



Initiation à la mise en place de supports visuels pour des adultes autistes et/ou avec handicaps intellectuels modérés à sévères

—
SEPTEMBRE 2022



Centre de Ressources Autisme
Languedoc-Roussillon

Véronique GRANIT
Elodie COMTE
Chrystalla YIANNI-COUDURIER
Colette BOY

Initiation à la mise en place de supports visuels pour des adultes autistes et/ou avec handicaps intellectuels modérés à sévères

Ce guide est publié par le Centre de Ressources Autisme Languedoc Roussillon sous la responsabilité d'Amaria BAGHDADLI, Professeur de médecine, coordonnatrice du CRA-LR, responsable du Centre d'excellence sur l'Autisme et les troubles du Neuro-Développement (CeAND), CHU et université de Montpellier et de l'Unité de diagnostic et soins pour l'autisme à l'âge adulte (UDSAA).

Des formations sont proposées pour accompagner la mise en place des supports visuels et l'utilisation de ce guide, contacter le Centre de Ressources Autisme Languedoc-Roussillon : cent-ress-autisme@chu-montpellier.fr

Auteurs

Véronique GRANIT, orthophoniste CRA-LR
Élodie COMTE, monitrice éducatrice UDSAA
Chrystalla YIANNI-COUDURIER, psychologue CRA-LR
Colette BOY, documentaliste CRA-LR

Relecture

Dr Alexandre YAILIAN, psychiatre UDSAA
Dr Véronique GONNIER, psychiatre CRA-LR
Clémentine GALLOIS, psychologue UDSAA
Sophie BERTGUES, infirmière coordinatrice de parcours de soin, CRA-LR

Conception graphique
grafism.dominique Binet

Illustrations
Sidonie Selz

Pour citer ce document :

GRANIT Véronique, COMTE Elodie, YIANNI-COUDURIER Chrystalla, BOY Colette. *Initiation à la mise en place de supports visuels pour des adultes autistes et/ou avec handicaps intellectuels modérés à sévères*. [en ligne] Montpellier : Centre de Ressources Autisme Languedoc-Roussillon, 2022, 67 p. Disponible sur <https://www.autisme-ressources-lr.fr/le-cra-lr/publications/161-supports-visuels-adultes-autistes>



Ce guide est la propriété du Centre de Ressources Autisme Languedoc Roussillon. Il peut être librement utilisé à la condition de l'attribuer à ses auteurs en citant leur nom et en ne faisant pas d'utilisation commerciale. Toute modification de ce guide est interdite

C'est avec plaisir que je rédige la préface de ce document pédagogique sur les supports visuels destiné aux adultes autistes dont les capacités verbales sont limitées. Ce document très pratique est destiné aux professionnels mais aussi aux aidants familiaux concernés par les difficultés de communication des personnes autistes dyscommunicantes.

L'autisme est un trouble du développement d'apparition précoce mais dont le caractère durable fait qu'il est retrouvé chez des adultes et des personnes qui avancent en âge. Malgré les progrès observés chez la plupart des personnes autistes, certaines conservent des difficultés de communication verbales importantes nécessitant le recours à d'autres supports que le langage, visuels notamment. La généralisation du recours à ces supports reste malheureusement insuffisante faute de connaissance mais aussi de reconnaissance de leur intérêt. Pourtant ces supports sont de nature à favoriser la communication et l'autonomie quotidienne des personnes autistes sans langage en les aidant à mieux se repérer dans un environnement souvent trop complexe pour elles et source de stress voire de comportements problématiques délétères pour leur qualité de vie.

Toutefois, pour recourir utilement à ces supports visuels est-il important d'évaluer les besoins des personnes concernées à l'aide de grilles d'observation ou d'outils standardisés. Ce n'est en effet qu'au prix d'une individualisation de ses supports qu'ils peuvent être efficaces et restaurer les capacités d'action des personnes autistes sans langage.

Le document que vous allez lire comporte plusieurs parties dont la première théorique et la seconde pratique basée sur la rédaction de sept fiches. En annexe, vous disposerez d'une boîte à outils comportant des grilles d'observation et outils d'évaluation standardisés ou une liste de renforceurs à titre d'illustration ou encore des ressources documentaires.

Pour ce remarquable document je tiens à remercier et féliciter Véronique GRANIT orthophoniste très engagée dans la prise en charge des personnes autistes, Colette BOY documentaliste scientifique et infatigable combattante de la cause de l'information de qualité la plus accessible possible, Chrystalla YIANNI-COUDURIER psychologue très investie dans la prise en charge des personnes autistes jeunes et moins jeunes ainsi qu'Élodie COMTE monitrice-éducatrice remarquable.

Nul doute qu'accompagnés dans votre réflexion par ces quatre auteures votre lecture sera utile à votre pratique au bénéfice des personnes autistes.

Professeur Amaria BAGHDADLI

Pourquoi ce guide ?

Ce guide est composé de deux parties :

- une partie théorique
- une partie pratique.

La lecture de l'introduction (p 8) est nécessaire avant de débiter les fiches pratiques.

L'accès à la communication, son développement ou son maintien et l'amélioration de l'autonomie dans la vie quotidienne sont des objectifs ciblés par les Recommandations de Bonnes Pratiques de la Haute Autorité de Santé et de l'Anesm publiés en 2017 concernant les adultes autistes. Un des moyens préconisés dans ce but est l'utilisation des supports visuels adaptés au profil de chacun (objets, dessins, photographies, pictogrammes, mots écrits, signes, nouvelles technologies).

L'utilisation de supports visuels est actuellement bien répandue auprès des enfants autistes. Les parents et les professionnels les utilisent avec les enfants aussi bien comme moyens d'apprentissages de la communication et de l'autonomie que comme outils pour communiquer et pour favoriser l'autonomie.

En revanche les supports visuels sont moins utilisés chez les adultes autistes, notamment ceux qui n'ont pas pu apprendre à s'en servir quand ils étaient enfants. La mise en place tardive (à l'âge adulte) de supports visuels nécessite un savoir-faire et souvent beaucoup de temps de la part des accompagnants, qui peuvent alors se décourager dans leurs initiatives et abandonner prématurément l'utilisation de ces aides.

Par ailleurs certaines personnes autistes peuvent se trouver privées de supports visuels quand ils passent en établissement pour adultes, les professionnels n'étant pas toujours suffisamment informés ou formés à leur utilisation et à leur utilité.

Nous souhaitons par ce guide inciter à l'utilisation de supports visuels auprès des adultes autistes (adolescents qui entrent dans le secteur adulte à 16 ans jusqu'aux adultes vieillissants), en montrant leurs différentes fonctionnalités et en présentant les principes et techniques de base pour optimiser leur mise en place.



La communication est un droit fondamental de la personne handicapée

(article 24 de la Convention internationale des droits de l'homme et articles 2 et 21 de la Convention internationale des droits des personnes handicapées).

5.2 INTERVENTIONS SPÉCIFIQUES À CERTAINS DOMAINES D'ACTIVITÉ

Extrait des recommandations (page 31) : HAS – Haute autorité de santé. Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte [en ligne]. Paris : HAS, 2017. 67 p. Disponible sur : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/20180213_recommandations_vdef.pdf

COMMUNICATION ET LANGAGE

Les enjeux et effets attendus pour les adultes autistes sont :

- accès à la communication ;
- développement ou maintien de la communication (versants compréhension et expression) tout au long de son parcours.

Évaluer la communication et le langage (compréhension et expression, oral et écrit) pour déterminer en fonction des capacités, des émergences et des potentialités de l'adulte autiste ses besoins en compensation tout au long de son parcours

(...) Pour l'adulte autiste qui ne s'exprime pas verbalement ou qui s'exprime de manière non fonctionnelle, s'appuyer sur cette évaluation afin de déterminer quel support de communication est nécessaire et sous quelle forme (objets, dessins, photographies, pictogrammes, sons, mots écrits, signes, nouvelles technologies d'information et de communication).(...)

Fournir à la personne qui ne s'exprime pas verbalement les outils d'aide à la communication essentiels pour l'aider à communiquer et faire des choix afin de favoriser son insertion dans son nouvel environnement.

Rendre accessibles les aides à la communication dans les différents milieux de vie de l'adulte autiste

Partie 1 | Les supports visuels pour adultes autistes **7**

Introduction : pourquoi utiliser des supports visuels auprès des adultes autistes ? **8**

A - PARTICULARITÉS ET BESOINS DES PERSONNES AVEC TSA : L'APPORT DES SUPPORTS VISUELS **10**

1 - Définition de l'autisme **10**

1.1- Critères diagnostiques **10**

1.2- Signes cliniques **12**

1.3- Un fonctionnement différent – théories cognitives explicatives **13**

1.4- Des besoins différents : nécessité de visualisation de l'information
et de structuration de l'environnement **13**

2 - Les apports des supports visuels aux personnes autistes **14**

2.1- Améliorer la communication **14**

2.2- Améliorer l'autonomie **16**

2.3- Prévenir les comportements problèmes **17**

B- L'ÉVALUATION POUR LA MISE EN PLACE DES SUPPORTS VISUELS **18**

1 - Introduction **18**

2 - Les outils standardisés **19**

3 - La grille d'observation **20**

4 - Arbre décisionnel **22**

Partie 2 | Fiches pratiques **25**

Introduction **26**

Fiche N° 1 - Comment apprendre à faire une demande **28**

Fiche N° 2 - Comment apprendre à utiliser un planning **29**

Fiche N° 3 - Comment apprendre à travailler l'imprévu et utiliser un séquençage
d'événement spécial **30**

Fiche N° 4 - Comment apprendre à utiliser un séquençage d'action
pour développer l'autonomie de base **32**

Fiche N° 5 - Comment structurer l'environnement **34**

Fiche N° 6 - Repérage dans le temps et visualisation de la durée **35**

Fiche N° 7 - Comment recenser les renforçateurs **36**

Partie 3 | Annexes **37**

Annexe N° 1 - Les outils d'évaluation standardisée **38**

Annexe N° 2 - La grille d'observation, j'observe quoi et comment ? **41**

Annexe N° 3 - Les outils de communication alternative et augmentée (CAA) **45**

Annexe N° 4 - Les types de guidance **47**

Annexe N° 5 - des idées pour une liste de renforçateurs **49**

Partie 4 | Glossaire **57**

Partie 5 | Ressources documentaires **61**

Bibliographie **62**

Ressources en pictogrammes **64**

Partie

1

Les supports visuels pour adultes autistes

Introduction	8
A - PARTICULARITÉS ET BESOINS DES PERSONNES AVEC TSA : L'APPORT DES SUPPORTS VISUELS	10
1 - Définition de l'autisme	10
2 - Les apports des supports visuels aux personnes autistes	14
B- L'ÉVALUATION POUR LA MISE EN PLACE DES SUPPORTS VISUELS	18
1 - Introduction	18
2 - Les outils standardisés	19
3 - La grille d'observation	20
4 - Arbre décisionnel	22

INTRODUCTION

Pourquoi utiliser des supports visuels auprès des adultes autistes ?

L'utilisation de supports visuels est recommandée pour les personnes autistes, quel que soit leur âge et leur niveau cognitif et verbal. Ils leur sont utiles pour communiquer et pour mieux comprendre le monde qui les entoure. Ils leur permettent d'améliorer leur autonomie dans les tâches de la vie courante et plus généralement facilitent leurs apprentissages.

Pour se convaincre de l'utilité des supports visuels on peut penser à toutes les fois où chacun d'entre nous y a recours dans sa vie quotidienne pour avoir un accès rapide à une information complexe ou abstraite (ex. notice de montage d'un meuble, météo, signalisation sur la chaussée, heure...) Nous pouvons aussi comprendre l'utilité de tels supports lorsque nous pensons comment des gestes ou un dessin peuvent nous permettre de communiquer avec quelqu'un dont on ne connaît pas la langue.

L'utilisation d'aides visuelles chez les enfants autistes (ou ayant un autre trouble du langage) est maintenant bien acceptée par les familles et les professionnels qui les accompagnent. Il existe encore parfois des réticences pour les utiliser avec les autistes adultes.

Les raisons de ces réticences sont multiples, parmi lesquelles nous pouvons citer la surestimation du niveau de compréhension des personnes.

Cette surestimation peut s'expliquer par le fait que les personnes autistes peuvent répondre correctement aux consignes habituelles en s'appuyant sur des éléments concrets de l'environnement, sans forcément comprendre la phrase utilisée. Autrement dit, nous obtenons des réponses adaptées aux sollicitations habituelles, basées sur des éléments visuels et routiniers (par exemple la personne a repéré que telle activité sera suivie par telle autre ou elle s'est appuyée sur ce qu'a montré du doigt son interlocuteur, etc...). L'expérience de vie des adultes étant plus longue que celle des enfants et adolescents, ils ont eu plus d'occasions de repérer les indices naturels (qui sont visuels) de leurs routines.

Une autre raison qui conduit à la surestimation du niveau de compréhension des personnes autistes est le fait que leur niveau d'expression peut être meilleur que le niveau de compréhension, c'est à dire qu'elles peuvent parler mieux qu'elles ne comprennent le langage (contrairement aux personnes ayant un développement neuro-typique).

Donc les adultes autistes donnent souvent l'impression de mieux comprendre le langage que ce qu'il en est en réalité. Dans tous les cas, les supports visuels permettent de mettre à disposition :

- une information concrète plus simple à comprendre que les mots et les phrases ;
- une information permanente, qui donne la possibilité à la personne de prendre le temps nécessaire pour la comprendre et y avoir recours chaque fois qu'elle en ressent le besoin (oubli, anxiété...).

Néanmoins l'utilisation de supports visuels nécessite un travail préalable pour choisir les supports adaptés à la personne et une période d'apprentissage est nécessaire avant que leur utilisation ne devienne fonctionnelle.



DÉCLARATION DES DROITS DU COMMUNICANT

J'ai le droit de :



**Avoir mes propres amis
et une vie sociale**



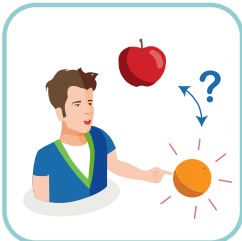
**Demander ce que je veux,
où je veux aller et avec qui**



Toujours pouvoir dire non



Exprimer mes émotions



Faire de vrais choix



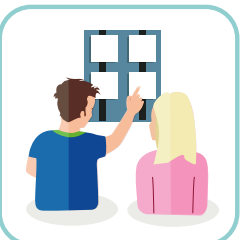
Dire ce que je pense



**Demander, recevoir et
donner des informations**



**Savoir ce qui m'arrive à
moi et à mes proches**



**Apprendre comment
communiquer et avoir ce
dont j'ai besoin**



**Avoir mes outils de communication
qui fonctionnent et des
personnes qui savent les utiliser**



**Être entendu et avoir une
réponse, même négative**



**Être membre à part entière
de ma communauté**



Être traité avec respect



**Que l'on s'adresse à moi
plutôt que de parler de moi
en ma présence**



**Que l'on me parle
de manière à ce que
je comprenne**

Adapté de la Déclaration des droits du communicant. Traduction libre de l'adaptation de Kate Ahern M.S.Ed, NJC Happycap foundation. Communication Bill of Rights 2016 [en ligne]. Disponible sur <https://happycap-foundation.fr/droits-communicant/>

A PARTICULARITÉS ET BESOINS DES PERSONNES AVEC TSA : L'APPORT DES SUPPORTS VISUELS

1 - Définition de l'autisme

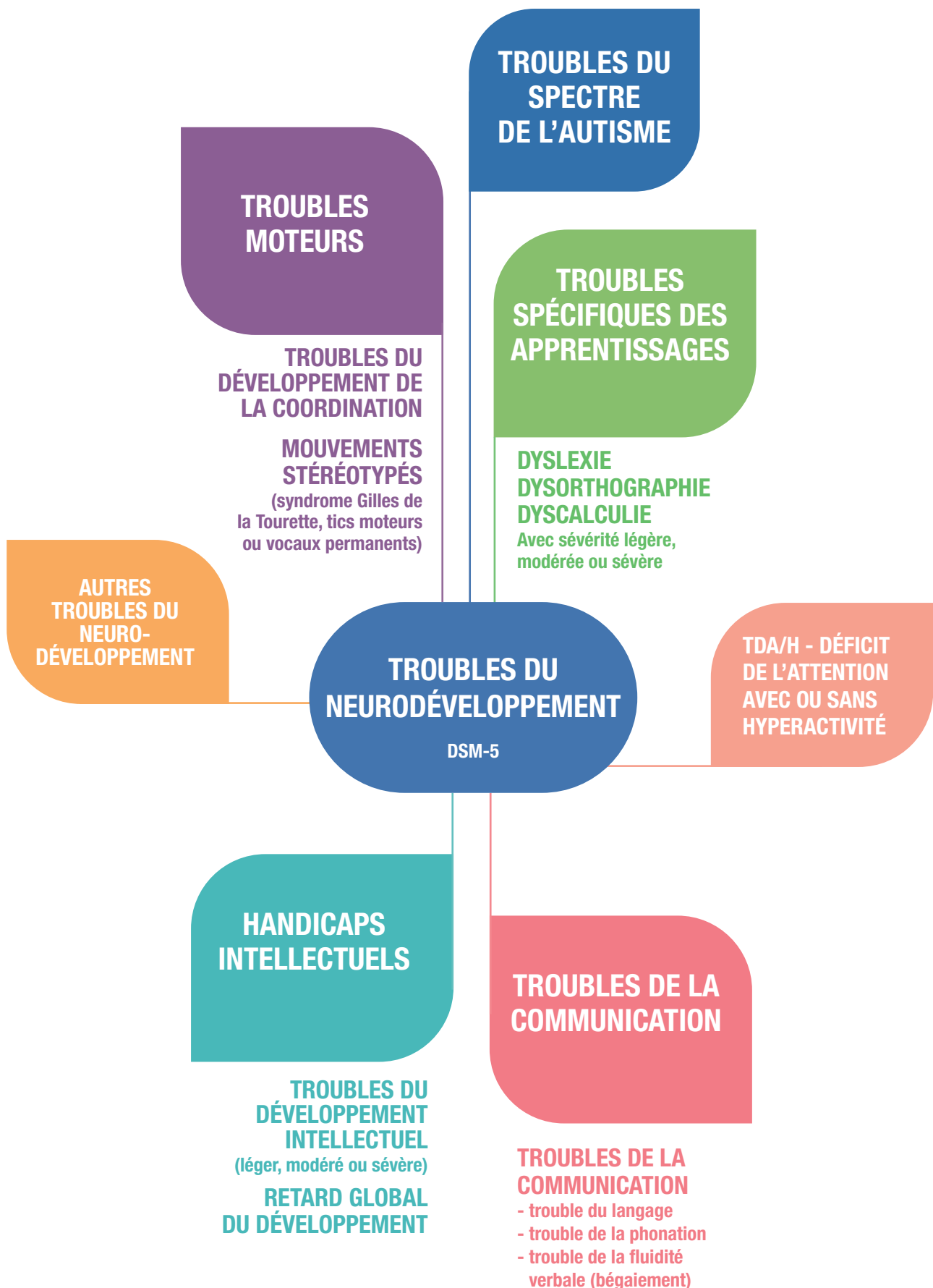
L'autisme ou Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est un trouble du neurodéveloppement (TND) caractérisé par des altérations qualitatives dans le domaine de la communication et des interactions sociales ainsi que la présence de comportements répétitifs et d'intérêts restreints (DSM-5). Comme les autres TND, l'autisme apparaît avant la naissance et a une origine multifactorielle principalement génétique et environnementale.

L'autisme peut être associé à d'autres troubles du neurodéveloppement comme par exemple les troubles du développement intellectuel, troubles des apprentissages, troubles moteurs, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, (voir page 11) et à d'autres troubles ou comorbidités (épilepsie, dépression, troubles du sommeil ou de l'alimentation...) ce qui concourt à une grande variété des formes d'une personne à l'autre et implique des niveaux d'aide très différents à adapter selon les individus. Enfin, l'intensité de l'autisme peut également varier au cours de la vie d'une même personne.

1.1 - Critères diagnostiques

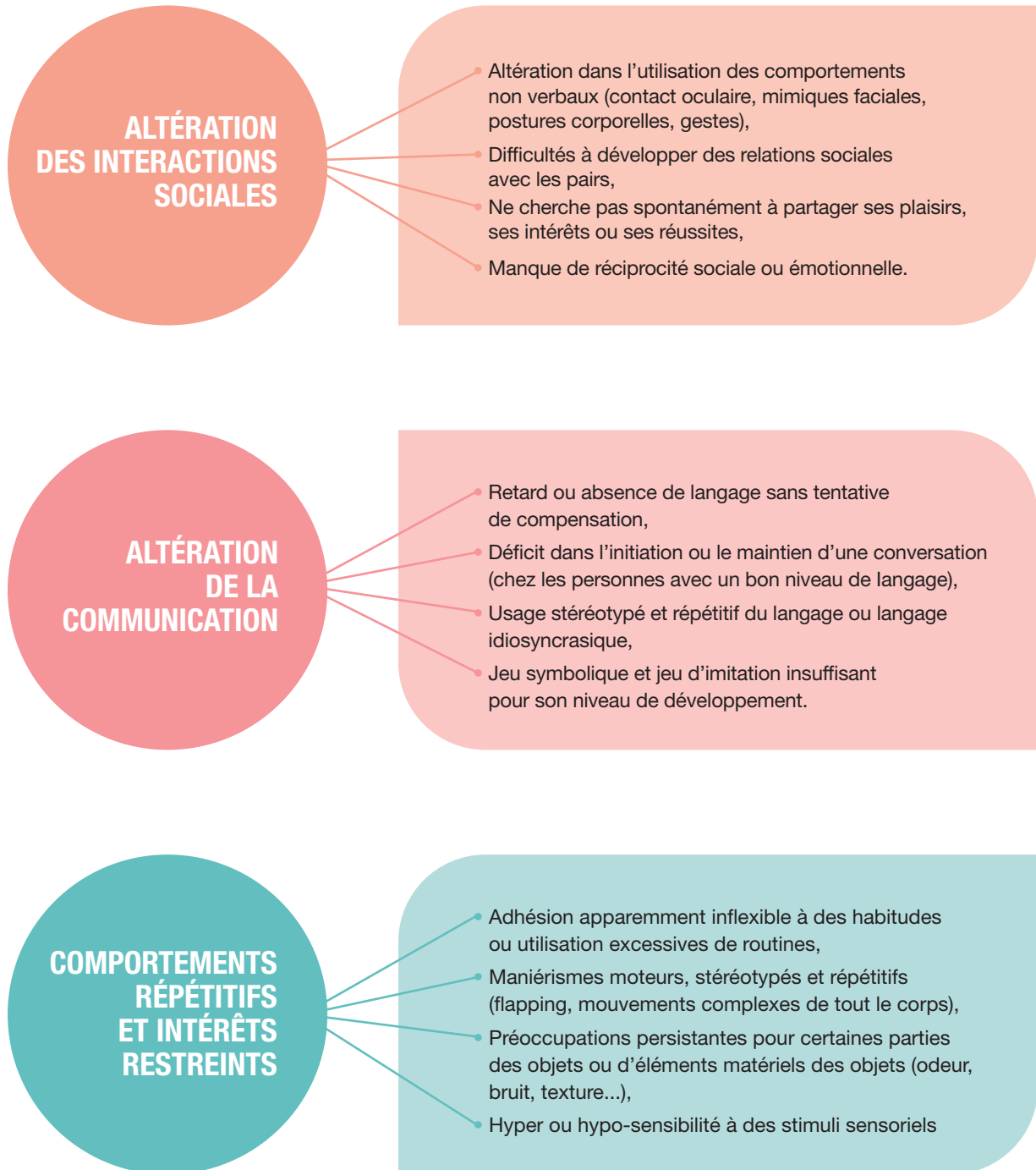


La diade autistique selon le DSM-5



1.2 - Signes cliniques

Dans la clinique, voici à quoi correspondent ces différentes altérations :



1.3 - Un fonctionnement différent - théories cognitives explicatives

Les caractéristiques diagnostiques de l'autisme sont rattachées à des théories qui tentent d'expliquer le comportement des personnes autistes. Aucune d'entre elles n'explique la totalité des signes cliniques présentés dans les TSA ; ces théories ne s'excluent pas et certaines d'entre elles sont complémentaires.

Nous présentons très brièvement trois de ces théories, qui sont en rapport direct avec notre sujet car elles donnent des explications concernant les difficultés des personnes autistes pour comprendre le monde qui les entoure et pour agir de manière efficace et adaptée dans leur vie quotidienne.

Particularités dans la saisie et l'intégration de l'information sensorielle : les personnes autistes présentent très fréquemment des anomalies -hyper ou/et hypo sensibilité - sensorielles (visuelle, auditive, olfactive, tactile...) qui perturbent la saisie et le traitement des informations et ne permettent pas leur intégration.

Déficit de cohérence centrale : les personnes autistes ont tendance à s'attacher aux détails et à ne pas tenir compte de l'ensemble des informations. Cela les empêche

de donner rapidement du sens à leur environnement, et leur donne l'impression de se trouver dans un mode chaotique, d'où leur sentiment fréquent de stress et d'insécurité, notamment dans les situations nouvelles.

Déficit des fonctions exécutives : les fonctions exécutives sont les fonctions supérieures qui permettent le bon déroulement des actions en assurant leur contrôle. Elles permettent de planifier, de s'organiser, de décomposer, de résoudre de nouveaux problèmes.

Ces particularités et déficits cognitifs sont à l'origine des difficultés qu'ont très fréquemment les personnes autistes à s'organiser dans la vie quotidienne, avec un fort impact sur leur autonomie.

Pour pallier à ces difficultés il est nécessaire de structurer l'environnement (l'espace, le temps, les activités) pour le rendre plus compréhensible. Nous verrons par la suite comment la visualisation est un moyen essentiel pour mettre en place la structuration de l'environnement.

1.4 - Des besoins différents : nécessité de visualisation de l'information et de structuration de l'environnement

- Il est bien établi que les supports visuels peuvent être d'un grand secours pour aider les personnes autistes à mieux comprendre le monde qui les entoure et à améliorer leur communication.
- Les personnes avec autisme ont des **difficultés à comprendre le langage** (et plus particulièrement le langage oral) **et leur environnement**. Elles comprennent mieux les mots écrits, les images, les photos ou les objets parce que ce sont des indices visuels stables et concrets. Par ailleurs les personnes autistes sont des penseurs visuels. Les témoignages de ceux qui peuvent s'exprimer verbalement et savent lire et écrire, comme Temple Grandin, le confirment. La parole est souvent perçue comme un long flux de sons dont il est difficile d'extraire l'information pertinente. Ils comprennent mieux avec des supports visuels, qui sont stables et concrets et qui permettent à la personne d'appréhender l'information à son rythme et sans avoir besoin de solliciter sa mémoire ou ses ressources attentionnelles.

La structuration de l'environnement se décline principalement selon trois axes : la structuration de l'espace, du temps et des activités. Une grande partie de la structuration s'effectue à l'aide d'indices visuels et concrets. Les supports visuels apportent des réponses adaptées à ces besoins.



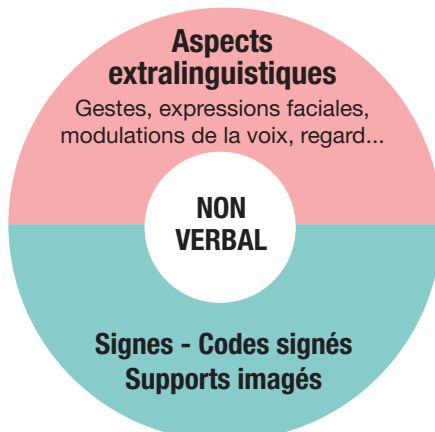
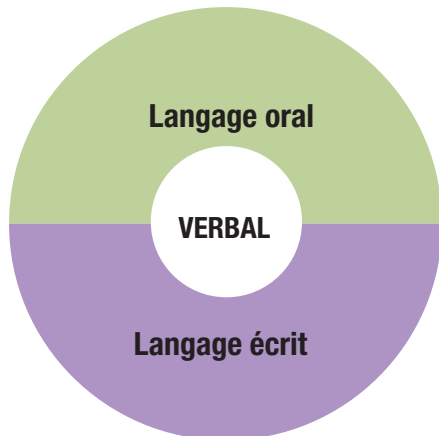
2 - Les apports des supports visuels aux personnes autistes

2.1 - Améliorer la communication

La communication est un moyen d'échanger des idées, des connaissances, des sentiments entre les individus. Elle comporte plusieurs fonctions dont demander, refuser, partager, informer.

LES MOYENS DE LA COMMUNICATION

Nous communiquons principalement par le biais de **moyens verbaux** mais les aspects **non-verbaux** représentent une part non négligeable de la communication.



LES VERSANTS DE LA COMMUNICATION

Enfin, communiquer n'est pas seulement « **s'exprimer** », c'est également « **comprendre** ». Nous parlons donc de **deux versants de la communication** :

VERSANT EXPRESSIF

La personne s'exprime pour :

- demander (des objets de l'aide, une action, de l'information...) ;
- attirer l'attention ;
- refuser, protester ;
- faire des commentaires ;
- donner de l'information ;
- exprimer des émotions.

Avec quels moyens :

- classeur de communication, cahiers, panneaux de communication ;
- images, gestes, signes ;
- langage oral.

VERSANT RÉCEPTIF

La personne doit comprendre :

- ce qu'il faut faire ;
- comment il faut faire ;
- ce qu'il va se passer après ;
- des commentaires (félicitations, partages...).

Avec quels moyens :

- planning, séquençages ;
- images, gestes, signes ;
- langage oral.

La communication doit être **fonctionnelle** c'est à dire qu'elle doit impliquer un comportement (dont la forme est définie par la communauté) dirigé vers une autre personne qui, en retour, fournit une récompense conséquente concrète ou sociale.

Autrement dit, une communication sera considérée comme fonctionnelle si elle est **orientée vers une personne, adaptée socialement et compréhensible par le plus grand nombre.**



Lorsqu'Elias voit le nouveau stagiaire éducateur servir un soda à un de ses pairs, il crie et frappe le stagiaire. L'éducateur référent dit : « Elias veut du coca, tu peux lui servir un verre ». Le stagiaire sert un verre à Elias, Elias sourit.

Cet exemple illustre également une communication qui n'est pas fonctionnelle.

1. Le comportement d'Elias n'est pas adapté socialement car taper et crier ne sont pas acceptés par la société.
2. Elias n'est pas compréhensible par tous puisque la présence de son éducateur référent est nécessaire pour qu'il soit compris.

Les outils de **CAA** (Communication Alternative et Augmentée) peuvent permettre de compenser les troubles de la communication de Pierre et Elias.

L'International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) décrit les CAA comme recouvrant « tous les moyens humains et matériels permettant de communiquer autrement ou mieux, qu'avec les modes habituels et naturels, si ces derniers sont altérés ou absents ». Nous parlons de **communication alternative** lorsque l'outil vient compenser une absence totale de langage oral et de **communication augmentée** lorsque le langage oral est présent mais non suffisant pour répondre aux besoins de communication du quotidien.

L'autisme se définit par une **altération de la communication et des interactions sociales** :

- un retard ou une absence de langage sans tentative spontanée de compensation ;
- un usage stéréotypé et répétitif du langage qui peut souvent être dépourvu d'intention communicative ;
- une altération dans l'utilisation des comportements non-verbaux tels qu'un contact oculaire fuyant, fixe ou peu modulé, des mimiques faciales peu diversifiées, des postures corporelles peu ajustées et une altération dans l'utilisation des gestes.

Les personnes avec autisme sont en difficulté pour exprimer des besoins, faire des choix, faire des commentaires et comprendre des consignes. Et leur autonomie en sera fortement impactée.



Pierre, Sandra et leur grand-père se promènent lorsqu'un avion passe au-dessus d'eux. Pierre regarde un avion qui passe. Il saute et rigole tout en regardant l'avion. Sandra regarde l'avion puis son grand-père et dit : « Oh ! Il vole bas cette avion ! On l'entend bien ! » Le grand-père répond : « Il doit être sur le point d'atterrir. »

Dans les deux cas, Pierre et Sandra s'intéressent à l'avion qui vole bas et qui fait beaucoup de bruit. Le comportement de Pierre qui est orienté vers un objet de l'environnement et ne peut pas être considéré comme de la communication même si son grand-père qui observe la scène peut l'interpréter comme un commentaire. Inversement le comportement de Sandra est orienté vers une personne qui répond en retour. Son comportement peut donc être considéré comme une communication.

2.2 - Améliorer l'autonomie

Dans ce manuel, lorsque nous parlons d'autonomie nous faisons référence à la capacité d'une personne d'assurer seule les actes de la vie quotidienne. Cela concerne entre autres l'hygiène corporelle, l'alimentation, l'habillement, les loisirs, les tâches ménagères, les déplacements, les papiers administratifs, etc. La majorité des personnes autistes ont des difficultés à être autonomes.

Ces difficultés sont le résultat de certaines caractéristiques cognitives souvent rencontrées chez les personnes autistes (déficit des fonctions exécutives et de cohérence centrale, et particularités sensorielles) qui ont pour conséquence des difficultés pour réaliser des séquences d'actions, pour s'organiser, pour rester concentré et être efficace dans ce qu'elles entreprennent.

Savoir demander de manière fonctionnelle et appropriée est aussi un moyen pour améliorer l'autonomie



> STRUCTURER L'ENVIRONNEMENT

Afin de pallier ces difficultés, il est nécessaire de structurer l'environnement à trois niveaux : au niveau de l'espace, au niveau du temps et au niveau des activités.

Structurer l'espace en l'organisant physiquement par des repères concrets et visuels :

- délimiter des espaces selon leur utilisation (à l'aide de barrières ou d'autres repères visuels);
- limiter les distractions dans les espaces de travail.

Structurer le temps : Le temps étant un concept abstrait, il est important de **le rendre plus concret** en utilisant différents moyens en fonction du niveau de compréhension de la personne :

- pour concrétiser le temps (la durée), ex time-timer, sablier
- pour se repérer : utilisation de planning avec découpage temporel (ex. avant/pendant/après ; jour/nuit ; matin / après-midi /soir).

Structurer les activités en visualisant quoi faire, avec quel matériel, dans quel ordre :

- instructions visuelles (avec modèle concret, image, mot)
- séquençage (découpage par étape)
- organisation par contenants
- début et fin clairs

Nous verrons des exemples concrets d'utilisation de ces supports dans la partie « fiches pratiques » de ce guide.

La structuration de l'environnement est un élément central de la méthodologie TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children). Cette approche d'éducation pour personnes autistes est largement reconnue et ses principes sont intégrés dans les recommandations de bonnes pratiques.

2.3 - Prévenir les comportements problèmes¹

On peut définir un comportement problème par un comportement inadapté au contexte et aux interactions sociales, un comportement qui conduirait à des blessures sur soi ou sur les autres, un comportement qui conduirait à des dégâts matériels. Ces comportements ne sont pas caractéristiques de l'autisme mais sont **la conséquence de plusieurs facteurs liés aux particularités dans l'autisme** :

- **difficulté à décoder les situations** sociales et l'environnement ;
- **difficulté à exprimer clairement** ses besoins, ses attentes et ses sentiments pouvant engendrer de la frustration ;
- **hypersensibilité ou une hypo sensibilité** à certaines stimulations ;
- **difficulté à s'occuper seul** (temps de loisirs) ;
- **exigences trop faibles ou trop élevées** pouvant engendrer de la frustration ou de l'ennui ;
- **ne pas pouvoir effectuer un rituel** ou être interrompu dans un rituel ;
- **difficulté face à des changements** (mêmes minimales) ou des événements imprévus ;
- **ne pas comprendre les attentes** de l'entourage.

Les supports visuels vont donc pallier ces difficultés, c'est-à-dire qu'ils **vont permettre de rendre compréhensible l'information, de rendre prévisibles les situations**, d'explicitier les comportements attendus, de visualiser et d'anticiper les changements. Ils permettent également à la personne d'exprimer ses besoins, cela favorise une diminution de l'anxiété et prévient les comportements problèmes.

Les troubles de la communication constituent également une des raisons principales d'apparition des comportements problèmes. Ainsi et afin d'éviter tout dysfonctionnement, il est nécessaire que notre manière de nous exprimer ou que les outils que nous utilisons soient adaptés au niveau de compréhension de la personne. La compréhension d'une personne peut être objectivée à travers une évaluation.

Attention aux fausses croyances !

On entend souvent dire : *“Quand la personne s'exprime mieux, elle fait moins de crises”*. Ce n'est pas faux en soi mais il faut comprendre que la raison de la diminution des comportements inappropriés n'est pas le fait que la personne s'exprime mais le fait que ses besoins sont satisfaits parce qu'il/elle arrive à les exprimer, ce qui diminue les frustrations.

Pour faire le lien avec les émotions, si la frustration est là parce qu'un besoin n'est pas satisfait, le fait de pouvoir dire ou montrer avec une image *“je suis fâché”* a très peu de chance d'empêcher l'apparition du comportement problème.

Une autre fausse croyance consiste à se dire *“ Si la personne comprenait mon émotion - par exemple le fait que je suis fâché parce qu'elle n'a pas fait ce que je lui ai demandé -, elle réagirait autrement ”*. Pour qu'elle réagisse autrement le mieux serait de lui expliquer ce que vous attendez d'elle. Cela est sûrement beaucoup plus simple à comprendre pour elle que de comprendre une émotion.



¹ - Termes correspondants : comportements troublés, troubles du comportement, comportements difficiles, comportements inappropriés.

B L'ÉVALUATION POUR LA MISE EN PLACE DES SUPPORTS VISUELS

1 - Introduction

L'évaluation de la communication va permettre de savoir quel type de support visuel choisir (objets concrets, photos, pictogrammes, mots écrits) afin d'adapter et individualiser les supports visuels utilisés.

Les supports visuels peuvent être hiérarchisés en fonction de leur degré d'abstraction (illustration ci-dessous) : du plus concret au plus abstrait, nous retrouvons les objets, les parties d'objets, les photographies, les dessins, les pictogrammes et les mots. C'est ce que nous appelons les **supports visuels statiques**. (cf glossaire)



LES OBJETS

- Doivent être signifiants pour la personne et non arbitrairement imposés
- Non malléables - non déformables



Certaines personnes peuvent avoir du mal à considérer l'objet miniature comme un objet réel.



L'objet comme support de communication est le plus limitant car tout ne peut pas être dit avec des objets.



LES PHOTOS

- Les photographies couleurs sont plus faciles à comprendre que les photographies en noir et blanc.



Attention aux détails non pertinents qui pourraient rendre la photographie difficile à comprendre pour certaines personnes.



LES PICTOGRAMMES

- Omniprésent dans notre quotidien et très utilisé dans les CAA (pictogramme ICONIQUE).
- Des études ont démontré la nécessité d'un apprentissage des pictogrammes chez des enfants neurotypiques entre 5 et 6 ans.



Le pictogramme doit être utilisé comme un aide-mémoire d'un sens déjà connu plutôt que porteur de sens.

Par ailleurs, nous parlons également de **supports visuels dynamiques pour désigner les gestes et les signes**. Cependant ces supports ne sont pas les plus adaptés à la communication des personnes avec TSA.

- **Les gestes** qui accompagnent la parole et l'enrichissent ont une valeur communicationnelle faible lorsqu'ils sont utilisés seuls. Ils ne sont pas recommandés comme unique moyen de communication que ce soit sur le versant expressif ou réceptif, ils peuvent tout de même accompagner un autre mode de communication.
- **Les signes** issus du français signé font partie des moyens de communication alternatif communément utilisé dans le milieu du handicap. Néanmoins leur utilisation n'est pas toujours compatible avec le mode de fonctionnement des personnes avec TSA. Ils nécessitent en effet de bonnes compétences en motricité fine, en imitation et d'abstraction, autant de points déficitaires chez les personnes avec TSA.

SUPPORT VISUELS STATIQUES

- Objets
- Photographies
- Pictogrammes

SUPPORT VISUELS DYNAMIQUES

- Gestes
- Signes

Les personnes avec TSA sans déficience intellectuelle témoignent d'une pensée concrète en images. Que ce soit en expression ou en compréhension, le message des images reste et sert d'aide-mémoire alors que les mots, les gestes et les signes disparaissent une fois produits. L'utilisation des supports visuels statiques est donc plus recommandée et plus adaptée par rapport aux supports visuels dynamiques.

L'évaluation permet d'objectiver les compétences de la personne soit à l'aide d'outils standardisés soit à l'aide des observations directes du quotidien (grille d'observation).

2 - Les outils standardisés

Concernant l'évaluation, il existe très peu d'outils étalonnés pour la population avec un trouble du spectre de l'autisme et l'orthophoniste est le seul professionnel à être habilité à manipuler ces outils et à les interpréter. Cependant parmi les outils qui ne sont pas exclusivement réservés aux orthophonistes, on peut trouver :

- > LE COMVOOR
- > L'ÉCHELLE DE VINELAND II
- > L'EFI-RE

> LE COMVOOR

Le ComVoor est un outil d'observation qui permet d'apprécier le niveau d'accès à la symbolisation des outils visuels sur le versant réceptif uniquement. Il permet de répondre à deux questions :

- 1 **quel est le niveau d'attribution de signification ?** (la personne peut-elle fonctionner avec un planning ou pas ?)
- 2 **quelle forme de communication** sera la plus appropriée (objets, photos, pictogrammes) ?

> L'ÉCHELLE D'ÉVALUATION VINELAND II

L'échelle d'évaluation du comportement socio-adaptatif de Vineland II évalue quatre domaines : la **communication**, l'**autonomie** dans la vie quotidienne, la **socialisation** et la **motricité**. La communication ne représente qu'une partie de l'échelle mais l'évaluation des autres domaines permet de déterminer les priorités des axes de compensation du handicap.

> L'EFI-RE

Enfin, l'EFI-RE (Evaluation des Compétences Fonctionnelles pour l'Intervention- Version Révisée et Évolutive) aborde six domaines fonctionnels dans le cadre d'une observation directe : la **communication réceptive**, la **communication expressive**, le **travail de bureau**, le **travail ménager**, l'**autonomie personnelle**, les **activités de loisirs**. Cet outil permet de dégager un ensemble d'informations utiles pour la mise en place d'un programme d'apprentissage et d'activités personnalisées, mais rien de très précis concernant la communication.

Attention, tous ces outils n'observent pas les mêmes aspects et ne donnent pas les mêmes informations.

3 - La grille d'observation

Le moyen le plus efficace pour objectiver ces observations est la grille d'observation. Une grille d'observation "faite maison" adaptée d'outils existants (CARS-T, PEP, Vineland, ADI-R, ADOS, ESCP, BECS, Wetherby-Prutting, Echelle de Brunet-Lézine...) sera plus fonctionnelle.

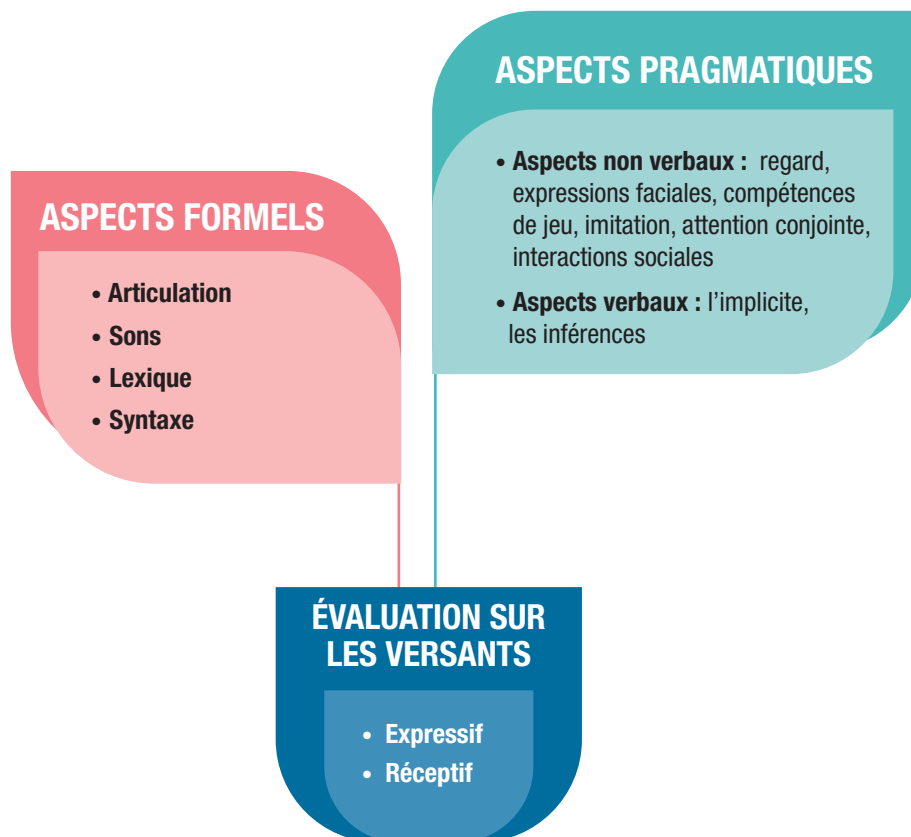
Cette grille se focalisera sur les items suivants :

- la **compréhension gestuelle** ;
- la **compréhension du langage** ;
- l'**expression gestuelle** ;
- l'**expression langagière**.

Elle doit nous permettre d'observer les **aspects formels** et les **aspects pragmatiques** qui composent la communication, à la fois sur le versant expressif (ce que la personne dit et comment elle le dit) et le **versant réceptif** (ce que la personne comprend et comment elle comprend).

L'importance de construire une grille d'observation en équipe, repose sur le fait qu'elle sera alors comprise par tout le monde et qu'elle sera adaptée au fonctionnement institutionnel.

L'appui d'un orthophoniste ou d'un psychologue peut être nécessaire pour extraire les items pertinents des outils standardisés existants. Et pour s'assurer que tous les aspects de la communication figurent dans la grille



Quelques questions à se poser pour la construction d'une grille d'observation.

> COMMENT LA PERSONNE S'EXPRIME

- Elle utilise des mots isolés, compose des phrases (simples ou complexes)
- Elle vocalise
- Elle instrumentalise l'autre
- Elle crie, tape, s'agite
- Elle fait des gestes (montrer, pointer, tendre la main) ou des signes (français signé, Makaton)
- Elle utilise des images

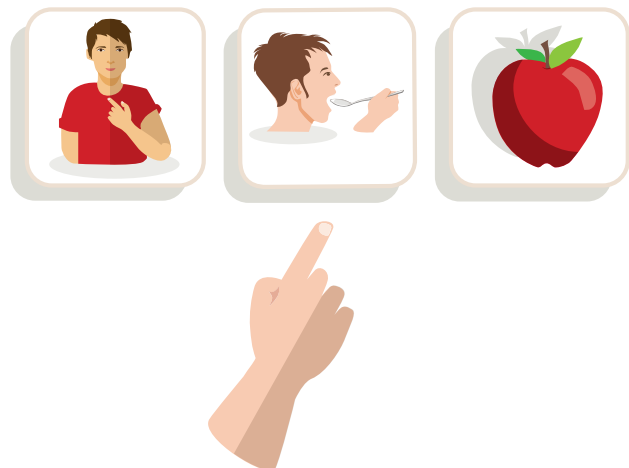
> COMMENT LA PERSONNE COMPREND

- Elle comprend le langage oral
- Elle s'appuie sur nos gestes pour comprendre
- Elle s'appuie sur le contexte pour comprendre
- Elle comprend mieux les consignes routinières que les autres consignes
- Elle comprend le sens des images

Pour compléter l'observation, nous pouvons nous appuyer sur le fonctionnement du ComVoor à savoir proposer des exercices de tri à la personne (une grille plus développée, reprend tous ces items en annexe N° 2)

> DIVERSES SITUATIONS DE TRIS SERONT AINSI PROPOSÉES

- Appariements d'objets
- Appariements de supports imagés (photo d'objets, picto d'objets, photo d'actions en couleur et en noir et blanc, picto d'actions)
- Associations d'objets
- Associations de supports imagés
- Associations objets – supports imagés

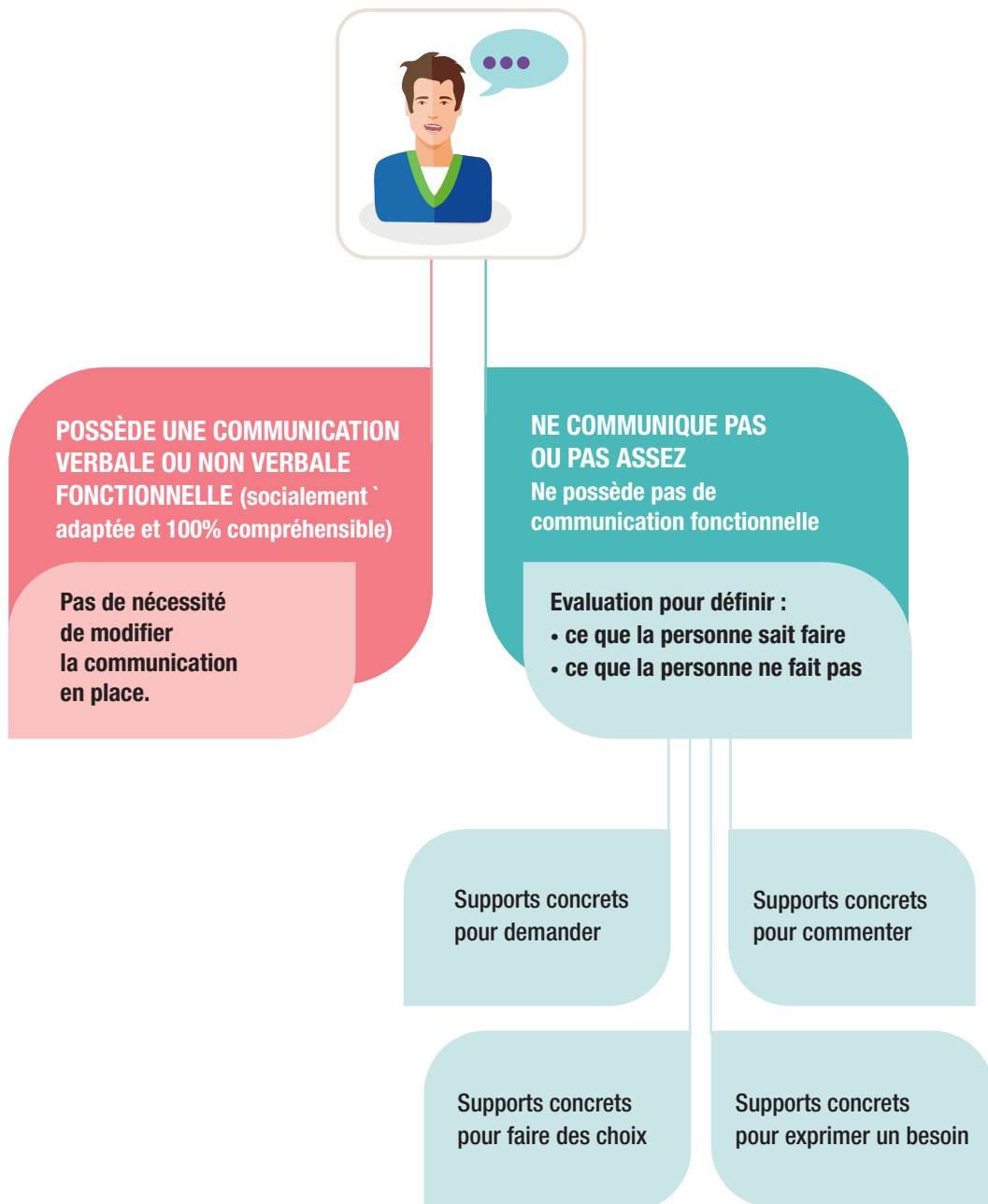


Les performances de la personne face à ces tâches nous donnent des indications sur le niveau de représentation de signification (cf glossaire : les niveaux perceptifs) de la personne ainsi que sur la forme du support qui sera à privilégier.

4 - L'arbre décisionnel

L'arbre décisionnel ci-après concernant la communication réceptive reprend ces éléments et permet d'identifier les besoins de la personne qu'il accompagne :

LA COMMUNICATION EXPRESSIVE



LA COMMUNICATION RÉCEPTIVE



PRÉSENTE DES DIFFICULTÉS POUR EXÉCUTER LES CONSIGNES ORALES
alors qu'il en est capable au niveau des compétences motrices, au niveau développemental...

Évaluation de la communication réceptive

EXÉCUTE TOUTES LES CONSIGNES ORALES
sans nécessité de répétition des consignes

Pas de nécessité de modifier le fonctionnement mis en place

PRÉSENTE DES DIFFICULTÉS POUR EXÉCUTER LES CONSIGNES
même avec supports visuels

Com Voor ou observation équivalente

Évaluation des compétences de représentation de signification

Compréhension suffisante du langage oral

Les supports visuels peuvent l'aider à se souvenir des étapes de la tâche

Compréhension du langage oral, limitée aux consignes

Les supports visuels vont soutenir la compréhension du langage oral en précisant la consigne

Évaluation de la forme de communication la plus adaptée

Meilleure manipulation des objets

Meilleure manipulation des supports imagés

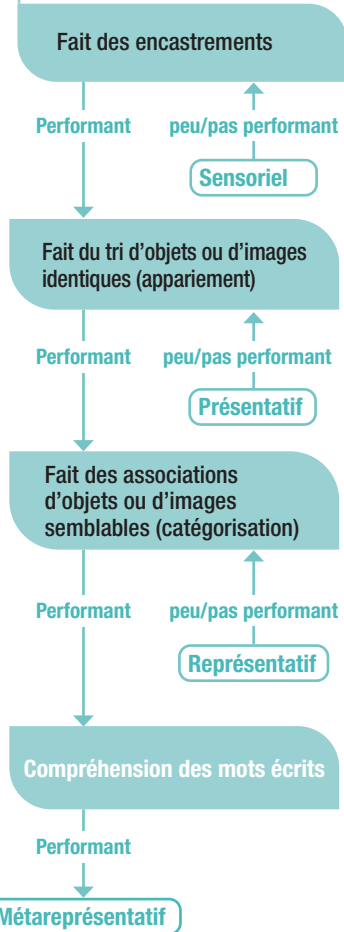
Se sert d'éléments du contexte ou a besoin de guidance (quel qu'elle soit) pour agir

Aménagement de l'environnement pour le rendre plus lisible

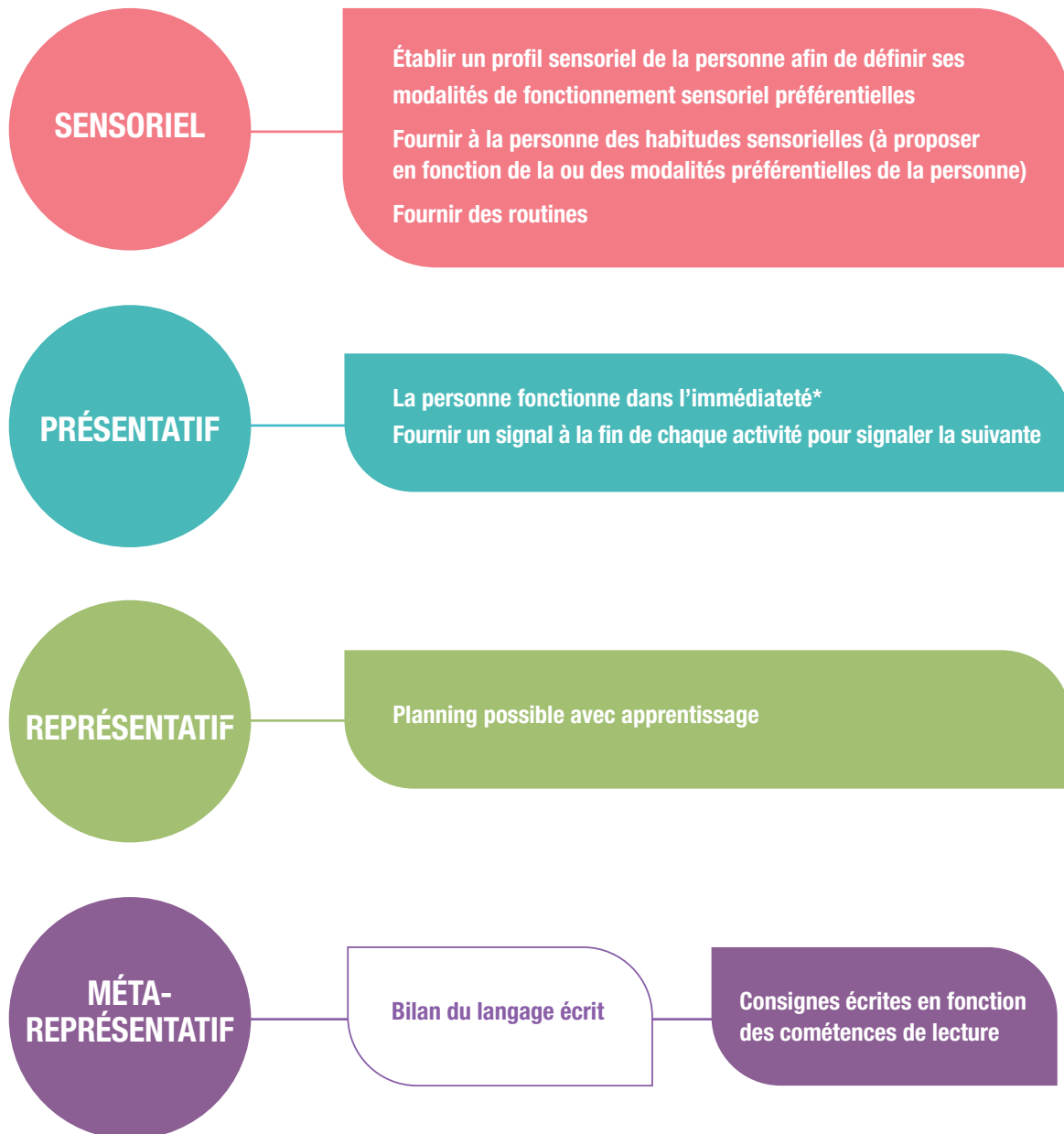
Estompage progressif de la guidance

Mise en place de supports visuels dans un objectif d'utilisation unique et autonome à long terme

- Photo d'objets
- Photo d'actions en contexte ou sur fond neutre
- Picto d'objets
- Picto d'actions



LES NIVEAUX DE REPRÉSENTATION



*Attention : Si la personne possède déjà un planning et que celui-ci est fonctionnel, il n'est pas nécessaire de le retirer.

Partie 2

Fiches pratiques

Introduction	26
Fiche N° 1 - Comment apprendre à faire une demande	28
Fiche N° 2 - Comment apprendre à utiliser un planning	29
Fiche N° 3 - Comment apprendre à travailler l'imprévu et utiliser un séquençage d'événement spécial	30
Fiche N° 4 - Comment apprendre à utiliser un séquençage d'action pour développer l'autonomie de base	32
Fiche N° 5 - Comment structurer l'environnement	34
Fiche N° 6 - Repérage dans le temps et visualisation de la durée	35
Fiche N° 7 - Comment recenser les renforçateurs	36

INTRODUCTION

Définir des objectifs

Ces fiches s'adressent aux personnes pour qui les supports visuels sont préconisés à l'issue de l'évaluation. Les fiches ne sont pas des « recettes » mais proposent une méthodologie à adapter selon les personnes à qui elles sont destinées. La personnalisation des supports à utiliser en fonction du profil cognitif, motivationnel et de la priorisation des objectifs est le principe de base pour adapter les outils et méthodes pédagogiques à mettre en place. L'élaboration de ces fiches s'inspire en grande partie de l'approche TEACCH, qui a initié et promu la structuration de l'environnement comme un élément de base favorisant l'apprentissage chez les personnes autistes. L'approche TEACCH s'appuie sur les principes de la psychologie développementale et cognitive et intègre des éléments de la psychologie comportementale. Les fiches qui ciblent l'apprentissage de la communication utilisent plus directement des principes comportementaux et s'inspirent du système PECS (Picture Exchange Communication System) de L. Frost et A. Bondy et de l'ABA (Applied Behavior Analysis).

Avant de se lancer dans l'apprentissage des supports visuels, nous avons vu qu'il était nécessaire d'avoir procédé à une évaluation et/ou observation. Les résultats nous permettront de définir des objectifs (planning avec objet, apprendre à faire une demande, etc.)



La méthode « SMART » permet d'objectiver le programme d'apprentissage en définissant clairement chaque objectif à atteindre. Cette méthode inventée par George T. Doran dans les années 80 comporte plusieurs avantages :

- faciliter l'écriture des objectifs et en assurer la réussite ;
- améliorer la qualité de nos actions car on sait précisément ce dont on a besoin pour atteindre l'objectif ;
- nous permettre de mesurer notre progression grâce à la définition de critères de mesure.

L'utilisation de la méthode « SMART » peut également être une source de motivation car elle permet de déterminer la rapidité de notre progression.

Spécifique

Il s'agit de la définition comportementale précise de ce que l'on attend de la personne. Par exemple, « X utilise son planning » n'est pas un objectif spécifique. En revanche, « À la fin de chaque activité, X se dirige vers son planning de manière autonome et décroche l'image de l'activité suivante de manière autonome » est un objectif spécifique qui décrit précisément ce que l'on attend de la personne.

Mesurable

Nous devons être en mesure de définir précisément à quel moment le comportement enseigné est acquis par la personne. Nous pouvons en effet considérer que le comportement est acquis lorsqu'il est généralisé, encore faut-il avoir défini le critère de généralisation. On parle en général de 80% d'occurrences. Mais nous pouvons aussi préciser encore plus en définissant le nombre de personnes avec qui le comportement doit apparaître, le nombre de lieux différents et/ou le nombre de fois où il doit apparaître (systématiquement ou 3 fois sur 5 par exemple). Ces critères

de mesure sont à définir en fonction du comportement et de son importance. Dans notre exemple de l'utilisation du planning, le critère de mesure pourrait être : « À la fin de chaque activité, X se dirige vers son planning de manière autonome et décroche l'image de l'activité suivante de manière autonome. Ce comportement apparaît systématiquement et sur tous les lieux de vie sauf en cas de problème somatique ou autres circonstances ne lui permettant pas de le faire. »

Atteignable

Ce point pose la question de savoir si la personne possède toutes les compétences cognitivo-motrices nécessaires pour atteindre l'objectif (informations disponible à partir des observations/évaluations).

Réaliste

Un objectif doit être réaliste c'est-à-dire utile car répondant aux besoins de la personne. Par exemple, une personne qui fonctionne très bien dans les routines n'a pas nécessairement besoin d'un planning sauf pour les événements exceptionnels. En revanche, si elle s'énerve souvent à table après avoir fini son verre d'eau, elle a sans doute besoin qu'on laide à apprendre à demander de l'eau.

Temporellement défini

Une fois la limite de temps atteinte, il est temps de faire le point : [1] l'objectif est atteint nous pouvons en changer, [2] tout a été mis en oeuvre pour optimiser l'apprentissage mais la généralisation ne se fait pas ; nous questionnons alors nos pratiques et évaluons l'objectif qui n'était peut-être pas suffisamment SMART.

Comment apprendre à faire une demande ?

Avant de procéder à l'enseignement de la demande il est nécessaire de faire l'inventaire des objets ou des activités motivantes pour la personne. Il est donc important de connaître précisément les préférences de la personne (cf. fiche 8 : comment recenser les renforçateurs, car ce sont eux qui motiveront la personne à les demander).

Pour apprendre à faire une demande, il faut tout d'abord travailler la **prise d'initiative et la spontanéité** :

- **ne pas anticiper** les besoins de la personne ;
- **repérer ce qui est motivant pour elle** : partir de ses besoins ou envies aidera la personne à mieux appréhender le processus de communication.

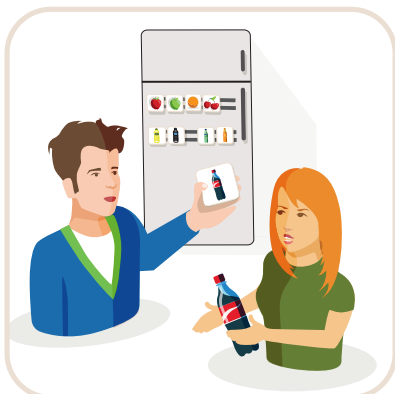
L'apprentissage de la demande va se faire en plusieurs étapes :

Dans un premier temps lorsque la personne regarde ou lorsqu'elle tend la main vers l'objet, vous lui donnez en le nommant. S'il s'agit de nourriture, portionnez les quantités, s'il s'agit d'un jeu, ne lui fournissez pas toutes les pièces nécessaires afin de lui donner plusieurs occasions de demander (par des gestes, par le regard...).

Grâce à la **guidance physique** on apprend à la personne à prendre l'image et à la donner à son partenaire de communication afin d'obtenir l'objet en échange. **Les exemples 1 et 2** illustrent deux situations différentes de mise en place de la guidance physique. Dans l'**exemple 1** l'objet désiré est visible, dans l'**exemple 2** il ne l'est pas.

Exemple 2

La boisson préférée de Paul est dans le frigo, l'image (ou l'objet concret) est collée sur le frigo, dès que Paul se dirige vers le frigo, l'accompagnant le suit, lorsqu'il essaie d'ouvrir le frigo, l'accompagnant dirige sa main vers l'image (ou l'objet concret) et l'aide à la décrocher (si besoin) et tend sa main afin que Paul-lui donne l'image.



Exemple 1 Paul doit donner le pictogramme de son gobelet (ou un objet concret : verre en plastique) pour demander à boire. A table, une bouteille de la boisson préférée de Paul est placée à proximité de son éducateur, tout en restant bien visible. Lorsque Paul essaie de prendre la bouteille (il la touche ou essaie de l'attraper), l'éducateur lui donne de l'aide et tend sa main ou un autre éducateur se positionne derrière Paul et le guide physiquement à prendre l'objet de communication) pour qu'il réussisse sa demande de boisson avec le pictogramme ou l'objet concret.

LES QUESTIONS À SE POSER

Une fois que la personne prend seule l'image pour la donner à son partenaire de communication, vous pouvez travailler la demande sur des objets hors de portée de la personne. Pour mettre en place cet objectif, il faut organiser l'environnement en conséquence.

LA TEMPORALITÉ

La durée de l'enseignement est à définir dans les objectifs d'apprentissage

(cf objectif SMART).

LA GUIDANCE VERBALE

Il ne faut surtout pas donner de consigne (« donne-moi l'image »), puisque la demande doit être spontanée et non en réponse à une consigne. On ne félicite pas non plus la personne d'avoir donné l'image : la conséquence normale d'une demande est l'obtention de l'objet désiré. Enfin, on ne la remercie pas non plus.

LA DÉNOMINATION

Préférer le nom précis des objets ou des activités. Le mot doit être produit de manière claire, suffisamment fort et sur un ton affirmatif et non interrogatif. On n'attend pas que la personne répète le mot, elle a fait un geste adapté (donner une image) et c'est déjà bien !

LA GÉNÉRALISATION

Nous ne communiquons pas qu'une seule fois par jour ou par semaine. Les demandes doivent être entraînées et enseignées de manière fonctionnelle c'est-à-dire aux moments opportuns où la demande a du sens. Pour parler de généralisation, la personne doit être en mesure d'adopter le même comportement avec plusieurs personnes différentes, dans plusieurs contextes et pour différentes choses.

LE TEMPS DE LATENCE AVANT NOTRE RÉPONSE

La réponse doit arriver dans les secondes qui suivent la demande pour qu'un lien puisse être créé entre l'image et l'obtention de l'objet.

Comment apprendre à utiliser un planning ?



Le planning (ou emploi du temps) est le plus souvent utilisé à la verticale.

Il doit être affiché dans un endroit visible, familier pour la personne.

- On y fait correspondre les différents temps de la journée : matin, midi, soir et nuit par exemple.
- Les pictogrammes représentant les activités viendront se mettre en dessous du moment de la journée correspondant. (Ex : en dessous du matin, le pictogramme « piscine », le midi, le pictogramme représentant le repas...).
- Les images doivent être amovibles soit par de la Patafix, soit par du scratch ou encore aimantés. On adapte le planning en fonction des observations et de l'évaluation (à la journée, à la demi-journée, objets, images, signal...).

L'utilisation du planning est la même avec pictogrammes ou avec objets.

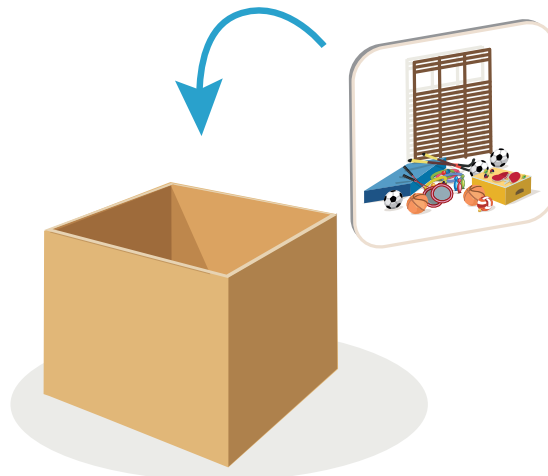
UTILISATION DU PLANNING

Ajuster le déroulé du planning
(possibilité de ne mettre que des demi-journées)

Définir le type de guidance utilisée pour l'apprentissage d'un planning en fonction des capacités de la personne et programmer le moment de l'estompage. (cf. annexe 4 : types de guidances)

Présenter le planning à la personne

- À la fin de chaque activité, la personne se rend à son planning.
- Elle retire l'image ou l'objet correspondant à l'activité suivante et se rend avec le support concret vers l'activité en question.
- Sur le lieu de la nouvelle activité, elle dépose son image ou son objet dans une boîte dédiée ou sur un panneau comportant la même image.



Si c'est un planning « objets concrets », le rapport entre l'activité et sa description doit être direct, par exemple un ballon pour l'activité « jeux de balle », une assiette, une fourchette ou une cuillère pour « le repas ». Les objets sont visibles et mis à la verticale dans des casiers ou sur des étagères.

La guidance physique est la guidance la plus communément utilisée car elle est aussi la plus facile à estomper. Il est également possible de pointer l'image à prendre (guidance gestuelle) ou de placer un curseur à déplacer sur le planning (guidance environnementale).



L'image ou l'objet peut directement être déposé dans une boîte à côté du planning avant de se rendre sur le lieu de la nouvelle activité. Cette façon de procéder est peu recommandée car elle retire la fonction d'aide-mémoire du support visuel.

Comment apprendre à travailler l'imprévu et à utiliser un séquençage d'événement spécial

Travailler l'imprévu

Une personne avec autisme peut manquer de flexibilité face aux imprévus. Un apprentissage est nécessaire pour travailler cette flexibilité.



Pour cela, lorsque vous apprenez à la personne à utiliser son planning, vous pouvez de temps en temps changer l'ordre des activités. Face à l'imprévu (une activité annulée pour cause de mauvais temps par exemple), vous pouvez la remplacer dans son planning par une activité plaisante pour la personne, en effet la frustration est moindre si on remplace une activité prévue par une activité appréciée. L'utilisation d'un pictogramme « imprévu » dans son planning peut également permettre de travailler la flexibilité, en effet la personne se sait pas forcément à quoi s'attendre mais le support visuel va lui permettre de s'y préparer. Là aussi essayez de faire en sorte que l'imprévu soit une activité appréciée par la personne.

ATTENTION
On travaille l'imprévu à la condition que la personne ait compris le principe du planning.

EXEMPLE DE SÉQUENÇAGE SPÉCIAL : SE RENDRE À UN ENTERREMENT



Utiliser un séquençage d'événement spécial

Une séquence est le plus souvent à l'horizontal, elle est composée de toutes les étapes nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. On entend par événement spécial, tout ce qui vient changer une routine dans le quotidien de la personne (voyage, événement familial festif, visite médicale).

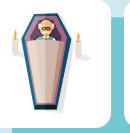
Un évènement spécial comme une consultation chez le médecin ou à l'hôpital, peut être source d'anxiété. En représentant les différentes étapes et en les commentant à la personne en amont peut contribuer à diminuer l'anxiété et peut permettre de faire comprendre à la personne ce qu'il va se passer. Aussi, le fait de faire le lien entre ce qui a été montré en amont et ce qui se passe sur le moment est une source de satisfaction pour la personne (comprendre quelque chose est en soi agréable).

Si la personne a accès également à l'écriture on peut utiliser un scénario social expliquant les différentes étapes et ce que l'on attend de la personne.



SI POSSIBLE LORS D'UN CHANGEMENT

S'il s'agit d'une consultation médicale par exemple, une visite dite « blanche » pourra diminuer l'anxiété. Il s'agit d'une visite d'habitation, sans consultation médicale qui permet de visualiser les lieux et les éventuels appareillages de soins. Vous pourrez également prendre des photos du lieu et ainsi l'insérer dans la séquence.



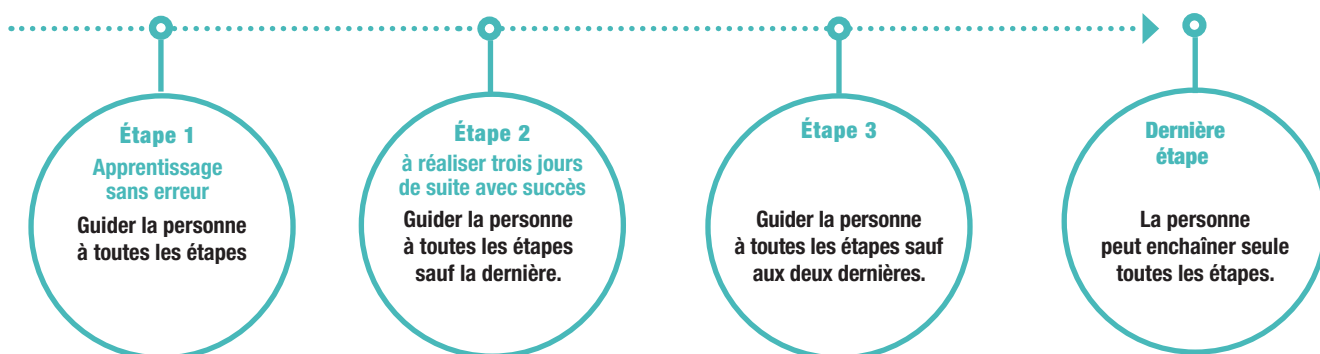
À RETENIR

**On met en image les différentes étapes marquantes de l'évènement.
On montre le déroulé de la séquence à la personne si possible en amont.**

Comment apprendre à utiliser un séquençage d'action pour développer l'autonomie de base ?

Pour certaines personnes avec autisme, la réalisation d'une tâche est difficile parce qu'elles ne savent pas découper cette tâche en séquences à enchaîner. Un schéma d'actions (horizontal) réalisé à l'aide de pictogrammes ou d'objets concrets peut alors les aider à effectuer la tâche de manière plus autonome. Cela permet aussi la permanence de la consigne. Si la personne n'a pas les capacités motrices, cela n'empêche pas les apprentissages pour une des étapes de la séquence, on l'aide à la réaliser et elle passe à l'étape suivante. Une des méthodes les plus simples pour aider la personne dans ses apprentissages consiste à décomposer la tâche étape par étape et de procéder à l'apprentissage par chaînage arrière. Le chaînage arrière (cf glossaire) est préféré au chaînage avant car il permet à la personne de terminer par une réussite.

Les paliers de l'autonomie



EXEMPLE D'APPRENTISSAGE D'AUTONOMIE : L'HABILLAGE

Pour des personnes n'ayant pas accès aux pictogrammes, on utilise les objets eux-mêmes.

On dispose les vêtements dans l'ordre sur le lit, sur la chaise ou dans une étagère à l'horizontale, comme par exemple : culotte > tee-shirt > pantalon > pull > chaussettes > chaussures

Les vêtements sont étalés sur le lit en suivant l'ordre de la séquence

> Les vêtements sont présentés à la personne un à un en suivant l'ordre de la séquence et en nommant chaque vêtement en même temps qu'on pointe la séquence

> Faire une guidance physique si nécessaire pour que la personne enfle chaque vêtement dans le bon ordre.

Pour des personnes ayant accès aux pictogrammes, on crée une séquence de pictogrammes. Par la suite, la personne pourra s'habiller en toute autonomie en suivant le séquençage visuel.



À RETENIR

Utiliser un séquençage nécessite un apprentissage, on utilise le type de guidance adapté à la personne (cf. annexe 4 : types de guidances). Pour les séquences d'habillement, il faut préférer des pictogrammes en noir et blanc afin d'éviter que la personne ne réagisse à une éventuelle différence de couleur avec le vêtement du jour, et ainsi favoriser la généralisation de cet acquis.

Comment apprendre à utiliser un séquençage d'action pour développer l'autonomie de base ?

EXEMPLE D'APPRENTISSAGE D'AUTONOMIE : LE BROSSAGE DE DENTS

Pour des personnes ayant accès aux pictogrammes, vous créez une séquence visuelle (pictogrammes, photos...)

Celle-ci doit contenir toutes les étapes, par exemple :

- > prendre la brosse à dents
- > mouiller la brosse
- > ouvrir le dentifrice
- > mettre le dentifrice sur la brosse
- > brosser les dents
- > cracher
- > rincer la brosse à dents
- > mettre de l'eau dans le verre
- > rincer les dents
- > cracher
- > s'essuyer la bouche

Vous la positionnez au-dessus du lavabo à hauteur des yeux de la personne.

La méthode d'apprentissage est la même que cité précédemment.

Vous pouvez adapter la séquence au niveau cognitif/attentionnel de la personne



Si la personne se brosse les dents trop ou pas assez longtemps, on peut utiliser un timer ou un minuteur pour matérialiser la durée des étapes. Au besoin vous pouvez indiquer sur le pictogramme « brosser les dents » le nombre de fois que la personne doit les brosser (flèche avec x5, par exemple).



On utilise le même procédé que le brossage de dents pour les apprentissages « se laver les mains » avec la séquence affichée au-dessus du lavabo et « se laver » avec la séquence affichée au-dessus de la baignoire. Pour soutenir l'autonomie aux toilettes, la séquence est affichée dans les WC. Attention à ne pas confondre guidance physique et pointage des pictogrammes, qui est une guidance gestuelle appropriée à l'apprentissage d'un séquençage.

Comment structurer l'environnement ?

STRUCTURER L'ESPACE

Le fait de structurer l'espace (de travail, de jeu, de repas) apporte des repères visuels visant à donner une information claire sur ce qui est attendu. Comprendre la signification du lieu permet aux personnes d'être plus autonomes dans leurs déplacements.

Ainsi, l'espace est divisé en lieux significatifs, représentés par un objet, une photographie ou un pictogramme accroché à la porte ou à l'entrée ou encore une nappe ou une disposition différente des meubles, afin que les personnes associent le lieu à sa fonction (représentée par un support imagé qui pourra être mis sur leurs emplois du temps).

Par la transformation visuelle de l'environnement

- La disposition des meubles peut être différente d'une activité à l'autre si tout se passe dans la même salle. Pour les repas collectifs, toutes les petites tables sont rassemblées pour faire une grande table mais au moment de « l'activité manuelle », elles sont séparées et disposées à des endroits stratégiques pour favoriser l'attention de la personne sur sa tâche.
- Si l'espace ne permet pas les déménagements, il est possible de changer l'apparence de l'environnement par de petits détails comme, par exemple, une nappe à l'heure du repas que l'on enlève avant l'activité suivante.

Par l'utilisation de supports visuels (pictogrammes, photos, objets) qui permettent de désigner la fonction d'un espace (exemple : salle à manger, salle de repos...), de rendre visible ce qui est invisible (exemple : pictogrammes des couverts sur le meuble où ils sont rangés) ou de structurer les espaces de rangement pour mieux les organiser et développer l'autonomie de la personne (exemple : placard avec pictogrammes pour ranger les vêtements).

STRUCTURER L'ACTIVITÉ

Par la mise à disposition du matériel nécessaire à l'activité : le matériel peut être disposé dans l'ordre sur une étagère à gauche du poste de travail.

Le matériel doit donc être préparé au préalable pour éviter que la personne ne se lève entre deux activités.



Chaque activité est présentée de façon structurée dans une panier ou sur une étagère placée à gauche du poste de travail. Le matériel pour chaque étape de la tâche est placé dans une boîte de façon à indiquer la procédure (vous pouvez utiliser des paniers : une activité par panier). Montrez dans quel ordre réaliser les étapes de l'activité en utilisant le sens de gauche à droite ou de haut en bas. Lorsque l'activité est finie, la personne la place sur une étagère ou dans une boîte à sa droite (Il est possible de y mettre un pictogramme « fini »). La personne voit ce qu'elle doit réaliser sur l'étagère à sa gauche et voit qu'elle a fini quand toutes les activités sont sur l'étagère à sa droite. Quand elle a fini on retourne au planning.

À RETENIR

Un séquençage visuel de l'activité peut également compléter l'information de l'ordre des tâches à effectuer.

Il ne faut pas surcharger les espaces avec des indices visuels.

Repérage dans le temps et visualisation de la durée

Dans cette fiche, nous allons aborder les outils qui permettent à la personne de visualiser le temps. Il s'agit de concrétiser le déroulement du temps pour que la personne puisse comprendre la durée.

VISUALISATION DE LA DURÉE

Les outils spécifiques pour la gestion du temps : timer, horloge, sablier...

Timer - Comment l'utiliser ?



Il suffit de tourner le disque rouge jusqu'à l'intervalle de temps désiré. La partie visible du disque rouge diminue au fur et à mesure que le temps s'écoule jusqu'à disparaître complètement. Un bip sonore prévient alors que le temps imparti est à présent écoulé. C'est vous qui déterminez la durée de l'activité. Le Timer peut être utilisé autant pour une activité peu appréciée de la personne que pour une activité préférée qu'elle pourrait avoir du mal à arrêter.

On place le Timer à la vue de la personne sans qu'elle puisse s'en saisir. Avant de démarrer l'activité, on l'avertit du temps de l'activité en le lui montrant sur le Timer.

Exemple : « Tu as 15 minutes pour écouter la musique, regarde le timer » (on matérialise les 15 min sur le timer).

Les 5 dernières minutes de l'activité, prévenez la personne en lui montrant sur le timer les minutes qui lui restent.

Exemple : « Attention, dans 5 minutes la musique, c'est terminé ».

Lorsque l'activité est finie, prévenez toujours la personne. **Exemple :** « Aller c'est fini, on éteint la musique ».

Si la personne ne parvient pas à se détacher de son activité, approchez-vous d'elle et montrez-lui un objet que la personne affectionne en l'appelant par son prénom. Si elle vous suit, vous lui donnez l'objet sur un court temps, vous la ramenez à son planning et commencez l'activité suivante.

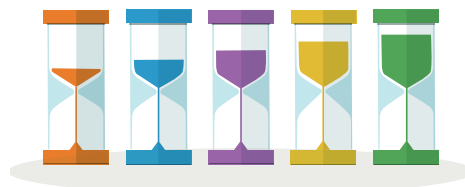
Nous avons pris l'exemple de 15 minutes pour débiter l'apprentissage mais pouvez commencer par un temps plus réduit.

Horloge



Sablier

Il permet de quantifier le temps de manière visuelle. Exemple, dans la salle de bain pour chronométrer le brossage des dents. Il existe des sabliers de différentes durées.



REPÉRAGE DANS LE TEMPS

Routines

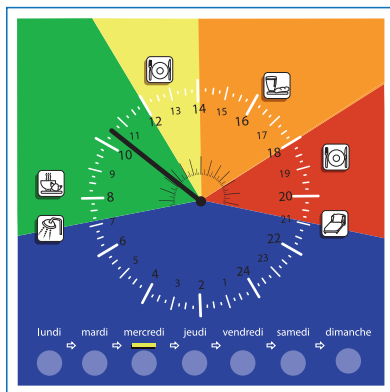
Lorsque la personne n'a pas accès à la représentation de la signification (cf glossaire : niveaux de perception et de représentation), l'emploi du temps n'est pas possible. Les routines sont donc une alternative à l'utilisation de supports concrets.

Mettre en place des routines signifie que les activités doivent revenir au même moment, dans le même ordre et si possible avec la même personne (régularité) d'un jour à l'autre ou d'une semaine à l'autre. A force de vivre les événements de la même manière, ils deviendront familiers et la personne pourra les anticiper.

Les emplois du temps

(fiche 2 : comment apprendre à utiliser un planning)

REPÉRAGE DANS LE TEMPS ET VISUALISATION DE LA DURÉE



Toutes les personnes avec TSA n'ont pas la même sensibilité face aux changements ou les mêmes besoins d'anticipation. L'intensité de la routine dépendra des besoins de la personne dont on pourra faire l'hypothèse à l'issue des évaluations.

Le synopte

Le synopte : remplace l'horloge classique pour se situer rapidement et simplement dans la journée, en s'appuyant sur des repères visuels concrets plutôt que sur des heures. Le synopte matérialise une journée de 24 heures dans sa globalité et la structure en distinguant cinq grandes périodes qui se voient chacune attribuer une couleur. Il permet d'approprier la notion du temps en donnant à la personne la possibilité de se repérer précisément dans sa journée et dans ses activités. Il associe les heures à des moments de la journée.

Exemple de 12h à 14h : repas avec le pictogramme associé et un code couleur sur cette tranche horaire.

Comment recenser les renforçateurs ?

Le choix des renforçateurs est important car ils doivent être individualisés. En effet, si l'objectif du renforçateur est de renforcer l'apparition d'un comportement attendu, il est nécessaire que celui-là soit une puissante source de motivation pour la personne.

LES MÉTHODES DE RECENSEMENT DES RENFORÇATEURS

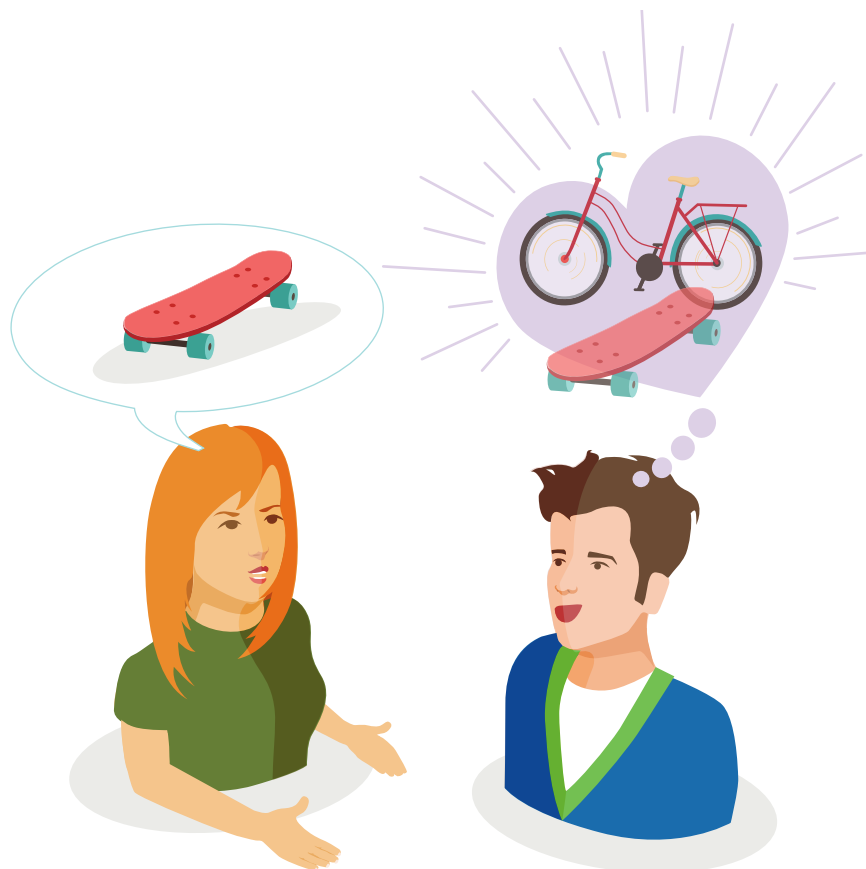
- **Méthode de l'interrogation** : interroger la famille ou l'entourage
- **Méthode de l'observation** : distribuer des renforçateurs variés et observer les comportements de la personne. Par exemple : elle manipule ou jette ? Quelle type de manipulation ? Combien de temps ? etc.
- **Méthode du choix forcé** : proposer les renforçateurs par paires et noter ceux qui sont choisis en premier. Celui qui n'est pas choisi est systématiquement proposé au choix suivant. Proposer ensuite tous les préférés afin de les hiérarchiser.
- **Méthode des stimuli multiples** : proposer tous les renforçateurs en même temps et noter l'ordre du choix (ce qui correspond à une hiérarchisation par supposition).

Dans tous les cas, penser à évaluer plusieurs catégories de renforçateurs (les objets, les aliments...).

Annexe N° 5 : des idées pour une liste de renforçateurs.

La méthode du choix forcé est la méthode la plus fiable car elle permet d'obtenir une réelle hiérarchisation et de choisir le renforçateur qui sera le plus approprié.

Les renforçateurs peuvent évoluer avec le temps. Lorsque les renforçateurs ne fonctionnent plus, il peut alors être nécessaire de les réévaluer.



Partie 3

Annexes

Annexe N° 1 - Les outils d'évaluation standardisée	38
Annexe N° 2 - La grille d'observation, j'observe quoi et comment ?	41
Annexe N° 3 - Les outils de communication alternative et augmentée (CAA)	45
Annexe N° 4 - Les types de guidance	47
Annexe N° 5 - Des idées pour une liste de renforçateurs	49

ANNEXE - 1

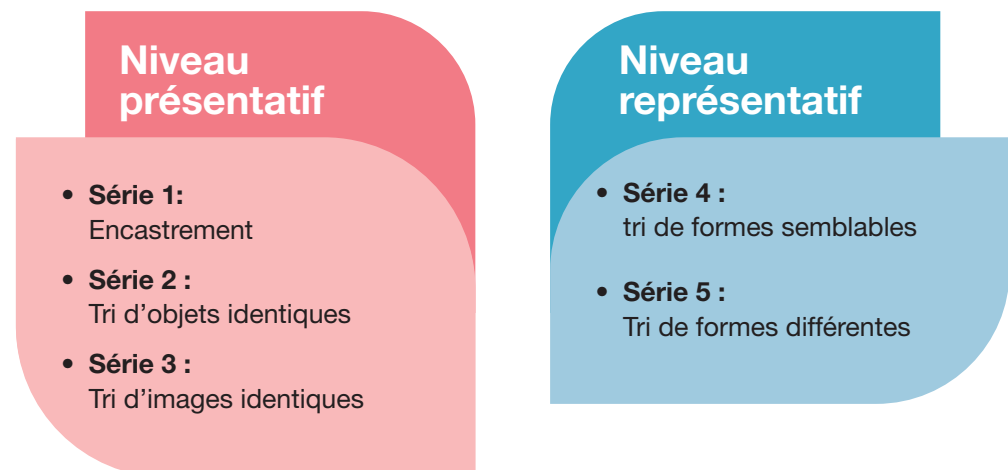
LES OUTILS D'ÉVALUATION STANDARDISÉE

Le ComVoor

Le ComVoor est un outil d'évaluation de la communication réceptive. Il est destiné aux personnes avec un TSA (enfants, adolescents et adultes) avec une déficience intellectuelle associée (âge développemental entre 12 et 60 mois en vie quotidienne évalué à l'échelle de Vineland).

Le test propose uniquement des exercices de tri pour lesquels il n'est pas nécessaire de donner une consigne orale.

Il est composé de trente items classés en cinq séries réparties sur deux niveaux.



LE COMVOOR CHERCHE À RÉPONDRE À DEUX QUESTIONS :

- 1 Quel est le niveau d'accès à la représentation ?**
(Niveau présentatif, niveau représentatif) : la réponse à cette question nous permet de savoir quel type de « planning » sera adapté à la personne : signal à la fin de chaque activité avant la suivante ou planning journalier. Des définitions des niveaux de perception sont proposés dans le glossaire.
- 2 Quelle est la forme de communication la plus adaptée à la personne ?**
La réponse à cette question permet de connaître la forme de communication (objet, photo, pictogramme) que la personne manipule le mieux et qui sera donc la plus adaptée.

L'échelle de Vineland

L'échelle de Vineland évalue le niveau adaptatif des personnes dans les domaines fonctionnels de la communication, de l'autonomie dans la vie quotidienne, de la socialisation et de la motricité.

Le niveau adaptatif traduit la capacité d'une personne à utiliser « pratiquement » et de manière fonctionnelle dans la vie de tous les jours ses connaissances théoriques. Chez les personnes autistes les compétences adaptatives sont le plus souvent inférieures à leurs capacités cognitives.

L'échelle de Vineland II permet l'évaluation d'une personne de la naissance à l'âge adulte, et tout au long de la vie.

Son utilisation permet d'identifier les points forts et les points faibles de la personne sur le plan adaptatif et de fixer des objectifs prioritaires et les moyens à utiliser pour l'aider à mieux s'adapter à son environnement. Comme elle peut être utilisée à plusieurs reprises, elle permet d'apprécier l'évolution d'une personne dans le temps et ainsi d'estimer l'efficacité des actions éducatives mises en place.

CHAQUE DOMAINE EST COMPOSÉ DE PLUSIEURS SOUS-DOMAINES

DOMAINES	SOUS DOMAINES	NOMBRE D'ITEMS
Communication	> Réceptif	> 20
	> Expressif	> 54
	> Ecrit	> 25
Autonomie dans la Vie Quotidienne	> Personnel	> 41
	> Domestique	> 24
	> Communauté	> 44
Socialisation	> Relations Interpersonnelles	> 38
	> Jeu et temps libre	> 31
	> Adaptation	> 30
Motricité	> Globale	> 40
	> Fine	> 36

Les items se réfèrent à l'âge de la personne : les premiers items correspondent aux compétences les plus simples et en fin d'échelle sont regroupés les comportements les plus complexes.

QUELQUES EXEMPLES DU QUESTIONNAIRE

DANS LE SOUS-DOMAINE DE LA COMMUNICATION RÉCEPTIVE (20 ITEMS)

- Item 1** Tourne les yeux et la tête en direction d'un son
- Item 3** Répond à l'appel de son prénom
- Item 12** Suit des consignes comportant deux actions
- Item 18** Comprend les expressions imagées

DANS LE SOUS-DOMAINE DE LA COMMUNICATION EXPRESSIVE (54 ITEMS)

- Item 2** Sourit quand on lui sourit
- Item 13** Formule des demandes d'un mot
- Item 29** Donne son âge quand on le lui demande
- Item 48** Explique une idée de plusieurs façons

DANS LE SOUS-DOMAINE DE L'AUTONOMIE PERSONNELLE (41 ITEMS)

- Item 1** Ouvre la bouche quand on lui présente de la nourriture
- Item 25** Se brosse les dents
- Item 41** Prend rendez-vous pour des examens de routine, médicaux et dentaires

DANS LE SOUS-DOMAINE DE L'AUTONOMIE DOMESTIQUE (24 ITEMS)

- Item 4** Nettoie ou range l'aire de jeu
- Item 11** Range les vêtements propres à leur place
- Item 24** Prévoit et prépare le repas

DANS LE SOUS-DOMAINE DES RELATIONS INTERPERSONNELLES DU DOMAINE DE LA SOCIALISATION (38 ITEMS)

- Item 5** Etablit ou essaye d'établir un contact avec quelqu'un
- Item 19** Utilise des mots pour exprimer ses émotions

DANS LE SOUS-DOMAINE DU JEU ET TEMPS LIBRE DU DOMAINE DE LA SOCIALISATION (31 ITEMS)

- Item 16** Joue à des jeux de plein air improvisés
- Item 19** Attend son tour sans qu'on le lui demande

DANS LE SOUS-DOMAINE DE L'ADAPTATION DU DOMAINE DE LA SOCIALISATION (22 ITEMS)

- Item 2** Dit merci quand on lui donne quelque chose
- Item 18** Garde des secrets ou des confidences pendant plus d'un jour

L'EFI-RE

(Evaluation des compétences Fonctionnelles pour l'Intervention Version Révisée et Évolutive)

L'EFI-RE est un outil d'évaluation utilisé auprès d'adolescents et d'adultes ayant de l'autisme et/ou un handicap mental sévère.

Il a été élaboré par le Service Universitaire Spécialisé pour personne avec Autisme (SUSA) de l'Université de Mons (Belgique). Il aborde **six domaines fonctionnels dans le cadre d'une observation directe**.

- Communication réceptive
- Communication expressive
- Travail de bureau
- Travail ménager
- Autonomie personnelle
- Activité de loisirs

Pour déterminer les supports visuels les plus adaptés, nous pouvons utiliser les premiers items de l'outil d'évaluation EFI-RE axés sur les compétences de communication réceptive et expressive. Cet outil permet de dégager un ensemble d'informations utiles pour la mise en place d'un programme d'apprentissage et d'activités personnalisées. L'analyse de cette évaluation va nous donner une indication sur les supports d'aide visuelle à proposer. Il est important de le compléter par une observation régulière de la personne dans son quotidien et en situation afin d'affiner le type d'aide à utiliser.

LES ITEMS PERMETTANT D'ÉVALUER LA COMMUNICATION RÉCEPTIVE (DE MANIÈRE GRADUELLE, DU PLUS REPRÉSENTATIF AU PLUS ABSTRAIT) :

- Donner un objet identique à celui qui est montré.
- Donner un objet identique à celui qui est montré sur une photo.
- Donner un objet identique à celui qui est montré sur un pictogramme.
- Donner un objet sur consigne verbale.

Cela permet d'avoir une appréciation du niveau de représentation de l'information de la personne.

IL EST ÉGALEMENT POSSIBLE D'ÉVALUER LA RECONNAISSANCE DES VERBES D'ACTION :

- Reconnaître différentes photos de verbes d'action
- Reconnaître différents pictogrammes de verbes d'action

AINSI QUE LA RECONNAISSANCE DES ÉMOTIONS :

- Reconnaître différentes photos de sentiments ou d'états
- Reconnaître différents pictogrammes de sentiments ou d'états

ATTENTION : si lors des premiers items la personne n'associe pas les photos ou les pictogrammes aux objets, les autres items (verbe d'action et émotions) seront difficilement réalisables.

LES ITEMS PERMETTANT D'ÉVALUER LA COMMUNICATION EXPRESSIVE :

- Prendre par la main ou faire un geste fonctionnel pour exprimer une demande
- Demander à boire en donnant un verre
- Demander à boire en donnant la photo d'un verre
- Demander à boire en donnant le pictogramme d'un verre
- Montrer ce que l'on souhaite en touchant un objet
- Effectuer un choix en se servant d'emballages

ANNEXE - 2

LA GRILLE D'OBSERVATION, J'OBSERVE QUOI ET COMMENT ?

La grille d'observation ci-dessous est inspirée du groupe de travail des orthophonistes de CRA, avec leur aimable autorisation (Marie Fradet-Celin, Magalie Bataille-Jallet, Marielle Quintin, Marie-Line Monnier)

Sur le versant réceptif (ce que la personne comprend),
nous voulons savoir :

Comment la personne réagit-elle au monde sonore ?

C'est-à-dire quel est son niveau de sensibilité à l'environnement sonore, de quelle façon devons-nous l'interpeller ou susciter son intérêt, notre intonation et nos gestes jouent-ils un rôle, quels énoncés comprend-elle et a-t-elle besoin d'indices.

LA PERSONNE RÉAGIT	OUI	NON
Aux sons		
S'agite/sursaute/se tourne vers l'origine d'un bruit connu (téléphone, sonnette) ou inconnu (boîte pleine d'objets que l'on secoue, cloche ...)		
Dans un environnement bruyant /non bruyant		
A la voix		
Réagit/tourne la tête vers une voix		
Réagit différemment face à une voix douce/voix fâchée		
Maintient une attention vers l'interlocuteur qui parle		
Aux prénoms		
Réagit à l'appel de son prénom (se tourne, sourit, se met en mouvement)		
Regarde la personne qui dit son prénom		
Réagit aux prénoms des personnes connues quand elles sont nommées		
Regarde les personnes connues quand elles sont nommées		
A la négation		
Comprend-le « non » sans indice gestuel, a voix normale /à voix forte		
Réagit aux phrases comme : arrête - ne bouge pas - ne touche pas		
Aux félicitations		
Félicitations verbales : lesquelles ? Le ton doit-il être surjoué ? Accompagné de geste ?		

Quelle compréhension la personne a-t-elle du langage oral ?

Dans un contexte habituel et dans un contexte inhabituel, avec et sans guidance (gestes et regard) ? Il s'agira d'évaluer la compréhension de consignes familières dans des contextes habituels (routines) ou inhabituels (mais pas incongrus) - en présence de l'objet fonctionnel seul ou en présence de plusieurs objets. Ces observations se feront sur simples consignes orales / avec et sans gestes / avec et sans regard.

LA PERSONNE MONTRE QU'ELLE COMPREND LE LANGAGE VERBAL EN CONTEXTE CONNU	OUI	NON
Réalise une activité familière sur demande verbale uniquement : (se laver le visage, se peigner, mettre les couverts ...)		
En présence de l'objet fonctionnel (peigne, gants, fourchette)		
En présence de plusieurs objets fonctionnels, choisit l'objet correspondant à la consigne		
En présence de plusieurs objets fonctionnels, choisit l'objet correspondant à la consigne		
Suit des consignes simples : viens - assied toi - allume la lumière - ferme la porte		
Réagit à des consignes du quotidien en contexte : on va dehors - on va manger		
Comprends des mots comme : donne - mange - encore - fini - boire - dormir - arrête		
Observer les réactions face à des questions :		
Réagit aux questions : as-tu faim ? - as-tu soif ? - veux-tu te promener ?		
Réagit à la question : où ? - si un objet apprécié est hors de la vue, elle le cherche si on pose la question : où est... ?		
La personne montre qu'elle comprend le langage verbal hors contexte connu : (en situation inhabituelle mais pas incongrue)		
Réalise une activité familière sur demande verbale		
Regarde/ se tourne vers les objets connus quand ils sont nommés		
Donne des objets familiers/ non familiers sur demande verbale		
Réagit aux phrases comme : lève-toi - regarde - on va dehors - on va manger		
Répond aux questions d'informations : comment tu t'appelles ?		
Réalise une consigne inhabituelle : donne le sac à		

Comment la personne s'appuie-t-elle sur le contexte et l'environnement ?

Certaines personnes recherchent très activement des indices visuels, auditifs, olfactifs... ou s'inscrivent dans un déroulement routinier. Elles semblent alors réaliser un grand nombre d'activités sur consignes et donnent l'impression de comprendre ce qu'on leur dit.

LA PERSONNE S'APPUIE SUR DES INDICES DU CONTEXTE DE L'ENVIRONNEMENT	OUI	NON
La personne se tient souvent dans un lieu d'où elle a une vue sur ce qui se passe dans le service (entrées, déplacements...)		
La personne suit le personnel / une autre personne dans tous ses mouvements		
Elle a besoin que l'on suive des routines précises dans le quotidien		
Elle met en place d'elle-même de nombreux rituels		
Elle comprend « on va dehors » quand les autres mettent leurs manteau....		
Elle utilise spontanément les objets fonctionnels présents (peigne, gants)		
Des objets sont nécessaires pour qu'elle réalise certaines activités ? Lesquels ?		

Quels sont les niveaux d'aide nécessaires pour que la personne réalise des actions ? On veut connaître ici les indices de communication non verbale dont la personne a besoin pour réaliser des actions.

LA PERSONNE S'APPUIE SUR LA COMMUNICATION NON VERBALE	OUI	NON
La guidance physique		
La personne a besoin qu'on la dirige physiquement		
En l'accompagnant		
En impulsant un geste (lui toucher la main, le coude)		
La démonstration / l'imitation		
La personne imite ce que font les autres		
La personne réalise l'action quand on lui met l'objet dans la main		
Les gestes		
La personne regarde/se tourne vers l'objet que nous touchons		
Que nous pointons		
Elle donne un objet quand on ouvre la main		
Elle comprend les gestes pour « oui » « non »		
Le visage		
La personne s'appuie sur nos mimiques faciales : notre regard, nos mimiques, nos hochements de tête, l'intonation de notre voix		

VOCABULAIRE UTILE

Réaction = sursaut, agitation, se tourner en direction du bruit ou de la voix

ATTENTION ! Cette observation ne se fera pas en une fois. Il s'agit au contraire d'observer la personne dans différents contextes avec différentes personnes. Il s'agit donc d'un travail d'équipe et c'est pour cela que la grille doit être élaborée en équipe.

Sur le versant expressif (comment la personne s'exprime),
nous voulons savoir :

**Comment la personne demande-t-elle
 des activités, des aliments, des objets,
 des pauses, de l'aide... ?**

**Comment la personne exprime-t-elle
 la douleur, un mal-être, une protestation,
 un refus... ?**

Les expressions faciales sont-elles diversifiées ?

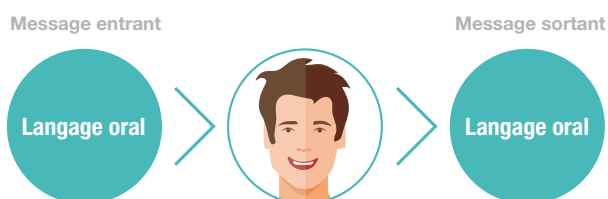
COMMENT LA PERSONNE DEMANDE	OUI	NON
Par des gestes		
La personne pointe l'objet désiré		
La personne guide l'accompagnant vers ce qu'elle souhaite		
Elle fait des gestes pour dire « oui » «non » « stop » ...		
Par le visage		
La personne nous regarde quand elle veut quelque chose		
La personne hoche la tête pour dire « oui » « non » « encore »		
Les expressions faciales utilisées par la personne permettent d'avoir des informations la concernant		
Par des mots		
La personne fait des demandes par des mots, des phrases fonctionnelles		
Le langage est écholalique		
Par des vocalises		
La personne fait des bruits pour dire « oui » ou « non »		
Par des pictogrammes		
La personne montre une image quand elle veut quelque chose		
La personne tend une image quand elle souhaite quelque chose		

ANNEXE - 3

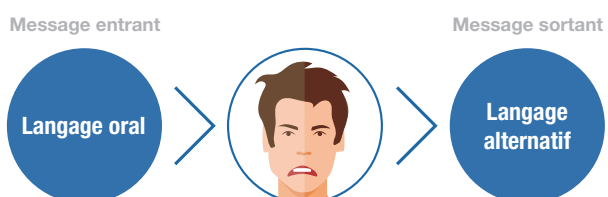
LES OUTILS DE COMMUNICATION ALTERNATIVE ET AUGMENTÉE (CAA)

STIMULATION DU LANGAGE ASSISTÉ

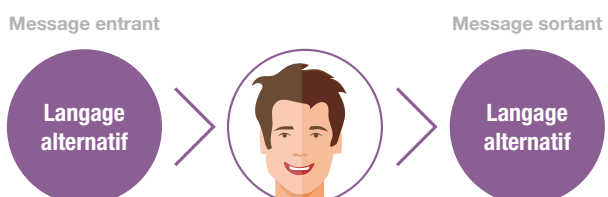
DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL



ENFANT APPRENANT UN LANGAGE ALTERNATIF



SIMULATION DU LANGAGE ASSISTÉ



inspiré de Gayle Porter

Il existe une grande variété de PODD dont on choisira la forme et le nombre de pictogrammes par page en fonction des besoins en matière de communication de la personne, de ses capacités visuelles, cognitives et physiques.

PODD

PODD est l'acronyme de « **Pragmatic Organisation Dynamic Display Communication Books** ». Il s'agit d'un outil de CAA robuste qui contient une grande variété de vocabulaire (substantifs, verbes, mots grammaticaux) dont les pages sont organisées de manière pragmatiques afin de faciliter la communication au quotidien.

Cet outil est dit « **dynamique** » car il faut tourner les pages pour composer un message. L'enseignement du PODD est basé sur deux grands concepts : la stimulation du langage assisté et la modélisation.

La **stimulation du langage assisté** consiste à stimuler le langage de la personne avec le même code que l'on souhaite qu'elle utilise. Les deux interactants utilisent donc le cahier pour communiquer.

La **modélisation** est un bain de langage. Tout comme l'enfant à qui l'on parle pendant 12 mois avant qu'il prononce ses premiers mots, nous utilisons le PODD jusqu'à ce que la personne s'en empare pour communiquer.

Les points +

- Le PODD permet une grande variété d'actes de communication contrairement aux outils basiques composés principalement de substantifs servant aux demandes.
- Cet outil est individualisable à souhait en fonction des besoins spécifiques de chacun.

Les points -

- Les cahiers peuvent être volumineux.
- Le temps de fabrication est long.

PECS

PECS est l'acronyme de « Picture Exchange Communication System ». Il s'agit d'un système de communication alternatif ou augmenté qui permet à la personne avec TSA de communiquer grâce à un système d'échanges d'images.

Cette méthode créée dans les années 80 s'appuie sur la théorie de B.F. Skinner « Verbal Behavior » et sur l'analyse appliquée du comportement (ABA). L'enseignement de la communication est donc basé sur des stratégies spécifiques et conditionnantes offrant à la personne un outil rapidement fonctionnel tout en poursuivant son apprentissage.

La méthode est composée de six phases dont le passage de l'une à l'autre est protocolisé selon des principes de calcul de généralisation.

Les points +

- Pas de prérequis nécessaire. Seule condition : faire l'inventaire des intérêts de la personne
- Apprentissage possible à tous les âges de la vie
- Fournir un outil de communication fonctionnelle en même temps que l'apprentissage se poursuit

Les points -

- En fonction de la personne les intérêts peuvent être difficiles à trouver
- N'offre pas une communication naturelle si la personne ne se situe pas au niveau représentatif et doit donc apprendre la signification des images
- Outil qui se limite principalement à la fonction de communication de la demande

Tablettes

De nombreuses applications destinées à la communication sont disponibles sur les app store (cf ressources documentaires) La plupart des applications existantes sur le marché sont construites sur le modèle du PECS mais on peut également trouver des applications construites sur le modèle du PODD.

L'utilisation de la tablette est une bonne alternative aux cahiers de communication surtout pour les personnes ayant un attrait important pour ces appareils. Néanmoins, l'apprentissage avec les supports papiers est une obligation préalable. En effet, non seulement les versions papier nous permettent d'enseigner le véritable échange nécessaire à une communication qui fonctionne (obligation de se diriger vers l'autre pour lui communiquer un message) mais ils serviront de « roue de secours » en cas de panne de la tablette.

Les points +

- La tablette est plus facile à transporter qu'un cahier de communication.
- La tablette est moins stigmatisante.
- La plupart des applications sont munies d'une synthèse vocale.

Les points -

- Le prix
- La fragilité de l'outil
- Les risques de panne
- Dans le cadre familial ou institutionnel, la personne qui communique avec une tablette possèdera sa propre tablette. Les autres membres du groupe devront en avoir une autre.

ANNEXE - 4

LES TYPES DE GUIDANCES

La guidance

La guidance, c'est l'aide que l'on fournit à la personne qui apprend.

Dans un premier temps cette aide sera totale c'est-à-dire qu'elle existe du début jusqu'à la fin de l'action et progressivement il s'agira de procéder à son estompage. L'objectif étant qu'à la fin, la personne puisse faire seule. Il existe plusieurs types de guidances :

Il est tout à fait possible de combiner plusieurs types de guidance .

Il est très important de programmer l'estompage de la guidance qui est supposée disparaître

LA GUIDANCE PHYSIQUE

Consiste à guider physiquement la personne pendant son apprentissage. Il existe deux manières de procéder, par chaînage avant ou par chaînage arrière. (voir glossaire)

LA GUIDANCE GESTUELLE

Consiste à guider par des gestes. Autrement dit, indiquer une direction, montrer la chaise sur laquelle on demande à la personne de s'asseoir, "donne" main tendue, "viens" en faisant un geste, "fini"... Cette guidance n'a pas nécessairement besoin d'être estompée puisqu'elle accompagne la parole de manière naturelle et survient très souvent en même temps que des consignes. Cependant si l'objectif d'apprentissage est l'enrichissement du vocabulaire et l'amélioration de la compréhension, il s'agira de l'effacer progressivement afin de s'assurer que la consignes est comprises pour ce qu'elle est et non grâce au contexte ou une routine.

LA GUIDANCE VISUELLE

Est représentée par les supports visuels que nous incluons dans les séquentiels de tâches. Elle est généralement proposée en complément de la guidance physique et servira d'aide-mémoire une fois l'estompage terminé. Il n'est donc pas nécessaire de retirer les images une fois l'action acquise car à tout moment la personne pourrait en avoir besoin (période de fatigue, maladie, distracteurs... toute cause pouvant distraire la personne et l'empêcher d'aller au bout d'une action qu'elle connaît pourtant bien).

LA GUIDANCE VERBALE

Est le mode de guidance que l'on recommande le moins car elle est la plus difficile à estomper. En effet, le fait de dicter oralement à la personne ce qu'elle doit faire constitue en soi un signal pour qu'elle agisse. Et même si nous accompagnons physiquement en même temps, nous ne serons jamais sûrs de l'effet de ces consignes orales sur l'apprentissage. Néanmoins, nous utilisons ce mode de guidance pour l'apprentissage des formules de politesse telles « pardon », « bonjour », « au revoir », « merci »... Dans ce cas, la guidance doit être estompée jusqu'au moment où la personne est capable d'identifier le contexte et la formule appropriée.

LA GUIDANCE PAR IMITATION

Consiste tout simplement à donner un modèle à reproduire. Dans le développement ordinaire, c'est grâce à l'imitation que l'enfant apprend. Il s'agit donc d'une forme de guidance très efficace à condition que la personne sache imiter !

LA GUIDANCE ENVIRONNEMENTALE

Consiste à aménager l'environnement afin d'induire un comportement désiré. Par exemple mettre une barrière pour bloquer ou interdire un accès.



**Penser
aux renforçateurs !**

**Il est très important de
renforcer un nouveau
comportement**

ANNEXE - 5

DES IDÉES POUR UNE LISTE DE RENFORÇATEURS

Avec l'aimable autorisation d'Olivier Bourgueil - <http://aba-sd.info/>

INVENTAIRE DE RENFORCEMENT

POUR

ADULTES

Personne évaluée : _____

Instructions : indiquez pour les événements et activités suivants s'ils sont appréciés par la personne évaluée, ainsi que le niveau d'appréciation.

Notes : ce n'est pas parce qu'un événement ou une activité sont appréciés que ce seront des renforçateurs. Une analyse plus poussée sera nécessaire mais cet inventaire est une première étape importante pour identifier des renforçateurs.

Par ailleurs, pour mettre en place des programmes éducatifs, sauf exception, ne privez pas une personne des sources de plaisir (donc des renforçateurs potentiels) qu'elle peut obtenir habituellement, sans faire d'efforts, ce qui aurait pour effet de diminuer sa qualité de vie et peut être même d'occasionner des comportements problématiques.

Privilégiez toujours l'enseignement de compétences fonctionnelles qui soient en lien avec les événements et activités appréciés que vous aurez identifiés (qui agiront donc comme renforçateurs naturels).

Enfin, cet inventaire peut aussi être utilisé pour vous donner des idées de nouvelles activités plaisantes (et donc peut être de nouveaux renforçateurs) à proposer à la personne concernée.

*Version Originale : IABA
Traduction et adaptation : aba-sd.info*

Description des événements potentiellement renforçants		Pas du tout	Un peu	Moyen	Beaucoup	Enormément
Divertissements						
1.	Regarder la télévision					
	Programme préféré ?					
	a.					
	b.					
	c.					
2.	Jouer seul aux jeux vidéos					
	Lesquels ?					
	a.					
	b.					
3.	Jouer en groupe aux jeux vidéos					
	Lesquels ?					
	a.					
	b.					
4.	Ordinateur / Tablette / Smartphone					
	Préciser :					
	-					
	-					
	-					
5.	Cinéma					
6.	Danser					
7.	Ecouter de la musique					
	Préciser :					
	-					
	-					
8.	Regarder des chaînes musicales					
	Préciser :					
	-					
	-					
9.	Chanter					
10.	Jouer d'un instrument de musique					
11.	Dessiner					
12.	Peindre					
13.	Poterie / sculpture					
14.	Crochet / Couture					
15.	Bricolage / utiliser des outils					
16.	Autre(s) :					
	-					
	-					
	-					
Loisirs						
17.	Photographie					
18.	Dactylographie					
19.	Collectionner des objets					
	Spécifier :					
	a.					
	b.					
	c.					
20.	Construire des maquettes					
21.	Jardinage					
22.	Autre(s) :					
	-					
	-					

Description des événements potentiellement renforçants		Pas du tout	Un peu	Moyen	Beaucoup	Enormément
Nourriture						
23.	Fruit					
	Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
24.	Noix / Graines					
	Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
25.	Biscuits sucrés					
	Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
26.	Glaces / Sorbets					
	Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
27.	Biscuits salés / gâteaux apéritif / chips					
	Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
28.	Hot-dogs					
29.	Hamburgers					
30.	Tacos					
31.	Pizza					
32.	Popcorn					
33.	Bretzels					
34.	Bagels					
35.	Autres (préciser) :					
	a.					
	b.					
	c.					
Boissons						
36.	Jus de fruit					
	Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
37.	Eau gazeuse – Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
38.	Sodas					
	Préciser :					

Inventaire de renforcement pour adultes

Description des événements potentiellement renforçants		Pas du tout	Un peu	Moyen	Beaucoup	Enormément
	a.					
	b.					
	c.					
39.	Café / Décaféiné					
40.	Thé / Tisane Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
41.	Lait					
42.	Lait au chocolat					
43.	Bière					
44.	Vin					
45.	Cocktail / Boisson alcoolisée Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
Sports						
46.	Aérobic					
47.	Jogging					
48.	Roller / Skate / Trotinette					
49.	Piscine / Nage					
50.	Football					
51.	Football américain					
52.	Basketball					
53.	Baseball					
54.	Frisbee					
55.	Windsurf					
56.	Saut à la corde					
57.	Bowling					
58.	Golf					
59.	Mini-golf					
60.	Billard					
61.	Bateau					
62.	Ski nautique					
63.	Ski					
64.	Tennis					
65.	Culturisme					
66.	Lever de poids					
67.	Cyclisme					
68.	Vélo d'intérieur / rameur					
69.	Escalade					
70.	Autres (préciser) :					
	a.					
	b.					
	c.					
Sorties						
71.	Assister à des compétitions					
	a. Sports motorisés					
	b. Athlétisme					

Inventaire de renforcement pour adultes

Description des événements potentiellement renforçants	Pas du tout	Un peu	Moyen	Beaucoup	Enormément
c. Football					
d. Basket / Hand					
e. Natation					
f. Patinage sur glace					
g. Gymnastique					
h. Autre – Préciser : - -					
72. Balade en voiture					
73. Shopping					
74. Restaurant					
75. Club de fitness					
76. Parc d'attractions					
77. Camping					
78. Vacances					
79. Balade à la plage					
80. Balade à la montagne					
81. Autre : - - -					
Relations sociales					
82. Avoir une conversation					
83. Se faire écouter					
84. Raconter des choses aux gens – Préciser : -					
85. Etre félicité					
86. Contact physique					
87. Etre étreint					
88. Rendre visite à des amis					
89. Activités de groupe					
90. Jeux de société – Préciser : - - -					
Divers					
91. Regarder / Lire des magazines					
92. Regarder / Lire des livres					
De quel type ?					
a.					
b.					
c.					
93. Puzzles					
Tâches domestiques					
94. Mettre la table					
95. Faire le lit					
96. Passer l'aspirateur					
97. Faire la vaisselle					
98. Passer le plumeau					
99. Faire les courses					
100. S'occuper du jardin					

Traduction et adaptation : aba-sd.info – août 2019
Version originale : IABA

5

Inventaire de renforcement pour adultes

Description des événements potentiellement renforçants		Pas du tout	Un peu	Moyen	Beaucoup	Enormément
101.	Cuisiner					
102.	Autre – Préciser : - - -					
Apparence personnelle						
103.	Avoir de nouveaux habits					
104.	Se maquiller					
105.	Aller au salon de beauté					
106.	Aller chez le coiffeur					
107.	Autre - Préciser :					
	a.					
	b.					
	c.					
Autres événements et activités						
108.						
109.						
110.						
111.						



Pendant combien de temps par jour la personne s'engage-t-elle dans les activités suivantes ? (Indiquer la durée approximative en heures/minutes)

- Regarder la télévision : _____
- Ecouter la musique : _____
- Interagir avec autrui : _____
- Seul : _____
- Lire : _____
- Activités sportives : _____
- Travailler : _____
- Dormir : _____

Indiquez ci-dessous les choses que la personne demande (vocalement, par image, par geste ou tout autre moyen) plus de :

- 5 fois par jour _____
- _____
- 10 fois par jour _____
- _____

Inventaire de renforcement pour adultes

15 fois par jour

20 fois par jour

Qu'elle est la chose que la personne préfère faire ? _____

Qu'est-ce qu'elle aime le moins faire ? _____

Qu'est-ce qu'elle demande le plus souvent ? _____

A propos de quoi se plaint-elle le plus ? _____

Qu'est-ce qu'elle essaie le plus d'éviter ? _____

4

Partie

Glossaire

Intervenants

Ici nous parlons des aidants, des éducateurs, des moniteurs éducateurs, des aides médico psychologiques. Toute personne vivant au quotidien auprès de personnes avec autisme.

Les renforçateurs

Le renforçateur est “quelque chose” qui encourage, qui motive l’apparition d’un comportement souhaité. Il existe plusieurs types de renforçateurs.

- **Les renforçateurs primaires**

Parmi lesquels se trouvent les renforçateurs comestibles (chips, bonbons, boissons, fromage, fruits secs...) et les renforçateurs sensoriels (exposition à des sons, de la lumière, un contact tactile particulier, une odeur...).

- **Les renforçateurs secondaires**

Peuvent être tangibles (objets, autocollants, ballon...), des privilèges (éviter une activité, être chef d’équipe...) ou une activité généraliste (faire un jeu, se promener...). Les renforçateurs secondaires peuvent également être généralisés c’est-à-dire sous la forme de points ou de jetons ou sociaux (sourire, applaudissements, félicitations...).

Lors des apprentissages, il est recommandé de commencer par l’utilisation de renforçateurs palpables (primaires ou secondaires) et directs (objets, nourriture, sensoriel) plutôt que différés (sorties). Une fois l’activité ou l’action acquise, les autres formes de renforçateurs peuvent commencer à remplacer les précédentes en gardant à l’esprit que l’objectif final est que l’activité en soit devenue elle-même renforçante. On parle alors de renforcement intrinsèque à l’activité par opposition au renforcement extrinsèque à l’activité tel que nous les avons décrits précédemment.

Renforçateur social VS renforçateur concret :

Beaucoup de personnes ayant un TSA présentent une altération de la motivation sociale. Il vaut donc mieux privilégier les renforçateurs concrets

Le type de renforçateur choisi doit toujours correspondre à l’activité qu’il est supposé renforcer : 2 minutes de pause pour 2 heures de travail ne seront pas assez puissantes pour renforcer l’effort fourni.

ATTENTION à ne pas « gaver » la personne avec le renforçateur choisi (alimentaire ou autre). Si la personne est rassasiée trop vite, elle ne voudra plus de ce renforçateur et l’apprentissage restera bloqué au niveau atteint jusqu’à la prochaine session. Veillez donc à donner des petites quantités : chocolat coupé en petits morceaux, quelques secondes de musique ou de saut...

Les niveaux perceptifs

Il existe 4 niveaux de perception.

- **Le niveau des sensations.**

À ce niveau il n'existe pas d'attribution de signification. Les objets sont perçus comme de simples stimuli, il ne s'agit que de détection par les sens. Par exemple, le verre n'est pas perçu ni interprété comme un verre mais comme un ensemble de stimuli (dur, froid, transparent...). Il pourra devenir familier à force d'être rencontré sans pour autant que la personne lui attribue une signification. Ce niveau n'est pas évalué par le ComVoor. Il nécessite la passation d'un profil sensoriel afin de déterminer les modalités de fonctionnement préférentielles de la personne.

- **Le niveau présentatif.**

À ce stade l'information est uniquement interprétée dans un contexte concret. La signification doit être littéralement présente et donc l'interprétation ne peut se faire que « ici et maintenant ». Par exemple, la personne comprend la signification du verre tant que celui-ci implique concrètement le fait de boire (à table ou avec une bouteille à côté). Ce niveau correspond à la compétence de tri des séries 1 à 3 du ComVoor, qui ne nécessitent pas la compréhension des objets ou des images pour réussir. Il s'agit seulement d'associer les mêmes objets ensemble. Il est inutile de proposer un planning visuel aux personnes se situant à ce stade car elles ne comprennent que l'information au moment même où elle va avoir lieu.

- **Le niveau représentatif.**

Ce stade commence là où apparaît le langage dans le développement typique. Ce niveau implique que l'on soit conscient du lien entre le symbole et le référent alors qu'ils ne sont pas identiques. Par exemple, l'image d'un verre, le mot écrit « verre », le mot « verre » prononcé, renvoient tous à l'action de « boire » ou à la représentation de l'objet. Dans le ComVoor, cette compétence correspond aux séries 4 à 5. À ce stade, on peut mettre un planning visuel à la disposition de la personne.

- **Le niveau métareprésentatif.**

Ce niveau coïncide avec l'accès au langage écrit et donc au sens caché derrière la première information. Par exemple, « Elle buvait ses paroles » ne sera pas interprété littéralement. Le ComVoor permet de supposer que la personne fonctionne à ce niveau mais ne donne aucune indication précise. Un bilan orthophonique est nécessaire.

Le façonnement

Le façonnement est une procédure d'apprentissage issue de l'ABA. Cette procédure concerne les comportements qui ne peuvent pas être acquis en une seule fois soit parce qu'ils sont trop difficiles (ne font pas partie du répertoire de la personne), soit parce qu'ils concernent plusieurs personnes. Il s'agit de renforcer successivement les différentes étapes approximatives du comportement ciblé. Un grand nombre de nos comportements ont été appris par façonnement.

Le comportement cible doit donc être décomposé en plusieurs étapes dont on renforcera les approximations jusqu'à l'apparition du comportement cible.

La mise en place d'une telle procédure nécessite que tous les comportements (cibles et approximatifs) aient été définis à l'avance :

- **Description précise de ce que l'on attend et de ce que l'on renforce.**
- **Description des contextes dans lesquels on souhaite voir apparaître ces comportements.**

Il est également nécessaire de noter les progrès de la personne, de manière à renforcer uniquement les nouvelles approximations (comportements qui se rapprochent de plus en plus du comportement attendu).

Les supports visuels statiques

Le choix des **objets** doit se faire en respectant plusieurs critères, à savoir que les objets ne doivent pas être déformables et doivent être différents les uns des autres (formes, matière, couleur). Ils peuvent par ailleurs être identiques (la même fourchette que celle que l'on retrouvera à table pour manger), similaires (une fourchette d'une autre couleur ou de dinette) ou associés (la fourchette complète le couteau déjà à table). Il est cependant important de garder à l'esprit que malgré le fort degré d'iconicité des objets, ils ne sont pas pour autant les plus aisés à utiliser. En effet, certaines personnes peuvent présenter des difficultés à considérer les objets miniatures et d'autres en capacité d'associer des images avec des objets sont incapables d'associer des objets miniatures à des objets. Enfin d'une part les objets restreignent fortement la communication aux demandes et aux consignes de base et d'autre part limitent l'étendue du lexique à ce qui peut être représenté par des objets.

Nous retrouvons ensuite les **photographies** (en couleur ou en noir et blanc) qui présentent également un degré d'iconicité élevé. Les photographies en noir et blanc sont en effet mieux reconnues que les pictogrammes et les photographies en couleur sont mieux reconnues que les photographies en noir et blanc. Attention cependant aux détails distrayants qui peuvent rendre les photos plus difficiles à comprendre que les pictogrammes.

Enfin, les **pictogrammes** dont il existe deux formes : les pictogrammes iconiques et les pictogrammes abstraits, moins utilisés. Les pictogrammes iconiques reflètent des normes culturelles acquises, ce qui nous permet un accès direct à leur sens suscité par leur vue. Il est donc nécessaire d'enseigner les pictogrammes afin de s'assurer qu'ils véhiculent le bon message et ce malgré leur réalisme. En effet, les pictogrammes ne font sens qu'en fonction de la culture, de la connaissance du lecteur, de son expérience et de son contexte de lecture. Attention, si le choix de l'outil se porte sur les pictogrammes, il est également important de les sélectionner dans la même base de données pour maintenir un graphisme constant et faciliter l'apprentissage et la compréhension.

Sabotage

Le sabotage consiste à agir sur l'environnement afin de provoquer un comportement attendu.

- **Fermer une porte à clé, ne pas donner tout le matériel nécessaire à une activité pour forcer la demande d'aide**
- **Inverser l'ordre des pictogrammes sur un planning pour vérifier la compréhension du support**
- ...

Chaînage avant et chaînage arrière

Le chaînage est également une technique d'enseignement issue des méthodes comportementaliste.

Cette stratégie est utilisée pour enseigner des comportements complexes composés de plusieurs étapes (s'habiller, se brosser les dents, se raser...). Il existe deux types de chaînage : **le chaînage avant et le chaînage arrière**. Peu importe le type de chaînage choisi, il est nécessaire d'établir une analyse de tâche avant d'entamer la procédure. Cette **analyse de tâche** nous permettra d'être réguliers dans les différentes étapes nécessaires et permettra aux différents membres d'une équipe d'appliquer des comportements similaires, ce qui facilitera l'apprentissage.

1. Le chaînage avant

Il s'agit d'enseigner le premier comportement à la personne. Une fois cette première étape acquise, la personne l'effectue seule et se fait guider pour les étapes suivantes jusqu'à la fin. Progressivement, on la laissera faire de plus en plus d'étapes seule, dans le sens d'une marche avant (de la première étape à la dernière).

2. Le chaînage arrière

Dans un premier temps, toutes les étapes sont guidées. Puis la personne est guidée à partir du début et exécute seule la dernière étape. Progressivement, la guidance sera estompée dans le sens de la marche arrière (du dernier comportement au premier). Le chaînage arrière peut rendre le renforcement plus efficace car il arrive à la fin de la tâche.

5

Partie

Ressources documentaires

Bibliographie	62
Communication et troubles du spectre de l'autisme	62
Évaluation de la communication	62
Exemples de mise en place d'outils de communication alternative et augmentée	63
Système de communication par échange d'image/Picture exchange communication system (PECS)®	63
PODD (Pragmatic Communication Dynamic Display)	63
Ressources en pictogrammes	64
Logiciels de gestion de pictogrammes	64
Pictogrammes gratuits adaptés à l'âge adulte	64
Pictogrammes et supports visuels spécifiques sur la santé et la sexualité	65
Utilisation des objets concrets / pictogrammes tactiles	65
Sites ressources	65
Applications numériques de communication Alternative et Améliorée	66
Applications basées sur le modèle du PODD	66
Applications intégrant le modèle du PODD	66

BIBLIOGRAPHIE

Communication et troubles du spectre de l'autisme

BARBIER Michel, PLATEAU Albane, LAVIELLE Magali. **Autisme : tome 1**. Rééducation orthophonique N°265, mars 2016. Paris : FNO - Fédération nationale des orthophonistes, 2016. 289 p.

BARBIER Michel, PLATEAU Albane, LAVIELLE Magali. **Autisme : tome 2**. Rééducation orthophonique N°266, juin 2016. Paris : FNO - Fédération nationale des orthophonistes, 2016. 278 p.

BASTIER Corinne. **Faciliter la communication et le développement sensoriel des personnes avec autisme : guide d'activités pratiques**. Paris : Dunod, 2019. 238 p. Pédagogies.

BEUKELMAN David R., MIRENDA Pat. **Communication alternative et améliorée : aider les enfants et les adultes avec des difficultés de communication**. Paris : De Boeck - Solal, 2017. 384 p. Apprendre & réapprendre.

CATAIX-NEGRE Elisabeth. **Communiquer autrement : accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage. Les communications alternatives**. Bruxelles (Belgique) : De Boeck, 2017. 309 p. Pratiques en rééducation.

CENTRE RESSOURCES AUTISME ALSACE. **Étapes de la mise en place d'outils d'information et de communication**. [en ligne]. CRA-AL - Centre de ressources autisme Alsace Pôle Adultes du Bas-Rhin. Disponible sur : http://cra-alsace.fr/wp-content/uploads/ESPACE_RESERVE_CRA/OUTILS_MUTUALISES/2011-CRA-PA67-Etapes-mise-en-place-information-communication-explicatif.pdf

CRUNELLE, Dominique. **Évaluer et faciliter la communication des personnes en situation de handicap complexe : polyhandicap, syndrome d'Angelman, syndrome de Rett, autres anomalies génétiques, autisme déficitaire, AVC sévère, traumatisme crânien, démences...** Bruxelles (Belgique) : De Boeck, 2018. 151 p. Apprendre & réapprendre.

DENNI-KRICHEL, Nicole. **Autisme et communication. Rééducation orthophonique** N°249, mars 2012. Paris : FNO - Fédération nationale des orthophonistes, 2012. 184 p Rééducation orthophonique.

GARIE Laure-Anne. **Pratique orthophonique avec les enfants et adolescents présentant un TSA**. Bruxelles (Belgique) : De Boeck, 2021. 290 p Orthophonie, ISSN 2551-0916 (De Boeck).

HAPPYCAP FOUNDATION. **Déclaration des droits du communicant**. Traduction libre de l'adaptation de Kate Ahern M.S.Ed, NJC Happycap foundation. Communication Bill of Rights 2016 [en ligne]. Disponible sur : <https://happycap-foundation.fr/droits-communicant/>

HUSS Michèle, MONNIER Marie-Line. **La communication visualisée : Réseau interprofessionnels, MAS Dietrich BONHOEFFER Soultz/Forêts, 11 septembre 2014**. [En ligne]. CRA-AL - Centre de ressources autisme Alsace Pôle Adultes du Bas-Rhin, Disponible sur : http://cra-alsace.fr/wp-content/uploads/RESEAUX/PROFa-dulte_67/140911_communication_visualisee.pdf

MOTET-FEVRE Armelle, RAMOS Ovidio. **Langage, communication et autisme**. Grasse (France) : AFD - Autisme France diffusion, 2017. 289 p.

National Joint Committee for the Communication Needs of Persons With Severe Disabilities. **Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities : Communication Bill of Rights** [en ligne] AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1992. Disponible sur : <https://www.asha.org/policy/GL1992-00201/>

PERRIN Line. **Comment réussir votre projet de communication alternative augmentée (CAA) ?** [en ligne]. Montpellier : Hop'Toys, [s.d.]. 52 p. Disponible sur : <https://www.bloghoptoys.fr/wp-content/uploads/2021/11/Livre-blanc-mettre-en-place-la-CAA-integral-1.pdf>

SECRETARIAT D'ÉTAT CHARGE DES PERSONNES HANDI-CAPEES (France). **Kit pédagogique, volet 2 : accompagnement des personnes autistes** [en ligne]. Paris (France) : Ministère des solidarités et de la santé, 2021. 75 p. Disponible sur : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/kit_pedagogique_-_accompagnement_des_personnes_autistes.pdf

VERMEULEN, Peter. **Comment pense une personne autiste ?** Paris : Dunod, 2019. 160 p.

ZISK Alyssa Hillary, DALTON Elizabeth. **Augmentative and alternative communication for speaking autistic adults: Overview and recommendations**. [en ligne]. Autism in Adulthood, 2019, vol. 1, no 2, p. 93-100.. Disponible sur : <https://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/aut.2018.0007>

Évaluation de la communication

Outils standardisés

COMVOOR

VERPOORTEN, Roger, NOENS, Ilse. **Évaluer la communication et intervenir : manuel d'utilisation pratique. La traduction française du COMVOOR**. Bruxelles (Belgique) : De Boeck, 2012. 137 p. Questions de personne.

Échelle de Vineland II (Vineland Adaptive Behavior Scales/VABS II)

SPARROW Sara S., CICCHETTI Domenic V., BALLA David A. Vineland-II, **Échelles de comportement adaptatif Vineland, seconde édition**. Montreuil : Pearson France / Editions du Centre de Psychologie Appliquée, 2015.

Évaluation des compétences Fonctionnelles pour l'Intervention (EFI-RE)

WILLAYE Eric, DESCAMPS Magali, BLAISE Nastasia, BELVEZE Pauline. **Le programme EFI-RE : évaluation des compétences fonctionnelles pour l'intervention auprès d'adolescents et d'adultes ayant de l'autisme et une déficience intellectuelle modérée à sévère**. Louvain-la-Neuve (Belgique) : De Boeck, 2020. 134 p. Questions de personne - TSA.

Grilles d'observation

FRADET-CELIN Marie, BATAILLE-JALLET Magalie, QUINTIN Marielle, MONNIER Marie-Line. **Pistes d'observation de la communication des personnes adultes avec autisme** Centre de ressources autisme Alsace [non publié]

FRFRADET-CELIN Marie, BATAILLE-JALLET Magalie, QUINTIN Marielle, MONNIER Marie-Line. **Évaluation de la communication d'adultes avec autisme à symptomatologie sévère Etat des lieux dans les établissements médico-sociaux et perspectives de travail**. Groupe des orthophonistes des CRA - Novembre 2013. Journées inter CRA Montpellier, 2013. [Non publié]

Exemples de mise en place d'outils de communication alternative et augmentée

APF Pulse (Participation Usager Loi Structure Etablissement). **Communication adaptée : supports pour les institutions** [en ligne]. Disponible sur : <http://participation-des-usagers.blogs.apf.asso.fr/archive/2018/09/13/documents-pulse-112005.html>

Association ISAAC francophone. **Outils de communication alternative** [en ligne]. ISAAC francophone. Disponible sur : <http://www.isaac-fr.org/outils/>

BOURGUEIL Olivier. **Inventaire de renforcement Pour Adultes**. [En ligne] L'Analyse du Comportement et ses Applications Site d'Olivier Bourgueil. Disponible sur : http://aba-sd.info/wp-content/uploads/2019/08/inventaire_renforcateurs_adultes_2019.pdf

CRA-LR. **Supports visuels : structurer le temps et aménager l'environnement pour plus d'autonomie** [en ligne]. Centre de Ressources Autisme Languedoc-Roussillon, 2015. Disponible sur <https://www.autisme-ressources-lr.fr/documentation/documents/documents-interventions/exemples-de-supports-visuels-pour-adultes>

DEGRIECK Steven. **Autisme et déficience intellectuelle au sein du groupe de vie : que puis-je faire ?** Gand (Belgique) : CCC - Centre de communication concrète, 124 p.

L'utilisation des supports visuels chez l'enfant et l'adulte vivant avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA). [en ligne]. Spectredelautisme. Disponible sur : <https://spectrede-lautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa-conseils-de-pros/supports-visuels-autisme/>

MARICOURT Lydia. **Communiquer avec les personnes adultes en situation d'autisme : de leurs spécificités cognitives à l'adaptation des aides visuelles à la communication, le PECS**. In 3^e colloque scientifique sur l'autisme à l'âge adulte : **L'autisme à l'âge adulte. Ethique et bonnes pratiques**. (30, 31 janvier 2008 ; La Crèche) / ADAPEI 79 - Association départementale des parents et amis de personnes handicapées mentales des Deux-Sèvres.

PERRIOUX-PERDREAUX, Mathilde et SCHMITT, Antinéa. **Communication alternative et augmentative auprès d'adultes déficients intellectuels : aménagements de l'environnement et outils de communication adaptés**. 2014. [en ligne]. Thèse de doctorat. Université de Lorraine. Médecine humaine et pathologie. Disponible sur : <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01843120/document>

RUEL Julie, ALLAIRE Cécile, MOREAU André-C, et al. **Communiquer pour tous : guide pour une information accessible** [en ligne]. Santé publique France, 2018.116 p. Référentiels de communication en santé publique. Disponible sur : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/communiquer-pour-tous-guide-pour-une-information-accessible>

SUC-MELLA Mathilde. **CAApables : Articles/ Infographies** [en ligne]. Disponible sur : <http://www.caapables.fr/ressources/>

SUC-MELLA Mathilde. **Petit guide de la Communication Alternative et Améliorée** [en ligne]. 2019, 4p. Disponible sur <http://www.caapables.fr/wp-content/uploads/2019/10/Guide-CAA-CAApables-1.pdf>

TURSI Pauline, Groupement régional des MAS et FAM du Nord Pas de Calais. **La communication en FAM et en MAS : recueil d'outils, de supports et de moyens de communication alternative et augmentée** [en ligne]. Lille : CREAI Nord-Pas de Calais, 2014. 50 p. Disponible sur : <http://cms2.psymas.fr/sites/all/modules/fichiers/documents/com-mas-fam.pdf>

Vidéos

AFG Autisme. **Un accompagnement de qualité en France pour les personnes autistes** [En ligne] 2013, 19 min. Exemples de supports visuels à 14 min Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=PMWCw5xVMh0>

AGENCE RÉGIONALE DE SANTÉ PAYS DE LA LOIRE. **Cinq moments dans des structures d'accueil de personnes autistes** : E.S.A.T. Catouest de saint Herblain, le foyer sésame. [En ligne] (Exemples de supports visuels à 13 minutes, 22 minutes, à 17,13 minutes, 26 minutes) Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=pXrE5jx9KHc&t=831s>

PARTICIPATE ! **Aider mon enfant à se développer : comprendre le quotidien** [En ligne]. Schaarbeek (Belgique) : Participate!, Disponible sur : <https://www.participe-autisme.be/go/fr/aider-mon-enfant-a-se-developper/aider-mon-enfant-comprendre-le-quotidien/comprendre.cfm>

PARTICIPATE ! **Aider mon enfant à se développer : les vidéos** [En ligne]. Schaarbeek (Belgique) : Participate!, Disponible sur : https://www.participe-autisme.be/go/fr/videos.cfm?videos_id=57&videos_section=2

PARTICIPATE ! **L'autisme jour après jour, agir pour l'aider** [en ligne]. Schaarbeek (Belgique) : Participate!, 2008. 58 p. Disponible sur : <https://www.participe-autisme.be/fr/pdf/Participe-module2-fr.pdf>

CHANSOU Thomas. **Vivre sa vie d'adulte en FAM-MAS autisme** [DVD]. Mouans-Sartoux : Autisme France, 2015. 30 min. Livret d'accompagnement de 14 pages.

RÉSEAU-LUCIOLES. **Education et handicap mental sévère** [DVD]. Villars-les-Dombes (France) : Réseau lucioles, 2012. 48 min.

Système de communication par échange d'image/Picture exchange communication system (PECS)®

Se procurer le matériel PECS
<https://pecs-france.fr/>
<https://pecs-france.fr/produits/>

Exemples d'utilisation du PECS

Autisme PECS avec un enfant de 2 ans (Gabrielle) [En ligne], 2012, 10.48 min Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=PcPACeY-AxE>

PODD Pragmatic Communication Dynamic Display

Se procurer le matériel PODD:
<http://www.caapables.fr/ressources-podd/>

PODD Isaac francophone
<http://www.isaac-fr.org/outils/podd/>

Exemples d'utilisation du PODD
Chaîne YouTube de Elizabeth Muzart : utilisation du PODD avec son enfant <https://www.youtube.com/channel/UC9mPQ84NGC-F4ppw8Eo9jyMw>

Chaîne YouTube de Mathilde Mella, formatrice PODD
<https://www.youtube.com/channel/UC1tPJS38yXNgSeA-9DR-JQg>

RESSOURCES EN PICTOGRAMMES

Logiciels de gestion de pictogrammes

Picto Selector est un logiciel à télécharger gratuitement, permettant la sélection et l'impression de pictogrammes issus des sites Sclera.be, ARASAAC et Straight-Street.com et sont pourvus de traductions en néerlandais, anglais et français. <http://www.pictoselector.eu>

Araword est un logiciel capable de générer des phrases en pictogrammes à télécharger gratuitement <http://sourceforge.net/projects/arasuite/> Tutoriel <http://www.ortho-n-co.fr/2013/09/tutoriel-generer-des-phrases-en-pictos-avec-araword/>

Pictofacile permet de transcrire un texte écrit dans l'une des 26 langues et dialectes proposés en une combinaison de pictogrammes ARASAAC <https://www.pictofacile.fr/how-it-works>



Pictogrammes gratuits adaptés à l'âge adulte

ARASAAC Portail aragonais de communication augmentée et alternative 5000 pictogrammes à télécharger gratuitement, cliquer sur «descargas», puis choisir l'icône de la langue : www.arasaac.org/ propose des pictogrammes en couleur en noir et blanc, des photographies, et en langue des signes (images et films)		
Do 2 Learn www.do2learn.com/picturecards/printcards/index.htm		
Picto Evolution Application proposant des pictogrammes Existe en version enfant et adulte (graphisme différent). http://sesameautisme-fc.fr/picto-evolution/		
Pictofrance http://www.pictofrance.fr/		
Sclera's pictos www.sclera.be		
Straight-Street https://mulberrysymbols.org/ En anglais, téléchargement après inscription gratuite.		
Parler pictos http://recitas.ca/parlerpictos/ du Centre de suppléance à la communication orale et écrite (CSCOE - Québec) 3000 pictogrammes classés en catégories et à télécharger au format Zip (également adapté pour les adultes) / Également disponibles les pictogestes		

Pictogrammes gratuits adaptés à l'âge adulte

Boardmaker https://goboardmaker.com/ Nombreux diffuseurs	boire 	manger
--	-----------	------------

Pictogrammes et supports visuels spécifiques sur la santé et la sexualité

CoActis-santéBD : banques d'images, bandes dessinées à personnaliser et vidéos sur les situations de santé et examens médicaux. <http://santebd.org/>

Communication Access Symbol. Communication Disabilities Access Canada (CDAC). <http://www.cdacanada.com/crimes/communicating-about-abuse/picture-displays/> des images pour évoquer les situations d'abus (physique, moral, sexuel, financier etc.).

Sclera's pictos (catégorie sexualité) <https://sclera.be/fr/>

Parlerpictos (catégorie sexualité). Comité en suppléance à la communication orale et écrite-CSCOE. <http://recitas.ca/parlerpictos/>

Sexe et relations : banque de mots en ligne CHANGE, AUTISME EUROPE, issu du SEAD project (Sexual Education for Adults with Disabilities), [en ligne]. 14 p. Disponible sur <https://docplayer.fr/17498669-Sexe-et-relations-banque-de-mots.html>

Communoutils. Supports visuels autour de la problématique des comportements sexuels inadéquats. <http://communoutils.com/comportements-sexuels/>

Utilisation des objets concrets et pictogrammes tactiles

HOPTOYS **Je fabrique des pictogrammes tactiles** <https://www.hoptoys.fr/194-je-fabrique-des-pictogrammes-tactiles-et-sonore>

NEGRE Élisabeth, RABEAU Catherine. **Pictogrammes tactiles pour personnes avec mal voyance et cécité**. APF-RNT, 2018. <https://lehub.apflab.org/wp-content/uploads/2019/06/06-193-Pictogrammes-tactiles-pour-personnes-avec-ce%CC%81cite%CC%81.pdf>

Exemples de pictogrammes tactiles sur Pinterest : tangible symbol
<https://www.pinterest.fr/cmcomier/aac-tangible-symbols/?lp=true>

Pictogrammes tactiles (payants)

- **American Printing House for the Blind (APH)** <http://shop.aph.org/>
- **STACS** (Standardized Tactile Augmentative Communication)

Symbols kit : <https://www.aph.org/product/stacs-standardized-tactile-augmentive-communication-symbols-kit/>

- **Tactile Connections Kit**: Symbols for Communication <https://www.aph.org/product/tactile-connections-kit-symbols-for-communication/>

ROWLAND Charity, SCHWEIGERT Philip. **Tangible Symbol Systems: Making the Right to Communicate a Reality for Individuals with Severe Disabilities**. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs (OSEP), 2000, 59 p <https://osepideasthatwork.org/sites/default/files/TangibleSymbol%20Systems.pdf>

CHEN Deborah, PH.D., DOWNING, June E. PH.D. **TACTILE Strategies for Children Who Have Visual Impairments and Multiple Disabilities: Promoting Communication and Learning Skills**. AFB Press, 2006, 222p. ISBN-13: 978-0891288190

Sites ressources

Liste de ressources sur les pictogrammes et mise en place des aides visuelles. Centre de ressources Autisme Languedoc-Roussillon : <https://www.autisme-ressources-lr.fr/documentation/bibliographies/interventions/pictogrammes-et-aides-visuelles>

Application Autisme. Plateforme collaborative destinées aux accompagnants et parents de personnes avec autisme de trouver les applications adaptées pour favoriser les apprentissages. <http://www.applications-autisme.com>

La vigie technoclinique. Annuaire d'applications pour tablettes numériques iPad ou Android. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3228&owa_no_fiche=13&owa_bottin=

Recueil d'applications pour tablettes tactiles concernant les élèves avec autisme. INSHEA <https://www.inshea.fr/fr/content/recueil-dapplications-pour-tablettes-tactiles-concernant-les-eleves-avec-troubles-du-spectre>

Applications en langue française pour tablettes numériques. Répertoire d'applications francophones proposé par la Fédération québécoise de l'autisme. <https://www.autisme.qc.ca/la-boite-a-outils/applications-pour-tablettes.html>

HANDICAT-Répertoire d'aides techniques. Communication par pictogrammes. <https://handicat.com/classif4-num-01-09-03.html>

Sites commerciaux pour l'achat de matériel spécialisé

Listes de fournisseurs commerciaux de matériel pédagogique (dont supports pour aides visuelles). <https://www.autisme-ressources-lr.fr/documentation/bibliographies/interventions/materiel-pedagogique-fournisseurs-commerciaux>

P : payant - **G** : Gratuit

Applications numériques de communication Alternative et Améliorée

P	AVAZ http://www.avazapp.fr/	iPad https://apps.apple.com/fr/app/id937115434
G	Cboard https://www.cboard.io/	Android https://play.google.com/store/apps/details?id=com.unicef.cboard
P	Dis moi http://applications-autisme.com/application/dis-moi-v2	Android https://play.google.com/store/apps/details?id=air.fr.ie.dismo_tel iPad https://apps.apple.com/fr/app/dis-moi-v2/id606146557?ign-mpt=uo%3D4
G	Grid Player http://www.sensorysoftware.com/gridplayer.html	iPhone et iPad https://apps.apple.com/fr/app/grid-player/id456278671
P	Helpicto™ http://www.helpicto.com/	Android https://play.google.com/store/apps/details?id=com.equadex.helpicto iPhone et iPad https://apps.apple.com/fr/app/helpicto/id1345333575
G	Let me talk https://www.letmetalk.info/fr	Android https://play.google.com/store/apps/details?id=de.appnotize.letmetalk iPhone et iPad https://apps.apple.com/app/apple-store/id919990138
G	Niki Talk 2 http://www.nikitalk.com/	iPhone et iPad https://apps.apple.com/us/app/niki-talk-2/id1543678617?l=fr&ls=1
P	Voice™ https://auticiel.com/application/voice/	Android https://play.google.com/store/apps/details?id=com.auticiel.voice iPhone et iPad https://apps.apple.com/fr/app/voice-communiquer-avec-des-pictogrammes/id1167518196

Applications basées sur le modèle du Podd

P	TD SNAP https://fr.tobiidynavox.com/pages/td-snap Autres produits de ce fabricant https://fr.tobiidynavox.com/pages/products	iPhone et iPad https://apps.apple.com/us/app/td-snap-lite/id1072799231
P	Proloquo2Go	iPhone et iPad https://apps.apple.com/fr/app/proloquo2go/id308368164?mt=8
P	Dis moi http://applications-autisme.com/application/dis-moi-v2	Android https://play.google.com/store/apps/details?id=air.fr.ie.dismo_tel iPad https://apps.apple.com/fr/app/dis-moi-v2/id606146557?ign-mpt=uo%3D4

Applications intégrant le modèle du Podd

P	Mind express 5 de Jabbla	https://www.cimis.fr/logiciels-de-communication-et-d-apprentis-sage-/298-mind-express-5.html
----------	---------------------------------	---

<https://autisme-ressources-lr.fr/>

