Enseigner l'ÉPS à un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme

Document de référence pour une intervention plus efficace auprès des élèves intégrés ou non en classe régulière.

Une production de la Table régionale en éducation physique et à la santé Laval-Laurentides-Lanaudière.

Septembre 2014

TABLE DES MATIÈRES

Contenu

TABLE DES MATIÈRES 3

REMERCIEMENTS 4

PRÉAMBULE.....5

INTRODUCTION.....5

1RE PARTIE – LES CARACTÉRISTIQUES D'UN ÉLÈVE PRÉSENTANT UN TSA 6

2E PARTIE – L'INTÉGRATION D'UN ÉLÈVE PRÉSENTANT UN TSA DANS LES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ.....6

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE 7

FACILITER L'INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE DANS LE COURS D'ÉPS 8

3E PARTIE – L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES D'UN ÉLÈVE PRÉSENTANT UN TSA 12

L'ÉVALUATION POUR L'AIDE À L'APPRENTISSAGE ET LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES.....12

4E PARTIE - EXEMPLES D'ADAPTATIONS À METTRE EN PLACE 13

CONCLUSION 25

ANNEXE 1 : EXEMPLES D'OUTILS POUR SOUTENIR L'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT AU GYMNASE 26

ANNEXE 2 : SITES INTERNET D'IMAGES LIBRES DE DROITS 30

ANNEXE 3 : DÉFINITIONS 31

ANNEXE 4 : DIFFÉRENCE ENTRE LES DOMAINES DU DSM-IV ET DU DSM-5.....32

RÉFÉRENCES.....33

REMERCIEMENTS

Nos remerciements sincères s'adressent à toutes celles et ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce document. Ce dernier se veut un outil de référence pour les enseignants en éducation physique et à la santé au regard de l'intervention en gymnase auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme.

Élaboration du document

- Diane Archambault, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
- Philippe Breault, Commission scolaire des Samares
- Anny Brisebois, Commission scolaire Pierre-Neveu
- Maxime Brosseau, Commission scolaire des Affluents
- Carmen Charbonneau, Commission scolaire des Laurentides
- Annick Delongchamps, Commission scolaire des Laurentides
- Lyne Duhamel, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
- Paule B. Hamelin, Commission scolaire Rivière-du-Nord
- Thierry Mélinge, Commission scolaire de Montréal
- Jacinthe Nolin, Commission scolaire de Montréal
- Éric Perreault, Commission scolaire des Samares

Nous désirons également remercier toutes celles et ceux qui ont contribué par leurs commentaires à l'élaboration de ce document, notamment :

- Alain Bordeleau, Commission scolaire de Montréal
- Chantal Poulin, Université de Sherbrooke
- Francine Duguay-Dupré, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
- Johanne Camirand, Service régional de soutien et d'expertise en autisme, région de Laval, des Laurentides et de Lanaudière
- Julie Miraglia, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
- Hermel Lebel, Commission scolaire Rivière-du-Nord

Un merci tout spécial à Mesdames Geneviève Simard et Nicole Allard de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles pour la révision linguistique et la mise en page du document.

Dans ce document, l'emploi du masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

PRÉAMBULE

Les troubles envahissants du développement (TED) sont complexes. Ils étaient considérés comme des troubles affectifs jusqu'à ce que les investigations scientifiques révèlent qu'il s'agissait d'un ensemble de variations neuro-développementales du fonctionnement cérébral pouvant s'exprimer par un large éventail de symptômes. La classification du DSM-IV des troubles mentaux regroupait cinq types de TED[1], soit :

- l'autisme (ou trouble autistique);
- le syndrome d'Asperger;
- le trouble envahissant du développement non spécifié;
- le syndrome de Rett;
- le trouble désintégratif de l'enfance.

Avec la venue du nouveau DSM-5 (mai 2013), l'expression « Troubles du spectre de l'autisme » (TSA) sera désormais utilisée pour décrire des problèmes particuliers qui affectent l'ensemble du développement de l'élève, notamment sur les plans cognitif, social, affectif, intellectuel, sensoriel et en matière d'acquisition du langage.

INTRODUCTION

L'enseignement de l'éducation physique et à la santé aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ne représente pas toujours une tâche facile à réaliser pour bien des enseignants. En effet, ceux-ci se sentent souvent peu outillés pour intervenir efficacement auprès de cette clientèle. L'intégration de ces élèves au sein d'un groupe régulier représente, dans certains cas, un réel défi. Le manque d'informations concernant les particularités de ces élèves et les nombreuses préoccupations liées au « comment » adapter l'enseignement constituent parfois des obstacles importants à l'intégration.

Les objectifs de ce document sont :

- de favoriser une meilleure connaissance des élèves présentant un TSA afin de permettre aux enseignants de mieux comprendre leurs comportements et leurs façons de réagir;
- d'aider les enseignants en leur proposant de nombreuses pistes visant à soutenir l'adaptation de l'enseignement et des activités pédagogiques;
- de présenter des outils concrets pour l'intervention en ÉPS.
- Ainsi, l'enseignant sera en mesure de mieux observer l'élève, échanger avec les autres intervenants, aménager le contexte en gymnase et adapter sensiblement sa pratique.

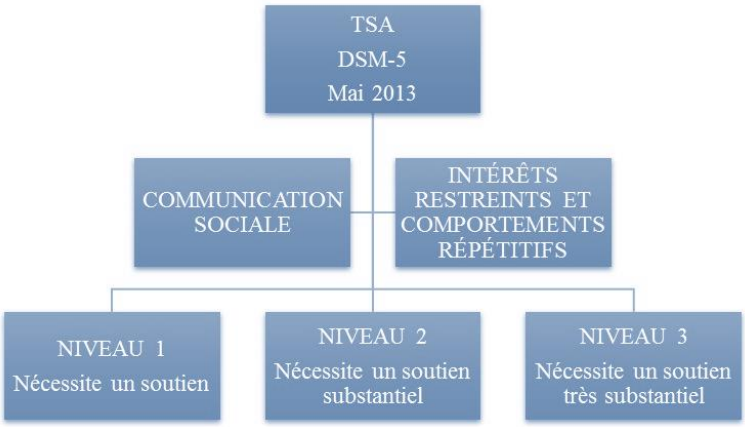
[1]Voir les définitions à l'annexe 3

1re partie – Les caractéristiques d'un élève présentant un TSA

Dans le DSM-IV, les TED sont caractérisés par des déficiences majeures reliées à trois domaines du développement (triade des perturbations) :

1. les interactions sociales;
2. la communication verbale et non verbale;
3. les intérêts et les comportements qui présentent un caractère restreint, stéréotypé et répétitif.

Les manifestations (et leur intensité) sont différentes d'un individu à l'autre selon le degré d'atteinte de l'altération (voir annexe 4).



Comme mentionné dans le préambule, les critères et modifications proposées dans le DSM-5 amènent un changement au niveau de l'appellation de la catégorie de ces troubles (TSA au lieu de TED). Ce changement est expliqué par le fait que les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme partagent les mêmes caractéristiques principales, soit des difficultés de communication et d'interaction sociale ainsi que des intérêts et comportements répétitifs/stéréotypés, qui se manifestent à différents degrés d'atteinte. La sévérité de l'atteinte est définie en termes de niveau d'aide requise (*American Psychiatric Association*, 2012). Une autre modification importante concerne les domaines touchés par le trouble, passant de trois à deux (voir annexe 4).

2e partie – L'intégration d'un élève présentant un TSA dans les cours d'éducation physique et à la santé

Comme un des objectifs est de mieux comprendre les situations vécues par les élèves présentant un TSA et d'identifier les adaptations à apporter, nous nous attarderons sur les spécificités du contexte des cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS).

Rappelons-nous que *« C'est en développant son agir corporel et ses capacités à interagir que l'élève pourra observer les retombées de la pratique d'activités physiques sur ses habitudes de vie et en arriver*

à adopter un mode de vie sain et actif. » (PFEQ, page 256). Il est évident que pour un élève TSA, ceci représente bien souvent tout un défi.

Les enseignants en ÉPS se sentent souvent démunis lorsqu'ils doivent intégrer un élève HDAA. Il n'y a pas de réponse commune à tous, chaque élève étant unique. L'inclusion d'un tel élève au gymnase ne signifie pas qu'il faille changer complètement sa façon d'enseigner. Cependant, cela implique des aménagements particuliers. Les particularités des élèves présentant un TSA amènent l'enseignant à avoir des attitudes et des stratégies d'enseignement efficaces (parfois différentes de ses pratiques habituelles).

Pour enseigner à un élève atteint d'autisme, il faut absolument tenir compte de ses caractéristiques : son niveau de développement, ses goûts, ses intérêts, ses habiletés et sa façon d'appréhender les activités. Les élèves autistes sont très différents les uns des autres; chaque élève possède un niveau sensorimoteur particulier, peut avoir une difficulté au niveau de la communication et être intéressé ou non par l'activité. Par conséquent, **il est indispensable d'individualiser le plus possible l'intervention.**

Il est primordial pour l'enseignant de tenir compte des besoins de cet élève. Selon les contextes d'activités et avec l'accord de l'élève concerné et de sa famille, l'enseignant pourrait expliquer au reste du groupe les particularités de l'élève, en insistant plus particulièrement sur le trouble de la communication et sur la difficulté à socialiser. Pour les autres élèves du groupe, il est très bénéfique de prendre conscience de la différence et des difficultés rencontrées par l'élève autiste. Un système d'entraide pourrait se mettre en place pour faciliter la réalisation des différentes tâches.

La qualité de l'accueil et de l'environnement permettra à l'élève présentant un TSA de mieux s'adapter au groupe et d'ajuster ses comportements. La présence d'un élève handicapé au gymnase amènera tous les élèves à se sensibiliser à la différence. Ils auront l'occasion d'exercer leur comportement éthique, d'apprendre la collaboration et le respect de l'autre.

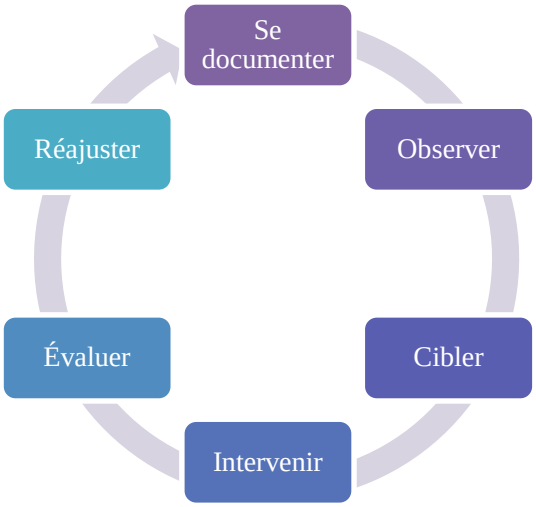
LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour intégrer un élève présentant un TSA, l'enseignant devra différencier ses pratiques pédagogiques tant au niveau de la planification de l'enseignement que de l'évaluation :

- savoir recueillir et prendre en compte les informations transmises par les différents intervenants ayant une connaissance de l'élève;
- observer pour ajuster ce qu'il va proposer à l'élève;
- appuyer sa démarche pédagogique sur les éléments du plan d'intervention (PI);
- adapter et s'adapter;
- différencier sans exclure.

FACILITER L'INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE DANS LE COURS D'ÉPS

Le schéma suivant représente une démarche que tout enseignant devrait mettre en œuvre dans le cadre de son enseignement afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves, quelles que soient leurs particularités[2]. Peu importe où il est rendu dans la démarche, au besoin, l'enseignant peut toujours revenir à ou aux étapes précédentes.



L'intégration d'un élève présentant un TSA nécessite que l'enseignant, suite à ses observations, aménage le contexte et adapte sensiblement sa pratique. Pour ce faire, de façon plus spécifique, il devrait : se documenter, observer, cibler, intervenir, évaluer et si nécessaire, réajuster ses interventions.

SE DOCUMENTER

Afin de mieux se préparer à accueillir l'élève, l'enseignant peut consulter la littérature et le plan d'intervention (PI) pour prendre connaissance de ses capacités et ses besoins. Il pourrait aussi questionner les autres intervenants (enseignant, parent(s), éducateur spécialisé, psychologue, etc.) qui connaissent bien l'élève.

OBSERVER

Par la suite, il devra prévoir du temps pour observer l'élève afin d'avoir une meilleure connaissance de ses particularités. Ceci l'amènera à mieux comprendre les différents défis que l'élève doit relever quotidiennement et pendant les cours d'éducation physique et à la santé. En effet, il est primordial pour l'enseignant de comprendre ce qui peut facilement déstabiliser cet élève, soit l'environnement et la tâche à réaliser. Lors des différents apprentissages en ÉPS, l'environnement physique doit donc être prévisible et encourager l'autonomie de l'élève ainsi que sa prise de décision.

Au niveau de l'environnement physique, l'enseignant doit vérifier si cet élève est perturbé par les éléments suivants :

- les excès de bruit et les bruits de fond;
- les excès de lumière;
- les changements : de place, de local, de matériel, de personnes, d'horaires et de routines;
- les odeurs (ex. : transpiration);
- les grands espaces;
- la proximité.

[2] Adaptation du schéma tiré de : Service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement, Montérégie, 2005.

Au niveau de la tâche à réaliser, il faut savoir que l'élève peut être désorganisé par :

- des explications trop longues;
- des consignes non appuyées par un support visuel;
- le nombre de consignes;
- du vocabulaire abstrait;
- des règles implicites;
- les commentaires et les rétroactions ambigües;
- l'évaluation;
- le temps d'attente de la réponse de l'enseignant à une question de l'élève;
- la durée de l'activité;
- les types d'activités.

Tous ces points, qui relèvent du cadre de la compétence de l'enseignant à *piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le Programme de formation*[3], peuvent empêcher l'élève de réaliser la tâche telle que proposée par ce dernier. C'est pourquoi tout enseignant gagnerait à adapter sa pratique en fonction des besoins particuliers de ses élèves.

CIBLER

Le plan d'intervention (PI) est un outil essentiel de concertation qui découle de l'analyse des besoins et des capacités de l'élève. Il dresse un portrait de l'apprenant et détermine ses besoins particuliers. Il précise notamment : les objectifs, les moyens, les responsabilités, les échéanciers de même que les modalités prévues pour évaluer le progrès de l'élève. Les objectifs devront être clairs, mesurables, réalistes et accessibles pour l'élève.

Suite à ses observations, l'enseignant déterminera, avec les membres de l'équipe multidisciplinaire, les objectifs à atteindre pour l'élève. En fonction des objectifs inscrits au PI, l'enseignant sera en mesure de déterminer les moyens à mettre en œuvre lors de ses interventions en gymnase pour faciliter l'intégration de cet élève.

INTERVENIR (AMÉNAGER LE CONTEXTE ET ADAPTER SA PRATIQUE)

Les cours d'éducation physique et à la santé sont essentiels pour les élèves TSA pour plusieurs raisons :

- favoriser le développement de ses habiletés motrices;
- développer ses habiletés sociales et de communication;
- développer son autonomie.

Selon une étude réalisée en 2000 par Cynthia Leahy, Monica Rarig et Catherine Chambliss[4], plus les élèves autistes participent à des activités motrices, plus ils risquent de développer leur autonomie.

---

[3] compétence 4 du document *La formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences professionnelles*

[4] http://www.uqac.ca/epa/index.php?menu_id=55

Sachant que les cours d'ÉPS peuvent apporter plusieurs bénéfices à l'élève (physique, psychologique, cognitif et social), il est essentiel pour tout enseignant de chercher à l'intégrer en tout temps pendant ses cours. L'enseignant devrait adopter des attitudes et des gestes, mais aussi utiliser des outils adaptés pour rendre le contexte du cours d'ÉPS sécurisant et la tâche pédagogique accessible.

Afin de sécuriser l'élève et limiter les éléments anxiogènes, l'enseignant pourrait :

- prévenir l'élève que la sonnerie va retentir;
- annoncer le plan de la séance;
- mettre en place des routines;
- éviter d'élever la voix;
- aménager l'espace;
- prévoir un lieu pour se calmer.

Pour rendre la tâche accessible à l'élève, l'enseignant pourrait :

- se montrer rassurant;
- expliquer clairement la tâche à réaliser;
- décomposer la tâche;
- démontrer et expliquer les exercices un à un;
- identifier le début et la fin des différentes tâches à réaliser;
- donner des consignes claires et concises;
- répondre rapidement aux questions de l'élève.

Dans le but de favoriser l'estime de soi, il est essentiel pour l'enseignant de souligner les réussites de l'élève.

Pour intégrer un élève présentant un TSA, il est possible qu'il ait besoin d'être accompagné d'un intervenant pour l'aider à suivre le cours, à comprendre les consignes et à réaliser les tâches. L'avantage de cette façon de faire est que l'accompagnement peut être modulé; l'intervenant peut procurer différents types d'aide à l'élève autiste selon les situations. L'accompagnement de l'élève pourrait diminuer en fréquence et en intensité avec le temps. Toutes les aides apportées devraient être graduellement retirées, de manière planifiée.

Les élèves présentant un TSA ayant des temps d'attention très courts, on facilite leur apprentissage en leur proposant des tâches courtes et variées. Toutefois, ces jeunes peuvent être perturbés par trop de transitions. Il faut donc trouver le bon équilibre entre les deux.

Un lieu à privilégier : la piscine

Dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé, les activités offertes en piscine peuvent être très appréciées des élèves ayant un TSA. Elles favorisent chez ces derniers le développement de la motricité globale, la conscience et la perception du corps (par la pression et la texture de l'eau sur leur peau), la coordination, l'équilibre, les relations spatiales, la tolérance du contact avec une autre texture extérieure, la confiance et l'estime de soi.

BIENFAITS DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE[5]

DOMAINES	BIENFAITS
PHYSIQUE	• Améliore les déterminants de la condition physique (endurance cardiovasculaire, force-endurance, flexibilité, relaxation et gestion du stress).
PSYCHOLOGIQUE	• Améliore la gestion de l'impulsivité, la colère, l'agressivité; • Permet au jeune de s'épanouir; • Augmente le sentiment d'efficacité personnel et l'estime de soi.
COGNITIF	• Donne des méthodes de travail; • Permet l'atteinte d'objectifs; • Développe des stratégies; • Améliore l'attention et la concentration.
SOCIAL	• Crée des situations où l'élève doit interagir et communiquer avec ses pairs; • Amène l'élève à participer à une variété d'activités physiques.

ÉVALUER SES INTERVENTIONS

Il est essentiel, pour l'enseignant, d'évaluer l'impact des interventions mises en œuvre sur les apprentissages de l'élève pour savoir si celles-ci sont toujours adéquates. Il se doit de garder des traces pour :

- sa planification;
- sa démarche de différenciation pédagogique;
- la communication aux parents;
- les commentaires aux bulletins;
- le plan d'intervention de l'élève.

RÉAJUSTER SA PRATIQUE

Suite à l'analyse réflexive de ses interventions, l'enseignant pourra réajuster sa pratique ou mettre en place un nouveau plan d'intervention, si nécessaire.

[5] Adaptation du Tableau 2 : Bénéfices de l'activité physique et sportive du document *Choisir de Gagner : Le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes ayant une limitation fonctionnelle,* Guide facilitant les interventions lors de la pratique d'activités physiques et sportives chez les jeunes avec une déficience langagière, juillet 2013

3e partie – L'évaluation des apprentissages d'un élève présentant un TSA

L'ÉVALUATION POUR L'AIDE À L'APPRENTISSAGE ET LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES[6]

En cours d'apprentissage, l'évaluation permet à l'enseignant de vérifier si son intervention produit les effets escomptés sur les apprentissages des élèves et de l'ajuster, si nécessaire. L'enseignant fournit à ses élèves des informations sur leurs forces et sur leurs défis à relever et il leur propose des mesures d'enrichissement ou de soutien appropriées. De son côté, l'élève utilise cette rétroaction pour graduellement prendre en charge ses apprentissages. Vers la fin d'une séquence d'apprentissage, l'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences. Elle s'effectue en référence au cadre d'évaluation des apprentissages. L'enseignant vérifie à quel point l'élève satisfait à ces exigences.

Les élèves ont des capacités et des façons d'apprendre différentes; ils n'évoluent pas au même rythme ni de la même manière. En cours d'apprentissage, l'enseignant prévoit des situations qui sont communes à tous les élèves d'un groupe et d'autres qui sont différenciées pour tenir compte du rythme de progression ou des besoins particuliers. Pour l'évaluation aux fins de la reconnaissance des compétences, le respect des différences peut mener à l'adaptation des modalités d'évaluation aux particularités de certains élèves, sans que les exigences de réussite ne soient modifiées. L'élève présentant un TSA, tout comme les autres élèves du groupe, devrait toujours être évalué en fonction de ses propres capacités. Par exemple, pour la compétence AGIR, le premier élément observable relié au critère « cohérence de la planification » consiste à *planifier une variété d'actions motrices et d'enchainements selon ses capacités et les contraintes de l'activité*[7]. Les critères d'évaluation, *efficacité de l'exécution* et *pertinence du retour réflexif* découlant du critère *cohérence de la planification*, s'appuient sur les capacités personnelles de l'élève.

Pour soutenir l'élève lors de l'évaluation des apprentissages, il est souhaitable de :

- permettre la consultation du support visuel;
- lui offrir des choix;
- faire plusieurs courtes évaluations plutôt qu'une seule longue;
- donner plus de temps pour la tâche demandée;
- offrir de courtes pauses;
- ajuster les exigences de la tâche évaluative en diminuant le nombre d'éléments observables en fonction des capacités de l'élève.

[6] Politique d'évaluation des apprentissages – version abrégée
[7] Cadre d'évaluation des apprentissages en éducation physique et à la santé

4e partie - Exemples d'adaptations à mettre en place

Le programme de formation de l'école québécoise en ÉPS comporte trois compétences à développer : *Agir* et *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* et *Adopter un mode de vie sain et actif*. L'élève présentant un TSA peut éprouver certaines difficultés dans le développement de ces compétences. Par exemple, pour la compétence *Agir*, l'élève ayant des mouvements maladroits, l'exécution ou l'enchaînement des actions motrices risque d'être difficile. Pour la compétence *Interagir*, les apprentissages nécessitant des interactions avec les pairs pourraient être plus ardus pour l'élève. Enfin, concernant la compétence *Adopter*, l'enseignant pourrait travailler de façon particulière avec l'élève afin de l'aider à compléter son « journal de bord » personnalisé.

Les tableaux suivants proposent des exemples d'adaptations à mettre en place afin d'intégrer un élève présentant un TSA dans les cours d'ÉPS.

Notez bien :

- ***les difficultés citées dans ces tableaux ne se retrouvent pas chez tous les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme;***
- ***les adaptations proposées doivent être personnalisées et correspondre aux besoins de l'élève et à ses capacités. Il ne s'agit pas, pour l'enseignant, de les appliquer dans leur totalité.***

1. A COMMUNICATION SOCIALE : Interaction sociale

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
INTERACTION AVEC L'ADULTE	Il a de la difficulté à : • *comprendre pourquoi il est important de changer de vêtements;* • *comprendre les conventions sociales (non-dits);* • *comprendre les notions abstraites;* • *accepter de nouvelles activités et de nouveaux règlements à l'intérieur des jeux;* • *se sentir concerné par la consigne donnée au groupe.*	Il peut refuser de se changer. Il ne se met pas rapidement en action. Il ne respecte pas les règles du jeu. Il ne respecte pas les conventions sociales (ex. : il est incapable d'attendre son tour).	Tenue sportive : • *Lui expliquer pourquoi il est nécessaire de changer de vêtements pour l'ÉPS;* • *S'entendre avec ses parents pour lui permettre d'arriver déjà vêtu d'une tenue sportive;* • *Lui permettre de se changer seul dans un autre local (au lieu du vestiaire);* • *Modéliser la séquence d'habillage à l'aide d'images.* Clarifier les non-dits. • *Lui montrer quand et où les appliquer (se mettre un derrière l'autre, garder le silence);* • *Apprendre à l'élève à attendre son tour.* Commencer par nommer le prénom de l'élève avant de donner une consigne. Imager le plan de jeu, les règles et consignes. Informer des règles en parlant lentement et en donnant une consigne à la fois. Accorder un délai de réponse (verbale ou motrice). Remplacer les termes « être éliminé ou tué » par « 2e ou 3e vie ». Utiliser le terme « version » pour introduire les nouveaux règlements. Laisser l'élève faire ses mouvements stéréotypés. Organiser la tâche. Expliquer une situation à l'aide de pictogrammes (règles, tour de rôle, situations de jeux) ou en élaborant un scénario social.

1. A COMMUNICATION SOCIALE : Interaction sociale

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS ET AUX JEUX	Il a de la difficulté à : • *se mettre à la place de l'autre;* • *accepter une opinion ou une version des faits différente de la sienne;* • *se faire comprendre des autres;* • *comprendre la pensée des autres.*	Il réagit en adoptant des comportements inadaptés : agressivité, frustration, isolement.	Accompagner l'élève lors des jeux collectifs. Traduire une situation donnée en la dessinant ou en élaborant un scénario social. Associer une situation donnée à une émotion de façon imagée. Lui permettre de se retirer dans un endroit prédéterminé lorsqu'il y a incompréhension.
	Il a de la difficulté à interagir avec les pairs.	Il ne participe pas aux jeux avec les autres élèves.	Structurer les périodes de jeux libres. L'introduire progressivement dans des activités collectives en petit groupe (2 ou 3). Expliciter les règles des jeux collectifs.
	Il ne différencie pas un comportement adapté socialement d'un comportement inadapté : le plus souvent, il ne cherche pas à transgresser, mais simplement à satisfaire un besoin ou un désir. Il n'adopte pas les comportements appropriés en imitant les autres. Il n'a pas accès aux codes sociaux implicites (règles de politesse, usages, règles de vie…). Il ne comprend pas ce que l'on attend de lui si cette attente n'est pas explicite et adaptée à son niveau de compréhension.	Il dit ce qu'il pense en toutes circonstances. Il ne ment pas, ne triche pas volontairement. Il se fait remarquer par des comportements inadaptés. Il ne respecte pas les règles de vie et de fonctionnement de la classe et de l'école. Il semble ne pas comprendre pourquoi on le sanctionne lorsqu'il enfreint une règle. *Malgré les sanctions ou les explications, il a tendance à reproduire les mêmes comportements inadaptés.* Il ne respecte pas l'espace personnel ou l'espace de travail de l'adulte et de ses pairs.	Rendre les règles de vie et les codes sociaux accessibles en les explicitant de manière systématique, verbalement ou à l'aide de supports visuels. Lui expliquer ou lui montrer quels sont les contacts physiques appropriés, et comment manifester sa sympathie à un adulte ou à un camarade de manière adaptée. Encourager immédiatement les comportements adaptés.

1. A COMMUNICATION SOCIALE : Interaction sociale

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS ET AUX JEUX	Il éprouve des difficultés à comprendre les règles de jeux.	Il observe les autres élèves et semble s'intéresser à leurs jeux ou à leurs activités, mais n'y participe pas. Il s'isole en classe ou à la récréation et semble éviter le contact avec l'adulte ou avec ses pairs. Il n'interagit pas ou ne répond pas aux invitations des pairs. Il se détourne ou réagit de manière inadaptée lorsqu'un autre élève le sollicite. Il tente parfois d'aller vers les autres et de s'intégrer à un groupe, mais utilise des comportements inadaptés. Il a de la difficulté à accepter la défaite.	Utiliser des images ou une vidéo pour expliciter les règles du jeu. Donner la possibilité à l'élève de s'approprier les jeux ou le matériel de manière individuelle en dehors des périodes d'ÉPS. L'amener progressivement à pratiquer, en petit groupe, certaines activités qu'il connait et apprécie. Encourager les autres élèves de la classe à réagir positivement à ses efforts pour s'intégrer au groupe. Élaborer un scénario social : gagnant - perdant.
	Il manque de compétences sociales et de communication. Il a de la difficulté à décoder les émotions et les expressions. Il a de la difficulté à faire preuve de sens critique et est donc manipulable.	Il semble s'intéresser davantage aux objets qu'aux personnes. Absence de réciprocité et d'ajustement dans les situations sociales : manque d'empathie, d'attention conjointe[8], de partage des intérêts d'autrui.	Montrer à l'élève comment interagir dans le jeu : premièrement avec l'adulte et plus tard avec ses pairs. Privilégier les étapes suivantes lors de l'apprentissage de jeux collectifs : • *proximité : être dans les mêmes aires qu'une autre personne en faisant autre chose;* • *jeu parallèle : être dans les mêmes aires qu'une autre personne en faisant un jeu identique sans échanger;* • *partage : faire le même jeu en même temps;* • *tour de rôle : faire le même jeu en impliquant l'attente et le partage;* • *règles simples : jouer en introduisant certaines règles du jeu;* • *interaction sociale de réciprocité : interaction simultanée avec l'autre.*

[8] http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/attention-conjointe.html

1. A COMMUNICATION SOCIALE : Interaction sociale

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
IMITATION	Il a beaucoup de difficulté à reproduire par imitation les gestes, les actions, les sons, etc. • *Son imitation est souvent partielle ou différée.* Il n'agit pas spontanément par imitation de ses pairs. • *N.B. De manière générale, il lui faut davantage de temps pour apprendre, puisque ses capacités d'imitation très limitées ne lui permettent pas d'acquérir certaines compétences fondamentales (en particulier dans le domaine de la socialisation et de la communication), ni de s'intégrer aux activités collectives en imitant ses pairs.*	Il ne sait pas toujours comment utiliser les objets et le matériel, même après avoir observé l'adulte ou les autres élèves. • *Les jeux et les activités sont perturbés par une utilisation inadéquate des objets;* • *Les objets sont détournés de leur usage courant pour des activités ritualisées (par exemple, faire tourner les roues d'une planche à roulettes plutôt que de rouler avec).* Il s'intéresse à certains objets, certains jeux, certaines activités en individuel (seul ou en relation avec l'adulte), mais refuse toute participation aux ateliers et aux activités collectives.	Montrer à l'élève comment utiliser les objets et le matériel. • *L'enseignant fait une démonstration, puis demande à l'élève de reproduire l'action;* • *Demander à l'élève d'observer ses pairs ou les outils visuels à sa disposition;* • *L'enseignant l'aide physiquement à accomplir le geste voulu, si l'élève l'accepte;* • *Travailler sur les objets et leur utilisation à partir de situations et d'activités concrètes. Mettre l'accent sur les actions associées à chaque objet (la raquette pour frapper la balle ou le volant, le ballon pour dribbler ou botter).* Observer les objets ou les activités qui semblent intéresser l'élève, puis lui montrer comment utiliser ces objets de manière adaptée. • *Inclure progressivement dans cette activité un partenaire, puis 2 ou 3, pour amener l'élève à participer à une activité collective en petit groupe.* Dans les espaces de jeu libre, favoriser les situations d'imitation des autres. Débuter avec l'aide de l'adulte, puis en petit groupe.

1. B COMMUNICATION SOCIALE : Communication

DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
L'élève n'arrive pas à démontrer clairement ses émotions. Il ne décode pas ou interprète mal les attitudes corporelles, les gestes, les expressions du visage liées aux émotions. Il adapte mal son comportement en fonction de ces signes.	L'élève est en réaction, mais on ne le perçoit pas nécessairement. Il semble passif, indifférent. Il cherche à attirer l'attention en utilisant des comportements ou des expressions inadaptés. Il est maladroit ou impoli. Il parait insensible aux réactions et aux sentiments des autres et réagit de manière inadaptée : par exemple, il rit lorsqu'un camarade pleure.	Amener l'élève à nommer ses émotions ou à les identifier à l'aide d'images. Rendre explicite ses émotions à partir de situations réelles de son quotidien : je suis content quand…, je suis fâché quand… L'aider à décoder les réactions et les sentiments des autres en verbalisant ou en utilisant des supports visuels pour faciliter la compréhension. Modeler certaines situations et les réactions appropriées ou inappropriées correspondantes. En cas de comportement provocateur, rester neutre tout en rappelant les règles de politesse.
Il a de la difficulté à établir un contact visuel direct avec l'autre (regard fuyant). Dans un visage, il y a trop d'informations qui changent. Il ne sait pas quelles sont les informations qui sont pertinentes.	Il ne réagit pas ou se détourne lorsqu'on essaie d'établir un contact visuel. Il ne réagit pas à son nom ou se détourne lorsqu'on l'appelle.	Accepter que l'élève ne nous regarde pas dans les yeux. Aider l'élève à accepter progressivement le contact visuel en respectant ses difficultés; lui apprendre à regarder le visage d'une personne alors qu'elle regarde ailleurs.
Il a de la difficulté à exprimer un désir ou un besoin.	Pour exprimer un désir, un besoin ou obtenir un objet désiré : • *il utilise la main de l'adulte pour pointer l'objet;* • *il prend la main de l'adulte et se déplace dans la direction voulue;* • *il peut avoir un comportement inadéquat : pousser, crier, prendre l'objet d'un autre sans permission, etc.*	Lui apprendre progressivement à utiliser le pointage du doigt pour attirer l'attention de l'autre vers un objet éloigné. Lui apprendre à utiliser les images pour identifier ses besoins.
Il n'utilise pas ou peu le langage verbal pour communiquer. Absence de langage oral (mutisme). Il a de la difficulté à se faire comprendre des autres.	Il réagit en démontrant de la frustration ou des comportements inadéquats. Il montre de l'intérêt pour les autres, mais utilise des moyens non adaptés pour attirer leur attention.	Utiliser un système d'aide à la communication (pictogrammes, mots, mains animées) pour l'aider à communiquer avec les autres. Lui faire comprendre les comportements acceptables et non acceptables (scénarios sociaux).

1. B COMMUNICATION SOCIALE : Communication

DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
Il peut s'exprimer avec écholalie, c'est-à-dire en répétant de manière immédiate ou différée, les paroles entendues précédemment.	L'écholalie peut signifier qu'il ne comprend pas la consigne, qu'il s'autorégule ou qu'il s'approprie le langage.	En faire abstraction. Diminuer nos consignes verbales et les remplacer par un support visuel si l'écholalie représente une incompréhension de notre message. Pour s'autoréguler, on peut lui offrir une activité ou un lieu d'arrêt pour diminuer son anxiété.
Il ne comprend pas les consignes verbales. Sa compréhension est limitée aux mots liés à ses activités quotidiennes ou à ses centres d'intérêt.	Il ne suit pas les consignes et ne semble pas comprendre ce qu'on attend de lui.	Reformuler la consigne en l'adaptant à ses capacités de compréhension. La consigne doit être simple, courte et imagée.
Il a du mal à traiter une succession d'informations verbales, à les interpréter, les mémoriser, les organiser et à y répondre de manière adaptée.	Il ne répond pas à une consigne complexe, ne réagit pas ou se bloque. Il ne comprend pas, interprète mal ou répond de manière partielle à une consigne complexe.	Prévoir un horaire avec les différentes tâches à réaliser. Vérifier au cours de l'activité si l'élève a bien compris et mémorisé la consigne; le relancer au besoin. Découper la consigne en plusieurs phrases courtes et simples, correspondant à des actions concrètes (1 : cours, 2 : saute, 3 : roule, etc.). Parler lentement et donner une consigne à la fois : « Viens ici! ». Prévoir un début et une fin des activités signifiantes pour l'élève.
Il ne perçoit pas les abstractions, les jeux de mots et l'ironie.	Il ne saisit pas le sens figuré, les métaphores, le second degré et l'humour. Il a du mal à comprendre que certains mots peuvent avoir plusieurs sens.	Éviter l'humour, le double sens. Expliquer les expressions figurées. Remplacer « éliminé ou tué » par « 2e ou 3e vie ».

2. INTÉRÊTS RESTREINTS ET COMPORTEMENTS RÉPÉTITIFS

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
COMPORTEMENTS RÉPÉTITIFS	Il recherche les expériences sensorielles répétitives : il est centré sur ses propres sensations, ce qui l'empêche de montrer de l'intérêt pour le monde extérieur.	Il se consacre à des activités répétitives de manipulation d'objets de façon peu adaptée (lance, porte à la bouche, agite devant ses yeux). • *Certains comportements peuvent avoir un impact négatif sur le fonctionnement du groupe.*	Donner la possibilité à l'élève de s'approprier les jeux ou le matériel de manière individuelle, en dehors des périodes d'ÉPS (besoin d'un temps d'exploration plus long). Laisser l'élève faire ses mouvements stéréotypés (répétition de gestes ou de paroles) afin de lui permettre de répondre à ses besoins d'autorégulation.
ADAPTATION AUX CHANGEMENTS ET IMPRÉVUS	Il perçoit mal la durée, le temps qui passe et la chronologie des évènements. Il est attaché aux routines quotidiennes et à la permanence des choses. Il a du mal à anticiper, à se projeter dans l'avenir. L'élève rencontre des difficultés importantes pour se situer dans le déroulement chronologique des activités. Il a de la difficulté à s'approprier le déroulement de la période d'ÉPS. Il ne sait pas quoi faire en premier. Il ne saisit pas spontanément les règles de fonctionnement du gymnase (routine). Il a de la difficulté à planifier, à organiser son action et à s'autoréguler.	Tout changement, tout évènement imprévu, toute nouveauté dans l'emploi du temps ou les activités sont susceptibles d'entrainer chez l'élève une grande résistance et de générer des comportements inadaptés dus à l'anxiété. L'élève gère difficilement les moments de transition, les changements de plateau, d'activité ou de personne. Il supporte difficilement les temps d'attente. Il questionne de façon répétitive l'enseignant sur ce qui va se passer « après » ou pose des questions concernant l'organisation de l'emploi du temps. Il cherche systématiquement à retrouver les mêmes objets et les mêmes personnes dans les mêmes lieux. Il a besoin d'un temps de latence pour comprendre ce qui lui est demandé.	Construire pour l'élève des outils spécifiques destinés à lui permettre de gérer son temps, de s'y repérer et d'anticiper. Se repérer dans le temps à l'aide d'un outil de gestion visuel présentant de manière chronologique l'ensemble des activités prévues. Utiliser un emploi du temps visuel individuel structuré présentant le déroulement chronologique des activités prévues (voir horaire). Illustrer le déroulement de la période d'ÉPS. Établir une routine à l'aide d'un support visuel. Annoncer les changements à la routine. Lorsque possible, utiliser le même matériel pour faciliter la transition d'une activité à l'autre.
	Il a des difficultés à s'adapter à un nouvel environnement et à de nouvelles personnes; il a besoin d'un temps d'adaptation.	Difficulté à créer un lien d'attachement avec l'enseignant. Refuse de participer aux activités proposées : ne s'engage pas dans la tâche, résiste ou manifeste son opposition par des comportements inadaptés.	Annoncer à l'avance une suppléance. Inscrire un repère à l'agenda ou sur le calendrier (ex. : suppléance, sortie, activité spéciale).

2. INTÉRÊTS RESTREINTS ET COMPORTEMENTS RÉPÉTITIFS

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
ADAPTATION AUX CHANGEMENTS ET IMPRÉVUS	Il a de la difficulté à respecter le temps alloué : durée de la tâche, de l'activité, de la séquence, pour l'habillage, etc. Il ne comprend pas qu'il doit accomplir certaines tâches avant de pouvoir se consacrer à d'autres activités plus ludiques. Il éprouve des difficultés à effectuer une transition à l'intérieur du délai prévu, en présence de ses pairs. Il a de la difficulté à demeurer attentif et concentré durant une longue période de temps. *N.B. Ces difficultés peuvent rendre l'élève très anxieux, car elles créent un sentiment d'insécurité, d'où le besoin de repères stables.*	Il a du mal à gérer son temps et à s'organiser pour terminer une activité dans un temps donné. Il refuse les activités proposées au groupe et tente de s'en échapper pour aller vers ses ateliers ou activités préférées. Il se montre réticent à participer à certaines activités (en particulier, celles dans lesquelles il est en difficulté ou qu'il semble ne pas apprécier), ne suit pas les consignes, bâcle son travail pour terminer plus vite.	Préparer l'élève à tout changement, à toute nouveauté dans l'emploi du temps en lui expliquant verbalement ou en utilisant des supports visuels. Prévoir la durée des activités d'apprentissage de la période d'ÉPS en fonction des capacités d'écoute, d'attention et de participation de l'élève. Utiliser des repères visuels ou sonores pour représenter la durée de l'activité. Annoncer verbalement la fin de l'activité en cours quelques minutes à l'avance. Alterner les périodes d'activités et d'explications. Prévoir des temps de pause. Adapter la nature des activités, la quantité de travail et le niveau d'exigence de la tâche en fonction des capacités de l'élève. Augmenter les attentes et les exigences de manière graduelle au cours de l'année, en fonction des progrès constatés. Alterner si possible les activités qui nécessitent beaucoup d'efforts de concentration avec des activités plus ludiques ou qu'il apprécie. Prévoir une période de retour au calme avant de quitter le gymnase. Donner un repère de temps à l'élève pour l'habillage à l'aide d'un chronomètre visuel, d'une montre ou d'un sablier. Permettre à l'élève de se déplacer avant ou après le reste du groupe.

2. INTÉRÊTS RESTREINTS ET COMPORTEMENTS RÉPÉTITIFS

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
RÉALISATION DE LA TÂCHE	Il a des difficultés à traiter l'information (traitement séquentiel de l'information). Il a du mal à anticiper, planifier, organiser et enchainer les actions dans un ordre logique en fonction de l'objectif.	Il accepte de s'engager dans la tâche, mais ne la mène pas à son terme. Il se laisse souvent déborder par une tâche complexe nécessitant un enchainement logique et une succession chronologique d'actions : il mélange les étapes, en oublie une partie, perd de vue l'objectif, etc.	Découper la tâche en étapes simples, correspondant chacune à une action concrète. Proposer un plan de travail clairement structuré et aéré. Si possible, illustrer ce plan par des exemples ou des dessins (par exemple, une liste de tâches numérotées dans l'ordre d'exécution souhaité)
PARTICULARITÉS MOTRICES	Difficulté au niveau de la motricité fine et globale : • *maladresse, posture ou démarche particulière, équilibre précaire;* • *hyperlaxité ligamentaire*[9]*, hypertonie ou hypotonie;* • *latéralité établie tardivement;* • *difficultés au niveau du rythme et de l'imitation de mouvements;* • *difficulté au niveau de la coordination oculo-manuelle ou de la coordination bi-manuelle.*	Difficulté au niveau du critère d'évaluation « efficacité de l'exécution ». Il ne parvient pas à accomplir les gestes de la vie quotidienne, les actions courantes. Il saisit un objet, puis détourne le regard; il ne regarde pas ce qu'il fait.	Tenir compte des difficultés de l'élève et lui proposer des activités adaptées à ses capacités. Séquencer les activités motrices. Entrainer les coordinations oculo-manuelles et bi-manuelles par des activités spécifiques.

[9] http://www.macfay.eu/pathologie-hyperlaxite-ligamentaires_5.html

2. INTÉRÊTS RESTREINTS ET COMPORTEMENTS RÉPÉTITIFS

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
PARTICULARITÉS SENSORIELLES	Il a de la difficulté à gérer ses particularités sensorielles : auditives, visuelles, olfactives, tactiles, vestibulaires et proprioceptives. Il a des difficultés à coordonner les perceptions visuelles et auditives : il n'arrive pas à écouter et regarder en même temps. Il a des troubles de l'attention conjointe (ne pointe pas ou peu du doigt, n'arrive pas à suivre du regard la direction indiquée par le doigt d'autrui). Il a du mal à fixer son regard pendant un temps prolongé. Ses perceptions sensorielles sont souvent différentes; il peut être dérangé ou effrayé par des odeurs, des bruits, des couleurs, des mouvements, des lieux, etc. Il est hypersensible à certains tissus.	Son hypersensibilité sensorielle le rend extrêmement perméable aux stimuli. Il éprouve de la difficulté à gérer les nombreux stimuli présents dans l'environnement : corridor, mur, personnel de l'école, proximité des pairs, mouvement, lumière, objets au sol, bruit (ex. : écho dans le gymnase). • *Certains élèves peuvent ne pas réagir au bruit qui fait sursauter les autres, mais devenir hypersensibles à des bruits minimes comme les froissements de papier.* Il ne regarde pas l'adulte lorsque celui-ci s'adresse à lui ou au groupe. Il ne regarde pas ce qu'on lui montre (objets, écritures au tableau, etc.). Il regarde furtivement ou de manière périphérique (de biais en tournant la tête); il ne maintient pas son regard plus de quelques secondes. Il ne maintient pas sa concentration sur une activité plus de quelques instants. Il s'éloigne brusquement, s'agite, crie, refuse l'activité sans raison apparente. Il semble chercher à éviter systématiquement certaines activités, certains lieux, certaines personnes, etc. L'environnement externe (bruit, lumière, matériel dans le gymnase, les pairs, etc.) perturbe le fonctionnement de l'élève.	Tenter d'observer précisément les particularités sensorielles de l'élève afin de pouvoir anticiper et prévenir les situations problématiques. Diminuer les stimuli extérieurs. Limiter la circulation du personnel de l'école dans le gymnase pendant le cours. Si possible, aménager l'environnement pour réduire au maximum les distractions : éviter les lumières et les couleurs vives, les odeurs et les bruits. Vérifier si le système de ventilation peut être éteint. Utiliser des signaux sonores à faible décibel (ex. : sifflet - poire). Choisir la place de l'élève en fonction de l'activité : devant pour écouter les consignes et se concentrer; dans un endroit plus calme et peu distrayant pour se concentrer sur un travail individuel, etc. Si possible, laisser l'élève toucher, explorer, regarder l'objet de manière individuelle et dans le calme pendant un certain temps avant de solliciter son attention auditive. L'entrainer progressivement à regarder et à écouter simultanément par le biais de jeux. • *Tenir compte de cette difficulté et accepter qu'il puisse regarder ou écouter en différé par rapport au groupe.* S'informer de l'état de fatigue (sensorielle) de l'élève lors de son arrivée au gymnase et en tenir compte.

2. INTÉRÊTS RESTREINTS ET COMPORTEMENTS RÉPÉTITIFS

	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES Mode de fonctionnement particulier ou ce qui peut présenter un défi pour l'élève…	INCIDENCE POSSIBLE EN CLASSE Conséquences	COMMENT L'AIDER? Différenciation pédagogique : flexibilité et adaptation (stratégie à privilégier ou aménagement)
PARTICULARITÉS SENSORIELLES		Il éprouve de la difficulté à gérer les stimuli émanant du visage d'autrui, ce qui l'empêche d'écouter en même temps. Il éprouve de la difficulté à gérer la proximité avec les pairs et à respecter l'aire d'habillage et de déshabillage prévue. Il peut ne pas tolérer certains tissus, les étiquettes derrière les chandails et les odeurs des dossards, des casques de gardien de but, etc.	Permettre à l'élève de porter une tenue sportive dans laquelle il est confortable. Lui permettre de changer ses vêtements avant les autres ou dans un autre local (délimiter visuellement cet espace). Laisser l'élève s'approprier l'espace. Rendre les lieux sécuritaires et s'assurer de l'application des règles (ex. : affiche ou pictogramme « interdit », matelas debout devant les espaliers). Si possible, tamiser l'éclairage. Éviter d'utiliser de la musique en toile de fond lors des activités. Au besoin, utiliser des coquilles ou un lecteur MP3. Couvrir l'interphone d'un tissu épais. Utiliser le feu de circulation pour gérer le niveau sonore du gymnase (Yackertracker). Offrir une pause sensorielle à l'élève dans un environnement plus calme. Privilégier le cours d'ÉPS avant le diner afin d'éviter les odeurs de nourriture, si le local sert de salle à manger. Choisir un matériel approprié selon la préférence sensorielle de l'élève. Proposer des activités qui sollicitent le système vestibulaire : se balancer, tourner sur soi-même, glisser, grimper (se sentir en hauteur), faire de la bicyclette, etc.

CONCLUSION

Il est essentiel de connaître les particularités des élèves de la classe afin de répondre adéquatement à leurs besoins. Cette connaissance permettra à l'enseignant d'adapter son enseignement de façon à ce que l'élève présentant un trouble du spectre de l'autisme, intégré ou non, puisse vivre des réussites dans tous les cours d'éducation physique et à la santé. La mise en place des différentes stratégies proposées dans les tableaux peut aussi être bénéfique pour l'ensemble des élèves de la classe.

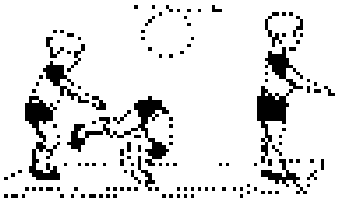
En résumé, les stratégies les plus importantes à privilégier sont :

- adopter une routine dans l'organisation du cours;
- donner des consignes courtes, claires et précises;
- modéliser;
- utiliser un support visuel pour aider l'élève à exécuter la tâche, pour faciliter sa compréhension des consignes ou pour s'exprimer;
- favoriser la constance entre les intervenants.

La finalité de l'intervention pédagogique de l'enseignant est avant tout de tenir compte des particularités de chaque élève et de l'amener au maximum de son potentiel dans le développement de ses compétences.

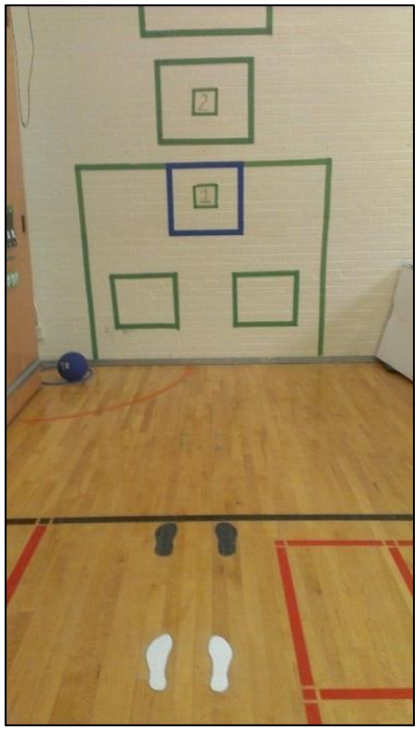
Annexe 1 : Exemples d'outils pour soutenir l'intervention de l'enseignant au gymnase

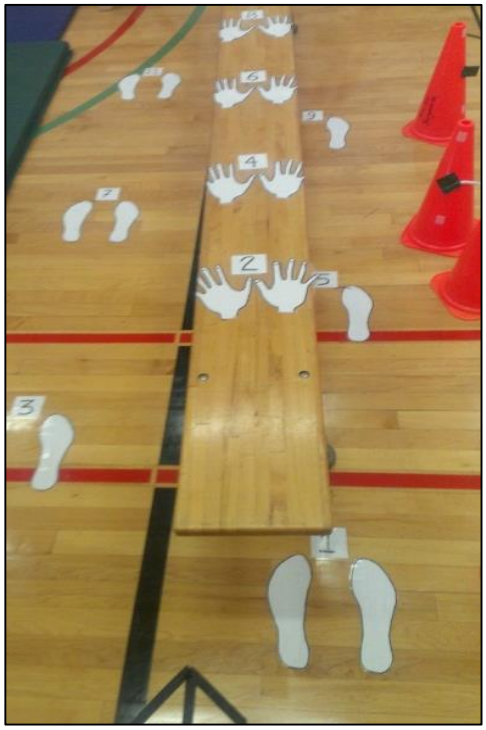
COMMUNICATION NON VERBALE



ORGANISATION DE L'ENVIRONNEMENT

EXEMPLES D'ATELIERS





CHANGEMENTS ET IMPRÉVUS

OUTIL POUR FACILITER L'ADAPTATION AUX CHANGEMENTS ET AUX IMPRÉVUS

Présentation du contenu de la séance (séquence des évènements)

GESTION DU BRUIT

GESTION DU TEMPS

Annexe 2 : Sites Internet d'images libres de droits

E-Learning

http://visuals.autism.net/visuals/main.php?g2_itemld=205

123RF (site payant)

http://fr.123rf.com/images-libres-de-droits/pictogramme.html

Pictos France

http://www.pictofrance.fr/Picto.aspx/categorie/ACTIVITÉS/Activités%20physiques

Images libres

http://ressources.ecole.free.fr/ressources/images-photos/phpwebgallery/index.php?/category/1

Annexe 3 : Définitions – Troubles envahissants du développement (DSM-IV)

LE TROUBLE AUTISTIQUE

Le trouble autistique est un des TED les plus fréquents. Il affecte quatre à cinq garçons pour une fille. Il se définit comme un désordre d'origine neurologique caractérisé par une distorsion du développement global de la personne dans l'ensemble de ses sphères de fonctionnement.

Le mutisme est présent dans près de la moitié des cas d'autisme. Sur le plan non verbal, les personnes autistes montrent des problèmes majeurs de compréhension de la mimique et des gestes. L'altération de l'activité d'imagination peut se manifester par une absence de jeux symboliques et d'histoires inventées avec des jouets ou par des difficultés à imiter les gestes d'autrui.

Plusieurs autistes montrent une faiblesse sur le plan de la coordination motrice, et peuvent avoir des difficultés au niveau de la motricité globale et de la motricité fine. Des mouvements inhabituels du corps (balancement avant-arrière, *flapping*, etc.) peuvent être apparents.

L'autisme s'observe chez des personnes de tous les niveaux d'intelligence. Dépendamment du niveau d'atteinte et de leur difficulté à comprendre le monde qui les entoure, la majorité des personnes autistes auraient un rendement intellectuel inférieur à la moyenne tout en présentant des déficits sur le plan des comportements adaptatifs. En effet, chez l'autiste, les réactions émotionnelles sont subites, démesurées et intenses et la résistance aux changements est très présente. De plus, il peut avoir de la difficulté à se concentrer et avoir des troubles du sommeil. En raison de leurs caractéristiques particulières, plusieurs de ces personnes présentent aussi des troubles de comportement. Cela est dû, notamment, aux différents problèmes rencontrés au niveau de la communication qui peuvent provoquer des frustrations.

Un diagnostic d'autisme implique que les déficits se manifestent avant l'âge de 3 ans, qu'ils sont intégrés dans le fonctionnement de la personne et présents de façon presque constante.

LE SYNDROME D'ASPERGER

Le syndrome d'Asperger se caractérise par une altération qualitative des interactions sociales et par des comportements répétitifs et stéréotypés. Il se distingue des autres TED par une aptitude à communiquer verbalement. Toutefois, les personnes comprennent difficilement les concepts abstraits, saisissant souvent au sens littéral les expressions figurées.

LE TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT NON SPÉCIFIÉ

Cette catégorie concerne toute altération sévère et envahissante du développement de l'interaction sociale ou des capacités de communication verbale et non verbale, de même que des comportements, des intérêts et des activités stéréotypés. Elle inclut des personnes correspondant à des tableaux cliniques qui diffèrent de celui du trouble autistique, soit par un âge de début dépassant 3 ans, soit par une symptomatologie atypique. Ce trouble se situe entre l'autisme et l'Asperger, mais la personne atteinte tend toujours plus vers l'un ou vers l'autre.

Annexe 4 : Différence entre les domaines du DSM-IV et du DSM-5

TABLEAU I – Différence entre les domaines DU DSM-IV ET DE DSM-5

DOMAINES TOUCHÉS SELON LA VERSION DU DSM-IV	DOMAINES TOUCHÉS SELON LA VERSION DU DSM-5
1. Altération qualitative des interactions sociales : • Altération dans l'utilisation de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes; • Incapacité à établir des relations sociales avec les pairs; • Ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses champs d'intérêt ou ses réussites (ex. ne cherche pas à montrer du doigt, à apporter les objets qui l'intéressent); • Manque de réciprocité sociale ou émotionnelle.	**1. Déficit persistant dans la communication sociale et les interactions sociales (tous les symptômes) :** • Déficit marqué de la communication non verbale et verbale utilisée; • Déficit dans les interactions sociales; • Manque de réciprocité sociale; • Incapacité à développer et maintenir des relations appropriées au niveau de développement avec autrui.
2. Altération qualitative de la communication : • Retard ou absence de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique); • Incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui (chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage); • Usage stéréotypé et répétitif du langage; • Absence de jeu symbolique et spontané ou de jeu d'imitation.	
3. Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des champs d'intérêt et des activités : • Adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou utilisation excessive de routines; • Maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (battement ou torsion des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps); • Préoccupation persistante pour certaines parties des objets ou des éléments matériels (l'odeur, le bruit, la texture de l'objet).	**2. Caractère restreint et répétitif des comportements, champs d'intérêt et activités :** • Stéréotypies motrices ou verbales, ou comportements sensoriels inhabituels; • Attachement excessif aux routines et modèles ritualisés de comportement; • Champs d'intérêt restreints, fixés.

Informations tirées de American Psychiatric Association. DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Texte révisé. 4e éd. Washington DC : L'Association; 2000. Traduction française par Guelfi JD et coll. Paris : Masson; 2003.

RÉFÉRENCES

BORDELEAU, Alain, enseignant en ÉPS à la CSDM. Présentation PowerPoint inspirée de la formation structurée selon le modèle TEACCH (GRIF), avril 2013

CÉNOP (Centre d'évaluation neuropsychologique et d'orientation pédagogique). [En ligne]. http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/troubles_envahissant_developpement_TED/caracteristiques_neuro-cognitives.html

CENTRE HOSPITALIER POUR ENFANTS DE L'EST DE L'ONTARIO. *Ce qu'il faut savoir – Le syndrome d'Asperger et le TED non spécifié: feuille de renseignements à l'intention des parents et des soignants,* Ottawa, mars 2011

COLLÈGE DES MÉDECINS DU QUÉBEC ET ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC. *Les troubles du spectre de l'autisme – L'évaluation clinique* , janvier 2012, 40 p. Disponible également par Internet à l'adresse : http://www.autisme.qc.ca/assets/files/TSA/Diagnostic/Lignes-autisme-2012.pdf

COMMISSION SCOLAIRE DES PHARES. *Favoriser la réussite de l'élève présentant des difficultés langagières et motrices en classe d'éducation physique et à la santé*, 2006

COMITÉ SPE-TED, *La contribution de l'enseignant spécialiste du primaire à la réussite de l'élève présentant un trouble envahissant du développement* – Guide de soutien à l'enseignement, Montérégie, [En ligne], 2011. [http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/] (Consulté le 31 janvier 2013)

Définitions-de-psychologie, [En ligne]. [http://definitions-de-psychologie.com/fr/definition/attention-conjointe.html] (Consulté le 14 mai 2013)

FONDS DE DÉVELOPPEMENT COOPÉRATIF DES RÉGIONS DE QUÉBEC-CHAUDIÈRE-APPALACHES, *Adaptation de l'enseignement de l'éducation physique aux élèves handicapés par une déficience physique au niveau du primaire*, décembre 1999

FILLOL, Camille. *L'évaluation psychomotrice de l'enfant TED : difficultés et aménagements*, Mémoire (diplôme d'État de psychomotricienne) - Université Toulouse III, Faculté de médecine Toulouse Rangueil, Institut de formation en psychomotricité, juin 2008, [En ligne]. [http://www.psychomot.ups-tlse.fr/Fillol2008.pdf] (Consulté le 10 avril 2013)

FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DE L'AUTISME http://www.autisme.qc.ca/

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Politique d'évaluation des apprentissages, version abrégée*, ministère de l'Éducation, 2003, 24 p. Disponible également par Internet à l'adresse : http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-devaluation-des-apprentissages/

LA MYRIADE, centre de réadaptation
http://crlamyriade.qc.ca/accueil

LE GUILLOU, Samuel, et autres. *Instruments d'appréciation des troubles cognitifs et procédures d'adaptation en EPS,* [En ligne], mis à jour le 17 mars 2012. [http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/80643429/0/fiche___ressourcepedagogique/&RH=1348385167903] (Consulté le 3 mai 2012)

LE RÉSEAU NATIONAL D'EXPERTISE DU TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME. Changements proposés au manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-V) relativement au trouble du spectre de l'autisme (TSA), octobre 2012, [En ligne]. [http://www.rneted.ca/wp-content/uploads/2012/03/DSM-5-texte-de-M-Winner.pdf,] (Consulté le 13 mars 2014)

LES PICTOGRAMMES. *Pour la magie de communiquer*. [En ligne]. [https://www.facebook.com/media/set/?set=a.125708657451487.14835.125707087451644&type=1] (Consulté le 17 octobre 2013)

MACFAY – Votre bien-être articulaire, [En ligne]. [http://www.macfay.eu/pathologie-hyperlaxite-ligamentaires_5.html] (Consulté le 10 avril 2013)

MARIE, Francine. *Scolariser un élève avec Troubles Envahissants du Développement (T.E.D.) : de la théorie à la pratique pédagogique*, Pôle Pédagogique pour le Handicap - Circonscription ASH 14, septembre 2008, [En ligne]. [http://ash14.pedagogie.ac-caen.fr/IMG/pdf_Scolariser_un_eleve_avec_TED_-_fiches_pratiques_-_fevrier_2009.pdf] (Consulté le 14 mai 2013)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Cadre d'évaluation des apprentissages – Éducation physique et à la santé, Enseignement primaire 1er, 2e et 3e cycle*, Direction générale de la formation des jeunes, 2011, 5 p. Disponible également par Internet à l'adresse : https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/index.php?page=education-physique-et-a-la-sante-pri

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE - DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Collection Repères Handicap, République française. [En ligne], octobre 2009. [http://eduscol.education.fr/cid48512/guides-pour-les-enseignants.html] (Consulté le 14 mai 2013)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences professionnelles.* Québec, Gouvernement du Québec, 2001, 253 p. Disponible également par Internet à l'adresse : http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Loi sur l'instruction publique,* À jour au 1er avril 2014. [En ligne]. [http://goo.gl/57wkcn]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*, Québec, Direction générale de la formation des jeunes, 1999, 350 p. Disponible également par Internet à l'adresse : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Progression des apprentissages – Éducation physique et à la santé, primaire*, Direction générale de la formation des jeunes, 2009, 23 p. Disponible également par Internet à l'adresse : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (DGESCO). Direction générale de l'enseignement scolaire. *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. Collection Repères Handicap. Octobre 2009. [En ligne]. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (DGESCO). *Scolariser les élèves présentant des Troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique*, 2012, [En ligne]. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/38/3/TED_eduscol_226383.pdf] (Consulté le 13 mars 2012)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (DGESCO). *Scolariser les élèves présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique*, [En ligne]. [http://eduscol.education.fr/] (Consulté le 30 avril 2013)

MONTÉRÉGIE, *Autisme – je relève le défi*, 1998-2001. [En ligne]. [http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/Autisme_-_Je_releve_le_defi.pdf] (Consulté le 10 avril 2013)

POIRIER, Nathalie, et Jacques FORGET. « Les critères diagnostiques de l'autisme et du syndrome d'Asperger : similitudes et différences ». *Santé mentale au Québec*, Volume 23, numéro 1, printemps 1998, p. 130-148

SERVICE RÉGIONAL DE SOUTIEN ET D'EXPERTISE INTELLECTUELLE ET TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT, Montérégie, 2005

SOCIÉTÉ CANADIENNE DE L'AUTISME, [En ligne]. [http://www.autismsocietycanada.ca/index.php]

SRASSC Montérégie, *« Vitamine C », L'intervention du TES auprès de l'élève présentant un TED,* 2004, [En ligne]. [http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/vitamineC.pdf] (Consulté le 10 avril 2013)

ST-CHARLES, Lise, et Brigitte HARRISSON B. *L'enfant avec un TED en milieu scolaire (4-12 ans)*, Concept ConsulTED Inc., 2007; 67 p.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC. *Éducation physique adaptée - Troubles envahissants du développement*, [En ligne]. [http://www.uqac.ca/epa/index.php?menu_id=11] (Consulté le 13 mars 2012)