

Rendre accessible l'EPS aux élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme

Objectifs :

- Penser les obstacles à la scolarisation des élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme en EPS, mieux connaître leurs besoins
- Disposer d'une culture commune partagée nous donnant des cadres de pensée pour conseiller les enseignants de manière plus efficace

0189

ARIP handicap 2018/2021

Equipe départementale EPS du Rhône

1°) les principes pour aider à la scolarisation des élèves présentant des troubles du spectre autistique en EPS

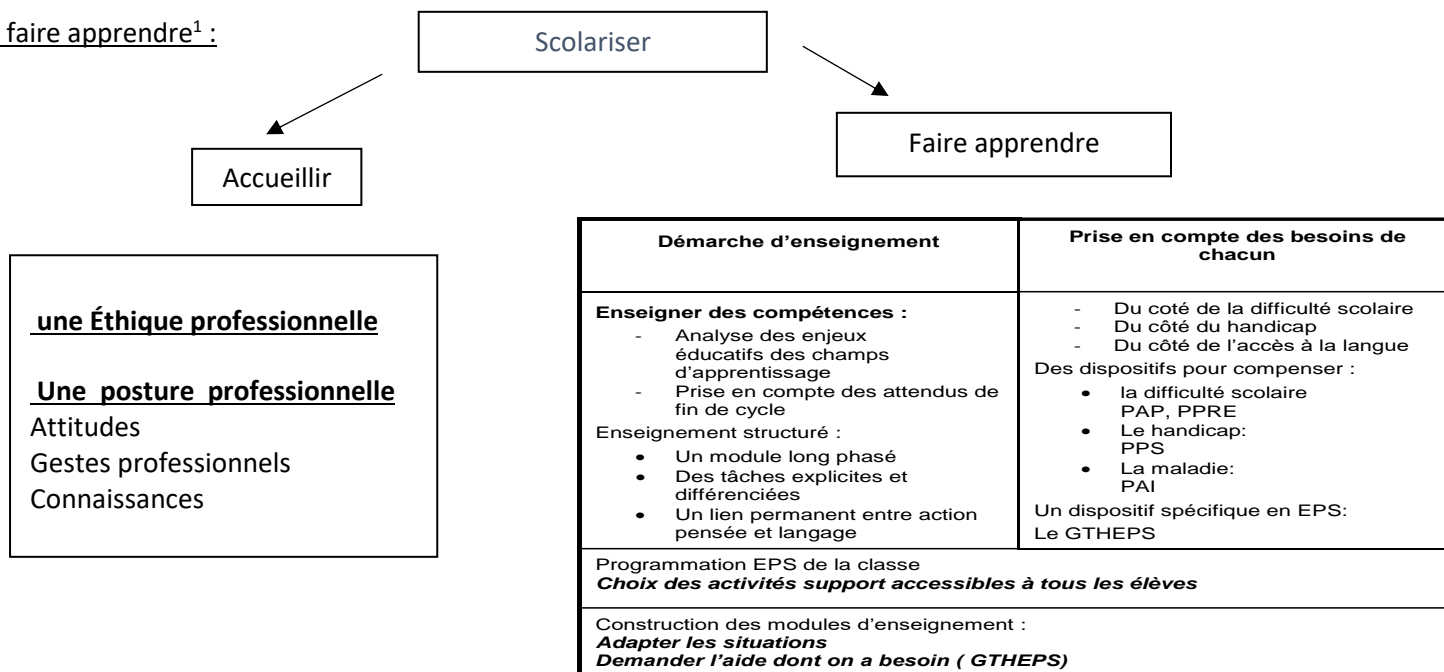
Vers une école inclusive :

La loi 2013-595 du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École affirme que « le service public de l'éducation reconnaît que **tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser**. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. »

La circulaire 2016-117 du 8 Aout 2016 dit que « **le droit à l'éducation pour tous les enfants**, qu'ils soient ou non en situation de handicap, **est un droit fondamental**. Ce droit impose au système éducatif de **s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves**.

Cette même circulaire affirme que « L'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. **L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable.** »

Scolariser : Accueillir et faire apprendre¹ :



¹ Document ARIP équipe départementale EPS du Rhône : accueillir et scolariser un élève en situation de handicap 2010

Il n'y a pas d'EPS adaptée :

Il n'y a pas une didactique particulière ou une pédagogie spécifique à mettre en œuvre pour scolariser en EPS les élèves à besoins éducatifs particuliers en EPS. C'est en agissant dans le cadre du référentiel de compétences du professeur des écoles (BO n°15 du 26 mars 2015) et en demandant l'aide dont on a besoin que l'on trouve des éléments de réponse.

Tout d'abord il est nécessaire d'identifier les besoins de l'élève et de réfléchir aux compensations nécessaires : programmation des activités, adaptation des situations d'apprentissage, place et rôle de l'AESH, demande d'accompagnement formatif, d'aide matérielle ou humaine au GTHEPS

Ensuite, les leviers pour rendre accessible l'EPS ou le domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques » se trouvent :

- **Au niveau de la programmation annuelle** : le choix des activités physiques support est un facteur essentiel d'inclusion ou d'exclusion.
- **Au niveau de l'organisation du module d'enseignement** : Une phase de découverte longue au contraire d'une d'évaluation diagnostique de début de module, permet à tous les élèves de se constituer un vécu corporel conséquent dans l'activité, pour pouvoir avoir le temps de donner du sens aux pratiques physiques proposées par l'enseignant, d'apprendre et respecter les règles de sécurité et de fonctionnement, de développer des pouvoirs moteurs nouveaux, d'avoir le temps de comprendre les interactions et les relations entre les élèves au cœur même des situations
- **Au niveau du lien action, pensée langages** : Mettre des mots, mettre des images sur les actions, les émotions ressenties, connaître ce qu'il a à faire et apprendre en rendant explicite les buts des tâches, les critères de réussite et les manières de faire. En passant par des modes d'apprentissages tels la reproduction et l'imitation. L'utilisation d'images ou de vidéos, les formes de codages visuels y contribuent grandement
- **La connaissance des besoins spécifique de l'élève** :

Agir en situation :

Il n'est pas besoin d'être un spécialiste des troubles du spectre de l'autisme pour accueillir et scolariser un élève porteur d'autisme. Le repérage et l'identification de ses besoins, dans les situations d'apprentissage et dans les situations de vie collective sont deux éléments essentiels pour essayer de trouver des solutions d'adaptations permettant à ces élèves de faire et d'apprendre en EPS. On peut efficacement prendre appui sur les familles qui connaissent bien les activités physiques qui plaisent à leur enfant, celles pour lesquelles il rencontrent des difficultés, et quelles solutions ils ont trouvées pour permettre à leur enfant d'entrer dans les activités

Une connaissance générale d'éléments relatifs aux troubles permet cependant de mieux cerner les besoins, de mieux comprendre des situations. Cela ne doit cependant pas amener à une catégorisation à priori.

Cela pourrait être l'écueil d'un tel document dont les informations ou les conseils passeraient avant l'observation de l'élève en situation.

Ces élèves dont le comportement est troublant ou déroutant interrogent fortement et profondément les enseignants et les équipes. Leur arrivée dans une classe est une source d'interrogation et d'inquiétude souvent « à priori ». L'enjeu pour le conseiller pédagogique accompagnant la scolarisation de cet élève est, à partir de cadres d'analyse spécifique et des informations données par l'enseignant, les parents, l'AESH, d'essayer de proposer des réponses adaptées, qui, le plus souvent aident aussi les autres élèves.

- PORTER SON REGARD SUR LES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE:

- Je suis née un jour de neige dans le blanc de la raison, sans amour et sans haine à perdre la raison, dans le paradis blanc des illusions de l'éternelle innocence.
- *Je suis arrivée dans ce jeu de quilles comme un boulet de canon, tête la première, pas de corps aligné, des neurones survoltés, une euphorie sensorielle sans limites. Les oreilles stand by à la jacasserie humaine, les mains et pieds sens dessus dessous, les yeux dans les yeux de moi-même. Modèle dispersé, gratuitement mis au monde par besoin de casser la mécanique culturelle. La tête comme un ressort sans verrou oscillant vers les quatre points cardinaux...*

Extraits de Algorithmes éponyme . Babouillec. Christophe Chomant éditeur

- ...on retrouve les mêmes caractères à un certain degré chez tous les enfants, mais c'est la nature compulsive de son comportement qui pose problème. C'est aussi à cet égard qu'elle a fait le plus de progrès. Quand Temple se trouve dans un environnement rassurant où avant tout elle se sent aimée et appréciée, ses comportements compulsifs diminuent. Sa voix perd ses accents curieux et elle se contrôle. A la maison, il n'y a aucun problème. Dans notre quartier, avec quelques bons amis, elle s'y prend de mieux en mieux. Elle est devenue copine avec deux autres petites filles. Elle les apprécie et vice versa. Elles jouent ensemble, comme Temple n'aurait jamais pu le faire l'été dernier et l'été dernier ces deux petites filles ne l'aimaient pas. Leur relation est celle de trois petites filles ordinaires et heureuses. Son comportement s'améliore à l'école. Les difficultés surviennent quand elle est fatiguée ou à la rentrée des classes, après les grandes vacances, quand elle doit se réadapter. Les groupes importants et bruyants l'embrouille. Pour ce qui est du travail, elle perd beaucoup d'énergie à se plaindre, à courir, à droite à gauche mais finit par se mettre au boulot. Elle a envie de se retrouver à côté de quelqu'un en qui elle a confiance. Ces progrès sont liés , j'en suis sûre, à l'amour qu'on lui témoigne.

Extrait d'une lettre de la mère de Temple Grandin à un médecin.

GRANDIN Temple, Ma vie d'autiste. Ed Odile Jacob 2001

Exposé d'un accompagnement en EPS mené à l'ULIS TED Emile Zola à Villeurbanne au premier trimestre 2018-2019.

Le contexte :

Une proposition de l'enseignante de l'ULIS TED d'une activité de type parcours gymniques partagée en regroupant les élèves du dispositif

Aide à la conception et à la mise en œuvre :

Carole jambon CPC EPS

Nadège Galy Educatrice sportive spécialisée GTHEPS

Les adaptations proposées

- Un codage des entrées, des sorties des actions. Codage identique à celui de la classe
- Nécessité de proposer des situations de découverte, ouvertes qui permettent de repérer les aptitudes
- Nécessité de transposer les lieux et leur fonction (ritualiser, insister les régularités, les repères visuels)
- Stabilité des dispositifs et continuité des exigences...
- Utiliser des renforçateurs.
- **Le guidage fort sur le but**
- **Le guidage des mouvements**

Les points d'appuis :

- Des interactions entre adulte et enfant. Tous acceptent le contact.
- Entrée par le visuel codage, photos
- Les rituels gros point d'appui mais penser immédiatement son évolution pour ne pas s'enfermer...

La question des certitudes (espace, déroulement etc...) qui rassurent et qui n'enferment pas.

- Des élèves attachés à la règle qui rassure
- Des appuis sur les capacités motrices,
- Ils entrent dans l'action.

L'activité est très ritualisée. Chaque parcours présente une action. Il y a un codage précis des entrées, des sorties et des actions. **Le Codage utilisé est identique à celui de la classe**

Il y a de nombreuses interactions entre adultes et enfants. Tous acceptent le contact. Ils entrent dans l'action. On prend appui **sur les capacités motrices repérées chez chacun**, il y a nécessité de proposer de longs temps de fonctionnement sur les dispositifs, cela permet de repérer les aptitudes, les difficultés et cela permet aussi de donner aux élèves du temps pour s'engager. L'idée de départ a été de transposer les espaces de la classe et leur fonction dans la salle d'EPS. Il s'agit de ritualiser, d'insister sur les régularités des situations, d'éviter les incertitudes temporelles ou spatiales, de mettre des repères visuels, l'important n'étant pas leur nombre mais le sens que peuvent faire les quelques repères que l'on pose.

Il y a une grande importance à **la stabilité des dispositifs et à la continuité des exigences en termes de règles de fonctionnement et de sécurité, et de contraintes liées à la tâche** (but, critères de réussite). Il est important, pour chaque élève de connaître et mettre en place les renforçateurs qui lui convienne.

Une grosse place est faite à l'observation des élèves pour en savoir plus sur ce qui est facilitant ou obstacle pour eux. Ce qui crée des inquiétudes et amène des comportements inadaptés

Les rituels sont de gros point d'appui mais il faut penser immédiatement à leur évolution progressive pour ne pas s'enfermer dans les centres d'intérêt restreint de l'élève. Il n'est pas toujours facile de proposer des activités qui, par leurs régularités de présentation et de fonctionnement rassurent les élèves, mais peuvent les enfermer si jamais rien ne change.

Les élèves sont rassurés par la règle. Ils ne la remettent pas en cause, ne la discutent pas. Elle fonctionne plus comme une vérité que comme une règle.

L'absence de représentation sociale des activités est également un point d'appui

En terme de guidage de l'action des élèves, **un guidage fort sur le but de la tâche** fonctionne bien.

Il est aussi parfois important **de guider les mouvements de l'élève**. En reproduction-imitation si ça marche ou en guidant physiquement le mouvement si l'élève accepte le contact.

Les points d'appuis que l'on dégage sont :

Du côté des capacités de l'élève :

L'absence des représentations sociales

La non remise en cause de la règle

Lorsqu'on obtient l'engagement dans la tâche, celle-ci est pleinement investie : exemple de la régularité en course longue, du respect des parcours en gym etc...

Du côté des gestes professionnels de l'enseignant :

-l'aménagement des espaces :

Les espaces d'action: le codage des parcours en matérialisant leur entrée, leur sortie et en symbolisant les actions à réaliser.

Les espaces pour fonctionner : en distinguant clairement les espaces de regroupement espace de travail, en conservant les codages mis en place dans la classe

Toujours penser à la LISIBILITE des espaces : pas de surcharge, pas d'implicite.

-la représentation de la durée :

Utilisation des timers, des horloges ou des chronomètres muraux dans les gymnases ou les piscines pour donner une représentation concrète de la durée d'une tâche, pour anticiper sa fin. L'utilisation des sabliers peut également être intéressante pour matérialiser la durée

-l'enrôlement dans l'activité et dans les apprentissages :

-L'importance des rituels d'entrée dans la séance, dans l'activité, qui s'ils sont rassurants doivent être pensés de manière évolutive pour ne pas s'inscrire dans ce qui pourrait devenir un centre d'intérêt restreint pour l'élève.

-le guidage dans la tâche : en matérialisant les buts à atteindre, en matérialisant l'atteinte des critères de réussite

-le guidage des mouvements attendus : parfois la reproduction et l'imitation fonctionnent. Parfois il faut aller jusqu'au guidage corporel, en prenant le bras, la main, en orientant les épaules la tête dans la direction qui permettra l'exécution du geste.

-l'utilisation des renforçateurs : lors de la réussite d'une tâche, lorsque l'élève atteint un but, lorsqu'il atteint un critère de réussite, il est possible après l'avoir annoncé préalablement et posé comme condition liée à ce que l'on attend, de proposer à l'élève une activité qui lui plait, ou la possibilité d'obtenir quelque chose que l'on a pas en temps ordinaire (jouer avec sa petite voiture, prendre son doudou, etc...)

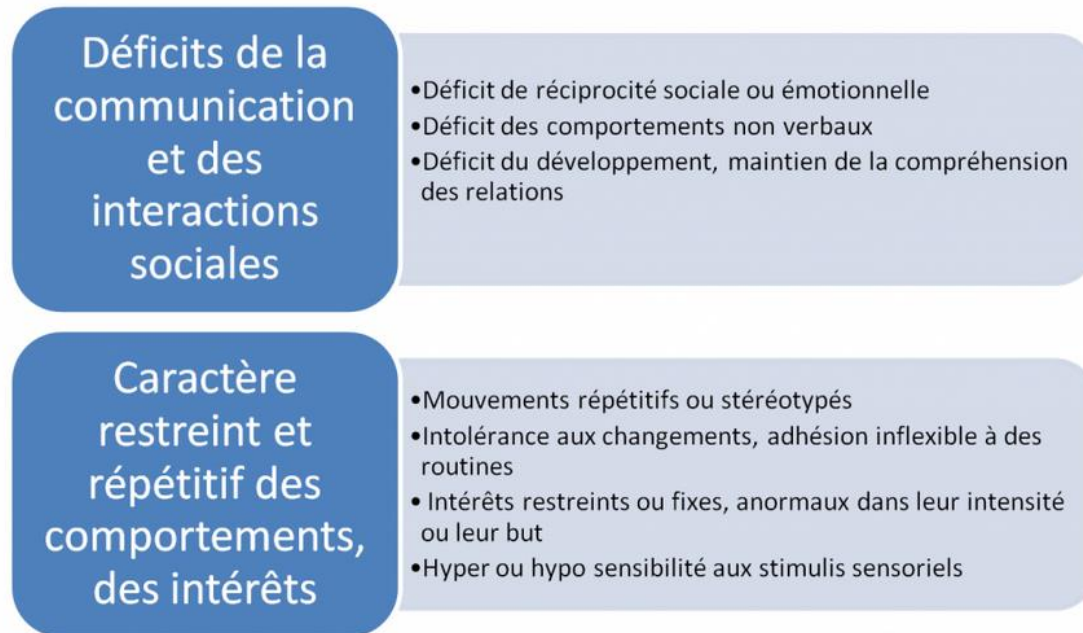
Nous allons essayer de comprendre , dans les pages qui suivent, ce qui a pu se passer pour que « ça marche », c'est-à-dire que ces élèves apprennent en EPS.

- MIEUX COMPRENDRE LES BESOINS PARTICULIERS DES ELEVES PORTEURS DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE POUR ENVISAGER LEUR SCOLARISATION¹

¹la structure de pensée autistique et la scolarisation. B Harrison et L St Charles , Nouvelle revue de l'adaptation scolaire N°60, 2012 et l'autisme à l'école, le pari de l'éducabilité. C Alin , éditions Mardaga 2019

D'une définition déficitaire (la CIM-10) à une tentative de compréhension de la pensée autistique :

I



- COMPRENDRE LA PENSÉE AUTISTIQUE

- UNE SENSORIALITÉ SINGULIÈRE :

- Des hyper ou des hyposensibilités pour les 5 sens
- Le sens de la vue est privilégié dans les apprentissages
- Pas ou peu de transmodalité des sens
- Capacités à la synesthésie: association spontanée et involontaire des sens : voir la musique, chiffres en couleur etc...
- Portraits sensoriels de chaque personne très marqué et singulier

- DES PERCEPTIONS DIFFÉRENTES

- Aspects statiques de la perception
- « Les animaux et les autistes ne voient pas une idée des choses mais les choses elles-mêmes. Nous voyons tous les détails qui composent le monde, alors que les personnes normales voient les détails dans des représentations conceptuelles du monde » T.Grandin

- LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

- L'aspect très détaillé des perceptions et la difficulté du coup à généraliser et associer entraînent des spécificités dans le traitement de l'information:
 - Un seul canal sensoriel mis en jeu à la fois
 - Nécessité d'avoir du temps pour organiser sa réponse
 - Le grand effort d'organisation interne nécessite une mobilisation externe : handclapping, flots de paroles, écholalies
 - La nécessité d'avoir des renforçateurs permettant de valider la réussite en jouant sur le lien sensation/perception/traitement de l'info

○ LA PENSEE EN DETAILS

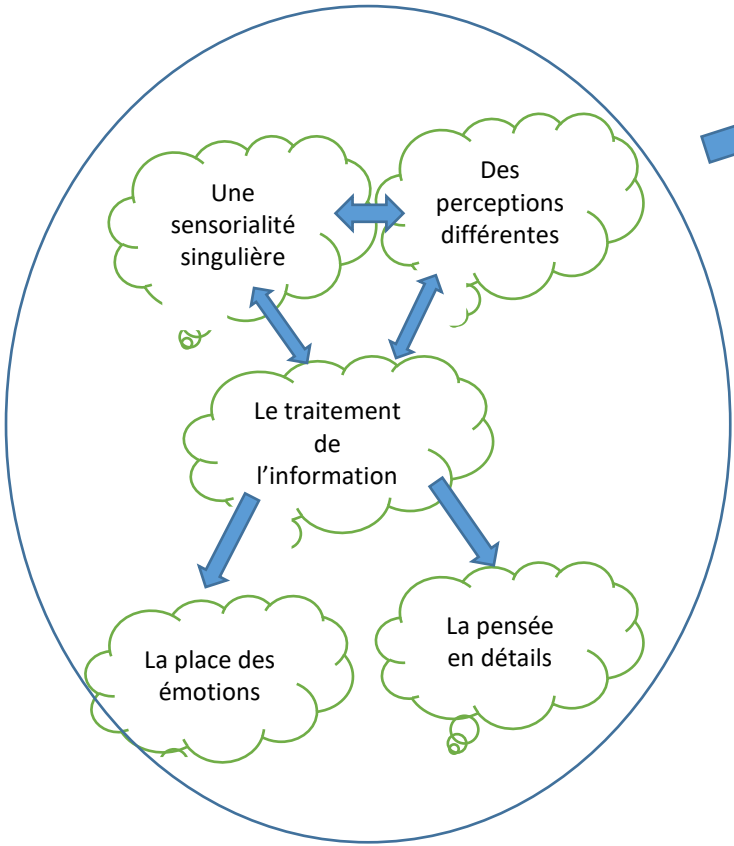
- Le monde de la pensée autistique est un monde plus statique, moins associatif mais beaucoup plus précis que le notre
- Il permet une perception très aigüe des changements
- Ces changements s'ils ne sont pas prévus sont générateurs d'anxiété car le ralentissement du processus d'association ne permet pas de généraliser des catégories d'expériences. Chaque situation est unique et ne ressemble à aucune autre...
- Le coût de cette réorganisation du monde à des effets importants sur les émotions

○ LA PLACE DES EMOTIONS

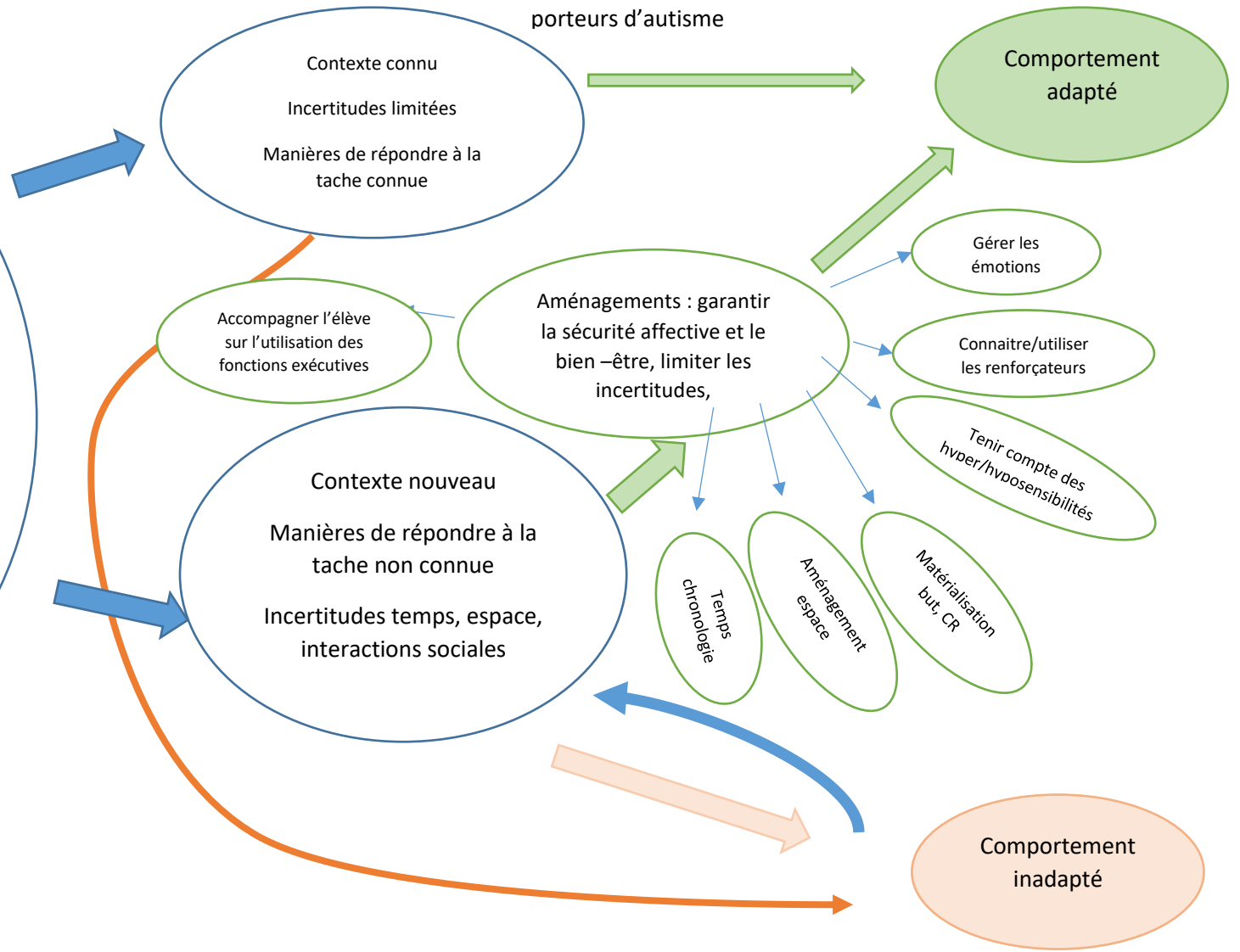
- Du fait du coût cognitif de l'organisation du monde sensoriel et perceptif, et de la difficulté à généraliser des expériences, la connaissance de ses propres émotions est très difficile.
- Il est très compliqué de ne pas être surpris par leur effets sur soi. Cela génère beaucoup d'anxiété
- Il est du coup très difficile d'imputer aux autres ces émotions que l'on ne reconnaît pas pour soi-même
- La difficulté d'empathie et la faible théorie de l'esprit n'est qu'une conséquence de cette pensée en détail.

Organisation de la pensée autistique et modalités d'intervention en EPS

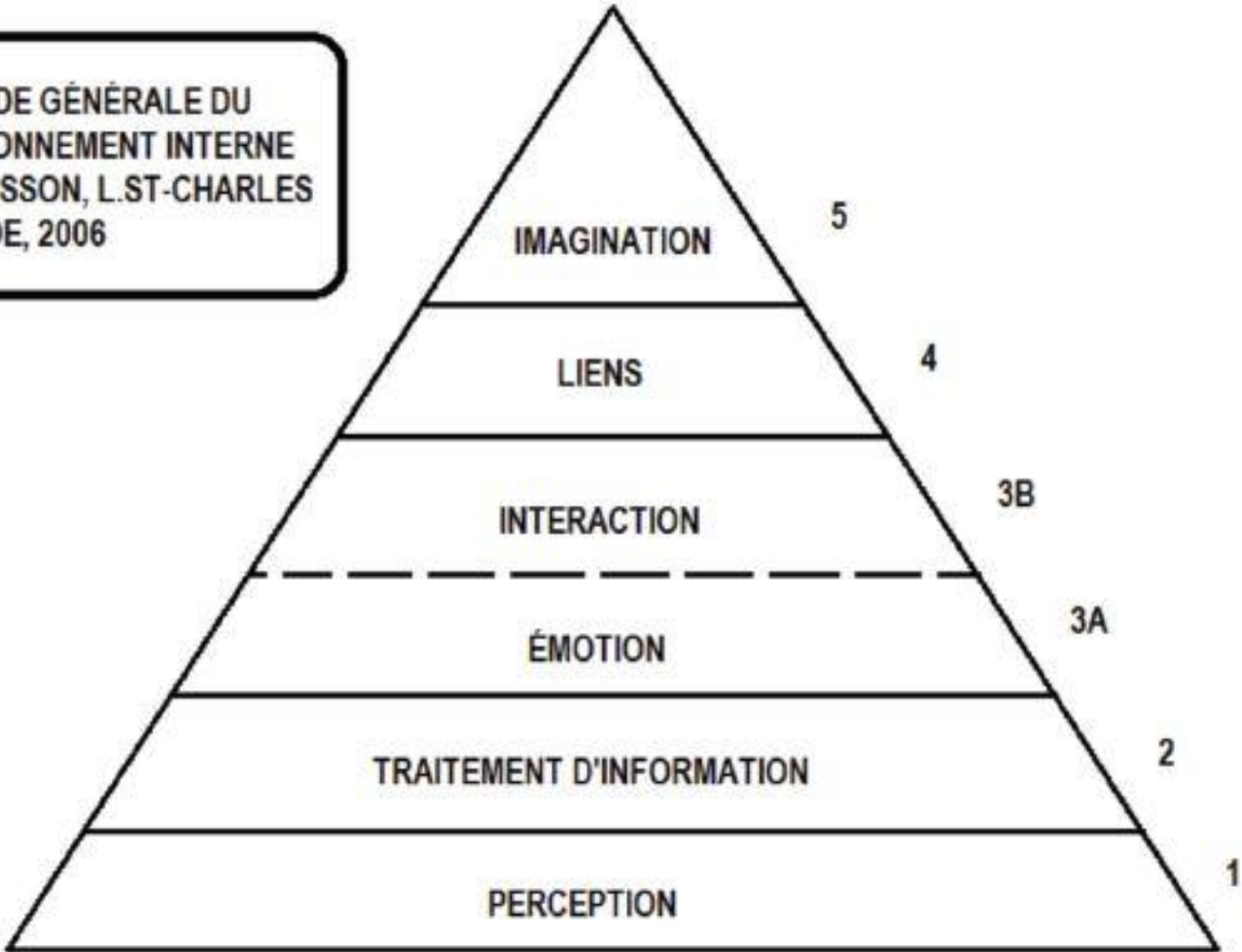
Structure du fonctionnement de la pensée des personnes porteuses d'autisme



Modalités de la réponse pédagogique pour tenir compte des besoins des élèves porteurs d'autisme



PYRAMIDE GÉNÉRALE DU
FONCTIONNEMENT INTERNE
B.HARRISSON, L.ST-CHARLES
SACCADE, 2006



Tous droits réservés B.HARRISSON, L.ST-CHARLES; www.conceptconsulted.com

Figure 1

S'intéresser aux fonctions exécutives dans l'accompagnement des élèves TSA en EPS

Ce paragraphe s'appuie sur les travaux de Christian Alin « l'autisme à l'école le pari de l'éducabilité » ch 2.4 : fonctions exécutives et TSA, p79 et suivantes

Définition des fonctions exécutives : Les fonctions exécutives sont un ensemble de capacités impliquées dans le maintien de stratégies pour résoudre des problèmes permettant d'atteindre un objectif (Degorgio et Watelet 2010) . Elles ont donc à l'œuvre dans les résolutions de problèmes où dans les situations complexes, non routinières. Elles s'activeront en EPS plus particulièrement dans les situations de découverte (nouvelle activité, nouvel environnement et dans les situations complexes que constituent les situations de référence). Ce sont des « mécanismes de pensée qui permettent de raisonner, d'organiser et de réorganiser mentalement les informations afin de réaliser une tâche ²»

fonctions	description	Interventions prioritaires	Conséquences en EPS
inhibition	Capacité à résister aux informations non pertinentes et à bloquer les comportements inadaptés. -Capacité à réguler ses émotions -Contrôler ses impulsions -Filtrer, bloquer ses réponses instinctives ou automatiques	Simplifier l'environnement sensoriel Accompagner la gestion des émotions Travailler la perception cognitive et émotionnelle de soi	Adaptation du lieu de pratique (bruits, lumières) Adaptation de l'environnement humain (quantité d'interactions sociales, d'information à traiter -espace refuge Utilisation des renforçateurs
flexibilité	Capacité à passer d'une activité à une autre, à s'adapter, à modifier son comportement, son raisonnement, son action en fonction des exigences de l'environnement	-Prise en compte des intérêts de l'élève aussi minimes et inadaptés qu'ils soient -Travailler sur le vécu de la frustration : la contrainte et la privation sont inévitables -Travailler le contrôle de l'action et le maintien de l'intérêt -travailler à l'allègement de la guidance -travailler la généralisation	Stabilisation des dispositifs et des organisations humaines. Evolution des situations en jouant sur des variables plutôt que changer trop souvent de situation d'apprentissage.
Mémoire de travail	Rechercher et utiliser de façon active et efficace des informations contenues en mémoire	-priorité à l'imitation -tenir compte de l'aptitude au « par cœur » -travailler sur un environnement et un espace structuré : identifier, discriminer, répéter, varier, répéter ou varier, répéter, varier pour généraliser	- se souvenir à l'aide de trace, puis sans traces -refaire en imitation puis seul - se souvenir des actions sur un dispositif, d'abord avec rappel et codage puis sans rien

² Alin, Ch. L'autisme à l'école , le pari de l'éducabilité Mardaga 2018

attention	<p>Elle manifeste la tension des efforts produits pour rester centré sur une tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> -opérer une attention conjointe -opérer une attention divisée (actions ne double tâche) -effectuer une opération sélective de tri -cibler/écarter- rassembler avec un ciblage et une durée pertinente de concentration 	<ul style="list-style-type: none"> -accrocher le regard -pointer, cibler -suivre l'action d'autrui -nommer établir un lien avec les actions 	<ul style="list-style-type: none"> -matérialiser le but à atteindre --capter le regard et s'assurer qu'il ne décroche pas - entrer rapidement dans l'action
planification	<p>Capacité à organiser et à se projeter</p> <p>Organiser plusieurs action pour atteindre un but</p> <p>Percevoir, anticiper, organiser le temps</p> <p>Gerer les attentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -organiser de manière visuelle la succession des actions -Organiser de manière visuelle le déroulement de la séance, de la journée - travailler les attentes (files etc) 	<p>Présentation des actions sous forme de codage</p> <p>Utiliser les frises chronologiques de déroulement</p> <p>Proposer des possibilités de coupe file, renforcer positivement la capacité à entrer dans la file d'attente</p> <p>Matérialiser la longueur des files (plots)</p>

Éléments structurels de la pensée autistique et de la motricité	Principes généraux d'intervention en situation d'enseignement de l' EPS
Aspects perceptifs et sensoriels	<ul style="list-style-type: none"> • L'aspect visuel des apprentissages est incontournable : aménagements du milieu LISIBLES et SIMPLES • Prendre en compte les aspects hyper ou hypo sensible de chaque personne • Tenir compte de la spécificité des environnements de pratique <ul style="list-style-type: none"> - Exemple de la piscine : arrivée dans le hall, gestion des vestiaires (déshabillage habillage, le bruit, le mouillé, les odeurs, la possibilité ou non de mettre un bonnet de bain), le passage aux douches (possible ou non), l'arrivée sur le bassin (l'attente, la promiscuité avec les autres élèves au bord et dans l'eau...)
Le traitement de l'information Et la pensée en détail	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en jeu un sens à la fois • Laisser un temps de latence suffisant avant de réactiver le même sens ou d'en activer un autre • Anticiper les changements prévisibles dans l'espace, le temps. • S'appuyer sur les pics de compétences, accompagner sur les creux
S'intéresser aux fonctions exécutives	<p>Facilitateurs d'inhibition : avant séance, présentation et organisation des tâches, rôle de l'AVS, centration sur le but, les procédures, les CR)</p> <p>Accompagner une pensée plus flexible en Champ d'apprentissage 2 (adapter ses déplacements) : choix d'itinéraires anticipés, en Champs d'apprentissage 4 (conduire et maîtriser un affrontement...) limiter la complexité des relations interpersonnelles par des buts simples, des effectifs réduits dans le jeu, faire attention aux nominations métaphoriques dans les jeux traditionnels</p> <p>Mettre en jeu la mémoire de travail : en ritualisant des procédures, en stabilisant des règles de fonctionnement dont on va se souvenir et qu'on pourra remobiliser par exemple</p> <p>Soutenir l'attention : l'aménagement du milieu, les codages y contribuent. L'action de l'AESH par le maintien de l'attention sur le but également.</p>
Le rôle et la place des émotions	<p>Connaitre la carte d'émotions de l'élève</p> <p>L' aider la personne à reconnaître ses propres émotions</p> <p>L'aider à reconnaître les émotions chez les autres</p> <p>Pairing : modalités d'interventions (côte à côte ,en face à même hauteur...)</p>
La place de la motricité	<p>Les performances motrices des personnes avec TSA sont en générales plus faibles :lenteur d'exécution, anomalies posturales. il est nécessaire donner du temps pour apprendre.</p> <p>Modes d'apprentissages privilégiés : affordance, reproduction/imitation</p> <p>Les activités individuelles fonctionnent mieux que les activités collectives. La programmation des APSA doit être faite soigneusement</p> <p>Certains élèves TSA présentent une appétence particulière pour s'entraîner et acceptent volontiers les exercices répétitifs .</p>

Dans les situations d'enseignement de l'EPS, les enseignants rencontrent de problèmes professionnels récurrents.

Les fiches qui suivent tentent de donner des pistes pour le conseil au sujet des questions les plus fréquentes :

Préparer le déplacement à la piscine ou au gymnase :

Besoins de l'élève	Adaptations proposées et mises en œuvre
En fonction du profil sensoriel de l'élève, anticiper ce qui pourrait gêner le déplacement	Se projeter sur le déplacement à venir (emploi du temps explicité par l'AESH, vidéo pour visualiser, photos, découverte des lieux en amont, possibilité de ne travailler que sur le déplacement lors de la première séance si besoin). Instaurer des rituels sécurisants (même itinéraire, mêmes repères sur le trajet). Penser à prévoir un casque antibruit si nécessaire. Trouver un rituel pour gérer l'attente. S'approprier les lieux et les espaces de travail avant l'arrivée des autres pour limiter la surcharge informationnelle et faciliter le traitement de l'information. Prendre en compte la luminosité, le bruit, les odeurs à l'arrivée au gymnase, à la piscine.
Prendre en compte les relations entre élèves	Prévoir un espace un peu à l'écart des autres si nécessaire, définir un binôme stable, attribuer une place dans le rang, donner un rôle. Accepter que l'élève et l'AESH soit légèrement en avance ou en retard sur le rang si cela est nécessaire (toujours à vue de l'ensemble du groupe).
Limiter les incertitudes, ne pas générer de stress	Prévoir un temps suffisant pour le déplacement Bien clarifier les changements : monter dans le bus descendre du bus, arriver dans le hall de la piscine ou du gymnase (avec des pictos, des images...) Arrivée possible de l'élève avec l'AESH avant le groupe classe si le déplacement se fait à l'intérieur de l'école.

Faciliter la compréhension des consignes en EPS:

Besoins de l'élève	Adaptations proposées et mises en œuvre
Limiter les incertitudes sur ce qu'on va faire , où on va, pour faire quoi...	Importance de l'avant séance Rendre lisibles les espaces en codant par des couleurs les éléments visuels soutenant les consignes (ex : un plot bleu matérialise l'entrée dans l'eau à la piscine, sur le tapis, dans la zone de jeu
Privilégier un seul canal d'information (le canal visuel le + souvent)	Aménagement, lisibilité, stabilité du milieu, images, pictogrammes, imitation ou démonstration de la consigne
Formuler une consigne brève et positive	Exemple: « Marche. » plutôt que « Ne cours pas! »
Laisser un délai de latence avant d'obtenir la réponse de l'élève	Ne pas répéter les consignes Donner une consigne sous forme de phrase simple, courte, à chaque fois
Limiter les temps de proximité avec le grand groupe	Entrer dans l'activité de manière décalée avant ou après la passation de la consigne

Aider l'élève à attendre son tour :

Besoins de l'élève	Adaptations proposées et mises en œuvre
Gérer ses émotions (frustration de l'attente)	Limiter l'attente lorsqu'elle devient difficilement supportable : Avoir une entrée « coupe-file »
Avoir des stimulations sensorielles univoques et réduites (Hypersensibilité perceptive : luminosité, exposition aux bruits...)	Questionner la place de l'élève sur le dispositif matériel et parmi les autres : déplacer un enfant gêné par le soleil, par les éclaboussures, l'agitation du groupe (...) pour respecter sa « sphère intime », distance acceptable par rapport aux autres.
Limiter les incertitudes : être sûr que l'on va passer	Rendre lisible la progression de la file : mettre en place des éléments visuels stables : matérialisation claire de la zone d'attente, photos, plots successifs
Etre renforcé dans les actions attendues	Valorisation gestuelle de l'adulte (pouce levé, applaudissements)

Aider l'élève à réaliser une action motrice :

Besoins de l'élève	Adaptations proposées et mises en œuvre
Besoin de repli	Accepter des moments d'impossibilités pour lui en proposant une zone de repos ou en lui proposant de couper la file Proposer une zone de repos
Gérer ses émotions (peur face à la nouveauté et au changement ...)	Des rituels pour apaiser rassurer, faciliter l'engagement dans la séance Importance de la répétition pour rassurer
Bien connaître le dispositif, son déroulement,	Proposer une représentation visuelle de ce qu'il va falloir faire (but) Importance de la répétition pour gagner en efficacité motrice Dispositif matériel et humain stable et lisible Bien structurer l'avant séance avec l'aide de photos, vidéos, pictos... Faire un lien en proposant les mêmes supports avant, pendant et après la séance
identifier la réussite de son action. Lier la réussite aux renforçateurs.	Valorisation gestuelle de l'adulte (pouce levé, applaudissements...) Critère de réussite explicite, matérialisé et adapté.
Connaître le résultat de son action	Utiliser des renforçateurs matériels (kaplas, anneaux, élastiques de couleur, pictos), gestuels

Références :

- la fiche de lecture sur le livre de Laurent Mottron, l'autisme une autre intelligence par C Philip
- la structure de pensée autistique et la scolarisation par B Harrison et L St Charles , Nouvelle revue de l'adaptation scolaire N°60, 2012
- l'autisme au-delà de la triade, le fonctionnement autistique ou une autre façon d'être au monde par C.Philip, nouvelle revue de l'adaptation scolaire N°60 2012
- L'autisme à l'école, le pari de l'éducabilité par Christian Alin. Editions Mardaga 2019