

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministre de l'enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
Université Mouloud MAMMERRI de Tiziouzou



Faculté des sciences humaines et des sciences sociales
Département des sciences sociales
Spécialité orthophonie

Thème:

Contribution à l'élaboration d'un programme personnalisé pour un enfant autiste scolarisé dans un milieu scolaire ordinaire

Mémoire en vue de l'obtention de Master en
NEUROPSYCHOLOGIE COGNITIVE

Présentée par :
LYNDA KHELOUFI
ZOHIR DAHMOUH

Dirigé par :
Pr : BELKHIER Omar

Année universitaire 2016/2017

REMERCIEMENTS

Avant de commencer la présentation de ce travail, nous remercions le bon dieu mais aussi nous profitons l'occasion pour remercier au fond du cœur toute personne qui a contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance à notre promoteur professeur Mr Belkheir Omar, pour toute l'aide apportée ainsi que pour sa grande disponibilité.

Nous remercierons aussi les autres membres du jury Mr Azaz Mohamed Zouhir ainsi Mr Samara Mouhamed Smail pour l'honneur qu'ils nous ont fait en acceptant de lire et juger notre travail.

Nous remercions également à nos chères familles ainsi l'équipe pédagogique qui nous ont toujours soutenues et aidées à la réalisation de notre travail.

SOMMAIRE :

REMERCIEMENTS

SOMMAIRE DE TABLEAUX

Liste des abréviations

Introduction

Problématique

Partie théorique :

Premier chapitre : L'autisme

Introduction.....	12
1-Historique de l'autisme.....	12
2-Classification	14
3-Les définitions	15
4-Développement de la communication et acquisitions du langage	
4-1 : Avant la naissance.....	16
4-2 : Chez nouveau né.....	16
4-2-1 : Le développement pré-linguiste (0-12 mois).....	16
4-2-2 : Premiers mots -combinaisons de mots (12-24 mois).....	20
4-2-3 : Période d'explosion du langage (24 mois -4ans).....	21
4-3 : Chez l'enfant autiste, dysfonctionnement au niveau de la communication et	

de l'acquisition du langage.....	22
4-4 : Les signes associant (pathologie fréquemment associées).....	25
5-Signes neurologique	27
6- Le diagnostic clinique de l'autisme :	
6-1 : Examen psychologique.....	29
6-2 : Examen psychomoteur.....	30
6-3 : Examen neuro-pédiatrique.....	30
6-4 : Examen de la communication du langage.....	30
7-Les étiologies	31
8-prise en charge éducative	33
9-Epidémiologie de l'autisme	36

Deuxième chapitre: l'intégration scolaire

INTRODUCTION

1. Intégration ou inclusion ?.....	40
1.1. L'intégration.....	40
1.2. L'inclusion.....	41
1.3. Les niveaux d'intégration.....	42
2. l'intégration des enfants autistes.....	43
3. les apprentissages.....	49
4. La scolarisation :(Définition).....	53
5. l'accompagnement des enfants autistes	55
6. L'emploi du temps du l'élève.....	56
7. La place de l'élève dans la classe.....	57

8. Adaptation pédagogique requise dans les classes d'accueil.....	58
9. Formation des enseignants d'intégration.....	59
CONCLUSION	60

Partie pratique

Troisième Chapitre : Cadre méthodologique

Introduction.....	63
1 : Problématique (rappel).....	64
2 :L'hypothèse.....	64
3 : Les outils de la recherche	64
4 : La méthode de recherche	68
5: présentation du cas	69
6 : Présentation de lieu de stage	71
Conclusion.....	74

Cinquième chapitre: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l' intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique.

Introduction.....	76
Étape 1 : Élaboration du profil de l'élève	
1-1Qu' 'est ce qu'un profil de l'élève ?.....	76
1-2 Le processus d'élaboration du profil de l'élève	76
1-2-1 - Collecte d'information	76
1-2-2- Partage de l'information.....	79

1-2-3- Création du profil de l'élève.....79

1-2-4 L'équipe79

Étape2 : planification pour l'élève atteint de TSA détermination de l'orientation
de la programmation

2-1 Quelles sont les options de la programmation ?.....80

2-2 Comment faire pour déterminer l'orientation de la programmation ?.....82

2-3 Planification83

Étape 3 : Stratégies d'enseignement générales

3-1 Enseigne à l'élève atteint de TSA (trouble du spectre autistique) comment
apprendre.....84

3-2 Enseigner une nouvelle habileté ou activité.....85

Étape 4 : Stratégies pédagogiques pour l'élève atteint de TSA (trouble du
spectre autistique)

1) Interaction sociale.....89

2) Développement de la communication.....91

3) Répertoire limité d'activités d'intérêts et de comportements.....91

4) Caractéristiques secondaires.....92

Conclusion.....94

Chapitre V : présentation et discussion des résultats

Introduction.....96

Présentation du cas97

Résultats du CARS-T.....98

Résultats de la grille d'évaluation99

Résultats de le BREV103

Résultats et analyse des séances :

5-1-Séance 1107

5-2-Séance 2.....108

5-3-Séance 2.....109

5-4-Séance 4110

5-5-Séance 5111

5-6-Séance 6112

5-7-Séance 7112

5-8-Séance 8113

5-9-Séance 9113

Analyse globale des séances114

Conclusion115

Conclusion générale.....117

Sommaire des tableaux

N°	Nom de tableau	Page
01	Présentation du cas	69
02	Présentation du CMP de Bouzeguene	72-73
03	Liste de vérification pour collecte d'informations	78
04	Sommaire des outils de planification	84
05	Tableau recapulatif des items du CARS-T	99
06	Grille d'observation	101-102
07	La BREV	104-105

Sommaire des figures

N°	Nom de figures	Page
01	Présent la collection d'information	82
02	Présent un travail d'équipe pluridisciplinaire	85

INTRODUCTION

Introduction

L'autisme est considéré comme un trouble global du développement, apparaissant généralement avant l'âge de 3 ans et se traduisant par des troubles dans la communication, les interactions sociales et du comportement.

On distingue ainsi généralement les troubles autistiques se caractérisant par un déficit cognitif et intellectuel sévère de ceux qui ne se matérialisent pas par un trouble de l'intelligence. Ces derniers, connus sous le nom spectre autistique (TSA), ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs dans la mesure où ils représentent un cas « atypique » d'autisme au sens courant du terme.

Les sujets porteurs de ce type d'autisme ont des fonctions langagières contrastées avec des pertes de compétences et des déficits qui en se compensant peuvent aboutir à un niveau sensiblement dans la norme. Leur quotient intellectuel de normal à élève leur permet généralement de s'insérer et de suivre une scolarisation quasi-normale. Néanmoins, les troubles des interactions sociales et les comportements stéréotypés, caractéristiques du tableau autistique, restent marqués. Les écoles de l'enseignement public doivent être ouvertes à tous les élèves sans aucune discrimination. L'enfant autiste doit pouvoir s'inscrire dès l'âge réglementaire dans l'école publique de son quartier et c'est à la direction de cet établissement de prendre en charge son dossier pédagogique et non pas à ses parents ou aux associations, c'est un droit constitutionnel. Les enfants souffrant du syndrome peuvent assimiler et suivre le programme éducatif, du moment où les conditions d'apprentissage sont réunies.

L'objectif de notre recherche focalise sur « **La contribution à l'élaboration d'un programme personnalisé pour un autiste scolarisé** », porte sur le droit à la scolarisation des enfants autistes, notamment ceux qui ne présentent pas de déficiences intellectuelles dans des écoles ordinaires comme tout autre enfant normal

de son âge, pour cela nous avons effectué notre recherche dans une école étatique (Frères Abdous) sur une prise en charge d'un enfant autiste avec un programme d'accompagnement personnalisé.

Pour la réalisation de notre recherche sur le terrain, nous nous sommes basés sur la méthode expérimentale, et l'étude de cas pour décrire le développement cognitif et comportemental de cas de notre groupe d'étude, et les changements observés en lui.

Et parmi les techniques de recherche et d'investigation utilisées Dans cette recherche, l'observation clinique et l'entretien, les tests neuropsychologies (**CARS_T, BREV, PEPR, actuellement la dernière version PEP3**).

Notre travail se compose de cinq parties qui se divisent comme

Suit :

-La première partie est consacrée à la théorie qui se divise en deux chapitres

Chapitre I : consacré à l'autisme.

Chapitre II : l'intégration scolaire

La deuxième partie concerne la méthodologie suivie durant notre recherche.

Chapitre III : méthodologie de la recherche : nous avons présenté le lieu du stage ainsi les étapes de notre recherche.

-Dans la troisième partie, est la partie où nous avons présenté le guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique.

Chapitre IV : le guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique.

-Dans la quatrième partie, est la partie où nous avons exposé le cas pratique et l'analyse, ainsi que la discussion des résultats.

Chapitre V: présentation, analyse et discussion des résultats. Enfin, nous avons Clôturé notre recherche par une conclusion.

Le choix du thème

Le choix de notre sujet de recherche s'est dessiné d'emblée ou nous avons découvert l'existence d'un tel handicap, suite aux modules qu'on a étudié en Master I. Le mot autisme de manière générale, nous a inspiré et nous a donné la curiosité d'en savoir plus à ce sujet, en particulier l'autisme léger dans un milieu scolaire ordinaire qui est déjà invisible, et très méconnu, et peu traité, de plus, de nombreux.

Des reportages sont de plus en plus diffusés à la télévision, sur les difficultés rencontrées par les parents dans la vie quotidienne, et leur combat permanent pour scolariser leurs enfants dans une école ordinaire, ou dans un établissement spécialisé. Cette réalité sur la situation des enfants autistes nous a beaucoup inquiétés.

Les objectifs :

- Avoir et obtenir des connaissances plus développées sur le syndrome Autistique.
- permettre la découverte de ce handicap invisible méconnu surtout en Algérie.
- l'envie de traiter ces enfants en milieu scolaire afin de mieux comprendre les comportements et la manière d'être des élèves atteints de ce trouble.
- le manque et la rareté des enfants autistes sans déficience intellectuelle dans les écoles ordinaires
- contribution à l'élaboration d'un programme d'accompagnement personnalisé pour l'enfant autiste scolarisé.

PROBLEMATIQUE

La Problématique et les hypothèses :

1. La problématique :

Des milliers d'enfants naissent partout dans le monde, c'est un heureux évènement pour toute la famille, mais malheureusement certains d'entre eux sont bouleversés et le sourire s'efface de leurs visages dès qu'ils remarquent que le développement de leurs enfants est différent des autres, car ils sont porteurs des troubles, handicaps, ou des maladies plus ou moins graves, qui sont à l'origine de la souffrance non seulement de ces enfants mais aussi de leurs parents et leurs environnement familial et social.

L'autisme ou trouble spectre de l'autisme (TSA), qui est caractérisé par des altérations plus ou moins graves du développement dans les trois domaines; communication verbales et non verbale, interactions sociales, comportements, intérêt et activités qui sont restreints et stéréotypés.

Cette triade autistique apparait avant l'âge de 3 ans. Dans la majorité des cas, le syndrome autistique accompagne un retard mental, dans le cas contraire on parle d'autisme de haut niveau.

En effet, les causes de l'autisme restent mystérieuses, c'est pourquoi il suscite l'intérêt de nombreux chercheurs et professionnels de la neuropsychologie pour arriver aujourd'hui à une vision partagée par l'ensemble de la communauté médicale et scientifique classé comme trouble spectre de l'autisme (TSA), et qui touche 2 pour 1 000 en Algérie selon Dr Hima Fethia en pédopsychiatrie , il est fréquent chez les garçons que chez les filles 1/4.

Bien qu'il n'existe pas de traitement curatif à l'autisme, et en ne peut traiter le mal à la source. Les enfants autistes sont pas fermer à tout apprentissage, et n'empêchent pas que ces enfants puissent bénéficier d'une prise en charge neuropsychologique, institutionnelle, éducative et pédagogique qui doit être précoce et structurée dès l'âge de deux ans. Et aussi un accompagnement

individualisé par une équipe pluridisciplinaire (neuropsychologue, orthophoniste, éducatrice, éducateurs spécialisés, pédopsychiatre, neurologue ou neuro-pédiatre), qui se référant à plusieurs méthodes en s'appuyant sur celle qui est et la plus influente et la plus utilisée dans le milieu clinique Algérien mais aussi chez la plupart des professionnels qu'est le TEACCH élaboré par **Eric Schopler** dans les années 60.

L'Algérie compte 400 000 autistes Selon le professeur Mahmoud Ould Taleb, chef du service de pédopsychiatrie à l'hôpital Drid-Hocine d'Alger dont 360 scolarisés, soit moins de 1%.

Pour la plupart des spécialistes, les personnes présentant un profil d'autisme léger peuvent parvenir à suivre une scolarité et acquérir une certaine autonomie, mais ils garderont un fonctionnement autistique.

Les parents d'enfants autistes sont des détenteurs de l'autorité parentale, ils veillent sur l'éducation, la protection et les soins de leurs enfants autistes. Lorsqu'on parle de l'éducation donc on parle de la scolarisation, l'école est le premier lieu de scolarisation, c'est là que l'enfant appréhende l'autre et forge sa capacité relationnelle, pour entreprendre un parcours d'insertion sociale réussie. L'intégration scolaire, c'est permettre à l'élève de vivre sa scolarité dans l'école de son quartier. Malgré les difficultés liées à ses limites de capacité, l'enfant handicapé est avant tout un enfant comme les autres, avec les mêmes droits. En France l'article 2 de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 rend obligatoire la scolarisation des enfants porteurs de handicaps « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées reconnaissent à tout enfant porteurs de handicaps le droit d'être inscrit dans l'école la plus proche de son domicile qui constituera son établissement de référence ».

En Algérie, la loi n°02-09 du 25 Safar 1423 correspondant au 08 mai 2002 relative à la protection des personnes handicapées. prend en compte l'éducation, la

formation professionnelle, la rééducation fonctionnelle et la réadaptation des personnes handicapées. Les enfants handicapés doivent bénéficier d'une prise en charge précoce. Leur scolarité demeure assurée, nonobstant la durée ou l'âge, tant que l'état de la personne handicapée le justifie (Art 14).

Les enfants et adolescents handicapés sont obligatoirement scolarisés dans les établissements et de formation professionnelle. Des classes et des sections spéciales sont, en tant que de besoins, aménagés à cet effet, notamment en milieu scolaire et professionnel et en milieu hospitalier.

Le ministère de l'éducation a pris l'initiative précédemment d'établir des procédures organisationnelles incluses dans le circulaire ministérielle N°1061 du 08/10/1996 relatif à l'assurance de la prise en charge scolaire des enfants aux besoins éducatifs spécifiques ; et qui insiste sur l'obligation de tenir compte de leurs situations et leur procurer les conditions nécessaires pour l'atteinte de ce que leur permettent leurs capacités.

Cependant, certains établissements scolaires ne respectent pas les procédures réglementaires et ne contribuent pas à faciliter la scolarisation des enfants handicapés, et refusent même de les inscrire, sans parler de la négligence de la prise en charge spécifique, ce qui est considéré comme une violation aux droits de l'enfant et une atteinte à la dignité de cette catégorie d'élèves, ce qui aggrave l'impact psychologique du l'handicap, et met en péril leur intégration dans le milieu scolaire et social.

Le droit à l'enseignement pour tous est garanti par la Constitution, Le décret exécutif n° 06-455 de la loi 04-08 portant lois d'orientation sur l'éducation nationale consacre le droit des handicapés à l'éducation dans les établissements scolaires publics.

L'intégration scolaire des enfants autistes a suivi le mouvement général du droit à la scolarité pour les enfants handicapés. Cependant, l'autisme se distingue

des autres handicaps, car il ne nécessite pas forcément d'aménagement matériel dans l'école comme pour les enfants IMC ou sourds, mais des aménagements humains.

L'intégration pour les autres handicaps ou pour les enfants présentant une maladie chronique invalidante est source d'absentéisme scolaire, comme le diabète, vise en priorité à maintenir un enseignement pédagogique au plus près du milieu sociale qu'est l'école. Dans le cas de l'autisme non seulement un enseignement même adopté est souhaité, mais l'école peut surcroit replis un rôle de socialisation pour ces enfants dont les troubles portent justement sur la communication et des relations sociales.

C'est un espoir pour les parents de voir leurs enfants autistes rejoindre le monde des gens normaux (valides).

A partir de ce qui possède, la question principale qu'on se pose dans le cadre de notre recherche est la suivante :

-Est-ce que la contribution à l'élaboration d'un programme personnalisé pour l'enfant autiste peu l'aider à suivre une scolarité normale dans une classe ordinaire?

Question secondaire :

- Quels sont les meilleures conditions pour l'application d'un programme personnalisé selon son profil pour une scolarité normale avec des enfants valides dit « normaux » dans le milieu scolaire ordinaire?

. Formulation des hypothèses

Afin de répondre aux questions de notre problématique on a formulé les hypothèses suivantes :

L'hypothèse générale :

1. Oui la contribution à l'élaboration d'un programme personnalisé pour l'enfant autiste peu l'aider à suivre une scolarité normale dans une classe ordinaire.

Les hypothèses partielles :

1 chaque enfant autiste scolarisé doit avoir un programme d'accompagnement personnalisé.

2. la scolarité d'un enfant autiste s'assure par la nécessité d'accompagnement par une auxiliaire de vie scolaire(AVS) .

**LA PARTIE
THEORIQUE**

CHAPITRE I

AUTISME

L'AUTISME

INTRODUCTION

L'autisme est un trouble ou bien un obstacle du développement humain sur tous les niveaux soit cognitif, intellectuelles, cote sociale, communication, motrice..... etc.

Ce trouble existe depuis des siècles mais n'était pas reconnu, actuellement grâce à la technologie la compréhension de l'autisme évolue d'une pathologie précédemment considérée comme unique vers un regroupement des différentes troubles aux symptômes communs, aussi distingue les types et les degrés de sévérité des personnes autistiques ce qui amène à parler du « spectre de l'autisme ».

Dans la suite de ce chapitre nous allons apporter les détails concernant ce trouble, commençant par un rappel de son historique aux détails les plus minutieux tels que la classification, la définition, les signes clinique, les signes neurologiques, les différents diagnostics clinique (examen psychologique, examen psychomoteur, examen neuro-pédiatrique, examen de la communication du langage) , les facteurs de risque d'autisme, les étiologies, la prise en charge éducative, epidém iologie de l'autisme.

1-L'historique

Léon Kanner et Asperger ont choisi le terme «Autistique » pour caractériser leurs patients, c'est en référence à « l'autisme » terme probablement introduit en psychiatrie adulte par Eugen Bleuler en 1911, pour décrire un des symptômes majeurs de la schizophrénie consistant à la perte de contact avec la réalité, la rétrécissement des relations avec l'environnement, en conduisant les personnes

schizophrènes à s'exclure de la vie sociale par un mécanisme de repli sur soi, d'où le terme « Autisme » dérive du grec « autos » qui signifie « soi-même » .

Ce terme d'autisme est choisi par Léon Kanner 1943 pour désigner chez certain nombre de cas d'enfants rencontrés, cet état singulièrement différent de tout ce qui était connu.

Depuis 1938 ce terme lui permettait de distinguer ce tableau clinique des entités cliniques préexistantes (en particulier l'arriération mentale).

Les premières descriptions de Léon Kanner et Hans Asperger avaient souligné le caractère potentiellement biologique inné, et en 1943 Hans Asperger a cité que l'autisme l'origine organique.

Mais, par le choix de ce terme déjà utilisé par Bleuler certaines formes d'autisme (notamment les formes légères sans déficience intellectuelle, à l'adolescence ou l'âge adulte) sont encore souvent confondues avec des formes de schizophrénie. (Tarif. C. & Gepner. B, 2014)

Aujourd'hui, les troubles autistiques sont largement reconnus comme faisant partie des troubles envahissants du développement Selon la classification internationale de l'organisation mondiale de la santé (Rapin. N, & Allen. D, 1983)

Adaptée en France dans la classification française troubles mentaux enfants adultes révisé (CFTMEA)-R-2012 comme appartenant aux troubles neuro - développementaux dans la classification internationale de l'association Américaine de psychiatrie (DSM-5,2013).

2-les classifications :

2-1 : Classification internationale des maladies (CIM-10)

Dans la classification internationale des maladies CIM-10, les troubles envahissants du développement (TED) sont classés dans les troubles du développement psychologique, les TED sont un groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts restreint, stéréotypé et répétitif, ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet en toute situation.

DSM-IV :

Les troubles envahissants du développement (TED) sont caractérisés par des déficits sévères et une altération envahissante de plusieurs secteurs du développement-capacités d'interactions sociale réciproques, capacités de communication, ou par la présence de comportement d'intérêts et d'activités stéréotypés.

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

Ces troubles apparaissent habituellement au cours des premières années de la vie, ils sont souvent associés à un certain degré de retard mental, ils sont parfois associés à des affections médicales générales (par exemple : anomalies chromosomique, maladies infectieuses, maladie infectieuses congénitales, lésions structurelles du système nerveux central).

DSM-V :

A remplacé quatre de ces sous-types (troubles autistiques, syndrome d'Asperger, trouble, trouble désintégratif de l'enfance et TED non spécifiés)

Par la catégorie générale « trouble du spectre autistiques » TSA.

Le syndrome de Rett ne fait désormais plus partie du système de classification.

Le DSM-5 ne fait pas la distinction entre ces différents sous types mais spécifie plutôt 3 degrés de sévérité des symptômes ainsi que le niveau de soutien nécessaire.

Dans le DSM-5, seules deux catégories de symptômes subsistent :

-troubles de la communication sociale (les problèmes sociaux et de communication sont combinés).

-comportement restreints et répétitifs.

3- Les définitions :

A l'origine :

Le terme tire son origine du grec « autos » qui signifie « soi-même » et seulement « soi-même », ou assez justement des personnes fortement inhibées qu'elles « se retirent sur elles-mêmes », de façon délibérée pour se protéger d'un environnement qu'elles jugent trop menaçant.

Selon CIM10 (les classifications internationales des maladies) :

Récemment, les classifications internationales des maladies (CIM10) à regroupé les syndromes de l'autisme et les troubles qui lui sont apparents sous le terme TED (troubles envahissants du développement). Ces syndromes sont variés, dans les manifestations cliniques, les déficiences associés, l'âge du début des troubles ou l'évolution. (Christine, P. José, A, 2009, p24)

Selon DSM-5,2013 (La cinquième édition du diagnostic and statistical manuel of mental disorders) :

Il est à noter que les études antérieurs sur l'autisme ont classé ce dernier selon des

sous types tels que : troubles autistiques, syndrome d'Asperger, trouble désintégré de l'enfant et TED non spécifiés. Actuellement le DSM-5 (La cinquième édition du diagnostic and statistical manuel of mental disorders) a remplacé quatre de ces sous types par la catégories générale TSA (trouble du spectre autistique). En effet, celui-ci ne fait pas la distinction entre ces différents sous types mais spécifie plutôt trois (3) degrés de sévérité des symptômes ainsi que le niveau de soutien nécessaire. (DSM-5,2013)

4 : développement de la communication et acquisitions du langage

4-1 : avant la naissance

Le développement du langage chez l'enfant normal commence environ trois mois avant la naissance. À ce moment, le système auditif du fœtus, tant périphérique que central, est déjà fonctionnel.

Durant les heures de veille, tout stimulus acoustique dans la bande de fréquences en question qui atteint 60 décibels (unité logarithmique d'intensité sonore) est traité par le cerveau auditif du bébé à naître.

La perte d'intensité est due à l'absorption d'énergie par le milieu aquatique et la présence du liquide amniotique dans l'oreille moyenne, lequel est évacué à la naissance.

En conséquence le bébé dès la naissance est en mesure de reconnaître la voix de sa mère biologique.

4-2 : chez nouveau-né

4-2-1- : le développement pré-linguistique (0-12mois)

Dès la naissance, le nouveau-né, préparé à écouter durant la période prénatale, est capable de discriminer un éventail important de contrastes consonantiques et vocaliques : que ces contrastes appartiennent ou non au

répertoire de la langue parlé dans son environnement. (Boysson, B.2010, p88). Il possède aussi des capacités réceptives aux états subjectifs des autres personnes et cherche à interagir avec eux par deux moyens de communication : le regard et le sourire.

A) le regard :

Dès la naissance, la mère cherche le regard de son bébé, ces contacts oculaires préparent les conduites de réciprocités des interactions.

Au **troisièmes moi**, les tentatives d'accordage visuel sont initiées par l'enfant et sa vision se stabilise **vers six mois en** suivant la direction du regard de l'adulte à condition que l'objet regardé soit bien visible.

Entre 11 et 14 mois, le bébé réussit à modifier la direction de son regard si sa mère regard un autre objet.

En effet, le regard est une source d'information et de communication. D'ailleurs, plusieurs chercheurs considèrent le décryptage des regards comme une porte d'entrée vers les états mentaux de l'autre (ses émotions, pensées, intentions) et ses attitudes psychologique envers le monde. (Marie, H, 2014, p37)

B) Le sourire :

Le sourire quant a lui commence comme un mouvement réflexe pour devenir une réponse sociale puis instrumental autour de six semaines de la vie du bébé.

Vers l'âge de six mois le rire aux éclats apparait, **vers huit mois** le sourire de l'enfant est fréquemment associé au regard et aux contacts corporels lorsque l'enfant est à l'initiative d'une interaction. (Stern, 1989, P54)

C: des premières expressions vocales au babillage

Outre le regard et le sourire, les expressions vocales du nourrisson sont par

ailleurs présentes dès ses premiers instants de vie, le nouveau-né crie en arrivant au monde.

Durant **les deux premiers mois**, le nourrisson ne produit que sons végétatifs ou réactionnels qui traduisent son bien-être ou un malaise.

Entre deux et cinq mois, le bébé ne vocalisera qu'en position couchée, de ce fait, sa production, faite de (arrheu) et (agueu), regroupera uniquement des sons du larynx ou du velum.

Vers quatre ou cinq mois, il commencera à développer une série de jeux au cours desquels il module la hauteur de sa voix, le niveau sonore, les traits consonantiques : bruits de friction, de murmure nasal (m...), bilabiales roulées (prrr), (brrr), trilles uvulaires (sortes de roucoulement).

Il jouera aussi avec ses articulateurs (claquements de la langue, ouverture puis fermeture de la bouche).

Les premières voyelles apparaissent au cours de cette période, et c'est **vers la seizième semaine** qu'on entendra les premiers rires et cris de joie de l'enfant.

Vers la fin du sixième mois, il peut réussir à interrompre ses vocalisations, un acquis essentiel pour le contrôle vocale en plus d'adapter la hauteur de ses vocalisations sur celles de son interlocuteur.

Entre quatre et sept mois, l'enfant manipule des sons vocaliques, et joue en variant les intonations, les durées, les successions, il devient ainsi de plus en plus capable de produire des effets sonores variés.

Entre six et dix mois, le premier babillage de l'enfant apparaît, caractérisé par la production de syllabes simples telles que les séquences de consonne-voyelle suivantes : (pa)(ba)(ma), celles-ci peuvent être réitérées exemple : (baba) c'est ce qu'on appelle babillage canonique.

Les sons consonantiques en début de syllabes sont très souvent des

occlusives et des nasales, ainsi les sons (p) (b) (t) combinés avant la voyelle(a)forment la base du babillage, jusqu'à dix mois, il est rare d'observer la production d'autres voyelles.

Vers onze mois, les syllabes sont plus nombreuses et plus variées, l'articulation est par ailleurs plus nette. (Boysson. B, 2010, p45)

D:l'accordage affectif

Selon Stern, l' « accordage affectif », base de la communication, atteint à l'âge **de huit ou neuf mois** par le nourrisson, décrit l'expérience subjective partagée par le nourrisson et sa mère. Dans ces moments-là, chacun d'eux reproduit alors la qualité des états affectifs de l'autre sur un ou plusieurs canaux sensori-moteurs.

L'accordage se manifeste lors d'échanges en face à face ou lors d'échanges triadiques en côte à côte soit lors de situations relevant de l'attention conjointe.

E:l'attention conjointe

L'attention conjointe relève du partage d'attention entre deux personnes sur un même objet.

En d'autres termes, l'attention conjointe est présente dès lors qu'il y a une attention visuelle simultanée des deux partenaires (en l'occurrence la maman et son bébé, dans notre cas) à laquelle s'ajoute un va-et-vient des regards entre eux deux signalant la prise de conscience du partage de leur intérêt sur un objet, Ce type d'échange est triadique puisqu'il implique l'adulte, l'objet et le bébé.

Les activités partagées conjointement par l'enfant et l'adulte préfigurent le dialogue et sa mise en place progressive. Elle est donc un des pré-requis de l'émergence du langage. (Bruner, J.1983, p77)

F: le geste de pointage –communication gestuelle

Le pointage est considéré comme un indice de la capacité de l'enfant à orienter l'attention d'autrui puisque par le geste, il initie des épisodes d'attention conjointe. Les gestes de pointage renvoient en outre à deux aspects fondamentaux des échanges interpersonnels :

L'aptitude sociale, soit la capacité à entrer en relation avec autrui, maintenir ou interrompre celle-ci (Schaffer, 1977, p 22)

L'aptitude à comprendre la valeur référentielle d'un signe, s'en servir pour faire référence tout en singularisant un objet sur lequel l'attention est focalisée (Bruner, 1983).

G: l'importance des premiers jeux

Concernant les jeux, trois points importants sont soulevés par Bruner :
Les jeux offrent la première occasion à l'enfant d'utiliser de manière systématique le langage avec un adulte et explorer comment faire quelque chose avec des mots. Il peut ainsi expérimenter « sans conséquences graves » pour lui-même des combinaisons.

4--2-3 : premiers mots /combinaisons de mots (12-24mois)

Bloom (2000) a mis en évidence au cours de différentes expériences que l'enfant comprend une quinzaine de mots avant même de produire ses premiers mots, Ses premières productions ne seront guère parfaites concernant l'articulation et il aura tendance à émettre une forme simplifiée du mot qu'il veut prononcer.

Aux alentours de 15 mois, l'enfant maîtrise une cinquantaine de mots, **à partir de 18 mois**, on note une augmentation significative du vocabulaire de l'enfant, Il est alors capable de nommer les choses qui l'entourent mais n'emploie pas ou très peu de mots appartenant aux classes fermées (soit les articles, les prépositions, les déterminants, les pronoms, les conjonctions, les connecteurs...)

Entre 18 et 24 mois, les premières combinaisons de mots apparaissent : l'enfant peut en effet combiner deux mots.

Selon Clark (2003), c'est à cette période que l'enfant peut formuler des demandes (« veut gâteau », par exemple), poser des questions (« pourquoi tomber ? »), décrire un endroit (« ciseaux, là ») ou contester un état de fait (« pas dodo »).

4-2-3 : période d'explosion du langage (24mois a 4 ans)

A l'âge de deux ans, la production du lexique s'élève à plus de 300 mots.

A la fin de la deuxième année, l'acquisition du langage chez l'enfant s'accélère suite à la production de combinaisons de mots.

De 24 mois au milieu de sa troisième année de vie, l'enfant devient capable de produire des phrases de plus en plus longues, Des formes beaucoup plus complexes de phrases apparaissent au niveau syntaxique notamment.

Le vocabulaire quant à lui ne cesse d'augmenter rapidement durant la troisième année, **entre 23 mois et 30 mois**, l'enfant acquiert 1,6 mot nouveau en moyenne de façon quotidienne. (Pinker, 1994)

Entre trois et quatre ans, l'enfant acquiert un niveau linguistique proche de celui de l'adulte vers quatre ans, A cet âge, l'enfant possède plus de six cents mots.

L'acquisition du langage continue tout au long de l'enfance et atteint son paroxysme lorsque l'enfant a entre huit et dix ans (Pinker, 1994,p 39).

Bien sûr, il n'en demeure pas moins que l'acquisition de certains aspects du langage se poursuit tout au long de sa vie.

L'adulte en effet continue toujours au cours de sa vie à augmenter son lexique de nouveaux items (appartenant typiquement aux classes ouvertes, soit les noms, adjectifs, verbes...)

4-3 : chez l'enfant autiste, dysfonctionnement au niveau de la communication et de l'acquisition du langage

A: L'imitation :

Les enfants atteints d'autisme sont souvent peu curieux et explorent peu le monde qui les environne, Par conséquent, un objet n'est pas source pour eux des interactions destinées à tester tout ce que l'on peut faire et ne pas faire avec celui-ci.

Les enfants autistes reproduisent en effet des échos, en répétant des mots entendus, des gestes vus et ce, sans pour autant avoir une compréhension de leur valeur, Ils sont marqués d'une voix monocorde et d'une absence de regard sur autrui, selon Peeters (1996) : et apparaissent de façon immédiate ou différée sans lien au contexte.

B: Déficit de l'attention conjointe :

Il serait compliqué pour les enfants autistes de porter leur attention, leur regard, vers la personne et vers l'objet. (Houzel, 2005, P21-35).

Selon Mazet et Stoléru (2003), les personnes autistes manifestent un déficit significatif de tous les comportements d'attention conjointe, soit l'alternance des regards, des conduites réceptives et initiatrices du regard et du pointage. (Mazet. Ph,& Stoléru.S,2003,P201)

Au cours de sa première année de vie, l'enfant autiste, contrairement à l'enfant tout-venant, ne réussit pas à entrer dans l'attention conjointe.(Hélène plumet . M, 2014, P66)

C: perturbation des intérêts et des activités

Ces enfants manquent de points de repères dans le monde interhumain où ils évoluent. Quand ils en ont trouvé un, ils ont tendance à s'y accrocher, ce qui va paradoxalement (mais logiquement) leur rendre plus difficile encore la découverte

de ceux qui leur manquent.

Ainsi s'expliquent en général la crainte des changements, la difficulté à anticiper, certaines stéréotypies gestuelles – agitation des mains, balancements d'avant en arrière, postures déséquilibrées...

D: La communication gestuelle et ses déficits

La communication gestuelle des enfants autistes est perturbée.

Les gestes conventionnels (tels que applaudir, hocher de la tête pour montrer son refus...) sont limités et apparaissent peu fréquemment, Cet état de fait atteste l'hypothèse d'un déficit imitatif des enfants autistes.

L'action de pointer est difficile pour l'enfant autiste puisque, selon eux, il n'envisage pas autrui comme un être social, C'est ce qui tend à expliquer la difficulté de l'enfant autiste à effectuer des pointages proto-déclaratifs. D'autres auteurs sont en revanche moins catégoriques : il y aurait des pointages proto-déclaratifs, certes moins nombreux que les pointages proto-impératifs.

Mais, l'enfant autiste préférerait utiliser sa main plutôt que le pointage dès qu'il souhaite obtenir un objet de son environnement. En outre, l'apparition du pointage est plus tardive comparativement à l'enfant tout-venant.

Enfin, les enfants autistes utilisaient de moins en moins fréquemment le geste de pointage passé l'âge de deux ans.

E: Développement du langage de l'enfant autiste

La moitié des enfants autistes n'arrivent pas à développer le langage et chez tous, on observe des troubles de la compréhension verbale.

Chez les enfants autistes, les difficultés dans le domaine langagier portent essentiellement sur la capacité à comprendre et à donner du sens au langage (sémantique) et la capacité à utiliser le langage dans un but communicatif (pragmatique). (Rogé.B, 2002, P36)

F: Babillage et prosodie

Ricks et Wing ont écrit un texte fondateur en 1975 à propos du développement du langage et de la communication chez les enfants autistes au cours des premières années.

Une déviance ou la diminution de la qualité du babillage a été relevée chez 50% des enfants de l'étude. Cette étude a permis de conclure que le babillage n'est pas normal pendant la première année, chez les enfants autistes, les études relatives à ce sujet ont des points de vue divergents.

Selon Hicks (1972), le contour intonatif du pré-langage des enfants autistes ne diffère pas de celui des enfants tout-venant.

Enfin, Baltaxe (1981) affirme que les enfants autistes produiraient des variations de l'intensité tandis que les enfants tout-venant émettraient des variations mélodiques.

G: La formation des syllabes

Les enfants autistes auraient des déficits au niveau des structures syllabiques canoniques : il serait difficile pour eux de combiner les sons afin de former des syllabes.

H: Quelques caractéristiques du pré-langage chez les enfants autistes

Non verbaux

Les enfants autistes qui ne réussissent pas à développer le langage oral ont un pré-langage généralement peu expressif et difficilement décrypté par l'entourage.

Les mères d'enfants autistes identifient avec difficultés les émotions (joie, colère,...) qui émanent des vocalisations de leurs bébés.

I: Si le langage oral émerge

Lorsque le langage apparaît, on relève une complexité et une forme

particulière de celui-ci.

Tout d'abord, il n'est pas utilisé pour communiquer. L'enfant autiste produit des mots isolés, des routines, ou encore des écholalies immédiates ou différées.

Les écholalies immédiates sont prononcées par l'enfant autiste en écho aux propos que vient de prononcer un adulte. Les recherches montrent que plus le langage s'améliore, plus l'écholalie ne diminue (Frith. U, 2010, P 65).

On relève par ailleurs une confusion concernant l'emploi des pronoms, L'enfant autiste aura tendance à dire « tu » au lieu de « je ». Parfois, l'inversion des pronoms est plus facile à expliquer : il peut s'agir de la répétition à retardement d'un énoncé associé à une situation semblable. Par exemple, un enfant autiste peut dire « Est-ce-que tu veux un cookie ? » pour « Je veux un cookie » parce qu'il se met à répéter la phrase utilisée habituellement par les adultes pour lui demander s'il veut un cookie, Il a alors associé cette phrase à l'événement. (Frith,U, 2010,P 68).

4-4 : les signes associés : (pathologie fréquemment associées)

Les enfants autistes présentent différentes anomalies dont l'expression et l'intensité varient d'un individu à l'autre :

***des affections neurologiques :**

Dans l'article « autisme et neurosciences » paru dans la revue médicale suisse en 2006, C.A. Dessibourg évalue à 25% le pourcentage d'autistes ayant un trouble neurologique associé, par exemple : la prévalence de l'épilepsie chez les autistes varie de 10 à 30% selon les études.

***un développement intellectuel différent :**

Le développement intellectuel varie beaucoup selon des personnes et leurs pathologies.

75% des personnes autistes présenteraient un retard mental, cependant on sait

que le développement intellectuel des autistes est très hétérogène avec des résultats médiocres dans certains domaines, et résultats excellents dans d'autres domaines (parfois même supérieure à ceux des personnes en développement normal).

***des anomalies psychomotrices :**

Elles débutent dès le plus jeune âge, les parents relatent souvent avoir remarqué un tonus plus faible chez leurs enfants que chez les autres enfants du même âge, ainsi qu'un léger décalage dans l'acquisition de la tenue de la tête, de la station assise ou de la marche, plus tard dans le développement, une maladresse motrice, une difficulté de coordination des mouvements ou un trouble de la motricité fine (tenu du crayon, graphisme) sont régulièrement rapportés.

***des troubles du sommeil et de l'alimentation :**

Le sommeil est souvent haché, l'enfant se réveille et ne rendort plus : il peut rester ainsi éveillé de longues heures sans bouger ou au contraire en se balançant.

L'alimentation est également perturbée, l'enfant peut présenter une sélectivité des aliments en fonction de leur couleur, leur texture, les moments des repas sont aussi souvent des moments hyper ritualisés (choix de la même place)

***peurs et phobies :**

Des peurs et des phobies qui concernent des domaines particuliers :
Ne pas vouloir toucher du sable, ne pas supporter de manger dans une assiette ébréchée, avoir peur de monter sur un vélo.

***distorsion sensorielle :**

L'enfant autiste doit parfois faire face à une distorsion sensorielle qui touche les sens. On retrouve alors une alternance de moment. L'enfant réagit de manière excessive à un stimulus (il peut crier, se mettre en colère, se boucher les oreilles ou se cacher les yeux) et des moments d'hypo réactivité à des stimuli semblables.

***troubles du comportement :**

Des troubles de comportement parfois spectaculaires peuvent apparaître à la suite d'une frustration ou d'un changement mineur que l'enfant n'a pas la capacité de supporter et qui peuvent entraîner des comportements d'outo-agressivité et d'hétéro-agressivité pouvant aller jusqu'à des séquences d'automutilation (l'enfant se cogne la tête contre les murs, se mord, s'arracher les cheveux). (Agnés, C, 2010, 21-23)

Remarque :

La corrélation avec une atteinte cognitive est confirmée pour au moins 50 % des cas.

L'épilepsie semble attestée chez 30 % environ des personnes autistes, les anomalies globales repérables à l'électroencéphalographie s'avérant encore plus fréquentes. On rencontre enfin dans un peu plus de 10 % de cas des troubles sensoriels.

Un soin tout particulier est actuellement porté en médecine à la vérification de l'audition vocale (sons de la voix parlée) plus encore qu'à celle de l'audition tonale (sons bruts), car la première correspond à la mesure des aptitudes fonctionnelles pour l'interaction langagière.

La réaction apparemment douloureuse à des sons réputés « ordinaires », fréquente chez les enfants autistes, décuple, comme on l'a vu, stress et conduites d'évitement – il importe donc d'en minimiser au moins les origines facilement repérables. (Christine, Ph& José, S, 2009, p15)

5-signes neurologique

Selon des connaissances actuelles sur des différences observées au niveau du cerveau dans l'autisme on a constaté que les parties du cerveau affectées chez certaines personnes atteintes d'autisme comprennent le cervelet (attention et

motricité), l'amygdale (émotions), certaines parties du lobe temporal (langage et perception sociale), et le cortex préfrontal (attention, planification, pensée, et comportement social)

5-1 connectivités anormales dans l'autisme :

Des études génétiques ont montré que les gènes qui augmentent le risque d'autisme sont ceux qui régulent l'équilibre entre activation et inhibition dans les réseaux neuronaux.

Le maintien de cet équilibre est essentiel pour les réseaux fonctionnant correctement, lorsque la connectivité entre les différentes parties du cerveau est faible, comme cela semble être le cas dans l'autisme, il est beaucoup plus difficile pour l'enfant d'apprendre des comportements complexes qui demandent un fonctionnement intégré impliquant plusieurs régions du cerveau.

5-2 : un périmètre crânien plus grand que la moyenne :

Beaucoup d'enfants atteints d'autisme présentent une croissance inhabituelle de la tête.

Les études indiquent que le nourrisson qui va développer un autisme ultérieurement à une tête de taille normale à la naissance, mais qu'il présente ensuite une croissance accélérée débutant vers l'âge de quatre mois.

Cette croissance accélérée est particulièrement évidente dans la phase précoce, la vitesse de croissance diminue ensuite pour revenir à une vitesse plus normale.

La taille de la tête dépend de la taille du cerveau qui se développe à l'intérieur, donc une tête grande dimension abrite un cerveau de grande taille.

5-3 : différences au niveau du cervelet :

Une des données les plus constantes dans l'autisme est le nombre réduit de certains types de cellules présentes dans le cortex cérébelleux, les cellules de

Purkinje.

Il ya 35% á 45% de cellules de Purkinje en moins par rapport á la normale et les études à partir d'autopsies semblent indiquer que ces cellules manquantes n'ont jamais été formées, et que de plus, cette anomalie se produit pendant le développement prénatal du cerveau.

5-4 : différences au niveau des réseaux du cerveau social :

Des études en imageries cérébrale ont montré que le cerveau social ne fonctionne pas correctement chez les personnes atteintes d'autisme.

Le résultat le plus courant est l'activité réduite des régions sociales du cerveau lors de l'engagement de la personne dans des taches sociales.

Une autre donnée de la recherche sur l'autisme est l'incapacité d'une partie du cerveau social (par exemple l'amygdale) a fonctionner en coordination avec une autre partie (par exemple gyrus fusiforme) lors d'une tache sociales.

6-le diagnostic clinique de l'autisme :

Il faut savoir que le diagnostic de l'autisme repose essentiellement sur la clinique, c'est par l'observation pluridisciplinaire des professionnels formés, complété par les observations parentales que va s'établir le diagnostic en se basant sur les critères des différentes classifications énoncées auparavant.

L'approche doit être globale ce qui implique l'examen à la fois de différents secteurs de développement et à la fois des relations peuvent entretenir.

On commence par l 'entretien parental, il recueille la description du développement précoce et actuel de l'enfant. (Hildergarde, V, 2010, p14)

On complétera ensuite par un :

6-1 : examen psychologique

A pour but de déterminer le profil intellectuel et socio adaptatif, il est en général pratiqué par un psychologue clinicien, mais certains aspects de cet examen

peuvent se faire par ou avec le concours d'autres professionnels, notamment infirmiers ou éducateurs spécialisés.

Le profil intellectuel peut être évalué avec certaines adaptations à l'aide de tests non spécifiques de l'autisme : brunet-lézime, échelles de Weschler, k-ABC par exemple, mais il existe également tests spécifiquement conçus pour l'examen des sujets avec autisme, en particulier le PEP-R et L'AAPEP, les capacités socio-adaptatives peuvent être évaluées avec l'échelle de VINELAND.

En fonction des caractéristiques de chaque enfant et des équipes, d'autres tests psychologiques peuvent être proposés, en particulier des tests de personnalité.

6-2: examen psychomoteur

A pour but d'examiner la motricité (globale et fine) les praxies (ensemble de mouvements coordonnés en fonction d'un but) et l'intégration sensorielle, cet examen est en général pratiqué par un psychomotricien.

Le bilan psychomoteur permet de mettre en évidence un niveau de développement dans les domaines perceptifs, cognitifs, et moteur.

6-3 : examen neuropédiatrique

Elle inclut un examen physique de l'enfant avec recueil de paramètres tels que le poids, la taille, le périmètre crânien et un examen neurologique.

L'épilepsie est une pathologie très fréquemment associée à l'autisme (30% des cas), et peut être mise en évidence avec EEG standard avec sieste (électroencéphalogramme).

De même, dans certains cas la réalisation d'un IRM cérébrale morphologique permet de chercher des anomalies associées.

6-4 : examen de la communication du langage

Le bilan orthophonique a pour objectifs d'évaluer précisément les compétences de l'enfant dans les aspects formels du langage (parole et langage sur les versants expressifs et réceptif, et les praxies) et pragmatiques (attention conjointe et autres actes de communication) il pourra évaluer le langage écrit et gestuel.

Ce bilan est nécessaire pour établir un diagnostic d'autisme, les troubles du langage et de la communication étant un des critères diagnostiques.

En effet, pour la plupart des parents, le retard du langage de leur enfant aura été une des premières sources d'inquiétudes.

Notons environ 50% des enfants autistes n'acquièrent jamais de langage fonctionnel.

Les signes les plus fréquemment retrouvés dans le langage d'enfant atteints d'autisme sont de l'écholalie, des néologismes et un usage idiosyncrasique du langage.

Les tests utilisés son fonction de l'enfant, de son âge, et de ses difficultés.
(Camille, F, 2008, p18-22)

Les étiologies :

Ace jour, nul n'a pu individualiser une cause unique à l'autisme et il est probable que plusieurs causes puissent intervenir pour entrainer le développement des signes de l'autisme.

Actuellement, de nombreuses recherches sont effectuées afin de mieux comprendre les mécanismes et l'origine de l'autisme, si elles se sont pas encore abouties a un modèle explicatif global leurs résultats suggèrent fortement qu'il existe des bases neurologique et génétique.

L'idée selon laquelle l'autisme trouverait son origine des troubles de la

relation parent enfant doit être maintenant totalement abandonnée, le risque d'apparition de l'autisme ne dépend pas du niveau social ou éducation de la famille ni de l'origine ethnique. (Marc, B .Olga, CH, 2008, p38)

Les chercheurs sur les causes de l'autisme font appel à des spécialités scientifiques différentes et à des approches variées, sans doute complémentaires.

Voici un bref aperçu des principaux courants de recherche :

L'abord neuropsychologique :

Il cherche à comprendre le fonctionnement cognitif des personnes autistes, trois modèles principaux ont été proposés et étudiés :

Un déficit des fonctions exécutives, c'est-à-dire de l'ensemble des capacités mentales qui permettent à une personne de gérer son comportement, d'initier une action, de la planifier et de l'organiser, d'être flexible face à une tâche, « Une faible de la cohérence centrale » la cohérence centrale est la fonction qui permet de situer une information dans son contexte. D'extraire les informations significatives parmi l'ensemble des informations reçues, et dès les hiérarchiser. Les personnes avec autisme privilégieraient le traitement du détail au détriment du tout.

Elles traiteraient préférentiellement les aspects perceptifs de l'environnement du fait d'une capacité moindre accéder au sens.

Un déficit de la « théorie de l'esprit » il s'agit de la capacité d'un individu à attribuer des états mentaux à soi-même et à autrui.

Cette capacité permet par exemple d'interpréter ou de prédire les comportements d'autrui à partir des désirs, croyances, intentions...Que l'on peut prêter à l'autre, elle permet de se représenter les situations sociales, de mentir, d'anticiper les conséquences de ses actes, cette difficulté expliquerait les troubles de la socialisation de la communication et de l'imagination. (Nathalie. P, 1998, P116)

Des données génétiques :

L'intervention des facteurs génétiques parmi les causes de l'autisme est maintenant reconnue, il s'agirait d'une transmission multi génique complexe.

De nombreux gènes ont été détectés à partir de l'étude des différences entre sujets atteints, sujets apparentés ou sujets sains (gènes candidats qui pourraient être impliqué dans l'autisme).

Actuellement seules les anomalies sur les gènes q21-35 et le chromosome 17q ont été répliquées de manière significative.

Les gènes de la neuroligine, la neurescine SHANK semblent aussi impliqués, affectant la fonction synaptique par dysrégulation de la synthèse protéique.

Les recherches dans ce domaine montrent que le risque d'autisme, est accru dans la parenté d'un sujet autistique par rapport à la population générale.

La méthode des jumeaux montre que la concordance du diagnostic est plus élevée chez les jumeaux monozygotes que chez les jumeaux dizygotes.

Ce qui est en faveur de l'intervention possible de facteurs génétiques dans certains cas d'autisme.

Cependant, cette influence de certains facteurs génétiques n'est jamais exclusive et laisse une large place aux influences environnementales, quelle qu'en soit la nature, il convient par ailleurs de souligner que l'autisme apparaît trois à quatre fois plus chez le garçon que chez la fille.

9-Prise en charge éducative

La prise en charge éducative de l'enfant autiste centrée sur la simple obtention de modification du comportement de l'enfant, dans une perspective béhavioriste et par des méthodes de conditionnement, est parfois pratiquée mais paraît moins souhaitable. (Henriette. B, et Al ,1991, p87)

Dans ce travail nous avons décidé de développer les trois approches qui sont

aujourd'hui les plus répandues et les plus utilisées lors de la scolarité des enfants atteints d'autisme :

***Le programme TEACCH**

Le programme TEACCH (the treatment and education of Autistic and related communication handicapped children) est une des premières méthodes de traitement et d'éducation pour les enfants atteints d'autisme et des troubles du développement.

Schopler et ses collaborateurs l'ont développée dans les années 60 : ce programme est officiellement reconnu en 1972 par l'état de Caroline du Nord.

Cette approche cognitivo-comportementale a pour but de développer l'autonomie de l'enfant en aménageant son environnement. Afin de viser cet objectif à atteindre.

Ce programme va tenir compte du développement de l'autiste, de l'interaction, entre les parents et les professionnels et de la structuration de l'enseignement. (Masson, C, Gassler, V, 2006, p10)

L'autisme dans cette approche n'est pas considéré comme un repli sur soi mais comme une altération du développement ayant des conséquences sur la cognition. (Bruderlein. P, 2006, p10)

L'enfant selon son âge et son niveau de développement doit bénéficier d'un enseignement adapté.

Son programme est mis en place en fonction de ses compétences et des objectifs à atteindre.

La collaboration est très importante entre parents et professionnels, ensemble ils fixent les objectifs et décident des modalités.

Les parents sont considérés comme les « experts » de leur enfant. Schopler et Al,(2002) partent du principe que la structuration du temps et de l'espace va fortement influencer la compréhension de l'enfant sur son

environnement.

Par conséquent, enseignants et parents créent des supports visuels qui permettront à l'enfant de bénéficier d'un enseignement très structure.

Les professionnels doivent porter une attention particulière à la planification de la leçon en sachant exactement où, quand, comment, et avec qui ?

Le programme A.B.A L'ABA: (Applied Behavior Analysis)

Est une approche comportementale qui a été perfectionnée par Lovaas, dans les années 60, ce psychologue a étudié les comportements des personnes pratiquant l'automutilation grâce aux diverses procédures qu'il a élaborées, il dit avoir pu éliminer ces conséquences néfastes au bon développement de la personne.

Il propose alors « d'ignorer les comportements considérés comme nuisibles et de fournir une quantité importante de renforcements positifs pour chaque comportement alternatif approprié ». (Bruderlein. P, 2006, p15)

Les résultats démontrent qu'à l'aide de procédures de récompense et de punition, l'autiste est capable de supprimer les attitudes inappropriées aux yeux de la société « pour Lovaas, tout être humain suit les lois de l'apprentissage et l'enfant atteint d'autisme comme n'importe quel enfant peut apprendre à vivre normalement du moment qu'on lui en donne les moyens ».

L'apprentissage se fait par essais –erreur et se réalise-en suivant le schéma ABC.

En effet **A est l'antécédent**, ce qui crée la situation : **B est Behavior** , **C'est le comportement**, la réaction de l'enfant face à l'antécédent : c'est la conséquence.

L'attitude de la personne qui accompagne l'enfant celle-ci va renforcer positivement l'enfant par une récompense, ou au contraire, le punir par un renforcement négatif. (Leaf,R.&Mceachin,J ,2008,p11)

Le programme PECS et les PECS :

(The picture exchange communication system)

Sont un moyen de communiquer par l'échange d'images, ils sont souvent utilisés par des personnes atteintes d'autisme ayant un langage limité voire inexistant.

L'enfant apprend à s'initier à la communication puisqu'il va être amené à échanger avec l'intervenant, le pictogramme correspondant à ce qu'il désire ou dont il est question.

Ces pictogrammes peuvent représenter des objets, des actions, une idée.
(Bondy,A.&Forst,L, 2002, p14)

10-Epidémiologie de l'autisme

La fréquence exacte de l'autisme est encore mal connue précisément, les estimations actuelles se situent de 1,7/1 000 à 4/1 000 pour l'autisme Typique et de 3 à 7/1 000 pour l'ensemble des troubles envahissants du développement.

Une étude internationale de grande envergure parue en 2008 précise ces données En estimant à 2/1000 la fréquence de l'autisme typique et à 6.6 pour 1000 la Fréquence des Troubles Envahissants du Développements.

L'autisme touche 4 fois plus de garçons que de filles.

Une forme particulière de trouble envahissant du développement est constituée Par le syndrome d'Asperger, qui est proche de l'autisme de haut niveau, mais Avec une absence de retard de langage.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté par synchronisation d'une manière précise et explicite le syndrome de l'autisme par une description générale en commençant d'abord par découvrir les signes, la suspicion, les causes réelles qui confirment la pathologie, diagnostic ainsi que la prise en charge.

CHAPITRE II
INTEGRATION
SCOLAIRE

Introduction

Les enfants autistes ont droit comme les autres à l'éducation ils visent l'épanouissement de la personne, et sa progression vers une vie qui sera la plus autonome possible dans un cadre où l'individu pourra développer ses capacités à communiquer, développer ses compétences et s'insérer dans la communauté sociale en fonction de ces moyens.

Aujourd'hui les enfants en situation d'handicape où avec un déficit ont la possibilité d'être scolarisé dans les écoles ordinaires, le projet pédagogique, bien sûr doit être sur mesure pour correspondre à leur besoin éducatif spéciaux.

1. Inclusion ou intégration ?

Les définitions des concepts d'intégration et d'inclusion divergent chez les spécialistes et dans les lois nationale (loi 02-09) et internationale (CRDPH) dans le terme d'éducation et la scolarisation, il est donc pour nous important de clarifier ces termes. On va appuyer sur quelques auteurs ayant travaillé sur le sujet.

1.1. L'intégration

La notion d'intégration a été comprise de diverses façons lorsqu'appliquée au Milieu scolaire. La notion d'intégration est aussi polysémique dans la mesure où les auteurs qui y recourent l'utilisent à plusieurs fins : tantôt pour déterminer une conception philosophique, tantôt pour désigner un mode d'organisation pédagogique. En plus, le concept d'intégration et le degré d'intégration peuvent ils considérablement varier d'une expérience à l'autre (et donc, d'un écrit à l'autre). Sous le vocable "intégration", on peut retrouver aussi bien le cas de jeunes regroupés à l'intérieur d'une classe "spéciale" dans une école régulière que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. À son tour, le degré d'intégration dans les classes ordinaires peut varier considérablement : elle va de l'intégration limitée à des matières "Périphériques" (éducation physique et arts, par exemple) à l'intégration dans les matières "fondamentales" (langue maternelle et mathématiques) jusqu'à l'intégration totale.

Le concept d'intégration, qui voit le jour dans les années 70, est décrit par le Council for exceptional children comme : « Un concept qui implique des démarches éducatives de placement pour l'enfant différent , basées sur le principe que chaque enfant devrait être scolarisé dans l'environnement le moins restrictif possible à l'intérieur duquel des besoins éducatifs peuvent être rencontrés de façon satisfaisante »

Selon **Moulin (1992)** l'intégration comme étant « un processus profitable à l'enfant différent, qui doit être considéré comme un participant du groupe et de l'activité qui réunit ce groupe ».

Il relève alors l'importance de l'interaction avec les pairs. Toutefois, conscients des difficultés que cela peut engendrer, il continue sa définition « l'enfant handicapé peut être un participant malgré ses difficultés et sans nécessairement suivre le même programme que ses pairs non-handicapés »³.

1.2. L'inclusion

L'inclusion est un concept dont on parle beaucoup aujourd'hui et dont il est question dans les deux avant-projets de lois proposés par Mme Lyon.

Bonvin (2011), à définir l'inclusion comme un idéal. Elle dépasse l'institution scolaire ; il est en effet davantage du ressort d'un projet de société. « L'inclusion évoque un progrès social obtenu non seulement par des réformes rationnelles ou des solutions techniques (par exemple : la différenciation pédagogique), mais par des combats, une modification progressive des mentalités, une évolution lente de la société et de ses valeurs dominantes » Le concept **d'inclusion** reflète plus clairement et précisément ce qui est requis : tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur écoles et classes pré de chez eux (milieu urbain ou suburbain) et pas seulement placés dans le courant général.

Ce concept tend à « placer à temps plein tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier »

Ramel (2011) souligne encore la modalité de la participation pleine aux activités sociales et éducatives de la classe. Lors d'inclusion, il ne s'agit pas d'étiqueter un élève en particulier mais de prendre en considération tous les élèves dont les singularités individuelles diffèrent et de leur proposer des aménagements.

« L'inclusion n'est pas réservée aux élèves ayant des handicaps ou des besoins particuliers. C'est une question d'attitude et d'approche qui suscite chez tous les élèves un sentiment d'appartenance et (...) qui favorise le développement de l'estime de soi de tous les élèves »

Les qualités-clés de l'école inclusive sont celles du réseau de soutien proche, de ses consultants à disposition et d'une priorité donnée aux apprentissages coopératifs. Afin d'anticiper les risques de burnout que peut révéler un tel dispositif l'enseignant est soutenu par une équipe de spécialistes.

Celui-ci se voit alors davantage à être amené à collaborer, Co-enseigner et coopérer

(Ramel et Angelucciet Elliot, Doxey & Stephenson (2004) vont jusqu'à parler d'une culture inclusive dans laquelle toute la communauté scolaire est impliquée. Tout en fixant le but commun : La réussite scolaire passe après le bien-être et la socialisation des élèves.

1.3. Les niveaux d'intégration

Moulin (1992) met en évidence l'importance de distinguer des niveaux d'intégration. Il est effectivement important de savoir ce que l'on attend de l'enfant pour pouvoir fixer des objectifs adéquats et réalisables.

Söder (1980) cité par Moulin (op.cit..) décrit trois niveaux :

- **l'intégration physique.** Les personnes handicapées vivent parmi les autres et non pas comme les autres. L'enfant sera alors physiquement dans la classe ordinaire mais ne participera pas aux activités de la classe.
- **l'intégration fonctionnelle.** Tous les élèves effectuent les mêmes activités. Il peut toutefois s'agir d'activités communes mais dont le programme est adapté pour l'élève handicapé où avec un besoin spécifique. Il s'agit en fait de la différenciation pédagogique.
- **l'intégration sociale.** L'enfant handicapé vit dans la communauté de la classe, établit des liens, joue un rôle, participe aux décisions de la classe, à ses règles.

2. Intégration des élèves autistes

2.1. L'intégration scolaire des enfants autistes :

Schopler et al. (2002) rendent attentifs les professionnels et les parents sur les besoins spécifiques des enfants atteints d'autisme (c.f chapitre 2.5 du travail) mais également sur la nécessité d'effectuer une évaluation des compétences et des connaissances de l'enfant, par exemple à l'aide du PEP-R (PEP-3).

Powell et Jordan, ainsi que Schopler et al. (2002) s'accordent pour souligner l'importance d'élaborer un projet individualisé et de fixer des objectifs pour l'élève qui restent ajustables. Ils donnent également une place importante à la collaboration au sein du projet tout en veillant à la complémentarité des compétences de chacun au risque d'épuisement du milieu scolaire. La spécificité des troubles nécessite deux modalités, celle de la prise en charge individuelle tout en fuser la programmation des scènes individuelles et celle de la prise en charge collective en interaction avec un groupe d'enfants.

Urban&Urban (1994) proposent de manière simultanée ou successive une partie durant laquelle l'enfant se retrouve seul face aux professionnels (enseignant spécialisé, logopédiste, psychologue...) et un moment durant lequel l'enfant va apprendre à vivre en groupe et ré exploiter les compétences acquises En individuel. Les auteurs notent que pour la majeure partie des cas en autisme, l'intégration a pour but d'être principalement sociale.

2.2. Les droits de personnes autistes

Différents organismes ont mis en place des conventions et chartes concernant les droits des personnes handicapées. Ainsi, les Nations-Unies demandent aux états de veiller à ce que les personnes handicapées bénéficient d'un enseignement inclusif (l'éducation inclusive) primaire et secondaire (Art.24). En outre, une charte des droits des personnes autistes a été instaurée dans les pays d'Europe en 1992 par autisme Europe. Celle-ci revendique : « LE

DROIT pour les personnes autistes de recevoir une éducation appropriée, accessible à tous, en toute liberté. »

Les ministères de l'Education nationale et de la Solidarité ont signé, mercredi 03 décembre 2014 à Alger, une convention portant insertion des enfants handicapés légers dans les établissements scolaires ordinaires pour leur assurer un cursus scolaire ordinaire.

Ce cadre juridique vise à définir les conditions d'ouverture de classes spéciales au profit des handicapés légers au sein des établissements scolaires ordinaires", a affirmé la ministre de la Solidarité nationale, de la famille et la condition de la femme, **Mounia Meslem** ajoutant que "le principal objectif de cette insertion est de favoriser la communication entre les enfants à leur différence".

2.3. L'intégration ou l'inclusion des élèves atteints d'autisme(TSA)

L'inclusion relève d'un idéal ; tous les enfants quels que soit leurs différences et incapacités, fréquentent l'école. Le principe de réalité nous oblige à négocier à la baisse. En effet, si nous nous référons aux définitions ci-dessus, l'inclusion d'un élève autiste(TSA) est dépourvue de sens puisque l'inclusion, justement, ne catégorise pas une pathologie mais prend en considération tous les élèves. L'intégration d'un élève autiste a donc pour nous davantage de sens puisque ceux-ci n'auront pas tous la possibilité d'être intégré en classes ordinaires.

L'inclusion est la meilleure réponse connue au handicap autisme parce que l'autisme est avant tout un handicap communicationnel et que le retard de développement des compétences communicationnelles ne peut s'atténuer progressivement qu'en maximisant les échanges et les besoins d'échanges avec des enfants sans handicap (enfants valides) communicationnel. La supériorité des résultats de l'inclusion est attestée par différentes études scientifiques comparant les diverses approches actuelles de réponse au handicap autisme.

L'inclusion permet d'éviter la création de handicaps secondaires et notamment les troubles neuropsychologiques

Engendrés classiquement par l'éducation ségréguée ou une coupure de vie sociale avec les enfants ordinaires.

2.4. Les conditions d'intégration d'élèves autistes en classes ordinaires

La grande question est maintenant de savoir quels élèves pourraient être intégrés en classes ordinaires. Dans la littérature les avis divergent. Les auteurs s'accordent tout de même sur le fait que l'intégration des enfants autistes en classes ordinaires n'est pas envisageable pour tous les autistes et si cela est possible les objectifs différeront au cas par cas prend en considération les besoins spécifiques de chaque enfant autiste. Il n'y a donc pas de règle éducative à appliquer même si tous s'accordent sur une prise en charge précoce et structurée.

Philip et al. (2009) mettent en évidence que si l'enfant a un déficit mental sévère associé à son autisme, il sera alors difficile de l'intégrer en classes ordinaires. Une structure spécialisée sera alors privilégiée. Pour les enfants dont l'intégration pourrait être envisagée et bénéfique, plusieurs auteurs donnent de l'importance à l'aménagement de l'environnement, à une éducation structurée et à la collaboration avec les parents et des partenaires.

Sans faire de généralités, les recherches montrent que l'enseignant, son attitude face à l'intégration ont un rôle important à jouer dans la réussite du processus.

Philip et al. (2009) proposent par exemple de favoriser le visuel à l'auditif, d'utiliser un langage simple et concret. L'enseignant privilégie une méthode d'enseignement guidée, par étapes, progressive dont les tâches proposées seront motivantes pour l'élève et proche de ses intérêts. Les élèves autistes progresseraient donc davantage à l'aide d'un style d'enseignement

plutôt behavioriste. Mais, dans beaucoup de situations proposées au sein des classes ordinaires l'apprentissage par le groupe est favorisé.

Vygotsky a effectivement démontré que c'est en groupe que l'on apprend, lorsqu'un véritable conflit « sociocognitif » se produit. Toutefois, cette interaction est difficilement réalisable avec un élève atteint d'autisme. Il se sent mieux avec l'adulte en individuel qu'avec le groupe-classe. « Ainsi le groupe d'apprentissage n'est-il pas ici premier – il n'est pas ce sur quoi on va s'appuyer en première intention pour enseigner. Il n'en reste pas moins un objectif à atteindre, et on veillera à préserver des moments réguliers d'activités collectives. ».

Amsler (2007), dans son article, ne donne pas l'entière responsabilité de l'intégration à l'enseignant. Elle souligne l'importance du rôle de l'enseignant spécialisé qui intervient dans la classe régulière, de l'apport des pairs et de la possibilité d'assouplissement du règlement scolaire.

Toutefois, **Gerber & Burstejn (2001)** réfutent ce soutien lorsque, cet auxiliaire s'isole avec l'enfant en s'extrayant du groupe-classe. Ils comparent cette pratique à « une mini classe spécialisée ou à une bulle autistique ».

L'intervention doit donc se faire en suivant le groupe classe.

Hameury, Masset, Lenoir & Barthelemy (2006), dans leur recherche, ajoutent en plus des composantes déjà évoquées, l'importance d'une évaluation fine de la situation ainsi que la précision claire des objectifs et des modalités d'accueil. Outre l'environnement, **Amsler (2007)** déclare que l'enfant a également sa part de responsabilité lors du processus d'intégration. Celui-ci doit par exemple pouvoir comprendre l'information verbale, supporter d'être entouré toute la journée par les autres élèves, appréhender la vie sociale avec quelques nuances ou modérer la rigidité de ses propres règlements. Les comportements d'un enfant autiste peuvent s'avérer intrusifs et parfois inadaptés à la vie de la classe. Les enfants atteints d'autisme(TSA) par leurs déficits en communication ne voient pas comment manifester d'une autre manière ce qui leur plaît ou leur

déplaît. Il s'agit alors de replacer le comportement inadapté dans son contexte et d'essayer de comprendre pourquoi il a agi comme cela.

Amsler (2007) propose un système de renforçateurs que l'on retrouve également dans l'A.B.A. Cela me permet de faire le lien avec la recherche de **Bursztein & Gerber (2001)** qui insistent que la prise en charge à l'école doit être suffisamment contenant et structurée pour faire face à des moments d'agitation et d'angoisse.

2.5. Le Projet d'Enseignement Individualisé (PEI)

Moulin (1992) note que pour assurer la réussite d'une intégration quelconque, un programme pédagogique individualisé est primordiale.

Alors que de rares enseignants seraient prêts à remettre en question leur programme scolaire pour favoriser la réussite d'un élève ayant des besoins particuliers, il n'en est pas moins nécessaire. Cela demande une autre vision des normes scolaire, une adaptation et surtout un investissement de la part des enseignants, choses souvent difficiles à accepter de leur part.

Danancier (1999), quant à lui, parle d'un véritable projet pédagogique individualisé. Il prétend que ce projet sous-tend des valeurs prônées par l'institution, l'établissement, le pédagogique, le thérapeutique et pour finalement se centrer sur l'individu, sur ses besoins et ses intérêts. Il doit y avoir ce qu'il appelle une « synergie » interne entre ces différents niveaux. En autisme, plusieurs auteurs s'accordent sur l'importance, voire la nécessité, de fixer un projet individualisé aux besoins de l'enfant. Ils notent également l'importance de la collaboration.

2.6. La collaboration

Plusieurs auteurs se sont posé la question des rapports entre la thérapie et l'enseignement.

« Si certains ont cru à l'avènement possible d'un thérapeute enseignant, d'autres préfèrent souligner la difficulté voire l'impossibilité d'une certaine complémentarité ».

Bonjour & Lapeyre ; affirment même qu'éduquer et analyser ne sont pas compatibles et que forcément l'une de ces actions annule l'autre. L'enseignant aura donc de préférence recours à l'aide d'un spécialiste pour prendre en charge les difficultés de l'enfant car il n'est pas formé en autisme. Le thérapeute cherchera en effet d'abord à comprendre l'histoire de l'enfant alors que l'enseignant va dans un premier temps chercher à aider l'enfant. La complémentarité des compétences est essentielle

Mesibov (1995) met en évidence l'importance de la collaboration entre parents et professionnels afin de définir la meilleure prise en charge possible pour l'enfant. « Bien que l'harmonie entre parents et enseignants soit utile pour tous les enfants, elle devient essentielle chez ceux qui présentent des troubles du développement »

En effet, les auteurs suggèrent aux professionnels de travailler de manière systémique, en considérant l'école, l'enfant et la famille comme un tout, relié. Les projets scolaires, éducatifs et familiaux ne peuvent pas être travaillés de manière séparée. Ces projets doivent être pensés tant en ce qui concerne les savoirs de l'enfant que de sa socialisation. Des réunions sont organisées de manière périodique, durant lesquelles les échanges doivent être efficaces. Les discussions basées sur des récits et des informations pertinentes sont primordiales. La communication entre les professionnels et les parents se doit donc d'être optimale. Les professionnels viseront à respecter un certains nombres de principes tels qu'apporter le soutien nécessaire aux parents, accepter les différents points de vue, les conseiller de façon pertinente et concrète en élaborant des « solutions » à partir de leurs savoirs et répondre aux besoins d'information.

3. Les apprentissages

3.1. L'apprentissage de la lecture

Le fonctionnement cognitif de ces enfants engendre souvent des difficultés à comprendre les textes et ainsi pouvoir faire des inférences, à faire preuve d'abstraction, de symbolisation

Il convient alors de décomposer les activités textuelles en plusieurs étapes, toujours de manière très structurée. Pour chaque enfant, il est nécessaire d'accompagner l'élève à faire des inférences, de travailler sur l'univers du texte, afin qu'il puisse se constituer un capital de scripts (série d'actions stéréotypées que tout le monde exécute à peu de choses près, dans la même situation), percevoir la situation de communication du texte, comprendre les émotions. Ils sont néanmoins souvent très performants lorsqu'il s'agit de retrouver une information précise dans le texte ou d'identifier des mots et à mémoriser ainsi que leur orthographe.

3.2. L'apprentissage du vocabulaire

La grande difficulté de l'élève autiste en vocabulaire est celle de la catégorisation. Il aura de la peine à catégoriser les mots en fonction d'attributs communs et d'en trouver l'hyperonyme. Par exemple, d'associer « tabouret » avec « fauteuil » qui constitue la famille des sièges. Cette compétence de reprise anaphorique est importante pour comprendre un texte et éviter les répétitions lors d'une production. Cette difficulté découle de la problématique de la généralisation

3.3. La production textuelle

L'élève autiste ne rencontre pas tellement de difficultés en orthographe. Toutefois, il peinera lorsqu'on lui demande d'inventer, d'imaginer une histoire ou de résumer (sélectionner l'essentiel et trier l'information). Il a besoin d'un cadre et de supports concrets. Ainsi les projets d'écriture sont d'excellents moyens pour développer cette compétence et de mieux comprendre le monde qui l'entoure.

3.4. Les apprentissages logico-mathématiques

« Les apprentissages logico-mathématiques peuvent, (...), leur apporter des outils de structuration et donc de lisibilité de l'environnement, les aider à structurer leur monde fragmenté »

En général, les enfants atteints d'autisme intégrés en classes ordinaires n'éprouvent pas plus de difficultés que les autres en mathématiques. Ils ont une perception et « une mémoire événementielle souvent développée et un intérêt pour les phénomènes fortement structurés et une tendance à l'observation spontanée de ceux-ci ».

Ils sont très vite intéressés par le système numérique, la composition du calendrier et les différents algorithmes. Ils obtiennent des résultats remarquables en calcul. En géométrie, ils ont une extrême facilité à effectuer des puzzles, à reconnaître le détail, ce qui leur permet d'analyser certaines figures complexes.

Néanmoins, les auteurs notent « des pics et creux de compétences » à certains moments qui sont, non pas en lien avec la notion, mais avec la tâche proposée. Il s'agit alors d'adapter en fonction, tout en prenant garde de ne pas s'attarder que sur les creux mais de valoriser et de ré exploiter ce que l'enfant sait. L'avantage des mathématiques est que souvent ces enfants peuvent se sentir valorisés car ils peuvent aider d'autres camarades grâce à leurs compétences notamment en calcul.

Les mathématiques que l'on connaît actuellement dans les classes ordinaires favorisent le contact avec les autres et le travail en groupe. L'enfant autiste aura donc la possibilité en plus de travailler ses compétences mathématiques de travailler ses compétences sociales. Mais, il est important de ne pas faire de généralités. Il ne s'agit pas, de loin pas, de tous les enfants atteints d'autisme.

Certains s'arrêteront à une connaissance de faits numériques, de comptines sans savoir utiliser un quelconque algorithme. L'auteur note que les enfants intégrés en classes ordinaires vont souvent rencontrer des difficultés

lorsqu'il convient de résoudre une situation nouvelle ou une tâche complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs habiletés. Tout d'abord, la première difficulté va apparaître lorsqu'ils vont devoir tâtonner pour résoudre la situation nouvelle.

Cela peut engendrer du stress ; la situation nouvelle leur fait peur. Pour eux, il est difficile d'admettre qu'ils n'y arrivent pas du premier coup, qu'il y ait un moment de flottement. Il s'agira alors de les accompagner dans leur démarche, de les soutenir et de différencier si nécessaire. Ensuite, la planification du problème en différentes étapes et son anticipation peut s'avérer également source de difficultés. Différentes relances sont alors nécessaires afin de l'aiguiller sans toutefois faire la démarche à sa place. Il faut donc les introduire progressivement et avec beaucoup de prudence, en le sécurisant. Peut-être est-il bien de clarifier avec l'élève le type de tâche, le but de l'activité, l'attente envisagée.

3.5. L'évaluation formative

L'évaluation formative : Beaucoup utilisée en pédagogie spécialisée, est « une démarche indispensable à l'intégration qui tient compte des besoins réels de l'enfant différent. Cette évaluation caractérisée et non normative doit avoir une dimension formative pour les deux acteurs de l'intervention : le maître de la classe régulière et l'enfant handicapé »

L'évaluation formative est un feedback en cours d'apprentissage donné à l'élève en vue de remédier à ses difficultés. Ce mode d'évaluation est essentiel pour les élèves afin qu'ils puissent se situer dans leurs apprentissages. Pour les enfants autistes qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage, il est fondamental d'utiliser une telle démarche. Il convient alors d'énoncer le contenu du retour de manière simple, claire et adaptée au niveau de compréhension de l'élève. « Elle constitue une sorte d'« attention » manifestée à l'élève, lui permettant en retour d'enrichir ses possibilités communicationnelles »

3.6. L'intégration à l'envers

Le tutorat Plusieurs auteurs, soulignent l'importance de préparer les autres élèves de la classe à l'intégration d'un élève présentant un handicap et éventuellement de leur donner un rôle dans le processus : le tutorat.

Tardif (1994) cite l'expérience de **Schopler et al., (2002)**, lors de laquelle il souligne l'importance des pairs pour améliorer les aptitudes sociales chez l'enfant atteint d'autisme. Néanmoins, l'expérience de Schopler et al. (Op.cit..) sous-tendait toujours une interaction mais dans le lieu adapté. C'est-à-dire la venue d'enfants non-autistes dans la classe d'enfants autistes.

Beaudichon, Verba et Winnykamen (1988) cités par **Tardif (op.cit..)** mettent en place le concept « d'interaction de tutelle ». La personne la plus compétente vient en aide à la personne dans le besoin. Il s'agit alors d'une asymétrie de compétences. Dans son expérience, Tardif (op.cit..) a repris ce dispositif de tutelle dans sa classe ordinaire lorsque des enfants atteints d'autisme étaient intégrés. Elle donne de l'importance de procéder en tutelle entre l'enseignant, les élèves et l'enfant autiste. Ceux-ci vont alors développer des connaissances et des savoir-faire. Elle note également la possibilité pour l'expert de développer des « stratégies de transmission d'information » qui sera adaptée en fonction du niveau de l'enfant autiste. Elle souligne l'importance de veiller à ce que les élèves soient formés pour leur rôle en s'exerçant préalablement avec d'autres personnes telles que l'enseignant ou des enfants experts.

« C'est à travers la scolarisation des enfants autistes dans les classes intégrées, avec la pratique de tutorat et les interactions quotidiennes entre enfants autistes-adultes-enfants tout venant que l'on peut véritablement appréhender l'enjeu de l'intégration et le rôle de ces multiples interactions »

4. La scolarisation

C'est une notion qui s'est peu à peu substituée à celle d'emploi du temps par le fait que les pédagogues et les parents d'élèves ont mieux perçu la nécessité d'adapter la gestion temporelle des activités scolaires en fonction des possibilités d'apprentissage dépendant de leur propre rythme.

4.1. La scolarisation en classe ordinaire

La loi n° 02-09 du 25 février 2005 (correspondant au 08 mai 2002) (chapitre 3 de l'éducation) et l'article de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire, ils affirment le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté.

Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S) et sont en droit d'être accompagnés d'une personne ou d'une association durant la réunion qui va valider le P.P.S.

L'accès des enfants autistes (TSA), à l'éducation en classe ordinaire, accompagné d'une auxiliaire de vie scolaire individuelle (AVSI) est une priorité d'action pour ces enfants.

4.2. La scolarisation des enfants atteints de TSA :

La scolarisation des enfants atteints de TSA, initiée depuis 1996 sous formes de projets pilotes, a été généralisée par la loi n° 02-09 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, elle entre dans le système de scolarisation des enfants handicapés.

4.3. Ou scolarise-t-on les enfants atteints de TSA ?

Pour certains enfants atteints de TSA, notamment pour beaucoup de ceux présentant un syndrome d'asperger, le parcours scolaire peut se dérouler en classe, de la maternelle au lycée, parfois jusqu'à l'université

Pour d'autres, par exemple ceux présentant de l'autisme sévère, il est souvent plus adapté de proposer un environnement spécifique adapté à leurs besoins dans un établissement médico-social (institut médico-éducatif) ou sanitaire (hôpital de jour), et d'organiser leur scolarité dans le cadre de l'unité d'enseignement de cet établissement

En fin pour de nombreux enfants atteints de TSA, il est possible d'être scolarisés

- Soit en classe ordinaire en bénéficiant d'un accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire (AVS), à temps plein ou à temps partiel, suivi par un SESSAD. ??

- parcours de formation adapté, une évaluation des soins domicile

- Soit au sein d'un dispositif collectif de scolarisation spécifiquement conçu pour répondre aux besoins particuliers des élèves présentant des TSA (affectif réduit de cinq ou six élèves en moyenne avec un encadrement important :

CLIS (classe d'intégration scolaire spécialisée) à l'école élémentaire UPI (unité pédagogique d'intégration) en collège et en lycée

Certains enfants peuvent également mener une scolarité à temps partagé entre un établissement scolaire et l'unité d'enseignement d'un établissement sanitaire ou médico-social.

4.4. Qu'appelle-t-on projet personnalisé de scolarisation (PPS) ?

Pour garantir un parcours de formation adapté, une évaluation des compétences et des besoins de l'enfant atteint de TSA est réalisée par une équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). En fonction de cette évaluation et du projet de vie et de formation de l'enfant, l'équipe pluridisciplinaire propose un plan personnalisé de scolarisation

(PPS)

Le PPS prévoit des modalités de déroulement de la scolarité, assortis des ménagements nécessaires et coordonnées avec l'ensemble des actions utiles pour répondre aux besoins particuliers de l'élève (actions pédagogiques, psychologique, éducatives, sociales, médicales paramédicale). Il constitue un carnet de route pour l'ensemble des acteurs contribuant à la scolarisation de l'élève et à son accompagnement, et permet d'assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire.

L'organisation de la mise en œuvre du PPS et son suivi ... d'éducation, etc.)

Qui concourent directement à la mise en œuvre du projet. Un enseignant spécialisé du premier ou second degré, 'l'enseignement référent', est chargé d'assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relation avec l'élève dont il est le référent et veille à la continuité et la cohérence de la mise en œuvre de leur PPS.

Le PPS fait l'objet de révisions régulières en particulier lors des transitions entre les niveaux d'enseignement.

5. L'accompagnement des élèves autistes

Il y a aussi des enfants et adolescents autistes scolarisés en classe ordinaires.

5.1. Les Auxiliaires de vie scolaire

Les AVS sont cependant indispensables pour une bonne intégration scolaire de l'enfant, et ce, pour plusieurs raisons :

Rassurer l'enfant, le tranquilliser en cas de panique ou de crise d'angoisse.
Le valoriser quand il réussit, et dédramatiser ses échecs.

L'aider dans l'organisation de son travail (rangement, méthode), le recentrer sur sa tâche lorsque les stimuli extérieurs l'empêchent de se concentrer, ou que l'enfant est a-contextuel dans son discours.

Décomposer les consignes trop longues, reformuler les consignes orales (par exemple lorsque l'instituteur s'adresse au groupe).

Prendre des notes à la place de l'enfant quand il est fatigué ou quand il a des difficultés graphiques importantes, surtout dans les petites classes (CP, CE1 ...).

Prévenir l'enfant des changements à venir.

L'accompagner à la bibliothèque ou dans un lieu calme lorsqu'il est fatigué, saturé, ou que la récréation est bruyante.

L'AVS ne doit bien évidemment pas faire le travail de l'enfant à sa place, mais l'assurer de son indéfectible soutien. Un enfant autiste ou Asperger qui se sent en sécurité, apprécié et valorisé à toutes les chances de bien réussir à l'école.

6. L'emploi du temps de l'élève

Il est organisé par l'équipe de suivi de la scolarisation à partir du projet personnalisé de scolarisation de l'élève son organisation peut retenir une certaine complexité et le temps de scolarisation de l'élève est un temps partiel il convient d'organiser l'emploi du temps de l'enfant ou de l'adolescent de façon que ce temps soit régulier, ainsi, la scolarisation acquiert sa crédibilité à la fois aux yeux du jeune, de sa famille et de l'enseignant qui l'accueille, du temps et de la régularité sont nécessaires pour l'enfant découvrir les lieux, les personnes, les logiques, prendre ses habitudes, investir les activités, les autres élèves ont également besoin de temps et de régularité pour connaître s'habituer à son éventuel comportement « différent » en faire un véritable camarade 2.

De veiller à ce que ce volume horaire prévu par **PSS** soit suffisamment conséquent pour ne pas engendrer des difficultés conséquentes entre l'enfant, l'enseignant et ses pairs, ce repère : localisation, organisation du temps scolaire, identification des interlocuteurs adultes et de leurs fonctions puis progressivement, des logiques de l'apprentissage, il existe en effet sur la question de l'inclusion scolaire (une précaution paradoxale) dont il faut se méfier : on a tendance à rester prudent, à commencer par une scolarisation partielle. Pour augmenter ensuite le temps de scolarité une ordinaire (si tout se

passé bien) .mais comment alors offrir aux jeunes autiste les conditions minimales leurs permettent d'acquérir des points de repères ?

Chacun des enseignants, des temps d'apprentissage qui leur auront (manquée) risquent de déséquilibrer la scolarité à construire, il vont donc mieux le plus souvent favoriser immédiatement les étayages, les félicitation et l'accompagnement pour que l'enfant puisse se faire une idée satisfaisante du milieu dans lequel il est placé, et de sa logique de fonctionnement, si plus tard l'inclusion scolaire trouve parfois ses limites, ce ne devra pas être considéré comme un échec : les premières temps de scolarisation complète en milieu ordinaire auront produit leurs effets bénéfiques en terme de compréhension des logiques d'apprentissage et scolarisation .1

7. La place de l'élève dans la classe

La place (place physique et acception de l'élève) dans la classe a été beaucoup discutée. Les préconisations son diverses concernant la place physique, une place au premier rang, qui parait relever de la simple évidence, pose en fait souvent beaucoup de problèmes à l'enfant. Les informations, notamment sonores, dans leur dos peuvent créés des inconforts sensoriels importants, l'interprétation de certains bruits mouvements peut générer de l'inattention, voire des problèmes de comportements.

C'est pourquoi certains élèves avec autisme préfèrent être au fond de la classe et pouvoir ainsi observer, anticiper, avoir une « vue ensemble » et être plus disponible, beaucoup d'enseignants conseillent également d'éviter de placer l'enfant dans un lieu de passage, ou à côté d'une issue.

Quoi qu'il en soit, il faudra que sa place choisie constante, individualisée (plan de travail et accès aux rangements). Le choix des voisins de l'enfant autiste (élèves ressources) est également extrêmement important : il ne d'agira pas de responsabiliser ces enfants dans un rôle de tutorat pédagogique, mais plutôt de médiateur.

La place de l'enfant, est aussi la manière dont il a été présenté ou dont il s'est lui-même présenté .la nécessité d'un témoignage (par un professionnel, un parent, le délégué d'une association ou une autre personne avec autisme) lors de la présentation de l'enfant à la classe s'avère souvent nécessaire et pertinente.

Cette présentation doit cependant être finement travaillée en amont et intégrer les éléments du contexte (population caractéristique de l'école, etc.).Une implication personnelle de l'enfant lui-même dans cette présentation est une nécessité .il n'y a pas de recettes passe- partout, le naturel et la spontanéité du moment sont souvent la meilleur des solutions.

8. Les adaptations pédagogiques requises dans les classes d'accueil

Une condition qui ressort pour rendre l'intégration d'un enfant autiste viable et profitable dans une classe ordinaire est la possibilité d'introduire des adaptations pédagogiques dans la classe d'accueil. Celles-ci varient en nombre et en nature, selon l'enfant, son niveau intellectuel, et la souplesse du modèle d'enseignement en place. Une altération de la didactique, en principe plus facile, précédera celle du programme, plus réfractaire. Et plus ce dernier se différenciera pour accommoder l'élève atteint d'autisme, plus l'intégration deviendra précaire, voire factice. On sait que dans le cas des autistes de haut niveau, des aménagements relativement mineurs suffisent (Trehin, non-daté), bien que leur insertion sociale demeure problématique. Le cas des enfants moins performants sur le plan cognitif accentue le besoin d'un assouplissement de l'environnement et du régime scolaire. En matière d'adaptations pédagogiques, le recours à l'image et de façon générale au visuel, plus qu'à la seule communication verbale et écrite, demeure un choix obligé. Ensuite, l'accompagnement par un éducateur ou un bénévole, total ou partiel, permanent ou occasionnel, en somme un accompagnement modulé en fonction de chaque enfant, est une mesure nécessaire pour une intégration durable, bien que la mesure soit coûteuse. Enfin, un éventail de mesures de soutien sont possibles (retrait-détente, exercices de

relaxation, scénarios sociaux, retourner à la maison pour dîner, etc.), qui cherchent toutes à sécuriser l'enfant et à l'habilitier à être exposé à l'univers du milieu qui l'accueille. Ainsi, l'information produite par l'environnement ne deviendra pas suffocante parce que trop prégnante, ni envahissante parce que non filtrée. L'esprit analytique de l'enfant autiste aime prendre appui sur chaque élément auquel on l'expose si ces éléments sont proposés en agencement séquentiel.

9. La formation des enseignants d'intégration

En raison de la prévalence actuelle en milieu d'éducation des théories socioconstructivistes auxquelles sont réfractaires les élèves autistes, les apports possibles des pédagogies comportementalistes pour leur éducation sont rarement recherchés. Les enseignants ne les connaissent pas. Certaines, comme l'enseignement direct, explicite ou de précision, que ce soit celui des compétences sociales, émotionnelles autant que scolaires (lire, écrire, compter) constituent des leviers indispensables pour construire l'adaptation ultérieure optimale de ces enfants. Il ne faut pas, et c'est ce qu'évitent les formes «instructionnistes » d'éducation ou de réadaptation, sous-estimer le pouvoir de l'intelligence même limitée et y faire appel par conditionnement, dans une entreprise où les enjeux sont vitaux. À cet égard, les enseignants d'aujourd'hui formés comme ils le sont à l'enseignement socioconstructiviste et enclins à la pédagogie de la découverte (**Giroux et Forget et al., 2001**) ne sont pas au départ de bons candidats pour accueillir des élèves autistes dans leurs classes et les y intégrer. La raison en est simple : dans le perspectif socioconstructiviste, la connaissance est une construction individuelle et dépend d'une médiation sociale, celle de l'enseignant ou d'un substitut ; mais l'apprentissage demeure l'initiative de l'élève. L'enfant autiste a besoin de plus qu'une médiation. C'est une instruction constante qu'il lui faut. De plus, sa capacité d'autonomie, d'exploration, d'essais et erreurs, d'insight, etc. est atteinte tout comme la maîtrise de la théorie de la pensée (être capable de concevoir et de se représenter

ce que les autres pensent). Faute de guidance, d'aide extérieure, de balises et de séquences prédéfinies d'apprentissage, son cheminement restera difficile et la formule de la classe spéciale continuera à prévaloir pour les élèves présentant un trouble autistique de fonctionnement moyen ou bas.

Conclusion

Ce chapitre montre que y'a des aspects liés aux concepts d'intégration d'un enfant autiste ainsi les paramètres d'apprentissage chez ces élèves.

Nous pouvons constater que la prise en charge lors de l'intégration des élèves autistes nécessite un certain nombre de pré-requis et de conditions.

CHAPITRE III
METHODOLOGIE
DE LA RECHRCHE

Introduction

-1 : Problématique (rappel)

-2 :L'hypothèse

-3 : Les outils de la recherche

4 : La méthode de recherche

5: présentation du cas

6 : Présentation de lieu de stage

Conclusion

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons présenter la démarche adaptée dans notre étude, les moyens d'investigation et d'évaluation utilisés, ainsi que le déroulement de la recherche sur le terrain.

Notre objectif dans ce chapitre, est d'essayer de mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche qui est une étape très importante et une meilleure organisation et planification d'un travail scientifique.

Première mention présentera le lieu ou nous avons effectué notre recherche, et enfin la présentation des outils entretiens qui vont nous aider à opérationnaliser nos hypothèses.

-1 : Problématique (rappel)

-Est-ce que la contribution à l'élaboration d'un programme personnalisé pour l'enfant autiste peu l'aider à suivre une scolarité normale dans une classe ordinaire?

-2-1 :L'hypothèse générale :

Ouais la contribution à l'élaboration d'un programme personnalisé pour l'enfant autiste peu l'aider à suivre une scolarité normale dans une classe ordinaire.

2-2 Les hypothèses partielles :

1. chaque enfant autiste scolarisé doit avoir un programme d'accompagnement personnalisé.
2. la scolarité d'un enfant autiste s'assure par la nécessité d'accompagnement par une auxiliaire de vie scolaire(AVS)

3. Les outils de la recherche : Nous avons appliqué certaine nombre d'outils clinique pour réaliser notre étude auprès des autistes et ces outils la sont :

3.1Le CARS-T :

Présentation du CARS-T :

Il s'agit d'une échelle D'EVALUATION DE L'AUTISME INFANTILE ((Childhood Autism Rating Scale : C.A.R.S.T). (Voir l'annexe 1)

Elaborée par Eric SCHOPLER PH.D. Robet J.REICHLER M.D., Barbara ROCHEN-RENNER PH.D en () et a été adaptée et traduis en français par Bernadette Rogé.

Le **CARS-T** permet d'observer le comportement de l'enfant au niveau des domaines suivants :

- I. Relations sociales
- II. Imitation
- III. Réponses émotionnelles
- IV. Utilisation des corps
- V. Utilisation des objets
- VI. Adaptation au changement
- VII. Réponses visuelles
- VIII. Réponses auditives
- IX. Gout –Odorat-Toucher (réponses et modes d’exploration)
- X. Peur, anxiété
- XI. Communication verbale
- XII. Communication non verbale
- XIII. Niveau d’activité
- XIV : Niveau et homogénéité du fonctionnement intellectuel.
- XV : Impression générale.

Cet outil permet aussi de situer le degré de l’autisme chez l’enfant (voir les résultats de l’application de la CARS-T, P.

3.2. Présentation de la grille d’observation

GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation auprès des enfants autistes (T.S.A) élaboré par Madame **Valérie curcroi** enseignante spécialisée au centre CRAF en 2010 elle évalua (voir l'annexe 2) :

3-1-Les interactions sociales

3-2-Modes d'expression et de communication

3-3-comportement

3-4- Aptitudes scolaires

3.3-BREV ET LA MODE D'EMPOI

Batterie conçue par des neuropédiatres, neuropsychologue, orthophoniste, et statisticiens.

Elaborée par **CATHERINE BILLARD ET al.** Il s'agit d'un outil de base pour réaliser un examen neuropsychologie clinique chez l'enfant et n'est pas un test de mesure du QI. (Voir l'annexe 3)

La BREV est la première batterie de dépistage qui permet d'évaluer les fonctions cognitives, langagières mais aussi non langagières des enfants.

Les items de cette BREV et la méthode d'application :

1-Mémoire des chiffres (demander à l'enfant de répéter les chiffres après une fois qu'on les dites, exemple: 2-1/3-7-9 /4-2-8-7-3-9)

2-Phonologie (demander à l'enfant de répéter les mots après une fois qu'on les dites, exemple : bafI, cheulapu, crébospa, crodé)

3-Lexique/évocation /lexical (demander à l'enfant de la dénomination des objets voir dans l'annexe « 4 »).

4-Expression syntaxique (demander à l'enfant de répéter la phrase après une fois qu'on les dites exemple : « la fille a été interrogée par le robot)

5-Fluence verbale (demander à l'enfant de dire tous les animaux qui les connaissent pendant une durée de 60secondes)

6-Compréhension syntaxique (demander à l'enfant de désigner et de dénommer les couleurs et les formes voir des l'annexe « 5 »).

7-Graphisme (demander à l'enfant de redessiner quelles que formes voir l'annexe « 6 » exemple : losange, dessin8, dessin9, dessin10, dessin11, dessin12)

8-attention visuelle soutenue (demander a l'enfant de coché sur le chiffre 3 pendant une durée de 60 secondes et compté les nombre d'erreurs l'exercice voir l'annexe « 7 »

9-Fonctions exécutives : planification (donner un aberrante pour l'enfant selon son âge voir l'annexe « 8 »

10-Discrimination visuelle (demandé a l'enfant de nommer les objets qui il les voit dans l'image voir l'annexe « 9 ».

11-Complétion de formes (demandé à l'enfant de complète les formes voir l'annexe « 9 »

12-Mémoire : rappel
(mots, emplacement, phrases et graphisme)

13- Attention sélective motrice : test de contrôle et test de conflit

14-Méta phonologie

15-Lecture

16-Calcul et traitement des nombres (demander à l'enfant des compté ou de traité le nombre voir l'annexe « 10 »

17-Orthographe

4-Méthodologie de la recherche :

1. La méthode :

Notre étude consiste à évaluer les potentialités cognitives de l'enfant autiste scolarisé d'un milieu ordinaire, pour cela nous avons suivi les étapes de la méthode expérimentales qui permet de répondre a notre problématique a travers.

2. Recherche expérimentales

On appelle méthodes expérimentales les méthodes de recherche qui permettent aux chercheurs de contrôler un certain nombre de variables afin de confirmer ou d'infirmer une hypothèse.

La méthode expérimentale crée une situation relativement artificielle au sein de laquelle l'observation et la collecte des données sont facilitées. On peut faire des expériences en laboratoire, ou des recherches sur le terrain.

En psychosociologie, en sciences sociales et en sciences de l'éducation, on pratique souvent une forme d'*expérimentation sur le terrain*. On peut, par exemple, mesurer l'efficacité relative de diverses formules pédagogiques. On obtient alors des résultats fiables bien que toutes les variables impliquées ne soient pas toujours faciles à contrôler. Les variables parasites sont la principale difficulté des études expérimentales de terrain, précisément parce que le chercheur n'a pas de contrôle

sur elles. Malgré tout, bien des problèmes intéressants ne peuvent être étudiés rigoureusement que si l'on a recours à l'expérimentation sur le terrain.

Lorsqu'une relation significative est constatée entre deux variables, il se peut que ce lien ne puisse être expliqué par l'impact de la variable indépendante sur la variable dépendante, mais plutôt par l'intervention d'une variable cachée: on appelle «variable parasite» une telle variable (parce qu'elle «parasite» la variable indépendante).

5-Présentation du cas :

Le choix de l'échantillon de la recherche est selon le but et la disponibilité de cas au terrain qui se compose d'un seul cas.

Cas	Degrés autisme	Age chronologique	Sexe	QI RAVEN	Année de P.E.G
Adel	31.5	8ans	Garçon		

- nous avons un seul cas porteur de l'autisme
- le degré de l'autisme léger
- La langue kabyle (née dans une société kabyle)

6: Présentation de lieu de stage

A) La pré-enquête :

La pré-enquête est la phase préliminaire du lancement d'une enquête, elle

permet de recueillir des données et les informations concernant notre sujet d'étude.

D'avoir des renseignements sûr place de sujet d'étude, aussi de cerner le thème de recherche et vérifier sa faisabilité.

Cette étape nous permet aussi de se rapprocher auprès de l'ensemble des personnes concernées par le sujet, mais qui peuvent nous aider d'enrichit l'étude et les lectures sur le sujet afin de dresser un portrait du contexte dans lequel s'incérera notre étude en ciblant le projet des questions afin de mieux comprendre et faciliter la formation des hypothèses.

Notre pré-enquête portant sur le thème de recherche « Contribution a l'élaboration d'un programme personnalisé pour un autiste scolarisé dans un milieu scolaire ordinaire », s'effectue dans le but de confirmer notre question de départ afin d'arriver a une question de recherche au niveau de cette établissement.

Nous avons commencé notre recherche par l'école frères Abdous vu que le cas est scolarisé dans cette école, nous avons demande un accès a cette école.

Après l'obtention de l'autorisation d'accès, tout en se présentant étudiant(e) en orthophonie spécialisée en neuropsychologie master II de l'université de Mouloud Mammeri, en vue d'obtention d'un diplôme de fin de cycle, nous avons procédé à la confirmation de notre thème de recherche.

Parmi les sujets traités, nous avons trouvé un enfant scolarises dans une école ordinaire.

Durant notre période nous avons assisté au déroulement de la scolarisation de l'enfant autiste en sa classe.

Ce qui nous a motivés à continuer notre stage pratique au niveau de cet

établissement.

B) Le lieu de stage :

Notre recherche a été effectuée au sein d'établissement primaire **Frères Abdous d'Azazga** ainsi l'association **AHLA** (Association des Handicapés et Leurs Amis) de la Daïra de (**BOUZGUENE**).

Présentation d'établissement : école primaire Frères Abdous

L'école se situe au centre ville de la Daira d'Azazga, elle a été créée en **1984**.

L'école compte aujourd'hui plus de 160 Élèves, chaque classe contient un nombre d'élèves qui peut aller de 25 jusqu'au 30

La superficie de l'établissement 2610 M₂.

Présentation de l'association :

L'Etablissement CMP de Bouzeguene a été créé puis géré par l'Association des Handicapés et Leurs Amis de Bouzeguene « AHLA » avec le partenariat de la commission européenne et 04 APC de la Daïra de Bouzeguene et l'assemblée populaire de la wilaya de Tizi-Ouzou en 2008, situé au village d'ait sidi amar .c'est un centre spécialisé qui accueille pendant 5 (cinq) jours par semaine de 08H30 à 15H00 des enfants, des adolescents et même des adultes inadaptés mentaux (différents et en difficulté) issus de différentes communes de la daïra d'azazga et de bouzeguene

Présentation Ressources humaines :

	Catégorie professionnel	NB
Personnel Educatif	Educateurs spécialisés	05
	Animateur de dessein travaux manuels	02
Personnel Thérapeutique	Psychologue clinicien	02
	Orthophoniste	02
Personnel Médical	Médecin Généraliste	En lien avec la santé scolaire
Personnel Administratif	Secrétaire de gestion	01
	Gestionnaire Administratif et financier	01
Direction	La directrice	01
Services généraux	Agent d'entretien	01
	Cuisinière	01
	Aide cuisinière	01
Personnel professionnel	Formatrice de jardinage	01

<u>Locaux</u>	<u>Nombres</u>
ateliers éducatifs	05
Bureau pour entretien individuels psychologique	01
bureau pour entretiens individuels orthophoniques	01
Infirmierie	01

Chapitre III : Méthodologie de la recherche

Bureau pour la gestion administrative et financière	01
salle pour Psychomotricité	01
cantine d'une capacité de 70	01
Atelier pour la petite enfance	01
atelier pour travaux manuels et couture	01
serre et un jardin	01
Cuisine	01
Magasin	02

Conclusion

Ce chapitre méthodologique nous permet d'assurer une meilleure Organisation à notre travail de recherche, comprendre le déroulement de la Démarche expérimentale et connaître la nécessité de l'étude de cas dans la recherche en Neuropsychologie mais aussi apprendre l'utilisation des techniques à Suivre dans l'analyse de contenu des cas.

LA PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE IV
METHODOLOGIE
D'ELABORATION

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

Introduction

Ce chapitre présente un guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique dont la source est le guide canadien intitulé « à l'appui des écoles favorisant l'inclusion ». Notre guide contient trois étapes importantes. Comme première étape, on cherche à élaborer le profil de l'élève, quant à la seconde étape, il s'agit de faire une planification et détermination de l'orientation et programmation pour l'élève atteint du trouble du spectre autistique. La dernière étape consiste à une application des stratégies d'enseignement générales.

1-1 Qu'est ce qu'un profil de l'élève ?

Le profil de l'élève est le résumé de ce qu'on sait à propos de l'élève, de ce qu'il faudrait savoir et des besoins prioritaires en matière d'apprentissage qui guideront l'élaboration d'un plan éducatif personnalisé (PEP). (Citoyenneté et jeunesse, 2006, 9).

1-2 le processus d'élaboration du profil de l'élève

Le processus d'élaboration du profil de l'élève comprend les phases qui figurent ci-dessus :

1-2-1 - collecte d'informations

Compiler les renseignements à jour au sujet de l'élève et détermine les informations manquantes et les données requises, pour préparer le profil de l'élève, évalué ensuite l'élève en fonction de champ d'expertise.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

Pour la collecte d'informations il faut se poser les questions suivantes :

- Que savons-nous ?
- Que devons-nous savoir ?
- Quelles sont les informations qui nous manquent ?



Figure présente la collection d'informations

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

Aspect	À faire	Qui	Notes	Fait
Caractéristiques principales				
Social				
Communication				
Modèle de répétition des comportements/ intérêts/activités				
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel				
Anxiété				
Résistance/colère				
Résolution de problèmes/autonomie				
Approches				
Autres				
Audition				
Vision				
Médical				
Dentaire				
Cognitif/adaptation				

Tableau : liste de vérification pour collecte d'informations

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

1-2-2- partage de l'information

Lorsque les membres de l'équipe terminent leur évaluation, ils en communiquent les résultats à leurs coéquipiers, ce qui leur permet de créer ensemble un profil plus complet de l'élève.). (Citoyenneté et jeunesse, 2006,11).

1-2-3- création du profil de l'élève

Le profil de l'élève résume ce qu'on sait de cet élève en particulier, y compris les données d'évaluations formelles et informelles, et indique les besoins prioritaires en matière d'apprentissage qui orienteront l'élaboration d'un PEP. Une fois le profil de l'élève terminé, l'équipe aura en main l'information nécessaire pour prendre des décisions quant à la programmation éducative appropriée pour cet élève.

1-2-4 L'équipe

C'est en fonction du profil de l'élève et des ressources disponibles à l'école ou dans la division scolaire qu'on détermine qui fera partie de l'équipe. En général, cette équipe est formée :

- d'un gestionnaire de cas TSA.
- d'une équipe scolaire, dont les membres sont responsables de la planification et de la prise de décisions au quotidien.
- d'une équipe de soutien qui collabore avec l'équipe scolaire concernant l'élaboration et la mise en œuvre du plan éducatif.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

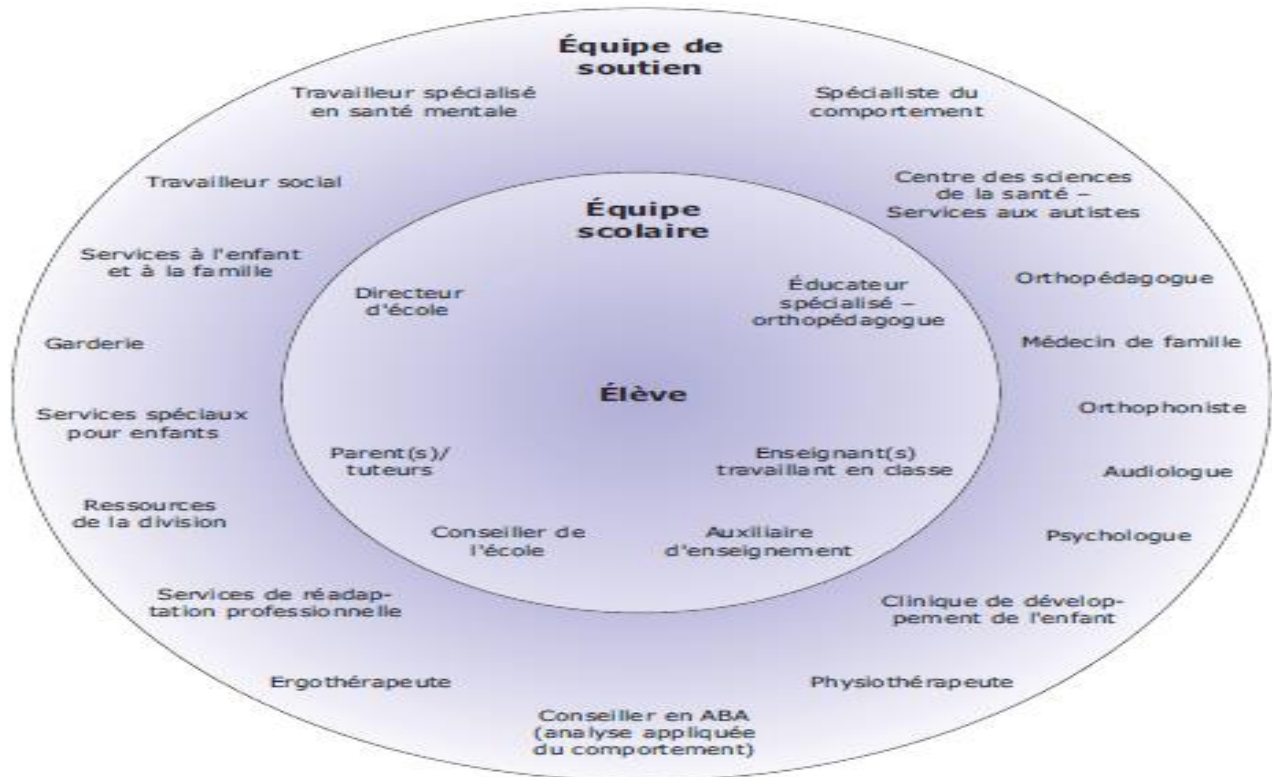


Figure : représente un travail d'équipe (pluridisciplinaire)

Étape2 : planification pour l'élève atteint de TSA détermination de l'orientation de la programmation

2-1 Quelles sont les options de la programmation ?

D'après ce que nous avons constaté l'étude et l'analyse de profil de l'élève est le point de départ, pour orienter l'équipe pluridisciplinaire dans la détermination des options de la programmation les plus appropriées.

Parmi les études que nous avons élaborée dans notre recherche celle qui

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

était faite à MONITABO (ville au Canada) dont nous avons bénéficié et exploité leurs méthodes de programmation.

Commençant par les options de la programmation comprennent les suivantes :

A) Programmes d'études provinciaux intégrant un enseignement différencié (sont remis aux éducateurs par éducation, citoyenneté et jeunesse Manitoba)

La signification du terme méthode d'enseignement différencié :

Souvent, l'enseignant utilise l'enseignement différencié pour la planification des leçons, l'enseignement et l'évaluation des progrès.

L'avantage c'est que c'est une méthode qui convient à tous les élèves. Sa souplesse permet de mobiliser les élèves

Atteints de TSA par l'emploi de stratégies et de matériels pédagogiques, et des méthodes d'évaluation complémentaires de leurs points forts et de leurs intérêts particuliers. (Éducation et Formation professionnelle Manitoba.1996 p23)

B) programmes d'études provinciaux avec des adaptations.

L'adaptation consiste à apporter des changements dans les méthodes d'enseignement, les processus d'évaluation, le matériel pédagogique ou les produits destinés à l'élève. (Éducation, formation, 2001, p17)

Ces changements touchent notamment les aspects suivants :

-Le milieu physique

-Le milieu social

-Les affections et projets

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

-les représentations

-Le soutien organisationnel

-Les tests d'évaluations

C) programmes d'études modifiés.

Les modifications sont des changements apportés à ce que l'on enseigne à l'élève.

Les programmes ont été changés ou simplifiés de façon à s'adapter au niveau actuel de développement cognitif ou adaptatif de l'élève. (Éducation, formation 1995, p18)

D) programmation individualisée.

Les programmes individualisés sont des expériences éducatives hautement personnalisées et efficaces, qui tiennent compte des besoins d'apprentissage uniques de l'élève atteint de TSA.

2-2 Comment faire pour déterminer l'orientation de la programmation ?

La programmation devrait être déterminée par le profil de l'élève, ensuite on examinera le niveau actuel de performance de l'élève Adel (notamment sur le Plan cognitif) et ses besoins d'apprentissage prioritaires et choisira les options de programmation qui correspondent à son profil.

La programmation doit être élaborée en tenant compte de tous les domaines, en particulier le développement social et de la communication.

Ce point est particulièrement important chez les élèves qui peuvent obtenir

Une partie ou la totalité des résultats d'apprentissage prescrits dans le programme d'études provincial.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

2-3 Planification

Dans notre recherche, après avoir déterminé l'orientation de la programmation, nous avons utilisé l'information du profil de l'élève pour élaborer un plan personnalisé pour lui .

De plus, pour obtenir une bonne planification nous avons respecté les procédures suivantes :

- une description du niveau de développement actuel et des besoins de l'élève.

- Les résultats d'apprentissage personnalisés (fondés sur les besoins répertoriés) que l'élève doit atteindre dans une période précise.

- une description de la façon dont les résultats seront atteints, notamment l'utilisation des ressources et des mesures d'appui et l'endroit où l'élève suivra son programme :

- Les rôles et responsabilités des personnes touchées.

- les détails du monde d'évaluation des progrès.

- Les processus de planification utilisés par les équipes scolaires et les organisations externes sont résumés au tableau suivant :

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

<i>Étape</i>	<i>Outil de planification</i>	<i>Participants</i>
Transition vers l'école (du préscolaire au primaire)	Plan d'action visant à faciliter la transition Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, et Secrétariat de l'enfance et de la jeunesse, <i>Lignes directrices sur l'entrée à l'école des enfants ayant des besoins spéciaux</i> , 2002.	<ul style="list-style-type: none"> • Parents • Personnel du milieu préscolaire ou de la garderie • Représentants d'organisations extérieures • Représentants de la division scolaire ou de l'école d'accueil
École	Plan éducatif personnalisé (PEP) Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, <i>Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4)</i> , 1998.	<ul style="list-style-type: none"> • Équipe scolaire, dont les parents et l'élève • Équipe de soutien • Représentants d'organisations extérieures
Transition vers la vie adulte (du secondaire à la vie communautaire)	Plan éducatif personnalisé (PEP) Plan personnalisé de transition (PPT) Référence : Éducation et Formation professionnelle Manitoba et Secrétariat de l'enfance et de la jeunesse, <i>Lignes directrices relatives au soutien du processus de planification de la transition – élèves ayant des besoins spéciaux qui atteignent l'âge de 16 ans</i> , 1998.	<ul style="list-style-type: none"> • Équipe scolaire, dont les parents et l'élève • Équipe de soutien • Représentants d'organisations extérieures

Tableau : Sommaire des outils de planification

Étape 3 : Stratégies d'enseignement générales

3-1 Enseigne à l'élève atteint de TSA (trouble du spectre autistique) comment apprendre :

Les élèves atteints de TSA(trouble du spectre autistique) ont besoin d'apprendre comment apprendre avant de pouvoir commencer a acquérir des nouvelles habiletés, d'après ce que nous avons constaté sur le terrain pour bien

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

réussir à aider l'élève atteint de TSA à développer ces compétences fondamentales, il importe d'essayer de mieux connaître l'élève, d'établir un lien avec lui et de gagner sa confiance afin d'appliquer ces stratégies.

A) Faire le lien entre certains gestes et des renforçateurs précis.

L'enfant autiste a parfois besoin d'apprendre à faire le lien entre un comportement ou une action et un renforçateur précis, et à établir les liens entre des gestes et des renforçateurs en explorant son environnement physique et social, et apprendre à répéter les gestes associés à des conséquences agréables.

Et pour relier cet action à un renforçateur particulier, l'élève atteint de TSA doit apprendre que d'abord je fais ceci, et ensuite j'obtiens cela, quand l'élève comprend le lien entre d'abord ceci ensuite cela, l'enseignement peut se dérouler plus facile.

B) Enseigner l'interaction.

L'élève atteint de TSA doit apprendre qu'il existe au moins un adulte qui sera son interprète auprès du monde extérieur et pourra décoder les signes qui viennent du monde extérieur pour lui ainsi que l'adulte peut être davantage qu'un outil utile et que l'interaction avec les autres peut être agréable, amusante.

Pour les élèves qui n'ont pas de lien étroit avec un adulte clé à l'école et dont l'éventail d'activités préférées est très limité, il faut réserver du temps dans la journée pour proposer une activité où ils pourront s'amuser et faire le lien entre le plaisir et la compagnie d'un adulte.

C) Enseigner l'attention conjointe et la concentration.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

Les enfants atteints de TSA sont incapables de suivre le regard des autres en bas âge, ce qui complique l'établissement d'un contact visuel et entrave la capacité d'attention conjointe. Le partage d'informations par le contact visuel peut être une source de confusion. Ce qui provoque souvent que de grandes sections des matières enseignées échappent aux élèves atteints de TSA qui comprennent mal le langage, surtout les concepts et abstractions, parce qu'ils sont occupés à essayer d'en comprendre d'autres.

L'élève atteint de TSA s'épuise à tenter de repousser les distractions et de se concentrer, ce qui peut expliquer l'irritabilité, les accès de colère ou le repli complet sur soi.

Voici quelles stratégies qui seraient efficaces pour susciter et maintenir l'attention :

- * Laisser l'élève regarder d'abord et écouter ensuite, ou regarder/sentir/ manipuler d'abord et écouter ensuite.
- * Écarter tout objet superflu de la zone de travail de l'élève.
- * Organiser clairement la matière au tableau, avec des lignes droites et de grands espaces blancs pour éviter les distractions.
- * Permettre à l'élève de faire souvent des pauses pour bouger afin de garder la stimulation à un niveau optimal.
- * Aider l'élève à apprendre à tolérer le bruit, à toucher les autres et à être prêt d'eux.
- * Découper les tâches en segments plus courts et employer plus souvent des renforçateurs.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

* Établir un signal « d'alerte » signifiant pour l'élève qu'il doit porter une attention particulière.

* Intégrer à l'enseignement des sujets ou éléments qui intéressent beaucoup l'élève.

D) Enseigner l'imitation.

Pour qu'un élève atteint de TSA apprenne comment apprendre ou apprenne de nouvelles compétences, il doit être capable de se concentrer sur les gestes et les démonstrations, d'observer et d'imiter ce qu'il voit.

Voici quelles stratégies que nous proposons :

* Choisir un environnement exempt de distractions.

* Utiliser des stratégies visuelles/auditives/tactiles pour capter l'attention de l'élève.

* Laisser l'élève regarder, toucher et manipuler le matériel pour satisfaire son besoin de sentir et d'explorer, et pour calmer son anxiété face à la nouveauté.

* Si l'élève est impulsif, essayer de lui faire garder les mains au repos en le faisant asseoir sur ses mains ou saisir la chaise (ou tout ce qui peut le retenir de saisir les objets).

* Faire une action simple rapidement, comme empiler un bloc sur un autre ou tracer une ligne pour relier deux points.

* Donner à l'élève le matériel et le laisser essayer seul d'abord.

* Si l'élève n'obtient pas le résultat désiré, essayer encore en mettant une main sur la sienne pour l'aider, au besoin.

* Le féliciter et l'encourager quand il réussit.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

*Éliminer progressivement les invites et rendre les tâches d'imitation plus complexes.

E) Enseigner à attendre avant d'agir.

Les activités où l'élève doit écouter et répéter des consignes simples avant d'agir (s'il a suffisamment d'habiletés en communication), observer avant d'agir ou compléter un certain type de tâche avant d'agir aideront l'élève à apprendre à attendre. En voici quelques exemples.

- * Imiter des motifs avec diverses couleurs et formes, ou divers objets.
- * Suivre des indices verbaux ou écrits pour trouver des objets, la complexité des instructions augmentant graduellement.
- * Compter jusqu'à tel nombre avant de faire une action. (p. ex., courir, lancer un Ballon de basket-ball)

3-2 Enseigner une nouvelle habileté ou activité

Pour enseigner une nouvelle habileté ou activité, procéder comme suit :

A) observer l'élève :

Observer l'élève dans un environnement offrant plusieurs choix d'activités. Il peut s'agir d'un endroit fermé hors de la classe.

B) fixer des priorités et se préparer.

A ce stade :

- *Choisir une activité ou habileté à enseigner.
- *La découper en segments plus petits, plus faciles à gérer.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

*Choisir le matériel qui motivera l'élève.

*Choisir des renforçateurs.

*Choisir le cadre d'enseignement le plus approprié.

C) enseigner la nouvelle habileté/activité.

Étapes de l'enseignement d'une nouvelle habileté ou activité

- Montrer à l'élève l'activité et le renforçateur.
- Commencer par la première étape de la séquence.
- Utiliser des mots, des gestes ou des indices physiques (adapter la combinaison d'indices à l'élève) pour indiquer « d'abord je fais la tâche, ensuite j'obtiens le renforçateur ».
- Utiliser des invites au besoin.
- Utiliser le renforçateur.

Étape 4 : Stratégies pédagogiques pour l'élève atteint de TSA (trouble du spectre autistique)

1) Interaction sociale :

Les élèves atteints de TSA doivent développer leurs compétences sociales et leur habileté à entretenir des relations. Il est important d'avoir des interactions sociales appropriées à la maison, à l'école et dans la collectivité.

Cette stratégie englobe des méthodes pédagogiques suivantes afin de réussir à développer l'interaction :

A. Enseignement direct : L'enseignement direct est une bonne méthode pour développer le jeu social, la participation à des groupes de pairs, la communication sociale, les interactions à l'école et l'autonomie personnelle.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

B) Médiation par l'enseignant : Cette approche permet à l'enseignant ou un autre adulte d'inviter l'élève à adopter un comportement interactif qui, lorsqu'on l'utilise, entraîne une réaction positive chez les autres. L'enseignant présente à l'élève des invites verbales pour qu'il participe au comportement interactif. Si l'élève interagit, le féliciter et l'encourager, sinon, répéter les invites verbales ou physiques.

C. Groupes de pratique de jeux structurés et de Compétences sociales : Les groupes de jeux structurés et intégrés peuvent fournir au jeune élève atteint de TSA l'occasion d'interagir avec ses pairs et créer un environnement naturel pour l'enseignement parallèle de compétences sociales.

Les groupes de jeu présentent des situations naturelles où l'élève atteint de TSA exprime verbalement ses désirs, s'habitue à la proximité d'autres enfants et imite des interactions sociales entre les pairs dont le développement est typique.

D) Histoires sociales : Une histoire sociale décrit les indices et les signaux sociaux appropriés, et les réactions convenant à des situations données. Elle s'adresse à des élèves en particulier en fonction de leurs besoins précis. L'histoire sociale peut servir à divers usages, comme :

- *faciliter l'intégration d'élèves dans divers environnements
- *présenter des changements et de nouvelles routines
- *expliquer les raisons du comportement des autres
- * enseigner des compétences sociales dans des situations précises

Aider à l'enseignement de notions théoriques.

E) Répétition de schèmes cognitifs : La répétition de schèmes cognitifs peut servir à enseigner une séquence de compétences qui aideront l'élève à reconnaître et à

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

contrôler son propre stress, à résoudre ses problèmes et à reprendre une activité appropriée.

2) Développement de la communication.

Cette étape contient les échelles suivantes :

A. Apprendre à écouter : Il faudra parfois renforcer les efforts d'écoute de l'élève, et non considérer l'écoute comme un comportement automatique.

B. Développer la compréhension : La compréhension du langage verbal peut être enseignée au moyen de stratégies structurées, formelles, ou par des techniques plus spontanées, comme la démonstration et la facilitation.

C. Développer l'expression : Il importe que les personnes ayant affaire à l'élève comprennent comment il communique et établissent des attentes réalistes en matière de communication.

D. Développer l'aptitude à converser : Pour la plupart des élèves, il faudra enseigner le langage verbal nécessaire pour jouer à des jeux de société ou de communication. Cela peut se faire dans le cadre de jeux structurés qui intègrent des intérêts de l'élève. L'usage de démonstrations, d'invites physiques, d'indices visuels et de renforçateurs peut favoriser l'attention, l'imitation, la communication et l'interaction. Pour faciliter la communication sociale, structurez les interactions autour des préférences et routines de l'élève. Encouragez la communication dans les échanges sociaux structurés et spontanés durant la journée.

3) Répertoire limité d'activités d'intérêts et de comportements : qui contient les consignes suivantes :

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

- A) Réduire ou remplacer les comportements répétitifs.**
- B) Aider l'élève à apprendre à ignorer les distractions.**
- C) Se servir des comportements de l'élève comme occasion d'enseignement.**

4) Caractéristiques secondaires

Stratégie qui prend en considération les étapes suivantes :

A) Réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels : Les élèves atteints de TSA peuvent être hypo ou hypersensibles à divers stimuli, ou les deux. Par exemple, ils peuvent s'écarter s'ils sont touchés légèrement, mais ne pas sembler souffrir d'un genou écorché. Ils peuvent aussi réagir d'une façon une journée et être indifférents le lendemain.

B) Anxiété : L'enfant peut manifester de l'anxiété, par exemple, en se repliant sur lui-même, en refusant de communiquer ou de suivre des consignes, ou en faisant montre d'agressivité.

Pour aider les jeunes élèves à surmonter leur anxiété à l'aide de techniques suivantes :

- * Adapter le niveau d'activité en fonction des besoins de l'élève.
- * Assurer la constance et la prévisibilité de l'environnement.
- * Aider l'élève à reconnaître et à gérer lui-même son anxiété ou la surcharge de stimuli.
- * Réagir calmement à l'anxiété verbalisée et poursuivre l'activité.
- * Accepter que l'élève montre toujours un certain degré d'anxiété.

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

C) Résistance et gestion de la colère

D) Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie

E) Profil irrégulier du développement

Chapitre IV: Guide d'élaboration et de mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique

Conclusion

Ce chapitre Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de trouble du spectre autistique nous permet d'organiser notre travail ainsi à respecter les consignes pédagogiques.

CHAPITRE V
DISCUSSION
ET ANALYSE DES
RESULTAT

Introduction :

Dans ce dernier chapitre nous allons présenter le cas pratique, la discussion et l'analyse de résultats des tests d'évaluation, à fin de réaliser son profil personnalisé ainsi que l'analyse des séances de la prise en charge auprès de cet enfant

1- Présentation du cas :

Adel, de sexe masculin, né le 12/04/2009, âgé de 7 ans et 10 mois au moment de la 1^{er} séance, le troisième de sa famille, est scolarisé dans une classe ordinaire en deuxième année primaire. Son parcours scolaire est perturbé d'un côté par l'incapacité d'assimiler les cours et programme proposé par l'éducation nationale et le passage automatique, où l'élève se retrouve dans un niveau supérieur où le niveau précédant il n'est pas acquis. A, est un droitier mais peut utiliser les deux mains notamment pour manipuler les cartes, prendre le stylo, faire des tracés ...etc.

A, est né dans un mariage non consanguin, un accouchement par voie normale et un enfant rose. A a acquis la tenue assise à 10 mois environ et la marche à 17 mois. Il n'a aucun trouble auditif. Les premiers mots sont apparus vers 1 an et 03 mois environ. Il possède un peu plus de mots vers ces 20 mois et un peu plus développer du stock lexical. A présente dès les 1^{er} temps de difficultés légères au niveau du langage verbal, des troubles des interactions sociales ainsi que une attention conjointe très difficile et il marche sur la pointe des pieds.

A, a eu plusieurs faux diagnostics dès le départ, il a eutrois classifications différents entre un hyperactive, autiste, retardé mental par méconnaissance. Jusqu'au dernier diagnostic où il a eu la confirmation (autiste).

Actuellement, A ne bénéficie d'aucune prise en charge ni d'un suivi psychologique ni orthophonique.

A, est capable de faire entre ces actions et leurs conséquences. Il a acquis une meilleure autonomie dans l'habillement et la toilette.

En ce que concerne les connaissances scolaires, A quelques connaissances mais reste encore peu par rapport à son âge chronologique, par absence d'une adaptation pédagogique à l'école et absence d'une auxiliaire de vie scolaire.

2- Résultats du CARS-T

Après avoir appliqué le test pour l'évaluation de l'autisme infantile qu'est conçu et réalisé par Eric Schopler et all, nous avons eu le résultat ci-dessus

Domaines / Degré	1	2	3	4
I. Relations sociales		2		
II. Imitation	1.5			
III. Réponses émotionnelles	1.5			
IV. Utilisation du corps		2		
V. Utilisation des objets	1.5			
VI. Adaptation aux changements			2.5	
VII. Réponses visuelles		2		
VIII. Réponses auditives		2		
IX. Goût-odorat-toucher (réponses et modes d'exploration)	1.5			
X. Peur-anxiété		2		
XI. Communication verbale		2		
XII. Communication non verbale			2.5	
XIII. Niveau d'activité			2.5	
XIV. Niveau et homogénéité de du fonctionnement intellectuel			2.5	
XV. Impression générale			2.5	
				30.5

D'après le score de l'échelle d'évaluation de l'autisme infantile

(30.5) nous avons eu un résultat suivant autiste léger

3- Résultats de la grille d'observation

Nous avons appliqué la grille d'observation conçue pour observer

les enfants autistes dans 4 domaines qui sont : les interactions

sociales, le comportement, la communication et les aptitudes

scolaires. Cette grille réalisée et adaptée par **Valérie Curcio** –

Enseignante spécialisée dans un IME en ile-de France en 2010. Nous

avons eu les résultats comme sont exposé dans le tableau suivant :

Interactions sociales :					
+ avec l'adulte (connu/inconnu)	Avec les adultes connus				
- accepte sa présence, son contact	Ouais il accepter sa présence dans un groupe de personne				
- lui parle spontanément ou après sollicitation	Il parle après une sollicitation avec des enfants inconnus				
+ avec l'enfant (connu/inconnu)	Et spontanément avec des enfants connus				
- accepte sa présence, son contact	Il accepter sa présence dans un groupe d'enfants et le contact avec eux				
- contact ou tentative de contact avec ses pairs	inexistant	mal adapté	adapté	Agressif	
Modes d'expression et de communication :					
- regard	fuite	indifférence	échange	fixité	
- gestes	répétition	brutalité			
- expressions faciales	Expression faciales répond à la situation existe				
- sourire	Adapté				
- imitation	inexistante	avec/sans sollicitation	immédiate	différée	
- jeu de faire-semblant (faire rouler une voiture, jouer avec des figurines/poupée...)	inexistant	avec sollicitation	sans sollicitation	rare/fréquent	
- expression du plaisir, d'un refus, d'une déception, d'une demande	inexistant	avec /sans sollicitation	adapté	mal adapté	
- se parle	Jargon		adapté		
- parle en écholalie	non	immédiate		différée	
- langage	cri	mot	mot-phrase	Phrasecourte	

- bizarrerie, stéréotype	Des gestes stéréo typique Je geste de papillon				
- réaction à la douleur, au bruit	Adaptée				
- relation à la nourriture	Mal adapter				
Comportement :					
- mode d'exploration d'un objet	Une exploration normale des objets				
- agitation, immobilisme, angoisse, hyperactivité, agressivité, peur, inattention, manque concentration, passivité					
- centre(s) d'intérêt	Aimer tous les objets avec couleurs et bien présenter				
- réaction sensorielle	Négative		positive		
- degré d'autonomie	propreté	nabiillage/déshabillage	repas	loisir	
- recherche du contact ou isolement : se retire, s'enferme dans des rituels, maniérismes, stéréotype avec les personnes connues il cherche de contact par contre il s'isole à la présence des personnes inconnues					
- reconnaît, respecte le cadre	Oui	non	avec intervention de l'adulte		
- sensible aux compliments	Ouais il comprend les compliments				
Aptitudes scolaires :					
- attitude face au travail	Refus	peu concerné	motivé		
- méthode de travail	à acquérir	peu sûre	satisfaisante	appropriée	
- soin du travail	Négligé	effort à faire	appliqué		
- compréhension	Difficile	lente et peu sûre	satisfaisante	rapide	Selon la nature de la consigne
- mémorisation	Difficile	lente et peu sûre	satisfaisante	aisée	
- autonomie	insuffisante	en début / en cours de tâche		tâche connue / nouvelle	
- rythme de travail	Lent	normal	rapide	irrégulier	
- motricité fine et générale	Habilité		maladresse		
- perception du schéma corporel	A la vois de l'acquisition				
- appropriation d'un espace connu (classe), élargi (cour/école), inconnu	par retrait	par errance	par exploration		

- appropriation du temps	Fixité	peu de changement accepté	changement accepté rapidement / avec du temps		
- langage	prononciation	lexique	syntaxe		
- graphisme, écriture	pas de trace	trace non contrôlée	trace contrôlée		
- discrimination visuelle	Objet	photo	dessin	moi	Selon la nature de l'objet
- mathématiques	numération à la voix de l'acquirit	espace	logique		
- prénom	l'entends	le reconnaît	le dit		

N.B : les réponses encadrées en bleu

Remarque : après une observation dans 4 domaines différents(les interactions sociales, le comportement ,la communication et les aptitudes scolaires) auprès de A , nous avons constaté que c'est un élève qui peut prendre contact avec autrui et peut développer ces interactions sociales avec une bonne implication et prise en charge , une communication à la norme par rapport à son âge chronologique, par contre le comportement est mal adapté et il présente une agressivité et une hyperactivité , ou il fallait l'intervention de l'adulte pour le calmer.

4- les résultats de le BREV

Le BREV (Batterie clinique rapide d'évaluation des fonctions cognitives chez les enfants d'âge scolaire et préscolaire) a été élaborée afin de dépister autant les troubles spécifiques du langage que les troubles cognitifs plus généraux comme le déficit intellectuel. Cette batterie réalisée par **Catherine Billard, Collectif** en 2005 et révisé en 2008. Cette batterie se compose de 4 parties comme suite

- capacités verbales qui contient 6 items
- capacités non verbale qui contient 6 items
- mémoire et attention qui contient 4 items
- apprentissages scolaire qui contiennent 3 items

N°	Exercices		Résultats
1. V	Mémoire des chiffres		05/10
2. V	Phonologie		28/28
3. V	Lexique /évocation lexicale		07/10
4. V	Expression syntaxique	Répétition de phrases	12/16
		Phrase induite	10/12
5. V	Fluence verbale		06/10
6. N.V	Compréhension syntaxique		06/20
7. N.V	Graphisme		11/20
8. V	Attention visuelle soutenue		19/27
9. N.V	Fonctions exécutives : planification		05/10
10. V	Discrimination visuelle		08/15
11. N.V	Complétions de forme		08/14
12. V/N.V	Mémoire	Mots	02/05
		Graphisme	00/22
		Phrase	00/16
		Emplacement	00/05
13. N.V	Attention sélective motrice	Test contrôle	06/10
		Teste conflit	02/10
14. V	Métaphonologie	Syllabes	02/10
		Phonèmes	00/10
15. V	Lecture	Avant Noël	00/10
		Après Noël	00/10
16. V/N.V	Calcul et traitement des nombres		02/10

17. N.V	Orthographe	Avant Noël	00/10
		Après Noël	00/10

Son profil de la BREV évoque

Sur le plan verbal : il n'a aucune difficulté .le score est normal

Sur le plan non verbal : les scores sont inférieure : le graphisme est déficitaire et la complétion et également faible

Sur le plan des apprentissages : signalement de difficultés de calcul ; il n'a pas acquis la lecture et sa dicté est impossible, absence de la reconnaissance visuelle et auditive des lettres il répète après le thérapeute mais incapable de les reconnaître, il ne peut pas transcrire (orthographe)

Il doit avoir :

-un programme spécial pour ces difficultés dans la lecture et l'écriture ainsi que l'acquisition mal adapter des pré-requis du langage

- un aménagement scolaire pédagogique intensif adapté pour continuer sa scolarisation, comme en langue arabe car il est au début d'apprentissage de la lecture (des lettres)

Après avoir réalisé le profil de cet enfant nous avons essayé de réaliser un manuel ou un cahier d'activité scolaire à fin de travailler sur ces besoins spécifiques.

Ce cahier d'activités réalisé suite à une base de données référentielles tel qu'un guide d'élaboration d'un programme pédagogique pour l'élève autiste scolarisé au **Canada** dans le milieu scolaire ordinaire et le curriculum et les livres de l'élève **Algériens** vu que notre objectif de notre étude est d'intégrer l'enfant autiste dans le milieu scolaire ordinaire .

5- Analyse des séances

Nous avons choisi l'analyse de données de manière qualitative. Les séances sont analysées séparément puis une analyse globale des séances de prise en charge.

Chaque séance est préparée par une fiche pédagogique

5-1 Analyse de la 1^{ère} séance

La 1^{ère} séance s'est déroulée le 15/02/2016 à l'école primaire Frères

Abdous avec monsieur O.H. qui repartir sur deux parties, une partie la matinée et une autre l'après midi

L'**objectif** de cette séance est la reconnaissance du schéma corporel chez

A (désignation et dénomination) la 1^{er} fois la langue n'est pas exigée

Description de la séance

Lorsque nous avons présenté la grande carte de schéma corporel A, il regarde la carte, mais il ne montre pas l'intérêt pour cette image. Au bout d'environ de deux minute A prend la carte avec la sollicitation en lui posent la question sur l'image.

Nous avons insisté sur lui, puis il a répondu avec la bonne réponse (corps) , par la suite nous avons présenté des petites cartes de parties de schéma corporel, cette fois avec une baguette à la main pour le faire entrer dans le climat du travail et attirer son attention, car son attention n'est plus présente, pour désigner chaque partie de schéma corporel après avoir entendu son nom.

A a désigné les grandes parties de schéma corporel mais sans faire la différence entre la gauche et la droite (l'orientation spatiale) à l'exemple de la main droite et de la main gauche

Nous avons refait les mêmes étapes l'après-midi pour bien s'assurer de la mémorisation des nouvelles connaissances, A a réussi à désigner les parties de schéma corporel ainsi qu'à les dénommer mais avec la langue kabyle.

5-2 Analyse de la 2^{ème} séance

La 2^{ème} séance s'est déroulée le 22/02/2016 à l'école primaire Frères Abdous

L'objectif de cette séance est de renforcer l'acquisition de schéma corporel.

Description de la séance :

Lorsque nous avons présenté la grande carte du schéma corporel A, à eu un réflexe immédiat par rapport à ces cartes, mais il a reculé sans le dénommer. Après l'avoir sollicité A il se déplace dans la salle puis il adénommer la carte.

Par la suite nous avons représenté les cartes des parties du schéma corporel A, à commencer de chercher chacune des parties et la désignée, puis refaire la même activité dans le cahier d'activités. Vers la fin de la séance un jeu de coloriage des parties de schéma corporel a été proposé pour lui, il a réussi à colorer chacune des parties.

5-3 Analyse de la 3^{ème} séance

La 3^{ème} séance s'est déroulée le 01/03/2016 à l'école primaire Frères Abdous

L'objectif de cette séance est l'apprentissage des couleurs

Description de la séance :

Nous avons présenté les cartes dans chacune de ces cartes une couleur et à l'écoute d'une chacune d'eux il va désigner dans les cartes. A, à réussir à désigner les couleurs suivantes :(rouge, bleu, vert et jaune).

Puis un exercice d'application sur le cahier d'activité est proposé, la reconnaissance de chaque couleur porté par les poissons (la consigne : montre-nos la couleur rouge, puis la couleur bleu, le vert et le jaune) A, a réussi de montrer chacune de ces couleurs.

5-4 Analyse de la 4^{ème} séance

La 4^{ème} séances'est déroulée le 08/03/2016 à l'école primaire frères Aabdous

L'Objectif de la séance : l'apprentissage des formes (carré, rectangle, triangle).

Description de la séance :

Nous avons montré quatre cartes pour A, chacune de ces cartes représente une forme, avec une baguette à la main nous avons demandé à A, de nous désigner chaque forme après avoir entendu son nom. A, a réussi de les désigner (A, commencer la prend les consignes et l'appliquer, il présente un intérêt pour travailler)

Après avoir réussi à les désigner, deux activités proposées à A sur le cahier d'activités. la 1^{ère} activité : c'est la reconnaissance des formes dans le dessin présenté sous forme de visages (une série de dessins animés).

A, a réussi dans cette activité. Puis une deuxième activité proposée (la consigne: Fixez chaque forme en fonction de l'image) .A, a réussi de fixer chaque forme avec la forme qui la correspond.

5-5 Analyse de la 5^{ème} séance

La 5^{ème} séances'est déroulée le 15/03/2016 à l'école primaire frères

Aabdous

L'Objectif de la séance : l'apprentissage de l'espace

Description de la séance :

Nous avons rappelé les séances précédentes sur les couleurs et les formes. Ensuite, nous entrons dans la nouvelle activité et apprenons la circonstance de l'endroit(l'espace). Nous avons demandé à A. où nous sommes maintenant. La classe est où nous sommes. Puis demander à A d'ouvrir son cahier d'activité sur l'image de petit garçon (garçon pris le nom de A pour attirer son attention). A, regarder bien l'image et suit nous,

- Enfant devant l'armoire
- La balle derrière l'enfant
- Chapeau au-dessus de l'enfant
- Le vase est au-dessus de la table
- Portefeuille sur le cabinet

Représentez chaque situation avec lui en jouant pour comprendre le sens de chaque position (devant, derrière, ci-dessus, sur).

Demander de revoir l'image puis répondre aux questions suivantes:

- Où l'enfant dans l'image est-il en face ou derrière la garde-robe?
- Où est la balle dans l'image devant ou derrière l'enfant?
- Où se trouve le vase au-dessus ou au-dessous de la table?
- Le portefeuille est-il sur le trésor? Oui ou non

A, a réussi à répondre à toutes les questions posées, mais avec une aide en langue kabyle.

5-6 Analyse de la 6^{ème} séance

La 6^{ème} séances'estdéroulée le 05/04/2016 à l'école primaire frères Aabdous

L'Objectif de la séance : l'apprentissage de temps (1^{er} partie la journée)

Description de la séance :

Nous avons demandé à A,

- Quand nous nous levons? Nous sommes donc le matin
- Quand allons-nous dormir? Nous sommes donc la nuit
- Quand mangeons-nous de la nourriture? Donc c'est la journée
- Quand dîner? C'est donc le dîner

Nous reconnaissons le temps à l'aide de l'horloge

Nous avons posé toutes les questions concernant le temps et les moyens utilisés pour mesurer et identifier les différentes périodes (matin, nuit, jour et diner).

Il a répondu à toutes les questions en mélangeant l'arabe et le kabyle

5-7 Analyse de la 7^{ème} séance

La 7^{ème} séances'estdéroulée le 05/04/2016 à l'école primaire frères Aabdous

L'Objectif de la séance : l'apprentissage de temps (2^{ème} partie les saisons)

Description de la séance :

Voyons les quatre saisons

Quand allons-nous à la mer? Nous allons à la mer en été

- Quand la neige tombe-t-elle? La neige tombe en hiver
- Quand est le pot de fleurs? Pas de fleurs au printemps
- Quand les arbres tombent et tombent des feuilles? Les arbres tombent et tombent des feuilles en automne

Ensuite, demandez-lui d'utiliser les images dans le carnet d'activités pour identifier les quatre saisons.

Il a pu les identifier et se référer à chaque chapitre après avoir entendu son nom et le réciter en arabe

5-8 Analyse de la 8^{ème} séance

La 8^{ème} séance s'est déroulée le 12/04/2016 à l'école primaire frères Aabdous

L'Objectif de la séance : l'apprentissage de temps (2^{ème} partie les saisons)

Description de la séance :

Après avoir récupéré les gains de la séance précédente en termes de temps, nous avons entré dans la deuxième partie du premier chapitre, les lettres. Et divisez le nombre de séances sur le nombre de lettresqu'est de vingt-six lettres sous forme simple.

Nous avons commencé par la 1^{ère} lettre "أ" où nous lui avons présenté la lettre d'abord et ceci en utilisant le caractère de la carte et la peinture afin d'écrire la lettre, après l'avoir écrit sur le tableau, nous avons utilisé le livre d'activité pour renforcer l'acquisition et le stockage de la lettre.

A, à écrit la lettre en suivant les étapes indiquées dans le cahier d'activités. Vers la fin de la séance, nous lui avons présenté un dessin du mot contenant la lettre comme récompensassions pour lui.

5-9 Analyse de la 9^{ème} séance

La 9^{ème} séances'estdéroulée le 10/05/2016 à l'école primaire frères Aabdous

L'Objectif de la séance : l'apprentissage de chiffres (chiffre un 1)

Description de la séance :

Après avoir récupéré les gains de la séance précédente en termes de la lettre "1", nous avons entré dans la troisième partie du premier chapitre, les chiffres. Et divisez le nombre de séances sur le nombre de chiffres. Dix chiffres

Nous avons commencé par le chiffre "1" où nous lui avons présenté la chiffre d'abord et ceci en utilisant le caractère de la carte et la peinture afin d'écrire le chiffre, après l'avoir écrit sur le tableau, nous avons utilisé le livre d'activité pour renforcer l'acquisition et le stockage du chiffre.

A, à écrit le chiffre « 1 » en suivant les étapes indiquées dans le cahier d'activités. Vers la fin de la séance, nous lui avons présenté un dessin du chiffre représenter avec un doigt et un domino comme récompensations pour lui.

Analyse générale des séances

Après la demande d'exercices proposée dans le livre d'activité. Il s'est avéré que tous les exercices et l'amélioration de son côté comportemental ont attiré son attention, mais faute de temps, nous ne pouvions pas réaliser tous les exercices proposés.

Conclusion :

Dans ce chapitre nous avons présenté les résultats des outils utilisés dans l'évaluation et la réalisation du profil personnalisé. Ainsi que l'analyse des séances d'apprentissages appliquées. Malheureusement, le travail à été un peut accéléré par manque du temps et de l'espace de stage d'application, et les conditions défavorables.

CONCLUSION

Conclusion

Conclusion

Cette recherche est une étude expérimentale qui tente à présenter une étude de cas d'un enfant autiste scolarisé dans le milieu scolaire ordinaire.

Nous avons constaté d'une manière générale que la prise en charge lors de leurs intégration que les élèves qualifiés d'autistes nécessite un certain nombre de pré-requis, de moyens et de conditions.

L'analyse du contenu de nos séances, nous a permis de découvrir que bien que ce processus d'intégration des enfants en situation de handicap particulièrement les enfants autistes est encore loin de la réalisation dans notre milieu scolaire ordinaire.

Selon les activités proposer dans le cahier d'activités qu'est conçu spécialement pour répondre aux besoins spécifiques de A, et leur application , nous avons constaté que pour prendre en charge un enfant autiste a un certain âge est compliqué et nécessite beaucoup de patience et du savoir-faire.

Pour les parents , c'est un combat continu et permanent que ce soit a la maison ou en dehors, concernant les enseignants, la prise en considération et la gestion des difficultés qu'éprouve un élève autiste en classe pour résoudre un problème ou faire face à une tâche complexe se révèle très complexe et nécessite de la persévérance au début et des connaissances approfondies sur ce syndrome afin de parvenir au résultat attendu et lui permettre de résoudre lui mêmes le type de difficulté au qu'elle il est confronté.

Enfin, arrivé au terme de cette étude, il nous parait a Paine nécessaire de souligner et préciser que malgré les difficultés et les problèmes rencontrés au cours de notre parcours et le long de notre étude, notamment sur les pistes :

Pour avoir l'avis favorable pour l'application de notre programme et choisies le people d'étude.

Nous avons comme même réussi notre plan d'action mais avec un pourcentage très faible, car nous n'avons pas trouvé les conditions favorables pour l'application de notre programme, ainsi que l'absence de la collaboration

Conclusion

entre les personnes concernées tels que les enseignants, la direction, l'UDS (unité de suivi scolaire) et les parents pour une bonne prise en charge de cet enfant.

Toutefois, il faudra souligner que l'autiste quel que soit son âge et malgré son niveau éprouve des difficultés le plus souvent à s'intégrer complètement, il a souffert et il en souffrirait tout comme ses parents d'ailleurs le long de sa vie à s'intégrer à un groupe, à se faire des amis. Qui le considèrent différents ; il est essentiel qu'il puisse recevoir une aide de la part d'un enseignant professionnel qui connaît l'autisme et possède une longue expérience dans le domaine .assisté par une AVS également formée dans le besoin de cette pathologie car elle pourra lui apprendre à accepter ses difficultés, et surtout à comprendre que différent ne veut pas forcément dire inférieur, qu'il a le droit d'avoir de l'autisme, et qu'il a un rôle à jouer dans la société en acceptant bien sur sa scolarité sans condition .

L'école doit donc jouer ce rôle de préparation à la vie sociale, et il faut à tout prix éviter l'écueil qui consisterait à juger de la "normalité" d'un enfant Dans le cas d'une intégration totale, il ne faut pas hésiter à encourager l'enfant d'avoir des relations sociales en dehors de l'école, jouer avec d'autres enfants de son quartier, participer à un groupe organisé (scouts, chorale etc.),

La plupart des enfants avec autisme de bon niveau ont d'étonnantes connaissances dans certains domaines, parfois bien supérieures à celles de leurs camarades de classe, et ces connaissances, en général, ils les ont acquises seuls. Ils font des apprentissages à tout âge, à leur manière, mais là où ils ont le plus besoin d'aide, c'est dans le domaine de la vie sociale. Dans ce domaine ils n'apprennent pas seuls. Cet enseignement doit rester le centre du programme éducatif de l'enfant autiste.

REFERENCE

Liste Bibliographique

Ouvrage :

1. A. Baghdadli ,Autisme Et Autres Troubles Envahissant Du Développement, Etat Des Connaissances Hors Mécanismes Physiopathologiques, Psychopathologiques Et Recherche Fondamentale, Haute Autorité De La Santé, Saint-Denis La Plaine Cedex, 2010.
2. Amy, G. Et Piolat, M, Psychologie Clinique Et Psychopathologie, Bréal, Paris, 1998.
3. Anne-Marie Lavarde, Guide Méthodologique De La Recherche En Psychologie, Université Rue Des Minimes 39, B-1000, De Boeck, Bruxelles, 2008.
4. Anne-Yvonne Lenfant, Catherine, Autisme : L'accès Aux Apprentissages Pour Une Pédagogie Du Lien Collection: Enfances, Dunod .2011.
5. Angers, M, Initiation A La Méthodologie Des Sciences Humaines, Québec, C.E.C In C, 1997.
6. Anissa Mounib, Trouble Envahissant Du Développement De Haut Niveau Et Syndrome D'asperger, Régie Régionale De La Santé Et Des Services Sociaux, De Montréal-Centre, Janvier 2002.
7. B. Rogé, Autisme, Comprendre Et Agir, Dunod, Liège, Belgique, 2004.
8. Bähler, U. Thommen, E & Vögel, C, Donner Du Sens - Etude De Sémiotique Théorique Et Appliquée. Paris : L'harmattan.2005.
9. Baron-Cohen S, Leslie Am, Frith U. Does The Autistic Child Have A "Theory Of Mind"? Cognition. 1985.
10. Bernadette Roge, Autisme Comprendre Et Agir, Dunod, Paris, 2003.
11. Blanchet, A. Et Gotman, A, L'enquête Et Ses Méthodes L'entretien, 2^e Ed, Armand Colin, Paris, 2007.
12. Bondy, A. & Forst, L. A Picture's worth : Pecs And Other Visual Communication Strategies In Autism. Bethesda : Woodbine House. 2002.
13. Bonjour, P. & Lapeyre, M. L'intégration Scolaire Des Enfants A Besoins Spécifiques : Des Intentions Aux Actes. Ramon Ville Saint-Agne . 2000.
14. Boutin Et Goupil, L'intégration Scolaire Des Enfants En Difficulté. Edition Nouvelle Optique Québec, 1983.

15. Bruderlein, Autisme Et Prise En Charge Educative, Insieme .Genève, 2006.
16. Bursztrjn, C. & Gerber, R. Quelle Ecole Pour Les Enfants Autistes ?Enfance& Psy 2001.
17. Chahraoui (Kh) Et Benony (H), Méthodes, EvaluationEt Recherches En Psychologie Clinique, Paris, Dunod, 2003, P125.
18. Christine Philip, Ghislain Magerotte, Jean-Louisadrien, Scolariser Des Elèves Avec Autisme Et Ted ,Vers L'inclusion ,Dunod, Paris .2012.
19. Cysseur. C; « L'entretien En Psychologie Clinique », Paris, In Presse Collecte Concept-Psy. (2003)
20. Depleteau, F, La Démarche D'une Recherche En Sciences Humaines, De Boeck, Bruxelles, 2000.
21. Dominique Yvon, A La Découverte De L'autisme, Des Neurosciences A La Vie En Société, Dunod , Paris ,2014 .
22. Firari, Pierre. L'autisme Infantile.Que Sais-Je ? 4emeEdition.Paris : Presse Universitaire De France, 2006.
23. Frith U, Happé F. Autism:Beyond "Theory Of Mind". Cognition. 1994.
24. G. Amy Et M. Piolat, Psychologie Clinique Et Psychopathologie, 2^e Edition, Bréal, Paris 2005.
25. Godefroid (J), Psychologie Science Humaine Et Science Cognitive, Bruxelles, De Boeck, 2008.
26. Jean-Adolphe Rondal, Manuel De Psychologie Des Handicapes : Sémiologie Et Principes De Remédiation. Edition Mardaga Belgique.2001.
27. Jeffrey Nevid, Spencer Rathus Et Beverly Greene, Psychopathologie, 7^e Edition, Isbn, Paris, 2009 .
28. Jordan, R. & Powell, S. Les Enfants Autistes : Les Comprendre, Les Intégrer A L'école. Paris : Masson. 1997.
29. Laurent Mottron, L'autisme : Une Autre Intelligence . Diagnostic, Cognition Et Supports Des Personnes Autistes Sans Déficience Intellectuelle. Sprimont : Mardaga, Belgique, 2004.
30. Leaf, R. & Mceachin, J. Autisme Et A.B. A: Une Pédagogie Du Progrès. Paris : Pearson Education.2008.
31. Lenoir, Pascal ; Malvy, Joëlle ; Bodier-Rethore, Ch rystelle. L'autisme Et Les Troubles Du Développement Psychologique. : Masson, Paris, 2003.
32. M. Lemay,L'autisme Aujourd'hui, Edition Sodile Jaco b, 2004.

33. Marc Belhassen, Olgachaverneff, L'enfant Autiste: Un Guide Pour Les Parents, Edition John Libbey Euronext, 2008.
34. Mechrafi L. Sous La Direction De Colette Chiland, L'entretien Clinique, Quadrige/Puf, France Querey A Cahors, 2005.
35. Ministère De L'éducation Nationale Direction Générale De L'enseignement Scolaire, Scolariser Les Elèves Autistes Ou Présentant Des Troubles Envahissants Du Développement, Centre National De La Documentation Pédagogique, Cndp, Octobre 2009.
36. Mottron, L. L'autisme : Une Autre Intelligence. Diagnostic, Cognition Et Supports des Personnes Autistes Sans Déficience Intellectuelle. Sprimont : Mardaga. 2006.
37. Müller, D. Différenciation, Intégration, Inclusion De L'égalité Et De L'équité. Prismes, 13, 11-14.
38. Oussrynguert L, L'enfant Autiste, John Libbey Euronext, Condé-Sur-Noireau, 2008.
39. Ozonoff S, Pennington Bf, Rogers Sj. Executive Function Deficits In High-Functioning Autistic Individuals : Relationship To Theory Of Mind. Child Psychol Psychiatry. 1991.
40. Pedinielli (J.L), Introduction A La Psychologie Clinique, Paris, Armand Colin, 2005.
41. Peter Vermeulen, Comprendre Les Personnes Autistes De Haut Niveau, Dunod, Paris, 2013.
42. Rathgeb, J-P. Les Nouveautés Sur L'autisme. Insieme. Genève, 2004.
43. RenéPry, 100 Idées Pour Accompagner Un Enfant Avec Autisme : Dans Un Cadre Scolaire, Paris, Tom Pousse, 2012.
44. Rivât, M. & Forget, J. Les Caractéristiques De L'enfant Atteint D'un Trouble Envahissant Du Développement En Lien Avec Le Degré D'intégration Sociale En Milieu Scolaire Ordinaire. Pratiques Psychologiques, 2006, 271 - 295.
45. Russel A. Jones, Méthodes De Recherche En Sciences Humaines, De Boeck & Larcier, Université Paris, Bruxelles 2000.
46. Schopler, E, Rechler, R.J. & Lansing, M. Stratégies Educatives De L'autisme Et Des Autres Troubles Du Développement. Trad. Catherine Milcent. : Masson .Paris.2002.
47. Thévenot Jean Pierre , Philippe Alain , Casadebaing Françoise. Accès Aux Institutions Des Enfants Et Adolescent Avec Autisme Ou Trouble Apparentés. John Libbey Euronext, Paris 2008.
48. Tavis (C), Wade (C), Introduction A La Psychologie « Les Grandes Perceptives », Bruxelles, De Boeck, 1999.
49. Tony Attwood, Le Syndrome D'asperger Guide Complet 3^e Edition, Bruxelles, 2010.

50. Tony Atwood. Le Syndrome D'asperger Guide Complet, 3eme Edition, De Boeck .Belgique.2014
51. Tony Atwood, Le Syndrome D'asperger Et L'autisme De Haut Niveau,Dunod, Paris, 2014.

Sites Internet :

52. Rousseau, N. Conditions De Mise En Œuvre D'une Pédagogie Inclusive. In P - A. (2009). Consulté Dans :[Http://Www.Revuedeshep.Ch/Site-Fpeq/Site_Fpeq/9_Files/6_Rousseau.Pdf](http://Www.Revuedeshep.Ch/Site-Fpeq/Site_Fpeq/9_Files/6_Rousseau.Pdf)
53. Site Du Craif - Centre De Ressources Autisme Ile-De-France : Consulté Dans Le Lien : [Http://Www.Craif.Org/6-Generalites.Html](http://Www.Craif.Org/6-Generalites.Html)
54. [Http://Www.Autisme.Net/Historique.Html](http://Www.Autisme.Net/Historique.Html)
55. [Http://Www.Asperansa.Org/Asperger_Ahn.Html](http://Www.Asperansa.Org/Asperger_Ahn.Html)
56. [Http://Sante-Medecine.Journaldesfemmes.Com/Faq/32795-Autisme-De-Haut-Niveau-Definition](http://Sante-Medecine.Journaldesfemmes.Com/Faq/32795-Autisme-De-Haut-Niveau-Definition)
57. [Http://Www.Futura-Sciences.Com/Magazines/Sante/Infos/Dossiers/D/Medecine-Autisme-Maladie-Complexe-1578/Page/8/](http://Www.Futura-Sciences.Com/Magazines/Sante/Infos/Dossiers/D/Medecine-Autisme-Maladie-Complexe-1578/Page/8/)
58. [Http://Www.Asperger-Integration.Com/Syndrome-D-Asperger.Html](http://Www.Asperger-Integration.Com/Syndrome-D-Asperger.Html)
59. [Http://Www.Passeportsante.Net/Fr/Maux/Problemes/Fiche.Aspx?Doc=Syndrome-Asperger](http://Www.Passeportsante.Net/Fr/Maux/Problemes/Fiche.Aspx?Doc=Syndrome-Asperger)
60. [Http://Www.Craif.Org/6-Generalites.Html](http://Www.Craif.Org/6-Generalites.Html)
61. [Http://Www.Adaptationscolaire.Net/Themes/Inin/Documents/Textes_Inin.Pdf](http://Www.Adaptationscolaire.Net/Themes/Inin/Documents/Textes_Inin.Pdf)
62. [Http://Www.Adaptationscolaire.Net/Themes/Inin/Documents/Textes_Inin.Pdf](http://Www.Adaptationscolaire.Net/Themes/Inin/Documents/Textes_Inin.Pdf)
63. [Http://Inclure.Fr/W/Autismeinclusion.Pdf](http://Inclure.Fr/W/Autismeinclusion.Pdf)
64. [Http://Www.Actionsautismeasperger.Org/Page/Comprendre-Et-Accompagner-Les-Persoones-Asperger-Et-Autistes-De-Haut-Niveau](http://Www.Actionsautismeasperger.Org/Page/Comprendre-Et-Accompagner-Les-Persoones-Asperger-Et-Autistes-De-Haut-Niveau)
65. [Https://Www.Axaprevention.Fr/Sante-Bien-Etre/Sante-Question/Trouble-Envahissant-Du-Developpement](https://Www.Axaprevention.Fr/Sante-Bien-Etre/Sante-Question/Trouble-Envahissant-Du-Developpement)
66. [Http://Www.Asperansa.Org/Avs.Html](http://Www.Asperansa.Org/Avs.Html)
67. Www.Ciddef-Dz.Com/Pdf/Revue-11/Droit-Algerien.Pdf
68. [Http://Elbaraka.E-Monsite.Com/Pages/Gggggg/Directives/L-Education-Et-La-Scolarisation-Pour-Tous-Est-Un-Droit-Constitutionnel-Meme-Pour-Les-Enfants-Handicapes.Html](http://Elbaraka.E-Monsite.Com/Pages/Gggggg/Directives/L-Education-Et-La-Scolarisation-Pour-Tous-Est-Un-Droit-Constitutionnel-Meme-Pour-Les-Enfants-Handicapes.Html)

69. Ramel, S. & Angelucci, V. Le Soutien Pédagogique Intégré, La Réponse D'un Etablissement Primaire A La Question De L'école Inclusive. 2010, Consulté Dans : [Http://Www.Cspsszh.Ch/Fileadmin/Data/1_Szhcsp/9_Dokumentation/Downloads/Ramel_Angelucci](http://www.cspsszh.ch/fileadmin/Data/1_Szhcsp/9_Dokumentation/Downloads/Ramel_Angelucci)
70. Rentrée Scolaire : Une Classe Pour Les Enfants Atteints D'autisme Léger Dans Les Ecoles Algérienne, Consulté Dans Le Site : [Www.Radioalgerie.Dz](http://www.radioalgerie.dz)
71. Chantal Trehin, Autisme Sans Déficience Intellectuelle Et Syndrome D'asperger, Enseignement Des Elèves Autistes : Accroître La Capacité Des Ecoles De L'ontario. Formation Organisée Par Le Ministère De L'éducation De L'ontario. Toronto 11/09/2003 : Consulté Dans Le Lien [Www.Orthophonie.Fr/Dossiers/Autisme/Autisme_Haut.Doc](http://www.orthophonie.fr/dossiers/autisme/autisme_haut.doc)
72. Recommandations Pour La Pratique Professionnelle Du Diagnostic De L'autisme - Fédération Française De Psychiatrie, 2005 : [Http://Www.Has-Sante.Fr/Portail/Jcms/C_468812/Recommandations-Pour-La-Pratique-Professionnelle-Du-Diagnostic-De-L-Autisme](http://www.has-sante.fr/portail/jcms/C_468812/recommandations-pour-la-pratique-professionnelle-du-diagnostic-de-l-autisme)
73. Site De Craif, Centre De Ressources Autisme L'ile De France : [Http://Www.Craif.Org/6-Generalites.Html#Source1](http://www.craif.org/6-generalites.html#source1)
74. Texte De Isabelle Hénault-Octobre.

Revue :

75. Bélanger, S. & Rousseau, N. La Pédagogie De L'inclusion Scolaire., Presse De L'université Du Québec. Québec 2004.
76. Beaupied, M., Bourgoïn, T., Butillieux, G., Jacquet, D., Payen, P., Perrin, F., Philip, C., Seknadje-Askénazi, J., Sigwalt, P., Touaty, E. Viallefond, M. & Woimant, A. Scolariser Les Elèves Autistes Ou Présentant Des Troubles Envahissants Du Développement. Futuroscope Cedex : Centre National De Documentation Pédagogique. 2009.
77. Aktouf, O., Méthodologie Des Sciences Sociales, Approche Quantitative Des Organisations, Une Introduction A La Démarche Classique Et Une Critique, Les Presses Universitaires, Ed Les Presses Université De Montréal, Québec, 1987
78. Masson, C., Gassler, V., Gerber, A. & Rendall, K. ; Et Si On Regardait Par Lafenêtre... Immersion En Communauté Sur L'autisme. Genève : Université De Genève, Faculté De Médecine. (2006).
79. Bovin, P. Intégration Et Inclusion Scolaires : Opportunités Et Risques [Notes De Cours]. Cours Bp330 .Hep Vaud. 2011.

80. Tardif, C. In J.-C. Grubar, M. Martinet, J.-P. Müh& B. Roger (Eds), L'intégration Scolaire Vécue Par Les Enfants, Autisme &Intégratio : Presses Universitaires De Lille. Lille 1994.
81. Juhel,J-C , La Personne Autiste Et Le Syndrome D'asperger .Québec Et Ottawa : Les Presses De L'université De Laval .2003 .

Dictionnaire :

82. Grand Dictionnaire De La Psychologie. Larousse.1991.

Thèses Et Mémoires :

83. Moulin, J.-P. Problématiques Educatives Des Elèves En Difficultés. Analyse Descomportements Des Enseignants. Thèse De Doctorat En Lettres. Fribourg : Université De Fribourg ,1992 .Müller, D. Différenciation, Intégration, Inclusion : Trois Concepts A La Même Ecole De L'égalité Et De L'équit. Prismes, 2010.
84. Déborah Sanchez, Adaptation De Certains Items De Tests Orthophonique A La Spécifié Cognitive Des Enfants Avec Autisme, Université De Nice Sophia-Antipolis, Faculté De Médecine Ecole D'orthophonie, Nice, 2011.
85. Noémie Cordey, L'intégration Des Elèves Atteints D'autisme En Classe Ordinaire, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne, Juin 2011.

ANNEXES

CARS-T

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE L'AUTISME INFANTILE

Eric SCHOPLER et col.

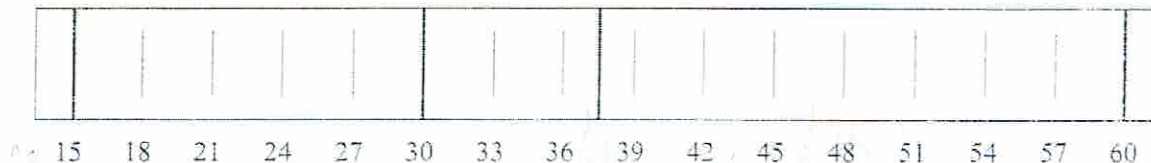
Traduction et adaptation française : Bernadette ROGÉ

CAHIER DE NOTATION

Nom			
Date de l'examen	Année	Mois.....	Jour.....
Date de naissance	Année	Mois.....	Jour.....
Âge chronologique	Année	Mois.....	
Examineur			

SCORES AUX DIFFÉRENTES CATÉGORIES

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	SCORE TOTAL
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	-------------



NON AUTISTIQUE

LÉGÈREMENT
À MOYENNEMENT
AUTISTIQUE

SÉVÈREMENT AUTISTIQUE

CONSIGNES D'ADMINISTRATION

Pour chaque catégorie, utiliser l'espace prévu en dessous de chaque item pour prendre des notes sur les comportements à évaluer. Lorsque l'observation est terminée, coter les comportements correspondant à chaque item. Pour chaque item, entourer le nombre qui correspond le mieux à la description du comportement de l'enfant. Il est possible de nuancer la description en utilisant les notes intermédiaires 1,5 - 2,5 - 3,5. Pour chaque item, des critères de cotation abrégés sont fournis. Se reporter au chapitre 2 du Manuel pour prendre connaissance des critères de cotation détaillés.

GRILLE D'OBSERVATIONS

NOM ET PRENOM :

DATE DE NAISSANCE :

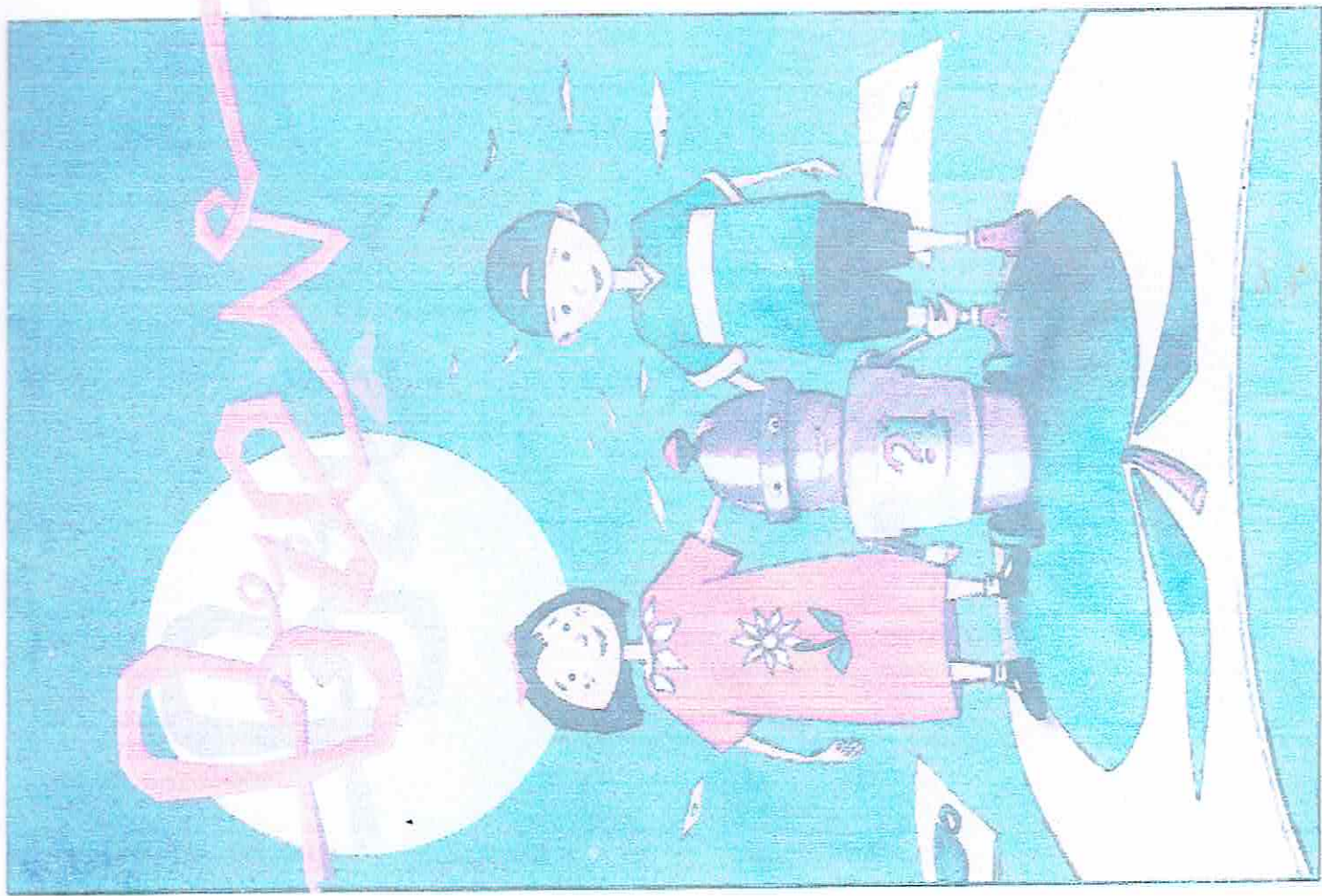
Interactions sociales :					
+ avec l'adulte (connu/inconnu)					
- accepte sa présence, son contact					
- lui parle spontanément ou après sollicitation					
+ avec l'enfant (connu/inconnu)					
- accepte sa présence, son contact					
- contact ou tentative de contact avec ses pairs	inexistant	mal adapté	adapté	agressif	
Modes d'expression et de communication :					
- regard	fuite	indifférence	échange	fixité	
- gestes	répétition	brutalité			
- expressions faciales					
- sourire					
- imitation	inexistante	avec /sans sollicitation	immédiate	différée	
- jeu de faire-semblant (faire rouler une voiture, jouer avec des figurines/poupée...)	inexistant	avec sollicitation	sans sollicitation	rare/fréquent	
- expression du plaisir, d'un refus, d'une déception, d'une demande	inexistant	avec /sans sollicitation	adapté	mal adapté	
- se parle		jargon		adapté	
- parle en écholalie	non		immédiate	différée	
- langage	cri	mot	mot-phrase	phrase	
- bizarrerie, stéréotype					
- réaction à la douleur, au bruit					
- relation à la nourriture					
Comportement :					
- mode d'exploration d'un objet					
- agitation, immobilisme, angoisse, hyperactivité, agressivité, peur, inattention, concentration, passivité					
- centre(s) d'intérêt					
- réaction sensorielle		négative		positive	
- degré d'autonomie	propreté	habillement/déshabillage	repas	loisir	
- recherche du contact ou isolement : se retire, s'enferme dans des rituels, maniérismes, stéréotype					
- reconnaît, respecte le cadre	oui	non		avec intervention de l'adulte	
- sensible aux compliments					

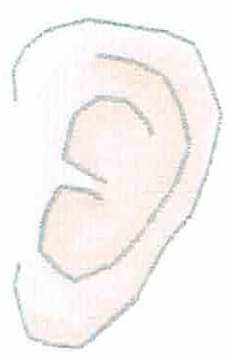
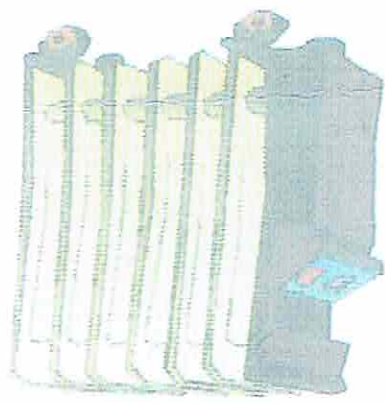
Valérie Curcio – Enseignante spécialisée option D

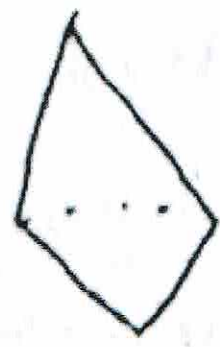
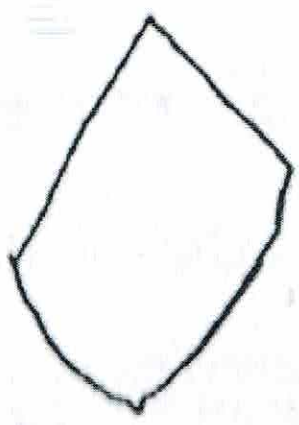
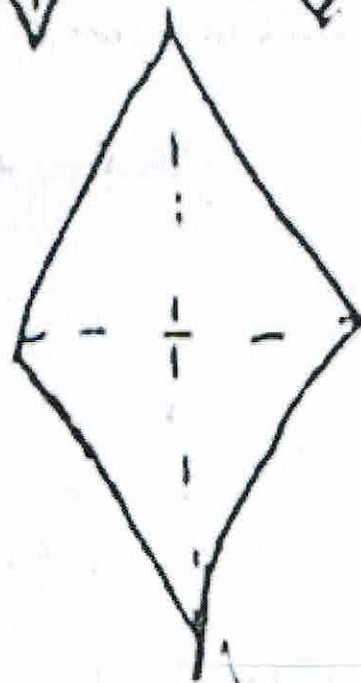
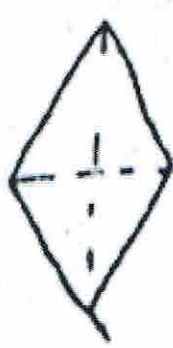
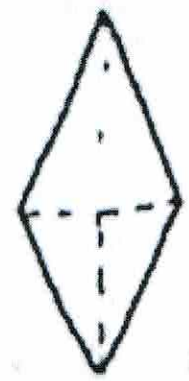
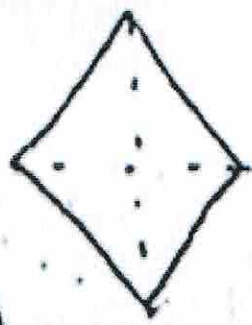
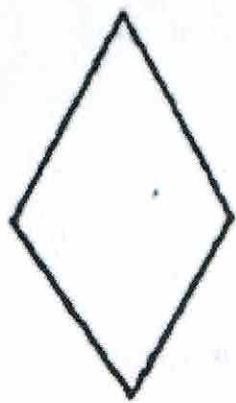
Aptitudes scolaires :				
- attitude face au travail	refus	peu concerné		motivé
- méthode de travail	à acquérir	peu sûre	satisfaisante	appropriée
- soin du travail	négligé		effort à faire	appliqué
- compréhension	difficile	lente et peu sûre	satisfaisante	rapide
- mémorisation	difficile	lente et peu sûre	satisfaisante	aisée
- autonomie	insuffisante		en début / en cours de tâche	tâche connue / nouvelle
- rythme de travail	lent	normal	rapide	irrégulier
- motricité fine et générale	habileté		maladresse	
- perception du schéma corporel				
- appropriation d'un espace connu (classe), élargi (cour/école), inconnu	par retrait		par errance	par exploration
- appropriation du temps	fixité		peu de changement accepté	changement accepté rapidement / avec du temps
- langage	prononciation		lexique	syntaxe
- graphisme, écriture	pas de trace		trace non contrôlée	trace contrôlée
- discrimination visuelle	objet	photo	dessin	mot
- mathématiques	numération		espace	logique
- prénom	l'entends		le reconnaît	le dit

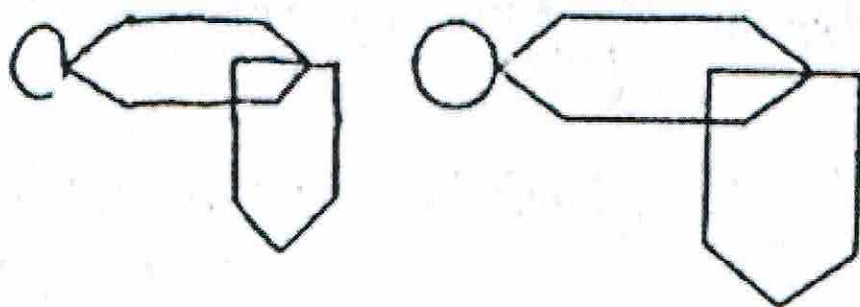
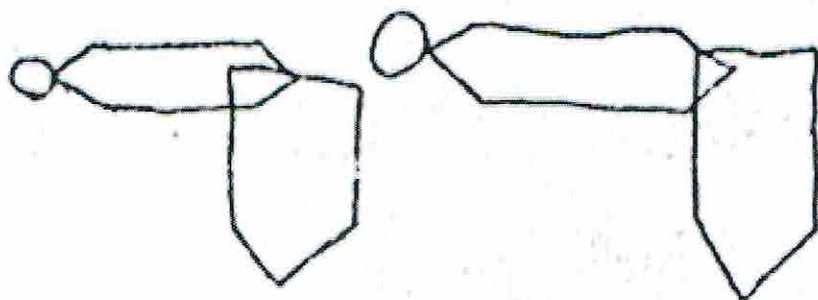
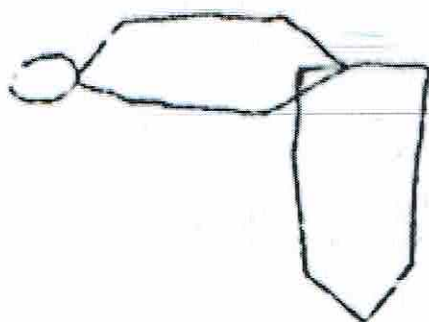
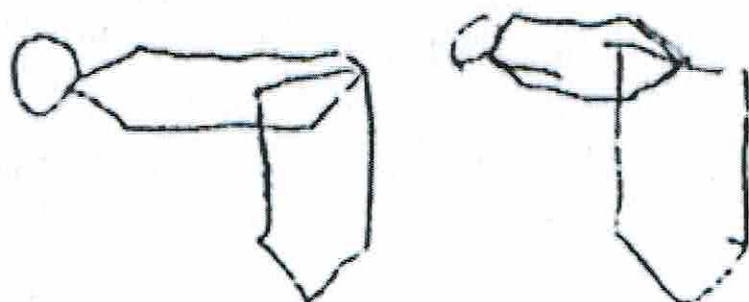
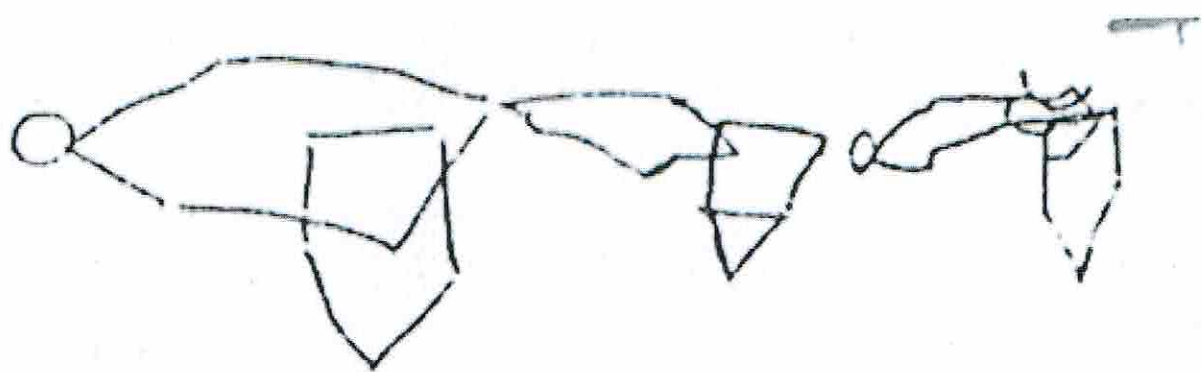
REMARQUE(S) :

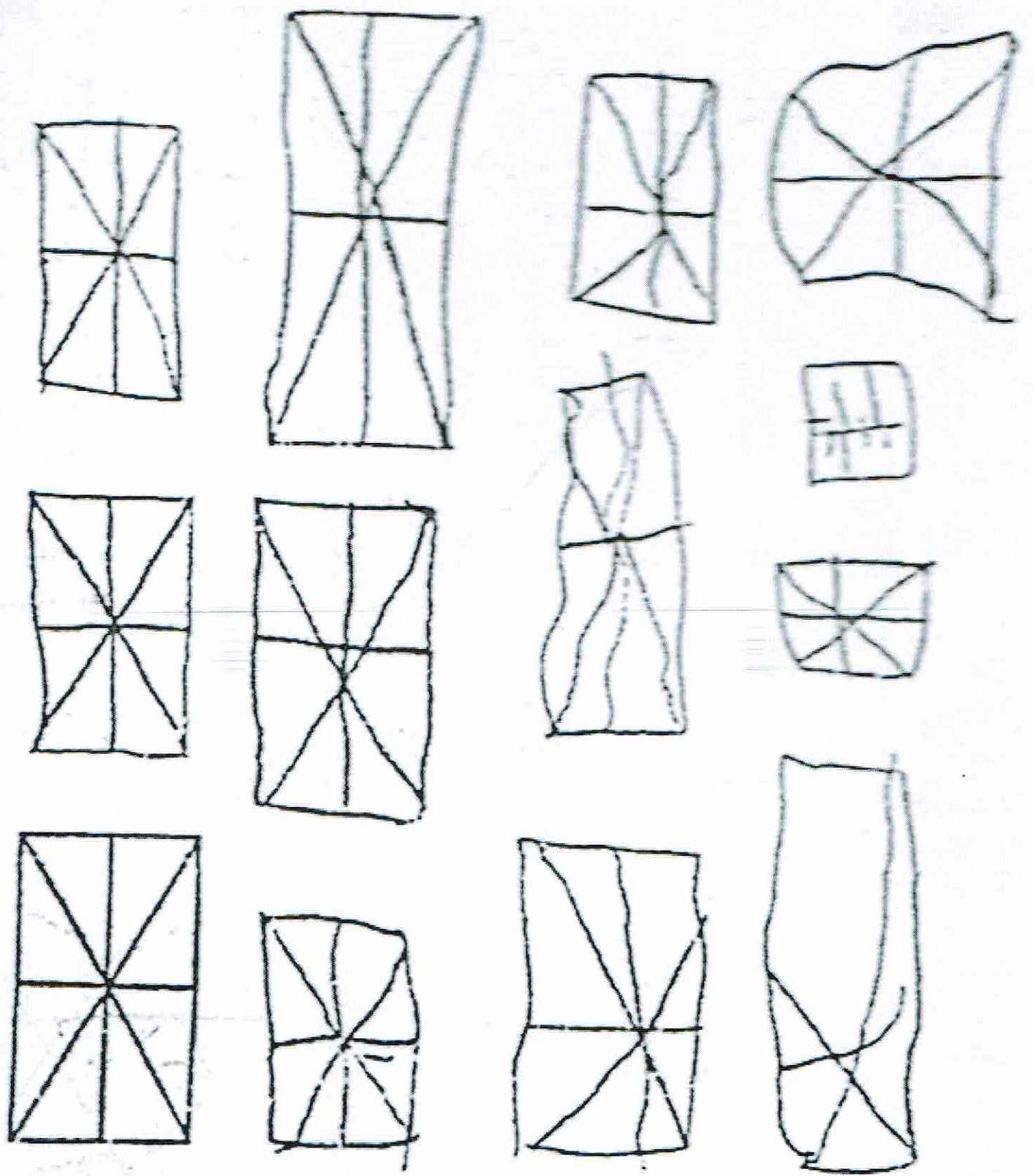
Livret de passation à présenter à l'enfant

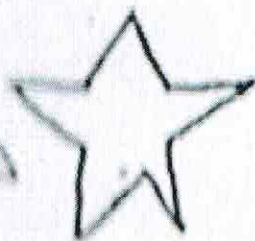
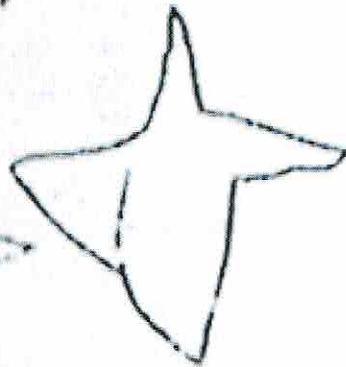
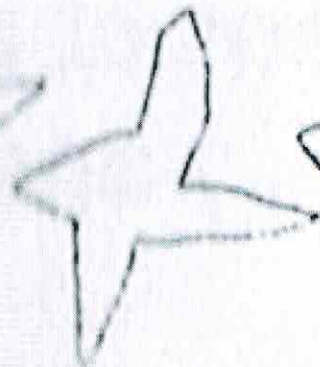
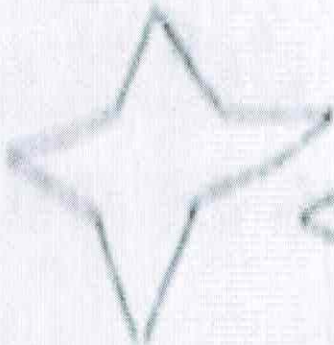
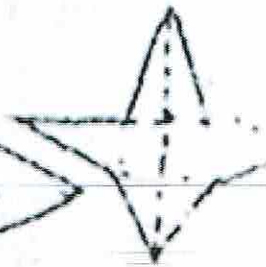
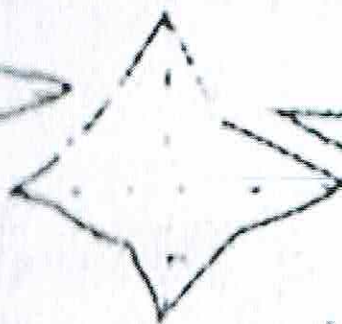
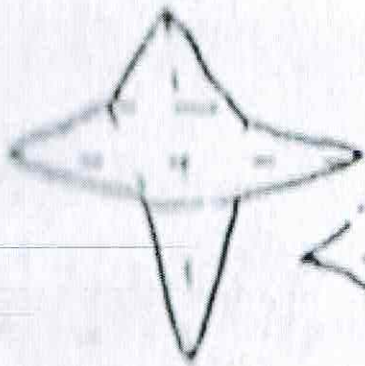
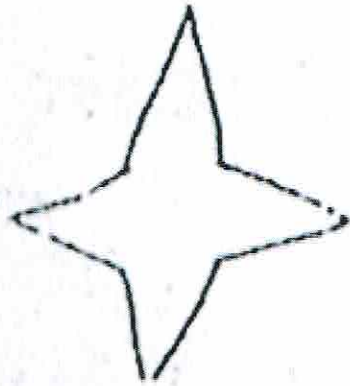
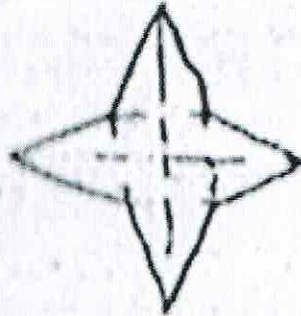
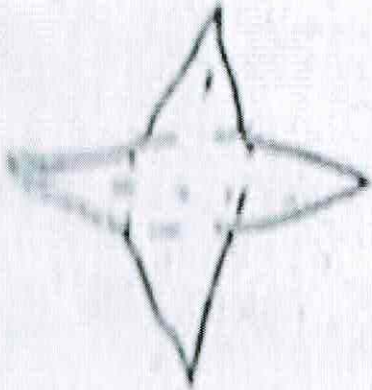
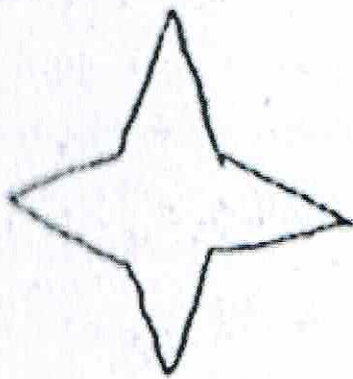
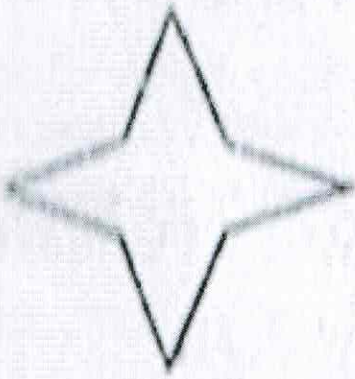


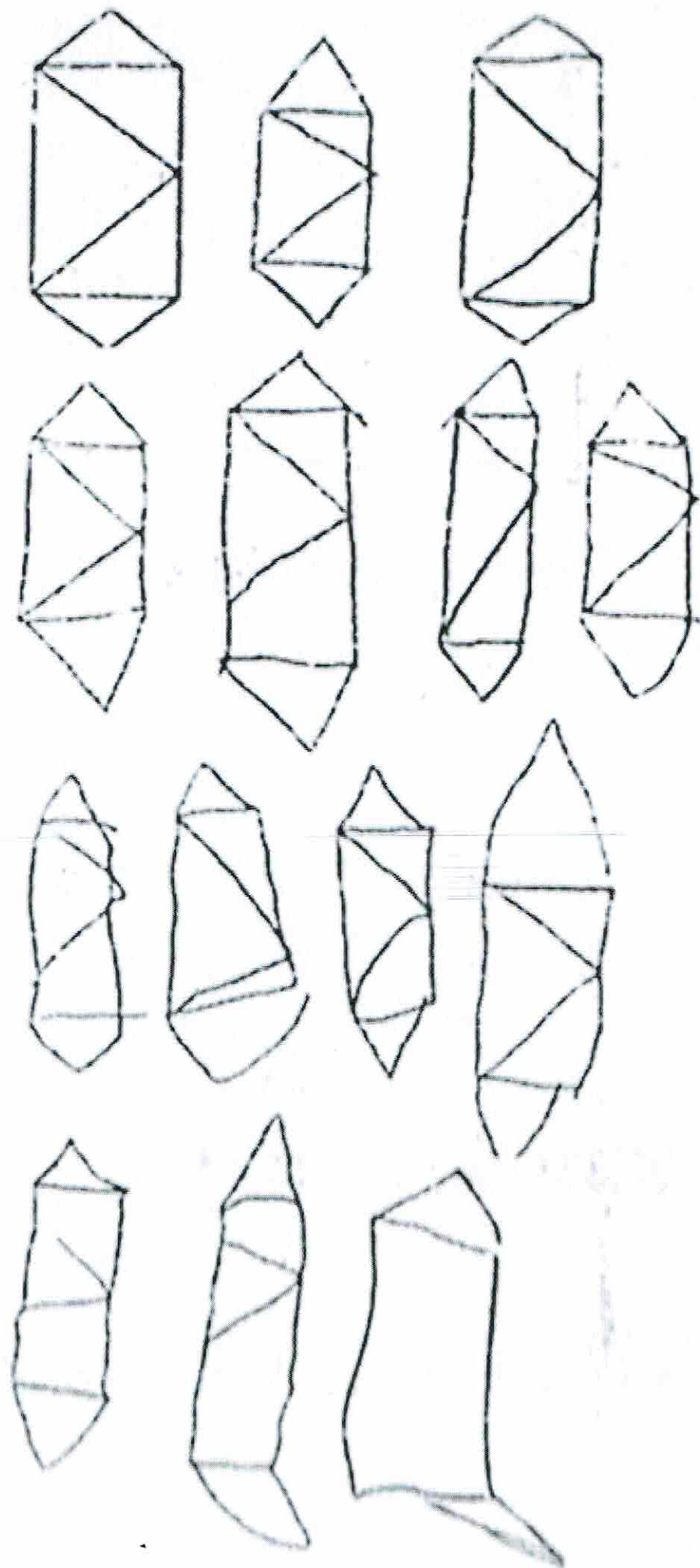










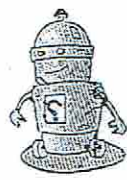
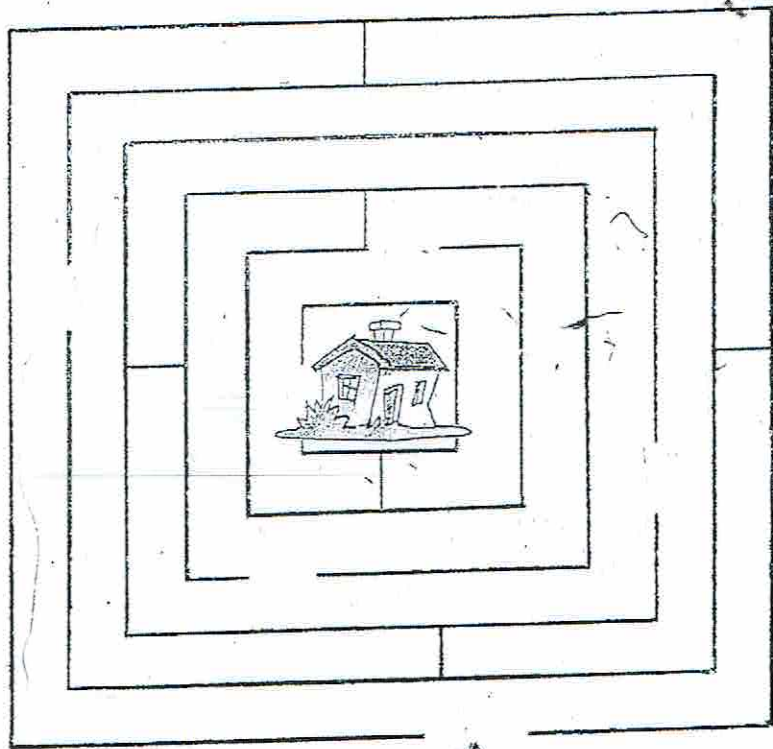


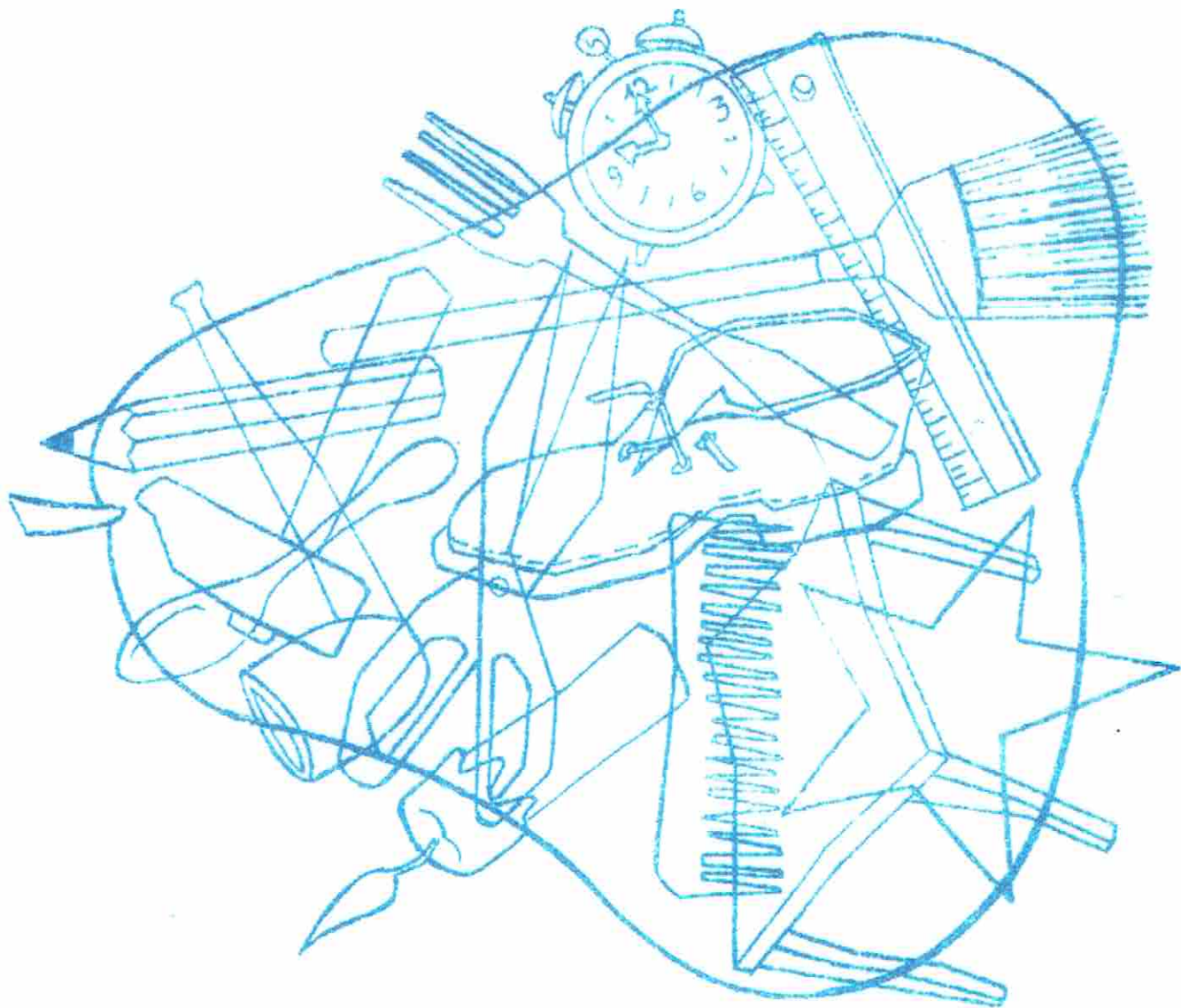
Attention visuelle Sauternes

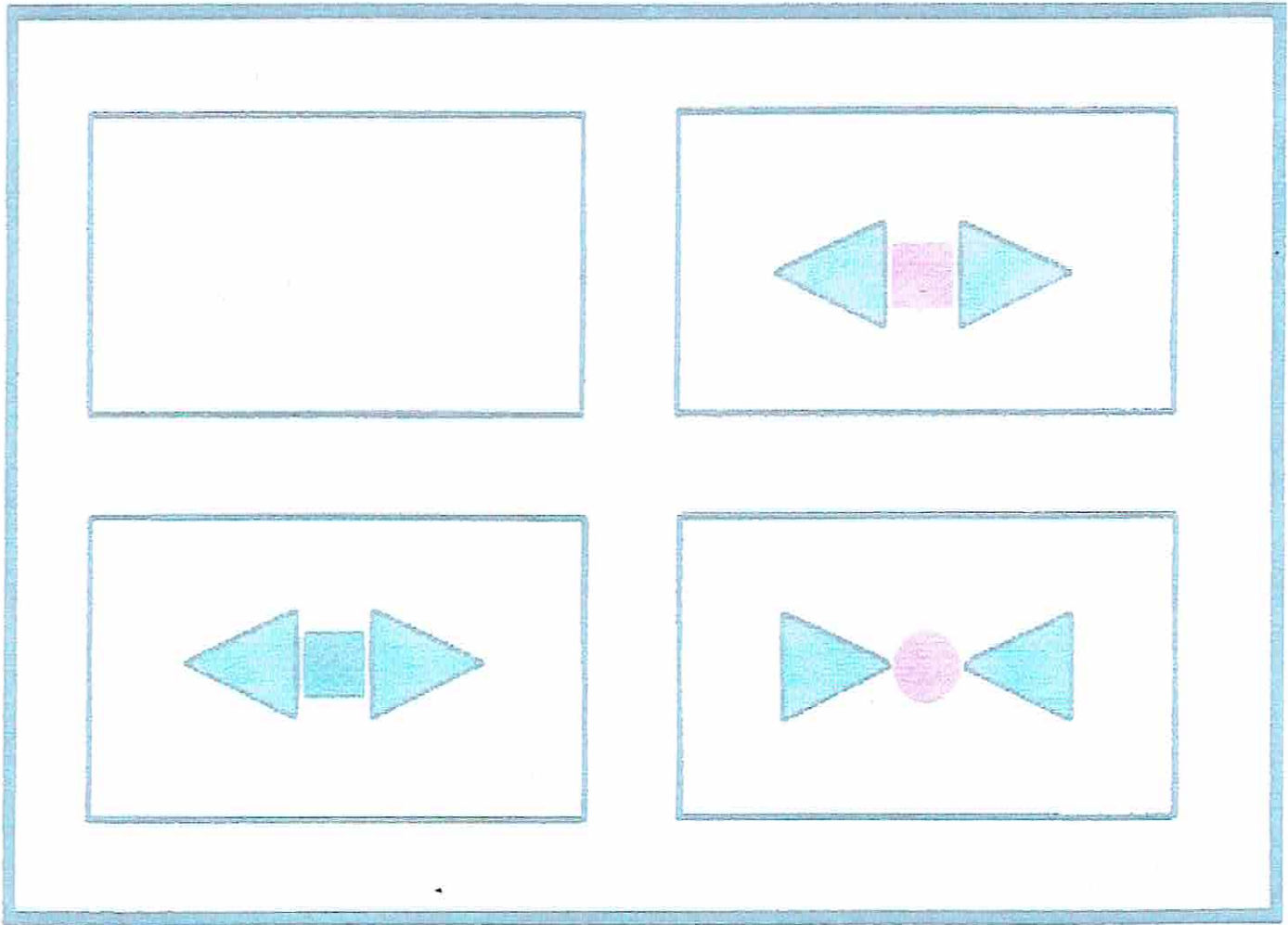
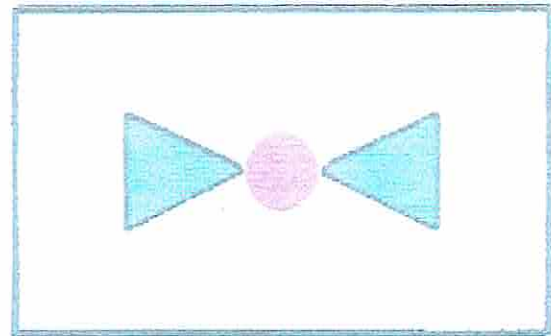
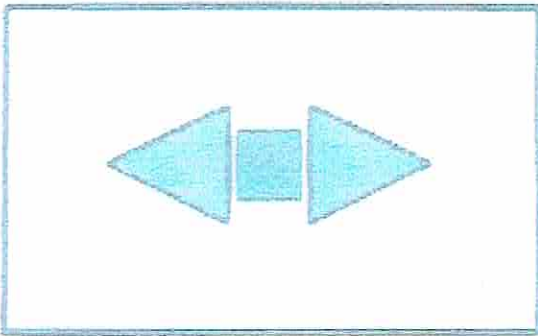
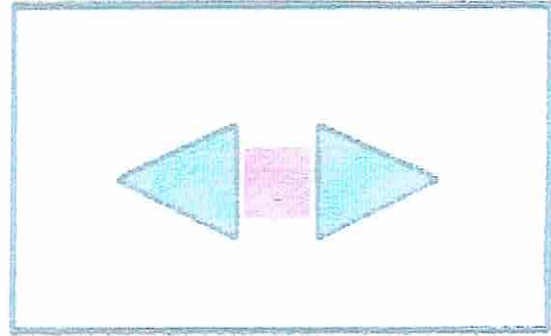
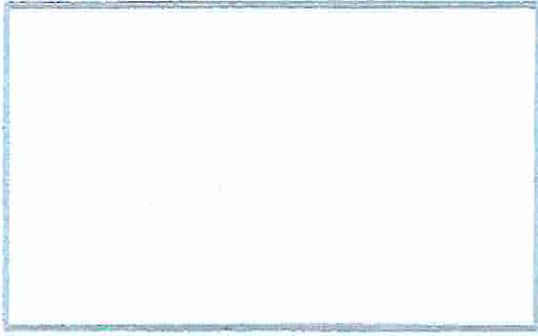
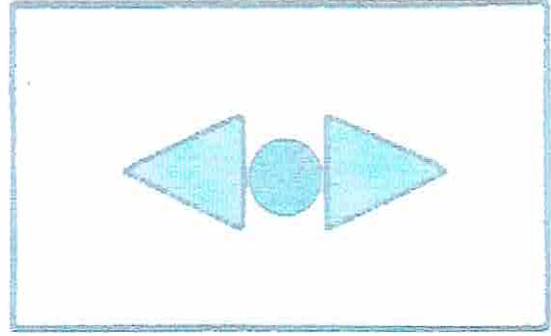
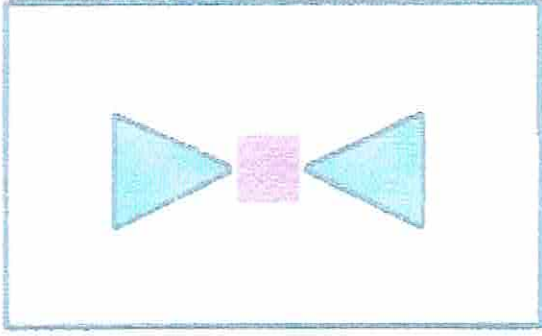
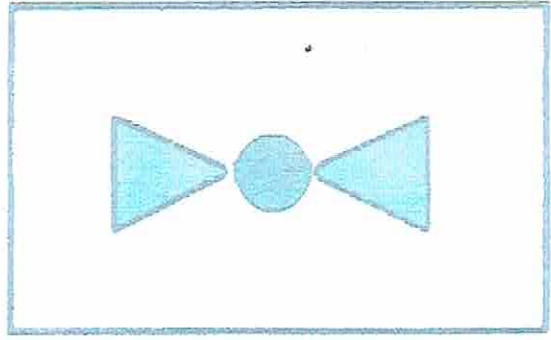
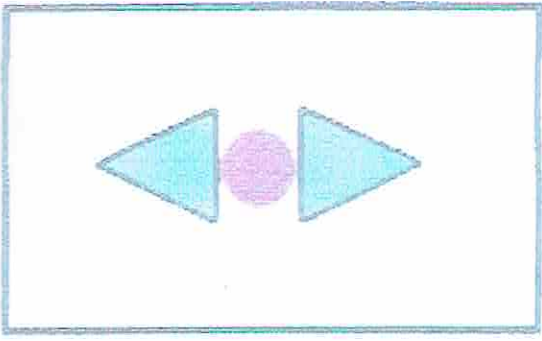
3

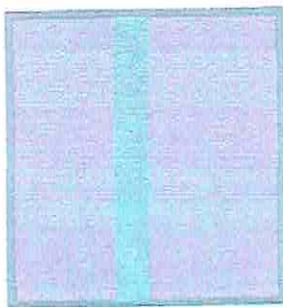
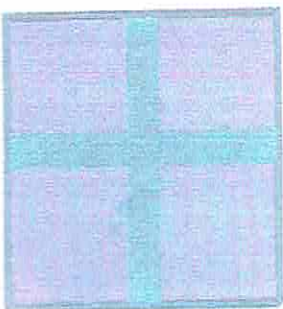
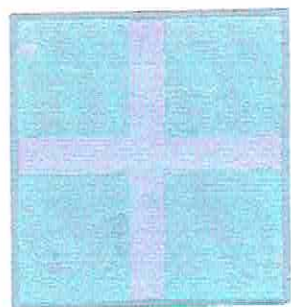
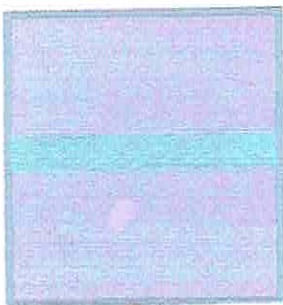
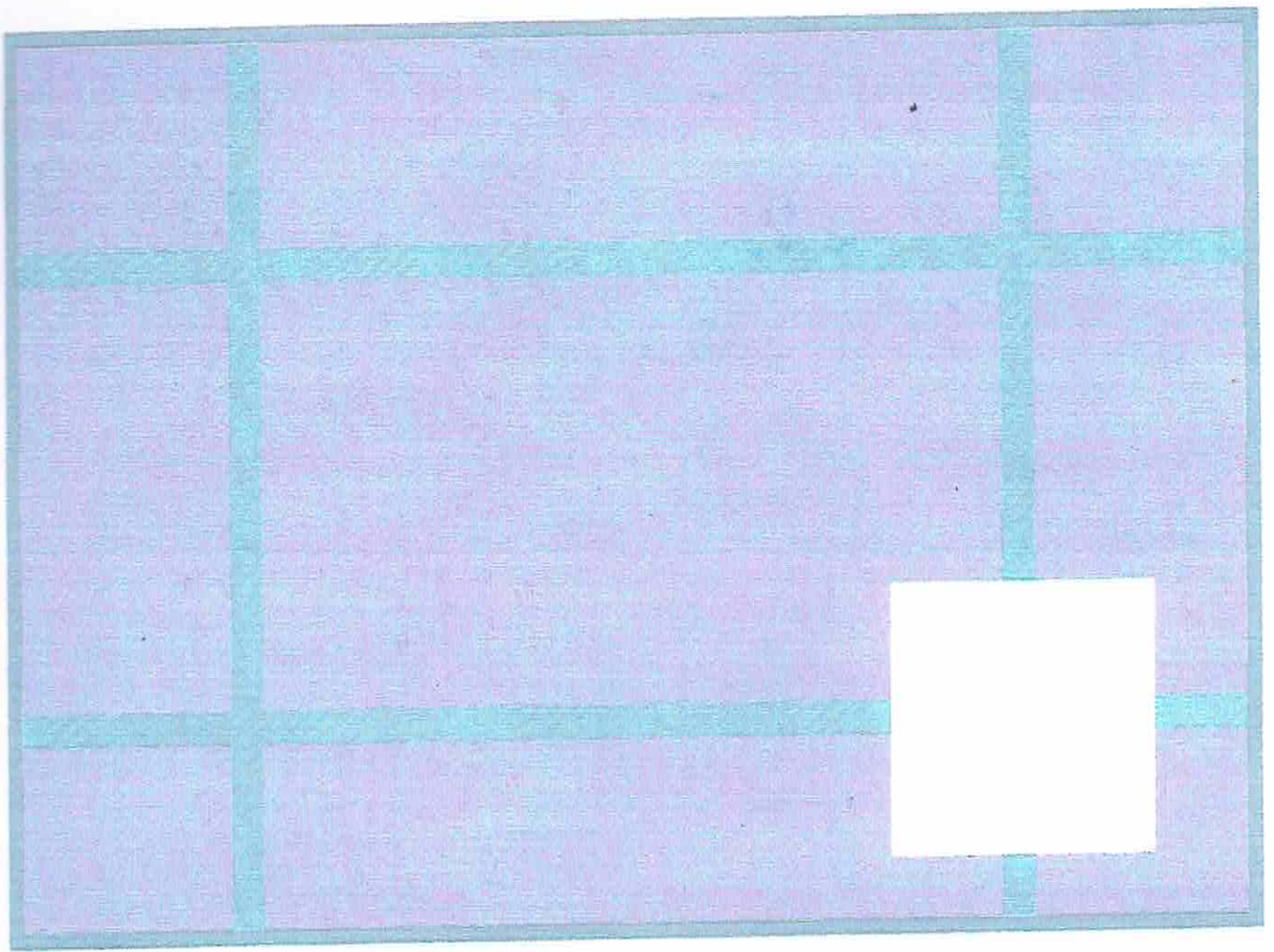
4	1	3	6	7	5	1	6	3	9	4	8
2	4	1	5	3	1	6	9	4	8	1	9
6	2	5	1	9	7	4	6	1	3	2	4
5	3	9	4	6	1	3	4	8	5	9	7
1	2	4	6	5	8	1	9	3	6	2	3
8	5	3	2	1	9	7	5	2	1	4	8
9	8	1	7	2	3	1	9	6	5	1	4
7	1	4	3	6	1	6	4	8	7	3	5
3	2	5	1	9	4	7	3	9	3	1	8
8	6	2	9	7	1	3	1	8	5	2	6
2	4	1	3	8	5	1	6	3	1	5	4
6	1	8	4	3	2	9	4	9	5	7	3
1	9	7	1	2	8	4	9	4	1	3	6
4	3	1	3	9	1	6	5	3	2	9	1
7	4	2	5	1	3	2	3	5	8	4	8
3	1	9	6	2	1	5	7	1	2	9	5

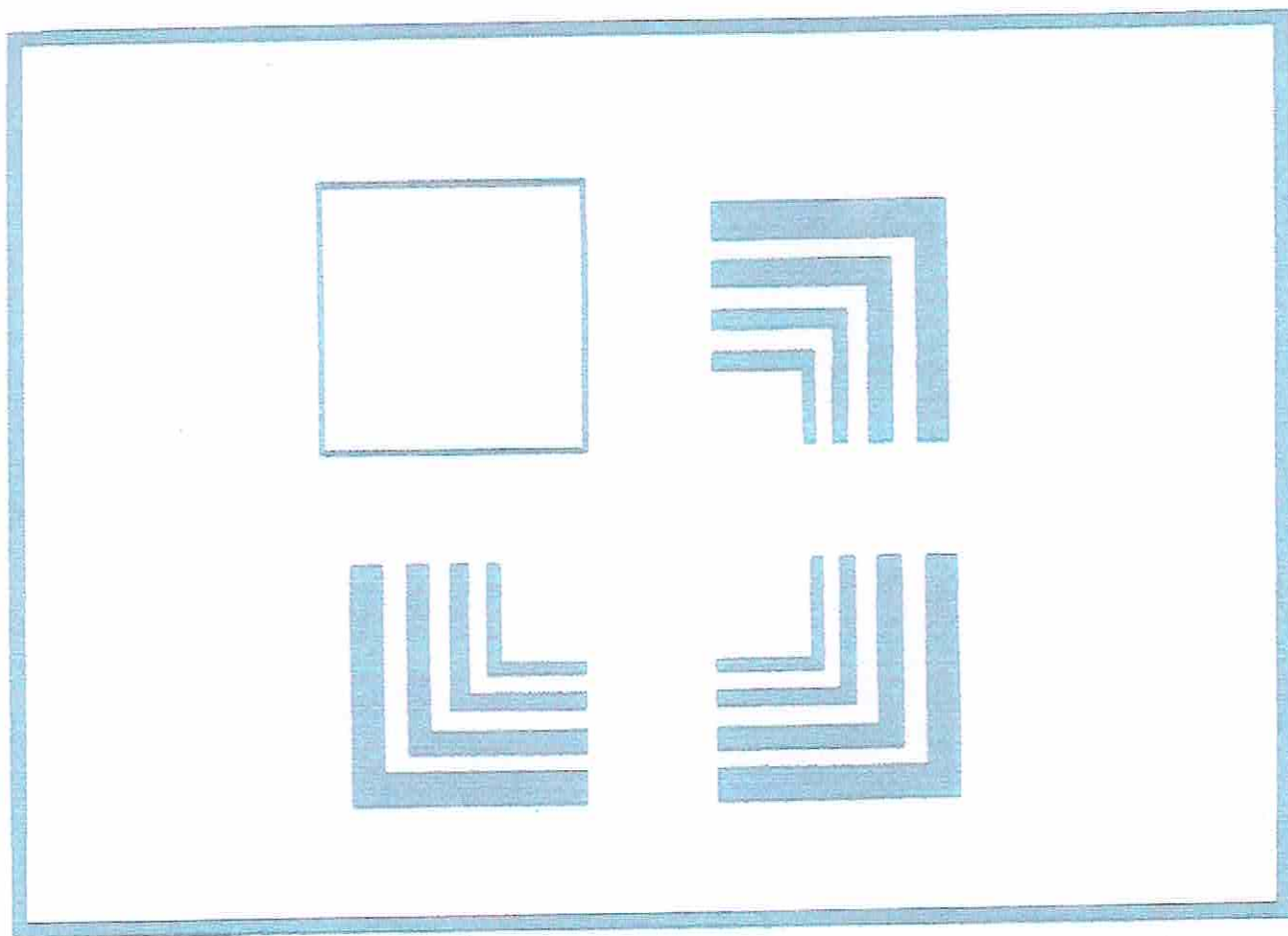
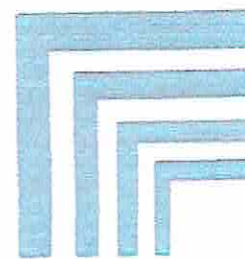
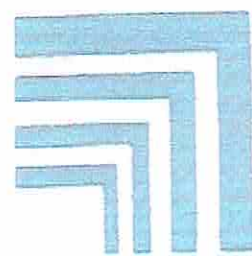
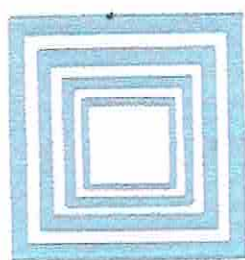
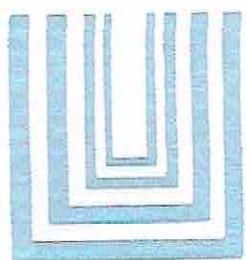
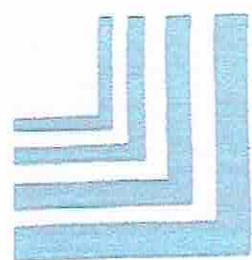
Annexe : 7













55555555

5	7	8
7	4	9
12	50	2
6	23	41
27	5	10

40¢
PIECE

34¢

26¢

34¢

Feuille de cotation 6 ans 1/2 / < 7 ans

moins 2 écarts-types moins 1 écart-type moyenne 90^e percentile

3,7 5,3 6,9 9,5

2 - Mémoire des chiffres Score: / 10 points maximum (à exécuter en 5 min)
 4-9: / 2 3-7-9: / 2 6-8-3: / 2 8-5-9: / 2 4-2-6: / 2
 5-8-1-7-2: / 2 6-9-2-3-1: / 2 8-5-2-9-4-6-1: / 2 4-2-8-7-3-9: / 2

3 - Phonologie Score: / 18 points
 ban: / 2 gibou: / 2 chellapou: / 2 fluxim: / 2
 crébospa: / 2 négrotou: / 2 sozin: / 2 zérode: / 2
 chalcouère: / 2 stripadu: / 2 pougné: / 2

4 - Lexique / Evocation lexicale Score: / 10
 tassa: / 2 cravate: / 2 ampoule: / 2 ceinture: / 2 radiateur: / 2

5 - Expression syntaxique Score: répétition de phrases: / 10
 « Il y a un garçon dont la casquette est verte »
 « La fille a été interrogée par le robot »
 Phrase indulte: matériel: réponse: Score phrase indulte: / 2

10 - Fluence verbale Score: / 10
 Noter les réponses:

11 - Compréhension syntaxique Score: / 20
 Phrase 3: / 2 Ph. 5: / 2
 Phrase 4: / 2 Ph. 8: / 2 Ph. 9: / 2 Ph. 10: / 2
 Phrase 11: / 2 Phrase 12: / 2

6 - Graphisme Score: / 20
 Losange: / 3 Dessin 8: / 3 Dessin 9: / 3
 Dessin 10: / 3 Dessin 11: / 4 Dessin 12: / 4

7 - Attention visuelle soutenue
 Score: « 3 » barrés: / 27 moins erreurs = score total: / 27

8 - Fonctions exécutives: planification Temps: min - 15 points
 temps > ou = à 33 secondes: moins 1 point, Erreurs: Score: / 10
 > 58 secondes: moins 2 points

12 - Discrimination visuelle Score: / 15

16 - Complétion de formes Score: / 14
 Forme 4: / 2 Forme 5: / 2 Forme 6: / 2 Forme 7: / 2
 Forme 8: / 2 Forme 9: / 2 Forme 10: / 2

9 - Mémoire Mots: Phrases: Emplacement: Graphisme:
 Rappel Mots: / 5 Phrases: / 16
 Emplacement: / 5 Graphisme: / 22

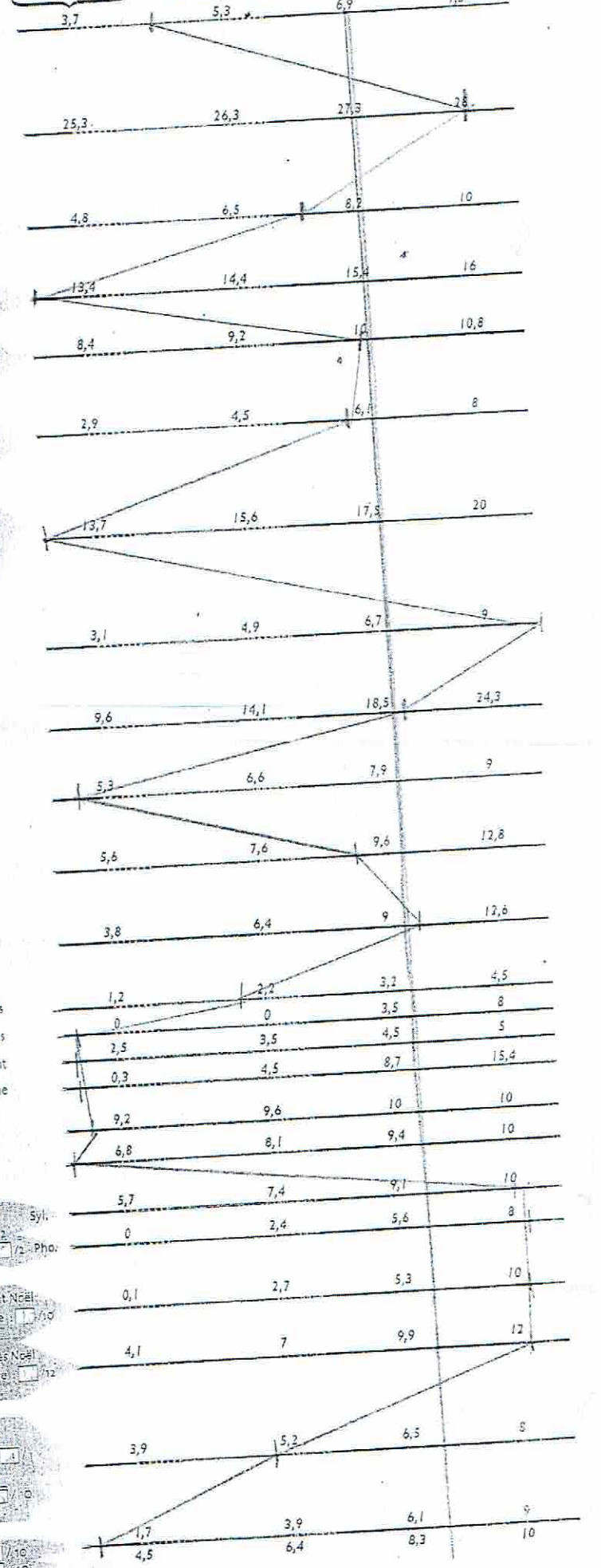
13 - Attention sélective motrice Score: / 10
 Test contrôle: p pp pp pp p p p pp pp p Score: / 10
 Test conflit: pp p p pp pp p p p p p Score: / 10

14 - Métaphonologie Score syllabes: / 10 Score phonèmes: / 10
 Syllabes: radis: / 2 couleur: / 2 abaille: / 2 ratnet: / 2 baton: / 2
 Phonèmes: panc: / 2 moto: / 2 trombone: / 2 chocolat: / 2 velo: / 2

15 - Lecture Avant Noël: Score: / 10
 Paques GSM Noël CP: 2: 01/07: 4: 10/07: 4: 10/07: 4: 10/07: 4:
 La maman / a / un bébé / chat: 2/6
 Noël CP: CP: Mamy chape / s / r / t: 2/3 Le gros / gâteau: 3/3
 Les enfants / jouent / avec le robot: 2/2 Mamy / moi / la plus: 3/3
 grosse étoile / orange: 3/3 Compréhension: 2/2 Après Noël: Score: / 12

17 - Calcul et traitement des nombres Score Global: / 10
 Quest. 1: / 1 Quest. 2: / 1 Quest. 3: / 1 Quest. 4: / 1 Quest. 5: / 1
 Quest. 6: / 1 Quest. 7: / 1 Quest. 8: / 1 Quest. 9: / 1

18 - Orthographe Avant Noël score: / 10
 Après Noël score: / 10





دفتر الأنشطة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

دفتر الأنشطة

من إعداد الطالبين :

-دحموح زوهير

-خلوفي ليندة

تحت إشراف:

أ-الدكتور :عمر بلخير

لنيل شهادة ماستر في العلوم العصبية النفسية المعرفية

السنة الدراسية:2016/2017

المقدمة:

-نسى من خلال تطبيق هذا الدفتر إلى استكمال النمو لدى الطفل التوحدى فى مختلف نواحيه النفسية و الحركية و الاجتماعية و تحضيره للإدماج داخل المدرسة العادية و متابعة تدرسه فى قسم عادى مع أقرانه.

و نحرص من خلاله إلى تحقيق الهدف المنشود إليه وهذا بتحقيق الاستقلالية و التكيف و تنمية القدرات و الاستعدادات الضرورية لدمج الطفل تربويا داخل المدرسة العادية

هذا ومن الملاحظ أن تتحقق مثل هذه الأهداف و الغايات يتوقف على مدى تحضير الطفل فى مختلف نواحيه أثناء المرحلة الأولى من تدرسه .

ولهذا الغرض نضع بين أيديكم هذا العمل المتواضع الذى لا شك سيساعد المعلم أو المربي فى القيام بمهامه التربوية.

و للإشارة أخيرا أن محتوى هذا الدفتر هو عبارة عن مجموعة من الدروس المعمول بها فى الوسط التربوي الجزائري، الذى يتمحور على لمكتسبات الأولية والحروف و الأعداد، كمرحلة إعدادية له لضمه فى فوج تربوي مناسب

الفهرس

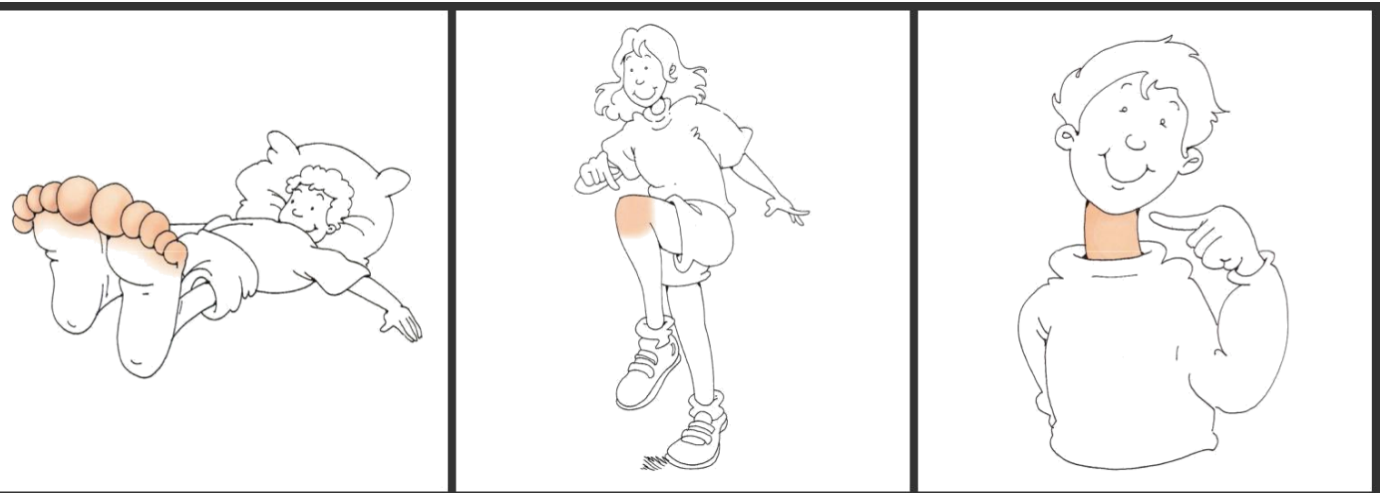
01.....	-المكتسبات الأولية.....
01.....	1-1 التخطيط الجسدي
03.....	2-1 التعرف على الأشكال و الألوان
03.....	1-2-1- التعرف على الألوان
04.....	2-2-1- التعرف على الأشكال
09.....	3-1 التعرف على ظروف المكان و الزمان
09.....	1-3-1- التعرف على ظروف المكان
11.....	2-3-1- التعرف على ظروف الزمن
14.....	2- الحروف
28.....	3- الأعداد.....

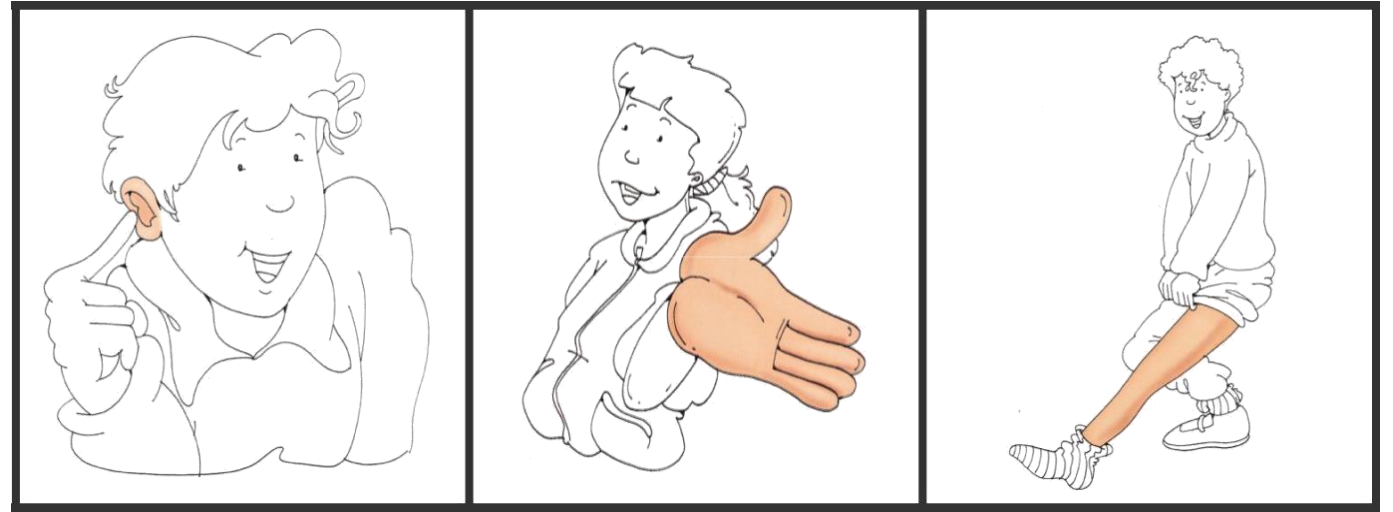
1-المكتسبات الأولية

1-1 التخطيط الجسدي

-سمي الأجزاء من جسدك

-تعرف على مختلف الأجزاء من الجسد في الصور التالية :





وقت للترفيه: هيا نساعد الطفل حتى يصل إلى هديته



2-1 الألوان و الأشكال

1-2-1 الألوان

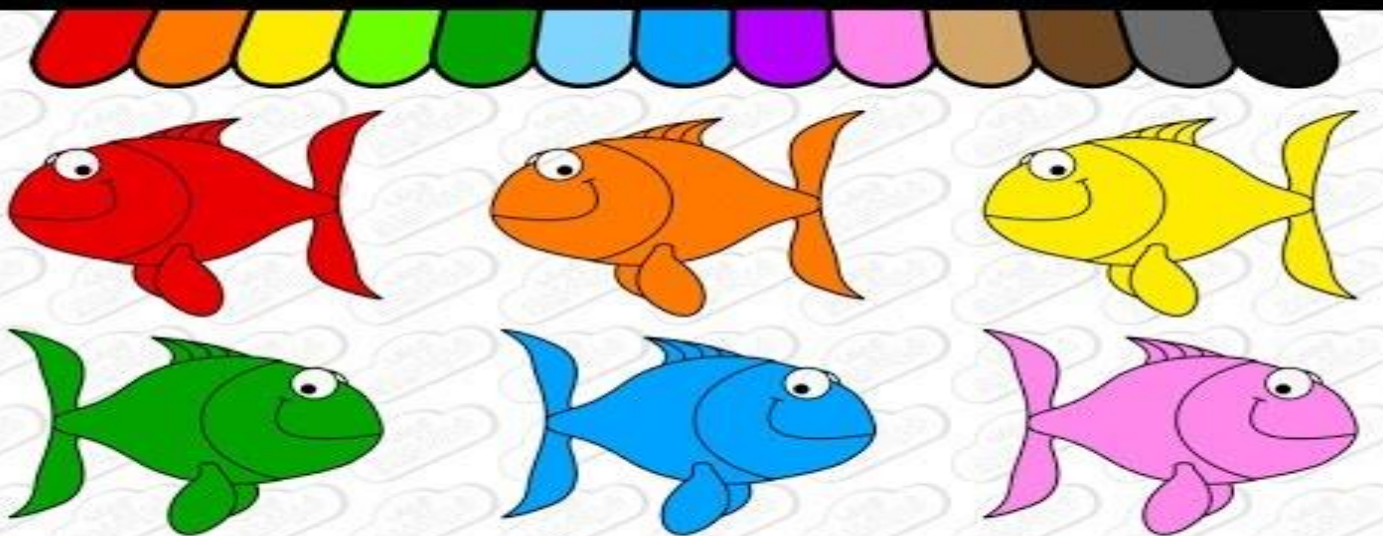
-هل تعرف الألوان؟ أذكرها!

هيا نتعرف على الألوان

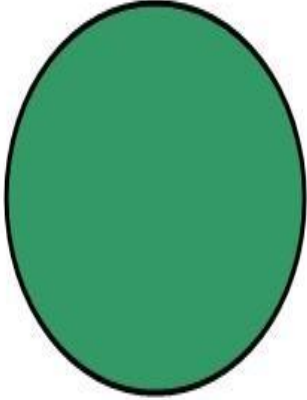


WWW.RJEBIM.COM

- سمي لون كل سمكة



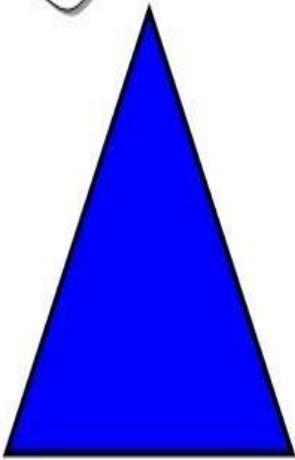
1-2-2 الأشكال
هيا نكتشف الأشكال



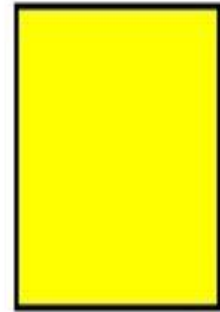
دائرة



مستطيل



مثلث



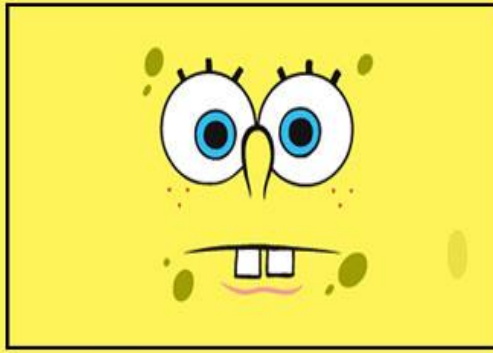
مربع

قم بالتعرف على الأشكال التالية :

Circle
دائرة



بيضاوي
Oval



مستطيل
Rectangle



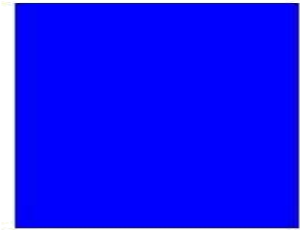
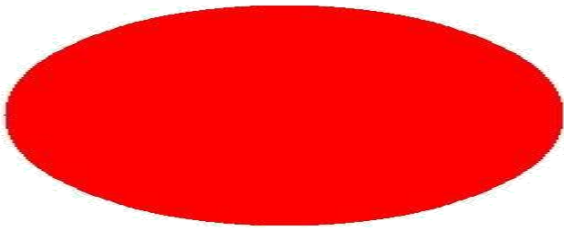
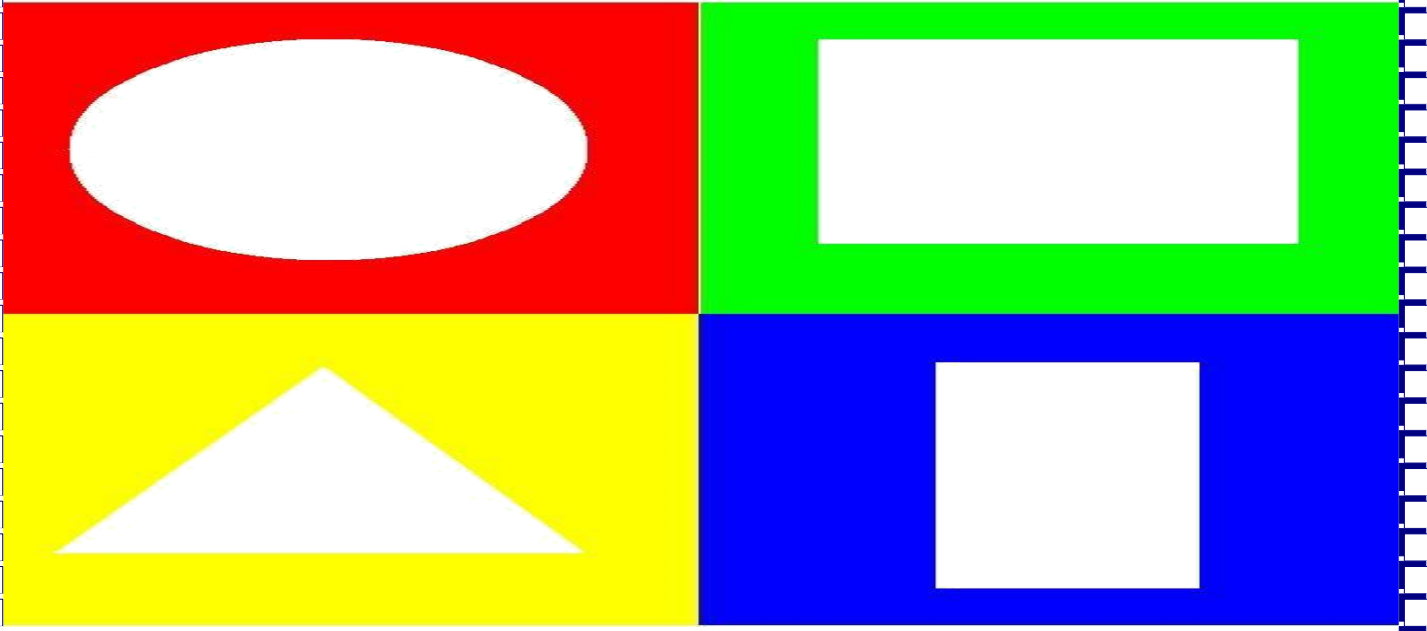
Triangle
مثلث

Square

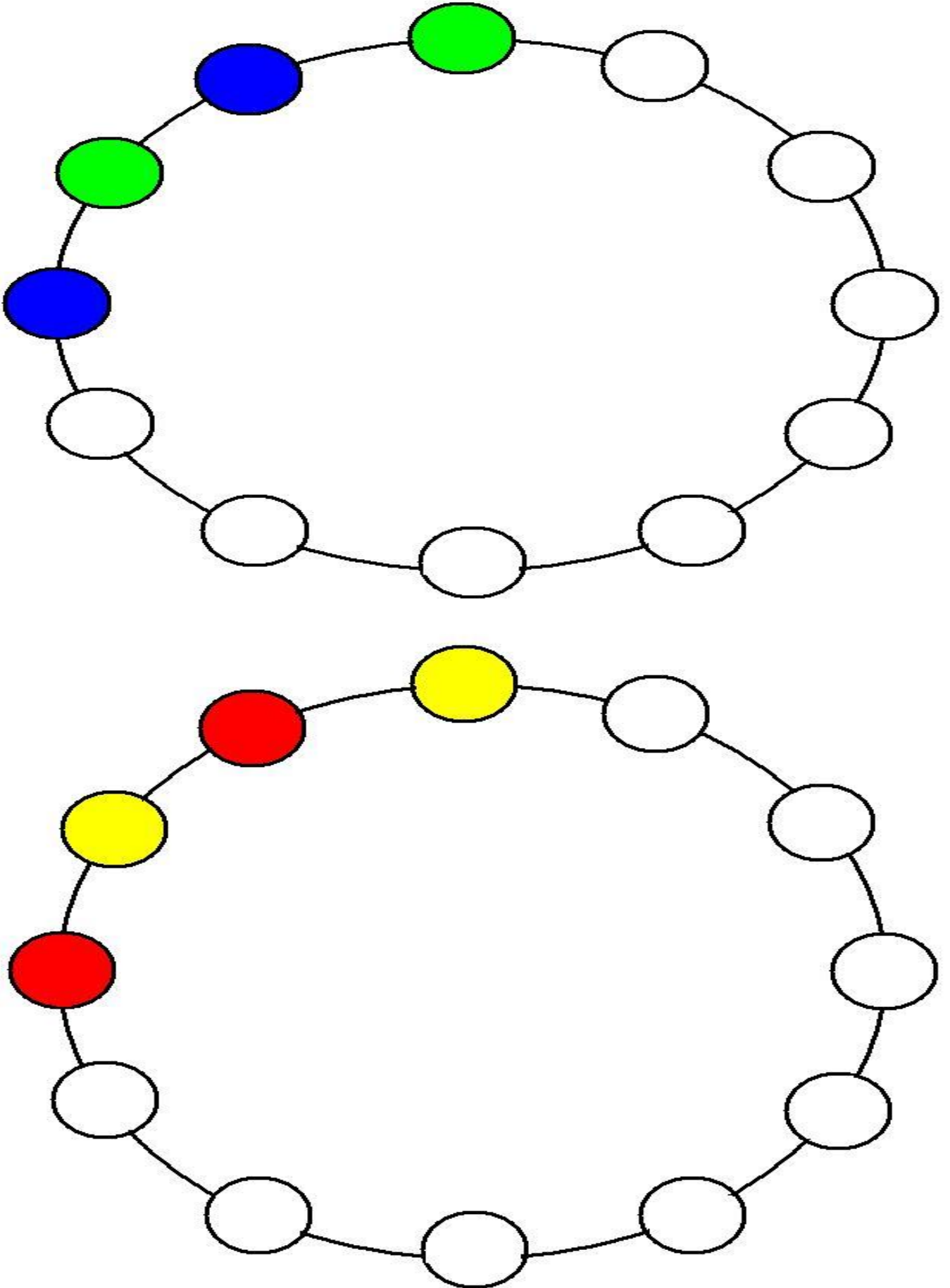


مربع

اربط كل شكل بالشكل الذي يقابله في الصور التالية:



أكمل التلوين حسب التسلسل في الشكل الموالي :



وقت للترفيه :

هيا نساعد الكلب حتى يصل إلى العظمة



3-1 ظروف المكان و الزمان

1-3-1 ظروف المكان

أين نحن الآن ؟ نحن في القسم إذن القسم هو المكان الذي نتواجد فيه
-لاحظ الصورة جيدا



-الطفل أمام الخزانة

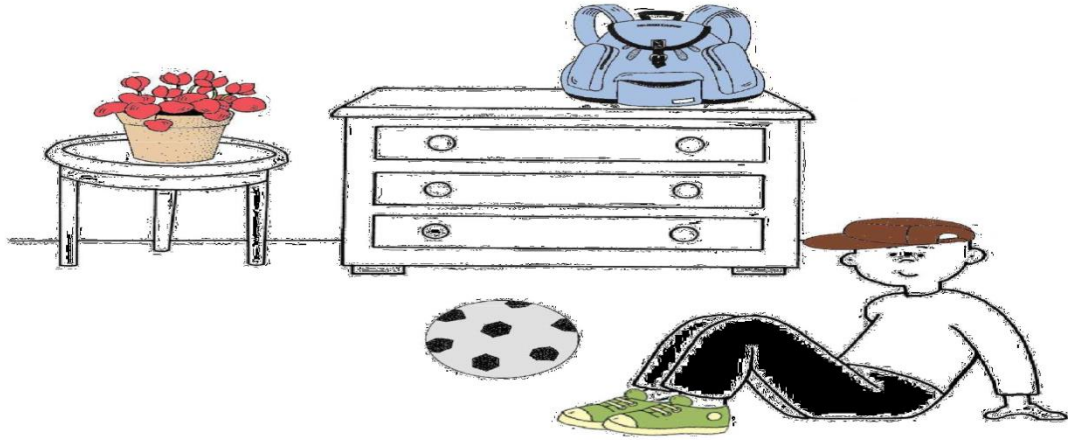
-الكرة وراء الطفل

-القبعة على رأس الطفل

-المزهرية فوق المنضدة

-المحفظة على الخزانة

-أعد ملاحظة الصورة التالية و أجب على الأسئلة التالية



-أين هو الطفل؟

-أين هي الكرة؟

-أين هي المزهريّة؟

-أين هي المحفظة؟

1-3-2 ظروف الزمن

متى ننهض؟ إذن نحن في الصباح

متى نرقد؟ إذن نحن في الليل

متى نأكل الغذاء؟ إذن النهار

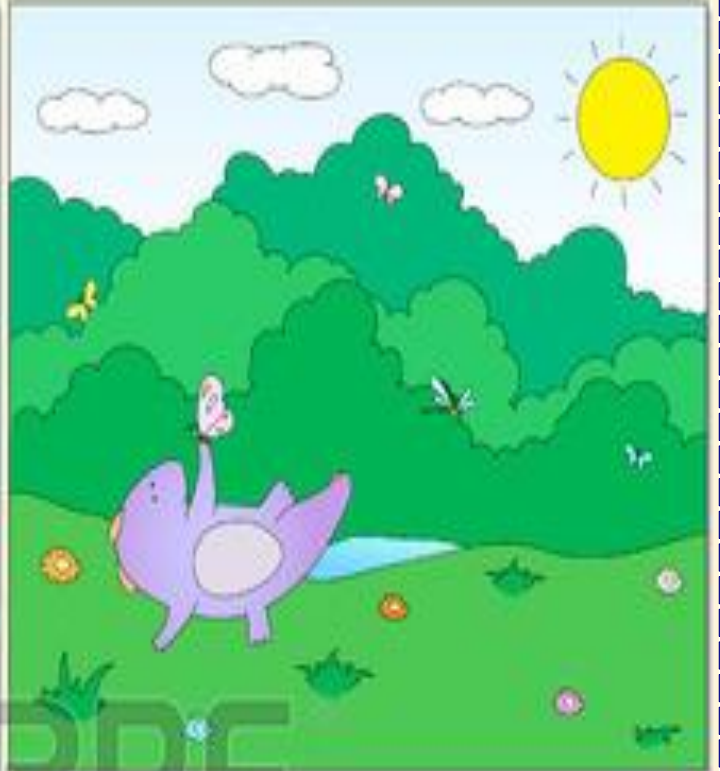
متى تأكل العشاء؟ إذن هو العشاء

نتعرف على الأوقات باستعمال الساعة

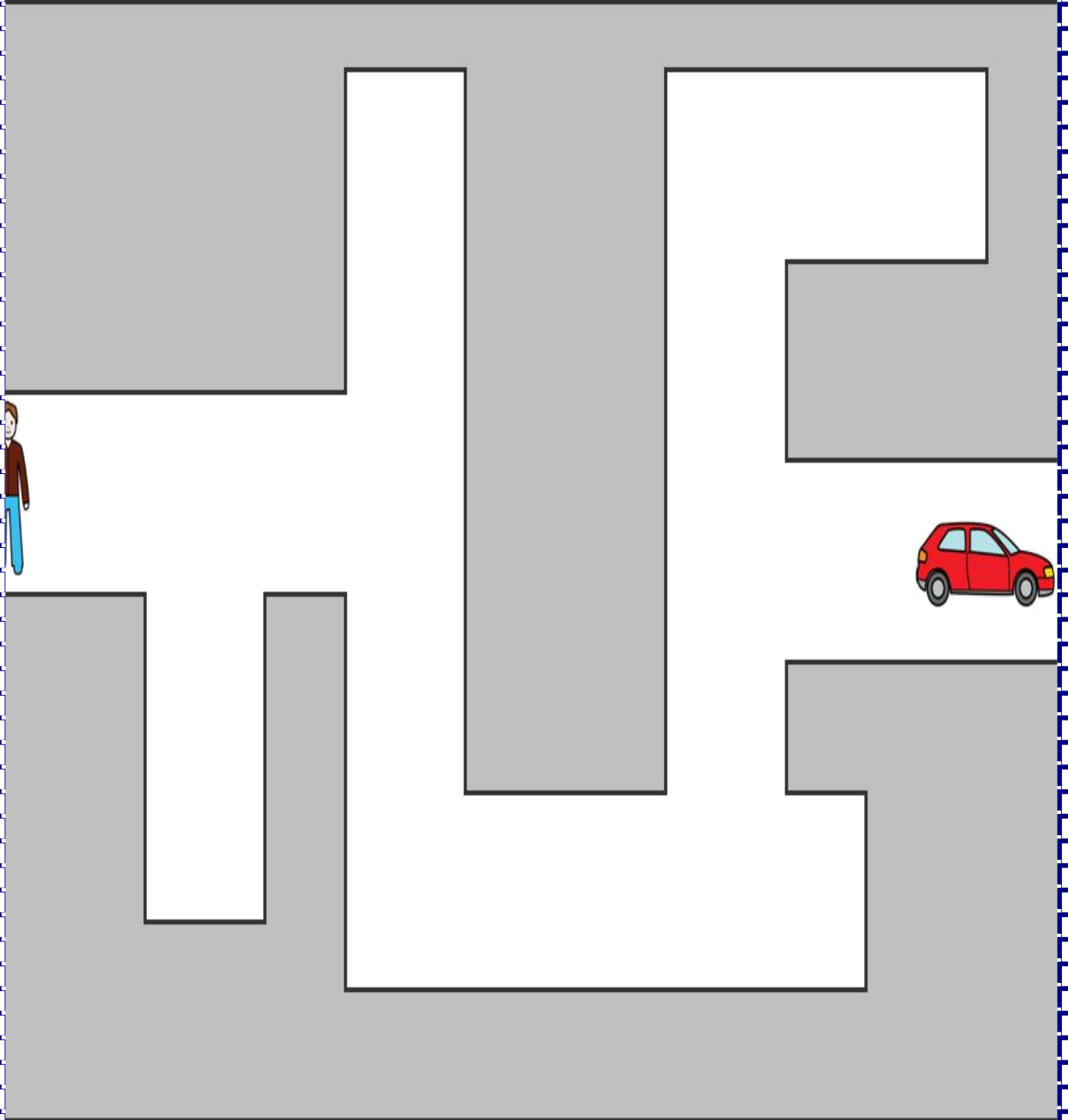


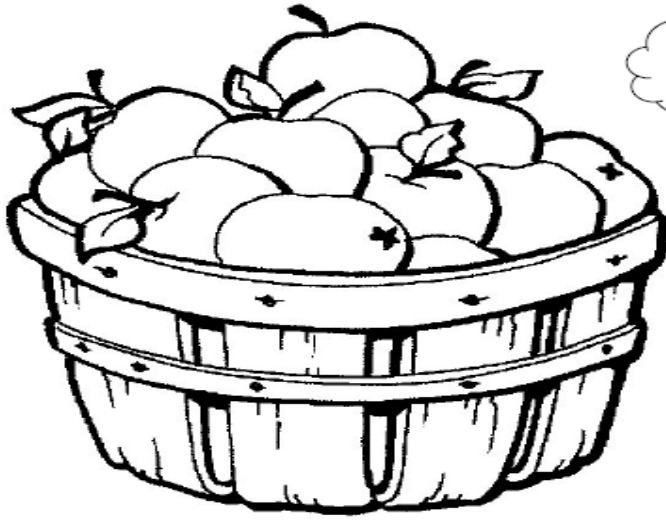
هيا نكتشف الفصول

- متى نذهب إلى البحر؟ نذهب إلى البحر في فصل الصيف
- متى يتساقط الثلج؟ يسقط الثلج في فصل الشتاء
- متى نقطف الأزهار؟ المختلفة الأشكال و الألوان؟ في فصل الربيع
- متى تتعري الأشجار؟ في فصل الخريف

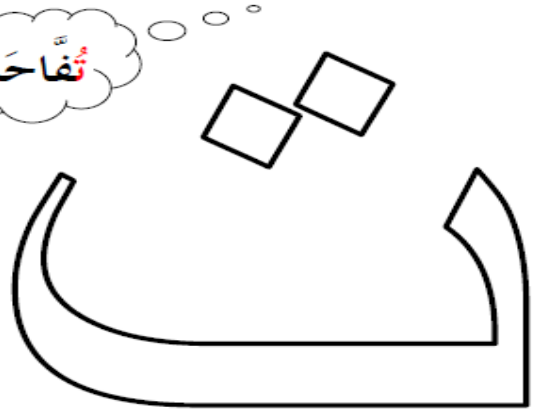


استراحة : ساعد الطفل حتى يصل إلى سيارته





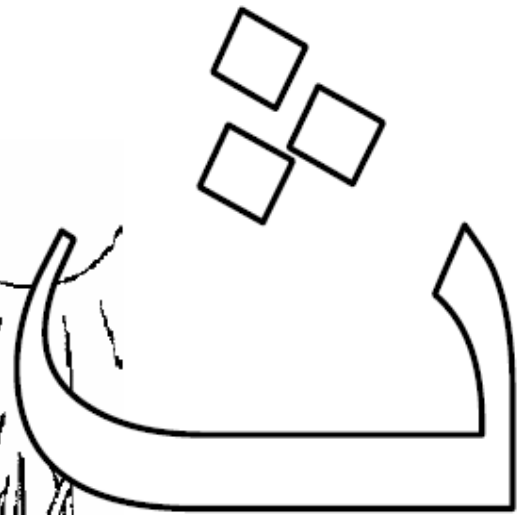
تفاحَة



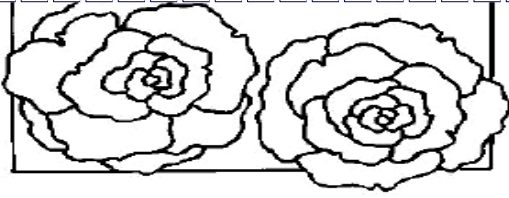
ت ت ت ت ت ت ت ت ت



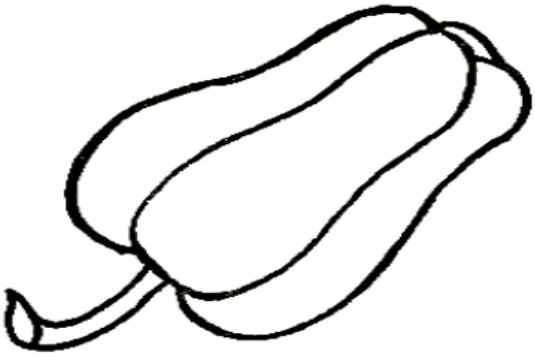
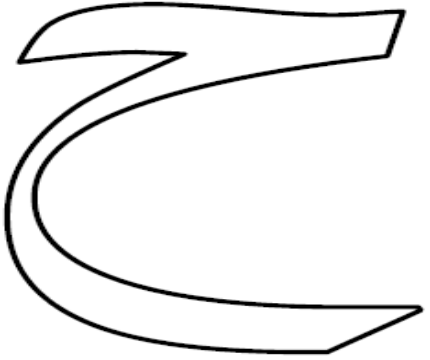
ثعلب



ث ث ث ث ث ث ث ث ث

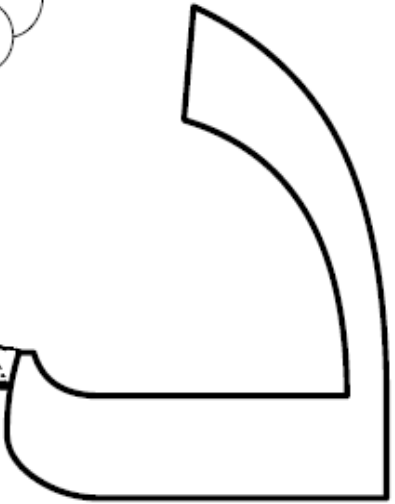


خَضَارٌ

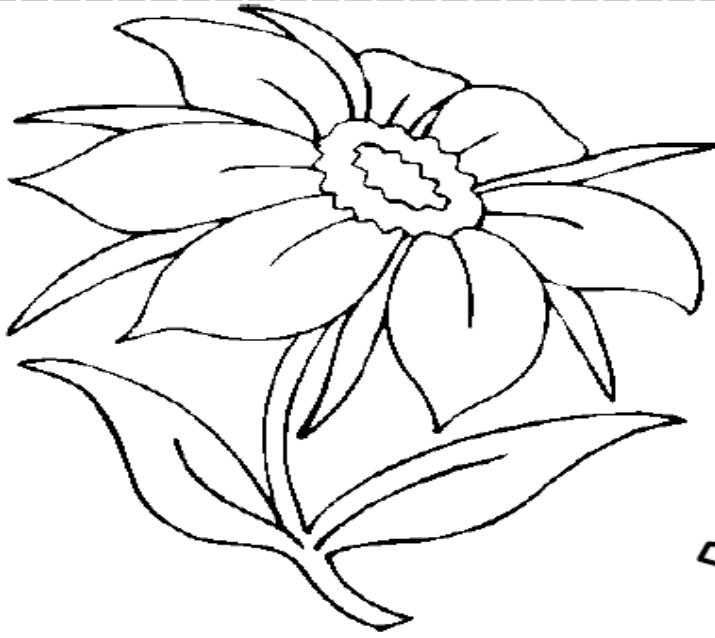


خ خ خ خ خ خ خ خ خ خ

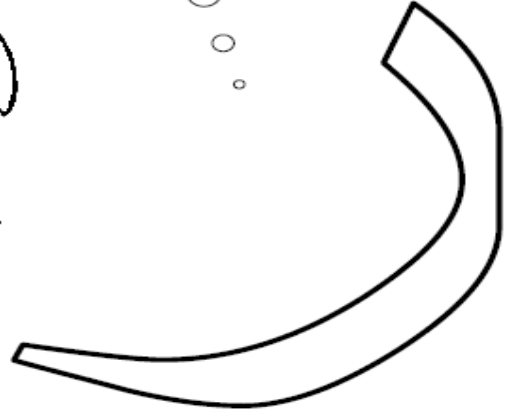
دِرَاسَةٌ



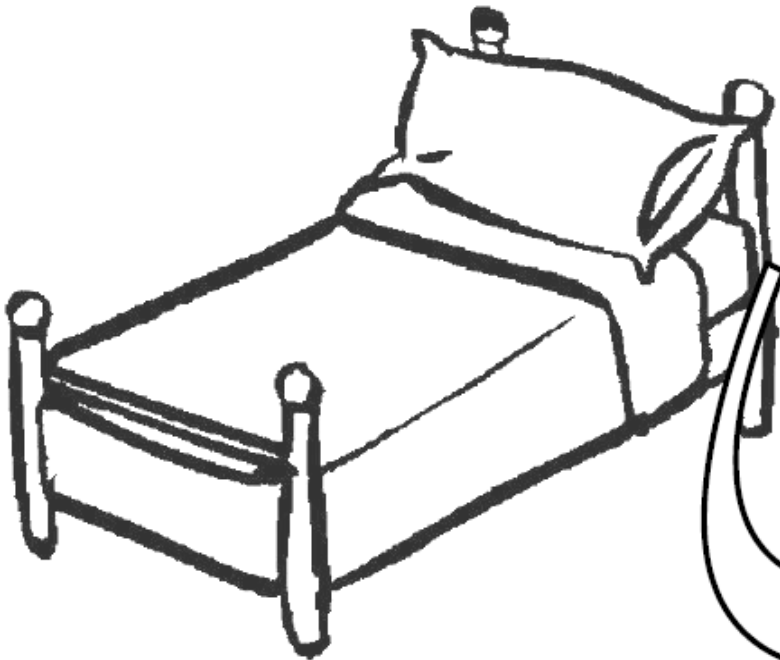
د د د د د د د د د د



زَهْرَةٌ



ز ز ز ز ز ز ز ز ز



سَوِيرٌ



س س س س س س س س س



الشَّمْسُ



شَجَرَةٌ

ش

ش ش ش ش ش ش ش ش

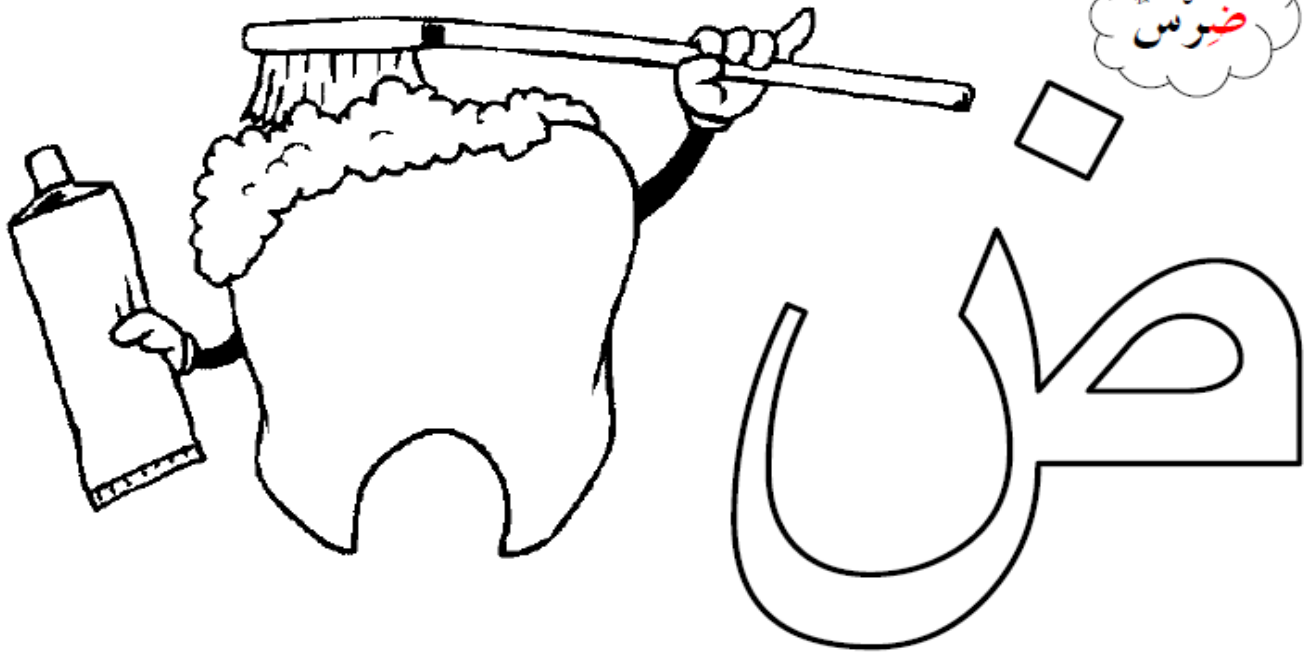


الصَّلَاةُ

ش

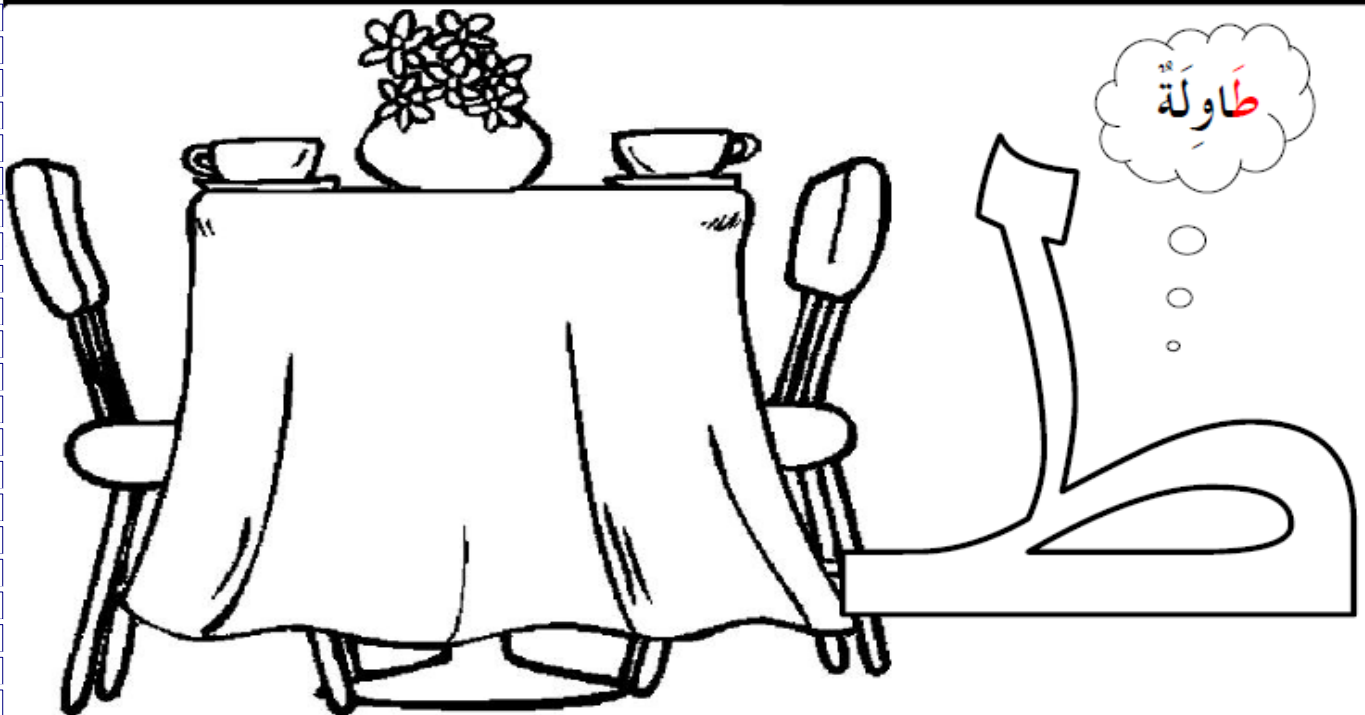
ش ش ش ش ش ش ش ش

ضروس



ض ض ض ض ض ض ض ض

طاولة



ط ط ط ط ط ط ط ط



ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ

1

2

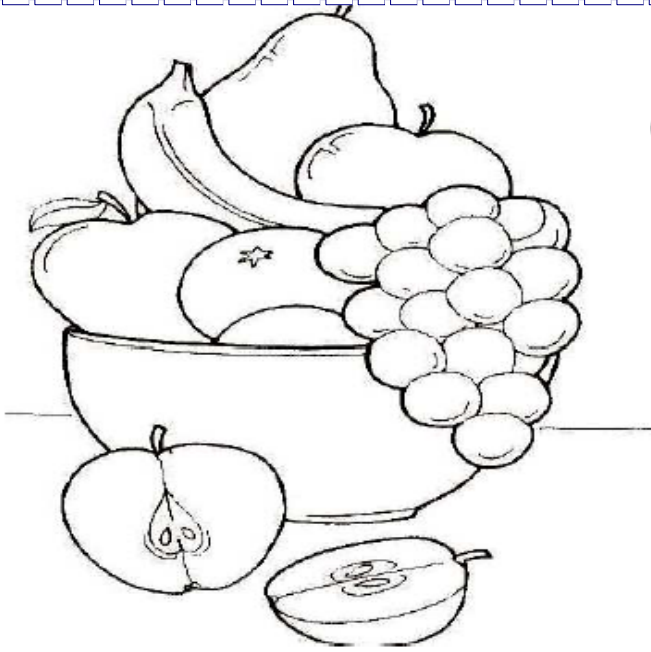
4

3

5



ع ع ع ع ع ع ع ع ع ع ع



فَوَاكِه

ف

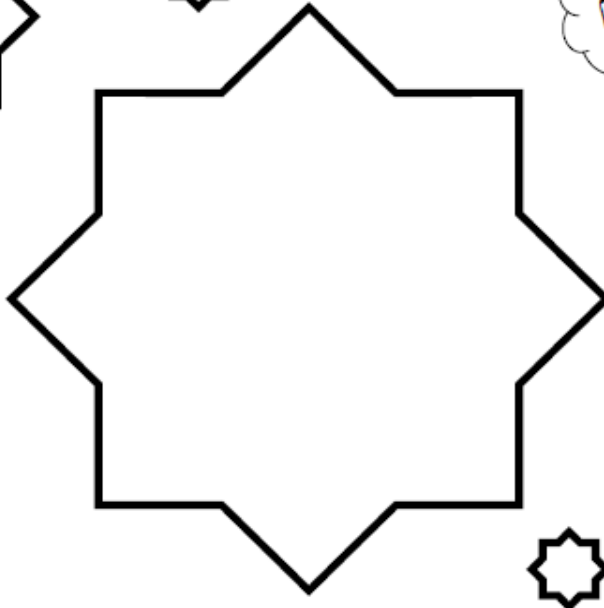
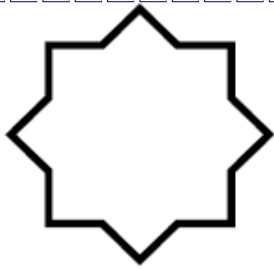
ف ف ف ف ف ف ف ف



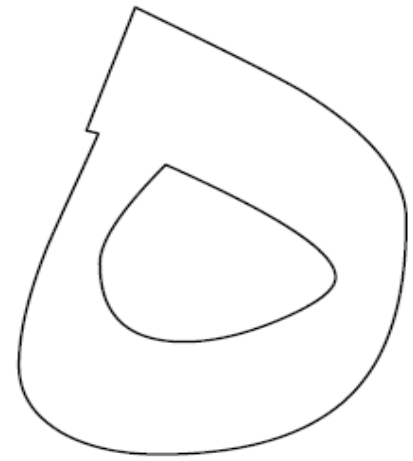
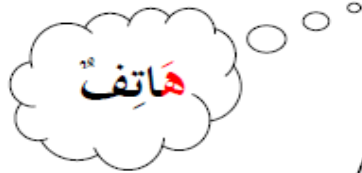
غُرْفَة

غ

غ غ غ غ غ غ غ غ

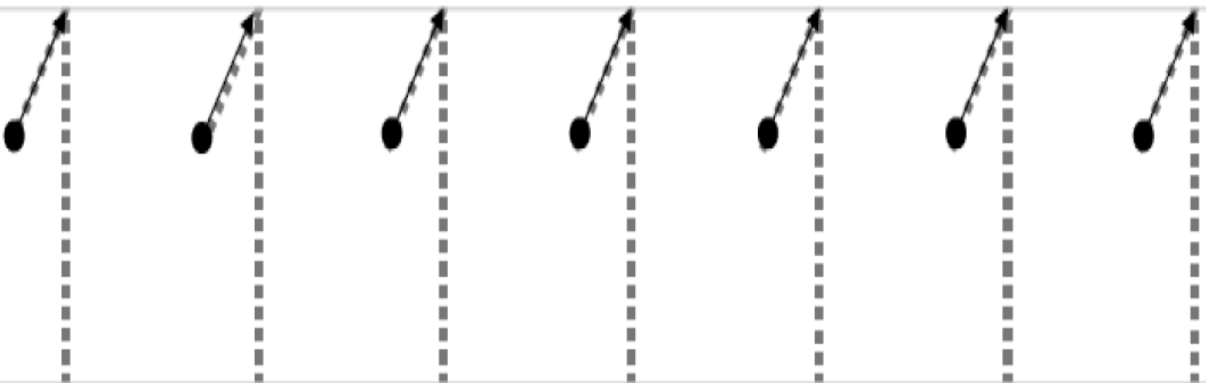
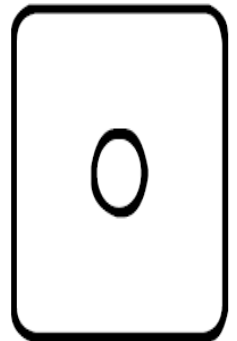
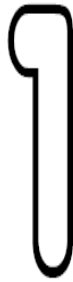
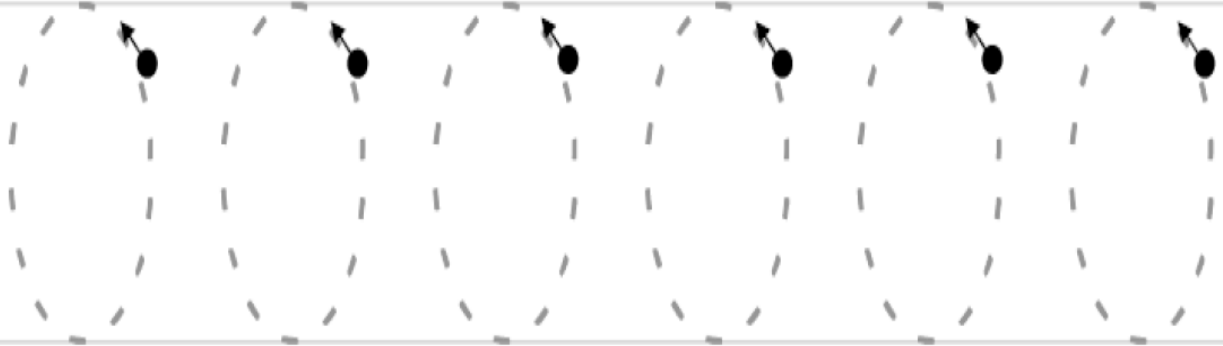
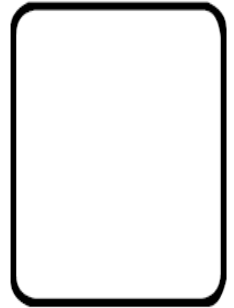


ن



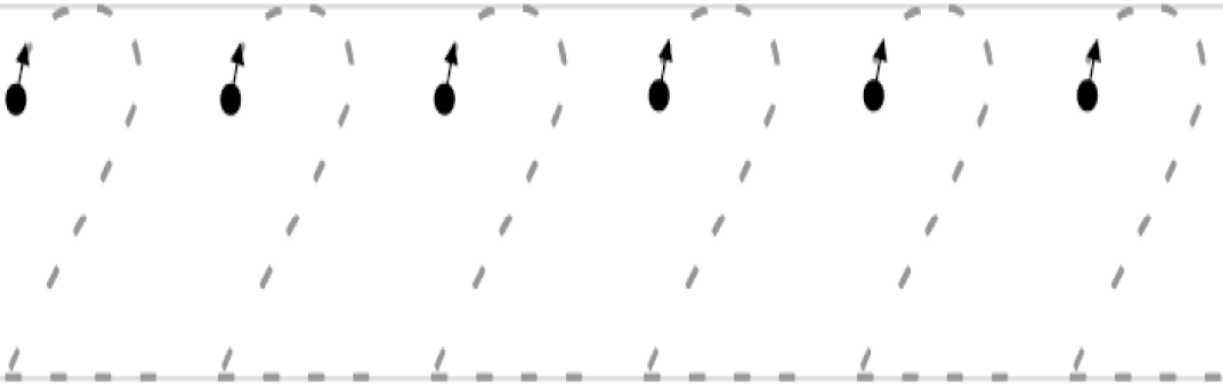
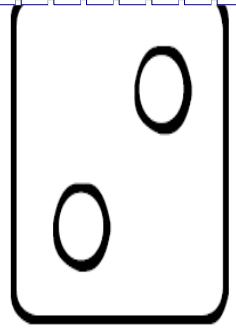
ه

أتدرب على حفظ الأعداد

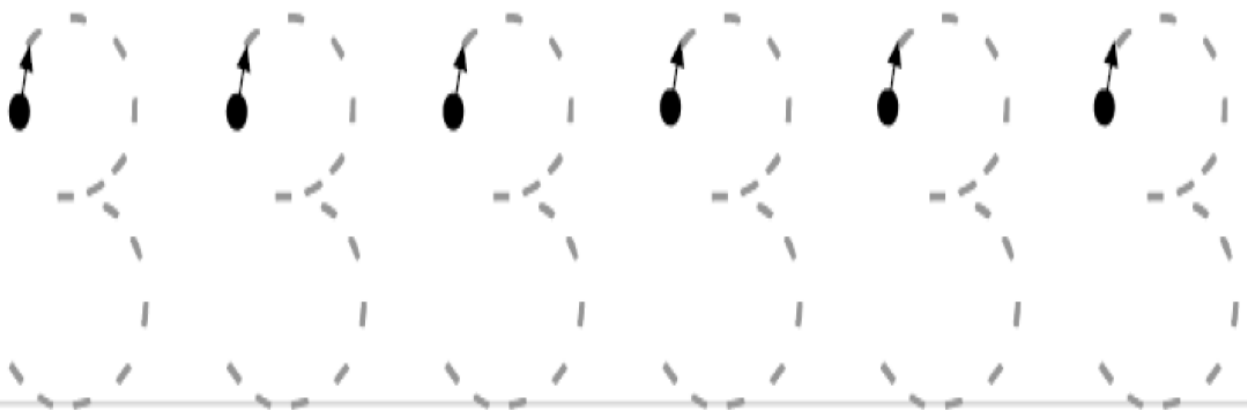
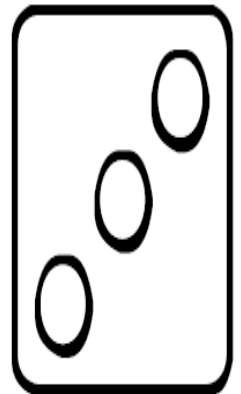


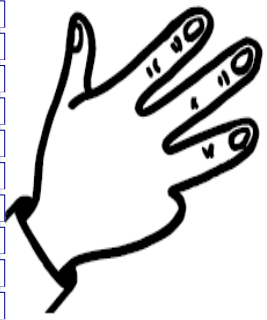


2

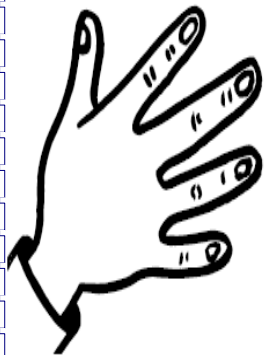
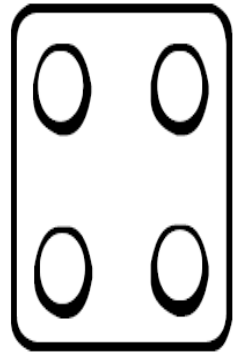


3

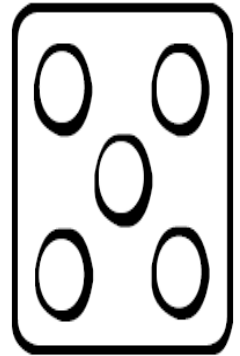


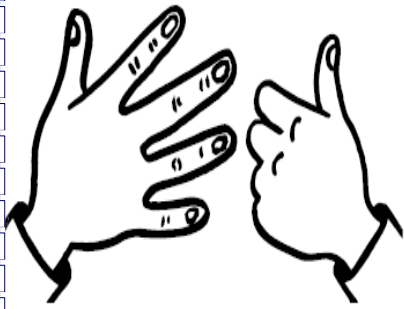


4

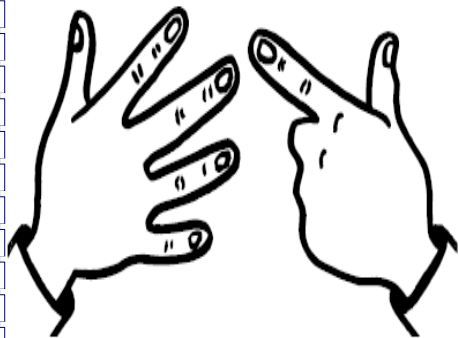
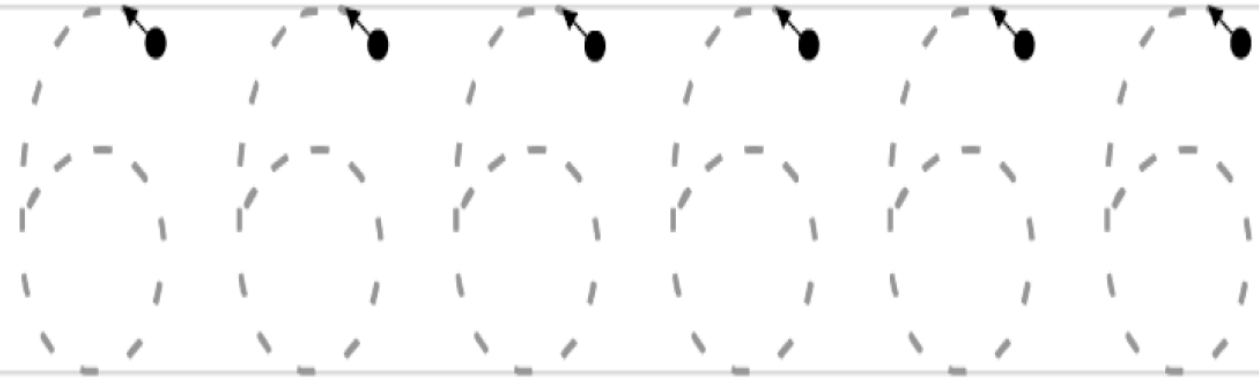
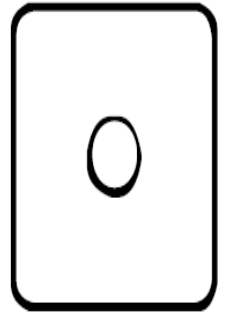
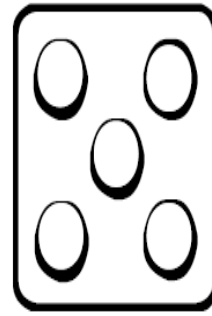


5

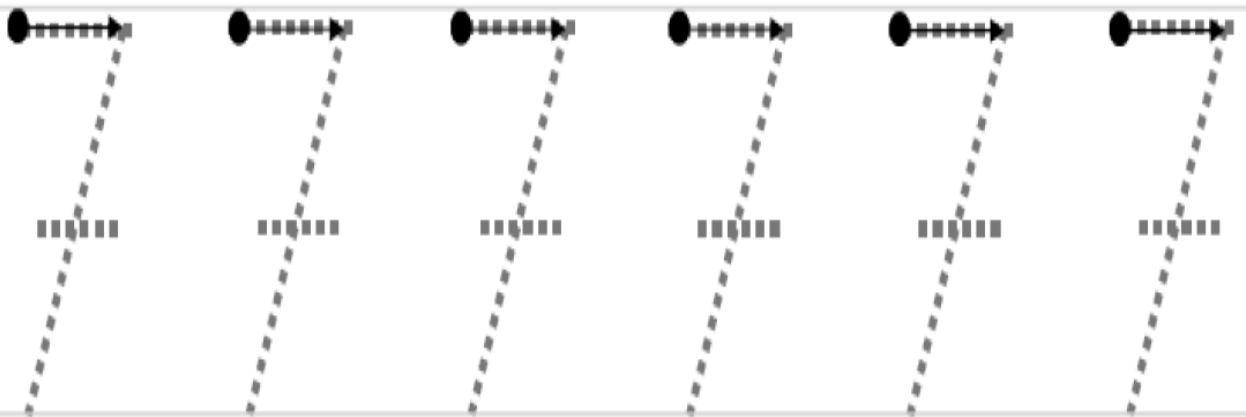
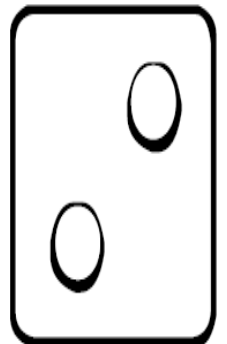
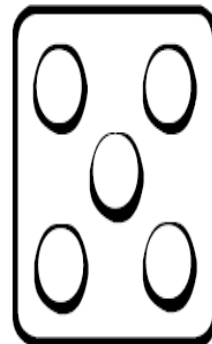


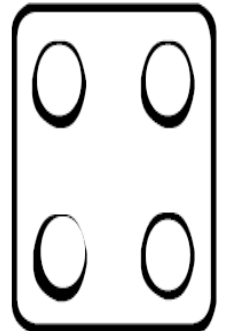
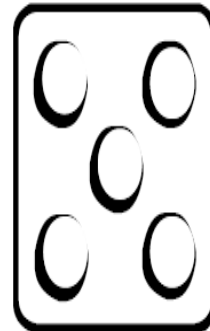
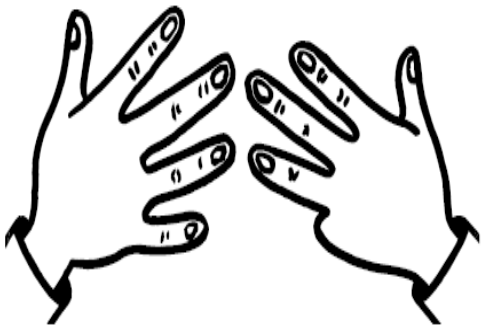
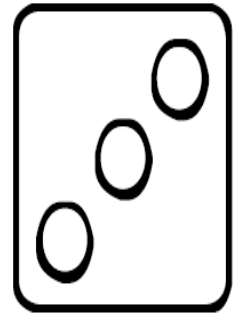
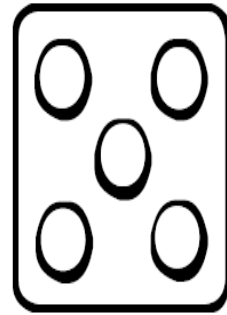
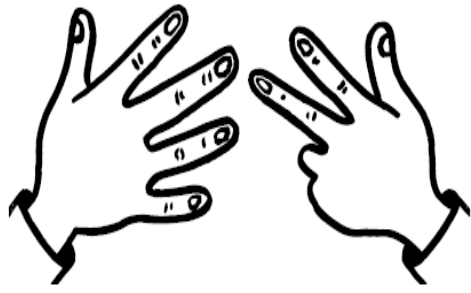


6



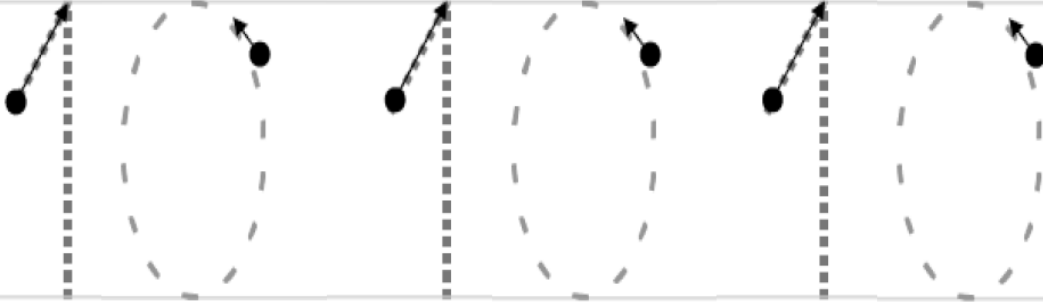
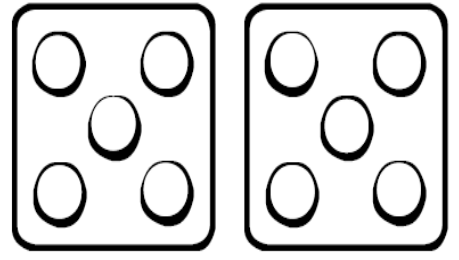
7







10



استراحة: ساعد السائح حتى يصل إلى برج إيفل

