AUTISME, ÉVITEMENT DES DEMANDES ET PDA

Concept d'accompagnement orienté vers la pratique

La relation avant l'éducation. Sécurité, autonomie, corégulation et adaptation individuelle.

Cadre scientifique. Le profil PDA n'est pas un diagnostic indépendant dans la CIM-11 ou le DSM-5-TR. Dans la pratique et l'auto-représentation, des termes tels que « profil PDA » ou « évitement marqué des demandes » sont utilisés. La recherche demeure limitée et parfois débattue. C'est pourquoi ce concept aborde le PDA et l'évitement des demandes comme un repère de travail descriptif, et non comme une explication globale de chaque comportement. Les causes de l'évitement peuvent varier et doivent toujours être comprises individuellement. [1–5]

Deniz Günay
Assistant socio-éducatif CFC, orientation enfants (Fachmann Betreuung EFZ)
Allschwil / Région de Bâle
denizguenay.ch

État : octobre 2026 | CC BY-NC-ND 4.0

Objectif de ce concept

Il décrit mon cadre pédagogique pour l'accompagnement des enfants, en particulier lorsque les exigences, les transitions, les stimuli sensoriels ou l'incertitude génèrent rapidement du stress. Il ne remplace aucun diagnostic médical, psychologique ou logopédique.

Sa structure est volontairement orientée vers la pratique : d'abord la posture fondamentale, ensuite les méthodes au quotidien, puis les connaissances de fond.

1. Posture fondamentale : relation, autonomie et éthique

Approche centrée sur la personne et considération positive inconditionnelle – Carl Rogers [14]

La relation prime sur l'éducation. L'authenticité (congruence), l'empathie et la considération positive inconditionnelle constituent le socle de mon action. L'attention bienveillante s'adresse à l'enfant en tant que personne et n'est jamais conditionnée à la performance ou à la docilité ; la personne et le comportement sont clairement distingués.

En pratique : Si un enfant bloque complètement devant un exercice, ma bienveillance reste stable : « Je vois que c'est trop pour toi en ce moment. Nous mettons le cahier de côté – ce qui compte pour moi, c'est comment tu vas, et non que la page soit terminée aujourd'hui. »

Équivalence des dignités (Gleichwürdigkeit) – Jesper Juul

J'aborde les enfants avec la même dignité que les adultes : d'égal à égal, sans masque d'autorité artificiel ni humiliation. L'équivalence des dignités ne signifie pas que l'enfant doit porter seul toutes les décisions, mais que ses émotions, ses limites et son point de vue sont pris au sérieux avec la même valeur.

En pratique : Plutôt que de faire la leçon de haut, j'engage un véritable dialogue : « Je remarque que ma proposition ne te convient pas du tout là maintenant. C'est important pour moi que cela nous convienne à tous les deux – regardons ensemble comment organiser l'après-midi. »

Théorie de l'autodétermination (SDT : autonomie, compétence, appartenance) – Richard M. Ryan, Edward L. Deci [6]

La théorie de l'autodétermination décrit l'autonomie, le sentiment de compétence et l'appartenance sociale comme des besoins psychologiques fondamentaux [6]. Lorsque l'autonomie est restreinte par une contrainte inutile, un système nerveux surchargé réagit souvent par l'opposition, la sidération ou le retrait.

En pratique : L'enfant dispose au quotidien d'une participation réelle et accessible – par exemple sur l'ordre des tâches, le choix de sa place ou l'organisation des pauses.

Auto-construction et co-construction – Jean Piaget, Lev Vygotski

L'enfant est le constructeur actif de son propre développement. Les processus d'apprentissage ne naissent pas d'une pression instructive extérieure, mais de la curiosité intrinsèque, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'exploration commune du monde à hauteur d'enfant.

En pratique : Aux échecs ou en forêt, je ne donne pas de solutions toutes faites ; j'accompagne les propres questions, idées et pistes de réflexion de l'enfant dans une découverte partagée.

Motivation intrinsèque plutôt que systèmes de récompense – Alfie Kohn

Les tableaux de récompense évaluatifs (systèmes de jetons) peuvent accroître la pression ou la résistance chez certains enfants, car ils sont vécus comme un contrôle extérieur. Je privilégie les retours concrets et factuels ainsi que la joie partagée sans manipulation. Si un enfant apprécie les félicitations directes, il est bien entendu félicité chaleureusement.

En pratique : Lorsqu'une étape difficile réussit, il n'y a pas de tampon sur une liste, mais une reconnaissance sincère sur le fond : « Tu as persévéré sur cet exercice et tu as trouvé le cheminement par toi-même. »

1. Posture fondamentale – Suite

Sécurité d'attachement par la co-présence silencieuse – John Bowlby, Mary Ainsworth

Une sécurité émotionnelle fiable sert de havre de paix à l'enfant en cas de surcharge. Chez les enfants neurodivergents, l'attachement s'exprime souvent de manière discrète – par exemple en restant calmement dans la même pièce sans contact visuel ni obligation de parler.

En pratique : Si un enfant s'assoit près de moi sans dire un mot après une journée d'école fatigante, cette présence silencieuse est respectée comme une prise de contact, sans poser immédiatement de questions.

Posture de non-savoir (Curiosity Stance) – Harlene Anderson, Harold Goolishian

Je renonce aux jugements hâtifs, aux suppositions ou aux questions pièges. J'observe les comportements difficiles avec une curiosité calme et ouverte, comme le signal qu'une exigence est momentanément trop élevée ou qu'un besoin n'est pas comblé.

En pratique : Si une feuille d'exercice est repoussée avec frustration, je ne juge pas hâtivement, mais demande calmement : « Je vois que cet exercice t'énerve beaucoup en ce moment. Est-ce le calcul lui-même ou faisons-nous d'abord une courte pause ? »

Recadrage fonctionnel et orientation vers les ressources – Paul Watzlawick, Steve de Shazer

Les comportements ne sont pas étiquetés hâtivement comme « manipulateurs », « paresseux » ou « provocateurs », mais compris comme des tentatives d'adaptation visant l'autorégulation. Le regard se porte délibérément sur les forces et les intérêts existants de l'enfant.

En pratique : Si un enfant se retire dans un coin calme ou sous la table lorsque le volume sonore augmente, j'y vois non pas un refus, mais une stratégie judicieuse d'autoprotection contre la surcharge sensorielle.

Sensibilité à la justice (Justice Sensitivity) – Manfred Schmitt, Anna Bondü

De nombreux enfants neurodivergents réagissent vivement aux règles arbitraires, aux doubles standards ou aux traitements inégaux illogiques. Ce qui ressemble de l'extérieur à de l'opposition découle souvent d'un sens aigu de l'équité et de la cohérence.

En pratique : Lorsque certains accords s'appliquent au quotidien, je m'y tiens tout autant en tant qu'adulte et j'explique les exceptions nécessaires de manière transparente et compréhensible.

Intégrité physique et psychique – Haim Omer, Arist von Schlippe

En cas de danger aigu, la protection est assurée avec calme, clarté et de la manière la moins invasive possible. La sécurité n'est pas négociable, mais elle ne nécessite aucune logique punitive. Le contact physique n'est jamais une méthode standard d'apaisement ; il n'a lieu que s'il est clairement souhaité et adapté à l'âge ainsi qu'à la situation.

En pratique : Au bord d'une route, je retiens brièvement un enfant par le bras en cas de danger, sans menace ni humiliation. Ensuite, je réduis la parole et nous ne discutons de ce qui aurait pu aider que plus tard, une fois le calme revenu.

2. Collaboration professionnelle et réflexion

Les parents comme source centrale de connaissances – Arist von Schlippe, Jochen Schweitzer

Les parents connaissent le mieux le parcours développemental, le quotidien et les stratégies efficaces de leur enfant. Dans l'esprit d'un partenariat éducatif systémique, leurs observations sont prises au sérieux sans transformer automatiquement chaque interprétation en diagnostic clinique. L'objectif est une hypothèse de travail commune et vérifiable.

En pratique : Au début, je clarifie avec les parents : « Qu'est-ce qui aide de manière fiable à la maison ? Qu'est-ce qui accentue le stress ? Quels signes précurseurs remarquez-vous et que dois-je absolument éviter au quotidien ? »

Respect de la sphère privée lors des transmissions – Erving Goffman

Les situations difficiles ne sont pas exposées en détail devant l'enfant sur le pas de la porte, afin d'éviter la honte et le sentiment d'être jugé par-dessus sa tête. Les échanges sur le seuil restent brefs ; les sujets sensibles relèvent d'un entretien séparé.

En pratique : Au moment de prendre congé dans le couloir, je dis calmement : « Nous avons eu un après-midi animé, mais nous avons pu bien tout accompagner. Je vous appelle brièvement ce soir pour les détails. »

Soutien et allègement du système familial – Urie Bronfenbrenner, Donald Meyer

Lorsqu'un enfant nécessite un accompagnement intensif au quotidien, les frères et sœurs ressentent souvent la pression silencieuse de mettre leurs propres besoins en retrait. L'accompagnement individuel soulage l'ensemble du système familial et crée des espaces de respiration ciblés.

En pratique : Pendant que j'accompagne un enfant au sport, en forêt ou dans ses devoirs, les parents bénéficient à la maison d'un temps exclusif et ininterrompu pour ses frères et sœurs.

L'observation avant l'interprétation – Edmund Husserl, Klaus Grawe

Ce qui est documenté et partagé en premier lieu, c'est ce qui a été concrètement vu ou entendu. Les interprétations sont clairement formulées comme des hypothèses. Cela protège autant des étiquettes hâtives que de l'idée que tout comportement s'expliquerait uniquement par le PDA.

En pratique : Observation : « L'enfant pose son crayon, détourne le regard et ne répond pas pendant 40 secondes. » Hypothèse : « La présentation de l'exercice était peut-être trop dense ou le niveau sonore trop élevé. »

Modèles de réflexion (Gibbs, Borton) et métacognition – Graham Gibbs, Terry Borton, John H. Flavell

Après des situations éprouvantes, des questions structurées guident l'analyse : Que s'est-il passé (What) ? Quelle a été ma propre contribution (So What) ? Qu'est-ce que j'ajuste la prochaine fois (Now What) ? Grâce à la métacognition, je perçois mes propres réactions de stress en temps réel afin de ne pas transmettre d'impatience à l'enfant.

En pratique : Si un enfant rejette une proposition, je repère ma propre impulsion à argumenter, je prends du recul intérieurement et je prévois davantage de temps tampon calme la fois suivante.

3. Méthodes au quotidien : structure et transitions

Réduction des exigences (Approche Low-Demand) – Naomi Fisher, Luke Beardon

Il est utile de distinguer : Qu'est-ce qui est réellement nécessaire pour la sécurité ou la santé ? Qu'est-ce qui relève de la simple habitude ? Qu'est-ce qui peut attendre ? Moins de frictions au quotidien abaisse le niveau de stress de base et libère des capacités pour l'essentiel.

En pratique : Si des chaussures laissées dans l'entrée plutôt que sur l'étagère ne mettent personne en danger, cela ne doit pas déclencher une lutte de pouvoir dans un moment d'épuisement après l'école.

Temps de décompression après l'école et les groupes (Transition Buffer) – Judy Eaton, Andrea Nair

Après des situations sociales ou sensorielles exigeantes à l'école, le système nerveux a besoin d'un temps tampon calme et sans exigences pour redescendre en tension. Les longues explications ou questions peuvent attendre.

En pratique : Après une journée d'école chargée, place d'abord au calme, à de l'eau ou au goûter et à peu de paroles. La question « Comment s'est passée ta journée ? » attend que l'enfant raconte de lui-même.

Préparation flexible des transitions – Dörte Gutknecht, Phil Christie

De nombreux enfants bénéficient d'un temps d'anticipation, d'informations claires et d'une prochaine étape accessible. Certains préfèrent des routines fixes, d'autres vivent les plans rigides comme une pression. La structure est donc ajustée ensemble plutôt qu'imposée d'office.

En pratique : « Dans dix minutes, nous partons vers le terrain de football. Tu peux encore terminer ce tour de construction ; tes chaussures sont prêtes. »

Soutenir l'autonomie sans fatigue décisionnelle (Decision Fatigue) – Roy F. Baumeister, Naomi Fisher

Une participation réelle soutient l'autonomie.Toutefois, trop d'options peuvent aussi générer de la pression en cas d'épuisement. Une solution habituelle et familière apporte alors un vrai soulagement.

En pratique : Reposé, l'enfant choisit librement entre le vélo ou le football. Épuisé, on ne lui demande pas une décision supplémentaire, mais on lui propose calmement la promenade habituelle.

Soutien pratique à l'initiation de l'action (Scaffolding) – Jerome Bruner, Lev Vygotski

Les difficultés exécutives peuvent bloquer le démarrage d'une tâche. Les exercices sont découpés en petites étapes, préparés matériellement ou commencés ensemble, au lieu de répéter les consignes.

En pratique : Non pas « Mets-toi à tes devoirs », mais ouvrir le cahier à la bonne page, préparer le crayon et masquer le reste de la page avec une feuille blanche.

3. Méthodes au quotidien – Suite : corégulation

Corégulation et sensibilité réceptive – Stuart Shanker (Self-Reg), Mary Ainsworth

Un système nerveux surchargé ne parvient souvent pas à s'apaiser seul. En tant que personne de référence, je perçois tôt les signaux subtils de stress et je prête mon propre calme à l'enfant comme point d'ancrage extérieur : par une voix posée, des gestes lents et une présence sereine.

En pratique : Si je remarque que la tension intérieure de l'enfant monte lors d'un apprentissage ou avant un départ, je cesse toute demande supplémentaire, je ralentis mon débit de parole et je prends calmement en charge une petite étape de soutien.

Régulation ascendante (Bottom-up : le corps avant la cognition) – Bruce D. Perry

Sous forte tension, la capacité à traiter cognitivement le langage, les règles et les conséquences diminue fortement. Le niveau d'activation corporelle est d'abord stabilisé par le calme, le rythme ou le mouvement ; ce n'est qu'ensuite que la réflexion redevient accessible.

En pratique : Si l'enfant est mentalement bloqué, nous ne débattons pas, mais nous nous passons un ballon en silence pendant dix minutes jusqu'à ce que la respiration s'apaise.

Body Doubling et activité parallèle – Mildred Parten, Russell A. Barkley

Être calmement présent dans la même pièce ou vaquer en parallèle à sa propre activité peut faciliter le démarrage d'une tâche, sans générer d'injonctions supplémentaires ni de pression de contrôle.

En pratique : Pendant que l'enfant fait ses exercices, je m'assois calmement à table et je lis – disponible en cas de question, mais sans regard scrutateur sur sa feuille.

Bridging (Les intérêts comme passerelle) – Dinah Murray, Luke Beardon

Les intérêts spécifiques, l'humour ou l'activité partagée peuvent faciliter les transitions. Ils ne sont pas utilisés comme des ruses, mais rejoignent avec estime l'attention actuelle de l'enfant avant d'annoncer le changement.

En pratique : Un enfant concentré sur une construction ou une partie d'échecs n'est pas interrompu brusquement. Je m'intéresse brièvement à son projet, puis nous convenons d'un point de sauvegarde pour la pause.

Exigences élastiques (Stretchy Demands) – Ruth Fidler, Phil Christie

Lorsque l'enfant sait à l'avance que chaque petite étape compte et qu'il est possible de s'arrêter à tout moment sans perdre la face, le seuil de démarrage s'abaisse nettement.

En pratique : « Nous regardons seulement le premier exercice ensemble. Si c'est trop ensuite, nous faisons immédiatement une pause. » Souvent, c'est précisément cette liberté de choix qui crée le calme nécessaire pour continuer.

4. Communication et langage à faible pression

Langage déclaratif et temps de traitement – Linda K. Murphy, Barry M. Prizant

Le langage déclaratif formule de brèves observations ou des informations factuelles plutôt que des ordres directs. Il est suivi d'une véritable pause : tout délai n'est pas un refus ; souvent, le traitement auditif a simplement besoin de temps.

En pratique : « Le sac à dos est au vestiaire. » Ensuite, attendre calmement sans ajouter d'autres phrases.

Exigences dépersonnalisées et perplexité partagée (Approche Columbo) – Phil Christie, Ruth Fidler

Les limites ou horaires nécessaires sont reliés à des facteurs extérieurs neutres (heure, horaire de bus, règles du jeu) afin de ne pas apparaître comme un rapport de force personnel. Si l'adulte adopte en outre une posture de recherche plutôt que d'instruction, l'enfant peut endosser un rôle d'expert compétent.

En pratique : Factuel : « Le bus part à 16h15, il nous reste cinq minutes. » Ou en cherchant aux échecs : « Je ne vois pas du tout comment sauver le cavalier ici – as-tu une idée de coup ? »

Langage clair plutôt que pouvoir dissimulé (y compris offres écrites) – Marshall B. Rosenberg, Naomi Fisher

Le langage indirect ou les courts billets écrits réduisent la pression sociale, mais ne sont pas un dogme. Le mot « Non » n'est pas interdit : en matière de sécurité, un « Non » calme, honnête et motivé est plus prévisible que des reformulations artificielles.

En pratique : Clair : « Non, nous ne grimpons pas sur la balustrade, c'est trop haut. Nous pouvons volontiers aller sur le muret là-bas. » Indirect en cas de retrait : un petit mot devant la porte (« L'eau et les quartiers de pomme sont sur la table »).

Perfectionnisme et peur paralysante de l'erreur – Judy Eaton, Carol S. Dweck

Certains enfants bloquent devant une tâche ou détruisent immédiatement leur travail parce qu'une petite erreur est vécue comme une perte totale de contrôle. Des supports sans pression enlèvent la peur d'échouer.

En pratique : Au lieu d'écrire directement au propre dans le cahier, nous esquissons d'abord les calculs sans engagement sur du papier brouillon ou une ardoise effaçable.

Accompagnement réduisant la honte (Approche Low-Shame) – Brené Brown, Paul Gilbert

Beaucoup d'enfants réagissent à leurs propres erreurs ou maladresses par une honte intense, qui se manifeste par le déni, la dissimulation ou la colère. Je renonce aux réprimandes et sépare strictement la maladresse de la valeur de l'enfant.

En pratique : Si un verre se renverse, je dis calmement : « Ça arrive. Le chiffon est juste à ta droite. »

5. Désescalade et accompagnement de crise

Approche Low-Arousal – Andrew McDonnell [15]

Principe de base : lors d'une escalade, l'objectif n'est pas l'obéissance, mais la sécurité et le retour à un état régulable. L'action orientée Low-Arousal réduit immédiatement la confrontation, le volume de la voix, le rythme, la tension corporelle et les stimuli inutiles [15].

En pratique : Dès que je sens que la tension bascule, j'annule immédiatement la tâche en cours, je parle plus bas et je crée de l'espace physique.

Proxémique (Positionnement à 45 degrés) – Edward T. Hall, Andrew McDonnell [15]

Se tenir debout directement face à l'enfant avec un contact visuel fixe est perçu comme menaçant en cas de stress intense. Un positionnement latéral à un angle de 45 degrés ainsi qu'une issue dégagée soulagent immédiatement.

En pratique : Dans les moments tendus, je me place à une distance calme légèrement de côté et je regarde dans la même direction que l'enfant.

Intervention aiguë en six étapes – Andrew McDonnell, Bo Hejlskov Elvén [15]

1. **Abaisser sa propre activation :** voix plus douce, mouvements plus lents, expression du visage calme et bienveillante.
2. **Réduire le langage :** pas de débat, pas de leçon de morale, pas de longues questions.
3. **Donner de l'espace :** augmenter la distance, ne pas forcer le contact visuel, ne jamais bloquer la sortie.
4. **Réduire les stimuli :** diminuer immédiatement le public, le bruit, la lumière ou les exigences supplémentaires.
5. **Protéger la sécurité :** éloigner les objets dangereux ; en cas de danger immédiat, n'intervenir physiquement que dans la stricte mesure nécessaire pour éviter des blessures.
6. **Permettre ensuite la récupération :** proposer de l'eau, un lieu calme, une activité familière ou une collation si cela convient à l'enfant.

Retour au calme sans honte (Réflexion uniquement après récupération) – Bo Hejlskov Elvén, Ross W. Greene

Après une escalade, la régénération passe avant l'analyse. La mémoire et la parole peuvent être réduites sous l'effet du stress. Aucune excuse forcée dans un état de forte charge, aucune recherche de « coupable ». La réparation et un bref retour sur la situation n'ont lieu qu'après récupération complète.

En pratique : Après une crise de colère, le calme est d'abord rétabli. Plus tard ou le lendemain, je demande calmement : « Y a-t-il quelque chose qui pourrait nous aider plus tôt la prochaine fois ? » Si l'enfant ne souhaite pas parler, cela est respecté.

Quand l'école ne fonctionne plus (Surcharge scolaire) – Kévin Leduc et al. [11], Naomi Fisher

L'évitement ou l'absentéisme scolaire est multifactoriel et peut être lié à l'anxiété, à des particularités neurodéveloppementales, à des expériences sociales, à la densité sensorielle ou à des maux physiques (Leduc et al., 2024) [11]. Il n'y a donc pas d'interprétation globale automatique comme « PDA » ou « School Can't », mais une collaboration avec les parents, l'école et les spécialistes.

En pratique : Mon accompagnement l'après-midi offre un contrepoids sans pression dans lequel l'enfant retrouve le calme et le sentiment d'efficacité personnelle.

6. Connaissances de fond : autisme, PDA et physiologie du stress

Spectre de l'autisme (CIM-11 : 6A02) et neurodiversité – OMS [1], Judy Singer

Le trouble du spectre de l'autisme est décrit dans la CIM-11 sous le code 6A02 [1]. Le diagnostic repose sur des particularités persistantes dans la communication et l'interaction sociales ainsi que sur des intérêts ciblés et des caractéristiques sensorielles. Dans l'esprit de la neurodiversité, je ne conçois pas cela comme un défaut, mais comme un mode de perception neurologique nécessitant un aménagement adapté de l'environnement.

En pratique : Si un enfant évite le contact visuel afin de mieux se concentrer sur l'écoute, cela est naturellement respecté.

PDA et évitement marqué des demandes – Elizabeth Newson, Arild N. Kildahl et al. [2–5]

La littérature spécialisée et la pratique utilisent des expressions telles que « autisme avec profil PDA » ou « demand avoidant traits ». Des revues systématiques de 2021 et 2026 indiquent des liens avec l'anxiété, un fort besoin d'autonomie et l'intolérance à l'incertitude, tout en soulignant le caractère encore limité des données scientifiques [2–5].

En pratique : Je prends au sérieux le besoin d'allègement vécu face aux exigences, sans créer de fausse certitude quant aux causes ou aux diagnostics.

Exigences internes (Internal Demands) et rééquilibrage du contrôle (Equalizing) – Elizabeth O'Nions, Phil Christie

Non seulement les demandes extérieures, mais aussi les propres souhaits de l'enfant, la joie anticipée ou les signaux corporels peuvent être vécus comme une pression interne. Par sentiment de surcharge, les enfants tentent parfois aussi de regagner de la sécurité en dictant les règles du jeu (equalizing).

En pratique : Si un enfant bloque avant une sortie pourtant souhaitée, la phrase « Nous n'avons rien de précis à accomplir, nous allons juste jeter un coup d'œil dehors » enlève la pression. Dans le jeu, je lui laisse volontiers la mise en scène dans un cadre sécurisé.

Distinction avec le TOP (Trouble oppositionnel avec provocation, CIM-11 : 6C90) – OMS [1], Ross W. Greene

Le trouble oppositionnel avec provocation est un diagnostic clinique aux critères définis [1]. Une distinction sérieuse avec l'anxiété, l'autisme, le TDAH ou l'évitement des demandes relève d'un diagnostic qualifié. Le TOP n'est pas réduit à une simple opposition volontaire ; les plans de sanctions aggravent généralement la surcharge.

En pratique : Plutôt que de répondre à la résistance par des conséquences plus dures, je cherche avec les parents les déclencheurs de la surcharge.

Physiologie du stress et charge allostatique plutôt que pseudo-précision – Bruce S. McEwen, Daniel J. Siegel [12]

Il est bien établi que le stress aigu influence l'attention, le langage, le contrôle des impulsions et le comportement (fenêtre de tolérance au stress et accumulation de petits stimuli quotidiens formant la charge allostatique). La théorie polyvagale est en revanche scientifiquement contestée [12] ; ce concept ne s'appuie donc pas sur des affirmations polyvagales spécifiques ni sur des absolus neurobiologiques.

En pratique : Si un enfant fond en larmes à cause d'une mine de crayon cassée, cette mine n'était souvent que la dernière goutte dans un réservoir de stress déjà plein.

Masking, épuisement post-scolaire et burnout – Dora M. Raymaker et al. [13], Laura Hull

Le masking (camouflage social) et la charge cumulative en groupe peuvent entraîner un épuisement important. Les différences entre l'école et la maison peuvent être liées au masking, à la densité sensorielle et à des exigences différentes ; elles ne prouvent pas une cause unique. Le « burnout autistique » est surtout étudié chez les adultes et n'est pas utilisé comme explication automatique chez l'enfant [13].

En pratique : Un effondrement après la fin des cours reçoit au quotidien une réponse pragmatique par le repos et la réduction des stimuli, et non par des sermons.

6. Connaissances de fond – Suite : cognition et sensorialité

Fonctions exécutives et monotropisme – Russell A. Barkley, Dinah Murray

Les fonctions exécutives pilotent la mémoire de travail, le contrôle des impulsions et l'initiation de l'action. De plus, l'attention se concentre souvent profondément dans un tunnel de focalisation unique (monotropisme), de sorte qu'une interruption brusque coûte beaucoup d'énergie.

En pratique : Si un enfant reste comme paralysé devant un devoir, il lui manque une toute première petite étape de démarrage. En cas de concentration profonde, j'entre d'abord calmement dans son champ de vision et j'annonce les changements avec un temps d'avance.

Cécité contextuelle, AuDHD et tolérance à l'incertitude – Peter Vermeulen, Jacqui Rodgers, Christopher Gillberg

Les routines acquises ne se transfèrent souvent pas automatiquement à de nouveaux lieux ou à d'autres personnes (cécité contextuelle). Lorsque l'autisme et le TDAH se rencontrent (AuDHD), le besoin de mouvement et de nouveauté entre en tension avec le besoin de calme et de prévisibilité.

En pratique : Le mouvement actif à l'extérieur (football, vélo) alterne de manière ciblée avec des phases de calme sobres en stimuli (échecs, construction). Nous clarifions les nouveaux lieux et déroulements à l'avance en toute transparence.

Double empathie (Double Empathy Problem) et écholalie – Damian Milton, Barry M. Prizant [9, 10]

Les malentendus entre personnes neurodivergentes et neurotypiques naissent de modes d'expression différents des deux côtés, et non d'un manque d'empathie. L'écholalie (répétition de phrases ou de citations) peut remplir des fonctions communicatives ou autorégulatrices ; le modèle populaire par étapes « GLP/NLA » n'est toutefois pas considéré comme empiriquement validé [9, 10].

En pratique : Si un enfant répète dans l'agitation une citation fixe d'une histoire audio, j'y reconnais son signal de tension et je réduis mon propre langage.

Profil sensoriel et stimming – Winnie Dunn, A. Jean Ayres, Steven K. Kapp [7]

Une hypersensibilité (bruit, lumière, vêtements) peut coexister avec une recherche de mouvement ou de pression. Selon la recherche, les mouvements ou sons répétitifs (stimming) soutiennent fréquemment l'autorégulation et ne sont pas réprimés pour des raisons purement sociales tant qu'aucun danger n'apparaît [7].

En pratique : Les stimuli gênants sont adaptés de manière pragmatique (casque antibruit, place calme). Si un enfant se balance en réfléchissant ou malaxe une balle, il peut utiliser librement ce mouvement.

Pression profonde et couvertures lestées : volontaires, jamais imposées physiquement – Paul Gringras et al. [8], A. Jean Ayres

Si un enfant apprécie des aides sensorielles familières, un coussin lourd sur les jambes ou une couverture connue peuvent être proposés sur une base volontaire. Aucune pression exercée par le corps d'un adulte, pas d'« étreinte de l'ours » ni de contention. Une étude randomisée n'a montré aucun avantage objectif des couvertures lestées sur le sommeil, bien que de nombreux enfants les aient subjectivement appréciées [8].

Intéroception, alexithymie et besoins corporels fondamentaux – Kelly Mahler, Peter E. Sifneos

La faim, la soif, la fatigue ou la douleur sont parfois perçues avec retard (intéroception), et les émotions sont souvent difficiles à nommer sous stress (alexithymie). Pour les repas, les toilettes, les soins et le sommeil, toute contrainte ou humiliation est évitée ; toutefois, des troubles physiques ou de santé persistants ne sont jamais expliqués par le seul évitement des demandes, mais font l'objet d'un avis médical spécialisé.

En pratique : En cas d'irritabilité inhabituelle, je pense d'abord à la soif, à la faim, au manque de sommeil, à la surcharge sensorielle ou à des douleurs physiques.

Références et cadrage scientifique

La liste des sources associe des standards diagnostiques, des revues systématiques, des travaux de recherche et des approches pratiques clairement identifiées. Toutes les méthodes mentionnées n'ont pas le même niveau de preuve ; c'est pourquoi aucun modèle controversé n'est présenté dans ce concept comme une donnée neurobiologique établie.

[1] World Health Organization (WHO). Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. Geneva: WHO; 2024. Autism spectrum disorder 6A02; Oppositional defiant disorder 6C90.

[2] National Autistic Society. Demand avoidance. Current guidance page, accessed October 2026. Notes that demand avoidance is under-researched and contested and that PDA is not clinically recognised as a standalone diagnosis.

[3] Kildahl AN, Helverschou SB, Rysstad AL, et al. Pathological demand avoidance in children and adolescents: A systematic review. Autism. 2021;25(8):2162–2176. doi:10.1177/13623613211034382.

[4] Company D, Rotella JA. A Systematic Review of Pathological Demand Avoidance (PDA): A Veritable Diagnosis or a Case of Circular Logic? Journal of Autism and Developmental Disorders. 2026. doi:10.1007/s10803-026-07432-y.

[5] PDA Society. Research priorities; identifying and assessing a PDA profile; professional practice guidance. Current web resources, accessed October 2026. The Society itself highlights the need for more robust research.

[6] Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000;55(1):68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.

[7] Kapp SK, Steward R, Crane L, et al. «People should be allowed to do what they like»: Autistic adults' views and experiences of stimming. Autism. 2019;23(7):1782–1792. doi:10.1177/1362361319829628.

[8] Gringras P, Green D, Wright B, et al. Weighted blankets and sleep in autistic children: a randomized controlled trial. Pediatrics. 2014;134(2):298–306. doi:10.1542/peds.2013-4285.

[9] Hutchins TL, Knox SE, Fletcher EC. Natural language acquisition and gestalt language processing: A critical analysis of their application to autism and speech language therapy. Autism and Developmental Language Impairments. 2024;9. doi:10.1177/23969415241249944.

[10] Bryant L, Bowen C, Grove R, et al. Systematic Review of Interventions Based on Gestalt Language Processing and Natural Language Acquisition (GLP/NLA). Current Developmental Disorders Reports. 2025;12:2. doi:10.1007/s40474-024-00312-z.

[11] Leduc K, Tougas AM, Robert V, Boulanger C. School Refusal in Youth: A Systematic Review of Ecological Factors. Child Psychiatry and Human Development. 2024;55(4):1044–1062. doi:10.1007/s10578-022-01469-7.

[12] Grossman P. Fundamental challenges and likely refutations of the five basic premises of the polyvagal theory. Biological Psychology. 2023;180:108589. doi:10.1016/j.biopsycho.2023.108589. Note: the theory remains actively debated in the literature.

[13] Raymaker DM, Teo AR, Steckler NA, et al. Defining autistic burnout. Autism in Adulthood. 2020;2(2):132–143. doi:10.1089/aut.2019.0079.

[14] Rogers CR. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin; 1961. Classic foundation of person-centred practice.

[15] McDonnell AA. Managing Aggressive Behaviour in Care Settings: Understanding and Applying Low Arousal Approaches. Wiley-Blackwell; 2010. Practice framework for non-confrontational crisis support.