



**HAL**  
open science

# Comment développer des habiletés, à la fois cognitives et motrices, auprès d'élèves TSA, pour favoriser leur autonomie et promouvoir leur orientation future ?

Denis Bulens

## ► To cite this version:

Denis Bulens. Comment développer des habiletés, à la fois cognitives et motrices, auprès d'élèves TSA, pour favoriser leur autonomie et promouvoir leur orientation future ?. Education. 2021. dumas-03656638

**HAL Id: dumas-03656638**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03656638v1>

Submitted on 2 May 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCRITS PROFESSIONNELS  
CAPPEI  
PARCOURS : UE  
SESSION 2021**

Comment développer des habiletés, à la fois cognitives et motrices, auprès d'élèves TSA, pour favoriser leur autonomie et promouvoir leur orientation future ?

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : DESBIENS Agnès**

**NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : BULENS Denis**

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>I) Éléments de cadrage.....</b>	<b>1</b>
A) Contexte d'exercice.....	1
B) Le développement des habiletés motrices et cognitives.....	5
C) Quels repères pour étayer le travail sur la compréhension des consignes ?.....	12
D) Hypothèses.....	14
<b>II) Pratique professionnelle.....</b>	<b>15</b>
A) Présentation des élèves.....	15
B) Conception et mise en œuvre du projet.....	19
C) Evolution des élèves.....	21
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>24</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>26</b>

## INTRODUCTION

Reconnue comme un droit, la scolarisation des élèves autistes ne peut être réussie qu'à la condition de prendre en considération leurs particularités de fonctionnement et leurs besoins éducatifs particuliers. En ayant conscience de cela, la question du comportement de ces élèves, qui est souvent très éloigné des attendus de l'institution scolaire, s'impose alors et renvoie à l'acquisition d'une posture d'élève. Cette compétence se développe et s'acquiert progressivement au cours du cycle 1, mais est sollicitée tout au long du cursus scolaire et même au-delà, puisque l'École a pour mission de former les citoyens de demain. La posture d'élève était clairement et spécifiquement indiquée dans les anciens programmes de cycle 1 (2008) avec l'objectif « Devenir élève ». Actuellement, avec les nouveaux programmes scolaires de 2015, cette compétence revêt un caractère transversal. Toujours aussi essentielle, elle est développée, de manière progressive sur l'ensemble du cycle 1, à travers les cinq domaines d'apprentissage. Se construire en tant qu'individu, respecter et interagir avec ses pairs, comprendre et respecter les règles de vie, développer ses connaissances et interactions sociales, développer son autonomie, .... sont autant de compétences qui peuvent sembler très facilement accessibles mais qui se révèlent être de véritables défis pour les élèves porteurs de troubles du spectre autistique. En effet, les élèves autistes, bien qu'avant tout des enfants, disposent de spécificités de fonctionnement liées à ce trouble neurodéveloppemental et requièrent également de prendre en considération leurs besoins éducatifs particuliers. *Comment permettre à mes élèves TSA d'accroître progressivement leur autonomie lors de la réalisation de tâches simples et exécutives ?* Mes élèves actuels ayant toujours besoin de travailler leur « métier d'élève », je vais m'attacher dans cet écrit professionnel à montrer l'importance à accorder au développement d'habiletés, à la fois cognitives et motrices, pour qu'ils gagnent en autonomie, dans le cadre scolaire et, plus largement, de la vie quotidienne.

## I) ÉLÉMENTS DE CADRAGE

### A) Contexte d'exercice

L'Institut Départemental Albert Calmette est un établissement public de santé mentale qui regroupe différentes structures liées au secteur sanitaire et médico-social implantées sur le site de Camiers mais également réparties à travers la Côte d'Opale. Le site de Camiers se présente comme une grande zone de santé et comporte de nombreuses structures : deux hôpitaux de jour pour adolescents : « CapAdo » et « Le Lien », un hôpital de jour « Petits », une unité d'hospitalisation complète pour adolescents « L'Escal », une unité d'hospitalisation séquentielle pour enfants « Gulliver », une Structure Alternative d'Accueil Spécialisé, une Maison d'Accueil Spécialisée, un

Institut Médico-Educatif, un Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes et un Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile.

L' I.M.E. a une capacité d'accueil de trente-six places et dispose d'un agrément allant de 18 mois à 20 ans. L'établissement s'articule autour de quatre sections distinctes : section DUNCAN (jeunes avec TSA), section MOZART (adolescents avec TSA), section RENOIR (adolescents/jeunes adultes polyhandicapés) et section BALZAC (jeunes adultes polyhandicapés). Les trois premières sections fonctionnent en semi-internat tandis que la section BALZAC fonctionne en internat. Une trentaine de professionnels intervient au sein de l'I.M.E. qui est sous la gestion d'un cadre de santé. L'équipe pluridisciplinaire comprend cinq éducateurs spécialisés, un moniteur éducateur, treize aides médico-psychologiques, trois aides-soignants, un agent de service hospitalier, une auxiliaire de puériculture, deux infirmières, une secrétaire, une psychologue, une psychomotricienne et une ergothérapeute. De plus, l'établissement dispose d'un poste d'enseignant spécialisé (mon poste). Comme indiqué au sein du projet de service et de soins de l'établissement, l'objectif prioritaire, auquel l'ensemble des professionnels intervenants auprès des usagers s'efforce de contribuer, est de développer l'autonomie de chacun, en tenant compte de leurs capacités et en respectant leur rythme d'acquisition.

« Objectif 1 : Développer l'autonomie et le bien-être de l'enfant, et lui donner une place dans la société.

- Développer l'autonomie et la communication
- Maintenir et développer les acquis
- Développer le bien-être
- Donner une place dans la société

[...] 2) Maintenir et développer les acquis

a) Participer (seul, partiel, total) aux différents actes de la vie quotidienne.

Actions :

- Développer les ateliers adaptés aux capacités évolutives de l'enfant et de l'adolescent.
- Évaluer, proposer et mettre en place du matériel adapté.
- Favoriser les formations intra-muros (ex : priorité au PECS, comment prévenir et gérer les troubles du comportement).
- Contribuer au projet de vie du jeune.

b) Développer de nouvelles capacités : motrices (fine, globale), cognitives, communicatives.

Actions :

- Travail en lien et en feed-back continu avec le professeur des écoles (travailler les compétences préscolaires, capacités relationnelles).
- Participation à des activités ou à des sorties extérieures.
- Projet de vie, animations.

Les animations et activités sont basées sur le projet éducatif personnalisé de l'enfant, elles s'adaptent aux différentes périodes de l'année pour proposer des thèmes. Elles ont pour but de faire progresser les enfants dans différents domaines ou de préserver les acquis.

- Développer des activités variées et les évaluer en continu dans le cadre du projet personnalisé de l'enfant. »

Document 1 : Projet de Service et de soins 2016-2020 de l'Institut Médico-Educatif de CAMIERS.

Il faut cependant noter que l'ensemble des enfants/adolescents de l'établissement n'est pas pris en charge en classe. Seuls, quatorze d'entre-eux bénéficient d'une prise en charge scolaire, principalement en individuel ou en groupe restreint (trois élèves). Ils sont présentés dans le tableau ci-dessous en fonction de leur niveau scolaire.

Prénom	Âge	Diagnostic	Présent/e à l'I.M.E. depuis	Niveau scolaire		
				Français	Mathématiques	Explorer le monde
Alpha	8 ans	TSA	Rentrée 2020	Cycle 1 (GS)	Cycle 1 (GS)	Cycle 1 (PS-MS)
Bêta	8 ans et 1/2	TSA	1 an	Pré-requis scolaires	Pré-requis scolaires	Pré-requis scolaires
Gamma	10 ans	TSA	3 ans	Pré-requis scolaires	Pré-requis scolaires	Pré-requis scolaires
Delta	11 ans	TSA	4 ans	Cycle 1 (GS)	Cycle 1 (GS)	Cycle 1 (MS)
Epsilon	11 ans	TSA	4 ans	Cycle 2 (CP)	Cycle 1 (GS)	Cycle 1 (MS)
Zêta	11 ans	TSA	5 ans	Pré-requis scolaires	Pré-requis scolaires	Cycle 1 (PS)
Êta	13 ans	Polyhandicapé	9 ans	Cycle 1 (PS-MS)	Pré-requis scolaires	Cycle 1 (PS)
Thêta	13 ans	TSA	7 ans	Pré-requis scolaires	Pré-requis scolaires	Cycle 1 (PS)
Cota	14 ans	TSA	8 ans	Cycle 2 (CP)	Cycle 2 (CE1)	Cycle 2 (CP)
Kappa	14 ans	Polyhandicapé	6 ans	Cycle 1 (MS)	Cycle 1 (PS)	Pré-requis scolaires
Lambda	14 ans	Polyhandicapé	8 ans	Pré-requis scolaires	Pré-requis scolaires	Pré-requis scolaires
Mu	15 ans	TSA	10 ans	Cycle 1 (GS)	Cycle 1 (MS)	Cycle 1 (MS)
Nu	15 ans	TSA	5 ans	Cycle 1 (GS)	Cycle 1 (GS)	Cycle 1 (MS)
Ksi	16 ans	TSA	10 ans	Cycle 1 (GS)	Cycle 2 (CP)	Cycle 1 (GS)

Document 2 : Présentation des élèves suivis par niveau scolaire.

Le niveau scolaire indiqué pour chaque élève s'appuie sur les évaluations diagnostiques réalisées à la rentrée de septembre 2020 en lien avec les instructions officielles (programmes scolaires de 2015 du cycle 1 et du cycle 2). Il s'agit d'un niveau scolaire de référence, à titre indicatif, en raison des spécificités liées à la situation de handicap mais également aux particularités de fonctionnement, aux difficultés et besoins de chaque élève. De plus, au sein même d'un domaine disciplinaire, des disparités en termes de compétences sont très souvent effectives. Par exemple, un élève peut disposer d'une très bonne compréhension orale mais rencontrer des difficultés sur les activités écrites. Pour les mathématiques, un élève peut nommer et écrire les nombres entiers supérieurs à 30 mais ne pas réussir à dénombrer/réaliser une collection d'objets.

Le niveau scolaire apprécié dans le tableau ci-dessus prend en compte les différents facteurs cités précédemment et fournit donc une référence indicative permettant de positionner l'élève par rapport aux instructions officielles. Les bilans individualisés des évaluations diagnostiques permettent une analyse plus affinée des compétences, de cibler les difficultés rencontrées et les axes de travail.

L'orientation future des élèves, à l'issue de leur parcours au sein de l'I.M.E., se révèle être une question déterminante pour le parcours individuel mais qui paraît souvent lointaine, remise à plus tard par une grande majorité des familles. En effet, cette question fait resurgir de nombreuses craintes, jusque-là enfouies, notamment celles liées à l'accompagnement et au devenir de leur enfant lorsqu'ils ne seront plus présents et/ou en mesure de s'occuper de lui. L'I.M.E. apparaît comme un milieu connu, protecteur et rassurant, poussant souvent les parents à retarder l'échéance, par peur de l'inconnu et craintes pour le bien-être de leur enfant. Le parcours avenir est activement abordé, en partenariat avec les familles et l'équipe pluridisciplinaire, dès l'entrée dans la quinzième année de chaque enfant accueilli au sein de la structure. Cette question du parcours de chaque élève fait partie intégrante des missions d'accompagnement de l'équipe pluridisciplinaire mais également des missions de l'enseignant spécialisé, comme le précisent les instructions officielles.

- 1. L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive [...] en s'inscrivant dans une démarche de coopération avec les différents acteurs et partenaires.*
- 2. L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire [...] en contribuant à l'élaboration de parcours de formation adaptés visant une bonne insertion sociale et professionnelle ; en élaborant ou en contribuant à l'élaboration et la mise en œuvre de projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite.*
- 3. L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses [...] en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive ; en construisant des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation.*

Document 3 : Référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé, B.O. n°7 du 16/02/17.

Concernant les élèves qui disposent d'un suivi scolaire, à l'heure actuelle, deux grands types de parcours d'orientation semblent se dessiner. Pour certains élèves, une orientation en E.S.A.T. est proposée par l'équipe pluridisciplinaire et approuvée par les familles concernées. Il peut s'agir d'entretien des espaces verts ou d'ateliers de conditionnement. D'autres familles envisagent l'insertion dans un milieu professionnel avec des adaptations. Il s'agit plus précisément du secteur de la restauration, dans le cadre,

par exemple, d'un « café joyeux » (entreprise de restauration qui emploie des personnes en situation de handicap). Que ce soit au sein d'un E.S.A.T. ou dans le domaine de la restauration, ces deux types d'orientations se rejoignent sur le fait que les élèves doivent disposer d'un bagage suffisant en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

- Des savoirs disciplinaires, notamment en langage (oral et écrit) et mathématiques. Comprendre une consigne, suivre les différentes étapes de la réalisation d'une tâche, réaliser/dénombrer des quantités, reconnaître et écrire les nombres entiers, réaliser des classements, trier, ... sont autant de compétences qui seront sollicitées dans les différents ateliers proposés en E.S.A.T. (mise en sachets, étiquetage de produits, assemblage de pièces, bons de commande, vérification des stocks, ...) ou dans le milieu de la restauration (réaliser une recette, doser les ingrédients, prendre une commande, ...).
- Des savoirs-faire, notamment en termes de procédures d'exécution et d'habiletés en motricité fine. Choisir et utiliser différents outils pour agir sur la matière, actionner des objets mécaniques, contrôler avec précision son geste, utiliser ses deux mains, coordonner ses gestes, ... seront des compétences sollicitées également en E.S.A.T. (utilisation d'outils pour entretenir les espaces verts, pour travailler le bois, pour assembler des pièces, ... ; classer différents objets ; mettre sous plis des courriers ; ...) et dans la restauration (mettre en œuvre une recette : verser, mélanger, éplucher, couper, laver, .... ; servir ; entretenir les locaux et couverts ; ...).
- Des savoirs-être qui correspondent à l'acquisition d'une posture adaptée, aux interactions sociales et à l'autonomie. Maintenir son attention, canaliser ses émotions, s'exprimer, se faire comprendre et interagir avec autrui, être autonome dans la réalisation de tâches quotidiennes, .... seront des compétences sollicitées par les deux parcours concernés, et plus largement, au sein de la société.

Pour ces raisons, je vais m'intéresser aux habiletés cognitives et motrices qui seront requises en E.S.A.T. comme en restauration, afin de construire mes pratiques pour accompagner mes élèves vers d'avantage d'autonomie dans ces champs, car ils en sont loin. A cette fin, je me mets en recherche de repères développementaux pour étayer mes pratiques.

## **B) Le développement des habiletés motrices et cognitives**

L'acquisition des habiletés liées à la motricité fine s'opère, de manière progressive, au cours du développement de l'enfant. Marc DELAHAIE<sup>1</sup> (2009) présente un tableau récapitulatif des acquisitions de l'enfant en fonction de son âge, dans différents domaines cognitifs. Dans la même lancée, des sites spécialisés, tels que *Hoptoys* ou *Naitre et grandir*, proposent des supports en relation avec ces différents stades de développement de l'enfant.

Concernant les compétences motrices sollicitées par les consignes scolaires simples, voici les repères proposés concernant l'acquisition de ces compétences en fonction de l'âge de l'enfant :

<sup>1</sup> dans *L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble*



- 2 à 3 ans : capacité à utiliser simultanément ses deux mains ;
- 3 ans : découper un morceau de papier avec des ciseaux ;
- 4 ans : découper des formes simples avec des ciseaux et les coller ;
- 4 – 5 ans : colorier sans dépasser ; plier une feuille de papier ; découper des formes irrégulières ;
- 5 – 6 ans : tenir correctement son crayon ; utiliser la règle pour tracer.

Toutefois, chaque enfant étant un individu à part entière, progressant à son rythme, les âges d'acquisition proposés correspondent à un repère indicatif pouvant varier d'un élève à l'autre, en particulier chez l'enfant avec autisme, connu souvent pour son hétérogénéité dans les différents domaines de développement.

En concordance avec les différents stades de développement de l'enfant, le programme scolaire de cycle 1, prend en compte ces repères de progressivité tout en respectant le rythme d'apprentissage de chaque élève, dans l'optique d'« une école qui tient compte du développement de l'enfant ». Du point de vue des compétences motrices, elles figurent principalement et explicitement dans les domaines d'apprentissage 1, 3 et 5.

### **1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions**

#### **1.2 L'écrit**

##### **Commencer à écrire tout seul**

*« Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture [...] »*

*En petite section, les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard, les entraînant à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l'écriture cursive, à prendre des repères dans l'espace de la feuille. En moyenne et grande section, ils s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture. »*

### **3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques**

#### **3.2 Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle**

*« Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. »*

### **5. Explorer le monde**

#### **5.2 Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière**

*Utiliser, fabriquer, manipuler des objets*

*« L'utilisation d'instruments d'objets variés, d'outils conduit les enfants à développer une série d'habiletés, à manipuler et à découvrir leurs usages. De la petite à la grande section, les enfants apprennent à relier une action ou le choix d'un outil à l'effêt qu'ils veulent obtenir : coller, enfiler, assembler, actionner, boutonner, découper, équilibrer, tenir un outil scripteur, plier, [...]. Toutes ces actions se complexifient au long du cycle. Pour atteindre l'objectif qui leur est fixé ou celui qu'ils se donnent, les enfants apprennent à intégrer progressivement la chronologie des tâches requises et à ordonner une suite d'actions ; en grande section, ils sont capables d'utiliser un mode d'emploi ou une fiche de construction illustrés. »*

#### **5.5.2 Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle**

*« [...] Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner, ...). »*

Document 3 : Extrait des programmes scolaires de cycle 1, B.O. n°31 du 30 juillet 2020.

Mon écrit se focalisera sur trois de mes élèves pour lesquels le développement des habiletés cognitives et motrices favorisera leur progression dans les apprentissages, à la fois scolaires mais aussi liés à la vie quotidienne, et en adéquation avec leur potentielle orientation future.

Pour Epsilon et Delta, âgés tous les deux de onze ans, la question de l'orientation post I.M.E. n'a, pour l'instant, que vaguement été abordée lors des rencontres avec leurs familles. Ces dernières ne se sont pas encore projetées sur l'orientation future de leur enfant, en raison de leur jeune âge, remettant à plus tard cette question pourtant essentielle et qui requière réflexions, informations, discussions mais surtout anticipation en raison du nombre restreint d'établissements pour adultes en situation de handicap et des listes d'attentes. Toutefois, lors des rencontres avec ces familles, la principale attente est l'acquisition d'un maximum d'autonomie dans la réalisation des gestes de la vie quotidienne.

Pour Mu, âgé de quinze ans, la question de son orientation future fut abordée auprès de sa famille. Bien que les parents soient conscients que leur enfant sera bientôt un jeune adulte, le projet d'orientation n'est pas encore clairement visualisé. La famille ayant encore besoin de cheminer, à la fois pour accepter que leur enfant grandisse mais également pour se projeter sur son avenir, en fonction de ses capacités, au sein d'un nouvel établissement.

Sachant que la sortie de l'I.M.E. est généralement une étape difficilement appréhendée et anticipée par la plupart des familles, l'ensemble des professionnels de l'établissement œuvre en amont, par la mise en place d'ateliers spécifiques afin d'étendre les possibilités futures de chacun. A l'heure actuelle, l'équipe pluridisciplinaire envisage une potentielle orientation en E.S.A.T., dans le cadre d'activités de conditionnement.

Ainsi, Epsilon et Delta participent tous deux, à raison d'une fois par semaine, à un atelier pâtisserie. Quotidiennement, ils assurent, sous la supervision d'un éducateur, l'entretien de la cuisine (mettre les couverts, nettoyer des tables, trier et ranger les couverts). Mu participe quant à lui à un atelier cuisine, un atelier lingerie et un atelier conditionnement.

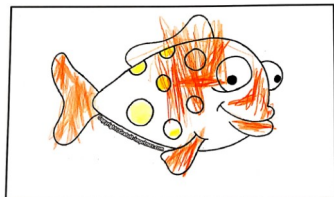
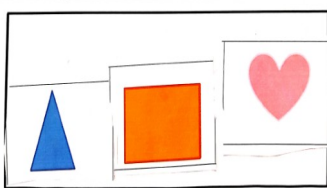
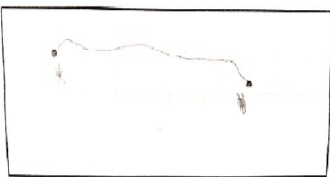
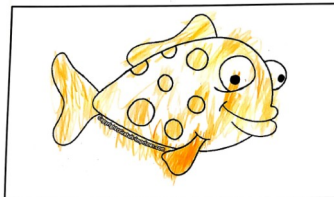
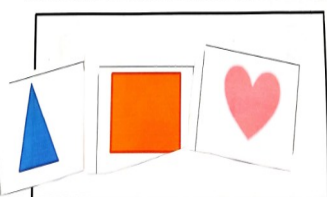
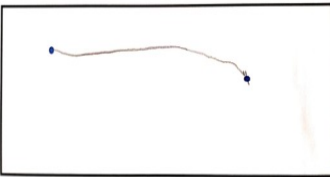
Ces différents ateliers, que l'on peut qualifier de pré-professionnels, constituent une première approche et familiarisation aux différents champs professionnels que l'on peut retrouver en E.S.A.T. ou plus spécifiquement dans le milieu de la restauration. Chacun de ces domaines professionnels requiert des compétences tant du point de vue du geste moteur que de la compréhension de la tâche à effectuer. De plus, au sein de l'I.M.E., les ateliers proposés sont encadrés et supervisés par un professionnel. Or, dans des établissements comme l'E.S.A.T. ou la restauration, une certaine autonomie sera exigée puisque les notions d'efficacité et de rentabilité y prennent tout leur sens.

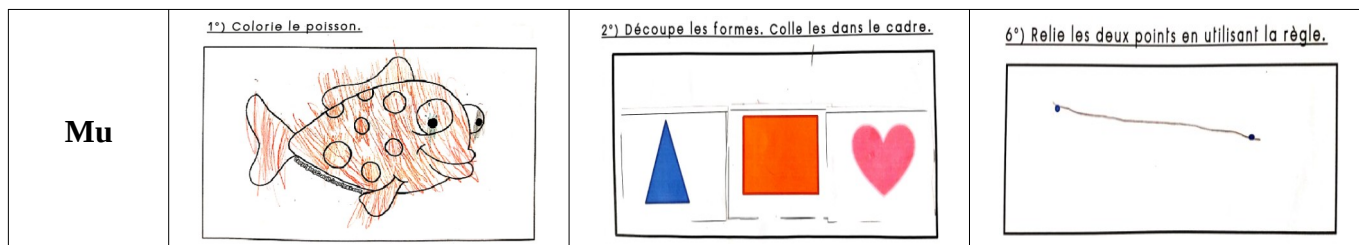
Ainsi, en termes de compréhension de consignes, que ce soit dans le cadre d'activités de conditionnement, d'entretien des locaux ou encore dans la restauration, il s'agira essentiellement de verbes d'action (placer, mettre, découper, couper, mélanger, plier, laver, nettoyer, trier, ...) qui seront très souvent associés à l'usage d'un outil spécifique. De plus, un lexique inhérent à chaque domaine professionnel sera sollicité ainsi que d'éventuels repères spatiaux (qui pourront indiquer une position, un lieu spécifique, une couleur, un contenant particulier, ...). L'enjeu est donc ici d'enrichir le lexique de chaque élève, en s'assurant la reconnaissance et la compréhension des termes, dans différents contextes, et ce qu'ils impliquent, c'est-à-dire le geste et/ou l'outil permettant de réaliser l'action indiquée. En d'autres termes, l'élève doit

comprendre ce qu'on attend de lui et comment y parvenir : *Qu'est-ce que je dois faire ? Avec quoi vais-je le faire ? Comment et dans quel ordre ? Que dois-je faire ensuite ?* L'absence de cohérence centrale et les fonctions exécutives, très souvent déficitaires chez les personnes autistes, accentuent d'autant plus les difficultés. L'utilisation d'un séquentiel, images ou mots, est envisagé pour permettre de les dépasser.

Au-delà de la compréhension de la consigne, de l'identification de l'objectif à atteindre et la manière d'y parvenir, les gestes techniques seront exigés. Par exemple, un élève peut reconnaître le mot « découper », comprendre qu'il aura besoin d'une paire de ciseaux pour effectuer l'action mais ne pas disposer des habiletés requises pour l'utiliser (tenue et position des doigts, orientation des lames, coordination du geste, coordination oculomotrice, ...). Il en va de même pour d'autres verbes d'action tels que « mélanger » (rotation du poignet, coordination bi-manuelle pour tenir le contenant et effectuer le geste en simultanément), « plier » (coordination oculomotrice, prise pince, ...), « mettre en colis » (coordination bi-manuelle et oculomotrice, prise pince, agencer/superposer, appuyer et insérer une languette pour sceller, rabattre les extrémités du carton puis sceller avec de l'adhésif, étiqueter, ...). Que la consigne nécessite ou non le recours à un outil, des capacités de motricité fine, notamment en termes de préhension, de flexibilité du poignet, de coordination oculomotrice et bi-manuelle, seront sollicitées pour la réalisation de la tâche.

Les évaluations diagnostiques, effectuées en septembre 2020, ont permis d'apprécier le niveau de compréhension des consignes scolaires simples mais également leurs exécutions, à travers différents exercices spécifiques, pour chaque élève. En adéquation avec l'âge de développement et le niveau de compétence de mes élèves, ces exercices, relevant du cycle 1, ont pour but de recueillir des données objectives. En effet, proposer des exercices liés aux centres d'intérêts restreints (« Dora » ; « Cars » ; « Franklin ») de chacun aurait démultiplié les supports et certainement faussé les résultats dans la mesure où le support aurait pris l'ascendant (et eut un effet envahissant) au détriment de la réalisation de la tâche et de la mise en œuvre des compétences ciblées. Le tableau ci-dessous reprend les exercices effectués par mes trois élèves.

	<b>Colorier</b>	<b>Découper / Coller</b>	<b>Tracer</b>
<b>Epsilon</b>	<p>1*) Colorie le poisson.</p> 	<p>2*) Découpe les formes. Colle les dans le cadre.</p> 	<p>6*) Relie les deux points en utilisant la règle.</p> 
<b>Delta</b>	<p>1*) Colorie le poisson.</p> 	<p>2*) Découpe les formes. Colle les dans le cadre.</p> 	<p>6*) Relie les deux points en utilisant la règle.</p> 



Document 4 : Extrait des évaluations diagnostiques des élèves.

Avant d'entrer dans l'analyse détaillée des productions, une marge de progression semble envisageable pour ces élèves, en termes de compréhension et d'exécution de consignes, avec l'intermédiaire ou non d'un outil spécifique. Ce constat corrobore les observations réalisées par les services éducatifs et en continuité avec les résultats obtenus par ces élèves lors de la passation du PEP-3 par la psychologue de l'établissement. En effet, pour ces trois élèves, des émergences furent mises en évidence dans le domaine de la communication et dans le domaine de la motricité pour lequel l'âge de développement maximal évaluable (cinquante-cinq mois) est en mesure d'être surpassé. De ce fait, en s'appuyant sur les âges de référence concernant l'acquisition des compétences de motricité fine, cités précédemment, et, en considérant que la compréhension et l'exécution de consignes scolaires écrites et simples constituent un pré-requis nécessaire au développement de l'enfant dans sa globalité, il apparaît alors que le travail de ces compétences puisse être utile et bénéfique à mes élèves.

Dans le domaine scolaire, chaque élève étant entré dans la lecture, la compréhension doit être entraînée afin de mettre du sens sur ce qui est lu : lire et comprendre dans le but de réaliser quelque chose. Ainsi, les élèves devraient gagner en autonomie, en se détachant progressivement de l'adulte pour la réalisation des tâches et, par la même occasion, renforcer leur sentiment de compétence. Ceci sera d'autant plus bénéfique pour Delta et Mu. En effet, Delta est dépendant de l'approbation de l'adulte et ne prend aucune initiative, que ce soit au sein de l'établissement ou à la maison. Quant à Mu, le rapport à l'erreur est très difficilement vécu. Il recherche constamment une forme de validation chez l'adulte avant d'effectuer une proposition et reste inactif lorsqu'il est seul face à une tâche.

Du point de vue des habiletés motrices, des effets bénéfiques sur la qualité graphique sont espérés chez mes élèves. En effet, une grande rigidité au niveau du poignet est observée chez Epsilon, limitant l'efficacité de ses gestes et l'utilisation de différents outils. Pour Mu, c'est la préhension, souvent trop forte, sur les objets qui entrave la qualité du geste. L'utilisation d'outils spécifiques et de gestes techniques, devrait encourager une certaine flexibilité motrice, une précision des gestes, une meilleure coordination (bi-manuelle et oculomotrice), ... transférables au sein des ateliers éducatifs mais également dans la réalisation des gestes du quotidien.

Les productions des élèves ainsi que l'observation directe effectuée lors de ces différents exercices, ont permis de constater et identifier les difficultés rencontrées pour chacun. Ces dernières, peuvent être regroupées sous quatre grands domaines : la métacognition, la motricité fine, le repérage visio-spatial ainsi que des difficultés singulières, pouvant être liées ou non à l'autisme.

Compétences	Epsilon	Delta	Mu
<b>Comprendre une consigne écrite ou lue à défaut (objectif de l'activité).</b>	Non Possible avec référent visuel (pictogramme).		
<b>Faire une demande orale pour obtenir du matériel nécessaire (pour coller, couper, colorier).</b>	Oui	Non Tend la main vers l'objet adéquat mais attend l'approbation.	Non Ne sait pas quel outil choisir lorsque plusieurs sont présents, la validation de l'enseignant est nécessaire.
<b>Tracer un trait entre deux points.</b>	Non, la consigne est comprise mais pas de mise en œuvre, ni avec pictogramme, ni incitation à utiliser la règle.		
<b>Tracer avec règle et crayon de façon coordonnée.</b>	Non Déficit de coordination bi-manuelle.		
<b>Découper puis coller.</b>	Pas en autonomie : Difficultés de planification, un rappel de consigne est nécessaire pour la 2 <sup>ème</sup> action.		
<b>Colorier.</b>	Dépassement, coloriage par traits verticaux et horizontaux en prise palmaire/ poignet rigide, déplacement de tout l'avant bras.	Tenue du crayon en prise quadripode haute (coloriage peu précis et tracé peu contrôlé), déplacement de tout l'avant bras.	Dépassement, coloriage par traits verticaux et horizontaux en prise palmaire/ poignet rigide, déplacement de tout l'avant bras.
<b>Placer ses doigts de façon appropriée dans les ciseaux.</b>	Cherchent à placer l'ensemble des doigts dans les deux loupes, mauvaise orientation des lames, l'intervention physique pour placer les doigts a été nécessaire, la démonstration n'ayant pas suffi. Difficulté malgré tout pour réaliser correctement plusieurs mouvements d'ouverture/ fermeture des lames. Seul Delta finit par utiliser sa main soutien pour tenir la feuille.		
<b>Coller.</b>	Aucune difficulté pour ouvrir le tube mais pas d'utilisation de la main soutien.		

Document 5 : Tableau des observations dans la réalisation des activités de motricité fine.

La compétence « colorier » peut, aux premiers abords, paraître très éloignée des attendus pré-professionnels dans le cadre d'une orientation en E.S.A.T. ou dans un milieu professionnel adapté. Toutefois, ce n'est pas tant le geste moteur en lui-même qui prédomine ici mais davantage ce qu'il induit. En effet, colorier est une activité minutieuse, exigeante en terme de concentration et requiert la prise en compte et le respect d'un espace délimité afin d'obtenir un rendu de qualité. Qui plus est, cette activité amène les élèves à ajuster progressivement la pression exercée sur l'outil et les invite à mettre en place différentes stratégies de remplissage en modifiant et/ou ajustant leur geste ou leur point de vue (modifier l'orientation du support par exemple). A ce titre, cet ensemble de compétences sous-jacentes sera sollicité au quotidien mais également dans un cadre professionnel où la concentration, la précision, la persévérance, le respect des limites et la qualité seront attendus. Dans le domaine de la restauration par exemple, ces compétences seront nécessaires pour réaliser une recette, en respectant les quantités

indiquées et en adaptant son geste en fonction de la texture travaillée ou souhaitée. Il en sera également de même au moment du dressage des assiettes où un rendu visuel, structuré et soigné, sera exigé.

Dans la mesure où les compétences « découper » et « coller » font appel à l'utilisation d'un outil médiateur, les compétences sollicitées ici seront à la fois utiles dans le cadre scolaire mais également au quotidien et dans le champ professionnel. Par exemple, la paire de ciseaux pourra être utilisée en cuisine, au-delà de la simple découpe d'un emballage, pour découper des herbes aromatiques, des légumes, des ficelles, ... mais également, dans certains cas et avec des ciseaux spécifiques, pour le nettoyage de poissons ou volailles. De même, d'autres instruments relevant principalement des domaines du bricolage et de l'horticulture, tels que les différentes pinces, les agrafeuses murales, les sécateurs, les coupe-branches, .... requièrent le même geste moteur pour être actionnés et les mêmes habiletés motrices que dans le cadre d'un découpage avec une paire de ciseaux. Concernant l'utilisation de la colle, elle peut également correspondre à des activités professionnelles telles que les tâches bureautiques, l'étiquetage, la mise et l'envoi de colis, ...

La compétence « tracer » est particulièrement plébiscitée dans le cadre d'activité de menuiserie ou de manutention où des tracés précis permettent d'indiquer les lignes de coupes, dans le cas de matériaux bruts ou pour l'assemblage de plusieurs pièces. Mais se sont surtout les prolongements envisageables, à savoir la mesure et le report de longueurs, qui pourront être appréciés par la suite dans un cadre professionnel, lorsque l'usage de la règle sera correctement établie.

En observant les productions de ces trois élèves, on peut constater des difficultés relevant du champ visio-spatial pour l'ensemble des compétences ciblées. Pour la compétence « colorier », la distinction des différents espaces, le respect des limites de ceux-ci ainsi que la qualité du remplissage confirment la présence de difficultés dans ce domaine. D'emblée, les élèves se sont focalisés sur le détail, en l'occurrence, la présence de petits cercles, et n'ont pas perçu le dessin dans sa globalité. Ce souci du détail est très souvent lié au trouble du spectre autistique. De ce fait, Epsilon et Mu pensaient ainsi avoir terminé l'activité lorsque les cercles étaient remplis. L'intervention de l'enseignant, d'abord par un étayage verbal puis par le pointage des différents espaces vides, fut proposée à ces deux élèves. Concernant le respect des limites, l'épaisseur du trait mais également la forme irrégulière des zones sont deux caractéristiques qui peuvent expliquer, en partie, les difficultés rencontrées par les élèves.

Concernant la compétence « découper », l'identification du départ de coupe, l'orientation du support à découper, l'orientation des lames pour respecter les lignes de découpe mais également la poursuite du regard sont autant de difficultés rencontrées. L'absence de repères visuels pour indiquer l'emplacement du départ de coupe, la forme du support de découpe (cadre compartimenté) et l'épaisseur des lignes de séparation peuvent contribuer à ces difficultés. Lors du collage, seul Delta n'a pas respecté l'espace cible, délimité par un encadrement, pour positionner les éléments. Pour la compétence « tracer », la prise en compte des repères et l'orientation de la règle par rapport à ceux-ci sont les deux principaux facteurs liés aux difficultés visio-spatiales de cette activité.

De manière synthétique, les difficultés identifiées, dans le champ du geste d'exécution moteur et du repérage visio-spatial, ne sont pas indépendantes mais, à l'inverse, intimement liées puisqu'elles incarnent une fonction cognitive importante, la coordination oculo-manuelle, c'est-à-dire l'habileté permettant de coordonner simultanément ses mouvements avec les informations visuelles perçues. De même, c'est l'alliance des trois domaines que sont la métacognition (identifier, comprendre et planifier l'objectif à atteindre), le geste moteur (agir sur la matière en utilisant efficacement différents outils) et le repérage visio-spatial (percevoir les informations visuelles pour orienter son action avec précision) qui permet d'acquérir les compétences ciblées, et à plus grande échelle, d'effectuer des actions fréquentes de la vie quotidienne de manière autonome.

Le trouble du spectre autistique n'interfère pas, de façon directe, sur l'ensemble des domaines cités. De plus, aucun des élèves n'a de trouble des fonctions motrices ni de trouble visio-spatial diagnostiqués. En revanche, pour chacun, une déficience intellectuelle sévère est établie. Celle-ci impacte alors les fonctions cognitives, ici notamment la compréhension et la planification, et l'écart existant entre l'âge réel et l'âge de développement. En revanche, le trouble du spectre autistique peut expliquer l'apparition de certaines difficultés supplémentaires : formuler une demande de matériel, se focaliser sur le détail, le choix et l'alternance des couleurs, la motivation et l'absence de prise d'initiative. De plus, une autre difficulté, non caractéristique mais souvent associée à l'autisme, en raison de l'hypersensibilité et des intérêts restreints, qui est l'attention soutenue. En effet, la guidance verbale de l'enseignant s'avéra nécessaire pour recentrer les élèves sur l'activité ou maintenir le regard sur l'action exécutée (coordination oculo-manuelle).

### **C) Quels repères pour étayer le travail sur la compréhension des consignes ?**

La compréhension des consignes, orales ou écrites, correspond à une problématique fréquemment soulevée dans les différents ouvrages ou travaux concernant les élèves autistes.

Pour les consignes orales, il est recommandé d'utiliser des phrases courtes, directives, affirmatives et précises afin de faciliter la compréhension (B. BOUCHOUCHA, 2018). Cependant, la dimension orale reste souvent très difficile à appréhender pour les élèves avec TSA car elle sollicite et requière plusieurs fonctions cognitives (maintenir son attention ; inhiber les stimuli extérieurs ; traiter, organiser, sélectionner et mémoriser les informations importantes). De plus, comme le souligne Elizabeth BINTZ (2013), la reformulation des consignes par l'enseignant, bien qu'elle ait pour but de vouloir aider l'élève, pourrait s'avérer au contraire néfaste car elle perturberait sa pensée en ajoutant de nouvelles informations, lui laissant donc croire à une accumulation successive de consignes différentes.

Afin de pallier les difficultés rencontrées par la dimension orale, la consigne écrite peut s'avérer pertinente car, à l'inverse de la parole, elle laisse une trace visible. Cependant, pour mes élèves, et plus particulièrement Delta et Mu, une consigne écrite ne permettra pas la mise au travail effective. Ils pourront, ou non, décoder le mot indiqué mais n'y attacher aucun sens. L'usage de mots ne garantissant

donc pas une meilleure compréhension dans la mesure où des difficultés lexicales et de représentations mentales entreront en jeu puisque l'association signifiant/signifié ne s'effectue pas de manière automatique pour ces élèves.

De ce fait, comme le souligne l'ouvrage *Scolariser les élèves autistes*, publié en 2009 aux éditions Scéren, pour les enfants et adolescents autistes, souvent considérés comme des « penseurs visuels », les images étant pour eux beaucoup plus significatives que les mots, l'usage de consignes visuelles permet de contourner les obstacles rencontrés, à l'oral comme à l'écrit, afin d'accéder à la compréhension d'une consigne. Toutefois, le niveau de conceptualisation des élèves doit être pris en considération afin de garantir l'efficacité des supports visuels. Pour cela, il est possible de s'appuyer sur le test du *Com Voor* ou, à défaut, d'effectuer un exercice de tri, avec différentes représentations d'un même élément, pour identifier à quel stade se situe l'élève. C'est cette seconde option qui fut retenue pour mes élèves, couplée aux évaluations et observations effectuées en classe. Ainsi, Epsilon s'oriente davantage sur les mots écrits tandis que Delta et Mu sont plus à l'aise avec une représentation en pictogrammes couleurs.

Ensuite, comme l'indique Nelly LABRUYÈRE, dans l'ouvrage *Autisme et scolarité*, publié en 2018 aux éditions Canopé, de nombreuses recherches ont mis en évidence des atteintes des fonctions exécutives variables chez les personnes autistes, difficilement évaluables en raison de la diversité des profils mais également de la présence ou non d'une déficience intellectuelle associée. Cependant, des difficultés liées à la planification des actions et à l'anticipation des conséquences de celles-ci s'avèrent fréquentes et récurrentes pour les personnes avec TSA. C'est en l'occurrence la situation à laquelle je suis confronté avec mes trois élèves pour lesquels les fonctions exécutives sont déficitaires et requièrent ma présence et mes interventions. En partant du principe qu'une consigne soit lue et comprise, Delta, bien que verbal, ne prendra pas seul l'initiative de demander le matériel dont il a besoin et se repliera sur lui-même en s'enfermant dans des stéréotypies gestuelles. Ceci s'avérera d'autant plus difficile si le matériel n'est pas physiquement visible. De même, si la tâche nécessite plusieurs étapes, Delta ne parviendra pas à déterminer seul la chronologie et à se lancer dans sa réalisation. Il en sera tout autrement pour Mu qui lui peut feindre une mise au travail, en détournant ou non la consigne, afin de passer inaperçu ou rester inactif. Mu ne parviendra pas à planifier et à faire abstraction des informations environnantes pour se lancer et rester mobiliser dans la tâche. Quant à Epsilon, bien qu'il soit en mesure d'interpeller l'enseignant, de manière plus ou moins adaptée, pour signifier qu'il a besoin d'aide ou qu'il lui manque quelque chose, l'étayage verbal et/ou visuel sera requis. Qui plus est, Epsilon a souvent tendance à inhiber la consigne et donc se lancer, de manière impulsive, dans la tâche à partir du matériel disponible. La mise en place d'un séquentiel indiquant le matériel nécessaire et les différentes sous-étapes pour atteindre l'objectif, permettra d'alléger la mémoire de travail, pallier aux fonctions exécutives déficitaires et favorisera l'exécution des consignes. Pour Delta et Mu, le séquentiel devrait faciliter et encourager la mise au travail tandis que pour Epsilon, il devrait freiner son impulsivité.



Concernant les habiletés motrices, sollicitées dans le cadre de l'exécution de consignes scolaires simples, et plus largement au quotidien, de nombreuses études furent réalisées auprès de personnes autistes afin d'affirmer ou non l'existence d'une corrélation entre le trouble du spectre autistique et un déficit des fonctions motrices (S. J. ROGERS et B. F. PENNINGTON, 1991 ; M. NOTERDAEME et al., 2002 ; S. J. ROGERS et al., 2003 ; C. ZINGEREVICH et al., 2009 ; J. M. IVERSON et al., 2019).

Tout d'abord, la motricité fine correspond au développement de l'habileté de la main, de l'acquisition d'un mouvement fin, précis et minutieux. Son efficacité dépend de plusieurs facteurs que sont le tonus musculaire (répartition de la force), la dissociation des doigts, l'attention, les perceptions tactiles et visuelles ainsi que la coordination bilatérale (utilisation des deux mains). La motricité fine tient un rôle déterminant pour le développement de l'enfant car elle permet de l'amener progressivement vers l'autonomie, d'explorer son environnement et d'interagir avec les personnes qui l'entourent. A travers la manipulation, l'enfant intègre progressivement les objets dans ses échanges, favorisant ainsi le développement de l'attention conjointe. Dans le domaine pédagogique, la motricité fine permet le développement du geste graphique et l'usage fonctionnel d'outils requis à la réalisation de diverses activités scolaires.

Par le biais de l'observation en situation et en s'appuyant sur l'expertise de l'ergothérapeute de l'établissement, il sera possible d'intervenir auprès des élèves pour entraîner, consolider et/ou proposer des adaptations en vue d'améliorer leurs habiletés motrices. Le travail par imitation étant difficile à mettre en œuvre et peu efficace avec des élèves autistes, il s'agira principalement d'interventions par guidance physique, à estomper progressivement, et la proposition d'outils adaptés. Ces différents moyens seront plus ou moins acceptés selon l'élève et ses particularités. Ainsi, Delta et Epsilon accepteront plus facilement une guidance physique de ma part, pour tenir correctement la paire de ciseaux, colorier ou tracer avec une règle tandis que Mu y sera plus réfractaire. Il en est de même pour les outils adaptés qui seront plus facilement acceptés par Delta tandis que Epsilon et Mu seront plus opposants et/ou amèneront de les détourner.

#### **D) Hypothèses**

Des habiletés de motricité fine et de compréhension des consignes étant impactantes sur la maîtrise des apprentissages et nécessaires pour poursuivre l'orientation scolaire de mes élèves<sup>2</sup>, on peut supposer que : *Développer la compréhension des consignes scolaires, simples et exécutives, à travers des activités manuelles, devrait perfectionner les habiletés motrices (dont la maîtrise du geste graphique, la tenue et l'usage approprié de différents outils) et accroître l'autonomie dans les activités scolaires et de la vie quotidienne.*

**Dans le cadre du travail effectué sur les consignes, dont la finalité consiste à la réalisation d'une production visuelle, la mise en place d'un séquentiel imagé allégera l'effort cognitif (déterminer**

<sup>2</sup> Les habiletés liées à la motricité fine, déployées dans le cadre scolaire, sont envisagées comme transférables dans les actes de la vie quotidienne et pré-professionnels

l'objectif, le matériel et planifier les actions) en laissant une procédure visible à laquelle l'élève pourra, seul ou non, se référer **et lui permettra ainsi de se détacher du guidage de l'adulte pour développer son autonomie**. Cette procédure, mutualisée avec les ateliers éducatifs en place, facilitera normalement le transfert et la généralisation des compétences. Ceci sera d'autant plus facilité que ce travail de compréhension des consignes, effectué de manière régulière, s'appuie sur des indices contextuels et sensoriels favorisant le processus de mémorisation.

### **Pistes de travail pour développer la compréhension des consignes et la motricité fine :**

Se pose alors la question suivante : comment entraîner et développer les capacités liées à la motricité fine dans le cadre des apprentissages scolaires ? Quotidiennement, à travers la réalisation d'activités scolaires, dans le cadre d'activités spécifiques ou dans le cadre d'un projet ?

**Développer ces compétences, par le biais de mini-projets réguliers à visées artistiques, apparaît comme une modalité de travail pertinente.** Évitant ainsi de tomber dans « le faire pour faire », cette approche permettra le développement encadré, régulier et spécifique de la motricité fine dans le cadre d'une réalisation concrète. Qui plus est, de par sa plage horaire fixe et régulière sur la semaine, ce temps de travail spécifique devrait être fructueux pour les élèves avec TSA puisque les apprentissages, de manière générale, nécessitent un temps d'appropriation, plus ou moins conséquent selon l'élève, et s'effectuent très souvent par répétition. L'art visuel sera ici utilisé comme support permettant la mise en œuvre d'une lecture fonctionnelle. Les élèves, à travers la lecture et compréhension des consignes écrites, seront amenés à réaliser et produire, en utilisant différents outils et habiletés motrices.

## **II) PRATIQUE PROFESSIONNELLE**

### **A) Présentation des élèves**

Bien qu'un travail spécifique sur la compréhension des consignes et les gestes moteurs associés à leur exécution puisse paraître, aux premiers abords, très éloigné des objectifs et compétences à développer pour des élèves de 11 et 15 ans, en se basant sur les programmes scolaires et le socle commun en vigueur pour cette tranche d'âge, il n'en reste pas moins approprié si on tient compte du processus de développement et des particularités de mes élèves. D'autant plus que la compréhension de consignes et les habiletés motrices en jeu, considérées comme des pré-requis essentiels au développement de l'enfant, seront sollicitées à multiples reprises, dans les apprentissages scolaires, professionnels ou liés à la vie quotidienne.

Delta, Epsilon et Mu sont trois élèves autistes pour lesquels des troubles associés furent diagnostiqués, dont une déficience intellectuelle sévère. A ce titre, un écart important existe entre l'âge réel et l'âge de développement de chacun, comme le montrent les résultats obtenus lors de la passation du PEP-3. Au-delà du diagnostic, chacun, comme indiqué précédemment, est un individu à part entière, avec ses forces, ses faiblesses et une singularité de fonctionnement. Ainsi, mes élèves présentent des besoins éducatifs

particuliers, identifiés en collaboration avec les différents partenaires, dont il faut tenir compte pour leur permettre de progresser, à leur rythme, grâce aux adaptations mises en place à cet effet.

De ce fait, il apparaît important de s'intéresser plus en détail à mes trois élèves afin de mettre en lumière leurs personnalités, leurs compétences et spécificités.

**Epsilon**, onze ans, est un jeune garçon dynamique et volontaire. Son âge de développement, dans le domaine de la communication correspond à cinq ans et neuf mois pour la cognition verbale/pré-verbale, deux ans et dix mois pour le langage expressif et deux ans et neuf mois pour le langage réceptif. Dans le domaine de la motricité, il se situe à trois ans et six mois pour la motricité fine, trois ans et deux mois pour la motricité globale et trois ans et quatre mois pour l'imitation oculomotrice. Dans ces deux domaines, des émergences furent détectées lors de l'évaluation.

Epsilon est sujet à de nombreuses stéréotypies verbales et gestuelles qui tendent à l'envahir et ainsi perturber son attention. Il rencontre des difficultés pour canaliser et réguler ses émotions, notamment la frustration, et fait preuve d'une rigidité de fonctionnement. Peu autonome, la présence de l'enseignant se révèle nécessaire pour le recentrer sur la tâche et lui permettre d'enchaîner les activités.

Epsilon progresse en lecture par l'intermédiaire d'une méthode adaptée, alternant reconnaissance en perception globale et imprégnation syllabique. Bien qu'il soit capable de décoder les mots, il ne parvient pas à y mettre du sens. Ainsi, pour les consignes écrites, il n'est pas en mesure de percevoir l'objectif, le geste/l'outil requis et les étapes de réalisation.

Epsilon est gaucher et rencontre des difficultés au niveau de la motricité fine, notamment en termes de préhension et utilisation d'outils, en raison d'une rigidité du poignet. Optant spontanément pour la prise palmaire, l'amplitude du geste graphique s'en voit limitée et sa qualité altérée. Source d'anxiété, les gestes de motricité fine, écrire et colorier, lui sont très coûteux en termes de concentration et d'énergie.

Le développement de sa compréhension des consignes scolaires ainsi que les habiletés motrices associées devrait lui permettre d'entrer plus aisément dans les activités proposées et de se détacher progressivement de l'enseignant pour les mener à terme. De plus, la proposition d'outils adaptés devrait encourager une plus grande aisance motrice, notamment au niveau du poignet.

**Delta** est un jeune garçon, âgé de onze ans, calme, curieux et volontaire. Dans le domaine de la communication, son âge de développement est de cinq ans en cognition verbale/pré-verbale, deux ans pour le langage expressif et deux ans et cinq mois pour le langage réceptif. Dans le domaine de la motricité, il se situe à trois ans et six mois pour la motricité fine, deux ans et dix mois pour la motricité globale et trois ans et six mois pour l'imitation oculomotrice. Des émergences furent détectées dans ces deux domaines lors de l'évaluation.

Delta manque de confiance en lui et ne prend aucune initiative. La présence et la vigilance de l'enseignant sont requises pour permettre la mise au travail.

En lecture, Delta évolue grâce à une méthode de reconnaissance des mots en perception globale, axée sur un lexique fonctionnel, déterminé en concertation avec les différents partenaires dans le cadre de son projet personnalisé. Concernant la compréhension des consignes écrites, Delta n'est pas en capacité de décoder des mots. En s'appuyant sur son niveau de représentation, le pictogramme couleur, Delta peut reconnaître ou non, la consigne indiquée mais ne pas réussir à l'appliquer.

Delta est droitier et rencontre quelques difficultés au niveau de la préhension : positionnement des doigts, utilisation des outils. De même, la coordination bi-manuelle et oculomotrice restent à consolider.

Le travail sur la compréhension des consignes, par le biais d'un séquentiel imagé, devrait rassurer Delta et renforcer son sentiment de compétence, l'encourageant ainsi à se lancer plus facilement dans l'activité. Toutefois, bien qu'il se représente mentalement l'action à effectuer, qu'il identifie le geste/l'outil requis, le manque d'initiative restera un frein potentiel à son engagement. L'entraînement des gestes moteurs devrait développer sa dextérité et précision mais aussi avoir des répercussions bénéfiques sur son geste graphique.

**Mu** est un adolescent de quinze ans, d'un naturel discret. Dans le domaine de la communication, son âge de développement se situe à trois ans et deux mois en cognition verbale/pré-verbale, un an et dix mois en langage expressif et deux ans et six mois en langage réceptif. Dans le domaine de la motricité, il se situe à quatre ans et trois mois en motricité fine, à trois ans et deux mois en motricité globale et à deux ans et dix mois pour l'imitation oculomotrice. Des émergences furent identifiées pour ces deux domaines.

Mu s'angoisse très facilement face au travail. Il ne parvient pas à maîtriser et canaliser ses émotions lorsqu'il est confronté à une difficulté ou à l'erreur. Il est constamment en quête d'une quelconque forme de validation, en s'appuyant sur la gestuelle ou le regard de son interlocuteur. De plus, Mu n'est pas différencié des autres, prenant ainsi à son compte la moindre remarque formulée sans qu'elle ne lui soit destinée, perturbant donc fréquemment son attention. Face au travail, Mu rencontre des difficultés pour s'engager dans la tâche et met en place des stratégies d'évitement.

En lecture, Mu connaît quelques correspondances graphophonétiques (sons simples) et parvient à les mettre en œuvre pour décoder quelques mots. Toutefois, il n'y attache aucun sens.

Du point de vue de la motricité, des difficultés sont également constatées. Mu est très anxieux lors de la mise en œuvre de gestes moteurs : difficultés pour tenir et manipuler les outils, crispations, mouvements brusques, coût énergétique important. Plus spécifiquement en écriture, Mu ne parvient pas à réguler et uniformiser la dimension des lettres ni à les espacer au sein d'un mot.

Développer la compréhension des consignes écrites, par la mise en place d'un séquentiel imagé, devrait permettre à Mu d'identifier plus facilement l'objectif attendu, de renforcer l'association signifiant-signifié, d'illustrer la planification et donc de favoriser l'entrée dans l'activité. La sollicitation des habiletés motrices devrait développer sa dextérité et précision, diminuer son anxiété et se répercuter favorablement sur la qualité graphique et la réalisation de gestes moteurs au quotidien.

La grille, ci-dessous, regroupe l'ensemble des consignes comprises et des gestes réalisés (en vert) par les trois élèves concernés, afin d'établir un état des lieux sur leurs compétences.

Consignes comprises		Epsilon	Delta	Mu
Dimension orale	- Ajouter			
	- Aplatir			
	- Appuyer			
	- Arrêter			
	- Classer			
	- Donner			
	- Écouter			
	- Enlever			
	- Lire			
	- Mettre			
	- Montrer			
	- Prendre			
	- Ranger			
	- Verser			
Dimension écrite	- Compléter			
	- Coller			
	- Copier			
	- Écrire			
	- Entourer			
	- Relier			
Gestes réalisés		Epsilon	Delta	Mu
- Aplatir avec la paume de la main				
- Appuyer avec un doigt				
- Clipser				
- Encastrier				
- Enfiler				
- Emboîter				
- Empiler				
- Étaler (avec la main ou un outil)				
- Faire des morceaux				
- Insérer dans ... / Mettre dans ...				
- Manipuler				
- Pétrir				
- Pincer avec les doigts/avec une pince				
- Pivoter un objet				
- Pointer				
- Poser / Superposer				
- Suivre un tracé				
- Tourner quelque chose (rotation manuelle)				
- Transvaser				
- Visser / dévisser				

Document 6 : Grille illustrant les principales consignes comprises et gestes réalisés.

## **B) Conception et mise en œuvre du projet**

Dans le but de mener un travail spécifique sur la compréhension des consignes scolaires écrites et les habiletés motrices requises à leurs exécutions, un projet, en partenariat avec l'ergothérapeute de l'établissement, fut mis en place cette année, à raison d'une séance de 45 min, par binôme d'élèves, dans la semaine. Ce projet tire son origine des évaluations et observations menées au sein de la classe, la très faible autonomie des élèves. Ces constats, établis au sein de la classe, ont également trouvé écho auprès des équipes éducatives, notamment lors de la présentation des ateliers mis en place et de l'élaboration du projet personnalisé de chaque élève. Ainsi, pour Epsilon et Delta, suivre un séquentiel pour réaliser une recette s'avérait très compliqué sur différents aspects : utiliser et se repérer au sein du séquentiel ; identifier, comprendre et mettre en œuvre la consigne ; s'engager dans la tâche ; choisir et utiliser les outils et exécuter les gestes associés (utiliser le fouet, maintenir le saladier en mélangeant la préparation, beurrer le moule, verser la préparation, ....) de manière adaptée. Pour Mu, dans le cadre de l'atelier cuisine, des difficultés de compréhension des consignes entraînent également en jeu ainsi que la mise en œuvre des gestes. Pour l'atelier conditionnement (mise sous enveloppe), les difficultés interviennent essentiellement au niveau du respect des quantités, de la planification des tâches, de leurs enchaînements successifs puis du redémarrage du cycle.

**En considérant que la compréhension des consignes et les habiletés motrices sollicitées sont transférables, ce travail, mené en classe, s'inscrit dans la continuité et la complémentarité des apprentissages réalisés au sein des ateliers éducatifs.**

Dans ce but, le projet sera axé sur la réalisation de productions visuelles, en plusieurs étapes, au cours desquelles un séquentiel, écrit ou imagé, selon le niveau de compétence de l'élève, sera proposé pour développer la compréhension et offrir un cadre structuré.

Concernant la thématique retenue, le choix se révéla assez limité dans la mesure où elle se devait d'être un fil conducteur exploitable sur l'année. C'est un thème lié à la temporalité qui fut retenu afin d'offrir des repères aux élèves et de prolonger certains rituels relevant de ce domaine. Ainsi, j'ai opté pour que les productions correspondent chacune à un repère temporel de l'année (fêtes culturelles, saisons).

En raison des compétences ciblées, du profil de mes élèves et de leurs besoins spécifiques, la collaboration avec l'ergothérapeute me semblait profitable et nécessaire. Désireuse de s'investir plus particulièrement et régulièrement dans le suivi des élèves, l'ergothérapeute répondit favorablement à ma sollicitation, d'autant plus que des objectifs correspondent à son champ d'action. Le but premier de cette collaboration étant de créer une synergie entre nos domaines professionnels respectifs, la pédagogie et la rééducation/réadaptation, afin d'offrir une prise en charge de qualité, d'accompagner efficacement chaque élève, en répondant au plus près de leurs besoins spécifiques, pour leur permettre de progresser. A ce titre, l'ergothérapeute se révèle comme le professionnel, au sein du plateau technique de l'établissement, le plus

à même d'intervenir auprès des élèves de par son expertise dans le domaine de la motricité fine, de la rééducation des gestes mais également en termes de propositions d'outils et/ou supports adaptés.

Les modalités de cette collaboration furent fixées lors de la conception du projet. Ainsi, la réalisation de chaque production visuelle, l'élaboration des séquentiels avec consignes, l'organisation matérielle et les différentes guidances proposées, en fonction des élèves, pour développer la compréhension des consignes et/ou permettre leur exécution, relèvent du rôle de l'enseignant.

Pour l'ergothérapeute, ses interventions prendront également la forme de guidances, pour recentrer l'élève sur la tâche, favoriser la compréhension et l'exécution des consignes. Son expertise sera également appréciée, durant ou après les séances, avec le prodiguement de conseils techniques sur la manière d'intervenir auprès de l'élève pour la réalisation d'un geste et/ou l'usage d'un outil mais également sur la proposition d'outils adaptés permettant de répondre aux besoins particuliers des élèves. Enfin, en participant à l'atelier cuisine mené au sein du secteur éducatif, l'ergothérapeute renforce et participe activement (et physiquement) au transfert des compétences travaillées lors du projet « habiletés scolaires ».

Pour la mise en œuvre du projet, il était initialement envisagé de prendre en charge un groupe de trois élèves lors de séances d'environ 45 min. Cependant, le contexte sanitaire n'a pas permis la mise en place d'une telle disposition en raison des protocoles sanitaires à respecter. De ce fait, chaque séance s'effectua par binôme afin d'éviter le brassage entre les différentes sections de l'établissement.

Pour chaque production, une séquence, composée de trois séances, est construite. Voici, ci-dessous, le descriptif d'une séquence type.

Niveau : Cycle 1-2

Domaine : Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence générale : Pratiquer différentes formes de lecture : lire pour réaliser quelque chose.

Compétences spécifiques :

- Lire, comprendre et exécuter une consigne écrite.
- Associer un mot à une action spécifique, à un outil.
- Reconnaître, nommer et utiliser le matériel scolaire.
- Suivre un séquentiel pour réaliser une production.
- Décrire, avec le soutien de l'enseignant, les caractéristiques simples d'une production visuelle.

**Séance n°1** : Découverte du projet

- Présentation du projet aux élèves en affichant la réalisation finale envisagée.
- Description de la production guidée et étayée par l'enseignant : identifier/nommer la thématique, les formes et couleurs utilisées ; nommer les éléments ; identifier la disposition spatiale des éléments sur le support ; ...
- La production réalisée par l'enseignant est ensuite cachée. Les élèves démarrent la réalisation de leur production en suivant les différentes étapes inscrites dans le séquentiel. Il s'agit, à ce stade, de réaliser le fond du support.

**Séance n°2** : Réalisation

- Rappel de la séance précédente : les caractéristiques du projet, les étapes de construction déjà réalisées (matériel et outils utilisés).
- Poursuite du projet en suivant les différentes étapes prescrites sur le séquentiel.

**Séance n°3** : Finalisation

- Rappel de la séance précédente.
- Suivre un séquentiel pour terminer la production.
- Affichage des productions des élèves au tableau. Comparaison, guidée et étayée par l'enseignant, afin de mettre en évidence les points communs et différences.
- Affichage de la production visuelle référente pour constater si les productions réalisées par les élèves étaient proches ou non.

Document 7 : Présentation d'une séquence-type du projet « Habiletés scolaires ».


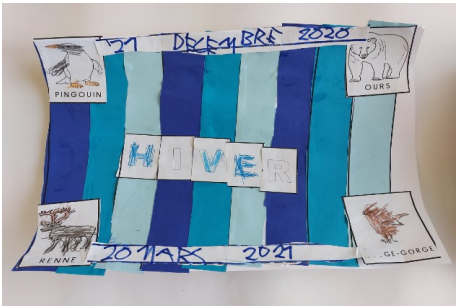




Suite à la phase de rappel, effectuée en début de séance, la question de proposer un référent visuel correspondant à l'étape de réalisation visée fut interrogée. En effet, mes élèves disposent d'une très bonne mémoire visuelle, la présentation d'un référent-étape, avant la réalisation, risquait de compromettre et fausser l'objectif principal : la compréhension et l'exécution des consignes.

Concernant la valorisation des productions des élèves, c'est un aspect du projet qui mérite encore d'être développé. L'affichage au sein de la classe ou de l'établissement s'avère restreint dans la mesure où il pourrait constituer un stimulus visuel trop intense pour certains enfants. Une présentation de l'ensemble des travaux aux familles, à l'occasion de la journée portes ouvertes de fin d'année, était envisagée mais s'est vue compromise par le contexte sanitaire.

Au cours et à l'issue de chaque séance, une grille d'observation, axée sur les consignes et habiletés motrices sollicitées, est complétée pour chaque élève. De plus, une mise en commun des observations et des interventions est effectuée avec l'ergothérapeute afin d'ajuster les pratiques en fonction des difficultés et besoins moteurs mis en évidence pour chaque élève.

### C) Evolution des élèves

Pour illustrer les progrès ou les difficultés persistantes, une comparaison entre les productions réalisées en octobre et en février, est présentée dans le tableau ci-dessous.

Élèves	Productions (octobre 2020)	Productions (février 2021)
Epsilon		
Delta		
Mu		

Document 7 : Tableau comparatif des productions des élèves d'octobre 2020 et de février 2021.



Pour Epsilon, des progrès furent constatés tant au niveau de la lecture et compréhension des consignes écrites que pour leur exécution. A présent, Epsilon, à partir d'une consigne écrite, parvient à associer, seul et correctement, le signifiant au signifié et à identifier l'outil nécessaire à sa réalisation. Il s'est rapidement familiarisé avec les séquentiels proposés et a ainsi développé son autonomie pour la réalisation d'une tâche subdivisée en sous-étapes, au fil des séances. Concernant la prise en main et l'utilisation des outils, des progrès sont notamment constatés pour les compétences « découper », « coller » et « tracer ».

Pour la paire de ciseaux (version gaucher, avec ressort et lames courtes), la guidance physique s'est progressivement estompée : Epsilon positionne seul ses doigts, oriente les lames et effectue l'action. L'utilisation d'une paire de ciseaux avec un ressort a permis de canaliser sa vitesse d'exécution et ainsi améliorer la qualité de découpe. Epsilon pose et poursuit le regard sur la ligne de découpe, en s'écartant de moins en moins de celle-ci. Seule, la coordination bi-manuelle reste à consolider : Epsilon positionne mais ne déplace pas sa main soutien sur le support.

Pour le collage, Epsilon a également gagné en précision et commence à utiliser, sans rappel de l'adulte, ses deux mains lors de l'encollage et du collage. Pour tracer avec la règle, Epsilon positionne seul celle-ci, en prenant en compte deux repères, mais ne maintient pas encore suffisamment celle-ci lors du traçage. Bien qu'il trace le long de la règle, de manière continue, son tracé s'écarte légèrement du second repère.

Concernant les compétences « colorier » et « écrire », peu de progrès furent observés sur la période. La prise palmaire reste spontanément privilégiée, limitant ainsi l'amplitude et la précision du geste. Pour le coloriage, Epsilon déborde encore fréquemment et produit un remplissage très souvent clairsemé. De même, la pression exercée sur le crayon reste encore très forte. Bien que l'écriture reste lisible et la dimension des caractères uniforme, Epsilon déborde encore de l'espace délimité et n'espace pas suffisamment les caractères entre-eux. L'embout guide-doigts, initialement proposé pour améliorer la qualité graphique, a dû être abandonné car il est devenu une source de distraction. Un nouvel outil, un critérium Penagain encourageant une préhension en pince sans effort, fut proposé et accepté.

Pour Delta, l'étayage verbal de l'enseignant n'est plus nécessaire pour la compréhension des consignes en pictogrammes. Delta reconnaît et nomme les pictogrammes, identifie et met en œuvre le geste et/ou l'outil sollicité pour son exécution. L'association signifiant-signifié est donc établie. De plus, une meilleure dextérité fut observée au fil des séances, tant pour la prise en main des outils que pour leur utilisation. En revanche, le gain en autonomie se révèle encore très limité pour l'instant et reste tributaire de la personnalité de Delta. Il n'est pas encore autonome dans l'utilisation d'un séquentiel. Delta va par exemple réaliser la première étape mais n'enchaînera pas seul, sans une quelconque forme d'approbation de l'enseignant, l'étape de réalisation suivante. Pour les gestes de motricité, la tenue et l'utilisation des outils, la guidance physique proposée s'est progressivement estompée jusqu'à ne plus être. Pour la compétence « découper », Delta prend seul la paire de ciseaux (avec ressort, lames moyennes), parvient à placer ses doigts et à orienter les lames. Bien qu'il lui arrive encore de s'écarter légèrement du tracé, Delta réussit désormais à maintenir son regard sur l'action, à positionner et déplacer sa main soutien sur le support et à

réguler sa vitesse d'exécution. C'est donc la poursuite du regard et l'entraînement qui permettront d'améliorer la précision et la qualité de découpe. Pour le collage, Delta répartit uniformément la colle et se sert de ses deux mains lors de l'encollage et du collage. Lors de cette dernière phase, il se précipite encore et manque de précision dans le positionnement de l'élément sur le support. Pour la compétence « tracer », Delta positionne seul, en fonction de deux repères, la règle et trace, en continu, le long de celle-ci. La difficulté reste pour l'instant pour le positionnement de la main soutien, à une extrémité de la règle, qui produit un tracé légèrement biaisé et pour laquelle la guidance physique de l'enseignant continue d'être proposée.

Ce sont pour les compétences « colorier » et « écrire » que les progrès sont les plus remarquables. Delta a gagné en dextérité, en précision et donc en qualité. Pour colorier, il adapte sa stratégie de remplissage en fonction de l'élément, ajuste la pression exercée sur le crayon et propose un remplissage uniforme, malgré le fait qu'il dépasse encore légèrement. Concernant l'écriture, Delta dépasse également légèrement de l'espace d'écriture, mais son geste graphique est précis, uniforme et d'une qualité très satisfaisante (dimension des caractères uniforme ; espacement entre les caractères). Un embout guide-doigts fut proposé à Delta afin de favoriser la prise tripode. Ce positionnement des doigts fut généralisé et transféré sur l'ensemble des crayons. Le geste graphique est plus aisément mis en œuvre, moins contraignant et coûteux en énergie.

Pour Mu, la compréhension des consignes écrites en pictogrammes n'est pas encore effective. Il reconnaît et nomme les pictogrammes « découper », « coller » et « colorier » mais ne se lance pas seul dans l'exécution de la tâche. L'intervention de l'enseignant, sous forme de guidance gestuelle, reste requise pour pointer les pictogrammes et outils nécessaires tandis que la guidance verbale permet d'encourager et impulser l'action. Toutefois, une fois l'action amorcée, Mu exécute la consigne de manière autonome. A l'inverse, la consigne « tracer » nécessite encore le soutien et l'étayage de l'enseignant tant pour la compréhension que pour la mise en pratique. Seul le pictogramme « écrire » est clairement identifié, compris et exécuté en autonomie. De plus, l'utilisation d'un séquentiel, proposé pour soulager la mémoire de travail, matérialiser la planification des tâches et permettre le développement de l'autonomie, n'eut pas les effets escomptés. Une meilleure prise en main et utilisation de la paire de ciseaux (avec ressort et lames moyennes) furent constatées. Mu parvient à orienter correctement les lames, utilise et déplace sa main soutien sur le support en suivant le tracé. Un réel gain en termes de dextérité, précision et qualité de découpe est constaté. Il en est de même pour la compétence « coller » pour laquelle Mu parvient à répartir uniformément la colle, utilise ses deux mains, oriente et s'assure de l'adhésion de l'élément sur le support. Mu ne parvient pas à positionner correctement la règle, en fonction de repères, ne maintient pas suffisamment celle-ci lors du traçage. Pour les compétences « colorier » et « écrire », des progrès au niveau de la maîtrise et précision du geste mais également de l'acceptation de ces tâches sont observés. Pour colorier, Mu respecte de plus en plus les espaces délimités, privilégie un remplissage par traits

obliques qui tend à être de plus en plus uniforme et soigné. Pour l'écriture, la tenue du crayon en prise tripode est automatisée et généralisée. Mu se conforme à l'espace d'écriture, est plus à l'aise dans le tracé des lettres et produit une écriture lisible et uniforme. Seul l'espacement des caractères continue d'être difficile.

En résumé, les progrès observés sont plus ou moins marqués et rapides en fonction des élèves. De manière générale, la compréhension des consignes écrites s'est développée pour chacun mais la mise en œuvre se révèle plus ou moins aisée et efficace.

## **CONCLUSION**

Ce projet m'a permis de donner du sens à la lecture, en la rendant utile et fonctionnelle, dans le cadre d'une réalisation concrète. Au cours des séances, les élèves ont développé et consolidé la compréhension des consignes scolaires écrites, simples et exécutives, en adéquation avec leur niveau de représentation.

Chaque élève a progressé, à son rythme, dans ce domaine et a, par la même occasion, sollicité, entraîné et affiné ses capacités motrices grâce aux gestes spécifiques et outils adaptés. Toutefois, à ce stade, une marge de travail importante reste à mener puisque l'ensemble des compétences ciblées n'est pas maîtrisé mais également car les acquis actuels doivent être maintenus, consolidés et perfectionnés, tant au niveau de la compréhension que dans l'exécution. De même, ce projet, à lui seul, ne peut être suffisant pour permettre l'acquisition et surtout la généralisation des compétences avec des élèves autistes. Ainsi, au sein de la classe, les compétences travaillées, de manière progressive, sont sollicitées au travers des différentes activités pédagogiques proposées. Au sein de l'établissement, ces compétences sont abordées, directement ou indirectement, dans des contextes et avec des personnes différentes, dans le cadre d'actions quotidiennes ou d'ateliers pré-professionnels. Bien que les élèves aient gagné en dextérité, en précision et qu'ils aient développé leur coordination bi-manuelle et oculomotrice, les répercussions bénéfiques attendues sur le geste graphique sont très variables et inégales selon les élèves. Seul un élève sur trois est parvenu à automatiser et transférer la prise tripode et à améliorer sa qualité calligraphique. Bien que l'écriture reste lisible pour les deux autres élèves, aucune évolution significative ne fut constatée.

Très attendu et espéré, le développement de l'autonomie des élèves, au sein des différentes sphères, n'eut pas l'effet souhaité. En effet, sur les trois élèves concernés, un seul s'est véritablement approprié le séquentiel, parvient à s'y référer et à l'utiliser en autonomie. Pour les deux autres, l'intervention de l'adulte continue d'être proposée, certes pour moins de compétences qu'en début d'année.

Dans la même lancée, le transfert des compétences travaillées lors du projet, à savoir le développement de compréhension de consignes écrites, les habiletés motrices requises et l'autonomie, n'est pas encore perçu dans le cadre des ateliers menés par les services éducatifs. Certes, les élèves se révèlent plus sereins, dans

l'usage d'un séquentiel et une meilleure aisance motrice, tant au niveau de la préhension que dans les gestes effectués, fut observée. Une marge de progression continue d'exister.

La notion de temporalité doit cependant être prise en compte concernant ce projet dans la mesure où il s'adresse à des élèves autistes pour lesquels le rythme d'acquisition peut être plus long mais aussi car la généralisation et le transfert des compétences constituent un réel défi. De plus, le contexte sanitaire actuel, avec lequel il a fallu composer, occasionna quelques perturbations pour la mise en œuvre du projet, et plus généralement au sein de l'établissement. Ces perturbations se traduisent principalement par des absences, d'élèves mais également de professionnels, qui freinèrent le rythme de travail et limitèrent la mise en œuvre de certains ateliers par les services éducatifs. De même, la présence de l'ergothérapeute, initialement prévue lors de chaque séance, ne put être effective en raison d'obligations de service. Ainsi, en moyenne, l'ergothérapeute n'assista au mieux qu'à une seule séance sur trois lors d'une séquence. Toutefois, cette modalité d'intervention ne pénalisa pas en soi le projet et permit ainsi à l'ergothérapeute de proposer conseils ou outils adaptés tout en conservant un point de vue objectif.

La mise en place de ce projet a aussi contribué à développer et affiner la construction de ma posture d'enseignant spécialisé. D'une part, dans la connaissance des spécificités de fonctionnement et des difficultés rencontrées, ici en termes de compréhension de l'écrit et de motricité fine, pour les élèves TSA, et d'autre part, dans les réponses pédagogiques apportées, en tenant à la fois compte des besoins éducatifs particuliers identifiés pour l'élève mais également de ses particularités, afin de lui permettre de progresser, à son rythme, vers l'acquisition de compétences, cognitives et motrices, présentes dans les instructions officielles mais surtout sollicitées dans la vie quotidienne et professionnelle. Le travail en collaboration avec l'ergothérapeute m'a permis d'affiner et diversifier mes adaptations, en m'appuyant sur des critères spécifiques qui jusqu'alors n'étaient pas forcément perçus, de moduler et ajuster mes interventions afin de répondre aux besoins des élèves, tout en préservant leur autonomie.

Enfin, ce projet avait également pour but de contribuer à l'orientation future des élèves, en développant des compétences et capacités utiles, tant au quotidien qu'en milieu professionnel, et ainsi élargir l'éventail des possibilités. Dans l'état actuel, ce projet ne peut répondre à lui seul à cet objectif. Une collaboration plus étroite avec les secteurs éducatifs mais également ma participation ponctuelle aux ateliers éducatifs pourrait permettre une meilleure cohésion et réponse aux besoins de chaque élève.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### ◆ **Ouvrages :**

- E. BINTZ, *Scolariser un enfant avec autisme : concrètement, que faire ?*, Tom Pousse : Paris, 2013.
- B. BOUCHOUCHA (dir.), *Autisme et scolarité : des outils pour comprendre et agir*, vol.1, Canopé éditions : Futuroscope, 2018.
- B. BOUCHOUCHA (dir.), *Autisme et scolarité : des outils pour comprendre et agir*, vol.2, Canopé éditions : Futuroscope, 2018.
- M. DELAHAIE, *L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble*, Editions INPES : Saint-Denis, 2009.
- Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Scéren : Futuroscope, 2009.
- B. EGRON (dir.), *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Canopé éditions : Futuroscope, 2017.
- C. PHILIP, G. MAGEROTTE et J.-L. ADRIEN (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED*, Dunod : Paris, 2012.
- E. SCHOPLER, M. LANSING et L. WATERS, *Activités d'enseignement pour enfants autistes*, Editions Masson : Paris, 1993.

### ◆ **Articles :**

- J. M. IVERSON et al., « Early motor abilities in infants at heightened versus low risk for ASD : a baby sibling research consortium (BSRC) study », *Journal of Abnormal Psychology*, 2019, vol. 128, n°1, pages 69-80.
- E. S. LEBARTON et J. M. IVERSON, « Fine motor skill predicts expressive language in infant siblings of children with autism », *Developmental Science*, 2013, vol. 16, n°6, pages 815-827.
- M. NOTERDAEME et al., « Evaluation of neuromotor deficits in children with autism and children with a specific speech and language disorder », *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2002, vol. 11, n°5, pages 219-225.
- C. PHILIP, « Scolariser des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire ... », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, n°60, pages 45-58.
- A. H. SKOGAN et al., « Updated developmental norms for fine motor functions as measured by finger tapping speed and the Grooved Pegboard Test », *Developmental Neuropsychology*, 2018, vol. 43, n°7, pages 551-565.
- C. ZINGEREVICH et al., « Motor abilities of children diagnosed with fragile X syndrome with and without autism », *Journal of Intellectual Disability Research*, 2009, vol. 53, n°1, pages 11-18.

◆ Sites internet :

- P. GEORGES, *Motricité fine et autonomie chez l'enfant de 0 à 3 ans*, [en ligne], [www.association-montessori.lu](http://www.association-montessori.lu), [consulté en décembre 2020].
- A. BIETOLINI, *La motricité fine*, [en ligne], [www.planete-ecriture.com](http://www.planete-ecriture.com), [consulté en novembre 2020].
- N. ETE, *Les plans autisme*, [en ligne], <https://comprendrelautisme.com>, [consulté en octobre 2020].
- A. DIGNAZIO, *La motricité fine en psychomotricité*, [en ligne], [www.psychomotricien-liberal.com](http://www.psychomotricien-liberal.com), [consulté en novembre 2020].
- HopToys, *Bien choisir sa paire de ciseaux selon ses besoins*, [en ligne], <https://www.bloghoptoys.fr>, [consulté en novembre 2020].
- La Ligue des Droits de l'Enfant, *En marche vers une école inclusive : le principe d'éducabilité*, [en ligne], [www.liguedroitsenfant.be](http://www.liguedroitsenfant.be), [consulté en octobre 2020].
- Naître et Grandir, *2<sup>1/2</sup> à 3 ans : la motricité fine*, [en ligne], <https://naitreetgrandir.com>, [consulté en novembre 2020].
- Naître et Grandir, *3 à 4 ans : la motricité fine*, [en ligne], <https://naitreetgrandir.com>, [consulté en novembre 2020].
- Naître et Grandir, *4 à 5 ans : la motricité fine*, [en ligne], <https://naitreetgrandir.com>, [consulté en novembre 2020].
- Naître et Grandir, *5 à 6 ans : la motricité fine*, [en ligne], <https://naitreetgrandir.com>, [consulté en novembre 2020].
- Naître et Grandir, *Apprendre à utiliser crayons, pinceaux et ciseaux*, [en ligne], <https://naitreetgrandir.com>, [consulté en novembre 2020].

### **Présentation épreuve n°3 :**

Mon action réalisée, dans le cadre de la mission de personne-ressource de l'enseignant spécialisé, s'est effectuée auprès d'une collègue de cycle 1, par le biais d'observations en situation de classe suivies d'échanges/ entretiens relativement aux difficultés/ compétences observées et aux pistes de travail pour dépasser les difficultés et valoriser les compétences. L'objectif était d'accompagner et d'amener l'enseignante à identifier des besoins éducatifs particuliers de son élève, et d'essayer d'y répondre en proposant différentes adaptations.