



**EPSILON À L'ÉCOLE**

Formations, supervision, autisme & autres TND



# AUTODETERMINATION

GRILLES D'ANALYSE DES PRATIQUES  
ENVIRONNEMENTALES  
FAVORISANT  
L'AUTODÉTERMINATION



# L'autodétermination

## Grilles d'analyse des pratiques professionnelles

### Grilles d'analyse des pratiques environnementales favorisant l'autodétermination

#### Objectifs

Afin d'observer les pratiques favorisant l'autodétermination **des élèves à besoins particuliers**, lors des transitions, nous avons construit des grilles d'analyse. Leurs objectifs sont de repérer les ressources spécifiques apportées, les opportunités données ou créées, la forme des encouragements et l'esprit de ces activités proposées par les accompagnants, ce qui implique un dépouillage, une analyse des données en fonction de critères que nous nous sommes données.

Nous avons choisi de travailler sur le méso-système correspondant aux transitions entre les microsystèmes.

- lors de la préparation du départ vers un autre espace-temps
- lors du passage de l'un à l'autre
- lors de l'arrivée dans le nouvel espace-temps.

Exemple pour la transition famille/école :

- préparatif avant un départ à l'école : habillage, sac, transport
- gestion de l'arrivée : arrivée à l'école, s'installer dans la classe
- départ de l'école : habillage, sac, devoirs à faire, mot à transmettre

Nous allons ainsi observer les transitions entre les microsystèmes : la famille, l'école et le professionnel du service d'éducation et de soins à domicile (SESSAD).

#### Définitions

Les grilles d'analyse sont construites sur le **modèle fonctionnel de l'autodétermination (Wehmeyer, 2003)**.

Un comportement est autodéterminé seulement s'il reflète les quatre caractéristiques essentielles suivantes:

- **L'autonomie** : la personne agit en accord avec ses intérêts, ses préférences et ses aptitudes, fait des choix et entreprend des actions en conséquence.
- **L'autorégulation** : il s'agit d'un système complexe permettant à la personne d'analyser son environnement et ses répertoires de réponses pour faire face à différentes situations, pour prendre des décisions quant à ce qu'elle doit faire, pour passer à l'action, pour évaluer les conséquences de ses actions et pour réviser ses positions s'il y a lieu. Pour se faire, il doit

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



avoir recours au modelage, à des stratégies d'autogestion et de résolution de problèmes, à des comportements de prise de décision et doit avoir la capacité de se fixer des buts et de les atteindre.

- **L'autoréalisation** : la personne apprend à tirer profit de la connaissance de ses forces et de ses faiblesses afin de maximiser son potentiel et son développement personnel.
- **L'engagement** : il réfère à l'affirmation, au sentiment d'efficacité personnelle et au sentiment de contrôle de sa vie. La personne qui agit avec empowerment le fait sur la base de la croyance qu'elle exerce un contrôle sur les événements de sa vie, qu'elle possède les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et qu'elle peut anticiper les conséquences de ses actions.

## Présentation générale des grilles d'analyse

Les grilles n'ont pas pour objectif d'évaluer l'autodétermination de l'enfant mais les pratiques parentales ou professionnelles qui la favorisent.

Suivant la pratique environnementale évaluée, nous observons les comportements de l'adulte ou de l'enfant. La passation de la grille se déroule en deux temps : un temps d'observation de la transition et un temps d'entretien. Si certains comportements n'ont pas été observés, des exemples détaillés seront demandés pendant l'entretien. Les questions de la grille peuvent alors être reformulées en parlant des adultes qui soutiennent l'enfant en général, ou en demandant à l'adulte interviewé; s'il fait telle ou telle chose et comment ou, s'il laisse à l'enfant le temps nécessaire pour son action.

## Contenu des grilles

La communication étant un prérequis nécessaire à la mise en place de l'autodétermination, nous commençons l'évaluation par une vérification de son efficacité en quelques questions. Puis, les pratiques professionnelles et parentales qui favorisent l'autodétermination de l'enfant-élève sont évaluées à travers les domaines suivants :

- 1/ **Les actions favorisant l'autonomie** : l'enfant sera capable de choisir et d'agir
- 2/ **Les actions favorisant l'autorégulation** : l'enfant sera capable d'élaborer un projet, de suivre un plan pour atteindre un objectif, de résoudre un problème et de s'ajuster si besoin.
- 3/ **Les actions favorisant l'autoréalisation** : l'enfant connaîtra ses appuis et ses points faibles.
- 4/ **Les actions favorisant l'engagement** : l'enfant s'engagera, sentira son efficacité et s'appuiera sur les autres.

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



## Prérequis : La communication

La communication doit être rendue possible pour aller vers l'autodétermination.

### Un moyen de communication efficace est-il mis en place et utilisé ?

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Si nécessaire un moyen de communication alternatif est-il mis en place ?					
Est-il adapté aux besoins de l'enfant ?					
Est-il efficace ?					



## 1/ L'autonomie

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Capacité et possibilité de choisir					
Laissez-vous des opportunités de choix ?					
L'adulte propose-t-il des choix ouverts ? (Ex : par quoi veux-tu commencer ?)					
L'adulte propose-t-il des choix forcés ? (Ex : Veux-tu prendre un bonnet ou une écharpe ?)					
L'adulte laisse-t-il à l'enfant le temps de choisir ?					
L'enfant doit-il être soutenu et encouragé dans ses choix ?					
Proposez-vous des choix à l'enfant avant l'action ? (anticipation)					
Les choix sont-ils proposés à l'enfant lorsqu'il est calme ?					
Les choix sont-ils proposés seulement si l'enfant manifeste un mécontentement ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	<b>Jamais</b>	<b>Quelquefois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>	<b>Je ne sais pas</b>
L'enfant peut-il reformuler le choix ? (Est-ce l'adulte qui le reformule ?)					
Tenez-vous compte de la capacité de l'enfant à différer ses choix ?					
Capacité et possibilité de réaliser des actions fonctionnelles acquises					
L'enfant a-t-il besoin d'un objet pour l'accompagner dans ses transitions ?					
Impliquez-vous l'enfant dans la transmission de message ?					
Laissez-vous la possibilité à l'enfant de réaliser les actes essentiels de la vie quotidienne ?					
Laissez-vous la possibilité à l'enfant de réaliser les habitudes et les routines acquises ?					
Apprentissage de nouvelles compétences					
Décomposez-vous les tâches complexes à réaliser pour faciliter leurs acquisitions ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Participation partielle					
L'adulte diminue-t-il progressivement les aides apportées ? (estompage des guidances)					
Maintien et généralisation des compétences					
Des opportunités sont-elles offertes à l'enfant pour exercer ces nouvelles compétences dans la vie quotidienne ? (Exemple : faire ses lacets de chaussures)					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



## 2/ L'autorégulation

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
<b>Stratégie de gestion de soi (autogestion)</b>					
Aidez-vous l'enfant à repérer les éléments pertinents permettant ou invalidant son comportement ?					
Si besoin, l'adulte crée-t-il pour l'enfant un support visuel (graphe, tableau) pour réaliser et évaluer les étapes de son action ?					
Des soliloques (verbalisation externe puis interne de la procédure à suivre) sont-ils utilisés pour apprendre à l'enfant à réaliser et évaluer son action?					
Un outil (time-timer, MotivAider, sablier, montre, téléphone) est-il utilisé plutôt que de redonner des consignes à l'enfant pour l'aider à enchaîner les étapes nécessaires pour atteindre son but ?					
Vérifiez-vous que l'enfant s'évalue avec justesse ?					
Si l'adulte donne un feedback à l'enfant, vérifie-t-il sa compréhension en lui demandant de le reformuler.					
Le renforcement de l'enfant est-il naturel (présent et accessible naturellement dans l'environnement) ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Proposez-vous un catalogue de renforçateurs si l'enfant ne s'auto-renforce pas naturellement ?					
L'enfant a-t-il accès seul à un renforcement s'il s'engage dans le bon comportement ?					

**Des stratégies d'établissement et planification d'objectifs personnels pour réguler ses actions**

Dans l'espace

Une attention particulière est-elle apportée à l'enseignement de la notion d'espace (sens, position) et des outils qui le représentent sur papier ou sur tablettes tactiles ?					
L'enfant apprend-t-il à se déplacer seul dans son environnement sécurisé ?					

Les ressources et les obstacles

Pour chaque étape, l'adulte demande-t-il à l'enfant de lister les ressources disponibles pour réaliser l'action ?					
Pour chaque étape, l'adulte demande-t-il à l'enfant de lister les obstacles pour réaliser l'action ?					
Pour chaque réflexion, l'adulte amène-t-il l'enfant à activer ses connaissances antérieures et ses expériences de vie et l'aide-t-il à les transférer dans la nouvelle situation ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
<b>Le support social</b>					
L'enfant a-t-il appris à interpeller (verbalement, par téléphone, par internet, par réseau social) de façon adaptée les personnes ressources de son environnement?					
Avez-vous enseigné à l'enfant l'importance de demander la permission et pourquoi ?					
<b>Des stratégies de résolution de problèmes d'apprentissage ou social et de prise de décision</b>					
<b>Identifier un problème et le signaler</b>					
Apprenez-vous à l'enfant à signaler les situations inhabituelles et/ou bizarres ?					
Apprenez-vous à l'enfant à reconnaître les situations dangereuses ?					
Apprenez-vous à l'enfant à identifier les situations difficiles ?					
Apprenez-vous à l'enfant à évaluer les risques ?					
<b>Analyse et prise de décision</b>					
L'adulte guide l'enfant étape par étape pour l'aider à résoudre le problème ? dans ce cas, l'adulte est-il conscient des aides qu'il apporte ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Si nécessaire, l'adulte élabore-t-il avec l'enfant une fiche de résolution ou un scénario social pour le type de problème rencontré ?					
L'adulte explique-t-il clairement la situation quand le problème ne peut pas être résolu ?					
Dans ce cas, aide-t-il l'enfant à trouver des stratégies pour s'adapter ?					
Dans la vie quotidienne, les adultes qui accompagnent l'enfant lui expliquent-ils les états mentaux qui justifient les comportements émis par d'autres personnes (émotions, sentiments ressentis, raisons et buts, connaissances et croyances de la personne qui agit) ?					
Et comment s'ajuster en fonction de ses observations ?					
<b>Des stratégies d'ajustement, d'adaptabilité et d'autocontrôle</b>					
Aidez-vous l'enfant à apprendre à changer de procédure si besoin ?					
Apprenez-vous à l'enfant à modifier ses critères de réussite si nécessaire ?					
L'enfant apprend-t-il à s'autoévaluer régulièrement ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



### 3/ L'autoréalisation

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
<b>Connaissance de soi</b>					
Savez-vous si l'enfant connaît ses points forts, ses capacités ?					
Savez-vous si l'enfant connaît ses points faibles, ses limites ?					
L'enfant est-il amené à différencier émotion, pensée et comportement ?					
Pouvez-vous dire si l'enfant identifie ce dont il a envie ?					
Pouvez-vous dire si l'enfant identifie ce dont il a besoin ?					
Pouvez-vous dire si l'enfant identifie ce qu'il désire ? (motivation intrinsèque)					
<b>S'observer dans les situations difficiles</b>					
Faites-vous remarquer à l'enfant lorsqu'il commet une faute ?					
Laissez-vous l'enfant reconnaître sa faute tout seul ?					
Lorsque l'enfant est en difficulté, allez-vous spontanément vers lui ?					
Lorsque l'enfant est en difficulté, laissez-vous un temps de latence pour l'observer ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
<b>S'observer dans les situations de réussite</b>					
Faites-vous remarquer à l'enfant ses réussites ?					
Laissez-vous l'enfant reconnaître ses réussites tout seul ?					
Lorsque l'enfant est en réussite, lui portez-vous spontanément de l'attention encourageante ?					
Lorsque l'enfant est en réussite, laissez-vous un temps de latence avant de le complimenter ?					
<b>Emotion</b>					
Lorsque l'enfant est dans un état émotif intense, l'aidez-vous à identifier ce qu'il ressent ?					
Aidez-vous l'enfant à relativiser ses émotions ?					
Aidez-vous l'enfant à exprimer ses émotions de façon socialement adaptée ?					
Aidez-vous l'enfant à réguler ses émotions de façon socialement adaptée ?					
<b>Confiance en soi</b>					
Pouvez-vous dire si l'enfant se sent bien en classe ?					
L'adulte identifie-t-il si l'enfant se fait confiance ?					
L'adulte donne-t-il un feedback à l'enfant sur son degré de confiance en lui-même ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
L'adulte laisse-t-il l'enfant dire non?					
L'adulte laisse-t-il l'enfant dire oui?					
<b>Support social</b>					
Savez-vous si l'enfant a des copains ?					
L'adulte aide-t-il l'enfant à repérer si l'attitude de ses pairs lui est favorable ou pas ?					
L'adulte a-t-il remarqué si l'enfant fait confiance à ses pairs ?					
<b>Connaissance de ses propres valeurs</b>					
Donnez-vous des repères à l'enfant par rapport aux valeurs universelles ?					
Donnez-vous des repères à l'enfant sur les normes sociales ?					
Donnez-vous des repères à l'enfant par rapport à votre cadre professionnel ou familial ?					
L'adulte apprend-t-il à l'enfant ses droits et ses devoirs ?					
<b>Esprit critique</b>					
Utilisez-vous des modèles des pairs proches pour favoriser l'expérience vicariante ?					
Aidez-vous l'enfant à se positionner par rapport aux exemples de son environnement ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



## 4/ L'engagement

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
<b>Expression de la motivation intrinsèque</b>					
Relevez-vous les éléments de motivation de l'enfant dans son observation ou dans les entretiens ?					
Avez-vous demandé à l'enfant ce qui est important pour lui ?					
Faites-vous attention au désir que peut manifester l'enfant ?					
<b>Sentiment d'efficacité</b>					
Commentez-vous les éléments d'efficacité de l'enfant pour être entendu de l'enfant et de l'autre adulte ?					
Veillez-vous à dédramatiser, relativiser l'échec ou le sentiment d'échec ressenti par l'enfant ?					
<b>Prise d'initiative</b>					
Laissez-vous l'enfant prendre des initiatives ?					
Laissez-vous l'enfant prendre des responsabilités ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
<b>Affirmation de soi</b>					
Demandez-vous à l'enfant de vous regarder dans les yeux ?					
Accordez-vous une place à l'avis de l'enfant ?					
Demandez-vous à l'enfant de parler d'une voix claire ?					
Incitez-vous l'enfant à exprimer et justifier son opinion ?					
Repérez-vous avec l'enfant ce qui l'influence ?					
L'enfant est-il amené à se projeter dans l'avenir ?					
L'enfant est-il amené à prévoir les conséquences de ses actes ?					
Repérez-vous un besoin d'aménagement pour que l'enfant sente qu'il contrôle ce qui se passe pour lui (possibilité de choisir, de participer aux décisions, scénarios anticipés) ?					
<b>Effort et persévérance</b>					
L'adulte encourage-t-il l'enfant à persévérer sur un sous-objectif atteignable ?					
Les efforts de l'enfant sont-ils soulignés ?					
<b>Dimension relationnelle</b>					
La parole est-elle donnée à l'enfant ?					
La parole de l'enfant est-elle prise en compte ?					

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



	<b>Jamais</b>	<b>Quelquefois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>	<b>Je ne sais pas</b>
Témoignez-vous de votre confiance à l'enfant ?					
Montrez-vous votre attention aux soucis ou stress connus, aux succès et réussites par l'enfant ?					
Faites-vous remarquer à l'enfant ce que font les autres et l'intérêt que cela peut avoir pour lui-même ?					
Utilisez-vous un support tel qu'un graphe, des pictogrammes, un portfolio etc...pour matérialiser les réussites de l'enfant dans la communication avec les autres adultes ?					
Favorisez-vous la coopération ?					
Faites-vous en sorte de faire le point sur l'ensemble du référentiel pour éviter une fixation, le silence ou le manichéisme ?					
Favorisez-vous l'expression de l'enfant ?					



## Lexique

**Renforçateur** : un renforçateur est une conséquence qui permet d'augmenter un comportement. Il est positif si on ajoute une conséquence agréable pour le sujet et négatif si on retire une conséquence désagréable.

**Guidance** : Pour permettre un apprentissage sans erreur, différents types de guidance peuvent être utilisés.

<b>Incitation physique</b>	Soutien de l'élève par un contact physique	Aider l'enfant à suivre le tracé d'une lettre rugueuse en plaçant sa main dans la nôtre.
<b>Incitation par imitation</b>	Montrer à l'élève comment exécuter la tâche ou l'activité	Montrer à l'enfant comment toucher la lettre rugueuse.
<b>Incitation verbale</b>	Donner un indice verbal à l'élève pour l'aider à accomplir la tâche demandée.	Touche avec ta main.
<b>Incitation gestuelle</b>	Faire un geste qui renseigne sur la nature de la réponse attendue.	Toucher son coude.
<b>Incitation visuelle</b>	Montrer un pictogramme, un objet qui appuie la consigne verbale.	
<b>Incitation par positionnement</b>	Placer l'objet nécessaire à l'activité près de l'élève / travailler dans un endroit précis	Mettre sur sa table de travail les lettres rugueuses.
<b>Incitation naturelle</b>	Indice qui provient de l'environnement naturel de l'élève	Le son de la cloche indique le début ou la fin de la récréation.

**Le premier principe à utiliser lorsqu'on utilise des guidances est de prévoir la façon dont on va les estomper**, c'est à dire la façon dont on va diminuer petit à petit leur importance afin que ce soit l'indice "naturel" présente dans l'environnement qui contrôle le comportement

**Soliloque** : La mise en place du langage internalisé (ou soliloque) montre son efficacité en cas de difficulté au niveau des fonctions exécutives. Cette technique cognitive se déroule en cinq phases : (Marquet-Doléac et al, 2010) :

- L'adulte exécute une tâche en se parlant à voix haute. L'enfant observe et écoute.
- L'enfant exécute la tâche et l'adulte accompagne l'action de commentaires.
- L'enfant exécute seul la tâche en se parlant à voix haute.
- Il refait de même mais avec une voix chuchotée.
- L'enfant utilise le langage mental, ne montrant aucun signe externe de verbalisation.

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino (UE9 M2SBEP 2015)



A travailler étape par étape sur plusieurs séances et plusieurs types d'activités  
Cette technique permet de diminuer l'impulsivité comportementale, de ne pas perdre de vue le but de la tâche et d'aller jusqu'au bout pour être en réussite. L'attention est, de plus, focalisée sur la tâche en cours.

**Chaînage** : Dans de nombreuses situations, ce sont des comportements complexes qu'il va falloir mettre en place. Un comportement complexe consiste en plusieurs sous-comportements qui apparaissent dans une séquence appelée chaîne de comportements (par exemple : entrer dans la classe, rejoindre sa place, s'asseoir, sortir sa trousse, sortir son cahier etc.). Il est possible d'utiliser des aides, de l'estompage et d'autres procédures avec le chaînage.

Le chaînage consiste en l'enseignement d'une chaîne de comportements.

Dans une chaîne de comportements, chaque sous-comportement de la chaîne produit un changement dans l'environnement qui agit comme stimulus discriminatif (SD) pour la réponse suivante dans la chaîne. Pour parler plus simplement, c'est ce changement dans l'environnement qui indique à la personne que les conditions sont réunies pour que l'étape d'après se mette en route et puisse amener à l'obtention d'un renforçateur.

Ainsi, dans une grande chaîne de comportements comme "s'installer en classe" (en admettant que l'on a déjà posé son manteau sur le porte manteau et mis ses chaussons), le premier comportement (entrer dans la classe) produit un SD (je vois la porte de la classe) pour le second comportement (rejoindre sa place). Ce second comportement produit un SD (voir sa place) pour le troisième comportement (s'asseoir à sa place) etc etc etc... (Évidemment chaque étape peut être sous-divisée en d'autres étapes s'il le faut, par exemple, s'asseoir = tirer doucement sa chaise + se placer entre sa table et sa chaise + plier les jambes).

Lorsque l'on veut faire du chaînage, il faut effectuer ce que l'on appelle une analyse de tâche. Ce terme correspond au fait de diviser une tâche complexe en étapes plus simples, que l'on pourra enseigner. Essayez par exemple de continuer l'analyse de tâche correspondant à "acheter du pain", on en était à la troisième étape, "j'entre dans la boulangerie".

Une fois cette analyse de tâche faite, on doit évaluer le ou les étapes qui sont déjà réussies, dans ou hors de la chaîne ; et la façon dont les étapes sont d'ores et déjà enchaînées. Ceci donne en fin de compte la ligne de base du comportement.

Pour enseigner une chaîne de comportements, je peux ensuite utiliser différentes procédures : chaînage avant, chaînage arrière, chaînage total de la tâche.

Dans le cas de chaînes complexes, dans lesquelles il existe des sous-comportements que la personne ne sait pas faire, et afin de ne pas devoir enseigner deux choses à la fois

Pascaline Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)



(réaliser le comportement et l'incorporer dans la chaîne), il est très souvent conseillé de travailler ces nouveaux sous-comportements de façon séparée, hors de la chaîne, par exemple en situation "bureau".

Pour faire l'analyse de tâche, tester la liste sur quelqu'un pour vérifier qu'il n'y a pas des étapes oubliées ou erronées.

**Modelage** : Nécessite au moins trois personnes :

- Personne 1 reste avec l'enfant
- Personne 2 (enfant, thérapeute, etc...) montre le comportement que l'élève doit imiter
- Personne 2 est renforcée
- L'enfant imite la personne 2 avec ou sans aide

Le modeling peut être pratiqué en situation naturelle avec des camarades/thérapeutes ou par vidéo

Il est important que l'enfant voie la personne qui montre le comportement recevoir un renforçateur.

**Autogestion** : L'objectif de l'autogestion est d'apprendre à l'enfant à auto-surveiller ses comportements ou sa capacité à enchaîner plusieurs activités. L'élève sera capable d'observer et modifier son propre comportement sans une aide externe.

Pour l'autogestion, l'enfant dispose d'un programme d'activités ou d'une liste de comportements.

A la fin de chaque activité ou toutes les périodes définies (mis en évidence par une vibration ou un son régulier ou par une montre), l'enfant note s'il a émis ou non le comportement correct ou s'il a bien terminé l'activité.

Renforcer différemment en fonction du comportement émis et de la prise de cotation.

Estomper rapidement la présence de l'expérimentateur.

Puis petit à petit, retirer le système d'autogestion.

**Time-timer** : Il permet à l'enfant de « matérialiser » le temps grâce à son système unique de représentation visuelle.

Le Time Timer est très simple d'utilisation !

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.

[Exemple de Time-Timer chez HopToys](#)

**MotivAider** : Le MotivAider est un dispositif électronique simple et ingénieux qui permet aux gens de tous âges de rester concentré et de changer ses comportements et ses habitudes



Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)

rapidement, facilement et en privé. Il vibre pendant un temps choisi et à toutes les durées choisies.

<http://www.amazon.com/Behavioral-Dynamics-9609-QC-MotivAider/dp/B000MMVSKW>

**Montre cardio-fréquence pour gérer l'anxiété en autogestion** (aide à l'identification du stress)

<http://www.amazon.com/Mio-ALPHA-Heart-Monitor-Sports/dp/B00PBTCHP6>

N'hésitez pas à consulter également si besoin le lexique du site internet Epsilon à l'école :

[LEXIQUE](#)

Pascale Champagnac, Lydie Laurent, Caroline Signorino

(UE9 M2SBEP 2015)

