

Troubles du spectre de l'autisme :

Quelles pratiques pour entraîner

les habiletés sociales ?

Enquête de terrain réalisée au sein des classes neuchâteloises dans le cadre de la prestation du Soutien Pédagogique Spécialisé dispensé par la Fondation les Perce-Neige

Master en enseignement spécialisé – Volée 1518

Mémoire de Master de Joëlle Vallélian

Sous la direction de José Rodriguez-Diaz

Bienne, Avril, 2018

Remerciements

Je tiens à remercier M. José Rodriguez-Diaz, mon directeur de mémoire pour les conseils pertinents et judicieux qu'il m'a donné tout au long de la rédaction de ce travail de recherche. Mes remerciements s'adressent aussi à toute l'équipe de mes collègues du Soutien Pédagogique Spécialisé pour leur disponibilité et leur généreuse participation ainsi qu'à Sarah et à Gilles qui ont consacré de leur temps et mis à disposition leurs compétences pour relire ce travail et me donner de précieux conseils.

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux pratiques des enseignantes de Soutien Pédagogique Spécialisé (SPS) en charge de favoriser l'intégration des élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans les classes ordinaires du canton de Neuchâtel. Elle vise en particulier à répertorier les interventions en lien avec l'entraînement aux habiletés sociales et des les confronter aux recommandations du Conseil fédéral émises dans son rapport (2015) et aux objectifs du Plan d'études romand (PER). L'étude a permis de répertorier 603 interventions qui ont été réalisées de manière spontanée ou programmée entre 2008 et 2018 auprès de 41 enfants et rapportées par les 17 enseignantes qui ont participé à cette recherche. Les résultats donnent un aperçu des défis rencontrés par les enfants qui présentent un trouble de la communication et qui sont intégrés dans le milieu scolaire et montrent que les mesures mises en place tendent à correspondre aux ajustements au niveau qualitatif et quantitatif que le Conseil fédéral préconise dans son rapport (2015).

Mots clés

Trouble du spectre de l'autisme, entraînement aux habiletés sociales, intégration scolaire, soutien pédagogique, Plan d'études romand (PER)

Liste des tableaux

Tableau des résultats 1 : Classement général du nombre d'interventions par habileté sociale	44
Tableau des résultats 2 : les habiletés pour gérer les émotions	47
Tableau des résultats 3 : les habiletés liées au contexte scolaire	49
Tableau des résultats 4 : les habiletés pour jouer en groupe	56
Tableau des résultats 5 : les habiletés pour gérer l'amitié	61
Tableau des résultats 6 : les habiletés conversationnelles	62

Acronymes

ABA	Applied behavior analysis
BEP	Besoins éducatifs particuliers
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique
CSPS	Centre suisse de pédagogie spécialisée
DFI	Département fédéral de l'intérieur
DSM	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
HM	Handicap mental
HarmoS	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
OES	Office de l'enseignement spécialisé
PER	Plan d'études romand (Langues L/ Corps et Mouvement CM/ Art A/ Formation générale FG/ Capacités Transversales CT)
PPI	Projet pédagogique individualisé
SPS	Soutien Pédagogique Spécialisé
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

Liste des annexes

Annexe 1 : Thermomètre de la colère selon un document réalisé pour un élève au cycle 3.....	72
Annexe 2 : Scénario social : <i>Échanges et discussions</i> , réalisé pour un élève au cycle 3	73
Annexe 3 : Tableau pour différencier le volume de la voix, réalisé pour un élève au cycle 3.....	74
Annexe 4 : Tableau de recensement 1 : Entraînement aux habiletés sociales pour gérer l'amitié.....	75
Annexe 5 : Tableau de recensement 2 : Entraînement aux habiletés sociales pour gérer les émotions.....	78
Annexe 6 : Tableau de recensement 3 : Entraînement aux habiletés sociales liées au contexte scolaire.....	88
Annexe 7 : Tableau de recensement 4 : Entraînement aux habiletés sociales pour jouer en groupe.....	105
Annexe 8 : Tableau de recensement 5 : Entraînement aux habiletés conversationnelles	117
Annexe 9 : Entretien 1 : AI, 20.11.2017.....	124
Annexe 10 : Entretien 2 : AA, 17.12. 2017.....	130
Annexe 11 : Entretien 3 : ON, 11.01.2018.....	134
Annexe 12 : Entretien 4 : YN, 18.01.2018.....	136
Annexe 13 : Entretien 5 : AR, 31.01.2018.....	138
Annexe 14 : Entretien 6 : EN, 15.02.2018.....	140
Annexe 15 : Extraits du questionnaire 7, YL, décembre 2017.....	141
Annexe 16 : Extraits du questionnaire 11, ON, décembre 2017.....	144
Annexe 17 : Extraits du questionnaire 16, YN, décembre 2017.....	146

Table des matières

Remerciements	I
Résumé	II
Mots clés	II
Liste des tableaux	III
Acronymes	IV
Liste des annexes	V
Table des matières	VI
Introduction	1
1.2 Motivations	1
1 Cadre théorique	2
1.1 Introduction	2
1.2 L'autisme	2
1.2.1 Définition	2
1.2.2 Histoire des théorisations de l'autisme	3
1.3 Particularités des personnes ayant un TSA	4
1.3.1 Particularités communicationnelles	4
1.3.2 Particularités cognitives.....	6
1.3.3 La spontanéité des apprentissages.....	7
1.3.4 Les difficultés de généralisation	8
1.3.5 Particularités émotionnelles	8
1.3.6 Un handicap ou une différence ?.....	9
1.4 Prises en charges scolaires des enfants ayant un TSA	10
1.4.1 Recommandations du conseil fédéral	10

1.4.2	La qualité de l'intégration.....	11
1.4.3	Les défis rencontrés par l'enfant TSA à l'école.....	12
1.4.4	Un enseignement spécialisé pour les enfants TSA.....	12
1.4.5	Recommandations pour la scolarisation des élèves qui ont un TSA	13
1.5	Les habiletés sociales.....	16
1.6	Définition des habiletés sociales.....	16
1.6.1	Entraînement aux habiletés sociales	16
1.6.2	Maitriser les habiletés sociales	16
1.6.3	Les habiletés sociales dans le Plan d'études romand	17
1.6.4	Les habiletés sociales dans le formulaire neuchâtelois : PPI et bilan du SPS.....	21
1.6.5	Pourquoi entraîner les habiletés sociales à l'école ?.....	21
1.6.6	Comment entraîner les habiletés sociales ?.....	24
1.6.7	Favoriser l'environnement social	28
1.6.8	Quels outils pour entraîner les habiletés sociales ?	29
1.7	Evolution de mon questionnement initial	30
1.8	Conclusion	31
2	Méthodologie	32
2.1	Question de recherche.....	32
2.1.1	Contexte.....	32
2.2	Objectifs de recherche	32
2.3	Intérêt de cette recherche.....	33
2.4	Opérationnalisation de la question de recherche.....	34
2.4.1	Caractéristiques de la recherche, l'étude de cas.....	34
2.4.2	L'échantillonnage volontaire.....	37
2.5	Méthode.....	37
2.5.1	Présentation du projet à l'équipe.....	38
2.5.2	Les colloques-café	38

2.5.3	Questionnaire.....	38
2.5.4	Récolte de données par des documents écrits	39
2.5.5	L'entretien semi-dirigé	39
3	Résultats et analyse des résultats	40
3.1	Analyse des résultats généraux.....	40
3.1.1	Introduction.....	40
3.1.2	Les éléments recensés.....	40
3.1.3	Les contextes d'intervention	40
3.1.4	Les types d'interventions.....	41
3.1.5	Interventions en classe pour expliquer les difficultés communicationnelles.....	41
3.1.6	Les collaborations	42
3.1.7	Les formations.....	42
3.1.8	Conclusion	43
3.2	Analyse des résultats par habileté sociale.....	43
3.2.1	Introduction.....	43
3.2.2	Classement général.....	44
3.2.3	Les habiletés sociales liées à la gestion des émotions.....	47
3.2.4	Les habiletés sociales liées au contexte scolaire	49
3.2.5	Les habiletés sociales pour jouer en groupe	56
3.2.6	Les habiletés sociales pour gérer l'amitié	61
3.2.7	Les habiletés conversationnelles.....	62
	Conclusion et bilan personnel de l'auteure	66
	Bibliographie	69

Introduction

Je travaille comme enseignante itinérante de SPS (Soutien Pédagogique Spécialisé) dans le canton de Neuchâtel et mon mandat consiste à collaborer avec les acteurs de l'école ordinaire afin de mettre en place des adaptations pour des élèves BEP (à besoins éducatifs particuliers). Dans ma pratique professionnelle, je me suis souvent trouvée confrontée au défi d'aider des enfants qui ont un TSA (Trouble du Spectre de l'Autisme). La scolarité de plusieurs d'entre eux, malgré leurs bons résultats scolaires, a été remise en question à cause de leurs difficultés socio-communicationnelles. Daniell¹, par exemple, était un élève brillant sur le plan des apprentissages, mais de fréquents malentendus dans ses interactions avec ses camarades provoquaient des perturbations au sein du collège secondaire qu'il fréquentait, conduisant la direction à prononcer des menaces d'expulsion à son égard. Claude, un autre élève à haut potentiel intellectuel, restait à l'écart de ses camarades et passait la totalité de ses récréations dans l'isolement. S'il ne participait pas aux interactions, il restait aussi à l'écart des apprentissages scolaires et malgré ses bonnes compétences, ses résultats n'étaient pas suffisants. Il se faisait pratiquement oublier au sein de la classe. Autre cas, celui de Jean, qui fut déscolarisé pendant plus d'un mois suite aux actes de violence dont il avait été victime à la récréation. Daniel, Claude, Jean et tant d'autres comme eux, possèdent des qualités intellectuelles qui paraissent suffisantes pour suivre une scolarité ordinaire, le problème ne se situe pas au niveau de leurs compétences, mais de leur intégration sociale.

¹ Ce prénom et les suivants sont fictifs

1.1 Motivations

La motivation qui m'a poussée à m'investir dans ce travail est la conviction qu'il existe des moyens d'accompagner les élèves qui ont un TSA et de favoriser leur intégration dans les classes ordinaires, tant pour leur propre bénéfice que pour celui de la classe. En effet, j'ai remarqué dans mon expérience que quand leur différence sur le plan communicationnel est acceptée et comprise, certains s'épanouissent auprès de leurs pairs et réciproquement.

Je ressentais un certain 'désarroi' par mon manque d'outils et de savoir-faire professionnel pour faire face au défi passionnant que représente la scolarisation des élèves qui ont un TSA. C'est la raison qui m'a conduite à me fixer pour objectif de mieux comprendre les besoins de ces élèves afin d'améliorer mes pratiques professionnelles et favoriser leur épanouissement dans le contexte scolaire ordinaire.

1 Cadre théorique

1.1 Introduction

Dans la première partie du cadre théorique, nous parcourons la littérature pour établir un état des lieux des théorisations de l'autisme et définir les particularités communicationnelles, cognitives, sensorielles et émotionnelles des personnes concernées. Puis, nous présentons les prises en charges scolaires en Suisse et exposons quelques recommandations émises par le Conseil fédéral, par la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) et les différents auteurs en lien avec l'intégration des enfants qui ont un TSA au sein de l'école ordinaire.

Dans la deuxième partie, nous définissons les concepts d'*habiletés sociales* et d'*entraînement aux habiletés sociales*. Nous cherchons à savoir quelle est leur place dans le PER (Plan d'étude romand) et à connaître les conseils des auteurs ainsi que le positionnement du Conseil fédéral à leur sujet.

1.2 L'autisme

1.2.1 Définition

L'autisme est un trouble neuro développemental dont les critères diagnostiques sont décrits selon deux axes dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux américain « Les troubles de la communication sociale et les comportements restreints ou répétitifs » (DSM-5 2013). Comme indiqué dans le DSM-5 (2013), les caractéristiques du premier axe incluent les déficits dans *la réciprocité socio-émotionnelle*, dans *les comportements de communication non verbale*, ainsi que ceux visant à *développer, maintenir et comprendre les relations avec les autres*. Parmi les caractéristiques du deuxième axe figurent *les mouvements moteurs répétitifs, l'utilisation d'un langage ou d'objets stéréotypés, la résistance aux changements, les intérêts hautement restreints et l'hyper- ou hypo-réactivité* à des informations sensorielles. Les symptômes du diagnostic ont une intensité qui varie de manière considérable d'un individu à l'autre, c'est pourquoi l'autisme est défini selon un 'spectre' dont le degré de sévérité est calculé en fonction du niveau de soutien requis. Afin de différencier les personnes TSA qui n'ont pas de déficience intellectuelle, le terme *Asperger* leur a été attribué. Même s'il a été retiré de certaines classifications, nous nous permettrons de l'employer dans cette recherche car il est encore utilisé couramment.

1.2.2 Histoire des théorisations de l'autisme

Depuis que Léo Kanner a décrit pour la première fois l'autisme en 1943, la recherche a élaboré plusieurs théories expliquant les déficits liés à l'autisme. A partir des années 1970, le développement cognitif a été presque exclusivement pris en compte, au détriment des autres symptômes. Bogdashina (2012) regrette que les troubles perceptifs et sensoriels n'aient pas été suffisamment pris en considération dans la compréhension de l'autisme alors qu'ils étaient déjà présents dans les premières descriptions faites par Kanner (1943). Si les particularités sensorielles ont fait leur apparition dans les symptômes susceptibles d'être en lien avec l'autisme au sein des critères diagnostiques du DSM-III (APA, 1980), elles ont ensuite été retirées des classifications diagnostiques par manque de consensus des données scientifiques. Aujourd'hui, malgré l'intérêt de plus en plus important que les chercheurs et les cliniciens accordent aux difficultés sensorielles dans l'autisme, peu de recherches empiriques décrivent précisément les caractéristiques du traitement sensoriel chez les personnes qui ont un TSA. Ce n'est que dans la dernière version du DSM-5 (2013) que *la sensibilité inhabituelle aux stimuli sensoriels* est réapparue dans les critères diagnostiques. Si Degenne-Richard, Wolff, Fiard, Adrien (2014) affirment que « leur apparition dans le DSM-5 (2013) témoigne de leur place capitale au plan symptomatologique (Degenne-Richard, Wolff, Fiard, Adrien, 2014, p.5) », Bogdashina (2012) s'interroge « sur le fait que ce dysfonctionnement soit toujours répertorié comme une caractéristique 'associée' (et non essentielle) de l'autisme » (2012, p.29). Vermeulen, dans son livre *Autisme et émotions* (2009), oppose les théories cognitives aux théories affectives. Alors que la difficulté à gérer les émotions se trouve selon lui au centre de l'autisme, il s'étonne du peu d'ouvrages consacrés « au développement affectif des personnes avec autisme » (2009, p.9) et regrette que « la société connaît encore trop peu l'autisme » (2009, p.145). Il ajoute que « l'autisme est un handicap troublant » (2009, p.145). Si l'autisme demeure aujourd'hui une énigme, ses différentes théorisations attestent que le fonctionnement cognitif, communicatif et sensoriel des personnes avec un TSA diffère de manière significative des « neurotypiques », terme utilisé pour désigner les personnes n'ayant pas de troubles neurologiques.

1.3 Particularités des personnes ayant un TSA

1.3.1 Particularités communicationnelles

1.3.1.1 Le déficit de la théorie de l'esprit

Baron-Cohen *et al* (1985) démontrent que les enfants atteints d'autisme ne comprennent pas qu'il existe *des états mentaux* qui se différencient de ce que l'on peut percevoir concrètement. C'est ce qu'ils ont appelé un déficit de la *théorie de l'esprit*. Attwood (2010) précise que « la théorie de l'esprit désigne la capacité à reconnaître et à comprendre les pensées, croyances, désirs et intentions des autres personnes afin de donner sens à leur comportement et de prédire ce qu'ils sont sur le point de dire » (2010, p.125). Vermeulen (2009) fait remarquer que Baron-Cohen (2001) utilise la notion de la *théorie de l'esprit* en tant que synonyme de l'intelligence émotionnelle, et voit un chevauchement évident avec le terme de l'empathie » (2009, p.126).

1.3.1.2 L'attention conjointe et l'imitation

C'est au niveau du partage social que la communication pose problème aux personnes qui ont un TSA. Les études en neuro imagerie sur la cognition sociale permettent de comprendre un peu mieux les systèmes impliqués au niveau du cerveau et en confirment la complexité. Ramachandran *et al.* (2007), cités par Roger (2015), affirment que « les difficultés repérées dans l'autisme à ce niveau ont été attribuées à un dysfonctionnement des neurones miroir » (2015, p.112). Ce sont les neurones miroir qui nous permettraient de comprendre et d'imiter le comportement des autres afin d'établir un partage social dans une interaction, permettant que celle-ci ne se limite pas à un échange d'informations mais soit aussi un échange émotionnel. Même si leur expression verbale est bien développée, les personnes qui ont un TSA utilisent peu de signaux communicatifs dans le but d'établir *une attention conjointe*. Tardif *et al.* (2010) précisent que *l'attention conjointe* contient à la fois une composante cognitive permettant une première mise en place des représentations mentales rudimentaires, et une composante affective liée au partage émotionnel qu'elle suscite » (2010, p. 90). De plus, les personnes qui ont un TSA éprouvent des difficultés à créer des liens d'amitié. En effet, si les enfants qui ont un TSA initient moins d'interactions, ils ont aussi des difficultés à les

maintenir. On remarque un manque de jeu avec les pairs, des inaptitudes dans les jeux coopératifs avec un retard du jeu symbolique et un manque de jeu créatif.

1.3.1.3 L'utilisation du langage dans les interactions

Selon Tardif et Gepner (2010)

Si l'on considère l'ensemble des désordres du spectre autistique, il est clair que le problème fondamental est celui de la communication plus que du langage en soi. En effet le niveau pragmatique est le plus atteint, c'est-à-dire l'usage approprié du langage ou d'un moyen de communication dans un contexte d'interaction sociale. (2010, p.88)

Schovanec (2013) qui est une personne présentant un TSA explique la complexité des échanges interactionnels en faisant cette distinction : « Vous pouvez avoir un prix Nobel et ne pas savoir dire bonjour de manière socialement adaptée. Ce sont deux facultés complètement distinctes » (2013, p.125). Chez les personnes ayant un TSA, les aptitudes conversationnelles sont moins performantes. Il peut arriver, par exemple, qu'elles fassent de longs monologues sans remarquer les indices d'un manque d'intérêt de leur interlocuteur. Elles ont tendance à faire des remarques socialement inadéquates, à être très, et parfois trop, honnêtes. T. Attwood (2010) affirme que « leur allégeance va à la vérité, non à la sensibilité des gens » (p.81). Elles ne comprennent pas le langage paraverbal. Elles apportent une attention moindre au regard et ne savent pas reconnaître les expressions faciales qui nécessitent de 'lire dans les yeux', de percevoir le ton de la voix ou encore de prendre en compte des gestes pour comprendre l'intention de la personne au-delà des mots. Elles se trouvent démunies face à l'humour ou le sarcasme car elles ont tendance à comprendre les expressions de manière littérale uniquement, au premier degré, et interprètent mal l'intention de l'autre. Le langage des personnes TSA peut présenter des anomalies telles que l'écholalie immédiate ou différée : L'enfant répète en écho ce qu'on lui dit ou peut répéter inlassablement une phrase qu'il a entendue dans un autre contexte. Le langage utilisé peut être décalé ou inapproprié au contexte. Des anomalies du rythme, de l'intonation et du volume dans l'expression verbale sont souvent présentes même si le langage en soi est élaboré. Schovanec (2016) explique « [...] j'ai une manière étrange de parler, avec un débit régulier et lent, qui suscite tantôt la curiosité, tantôt les railleries chez mes interlocuteurs » (2016, p.18).

1.3.2 Particularités cognitives

1.3.2.1 La saisie de l'information

La saisie de l'information provenant de l'environnement est perçue de manière atypique. Degenne-Richard (2014), reprenant l'idée du continuum de l'autisme, propose de parler de « troubles du spectre sensoriel » (p.26). Bogdashina (2012) présente, quant à elle, plus de 20 profils sensoriels différents qui se caractérisent par une hyper- ou une hypo-sensibilité aux stimuli, avec des variabilités dans un registre sensoriel ou plusieurs. Elle explique que ce dérèglement peut toucher chaque système sensoriel. La personne qui a un TSA peut aussi avoir une hyper sélectivité des sens appelée *le défaut de transmodalité* : Il s'agit de la difficulté à activer plusieurs sens à la fois. Par exemple, si la vue est mise à contribution, la personne avec un TSA a du mal à écouter.

1.3.2.2 Le trouble de la cohérence centrale

Les personnes qui ont un TSA ont une faiblesse de la *cohérence centrale*. Tardif (2010) explique que « cette cohérence centrale est basée sur la capacité de l'homme à élaborer une conception globale des informations reçues de l'environnement pour décoder et traiter correctement ces informations perceptives » (2015, p.145). Pour expliquer cette difficulté, Clercq (2002) cite Gunilla Guerland, une personne autiste qui explique que pour elle « le détail est un premier point d'appui, un point de repère pour ma façon de penser, d'analyser et de déterminer. Si le détail a ou non un intérêt caractéristique, je ne peux en juger qu'après la compréhension et pas inversement » (2002, p.9). Bogdashina (2012) explique aussi ce phénomène : « il semble qu'il n'y a pas de filtre dans leur cerveau permettant de sélectionner l'information pertinente à prendre en compte » (2015, p.68).

1.3.2.3 Le déficit dans les fonctions exécutives

Les personnes qui ont un TSA ont un déficit des fonctions exécutives, à savoir les mécanismes de pensée indispensables pour organiser et planifier des tâches. C'est grâce à ces fonctions que l'homme peut mener à bien un projet en contrôlant son impulsivité et en changeant de stratégie en fonction des problèmes rencontrés.

1.3.2.4 La rigidité mentale

On observe de la rigidité mentale chez les personnes qui ont un TSA. Elles ont tendance de manière générale à s'accrocher à des routines, à des règles ou à des rituels. Par exemple, face à un imprévu, elles peuvent se retrouver dépourvues, voire dans un véritable état d'angoisse. Certains auteurs supposent que les déficits des fonctions exécutives et de la cohérence centrale en seraient responsables. Les auteurs utilisent différents termes pour nommer le style cognitif spécifique des personnes TSA. Bogdashina (2012) parle de la *perception fragmentée*, *perception en morceaux* (p.94), *perception autistique* (p.68) De Clercq (2002) de la *pensée hypersélective* (p.65), Peeters (1994) du *style cognitif rigide* (p.63), Grandin (2014) d'un *mode de pensée littéral et binaire* (p.152). Tous les auteurs s'accordent pour expliquer que les personnes avec un TSA considèrent chaque détail de manière littérale et éprouvent une difficulté à comprendre de manière intuitive le concept caché derrière une perception.

1.3.2.5 Forces et Faiblesses

Bogdashina (2012) explique que « les forces et les faiblesses de la perception autistique s'expliquent par l'incapacité à filtrer l'information du premier et de l'arrière plan » (2012, p.68). » Elle relève toutefois que si le fait de ne pas réussir à traiter l'information qui apparaît en trop grande quantité conduit à une surcharge, dans un autre sens, elle est perçue de manière plus précise et donc plus conséquente. Elle donne en exemple la mémoire photographique de Stéphane Wiltshire, un artiste au don exceptionnel (2012, p.69).

1.3.3 La spontanéité des apprentissages

Selon Rogé (2015), « la différence fondamentale entre l'enfant ordinaire et l'enfant atteint d'autisme réside au niveau de la spontanéité des apprentissages (2015, p.222). Asperger, cité par Attwood (2010), a remarqué que « les enfants traditionnels acquièrent les usages sociaux sans prêter consciemment attention : ils apprennent instinctivement. Ce sont ces relations instinctives qui sont perturbées chez les enfants autistes. L'adaptation sociale doit passer par

l'intellect » (2010, p.99). Alors que les enfants neurotypiques ont un sens intuitif pour entrer en relation les uns avec les autres, ce sens inné fait défaut aux enfants TSA. Ils apprennent tout de même à interagir mais de manière cognitive et au travers de leurs expériences. Cette différence place l'apprentissage des habiletés sociales au même rang que les apprentissages académiques.

1.3.4 Les difficultés de généralisation

La pensée en détails et les difficultés à aller au-delà du sens littéral chez la personne qui a un TSA l'empêchent de généraliser de manière spontanée certains apprentissages. Peeters (1994) précise qu'« ils doivent apprendre à généraliser » (1994, p.203). Baron, Grandin, & Forin-Mateos (2014) expliquent la manière littérale dont Sean, une personne TSA, comprend les règles communicationnelles à l'intérieur d'une interaction: « Son interprétation sans nuances des règles l'empêchait de comprendre qu'elles sont en fonction du contexte et que ce qui est acceptable de dire ou de faire dans une situation donnée (à la maison par exemple) ne l'est pas nécessairement dans une autre (à l'école par exemple) » (2014, p.141). La généralisation défaillante de la personne atteinte d'autisme ne se limite pas à la communication, mais s'étend à toutes les capacités. La personne a tendance à relier les apprentissages au contexte dans lequel ils ont été réalisés. Cela implique que lorsqu'un détail est modifié, elle perçoit l'action comme différente.

1.3.5 Particularités émotionnelles

Vermeulen (2009) donne cette explication à propos des émotions : « C'est comme si les personnes avec autisme n'avaient pas de freins pour exprimer leurs émotions. Ou peut-être parce qu'elles sont hypersensibles et par conséquent réagissent de manière extrême ? » (2009, p.25). Il explique que les personnes avec un TSA ressentent moins le besoin de les contrôler à cause d'un manque de motivation ou de « compréhension sociale » (2009, p.26). Selon Bogdashina (2012), « du fait de son incapacité à filtrer l'information sensorielle, la personne autiste se retrouve noyée par les stimuli sensoriels à une vitesse qui ne lui permet pas de faire face » (2015, p.104). De plus, Vermeulen (2009) explique que « l'émotion peut avoir un décalage dans le temps et ne pas se manifester » (2009, p.126). Grandin (1995), citée par Vermeulen (2009), parle de leur « système nerveux immature et hypersensible » (2009, p.28) et ajoute que « sentir et penser en même temps sont deux tâches difficiles pour les personnes qui présentent de l'autisme. Soit elles ressentent les choses (et sont donc noyées dans leurs

émotions car elles ne sont pas capables de prendre du recul), soit elles pensent (et n'ont donc plus d'espace pour ressentir les émotions cachées derrière l'événement) » (2009, p.28-29).

1.3.5.1 Les intérêts restreints et les stéréotypies

Les personnes qui ont un TSA peuvent orienter leur intérêt vers un objet ou un sujet à l'exclusion des autres. On diagnostique chez elles des intérêts spécifiques. Attwood (2010, p.200) explique que la distinction entre un hobby et un intérêt spécifique est mesurée par rapport au niveau d'intensité anormal de l'intérêt : « le clinicien émet un jugement subjectif de l'intensité en se fondant sur le temps que les enfants ou les adultes traditionnels consacreront à la même activité » et il précise qu'il semble y avoir deux catégories principales d'intérêts, c'est-à-dire « la collection et l'acquisition de connaissances sur un sujet ou un concept donné » (2010, p.216).

La plupart du temps, l'élément qui retient l'attention de la personne TSA est utilisé de manière répétitive, elle peut par exemple faire tourner une roue, agiter un objet, transvaser du sable, etc. L'enfant peut aussi faire bouger son corps de manière répétitive, effectuer des mouvements de mains, ou prendre des postures anormales. On appelle cela des stéréotypies. Elles sont particulièrement invalidantes au niveau social.

1.3.6 Un handicap ou une différence ?

Peeters (1994) compare l'autisme à un iceberg dont les symptômes ne sont que 'la partie visible' et dont la plus grande partie « se trouve sous l'eau » (1994, p.192). Sinclair (1993), citée par Bogdashina (2012, p.26), s'exprime en tant que personne autiste : « L'autisme est une façon d'être, c'est envahissant, cela colore chaque expérience, chaque sensation, perception, pensée, émotion, en résumé chaque aspect de l'existence ». Bogdashina (2012) explique que ces personnes sont différentes et leurs spécificités ne devraient pas être considérées comme une anormalité ou une déficience et elle précise que la différence entre les perceptions et les modes de pensée cognitifs des neurotypiques et des personnes TSA suppose que nous fonctionnons dans « deux mondes parallèles » (2012, p.238). Baron, Grandin, & Forin-Mateos (2014) présentent les personnes avec un TSA comme une « population diversifiée dotée de sa propre culture » (2014, p.17) et Schovanec (2016) écrit à ses lecteurs les chroniques de ses "voyages en Autistan" dont les habitants sont 'citoyens d'Autistan', un pays inconnu aux neurotypiques. Schovanec (2016) fait remarquer « l'exquise pudeur des citoyens d'Autistan et l'absence de publicité faite à leurs pourtant riches existences, de leurs effets

conjugués, peuvent j'en conviens pour autant, conduire à passer à côté de leurs trésors. » (2016, p.13). Notre manière de regarder et d'interagir et d'aller spécifiquement à la rencontre des personnes qui ont un TSA, notre application à essayer de comprendre leur mode perceptif, sensoriel et cognitif peut aussi atténuer leurs difficultés, et les faire disparaître et nous permettre de découvrir la richesse de leur différence.

1.4 Prises en charges scolaires des enfants ayant un TSA

En Suisse, le conseiller aux Etats Claude Hêche dépose le postulat 12.3672 (2012), lequel établit le constat que la prise en charge des personnes atteintes d'autisme n'est pas suffisante et doit être améliorée. Il demande au Conseil fédéral d'examiner la situation. Un projet de recherche est alors lancé au niveau fédéral. Ce dernier permet de réaliser un panorama de la détection des personnes TSA et de leur prise en charge, et d'étudier la pertinence des mesures proposées dans le but de vérifier si elles sont suffisantes tant au niveau quantitatif que qualitatif. Cette étude permet de réfléchir aux possibilités d'améliorer ces mesures et de fixer des directives prioritaires en accord avec les recherches scientifiques dans ce domaine. Dans leur rapport (2015) basé notamment sur cette recherche, le Département fédéral de l'intérieur (DFI) et l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) décrivent trois types de scolarisations proposées en Suisse. Dans certains cantons, les enfants ayant un TSA suivent leur scolarité dans une classe ou une école spécialisée ; dans le deuxième type de scolarisation, les enfants sont majoritairement intégrés à l'école ordinaire ; tandis que le troisième type prévoit une école mixte, les enfants fréquentent principalement l'école ordinaire et sont partiellement intégrés en école spécialisée, avec une plus grande perméabilité entre les deux. Le rapport conclut que plus de deux tiers des enfants qui ont un TSA fréquente une scolarité spécialisée, mais que si l'on considère uniquement ceux qui présentent un syndrome d'Asperger, ce sont plus des deux tiers qui sont scolarisés à l'école ordinaire. Pour l'appui scolaire en intégration, les cantons ont pour la majorité recours à un enseignant spécialisé qui se rend en classe de 0 à 10 heures par semaine, pouvant aller jusqu'à 14 heures.

1.4.1 Recommandations du conseil fédéral

Le canton de Neuchâtel, ainsi que 15 autres cantons suisses, se sont engagés à préférer les pratiques intégratives aux solutions séparatives en signant l'accord intercantonal sur la collaboration dans la pédagogie spécialisée, développé par la CDIP et entré en vigueur en 2011. Cependant, dans son rapport, basé sur le conseil des experts, le DFI (2015) précise que,

pour les enfants qui ont un autisme infantile, la scolarité de type spécialisée offre une structure plus adaptée. Il ajoute que pour les enfants de type Asperger, l'école ordinaire étant l'unique manière d'accéder à un diplôme qui soit à la hauteur de leur potentiel, il est nécessaire d'optimiser l'encadrement dans ce contexte. Il est également souligné que « l'appui proposé aux enfants et aux adolescents présentant des TSA et intégrés dans une école ordinaire constitue un véritable défi » (2015, p.32). De plus, le rapport reconnaît que des ajustements doivent être réalisés car la situation n'est pas satisfaisante. Le rapport du DFI (2015) affirme que dans « la situation idéale », les enfants TSA devraient pouvoir choisir entre « scolarisation intégrée et scolarisation spéciale, avec la possibilité de passer de l'une à l'autre » (2015, p.33). Cependant, le rapport déplore que le nombre d'heures mises à disposition pour l'accompagnement spécialisé en intégration n'est souvent pas adéquat. Quelques ajustements sont proposés. Au niveau quantitatif, il est préconisé « d'instaurer et de développer des stratégies d'appui scolaire axées sur l'autisme » (2015, p.33) et d'y augmenter « les offres d'entraînement social ». Au niveau qualitatif est soulignée l'importance que le système scolaire puisse revêtir « une flexibilité et une perméabilité plus grandes » (2015, p.33). Il s'agit « d'intensifier la coopération de l'école avec les offres de soutien externes (par ex. thérapies, orientation professionnelle, etc.) » (2015, p.33) mais également d'intensifier le « perfectionnement des compétences spécialisées des professionnels engagés dans les écoles » (2015, p.33).

1.4.2 La qualité de l'intégration

Dans ce travail le terme d'intégration est utilisé pour différencier la scolarisation à l'école ordinaire, d'une solution séparative dans une école spécialisée.

Vaney (2002) précise que l'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap implique pour lui de « jouer, dans la mesure du possible, des rôles semblables ou complémentaires à ceux de ses pairs, grâce à des appuis et à des aménagements de l'environnement si nécessaire » (p.9). Et il ajoute : « L'adaptation et l'enrichissement sont réciproques » (p.9). Il présente trois niveaux pour mesurer la qualité de l'intégration scolaire: le premier est *l'insertion* qui correspond à une *intégration physique* d'un enfant dans une classe; le deuxième niveau est ce qu'il appelle *intégration fonctionnelle*, qui implique que l'enfant réalise les mêmes activités que les autres. La coopération est facilitée dans ce niveau. Le troisième niveau est appelé « intégration sociale » : l'enfant fait partie de la classe et a une place dans les pensées et le 'cœur' des autres » (2002, p.9).

1.4.3 Les défis rencontrés par l'enfant TSA à l'école

Lorsque les enfants qui ont un TSA se trouvent dans le contexte scolaire, ils sont 'en situation d'interactions sociales' et par conséquent peuvent se retrouver *en situation de handicap*. En effet, comme Attwood (2010) l'explique, leur handicap social se manifeste au sein du groupe tandis que « si l'enfant est seul, aucun handicap social ne se manifestera » (2010, p.55). Asperger cité par Attwood (2010) fait remarquer à propos des enfants Asperger que « leur comportement au sein d'un groupe social est le signe le plus clair de leur trouble » (2010, p.55). Attwood (2010) précise qu'à l'inverse « la solitude peut faciliter l'apprentissage » (2010, p.56). Il ajoute cependant que « l'acquisition du savoir dans une salle de classe requiert de considérables aptitudes sociales et linguistiques. Les difficultés dans ces domaines dont font l'expérience les enfants Asperger peuvent ralentir la compréhension des concepts scolaires » (2010, p.56). Attwood (2010) prétend même que ces « enfants travaillent deux fois plus dur à l'école que leurs camarades, puisqu'ils suivent à la fois le cursus scolaire et le cursus social. A la différence des autres, ils utilisent leurs aptitudes cognitives plutôt que l'intuition pour se socialiser et se faire des amis » (2010, p.82). Et il met en garde contre le risque d'épuisement de certains enfants « qui peuvent être dans un état d'alerte et d'anxiété quasi permanente, à l'origine d'un risque d'épuisement mental et physique » (2010, p.9).

1.4.3.1 Un terrain ethnologique

Schovanec (2013) souligne l'importance « de bien expliquer à l'enfant les rôles premiers de l'école pour lui : apprendre les usages sociaux en lui fournissant une sorte de terrain d'action ethnographique » (2013, p.43). Attwood (2010) compare l'enfant Asperger à un anthropologue : « L'enfant Asperger tente de comprendre nos coutumes sociales à peu près comme un anthropologue venant découvrir une nouvelle tribu veut étudier son peuple et ses coutumes » (2010, p.82).

1.4.4 Un enseignement spécialisé pour les enfants TSA

Tardif *et al.* (2010) proposent de « satisfaire les besoins des élèves par des bonnes pratiques au sein de l'école pour tous » (2010, p.116). En Suisse, ces *bonnes pratiques* s'inscrivent dans ce que la CDIP (2017) appelle la *pédagogie spécialisée*: « On comprend sous ce terme l'engagement des offres de pédagogies spécialisées à même de couvrir les besoins éducatifs particuliers d'un enfant ou d'un jeune, en particulier lorsque celui-ci se trouve en situation de handicap » (2007, p.2). Comme le précise le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS,

2016), « grâce à des pratiques pédagogiques appropriées, l'enseignant contribue fortement à soutenir l'élève avec autisme. Une compréhension par l'enseignant des difficultés inhérentes au handicap et, avec l'aide d'un enseignant spécialisé ou d'un thérapeute, la mise en place de mesures pédagogiques et d'aides adaptées, permettent de diminuer significativement les impacts négatifs du trouble et permettent une meilleure actualisation des compétences de l'élève en facilitant ses apprentissages » (2016, p.6).

1.4.5 Recommandations pour la scolarisation des élèves qui ont un TSA

Nous tenterons, dans ce chapitre, de faire un état des lieux de recommandations en matière de pédagogie spécialisée pour les enfants qui ont un TSA actuellement en Suisse. Nous avons pris en compte les conseils émis par les différents auteurs, notamment par la CDIP (2016) dans la fiche informative qu'elle destine aux enseignants des classes ordinaires qui accueillent des enfants ayant un TSA.

Le programme TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), qui est une approche comportementale sur laquelle la Fondation les Perce-Neige base ses interventions, sera également pris comme référence. Il est d'ailleurs préconisé comme étant une approche efficace dans le rapport du Conseil fédéral (2015).

1.4.5.1 Structurer

Comme le préconise la méthode TEACCH (Schopler, 1997), il est important de proposer à l'enfant un environnement scolaire structuré de manière visuelle tant sur le plan spatial que temporel. Le CSPS (2016) donne des indications précises concernant l'aménagement du poste de travail ainsi que la planification des activités et l'apport de routines dont le but est d'amener de la prévisibilité et des repères afin que la personne qui a un TSA puisse gérer ses activités de manière indépendante.

1.4.5.1.1 Favoriser l'environnement :

Baron, Grandin, & Forin-Mateos (2014) expliquent qu'« à partir du moment où le sensoriel et le social se chevauchent, l'apprentissage social ne peut avoir lieu. C'est tout bonnement impossible étant donné que les problèmes sensoriels interfèrent avec la capacité de l'enfant à écouter et apprendre » (2014, p.62). Tardif *et al.* (2010) fait remarquer que « l'école est un lieu hautement bruyant et de surcroît avec d'importantes stimulation visuelles » (2010, p.162) » et elle préconise « d'aménager un espace de confort sensoriel » (2010, p.156).

Schovanec (2013), qui est une personne Asperger, résume son ressenti à la récréation par un

seul mot : « un cauchemar » (p.33). Selon Attwood (2010) les couloirs de l'école présentent « un ressenti sensoriel trop intense » (2010, p.325) pour la plupart des enfants TSA. Ce type d'environnements peut les amener à un état de stress, d'angoisse ou même « quasiment en état de choc » (p.325). Rogé (2015) propose de « bien doser l'alternance entre les activités dans des lieux calmes et bruyants » (2015, p.161). Le CSPS (2016) propose aussi d'adapter les situations afin que l'enfant se sente à l'aise, en suggérant que « si la récréation entraîne un stress trop important, l'autoriser à rester dans un endroit plus calme » (2016, p.9) est une solution envisageable.

1.4.5.2 Favoriser le transfert

Le transfert d'une connaissance est la capacité à appliquer et utiliser à bon escient une connaissance lorsque celle-ci est décontextualisée. Si Vianin (2016) insiste sur l'importance du transfert des connaissances dans l'enseignement spécialisé pour des enfants neurotypiques, Peeters (1994) quand à lui, va jusqu'à parler d'une « négligence professionnelle » (1994, p.203) quand l'enseignant omet d'apprendre une aptitude à l'enfant TSA, sans s'assurer qu'elle soit aussi exercée dans des contextes et avec des personnes différentes. Selon Peeters (1994), une nouvelle aptitude devrait être enseignée dans des contextes différents et par des programmes de généralisation. Il affirme que « si nous leur enseignons une nouvelle aptitude dans le cadre de l'école, il ne faut pas croire que ce soit la fin du processus » (p.204). Le CSPS (2016) conseille également aux enseignants de « présenter une même compétence dans d'autres contextes, dans d'autres lieux ou avec un autre matériel » (2016, p.9).

1.4.5.3 Collaborer

La collaboration entre l'école et les parents est déterminante pour la réussite de tout projet d'aide aux enfants TSA. En effet, si elle permet d'enseigner une même compétence dans les deux contextes et donc de favoriser le transfert des connaissances, elle est également indispensable pour que l'école puisse acquérir une connaissance des spécificités sensorielles et cognitives de l'enfant. Elouard (2012) met en avant « l'expertise parentale » (2012, p.27). Il présente l'implication des parents comme « un outil » (2012, p.45) pour les professionnels afin de favoriser la prise en charge. Dans l'approche TEACCH, le rôle des parents est crucial. Ils sont considérés comme ceux qui peuvent le mieux amener une compréhension de l'enfant et étaient considérés par Schopler, à qui l'on doit cette approche, comme des co-thérapeutes. Le CSPS (2016) précise qu'« il est en effet essentiel que les différents professionnels ainsi que la famille se coordonnent, notamment en ce qui concerne les mesures de soutien, cela afin

d'offrir à l'élève un accompagnement qui lui soit profitable » (2016, p.6). Tardif *et al.* (2010) propose que « la logique sanitaire et la logique éducative doivent collaborer davantage. » (2010, p.116). Le rapport du DFI souligne également ce point en émettant en priorité le souhait que l'école devienne plus flexible et perméable aux offres d'aides externes telles que les thérapies.

1.4.5.4 Aborder les matières

La pensée hypersélective des personnes TSA amène l'enseignant à réfléchir à la manière d'aborder les matières scolaires. Peters, dans une conférence (2011), affirmait que si l'enseignant a pour habitude d'expliquer d'abord le concept général à la classe pour ensuite entrer dans les détails, il s'agissait de procéder à l'inverse avec les enfants TSA. Commencer par les détails pour aller vers le concept général pourrait s'avérer plus judicieux. S'il convient parfois de donner des 'lunettes d'approche' aux enfants neurotypiques pour qu'ils prennent conscience des détails et améliorent leur esprit d'analyse dans les apprentissages, il serait judicieux pour les enfants TSA de leur donner 'les lunettes à l'envers', afin d'éloigner les détails et de les aider à prendre du recul.

1.4.5.5 Epurer la présentation et accorder plus de temps:

Le CSPS (2016) préconise, pour éviter que les élèves se perdent dans les détails, de « ne pas mettre d'illustrations non porteuses de sens sur les copies d'examen » (2016, p.8) et de leur accorder « du temps et des pauses supplémentaires » (2016, p.9).

1.4.5.6 Utiliser les intérêts spécifiques

Grandin, Barron, Zysk, & Forin-Mateos (2014) précisent que « souvent le fait de se servir des intérêts restreints d'un enfant et de les étendre à d'autres activités représente un facteur de motivation non négligeable » (2014, p.131). Le CSPS (2016) recommande également « d'utiliser les intérêts particuliers de l'élève pour le motiver dans ses apprentissages » (2016, p.9).

1.4.5.7 Individualiser

Le CSPS (2016) met cependant en garde les enseignants : « Les élèves atteints d'autisme forment un groupe extrêmement hétérogène et le trouble peut se manifester très différemment d'une personne à l'autre. C'est pourquoi, il est important de se familiariser avec l'élève.

Chacun des élèves avec autisme aura des besoins différents et chaque réponse scolaire devra être adaptée de manière individuelle » (2016, p.4). L'accord intercantonal (2007) sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, place également les besoins individuels des élèves au centre. Il est spécifié que les mesures sont accordées lorsqu'un élève ne peut suivre le programme officiel ou quand un besoin éducatif particulier a été remarqué.

1.5 Les habiletés sociales

1.6 Définition des habiletés sociales

Dans cette étude, nous avons retenu le concept des *habiletés sociales* qui se définit comme une compétence qui englobe l'acquisition d'aptitudes individuelles et la capacité à les utiliser de manière adaptée aux attentes de l'environnement social.

Voici la définition qu'en donnent de Baghdadli et Brisot Dubois (2011) : « Il s'agit d'un ensemble de capacités qui nous permettent de percevoir et de comprendre les messages communiqués par les autres, de choisir une réponse à ces messages et de l'émettre par des moyens verbaux et non verbaux, de façon appropriée à une situation sociale » (2011, p.16).

1.6.1 Entraînement aux habiletés sociales

La définition d'un entraînement selon le Larousse français est « une préparation régulière et méthodique à un exercice physique ou intellectuel ». Selon Bagadhadli et Brisot-Dubois (2011), « l'entraînement des habiletés sociales » est une intervention spécifique qui vise à enseigner des habiletés interpersonnelles à des individus et promouvoir la généralisation et le maintien de ces habiletés » (2011, p.34).

1.6.2 Maîtriser les habiletés sociales

La maîtrise des habiletés sociales nécessite en premier de *comprendre le message*. Il s'agit de posséder la capacité de décoder les informations verbales et paraverbales données par l'autre. Deuxièmement, *choisir une réponse* implique d'adapter son comportement à ce message. Pour acquérir cette compétence, il est nécessaire de posséder un stock ou un répertoire d'habiletés sociales ainsi que la capacité de choisir la bonne habileté de manière instantanée dans un contexte interactionnel, tout en gérant son système émotionnel qui ne peut pas être mis en pause. Maîtriser les habiletés sociales implique d'être compétent instantanément tant au niveau cognitif, qu'affectif et émotionnel. Comme le précisent Jordan & Powel (1995) cités

par Tardif *et al.* (2010), le défi est de taille car « il est difficile d'imaginer comment quelqu'un peut apprendre des habiletés sociales sans avoir la compréhension sociale. Et il semble que ce soit précisément le cas pour les individus autistes. Ils ont à apprendre de l'extérieur ce que nous, sans autisme, ressentons de l'intérieur » (2010 p.213). Grandin (2014) compare l'apprentissage des habiletés sociales à une « performance théâtrale » ou à un « algorithme informatique » (2014, p.56). Schovanec (2013) explique: « On peut comparer une personne avec autisme qui a appris des codes sociaux à un intermittent du spectacle ou à un comédien. Parce que, respecter, appliquer en permanence toutes ces règles a un côté en partie artificiel » (2013, p.125). Mais cependant, Attwood (2010) fait remarquer que 'leur jeu de rôle' devient parfois tellement plausible qu'« ils peuvent avoir des difficultés considérables pour convaincre les gens qu'ils ont un problème réel de compréhension sociale » (2010, p.23).

1.6.3 Les habiletés sociales dans le Plan d'études romand

1.6.3.1 Introduction

Le Plan d'études romand (PER) s'inscrit dans la Constitution fédérale (art. 62, al. 4) et dans l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Accord HarmoS). La CIIP (2010) présente le PER « il décrit les tâches d'instruction et d'éducation que l'école publique doit assurer en les déclinant dans le cadre des domaines et disciplines communs à l'ensemble des cantons romands ». Il est divisé en trois parties qui constituent le projet global de formation de l'élève. Le premier définit *les cinq Domaines disciplinaires* scolaires communes aux cantons romands (Langues, Mathématiques et sciences; Sciences humaines et sociales; Arts et Corps et mouvement). Le deuxième concerne la *Formation générale* (FG) et le troisième les *Capacités transversales* (CT). La CIIP, dans la présentation générale du PER précise que ces trois parties se trouvent dans un rapport de complémentarité. De nombreux liens existent entre les parties mais aussi à l'intérieur même des *Domaines disciplinaires*. Nous avons parcouru les objectifs du PER pour tenter de recenser ceux qui concernent une habileté sociale. Les chapitres suivant présentent le résultat de nos recherches au sein de ses trois parties.

1.6.3.2 "Les habiletés sociales dans la partie *les Capacités transversales* du PER"

LA CIIP (2010) précise que les *Capacités transversales* « s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle. » Nous en

avons relevé trois qui concernent des capacités d'ordre sociale et par conséquent englobent les habiletés sociales: la première est la *capacité à collaborer*; la deuxième est la *capacité à communiquer* et enfin, une troisième qui concerne le *développement de la pensée créative*. La CIIP (2010) précise qu'elles « deviennent progressivement, pour l'élève des outils au service de ses apprentissages ».

Chacune de ces catégories est décrite en termes d'acquisition pour l'élève mais, contrairement aux autres domaines, les *Capacités transversales* ne sont pas déclinées en objectifs d'apprentissage et la CIIP (2010) précise qu'elles ne sont donc pas évaluables pour elles-mêmes ni enseignées pour elles-mêmes. L'enseignant est encouragé par la CIIP à favoriser autant que possible des situations qui permettent à l'élève d'exercer et d'élargir ces domaines de compétences.

1.6.3.2.1 La collaboration

La CIIP (2010) précise que les visées générales de la capacité à collaborer « est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener de projets collectifs ». Elle est détaillées en trois catégories : *la prise en compte de l'autre, la connaissance de soi et l'action dans le groupe*.

1.6.3.2.2 La communication

La CIIP (2010) donne les visées générales de la capacité à communiquer « elle est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte ». Elle décrit en 4 catégories : *la codification du langage, l'analyse des ressources, l'exploitation des ressources et la circulation de l'information*.

1.6.3.2.3 Le développement de la pensée créative

Nous avons relevé deux composantes de *la pensée créative* c'est à dire le « développement de la pensée divergente » et la « reconnaissance de sa part sensible ». La première, comme le précise la CIIP (2010) est « axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder une situation ». Elle est décrite notamment comme étant la capacité à trier parti des changements, à accepter le risque et l'inconnu et à se libérer des préjugés et des stéréotypes. Même si elle n'est pas à proprement parler une habileté sociale, elle est bien une condition indispensable pour les acquérir. En effet comme l'explique Grandin (2014) lorsque l'on lui enseigne une habileté sociale, la difficulté pour un enfant TSA ne réside pas dans l'apprentissage de la règle mais dans le fait

« de comprendre le concept selon lequel il est parfois acceptable d'enfreindre une règle » (2014, p.139). Comme le dit Grandin (2014), « c'est la pensée flexible en soi qui pose problème, pas l'apprentissage des règles » (2014, p.139). Grandin (2014) fait remarquer que « la flexibilité de la pensée est une compétence très importante qui est souvent omise au détriment de l'enfant en tant qu'habileté qui peut être enseignée dans le cadre d'un projet éducatif individualisé (PEI) » (2014, p.140). Elle ajoute que cet aspect « s'avère essentiel pour bien comprendre les conventions et les règles sociales » (2014, p.141).

La deuxième est la « reconnaissance de sa part sensible ». Elle est notamment décrite par la CIIP (2010) comme étant la capacité à « identifier et exprimer ses émotions ainsi que « harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires ». La gestion émotionnelle est considérée comme une habileté sociale dans le programme Social Skills Training (Baker et Baker, 2003). En effet, de la manière dont les émotions sont exprimées dépend la qualité de la communication.

1.6.3.3 "Les habiletés sociales dans la partie *Formation générale* du PER"

LA CIIP (2010) précise que la *Formation générale* clarifie les apports qui ne relèvent pas uniquement des *disciplines scolaires* et qui font partie du projet de formation de l'élève. « [...] elle rend visible des apports éducatifs, ... ». Elle est construite autour du « rapport à soi », du « rapport aux autres », et du « rapport au monde ». Il est donc évident qu'elle concerne majoritairement les habiletés sociales. Elle est structurée en cinq thèmes dont l'un d'entre eux se rapporte en particulier aux habiletés sociales : « vivre ensemble et exercice de la démocratie ». La CIIP (2010) en précise les intentions :

Elle formalise certains apports éducatifs du projet de formation de l'élève. Si, comme le réaffirme la déclaration de 2003, la transmission des valeurs éducatives fait partie des missions de l'École, celle-ci se doit de seconder la famille ou les représentants légaux dans l'éducation des enfants. (2010, p.15)

Elle ajoute aussi que « la majorité des apprentissages proposés dans la *Formation générale* ne revêtent pas un caractère « aussi contraignant » que ceux des *Domaines disciplinaires*. » Et que les objectifs particuliers visés sont proposés pour la majorité d'entre eux à la place des *Attentes fondamentales* et que « leur opérationnalisation nécessitera la mise en œuvres d'apports disciplinaires ». Même si le terme « habileté sociale » n'y figure pas nous avons répertorié quatre objectifs par cycles dont 2 à 5 composantes concerne une habileté sociale ainsi que trois « objectifs particuliers visés » dans chaque cycle qui concerne une habileté sociale. Pour ce faire, le PER propose des liens au sein des

cinq *Domaines disciplinaires* qui permettent à l'enseignant de prendre en charge leur contenu.

Une période de *Formation générale* fait partie de la grille-horaire des élèves du cycle 3. Elle constitue un espace privilégié dans lequel les enseignants travaillent la communication et le respect. Même si leur enseignement ne revêt pas d'un caractère aussi 'contraignant' que celui des cinq *Domaines disciplinaires*, elles ont une place importante. En effet, des moyens d'enseignement sont à disposition des enseignants pour travailler la communication. Les enseignants sont notamment, invités dans les *Indications pédagogiques* du PER à « privilégier le cadre du conseil de classe pour s'exercer à une communication adaptée et à la gestion de conflits ».

1.6.3.4 "Les habiletés sociales dans les cinq *Domaines disciplinaires* du PER"

Les *Attentes fondamentales* des cinq *Domaines disciplinaires* sont déclinées en objectifs d'apprentissages et constituent la base sur laquelle l'élève est évalué tout au long de sa scolarité et dont les objectifs revêtent d'un caractère plus 'contraignant' que de la *Formation générale*. La CIIP précise, dans les commentaires généraux du PER, que l'intention des *Domaines disciplinaires Langues*, vise à favoriser en *Langue 1* chez l'élève non seulement les « règles de fonctionnement » mais aussi les « capacités à communiquer » et en *Langue 2* « le développement de compétences de communication ». Nous avons recensé les attentes constituant selon nous une habileté sociale.

Quand au *Domaine disciplinaire Corps et mouvement*, la CIIP affirme qu' il contribue, chez l'élève, au développement des *Capacités transversales* telles que « la collaboration, notamment en coopérant dans un jeu, [...] en découvrant la rivalité, la compétition, en pratiquant le fair-play, [...], en jouant son rôle dans une équipe et en respectant les autres et leurs différences » ; de la communication, notamment « en rencontrant l'autre, en écoutant ses besoins ou en exprimant ses propres émotions ; et aussi de la *Formation générale* comme vivre ensemble et exercer « la démocratie, notamment par l'interaction et la communication avec ses camarades, la solidarité dans une équipe ou la rivalité dans un jeu, par la découverte ».

Il est à noter, que de nombreux liens, au sein même des cinq *Domaines disciplinaires* renvoient directement à l'enseignement d'"habiletés sociales"

spécifiques présentes dans la *Formation générale* ou dans les *Capacités transversales*.

1.6.3.5 Conclusion

Même si le terme *habiletés sociales* ne se trouve pas dans le PER, nous avons comptabilisé environ dix *Attentes fondamentales* par cycle qui selon nous sont constituées d'habiletés sociales et sont enseignées au sein même des *Domaines disciplinaires Langues et Corps et mouvement*. Nous avons aussi relevé plusieurs *Capacités transversales* qui sont constituées d'habiletés sociales et sont appelées à être contextualisées à l'intérieur des cinq *Domaines disciplinaires*. Elles y trouvent leur place dans de nombreuses situations d'interactions et constituent une valise de compétences indispensable dont l'élève a besoin d'être équipé pour suivre sa scolarité. La formation de l'élève comprend tant une partie d'instruction que d'éducation qui sont présentées dans un rapport de complémentarité, l'un étant au service de l'autre.

1.6.4 Les habiletés sociales dans le formulaire neuchâtelois : PPI et bilan du SPS

L'OES, met à disposition des enseignants une proposition de canevas dans lequel ils sont appelés à rédiger des Projets Pédagogiques Individualisés (PPI) pour les élèves pour qui une prestation du SPS a été accordée. Ce document revêt donc d'un caractère officiel, l'OES précise qu'il « est à compléter en collaboration entre l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé et de le-la représentant-e de l'autorité scolaire ». Le formulaire est découpé en six domaines dont deux concernent clairement les habiletés sociales : « la communication » et « les relations et interaction avec autrui ». Les enseignants sont invités à placer et à évaluer des objectifs individualisés respectivement dans un ou plusieurs avec la possibilité d'indiquer ceux qui sont prioritaires. A la fin de la prestation, le formulaire « bilan du SPS » est également proposé sous forme de canevas. Il est composé de quatre rubriques dont l'une s'intitule « bilan des compétences d'apprentissages et des compétences sociales ».

1.6.5 Pourquoi entraîner les habiletés sociales à l'école ?

Dans les commentaires généraux du PER la CIIP précise que

Pour faire face aux situations de communication présentes à l'école, dans le monde professionnel et dans la vie sociale, les élèves doivent développer des pratiques langagières, orales et écrites, répondant à des situations et projets de communication divers, qui se complexifient au cours de la scolarité.

Parler, écouter, lire, écrire et interagir – en français et dans les autres langues étudiées – représentent des savoir-faire indispensables à tout citoyen et garantissent l'accès aux savoirs.

L'école est un lieu dans lequel l'élève développe des habiletés sociales qui lui seront utiles pour sa vie future. Si cela est le cas pour les enfants neurotypiques, il est évident que cela s'applique aussi aux enfants qui ont un TSA. D'ailleurs Rogé (2015) souligne que pour les enfants qui ont un TSA « intégrer n'est pas seulement confronter à la difficulté, pousser en avant et demander à la personne de dépasser les obstacles; l'intégration suppose la mise en place d'un dispositif d'aide et l'accompagnement est l'un des outils indispensables à la réussite. » (2015, p.158). La prise en compte des besoins spécifiques des enfants TSA amène les professionnels à mettre en œuvre des interventions au niveau du langage pragmatique. En effet, le défi est de les aider à rendre performante l'utilisation déficiente du langage en situations d'interactions sociales problématiques. Et comme le précisent Fallourd et Madiou (2017), « de manière générale, il s'agit donc de rendre la personne socialement plus performante afin d'optimiser sa participation sociale au sein des divers milieux fréquentés et d'améliorer la qualité de ses relations interpersonnelles » (2017, p.19). Si Attwood (2010) préconise qu'il « est essentiel que ces enfants bénéficient d'un tutorat et d'un accompagnement pratique pour se faire des amis » (2010, p.65), Rogé va jusqu'à affirmer que laisser l'enfant TSA « livré à lui-même [...] c'est le condamner à ne pas acquérir ce dont il a besoin pour vivre dans la communauté sociale, c'est l'abandonner à un cercle infernal dans lequel la non-éducation appelle l'enfermement, l'impuissance face à un environnement incompris... » (2010, p.222). Selon elle « apprendre à communiquer », « apprendre à décoder le monde » est primordial. Elle précise que « le volet social représente à la fois l'objectif à atteindre et l'outil pour y parvenir » (Rogé, 2015, p.222). La panoplie des besoins des enfants TSA ne se limite pas au domaine pédagogique mais s'étend au domaine social. Même si le niveau de compréhension de l'enfant TSA restera imparfait, lui enseigner les habiletés sociales lui permet d'augmenter son « stock d'aptitudes sociales ». Et s'il est

évident qu'il les utilisera maladroitement, de manière cognitive et non instinctive, cela augmentera nécessairement ses performances. Attwood (2010) précise que pour les enfants Asperger « l'environnement privilégié pour apprendre à jouer de manière réciproque avec ses camarades est l'école » (2010, p.65). Il ajoute (2010) que « l'enfant tirerait profit de programmes pour l'aider à comprendre les conventions sociales de la salle de classe et de la cour de récréation » (2010, p.7). Selon lui, « il est essentiel que ces enfants bénéficient d'un tutorat et d'un accompagnement pratique pour se faire des amis et les conserver, et pour que leurs expériences de l'amitié soient constructives et encourageantes » (2010, p.65). Si l'entraînement aux habiletés sociales a bien sa place dans le cadre scolaire, il n'a pas pour but ultime que les enfants soient intégrés à l'école mais bien dans la société.

La CDIP (2007) précise d'ailleurs dans le document qui définit la terminologie de la pédagogie spécialisée que « les objectifs de la formation et de l'éducation visent pour les personnes concernées, le développement optimal de leur personnalité, de leur autonomie, de leur intégration sociale et de leur participation à la société » (2007, p.4). Grandin (2014) explique que l'utilisation des habiletés sociales lui permet ainsi qu'aux personnes qui ont un TSA « de nous fondre dans le paysage, [...] et de franchir avec succès l'étape de la première impression lors de l'interaction. Elles nous aident à nous faire accepter dans un 'club social'. Sans elles, enfants et adultes sont immédiatement rejetés, et ce à longueur de temps » (2014, p.65).

1.6.5.1 Les Programmes Social Skills Training

Inspirés des programmes d'habiletés sociales de l'approche ABA (Applied behavior analysis), les programmes sociaux *Social Skills Training* (Baker et Baker, 2003) proposent 70 habiletés propres au domaine familial et scolaire de l'enfance jusqu'à l'adolescence regroupées en deux grands domaines : les habiletés communicationnelles comprenant la conversation, les jeux coopératifs et l'amitié ; les habiletés en lien avec la gestion émotionnelle, à savoir l'autorégulation, l'empathie et la gestion de conflit. Le programme *Preparing for live* (Baker, 2005) concerne les habiletés sociales de 14 ans à l'âge adulte. Il comporte les mêmes items que le programme précédemment cité auxquels sont ajoutés les comportements non verbaux, la gestion de l'anxiété, la fréquentation, la gestion des

exigences de l'école et de la famille, les aptitudes à l'emploi, les questions liées à l'argent, les urgences et les transports.

1.6.6 Comment entraîner les habiletés sociales ?

Nous n'avons pas trouvé de méthodologie spécifique aux habiletés sociales mais, la CIIP dans le PER donne de nombreuses *Indications pédagogiques* au sein des *Domaines disciplinaires* pour favoriser les habiletés sociales dans des activités telles que la conversation à partir d'histoires vécues, l'échange dans le cadre d'une discussion, la participation à un débat ou à divers jeux, etc.

Grandin (2014) conseille de commencer par enseigner les règles de « bonnes manières » et de « savoir vivre » telles qu'apprendre à dire merci ou s'il te plaît (2014, p.239). Elle explique que les enfants TSA qui ont grandi dans les années 50 ou 60 ont bénéficié d'un enseignement explicite et systématique des bonnes manières car à cette époque c'était une priorité. Selon elle, aujourd'hui, « ce qui est tragique pour les enfants porteurs d'autisme c'est que notre société ne leur donne pas la possibilité d'acquérir une bonne maîtrise des habiletés sociales » (2014, p.231). Nous relevons également l'objectif donné par la CDIP dans le PER, qui précise qu'il est attendu que l'élève participe « à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école (FG 14-15) » et les applique tout en « [...] développant le respect mutuel, en faisant l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect et en identifiant et en mettant en pratique les normes en vigueur de politesse et de comportement [...] ».

Tardif *et al.* (2010) relèvent les résultats de *l'étude de Kamps et al.* 1992 (2010, p.207), un programme d'entraînement aux habiletés sociales qui avait pour but d'augmenter les interactions d'une enfant TSA avec ses pairs dans un contexte de classe ordinaire. Ils ont démontré que le fait d'intégrer l'entraînement aux habiletés sociales dans le programme scolaire de la classe, et non pas uniquement à l'enfant TSA ou par des techniques de médiations des pairs, a permis d'augmenter la fréquence et la longévité des interactions entre tous les enfants. Les auteurs suggèrent d'investir dans des interventions visant à réduire les comportements inadaptes en donnant à l'élève des alternatives communicationnelles plus adaptées socialement et qui ont la même fonction. Tardif *et al.* (2010) affirment que le résultat de leurs recherches montre « une relation entre l'acquisition d'une réponse communicative fonctionnelle et la réduction des comportements inadéquats » (2010

p.206). Tardif *et al.* (2010) proposent trois manières d'intervenir à l'école c'est-à-dire la « médiation par l'enseignant, la médiation par les pairs ainsi que l'intervention sur les habiletés spécifiques » (2010, p.203).

1.6.6.1 Le rôle des pairs

La plus grande partie des apprentissages des habiletés sociales se fait au travers des jeux dans la cour de récréation car c'est là que l'enfant fait ses premières expériences de l'amitié et exerce les aptitudes conversationnelles. Comme le proposent d'ailleurs plusieurs auteurs, utiliser les pairs comme modèle est une stratégie efficace pour enseigner des habiletés sociales. Tardif *et al.* (2010) précisent que « dans un contexte d'intégration, le pair n'ayant pas de déficience est la personne la plus socialement compétente [...]. C'est donc vers lui que doit se diriger l'intervention pour qu'il puisse jouer le rôle de médiatrice » (2010, p.204). Attwood (2010) suggère que « certains enfants traditionnels qui ont des relations spontanées avec les enfants Asperger peuvent être identifiés et encouragés à devenir des « potes ou des mentors dans la salle de classe, la cour de récréation et dans les situations sociales » (2010, p.87). Dans la même idée, le CSPS (2016) propose de mettre en place des « pratiques de parrainage », « pairage », ou « tutorat » afin de « développer l'entraide et la collaboration entre les élèves » (2016, p.6).

1.6.6.2 La médiation par l'enseignant

L'enseignant endosse le rôle de médiateur comme le proposent Tardif *et al.* (2010) : « Dans l'intervention médiatisée par l'enseignant, celui-ci utilise différentes techniques d'intervention pour favoriser l'interaction entre l'élève ayant une déficience et ses pairs. » (2010, p.204). Pour cela, il est important que l'enseignant observe l'enfant dans le contexte dans lequel il interagit avec ses camarades mais aussi avec ses enseignants, en lui donne des explications en lien avec son comportement social et celui des autres.

La CIIP dans le PER (2010-2016) décrit les capacités communicationnelles en lien avec la circulation de l'information de la manière suivante : « Il s'agit pour l'élève dans des situations diverses d'adopter une attitude réceptive ; d'analyser les facteurs de réussite de la communication et d'ajuster la communication en fonction de la

réaction des destinataires ». Or, il se trouve que lors d'une situation d'interaction avec un enfant TSA, il est probable qu'il y ait des interférences dans la circulation de l'information à cause des difficultés de l'enfant TSA à prendre en compte les indices contextuels et non verbaux de la communication. La « prise de conscience des effets de son propre discours sur autrui » fait partie de la progression d'apprentissage décrite en *Langue 1* au cycle 1 dans le PER. Il est par conséquent important de conscientiser l'enfant au fait qu'il peut mal interpréter les intentions des autres et l'encourager à demander des clarifications en cas de malentendus. De plus, inversement, il peut s'avérer utile de signaler à l'enfant lorsque l'intention de son propre comportement pourrait être mal interprétée par les autres; l'enseignant pourra par exemple lui expliquer en quoi tel comportement peut sembler 'inadapté' et peut paraître 'bizarre' aux yeux de ses pairs. De plus, l'enfant a besoin d'aide pour identifier les facteurs de réussite de sa communication afin de pouvoir l'ajuster aux réactions des autres. Le CSPS encourage l'enseignant à « renforcer les comportements positifs de l'élève en lui signifiant quand il s'est comporté de manière adéquate, voire en le récompensant » (2016, p.8).

1.6.6.3 L'enseignant, dispensateur de renforçateurs

La manière cognitive et non spontanée d'apprendre les habiletés sociales est une différence fondamentale qui conditionne la manière d'intervenir. Si de manière évidente, on n'attend pas que les enfants neurotypiques mémorisent de manière spontanée les livrets, de même, on ne peut pas attendre qu'un enfant TSA apprenne spontanément à s'ouvrir aux autres et à échanger avec eux. Selon Rogé (2015), « l'enfant porteur d'autisme a besoin d'un contexte et d'une incitation sans lesquels il n'apprendra pas ou ne fera que des acquisitions partielles et peu ajustées aux demandes de l'environnement » (2015, p.222). Elle ajoute même que « le laisser livré à lui-même [...] c'est le condamner à ne pas acquérir ce dont il a besoin pour vivre en communauté sociale » (2015, p.222). Selon Tardif *et al.* (2010), l'enseignant endosse le rôle d'agent de renforcement ou de dispensateur de renforçateur afin que l'enfant soit motivé à interagir avec ses pairs. Attwood (2010) suggère qu'un adulte comme par exemple l'enseignant de soutien prenne le rôle de « l'enfant camarade » (2015, p.68) pour jouer avec l'enfant « qui peut avoir envie d'interagir avec des adultes » (2015, p.68) plutôt que ses pairs. Le but de jouer avec lui est de l'inciter à acquérir certaines compétences qu'il pourra reproduire dans des

situations d'interactions avec ses pairs. Le CSPP (2016) conseille aussi aux enseignants d' « encourager l'élève à collaborer avec les autres » (2016, p.8).

1.6.6.4 L'enseignant-traducteur

L'enfant qui a un TSA, a besoin qu'on lui parle avec des mots car le langage non-verbal représente une langue étrangère pour laquelle il a besoin non seulement qu'un interprète traduise mais aussi lui signale quels sont les indices à prendre en compte. Dans le PER (2010-2016), la CIIP place la codification du langage dans une sous-catégorie de la capacité à communiquer, qui est décrite comme étant la capacité à « choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires, à identifier différentes formes d'expression orale, écrite, [...], gestuelle et symbolique ; à respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés ». Beaucoup de malentendus proviennent du fait que l'enfant TSA ne parvient pas à prendre en compte le contexte et à identifier certaines formes d'expressions comme les indices paraverbaux tels que le raclement de gorge qui signale que l'enseignant attend le silence. Comme l'explique Attwood (2010), l'enfant peut naïvement penser que l'enseignant a mal à la gorge et a besoin d'un bonbon. Dans cette situation, l'enfant apprécierait que l'enseignant verbalise son intention et lui explique comment détecter la communication paraverbale. Si le raclement de gorge veut dire que l'enseignant attend le silence, cet apprentissage ne pourra pas être transposé directement dans un autre contexte. L'enseignement du langage non verbal est d'une complexité extrême tant le nombre d'indices subtils à prendre en compte est grand. C'est la raison pour laquelle les enfants profitent d'autant plus particulièrement des clarifications instantanées qui visent à développer leurs habiletés sociales dans le contexte-même.

1.6.6.5 L'enseignant - coach en gestion émotionnelle

Les personnes TSA ont besoin d'un accompagnement non seulement pour apprendre des stratégies socialement adaptées de gestion de leurs émotions, mais également pour prendre conscience de leur état émotionnel.

Clercq, dans une conférence en 2016, affirmait, en parlant des personnes TSA, qu'« il faut être le détective pour décoder leurs émotions ». Le CSPP (2016) précise que l'enseignant peut être appelé à « aider l'élève à reconnaître et comprendre ses

émotions et celles d'autrui en explicitant ce qui est vécu » (2016, p.7). De plus il propose de « poser des limites claires aux intérêts et stéréotypies que l'élève manifeste » (2016, p.9). L'enseignant peut par exemple aider l'enfant à rendre ses stéréotypies socialement plus adaptées ou trouver un endroit isolé dans lequel l'enfant pourra stéréotyper sans être stigmatisé.

1.6.6.6 L'enseignant-pédagogue en habiletés spécifiques

Les habiletés sociales ne peuvent pas être apprises de manière spontanée. Comme l'expliquent Schopler et Mesibov (1992), cités par Fallourd et Madiou (2017), le défi pour les professionnels face à la personne qui a un trouble de la communication est « de rendre explicites, au travers d'un enseignement didactique, les codes sociaux qu'elle n'a pas pu apprendre de manière naturelle. » (2017 p.18).

1.6.7 Favoriser l'environnement social

Le trouble socio-communicationnel de l'enfant TSA est invisible et peut passer inaperçu au premier abord. Cela implique aussi qu'il peut rester incompris. Lorsqu'un enfant est porteur d'un handicap visible, l'environnement devient immédiatement plus tolérant. Ce n'est pas le cas pour les enfants qui ont un TSA. Le CSPS (2016) recommande de prendre en compte les difficultés communicationnelles et de socialisation de l'élève TSA au sein de la classe en les expliquant aux autres élèves afin de réduire les attentes des autres. La CIIP dans les visées générales des *Capacités transversales* du PER décrit la prise en compte de l'autre comment étant « une capacité de l'élève à accueillir l'autre avec ses caractéristiques ».

L'enseignant peut être amené à démêler des malentendus tant avec ses pairs que ses enseignants en décodant l'intention de l'enfant et en expliquant son intention lors de maladresses communicationnelles. De plus, certains auteurs proposent que l'environnement social s'adapte à l'enfant pour favoriser la communication. Vemeulen (2009) affirme que « si nous voulons que les personnes avec autisme tiennent compte de nos sentiments et de nos intentions, nous devons en premier lieu changer notre communication et clarifier les choses pour elles » (2009, p.136). Tardif *et al.* (2010) suggèrent de passer principalement par « leur canal sensoriel afin de privilégier pour communiquer » (2010, p.174). Gepner, Lainé et Tardif

(2010) affirment qu'« un ralentissement des événements dynamiques dans l'environnement des personnes autistes [...] permettrait d'améliorer leur compréhension du monde » (2010, p.11). Ils proposent de tenir compte du « rythme perceptif de l'enfant » ou de son « tempo perceptif » et recommandent aux parents et professionnels de « ralentir » le débit verbal et d'« agir lentement » (2010, p.11). Le CSPPS (2016) conseille d'utiliser « des phrases simples, courtes et claires » et « d'éviter le langage figuré et l'implicite » (2016, p.7) et de « clarifier les règles de vie dans chaque situation » (2016, p.8).

1.6.8 Quels outils pour entraîner les habiletés sociales ?

Kishchuk et Leduc (2003) affirment que « selon les chercheurs, les programmes d'intervention qui seront efficaces doivent intervenir de façon cohérente et soutenue dans plusieurs milieux de vie, utilisant des stratégies d'acquisition multiples [...] » (2003, p.15). Ils préconisent des activités de groupe qui impliquent l'ensemble de la classe ainsi que des groupes plus restreints. Ils suggèrent également le conseil individualisé tant auprès des familles que de l'enfant, de même que l'apprentissage par le coaching des adultes, l'apprentissage sous forme de jeux de rôle ou de théâtre, ainsi que l'apprentissage au sein des pairs. Pour augmenter le soutien, le CSPPS (2016) propose d'utiliser des outils tels que pictogrammes, scripts sociaux, jeux de rôle, moyens de communication alternative augmentée ou encore approches behavioristes tels que TEACCH. Ce document précise que l'enseignant avec l'aide de l'enseignant spécialisé ou du thérapeute peut être amené à travailler les émotions et la gestion émotionnelle dans le cadre scolaire en utilisant des situations sociales ou des jeux de rôles. Quelques outils à utiliser face à un élève qui a un comportement inadéquat sont décrits plus précisément, tels que la réalisation d'« une *valise de solutions* » (2016, p.8). Il s'agit de fournir à l'élève des alternatives afin de retrouver son calme, tel que s'isoler ou écouter une musique. L'utilisation d'outils tel que la caméra, les jeux de rôles, le théâtre ou même des émissions de télévision sont fréquemment recommandés dans la littérature. Carole Gray a créé le scénario social (Gray, 2000). Il s'agit d'une histoire spécifique dont le format et le style illustrent une situation ou une habileté en termes de comportement attendus ou d'indices sociaux. A l'école, le scénario social est un outil utile qui aide l'enfant à se faire une image mentale de situations scolaires spécifiques afin de l'amener à réagir de manière appropriée. Carole Gray a aussi

créé les conversations en bande dessinée selon le même principe afin d'illustrer une interaction entre une ou plusieurs personnes.

1.7 Evolution de mon questionnement initial

Dans mon questionnement initial, je cherchais à connaître les besoins des élèves qui ont un TSA dans le contexte scolaire et à comprendre qu'elles étaient les offres de pédagogies spécialisées qui étaient à même d'y répondre. La recherche dans la littérature scientifique m'a permis de constater que certains auteurs sont catégoriques : ils considèrent l'intégration sociale comme une condition de base à la réussite scolaire. Selon eux, il est indispensable d'accompagner et coacher l'enfant TSA dans l'apprentissage des habiletés sociales car leur intégration représente un défi considérable. Si cette dernière se termine par un échec, elle peut nuire gravement à l'estime de soi de l'enfant. Aussi, ma question de recherche s'est focalisée sur les moyens mis en place pour équiper les enfants qui ont un TSA à ce niveau : De la salle de classe à la cour de récréation, l'école neuchâteloise accompagne-t-elle les enfants qui ont un TSA dans l'apprentissage des habiletés sociales dans le cadre de la prise en charge du Soutien Pédagogique Spécialisé (SPS) ?

1.8 Conclusion

La déclaration de la CIIP (2003) précise les finalités et objectifs de l'école :

L'Ecole publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie.

Dans le PER, plusieurs *Attentes fondamentales* faisant partie des cinq *Domaines disciplinaires* sont directement en lien ou avec une habileté sociale. Elles sont donc, enseignées et amenées à être évaluées au sein de l'école romande. D'autres sont largement décrites dans les *Capacités transversales* et dans la *Formation générale* du PER. Bien que ces domaines ne revêtent pas d'un caractère aussi 'contraignant' en matière d'enseignement que les *Attentes fondamentales*, une large place leur est réservée dans l'ensemble du PER. Elles sont d'ailleurs, rendues visibles, et opérationnalisées dans l'ensemble des cinq *Domaines disciplinaires* et font donc partie du projet global de formation de l'élève. La CIIP (2013) présente les *Capacités transversales* majoritairement constituées d'habiletés sociales comme « des outils au service des apprentissage de l'élève » (p.3). Elle précise notamment qu'elles « s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage que chaque élève devrait développer en vue de son insertion sociale et professionnelle. » (p.35). Ce bagage est d'autant plus important qu'il n'accompagne pas uniquement l'élève dans sa scolarité mais qu'il est indispensable dans sa future vie. D'ailleurs, le DFI, s'appuyant sur les conseils des experts, dans son rapport (2015) recommande spécifiquement un entraînement aux habiletés sociales au sein du cursus scolaire de l'enfant TSA : « Il faudrait octroyer des prestations de soutien, [...] intégrant des offres spécifiques de développement des compétences sociales et communicatives, et offertes par du personnel formé » (2012, p.33).

2 Méthodologie

2.1 Question de recherche

2.1.1 Contexte

Dans le canton de Neuchâtel, c'est l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) qui fait autorité en matière de pédagogie spécialisée. Il s'occupe de la mise en place et de la surveillance des mesures de pédagogie spécialisées et de la formation scolaire spéciale. Afin de favoriser l'intégration des enfants TSA, l'OES octroie entre 4 à 8 périodes de soutien pédagogique spécialisé aux enfants remplissant les conditions. La prestation est fournie par le *Domaine de compétence école spécialisée* de la *Fondation les Perce-Neige*. Actuellement, 30 enseignantes itinérantes de Soutien Pédagogique Spécialisé sont engagées par la fondation les Perce-Neige. Leur employeur les engage en tant qu'*éducatrice-enseignante*, terme qui est spécifique à cette fondation. Le terme générique utilisé dans cette recherche correspond à *enseignante de SPS*. Elles interviennent dans les classes ordinaires de 101 enfants dont 61 ont été diagnostiqués avec un TSA. Ce sont elles qui mettent en place, en collaboration avec les acteurs de l'école, des mesures visant à couvrir les besoins des élèves TSA leur permettant d'accomplir leur rôle d'élève.

2.2 Objectifs de recherche

Le but de cette recherche est de comprendre les besoins des enfants dans le contexte scolaire en faisant un relevé des pratiques des enseignantes de SPS. Nous nous intéressons en particulier à la manière dont elles accompagnent leur élève dans les interactions et dans l'apprentissage des habiletés sociales. Nous tenterons de décrire et de présenter un panorama qui soit le plus large et le plus précis possible de leurs pratiques.

- Comment l'école, de la salle de classe à la cour de récréation, accompagne-t-elle l'enfant qui a un TSA dans les interactions sociales ? En quoi le contexte scolaire représente-t-il une situation de handicap pour les élèves TSA ?
- Les enseignantes de SPS offrent-elles un coaching pour aider à apprendre les habiletés sociales ?

- Prennent-elles un rôle de médiatrice entre leurs élèves TSA et leurs enseignants et/ou leurs pairs ?
- Incitent-elles les enfants TSA à entrer dans les interactions sociales ? Dispensent-elles un enseignement spécifique des habiletés sociales ? Si oui, quelles sont les habiletés enseignées ?
- Mettent-elles en place des mesures visant à modifier le contexte scolaire pour qu'il devienne un terrain favorisant les interactions sociales de l'enfant TSA avec ses pairs ?
- Collaborent-elles avec les familles et les acteurs du réseau ?
- Les objectifs en lien avec les habiletés sociales sont-ils inscrits sur les PPI (projets pédagogiques) de leurs élèves ?
- Est-ce que l'école neuchâteloise reconnaît l'apprentissage des habiletés sociales ? Quelle est la place réservée aux habiletés sociales dans les documents officiels, tels que le carnet scolaire, le PPI et le bilan du SPS ?

2.3 Intérêt de cette recherche

Cette recherche s'intéresse à deux domaines que le DFI (2015) recommande d'intensifier dans le contexte scolaire. Le premier concerne les pratiques d'accompagnement des enfants TSA :

[...] il faut intensifier l'offre en matière d'appui spécialisé fourni par des professionnels formés dans ce domaine. Tant les entretiens avec les experts qu'une étude qualitative plus ancienne (Eckert & Störch Mehring, 2012) attestent que l'appui proposé aux enfants et aux adolescents présentant des TSA et intégrés dans une école ordinaire constitue un véritable défi. (2015, p.32)

Le deuxième est l'offre d'entraînement aux habiletés sociales :

« L'accompagnement proposé aux enfants ne devrait pas se limiter aux questions scolaires. [...] Un autre besoin qui se fait concrètement sentir est celui d'augmenter les offres d'entraînement social (v. aussi Eckert, 2015) (p.32) ».

Si le DFI et le CSPA émettent des recommandations et des conseils concernant l'accompagnement des élèves qui ont un TSA, aucune directive précise n'est donnée sur les modalités pour y parvenir et nous n'avons trouvé que peu de littérature à ce sujet. L'intérêt au cœur de cette recherche, est de tenter d'améliorer la

compréhension des besoins des élèves qui ont un TSA de la salle de classe à la cour de récréation en lien avec leur trouble de la communication. Cette recherche a pour ambition d'amener une meilleure compréhension des défis que le contexte scolaire représente pour l'enfant TSA et de préciser en quoi il représente pour eux une situation handicapante et/ou au contraire en quoi ce même contexte peut devenir un terrain favorable à leur épanouissement.

2.4 Opérationnalisation de la question de recherche

Afin d'opérationnaliser la question de recherche, une recommandation du rapport du DFI (2015) a été sélectionnée dans le but de la confronter aux pratiques de enseignantes de SPS : « Il faut augmenter les offres d'entraînement social » (p.32). Nous tenterons de comprendre si l'accompagnement que proposent les enseignantes de SPS ne se limite pas aux questions d'ordre strictement scolaire ou s'il concerne aussi l'entraînement aux habiletés sociales. Dans ce but, nous tenterons de répertorier les pratiques des enseignantes de SPS en faisant l'inventaire le plus précis possible de leurs pratiques en lien avec les habiletés sociales selon cinq catégories : les habiletés liées au contexte scolaire, les habiletés conversationnelles, les habiletés pour jouer en groupe, les habiletés pour gérer l'amitié et les habiletés pour gérer les émotions.

L'inventaire répertoriera tant le domaine d'interventions qui visent à intervenir auprès de l'élève TSA et que du contexte social.

A l'intérieur de ces domaines, la recherche tentera de répertorier les outils à disposition et les contextes dans lesquels ont lieu les interventions. Elle vérifiera aussi si les enseignantes de SPS prennent en compte la complexité de l'apprentissage des habiletés sociales en établissant une collaboration avec les familles et les professionnels des domaines psychologiques et/ou thérapeutiques et quelle est la place réservée aux habiletés sociales dans les documents officiels neuchâtelois tels que les PPI.

2.4.1 Caractéristiques de la recherche, l'étude de cas

La nature de cette recherche est qualitative. Elle s'intéresse à un système complexe d'inclusion scolaire des enfants TSA dans l'école ordinaire et elle met en œuvre plusieurs techniques pour répertorier, décrire et analyser les pratiques des

enseignantes de SPS.

La forme retenue pour cette recherche est *l'étude de cas*. Anadón (2006) en donne la définition suivante : « l'étude de cas est une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social » (Anadón, p.22).

Cette recherche vise à répertorier les pratiques des enseignantes de SPS, à en faire une description la plus précise possible et finalement à les analyser et à les confronter au regard des recommandations des experts qui prennent en compte les besoins spécifiques des élèves TSA ainsi qu'aux différents auteurs.

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) décrivent l'étude de cas en 4 termes. Le premier précise que l'étude de cas est particulariste. Elle s'intéresse à un système restreint. Dans cette étude, le champ d'observation se limite aux interventions auprès des élèves qui ont un TSA pour qui la prestation du SPS a été octroyée et qui sont intégrés dans les classes ordinaires du canton de Neuchâtel. Le fait de focaliser l'observation uniquement sur les interventions auprès des enfants qui ont un TSA permettra de mieux comprendre la manière dont elles répondent aux besoins de cette population d'élèves en matière d'intégration scolaire.

Selon Karsenti & Savoie-Zajc (2011), le deuxième caractère de l'étude de cas est sa nature descriptive. Cette étude amène la chercheuse à faire un relevé des pratiques des enseignantes de SPS auprès des enfants, et de leurs interventions dans le système scolaire, tant au niveau de leurs interactions sur le terrain à l'école que de manière plus large dans leurs interactions et collaboration avec les acteurs du réseau, c'est-à-dire les familles et les professionnels. Après avoir observé et répertorié les pratiques des enseignantes de SPS, la chercheuse en fera une description la plus complète et précise possible.

Les auteurs qualifient en troisième lieu *l'étude de cas* comme étant heuristique c'est-à-dire qu'elle permet d'avoir une meilleure compréhension du cas étudié. Cette recherche a pour but de comprendre non seulement les pratiques des enseignantes de SPS mais aussi les enjeux et les défis que génèrent l'intégration dans le système scolaire des enfants qui ont un TSA.

Finalement, Karsenti & Savoie-Zajc (2011) précisent que l'étude de cas est inductive : c'est-à-dire que c'est du raisonnement du chercheur que dépend l'étude qui est principalement basée sur l'observation de faits. Cette étude a pour but de

comprendre et donner du sens aux pratiques à visées inclusives des enseignantes de SPS, ainsi qu'à définir les conditions et les ressources dont elles disposent pour accomplir ce travail. De ce fait, cette étude est inductive car la chercheuse oriente l'observation en fonction des recommandations émises par les experts dans le rapport du Conseil fédéral cité ci-dessus. En particulier les résultats serviront à généraliser les pratiques des enseignantes de SPS, à en faire une description précise et à les classer afin d'en faire une interprétation qui permettra de comprendre le fonctionnement du système et de dégager les domaines dans lesquels elles interviennent.

Dans le cadre de cette recherche, il y a une relation étroite entre la chercheuse et l'objet de recherche puisque, la chercheuse est impliquée dans le système étudié. Elle fait partie de l'équipe des enseignantes de SPS et va donc répertorier ses propres pratiques. Gregorio, Arcidiacono & Padiglia (2015) décrivent le chercheur comme « un participant passionné » (2015, p.40) et expliquent que son rôle est de faciliter la compréhension d'un système. Ils précisent que pour cela « il doit s'immerger dans l'étude plutôt que de rester indépendant et neutre et être conscient de sa propre subjectivité » (2015, p.41).

La chercheuse est amenée à répertorier les pratiques de ses collègues mais aussi à les interpréter et à leur donner du sens, à comprendre le fonctionnement de l'équipe et à donner une signification à leurs attentes.

Gregorio, Arcidiacono, & Padiglia (2015) expliquent que l'intérêt du chercheur à être impliqué dans le système et son implication au sein de l'équipe sont considérées comme des conditions nécessaires, surtout si le chercheur est conscient de sa propre subjectivité. D'ailleurs les auteurs opposent la recherche quantitative dans laquelle le recul du chercheur et son impartialité ne sont garantis qu'à la condition que le chercheur n'influence pas l'objet d'étude et n'est lui-même pas influencé par ce dernier. Gregorio, Arcidiacono & Padiglia (2015) précisent que « dans une recherche qualitative chercheur et sujet vont conjointement et progressivement construire des significations à travers leurs interactions (2015, p.39).

2.4.2 L'échantillonnage volontaire

L'équipe des enseignantes de SPS est composée actuellement de 30 enseignantes qui prennent en charge 101 élèves répartis dans les classes ordinaires du canton de Neuchâtel.

Les pratiques du plus grand nombre possible de personnes de l'équipe seront prises en compte. Les seules conditions requises sont qu'elles aient travaillé pour des enfants TSA et qu'elles acceptent de participer. Gregorio, Arcidiacono & Padiglia (2015) définissent cela comme « l'échantillonnage volontaire où les participants qui se reconnaissent dans les traits de l'étude s'annoncent » (2015, p.43). Le but étant de se faire l'idée la plus précise possible des domaines d'intervention, aucune limite temporelle n'a été mise. D'ailleurs, Karsenti & Savoie-Zajc (2011) préconisent que « l'observation à long terme » ou « l'observation répétée » de tel ou tel phénomène est un critère de validation de la recherche.

2.5 Méthode

Le point de départ de cette recherche concerne le questionnement de l'équipe pour connaître l'intérêt ou non pour cette recherche. Il a été fait lors d'un colloque de manière orale à l'ensemble de l'équipe. Ensuite, l'étude comporte la récolte de données qui sera réalisée au travers de différents instruments : l'observation directe et participante, les moments d'échanges de pratiques des enseignantes de SPS lors des pauses dans leurs *colloques-café*, par le partage de documents officiels tels que bilan du SPS ou PPI et matériel utilisé pour enseigner les habiletés sociales et par un questionnaire réalisé à cet effet. Comme le font remarquer Karsenti et Savoie-Zajc (2011) « pour le chercheur, la validité externe peut être accrue si elle offre une description très détaillée, quasi positiviste du cas, si elle établit à quel degré le cas est typique d'un phénomène et menant une analyse transversale du site et du cas. » (2011, p.225). Ainsi, les différents outils de récolte de données permettront non seulement à la chercheuse de faire une description la plus précise et détaillée possible des faits mais, permettront aussi une meilleure validation des résultats.

Karsenti et Savoie-Zajc (2015) expliquent que la recherche qualitative est souvent représentée sous une forme circulaire, à l'inverse de linéaire, et que de fréquents va-et-vient entre les analyses et les faits empiriques permettent de réadapter l'étude en fonction des éléments nouveaux. L'étude se veut plus souple et donne au chercheur la possibilité de modifier au fur et à mesure sa méthodologie. Elle n'est pas figée mais permet des adaptations constantes.

Comme le précise Gregorio, Arcidiacono & Padiglia (2015) « le chercheur débute son activité de réflexion dès qu'il débute la récolte des informations, la plus riche et détaillée possible, tout en faisant émerger les significations qu'il va codifier les unes après les autres (2015,p.30).

Les différentes étapes vont s'influencer l'une l'autre. En effet, le dépouillement des documents transmis par les enseignantes va influencer les entretiens et les séances d'analyse de pratiques vécues en équipe apporteront encore des éléments pouvant susciter des questionnements lors des entretiens semi-directifs. Les différents moyens de récoltes de données devraient permettre de fournir des éléments complémentaires. Il s'agira de rassembler toutes les données recueillies et de les classer afin de les analyser pour en comprendre le sens.

2.5.1 Présentation du projet à l'équipe

La présentation du projet de recherche à l'équipe et la recherche de son intérêt constitue une étape clé. Lors du colloque de travail des enseignantes de SPS du 21 janvier 2017, la chercheuse a présenté la question de recherche ainsi que ses intentions générales et a questionné ses collègues pour connaître leur intérêt pour une telle recherche. La même démarche a déjà été faite auprès du directeur du domaine école spécialisée de la fondation les Perce-Neige, M. Daniel Marthe. En effet, l'intérêt de l'équipe renforce le sens de cette recherche et implique une motivation personnelle. Il constitue aussi une garantie de résultats intéressants et de récoltes de données plus pertinentes et les plus complètes possible.

2.5.2 Les colloques-café

Une fois par mois, l'ensemble des enseignantes de SPS se réunit pour un colloque appelé *colloque-café* qui se veut différent et moins formel que les colloques habituels. Il est présidé à tour de rôle par l'une des enseignantes et les thèmes sont choisis à l'avance par l'équipe. Ces colloques ont pour but d'échanger sur leurs pratiques.

2.5.3 Questionnaire

Un questionnaire sera établi par la chercheuse et rempli par toutes les participantes à cette recherche. C'est un outil qui vise à récolter et à répertorier la plus grande partie des pratiques en les triant en fonction des domaines d'interventions. Le questionnaire devrait servir de guide à l'enseignante et l'aider à répertorier ses propres pratiques tout en laissant de la place pour les pratiques auxquelles la réalisatrice du questionnaire n'aurait pas pensé. Mais, il se pourrait que certaines pratiques ne soient pas répertoriées parce qu'aucune rubrique du questionnaire ne

permet de les inscrire. Cela révélerait une faiblesse dans ce travail, raison pour laquelle il est important de répertorier non seulement les pratiques les plus courantes mais aussi de considérer certaines pratiques qui semblent sortir de l'ordinaire et qui ont été mises en place pour répondre à un besoin particulier d'un élève ayant un TSA. Les différents outils de récoltes de données et l'entretien devraient permettre d'éviter ce problème.

2.5.4 Récolte de données par des documents écrits

Répertorier les pratiques des enseignantes de SPS se fera au travers de différents documents ceux que les enseignantes voudront bien partager. Les outils didactiques utilisés pour enseigner les habiletés sociales, tels que les scénarios sociaux ou autres documents utilisés à cet effet, seront pris en considération. Différents documents plus officiels tels que le bilan de l'année scolaire ou le document PPI pourront servir à répertorier une partie de leurs pratiques.

2.5.5 L'entretien semi-dirigé

A la suite du questionnaire, l'entretien sera utilisé comme outil pour recueillir des informations complémentaires et amener des précisions, voire même partager les outils supplémentaires, par exemple sous forme de PDF, de travaux des enfants ou de photos. L'échange discursif permettra non seulement de répertorier des pratiques non conventionnelles ou qui auraient échappé aux autres méthodes de récolte de données, mais aussi de donner du sens au vécu pratique. Les réponses aux questionnaires et le dépouillement des documents servira de guide à l'entretien. A son tour l'entretien permettra de préciser ou de corriger de mauvaises interprétations de la part de la chercheuse et de donner du sens aux éléments récoltés.

3 Résultats et analyse des résultats

3.1 Analyse des résultats généraux

3.1.1 Introduction

Dans cette partie, nous allons premièrement présenter les éléments recensés et quelques éléments généraux de cette recherche. Ensuite, nous présentons plus précisément les premiers résultats, c'est-à-dire, dans quels contextes les enseignantes interrogées entraînent les habiletés sociales et quels types d'interventions elles mettent en place. Enfin, nous présenterons les partenaires avec qui elles collaborent ainsi qu'un petit état des lieux des formations spécifiques à l'autisme qu'elles ont suivies.

3.1.2 Les éléments recensés

Dix-sept enseignantes de SPS ont participé à cette étude. Elles ont pris en compte leurs pratiques entre 2008 et 2018 auprès de quarante-deux enfants de la 1^{ère} à la 11^{ème} année. Le questionnaire a permis de recenser 593 interventions. Les enseignantes ont fait le récit de 146 d'entre elles, en précisant le contexte et le comportement de l'enfant qui les ont conduites à envisager l'intervention. Elles ont transmis 71 documents tels que bilan, PPI ou outils didactiques pour entraîner une habileté sociale.

3.1.3 Les contextes d'intervention

Nous avons demandé aux enseignantes de SPS dans quels contextes elles étaient déjà intervenues pour entraîner une habileté sociale. Toutes ont répondu qu'elles ont proposé une intervention dans le contexte de la classe ordinaire, plus de 75% d'entre elles l'ont fait en leçon individuelle et le même pourcentage dans la cour de récréation. Environ 60 % sont intervenues au vestiaire et à la gymnastique et plus de la moitié en course d'école ou lors d'activité à l'extérieure de l'école. Une enseignante explique (AI, entretien 1, 2017) : « Mon rôle est d'accompagner mon élève et de faire en sorte qu'il s'intègre aux activités, de l'inciter à aller vers les autres, l'inciter à faire les activités proposées ». Et elle précise que le cadre étant moins clair à l'extérieure de la classe, il est plus difficile pour l'élève qui a un TSA de s'y intégrer et d'y trouver

sa place. Nous relevons aussi que deux enseignantes sont allées en camp. Une enseignante raconte qu'elle a accompagné un élève au secrétariat et une autre à l'OCOSP (Office cantonal d'orientation scolaire).

3.1.4 Les types d'interventions

Le 90 % des habiletés dénombrées a été entraîné en accompagnant l'élève de manière individuelle. Parmi elles, le 60 % a été entraîné dans le contexte-même en instantané, alors que le 40 % d'entre elles a été planifié. Les témoignages montrent la même tendance à proposer une intervention individualisée pour répondre à un besoin instantané, en effet, de nombreuses interventions orales suite à un événement sont racontées. Les enseignantes expliquent qu'elles rappellent une habileté sociale déjà enseignée en leçon individuelle ou amènent l'élève à adopter tel comportement dans le contexte-même des interactions. Un équilibre s'établit entre les habiletés exercées en leçon individuelle et dans le contexte de la classe. Une enseignante, explique (YN, Questionnaire 16): « En 1 et 2, la possibilité de travailler les habiletés sociales avec l'ensemble du groupe classe donne encore plus de sens à les entraîner, même s'il est nécessaire, en parallèle, d'affiner le travail en individuel ». Si elle préconise d'intégrer le plus possible l'enseignement des habiletés sociales au sein même de la classe, elle précise que cela se complique dès le cycle 2 : « Le soutien à l'élève dans le contexte des habiletés sociales en classe se doit d'être toujours plus discret et subtil, ce qui oblige l'intervenant à se réinventer parfois. Le soutien en individuel pour travailler cet aspect devient indispensable ». Plusieurs enseignantes soulignent le fait que de bénéficier d'une période en leçon individuelle pour travailler les habiletés sociales devient un besoin. Deux d'entre elles expliquent qu'elles regrettent de ne pas avoir pu placer une telle leçon au programme.

3.1.5 Interventions en classe pour expliquer les difficultés communicationnelles

Onze enseignantes ont organisé une intervention en classe pour expliquer les difficultés communicationnelles de l'enfant qui a un TSA mais également pour donner des explications sur l'autisme, pour parler des difficultés de l'enfant à gérer ses émotions, pour donner des pistes pour mieux interagir avec lui. Plusieurs enseignantes des deux premiers cycles racontent qu'elles ont fait des interventions

formelles lors du conseil de classe et également de manière informelle, selon les besoins, pour reprendre une situation mal vécue. Deux enseignantes expliquent qu'elles ont parlé de la différence et abordé les difficultés communicationnelles lors du conseil de classe. Cinq interventions ont été décrites par des enseignantes au cycle 3. Plusieurs d'entre elles ont été réalisées en période de *Formation générale*, deux l'ont été avec la participation des parents et de l'orthophoniste et deux autres ont été préparées et animées en collaboration avec le SSE (Service socio-éducatif).

3.1.6 Les collaborations

Nous avons aussi demandé aux enseignantes de SPS avec qui elles avaient déjà collaboré pour entraîner l'enfant aux habiletés sociales. Toutes ont répondu l'avoir fait avec l'enseignant titulaire de la classe, plus de la moitié avec un thérapeute et avec les parents et environ 40 % avec le Service socio-éducatif. Nous avons recolté quelques informations supplémentaires au travers de leurs récits. Une enseignante précise qu'elle collabore avec le Service éducatif itinérant, une autre avec la psychomotricienne ou encore une autre avec les ergothérapeutes et les pédopsychiatres. Une enseignante prend conseil auprès de la logopédiste et trois d'entre elles racontent qu'elles collaborent pour coordonner des travaux communs avec elle. Une enseignante témoigne qu'elle fait le lien entre la thérapie et l'école. Une autre précise qu'elle s'est rendue à domicile afin d'utiliser le matériel spécifique pour le travail des habiletés sociales. Une enseignante explique (YL, questionnaire 7) « Depuis cinq ans, je transmets chaque semaine mes observations contenant les ressources et difficultés de mon élève à la psychologue responsable ». Notre étude révèle que la moitié des enseignantes de SPS disent avoir collaboré avec les professionnels des domaines éducatifs et thérapeutiques ou avec les parents, soit pour obtenir des conseils, pour mettre en place une intervention spécifique ou échanger de manière régulière.

3.1.7 Les formations

Au mois de décembre 2017, quatorze enseignantes disent avoir assisté à une ou plusieurs formations sur l'autisme. A ce jour, l'équipe est en train de suivre une formation spécifique à l'autisme, on peut donc affirmer que toutes ont participé au moins à une formation ou un perfectionnement sur ce thème.

3.1.8 Conclusion

Au bénéfice de différentes formations sur l'autisme, les enseignantes de SPS offrent un entraînement aux habiletés sociales aux élèves qui ont un TSA. Leurs interventions sont donc basées sur une connaissance des spécificités et des difficultés communicationnelles de leurs élèves. Nous relevons que leurs interventions dépassent largement le cadre des leçons en classe afin de rejoindre l'élève concerné dans les situations les plus délicates. De plus, les interventions en classe ne se limitent pas à l'accompagnement direct de l'élève qui a un TSA lui-même, mais sont également adressées aux autres élèves, afin de les familiariser aux réactions particulières de leur pair qui a un TSA, et les aider à partager leurs activités en classe et à l'extérieur de la classe. Nous remarquons également que l'accompagnement de l'élève est souvent accompagné par l'avis et la collaboration de différents thérapeutes.

3.2 Analyse des résultats par habileté sociale

3.2.1 Introduction

Nous avons établi un classement de toutes les interventions des enseignantes de SPS en lien avec l'entraînement aux habiletés sociales selon cinq domaines : celles qui sont liées à la gestion émotionnelle (1), au contexte scolaire (2), celles pour jouer en groupe (3) et pour gérer l'amitié (4), et finalement celles qui sont liées à la conversation (5). Chaque habileté a été répertoriée au sein de cinq tableaux contenant des colonnes qui permettent de différencier le type d'interventions, celles qui ont été réalisées en individuel ou en groupe ainsi que celles qui ont été planifiées ou faite en instantané dans le contexte de la classe. Les enseignantes y ont également indiqué celles qui ont été évaluées et inscrites dans le PPI de l'élève. Dans les chapitres suivants nous présentons les principaux résultats et nous tentons de résumer les interventions qui ont été partagées au travers du questionnaire ou lors des entretiens. Nous les analysons et les mettons en lien avec quelques objectifs du PER. Afin de clarifier la lecture des tableaux, les domaines d'habiletés ont été différenciés dans nos tableaux par des couleurs qui seront reprises tout au long de cette étude tant dans nos annexes que dans les tableaux présentant les résultats.

3.2.2 Classement général

3.2.2.1 Introduction

Nous avons établi le classement des habiletés sociales répertoriées. Les enseignantes ont indiqué dans les colonnes d'un tableau prévu à cet effet, si elles étaient déjà intervenues, et si elles avaient déjà évalué ou inscrit au PPI un certain nombre d'habiletés sociales, mais elles n'avaient pas la possibilité d'indiquer le nombre de fois pour lesquels elles avaient fait une intervention ni pour combien d'enfants. Ces résultats ne dénombrent donc, ni le nombre d'interventions, ni le nombre de fois qu'une intervention a été évaluée ou inscrite au PPI mais bien le nombre d'enseignantes qui sont intervenues, qui ont évalué ou inscrit une habileté sociale. Il donne un aspect purement quantitatif et offre une vision subjective de la réalité car les rubriques ont été choisies par l'auteure selon sa propre interprétation. Nous avons tout de même analysé ces données et en avons tiré quelques conclusions.

Tableau des résultats 1 : Classement général du nombre d'interventions par habileté sociale

Remarque : les couleurs permettent de différencier les habiletés sociales suivantes :

1. pour gérer les émotions 2. liées au contexte scolaire 3. pour jouer en groupe 4. pour gérer l'amitié
5. conversationnelles)

Habiletés sociales	Nombre d'enseignantes ayant fait une intervention planifiée et spontanée
Trouver des stratégies pour gérer ses émotions	26
Prendre conscience de ses émotions	25
Exprimer ses émotions	24
Se sentir concerné par une consigne donnée à l'ensemble de la classe	23
Lever la main	21
Gérer le contact physique	21
Demander de l'aide	20
Coopérer	18
S'occuper pendant les temps libres	16
Regarder son interlocuteur dans les yeux	16
Poser une question	15
Se préparer au vestiaire	15
Procéder tour à tour	15
Interrompre	15
Jouer à la récréation	14
Perdre	14
Se joindre à un jeu	14
Comprendre l'humour	14

Respecter la bonne distance	14
Gérer ses erreurs	14
Essayer un travail difficile	14
Initier un jeu	13
Donner son avis	13
Comprendre une consigne	12
Se mettre dans la peau de l'autre	12
Gérer un imprévu	12
Se voir refuser quelque chose	12
Faire face à une stéréotypie	11
Dire merci	11
Utiliser un ton de la voix adéquat	11
Accepter les taquineries	10
Ne pas faire la police	10
Comprendre l'ironie	10
Entrer en classe	9
Partager ses amis	9
Utiliser le bon registre de langage	9
Attendre au bureau	8
Utiliser l'humour	8
Partager	8
Dire bonjour	8
Ne pas mobiliser le temps de parole	8
Gérer son apparence vestimentaire/ son hygiène	7
Répondre aux taquineries	7
Varier les sujets	7
Se présenter	5
Faire des compliments	5
	603

Tableau 2: habiletés sociales dans les PPI

Tableau 3 : habiletés sociales ayant fait l'objet d'une évaluation

Pourcentage d'enseignantes ayant inscrit un objectif en lien avec une habileté sociale au PPI (parmi celles qui ont fait une intervention)		Pourcentage d'enseignantes ayant évalué l'habileté sociale (parmi celles qui ont fait une intervention)	
Type d'habileté sociale	%	Type d'habileté sociale	%
Liées au contexte scolaire	53	Liées au contexte scolaire	37
Pour gérer les émotions	45	Pour gérer les émotions	34
Pour jouer en groupe	29	Pour jouer en groupe	18
Pour gérer les amitiés	27	Pour gérer les amitiés	16
Conversationnelles	21	Conversationnelles	11

3.2.2.2 Analyse des résultats

Les habiletés pour gérer les émotions se trouvent en tête du classement général du nombre d'interventions. Gérer ses émotions est une habileté indispensable, une condition de base pour entrer dans les interactions, les activités scolaires et les apprentissages. Il se trouve que les difficultés émotionnelles sont particulièrement gênantes et envahissantes et peuvent déborder sur l'entourage et entraver les relations ou empêcher l'élève d'entrer dans les activités. C'est probablement la raison pour laquelle un si grand nombre d'interventions a été dénombré. En deuxième position, se trouvent les habiletés liées au contexte scolaire. Elles concernent les attentes préalables à l'engagement de l'élève dans les activités. Nous relevons que plus de la moitié des enseignantes qui ont fait une intervention ont inscrit un objectif dans le PPI. Ce sont d'ailleurs les habiletés qui sont le plus présentes dans les PPI et qui ont fait le plus souvent l'objet d'une évaluation. Ces résultats démontrent que l'objectif prioritaire qui sous-tend les interventions est que l'élève parvienne à entrer dans les apprentissages. Troisièmement, nous relevons qu'un peu moins du tiers des enseignantes ayant fait une intervention a placé un objectif en lien avec une habileté pour jouer en groupe dans le PPI de l'élève et que le 18 % l'a évalué. C'est probablement parce qu'une grande partie des activités scolaires nécessitent des compétences spécifiques pour jouer et interagir avec ses pairs et que les enseignantes incitent et encouragent les élèves à le faire. Si les habiletés pour gérer les amitiés se retrouvent avant dernière au classement, certaines d'entre elles ont tout de même été évaluées et placées dans le PPI. Cela démontre l'importance accordée par les enseignantes de SPS à ce que l'élève soit intégré avec ses pairs. Finalement, nous relevons que les habiletés conversationnelles sont celles qui ont été le moins entraînées, inscrites au PPI et évaluées. Il se peut que la plupart d'entre elles ne soient pas directement utiles ou indispensables pour faire face aux attentes et aux apprentissages scolaires. Dans les chapitres suivants, nous avons repris les cinq domaines d'habiletés sociales et nous tenterons de comprendre et d'analyser les résultats ci-dessus au travers des récits dans lesquels les enseignantes de SPS décrivent leurs principales interventions et les comportements de leurs élèves. Nous nous intéresserons en particulier aux raisons qui les ont incité à les mettre en place.

3.2.3 Les habiletés sociales liées à la gestion des émotions

Tableau des résultats 2 : les habiletés pour gérer les émotions

Les habiletés pour gérer les émotions	ind. Contexte	ind. Planifié	TOTAL individuel	En groupe	TOTAL ind/groupe	PPI	évalué
Trouver des stratégies pour gérer ses émo	8	14	22	4	26	13	6
Prendre conscience de ses émotions	8	12	20	5	25	11	4
Exprimer ses émotions	8	11	19	5	24	9	5
Gérer ses erreurs	7	6	13	1	14	6	5
essayer un travail difficile	8	3	11	3	14	4	2
Gérer un imprévu	7	4	11	1	12	1	0
Se voir refuser quelque chose	7	4	11	1	12	1	0
Total	53	54	107	20	127	45	22
	107	107	127	127		88	88

Nous avons sélectionné 7 habiletés et avons recensé 127 interventions dont le 87% a été entraîné de manière individuelle. Il est intéressant de noter que nous avons répertorié pratiquement le même nombre d'interventions qui ont été réalisées en spontané que de manière planifiée. Cela signifie que la moitié des interventions des enseignantes répondent à des besoins instantanés des élèves dans le contexte-même de la classe. Le 45% des enseignantes qui ont fait une intervention ont inscrit un objectif en lien avec une habileté au PPI et le 18 % en a évalué une.

3.2.3.1 Prendre conscience et exprimer ses émotions

Parmi notre décompte, *Trouver des stratégies pour gérer ses émotions*, *Prendre conscience et Exprimer ses émotions* sont les trois habiletés pour lesquelles il y a eu le plus grand nombre d'interventions. Dans le PER, c'est dans *les Capacités transversales (CT)* que la CDIP (2010) a placé des objectifs en lien avec la gestion émotionnelle. En effet, dans le *développement de la pensée créative*, nous relevons que l'élève doit pouvoir « identifier et exprimer ses émotions » et « harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires » (2010).

Les témoignages des enseignantes nous permettent de classer les élèves en deux catégories, ceux qui n'expriment pas leurs émotions et ceux qui expriment leurs émotions de manière non adaptée. Au cycle 1, une enseignante raconte (DN, tableau 2) : « Il s'énerve et se met à crier » et une autre (AM, tableau 2) : « Il se couche par terre et se met à pleurer très fort ». Au cycle 2, (OU, tableau 2) : « Il jetait tout par terre et se mettait à crier. Parfois, il se cachait au corridor. Il est même une fois parti du collège ». La plupart des enseignantes expliquent que l'enfant ne peut plus travailler. Comme par exemple cette enseignante au cycle 2 (EN, tableau 2) : « Il est envahi et ne peut plus travailler. Il se bloque ». Une autre

raconte (EU, tableau 2): « Dès qu'il a un souci, il se bloque, ne veut plus continuer à travailler. Il s'arrête et ne fait plus rien ». Et encore une autre au cycle 3 (AI, tableau 2) : « Des situations le touchent trop, il ne gère pas ses émotions et ensuite ne peut plus travailler ». Plusieurs enseignantes expliquent le stress ressenti par les élèves vis-à-vis des évaluations. Comme l'explique cette enseignante au cycle trois (ON, tableau 2) « Pour éviter de crier ou de déchirer le test, [...] il a noté " je ne sais pas et je m'en fous complètement " » et elle précise : « [...] mais au moins, il n'avait pas jeté son test par la fenêtre, ce qu'il pensait faire au départ ». Cinq enseignantes racontent que l'élève se sent mal face à une erreur. Une enseignante au cycle 2 témoigne (OU, tableau 2): « Lorsqu'il n'arrivait pas à faire une activité, ou lorsqu'il faisait une erreur. Il jetait tout par terre et se mettait à crier ». Les enseignantes aident donc l'élève à prendre conscience de ses émotions, à identifier les éléments qui les déclenchent et à trouver des stratégies pour ne pas être envahi. Une enseignante explique (AA, tableau 2): « J'essaie de lui faire prendre conscience de son émotion car sur le moment, il ne se rendrait pas forcément compte qu'il est énervé ». Elles utilisent des analogies tels que le volcan et le thermomètre pour aider l'élève à se faire une représentation visuelle de son état émotionnel et créent avec eux des *valises de solutions*. Comme l'explique une enseignant au cycle 2 (OL, tableau 2) : « Je l'ai aidé à réaliser une liste des éléments qui le stressent [...] Puis on a cherché ensemble des stratégies pour prendre du recul. On a réalisé un *thermomètre émotionnel* sur lequel on a indiqué les éléments déclenchant les émotions positives et négatives et des stratégies pour se calmer. ». Plusieurs aménagent l'environnement pour que l'enfant puisse s'isoler en cas d'émotions ingérables.

3.2.3.2 Faire face au découragement

Quatre enseignantes racontent leurs interventions face au découragement de l'enfant. Une enseignante au cycle 2 explique à propos d'un élève (ED, tableau 2) : « Il se met à exprimer à très haute voix et sans filtre ses pensées négatives [...] Oh non, c'est pas possible, je n'y arriverai jamais ! ». Alors qu'une autre se rappelle qu'un élève avait inscrit sur un test (OL, tableau 2) : « Si je fais une mauvaise note, je vais me pendre, vous pouvez me dire adieu, vu que je suis un incapable » et explique comment elle l'aide à dédramatiser une erreur ou une mauvaise note. Les enseignantes de SPS tentent de valoriser l'élève en donnant des paroles

d'encouragement ou en mettant un cadre sécurisant. Une enseignante rapporte qu'elle a fait une activité sur une année, sur la différence, l'estime de soi et les émotions avec l'ensemble de la classe pour aider un enfant qui avait un discours péjoratif sur lui-même.

3.2.3.3 Conclusion

Notre étude démontre que les enseignantes de SPS endossent régulièrement le rôle de coach en gestion émotionnelle. Dans le PER, la CDIP place les éléments en lien avec le domaine émotionnel dans les *Capacités transversales*. Ils ne sont par conséquent ni déclinés en objectifs d'apprentissages ni appelés à être évalués. Malgré cela, nous constatons que le 45 % des enseignantes ayant fait une intervention a placé un objectif dans le PPI et que le quart d'entre elles dit l'avoir évalué. Il est probable que cela soit lié aux particularités au niveau du traitement de l'information dans l'autisme, notamment l'hyper- ou hypo-réactivité aux informations sensorielles et la difficulté à filtrer les informations. L'école est un lieu dans lequel il y a énormément de stimulations sensorielles et d'informations. De plus, l'enfant doit faire face en même temps aux apprentissages scolaires et aux apprentissages liés à la communication. On comprend alors qu'il se sente parfois perdu.

3.2.4 Les habiletés sociales liées au contexte scolaire

Tableau des résultats 3 : les habiletés liées au contexte scolaire

les habiletés liées au contexte scolaire	ind. Contexte	ind. planifié	TOTAL individuel	En groupe	TOTAL ind/groupe	PPI	évalué
Se sentir concerné par une consigne	11	10	21	2	23	12	7
Lever la main	9	10	19	2	21	9	7
Demander de l'aide	7	10	17	3	20	10	8
Poser une question	6	7	13	2	15	7	4
Se préparer au vestiaire	5	6	11	4	15	6	6
Faire face à une stéréotypie	6	4	10	1	11	4	3
Comprendre une consigne	7	3	10	2	12	3	1
Entrer en classe	3	5	8	1	9	2	2
Attendre au bureau	4	4	8	0	8	1	0
	58	59	117	17	134	54	38

Nous avons sélectionnés 9 habiletés liées au contexte scolaire et avons demandé aux enseignantes d'indiquer pour lesquelles elles avaient fait une intervention spécifique auprès d'un ou plusieurs élèves. Parmi les 134 interventions dénombrées, le 87 % a été entraîné en accompagnant l'élève de manière individuelle et le 13 % a été entraîné en groupe. Parmi

celles qui ciblaient l'élève de manière individuelle, on peut classer les interventions en deux catégories, celles qui ont été réalisées de manière spontanée dans le contexte et celles qui ont été planifiées et pour la plupart réalisées en leçon individuelle. Un équilibre s'établit entre les deux catégories. Les témoignages montrent aussi cet équilibre entre les interventions planifiées et celles qui sont spontanées. Quelques *Attentes fondamentales* du PER peuvent être mises en lien avec les habiletés sociales liées au contexte scolaire. Elles se trouvent dans le *Domaine disciplinaire Langues*, il s'agit de l'objectif L1 13-14 « Comprendre et produire des textes oraux d'usages familiaux et scolaires ». La CDIP précise que l'élève doit être capable « d'adapter sa prise de parole à la situation de communication et de prendre en compte le contexte de communication, [...] les caractéristiques de l'oralité (prononciation, volume débit, gestes, etc.) » ainsi que « les interventions de l'enseignante et des autres élèves ». De plus, il doit pouvoir « comprendre le sens général d'un énoncé lié à la vie familiale ou scolaire », « utiliser un vocabulaire approprié au sujet et au contexte » et « comprendre en situation l'essentiel d'une consigne ».

3.2.4.1 Se sentir concerné par une consigne donnée à l'ensemble de la classe

L'habileté la plus entraînée d'après notre recensement est *se sentir concerné par une consigne donnée à l'ensemble de la classe*. Toutes les enseignantes disent avoir fait une ou plusieurs interventions à ce sujet. C'est également celle qui a été le plus de fois inscrite au PPI, 70 % d'entre elles disent l'avoir inscrite. Les neuf enseignantes qui racontent ces interventions, décrivent de manière semblable, l'attitude de leur élève lors des consignes collectives du cycle 1 au cycle 3 (AI, tableau 3): « Il regarde l'enseignante mais, il a le regard dans le vide »; (ON, Entretien 5, 2018) « Il regarde par la fenêtre et c'est difficile de savoir s'il écoute ou pas [...], il était souvent un peu avachi sur sa table ». Six enseignantes expliquent qu'elles tentent de capter l'attention de l'enfant sur le moment, plusieurs en nommant l'enfant, en cherchant son contact par une interpellation individuelle ou en lui demandant de reformuler les consignes. Une enseignante a introduit une affichette qui permet de signaler à son élève mais aussi à l'ensemble de la classe qu'il faut écouter. Cinq enseignantes racontent qu'elles expliquent l'habileté *Ecouter* en formulant la notion implicite qui y est attachée. Lorsque l'enseignante demande aux élèves d'écouter, elle ne s'attend pas seulement à ce qu'ils écoutent mais aussi à ce qu'ils montrent qu'ils écoutent. Une enseignante au cycle 3 précise (OL, tableau 3) : « J'ai expliqué qu'il est nécessaire de regarder au tableau pour montrer qu'on écoute car mon élève

pensait qu'il n'était pas nécessaire de regarder l'enseignant ». Une autre enseignante a écrit avec un élève un scénario social qui précise que pour montrer qu'on écoute, il faut se redresser, se tenir droit, lever la tête, regarder devant, et elle précise que lorsqu'il était plus grand, elle lui a appris aussi à acquiescer de la tête. Au même cycle, une enseignante témoigne (ON, tableau 3) : « Je montre un picto à l'élève qui lui indique qu'il doit arrêter de travailler et regarder l'enseignant pour montrer qu'il écoute. ». Une enseignante raconte que son élève, alors qu'elle lui avait demandé de regarder son enseignante, avait répondu (EU, tableau 3) : « Je ne peux pas tout faire je l'écoute déjà ! ». Et elle ajoute : « Mon élève mettait toute son énergie pour la regarder, il ne pouvait pas encore écouter ! ». Aussi, cette enseignante a décidé en commun accord avec l'enseignante de la classe de laisser tomber la consigne de regarder et de ne demander à l'élève que d'écouter.

3.2.4.2 Lever la main, demander de l'aide et poser une question

Les deux et troisièmes habiletés qui ont été répertoriées en plus grand nombre sont *Demander de l'aide* et *Poser une question*. Les élèves pour lesquels les enseignantes ont fait une intervention concernant ces deux habiletés sociales peuvent être répartis en deux catégories : ceux qui n'interpellent pas l'enseignant et restent sans rien faire et ceux qui ne tiennent pas compte du contexte et interpellent l'enseignant de manière maladroite. Voici quelques témoignages du cycle 1 au cycle 3 (AI, tableau 3) : « On a l'impression qu'il travaille mais, tout d'un coup, on peut voir une demi-heure plus tard, qu'il n'a rien écrit sur sa feuille ! ». (EN, tableau 3) « Lorsqu'il ne comprend pas sa tâche, il ne fait rien et se couche sur sa table ». Plusieurs enseignantes expliquent qu'elles incitent l'enfant à demander de l'aide. Une enseignante au cycle 1 raconte (AI, tableau 3) : « Lorsque l'élève est perdu et semble rêver, je l'incite à demander de l'aide pour avancer dans son travail ». Trois d'entre elles, aux cycles 2 et 3, racontent qu'elles ont verbalisé, la première explique que le rôle de l'élève est de répondre au travail demandé par l'enseignant dans un temps donné et la deuxième explique qu'à l'école, on est toujours actif et que si on ne fait rien, cela signifie qu'il y a un problème. La troisième a aidé son élève à décoder les indices donnés pour savoir ce qu'il doit faire en classe sans regarder sur son voisin. Cinq enseignantes racontent qu'elles ont donné un moyen alternatif pour demander de l'aide, sous forme d'affichette ou de carte pour indiquer que leurs élèves ont besoin d'aide. Pour la plupart, l'intention est de rappeler à l'enfant de demander de l'aide et de l'y inciter. Une enseignante précise que son intention est de lui éviter de devoir formuler une demande car cela était trop difficile pour lui.

Concernant la deuxième catégorie d'enfants, ceux qui demandent de l'aide ou posent des questions de manière maladroite, voici quelques descriptions de leurs comportements. Une enseignante explique au cycle 2 (YN, tableau 3) : « Il intervient quand on ne lui donne pas la parole ». Puis, plusieurs enseignantes au cycle 3 racontent (OL, tableau 3): « Mon élève, lorsqu'il a une question, il la pose directement sans vérifier ce que fait l'enseignant. Parfois il l'interrompt pendant qu'il s'adresse à la classe [...] Parfois, il lève la main très haut, la bouge et il a même une fois claqué des doigts pour que l'enseignant lui réponde ! ». Ou encore (ON, tableau 3) : « Il lève la main et l'enseignant vient, mais il relit la donnée mais ne pose pas sa question. L'enseignant doit deviner son problème ». Huit enseignantes racontent qu'elles ont écrit un scénario social ou des marches à suivre pour apprendre à l'élève comment demander de l'aide. Une enseignante réalise un jeu de rôle filmé dans lequel l'enfant prend le rôle de l'enseignant. Elle explique (OL, tableau 3): « Cela lui a permis de se mettre dans la peau de l'enseignant et de réaliser qu'il n'est pas agréable de se faire couper la parole ». La plupart des enseignantes émettent un rappel ou un signal dans le contexte en instantané comme l'explique cette enseignante au cycle 1 (AM, tableau 3): « Il a tendance à interrompre la maîtresse pour dire ce qui lui passe par la tête sans tenir compte du contexte. Lorsque nous nous trouvons dans ce cas de figure, j'enlève le picto (lever la main) du panneau et je le pose sur la table, pour lui indiquer quel comportement est attendu de lui ».

3.2.4.3 Entrer en classe, mais aussi comment se comporter dans les moments de transitions

Dans les trois cycles, neuf enseignantes racontent les difficultés des élèves lors des transitions, tant en classe (dans la file au bureau, dans les changements d'activités et les déplacements), que dans les couloirs ou encore dans les vestiaires à la gymnastique. Au cycle 3 par exemple, une enseignante raconte (ON, tableau 3) : « Lorsque les élèves font la file pour entrer en classe et dire bonjour à l'enseignant, il s'arrêtait pour raconter un truc au prof. Ce n'était pas inintéressant, mais les autres pouvaient entendre ». Plusieurs expliquent que l'élève ne réalise pas que son propre comportement dérange les autres. Toutes signalent à l'élève quels sont les comportements adaptés et lesquels ne sont pas adaptés et clarifient ce qui peut déranger les autres. Elles donnent des aide-mémoire et des modes d'emploi pour

clarifier des habiletés telles que entrer en classe, attendre dans la file au bureau sans bousculer, ne pas faire de bruit avec sa bouche ou déranger les autres dans les déplacements et clarifier ce est permis de faire dans les moments d'attente dans les couloirs.

3.2.4.4 Faire face à une stéréotypie

Nous avons recensé cinq interventions pour faire face à une stéréotypie. Une enseignante raconte à propos d'un élève au cycle 3 (ON, tableau 3): « Mon élève met ses doigts dans son nez, comme un petit enfant ». Une autre explique (EU, tableau 3) : « Mon élève fait des mouvements avec ses bras lorsqu'il est content, les autres l'imitent pour se moquer » et encore une autre au cycle 2 (AH, tableau 3): « Un élève faisait tout le temps des allusions sexuelles en accompagnant cela de gestes ». Ces trois enseignantes témoignent qu'elles signalent à l'enfant quand leur comportement paraît bizarre aux yeux des autres. Par exemple, l'une d'entre elle explique (AH, tableau 3) : « Quand il avait un comportement inadéquat, je lui montrais l'image bizarre, quand il faisait une blague appropriée, il avait l'image pas bizarre ». Elles tentent non seulement de rendre conscient l'enfant aux comportements qui sont inadéquats mais l'aident à trouver un moyen pour éviter ou remplacer la stéréotypie.

3.2.4.5 Comprendre une consigne implicite

Nous avons recensé douze interventions dans lesquelles les enseignantes racontent qu'elles sont intervenues pour clarifier des attentes suite à un malentendu. L'une d'entre elles explique qu'un enseignant utilisait beaucoup le second degré en donnant les consignes et qu'un jour, il avait dit (EU, tableau 3): « Maintenant, on y va ping-pong ! ». Son intention était de signaler aux enfants que le moment était venu de dialoguer en leçon d'anglais. L'enseignante raconte la réaction de l'enfant qui avait dit : « Je ne comprends pas on a pas de table de ping-pong !? ». Cette enseignante prenait régulièrement note des consignes données par l'enseignant et en parlait avec l'enfant en leçon individuelle. Elle raconte aussi qu'à la question *Quel est l'animal le plus proche de la coccinelle en fonction du tableau de classification et pourquoi ?*, un élève avait justifié sa réponse en indiquant : « parce qu'il y a le

plus de caractéristiques communes ». Elle ajoute : « Il a fallu expliquer au professeur que l'élève n'avait pas saisi la dimension implicite de la question ».

3.2.4.6 Les habiletés non prises en compte

D'autres habiletés que nous n'avions pas prises en compte dans notre questionnaire ont fait l'objet d'une intervention. Il s'agit de *Répondre à une question*, *Participer*, *Signaler une erreur*, et *Aborder une évaluation (tricher, se relire, être silencieux)*.

3.2.4.6.1 Répondre à une question

Sept enseignantes racontent les difficultés des élèves pour répondre à une question posée par l'enseignant. Si certains sont silencieux et ne répondent pas aux questions, d'autres répondent mais de manière inadaptée ou sans tenir compte du contexte. L'une d'entre elle explique le comportement de son élève au cycle 1 (OU, tableau 3): « Même s'il sait la réponse, il ne lève pas la main, il ne prend pas la parole ». Une autre, celui de son élève au cycle 3 (ON, tableau 3): « Il répond lorsque l'enseignant n'attend pas qu'il le fasse [...] L'enseignant pose une question à tour de rôle dans la colonne ». Leurs interventions ont consisté à faire mimer des scénettes, à établir un contrat, à donner un aide-mémoire ou une marche à suivre, à clarifier et à donner une liste pour aider à décoder les indices contextuels.

3.2.4.6.2 Participer

Une enseignante explique que son élève a reçu une remarque dans son carnet car il ne participait pas bien. Elle ajoute (ON, tableau 3): « Il n'avait jamais réalisé qu'on lui demandait de participer ». Elle a donc mis à sa disposition une liste qui décrit ce que l'enseignant attend en leçon et qui lui permettant d'auto-évaluer sa propre participation.

3.2.4.6.3 Signaler une erreur

Un élève au cycle 3 signalait à son enseignant lorsque celui-ci avait fait une erreur. Son enseignante de SPS raconte qu'elle a dressé pour lui une liste de questions à préférer et celles à éviter afin de (ON, tableau 3) « signaler de manière plus adéquate ou délicate une erreur à son enseignant ».

3.2.4.6.4 Aborder une évaluation : tricher, se relire, être silencieux

Trois habiletés liées aux évaluations que nous n'avions pas considérées ont été mises en évidence dans les témoignages: *tricher, se relire, être silencieux*. Une enseignante raconte que son élève au cycle 3 regardait sur le voisin lorsqu'il n'avait pas compris les consignes. Elle précise (ON, tableau 3): « Mais il n'avait pas compris que si on fait cela dans une évaluation, c'est tricher ! » Cette enseignante a réalisé une liste de ce que signifie tricher et qui en clarifie les conséquences. Pour le même élève, elle a mis à disposition un aide-mémoire qui clarifie l'intention de l'enseignant lorsque celui-ci lui pointe du doigt une partie de son test et lui demande de se relire. Ce document explique que l'enseignant s'attend à ce qu'il recherche une erreur qu'il vient de repérer. Enfin, cette enseignante au cycle 3 raconte à propos des tests (ON, tableau 3): « Quand il stressait, il réfléchissait à voix haute, il se parlait à lui-même, donc ça dérangeait parce que ça faisait du bruit et en plus ça donnait un peu les réponses ». Elle a discuté avec lui et réalisé une liste des comportements à adopter avant et après le test et explique : « Il s'agit d'une sorte d'aide-mémoire, rappelant, notamment qu'il faut réfléchir dans sa tête. Nous le lui rappelons en cas d'oubli ».

3.2.4.7 Conclusion

Si l'on prend en compte le fonctionnement cognitif particulier des enfants qui ont un TSA au niveau de la saisie de l'information, comme la difficulté pour certains à activer plusieurs sens à la fois, à saisir l'implicite d'une consigne, et leur manière non spontanée d'entrer en relation et de comprendre les sollicitations, il n'est pas étonnant que pour *Se sentir concerné par une consignes donnée à l'ensemble de la classe*, les enseignantes aient proposé autant d'interventions. Ce n'est pas le fait d'écouter qui leur pose problème mais bien toutes les compétences sociales qui y sont liées. Il s'agit en tout premier lieu de capter que l'information nous concerne, savoir décoder les indices (sans que l'on nous ait interpellé personnellement) puis il faut en plus décoder les attentes sociales, saisir la notion implicite selon laquelle écouter signifie aussi montrer qu'on écoute. Puis, il faut être capable de se tenir droit, d'avoir le regard fixé sur l'enseignante et encore parfois acquiescer de la tête et être capable de faire tout cela sans oublier d'écouter en même temps !

Dans les *Indications pédagogiques*, la CIIP (2010) précise que l'enseignant peut « avant l'écoute, aider l'élève à se fixer une intention d'écoute à orienter l'écoute à l'aide d'un guide oral ou écrit et après l'écoute, à parler du texte entendu et à discuter collectivement ». Les enseignantes de SPS aident l'enfant à adopter une posture d'écoute en les incitant à être attentif aux consignes et des les reformuler. La plupart du temps, les interventions répertoriées ont pour but de rendre compréhensible la partie implicite contenue dans les consignes, de clarifier les attentes du contexte scolaire et d'enseigner l'habileté qui n'est pas apprise spontanément par un enseignement explicite. Les enseignantes de SPS constituent des marches à suivre, des aide-mémoire ou écrivent des scénarios sociaux. Elles proposent souvent d'exercer les habiletés dans des jeux de rôle. Parfois, elles offrent des renforçateurs pour motiver l'enfant. Si la plupart de leurs interventions ont lieu en leçon individuelle, en parallèle, elles offrent un coaching à l'enfant qui permet d'exercer l'habileté dans le contexte-même de la classe. Nous avons compté quinze témoignages dans lesquels les enseignantes disent qu'elles interpellent l'enfant dans le contexte. De plus, elles proposent à leur élève, souvent en leçon individuelle, des feedbacks sur la manière dont il a réussi à mettre en pratique les habiletés dans le contexte. On peut en conclure que les enseignantes de SPS offrent non seulement un enseignement de type théorique hors du contexte social, mais aussi un entraînement régulier au sein-même des interactions dans la classe et qui permet à l'enfant d'ajuster son comportement aux attentes spécifiques liées au contexte de la classe et d'entrer dans les activités scolaires.

3.2.5 Les habiletés sociales pour jouer en groupe

Tableau des résultats 4 : les habiletés pour jouer en groupe

les habiletés pour jouer en groupe	ind. Contexte	ind. Planifié	TOTAL individuel	En groupe	TOTAL ind/groupe	PPI	évalué
Coopérer	10	3	13	5	18	6	5
S'occuper pendant les temps libres	6	7	13	3	16	2	2
Procéder tour à tour	7	2	9	6	15	5	3
Jouer à la récréation	7	5	12	2	14	5	3
Perdre	8	2	10	4	14	6	1
Se joindre à un jeu	8	5	13	1	14	2	2
Comprendre l'humour	9	3	12	2	14	1	0
Initier un jeu	7	3	10	3	13	4	3
Utiliser l'humour	6	2	8	0	8	0	0
Partager	7	1	8	0	8	1	1
Total	75	33	108	26	134	32	20

Nous avons sélectionné dix habiletés sociales pour jouer en groupe. Parmi les 134 interventions dénombrées, le 80 % a été entraîné de manière individuelle et le 20 % en

groupe. Parmi celles qui ciblait l'élève de manière individuelle, le 75 % a été réalisé en instantané.

Dans le PER, nous avons relevé quelques objectifs qui sont en lien avec ces habiletés dans la *Formation générale*, et dans les *Domaines disciplinaires Corps et mouvement* et *Art*. Il s'agit de l'objectif FG14-15 « Se reconnaître comme membre d'un groupe et prendre conscience de son rôle d'élève » et FG 24 « Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs en collaborant activement et en prenant en compte les compétences de chacun, [...] en repérant les facteurs facilitant et entravant la collaboration, en développant une qualité d'écoute et de dialogue mouvements est composé de *l'Attente fondamentale* « Jouer en collaborant avec un ou plusieurs partenaires » dont l'objectif est d'« Acquérir des comportements et habiletés et en la mettant en pratique, en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, ... ». Nous tenons à relever que l'objectif CM14 (Corps et Mouvement) précise que l'élève doit « acquérir des comportements et des habiletés élémentaires du jeu [...] en découvrant et en respectant les règles de comportement de la vie en groupe, [...] en différenciant les rôles dans les jeux, [...]». Nous soulignons aussi que *l'Attente fondamentale en Musique* de l'objectif A24 (Art) est « Prendre part à un projet et y apporter sa contribution ».

3.2.5.1 Coopérer

L'habileté qui a été le plus de fois citée dans notre décompte est *Coopérer*. C'est également celle qui a été le plus souvent inscrite au PPI et évaluée. Sept enseignantes racontent les difficultés de leur élève à collaborer dans des activités de groupe au sein-même de la classe en leçons de français, géographie, histoire et maths. Si certains d'entre eux restent à l'écart, d'autres tentent maladroitement de collaborer. Une enseignante explique le comportement de son élève au cycle 2 en ces mots (DU, tableau 4) : « Il travaille seul sans tenir compte des autres », puis deux autres au cycle 3, ainsi (EU, tableau 4) : « Il ne prend pas sa place, il laisse les autres faire » ou encore (OL, tableau 4) « Il écrit son avis sur le rapport à faire en commun sans demander aux autres, [...] il garde le matériel sur sa table sans le partager ». Elles fixent des objectifs et donnent des renforçateurs pour les motiver. Plusieurs enseignantes accompagnent l'enfant, dans les activités afin de l'inciter à collaborer et lui rappellent les comportements attendus. Une enseignante explique (EU, tableau 4) : « J'accompagne l'élève et verbalise les consignes de la tâche, ainsi que les règles tacites du groupe sur le moment ». Une autre explique qu'elle a préparé l'activité scolaire à l'avance afin que l'élève puisse donner plus d'attention à l'aspect social et puisse être actif au moment du jeu de groupe.

3.2.5.2 Se joindre à un jeu, s'occuper pendant les temps libres, s'occuper pendant la récré

Le questionnaire révèle que 70% des enseignantes de SPS sont déjà intervenues pour inciter un élève à entrer en contact et à jouer avec ses pairs, et 94 % ont déjà eu le rôle de médiatrice dont le 80 % a dit avoir démêlé un malentendu et le 88 % clarifié une intention. Nous avons récolté 35 témoignages qui décrivent comment elles interviennent principalement en classe, en cour de récréation et à la gymnastique auprès de l'enfant qui a un TSA mais aussi de ses pairs. Il est possible de classer leurs interventions en deux catégories, celles qui visent à susciter l'interaction et celles qui visent à jouer le rôle de médiatrice entre l'enfant et ses pairs pour les aider à entrer en relation, pour clarifier les intentions, démêler les malentendus. Elles décrivent également deux types d'élèves, ceux qui restent seuls et n'entrent pas en relations avec leurs pairs et ceux qui tentent d'entrer en relation et participent aux jeux mais qui le font de manière maladroite. Dix enseignantes décrivent un comportement d'isolement du cycle 1 au cycle 3 (OU, tableau 4): « A la récré, il est seul, il tourne et se promène dans la cour de la récréation» ou encore (YL, tableau 4) : « Quand les autres viennent lui parler, il ne répond pas. En général, il part ». Souvent, pour ces enfants, elles suscitent l'interaction en introduisant un jeu ou même jouant avec lui. Plusieurs d'entre elles interviennent auprès des pairs pour les encourager à jouer avec l'enfant et leur donnent des conseils. Une enseignante au cycle 2, raconte (ED, tableau 4) : « J'interviens alors pour expliquer aux élèves que l'élève a besoin que l'on adapte les difficultés ». Voici comment elles décrivent la deuxième catégorie d'élèves, ceux qui tentent d'entrer en contact mais qui ne le font pas de manière adaptée. Au cycle 1, une enseignante raconte (AA, tableau 4) : « Mon élève aimerait partager un jeu avec un garçon, il s'approche de lui et l'imité ». Puis au cycle 2, (AR, tableau 4) : « [...] Il fait le clown, il baisse ses culottes [...]». Deux enseignantes au cycle 3 (OU, tableau 4) : « Il va vers les enfants et les touche pour entrer en contact, ceux-ci prennent du recul » ou encore au cycle 3, (ON, tableau 5) : « Il dit des choses trop détaillées qui n'intéressent pas les autres [...]. Il les chatouille pour entrer en contact ». Dix enseignantes racontent des situations de conflits dues à des incompréhensions qui amènent des sentiments d'injustice. Deux d'entre elles expliquent comment certaines situations prennent de l'ampleur. Les élèves se retrouvent accusés d'être menteurs ou tricheurs, le conseil de classe se transforme en procès de l'élève. Plusieurs racontent qu'elles reprennent des événements mal compris. Une enseignante raconte comment elle est parvenue à démêler un malentendu au cycle 2. Les élèves jouaient à la 'tape' et régulièrement, il y avait des problèmes. Elle explique (AI, entretien 1) : « Le conseil de classe s'est transformé en procès de l'élève qui était accusé par l'ensemble d'être un menteur ».

L'enseignante est allée observer le moment de récréation puis elle a demandé aux enfants de mimer la scène et elle explique que le malentendu a été découvert. Son élève n'avait pas compris ce qui signifie 'taper'. Elle explique (AI, entretien 1, 2017) : « Lui voyait des garçons 'pousser' fort. Il les imitait et poussait fort des filles ! ». Une autre enseignante au cycle 1 explique le même phénomène (DN, tableau 4) : « Il ne comprend pas les consignes de base, il transgresse les règles mais pas de manière volontaire. Les autres disent qu'il triche ». Puis au cycle 2, une enseignante raconte aussi (EN, tableau 2) : « Souvent il s'agit de la compréhension des règles du jeu que les autres ont mises eux-mêmes [...] ils changent la règle en cours de jeu et lui ne comprends pas, ou n'entends pas ». Une enseignante relève l'importance d'être présents dans le contexte de la classe (EN, entretien 4, 2018) : « Ça nous permet d'être dans le feu de l'action. Je me rends compte que s'il arrive des trucs quand on est là, on peut direct mettre le doigts dessus ! ». Une autre enseignante précise (AI, Entretien 1, 2017) : « En revenant sur les situations précises qui ont posé problème, on peut décortiquer et décoder la chose pas comprise, parler des attentes de chacun et repartir à zéro » et elle explique comment parfois les incompréhensions amènent des tensions qui montent en escalade et se transforment en procès et ajoute : « On décoince des malentendus, on clarifie les choses ». Une enseignante au cycle 1 explique la façon dont elle intervient de manière spontanée lorsque son élève fait une erreur (AA, entretien 2, 2017) : « Si je vois que les autres le regarde bizarrement, j'explique qu'il fait cela parce qu'il n'a pas compris ! ». Elles interviennent aussi en leçon individuelle, pour écrire avec eux des scénarios sociaux ou faire des jeux de rôles, reprendre et analyser des situations vécues. Une enseignante explique (YL, tableau 4) : « Nous avons utilisé l'école Playmobil et créé des situations courantes pour qu'il intègre mieux comment interagir avec ses pairs ». Certaines profitent du conseil de classe pour reprendre les situations avec l'ensemble de la classe.

3.2.5.3 Accepter de perdre

Trois enseignantes des cycles 1 et 2 témoignent de la difficulté pour un élève de gérer la frustration de perdre. (AI, entretien 1, 2017) : « [...] il perd, il se fâche, la colère monte très vite, il boude »; (AA, tableau 2) : « Parfois, il accepte de perdre, mais seulement une fois, dès la deuxième fois, il s'énervé et se met à crier ». (ED, tableau 4) « S'il perd, la frustration monte directement en lui et cette émotion est difficile à gérer pour lui. Il la vit comme une injustice ». Elles donnent des conseils aux pairs et aux l'enseignants, clarifient les intentions et aident l'élève à gérer les colères quand celles-ci deviennent trop envahissantes.

3.2.5.4 Les enseignantes médiatrices

Les enseignantes prennent le rôle de médiatrices entre les enfants TSA, leurs enseignants et/ou leurs pairs. Une enseignante explique (ON, questionnaire 1) : « Je nous vois parfois comme des traducteurs, des relais entre la pensée neuro-typique ou atypique, essayant de donner aux uns et aux autres quelques indices, explications ou intentions pour qu'ils se comprennent ». Plusieurs racontent qu'elles donnent des pistes aux pairs pour interagir avec l'élève. L'une d'entre elles explique qu'une enseignante au cycle 3 a mis en place un système de tutorat au sein des pairs pour tenter de favoriser l'intégration sociale d'un élève. Et une autre au cycle 1 témoigne qu'elle interpelle les pairs et elle précise (AA, entretien 2) : « En général, il y a toujours des enfants qui se proposent pour jouer avec l'enfant ou pour l'encadrer. C'est souvent les mêmes mais au moins, je sais qu'il n'est pas rejeté du groupe et qu'il n'est pas tout seul ».

3.2.5.5 Conclusion

Les *Attentes fondamentales* du PER, en lien avec les habiletés sociales nécessaires pour participer à des jeux, que ce soit en musique, en gym ou encore en *Formation générale* sont particulièrement difficiles à atteindre pour les enfants qui ont un TSA car ils n'ont pas la même compréhension sociale que leurs pairs neurotypiques. En effet, comme le précise le PER, elle comprend *la prise en compte de l'autre, la connaissance de soi et l'action dans le groupe*. C'est bien à l'intérieur de ces trois niveaux que se manifestent leurs difficultés. Cela explique le grand nombre d'interventions des enseignantes au sein-même de leurs jeux ou des projets collectifs dans divers *Domaines disciplinaires* ou à la récréation. La difficulté d'aller au-delà de la perception directe pour l'enfant TSA implique que de multiples indices au sein des interactions et des jeux lui échappent. Cela crée de fréquents malentendus qui génèrent de la frustration et des sentiments d'injustices et ceci en particulier lors des leçons de gymnastique et des récréations. La cour de récréation regorge de règles qui n'ont pas été établies par les adultes. C'est un espace dans lequel les enfants ont leur propre langage, leurs jeux, leurs lois et leurs expressions. Il y a des manières d'entrer dans le jeu, il y a une façon de se déplacer, de se taper ou de s'attraper, de se regrouper et c'est très difficile pour l'enfant TSA d'y être intégré. Les récréations ne lui permettent pas toujours de se relaxer car ce sont des moments intenses en stimulations sensorielles et en interactions. On comprend alors pourquoi il se sent parfois découragé et se noie dans ses émotions. Il n'est pas étonnant que les

enseignantes interviennent non seulement pour donner des conseils à leur élève mais aussi à ses pairs ou pour prendre un rôle de médiatrice entre eux.

3.2.6 Les habiletés sociales pour gérer l'amitié

Tableau des résultats 5 : les habiletés pour gérer l'amitié

les habiletés pour gérer l'amitié	Ind. Contexte	ind. Planifié	TAL individu	En groupe	TAL ind/grou	PPI	évalué
Gérer le contact physique	10	9	19	2	21	3	2
Respecter la bonne distance	8	6	14	0	14	3	3
Se mettre dans la peau de l'autre	4	6	10	2	12	3	2
Dire merci	7	3	10	1	11	3	1
Accepter les tâqueries	7	2	9	1	10	1	1
Ne pas faire la police	5	3	8	2	10	3	3
Partager ses amis	5	2	7	2	9	1	1
Gérer son apparenc vestimentaire	4	3	7	0	7	4	1
Répondre aux tâqueries	6	1	7	0	7	1	0
Total	56	35	91	10	101	21	14

Nous avons sélectionné 12 habiletés sociales pour gérer l'amitié. Parmi les 101 interventions répertoriées, le 90 % a été entraîné de manière individuelle. Et parmi, elles le 63% l'a été en spontané dans le contexte.

3.2.6.1 Gérer le contact physique / Respecter la bonne distance

Gérer le contact physique est l'habileté que nous avons dénombrée en plus grande quantité. En deuxième position, vient *Respecter la bonne distance*. Une enseignante explique au cycle 3 (OL, tableau 1) : « Un enfant se colle à moi par moment, ou se met à quelques centimètres pour me raconter quelque chose ». Les enseignantes de SPS interviennent en individuel, pour clarifier, pour donner des repères et expliquer les habiletés, et ensuite, elles les rappellent sur le moment en instantané. L'une explique qu'elle a donné un 'signe discret' à l'enfant, un mot qu'elle prononce pour que l'enfant comprenne sur le moment et réajuste son comportement. La gestion du contact physique a été plusieurs fois mentionnée en leçon de gymnastique, notamment dans les jeux mais aussi en classe lorsqu'il faut faire la colonne. Une enseignante au cycle 1 raconte (ED, tableau bleu) : «Il a tendance à bousculer tout le monde lorsqu'il va au bureau montrer sa fiche ». Et une autre au cycle 3, (ON, tableau 1) : «Dans la file, il papillonnait beaucoup [...] il allait trop près des copains et il les collait et parfois, il se tenait se tenait trop loin ».

3.2.6.2 Accepter des excuses, parler de son week-end

Une enseignante raconte qu'elle a dû reprendre une situation dans laquelle un élève avait repoussé un pair qui lui offrait des biscuits pour se faire pardonner. Elle a repris la situation

avec les deux enfants concernés. Pour un autre élève au cycle 3, elle est intervenue aussi dans les couloirs. Un pair lui avait demandé s'il avait passé un bon week-end, il avait juste répondu à la question sans la retourner. Elle raconte qu'elle lui a expliqué (EN, tableau 1): « Si quelqu'un te demande des nouvelles, il s'attend aussi à ce que tu lui en demande ».

3.2.6.3 Prendre la parole lors du conseil de classe

Deux enseignantes ont préparé et donné des pistes à leur élève qui avait des difficultés à s'exprimer lors du conseil de classe. Comme cet élève au cycle 2, qui parlait de choses qui ne concernait pas l'ensemble du groupe (ON, tableau 1): « Il disait c'est génial j'ai fait 5,5 en math ! » et celui au cycle 3 qui monopolisait la parole pour se plaindre, ce qui générait des tensions.

3.2.6.4 Conclusion

Nous n'avons pas trouvé d'objectifs dans le PER qui soit directement en lien avec la gestion des amitiés. Mais il se trouve que *Se faire des amis* est probablement l'habileté sociale la plus difficile à acquérir pour l'enfant qui a un TSA. Comme leur élève ne bénéficie pas d'une certaine *motivation sociale*, les enseignantes l'incitent à adopter une attitude d'écoute réceptive et à entrer dans les interactions. Elles prennent le rôle d'*agent de renforcement* en octroyant des éléments de motivations autrement dit, des 'bonnes raisons' d'adopter un comportement adapté aux attentes. Comme il n'a pas conscience que certains de ses comportements ne correspondent pas aux attentes de ses pairs ou de son enseignant et peuvent être mal interprétés et afin d'éviter qu'il soit stigmatisé, elles lui donnent régulièrement un feed-back sur la manière dont il se comporte.

3.2.7 Les habiletés conversationnelles

Tableau des résultats 6 : les habiletés conversationnelles

les habiletés conversationnelles	ind. Contexte	ind. Planifié	TOTAL individuel	En groupe	TOTAL ind/groupe	PPI	évalué
Regarderson interlocuteur dans les yeux	11	3	14	2	16	5	3
Interrompre	10	3	13	2	15	3	1
donner son avis	8	3	11	2	13	5	3
Utiliser le bon ton de la voix	3	5	8	3	11	4	3
Comprendre l'ironie	7	3	10	0	10	1	1
Utiliser le bon registre	8	1	9	0	9	2	1
Dire bonjour	6	1	7	1	8	4	1
Ne pas mobiliser le temps de parole	6	1	7	1	8	1	0
Varié les sujets	4	2	6	1	7	0	0
Se présenter	3	2	5	0	5	0	0
Faire des compliments	2	1	3	2	5	0	0
Total	63	22	85	12	97	25	13

Nous avons répertorié 97 interventions liées *aux habiletés sociales conversationnelles*, dont le 88 % a été entraîné de manière individuelle.

Regarder son interlocuteur dans les yeux, Ne pas interrompre, Utiliser le bon ton de voix et Donner son avis sont les habiletés les plus entraînées selon notre décompte.

Plusieurs habiletés liées à la conversation ont été placées par le CDIP (2010) dans le PER. Dans le *Domaine disciplinaire Langues*, nous relevons quelques éléments de la description transversale au cycle 1 de l'objectif L1 13-14 qui concerne l'expression orale. Notamment qu'il est attendu que l'élève respecte les « règles convenues (prise de parole, divergence des avis) [...]», écoute et prenne en compte l'avis des autres; qu'il soit capable d'« émettre une opinion, défendre ses idées, clarifier ses propos, demander des compléments d'information » et d'utiliser « des éléments propres à l'expression orale (intonation, rythme, gestuelle) dans l'échange dans le cadre d'une discussion (conseil de classe, débat) ». Au cycle 2, nous relevons quelques *Attentes fondamentales* de l'objectif L1 24 « Produire des textes oraux variés propres à la vie courantes ». Il est attendu, notamment que l'élève tienne compte « des contraintes de l'oralité (intonation, volume de la voix, diction, rythme, gestuelle, formules et gestes récurrents) », et puisse restituer « fidèlement et lire un texte (extrait, poème, sketch, saynète, chanson) de façon fluide, intelligible et expressive, et qu'il interagisse « avec à propos dans le cadre d'un débat régulé ». Au cycle 3, en lien avec l'objectif L1 34, nous relevons que l'élève doit être capable d'analyser « les réactions verbales et non verbales de son interlocuteur » et y adapter « le contenu de sa production » et identifier « le contexte de prise de parole et de s'y adapter ». En *Langue 2*, au cycle 3, les *Attentes fondamentales* de l'objectif L 34 sont notamment que l'élève prenne part à une conversation, donne son opinion ou encore qu'il ait des conversations téléphoniques simples.

3.2.7.1 Le ton de la voix

Deux enseignantes racontent comment s'exprime leur élève au cycle 3 (AH, tableau 5) : « Il lit comme un robot, c'est monocorde ». Puis, (AH, tableau 5) : « Il parlait souvent très fort, vraiment sans s'en rendre compte, ce n'était pas pour embêter, il avait le volume de la voix trop fort ». Une autre encore parle de son élève au cycle 2 (YN, tableau 5) : Il utilisait un ton qui ne correspondait pas à l'émotion. [...] s'il me disait quelque chose de vraiment sympa [...] le ton mais aussi le visage étaient très graves [...] il avait des petits plis au nez lui donnant un air grave ». Trois enseignantes profitent d'exercer l'habileté au travers des activités en *Langue 1*, en poésie, en lecture ou pour présenter un exposé. Chacune tente de rendre l'élève conscient de cette maladresse. Si deux d'entre elles imitent leur élève, trois autres utilisent des

outils tels qu'un tableau illustrant le volume des sons de la voix ou un baromètre de la voix. Plusieurs donnent des feed-back et des rappels sur le moment.

3.2.7.1.1 Regarder son interlocuteur dans les yeux.

Une enseignante au cycle 1 raconte (YN, tableau 5) : « Mon élève me raconte quelque chose mais il est en train de colorier et ne me regarde pas ». Puis une autre au cycle 3 (ON, tableau 5) : « Quand mon élève parlait à quelqu'un, il était tourné dans l'autre sens. Ou alors, il s'appuyait beaucoup sur un pied puis l'autre en se balançant ! Du coup, il tournait ou s'éloignait de 5-6 mètres ! ». Cette enseignante a confectionné un scénario social pour expliquer la manière dont la personne qui n'est pas regardée interprète ce comportement et comment il convient de faire. Chaque enseignante incite l'élève à appliquer l'habileté et verbalise les attentes. L'une d'entre elles organise même des ateliers pour exercer les habiletés avec l'ensemble de la classe.

3.2.7.2 Comprendre l'ironie

Une enseignante raconte comment quelques pairs au cycle 2 ont fait une farce à un enfant qui a un TSA. Ils lui ont fait croire qu'ils ont vu un clown lors d'une sortie en forêt. L'enseignante explique (AI, tableau 5) : « Il n'avait pas tilté qu'ils se fichent de lui. Ce n'était pas méchant, disons [...] ils jouaient avec sa naïveté ! ». Elle explique aussi : « Ils lui lançaient des bouts de gommes et puis là, c'était vraiment pour qu'il pète un câble et qu'il se fasse attraper par la maitresse ». Puis une autre au cycle 3 raconte un peu la même scène (OL, tableau 5) : « Régulièrement, les élèves lui lancent des petites bouts de gomme dessus, il s'énerve et sort de la classe. Les autres m'expliquent qu'ils font cela pour faire foirer la leçon ». Une enseignante au même cycle raconte qu'un élève réagit très fort à une interpellation et donne un coup à un pair lors de la récréation, elle explique (EN, tableau 5) : « Il n'avait pas compris que la remarque était avec de l'humour, il avait pris au premier degré ». A chaque fois, les enseignantes expliquent les intentions, elles analysent avec l'enfant les interactions et parfois elles confrontent l'élève avec ses pairs.

3.2.7.3 Dire bonjour et ne pas tout dire à voix haute

Deux habiletés sont également ressorties dans les témoignages. Il s'agit de *Dire bonjour* et *Ne pas tout dire à voix haute*. Une enseignante introduit un rituel avec l'ensemble de la classe au cycle 2 dans lequel les élèves se saluent tous à leur arrivée le matin. Son but est d'inciter un élève à dire bonjour à ses camarades et réciproquement car celui-ci restait à l'écart des

interactions et ne parlait presque jamais. Une enseignante du cycle 3 raconte qu'elle est intervenue pour un enfant qui venait de dire (OL, tableau 5) : « Bonjour Monsieur Charles Robert » à son enseignant. Elle lui a expliqué qu'il ne fallait pas le nommer par son prénom, il a répondu « Mais pourtant, il s'appelle bien Charles Robert ? ». Une autre enseignante raconte (ED, tableau 5) : « J'interviens oralement pour expliquer à mon élève que ce qu'il pense là maintenant tout de suite, il doit le garder dans sa tête, tout ne peut pas être exprimé à haute voix ». Elle explique qu'il venait de dire : « C'est nul, et lui il n'a rien compris ! » et elle ajoute : « J'explique alors pourquoi ces propos énoncés peuvent blesser et tente de lui expliquer la situation en le plaçant dans le rôle de l'enfant visé ».

3.2.7.4 Conclusion

Plusieurs habiletés conversationnelles sont enseignées dans le *Domaine disciplinaire Langues* et font même partie des attentes fondamentales du PER. Elles sont généralement assez complexes et subtiles et l'enfant qui a un TSA a besoin d'une aide spécifique pour les comprendre et apprendre les conventions du langage. En effet, la partie implicite qui n'est pas enseignée lui échappe et il ne parvient pas à imiter spontanément une bonne partie d'entre elles. Les enseignantes de SPS l'aident à réceptionner les informations données tant par ses pairs que par ses enseignants; et à décoder le langage en fournissant des supports visuels et en jouant le rôle de *traducteur*. Leurs interventions visent à aider l'élève à mobiliser les ressources en identifiant les indices contextuels à prendre en compte comme les éléments de la communication non verbale. Elles analysent avec lui les échanges verbaux et non verbaux et l'aide à identifier les règles et les conventions attachées au langage. Elles l'incitent aussi à adapter son langage en fonction de sa propre intention. Elles analysent avec lui les facteurs de réussite ou non de sa propre communication et lui apprennent à ajuster sa réponse en fonction des réactions de ses pairs ou de son enseignant.

Conclusion et bilan personnel de l'auteure

La conclusion de ce mémoire, comporte deux parties. La première est composée d'un bilan général de l'étude et la deuxième est un bilan personnel de l'auteure, c'est la raison pour laquelle cette dernière est formulée à la première personne.

Conclusion générale

Cette étude a premièrement permis de faire un recensement des interventions des enseignantes de SPS en lien avec l'entraînement aux habiletés sociales auprès des élèves qui ont un TSA et de réaliser un classement quantitatif des habiletés sociales les plus entraînées. Cependant, ce classement n'est pas complet puisqu'il tient compte uniquement des habiletés placées par l'auteure de l'étude dans les tableaux initiaux de recensement. La deuxième partie de cette étude a permis de compléter ce panorama. Il reste tout de même relatif aux choix de l'auteure et ne prétend pas couvrir la totalité des interventions. Cependant, nous constatons qu'il a permis d'élargir le nombre d'habiletés recensées. En effet, au travers des témoignages plusieurs interventions en lien avec des habiletés sociales qui n'avaient pas été considérées au départ ont pu être racontées. Les témoignages ont également permis d'amener en plus de l'aspect quantitatif, une meilleure compréhension des interventions et des besoins de l'élève qui a un TSA dans le contexte scolaire. En effet, cette étude démontre combien la scolarisation représente un défi pour lui. Ses difficultés socio-communicationnelles mais aussi émotionnelles se manifestent tant au sein de la salle de classe que dans les divers lieux tels que les couloirs, la cour de récréation, la salle ou les vestiaires de la gymnastique ou les sorties à l'extérieure. Elles interfèrent dans les interactions tant avec ses pairs qu'avec ses enseignants; que ce soit dans les moments de travail ou de transition que dans les pauses. Présentes entre 15 et 30 pourcent du temps scolaire, les enseignantes de SPS entraînent l'enfant qui a un TSA aux habiletés sociales, car il ne les apprend pas spontanément au contact de ses pairs. Leurs interventions ont pour but principalement de l'aider à accomplir son rôle d'élève. La communication n'est pas statique et les enseignantes de SPS interviennent au sein-même de cette *circulation* pour l'aider à comprendre et à répondre aux attentes du milieu scolaire. De plus leurs interventions visent aussi à favoriser l'environnement social afin qu'il devienne plus 'tolérant'. Elles prennent également le rôle de médiatrice pour démêler des malentendus et clarifier les intentions. Nous soulignons aussi que la plus grande partie des interventions répertoriées dans cette étude consiste à aider l'élève à gérer et exprimer ses émotions.

Nous constatons que la prise en compte globale des besoins individuels des élèves sur les plans sensoriel, cognitif, émotionnel et affectif implique un débordement des interventions pédagogiques vers les domaines thérapeutiques ou éducatifs. En effet, lorsque les enseignantes de SPS aident l'élève à gérer ses émotions, leurs interventions d'enseignantes débordent sur celui du psychologue; lorsqu'elles interviennent pour gérer les amitiés et les jeux, elles entrent dans le domaine de l'éducateur, ou encore dans celui de la logopédiste lorsqu'elles l'entraînent aux habiletés conversationnelles. Malgré cela, c'est bien le domaine de la pédagogie qui sous-tend toutes leurs interventions, car leur but est que l'enfant puisse remplir son rôle d'élève et entrer dans les apprentissages scolaires. Tardif (2010) explique cet indispensable chevauchement des compétences pour les professionnels qui interviennent auprès des personnes qui ont un TSA :

Nous insistons sur la nécessaire collaboration entre les différents professionnels [...] Ce qui prime ce sont les besoins de la personne et non une discipline particulière [...] un professionnel peut être amené à faire des actes qui ne sont pas en lien direct avec sa discipline mais avec le soutien des autres professionnels. (2010, p.114)

De plus cette étude a permis de répertorier un certain nombre d'habiletés sociales au sein du PER. En effet, bien que le terme *habiletés sociales* n'y figure pas, nous en avons répertorié un certain nombre au sein de la *Formation générale*, des *Capacités transversales* et de certaines *Domaines disciplinaires* qui forment le projet global de formation de l'élève. Néanmoins ce recensement se veut arbitraire. Les critères de choix pourraient être affinés et le recensement être complété. Finalement, cette étude a mis en évidence que les mesures d'aides pour favoriser l'intégration scolaire des élèves qui ont un TSA tendent à correspondre aux ajustements au niveau quantitatif et qualitatif que le Conseil fédéral préconise dans son rapport (2015). En effet, la place prévue dans les formulaires PPI et bilan du SPS pour placer des objectifs en lien avec les habiletés sociales témoigne de l'importance accordée par l'OES à la prise en compte de l'apprentissage des habiletés sociales dans la scolarité des enfants qui bénéficient du SPS. La prestation offre un entraînement aux habiletés sociales, une grande partie des enseignantes de SPS collaborent avec les offres de soutien externes et elles ont toutes une ou plusieurs formations spécifiques à l'autisme.

Pour conclure cette recherche, nous citerons encore une fois Schovanec (2016):

[...] Je n'ai pas de compte en Suisse. Juste un peu, un petit bout de mon cœur qui est resté là-bas. Un cœur qui vibre quand je songe à la phrase qui clôt le préambule de la constitution helvétique de 1999 : " la force de la communauté se mesure au bien-être du plus faible de ses membres". (2016, p.19)

Il se peut que, dans les classes neuchâtelaises, certains enfants qui ont un TSA fassent partie ‘des plus faibles’ ou des ‘plus socialement vulnérables’. Si l'entraînement aux habiletés sociales qui leur est offert dans ce cadre-là participe à leur réussite scolaire, il les aide également à trouver leur place dans la société. En effet, les habiletés qu'ils auront acquises au sein de l'école ordinaire constitueront une valise d'outils qui leur permettra plus tard d'entrer dans leur vie professionnelle et participera à la réussite de leur intégration et à leur bien être.

Bilan personnel de l'auteur :

La rédaction de ce mémoire m'a permis de questionner, d'analyser et de comparer mes pratiques ainsi que celles de seize de mes collègues et de les confronter aux objectifs du PER et aux recommandations des auteurs dans la littérature. Il m'a permis d'en légitimer certaines, en particulier celles que je mets en place, parfois, de manière intuitive pour répondre aux besoins spécifiques de mes élèves en lien avec leurs difficultés communicationnelles. De plus, les entretiens réalisés ont souvent eu des répercussions lors des colloques ou dans des moments d'échanges plus informels. En effet, ils ont suscité des discussions autour des pratiques, mais aussi ont provoqué des échanges de matériel didactique ou des outils en lien avec l'entraînement aux habiletés sociales. La disponibilité de mes collègues pour répondre à mes questions, pour partager généreusement leurs expériences, raconter leurs pratiques et me transmettre des documents tout au long de cette recherche a été un élément facilitateur qui a permis de récolter beaucoup de matériel et de témoignages qui ont donné tout son sens à cette recherche. Les principales difficultés auxquelles j'ai été confrontées ont été premièrement le tri d'une grande quantité de documents et de récits sans m'y perdre et deuxièmement l'analyse et la description des pratiques de l'équipe que j'ai dû transcrire de manière factuelle en évitant de les interpréter. Je souhaite par la suite continuer d'analyser la manière d'entraîner les élèves aux habiletés sociales dans le cadre de mon travail, afin de professionnaliser mes pratiques en découvrant ou en développant des outils didactiques. Je me réjouis de partager les résultats de cette recherche avec l'ensemble de l'équipe de mes collègues du SPS et de poursuivre une réflexion collective autour de nos pratiques et nos besoins pour mieux répondre à ceux de nos élèves.

Bibliographie

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.

Anadón, Ph. D. (2006). *La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents* 26(1), 5-31 Université du Québec à Chicoutimi.

Attwood, T. (2010). *Le syndrome d'asperger guide complet* (3e édition). Bruxelles : De Boeck.

Ayer (2016). *Troubles du spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière, informations à l'intention des enseignants sur les troubles, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages*. CSPPS CDIP, repéré en novembre 2017 à http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/enseignement-specialise/Documents/Fiche_info_TSA_version_longue.pdf

Baghdadli, A., & Brisot-Dubois, J. (2011). *Entraînement aux habilités sociales appliqué à l'autisme - Guide pour les intervenants*. Issy-les-Moulineaux France : Elsevier Masson.

Baron, S., Grandin, T., & Forin-Mateos, F. (2014). *Comprendre les règles tacites des relations sociales : Décoder les mystères de la vie en société à travers l'autisme*. Bruxelles : De Boeck.

Bogdashina, O. (2012). *Questions sensorielles et perceptives dans l'autisme et le syndrome d'Asperger*. Grasse (Alpes-Maritimes) : AFD.

CDIP (2007) *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée* adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée repéré en novembre 2017 à https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2013)

Plan d'études romand (PER) *Document d'information aux parents*, Repéré en novembre 2017 à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PER-Parents-CLEO_Vimpression_5_2013.pdf

Clercq, H. D. (2002). *Dis maman, c'est un homme ou un animal ?* Mougins : AFD Editions.

Conseil fédéral. (2015). *Enfants et jeunes atteints d'un trouble envahissant du développement en Suisse. Réponse du conseil fédéral au postulat (12.3672) Claude Héche « Autisme et*

trouble envahissant du développement. Vue d'ensemble, bilan et perspectives » du 10 décembre 2012.

Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de soins éducatifs spéciaux, Juin 1994, repéré en novembre 2017 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003

Degenne-Richard, C., Wolff, M., Fiard, D., Adrien, J.-L., (2014) Les spécificités sensorielles des personnes avec autisme de l'enfance à l'âge adulte, *revue Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 128.

Degenne-Richard, (2014) *Evaluation de la symptomatologie sensorielle des personnes adultes avec autisme et incidence des particularités sensorielles sur l'émergence des troubles du comportement*, repéré en novembre 2017 à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01037912/document>

Elouard, P. (2012). *Autisme : le partenariat entre parents et professionnels*. Grasse (Alpes-Maritimes) : AFD.

Fallourd, N., & Madieu, E. (2017). *Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales - Programme GECOs: Enfants et adolescents avec troubles relationnels : Autisme, TDA/H, Troubles anxieux, Haut potentiel*. Dunod.

Gepner, B., Lainé, F., Tardif, C. (2010). Désordres de la constellation autistique : un monde trop rapide pour un cerveau disconnecté ? *Psychiatrie, Sciences Humaines, Neurosciences (PSN)* repéré en novembre 2017 à <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/4503.pdf>

Gregorio, E. D., Arcidiacono, F., & Padiglia, S. (2015). *Techniques d'analyse qualitative: le logiciel ATLAS.ti*. Univ Européenne.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Etapes et approches* (3e édition). Saint-Laurent, Québec ERPI - Le Renouveau Pédagogique Editions.

Kishchuk, N; Deduc L, (2003) Habiletés sociales, appréciation des pratiques relatives à l'acquisition et au développement de la compétence sociale chez les enfants de 5 à 12 ans dans la région des Laurentides, *Rapport de recherche, Institut national de santé publique du Québec*

Peeters, T. (1994). *L'autisme - De la compréhension à l'intervention*, Paris: Dunod.

Rogé, B. (2015). *Autisme, comprendre et agir - 3e éd. - Santé, éducation, insertion* (3e édition). Paris : Dunod.

Schovanec, J.(2013). *Je suis à l'Est !* Paris : Pocket.

Schovanec, J. (2016). *Voyages en Autistan*, chroniques des "carnets du monde"

Tardif, C, Bataille, M. , Blanc, R Bouchez, M.-H., Dansart, P., Magerotte, G., Mahé, C., Malvy, J., Barthélémy, C. Prud'homme, M.-H. , Rogé B. , Willaye, E. (2010) *Autisme et pratiques d'intervention sous la direction de Carole Tardif*, Marseille : Solal.

Tardif, C., & Gepner, B. (2010). *L'autisme* (3e édition). Paris : Armand Colin.

Vaney, (2002), Intégration scolaire, *bulletin INSIEME 174*.

Vermeulen, P. (2009). *Autisme et émotions* (1ère édition). Bruxelles : De Boeck.

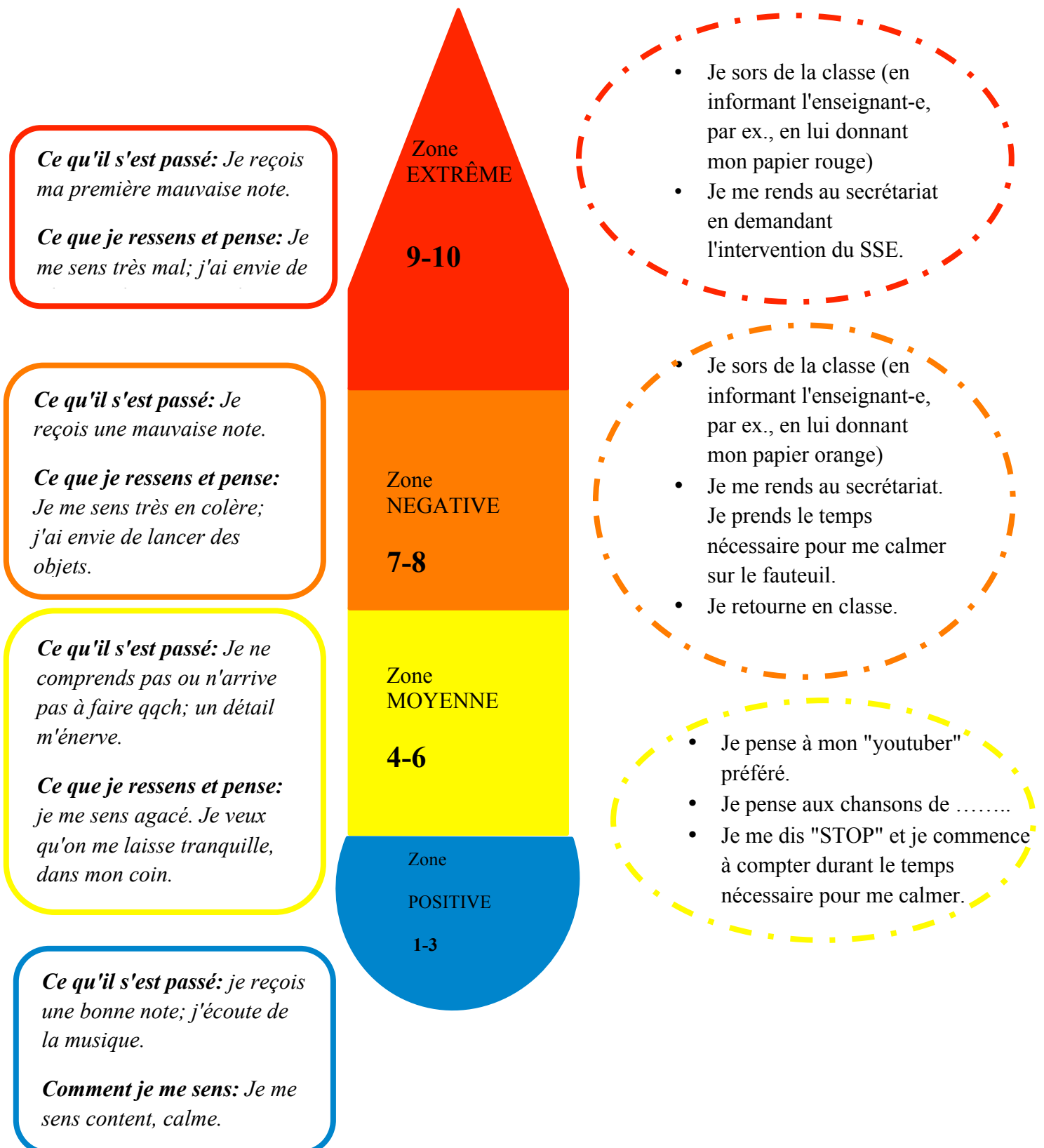
Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Conférence et cours

Clercq, H. D. (2016), *les aspects sensoriels dans l'autisme*, Conférence du 26 octobre 2016, à Malvilliers, Parlons d'Autisme.

Peters, T., Novembre 2011, Formation, *Introduction théorique à l'autisme*, Fondation les Perce-Neige, les Hauts-Geneveys.

Thermomètre de la colère réalisé pour un élève au cycle 3



Scénario social : *Échanges et discussions*, réalisé pour un élève au cycle 3

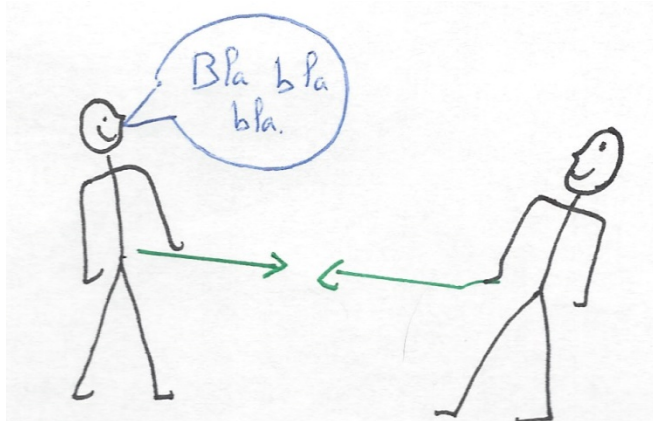
1)



Je suis capable d'écouter une personne sans la regarder et en étant tourné ailleurs.

⚠ Elle ne le sait peut-être pas et je lui donne l'impression de ne pas l'écouter!

2)



➔ Pour lui montrer que j'écoute, je reste en direction de la personne, je me tourne vers elle. Si possible je la regarde. Je reste le plus tranquille possible.

Annexe 3

Tableau pour différencier le volume de la voix, réalisé pour un élève au cycle 3



Tableau de recensement 1

Entraînement aux habiletés sociales pour gérer les amitiés

Annexe 4

Comportement observé	Interprétation	Habilité enseignée	Intervention	Type d'intervention Programmée Instantanée	Outils/Oral	Destinataire	Contexte
Gérer le contact physique							
<p>4H/ AM</p> <p>Pendant les temps libres, ou les explications orales, ou les moments de transition, il allait vers ses camarades, il prenait ce qui était sur leur bureau et le jetait par terre ou le cassait, il leur triait les cheveux, il les serrait très fort au cou, il leur donnait des coups de pieds ou les frappait, il les bousculait.</p>		<p>Gérer le contact physique</p> <p>Ne pas serrer le cou</p> <p>Ne pas taper</p>	<p>Création d'un pictogramme qui montre le comportement à ne pas faire (serrer fort le cou, tirer les cheveux). J'ai mis des pictogrammes, pour rappeler les règles à respecter, en rappelant que certaines choses ne se font pas. J'ai aussi mis des images des comportements alternatifs (serrer fort sa balle en tissu, aller dans sa tente, prendre sa gomme à sa place ou dessiner,....)</p> <p>Il a un cahier de comportement, que nous avons établi ensemble, en rouge nous avons écrit ce qu'il ne doit pas faire associé avec les pictogrammes et en bleu des alternatives également associé avec des pictogrammes.</p> <p>Je lui montre ce cahier en classe [...] la répétition est souvent orale, de manière instantanée en classe.</p> <p>Par la suite, le projet est que</p>	<p>Expliquer</p> <p>Donner un aide-mémoire</p> <p>Proposer une valise de solutions</p>	<p>cahier, aide mémoire et pictogrammes</p> <p>valise de solutions</p> <p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>Classe</p> <p>individuel</p>

		cela fasse partie de ses objectifs que nous utiliserons avec son jeu de motivation, où il peut avancer le pion pour gagner des privilèges s'il a le bon comportement.	Rappeler Donner un renforçateur	jeu		
Gérer la distance						
6 H/ OU Dans les moments informels (récréation, course d'école, etc) l'élève se tient à quelques centimètres des adultes	Respecter la bonne distance	J'ai discuté avec l'élève : Chaque fois qu'on lui dit le mot magique "voiture" (choisit par l'élève), il doit s'éloigner de l'adulte d'au moins cinq mètres.	Signaler une maladresse	oral	élève	Cour de récréation
7-8 H/ ON Dans la file, il papillonnait beaucoup, il n'arrivait pas à rester à sa place, il bougeait, il se baladait, il se faisait dépasser. Problème de positionnement : il allait trop près des copains et il les collait et parfois, il se tenait trop loin.	Gérer la proximité avec ses camarades et les adultes.	Discussion avec l'élève. Lors d'un échange ou dans la file, il utilise la "technique du bras" pour être à bonne distance (plier son bras à angle droit, ce qui donne à peu près la distance à respecter). Les adultes le lui rappellent si nécessaire.	Donner un repère Rappeler	repère gestuel	élève	individuel
9 H/ OL Un enfant se colle à moi par moment, ou se met à quelques centimètres pour me raconter quelque chose.	Respecter la bonne distance	J'ai proposé à mon élève de faire deux petits jeux de rôle que nous avons faits ensemble et que j'ai filmés. Le premier explique la « bonne » distance et le deuxième la « mauvaise » distance (trop près) Puis, nous avons décidé de trouver un repère. Il a choisi la longueur de son bras étendu. Lorsqu'il se met trop près, je lui rappelle sur le moment, soit en disant : « Attention la bonne distance ! » soit en montrant le bras.	Expliquer Faire un jeu de rôle Filmer Donner un repère Rappeler	vidéo repère gestuel oral	élève	Individuel classe

Accepter des excuses						
6 H/ EU Un élève propose des biscuits à mon élève pour se faire pardonner de l'avoir bousculé dans les couloirs à la récréation. Mon élève repousse le paquet et s'en va.	Accepter quand un ami me demande pardon	La situation a été reprise avec les deux élèves.	Prendre le rôle de médiateur Clarifier une situation		élève pair	individuel
Répondre à une sollicitation						
11 H/ EN Après le w-e dans les couloirs Un copain a salué l'élève et lui a demandé comment il allait, si il avait passé un bon week-end. Il a répondu à la question et s'est arrêté là !	Répondre à une sollicitation Lorsque un pair demande si j'ai eu un bon week-end : éviter de juste répondre oui ou non. Retourner la question au pair.	J'étais derrière lui dans le couloir. Je suis intervenue directement. Je lui ai dit : " mais tu peux aussi lui demander comment il a passé son week-end" puis on en a reparlé en individuel. Si quelqu'un te demande des nouvelles il s'attend aussi à ce que tu lui en demande.	Inciter Analyser	oral	élève	couloirs
Conseil de classe						
8 H /EN <i>L'enfant monopolise la parole pour se plaindre lors des conseils de classe. Il dit des choses négatives en lien avec ses pairs : "Lui, il a dit ça ! Lui, il m'a fait ça !" Les autres se plaignent de lui et cela crée des tensions. Les autres montrent régulièrement quelque chose qu'ils aiment alors que lui, il ne montrait rien.</i>	S'exprimer Ne pas exprimer que des plaintes Parler de ses intérêts	<i>En individuel, nous préparons le conseil de classe. Nous préparons deux choses à dire une chose qui n'est pas allée et une qui est positive [...]. On a préparé une expérience scientifique pour qu'il puisse les montrer au conseil de classe-</i>	Préparer	oral	élève	individuel
7 H/EN <i>Il met de mots qui ne concernent pas toute la classe. Il disait dans les choses positives « c'est génial. j'ai fait 5,5 en maths » mais ce n'est pas ce qui était attendu. Une fois, il a dénoncé un copain !</i>	choisir un sujet adéquat Eviter de parler des tests. Décrire le problème Ne pas dénoncer.	<i>J'ai réalisé avec lui un scénario « conseil de classe » qui clarifie ce dont on peut parler ou pas et qui clarifie aussi les attentes.</i>	Expliquer Donner des pistes	Scénario social	élève	individuel

Tableau de recensement 2
Entraînement aux habiletés sociales pour gérer les émotions

Annexe 5

Comportement observé	Interprétation	Habilité enseignée	Intervention	Type d'intervention Programmée Instantanée	Outils/Oral	Destinataire	Contexte
Identifier et exprimer ses émotions							
<p>5 H/ AH</p> <p>Si il est content ou fâché, il fait la même tête ! Il n'identifie pas les émotions des copains. Par exemple, il ne remarque pas quand il agace les autres [...] et ça monte et ça finit souvent en bagarre !</p>		<p>Prendre conscience de ses émotions</p> <p>Reconnaître les émotions des autres</p>	<p>J'ai photographié mon élève, il devait mimer toutes sortes d'émotions.</p> <p>Ensuite, il devait reconnaître les miennes, et ensuite les identifier sur d'autres personnes figurant sur des images.</p>	<p>Aider à identifier les émotions</p> <p>Exercer</p>	photos	élève	Individuel
<p>6H/ EU</p> <p>Il exprime difficilement son ressenti. Il est très peu expressif au niveau du visage. En cas de soucis avec des camarades ou un stress par rapport à une activité, je le trouvais en train de tourner en rond de façon agitée dans le corridor après la récréation.</p>		Exprimer ses émotions	J'ai créé une échelle des émotions pour cet élève. Cela a servi de base pour qu'il exprime ses émotions.	Conscientiser et aider	échelle des émotions	élève	individuel

Lorsque l'élève se sent envahi							
1-2 H/ ON		Prendre de la distance	Discussion avec l'élève et réalisation d'une valise de solutions dans le "volcan des émotions".	Donner une valise de solutions	valise de solutions	élève	classe
Quand il ne comprenait pas quelque chose, il pensait qu'il n'allait pas y arriver. Lors de difficultés relationnelles, il s'opposait fortement, refusait, boudait ou pleurait.		Faire face à un débordement émotionnel	Mise en place de "coins tranquilles" ouverts aussi aux autres élèves de la classe.		volcan des émotions	pairs	
		Retrouver le calme	Utilisation du "volcan des émotions" et de scénarios sociaux.	Organiser l'environnement	scénario social		
1-2H/ AA	Il ne supporte pas de perdre aux jeux et en général, il va finir en crise.	Accepter de perdre	J'essaie de mettre des mots sur son ressenti. Ensuite, je montre un pictogramme qui montre qu'on ne crie pas.	Accueillir l'émotion, Verbaliser l'émotion	oral	élève	classe
Je suis donc dans la classe avec lui, il joue à un jeu. Parfois, il accepte de perdre, mais seulement une fois, dès la deuxième fois, il s'énerve et se met à crier.		Ne pas crier	J'essaie de lui faire prendre conscience de son émotion car sur le moment, il ne se rendrait pas forcément compte qu'il est énervé et le pictogramme est là pour lui montrer qu'il n'a pas le droit de crier en classe.	Aider à conscientiser	pictogramme		
		Prendre conscience de son état émotionnel		Rappeler			

<p>4 H/ AM</p> <p>Depuis peu, en classe lorsqu'il a une frustration (ne pas pouvoir montrer quelque chose devant la classe par manque de temps par exemple), il se couche par terre et se met à pleurer très fort.</p>	<p>Faire face à un débordement émotionnel</p> <p>Prendre de la distance</p> <p>Retrouver le calme</p>	<p>La gestion est instantanée, en essayant d'expliquer verbalement qu'il se sent frustré et en montrant que d'autres enfants n'ont pas pu montrer non plus qu'ils sont aussi frustrés. Nous montrons également leurs réactions différentes: poser l'objet sur la table pour l'après midi, sans pleurer ou crier.</p>	<p>Explication de ce qu'il ressent</p> <p>Expliquer ce que ressentent les autres</p> <p>Suggérer des solutions</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>	
<p>4 H/ YL</p> <p>Il questionne beaucoup si on lui fait une remarque ou si on lui dit un mot un peu sèchement, il demande si on est triste ou en colère.</p>	<p>Il a peur de faire pas bien, il aimerait faire mais il n'arrive pas il a peur qu'on soit déçu de ce qu'il fait.</p>	<p>Reconnaitre et gérer ses émotions</p> <p>Nommer ses émotions</p> <p>Comprendre l'émotion de l'autre</p>	<p>Un cahier qui traite des émotions courantes avec des photos, des mots et exemples et qui l'aide à mettre des mots sur ce qu'il ressent et il peut s'y référer lors d'altercations avec ses camarades.</p>	<p>Accueillir et identifier les émotions</p> <p>Mise à disposition d'un "aide-mémoire" des émotions</p>	<p>cahier de émotions</p>	<p>élève</p>	
<p>5H/ OU</p> <p>Lorsqu'il n'arrivait pas à faire une activité ou lorsqu'il faisait une erreur, il jetait tout par terre et se mettait à crier. Parfois, il se cachait au corridor. Il est même une fois parti du collège.</p> <p>Un élève gère mal quand son enseignant lui fait une remarque.</p>	<p>A de la peine à gérer ses émotions lorsqu'il est fâché.</p>	<p>Recevoir une remarque négative</p> <p>Faire face à un débordement émotionnel</p> <p>Identifier mon émotion</p>	<p>Rédaction d'une liste pour différencier ce qui est acceptable ou non. Cela a été présenté en individuel et a été repris avec l'élève en cas de nécessité.</p> <p>Elaboration d'un tableau "aide-mémoire" qui a été réalisé en collaboration avec l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - stratégies à éviter et les "bonnes" stratégies ; - stratégies pour me calmer ; 	<p>Expliquer l'habileté</p> <p>Création d'une valise de solutions et Rappel</p> <p>Conscientiser</p> <p>Aider à différencier les bonnes et les mauvaises stratégies</p> <p>Aider à identifier ses propres émotions</p>	<p>Pictogrammes</p> <p>aide-mémoire</p> <p>valise de solutions</p>	<p>élève</p>	<p>Individuel</p> <p>Classe</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - déclencheurs de ma colère ; - Idées de choses à faire pour éviter la colère de monter ; - Elément me permettant de repérer quand la colère monte. 				
5 H/ EN	Faire face à un débordement émotionnel	<p>Lors de conflit pendant les jeux dans la cour de récréation. Souvent il s'agit de la compréhension des règles du jeu que les autres ont mises eux-mêmes (ex : attrape moi), ils changent la règle en cours de jeu et lui ne comprend pas ou n'entend pas. Là, il va se mettre en retrait, il s'isole, marmonne, il est envahi et ne peut plus travailler. Il se bloque. Ses camarades ne comprennent pas pourquoi ses réactions ont tant d'ampleur.</p>	<p>La gestion de la "crise" avec l'élève en individuel, puis trouver des solutions à deux pour gérer ce moment de surcharge.</p> <p>Et ensuite, proposition de solutions aux copains de l'élève avec l'élève pour trouver un compromis. Cette intervention a été faite sur plusieurs jours, en collaboration avec les enfants de la classe, l'élève et l'enseignante et à déboucher sur une sensibilisation à la différence par le livre "La petite casserole d'Anatole".</p>	<p>Accompagner</p> <p>Offrir une fonction cadrante</p> <p>Expliquer les difficultés</p>	livre	élève	Individuel
5H/ ED	Faire face à un débordement émotionnel	<p>Dans un contexte scolaire difficile, mon élève avait des réactions impressionnantes, comme se fâcher et se jeter par terre en pleurant.</p>	<p>J'ai fait par écrit un scénario social par rapport à cet épisode.</p> <p>Je vais le relire avec lui lors d'une de ses périodes en individuel et lui demander de le reformuler, je pense.</p>	<p>Ecrire un scénario social</p>	scénario social	élève	individuel
7H/ AI	Exprimer ses émotions, ne pas les garder au fond du cœur	<p>Mon élève s'énerve, boude après les jeux à la gym lorsqu'il perd</p>	<p>Au lieu de garder les émotions dans son cœur, j'ai offert à un élève un joli cahier dans lequel il peut dessiner (ou écrire) les émotions vécues.</p>	<p>Accueillir et Aider à exprimer ses propres émotions</p>	cahier	élève	gymnastique
6-7 H/ EU	Demander de l'aide		<p>Mise en place de la stratégie: "Procédure de blocage".</p>	<p>Proposer une</p>	scénario social	élève	classe

Dès qu'il a un souci, il se bloque, ne veut plus continuer à travailler. Il s'arrête et ne fait plus rien.		Ne pas rester sans rien faire	Ecriture d'un scénario social expliquant ce qu'il peut faire dans ces cas. Il demande par exemple à un copain, mais si personne ne peut l'aider, j'ai mis un bac à sa disposition dans lequel il dépose son "problème", par exemple la fiche qui pose problème. Il pouvait alors prendre un cahier d'occupation. Si l'enseignante voit qu'il y a quelque chose dans le bac, c'est elle qui va l'aider. Sinon, "Procédure Blocage": 1. Mettre l'exercice qui fait problème dans une caisse prévue à cet effet 2. Faire autre chose et l'enseignant vient expliquer dès qu'il est libre.	stratégie Mise à disposition d'un scénario social, et d'une stratégie Intervention de l'enseignant Donner une alternative, une procédure	bac à problèmes		
8 H/ YN Lorsque mon élève reçoit une évaluation, il regarde pour voir où je suis, il lève systématiquement la main pour poser une question à son enseignante.	Il est très anxieux surtout devant les évaluations. Il est stressé et tendu.	Aborder paisiblement une évaluation	Afin de l'inciter à lire seul les consignes et tenter de comprendre dans un premier temps par lui-même, un logo " pause" est déposé sur sa table les premières 5 minutes, il ne peut pas questionner l'adulte durant ce temps. Une fois le logo repris par l'enseignante, l'élève sait qu'il peut alors solliciter l'adulte pour obtenir une réponse à sa question.	Donner une stratégie Rappeler l'habileté	pictogramme	élève	classe
8-9 H/ ON Lorsqu'il a oublié de faire un devoir ou de prendre un cahier. Il se rend en courant vers l'enseignant et s'exclame super fort en classe : "Oh non, j'ai oublié mon cahier !"	C'est la grande panique s'il a oublié un cahier ou un devoir car en général, il veut bien faire les choses.	Dédramatiser un oubli	Scénario social avec pictogrammes: " <i>Si j'ai oublié mes affaires ou Si je n'ai pas fait mes devoirs</i> "	Expliquer une habileté Aider à prendre du recul et à dédramatiser	scénario social et pictogramme	élève	

<p>10 H/ OL</p> <p>Un élève se sent mal lorsqu'il est stressé. Il se sent mal face à un imprévu (cela peut aller jusqu'à un évanouissement), par exemple s'il a oublié une feuille, s'il se fait gronder, ou s'il reçoit une annotation. Il se met à pleurer. S'il est trop content, il s'oublie et ne pense plus aux règles, il court, parle fort. Idem quand il est trop content.</p>	<p>Faire face à un débordement émotionnel</p> <p>Dédramatiser un oubli</p> <p>Dédramatiser ses erreurs</p>	<p>Je l'ai aidé à réaliser une liste des éléments qui le stressent. Puis on a cherché ensemble des stratégies pour prendre du recul</p> <p>On a réalise un Thermomètre émotionnel sur lequel on a indiqué les éléments déclenchant les émotions positives et négatives et des stratégies pour se calmer.</p> <p>Je l'ai photographié et imitais ses émotions et on a illustré le thermomètre.</p>	<p>Aider à détecter et lister les éléments déclencheurs</p>	<p>liste</p> <p>thermomètre émotionnel</p> <p>photos</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>
<p>10 H/ OL</p> <p>Un élève rend son TE, il a écrit sur sa feuille : "Si je fais une mauvaise note, je vais me pendre, vous pouvez me dire Adieu, vu que je suis un incapable".</p> <p>Il m'explique ce que provoque en lui une petite faute en faisant un dessin.</p> <p>Il illustre la petite faute par une petite ligne puis il écrit</p> <p>"TADA !" pour dire que la ligne se transforme et là il dessine une ligne qui va dans tous les sens et qui prend toute la largeur de la feuille et à côté, il note : "Voilà ce que je vois en moi, ce sont mes erreurs et l'incapacité que j'ai !"</p>	<p>Faire face à un débordement émotionnel</p> <p>Accepter ses erreurs</p> <p>Gérer une frustration</p> <p>Dédramatiser une mauvaise note</p> <p>Prendre conscience de son niveau émotionnel</p> <p>Dédramatiser une mauvaise note</p> <p>Utiliser l'humour pour relativiser</p>	<p>En collaboration avec le SSE, l'élève créé un thermomètre émotionnel qui lui permet de prendre conscience de ses émotions et de les mesurer.</p> <p>Apprendre à trouver des stratégies pour les gérer.</p> <p>Lorsque le thermomètre atteint la zone rouge et qu'il n'arrive pas à se maîtriser, il a la possibilité, avec l'accord de l'enseignant (qui quittance son départ en lui donnant une carte) de quitter la classe et de se rendre au secrétariat. La secrétaire appelle le SSE qui le reçoit dans son bureau le temps que le "thermomètre redescende".</p> <p>- En leçon individuelle : Il</p>	<p>Mise en place d'un espace pour parler avec ses camarades des situations mal vécues</p> <p>Aider à prendre conscience de ses émotions et les mesurer</p> <p>Trouver des stratégies, élaborer une valise de solution</p> <p>Offrir la possibilité de d'isoler, organiser l'environnement</p> <p>Création d'un espace pour exprimer ses frustrations et</p>	<p>espace</p> <p>thermomètre émotionnel</p> <p>espace bureau pour s'isoler</p> <p>valise de</p>	<p>Elève</p>	<p>Individuel</p> <p>classe</p>

		<p>parle de certaines frustrations, comme une punition qu'il trouve injuste ou une mauvaise note. Je l'aide à "dédratiser une mauvaise note."</p> <p>Il utilise souvent l'humour pour prendre du recul et cela l'aide à relativiser et à retrouver un bon niveau émotionnel.</p> <p>Une discussion a lieu avec l'ensemble de la classe: les élèves dressent une "liste d'idées" pouvant aider l'élève lorsqu'il reçoit une mauvaise note.</p> <p>Un échange a lieu sur leurs différentes manières de réagir face à des incompréhensions.</p>	<p>détecter leur origine</p> <p>Aider à relativiser une mauvaise note</p> <p>Créer un espace d'échange avec l'ensemble de la classe pour trouver des stratégies</p> <p>Susciter une réflexion et des échanges d'idées</p>	<p>solutions</p>	<p>pairs</p>	
<p>11 H/ ON</p> <p>Un élève était en situation de grand stress pendant les évaluations. Pour éviter de crier ou de déchirer le test, il écrivait parfois de gros mots s'il ne trouvait pas une réponse. Par exemple, une fois en histoire, il a noté "je ne sais pas et je m'en fous complètement". Mais au moins, il n'avait pas jeté son test par la fenêtre, ce qu'il pensait faire au départ.</p>	<p>Aborder une évaluation paisiblement</p> <p>Expliquer son état de stress à son enseignant</p> <p>Prendre trois minutes pour se tranquilliser</p>	<p>J'ai donné des scénarios sociaux:- Comment expliquer que je ne me sens pas bien et demander de sortir</p> <p>- Comment expliquer à l'enseignant que la question ne concerne pas le TE ;</p> <p>- J'ai donné une marche à suivre : Comment se calmer. J'ai aussi donné une possibilité de se calmer (sortir, aller au wc, boire, revenir en classe).</p>	<p>Expliquer</p> <p>Donner une marche à suivre</p> <p>Offrir la possibilité de sortir</p>	<p>scénario social</p> <p>aide-mémoire</p> <p>espace pour s'isoler</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>

<p>11H/ EN</p> <p>Un élève se met dans tous ses états, il s'énerve, se bloque et se ferme. Parfois il se renferme, parfois il crie en classe.</p>	<p>Faire face à un débordement émotionnel</p> <p>Identifier une émotion forte</p> <p>Gérer un moment de surcharge</p>	<p>Je lui ai présenté un tableau pour identifier les émotions Il présente environ 15 émotions. Il permet d'aider à les identifier. J'ai aussi mis à disposition un mode d'emploi pour gérer les moments difficiles et pour trouver des stratégies pour gérer les émotions</p> <p>En individuel, on reprend une situation, je l'aide à prendre du recul sur ce qui se passe en classe.</p>	<p>Aider à identifier ses propres émotions</p> <p>Création d'une valise de solutions</p> <p>Aider à prendre du recul</p>	<p>tableau des émotions</p> <p>mode d'emploi</p> <p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>Individuel</p>
<p>11H/ AI</p> <p>Des situations le touchent trop, il ne gère pas ses émotions et ensuite ne peut plus travailler, comme par exemple lorsqu'il voit une altercation entre deux élèves, ou s'il entend des gros mots.</p>	<p>Faire face à un débordement émotionnel</p> <p>Prendre de la distance</p>	<p>Mise en place un rituel pour qu'il puisse prendre de la distance et pouvoir continuer à travailler : "Si c'est trop pour moi", est une stratégie mise en place avec l'orthophoniste. Il écrit l'événement sur une feuille et va la mettre à la poubelle. Cela permet qu'il puisse passer à autre chose et travailler.</p>	<p>Proposer une stratégie</p>	<p>feuille à mettre à la poubelle</p>	<p>élève</p>	
<p>10 H/ ON</p> <p>Il réagit très vite dans les émotions en cas de situations problématiques. Il n'arrive pas à gérer, à prendre de la distance. En cas d'injustices par exemple. Un jour, un élève a embêté son ami, il l'a mis contre le mur et l'a pris à la gorge.</p>	<p>Faire face à un débordement émotionnel</p> <p>Prendre de la distance</p>	<p>On a discuté ensemble de diverses stratégies pour l'aider à prendre de la distance et gérer ses émotions.</p> <p>J'ai résumé les éléments discutés dans un mind mapping.</p>	<p>Donner valise de solutions</p>	<p>valise de solutions sous forme de mind-mapping</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>

6H/ EU			Aider à évaluer son niveau émotionnel avec l'échelle des émotions. L'échelle est créée avec l'élève. Elle permet d'identifier les éléments qui déclenchent l'émotion) et des stratégies pour éviter que le thermomètre ne monte. Il a mis des termes personnels.	Création d'un outil pour évaluer le niveau émotionnel Identifier les déclencheurs d'émotions.	échelle des émotions	élève	individuel
Face au découragement							
2-3H/ DN	Certains exercices scolaires lui demandent beaucoup d'efforts.	Ne pas se décourager face à l'effort	J'accompagne quotidiennement l'élève face à des exercices qui lui demandent beaucoup d'efforts. Je l'aide à la persévérance, et à prendre conscience de ses capacités (valorisation).	Soutenir Valoriser Favoriser l'estime	oral	élève	classe
2H/ EU	Cet élève était souvent seul dans son coin et avait un discours assez péjoratif sur lui-même.	Meilleurs estime de lui et créer du lien avec les autres	Activité sur une année, sur la différence, l'estime de soi et les émotions avec l'ensemble de la classe : J'ai alors commencé par raconter l'histoire d'Amidou le castor, pour montrer que chacun a de la valeur et qu'on a besoin de chacun avec ses spécificités dans un groupe. Ensuite, nous avons fait un petit cahier avec toute la classe et travaillé sur l'identité de chacun, les réussites, les besoins, afin de reconnaître les compétences des autres, Puis on a fait « la Fleur de l'estime de soi » : on a fait une fleur et chacun tire un nom au hasard et on doit faire un	Raconter une histoire Susciter une réflexion Amener des activités	livre, histoire cahier fleur de l'estime	pairs	classe

			compliment à quelqu'un. Puis divers activités, comme se déguiser, on a fait des photos sur lesquelles nous étions tous déguisés.		de soi activités, jeux, photos		
5 H/ ED Lorsqu'il se sent énervé, suite à une réponse négative, il se met à exprimer à très haute et sans filtre ses pensées négatives. "Oh non, c'est pas possible, je n'y arriverai jamais, on doit toujours faire des exercices". Physiquement, il rougit, l'expression que l'on peut lire sur son visage est l'énervement et aussi la panique.	Lorsqu'il ressent de la frustration, c'est souvent parce qu'il est contraint de faire un exercice et qu'il n'en a pas envie.	Prendre conscience de son niveau émotionnel Faire face à un débordement émotionnel	J'ai mis en place un tableau montrant l'échelle de la colère qui explique les possibilités quand on en ressentait. Cette échelle de la colère répertorie les attitudes permises et non permises. Ce qui marche bien c'est l'intervention de l'enseignante. Il a besoin d'être rassuré (sur ses capacités) et également d'un cadre très clair sur ce qui est attendu de lui.	Aider à prendre conscience de son niveau émotionnel Donner une valise de solutions Rassurer et préciser les attentes	échelle de la colère valise de solutions présence	élève	classe
7-8 H/ ON En classe, lorsque l'enseignant l'interroge, il donne sa réponse, puis, si ce n'était pas juste, il me regarde (un peu paniqué). On voyait sur son visage que ça l'attristait.	Ca l'embêtait si il se trompait.	Faire face à la crainte de se tromper Dédramatiser l'erreur, oser donner une réponse	Réalisation d'une liste: "Participer, c'est... ", afin de l'inciter à lever la main sans avoir peur de faire une erreur.	Clarifier les attentes Inciter	aide-mémoire	élève	classe

Tableau de recensement 3
Entraînement aux habiletés sociales liées au contexte scolaire

Annexe 6

Comportement observé	Interprétation	Habilité enseignée	Intervention	Type d'intervention Programmée Instantanée	Outils/Oral	Destinataire	Contexte
Se sentir concerné et montrer qu'on se sent concerné par une consigne collective							
3H/ YN Pendant l'explication collective, il regarde ailleurs, trafique autre chose. Chaque fois, qu'il ne savait pas quoi faire, il cherchait des indices à droite et à gauche.	L'élève est très inattentif, il ne se sent pas concerné.	Ecouter les consignes	L'enseignante demande à mon élève de reformuler à l'ensemble de la classe, la consigne donnée collectivement. Dans un premier temps, l'enseignante l'avertit qu'il lui sera demandé de reformuler et l'incite à être attentif. Quand je suis là, je dis : "Viens car après, toi tu dois écouter ! ou "Ecoute car tu vas me redire !" Si je n'étais pas là, l'enseignante avertissait qu'elle allait reformuler !	Susciter "Capter l'attention" Inciter	oral oral oral	élève	classe
4H/ DN Il n'écoute pas les consignes collectives, il joue avec sa gomme, il bouge, s'agite.		Ecouter des consignes	La place de l'élève a été mise devant la classe Interpeller l'élève Chercher son contact visuel. Puis en individuel, rappel de la consigne.	Adapter l'environnement Capter l'attention/ Inciter Rappeler	oral oral	Environnement élève	Classe Individuel

<p>4 H/ OU</p> <p>Quand la maitresse donne une explication, il n'est pas actif et il ne comprend pas ce qu'il doit faire.</p>	<p>Il n'écoute pas, il est dans son monde.</p>	<p>Ecouter</p> <p>Regarder en écoutant</p>	<p>J'ai discuté avec l'élève</p> <p>puis j'ai mis à disposition une carte "regarde et écoute" avec pictogrammes, pour rappel en cas de besoins.</p> <p>Lorsqu'il y avait une consigne, je posais la carte sur la table pour lui signaler qu'il doit écouter</p> <p>Sa table a été placée devant, proche du bureau.</p>	<p>Formuler l'implicite</p> <p>Signaler les attentes</p> <p>Capter</p> <p>Favoriser l'environnement</p>	<p>oral</p> <p>carte, pictogramme</p>	<p>élève</p> <p>Environnement</p>	<p>classe</p>
<p>4 H/ AI</p> <p>Lors des consignes orales [...], il regarde l'enseignante mais il a le regard dans le vide. Quand je lui demande de me redonner la consigne, eh bien impossible! [...] On a même l'impression qu'il travaille mais tout d'un coup, on peut voir une demi-heure plus tard, il n'a rien écrit sur sa feuille !</p>	<p>Ecouter</p> <p>Etre capable de reformuler l'explication</p>	<p>Je réexplique les consignes, les décortique, je le fais toujours réfléchir, etc. J'ai proposé à l'enseignante qu'elle redemande à Jean de réexpliquer ce qu'il faut faire ou de vraiment aller jeter un œil vers lui pour voir s'il a compris.</p>	<p>Reformuler</p> <p>"capter l'attention"</p> <p>Proposer une stratégie</p> <p>Demander de reformuler</p>	<p>oral</p> <p>oral</p>	<p>élève</p> <p>Enseignant</p>	<p>classe</p>	
<p>5H/ ED</p> <p>Mon élève décroche et n'écoute plus. Il se rend compte quelques secondes plus tard qu'il n'a pas écouté.</p>	<p>Mon élève ne se sent pratiquement jamais concerné par une consigne donnée à l'ensemble de la classe</p>	<p>Ecouter les consignes</p> <p>Sortir sa feuille</p> <p>Répondre à une question</p> <p>Regarder la feuille</p> <p>Ne pas feuilleter les pages suivantes</p>	<p>Nous avons mis en place un système pour valoriser l'attitude attendue: écouter en classe.</p> <p>Mise à disposition d'une description qui explique à quoi on voit qu'il est attentif.</p> <p>Il reçoit un smiley vert chaque fois qu'il écoute et suit sans décrocher (des critères précis sont décrits) que l'enseignante SPS/titulaire scrache sur un tableau fixé à son bureau. Au</p>	<p>Formuler l'implicite</p> <p>Clarifier les attentes</p> <p>Donner un renforçateur</p>	<p>descriptif des attentes</p> <p>tableaux de motivation avec des scratches</p> <p>des smiley</p> <p>Marche à suivre</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>

			bout de tant de smileys, il accède à un moment privilège qu'il choisit.				
6 H/ EU Même si l'enseignant lui dit: "écoute", il continue à faire ce qu'il fait plutôt que d'écouter. Il bougeait et se retournait. Il pouvait écouter et regarder dans l'autre sens	Il n'arrive pas à détecter les signes qui font que l'enseignant va donner l'explication. Il n'a pas réalisé y avait le silence	Se sentir concerné par une consigne	J'ai fait une affiche que l'enseignante met au tableau pour signaler à toute la classe qu'il faut être attentif. J'ai aussi donné « la main avec 5 doigts » qui explique ce que signifie être attentif comme par exemple la position, le regard, etc.	Créer une affiche pour signaler un comportement Expliquer l'implicite	affiche	pairs + élève	classe
6H/ EU Mon élève ne regarde pas l'enseignant lorsqu'elle fait une explication orale. Je lui ai demandé de la regarder, il m'a dit : " Je ne peux pas tout faire je l'écoute déjà !"	Mon élève mettait toute son énergie pour la regarder, il ne pouvait pas encore écouter !		Je lui ai dit qu'on allait laisser tomber la consigne "regarder": Dorénavant, lorsque les explications sont données oralement, il n'a pas besoin de regarder l'enseignant. L'enseignant est OK aussi.	Adapter les règles Etre le médiateur	oral	élève	classe
7 H/ OL Un élève semble absent pendant les consignes collectives. Il regarde ailleurs. Au moment de travailler, il regarde ce que les autres font et se met au travail.	Un élève avait de la peine à se sentir concerné par une consigne	Ecouter Etre capable de reformuler l'explication	J'ai réalisé une carte "le garant de la consigne". Cette carte, d'entente avec l'enseignante est donnée à quelques enfants (dont l'élève TSA). Elle signale à l'enfant qu'il faut bien écouter. L'enfant qui a reçu la carte, devra pouvoir expliquer aux autres la consigne ! L'enseignante la donne régulièrement à mon élève. L'enseignante ou moi avons décidé de "capter" régulièrement son attention, en le regardant et en le nommant ou en vérifiant s'il est "avec nous".	Clarifier les attentes Capter "Capter l'attention"	Carte, pictogramme	pairs + élève	Classe
10 H/ OL Il regarde le reflet de	Il n'a pas compris qu'il est concerné par l'interpellation	Ecouter une explication même si on a déjà compris	J'ai expliqué que si l'enseignant demande d'écouter, c'est une règle à	Formuler l'implicite	oral	élève	individuel

<p>l'enseignant dans la vitre de la fenêtre. Je lui explique que l'enseignant croit qu'il n'écoute pas. Il me répond "Mais non, il croit que j'écoute".</p>	<p>de l'enseignant Il n'a pas compris qu'il doit montrer qu'il écoute</p>	<p>Montrer que j'écoute en regardant au tableau</p>	<p>laquelle il faut obéir même si on a déjà compris. J'ai aussi expliqué qu'il est nécessaire de regarder au tableau pour montrer qu'on écoute.</p> <p>On a fait des jeux de rôles que j'ai filmés. J'ai pris le rôle de l'enfant et lui avait celui de l'enseignant pour l'aider à comprendre que ce n'est pas facile de parler à quelqu'un qui ne regarde pas. Il a joué le rôle de l'enseignant, et alors que je ne le regardais pas, il m'a dit "Tu dois m'écouter dans les yeux !"</p>	<p>Clarifier les attentes</p> <p>Aider à se mettre "dans la peau de l'enseignant"</p> <p>Filmer</p> <p>Inverser les rôles</p>	<p>vidéo</p> <p>jeux de rôles</p>		
<p>10-11 H/ ON</p> <p>Il écoute, mais sauf que on sait pas si il écoute ou pas ! Il est encore sur sa feuille, ou bien il regarde par la fenêtre [...]</p> <p>Et puis c'est difficile pour les enseignants et pour nous aussi au début de savoir s'il écoute ou pas. Il était souvent un peu avachi sur sa table.</p>	<p>- Montrer qu'on écoute:</p> <p>- en regardant au tableau ;</p> <p>- se redresser lever la tête, regarder devant, posture ;</p> <p>- Acquiescer de la tête.</p>	<p>J'ai donné un scénario social qui indique comment se comporter en cas de consignes collectives et comment montrer que j'écoute et qui indique que l'enseignant est content quand je lui montre que j'écoute. Je montre un pictogramme à l'élève qui lui indique qu'il doit arrêter de travailler et regarder l'enseignant pour montrer qu'il écoute</p>	<p>Formuler l'implicite</p> <p>Aider à se mettre à la place de l'enseignant</p> <p>Capter l'attention</p> <p>Rappeler</p>	<p>scénario social</p> <p>pictogrammes</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>	

Comprendre une consigne, une règle							
4H/ OL Un élève doit remplir des lacunes dans un texte, il s'agit de compléter avec la bonne forme verbale. Le texte s'intitule "une maison peu ordinaire" La consigne est : "Lis le texte et complète". Lui a complété les lacunes mais il a aussi complété le texte qui était un peu énigmatique.		Comprendre l'intention de l'auteur d'une fiche	J'ai félicité l'élève et je lui ai fait remarqué que la consigne "complète le texte !" signifiait de compléter uniquement les lacunes !	Clarifier un "malentendu"	oral	élève	classe
9 H/ EU Son prof utilisait beaucoup le second degré. Par exemple, en leçon d'anglais pour signifier qu'il faut s'interroger et dialoguer, il disait : "Maintenant, on y va ping-pong ! "	Il ne comprenait pas le deuxième degré	Comprendre le 2 ^{ème} degré	Je prenais note des remarques, des gags de l'enseignant et après en leçon individuelle, je lui disais : « j'ai entendu ton enseignant dire ceci » (je n'avais souvent pas le temps de le faire en spontané). Il m'expliquait sa compréhension et je l'aidais à comprendre.	Prendre des notes des consignes "Traduire"	listes	élève	individuel
[...]							
9 H/ EU Un élève est très fâché parce qu'il a perdu beaucoup de points à un TE de sciences. Il n'a pas été suffisamment précis dans ses réponses. Le prof demande quel est l'animal le plus proche de la coccinelle en fonction du tableau de classification et pourquoi.			Il a fallu expliquer au professeur que l'élève n'avait pas saisi la dimension implicite de la question même si pour l'enseignant, cela paraissait évident !	Démêler un malentendu Clarifier une situation Expliquer à l'enseignant la compréhension de l'élève	oral	enseignant	classe
L'élève donne une réponse à la question « pourquoi ». Il indique "parce qu'il y a le plus de caractéristiques communes"							

11 H/ OL			Lorsque je lui demande de m'expliquer, il récite la règle parfaitement : " Le participe passé s'accorde avec le CVD si celui-ci est placé avant le verbe". Lorsque je lui demande de me montrer où se trouve l'avant, il me montre le début de la phrase. Pour lui, les mots sont comme une colonne de voiture et le mot qui est devant est le dernier tout à droite !	Clarifier un malentendu	oral	élève	individuel
Lever la main, répondre à une question							
3 H/ OU	Dans ces moments il est passif	Lever la main Attendre que la maitresse nous donne la parole	Mise à disposition d'un scénario social pour l'inciter à lever la main, le rendre actif.	Inciter Donner une marche à suivre	scénario social	élève	classe
4 H/ AM	Il parlait dès qu'il avait quelque chose à dire, sans attendre son tour. Ou il se levait pendant les explications de la maîtresse ou quand d'autres parlaient. Il ne savait pas comment s'occuper pendant les temps libres.	Lever la main Se sentir concerné par une consigne S'occuper dans son temps libre	J'ai illustré les règles de comportements attendus en classe données oralement par la maîtresse mais qui n'étaient pas respectées par mon élève. Afin qu'il puisse les apprendre et se les approprier, en ayant l'information de façon permanente sous les yeux. Les comportements attendus sont illustrés par des pictogrammes sur un panneau à côté de sa table, que je lui ai présenté une fois en individuel. Si nécessaire, je lui remets les pictos sur sa table, selon le comportement qui est attendu sur le moment, ou je les lui répète en les montrant.	Clarifier les attentes Rappeler	illustration pictogramme	élève	classe Individuel classe

<p>4H/ AM</p> <p>Il a tendance à interrompre la maitresse pour dire ce qui lui passe par la tête.</p>	<p>Il exprime ce qui lui passe par la tête sans tenir compte du contexte</p>	<p>Ne pas interrompre quelqu'un qui parle</p> <p>Lever la main Tenir compte du contexte</p>	<p>Je lui répète sur le moment de lever la main et d'attendre qu'on lui donne la parole.</p> <p>J'ai créé un pictogramme où il voit la maitresse qui parle devant la classe et lui qui est assis à sa place</p> <p>Lorsque nous nous trouvons dans ce cas de figure, j'enlève le pictogramme (lever la main) du panneau et je le pose sur la table, pour lui indiquer quel comportement est attendu de lui.</p>	<p>Rappeler</p> <p>Signaler un oubli</p>	<p>oral</p> <p>pictogramme</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>
<p>5 H/ ED</p> <p>Questions à toute la classe, sous forme de concours. Mon élève lève la main, avant même que la question soit posée, il n'a pas la réponse à la question, il souhaite que l'enseignante n'interroge que lui.</p>	<p>Tenir compte du tour de parole</p>	<p>J'interviens oralement pour lui expliquer les règles de cet exercice.</p>	<p>Clarifier les attentes</p> <p>Formuler l'implicite</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>	
<p>5H/ ED</p> <p>Mon élève a tendance à répondre ou parler sans lever la main.</p>	<p>Lever la main</p>	<p>Nous lui rappelons la règle dans ces cas-là.</p>	<p>Rappeler</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>	
<p>6H/ YL</p> <p>Il écoute mais ne réagit pas du tout. Dans les échanges, il lève la main mais, il est rarement dans le contexte.</p> <p>Si le prof pose une question, et qu'il a la réponse, il lève la main. Mais même si un autre élève y répond, lui n'en est pas conscient, il continue de lever la main même 5 minutes après, il continue de lever la main pour dire sa réponse !</p>	<p>Tenir compte du contexte</p> <p>Comprendre le tour de parole et le respecter</p> <p>Répondre à une question</p> <p>Répondre aux exigences</p>	<p>Nous avons élaboré un contrat en collaboration avec l'élève, les enseignants et les parents afin qu'il comprenne mieux les règles de vie et puisse les appliquer.</p> <p>Ce sont des supports contenant des pictogrammes et mots qui, une fois remplis, donnent accès à un renforçateur.</p>	<p>Clarifier les attentes</p> <p>Donner un renforçateur</p>	<p>contrat</p> <p>pictogramme</p> <p>renforçateur</p>	<p>élève</p>		

<p>8 H/ EU</p> <p>L'élève montre qu'il veut répondre, il sautille puis l'enseignant demandait à qqun d'autre.</p>	<p>Il veut toujours répondre.</p> <p>Mon intention est de lui expliquer que le prof ne peut pas toujours lui demander à lui. Son enseignant sait "qu'il sait"... mais ne peut pas l'interroger que lui</p>	<p>Comprendre le tour de parole</p>	<p>Mon élève a mimé la séquence et j'ai fait des photos puis on a fait une BD. Nous avons réalisé un scénario social en BD sur « Comic Life ».</p>	<p>Prendre du recul en rejouant la scène</p> <p>Réalisation d'un scénario social</p>	<p>jeu de rôles</p> <p>photos</p> <p>scénario social</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>
<p>11H/ ON</p> <p>L'élève répond lorsque l'enseignant n'attend pas qu'il le fasse :</p> <p>-L'enseignant pose une question rhétorique à laquelle il n'attend pas la réponse. Ex: "Mais qui ne ferait pas ça ?" Lui il veut répondre.</p> <p>- L'enseignant pose une question à tour de rôle dans la colonne</p> <p>- l'enseignant a interrogé un autre élève.</p>	<p>Il ne réalise pas le contexte.</p>	<p>Comprendre le tour de parole et le respecter</p> <p>Décoder quand je peux répondre</p>	<p>Mise à disposition de deux listes d'éléments qui aident à décoder les indices permettant de différencier les questions auxquels l'enseignant attend que je réponde de celles pour lesquelles il n'attend pas de réponses</p> <p>Exemples : L'enseignante ne peut pas toujours me donner la parole, tous les élèves ont le droit de répondre (chacun son tour).</p> <p>La question change parfois selon les réponses des élèves: « Je dois répondre toujours à la dernière question qui est posée ».</p>	<p>Aider à décoder les indices contextuels</p> <p>Clarifier les attentes</p>	<p>listes, aide-mémoire</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>

Demander de l'aide							
4H/ AI On a l'impression qu'il travaille mais [...], on peut voir une demi-heure plus tard, il n'a rien écrit sur sa feuille !	.	Lever la main demander à l'enseignant si je n'ai pas compris ce que je dois faire	Lorsque l'élève est perdu et semble "rêver", je l'incite à demander de l'aide pour avancer dans son travail.	Inciter	oral	élève	classe
5H/ OU Mon élève lorsqu'il n'a pas compris ce qu'il faut faire, soit, il ne fait rien, soit il "partait mal" et faisait tout faux. Il ne demande pas d'aide et n'accepte pas l'aide proposée.	Il n'acceptait plus mon aide alors qu'il en avait besoin	Accepter de l'aide Demander de l'aide	Création d'un scénario social présentant deux situations scolaires et expliquant comment se comporter dans les deux cas de figures suivants: - Si j'ai compris - Si je n'ai pas compris Rappel en cas de nécessité.	Mise en place d'un scénario social inciter rappeler	scénario social	élève	classe
11H/ ON Quand il a fini un exercice, il ne faisait rien pendant longtemps ou il demandait à l'enseignante ce qu'il devait faire alors que l'information était donnée (écrite au tableau ou autre). Des fois l'enseignante était en train d'expliquer la suite et il disait : "je dois faire quoi ?		Poser une question	Mise à disposition d'une liste de questions à se poser pour "analyser" la situation avant de lever la main pour poser une question.	Expliquer, aider à différencier les questions	aide-mémoire	élève	
Poser une question							
5H/ YN Un élève qui n'arrive pas à différer. Il intervient quand on ne lui donne pas la parole.		Lever la main Attendre qu'on nous interroge	J'ai fait un scénario social sous forme de textes qui explique ce qu'on attend de lui et les conséquences si le comportement n'est pas respecté. J'ai fait un premier jet du scénario que je lui ai proposé et on l'a retravaillé ensemble. Afin qu'il se l'approprie, il l'a	Expliquer Clarifier les attentes Clarifier les conséquences d'un non respect Rappeler	scénario social	élève	individuel

			illustré, il l'a retravaillé. Il a été mis dans son dossier personnel et il est repris lorsqu'il est nécessaire de le réactiver.				
9H/ OL Un élève n'attend pas d'avoir le contact visuel avec l'enseignant et s'adresse à l'enseignant alors qu'il est entrain de parler avec quelqu'un d'autre ou est occupé. Je lui ai expliqué la règle en leçon de français : Tu dois attendre d'avoir le contact visuel avant de parler. Il a appliqué cette règle en français mais ne l'a pas appliqué en maths et il m'a dit : " Je pensais que je devais faire cela français! ".		Attendre d'avoir le contact visuel avant de parler Généraliser l'habileté	Je lui ai expliqué qu'il est important d'avoir le contact visuel. Je lui ai alors rappelé la règle. Je lui ai fait un aide-mémoire visuel pour différencier les comportements attendus de manière spécifique à chaque branche et j'ai spécifié que "attendre d'avoir le contact visuel" est attendu dans toutes les branches scolaires mais aussi de manière plus large dans tous ses rapports.	Expliquer Rappeler Clarifier les attentes	aide-mémoire	élève	individuel
10-11H/ AR Certaines situations le dépassent comme aller au secrétariat, ou se présenter lors d'un stage. Il ne sait plus quoi dire, il panique. Il me demande de l'accompagner : " Je ne suis pas capable, je ne vais pas au secrétariat	Il ne savait pas à quel moment poser sa question à la secrétaire. Il ne savait pas décoder qui est prioritaire, est-ce les profs ou les élèves ?	Poser une question au secrétariat Savoir quand on peut prendre la parole Se présenter en stage et parler de son TSA	On a préparé et on a discuté ensemble de ce qu'il doit dire au secrétariat puis je l'ai accompagné mais c'est lui qui intervenait. En leçon individuelle, je l'ai aidé à se préparer pour se présenter lors de son stage de fleuriste.	Préparer accompagner Expliquer	oral	élève	individuel secrétariat
5H/ AH Un élève faisait tout le temps des allusions sexuelles (en 5H), en accompagnant cela de gestes.		Identifier quand mon comportement paraît bizarre aux yeux des autres	Cela a été vu en individuel en se posant les questions: "Qu'est-ce qui peut déranger les autres, est-ce qu'ils comprennent ce que je fais, est-ce qu'ils trouvent ça drôle, est-ce qu'ils me disent	Aider à se mettre dans la peau de l'autre	oral	élève	individuel

		d'arrêter?". Je lui ai fait deux pictogrammes, un avec un cheval (pas bizarre) et l'autre avec une licorne-limace (bizarre). Quand il avait un comportement inadéquat, je lui montrais l'image bizarre, quand il faisait une blague appropriée, il avait l'image pas bizarre.	Indiquer lorsque les autres peuvent le trouver bizarre	pictogramme		classe
9H/ EU Mon élève fait des mouvements avec ses bras (flapping) lorsqu'il est content Les autres l'imitent pour se moquer Eviter les moqueries	Eviter de faire des mouvements répétitifs avec mes bras	J'ai aidé l'élève à réfléchir et à trouver une alternative de geste plus approprié dans le contexte scolaire (serrer le poing sous la table en faisant un mouvement).	Signaler un comportement inadapté Aider à trouver des alternatives	oral	élève	individuel
11H/ ON Mon élève met ses doigts dans son nez, comme un petit enfant.	C'est un comportement qui se situe entre le tic et la stéréotypie, c'est une habitude qui est restée, je crois qu'il savait que c'était inadéquat mais c'était incontrôlable.	Ne pas se mettre les doigts dans le nez C'est quelque chose qui était travaillé aussi à la maison. Mise à disposition d'un pictogramme sur la table quand il était plus petit. Mais plus grand, ça devenait gênant ce pictogramme, alors je lui rappelais.	Signaler un comportement inadapté	pictogramme	élève	classe
Dans les moments de transitions, ne pas déranger les autres						
3H/ OU Il était pressé d'aller vite s'asseoir sur le tapis au fond, il poussait pour être le premier assis sur le tapis	Ne pas bousculer les autres Se déplacer tranquillement	Création d'un aide-mémoire pour expliquer comme se comporter dans la classe et dans le vestiaire	Expliquer une habileté	aide-mémoire	élève	
4H/ AM Pendant les temps libres, ou les explications orales, ou les moments de transition, il allait vers ses camarades, il prenait ce qui était sur leur bureau et le jetait par terre ou le cassait, il leur tirait les cheveux, il les serrait très fort au cou, il leur	Gérer le contact physique Ne pas serrer le cou Ne pas taper	Création d'un pictogramme qui montre le comportement à ne pas faire (serrer fort le cou, tirer les cheveux). J'ai mis des pictogrammes, pour rappeler les règles à respecter, en rappelant que certaines choses ne	Expliquer Donner un aide-	pictogramme cahier, aide mémoire et	élève	classe

<p>donnait des coups de pieds ou les frappait, il les bousculait.</p>		<p>se font pas. J'ai aussi mis des images des comportements alternatifs (serrer fort sa balle en tissus, aller dans sa tente, prendre sa gomme à sa place ou dessiner,...)</p> <p>Il a un cahier de comportement, que nous avons établi ensemble, en rouge nous avons écrit ce qu'il ne doit pas faire associé avec les pictogrammes et en bleu des alternatives également associé avec des pictogrammes. Je lui montre ce cahier en classe [...] la répétition est souvent orale, de manière instantanée en classe.</p> <p>Par la suite, le projet est que cela fasse partie de ses objectifs que nous utiliserons avec son jeu de motivation, où il peut avancer le pion pour gagner des privilèges s'il a le bon comportement.</p>	<p>mémoire</p> <p>Rappeler</p> <p>Donner un renforçateur</p>	<p>pictogrammes</p> <p>cahier</p> <p>oral</p> <p>jeu</p>		
<p>4H/ OU</p> <p>Il fait du bruit avec sa bouche en classe en regroupement il se met à rire et claque sa langue !</p>	<p>Ecouter celui qui parle</p> <p>Parler doucement</p> <p>Ne pas rire fort</p> <p>Ne pas faire de bruit avec sa bouche</p>	<p>Présentation d'un aide-mémoire présentant le comportement attendu en classe (document "en classe" avec pictogrammes pour expliquer le comportement attendu.</p> <p>Rappel en cas de nécessité.</p>	<p>Clarifier les attentes</p> <p>Rappeler</p>	<p>aide-mémoire</p> <p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>
<p>4H/ ED</p> <p>Il a tendance à bousculer tout le monde lorsqu'il va au bureau</p>	<p>Aller au bureau sans bousculer les autres</p>	<p>Nous avons construit un jeu, et il peut avancer un pion lorsqu'il va au bureau sans bousculer, et il a droit à un privilège s'il a bien</p>	<p>Donner un renforçateur</p>	<p>jeu et pion</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>

montrer sa fiche			avancé. Lorsque l'élève pousse tous les autres pour ne pas se retrouver derrière pour attendre dans la file vers le bureau de la maitresse, je leur explique que ce n'est pas par méchanceté mais que pour lui c'est très difficile de faire différemment, qu'il ressent le besoin de faire cela.	Encourager Expliquer l'intention	oral	pairs	
6H/ AR Lorsque l'enseignant ne commence pas la leçon tout de suite, il fait des bêtises, il "se croche" avec les autres, il tourne en rond, il regarde ce qu'il font, il prend qqch qui l'intéresse auprès des autres. Les autres se plaignaient en disant : "il nous embête il vient mettre son nez dans nos affaires !"	Lorsque l'enseignant ne commence pas la leçon tout de suite, il ne sait pas quoi faire.	Ne pas déranger les autres	Mode d'emploi pour aider l'enfant à se préparer, à entrer en classe et à attendre le début de la leçon.	Clarifier les attentes	mode d'emploi	élève	classe
6H/ OU Il chante en classe, il fait des bruits comme imiter le bruit de la voiture.		Travailler en silence Lever la main Se déplacer tranquillement.	Présentation d'un aide-mémoire intitulé Quand je rentre dans la classe, "je mets ma blouse d'écolier" qui contient des pictogrammes pour expliquer le comportement attendu. Rappel en cas de nécessité.	expliquer les habiletés attendues Rappeler les habiletés attendues	aide-mémoire oral	élève	individuel classe
8H/ AH Mon élève se levait, faisait des bruits en classe. On le récompensait lorsqu'il avait le comportement adapté. Parfois, il me disait : Est-ce que j'ai été gentil ?	Il ne comprend pas qu'il dérange les autres lorsqu'il fait du bruit.	Ne pas déranger Ne pas faire du bruits	Je clarifiais qu'il "était toujours gentil" mais que le problème est qu'il se lève et fait du bruit. Ce qui dérange c'est le fait d'être agité ! J'ai mis en place l'opération Rimus : A la place de se lever et	Signaler un comportement inadapté Mise en place d'une stratégie Donner une	oral	élève	classe

			faire du bruit, il pouvait gribouiller ou tripoter une balle en mousse. Cela a été discuté avec lui en individuel. Lorsqu'il avait réussi à respecter, il recevait un Rimus !	alternative Donner un renforçateur	renforçateur (un Rimus)		
11H/ ON Un élève court dans les couloirs en attendant l'enseignant, il chatouille les autres.	Ne pas courir Ne pas chatouiller les autres	J'ai écrit une liste indiquant ce qui est permis ou non, ce qu'on peut faire, que dire à un copain, etc., dans les couloirs.	Signaler les comportements adaptés/inadaptés	liste	élève	classe	
11H/ ON Lorsque les élèves font la file pour entrer en classe et dire bonjour à l'enseignant, il s'arrêtait pour raconter un truc au prof. Ce n'était pas inintéressant, mais les autres "poirotaient derrière".	Comment entrer en classe Dire Bonjour Aller directement à sa place	Aide-mémoire avec images expliquant les habiletés attendues et celles qu'il faut éviter.	Signaler les comportements adaptés/inadaptés Clarifier les attentes	aide-mémoire	élève	classe	
Indiquer une erreur à l'enseignant							
10-11/ ON L'élève dit à l'enseignant qui a fait une erreur au tableau : "Non mais vous avez fait faux ! Mais ça ne serait pas plutôt ? »	Eviter le "Vous avez fait une erreur".	Mise à disposition de deux listes de questions : à éviter / à préférer pour signaler une erreur.	Signaler une erreur et donner une alternative	aide-mémoire	élève	classe	
Garder son rôle d'élève, respecter les règles							
4H/ AA Il a de la difficulté à rester en place et à écouter l'enseignante. Il marche en classe, il a tendance à courir.	Il a de la peine à respecter les règles de vie de la classe Respecter les règles de vie de la classe Ecouter la maîtresse Ne pas taper les camarades Ne pas se déplacer en courant	Je rappelle les règles de vie de la classe quand cela est nécessaire. J'ai mis en place un système de "récompense". Donc, on a mis un système de récompense. Chaque semaine, il y a une feuille, lu-m-me-je-ve et puis après chaque deux leçons, on lui met un jeton vert s'il a bien écouté la maîtresse, s'il s'est déplacé en marchant, s'il n'a pas poussé un copain et puis au bout de trois jetons verts, il a une	Rappeler Mise à disposition d'un système de récompenses donner un renforçateur	oral tableau à jetons renforçateur (activité-	élève	classe	

			activité cadeau qu'il a choisie au préalable ave moi. Donc, il m'a dit quand j'aurai trois points j'aimerais faire ça et on l'a dessiné.		cadeau)		
11H/ ON		Rester à <i>sa place d'élève</i>	Mise à disposition d'un "Aide-mémoire".	Clarifier les attentes	aide-mémoire	élève	classe
	Il faisait des remarques aux élèves parce qu'il y a trop de bruits pour lui, plutôt que de laisser l'enseignant le dire.	Ne pas se prendre pour l'autorité. Se mêler de mes affaires.					
11H/ ON		Faire son travail d'élève :	J'ai mis à disposition un tableau rappelant les éléments pour accomplir son travail d'élève avec la possibilité d'inscrire les points positifs et les points à améliorer pour la leçon suivante. Ce sont des objectifs cherchés ensemble avec lui et ses enseignantes.	Clarifier les attentes	tableau	élève	Individuel
	Un élève en 11ème va partir au lycée l'année prochaine.	- lever la main correctement - attendre qu'on me donne la parole. - écouter et répondre à la consigne. - montrer que j'écoute. - rester dans le sujet. - écoute les consignes orales. - essayer de démasquer l'implicite !	Je restais au fond, je n'intervenais pas, je prenais des notes. Lui faisait un feed-back. Le but est de lui apprendre à me rapporter, me raconter comment ça se passera au lycée. Je regarde les objectifs et on faisait. Mise à disposition d'un tableau rappelant les éléments pour rester à sa place avec la possibilité d'inscrire les points positifs et les points à améliorer pour la leçon suivante. Objectifs réfléchis avec lui. J'observais mais n'intervenais	Clarifier les objectifs Observer	notes/observations		classe
				Mise à disposition d'une grille d'évaluation	grille d'évaluation		

		pas. Qu'il puisse au lycée me rapporter comment se passe les leçons, ne remarquait pas si son comportement était adéquat ou pas. J'ai mis un tableau pour préparer au lycée. J'observais, on en discutait.		oral		
11H/ ON Il a pris beaucoup de temps pour apprendre les prénoms de ses camarades.	Apprendre les prénoms des élèves de la classe.	Régulièrement, je lui demandais s'il se souvenait du prénom de tel copain. Je lui répétais aussi souvent les prénoms.		oral	élève	
Faire preuve de participation/participer						
7-8 H/ ON Il a reçu un carnet en anglais dans lequel c'était mis qu'il ne participait pas bien. Il n'avait jamais réalisé qu'on lui demandait de participer. Il ne pensait pas que la participation était évaluée On a travaillé ça en français et en maths et il a transféré en anglais (il le faisait spontanément en français et en maths). Je lui ai expliqué les attentes en français et en maths, il le faisait spontanément..	Montrer que j'écoute Lever la main	Tableau pour évaluer le niveau de participation selon 5 critères avec pictogrammes. J'évaluais avec lui, on se donnait un objectif <i>je montre que j'écoute en me tenant bien assis</i> . Il évalue sa participation avec l'aide du SPS après ses heures de présence, à l'aide du tableau et du scénario s'y rapportant. Mise à disposition d'une liste d'habiletés pour montrer qu'on écoute : Me tenir bien assis ;regarder l'enseignant/ le copain, répondre aux consignes.	Clarifier les attentes Evaluer Expliquer l'implicite	Oral Tableau d'évaluation Liste, aide-mémoire	élève	

Aborder une évaluation							
7-8H/ ON		Réfléchir dans sa tête	Discussion avec l'élève puis mise en place d'une liste de comportement à adopter avant, pendant et après le test.	Expliquer et donner un aide-mémoire	aide-mémoire	élève	individuel
Il parle pendant les tests, quand il stressait il réfléchissait à voix haute, il se parlait à lui-même, donc ça dérangeait parce que ça faisait du bruit et en plus, ça donnait un peu des réponses !		Ne pas parler à haute-voix	Il s'agit d'une sorte d'aide-mémoire, rappelant, notamment qu'il faut réfléchir "dans sa tête ».	Rappel			classe
8 H/ YN		Prendre le temps de lire seul les consignes	Afin de l'inciter à lire seul les consignes et tenter de comprendre Un logo " pause" est déposé sur sa table les premières 5 minutes, il ne peut pas questionner l'adulte durant ce temps. Une fois le logo repris par l'enseignante, l'élève sait qu'il peut alors solliciter l'adulte pour obtenir une réponse à sa question.	Inciter	carte avec pictogramme	élève	classe
Lorsqu'il reçoit sa feuille, il lève systématiquement la main pour poser une question, avant même de prendre connaissance de l'évaluation.		Face à une évaluation, il est tout stressé et tendu. Devant les évaluations, son taux d'angoisse est élevé. Il regarde ou je suis, cherche mon regard !		Indiquer un temps de réflexion			
11 H/ ON		Comprendre la notion "tricher"	Réalisation d'une liste de ce que signifie tricher. Clarifier et dire ce qui peut arriver lorsque l'on triche	Formuler l'implicite	liste, aide-mémoire	élève	
Il regardait sur le voisin, lorsqu'il n'avait pas compris les consignes.		Mais il n'avait pas compris que si on fait cela dans une évaluation, c'est tricher !					
11 H/ ON		Comprendre la notion "se relire"	Mise à disposition d'un aide-mémoire qui clarifie quelle est l'intention de l'enseignant (lui donner une chance de s'améliorer). Ce document contient aussi une liste de ce que cela peut vouloir et ce qu'il est "censé" faire (ex: rechercher une erreur vue par l'enseignant).	Formuler l'implicite	liste, aide-mémoire	élève	
Parfois l'enseignant pointe son doigt sur sa feuille en fin d'évaluation et demande à l'élève de "se relire" pour lui indiquer une faute, il ne comprend pas l'intention							

Tableau de recensement 4
Entraînement aux habiletés sociales *pour jouer en groupe*

Annexe 7

Comportement observé	Interprétation	Habilité enseignée	Intervention	Type d'intervention Programmée Instantanée	Outils/Oral	Destinataire	Contexte
Jouer							
<p>1-2H/ AA/</p> <p>Mon élève fait des jeux répétitifs dans un coin. Il reste avec ses stéréotypes.</p>		<p>Jouer avec les autres</p> <p>Eviter les jeux répétitifs seuls dans son coin</p>	<p>Je fais un atelier. Je prends un jeu de plateau, il y a mon élève plus deux ou trois élèves qui viennent et on fait un jeu de plateau. Et puis chacun son tour, ils font le jeu. Je participe, je suis là à côté.</p> <p>Je l'incite avec le Time-timer, je lui dis "Maintenant tu viens, je te mets 20 min, tu joues avec nous et puis quand c'est fini, tu peux retourner dans ton jeu".</p> <p>Après, l'objectif serait aussi qu'il soit d'accord de venir jouer parce que parfois, il a envie de faire ses petits jeux répétitifs dans son coin.</p>	<p>Susciter l'interaction</p> <p>Jouer avec</p> <p>inciter</p>	<p>jeu de plateau</p> <p>présence</p> <p>time-timer</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>
<p>1H/ AL/</p> <p>Grosses difficultés à jouer avec les autres : les interactions en général étaient difficiles. D'une part, il</p>	<p>Il aimait aller vers les autres, ne restait pas seul dans son coin, cherchait plutôt le contact mais très maladroitement et</p>	<p>Jouer avec un copain</p>	<p>D'abord sous mon incitation puis dans un deuxième temps, il me le demandait ou même les autres copains demandaient à venir jouer avec lui. Lors de ces situations de jeu, je faisais la</p>	<p>Faire le médiation</p> <p>Susciter</p>	<p>Oral</p>	<p>élève</p> <p>pairs</p>	<p>cours de récréation</p>

parlait très peu (juste quelques mots) [...] Il courait vers les autres enfants, cassait leur constructions, leurs jeux, les tapait.	inadéquatement.		médiation, j'expliquais à mon élève comment proposer, dire ou expliquer ses envies, ses besoins et régulais les tensions et malentendus en expliquant, proposant des solutions pour essayer de les régler. L'objectif du PPI était qu'il invite au moins une fois par semaine un copain à partager une petite activité avec lui	l'interaction Expliquer Réguler	PPI		
3-4 H/ AA Mon élève aimerait partager un jeu avec un garçon, il s'approche de lui et l'imite.	L'élève s'y prend mal pour entrer en contact avec un camarade.	Ne pas imiter	J'interviens sur le moment, je le coache.	Prendre le rôle de médiateur : Aider à entrer en contact	présence oral	élève	
3H/ EN Cet élève avait tendance à rester seul à sa table pendant la pause ou seul dans la cour.		Jouer avec ses pairs	Organisation d'un tournus dans la classe pour jouer avec lui. J'ai fait une liste avec les élèves qui avaient envie de jouer avec lui.	Susciter les interactions	liste d'élèves, tournus	élève pairs	classe
4H/ ON/ A la récré, il est seul, il tourne et se promène dans la cour de la récréation.		Jouer à la récréation	Je l'incitais à jouer avec les autres. Des enfants jouaient et je leur ai suggéré de le prendre avec pour jouer à la tape.	Susciter l'interaction	oral présence	élève pairs	cour de récréation
4-5H/ AR/ En récré, mon élève a des conflits avec les copains. Il fait "le clown", il baisse ses culottes, saute sur une « pomme pot ».		Entrer en contact avec les autres par le jeu	Je l'accompagne lors de diverses activités, de jeux et lors des récréations. Surveillance de la récréation, une fois par semaine durant laquelle, j'ai joué avec un petit groupe de la classe en spontané, et j'ai donné des règles précises pour un jeu simple, je joue avec et/ou je coachais le jeu.	Inciter à jouer Susciter les interactions Coacher clarifier les règles	présence oral	élève pairs	cour de récréation

<p>5H/ ED/</p> <p>Souvent quand mon élève ne comprend pas tout de suite un jeu (math par ex) il s'emporte souvent car selon lui ce sont les autres qui ont tort.</p>	<p>Mon élève TSA jouerait facilement tout seul sans prendre en compte qu'il fait partie d'une équipe.</p>		<p>J'interviens alors pour expliquer aux élèves que l'élève a besoin que l'on adapte les difficultés. Je dois parfois adapter les règles ou la façon de jouer pour que l'échange soit possible.</p>	<p>Faire la médiation adapter les règles</p>	<p>oral</p>	<p>pairs</p>	<p>classe (math)</p>
<p>5 H/ AA/</p> <p>Un enfant est très effacé. Pendant les grandes récréations.</p>	<p>Je l'incite toujours car sinon, il ne ferait rien, j'aimerais arriver à ce que ce soit lui qui propose aux autres. Ca n'est pas encore arrivé. Je sais qu'il a envie d'être avec les autres et il ne sait pas comment faire pour aller vers les autres</p>	<p>Etre intégré dans un groupe Demander à un ami de jouer</p>	<p>J'essaie de discuter avec mon élève comment il pourrait rentrer en contact avec les autres Juste avant la récré, je demande qui est-ce qui jouerait aujourd'hui avec lui. Et puis je prend les enfants qui lèvent la main et je dit que le but c'est qu'il ne soit pas tout seul dans son coin Elle leur explique : "Si vous faites un jeu, vous lui expliquez bien les règles". Parfois je vais en récré, pour voir comment ca se passe. Des fois je lui demande un retour pour savoir comment ca s'est passé. Je n'interviens pas dans leurs jeux; pas pour le moment, mais après, je discute en individuel, un peu quand je peux de comment ca s'est passé</p>	<p>Susciter Donner des stratégies Favoriser l'environnement, Médiation Susciter l'interaction Donner des explication aux autres sur comment être avec lui à la récré Observer la récréation Faire un bilan avec l'enfant</p>	<p>oral</p>	<p>élève pairs pairs pairs</p>	<p>cours de récréation</p>

<p>5 H/ AA/</p> <p>Pendant les petites récréés : Il reste tout seul dans son coin ou debout ou assis à sa place à jouer avec son crayon ou à rien faire.</p>	<p>Demander à un ami de jouer</p>	<p>Je demande à mon élève de choisir un jeu dans le coin lecture et de proposer à un camarade de jouer avec lui. Cette intervention a été préparée en individuel</p> <p>Les maitresses veillent à ce que ces moments se passent bien pendant l'absence de l'enseignante.</p> <p>Je l'incite toujours. Quand je l'y incite, il y va, il le fait.</p>	<p>Susciter l'interaction</p> <p>inciter</p>	<p>jeu</p>	<p>élève</p> <p>pairs</p>	<p>classe</p>	
<p>5 H/ Enseignante AR/</p> <p>Il est seul dans les petites récréés, il reste à sa place et dessine.</p>	<p>Entrer en contact les autres par le jeu</p>	<p>J'ai introduit un jeu, le "morpion", j'ai joué avec lui puis j'ai cédé ma place aux copains.</p> <p>J'ai fourni un plan (une grille) pour l'encourager à jouer avec ses camarades, une fois pas semaine, durant les récréations.</p>	<p>Susciter l'interaction</p> <p>encourager</p>	<p>Jeu</p> <p>Plan/grille</p>	<p>élève</p> <p>pairs</p>	<p>classe</p>	
<p>4H/ YL/</p> <p>Il dit des mots pas gentils, il croit qu'il est drôle, il veut amuser la galerie mais ce n'est pas adéquat. Ça fait des histoires, ça enflamme des élèves [...]. Il dit des vilains mots mais il ne sait pas ce qu'est une injure ou un vilain mot.</p>	<p>Quand il y a des histoires avec les copains, il a l'impression qu'on se moque de lui, il n'a pas conscience de ce qu'il a fait avant. Il n'a pas conscience de l'effet de ses paroles sur les autres.</p>	<p>Communiquer sans agressivité</p> <p>Connaître et respecter les règles de vie</p> <p>Ne pas dire des gros mots</p>	<p>Nous avons élaboré un contrat en collaboration avec l'élève, les enseignants et les parents afin qu'il comprenne mieux les règles de vie et puisse les appliquer.</p> <p>J'ai répertorié avec lui tous les vilains mots. On a regardé ce que chacun veut dire et on a mis des images</p> <p>Parfois je suis là quand il y a un souci, ou la maitresse me raconte ce qui s'est passé.</p> <p>On reprend le cahier lorsqu'il y a</p>	<p>Clarifier les attentes</p> <p>Identifier et répertorier les gros mots</p> <p>S'informer de ce qui s'est passé</p> <p>Analyser des</p>	<p>Contrat</p> <p>Liste des vilains mots et images</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>

			<p>eu un problème, on ré-analyse les situations si soucis.</p> <p>Je travaille régulièrement en individuel avec cet élève en reprenant des situations vécues où il tente de mettre des mots sur ce qui se passe en lui tout en essayant de comprendre l'émotion de l'autre.</p> <p>Un important travail est fait depuis plus d'une année avec l'ensemble de la classe qui présente beaucoup de difficultés de comportement et de respect des règles de manière générale.</p>	<p>situations problématiques</p> <p>Aider à exprimer ses émotions et celles des autres</p> <p>Amener une réflexion autour du respect et des règles</p>	cahier	<p>élève</p> <p>pairs</p>	classe
<p>6 H/ YL Ce n'est pas spontané pour entrer en contact. Il ne comprend pas l'humour, il a des stéréotypes, il ne va pas vers les autres. Quand les autres viennent lui parler, il ne répond pas. En général, il part.</p>	Un élève est mal à l'aise pour répondre et aborder ses camarades ?	Répondre à une sollicitation	<p>Nous avons utilisé "l'école Playmobil" et créé des situations courantes pour qu'il intègre mieux comment interagir avec ses pairs.</p> <p>Je reprends avec l'élève sur le moment une situation non comprise ou difficile, en lui rappelant les scènes jouées.</p>	<p>Expliquer Faire des jeux de rôles</p> <p>Rappel</p>	<p>jeux de rôles avec des Playmobil</p> <p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p> <p>classe</p>
<p>6 H/ OL/ Mon élève reste à l'écart et entre très peu en interactions avec les autres.</p>		Demander à un ami pour jouer avec moi	<p>J'ai écrit pour lui un scénario social "comment demander à un ami si il veut jouer avec moi?".</p> <p>Ce scénario a été introduit en rituel en demi-classe avant les jeux de maths.</p>	<p>Expliquer</p> <p>Ecrire un social</p> <p>Mettre en place un rituel</p>	<p>scénario social</p> <p>rituel</p>	élève	classe

<p>5-6 H/ OL</p> <p>Un élève reste à l'écart des autres, il est assis mais tourne le dos aux autres. Il ne bouge pas pendant toute la grande récréation.</p>	<p>Jouer à la récré</p>	<p>Deux fois par semaine, je l'accompagne en récré et je joue avec lui avec un jeu d'extérieur. J'invite d'autres enfants à jouer avec nous.</p> <p>Ce jeu est mis à disposition pour que quand je suis absente, les enfants de la classe soient avertis que ce jeu est réservé aux enfants qui souhaitent jouer avec l'enfant.</p>	<p>Jouer</p> <p>Susciter l'interaction</p> <p>Favoriser l'environnement social</p>	<p>Jeu présence</p>	<p>élève</p> <p>pairs</p>	<p>cour de récréation</p>	
<p>7H/ EU/ 2016-2017</p> <p>Chaque fois, il y avait des problèmes à la récré, il se sentait attaqué et il était énervé.</p>	<p>Gérer des conflits</p>	<p>J'ai utilisé un petit schéma de résolution de problème qui permettait de structurer son récit et de garder une trace.</p>	<p>Analyser</p>	<p>schéma de résolution de problèmes</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>	
<p>7 H/ AI/</p> <p>A la récré il joue à la "tape avec les autres</p> <p>Les copains n'arrête pas de se plaindre de lui : "Marc m'a poussé...!" Lui disait "C n'est pas vrai" !</p> <p>Ils s'en sont venus à se pousser et à s'insulter.</p> <p>Le conseil de classe s'est transformé en procès de l'élève qui était accusé par l'ensemble d'être un menteur, lui s'énervait.</p>	<p>Il pensait avoir compris les règles, les copains pensaient qu'il avait compris les règles et tout le monde jouait ensemble, mais il y avait régulièrement depuis des semaines, et des semaines des petits accrochages pendant le jeu.</p> <p>Il avait observé des garçons se pousser fort et il pensait que c'était les règles du jeu. Il poussait fort et allait surtout vers des filles.</p> <p>Au fait, il n'avait pas bien compris les règles.</p>	<p>Jouer à s'attraper</p>	<p>J'ai été observer la récréation sans intervenir</p> <p>Les choses ont été discutées en conseil de classe en ma présence</p> <p>On a mimé la scène</p> <p>Cela a permis de comprendre que lui voyait des gens "pousser" fort (des fois des garçons se poussaient pour s'embêter et les deux étaient d'accord) mais lui, il pensait que ça faisait partie des règles du jeu. Il les imitait et poussait fort des filles !</p>	<p>Observer les interactions et les "traduire"</p> <p>Susciter une discussion</p> <p>Mettre en scène</p> <p>Démêler un malentendu</p>	<p>mimes et jeux de rôle</p>	<p>élève</p> <p>pairs</p>	<p>cour de récréation</p> <p>conseil de classe</p>

<p>8 H/ OU Il va vers les enfants et les touche pour entrer en contact, ceux-ci prennent du recul.</p>	<p>Ne pas toucher pour entrer en contact</p> <p>Me mettre en face pour attirer son attention.</p>	<p>J'ai écrit un scénario social "Si je veux raconter quelque chose à un camarade ou jouer avec lui" Ce scénario a été présenté en individuel et est repris avec l'élève en cas de nécessité.</p>	<p>Ecrire un scénario</p> <p>Rappeler</p>	<p>scénario social</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p> <p>classe</p>
<p>8 H/ OU Il reste seul pendant les pauses, ne va pas vers ses camarades ou va discuter avec les enseignants.</p>	<p>Interpeller et parler avec un camarade</p> <p>Collaborer écouter et tenir compte de l'avis de l'autre.</p>	<p>Création d'un scénario social "avoir des bons contacts avec mes camarades "qui a été présenté en individuel et repris avec l'élève ou simple rappel en cas de nécessité.</p>	<p>Ecrire un scénario</p> <p>Rôle de médiateur</p> <p>Susciter l'interaction</p> <p>Rappeler</p>	<p>scénario social</p>		<p>classe</p>
<p>9H/ EU Les copains disaient : " Il fait des bruits, il dérange tout le temps.. il est énervant parce que.... " Il y avait aussi beaucoup de tensions entre les autres enfants.</p>	<p>Répondre quand on me dit que je dérange</p>	<p>L'enseignante et moi avons mis en place le conseil de classe pendant la formation générale, j'ai fait une "boîte à soucis" et pendant la semaine, les élèves pouvaient y déposer un billet. J'expliquais aussi certains comportements de mon élève liés à son TSA au sein du conseil de classe. En individuel, je reprenais les situations avec lui et le conseillais sur la manière dont il pourrait répondre quand on lui dit ceci ou cela.</p>	<p>Mise en place d'un espace de parole</p> <p>Conseiller</p> <p>Expliquer le TSA</p>	<p>boîte à soucis</p> <p>billets</p>	<p>classe</p> <p>pairs</p> <p>élève</p>	<p>conseil de classe</p> <p>individuel</p>
<p>9H/ OL Un élève subit de la violence physique. Régulièrement trois garçons l'embêtent. Une élève voit la scène et dénonce les harceleurs.</p>		<p>Cette situation a été gérée par la direction. J'ai tout de même fait une intervention sur "les relations sans violence à l'école" à partir d'une bande dessinée.</p>	<p>Susciter une réflexion</p>	<p>bande dessinée</p>	<p>pairs</p>	<p>classe</p>

<p>11H/ EN Il avait peu de liens spontanés [...] Dans un travail de groupe, il ne fait rien, si il n'est pas coaché il n'intervient pas, il attend qu'on lui dise ce qui il doit faire.</p>	<p>interpeller des camarades</p>		<p>J'ai introduit une procédure en individuel et sur le moment. J'ai coaché l'élève en individuel en lui donnant un mode d'emploi. Je le coache dans le contexte pour rappeler.</p>	<p>Donner une procédure Rappeler</p>	<p>aide-mémoire présence oral</p>	<p>élève</p>	
Participer à un jeu à la gym							
<p>4H/ YL Il se jette par terre ne comprend pas les consignes, il est excité, il est content se jette dans les murs en toile.</p>	<p>Il n'arrive pas à répondre aux attentes, il est "sur-stimulé"</p>	<p>Participer aux jeux</p>	<p>Un accompagnement soutenu est fait lors des leçons de gymnastique. Avant chaque jeu d'équipe, je lui reformule les consignes en lui expliquant précisément le but du jeu et son rôle dans celui-ci. Nous avons également discuté avec le groupe classe à plusieurs reprises, sans la présence de mon élève, afin de les encourager à lui rappeler les règles du jeu et la place qu'il doit occuper.</p>	<p>Reformuler les règles Susciter des élèves-coach Rappeler les règles</p>	<p>oral</p>	<p>élève pairs</p>	<p>gymnastique</p>
<p>5H/ AH Dès qu'il n'était plus en classe, mais dans un espace ouvert comme en course d'école, à la bibliothèque, il s'excite. Il court dans les sens.</p>		<p>Ecouter les consignes Etre fair-play Respecter les règles du jeu</p>	<p>Un élève avait un tableau de comportement pour la gym en particulier avec cinq objectifs à atteindre. Chaque fois que l'un ou l'autre comportement était acceptable, l'élève avait un smiley dans son tableau. Quand il atteignait le bout de la ligne, il avait un privilège). Il n'y avait jamais de remise à niveau, donc il atteignait forcément un objectif ou l'autre à un moment donné.</p>	<p>Clarifier les attentes Signaler une réussite Donner un renforçateur</p>	<p>tableau smiley</p>	<p>élève</p>	<p>gymnastique</p>

Gérer la compétition et le fait de perdre							
<p>5 H/ AI</p> <p>Il y avait régulièrement des problèmes dans les vestiaires à la gym.</p> <p>A la leçon de gym, il commence le jeu et il perd, il se fâche, la colère monte très vite, il boude et les autres "pètent un câble".</p> <p>Il dit: "Oui, oui, j'ai compris les règles du jeux mais n'a pas compris et selon lui, il n'a pas perdu.</p>	<p>Il ne supporte pas de perdre et se sent victime d'injustice.</p>	<p>Savoir perdre</p>	<p>Je demande à l'enseignante de gym de me contacter lorsqu'il y a des soucis.</p> <p>Je lui donne deux trois pistes: Je lui ai dit que quand l'élève dit "Oui, oui, j'ai compris !" Tu peux essayer de lui demander de reformuler la consigne ! Parce que souvent il dit : "Oui, oui, j'ai compris mais au fait il y a des petites subtilités qu'il n'a pas toujours comprises !"</p> <p>J'ai proposé qu'on le fasse quitter la gym 5 min avant pour qu'il puisse se changer dans les vestiaires tout seul et après rentrer à la maison.</p> <p>J'ai expliqué à la classe que les émotions pour cet élève sont ressenties dix fois plus fortement.</p> <p>Je leur ai dit : "Essayez de le voir comme une force plutôt que de vous dire : "Oh non il est de nouveau entrain de bouder.. !</p> <p>« Il ne le fait pas contre vous c'est vraiment la solution qu'il a trouvé ! « et puis après je leur ai expliqué que si ils avaient envie de l'aider. Ils pouvaient juste aller, l'aider à valider ses émotions à lui... l'aider à faire ce petit bout de chemin.</p>	<p>Conseiller, rôle de médiateur</p> <p>Conseiller Aménager l'environnement</p> <p>Expliquer le TSA</p> <p>Médiateur</p> <p>Médiation, démêler un malentendu,</p> <p>Conseiller les pairs, leur donner des pistes pour interagir avec lui et encourager l'entraide</p> <p>Clarifier l'intention</p>	<p>oral</p>	<p>Enseignant</p> <p>élève</p> <p>pairs</p>	<p>par téléphone</p> <p>classe</p>

<p>5H/ AI</p> <p>L'élève se renferme quand il perd à la gym. Ca n'allait pas du tout. Il piquait des grandes colères ! Régulièrement des disputes, voir des conflits avec agressions physiques parfois, suite à des périodes de gym. Certains jeux sont mal compris par l'élève atteint d'un TSA et il ne respecte pas les règles aux yeux des copains alors que lui a le sentiment de les respecter.</p>	<p>Il vivait des immenses injustices.</p>	<p>Accepter de perdre</p>	<p>Je suis venue à la gym pour lui donner deux trois pistes sur ce qu'il peut faire</p> <p>Je l'incite à parler de ses émotions quand un jeu est perdu à la gym.</p>	<p>Donner une valise de solutions</p> <p>Aider à exprimer ses émotions</p>		<p>élève</p>	<p>Gymnastique</p>
<p>5H/ ED</p> <p>Un de mes élèves a beaucoup de peine quand il s'agit de compétition. Que ce soit cumuler des points grâce à des réponses justes obtenues au fil de la semaine ou que ce soit lors d'un jeu isolé. Il se met à parler fort, à être agité physiquement, il peut parfois être violent avec ses camarades mais cela reste rare, il tire ses cheveux, devient rouge, il peut aller jusqu'à pleurer car c'est insoutenable pour lui, il s'isole [...] l'an dernier il est parti du collège pour rentrer chez lui.</p>	<p>S'il perd, la frustration monte directement en lui et cette émotion est difficile à gérer pour lui. Il la vit comme une injustice.</p>	<p>Accepter de perdre</p>	<p>Apprendre à gérer cette émotion et ce qu'il a le droit de faire si elle devient trop envahissante est inscrit dans son PPI.</p> <p>Grâce à l'échelle de la colère, à une grille de ce qu'il peut ou ne peut pas faire dans ces moments là et grâce à deux cartes personnalisées lui permettant de demander de sortir dans les vestiaires ou travailler de manière isolée.</p>	<p>Explication valise de solutions</p> <p>Donner un outil de communication</p>	<p>échelle de la colère</p> <p>grilles</p> <p>cartes</p>	<p>élève</p>	

Coopérer ou collaborer							
<p>2-3H/ DN</p> <p>Il ne sait pas quand c'est son tour, il se trompe. Il lance les dés fort. Les autres disent qu'il triche. Lui, répond fort.</p>	<p>Il ne comprend pas les consignes de base, il transgresse les règles mais pas de manière volontaire.</p>	<p>Procéder tour à tour Comprendre l'humour Perdre Coopérer</p>	<p>Je fais la médiation : Je joue avec un petit groupe d'élèves.</p> <p>Concernant les habiletés : Il s'agit principalement de rappels.</p>	<p>Accompagner</p> <p>Rappeler</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>
<p>5-6 H/ EU</p> <p>Lorsque les autres ne respectent pas une règle du jeu ça finit en crise, il se met en retrait ou explique aux autres qu'il font faux et ça énerve les copains qui n'acceptent pas !</p>		<p>Coopérer</p> <p>Partager</p> <p>Procéder tour à tour</p>	<p>Les points comme coopérer, perdre, partager, procéder tour à tour sont travaillés dans le cadre du travail en atelier. J'accompagne l'élève et verbalise les consignes de la tâche, ainsi que les règles tacites du groupe sur le moment.</p>	<p>Formuler l'implicite</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>
<p>5 H/ OL</p> <p>Il reste seul dans son coin et n'interagit pas avec les autres</p>			<p>Pendant une année, je prends la demi-classe pour faire des activités de coopération en math. Le but est que mon élève collabore. Je veille au choix du groupe, je l'incite à collaborer et lui donne quelques pistes. Je veille à ce qu'elle ait un rôle au sein du groupe.</p>	<p>Favoriser le groupe</p> <p>Inciter à collaborer</p>	<p>activités</p>	<p>élève</p>	<p>Classe (math)</p>
<p>7-8H/ ON</p> <p>Lors des travaux de groupe qui demandent de la collaboration, Soit les autres sont super choux et le prennent avec et lui demandent son avis, soit c'était chacun dans leur coin.</p>	<p>Il est important de le soutenir dans cette double tâche (scolaire et relationnelle).</p>	<p>Travailler avec des camarades sur un sujet donné</p> <p>Travailler avec et ne pas juste être à côté</p>	<p>À quinzaine, il effectue un travail de groupe (FR, GEO, HIS, etc.) avec l'aide du SPS. Le SPS l'aide à le remplir et ils l'évaluent en fin de tâche. On définit un petit objectif (ex : demander l'avis/ vérifier l'accord de 2 élèves).</p> <p>Dans des activités en petits groupes de 2-4 élèves par exemple lors des problèmes de maths, je fais le médiateur entre lui et les autres élèves.</p>	<p>Clarifier les attentes</p> <p>Accompagner</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>

<p>7H/ OU Lorsque on fait des activités de collaboration, il travaille seul sans tenir compte des autres.</p>		<p>Procéder tour à tour Ecouter les autres</p>	<p>Ce scénario appelé « Quand je fais une activité en groupe... » a été présenté en individuel et a été repris en cas de nécessité avec l'élève.</p>	<p>Explication d'une habileté Rappel</p>	<p>scénario social</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>
<p>8H/ EU Quand il fait un jeu de collaboration, il ne prend pas sa place, il laisse les autres faire.</p>		<p>Coopérer</p>	<p>Médiation de l'enseignant de SPS dans le groupe de travail. Je vais l'inciter à jouer dans le groupe</p>	<p>Susciter l'interaction Accompagner</p>	<p>présence</p>	<p>élève pairs</p>	<p>classe</p>
<p>9 H/ OL Un élève a de la peine à collaborer en SDN. Les enfants doivent émettre une hypothèse et confronter leurs idées, il inscrit son avis sur le rapport à faire en commun sans demander aux autres, garde le matériel sur sa table sans le partager, travaille seul et parfois "se sert" des affaires des autres, comme prendre la feuille d'un copain pour recopier sans demander.</p>	<p>Demander l'avis de l'autre Tenir compte de l'avis de l'autre Procéder tour à tour Partager les matériels, ne pas tout garder sur ma table</p>	<p>En SDN, tableau avec pictogrammes servant à évaluer, l'enseignante met une note. Les enfants du groupe remplissent avec l'enseignante le tableau d'évaluation.</p>	<p>Exercer les habiletés Evaluer Donner un feedback</p>	<p>pictogramme</p>	<p>élève pairs</p>	<p>classe (SDN)</p>	
<p>11H/ EN Il avait peu de liens spontanés [...] Dans un travail de groupe, il ne fait rien, si il n'est pas coaché il n'intervient pas, il attend qu'on lui dise ce qui il doit faire.</p>	<p>interpeller des camarades</p>	<p>J'ai introduit une procédure en individuel et sur le moment. J'ai coaché l'élève en individuel en lui donnant un mode d'emploi : Je le coache dans le contexte pour rappeler.</p>	<p>Donner une procédure Rappeler</p>	<p>aide-mémoire oral</p>	<p>élève</p>	<p>individuel labo de sciences</p>	

Tableau de recensement 5
Entraînement aux habiletés conversationnelles

Annexe 8

Comportement observé	Interprétation	Habilité enseignée	Intervention	Type d'intervention Programmée Instantanée	Outils/Oral	Destinataire	Contexte
Ne pas tout dire à haute-voix							
<p>5 H/ ED</p> <p>Mon élève vient de dire "c'est nul, pis lui il a rien compris", il a même pas fini".</p>		<p>Ne pas dire tout ce qu'on pense à voix haute</p> <p>Mes paroles peuvent blesser</p> <p>Comprendre l'autre</p>	<p>J'interviens oralement pour expliquer à mon élève que ce qu'il pense là maintenant tout de suite il doit le garder dans sa tête, tout ne peut pas être exprimé à haute voix.</p> <p>J'explique alors pourquoi ces propos énoncés peuvent blesser et tente de lui expliquer la situation en le plaçant dans le rôle de l'élève qui est visé</p>	<p>Expliquer</p> <p>Expliquer comment l'autre reçoit ses paroles</p> <p>Placer dans le rôle du pair</p>	oral	élève	classe
Gérer le ton et le volume de la voix							
<p>4-5 H/ AI</p> <p>Dans une activité de lecture faite avec l'ensemble de la classe dans laquelle il faut respecter la ponctuation Quand il lisait, il n'y avait aucun point, aucune virgule rien du tout.</p>	<p>Comme l'enseignante avait un projet de monter une pièce de théâtre à la fin de l'année avec ses élèves, il allait être en grand décalage avec les copains.</p>	<p>Différencier le ton de la voix</p>	<p>5 à 10 minutes pour exercer des petites scénettes de théâtre : J'utilise un dé de la voix (différentes voix à faire selon les faces) pour faire des petits exercices et plus tard, nous utiliserons ce dé avec la classe afin de préparer une pièce de théâtre.</p>	<p>Exercer</p>	le dé de la voix	élève	<p>individuel</p> <p>classe</p>

<p>6H/ YN</p> <p>Quand il me racontait un événement [...] Il utilisait un ton qui ne correspondait pas à l'émotion. [...] si il me disait quelque chose de vraiment sympa [...] il avait des petits plis au nez lui donnant un air grave ! Lors d'un conflit, il ne se faisait pas respecter même quand il disait : "STOP !" Il n'arrivait pas se faire respecter</p>	<p>Différencier le ton de la voix.</p>	<p>Lorsque cela arrivait en leçon individuelle, je partais dans l'imitation, et il riait ! Ou s'il avait des petits plis au nez avec un air grave.. pour raconter son week-end, je répondais : " Ça devait être affreux ce week-end !". Ensuite, il devait, me raconter l'histoire une deuxième fois en utilisant un ton joyeux et expression du visage. Nous faisons cela sous forme de jeux de rôles en reprenant une situation vécue récemment en classe, ou à l'aide de supports comme des séquences images en y ajoutant des commentaires possibles à haute voix.</p>	<p>Imiter pour conscientiser</p> <p>Placer dans le rôle</p> <p>Analyser une situation vécue Donner un feedback</p>	<p>oral</p> <p>jeux de rôle</p> <p>images</p>	<p>élève</p>	
<p>7 H/ OL</p> <p>Un élève s'exprime très doucement. En classe, s'est à peine si sa voix est perceptible</p>		<p>J'ai profité de l'aider à préparer un exposé pour travailler le volume sonore. J'ai utilisé une "télécommande" du son pour jouer avec le volume.</p>	<p>Exercer Conscientiser</p>	<p>télé-commande du son</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>
<p>11H/ OL</p> <p>Pour un élève, qui s'exprime de manière non adaptée, (il crie, fait des bruits et s'exprime en faisant des intonations "bizarres") quand il est contrarié.</p>	<p>Ne pas faire des bruits bizarres</p> <p>S'avoir garder parfois ses émotions cachées, ne pas tout exprimer</p>	<p>Je l'imite. Il m'apprend à réagir comme lui, il écrit un scénario social, dessine les intonations de la voix. Cela permet qu'il réalise ce que cela provoque chez l'autre lorsque je m'exprime de la même manière que lui ! Cela me permet de comprendre la complexité d'apprendre à s'exprimer de manière non naturelle ! On a bien rigolé. L'élève et moi avons écrit 5 scénarios socialement acceptables et non acceptables, pour 5 situations scolaires qui lui posent problème.</p>	<p>Imiter pour conscientiser</p> <p>Placer dans le rôle du pair</p> <p>Rédiger des scénarios</p>	<p>scénario social</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>
<p>11H/ ON</p> <p>Il parlait souvent très fort, vraiment sans s'en rendre compte, ce n'était pas pour embêter, il avait le volume de la voix trop forte.</p>	<p>Différencier les contextes et réguler l'intensité de voix selon la situation</p>	<p>J'ai mis à sa disposition un tableau présentant les différents volumes sonores et les différents contextes dans lesquels ils peuvent être utilisés (récré, classe, etc.).</p>	<p>Expliquer</p>	<p>tableau des volumes selon les contextes</p>	<p>élève</p>	<p>classe</p>

<p>Il arrivait à parler plus doucement. J'essaie de lui montrer</p>	<p>scolaire, le contexte (« volume sonore »).</p> <p>Ne pas parler trop fort dans les moments d'échanges en commun.</p> <p>Chuchoter dans les moments de travail.</p>	<p>Une fois par semaine, quand les enseignants lui donnent la parole, ils le rendent attentif à son volume de parole et lui font un feed-back (ok ou comment améliorer).</p> <p>Chaque jour quand je suis en classe, j'analyse une situation de communication avec lui (contexte et volume) à l'aide de l'outil et de l'échelle. Il lui explique les attentes.</p> <p>Il analyse une vidéo avec l'orthophoniste.</p> <p>Orthophonie: L'orthophoniste analyse une vidéo avec lui et le SPS.</p> <p>« J'ai collaboré je me suis rendue chez l'orthophoniste, on a fait des exercices pour parler fort ou doucement, on a tous chuchoté et parlé fort »</p> <p>3x par semaine min. (ou si dérangement), les enseignantes ou le SPS analysent une situation de prise de parole : lui montrer où il se trouve sur le support, discuter du contexte et de l'adéquation de son volume de parole, réajuster.</p>	<p>Donner un feed-back</p> <p>Aider à analyser,</p> <p>fournir un outil</p> <p>collaborer avec un thérapeute</p>	<p>oral</p> <p>vidéo, échelle du volume sonore</p>		
---	---	--	--	--	--	--

<p>8 H/ AH</p> <p>Mon élève lit "comme un robot [...] c'est monocorde [...] aussi quand il parle c'est normal, mais c'est plat.</p>		<p>Avec l'enseignante de français, nous avons choisi une poésie en vieux français « le laboureur et ses fils ». L'enseignante a fait un travail de respiration sur la ponctuation. Les élèves devaient apprendre la poésie par cœur et la réciter en classe. En écoutant les remarques faites à d'autres élèves, le mien a réussi haut la main (devant la classe). Cette intervention est désormais prise en exemple: "Tu te souviens, quand tu as récité, à quoi tu devais penser?".</p>	<p>Donner un modèle</p> <p>Rappeler</p>	<p>poésie</p> <p>oral</p>	<p>classe</p>	<p>classe</p>
<p>5-6H/ ON</p> <p>En classe, l'élève parle très fort à des moments inopportuns.</p>	<p>Différencier le ton de la voix</p>	<p>La différenciation du ton de la voix est expliquée de manière individuelle par un jeu de rôles.</p> <p>Ensuite, les différentes situations rencontrées en classe résumées sous forme de pictogrammes.</p> <p>Et pour finir une fois acquises: utilisation du baromètre de la voix pour rappel si besoin.</p>	<p>Expliquer et exercer</p> <p>Mise à disposition d'un memento</p> <p>Rappeler</p>	<p>jeu de rôle</p> <p>pictogrammes</p> <p>baromètre de la voix</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p> <p>classe</p>
<p>Dire Bonjour</p>						
<p>5H/ OL</p> <p>Un élève très discret qui a très peu d'interactions et uniquement avec un voire deux élèves. Il n'adresse presque pas la parole aux autres et ne les salue pas."</p>	<p>Dire bonjour</p>	<p>J'ai introduit d'un rituel : Une fois par semaine, le matin en arrivant, les enfants font une chaîne et ils se disent tous bonjour en se regardant dans les yeux et en se serrant la main ou en se faisant un check !</p>	<p>Exercer</p>		<p>classe</p>	<p>corridors</p>
<p>5-6H/ OL</p> <p>Un élève ne parle pratiquement pas à ses camarades et n'entre pas en relation avec ses pairs.</p>	<p>S'adresser à un pair</p>	<p>Mise en place de leçons d'allemand pour exercer les dialogues en demi classe en veillant au choix des groupes. Idem en leçons de maths avec jeux de coopération.</p>	<p>Susciter l'interaction</p> <p>Choix des groupes</p>	<p>dialogues et jeux</p>	<p>Groupe classe</p>	<p>Classe (allemand/ maths)</p>

Prendre la parole, chercher le contact							
11H/ ON Un élève chatouille ses camarades, il a tendance à raconter des choses trop détaillées qui n'intéressent pas les autres		Ne pas chatouiller les autres Ne pas dire des choses trop détaillées Ne pas dire des choses qui n'intéressent pas les autres Observer avant d'entrer en contact	Mise à disposition d'un tableau rappelant les éléments pour avoir un contact positif avec les autres avec la possibilité d'inscrire les points positifs et les points à améliorer pour la leçon suivante. Vu à l'orthophonie, si les autres connaissent déjà ou ne les intéresse pas. Si la chose à dire n'est pas importante ou déjà connue, "on met à la poubelle". Penser aux accords toltèques. La maman m'a envoyé la vidéo des accords toltèques.	Clarifier les attentes Donner un aide mémoire Evaluer Donner une stratégie	tableau vidéo métaphore de la poubelle	élève	
7H/ AR Mon élève se met en "stand-by", il est là mais n'est pas là. Il vient d'intégrer une nouvelle classe dans laquelle le climat est difficile, il y a de la compétition.		Regarder dans les yeux Ecouter l'autre	Activités par demi-classe réalisées sur un semestre à raison d'une période par semaine : Ateliers pour s'amuser avec les habiletés sociales et les exercer comme par exemple, apprendre le tour de rôle et l'écoute des autres.	Exercer, jouer	ateliers/ jeux	élève pairs	classe
7-8H/ ON Quand mon élève parlait à quelqu'un il était tourné dans l'autre sens. Ou alors, il s'appuyait beaucoup sur un pied puis l'autre en se balançant du coup il tournait ou s'éloignait de 5-6 mètres.		Montrer que j'écoute	Scénario social fait en collaboration avec l'élève (échanges et discussion) pour expliquer que si on tourne le dos à la personne à qui on parle, on lui donne l'impression de ne pas l'écouter	Echanger et discuter Ecrire un scénario social	scénario social	élève	individuel
2H/ YN Mon élève me raconte quelque chose mais il est entrain de colorier et ne me regarde pas. Par exemple, il me dit : " <i>Mais en fait c'est quoi que je dois faire maintenant ?</i> " tout en continuant de "trafiquer"!	Il ne cherche pas le contact visuel avant de s'adresser à quelqu'un. Souvent quand il raconte, il fait autre chose en même temps.	Regarder son interlocuteur dans les yeux	S'il me parle dans un contexte informel, je ne lui demandais pas de me regarder afin de le laisser s'exprimer de façon naturelle car il n'est pas pris par mon visage. S'il parle dans un contexte plus formel, les parents, l'orthophoniste et les enseignants, nous ne répondons pas à sa question s'il n'oriente pas son regard vers son interlocuteur.	Conscientiser, inciter Collaborer avec les partenaires : Mise en place d'une stratégie commune : Ne pas répondre si il n'applique pas l'habileté	oral stratégie	élève	classe

Comprendre l'ironie						
<p>7H/ AI</p> <p>Lors d'une sortie en forêt, plusieurs copains discutaient, ils rigolaient avec mon élève. Il semblait, pour une fois, vraiment à l'aise et content de faire partie du groupe et à un moment donné, il vient vers l'enseignante et il lui dit : "Eh madame, vous savez : " Danilo et Simon, ils ont vu un clown dans la forêt !".</p> <p>Mon élève raconte cela très sérieusement, il n'a pas « tilté » qu'ils se fichaient de lui. Ce n'était pas méchant, disons, ils jouaient avec sa naïveté.</p> <p>Une autre fois, ils s'amusaient à lui lancer des petits bouts de gomme. Là, c'était vraiment pour qu'il pète un câble et qu'il se fasse attraper par la maitresse.</p>	<p>Comprendre l'ironie</p> <p>Faire de l'ironie</p>	<p>Je lui ai expliqué que sa maîtresse m'avait raconté l'épisode en forêt et je lui ai : "Eh tu sais S., toi aussi, t'as le droit de faire des gags comme ça ! J'ai essayé de le lancer un peu pour que lui aussi fasse des trucs comme ça ! J'interviens de temps en temps pour des petites choses comme ça pour lui expliquer et pour lui donner deux-trois pistes pour faire des gags.</p>	<p>Expliquer le second degré</p> <p>Inciter</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>
<p>9H/ EU</p> <p>Un élève s'est fait taquiner, un élève lui a dit des propos déplacés.</p>	<p>Répondre aux taquineries</p>	<p>Je reprends des situations de la semaine et l'aide à trouver comment ou quoi répondre lorsqu'il sera confronté à la même situation.</p>	<p>Analyser des interactions vécues</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p>	<p>individuel</p>

<p>11H/ OL</p> <p>Un élève raconte des histoires à la récré. Des élèves s'attroupent autour de lui, ils rient et l'applaudissent. La scène se reproduit souvent.</p> <p>Cet élève me dit : « Je n'arrive pas à savoir si qqun est sincère ou hypocrite ».</p> <p>Régulièrement, les élèves lui lance des petits bouts de gomme dessus, il s'énerve et sort de la classe. Les autres m'expliquent qu'ils font cela "pour faire foirer la leçon".</p>	<p>Il est naïf et ne comprend pas l'humour. Les autres profitent de sa naïveté pour rigoler. Ils l'utilisent pour se moquer.</p>	<p>J'ai demandé à un pair de lui parler afin de lui expliquer "ce qui fait rire". Nous mettons en place un lieu dans lequel il peut parler avec ses camarades et nous essayons de clarifier les intentions.</p> <p>Je n'ai pas pu lui donner une liste d'éléments permettant de décoder l'humour mais j'essayais régulièrement de lui parler au second degré pour le sensibiliser.</p>	<p>Se confronter avec un pair</p>	<p>Oral</p>	<p>élève</p>	
<p>10 H/ EN</p> <p>En fin d'une leçon, un élève dit quelque chose à mon élève, il réagit très fort et donne un coup.</p> <p>Il n'avait pas compris la remarque était avec de l'humour, il avait pris au premier degré. En fait ça s'est envenimé, d'autres ont dit : « ce n'était pas méchant, tu n'as pas compris ! ». Ca chauffait</p>		<p>J'ai stoppé ! Après coup, j'ai repris en individuel. Il m'a expliqué ce qu'il avait compris.</p> <p>J'ai expliqué l'intention de l'autre élève qui ne voulait pas être méchant. Il m'a dit "je n'avais pas compris ça comme ça..!".</p> <p>J'ai pu expliquer aux autres comment il avait compris les choses.</p>	<p>Faire la médiation</p> <p>Clarifier les intentions</p>	<p>oral</p>	<p>élève</p> <p>pairs</p>	<p>classe</p>

Comment définirais-tu les habiletés sociales ?

[...] C'est toutes ces petites choses qui sont claires et qui sont presque innées chez un enfant qui n'a pas de TSA, [...] c'est toutes ces petites règles de *comment il faut se comporter en société, avec les copains dans le cadre de l'école. Qu'est ce que je peux faire avec la maîtresse ? Qu'est ce que je peux faire avec les copains ?* Apprendre toutes ces petites règles qui sont implicites, qu'on ne dit pas forcément. Parce qu'il y a énormément de règles à l'école que tous les élèves doivent apprendre. [...] Toutes ces petites règles qu'on ne dit pas mais qui sont connues par les autres enfants mais pas forcément par l'enfant qui a un TSA.

Est-ce une matière qui peut ou doit être enseignée à l'école pour les enfants TSA ?

Ca devrait, je ne m'étais jamais posé la question ! (rire) La réponse est assez claire. Quelque part, c'est comme s'ils parlaient avec un apprentissage en moins donc, c'est que quelque chose qui peut-être (silence) qui aurait sa place dans le contexte scolaire ordinaire. (silence) Comment le gérer alors qu'il y a qu'un élève dans une classe ordinaire avec un TSA ?

J'ai un élève [...] il a appris beaucoup de choses et il y a vraiment des domaines dans lesquels on ne repère pas qu'il a un TSA. Mais c'est surtout dans le domaine de tout ce qui est *relations sociales avec ses pairs*.

Comment tu intervies ? Vas-tu en récréation ?

Ca a été plutôt de l'observation, je n'ai pas été énormément. Je suis allée observer à la récréation voir comment ca se passait suite à des événements [...].

Tu m'as dit que tu es déjà intervenue pour démêler un malentendu, peux-tu me raconter un peu plus ?

Ils jouaient à un jeu où il faut s'attraper et il y a deux trois règles bien précises [...] C. pensait avoir compris les règles, les copains pensaient qu'il avait compris les règles et tout le monde jouait ensemble. Mais il y avait régulièrement depuis des semaines, et des semaines des petits accrochages pendant le jeu. Parfois, il n'y avait rien qui se disait, mais après ça continuait à monter. [...] et le deuxième jour, un enfant disait "Oh mais il a de nouveau fait ça !". Au fait, il n'avait pas bien compris les règles et parfois ça montait avec deux trois camarades qui ont un peu plus de répondant et qui sont un peu plus vifs. Ils en sont venus à se pousser et à s'insulter. Et c'est des choses qui n'ont pas été dites tout-de-suite mais qui sont sorties après coup. Dans la classe, il y a un conseil de classe, [...] enfin ça s'était l'année passée. Maintenant, il n'y en a plus mais il peut être demandé d'être mis en place de temps en temps. L'an passé, tous les lundis, l'enseignante prenait un moment, une période quand j'étais là. Et là il y avait des choses qui sortaient dans ce conseil de classe : " Ah bin C. il m'a fait ça !" Et à un moment donné ça s'est transformé en le procès de C. Et puis, là avec l'enseignante, on a un peu réfléchi et on s'est dit : " Là ça ne joue pas, il faut qu'on fasse quelque chose !". Et on a commencé à discuter et à prendre les choses un peu plus au sérieux. Et c'est là qu'on a découvert que ça faisait longtemps que ça traînait, (silence) des histoires de récréations. Et puis, je suis allée voir un petit peu comment ça se passait. Et puis (silence) c'est vrai que C. avait tendance à pousser assez fort dans les jeux. Lui n'avait pas compris. Il voyait des gens pousser et des fois les autres se poussaient pour s'embêter et les deux étaient d'accord mais lui, il pensait que ça faisait partie des règles du jeu. Pour lui, il avait compris toutes les règles et il ne faisait rien de mal ! Il fallait juste *toucher* et puis lui (silence). Il avait vu de temps en temps dans le jeu, des copains qui exagéraient. Et lui a pensé que ça faisait partie du jeu donc, il faisait aussi. Il allait surtout vers des filles et ils les poussaient assez fort et quelque fois, les filles disaient "Non, mais ça ne va pas ! C. me pousse !" et lui disait : "Mais non, je ne t'ai pas poussé !". Du coup, il y avait une grande partie de la

classe qui traitait C. de menteur et C commençait à s'énerver. Il disait, non je ne ment pas je ne l'ai pas poussé ! Et du coup, je me suis dit : "Bon je vais aller observer d'une manière passive." J'ai été observer, je ne suis pas intervenue et après coup on a repris avec C. et les élèves concernés et là vraiment en (silence) faisant expliquer ce qui s'est passé. "Pousser pour toi, c'est quoi ?" On a fait un peu du théâtre, on a mimé. La fille concernée a pu dire C. me fait comme ça (en montrant le geste) et là C. dit "Ca c'est pas pousser ! Les autres ils font aussi !" et c'est là qu'on a compris qu'il voyait les autres "se pousser" et c'est là que la fille a aussi pu lui dire : "Les garçons, ils font ça entre eux mais ils sont d'accords, ils ont assez de force et moi je ne suis pas d'accord que tu me pousses comme ça ! Ca me fait mal !" Et voilà comme cela il a compris. La fille a pu comprendre que C. n'était pas un menteur (silence) qu'il pensait vraiment qu'il ne la poussait pas. Et (silence) il y a eu des malentendus et c'est très, très souvent que sur des situations comme celles-ci que j'ai du intervenir. Ou on décoinçait des malentendus, on clarifie les choses et puis si des enfants ne viennent pas le dire (silence) du coup on ne le sait pas et les situations, elles montent, elles montent, elles montent jusqu'à ce que ça éclate souvent en bagarre et puis là, alors, on intervient mais c'est souvent un peu tard. Du coup, ça, s'est chouette, le conseil de classe ! C'est vraiment un truc qui a fait en sorte que les autres de la classe se sentent aussi écoutés et pris en considération parce que c'était dur pour C. C'était le procès de C. dans ce conseil de classe ! Et en même temps, les autres, ils se faisaient toujours aussi reprendre par l'enseignante: "Mais vous devez faire comme ça, comme ça!". Et du coup, de reprendre des situations juste avec les personnes concernées et bin ça permet de décoinçer des trucs, quoi ! J'ai pas plus que ça observé dans les récré, c'était à une période donnée !

Peux-tu m'en dire plus sur le dé de la voix que tu as confectionné pour un élève ?

L'idée elle est venue d'une discussion qu'on a eue avec l'enseignante. On avait repéré toutes les deux que la lecture de A. était très (silence) monocorde. Quand il s'exprime aussi un peu mais moins.

On avait repéré cela quand on avait travaillé la ponctuation. Quand il fallait vraiment insister, quand on mettait une virgule, un [...]. En fait pour lui, quand il lisait, il n'y avait aucun point, aucune virgule rien du tout. Ca, c'était un exercice qui était très dur pour lui. Comme l'enseignante avait un projet de monter une pièce de théâtre à la fin de l'année avec ses élèves, elle m'a dit : "Ca c'est un exercice qui pourrait être super chouette pour A. Et moi j'ai répondu " Ah ouais hyper intéressant ! Faudrait qu'on puisse le préparer un petit peu car sinon, il va être en grand décalage avec les copains". Et puis du coup, on a convenu que quand je le vois en individuel, on allait prendre 5 à 10 minutes pour exercer des petites scénettes de théâtre. Donc ça fait un petit côté ludique où on travaille quelque chose qui sera utile aussi par la suite. Du coup, je suis allée griller un petit peu sur internet et j'ai trouvé ce dé qui est vraiment génial parce que ça donne un petit côté ludique. Il y a quelque chose à lancer et A. adore ça ! Du haut de ses douze ans, il adore tout ce qui est *des jeux* ! Même des fois pour les plus jeunes. Il est très preneur, il adore jouer.

Le dé a eu lieu en individuel. [...] Je n'ai fait que quelques fois car la réalité fait qu'on a pas toujours le temps. On a prévu deux séances en individuel mais sur la période de français en ce moment, ils sont entrain de faire une BD qui va compter dans une évaluation donc il fallait que A. soit présent et on n'a pas pu se voir en individuel. Et puis (silence) sur les math, j'avais prévu de faire autre chose, [...].

Selon toi, l'entraînement aux habiletés sociales, est-ce un apprentissage reconnu par l'école ?

Les habiletés sociales, c'est reconnu mais on ne laisse pas de place pour cela ou très peu. [...] Pour moi, il y a une importance grande à prendre, même si il faut prendre les 45 min du temps, pour dénouer une situation [...] mais soit, c'est du ressenti de ma part, soit l'enseignante me le dit " Ah mais, il a loupé tout ça, il faudra qu'il rattrape !" Et c'est déjà des élèves qui avancent

plus lentement (silence). Donc si on prend du temps pour mettre en place des petites choses pour leur donner des tuyaux, des indications *comment se comporter, quelle attitude à avoir*, du coup, ils loupent du scolaire et puis après il faut qu'ils rattrapent du scolaire ! C'est tout le temps cette crainte qu'il FAUT (*elle insiste sur ce mot*) qu'il rattrape. Voilà, moi, j'aime pas du tout ça, qu'il doive rattraper ! C'est déjà difficile surtout les devoirs pour A. Ça lui prend des heures et des heures ! Le fait qu'il doit rattraper ce qui a été fait en classe parce qu'on a pris du temps pour décoincer une situation, je trouve cela pas très juste. Que ce soit de temps en temps oui, mais je trouve qu'il y a peu de place. L'envie elle est là !

L'idéal pour ces enfants là serait qu'il y ait plus de place pour entraîner les habiletés sociales ?

C'est délicat car on c'était posé la question pour les leçons en individuel : A quel moment j'interviens ? Puis déjà, il y a une question d'horaire. Je travaille à 50 % et je ne suis pas là tous les jours. Et j'ai deux autres élèves, donc ça restreint déjà pas mal. Mais dans les moments où je suis présente, on s'est dit : "dans quelle période est-ce que je le prends en individuel ?". Si je le prends sur les maths, alors qu'il a beaucoup de peine en math, il perd quand même les maths !

On a pris sur une période de français MMF où c'est moins grave si il loupe. Mais parfois, ils font des activités sur 2/3/4 semaines où il doit être présent et il loupe ses heures en individuel ! Elles ne sont pas prioritaires. Déjà l'année passée (silence) on s'était posé la question si je le prends sur la gym ou le dessin mais on s'est très vite dit que : "Non, ce sont des leçons importantes qu'il adore, on ne peut pas lui couper ça !".

Tu es déjà intervenue en leçon de gymnastique, peux-tu m'en raconter plus ?

Je suis intervenue sur les leçons de gym avec S. parce que ça n'allait pas du tout ! Il piquait des grandes colères, il vivait des immenses injustices, et puis là on a beaucoup travaillé avec cette colère. Quand il se passe ces grosses colères à la gym, l'enseignante a toute la classe à gérer et du coup, la réponse était : "Va te calmer dehors !". Il allait se calmer dehors, mais il était seul. Donc un élève en 5ème Harmos seul à se calmer dehors. Il se calme mais, il n'y a personne qui lui donne des pistes comment faire. Du coup, à la fin de la leçon, bin voilà, c'est l'heure de la douche et il n'y avait jamais du temps qui était pris avec cet élève pour lui donner des pistes (silence) sur *qu'est-ce qu'il peut faire* ? Du coup je suis venue à la gym pour lui donner deux trois pistes. J'ai fait deux périodes de gym. J'étais venue pour B. il y a aussi eu des problèmes à la gym et j'ai collaboré avec l'enseignante de gym je lui ai demandé de me téléphoner ou de me mettre un mail chaque fois qu'il y avait des soucis. Parce que, elle, elle reprenait de temps en temps quand il y a avait des soucis sur place et il y avait régulièrement des problèmes dans les vestiaires. Et après coup, on a réalisé qu'il était un très mauvais perdant. Il ne supporte pas de perdre et se sent victimes d'injustices. Et puis, on s'est demandé à quel point, il comprend certaines règles du jeu (silence) idem à la récré (silence) certains jeux. Il a l'air d'avoir compris (silence). Il ne va pas aller toquer et dire j'ai pas compris. Il dit : "Oui, oui, j'ai compris !". En discutant avec l'enseignante de gym, je lui donne deux trois pistes. Je lui ai dit S. tu sais avec son TSA, quand il dit "Oui, oui, j'ai compris !", essaie de lui demander de reformuler la consigne ! Parce que souvent il dit : "Oui, oui j'ai compris !" mais au fait, il y a des petites subtilités qu'il n'a pas toujours comprises et puis surtout, quand il y a des jeux un peu plus complexes avec des doubles consignes, il ne comprend pas toujours tout; ce qui fait que tout le monde à l'impression qu'il a compris. Ensuite, il commence le jeu et il perd. Mais pour lui, il n'a pas perdu, c'est une injustice ! Il ne comprend pas, donc il se fâche, la colère monte très vite, il boude et les autres pètent un câble ! : "Mais pourquoi tu boudes de nouveau ?" (rire) et puis du coup, tout le monde s'énerve un peu et c'est de nouveau la classe contre S. : "Oh mais il boude de nouveau !" "Et puis bin voilà celui qui quitte le jeu qui nous embête pendant le jeu et dès que le prof a le dos tourné, qu'il est dans les vestiaires, on profite d'aller l'enquiquiner !" Et l'année dernière, ça n'allait pas ! Mais dans les vestiaires, ça n'allait pas du tout. Lors d'un réseau, le Service socio éducatif voulait suspendre la gym pour S. Et là, j'ai du insister pour dire : "Non, ce gamin adore la gym, il fait de l'athlétisme en dehors de l'école. On ne doit pas lui couper sa leçon de gym !

Pourquoi ce serait lui qui n'irait plus à la gym et pas ses camarades ?" Du coup, j'ai proposé qu'on le fasse quitter la gym cinq minutes avant pour qu'il puisse se changer dans les vestiaires tout seul et après rentrer à la maison. Du coup, il pouvait participer à la gym et il n'y avait plus ce problème dans les vestiaires. Et puis cette année on a repris tout comme avant, sans faire ces histoires de 5 min, et ça se passe très bien. Il y a eu des petites choses, on a pu tout de suite en parler et démêler en classe.

Peux-tu m'expliquer comment tu as parlé du TSA de ton élève à la classe ?

On avait déjà parlé du TSA de S. l'année dernière mais là, on a repris un tout petit bout, dix minutes en classe. En fait, ça vaut la peine de faire des petites piqures de rappels de temps en temps suite à des événements. Là, justement par rapport à la classe, j'ai juste expliqué aux autres [...]

Je leur ai rappelé le problème qu'il y avait eu à la récréation et j'ai dit : "A la gym des fois, vous avez l'impression qu'il a compris la règle du jeu, mais ce n'est pas le cas tout le temps !" Et puis, je leur ai expliqué que pour les élèves qui ont un TSA, les émotions elles font souvent x 10 ! "Quand vous, vous perdez à un jeu vous vous dites "Eh bin voilà, j'ai perdu, mais dans votre tête ça va, vous arrivez à gérer. Mais S. dans sa tête, quand il a perdu à un jeu, c'est beaucoup plus dur. Il faut vous imaginer pour vous, c'est comme si c'était 10 fois la frustration, la colère d'avoir perdu. Et lui son truc, c'est de se mettre un peu dans son coin et de bouder. Quelque part, c'est pas mal,... non ? l'astuce qu'il a trouvé ?" " Il va dans son coin, il n'est pas entrain de vous taper ou de vous embêter ! Donc c'est quelque part, une force qu'il a !" "Essayez de le voir comme une force plutôt que de vous dire : "Oh non ! Il est de nouveau entrain de bouder !" Il ne le fait pas contre vous, c'est vraiment la solution qu'il a trouvé !" et puis après je leur ai expliqué que si ils avaient envie de l'aider; ils pouvaient juste aller valider ses émotions à lui, l'aider à valider ses émotions à lui (silence) l'aider à faire ce petit bout de chemin ! Lui dire : "Allez, on voit que tu es super fâché, t'inquiète pas ça va passer ! Prend un petit moment si tu as besoin et après tu reviens vers nous !" J'ai dit ça, ça peut vraiment beaucoup l'aider, essayez, puis on verra !".

Tu as parlé à l'enseignant et à ses pairs, mais es-tu aussi intervenue auprès de l'élève ?

Je ne suis pas tellement intervenue auprès de l'élève. On en a parlé une fois et je lui ai demandé, si il était d'accord que j'en parle à la classe pour expliquer que quand il était fâché comme ça il ne faisait pas exprès mais que lui il le ressentait plus fortement, il était tout content qu'on puisse en parler à la classe ! On a juste fait une petite intervention de dix minutes en classe. C'est moi qui ai parlé, il y a eu une ou deux questions. On a fait ça et depuis, on a plus eu d'échos ! On fait des petites interventions un peu spontanées, on ne prépare pas toujours tout ! Mais vraiment, de reprendre dans le contexte de la classe (silence), car à la gym, il y a l'excitation de la gym et ça sonne midi (silence). Tandis que vraiment tout le monde est posé en classe, on reprend un épisode et on en discute calmement ! L'enseignante est chouette, elle n'a pas envie qu'il loupe le scolaire mais elle ne supporte pas qu'il ait des histoires. J'ai l'impression que ce qui fait beaucoup, c'est comment l'enseignante est sensible à l'entente entre les élèves. Elle est sensible à cela et prend du temps pour ! Et parallèlement, voilà elle prend du temps quand il y a des situations qui se passent et quand je parle (silence) que je prenne du temps avec S. pour parler de toutes ces petites choses et lui donner un peu des pistes, je vois que elle est plus réticente, elle voit pas bien à quoi ça pourrait servir !

Comprendre l'ironie en instantané tu as mis une croix dans le tableau ? As-tu une anecdote ?

L'ironie, les farces, les choses comme ça (silence). J'ai un événement très précis. C'est l'enseignante qui me l'a raconté. Et ensuite, moi j'ai repris avec S. en individuel. Ils sont allés faire des photos en forêt, un jour. Moi, je n'étais pas là. J'ai juste lancé un peu les explications, m'assurer que S. avait bien compris tout ce qui est en lien avec les photos. Et après ils y sont allés tout seuls. C'était un moment chouette, parce que l'enseignante n'était pas toujours derrière eux et S. était vraiment pris dans le groupe. Et l'enseignante me disait : "C'est chouette, je les voyais ensemble ! Pourtant avec l'équipe avec qui il se passait tellement d'histoires à l'époque !"; "Puis, là ils discutaient, ils rigolaient et en fait, S semblait vraiment à l'aise et content de faire partie du groupe !". Et à un moment donné, il vient vers l'enseignante et il lui dit : "Eh madame, vous savez, euh Danilo et puis Simon, ils ont vu un clown dans la forêt ! Et S. très, très sérieux, alors que Danilo et Simon se fichaient de lui ! Et quelque part, ça fait mal au cœur ! Mais en même temps, il ne se rend pas vraiment compte, il n'a pas "tilté" que ils se fichent de lui ! L'enseignante me disait que c'était hilarant, quoi, elle m'a dit: " J'ai du me retenir de rire". Ca a douze ans, il arrive en croyant qu'il y avait vraiment un clown. Lui, il était tellement euphorique parce qu'il faisait partie du groupe ! Il croyait qu'il y a un clown et ça amusait les autres ! Quelque part, elle m'a dit : " J'ai hésité de lui dire la vérité comme a un petit enfant". Elle lui a dit "Tu sais, je crois qu'ils t'ont fait un peu marcher ! Toi aussi, t'as le droit des fois, de leur faire aussi croire des trucs, ça se fait entre copains !" et il a dit : "Ah oui vous croyez ?". Moi j'ai repris pendant une petite pause de neuf heures. Et j'ai dit que sa maîtresse m'a raconté et je lui ai dit: "Eh tu sais S., toi aussi, t'as le droit de faire des gags comme ça !". J'ai essayé de le lancer un peu pour que lui aussi fasse des trucs comme ça ! L'enseignant m'a dit : "Je n'ai pas vu de méchanceté !". Des fois ils peuvent être méchants. Il y a eu des périodes où ils ont été méchants. Ils s'amusaient à lui lancer des petits bouts de gomme. Ils lui lançaient des bouts de gommes et puis c'était vraiment pour qu'il pète un câble et qu'il se fasse attraper par la maîtresse. Puis, ils ont passé un bon moment ensemble (silence). J'interviens de temps en temps pour des petites choses comme ça, pour lui expliquer, et pour lui donner deux-trois pistes pour faire des gags !

Pour "Se sentir concerné par une consigne à l'ensemble de la classe", peux-tu m'expliquer comment tu es intervenue ?

Les consignes orales, si le sujet l'intéresse, ça va bien ! (rire) Si c'est quelque chose où il a un peu plus de peine, il va regarder l'enseignante mais, il a le regard dans le vide. Et moi, qui suis à côté de lui, je le vois tout de suite qu'il a perdu le fil ! Mais l'enseignante qui a tous les élèves ne le voit pas forcément. Quand je lui demande de me redonner la consigne, eh bien, impossible ! Et pourtant, il donne l'impression d'écouter parce que c'est un élève très clame, discret, on ne l'entend pas ! Ouais, on a l'impression qu'il écoute. On a même l'impression qu'il travaille ! Mais tout d'un coup, on peut voir une demi-heure plus tard, il n'a rien écrit sur sa feuille ! Voilà, bien voilà, je réexplique les consignes, je l'aide à les décortiquer, j'essaie de toujours le faire réfléchir. Surtout quand c'est des consignes assez complexes, des doubles consignes. Les consignes simples, ça va ! Après, quand c'est quelque chose d'oral, il est quand même vite perdu ! J'ai proposé à l'enseignante de, par exemple, redemander à S. de réexpliquer ce qu'il faut faire, ou de vraiment aller jeter un œil vers lui pour voir si il a compris. Je savais pas trop [...] je trouve que c'est difficile ! Je ne sais pas quelles pistes je peux donner à Kévin pour qu'il se sente concerné ? Si t'as des tuyaux, je veux bien !

Qu'as-tu à me dire en lien avec l'entraînement aux habiletés sociales à l'école ?

Je dirais que c'est un grand défi l'apprentissage des habiletés sociales. C'est vraiment un peu le nerf de la guerre, je trouve. Dans le sens que c'est vraiment la chose à travailler et qui est très difficile à travailler. Et de manière générale avec mes 3 élèves TSA. Je dois travailler ce point. Mais moi, je ne suis pas très à l'aise sur ce sujet. C'est quelque chose qui me met mal à l'aise parce que j'ai de la peine à trouver les moyens pour aider les élèves à entrer en contacts avec leurs pairs. Comment faire ? La manière sans stigmatiser ?

Est-ce que le cadre scolaire est favorable pour enseigner les habiletés sociales ?

Non (rire)

Pourquoi ?

Parce que il y a beaucoup d'élèves dans la classe, il y a d'autres élèves qui ont des difficultés donc, essayer de "pointer" la difficulté de cet enfant avec (silence) dans ce cadre qui a un effectif important, c'est pas évident à travailler, je trouve !

Est-ce que ce serait plus facile en petit groupe ?

Oui, ah oui !

Est-ce que tu as le temps ?

Il n'y a pas tellement le temps pour ça. J'essaie de discuter avec mon élève à part en individuel comment il pourrait rentrer en contact avec les autres. Ou des fois avant la récré, j'essaie d'interpeller d'autres enfants de la classe pour essayer d'intégrer l'enfant dans le groupe.

Juste avant la récré, par ex, en demandant qui est-ce qui jouerait aujourd'hui avec lui. Et puis je prends les enfants qui lèvent la main, et je leur dit : " Ok, alors vous avez la responsabilité de prendre cet élève avec vous pendant la récré pour discuter, jouer avec lui. Si vous faites un jeu, vous lui expliquez bien les règles. Le but c'est qu'il ne soit pas tout seul dans son coin (silence) à moins que ce soit lui qui le désire (silence). Si il dit : "je veux être tout seul, ok, il reste tout seul. Mais vous avez la responsabilité de l'entourer pendant la récréation." Parfois, je vais en récré, pour voir comment ça se passe. Des fois, je lui demande un retour pour savoir comment ça s'est passé. En général, il y a toujours des enfants qui se proposent pour jouer avec l'enfant ou pour l'encadrer. C'est souvent les mêmes mais au moins, je sais qu'il n'est pas rejeté du groupe et qu'il est pas tout seul. Ca concerne souvent les enfants qui ont envie d'être en contact. Je ne force pas. Je fais ça essentiellement avec un.

Avec un autre, je fais aussi de temps en temps, mais spécialement, avec un systématiquement, parce que je sais qu'il a envie d'être avec les autres et il ne sait pas comment faire pour aller vers les autres. Je vais un peu comme ça au hasard. Je vais une fois par semaine. Je l'accompagne, mais je regarde depuis loin. Si il est bien avec le groupe, si il suit. J'interviens pas dans leurs jeux (silence), pas pour le moment, mais après (silence), je discute en individuel, un peu quand je peux, de "comment ca s'est passé."

Pendant les petites récréés, je demande à mon élève de choisir un jeu dans le coin lecture et de proposer à un camarade de jouer avec lui. Je l'incite toujours car sinon, il ne ferait rien, il resterait tout seul dans son coin ou debout ou assis à sa place à jouer avec son crayon ou à rien faire. Quand je l'incite, il y va, il le fait.

Des fois, ce qui se passe, c'est qu'il va au coin lecture et qu'il y en a un ou deux qui viennent vers lui (silence) [...] sans qu'il ait besoin de demander. Ca vient spontanément. Mais j'aimerais arriver à ce que ce soit lui qui propose aux autres. Ca n'est pas encore arrivé. Il est très effacé.

Tu es intervenue pour aider un élève à la gestion émotionnelle, peux-tu me raconter ?

Alors cet élève ne supporte pas de perdre au jeu. Ce qui se passe, c'est que je lui montre un pictogramme *Crier*. Je suis donc dans la classe avec lui, il joue à un jeu, parfois, il accepte de perdre, une fois mais, si c'est une deuxième fois de suite, en général, il va finir en crise. Et là, je mets les mots dessus : "J'aimerais que tu acceptes de perdre pour que tu comprennes qu'on peut pas toujours gagner." J'essaie de mettre des mots dessus. Sur son ressenti. Ensuite, je montre un picto qui montre qu'on ne crie pas. J'essaie de lui faire prendre conscience de son émotion car sur le moment, il ne se rendrait pas forcément compte qu'il est énervé. Et le picto est là pour lui montrer qu'il n'a pas le droit de crier en classe. J'ai introduit avec un groupe d'élèves, car de manière aussi systématique, on fait régulièrement des jeux de société, des jeux de plateau. Je fais ce jeu pour qu'il s'intègre auprès des autres, pour qu'il soit en lien avec les autres, pour qu'il fasse des jeux avec les autres. C'est à l'école infantine. J'intègre toujours dans les jeux de la classe. Je fais un atelier. Je prends un jeu de plateau, il y a mon élève, plus deux ou trois élèves qui viennent et on fait un jeu de plateau. Et puis, chacun son tour, ils font le jeu. Je participe, je suis là à côté. Mon but est que mon élève ne soit pas avec ses stéréotypies et ses jeux répétitifs dans un coin mais qu'il soit avec les autres et qu'il gère la frustration de perdre. Après, il y a quand même un peu de partage, peu, mais il y a quand même un petit partage. Il attend son tour. Après, l'objectif serait aussi qu'il soit d'accord de venir jouer. Parce que, parfois, il a envie de faire ses petits jeux répétitifs dans son coin. Je l'incite avec le time-timer : "Maintenant, tu viens, je te mets 20 min, tu joues avec nous et puis quand c'est fini tu peux retourner dans ton jeu". La carte n'est pas efficace pour gérer le fait qu'il perde (rire). Pour le moment, je n'ai pas trouvé. Je pense qu'à force de jouer avec les autres, ça va gentiment venir.

Et comment sont ses pairs avec lui ?

Il est bien accepté dans le groupe. A l'école infantine, ça se passe super bien ! Il est très bien intégré. Les autres l'aiment beaucoup. Ca ne pose actuellement pas de problèmes.

Tu as indiqué, qu'il a des difficultés à écouter la maîtresse, peux-tu m'en dire plus ?

Il a de la difficulté à rester en place, écouter l'enseignante, marcher en classe. Il a tendance à courir. Donc on a mis un système de récompense. Chaque semaine, il y a une feuille lu-m-me-je-ve et puis après chaque deux leçons, on lui met un jeton vert si il a bien écouté la maîtresse, s'il s'est déplacé en marchant, s'il n'a pas poussé un copain. Et puis, au bout de trois jetons verts, il a une activité cadeau qu'il a choisie au préalable avec moi. Donc, il m'a dit quand j'aurais trois points, j'aimerais faire ça et on l'a dessiné.

Tu dis que tu as déjà eu le rôle de médiateur et que tu as déjà raconté clarifié une intention ?

Oui, par exemple pourquoi un enfant s'est énervé. Oui ça m'arrive en spontané. Si je vois que les autres le regardent bizarrement. Je dis : " il a dit ça parce qu'il a pas compris !"

Peux-tu me raconter comment tu as collaboré avec une logopédiste ?

J'ai une orthophoniste qui prépare des jeux ou des devinettes avec mon élève. Elle les transmet par l'intermédiaire de l'élève et moi je présente le jeu à la classe, ou alors, en ma présence, il litho aux copains de classe sa devinette. C'est pour faire un lien entre la thérapie et la classe. Des devinettes ou il a inventé un jeu. Il doit décrire un élève de la classe et les autres doivent deviner de qui il s'agit. Il a inventé le jeu avec l'orthophoniste et moi je gère la mise en place en classe mais ce n'est pas très compliqué c'est juste prendre des copains, on va au coin lecture. Il y a un aspect social. L'idée est qu'il apporte quelque chose en classe, de le mettre en valeur et on voit qu'il aime faire ça ! C'est une initiative de l'orthophoniste. C'est avec moi qu'elle prend contact. Elle m'écrit un mail ou un message, elle me dit voilà aujourd'hui, M. a préparé une devinette pour la classe. Alors moi, je lui dit : "Alors, M. où est ta devinette ? Elle est là, alors je te laisse la dire !"

Tu vas en course d'école, peux-tu m'expliquer ?

Mon rôle est d'accompagner mon élève et de faire en sorte qu'il s'intègre aux activités, de l'inciter à aller vers les autres, l'inciter à faire les activités proposées et souvent comme c'est hors cadre, c'est des fois plus difficile parce que le cadre est moins clair à l'extérieur que en classe. Alors des fois, il y a plus de problèmes de troubles du comportement ou encore moins de contact avec les autres. C'est encore plus difficile qu'en classe, je dirais.

Est-ce que tu travailles les habiletés sociales en leçon individuelle ?

Par exemple, pour lever la main, en individuel, je présente le scénario social : "Tu vois si au bout de cinq minutes, tu as rien fait et que tu es toujours devant ta feuille, tu lèves la main pour demander de l'aide" par ex. C'est oralement avec une image d'un enfant qui lève la main. J'ai écrit le scénario, je le présente et après je le lui mets dans un classeur. Il a un classeur de références où il met des choses travaillées avec moi. Ça peut être des habiletés sociales ou d'autres choses, je sais pas (silence), *introduction à la multiplication*, je n'en sais rien, (silence), les choses importantes. *Se préparer au vestiaire*, j'ai accroché l'ordre dans lequel il doit s'habiller au vestiaire. Il doit suivre cet ordre.

[...]

Peux-tu me raconter l'intervention que tu as faite en classe pour parler du TSA de l'élève ?

Je n'ai pas fait une intervention, j'ai lu *La petite casserole d'Anatole*. On en a discuté [...] chacun à ses difficultés mais je n'ai pas parlé d'autisme. On a parlé des difficultés de lui, mais aussi des autres de la classe. On est tous différents, on a tous des qualités et des défauts, ce genre de choses sans nommer l'autisme. Ce sont des petits, ils savent que je viens pour lui mais ça passe

assez bien. Après, il faudra voir quand ils seront plus grands. A un moment donné, je vais devoir expliquer s'il y a plus de difficultés avec les autres. Maintenant, il n'est pas rejeté. Le regard des autres (silence), peut-être que, si un jour on voit que les autres se moquent de lui ?

Quand je leur dit : "Prenez-le dans votre jeu, des fois, ils me regardent un peu bizarrement et me demandent "Pourquoi on doit lui demander ?" J'explique "Mais parce qu'il a besoin qu'on le prenne, qu'on aille le chercher ! Il a envie d'être avec vous ! Il ne sait pas comment faire !" Ce genre de chose (silence). Actuellement, ça va comme ça, mais peut-être qu'un jour, je devrai leur présenter une vidéo.

Se sentir concerné par une consigne donnée à l'ensemble de la classe est une habileté sociale que tu as entraînée en classe pour un élève. Tu as fait un scénario social Comment montrer qu'on écoute. Est-ce que cela a été fait avec lui ?

Non, celui là pas !

L'as tu présenté en individuel ?

Je ne le voyais jamais en individuel, on était toujours en classe. Par contre des fois, je prenais juste quelques minutes pour lui expliquer des choses. Soit derrière la porte soit des fois, pendant un exercice ou comme ça je lui présentais les choses [...]

Par contre, ce qui est arrivé, c'est que des fois, j'allais chez l'orthophoniste avec lui et on mettait des choses en place ensemble en séance et puis qu'après moi, je faisais le lien après avec l'école [...] On le bossait en classe

Par rapport à ce scénario social, peux-tu me décrire le comportement de l'enfant ?

J'ai fait ça parce que c'est un élève, comme on en a souvent, au fait qui écoute, mais sauf que, on ne sait pas s'il écoute ou pas ? Il est encore sur sa feuille, ou bien, il regarde par la fenêtre. Et puis, c'est difficile pour les enseignants et pour nous aussi, au début, de savoir quand est ce qu'il écoute ou pas ? Du coup, on a essayé de mettre en place que, quand il écoute, il montre aussi qu'il écoute. Comme ça c'était un comportement déjà tout attendu pour son rôle d'élève.

Comment devait-il montrer qu'il écoute ?

Il regardait [...] déjà, il *levait la tête*, ou alors il quittait le regard de la fenêtre, et il regardait l'enseignant ou le tableau ou alors, ce qui était entrain de se passe devant.

Donc, il devait surtout regarder ?

Regarder devant mais aussi *modifier sa posture*, car il était souvent un peu avachi sur sa table !

Puis quand il était plus grand aussi *acquiescer de la tête* pour montrer qu'il écoute.

[...]

Tu as fait un scénario, Si je ne fais rien c'est qu'il y a un problème ! Peux-tu me raconter pourquoi tu as fait ce scénario ?

J'ai expliqué que si je ne fais rien, il y a un problème... et qu'à l'école, on est toujours actif !

[...] des fois, il restait sans rien faire pendant très longtemps. Tout d'un coup, il n'avait peut-être pas compris un truc d'une consigne et puis plutôt que d'aller demander de l'aide il restait sans rien, il attendait.

Très longtemps ? Que veux tu dire ?

Jusqu'à ce qu'un adulte le repêche !

[...] Dans le sens où, quand on est à l'école soit, on travaille, soit on écoute, soit on réfléchit, soit on participe, mais si on est assis à sa place sans rien faire, c'est qu'il y a un problème, tu vois ?

Alors ça veut dire qu'il y a un problème, donc alors *le problème c'est quoi ? Est-ce que je n'ai pas compris la question ? Est-ce que je ne sais pas quoi faire parce que j'ai fini et je ne sais pas quel est le travail ? Est-ce que je suis perdu ?* Donc là il faut agir pour faire quelque chose. Ça peut être, *demander de l'aide*, ça peut être *regarder le tableau, voir ce qu'il y a à faire* ou de *voir sur mon plan*, etc.

Tu as créé un document pour aider un élève face aux gros mots, peux-tu m'expliquer de quoi il s'agit et pourquoi tu as fait cela ?

Quand il entendait un gros mot, il se bouchait les oreilles ou intervenait, même si ça venait des enseignants. Ça le dérangeait d'entendre les autres dire des gros mots. Il les reprenait ou venait rapporter. On avait fait le document ensemble *Si c'est trop pour moi*. Il l'avait utilisé à l'orthophonie quand il y avait des choses émotionnellement trop dures pour lui. Il écrit "la chose" sur un papier puis il le met à la poubelle [...] pour pouvoir se concentrer [...]

Regarder son interlocuteur dans les yeux est une habileté sociale que tu as entraînée. Tu as écrit dans le questionnaire que d'un commun accord avec les parents de l'élève en question, son orthophoniste, sa maîtresse et toi-même; vous ne répondiez pas à sa question s'il n'oriente pas son regard vers son interlocuteur. Peux-tu me dire pourquoi as-tu fait cela ?

Parce que souvent quand il raconte, il fait autre chose en même temps. [...] Il peut à la fois et colorier et me raconter des trucs. Ça dépendait toujours du moment, si c'était pour me raconter quelque chose, je sais pas (silence) quelque chose d'informel comme ça (silence), alors j'exigeais pas son regard car je trouvais que c'était une façon naturelle pour lui de me raconter sans être perturbé par l'expression de mon visage. Par contre, si je suis en individuel et que j'explique quelque chose, ou si lui venait me demander quelque chose, et qu'il ne me regarde pas, là, je ne réponds pas. C'est là après qu'il va se dire : "C'est bizarre elle me répond pas" et là il se souvient, il répète et me regarde et là je lui réponds. Cela a été décidé avec les parents et l'orthophoniste.

Si il me dit "C'est quoi que je dois faire maintenant" et qu'il trafique dans sa table, je ne réponds pas.

Tu as fait un scénario *Je lève la main et j'attends que la maîtresse me donne la parole* [...] et tu expliques qu'il se présente sous forme de texte expliquant précisément la réalité de la classe dans le contexte de la prise de parole, ce qui est attendu de lui, des conséquences lorsqu'il respecte cette exigence ainsi que les raisons pour lesquelles cet objectif est important pour lui, pour le groupe classe et pour son enseignante. Peux-tu me raconter un peu plus ?

[...] Là j'ai présenté le scénario en individuel. On s'est entraîné en individuel, jusqu'à ce qu'il ai bien compris et je lui ai demandé si il était d'accord que je le mette sur sa table. Et ensuite, quand il intervenait sans lever la main, je me déplaçais et je pointais le doigt le scénario pour lui rappeler. Ça lui rappelait qu'il devait lever la main pour formuler sa question.

Pour quelles raisons as-tu mis cela en place ?

Il n'arrivait pas à différer, c'est à dire que , si c'était une leçon où on pouvait dire un petit peu ce qu'on pense, au moment où il avait envie d'intervenir, tout d'un coup il pensait à quelque chose et il le disait tout de suite, il ne pouvait pas attendre.

[...] J'ai proposé, on a noté dans le PPI.

Pour un autre, tu as aussi fait un scénario social pour savoir "Quand et comment interrompre" Peux-tu me raconter ?

[...] Je l'avais en individuel. C'était un élève qui avait un bon niveau de compréhension, il avait mis le scénario social dans une petite fourre, c'était plus sophistiqué. C'est un texte sans image, qui explique ce qu'on attend de lui, et les conséquences s'il n'a pas respecté cela et les avantages s'il respecte. Je suggérais déjà un scénario, puis il pouvait se l'approprier... On le regardait ensemble, s' il y avait quelque chose qu'il n'avait pas compris, on modifiait... Je faisais un premier jet. [...] Après, il pouvait l'illustrer [...] il retravaillait lui-même sur son support de sorte que ce soit vraiment le sien.

Pourquoi as-tu fait cela ?

C'était de nouveau un élève qui n'arrivait pas à différer, c'était un élève qui n'intervenait pas à bon escient.

Différencier le ton de la voix est une habileté sociale que tu as entraînée avec un élève.

Peux-tu me raconter ?

[...] B. en 6^{ème} année, [...] ça c'était en individuel. Quand il racontait un événement, soit qui s'est passé à la récré, à l'école ou à la maison, parfois il utilisait un ton qui ne correspondait pas à l'émotion. S'il racontait par exemple un conflit, il pouvait mettre un ton qui ne correspondait pas à quelque chose de grave ! Ou à l'inverse, et c'était plutôt l'inverse, quand il me racontait quelque chose de sympa [...] si il me disait quelque chose de vraiment sympa comme "Ce week-end, j'ai été à Europapark." Il me le disait avec une gravité, il avait des petits plis au nez lui donnant un air grave ; alors qu'il était en train de me dire qu'il avait adoré ça ! C'était le ton mais aussi le visage qui étaient très graves. [...]. Je partais dans l'imitation et puis après là, il rigolait ! Je disais (*d'un ton grave*) "Oh alors vraiment ça devait être affreux ce week-end !" et puis après là, il commençait à rigoler car il savait pourquoi. Et après, on refaisait. Je lui demandais de me re-raconter en utilisant le ton approprié. Je lui disais : "Si tu me racontes quelque chose de joyeux, tu dois aussi mettre un ton joyeux et une expression joyeuse doit se lire sur de ton visage."

Faisais-tu des jeux de rôle ?

Alors oui, ça m'est eu arrivé justement [...] pour résoudre un conflit qui a eu lieu pendant la récré. Il y avait des histoires. Il n'arrivait pas se faire respecter et on a travaillé plusieurs fois le fait de dire : *stop* à quelqu'un. Je lui ai dit : "Tu vois si moi je te dis "J'aimerais bien que tu arrêtes" (*elle parle sur un ton doux*) ou si je te dis : " Ecoute alors maintenant c'est FINI ! (*elle parle sur un ton sec*) [...]"

On a fait des petits jeux de rôles comme ça !

[...]

Peux tu me raconter l'intervention que tu as fait pour aider ton élève à poser une question ? Et me raconter comment se comportait-il ?

C'était un enfant très anxieux surtout face à une évaluation. Il était très angoissé quand il y avait un contrôle.

Comment voyais-tu qu'il était angoissé ?

Dans son attitude [...] je le voyais, il était tout tendu, il regardait pour voir où je suis. Et il recevait sa feuille et levait déjà la main !

[...] On lui mettait un picto, et quand il avait ce picto, il n'avait pas le droit de lever la main, il devait d'abord regarder sa consigne. Puis, on enlevait le picto et à ce moment là, on pouvait relire ou reformuler la consigne.

[...] C'était inscrit au PPI !

Peux tu me raconter l'intervention que tu as fait pour aider ton élève à se sentir concerné par une consigne ?

Elle est très inattentive, elle ne se sent pas concernée par une consigne collective. Elle regarde ailleurs, trafique autre chose. Pour cette raison on a décidé avec l'enseignante que on mettrait ça en place. Donc quand je suis là, je lui dis : [...] "Ecoute bien parce que c'est toi qui va car tu vas me redire.. si je suis pas là, l'enseignante l'avertissait qu'il allait reformuler !

[...]

Chaque fois qu'elle recevait une feuille, elle regardait, à gauche et à droite, pour savoir ce qu'il faut faire ou alors, elle levait la main pour demander ce qu'il fallait faire.

[...] Tu as aussi aidé en individuel, en 11^{ème}, un élève à se présenter lors des stages ou situation qui le dépassait. Peux-tu me raconter comment était l'élève ?

Il s'agit d'une fille. [...] Elle ne sait plus quoi dire, elle panique, au secrétariat. Elle demande d'être accompagnée. Elle disait : " Je suis pas capable, je 'y vais pas au secrétariat !" [...]. Elle demandait : "A quel moment c'est mon tour au secrétariat, qui est prioritaire, est-ce les profs ou les élèves ?"

Quelle aide lui as-tu apportée ?

On a préparé ce qu'elle doit dire au secrétariat, je l'accompagnais mais c'est elle qui intervenait.

Tu as créé un mode d'emploi pour aider l'enfant à se préparer, à entrer en classe et à attendre le début de la leçon, peux tu me raconter comment était l'élève ?

En 6^{ème}, il fait vite des bêtises, il ne sait pas quoi faire, se croche tourne en rond, il regarde ce que font les autres, prend quelque chose qui l'intéresse, les autres se plaignaient : "Il nous embête, il vient mettre son nez dans nos affaires !".

Quelle aide lui as-tu apportée ?

J'ai fait un petit mode d'emploi : tu ranges tes gants, tu attends en classe, [...]

Tu as fait un plan pour encourager un élève à jouer avec ses camarades durant les récréations, peux tu me raconter ?

Il est seul dans les petites récrés, il reste à sa place et dessine. Il s'agit d'un cahier avec une grille : une fois par semaine *jouer avec un copains*. J'ai introduit le jeu, je joue avec lui [...]

Cet essai n'a pas eu l'effet escompté car l'élève avait besoin de se ressourcer durant la récréation; nous l'avons laissé libre pendant les récréations. [...]

Tu as aussi indiqué que tu as proposé un accompagnement lors de diverses activités, de jeux et des récréations, peux-tu me raconter ?

EN 4-5^{ème}, lors de la surveillance de la récré, une fois par semaine, j'ai joué avec un petit groupe de la classe en spontané, et j'ai donné des règles précises de jeux simples. Je jouais avec, je coachais.

Il a des conflits avec les copains, fait le clown, il a par exemple, une fois il a baissé ses culottes et sauté sur une pomme pot [...]

Tu as fait des activités en demi-classe pour exercer les habiletés sociales, peux-tu me raconter ?

J'ai fait des activités par demi-classe pour exercer les habiletés sociales pour apprendre le tour de rôle et l'écoute des autres. Une période par semaine par demi groupe (1/2 période) pendant un semestre car on avait une salle libre !

Ca a aidé mon élève mais, c'était super utile pour les autres [...], précieux pour tout le monde ! [...]

Tu as confectionné un tableau pour identifier les émotions. Il s'agit d'un mode d'emploi pour gérer les moments difficiles et pour trouver des stratégies pour gérer les émotions d'un élève. Peux-tu me raconter ?

Pour 11^{ème}, pour une élève qui se met dans tout ses états, elle s'énerve se bloque se ferme, ne gère pas ses émotions, plutôt un renferment, parfois elle crie.

J'ai fait un tableau présenté en leçon individuelle. Ce tableau [...] il présente différentes quinze émotions [...] si je suis triste, etc [...]. En individuel, on reprend une situation, je l'aide à prendre du recul [...].

Tu as inscrit dans le questionnaire que tu es déjà intervenue pour démêler un malentendu et/ou clarifier une intention, peux-tu me raconter ?

J'ai très souvent repris des situations conflictuelles avec des camarades ou des enseignants. Il a fallu aussi souvent expliquer le fonctionnement des personnes avec TSA et mettre en place des règles pour permettre à l'enfant de trouver sa place et pour permettre à la classe de respecter le fonctionnement de l'élève. Pour un élève de 5ème, nous avons mis en place en programme pour les petites récréations. L'élève devait trouver un copain pour jouer au morpion. Finalement, cela demandait beaucoup d'efforts à l'élève et nous avons réalisé que ça n'amenait pas le bénéfice escompté. Nous avons abandonné cette pratique; l'élève a beaucoup progressé par la suite grâce à un accompagnement régulier. J'ai accompagné une élève pour préparer une présentation et pour présenter le syndrome d'asperger devant sa classe (cycle 3). Il est aussi arrivé plusieurs fois que j'explique les difficultés de l'élève lorsque celui-ci était absent.

Tu es intervenue pour un élève en 11 H pour l'aider à interpeller un pair, peux tu me raconter ?

Le but était d'interpeller des camarades dans le cadre du labo de sciences, afin que le camarade veuille bien être cobaye pour l'expérience prévue. J'ai coaché l'élève en individuel en lui donnant ce mode d'emploi : 1) Je m'avance à côté de mon camarade 2) Je l'interpelle par son prénom suffisamment fort pour qu'il entende 3) Je le regarde dans les yeux 4) Je lui demande "Est-ce que tu es d'accord de participer à mon expérience ?" 5) Si oui, je le remercie. Si non, je lui dis "pas de problème !"

J'ai mis en place une procédure. Je le suis pour rappeler [...]. J'ai introduit en individuel. Il avait peu de liens spontanés. Il est très centré sur lui même. Dans un travail de groupe, il ne fait rien, s'il n'est pas coaché, il n'intervient pas il attend qu'on lui dise ce qui il doit faire.

Tu as aussi fait une intervention pour donner des nouvelles de soi et en prendre des autres, peux-tu me raconter ?

C'est le même élève, après le week-end, quand dans les couloirs un pair demande si l'enfant a passé un bon week-end et ce qu'il a fait, éviter de juste répondre *oui* ou *non*, mais expliquer un peu et retourner la question au pair qui a demandé.

Je l'ai vu arriver, j'étais derrière lui dans le couloir, la copine l'a salué et lui a demandé *comment il allait, comment il avait passé le week-end*, il a répondu à la question et s'est arrêté là ! [...] Je suis intervenue directement. Je lui ai dit : "Mais tu peux aussi lui demander comment il a passé son week-end !" Puis on en a reparlé en individuel : "Si quelqu'un te demande des nouvelles, il s'attend aussi à ce que tu lui en demandes". D'où l'importance d'être en classe car ça nous permet d'être dans le feu de l'action. Je me rends compte que quand il arrive de truc quand on est là, on peut direct mettre le doigts dessus !

Tu as également fait une intervention pour démêler un malentendu peux-tu raconter ?

Il y a la difficulté de faire comprendre aux enseignants que l'enfant n'a tout simplement pas de stratégie adéquate, ne sait pas faire autrement pour le moment, que ça prend du temps.

Tu as inscrit que tu as démêlé un malentendu entre deux jeunes qui n'avaient pas la même lecture des événements, peux tu me raconter ?

C'était en 10ème, à la fin d'une leçon, un élève dit quelque chose à mon élève, il réagit très fort et donne un coup ! En fait ça s'est envenimé, d'autres lui ont dit que "Ce n'était pas méchant, tu n'as pas compris !" Ca chauffait, j'ai stoppé et j'ai dit que je reprendrai avec Julien. Après coup, j'ai repris [...] il m'a expliqué ce qu'il avait compris. J'ai compris l'intention de l'autre élève qui ne voulait pas être méchant [...]. Il m'a dit "Je n'avais pas compris ça comme ça !" j'ai pu expliquer aux autres comment il avait compris les choses [...]. Il n'avait pas compris que la remarque était avec de l'humour, il avait pris au premier degré. Cet élève avait tendance à rester seul à sa table pendant la pause ou seul dans la cour.

Racontez le plus précisément possible une ou des interventions en lien avec *les habiletés sociales conversationnelles*

en précisant le contexte dans lequel vous êtes intervenue, les outils que vous avez utilisés, et les personnes avec qui vous avez collaboré.

J'ai travaillé en individuel avec un élève TSA qui est en 6H à l'aide de playmobil. Nous avons utilisé "l'école playmobil" est créé des situations courantes pour qu'il intègre mieux comment interagir avec ses pairs. Dans le contexte école, je pouvais alors lui rappeler les scènes jouées et il se sentait plus à l'aise pour répondre à ses camarades ainsi que de les aborder.

Racontez le plus précisément possible une ou des interventions en lien avec *les habiletés sociales liées au contexte scolaire*

en précisant le contexte dans lequel vous êtes intervenue, les outils que vous avez utilisés, et les personnes avec qui vous avez collaboré.

J'accompagne un élève TSA depuis 5 ans et nous fonctionnons avec des contrats comportementaux qui se modifient et évoluent selon les progrès et besoins. Ce sont des supports contenant des pictogrammes et mots qui, une fois remplis, donnent accès à un renforçateur. Nous choisissons selon les besoins 2 à 4 objectifs à travailler et éliminons au fur et à mesure ce qui est atteint. L'élève accorde beaucoup d'importance à ces contrats et il se donne les moyens de les remplir car cela le valorise et il apprécie les renforçateurs. Je t'envoie par mail les exemples de contrats.

Racontez le plus précisément possible une ou des interventions en lien avec *les habiletés sociales pour Jouer en groupe*

en précisant le contexte dans lequel vous êtes intervenue, les outils que vous avez utilisés, et les personnes avec qui vous avez collaboré.

Un accompagnement soutenu est fait lors des leçons de gymnastique avec mon élève TSA de 6 HarmoS afin qu'il parvienne à s'intégrer au groupe et participer aux jeux. Avant chaque jeu d'équipe, je lui reformule les consignes en lui expliquant précisément le but du jeu et son rôle dans celui-ci. Nous avons également discuté avec le groupe classe à plusieurs reprises, sans la présence de mon élève, afin de les encourager à lui rappeler les règles du jeu et la place qu'il doit occuper. Lorsqu'il était en 3H, j'ai aussi fait tout un travail en individuel avec cet élève pour apprendre à déchiffrer les émotions visibles. Il parvient aujourd'hui à comprendre l'humour et commence à déchiffrer le second degré mais je continue à travailler, à l'aide de l'IPad, le sujet des émotions et des subtilités dans la communication verbale.

Racontez le plus précisément possible une ou des interventions en lien avec *les habiletés pour gérer les amitiés*

en précisant le contexte dans lequel vous êtes intervenue, les outils que vous avez utilisés, et les personnes avec qui vous avez collaboré.

J'ai organisé une matinée de sensibilisation à la différence avec l'ensemble de la classe d'un de mes élèves qui était en 5H. Nous avons lu "la petite casserole d'Anatol" puis ils devaient trouver le plus de différences entre eux et leurs camarades. Nous avons alors débattu sur les différences visibles et celles que l'on ne voit pas. Ceci nous a amené à parler de mon élève et de ses particularités qui ne sont pas forcément visibles. J'avais au préalable préparé cette matinée avec mon élève pour décider de ce qu'il voulait exprimer ou non et quelles compétences il voulait montrer à ses pairs. J'ai pu expliquer à la classe le fonctionnement parfois différent de mon élève en les aiguillant sur la façon d'interagir avec lui où comment il pouvait l'aider à s'intégrer. Les élèves ont été très respectueux et intéressés et mon élève valorisé dans ses compétences. Il a pu présenter à la classe le fonctionnement de la STEP ou d'une usine électrique. Nous avons rapidement pu constater les résultats positifs de cette matinée autant pour mon élève que du groupe classe. Les élèves vont plus facilement l'aborder, demandent à être assis à côté de lui pour

l'aider et l'interpellent pour jouer lors des récréations et les moqueries ne sont plus présentes. Mon élève parvient mieux à entrer en communication et va plus spontanément chercher des interactions.

Racontez le plus précisément possible une ou des interventions en lien avec *les habiletés sociales liées à la gestion des émotions* en précisant le contexte dans lequel vous êtes intervenue, les outils que vous avez utilisés, et les personnes avec qui vous avez collaboré.

Avec un élève qui est actuellement en 4 HarmoS, un travail sur les émotions est fait afin qu'il puisse acquérir des relations avec ses pairs sans agressivité. Nous avons élaboré un contrat en collaboration avec l'élève, les enseignants et les parents afin qu'il comprenne mieux les règles de vie et puisse les appliquer. Un cahier qui traite des émotions courantes avec des photos, des mots et exemples l'aide à mettre des mots sur ce qu'il ressent et il peut s'y référer lors d'altercations avec ses camarades. Je travaille régulièrement en individuel avec cet élève en reprenant des situations vécues où il tente de mettre des mots sur ce qui se passe en lui tout en essayant de comprendre l'émotion de l'autre. Il parvient aujourd'hui à gérer les débordements physiques mais un travail est à poursuivre sur l'expression globale de ses émotions. Un important travail est fait depuis plus d'une année avec l'ensemble de la classe qui présente beaucoup de difficultés de comportement et de respect des règles de manière générale.

Quels sont les obstacles/et ou les éléments favorables auxquels vous avez été confrontées par rapport à la prise en compte des habiletés sociales dans le contexte scolaire ?

Au cycle 1

Ouverture des enseignants de l'aide apportée et bonne collaboration pour les outils mis en place. Méconnaissance du TSA et souvent dépourvu de moyens face aux comportements défis de l'élève.

Au cycle 2

Bonne collaboration et acceptation de la présence de l'enseignante de SPS dans la classe. Ouverture face aux moyens spécifiques proposés. Difficulté à maintenir l'utilisation des moyens d'aide sur la durée et lors de l'absence de l'enseignante de SPS. Méconnaissance du TSA ou TED et parfois difficulté à accepter une prise en charge différenciée.

Au cycle 3

Difficulté pour les enseignants d'accepter la présence de l'enseignante de SPS au sein de la classe. Difficulté à collaborer avec tous les différents intervenants au sujet de l'élève. Manque d'investissement dans l'élaboration du PPI. Beaucoup de réticence pour appliquer des mesures différenciées pour l'élève sans passer par la direction. Méconnaissances du TSA et autres et du ce fait perçoivent davantage les troubles du comportement plutôt que les difficultés liées aux troubles spécifiques de l'élève.

Vous est-il arrivé d'avoir eu le rôle de "médiateur" entre l'élève et ses pairs ou ses enseignants ?

Pour démêler un malentendu : oui

Clarifier une intention : oui

Autre : intégration au groupe de manière globale

Merci de raconter en précisant le contexte.

Comme expliqué dans un point précédent, matinée sur la différence en amenant des moyens concrets pour favoriser les interactions et la communication. Travail en petit groupe avec les élèves sur le sujet des émotions et des comportements problématiques en classe. Beaucoup d'échanges avec les enseignants afin d'expliquer les fonctionnements d'un élève TSA et ses besoins spécifiques.

Vous est-il arrivé d'inciter un élève à jouer avec ses pairs ?

Si oui, merci de raconter votre intervention en précisant le contexte.

L'élève que j'accompagne depuis 5 ans est intégré à raison de 12 périodes par semaine toujours avec du SPS. J'ai toujours été présente pour les pauses, récréations, sorties, etc afin de l'accompagner dans les interactions avec ses pairs. Je le guide afin qu'il puisse se mêler à un groupe ou participer à un jeu dans les moments de libre. J'interviens auprès des autres élèves de la classe afin qu'ils l'intègrent et communiquent avec mon élève. Aujourd'hui il peut se faire comprendre et a beaucoup progressé en autonomie, cependant jusqu'à l'année passée je devais traduire ce qu'il voulait exprimer car il n'était pas compréhensible par son interlocuteur. Il commence maintenant à porter de l'intérêt dans les interactions ce qui n'était pas le cas auparavant. Son grand manque de confiance en lui nécessite également un accompagnement partiel.

Avec qui avez-vous collaboré pour accompagner l'enfant dans les habiletés sociales ?

L'enseignant : oui

Un thérapeute : oui

Les parents : oui

Le Service Socio-éducatif : oui

Autre : psychologue ABA, psychomotricienne,

Merci de préciser :

Mon élève est suivi par le centre OVA qui travaille avec la méthode ABA. Depuis 5 ans je transmets chaque semaine mes observations contenant les ressources et difficultés de mon élève à la psychologue responsable. Régulièrement nous échangeons sur ce qui peut être mis en place en classe pour favoriser l'intégration sociale et les apprentissages. Je participe également aux réseaux des thérapeutes car mon élève en a 8 ! Je suis allée à domicile afin d'utiliser le matériel spécifique de mon élève pour le travail sur les habiletés sociales. (école playmobil)

Racontez le plus précisément possible une ou des interventions en lien avec les habiletés conversationnelles en précisant le contexte dans lequel vous êtes intervenue, les outils que vous avez utilisés, et les personnes avec qui vous avez collaboré.

Généralement, scénarios ou outils et pictogrammes utilisés. Collaboration avec l'élève, les enseignants, parfois l'orthophoniste ou les parents ou les camarades (cf. documents joints).

Compliments dans le cadre du conseil de classe, avec scénario et en instantané : *dire bonjour, dans entrer en classe, donner son avis*, dans le cadre de certaines leçons (FR, MCC,...), évalué dans des tests. Discussions et métacognition

Quelles sont les obstacles/et ou les éléments favorables auxquels vous avez été confrontées par rapport à la prise en compte des habiletés sociales dans le contexte scolaire ?

Au cycle 1

Plusieurs éléments contextuels, de réseau, ou en lien avec l'élève peuvent à mon avis être des obstacles ou au contraire favoriser cette prise en compte. Voici quelques exemples non hiérarchisés: l'enseignant, son ouverture et sa connaissance des TSA, la place qu'il nous laisse en classe / la manière dont l'élève peut prendre ce qui est proposé, la relation qu'on entretient avec lui. Son intégration au sein de la classe et le regard que lui porte ses camarades. L'éventuelle présentation-explication qui a été donnée aux autres élèves. / Les parents et leur ouverture à la transparence. Un diagnostic bien défini aide également. La coopération avec l'orthophoniste principalement, mais aussi avec les autres éventuels thérapeutes, avec le SSE / la configuration des lieux.

Au cycle 2

Idem cycle 1 + la connaissance de l'élève de son diagnostic et la possibilité d'en parler. Sa capacité à analyser les situations, à méta-communiquer / le fait de travailler avec l'élève en individuel ou non.

Au cycle 3

Idem cycle 1 et 2 + la difficulté des grandes équipes pédagogiques, la coordination que cela demande et les différentes relations et enjeux aussi entre eux. Les attentes qui diffèrent d'un enseignant à l'autre et d'une leçon à l'autre.

Vous est-il arrivé d'avoir eu le rôle de "médiateur" entre l'élève et ses pairs ou ses enseignants ?

Pour démêler un malentendu : oui

Clarifier une intention : oui

Autre : Travail scolaire

Merci de raconter en précisant le contexte.

Travail scolaire: notamment lors des exercices faits à plusieurs ou en collectif. Je nous vois parfois comme des "traducteurs", des relais entre la pensée neuro-typique ou atypique, essayant de donner aux uns et aux autres quelques indices, explications ou intentions pour qu'ils se comprennent davantage.

Vous est-il arrivé d'inciter un élève à jouer avec ses pairs ?

Si oui, merci de raconter votre intervention en précisant le contexte !

C'est fréquent notamment en 1 et 2FR: de manière "extérieure", simplement en proposant un jeu, en aidant l'élève à aller faire ses demandes aux camarades, justement en faisant le médiateur lors d'un jeu de plateau (sous forme directe ou à l'aide de scénario dessinés ou joués) ou de manière plus participative en s'intégrant davantage au jeu, dans les coins par exemple, pour aider à l'attention conjointe, donner des idées, etc.

Racontez le plus précisément possible une ou des interventions en lien avec les habiletés sociales conversationnelles

en précisant le contexte dans lequel vous êtes intervenue, les outils que vous avez utilisés, et les personnes avec qui vous avez collaboré.

Regarder son interlocuteur dans les yeux: D'un commun accord avec les parents de l'élève en question, son orthophoniste, sa maîtresse et moi-même; nous ne répondons pas à sa question s'il n'oriente pas son regard vers son interlocuteur. L'élève n'obtenant pas de réponse, se corrige de lui-même et reformule sa demande en regardant son interlocuteur dans les yeux. Cette démarche a été initiée dans le contexte d'une séance en orthophonie. *Quand et comment interrompre:* "Je lève la main et j'attends que la maîtresse me donne la parole". Scénario social avec pictogrammes ou photos de l'élève en situation. Pour l'un, le scénario est visible sur sa table, je le pointe du doigt lorsque l'élève parle sans demander la parole, pour un autre, il est dans le dossier personnel de l'élève et repris lorsqu'il est nécessaire de le réactiver. Ce scénario se présente sous forme de texte expliquant précisément la réalité de la classe dans le contexte de la prise de parole, ce qui est attendu de lui, des conséquences lorsqu'il respecte cette exigence ainsi que les raisons pour lesquelles cet objectif est important pour lui, pour le groupe classe et pour son enseignante. Le scénarios social est parfois élaboré avec l'élève ou parfois juste personnalisé pour qu'il puisse se l'approprier, en modifiant avec lui le texte proposé, en le laissant surligner ce qui lui semble le plus important ou en l'illustrant. Différencier le ton de la voix: sous forme de jeux de rôles en reprenant une situation vécue récemment en classe, ou à l'aide de supports comme des séquences images en y ajoutant des commentaires possibles à haute voix.

Racontez le plus précisément possible une ou des interventions en lien avec les habiletés sociales liées au contexte scolaire

en précisant le contexte dans lequel vous êtes intervenue, les outils que vous avez utilisés, et les personnes avec qui vous avez collaboré.

Poser une question: Paul lève systématiquement la main pour poser une question lorsqu'il reçoit une évaluation. Afin de l'inciter à lire seul les consignes et tenter de comprendre dans un premier temps par lui-même, un logo " pause" est déposé sur sa table les premières 5 minutes, il ne peut pas questionner l'adulte durant ce temps. Une fois le logo repris par l'enseignante, l'élève sait qu'il peut alors solliciter l'adulte pour obtenir une réponse à sa question. Se sentir concerné par une consigne.....: L'enseignante demande à Pierre de reformuler à l'ensemble de la classe la consigne donnée collectivement. Dans un premier temps, l'enseignante l'avertit qu'il lui sera demandé de reformuler et l'incite à être attentif.

Quels sont les obstacles/et ou les éléments favorables auxquels vous avez été confrontées par rapport à la prise en compte des habiletés sociales dans le contexte scolaire ?

Au cycle 1

En 1 et 2, la possibilité de travailler les habiletés sociales avec l'ensemble du groupe classe donne encore plus de sens à les entraîner, même s'il est nécessaire, en parallèle, d'affiner le travail en individuel.

Au cycle 2

Dès la 5ème, l'utilisation en classe des astuces spécifiques à l'élève n'est pas toujours bien acceptée, par peur du jugement des autres. Rendre disponible autant que possible ces mêmes astuces à l'ensemble des élèves de la classe devient un avantage pour tous. Dès la 7ème, compte-tenu du nombre croissant d'intervenants, la mise en place des mesures fixées dans le PPI n'est pas

toujours aisée et le suivi parfois un peu aléatoire ce qui rend l'évaluation des mesures incertaine. Le soutien à l'élève dans le contexte des habiletés sociales en classe se doit d'être toujours plus discret et subtil, ce qui oblige l'intervenant de se réinventer parfois. Le soutien en individuel pour travailler cet aspect devient indispensable.

Vous est-il arrivé d'inciter un élève à jouer avec ses pairs ? Si oui, merci de raconter votre intervention en précisant le contexte !

Oui, lors des jeux symboliques en 1 ou 2 HarmoS (coin famille ou coin magasin), en me mêlant au jeu dans l'idée d'enrichir les interactions entre l'élève et ses pairs, en initiant des dialogues, en reformulant une intention de l'un ou de l'autre, en favorisant des liens entre eux par des actes ou des paroles.

Etes-vous déjà intervenue en classe pour expliquer les difficultés communicationnelles d'un élève ?

Oui, lors du conseil de classe, l'élève que je suivais était sans cesse critiqué par ses pairs sur son attitude à la récréation. En sa présence et avec son accord, j'ai expliqué, dans ce contexte, sans nommer son autisme, sa difficulté de compréhension dans la communication verbale et non verbale et qui expliquait, sans justifier, les comportements agressifs qu'il pouvait adopter lorsqu'il ne comprenait plus ce qui se tramait autour de lui. L'occasion aussi d'expliquer ses besoins en terme de communication, comme par exemple de vérifier que les règles de jeu soient bien comprises avant de commencer une partie ou de ne pas les modifier trop souvent !