



Méthodologie de mise en place d'un groupe d'entraînement aux habiletés sociales

Mallette pédagogique Groupe d'entraînement aux habiletés sociales

Septembre 2018

Table des matières

Table des matières	2
Introduction.....	3
Qu'est-ce qu'une habileté sociale ?.....	3
Pourquoi travailler ces habiletés en groupe ?.....	5
Évaluation.....	6
Constitution du groupe.....	8
1. Les participants.....	8
a) Age et habiletés pré-requises	9
b) Sémiologie comportementale du TSA	10
c) Effectif du groupe et nombre de thérapeutes	11
2. Le « dispositif »	11
a) Professionnels thérapeutes encadrants.....	11
b) Programme	11
c) Organisation de la session	12
d) Implication des parents, enseignants, pairs et la question de la généralisation	12
Déroulement d'une séance	13
1. Temps d'accueil	13
2. Enseignement théorique	13
3. Entraînement pratique.....	13
4. Généralisation.....	13
Annexe 1 - Ressources	14
Annexe 2 - Niveaux de sévérité du trouble du spectre de l'autisme	19
Annexe 3 – Méthodologie de mise en place de groupe d'EHS.....	20

*Document rédigé par le groupe de travail de la mallette pédagogique
« Entraînement aux habiletés sociales »*

Marie Appere (éducatrice – libéral)	Sandrine Le Sourn Bissaoui (maître de conférences – Université de Rennes 2)
Sabine Avenet (orthophoniste – SESSD APF)	Claude Pelizza (SESSAD Les Vénètes)
Marina Brocard (psychologue – UAC CRA Bretagne)	Alice Reutlinger (psychologue – mi-temps libéral / IME de Briec)
Vanessa Cattelotte (psychologue – UAC CRA Bretagne)	Marion Serrano (psychologue – libéral)
Rose-Marie L'Allain (éducatrice spécialisée / coordonnatrice – SESSAD Alizés)	Lila Vinçot (documentaliste – UAC CRA Bretagne)

Remerciements : Juliette Hilaire et les professionnels du dispositif CRA Bretagne

Introduction

Les personnes avec un **trouble du spectre autistique (TSA)** présentent des **difficultés dans l'apprentissage et la compréhension des compétences et habiletés sociales**, ce qui peut nuire à leur intégration en société. Le développement de ces compétences est donc un enjeu essentiel de leur accompagnement.

Pour ce faire, des **groupes d'entraînement aux habiletés sociales (EHS)** sont créés dans de nombreux établissements et associations.

Les créateurs de ces groupes étant souvent à la recherche d'idées et de matériel, le **Centre de ressources autisme Bretagne** a créé une mallette regroupant des ressources pratiques destinées à ces professionnels de terrain.

Le contenu de la mallette a été décidé au sein d'un groupe de travail multidisciplinaire. Les supports utilisables, très divers, ne sont pas abordés en détail dans le présent guide. L'annexe 1 *Ressources*¹ offre de nombreuses suggestions.

Ces discussions ont également dégagé un besoin de document synthétique expliquant la **méthodologie de mise en place d'un groupe d'EHS** (résumée en annexe 3²).

Une prise en charge de type GEHS pour personnes présentant un TSA doit être formalisée tant du point de vue de l'organisation (humaine et matérielle) du groupe et du déroulement des séances que de l'évaluation de l'efficacité de l'accompagnement.

Nous avons donc rédigé le présent document en complément des ressources fournies dans la mallette.

Ce guide ne se veut cependant pas rigide et directif ; la gestion de ce type de groupe demandera toujours de l'adaptation et de la souplesse, pour s'adapter au mieux aux besoins des participants.

→ Qu'est-ce qu'une habileté sociale ?

« Les habiletés sociales sont les **comportements verbaux et non verbaux résultant de processus cognitifs et affectifs permettant de s'adapter à l'environnement**.

Il s'agit donc d'un ensemble de capacités qui nous permettent de **percevoir** et de **comprendre** les messages communiqués par les autres, de **choisir** une réponse à ces messages et de **émettre** par des moyens verbaux et non verbaux, de façon appropriée à une situation sociale. » (Amaria Baghdadli et Judith Brisot-Dubois³)

Pour résumer, il s'agit d'un **ensemble de compétences permettant d'interagir avec autrui**.

¹ p.14

² p.20

³ *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme* / BAGHDADLI Amaria, BRISOT-DUBOIS Judith. Masson, 2011, p.16.

Pour clarification

Un groupe travaillant sur les **compétences d'autonomie de la vie quotidienne** (faire les courses, aller aux toilettes tout seul...) ne travaille pas sur les habiletés sociales, à part lorsqu'il se penche sur les étapes de l'activité nécessitant une **interaction**.

- Faire une liste de courses, compter sa monnaie, utiliser les toilettes **ne sont pas des habiletés sociales**.
- ✓ Remercier la caissière, demander de l'aide à un responsable de rayon, demander à la maîtresse la permission d'aller aux toilettes **sont des habiletés sociales**.

Il existe **différentes listes d'habiletés sociales**, différant selon les auteurs et le contexte (âge, milieu scolaire ou quotidien...). La liste utilisée comme référence aura d'ailleurs une incidence sur l'évaluation des participants. On en trouvera, entre autres exemples, dans :

- Guide *A pour Autre* / MENARD Vanessa, POULIN Marie-Hélène. UQAT ; Centre de réadaptation La Maison, 2014. p.27-30. <http://apourautre.ca/medias/pdf/guide.pdf>
- Collection des *Skillstreaming (Children and youth with high-functioning autism / Early childhood / Elementary school child)* / MC GINNIS Ellen. Research Press Publishers.
- *Guider les autistes dans les habiletés sociales : livret pour les intervenants* / RICHOZ Mélanie, ROLLE Valérie. De Boeck, 2015. p.12-15.
<http://www.deboecksuperieur.com/system/files/ressources/fichier/2015/78/9782353273195-grille-des-habiletes-sociales.pdf>
- *Liste des 50 habiletés sociales tel que proposée par Goldstein (1999)* / ROYER Egide, MORAND Céline et al. (traduction). 2005.
http://www.cssamares.qc.ca/refHS/ref/Classification_ou_taxonomie_des_habiletes_sociales.pdf
- *Social skills solutions : a hands-on manual for teaching social skills to children with autism* / MCKINNON Kelly, KREMPA Janis. Different Roads to Learning, 2002.
- *Teaching social skills to students with learning and behaviour problems* / Centre for innovations in education. 2005. In *Elaboration d'un programme d'habiletés sociales : quelques réflexions*. p.4.
http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c_ElabHabSoc_Interv.pdf

Notons également qu'une habileté sociale peut différer selon les individus.

Exemple : un enseignant valorise le fait de répondre quand une question est posée en classe ; mais des camarades peuvent valoriser le fait de ne pas répondre pour éviter d'être remarqué.

→ Pourquoi travailler ces habiletés en groupe ?

Classiquement ces groupes **mobilisent et stimulent chez les personnes TSA des habiletés cognitivo-émotionnelles** assez élaborées telles que la reconnaissance des émotions, la réflexion sur soi, la métacognition, l'anticipation, et des habiletés verbales et cognitives telles que le raisonnement déductif, la théorie de l'esprit...

L'efficacité des groupes d'EHS (GEHS) a été démontrée sur :

- les **compétences sociales** (avant tout sur les connaissances sociales plus que sur l'utilisation effective et le transfert / généralisation dans les situations sociales du quotidien),
- la **qualité des relations d'amitié**,
- la **réduction de la solitude**, ce en fonction des critères de constitution de groupe et d'autres facteurs tels que la fréquence, la durée, et le type de programme proposé lors de la thérapie

Cependant, **toutes les personnes TSA ne peuvent pas nécessairement participer à des groupes d'EHS**, d'où l'importance d'évaluer les personnes et de planifier la constitution du groupe, un des objectifs du présent guide.

Elles ont besoin d'un accompagnement spécifique et d'un enseignement explicite et encadré. Le groupe permet des interactions multiples dans un environnement contrôlé et adapté, du partage d'expérience, une variété de situations d'entraînement et de l'entraide.

Pour clarification

- Il ne suffit pas d'avoir constitué un **groupe** ; un groupe de parole à thématique libre sans travail particulier sur les compétences relationnelles n'est pas un groupe d'EHS.
- Les habiletés sociales peuvent être travaillées **en dehors d'un groupe** ; il est parfois nécessaire de travailler en individuel avec un participant avant son intégration dans un groupe.

Évaluation

Avant le début du GEHS, les **bilans** réalisés par les professionnels doivent permettre **d'objectiver les difficultés** cognitives, sociales et cognitivo-sociales qui entraînent des maladroitness sociales et / ou des difficultés dans les interactions sociales.

Ces bilans initiaux, réalisés par différents professionnels (psychologue, orthophoniste...) vont permettre de constituer le groupe en fonction de l'âges des participants et des axes de travail privilégiés dans leur projet d'accompagnement individualisé (émotion, théorie de l'esprit, conversation, conventions sociales, socialisation...).

Pendant les séances du GEHS, l'intervention interprofessionnelle permet la mise en place des situations d'interaction davantage « écologiques » qui favorisent l'émergence d'échanges au cours des séances.

Il est important de **filmer** les séances afin de pouvoir analyser plus finement l'évolution des participants. En fonction des axes de travail privilégiés pour chaque participant, il est nécessaire de réaliser une **grille de codage** permettant de suivre l'évolution de la personne au fil des séances. A titre d'exemple, nous pouvons comptabiliser la prise d'initiative dans les tours conversationnels, le nombre de réponses correctes sur les stimuli travaillés, le type d'aides proposées etc...

A la fin du GEHS, il est important d'évaluer de nouveau la personne.

Afin d'avoir une **mesure de l'évolution** de la personne au cours de la prise en charge de type GEHS, il est important d'évaluer avec les mêmes outils que ceux utilisés lors du bilan initial.

Nous présentons ci-dessous des exemples d'**outils d'évaluation** pouvant être utilisés.

Le choix des outils doit tenir compte de *l'âge de la personne* (enfant, adolescent ou adulte) et du *niveau de développement*, notamment verbal (verbaux vs. non-verbaux).

Trois types d'outils peuvent être utilisés :

- des *outils standardisés et normés* (qui permettent donc de définir un niveau comparativement au groupe d'âge),
- des *outils standardisés mais non normés* (la procédure de passation de ce type de test est contrôlée en terme de processus et compétences mesurés dans le test),
- des *évaluations écologiques* (qui se basent sur l'observation de la personne en contexte réel d'interactions sociales et de communication).

L'ensemble de ces outils peut être utilisé au début et à la fin du GEHS.

Age	Auto / hétéro- évaluation ⁴	Standardisés normés		Standardisés non normés en français		Ecologiques	
		Verbaux	Non verbaux	Verbaux	Non verbaux	Verbaux	Non verbaux
Enfant	Personne TSA	- ADOS (interaction sociale) - BECS (partie socio-émotionnelle) - ECSP - NEPSY II (échelle Perception sociale) - PEP 3 (comportement adaptatif) - PSA - TSEA	- ADOS (interaction sociale) - BECS (partie socio-émotionnelle) - ECSP - PEP 3 (comportement adaptatif)	- ABLLS - Autism social skills profile - Epreuve du contenu insolite (test du smarties) - Test des faux pas - Jeu de résolution de problème à caractère socioémotionnel (Baurain, Nader-Grosbois) - Test de Sally et Anne - TOM test - VB-MAPP	- ABLLS - VB-MAPP	Grilles personnelles de professionnels ou institutions	
	Proches	- ADI-R (interactions sociales) - Vineland 2 (partie socialisation)	- ADI-R (interactions sociales) - Vineland 2 (partie socialisation)	- EASE - CCC - EQ - SQ	- CCC - EASE - EQ - SQ		
Adulte	Personne TSA	- ADOS (interaction sociale) - INTSO	- ADOS (interaction sociale)	- ABLLS - AFLS - AQ - SQ - EQ - EFL - Test des faux pas (version adulte) - Histoires étranges (Happé) - VB-MAPP	- ABLLS - AFLS - EFL - VB-MAPP		
	Proches	- ADI-R (interactions sociales) - Vineland 2 (partie socialisation)	- ADI-R (interactions sociales) - Vineland 2 (partie socialisation)	Questionnaire du Socio-guide (Bernier, Lamy et Mottron)			

**EXEMPLES D'OUTILS D'ÉVALUATION
(références bibliographiques des outils p.17-18)**

⁴ Auto-évaluation : le professionnel évalue directement la personne avec TSA. Hétéro-évaluation : le professionnel interroge les proches de la personne avec TSA.

Constitution du groupe

Ce chapitre s'appuie pour petite partie sur l'analyse des données de la littérature scientifique internationale et pour plus grande partie sur l'expérience clinique de plusieurs professionnels du secteur sanitaire et médico-social (psychologue, éducatrice, orthophoniste, etc.). La majeure partie parlera essentiellement des enfants et adolescents TSA, les études chez les adultes TSA étant encore peu nombreuses.

1. Les participants

Les **critères de constitution / inclusion du groupe**, qui peuvent influencer significativement sur l'efficacité de l'accompagnement, sont essentiels à considérer, contrôler au mieux ou homogénéiser lors de la constitution du groupe. Parmi ces critères, on retrouve régulièrement :

1. L'**âge** des personnes incluses dans le groupe

Habiletés pré-requises

2. Le niveau **cognitif** et le **comportement adaptatif** des participants
3. Le niveau **verbal** des participants
4. Le niveau atteint en **théorie de l'esprit**

Sémiologie comportementale du TSA

5. Le **type de Trouble du spectre autistique** (TSA) selon les critères de la CIM-10 et du DSM : personnes avec autisme de haut niveau (AHN), syndrome d'asperger (SA), ou trouble envahissant du développement non-spécifié (TEDNS)
6. Les **problématiques ou la symptomatologie** des personnes incluses dans le groupe (**sévérité**, DSM5)
7. Présence ou non de troubles **comorbides** (trouble anxieux, symptomatologie dépressive, trouble déficitaire de l'attention avec/sans hyperactivité –TDA/H)

Format du groupe

8. Le **nombre** de personnes constituant le groupe

Il est essentiel de réaliser toute l'importance de contrôler, autant que faire se peut, l'**homogénéité** entre les niveaux des participants du groupe. En effet, cela permet de :

- 1) proposer des supports ajustés à l'ensemble du groupe, maximisant la portée de chacune des activités proposées,
- 2) fixer des objectifs accessibles individuellement et collectivement,
- 3) à un niveau plus pragmatique, de s'assurer de la faisabilité des activités et de garantir un confort pour les participants (dans les niveaux d'anxiété par exemple) et pour les thérapeutes (dans la gestion du groupe).

a) *Age et habiletés pré-requises*

Ces groupes sont proposés typiquement à des jeunes de plus de **6 ans, TSA verbaux sans déficience intellectuelle (DI)** (AHN et SA, parfois TED-NS). Le recul sur les GEHS (essais randomisés contrôlés, revues méthodiques) porte essentiellement sur les enfants présentant ce profil.

D'autres critères d'inclusion relevés sont :

- la nécessité d'être capable de réussir un test de fausse-croyance de 1er ordre (c'est-à-dire distinguer sa propre pensée de celle des autres),⁵
- un score minimum obtenu à une épreuve de langage expressif et réceptif,
- la conscience des troubles et la motivation au changement des enfants et adolescents.

Toutefois, en clinique, il est possible d'envisager de proposer ce type de groupe à des enfants présentant un profil différent (ex : TSA + trouble structurel du langage) si tant est que le contenu, le format et les objectifs du programme soient ajustés. Ceci mène à une réflexion sur des **compétences minimales** avant d'intégrer un GEHS dans chacun des critères suivants : **niveaux cognitif, adaptatif, verbal, en théorie de l'esprit.**

Certaines études de cas se montrent très informatives, néanmoins, des études supplémentaires s'avèrent nécessaires pour vérifier la pertinence / efficacité et pour explorer les ajustements nécessaires à ce type de thérapie auprès d'enfants avec d'autres profils TSA que le profil typique.

Les **seuils** suivants ont été relevés dans les études existantes :

Age. 4 ans (diagnostic de TSA et de TED-NS, QI « global » à la WPPSI-III de 76 et 82, scores à la Vineland communication et socialisation de 70 à 76 ; utilisation de visuels animés du programme Superheroes Social Skills⁶ et intégration de pairs que les enfants côtoyaient en classe de maternelle). On a observé une amélioration sur les compétences sociales cibles adaptées à l'âge (présentation, engagement corporel et contact visuel, respect du tour de rôle...).

Les GEHS ont en général un impact auprès de jeunes enfants sur les comportements pro-sociaux dès lors que l'enseignement est explicite, structuré, intensif et répété.

Efficience intellectuelle. Si les plus hautes compétences cognitives et habiletés langagières prédisent de meilleures réponses au traitement, des enfants / adolescents TSA présentant une déficience intellectuelle (DI) peuvent également en bénéficier.

*L'EBSSST (Emotion-based Social Skills Training)*⁷ comporte notamment un programme spécifiquement développé pour des enfants de 6-13 ans avec TSA-DI légère.

Les enfants avec DI *sévère à profonde* peuvent recevoir un entraînement sur des habiletés de base : contact visuel, rejoindre un groupe de pairs, demander un objet demande d'aide...

Les enfants avec DI *légère à moyenne* (présentant si possible des capacités à opérer des demandes et commentaires verbaux) peuvent aborder la résolution de conflit, les jeux coopératifs, et la résolution de

⁵ Par exemple, l'épreuve du contenu insolite ou *Smarties false belief task* (Perner et al, 1989),

⁶ *Superheroes Social Skills* / JENSON William et al. Pacific Northwest Publishing, 2011.

⁷ *Westmead Feelings Program : Intervention program for parents and teachers supporting children with autism spectrum disorder* [anciennement *Emotion-based Social Skills Training*] / RATCLIFFE Belinda, WONG Michelle, et al.

problèmes.

Niveau verbal. Le seuil de compétences verbales est estimé à 4 ans.

Des enfants capables de suivre des demandes verbales et de s'exprimer via des gestes et un tableau de communication ont pu tirer bénéfice de GEHS (en présence de pairs sans troubles) sur les mesures de durée et fréquence des interactions (mesures quantitatives, non qualitatives) surtout en condition entraînement + renforcement pour certains.

Concernant les enfants TSA verbaux avec troubles formels du langage, ils bénéficient également de ce type d'accompagnement (hormis dans l'auto-initiation de contact social).

Le niveau de base en **théorie de l'esprit** est, quant à lui, bien moins régulièrement contrôlé dans les études, malgré certaines recommandations.

Les notions de seuils et ou niveaux seuil dans chacun de ces domaines (efficience intellectuelle, niveau adaptatif, niveau verbal et niveau de théorie de l'esprit), semblent en réalité à corrélérer avec le contenu du programme. Au-delà des seuils minimums qui ont effectivement leur importance

- 1) en lien avec le concept-même et la définition / classification des habiletés sociales choisies et
- 2) en lien avec les habiletés que recrutent la modélisation cognitivo-comportementale par le groupe, l'homogénéisation du groupe reste le principe directeur.

b) Sémiologie comportementale du TSA

Le sous-type de TSA. Nous n'avons pas trouvé de données comparatives concernant les *AHN*, *SA*, et *TED-NS*.

Les caractéristiques de la symptomatologie (sévérité, DSM5) : le continuum de *sévérité* dans les troubles de la communication et des interactions sociales et dans les spécificités dans les comportements / intérêts est explicité dans le DSM5⁸.

Il semble important de renseigner et de tenir compte de ce niveau de sévérité dans deux aspects pour la constitution du groupe : *l'homogénéisation* des niveaux d'une part, et la réflexion sur *l'effectif* des participants et des animateurs d'autre part.

Les comorbidités : TDA/H, anxiété, dépression... Les effets des groupes sur les habiletés sociales semblent plus estompés en cas de comorbidité avec un *TDAH*, par rapport aux enfants TSA présentant un *trouble anxieux* associé. Il est probable que la présence de l'une ou l'autre de ces comorbidités (ex : anxiété) nécessite *un enseignement ou une sensibilisation spécifique* au cours du GEHS, avec possibilité d'utilisation d'outils d'inspiration cognitivo-comportementale.

On comprend dès lors la nécessité de constituer un groupe homogène afin de ne pas négliger cette sensibilisation pour une partie des participants, ou au contraire ne pas la généraliser alors que d'autres propriétés seraient à donner pour d'autres participants.

Il est par ailleurs important que les thérapeutes soient informés de la prise d'un *traitement médicamenteux*.

⁸ Annexe 2 p. 19

c) Effectif du groupe et nombre de thérapeutes

Tout d'abord, le nombre d'enfants par groupe sera à ajuster en fonction de leur profil intellectuel, comportemental et d'éventuelles comorbidités associées.

Les groupes sont généralement menés par *2 thérapeutes* et comportent *de 2 à 3 participants par thérapeute* soit 4 à 6 participants par groupe.

S'il est parfois constitué (surtout concernant les adolescents HFA et SA) des groupes de plus grands effectifs, la nécessité d'un *petit effectif* de groupe est régulièrement rapportée. Cela permet d'allouer dans le même temps une attention à chaque individu et au groupe dans son entier et par là-même de viser simultanément les cibles individuelles et les objectifs de groupe.

Par ailleurs le petit effectif facilite la mise en œuvre des jeux et expérimentations et favorise le développement d'un esprit de camaraderie entre les participants. Il est par ailleurs possiblement moins anxiogène et permet de considérer les appétences individuelles comme vecteur de motivation pour le groupe.

Quel que soit le nombre d'enfants par groupe, il est nécessaire que l'effectif soit *stable et constant* entre les séances : l'assiduité de chaque participant est donc requise et doit être sollicitée dès le début de la session.

2. Le « dispositif »

a) Professionnels thérapeutes encadrants

Dans de nombreuses études menées, les GEHS sont menés par un binôme de thérapeutes.

De nombreuses spécialités de professionnels peuvent encadrer des GEHS (psychologue, psychiatre, éducateur, psychomotricien, orthophoniste, enseignant spécialisé, etc.). Il est nécessaire que les thérapeutes aient une connaissance actualisée sur les spécificités symptomatologiques et psychopathologiques qui concernent les participants des groupes. Il est aussi important qu'ils soient formés aux contenus des GEHS.

b) Programme

Les objectifs pour chaque enfant sont définis en entretien préliminaire entre les parents et le professionnel et à partir d'une évaluation préalable quand elle est possible.

Il y a deux grands types de programmes 1) les programmes « reposant sur un manuel », avec un déroulement standardisé et une population cible pré-établie et 2) les programmes construits à la carte pour chaque groupe.

Une liste non exhaustive de *programmes avec manuels* se trouve en *Annexe 1 : Ressources* (p.12-13). Ce type de programmes est développé dans le but de tester la reproductibilité des effets et de comprendre des mécanismes en jeu lors de la thérapie.

Les programmes *construits à la carte* en fonction du groupe sont élaborés à partir des projets individuels et rationalisés dans la dimension collective. Pour les enfants qui ne sont pas encore prêts à intégrer le groupe (selon les critères du groupe en place), il est possible de suggérer des activités spécifiques.⁹

c) Organisation de la session

La durée d'une séance. La décision quant à la durée dépend de l'âge et du contenu à aborder (classification / modèle des habiletés sociales choisis) et de l'organisation / répartition en termes de durée / fréquence de la session. Elle découle en toute logique d'un compromis entre contenu à aborder / programme et endurance attentionnelle / motivationnelle et vise une bonne efficacité.

Ainsi la durée habituelle est-elle d'une heure pour les petits. Elle dépasse rarement 1h30 pour les plus grands (6-11 ans). Pour les adolescents, il existe plus de latitude en fonction de la fréquence (caractère intensif ou hebdomadaire), et de la durée du programme.

La fréquence. La fréquence *hebdomadaire* est très courante dans les pratiques cliniques et études scientifiques (en institution ou en libéral). Des exercices peuvent être demandés entre les séances, ces exercices à la maison sont fréquemment associés au programme auprès des adolescents. Des sessions intensives sont parfois proposées aux adolescents (faisabilité à étudier).

La durée de la session. Elle est variable, mais souvent d'un minimum de *10-12 semaines* sur des fréquences hebdomadaires. Elles peuvent durer 1 an (parfois plus). Entrent en considération dans cette décision (comme pour la fréquence et la durée de la séance) : le contenu à aborder, les objectifs ciblés, et des décisions en termes de faisabilité.

Le lieu choisi dépend de l'espace et du matériel nécessaires pour le projet (tableau paperboard, vidéoprojecteur, ordinateur, caméra...).

Les objectifs ainsi que le nombre de participants, la réalité institutionnelle / libérale et des bâtiments / salles sont autant de facteurs très concrets qui participent au choix du lieu pour les séances.

L'aménagement de la pièce a également son importance et est à penser / aménager en fonction des activités (table ronde pour faciliter les interactions, les jeux coopératifs, chaises ou coussins au sol en fonction de l'âge...) et de la répartition spatiale en fonction des activités (coin enseignement didactique, coin mise en pratique).

Il est important qu'elles se déroulent dans un environnement calme sur le plan sonore et sobre sur le plan matériel et visuel (ex. : éviter les objets inutiles sur la table, limiter les distracteurs).

d) Implication des parents, enseignants, pairs et la question de la généralisation

La littérature rapporte l'expérience de groupes de parents, constitués en parallèle des GEHS comme vecteur de généralisation. La médiation par les pairs et la diversification des contextes de « pratique » (ex. : séances écologiques, à l'extérieur des locaux), ainsi que des « devoirs » à faire au domicile sont des façons concrètes d'améliorer la généralisation des compétences acquises dans la vie quotidienne.

⁹ Telles que suggérées dans des ouvrages comme *Améliorer les habiletés sociales : ateliers pour enfants TSA et autres TED*, et autres ressources présentées dans *Suggestions d'activités* (Annexe 1 : Ressources p.15)

Déroulement d'une séance

Après l'évaluation, les **objectifs** sont définis pour chaque individu qui bénéficie d'entraînement aux habiletés sociales. Ce programme se met en place sur **plusieurs séances**,

On veillera à respecter la **régularité du déroulement** de chaque séance. Ainsi, différentes étapes sont abordées dans le même ordre :

1. Temps d'accueil

Le temps d'accueil permet de structurer la séance : il se déroule toujours de la même façon.

Il permet à chacun des participants de :

- Se repérer dans le temps : date, planning visualisé de la séance, ...
- Se repérer dans l'environnement : absents/présents, aménagement de la salle, ...
- Se repérer dans le groupe : se dire bonjour, se présenter, humeur du jour, ...

Pour ce faire, différents médiateurs peuvent être proposés : supports visuels, comptines, bâton de parole...

2. Enseignement théorique

Chaque compétence est apprise, c'est-à-dire qu'elle est enseignée de manière théorique aux participants.

Il s'agit d'expliquer la compétence à travers différents supports : supports écrits, scénarios sociaux, séquences vidéos, modelage, travail "sur table"...

3. Entraînement pratique

Une fois la compétence apprise sur un plan théorique, celle-ci est mise en pratique. Le participant est mis en situation de faire au travers de jeux d'imitation, jeux de faire-semblant et de rôles, jeux de société...

Lorsque la compétence est acquise sur les lieux de la séance, celle-ci est entraînée à l'extérieur. Le participant expérimente en milieu ordinaire ce qui a été travaillé.

4. Généralisation

Il s'agit d'étendre la compétence à l'ensemble des situations qui peuvent se présenter à tout un chacun. Pour ce faire, la collaboration avec les aidants est essentielle. Par exemple, l'aidant devra être vigilant au fait que le participant dise bonjour dans les différents lieux qu'il fréquente.

Ici on pourra utiliser un carnet de bord ou de liaison, des fiches de travail à faire à la maison...

L'entraînement aux habiletés sociales nécessite l'utilisation de différents supports. Ceux qui sont cités ci-dessus ne sont pas exhaustifs, il est important d'individualiser chaque outil et d'être créatifs !

Annexe 1 - Ressources

Introduction aux EHS – guides

- *La construction des compétences sociales* in *Le bulletin scientifique de l'Arapi* 29 / CHAMBRES Patrick. Arapi, 2012. www.arapi-autisme.fr/pdf/BS/29/BS29-4Chambres.pdf
- *Elaboration d'un programme d'habiletés sociales : quelques réflexions* / LECLAIR ARVISAIS Lucie, et al. Pavillon du Parc. https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/02/3D3c_ElabHabSoc_Interv.pdf
- *L'essentiel sur... les groupes de compétences sociales ou entraînement aux habiletés sociales* / CRAIF, 2012. www.craif.org/92-l-essentiel-sur....html
- *Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour les personnes présentant un TSA* / AHADÉ Sabrina, CORATO Caroline. In *Le Journal des psychologues* 2018/1 (n°353), p. 34-39.

Programmes avec manuels

En langue anglaise (liste non exhaustive, d'après les études utilisées pour le chapitre Constitution du groupe)

- *PEERS social skills program* / SEMEL Institute. [Adolescents et jeunes adultes ; Troubles du spectre de l'autisme (TSA)] www2.semel.ucla.edu/peers
- *Skillstreaming (Children and youth with high functioning autism / In early childhood / The elementary school child / The adolescent) : a guide for teaching prosocial skills* / MCGINNIS Ellen, et al. Research Press, 2011-2016. [Enfants (pré-scolaire, élémentaire), Adolescents ; Autisme de haut niveau]
- *Superheroes Social Skills* / JENSON William et al. Pacific Northwest Publishing, 2011. [Enfants (élémentaire) ; TSA, troubles du comportement, DI]
- *The Walker social skills curriculum : the ACCEPTS program, curriculum guide* / WALKER Hill M., MCCONNELL Scott, et al. Pro-Ed Publishers, 1983. [Enfants (école élémentaire)]
- *The Walker social skills curriculum : the ACCESS complete program* / WALKER Hill M., TODIS Bonnie, et al. Pro-Ed Publishers, 1987. [Adolescents]
- *Westmead Feelings Program : Intervention program for parents and teachers supporting children with autism spectrum disorder [anciennement Emotion-based Social Skills Training]* / RATCLIFFE Belinda, WONG Michelle, et al. ACER, 2017. [Enfants ; TSA, DI légère] www.acer.org/westmead-feelings-program

En langue française

- *Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales : programme GECOs* / FALLOURD Nathalie, MADIEU Emmanuel. Dunod, 2017. [Enfants, Adolescents ; TSA, trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), Troubles anxieux, Haut potentiel]
- *Entraînement aux habiletés sociales pour les patients psychiatriques* / LIBERMAN Robert Paul et al. Retz, 2005. [Adultes suivis en psychiatrie]
- *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme* / BAGHDADLI Amaria, BRISOT-DUBOIS Judith. Masson, 2011. [Enfants, adolescents ; sans DI, Asperger. Modules d'intervention appliquée à l'autisme (MIA).]

- *Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales* / RICHOZ Mélanie, ROLLE Valérie. De Boeck, 2015.
[Enfants (8-12 ans) ; TSA léger, Asperger]
- *Prise en charge des troubles des émotions et de la cognition sociale chez l'adolescent et l'adulte* / SONRIER Delphine, VANBERTEN Mélanie. De Boeck, 2015.
[Adolescents et adultes cérébrolésés]
- *Se faire des amis et les garder* / MASSÉ Line, VERRET Claudia. Chenelière éducation, 2016.
[Enfants de 8 à 12 ans ayant un TDA/H, ou des problèmes d'autocontrôle et de régulation des émotions]
- *Socio-guide : programme d'entraînement aux habiletés sociales adapté pour une clientèle présentant un trouble envahissant du développement* / BERNIER Suzanne, LAMY Marielle, MOTTTRON Laurent, Martin R. CECOM (Montréal – Canada), 2003.
[TED / TSA]

Suggestions d'activités

- *Apprendre les habiletés sociales : ateliers pour enfants TSA et autres TED. Compétences de base* [Anciennement : *S'amuser avec les habiletés sociales* (2014)] / CASSE Agnés, GARIN Thierry. De Boeck, 2016.
- *Améliorer les habiletés sociales : ateliers pour enfants TSA et autres TED. Compétences avancées* / CASSE Agnés, GARIN Thierry. De Boeck, 2016.
- *Sociab' quizz* [jeu de société] / POURRE Frédéric, AUBERT Eric. Valoremis
- *Sociabilus* [jeu de société] / CECOM (Montréal – Canada), 2007.
- *Social Life - LD* [jeu de société] / WIENER Judith, HARRIS. Ontario Institute for studies in education, University of Toronto.
[Enfants (9-13 ans) avec troubles des apprentissages, adultes avec DI de légère à modérée ; Asperger, Autisme de haut niveau.]
www.adhdld.com/social_life.shtml
- *Upbility* [éditeur d'ebooks]
<https://upbility.fr/collections/competences-sociales>

Ressources pour des modules spécifiques

- Quelques fournisseurs de matériel
Autisme France Diffusion : www.autismediffusion.com
Hoptoys : www.hoptoys.fr
Mot à mot : www.mot-a-mot.com
Pirouette éditions : www.pirouette-editions.fr
- *A pour Autre* [site Internet - vidéo] / MENARD Vanessa, POULIN Marie-Hélène. UQAT ; Centre de réadaptation La Maison, 2014 [vidéo] : deux vidéos autour de situations de la vie quotidienne d'un jeune adulte, décomposées en micro habiletés et questions.
<http://apourautre.ca>
Guide imprimable : scénarios pour jeux de rôle, fiche pour passer un appel téléphonique ou raconter aux amis ce qu'on a fait à la maison...
<http://apourautre.ca/medias/pdf/guide.pdf>
- *L'affirmation de soi : une méthode de thérapie* / FANGET Frédéric, ROUCHOUSE Bernard. Odile Jacob, 2007.
- *AniMate* [matériel pédagogique] / HENRYON Eric, XIA Yunshan. AniMate, 2017.
Figurine accompagnée de pictogrammes magnétiques sur des thèmes divers comme les émotions.
www.animate.fr
- *Auticiel* [applications ; version complète de tous les logiciels via abonnement ; GooglePlay, AppStore]
<https://auticiel.com>

Autimo [émotions]

Social Handy [habiletés sociales, comportement]

- *Au pays de Magiri* [livre] / CHARRIER Caroline, COTE Marie-Claude, GEOFFROY Danielle, LAVOIE Maryse. Septembre [Canada], 2011.

9 volumes : *Le chagrin de Banjo ; La colère de Banjo et Tambourine, Attends ton tour Tambourine !, Calme-toi Banjo !, Banjo et Tambourine ont peur, Banjo m'écoutes-tu ?, Tambourine se fait dire non, Tambourine s'affirme, Banjo doit choisir ses amis.*

- *Ben et les habiletés sociales* [livre] / LEMARIE Sophie, THOREL Marie-Vincente, KERNUNIA Lyza. Autisme France Diffusion, 2016-2018.

4 volumes : *Les émotions ; La posture ; La communication ; La sensorialité*

- *Communoutils* [site Internet] : outils et suggestions d'activités (situations sociales en BD, gestion des émotions, estime de soi...)

<https://communoutils.com>

A travers nos travers [livre] / Communoutils, 2013.

- Vidéos d'accompagnement de *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*
Les émotions ; Habiletés sociales ; Affirmation de soi ; Résolution de problèmes.

www.autisme-ressources-lr.fr/Les-emotions

www.autisme-ressources-lr.fr/Scenarios-sociaux

- *Everyday speech* [vidéos en anglais sur abonnement, applications en français sur l'AppStore]

<https://everydayspeech.com>

Découvrons les émotions [émotions]

Socialisons : développer les habiletés sociales [habiletés sociales, comportement]

<https://itunes.apple.com/fr/app-bundle/habilet%C3%A9s-sociales-%C3%A9motions-et-d%C3%A9veloppement-du-langage/id927614023?mt=8>

- Livres de GRAY Carol. Future horizons.

Apprivoiser la jungle de la cour de récréation : faciliter la compréhension du volet social de la récréation par les élèves atteints d'autisme et d'autres troubles envahissants du développement

Conversations en bandes dessinées : interactions avec des élèves atteints d'autisme ou d'autres troubles apparentés par le biais d'illustrations en couleurs

Livre de scénarios sociaux

Nouveau livre de scénarios sociaux

- *Jouons avec les émotions : Vice-Versa* [jeu de société] / LABBE Aube. Spectre de l'autisme.

<http://spectredelautisme.com/materiel-imprimable/jeu-jouons-avec-les-emotions/>

- *Liste de ressources sur les pictogrammes* / CRA Languedoc Roussillon, mise à jour juin 2016.

Les pictogrammes constituent une ressource générale utile pour toutes sortes d'activités.

www.autisme-ressources-lr.fr/IMG/pdf/ressources-pictogrammes.pdf

- *Model me Kids* [vidéos ; en anglais]

DVDs avec manuels (conversation, se faire des amis et jouer avec eux, estime de soi et lutte contre les brimades, organisation et motivation, psychomotricité, comportement à l'école et à l'extérieur, gestion du stress et yoga, émotions)

Applications complémentaires gratuites (émotions, comportement à l'extérieur) [AppStore]

<http://modelmekids.com>

- Vidéos du *PEERS social skills program*

www.routledgetextbooks.com/textbooks/9781138238718/videos.php

Utilisées par l'application Friendmaker [AppStore]

<https://AppStore.apple.com/us/app/id704606893>

[en anglais ; adolescents et jeunes adultes]

- *Les pictogrammes : parce qu'une image vaut mille mots.* [livre] / LE GOUILL Anne-Marie. Milmo [Canada], 2009.

Les pictogrammes II : en route vers l'autonomie ! [livre] / LE GOUILL Anne-Marie. Milmo [Canada], 2011.

Pictogrammes et instructions sur leur utilisation (séquentiels, scénarios sociaux...)

- Les séries TV (*Un gars une fille, Scènes de ménage...*) permettent un travail sur les émotions, bien visibles et des jeux de rôle.
- *Tu es un détective social ! L'interaction sociale expliquée aux enfants* / WINNER Michelle Garcia, CROOKE Pamela, KNOPP Kelly. Think social [Etats-Unis], 2009.

Matériel d'évaluation

- *ABLLS(-R) : évaluation du langage de base et des compétences d'apprentissage (rév.)* / PARTINGTON James. Société d'ingénierie comportementale.
www.abllsfrancais.com
- *ADI-R : entretien semi-structuré pour le diagnostic de l'autisme* / RUTTER M., LECOUTEUR A., LORD C. Hogrefe, 2011.
www.hogrefe.fr/produit/adi-r-entretien-semi-structure-pour-le-diagnostic-de-l-autisme
- *ADOS-2 : échelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme* / LORD Catherine, RUTTER Michael, RISI Susan, DILAVORE Pamela. Hogrefe, 2015.
www.hogrefe.fr/produit/ados-2diagnostic-de-lautisme
- *AFLS : Assessment of Functional Living Skills* / PARTINGTON James, MUELLER Michael. Behavior Analysts Inc, 2012.
<https://partingtonbehavioranalysts.com/pages/afls>
- AQ – EQ – SQ
Autism Spectrum Quotient, Empathy Quotient, Systemizing Quotient / BARON-COHEN Simon et al.
Version française pour la recherche : www.autismresearchcentre.com/arc_tests
Version française de l'équipe du CRA Rhône-Alpes envoyée sur demande :
www.cra-rhone-alpes.org/spip.php?article1693
- *Autism social skills profile*
Building Social Relationships : A Systematic Approach to Teaching Social Interactin Skills to Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties. BELLINI S. AAPC Publishing, 2006.
www.ocali.org/up_doc/Autism_Social_Skills_Profile.pdf
- *BECS : batterie d'évaluation cognitive et socio-émotionnelle* / ADRIEN, Jean-Louis. ECPA, 2007.
www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1386
- *CCC : children's communication checklist* / BISHOP D. V. M. 1998.
<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/7314/1/grille%20bishop%20CCC.pdf>
Mise en forme : <http://seco-zam.blogspot.fr/2016/05/la-childrens-communication-checklist.html>
- *Epreuve du contenu insolite (Smarties false belief task)*
Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind : Knowledge, Belief, and Communication / PERNER Josef, FRITH Uta, LESLIE Alan, LEEKAM, in *Child Development*, 1989.
Démonstration en français : www.youtube.com/watch?v=cq0YUeEbFwE
- *EASE*
Évaluation de l'intelligence sociale chez l'enfant : présentation d'une échelle d'évaluation clinique - EASE (échelle d'adaptation sociale chez l'enfant) / COMPTES-GERVAIS Isabelle, GIRON Alain, SOARES-BOUCAUD Isabelle, POUSSIN Gérard. In *L'information psychiatrique* 2008 (7), 2016.
www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2008-7-page-667.htm
- *ECSP : échelle d'évaluation de la communication sociale précoce* / GUIDETTI Michèle, TOURETTE Catherine. Eurotests, 1993.
www.eurotests.fr/fr/produits-et-services/tests-papier-crayon/clinique/ecsp
- *EFL : essential for living* / MCGREEVY Patrick, FRY Troy, CORNWALL Colleen. Essential for living, 2012.
www.essentialforliving.com
- *Faux pas test (enfant, adulte)* / BARON-COHEN Simon, STONE Valerie. 1999.
Version française : www.autismresearchcentre.com/arc_tests

- Histoires étranges - Strange stories / HAPPE Francesca.

An advanced test of theory of mind : understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults / HAPPE Francesca. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154, 1994.

- *Tests INTSO d'intelligence sociale* / O'Sullivan M., GUILFORD Joy Paul. ECPA, 1978.

- *NEPSY-II : bilan neuropsychologique de l'enfant (2^{nde} éd.)* / KORKMAN Marit, KIRK Ursula, KEMP Sally. ECPA, 2012.

www.ecpa.fr/orthophonie/test.asp?id=1991

- PEP-3

Test : *PEP-3 profil psycho-éducatif : évaluation psycho-éducative individualisée de la division TEACCH pour enfants représentant des troubles du spectre de l'autisme* / SCHOPLER Eric, LANSING Margaret, REICHLER Robert Jay. De Boeck, 2008.

www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804162863-pep-3-profil-psycho-educatif

Matériel : www.autismediffusion.com/PBSCProduct.asp?itmID=7596419

- *PSA : profil socio-affectif* / DUMAS Jean, LAFRENIERE Peter, CAPUANO France, DURNING Paul. ECPA, 1997.

www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1485

- Test de Sally et Anne

Does the autistic child have a 'theory of mind'? / BARON-Cohen Simon, LESLIE Alan, FRITH Uta, In *Cognition*, vol. 21, no 1, 1985, p. 37-46.

Description : <https://autismes-et-potentiels.ch/evaluation-de-la-theorie-de-lesprit-second-ordre>

- *TOM test (Theory of mind test)* / MURIS Peter et al, In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol.29, no1, 1999, p.67-80.

https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2014/02/The-Theory-of-Mind-Test_rev.pdf

- *TSEA : test de socialisation de l'enfant et de l'adolescent* / MATAR TOUMA Viviane, VIROLE Benoît. ECPA, 2004.

www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1514

- *VB-MAPP : évaluation du comportement verbal et programme d'intervention* / SUNDBERG Mark. De Boeck, 2017.

www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782353274437-vb-mapp

- *Vineland 2 : échelle d'évaluation du comportement socio-adaptatif de Vineland* / SPARROW S.S., CICCETTI D. V., BALLA D.A. ECPA, 2015.

www.ecpa.fr/orthophonie/test.asp?id=2039

Centres de documentation

CRA (Centres de ressources autisme) [tout public] : http://handicap.gouv.fr/focus/l-autisme/annuaire/?id_type_lieu=1#formulaire_filtrer_lieux

IREPS (Instances régionales d'éducation et de promotion de la santé) [tout public] : www.fnes.fr/les-membres-de-la-fnes-les-ireps

[Exemples selon les régions : rubrique Documentation ou Outils d'intervention ; thématique Compétences psychosociales – estime de soi dans les bases de données et bibliographies ; possibilité de rechercher les outils pédagogiques]

Annexe 2 - Niveaux de sévérité du trouble du spectre de l'autisme

Niveau de sévérité	Communication sociale	Comportements restreints, répétitifs
<p>Niveau 3 Nécessitant une aide très importante</p>	<p>Déficits graves des compétences de communication verbale et non verbale responsables d'un retentissement sévère sur le fonctionnement ; limitation très sévère de la capacité d'initier des relations, et réponse minimale aux initiatives sociales émanant d'autrui. Par exemple, un sujet n'utilisant que quelques mots intelligibles et qui initie rarement ou de façon inhabituelle les interactions, surtout pour répondre à des besoins, et qui ne répond qu'à des approches sociales très directes.</p>	<p>Comportement inflexible, difficulté extrême à faire face au changement, ou autres comportements restreints ou répétitifs interférant de façon marquée avec le fonctionnement dans l'ensemble des domaines. Détresse importante / difficulté à faire varier l'objet de l'attention ou de l'action.</p>
<p>Niveau 2 Nécessitant une aide importante</p>	<p>Déficits marqués des compétences de communication verbale et non verbale ; retentissement social apparent en dépit des aides apportées ; capacité limitée à initier des relations et réponse réduite ou anormale aux initiatives sociales émanant d'autrui. Par exemple, un sujet utilisant des phrases simples, dont les interactions sont limitées à des intérêts spécifiques et restreints et qui a une communication non verbale nettement bizarre.</p>	<p>Le manque de flexibilité du comportement, la difficulté à tolérer le changement ou d'autres comportements restreints / répétitifs sont assez fréquents pour être évidents pour l'observateur non averti et retentir sur le fonctionnement dans une variété de contextes. Détresse importante / difficulté à faire varier l'objet de l'attention ou de l'action.</p>
<p>Niveau 1 Nécessitant de l'aide</p>	<p>Sans aide, les déficits de la communication sociale sont source d'un retentissement fonctionnel observable. Difficulté à initier les relations sociales et exemples manifestes de réponses atypiques ou inefficaces en réponse aux initiatives sociales émanant d'autrui. Peut sembler avoir peu d'intérêt pour les interactions sociales. Par exemple, un sujet capable de s'exprimer par des phrases complètes, qui engage la conversation mais qui ne parvient pas à avoir des échanges sociaux réciproques et dont les tentatives pour se faire des amis sont généralement étranges et inefficaces.</p>	<p>Le manque de flexibilité du comportement a un retentissement significatif sur le fonctionnement dans un ou plusieurs contextes. Difficulté à passer d'une activité à l'autre. Des problèmes d'organisation ou de planification gênent le développement de l'autonomie.</p>

Source : DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux / AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Elsevier - Masson, 2016. p.58

Annexe 3 – Méthodologie de mise en place de groupe d'EHS

