leurs causes et finalement à les prédire.

On abordera ensuite les états émotionnels plus subtils comme content/triste ; content/triste/fâché ; fâché/effrayé ; surprise bonne/mauvaise ; dégoûté ; pensif/fatigué...(doc 12).

Pour travailler le lien entre l'évènement et l'émotion qu'il génère, on partira encore de supports visuels comme par exemple des paires d'images. On proposera une émotion et on cherchera, dans un choix d'images, l'évènement ayant pu la susciter.

Supports doc 13

4.3.5 Jeux de langage

La dinette : jeu de faire semblant

Apprendre à faire un repas, mettre la table

Apprendre les noms des aliments

Apprendre le « tour de rôle »

Ranger des images : catégorisation

A partir d'un grand nombre d'images, photos, découpés dans des magazines, prospectus...

Les classer, ranger dans les boites adéquates (ayant une étiquette indiquant la catégorie par images/picto/photos et mots).

Il peut s'agir de trier par couleur, taille, nombre, catégorie, type d'actions...

Lire des émotions

A partir de photos de personnes exprimant des émotions, des sentiments variés tels que la colère, la tristesse, le rire...faire le même type d'exercice que précédemment.

Réaliser des tâches successives : structurer le temps

A partir de recettes de cuisine en ayant les actions et les ingrédients représentés en images et mots.

Donner du sens à une histoire

A partir de cartes, l'enfant doit reconstituer l'histoire en mettant les images dans l'ordre. On écrit en dessous ce que l'enfant dit en l'aidant parfois (qu'est ce qui se passe si le petit garçon lâche le ballon ; il lâche le ballon et ...)

Jeux :

Formes et couleurs

Dessinetto

Le lynx

Mémory

Schubi cartes à replacer

Il est important de rappeler l'importance de la motivation. Pour le motiver on peut lui proposer des renforçateurs primaires (nourriture) pour ensuite proposer des renforçateurs naturels (les chatouillis, les félicitations, bravo...°

Il est également important de fractionner le travail proposé en plusieurs étapes (augmenter le temps de travail progressivement selon ses capacités avec des temps de pauses). On peut utiliser une montre, un timer, un réveil qui sonne...

Il est aussi important de visualiser les différents exercices qui vont être proposés (par picto, images, types d'exercices proposés...)

4.4 Langage écrit

Conscience phonologique

Parfois, la relation graphie/phonie est impossible (quand l'enfant est non verbal). On peut alors travailler à partir de logiciels (entendre pareil/pas pareil en voyant la lettre et une image associée).

Si l'enfant prend goût à écouter une comptine, par exemple, on peut l'adapter en faisant varier des rimes, des sons..

Exemple : Calinoi, mon petit roi
 Calinin, mon petit lapin
 Calini, mon petit chéri
 Calicon, mon petit garçon

On peut, par après, commencer à chanter la comptine et attendre que l'enfant la termine. Il arrivera ainsi à manipuler les unités sonores du langage (syllabes, phonèmes).

4.4.1 Entrée dans l'écrit

L'enfant avec autisme est en général un penseur visuel. Les premières activités proposées sont celles de discriminations visuelles, de tri de mots usuels toujours associés avec une représentation imagée du mot.

Une fois son « capital mots » suffisamment important, il est possible de lui proposer de décomposer le mot entier en unités plus petites. L'identification

de mots portera sur un lexique de plus en plus large. Les exercices de constructions de mots se feront à partir de lettres mobiles sur différents supports : plastique, scratché...Les mots sont toujours accompagnés de leurs illustrations. Les actions sont également photographiées et servent de support pour travailler la construction de phrases avec des images.

Découper les mots en syllabes, sons.

Associer des exercices de graphisme pour chaque son à partir de mots courts connus (toujours couplés avec leur dessin)

Associer des exercices d'identification du son dans les mots

Associer des exercices de discrimination auditive

(cfr site : les coccinelles)

Rappelons que pour un enfant porteur d'autisme, on observe des difficultés

à la planification des tâches

à la mémoire de travail limitée,

aux fluctuations de l'attention et de la concentration.

La progression de l'apprentissage de la lecture doit être personnalisée et cohérente. Son attention est indispensable pour conduire à une concentration suffisante sur l'exercice. Elle ne s'obtiendra que si l'enfant est animé d'une certaine motivation.

On part, par exemple, d'un personnage favori de l'enfant « Petit ours brun »

On obtient l'attention de l'enfant

On montre une image/un mot écrit correspondant

On cache l'image

On demande à l'enfant de prononcer le mot en le regardant (image graphique du mot)

Dessin

Petit ours brun

On découvre la graphie « ou » pour le son /u/ avec des exercices correspondants

Dessin

Maman ours

On apprend la graphie du son « an » et on retrouve le mot « ours »

Dessin

Papa ours

Deux mots dont « ours »

Dessin

Petit ours brun lit un livre

Lire une phrase simple et sémantiquement en lien avec l'apprentissage proposé à l'enfant.

Apprentissage des couleurs « brun » signifié par un carré de couleur

Dessin

Petit ours brun et son chat + autres couleurs

Le mot « ours » peut être mémorisé sans trop de difficultés car il a été vu à chaque fois.

L'enfant aura ainsi un capital de mots simples (ours, petit, maman, papa, lit, livre, un, brun) qui pourront être utilisés pour des fiches d'exercices ultérieurs (par exemple : un travail sur la syllabe « li » qui revient dans deux mots ; le déterminant « un » dont le code grapho-phonologique revient dans « brun »...

Des nouvelles fiches sont réalisées au fur et à mesure et placées dans le classeur. Elles sont toutes revues ce qui fait que le temps de travail pour l'activité lecture augmente, que le stock de mots connus en mémoire augmente ainsi que l'attention et la concentration. Il faudra assez vite modifier l'ordre des fiches dans le classeur pour ne pas que la lecture dépende uniquement de la mémoire visuelle et lexicale mais mobiliser vraiment ses facultés de lecteur déchiffreur.

Des exercices de correspondances entre les lettres et les sons sont à faire aussi afin d'entraîner la décomposition syllabique des mots et la combinatoire. Les exercices faits antérieurement comme frapper dans les mains sur les syllabes contenues par mot, dénombrer sur ses doigts le nombre de syllabes, découper les noms des animaux en syllabes à partir de cartons puzzles, localiser une syllabe, produire un mot commençant par une syllabe donnée ...l'ont également aidé à organiser sa conscience phonographique.

On essaiera de toujours partir de sa motivation pour travailler et étendre le vocabulaire.

Afin de permettre une certaine généralisation, on peut travailler sur des mêmes phrases : Un même sujet fait plusieurs actions

Plusieurs sujets font la même action

Plusieurs sujets font plusieurs actions

4.4.2 Compréhension

L'élève autiste a difficile de comprendre les enchainements logiques et chronologiques et d'effectuer des inférences. Il a des difficultés à faire des liens entre les différents éléments, à traiter les informations et entrer dans l'abstraction et la symbolisation. On peut donc tout d'abord partir de scènes extraites de son quotidien et construire des phrases simples à l'aide d'images. Ensuite on part de certains passages du manuel de lecture et on les traduit en images afin de l'aider à comprendre le sens. Ensuite, on estompe petit à petit les images. L'enfant autiste devra faire l'apprentissage de la signification de bon nombre d'expressions car il a tendance à prendre tout au pied de la lettre. Il a besoin de faire un apprentissage explicite des scripts pour apprendre nos conventions sociales. On peut proposer de jouer un passage d'un livre, utiliser des conversations en bandes dessinées, des scénarios sociaux...La dimension pragmatique d'un texte est également à travailler (qui parle ? à qui ? pourquoi ? dans quel contexte ?...) et lui permettra d'améliorer sa compréhension des échanges personnels dans sa vie quotidienne.

Les émotions des personnages du récit peuvent aussi être travaillées à partir de supports visuels.

On travaillera sur ses habilités à répondre à des questions simples (oui/non) puis de plus en plus complexes ; à résumer un texte lu ; à donner des perspectives (le point de vue des autres, leurs pensées, leurs sentiments...)

4.4.3 Graphisme

Il ne faut surtout pas hésiter à utiliser une guidance physique. Il faut attirer son attention sur la façon de procéder en utilisant des consignes simples et précises (je monte, je tourne, je forme une boucle..) ainsi que des modèles, des prétraçages en pointillés...

5 Les méthodes et systèmes de communication

5.1 La méthode ABA (Applied Behavior Analysis)

Sur la base des travaux de Skinner ((1943), la méthode ABA ou l'Analyse Appliquée du Comportement (AAC) a été développée aux Etats-Unis par Lovaas dans les années 70.

En parallèle, l'équipe de L. Bloom (orthophoniste) et D. Greer menait des travaux sur le développement du langage et a décidé d'appliquer les principes de Skinner à la communication et au langage. L'idée est d'apprendre le langage à un enfant présentant un TED en admettant que plus le langage sera développé moins les troubles comportementaux apparaîtront.

Il existe deux mouvements dans ABA : celui qui touche le comportement verbal (ABA VB) basé sur l'environnement naturel de l'enfant et le jeu et celui plus intéressé par l'aspect « renforcement ».

La méthode ABA consiste à analyser les comportements pour comprendre les lois par lesquelles l'environnement les influence, puis à développer des stratégies pour les changer.

L'ABA se compose essentiellement de deux types d'enseignement :

-l'enseignement « structuré » où l'apprentissage est décomposé en séances et répété en successions rapides (Essais Distincts Multiples) jusqu'à ce que l'enfant réussisse à répondre correctement sans guidance ou aide particulière.

-l'enseignement « incidentale » qui s'applique partout (à l'école, à la maison, à l'extérieur..) et à tout moment possible.

La contingence à trois termes

A : contexte , motivation (stimulus antécédent) -> B réponse (comportement)
-> C (conséquence)

Dans n'importe quelle situation, pour changer un comportement (B réponse), il s'agit d'interrompre la contingence A-B-C. Quelque soit le point interrompu (A, B ou C) dans la chaîne, on aura une modification du comportement. Toute action ou ébauche d'action adaptée est encouragée et renforcée par quelque chose qui plaît à l'enfant. Un renforçateur positif (R+) est quelque chose qui augmente la probabilité d'apparition d'un comportement, il est donc important de choisir le bon R+. Ils peuvent être primaires (nourriture, boisson...), secondaires (bulles, ballon..) ou sociaux (sourire, félicitations...), visés dans le traitement et à la base de la communication.

Face à un enfant verbal, il convient de le renforcer. Dès qu'il fait un son, il va ensuite l'associer à la demande.

Face à un enfant ayant un problème d'accès au langage, on peut se poser la question d'une possible communication alternative. De nombreux cas ont mis en évidence la pertinence de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue des signes (LS) plutôt que l'utilisation unique du PECS qui doit rester une étape préalable à la communication vocale et être utilisé si la LS s'avère impossible. Les signes du PECS ne sont pas un langage contrairement à la LS.

5.2 Le programme TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children).

La division TEACCH a été reconnue officiellement programme d'état aux Etats-Unis en 1972. Eric Schopler en est le fondateur. Ce programme représente un modèle au niveau international et de nombreux pays l'ont repris avec succès.

Les principes de ce programme sont les suivants :

-) La compréhension des sujets se fait à partir de l'observation et non par simple référence à une théorie.

-) L'aide aux personnes autistes demande une adaptation. L'enfant doit s'adapter à son environnement en améliorant ses capacités de communication, de socialisation et son autonomie et l'entourage doit s'adapter aux difficultés du sujet.

-) Le travail réalisé avec la personne autiste repose sur une collaboration entre parents et professionnels et ce afin que les apprentissages réalisés dans un certain contexte puissent être transposés à un autre cadre. Les objectifs à atteindre et les stratégies à mettre en œuvre sont définis en commun, un partage permanent de l'information est nécessaire.

-) Le travail éducatif est individualisé et repose sur un diagnostic et une évaluation précise au niveau du développement de l'enfant, de ses compétences et de ses particularités.

-) L'enseignement proposé aux personnes autistes est structuré. Les systèmes d'aides visuelles sont beaucoup utilisés car ils permettent d'adapter le milieu en le rendant plus lisible.

L'approche est positive et vise la valorisation des potentialités mais avec l'acceptation des déficits.

-) Le travail réalisé avec les autistes s'appuie sur une approche développementale et s'inspire des théories comportementales et cognitives.

-) L'approche des sujets est globale.

-) Les services proposés présentent une continuité et permettent le soutien des personnes pendant toute leur vie.

L'enseignement de ce programme repose sur ces 5 points : l'organisation physique (zones de jeux séparées de zones de travail), les emplois du temps fabriqués à partir d'objets ou d'images, les systèmes individuels de travail, l'organisation visuelle et les routines.

« Les personnes atteintes d'autisme sont des penseurs visuels et apprennent à partir du moment où l'on emploie des méthodes visuelles.. » Temple Grandin.

Il est important de donner du sens par une organisation de l'environnement physique : les espaces doivent être clairement et visuellement délimités en fonction de leur rôle (travail, jeu, repas, groupes..) et avec peu d'éléments de distraction de manière à savoir ce qui est attendu. Une organisation de l'environnement temporel avec des horaires d'activités présentés de façon visuelle (objets, photos, images, dessins, textes) aide à augmenter la prévisibilité. L'organisation de la façon de travailler (gauche/droite, de haut en bas) favorise l'autonomie, et l'organisation de la tâche ou de l'activité (avec le nombre et la durée précisés ainsi que des indices visuels renforcés) permet de comprendre d'emblée ce qui est à faire.

« L'enseignement consiste à créer des environnements visuels qui permettent à la personne qui apprend de construire du sens sans passer par les mots ».

Ce programme se sert des principes de l'ABA.

5.3 Le PECS (Picture Exchange Communication System)

Il s'agit d'un système de communication par échange d'images qui permet de suppléer ou augmenter l'échange de la part des personnes ayant des troubles autistiques ou présentant un déficit de la communication sociale. Il a été créé en 1985 par le DR A. Bondy et L. Frost (orthophoniste). Cette approche intègre les principes de base de l'analyse comportementale appliquée (ABA) mais préconise aussi la personnalisation de la méthode, l'implication des parents et la généralisation des acquis.

Son objectif est d'apprendre à initier de façon spontanée des échanges au niveau de la communication : la personne va choisir quelqu'un et lui demander quelque chose, voire lui faire des commentaires. Le PECS enseigne la communication fonctionnelle et peut favoriser le développement de la parole.

Le programme comporte 6 phases :

-) Phase 1 : L'échange physique

Il s'agit tout d'abord d'établir ce qui attire l'enfant c'est-à-dire ce qu'il désire. Ce sont des objets (jouets, livres, boissons...) que l'enfant cherche ou prend régulièrement. On en crée une image (photo, dessin..).

On commence avec deux entraîneurs. L'un d'eux est placé derrière l'enfant et quand l'enfant tend la main pour obtenir quelque chose (une petite voiture), l'adulte aide physiquement l'enfant à prendre l'image et à la mettre dans la main de l'autre adulte. Celui-ci dit : « tu veux la voiture ! » et la lui donne immédiatement sans demander à l'enfant ce qu'il veut. Progressivement, on élimine l'apport d'aide physique incitant l'enfant à prendre l'image et à la remettre dans la main du second entraîneur. Il s'agit de pouvoir s'adresser à des personnes et initier la communication.

-) Phase 2 : La spontanéité

L'entraîneur s'éloigne progressivement de l'enfant, l'obligeant à faire plus d'effort pour l'atteindre. Il s'agit d'aller chercher l'image, identifier l'interlocuteur et lui demander ce qu'il désire en donnant l'image.

-) Phase 3 : La discrimination

Lorsque l'enfant a appris à utiliser une image avec plusieurs personnes, d'autres images d'objets sont introduites. On ne présente qu'une image à la fois. Ces images sont collées et décollées de son carnet de communication. Ensuite, l'entraîneur disposera deux puis trois puis quatre images et l'enfant choisira celle qui correspond à l'objet qu'il souhaite demander. Il s'agit de choisir parmi plusieurs pictogrammes dans son carnet de communication l'image de ce qu'il désire et s'approcher de son partenaire afin de réaliser sa demande. L'enfant prend l'initiative de l'interaction dans un contexte social approprié.

-) Phase 4 : La structure de phrase

L'enfant créera des phrases simples en utilisant plusieurs images dont celle « je veux ». Il s'agit d'utiliser des phrases simples pour des requêtes spontanées.

-) Phase 5 : Répondre à la demande « Que veux-tu ? »

Il s'agit de pouvoir répondre à la question « que veux-tu ? » et de faire des requêtes spontanées.

-) Phase 6 : Les commentaires adaptés et spontanés

On introduit des questions comme « qu'est-ce que tu vois ? » ou « qu'est-ce que tu as ? ». Il s'agit de réaliser des commentaires et des requêtes par l'intermédiaire de phrases, soit spontanément, soit en réponse à des questions.

Selon une étude sur un groupe de 66 enfants avec autisme scolarisés en classe maternelle ordinaire et âgés de moins de 5 ans, l'utilisation pendant un an ou deux de cette méthode a amené un grand nombre d'enfants à parler. Les enfants qui utilisaient de 30 à 100 images commençaient souvent à parler tout en échangeant les images. D'autres commençaient à parler beaucoup plus tôt et quelques-uns continuaient à dépendre uniquement d'images. Il faut noter toutefois que le pronostic relatif au développement de la communication et de l'éducation pour les enfants atteints d'autisme est aussi fortement lié à leurs aptitudes intellectuelles.

Pour démarrer le système PECS, l'enfant n'est pas obligé d'être à un certain niveau cognitif. Le PECS est utile tant à l'école, qu'à la maison et en communauté. L'apprentissage du PECS a aussi un effet bénéfique quant à la réduction des problèmes de comportement de ces enfants. Il donne à l'enfant le pouvoir de communiquer de manière fonctionnelle, le premier pas étant de demander un objet désiré. Les enfants apprennent aussi, grâce au PECS, l'importance du soutien des autres et aussi à savoir qu'ils peuvent compter sur

une réponse aux messages qu'ils transmettront. Rappelons aussi l'importance d'un encadrement très structuré.

5.4 Le programme Makaton

Le programme Makaton est un des systèmes de communication augmentée le plus utilisé en Grande Bretagne. Il est constitué d'un lexique ouvert comportant un vocabulaire fonctionnel de base (vocabulaire Makaton) qui est enseigné avec des signes et des symboles sous-tendus par le langage oral. Le vocabulaire Makaton a été conçu dans les années 70 par Margaret Walker, orthophoniste, pour apporter une aide de communication à des adultes sourds. Il est développé en France depuis 1996. Il est actuellement proposé aux personnes qui ont des difficultés de communication dues à des difficultés d'apprentissage, des handicaps physiques, des troubles autistiques et autres problèmes spécifiques de communication.

La conception du vocabulaire est basée sur quatre principes :

-) proposer l'apprentissage d'un vocabulaire de base restreint en quantité mais très fonctionnel ;
-) organiser ce vocabulaire en niveaux ;
-) personnaliser le vocabulaire en fonction des besoins spécifiques de chaque sujet ;
-) combiner les différentes modalités de communication qui sont les gestes, les symboles et le langage oral.

Le vocabulaire de base est constitué de 450 concepts et ceux-ci sont répartis en 8 niveaux et un niveau complémentaire. L'enseignement commence par une série de mots qui désignent les besoins quotidiens du sujet et ceux qui sont nécessaires à établir une communication avec d'autres partenaires. Un équilibre est maintenu à chaque niveau entre les substantifs, les verbes et les adjectifs...ce qui permet une communication interactive dès le niveau 1.

Les niveaux offrent une flexibilité d'emploi. L'enseignement du vocabulaire est personnalisé pour chaque sujet et ne seront enseignés que les signes dont il aura besoin. Si une personne n'a ni frère ni sœur, on ne lui apprendra pas ces signes/mots/pictogrammes au niveau 1.

Une priorité est donnée aux signes en début d'apprentissage. Les signes et pictogrammes sont introduits dans le Makaton toujours accompagnés du langage oral.

L'utilisation de ce programme auprès des sujets présentant des troubles autistiques demandera une adaptation des principes d'enseignement à la spécificité des personnes porteuses d'autisme.

La « personnalisation » du vocabulaire introduit devra être fait en tenant compte des « intérêts » et des préférences du patient et on introduira assez rapidement les concepts liés aux émotions.

L'« enseignement planifié » se fera dans des situations quotidiennes ou lors de mise en scène plutôt que dans des situations rééducatives plus formelles.

La « généralisation » des concepts est à surveiller pour éviter d'alimenter les stéréotypies souvent déjà envahissantes.

Le « support pictographique » sera privilégié. Il permettra d'aider à séquentialiser, organiser ou anticiper les activités, ou les situations et aidera à structurer l'environnement. Des supports tels que des photos, images, dessins pourront être introduits avant les pictogrammes qui demandent un accès à la compréhension du symbolisme.

Les signes seront introduits dans un deuxième temps. Ils seront un soutien précieux pour donner du sens au mot et seront d'une aide efficace pour améliorer la compréhension du message verbal. L'utilisation du signe a l'avantage aussi de capter l'attention de l'interlocuteur et permet de ralentir le débit verbal.

Les parents craignent souvent que l'utilisation de signes empêche le développement du langage oral. Or, si le langage doit se développer, l'utilisation de modalités augmentatives ne sera pas un obstacle ni un frein, par contre, en attendant que la communication orale n'apparaisse, on aura mis en place un moyen de communication efficace. Souvent, on a pu remarquer chez les sujets autistes que l'utilisation du signe précède de peu l'apparition des productions verbales. Il faut également se rappeler qu'un grand nombre d'autistes n'accèdera pas au langage oral et le Makaton deviendra alors un moyen de communication alternatif à part entière.

6 Le partenariat parents – école - autres intervenants

« La collaboration engendre la qualité »

Avoir l'intention de travailler ensemble ne suffit pas toujours. Les gens souhaitent généralement collaborer, mais ne savent pas comment travailler ensemble.

Harmoniser les besoins et les exigences des personnes autistes avec ceux de leur entourage est un défi. Et pour que ce défi réussisse, l'entourage doit collaborer. Lorsque la collaboration est bonne, chacun se sent mieux.

Travailler ensemble nous permet d'en tirer des avantages et ne se fait pas seulement par nécessité : l'union fait la force.

Nous devons faire attention car la relation entre les parents et les professionnels est basée, surtout au départ, sur des attentes idéalisées et celles-ci n'ont rien à voir avec la collaboration. Si nous partons de « l'idéal »,

que nous soyons parents ou professionnels, nous ne pourrions jamais atteindre cette perfection.

Nous devons également nous méfier de cette attente généralement non exprimée selon laquelle les parents ou familiers doivent se sacrifier au maximum pour leur enfant autiste. Cela conduit à beaucoup de tensions, de frustrations et de sentiments de culpabilité.

N'oublions pas non plus qu'entre ce qui est accessible sur le plan théorique et réalisable de façon pratique, il existe un terrain de tensions.

Il n'est pas question pour collaborer de viser le plus haut possible mais bien de ramer le mieux possible avec les rames qui existent.

Tant les parents que les professionnels attendent un manuel sur « la collaboration » mais celui-ci n'existe pas car la collaboration commence pour un parent précis, un professionnel précis, pour un entourage propre et concerne surtout un enfant, jeune ou adulte atteint d'autisme unique et concret.

Un modèle de collaboration ne peut jamais être défini parce que les attentes et capacités de chaque parent, de chaque professionnel sont à chaque fois différentes. Prendre en compte ces attentes et ces potentialités sont la première étape de la collaboration.

Une bonne collaboration ne commence pas avec des obligations, mais avec des possibilités et des souhaits.

Une vraie collaboration suppose une relation réciproque :

-les professionnels ne présentent pas ce qu'ils proposent aux parents mais également ce qu'ils en attendent ;

-ils vont échanger sur leurs attentes et leurs possibilités ;

-les parents mettent en évidence ce qu'ils peuvent et ce qu'ils souhaitent alors que les professionnels expliquent comment ils envisagent la collaboration. Il s'agit donc d'apprendre à connaître les possibilités et les attentes de chacun afin que la collaboration soit construite sur un engagement clair et concret.

La collaboration part de possibilités concrètes et des attentes actuelles (ici et maintenant) des parents et des professionnels. Elle signifie assembler des pièces de puzzles appartenant à tous les intéressés, parents, entourage, professionnels, personne autiste.

Travailler avec la personne autiste est moins efficace s'il n'y a pas de travail « ensemble ». La collaboration se construit, ne peut jamais être figée mais, au contraire, est sans cesse en évolution. Il est recommandé d'évaluer régulièrement les accords établis et de les revoir si nécessaire. « Où en sommes-nous maintenant et où allons-nous ? »