Élaboration et mise en œuvre de programmes pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

Services aux élèves

NOVA SCOTIA
NOUVELLE-ÉCOSSE

Favoriser
la réussite
scolaire

Élaboration et mise en œuvre de programmes pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

Références à des sites Web

Les références à des sites Web figurant dans le présent document ne sont fournies que pour faciliter le travail et ne signifient pas que le ministère de l'Éducation a approuvé le contenu, les politiques ou les produits des sites Web en question. Le ministère de l'Éducation ne contrôle ni les sites Web auxquels il est fait référence ni les sites mentionnés à leur tour sur ces sites Web. Il n'est responsable ni de l'exactitude des informations figurant sur ces sites, ni de leur caractère légal, ni de leur contenu. Le contenu des sites Web auxquels il est fait référence peut changer à tout moment sans préavis.

Les conseils scolaires et les éducateurs ont pour obligation, en vertu de la politique des programmes des écoles publiques du ministère de l'Éducation en matière d'accès à Internet et d'utilisation du réseau, de faire un examen et une évaluation préalables des sites Web avant d'en recommander l'utilisation auprès des élèves. Si vous trouvez une référence qui n'est pas à jour ou qui concerne un site dont le contenu n'est pas approprié, veuillez en faire part au ministère de l'Éducation à l'adresse <links@ednet.ns.ca>.

Élaboration et mise en œuvre de programmes pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

© Droit d'auteur de la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse, 2012
Document préparé par le ministère de l'Éducation

Le contenu de la présente publication pourra être reproduit en partie, pourvu que ce soit à des fins non commerciales et que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse soit pleinement crédité. Lorsque le document contient une section avec mention du titulaire du droit d'auteur, il est nécessaire d'obtenir l'autorisation de reproduire la section directement auprès du titulaire du droit d'auteur. Il est interdit d'extraire ou de réutiliser les photographies de la couverture du présent document.

Nous avons fait tout notre possible pour indiquer les sources des documents et respecter les règles du droit d'auteur. Si vous rencontrez des passages où ce n'est pas le cas, veuillez en avertir le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse à ‹studentservices@gov.ns.ca›. Les erreurs ou omissions éventuelles seront corrigées dans une version ultérieure du document. Nous remercions sincèrement les auteurs et les éditeurs qui ont accepté que nous reproduisions ou adaptions leurs documents.

Données pour le catalogage

Vedette principale au titre

Élaboration et mise en œuvre de programmes pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme / Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation.

ISBN : 978-1-55457-519-0

1. Enfants autistes — Nouvelle-Écosse. 2. Enfants autistes — Éducation — Manuels etc.
I. Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation.

371.94–ddc22 2012

Remerciements

Ce document se fonde en bonne partie sur les travaux de divers ministères de l'Éducation au Canada, dont le document *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion – Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique* (2005) du ministère de l'Éducation du Manitoba, le document *Teaching Students with Autistic Spectrum Disorders* (2003) des services de soutien aux élèves de Terre-Neuve-et-Labrador, le document *Teaching Students with Autism: A Guide for Educators* (1999) du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, le document *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders* (2003) du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta, le document *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools* (2000) du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique et le document *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique – Guide pédagogique* (2007) du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Nous sommes redevables à toutes ces provinces de nous avoir autorisés à utiliser leurs ressources très utiles.

Le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse souhaite remercier les personnes suivantes de leur contribution à la préparation du présent document :

Billyjoe Ackert	Enseignant spécialiste de l'autisme Halifax Regional School Board
Susan Bryson	Professeure et titulaire de la chaire Craig de recherche en autisme Centre IWK – Université Dalhousie
Fabienne Cochrane	Spécialiste régionale du comportement Halifax Regional School Board
Daniel Demers	Conseiller en éducation spéciale Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Colleen Doucette	Starfish Educational Consulting
Kym Hume	Conseillère en autisme Annapolis Valley Regional School Board

Susan JOZSA	Spécialiste de l'autisme, Halifax Regional School Board Conseillère en autisme, Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Lori LOGUE	Conseillère en autisme Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Dianne MACDONALD	Animatrice des services à la jeunesse Strait Regional School Board
Yvonne RAFUSE	Coordonnatrice du développement des élèves (élémentaire) South Shore Regional School Board
Dawn STEELE	Conseillère en orientation Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Table des matières

Introduction 1
Généralités 1
Fonction 2
Principes fondamentaux 2

Partie 1 – Que sont les troubles du spectre de l'autisme? 5
Troubles envahissants du développement 5

Partie 2 – Caractéristiques principales et secondaires des TSA : examen approfondi 9
Caractéristiques principales des TSA 9
Caractéristiques secondaires TSA 27
Résumé 40

Partie 3 – Planification de programme pour les élèves ayant un TSA 41
Le processus de planification de programme 41
Processus d'identification, d'évaluation et de planification de programme 42
Outils de planification et d'évaluation 49

Partie 4 – L'enseignement aux élèves ayant un TSA : accent sur les stratégies 55
Accent sur les stratégies 55
Outils d'enseignement : stratégies pour aider l'élève ayant un TSA dans tous les cadres et dans toutes les matières 59
Stratégies supplémentaires 89
Le processus d'enseignement 91
Stratégies pour gérer les caractéristiques des TSA 101

Partie 5 – Soutenir les élèves ayant un TSA et des comportements problématiques 143
Élaborer des stratégies aidant à la réalisation des résultats d'apprentissage des élèves 143
Résumé : suggestions pour gérer les comportements problématiques 156

Partie 6 – Le syndrome d'Asperger 159
Reconnaitre le syndrome d'Asperger 159
Caractéristiques de l'apprentissage et du comportement chez les élèves ayant le syndrome d'Asperger 160
Stratégies d'enseignement pour les élèves ayant le syndrome d'Asperger 164

Partie 7 – Planification des transitions 171
Planification des transitions pour les élèves ayant un TSA.....171
Stratégies pour faciliter les transitions entre activités et entre cadres 173
Résumé.....178

Annexes..... 181
Annexe A – Exemple de formulaire de planification des adaptations 183
Annexe B – L'autisme et la technologie fonctionnelle.....184
Annexe C – Dictionnaire de communication.....188
Annexe D – Livret de communication entre la maison et l'école.....190
Annexe E – Structures de soutien pour le comportement des élèves ayant un TSA 191
Annexe F – Volets d'un plan de programme individualisé avec résultats visés sur le plan du comportement 218
Annexe G – Tableau pour l'observation du comportement et le rassemblement de données en vue de déterminer la fonction des comportements 221
Annexe H – Conseils pour l'enseignement aux autistes qui ont un niveau fonctionnel élevé.....223
Annexe I – Organismes.....227

Glossaire 231

Ressources..... 235
Ressources vidéos.....235
Ressources technologiques 236
Ressources en ligne 237
Ressources utiles sur le syndrome d'Asperger 239
Ressources du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse 240
Ressources sur l'autisme dans la base de données des ressources autorisées du Bureau du manuel scolaire de la Nouvelle-Écosse ..244

Bibliographie..... 261

Introduction

Généralités

Les troubles du spectre de l'autisme (TSA) sont des problèmes de développement neurologique complexes se caractérisant par des déficiences dans la communication, les interactions sociales et le comportement.

Les symptômes des TSA sont de gravité variable et affectent les individus de façon très différente. Le terme de « spectre » montre qu'il s'agit d'un éventail complexe de troubles qui s'étalent sur un intervalle continu des moins graves aux plus graves. Les effets des TSA ont un impact sur la vie de l'individu dans tous les domaines et pendant toute sa vie.

Partout au Canada et ailleurs dans le monde, les éducateurs font aujourd'hui face à une augmentation importante du nombre d'enfants chez qui on a dépisté un TSA. La situation est rendue compliquée du fait que cette augmentation progressive du nombre de cas au fil du temps a coïncidé avec un élargissement progressif de la définition même des TSA.

Les TSA font partie des troubles du comportement les plus courants. En 2009, on estimait que le nombre de personnes atteintes était d'une sur 110 (Rice, 2009). En 2012, d'après les estimations du CDCP (Centers for Disease Control and Prevention) des États-Unis, on diagnostique un TSA chez un enfant sur 88. Parmi les élèves chez qui on diagnostique un TSA, quatre sur cinq sont des garçons. Ces statistiques s'accompagnent d'une augmentation du nombre de demandes de programmes et de services conçus spécifiquement en vue de répondre aux besoins des élèves ayant un TSA. En réponse à l'augmentation des besoins, le ministère de l'Éducation a, dans le cadre de son *Plan d'action sur les troubles du spectre de l'autisme,* pris des mesures dans les domaines suivants :

- embauche d'un conseiller provincial en autisme à la Division des services aux élèves du ministère de l'Éducation
- soutien à la mise en place d'équipes responsables de l'autisme au sein des conseils scolaires

- affectation de subventions ciblées sur demande de remboursement pour le perfectionnement professionnel et les ressources au sein des conseils scolaires
- offre de subventions aux conseils scolaires pour les programmes destinés à faciliter la transition vers la scolarité pour les élèves ayant un TSA
- soutien aux activités de formation pour le personnel des conseils scolaires sur les stratégies pédagogiques fondées sur des données objectives
- élaboration d'un guide et d'une fiche de renseignements pour les enseignants et les administrateurs sur les programmes pour les élèves ayant un TSA
- incorporation des informations des programmes et des services préscolaires (EIBI [Early Intensive Behavioural Intervention] et autres formes d'intervention préventive) dans le travail de planification individualisée des programmes dans le contexte scolaire
- participation à l'équipe du programme de gestion de la mise en œuvre du programme EIBI auprès du ministère de la Santé et du Mieux-être

Fonction

Ce guide est conçu en vue de servir de ressource pour les équipes de planification de programme qui sont responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre de programmes pour les élèves ayant un TSA dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Il devrait également aider les conseils scolaires à mettre en évidence les domaines dans lesquels il pourrait s'avérer nécessaire d'offrir des activités de perfectionnement professionnel. Les parents/tuteurs et les enseignants peuvent aussi, s'ils le souhaitent, utiliser les ressources apparentées (voir la liste des documents complémentaires du ministère de l'Éducation à la section « Ressources »).

Principes fondamentaux

Les principes fondamentaux suivants, qui figurent dans la *Politique en matière d'éducation spéciale*, définissent le contexte dans lequel devra s'inscrire l'utilisation faite du présent guide par les équipes de planification de programme.

Le droit à une éducation appropriée

Tous les enfants ont droit à une éducation appropriée. Cela signifie que chaque être humain a, sur le plan éducatif, fondamentalement droit à ce qu'on s'attache à répondre à ses besoins d'apprentissage uniques de façon individualisée.

Le droit à un enseignement de qualité et à des enseignants qualifiés

Tous les élèves ont droit à ce que l'enseignement soit de qualité et leur soit dispensé par des enseignants certifiés et qualifiés.

Le droit à une éducation favorisant l'intégration de tous

Une éducation favorisant l'intégration de tous est une éducation qui incarne des croyances, des attitudes et des valeurs promouvant « le droit fondamental qu'ont tous les élèves de bénéficier de programmes et de services éducatifs de qualité appropriés en compagnie de leurs camarades » .[1]

La responsabilité des enseignants

Les enseignants sont responsables de tous les élèves qui leur sont confiés. Ceci signifie qu'ils sont responsables de leur sécurité et de leur bienêtre, ainsi que de la planification, de la mise en place et de l'évaluation des programmes. Ce n'est pas une responsabilité qu'on peut transférer ou déléguer au personnel non enseignant[2].

La participation des parents

Les parents ont l'obligation et la responsabilité d'aider leurs enfants à réussir. Ils font partie intégrante de l'éducation de leurs enfants et doivent participer à la planification des programmes dès le début[3].

La participation des élèves

On attend de tous les élèves qu'ils s'efforcent, du mieux qu'ils peuvent, de parvenir aux résultats d'apprentissage transdisciplinaires énoncés dans le document *Programme des écoles publiques*[4].

Les plans de programme individualisés et la responsabilisation

Chaque plan de programme individualisé (PPI) est élaboré en tenant compte des forces et des besoins de l'élève concerné. Les résultats d'apprentissage du PPI constituent la base sur laquelle on s'appuiera pour évaluer les progrès réalisés par l'élève. Ces progrès sont une des composantes essentielles utilisées pour mesurer le niveau de réussite de l'école.

---

1 Fiche d'information de la série « Favoriser la réussite scolaire » sur l'intégration (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2010); voir aussi l'alinéa 64(2)*d*) de la *Loi sur l'éducation*.

2 Responsabilités des enseignants et des directions des écoles décrites aux articles 26 et 38 de la *Loi sur l'éducation*.

3 *Loi sur l'éducation*, article 25; *Politique en matière d'éducation spéciale*, politique 2.2.

4 *Loi sur l'éducation*, article 24.

La collaboration

La collaboration et la consultation sont essentielles dans le cas des élèves qui ont des besoins spéciaux, afin de s'assurer qu'on adopte une approche coordonnée et cohérente en ce qui concerne la planification des programmes et la prestation des services.

Partie 1 – Que sont les troubles du spectre de l'autisme?

Troubles envahissants du développement

La catégorie « troubles envahissants du développement » (TED) est la catégorie clinique utilisée dans la 4e édition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR) de l'APA (American Psychiatric Association, 2000) pour les troubles neurologiques du développement qui font intervenir des déficiences dans les compétences en interaction sociale et en communication axées sur la réciprocité et la présence de comportements, de centres d'intérêt et d'activités stéréotypés. Les troubles relevant de la catégorie des TED sont les suivantes :

- trouble autistique
- syndrome d'Asperger
- trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS)
- syndrome désintégratif de l'enfant
- syndrome de Rett

Chacun de ces troubles fait l'objet d'un diagnostic par un spécialiste qui vérifie la présence de certains comportements ou retards dans le développement.

Au moment de la parution du présent guide, le manuel *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR) était en cours de révision. On s'attend à ce que la nouvelle version, DSM-V, comprenne des modifications des critères de dépistage.

Troubles du spectre de l'autisme

Le terme de « troubles du spectre de l'autisme » (TSA) est couramment utilisé pour faire référence aux troubles suivants :

1. trouble autistique
2. syndrome d'Asperger
3. TED-NS

Dans ce guide, nous utilisons le terme TSA pour faire référence à ces trois troubles. Il n'inclut pas le syndrome de Rett ni le syndrome désintégratif de l'enfant.

L'évaluation des TSA et l'établissement d'un diagnostic exigent le rassemblement et l'analyse d'informations sur le développement de l'individu. On peut s'appuyer, pour dresser le profil global de l'individu, sur des contributions des personnes suivantes :

- éducateurs
- parents/tuteurs
- spécialistes/conseillers en autisme des conseils scolaires
- orthophonistes
- ergothérapeutes
- psychologues
- autres professionnels de la médecine
- responsables des interventions préventives
- personnel des services préscolaires et des services de garde d'enfants

1. Trouble autistique

Les critères du DSM-IV-TR pour le diagnostic de trouble autistique exigent que les retards ou les problèmes de fonctionnement atypique se manifestent avant l'âge de trois ans et comprennent les éléments suivants :

- déficience qualitative dans les interactions sociales, par exemple avec l'absence des comportements non verbaux (regarder dans les yeux, utiliser des expressions du visage, des gestes, etc.) utilisés dans la régulation des interactions sociales et l'absence d'empathie spontanée quand quelque chose fait plaisir ou est intéressant
- déficience quantitative dans la communication, avec un retard dans l'acquisition du langage, l'absence complète de langage, l'utilisation d'un langage répétitif ou idiosyncrasique, la difficulté à lancer ou à tenir une conversation et l'absence de comportements ludiques variés avec imitation des autres ou consistant à faire semblant
- présence d'un caractère restreint et répétitif dans les comportements, les centres d'intérêt et les activités, qui se concentrent de façon anormalement ciblée et intense sur des choses bien précises, adhésion inflexible à des routines ou des rites spécifiques, maniérismes répétitifs et stéréotypés sur le plan moteur (battements de mains ou de doigts dans les airs, etc.)

2. Syndrome d'Asperger

Le syndrome d'Asperger (SA) a de nombreux points communs avec le trouble autistique, y compris les déficiences dans les interactions sociales et la communication et le caractère restreint et répétitif des comportements, des centres d'intérêt et des activités.

La principale différence entre le trouble autistique et le syndrome d'Asperger est que les élèves atteints du SA ne présentent pas de retards significatifs sur le plan clinique dans l'acquisition du langage et le développement cognitif. Les élèves ayant le SA apprennent à parler à l'âge normal, mais présentent un retard significatif dans l'acquisition des compétences de la communication en société. Ils n'ont généralement pas autant de difficultés que les élèves ayant un trouble autistique dans l'acquisition de l'autonomie et des autres compétences d'adaptation.

3. Trouble envahissant du développement non spécifié

Les critères de diagnostic pour le TED-NS sont les mêmes que pour le trouble autistique, sauf qu'il faut un moins grand nombre de symptômes et que les retards ou les fonctionnements atypiques peuvent se manifester après l'âge de trois ans.

Considérations pour les programmes

Même si chaque élève atteint d'un TSA est unique, il y a certaines caractéristiques qui sont considérées comme tout particulièrement importantes dans les programmes pour les élèves ayant un TSA. Ces caractéristiques fondamentales relèvent de trois catégories principales :

1. interactions sociales
2. communication
3. comportement

On les définit en fonction de la présence d'indicateurs spécifiques, qui sont récapitulés dans le tableau ci-dessous.

Caractéristiques et indicateurs des TSA

Caractéristiques	Indicateurs
Interactions sociales	• conscience nettement lacunaire de l'existence des autres ou de leurs sentiments • recherche atypique de réconfort lors des périodes de détresse • imitation atypique • comportements sociaux ludiques inhabituels • faible capacité de nouer des liens d'amitié avec ses camarades
Communication	• difficulté à interpréter, comprendre et utiliser la communication non verbale • difficultés de compréhension du langage • vocabulaire restreint • écholalie • motifs récurrents et idiosyncrasiques dans la parole • tendance à s'acharner sur un sujet • difficulté à utiliser le langage sur le plan social (pragmatique) • différences significatives dans la langue parlée
Comportement	• répertoire restreint d'activités • mouvements corporels stéréotypés et répétitifs • fixation sur les parties d'objets ou attachement à des objets inhabituels • éventail de centres d'intérêt nettement restreint ou fixation sur un centre d'intérêt • difficultés dans l'attention et la motivation • besoin de suivre des routines de façon très précise • détresse importante lorsque le milieu change • réaction inhabituelle aux stimulus sensoriels • forte anxiété

Les caractéristiques et les indicateurs des TSA auront des implications importantes en ce qui concerne le processus d'apprentissage des élèves autistes. En voici quelques-unes :

- déficiences quand il s'agit de répondre à des signaux et à des renseignements pertinents et à de multiples signaux
- déficience dans le langage réceptif et expressif, en particulier dans l'utilisation et la compréhension des concepts abstraits et des termes relationnels
- déficiences dans la formation des concepts et le raisonnement abstrait
- déficience en cognition sociale, y compris en ce qui concerne la capacité de faire attention aux mêmes choses et de partager les émotions d'autrui ou de comprendre les sentiments d'autrui
- incapacité de planifier, d'organiser et de résoudre les problèmes
- difficulté à généraliser les nouvelles compétences
- forces relatives dans les compétences et les tâches relevant du domaine spatial et visuel

Partie 2 – Caractéristiques principales et secondaires des TSA : examen approfondi

Caractéristiques principales des TSA

Comme on l'a vu à la partie 1, les caractéristiques des TSA relèvent de trois catégories :

1. interactions sociales
2. communication
3. comportement

1. Interactions sociales

Les élèves ayant un TSA présentent des différences qualitatives dans les interactions sociales et ont souvent de la difficulté à établir des relations. Ils peuvent avoir des interactions sociales limitées ou une façon rigide d'interagir avec les autres. Ce manque d'efficacité dans les communications sociales peut découler d'une incapacité d'extraire des informations sociales des interactions sociales et d'utiliser des compétences en communication appropriées pour y répondre.

Indicateurs pour les interactions sociales :

- conscience nettement lacunaire de l'existence des autres ou de leurs sentiments
- recherche atypique de réconfort lors des périodes de détresse
- imitation atypique
- comportements sociaux ludiques inhabituels
- faible capacité de nouer des liens d'amitié avec ses camarades

Pour comprendre les situations sociales, il faut généralement être capable de traiter le langage et les éléments de communication non verbale. Il s'agit là de domaines dans lesquels les individus ayant un TSA ont des déficiences. Ils risquent de ne pas remarquer certains signaux sociaux importants et de manquer des informations indispensables. Les individus ayant un TSA ont généralement de la difficulté à utiliser les comportements non verbaux (gestes, etc.) pour réguler leurs interactions sociales et à déchiffrer le comportement non verbal des autres.

Lorsque Jenna, jeune fille âgée de six ans, veut quelque chose à la maison ou dans la salle de classe qu'elle n'est pas en mesure de se procurer par elle-même, elle saisit l'avant-bras de l'adulte le plus proche et elle place la main de cet adulte sur ce qu'elle veut, sans regarder l'adulte ni communiquer avec lui de quelque autre façon que ce soit.

Tim, jeune garçon de sept ans, se cogne contre ses camarades assis sur le tapis et leur marche sur les mains sans sembler remarquer leur présence ou leurs réactions à son comportement.

À 15 h, Max, jeune garçon âgé de neuf ans, s'assied au milieu d'un couloir plein d'élèves plus âgés qui sont en train de chercher des choses dans leur casier. Il semble ne pas remarquer les bousculades et les grognements, mais attire l'attention d'un adulte qui passe par là, lève les yeux au ciel et dit : « Je suis entouré d'idiots. »

Conscience nettement lacunaire de l'existence des autres ou de leurs sentiments

LECTURE SUGGÉRÉE

Voir les ressources figurant dans la base de données de la liste des ressources autorisées pour les programmes de développement des aptitudes sociales, comme *Thinking about YOU Thinking about ME* (Winner, 2007).

Les élèves ayant un TSA ont généralement des difficultés importantes à entretenir des relations avec autrui. Dans certains cas, il arrive qu'ils se comportent comme si les autres n'existaient pas. L'élève peut reconnaitre la présence d'une autre personne s'il a un besoin auquel elle peut répondre (par exemple, s'il veut obtenir un objet), puis complètement ignorer cette personne par la suite. Cette attitude distante peut se manifester des façons suivantes :

- L'élève semble être sourd.
- L'élève ne répond pas quand on l'appelle.
- L'élève semble ne pas écouter quand on lui parle, n'utilise pas d'expression du visage correspondant à la situation ou utilise une expression du visage qui n'est pas adaptée à la situation.
- L'élève évite de regarder les gens dans les yeux.
- L'élève n'apprécie pas l'affection des autres ou n'y répond pas.
- L'élève traite les gens comme s'ils étaient des objets inanimés ou des outils ayant une utilité.

Les réactions des élèves ayant un TSA sur le plan social peuvent être diverses. Selon l'individu, on peut avoir une attitude d'absence, une forme atténuée de réaction ou une réaction atypique, avec les caractéristiques suivantes :

- L'élève ne communique pas son plaisir, par exemple en montrant les objets qui l'intéressent à autrui.
- L'élève ne veut pas participer aux jeux en coopération ou n'en est pas capable.
- L'élève a tendance à passer beaucoup trop de temps à explorer ses propres centres d'intérêt ou à se livrer à des activités ayant une dimension rituelle.
- L'élève a de la difficulté à nouer des liens d'amitié.
- L'élève souhaite avoir des interactions sociales ou se passionne pour les interactions sociales, mais ne possède pas les compétences nécessaires pour pouvoir se livrer à de telles interactions.

Il est également possible que l'élève ne soit pas capable de mesurer les sentiments et les émotions d'autrui, comme la douleur ou la détresse, ou qu'il y a réagisse de façon atypique. C'est là une caractéristique qu'on retrouve chez de nombreux élèves ayant un TSA et qui les empêche souvent de nouer des liens d'amitié.

Recherche atypique de réconfort lors des périodes de détresse

Les élèves ayant un TSA sont généralement à la recherche de situations prévisibles et les situations dans lesquelles ils fonctionnent le mieux sont celles qui font intervenir des activités et des milieux structurés. Ils ont donc souvent de la difficulté à gérer les changements dans leur milieu ou dans leurs routines. Ils peuvent réagir de façon très forte à des objets ou à des situations apparemment insignifiants, peut-être parce qu'ils les associent à une expérience désagréable par le passé.

LECTURE SUGGÉRÉE

Voir *The Incredible 5-Point Scale* (Buron et Curis, 2003).

Les élèves au développement typique cherchent généralement à se faire rassurer lorsqu'ils ont peur ou ont mal, tandis que les élèves ayant un TSA ne savent pas nécessairement comment communiquer leur besoin aux autres ou ne comprennent pas que les gens peuvent être une source d'aide.

Lorsqu'elle est dans une situation de détresse, Amy, jeune fille âgée de cinq ans, se calme grâce au bruit que font ses doigts quand ils frottent une brosse douce qu'elle tient à proximité de son oreille. Elle préfère cela aux câlins ou à un jouet en peluche.

Imitation atypique

Les élèves ayant un TSA ne sont généralement pas en mesure d'apprendre en imitant autrui et ont besoin d'un enseignement direct. Les élèves au développement typique arrivent spontanément à observer et à imiter toutes sortes de compétences et de comportements, mais ce n'est généralement pas le cas des élèves ayant un TSA. Les enfants ayant un TSA sont souvent des enfants qui, quand ils sont tout petits, n'arrivent pas à imiter des actes simples comme le fait de faire un geste d'au revoir à quelqu'un qui s'en va.

Bon nombre d'individus ayant un TSA ont de la difficulté à se concentrer et à prêter attention et cela peut avoir un impact sur leur capacité d'imiter autrui, en particulier si la situation ne les intéresse pas. Ils n'ont pas nécessairement les aptitudes motrices de préparation et de coordination qu'il leur faut pour imiter des routines faisant intervenir plusieurs étapes — se brosser les dents, préparer son sac pour l'école ou faire la queue à la cafétéria à midi. Leur capacité d'apprendre par l'observation et l'imitation restera limitée même quand ils grandissent, à moins qu'on leur enseigne les choses directement et qu'on leur fasse faire des exercices intensifs de répétition. La meilleure manière de leur faire apprendre ces compétences est de leur faire mettre en pratique les comportements dans des situations motivantes pour eux.

Max, jeune garçon âgé de neuf ans, veut attirer l'attention de ses camarades et leur fait souvent des avances. Mais souvent les autres l'ignorent, malheureusement. Un jour, il a approché des garçons plus âgés dans la cour en leur lançant des injures et des insultes. En réponse, ils se sont mis à le pousser et à le ridiculiser. Le jour suivant, il a offert des billets à ses camarades pour qu'ils viennent le voir se faire tabasser l'après-midi. Comme il sait que les bagarres attirent la foule (et attirent l'attention), il pense qu'il a trouvé un moyen de forcer ses camarades à lui prêter attention.

Quand il veut arrêter de patiner avec les autres élèves et retourner dans la salle de classe, Chris, jeune garçon âgé de six ans, communique à l'aide d'un nombre limité de mots et en devenant très agité. L'aide-enseignante lui dit que ce n'est pas encore l'heure. Il la regarde et commence à proférer des gros mots à haute voix. Par le passé, quand il s'est mis à proférer des gros mots lors d'une activité en plein air, la conséquence a été qu'il a immédiatement été renvoyé dans la salle de classe.

Comportements sociaux ludiques inhabituels

Les élèves ayant un TSA ont souvent du mal à maitriser les aptitudes à la vie en société et au jeu. Quand ils jouent, leur façon de jouer est généralement routinière et répétitive, au lieu d'être une forme de jeu spontanée, originale et changeante, comme c'est le cas pour leurs camarades. Souvent, ils n'aiment pas jouer avec des jouets ou d'autres objets ou les utilisent de façon différente. S'ils ont un jouet qui est un petit avion, par exemple, ils vont l'utiliser non pas comme un objet volant, mais comme un objet qui a un gout métallique, qui fait des cliquetis quand on le secoue et qui fait des motifs visuels intéressants quand on fait tourner ses hélices.

Dianne, jeune fille de cinq ans, assiste à la fête d'une camarade de classe. Tout le monde est excité par l'activité à l'étang de pêche. Quand c'est son tour et qu'on lui donne la canne à pêche, Dianne commence à tourner sur elle-même en faisant tournoyer la canne.

Il arrive que les élèves ayant un TSA soient passifs quand il s'agit de se lancer dans un jeu et préfèrent ne pas lancer eux-mêmes les interactions, mais soient prêts à participer une fois qu'on les y invite. Certains élèves ayant un TSA peuvent paraitre distants quand ils jouent avec d'autres enfants, parce qu'ils ne communiquent pas vraiment ou n'attendent pas leur tour pour jouer avec les autres. (Ils jouent par eux-mêmes en parallèle.)

Dans sa classe de maternelle, David, enfant âgé de cinq ans, joue avec des blocs en les alignant de diverses façons sur la table, puis en hochant la tête d'avant en arrière pour voir l'effet que cela fait sur le plan visuel. Il résiste très fort quand les autres élèves essayent d'ajouter des blocs à ses lignes. Ils ne semblent pas prêts attention à l'utilisation que font les autres élèves des blocs pour construire des châteaux, des garages ou des chemins et l'utilisation qu'il fait des blocs n'a pas changé depuis deux mois qu'il est à la maternelle.

Le fait que les aptitudes au jeu des enfants ayant un TSA soient sous-développées peut contribuer à faire qu'il est difficile pour eux d'interagir avec les autres quand ils deviennent plus âgés. Lorsque les enfants ayant un TSA ne sont pas en mesure de jouer avec d'autres enfants à un jeune âge, ils risquent de ne pas acquérir les compétences nécessaires pour interagir avec eux quand ils seront plus âgés. Bon nombre d'élèves ayant un TSA commencent à manifester un certain intérêt pour leurs camarades à mesure qu'ils prennent de l'âge, mais souvent ils n'ont pas les aptitudes au jeu ou en communication sociale dont ils ont besoin pour nouer de vrais liens avec eux.

Dale et Michael sont tous deux âgés de 10 ans. On les intègre dans un groupe qui travaille sur le développement des aptitudes sociales. Le premier jour, on leur dit qu'ils peuvent jouer avec ce qu'ils veulent dans la salle. Ils ne s'intéressent pas aux activités correspondant à leur âge, comme les jeux de société, les jeux de cartes et les jouets à construire, et vont directement aux plus gros jouets pour les tout petits. Puis ils ont de la difficulté à comprendre comment ces jouets fonctionnent.

Dans Asperger Syndrome and Difficult Moments *(2005), Brenda Smith Myles décrit un élève qu'on a renvoyé auprès d'elle parce qu'il a été agressif sur le terrain de jeu. Cet élève lui dit que son jeu préféré est « Walker, Texas Ranger ». Quand elle lui demande comment on y jouer, il dit qu'on donne des coups de pied aux gens et qu'on les frappe et que, à la fin, les gens finissent par vous aimer. Il dit que c'est ce qu'il faisait pendant la récréation et que bientôt les gens l'aimeront.*

Faible capacité de nouer des liens d'amitié avec ses camarades

Les élèves ayant un TSA ont tendance à ne pas chercher spontanément à interagir avec leurs camarades. Il arrive qu'ils ne tolèrent pas d'être physiquement à proximité d'autrui et qu'ils se mettent en retrait. Il arrive aussi qu'ils expriment un désir de contact avec autrui, mais le fassent de façon non appropriée sur le plan social, par exemple en se tenant debout à très peu de distance de quelqu'un sans rien lui dire ou en caressant en silence le visage ou les bras d'un autre enfant. Ceci fait qu'ils manquent souvent les occasions qui se présentent d'acquérir et de mettre en pratique les aptitudes sociales et que cela fait augmenter la distance entre eux et les autres sur le plan social.

Parmi les nombreuses compétences exigées pour avoir de bons contacts sur le plan social, il y en a deux qui sont souvent absentes ou atténuées chez les élèves ayant un TSA :

- nouer avec ses camarades et les autres des liens positifs et réciproques
- ajuster son comportement afin de tenir compte du fait que les exigences de la vie en société peuvent être différentes selon le contexte (par exemple, comprendre que le langage et les actes acceptables entre camarades dans des conversations privées ne sont pas nécessairement appropriés avec les adultes ou des personnes qui sont des symboles d'autorité)

Le jeune Matthew, âgé de 11 ans, se tient nez à nez quand il parle à ses amis et avance à mesure qu'ils reculent, parce qu'il ne remarque pas ou ne comprend pas que la vie en société exige le maintien d'une certaine distance.

Kyle, âgé de neuf ans, domine toutes les interactions avec ses camarades lors des tâches en groupe et des activités sociales. C'est lui qui attribue les rôles et définit les règles et il les modifie si nécessaire pour s'assurer qu'il vient toujours en premier et qu'il gagne tout le temps.

Implications pour l'enseignement

Le développement des aptitudes sociales est quelque chose d'essentiel pour les élèves ayant un TSA. Il est indispensable d'inclure, dans les plans de gestion des comportements problématiques, des instructions spécifiques concernant les comportements appropriés. La plupart des élèves ayant un TSA sont des individus qui ne sont pas capables d'acquérir les aptitudes sociales de façon naturelle dans le cadre de l'observation et de la participation aux activités. Il est indispensable que l'enseignant cible des aptitudes spécifiques, qu'il va enseigner de façon directe et explicite, et offre de l'aide à l'élève pour l'utilisation de ces aptitudes dans un contexte social.

2. Communication

Indicateurs pour la communication
- difficulté à interpréter, comprendre et utiliser la communication non verbale
- difficultés de compréhension du langage
- vocabulaire restreint
- écholalie
- motifs récurrents et idiosyncrasiques dans la parole
- tendance à s'acharner sur un sujet
- difficulté à utiliser le langage sur le plan social (pragmatique)
- différences significatives dans la langue parlée

Tous les élèves ayant un TSA ont des difficultés de langage et de communication, mais il peut y avoir des différences considérables d'un individu à l'autre dans les compétences linguistiques. Certains élèves ne parlent pas du tout; d'autres acquièrent un langage qui n'est pas fonctionnel; d'autres encore parlent couramment, mais n'ont de déficiences que sur le plan pragmatique (utilisation sociale du langage).

Difficulté à interpréter, comprendre et utiliser la communication non verbale

- expressions du visage
- capacité de regarder quelqu'un dans les yeux et de suivre la direction de son regard
- capacité de se concentrer sur les mêmes choses que son interlocuteur
- gestes
- questions de proximité (espace personnel)
- postures

Alex est âgé de 18 ans. Il approche un camarade de sexe masculin à la cafétéria et se met à lui parler de son sujet préféré, les dinosaures. Il a des nouvelles passionnantes et à mesure qu'il parle, il se rapproche de son interlocuteur. Celui-ci prend du recul, et Alex continue d'aller de l'avant. Son camarade regarde sa

montre et lui fait signe qu'il est l'heure. Alex continue de parler et quand son camarade sort de la cafétéria, il le suit.

Michael, garçon de 6e année, a beaucoup de difficulté à regarder et à écouter l'enseignant simultanément. Lorsque l'enseignant insiste pour qu'il le regarde dans les yeux, Michael devient très anxieux et adopte un comportement importun.

Tony Attwood (1998), clinicien et auteur australien, parle d'un jeune homme qui, quand il lui a rappelé qu'il était nécessaire qu'il le regarde quand il lui parlait, lui a répondu : « Pourquoi devrais-je te regarder? Je sais où tu es assis. »

Difficultés d'élocution

- difficultés motrices de la parole, avec des problèmes pour les consonnes et la structure des syllabes, qui ont un impact sur la production vocale
- prononciation des mots parfois exagérée

Différences importantes dans l'intonation et le contrôle de la voix

- ton ou intonation bizarre
- cadence atypique (parle plus vite ou plus lentement que la normale)
- rythme ou accents inhabituels
- voix monotone, mécanique ou cadencée
- volume trop faible ou trop élevé

Écholalie

On parle d'écholalie pour décrire un comportement où le locuteur répète littéralement ce que disent les autres, soit immédiatement soit après un certain délai. Ce comportement a les caractéristiques suivantes :

- Il peut sembler n'avoir aucun sens pour l'interlocuteur, mais remplit généralement une fonction de communication (communication de l'état affectif ou désir d'interaction) ou une fonction cognitive (régulation ou stabilisation de l'état affectif).
- Il peut remplir une fonction de communication, mais il est important de ne pas présupposer que le locuteur comprend ce qu'il répète par écholalie.
- Il indique que le locuteur est capable de parler et d'imiter.
- Il peut être provoqué par une situation ou une émotion, même s'il ne semble avoir aucun rapport avec la situation.
- Il peut être soit immédiat soit à retardement. (Soit l'élève répète ce qu'il vient d'entendre soit il répète quelque chose plus tard, parfois plusieurs mois ou même plusieurs années plus tard.)

Il est possible que les paroles produites par écholalie à retardement n'aient aucun sens apparent pour celui qui écoute.

On demande à Colleen, âgée de huit ans : « Est-ce que tu veux l'ordinateur? » Colleen répond : « Veux l'ordinateur? » pour indiquer : « Oui, s'il-te-plait. »

Motifs récurrents et idiosyncrasiques dans la parole

- Utilisation par l'élève d'association d'idées, de mots mémorisés ou d'expressions qu'il essaye de faire correspondre à la situation parce qu'il n'arrive pas à s'exprimer de façon plus conventionnelle.

Daniel, âgé de cinq ans, se promène avec sa mère. Ils s'approchent d'une femme ayant de l'embonpoint. Daniel la regarde de haut en bas, puis se tourne vers sa mère et dit : « It's not over until the fat lady sings. »

Un jour, Kym, jeune fille âgée de cinq ans qui s'intéresse tout particulièrement aux cartes géographiques, tombe et se fait une coupure au genou. Pendant que la coupure guérit, Kym remarque que la plaie a la même forme que le continent africain. Désormais, dès qu'elle tombe et se fait mal, Kym s'exclame : « L'Afrique, l'Afrique! »

Vocabulaire restreint

- dominé par des substantifs et des informations factuelles
- se limite souvent à des demandes et à des refus, portant sur le milieu physique dans lequel l'enfant évolue
- limité lors des activités sociales

Difficulté à comprendre le langage

- difficulté à comprendre les informations verbales
- problèmes quand il s'agit de suivre des instructions verbales
- difficulté à se rappeler une séquence d'instructions
- problèmes quand il s'agit de comprendre des informations abstraites
- interprétation littérale et concrète des informations
- difficulté à faire des inférences, à analyser, à résoudre des problèmes

L'enseignante de mathématiques d'Ann en 7e année demande à la classe de sortir le manuel, le cahier de brouillon et un crayon et de commencer à travailler sur les problèmes concernant les nombres pairs à la page 203. Anne est très bonne en mathématiques, mais ne suit pas les instructions de l'enseignante.

Susan, élève de 11e année, insiste pour qu'on la laisse s'engager dans la course au poste de représentante au conseil étudiant, parce qu'elle est une coureuse très rapide.

Tendance à s'acharner sur un sujet

- discute continuellement d'un sujet bien particulier et a du mal à changer de sujet

Carole demande à chaque personne qui entre dans sa maison : « Est-ce que tu aimes les Beatles? » Carole adore les Beatles et a passé des heures à faire des recherches sur le groupe sur Internet. Elle a mémorisé tous leurs albums et connait le titre de toutes les chansons sur chaque album.

Difficulté à utiliser le langage sur le plan social (pragmatique)

- problèmes quand il s'agit d'entamer la communication (l'intention de communication peut être masquée par des tentatives peu conventionnelles de nouer une conversation)
- difficulté à poursuivre et à prolonger la conversation
- difficulté à utiliser des signaux non verbaux (expressions du visage, regard dans les yeux des autres, etc.)
- interruptions importunes
- manque de souplesse dans le style de conversation, façon de parler stéréotypée
- difficulté à ne pas s'écarter du sujet ou à ne pas faire de commentaires tangentiels
- difficulté à comprendre le point de vue ou les sentiments d'autrui
- problèmes quand il s'agit de comprendre que l'interaction est terminée
- difficulté à se surveiller

Lorsque la salle de classe est calme, Dennis, jeune garçon âgé de 15 ans, rompt le silence et demande à son enseignant ou à son aide-enseignant : « Comment ça va? » toutes les quelques minutes.

Christine est une jeune fille âgée de 13 ans qui est en train d'apprendre l'art de converser. Elle salue les gens en leur disant : « Bonjour. Comment ça va? » Puis elle s'en va sans attendre la réponse.

Implications pour l'enseignement

Pour être efficaces, il faut que les programmes destinés aux élèves ayant un TSA comprennent un travail global d'évaluation et d'intervention sur le plan de la communication. Pour cela, il faut généralement des observations informelles et des évaluations en salle de classe, ainsi que l'évaluation d'un orthophoniste. Ces évaluations permettront de mettre en évidence les compétences pragmatiques de l'élève, ainsi que les résultats visés et les stratégies qui faciliteront le développement de ses aptitudes linguistiques sur le plan de la réceptivité et de l'expressivité. Il faut que les résultats visés en communication se concentrent sur la dimension fonctionnelle. Il faut que l'enseignement mette l'accent sur le développement de l'attention, de la capacité d'imiter, de la compréhension du vocabulaire et des instructions et de l'utilisation du langage dans le jeu et dans divers contextes sociaux.

3. Motifs récurrents dans le comportement

Indicateurs pour le comportement :
- répertoire restreint d'activités
- mouvements corporels stéréotypés et répétitifs
- fixation sur les parties d'objets ou attachement à des objets inhabituels
- éventail de centres d'intérêt nettement restreint ou fixation sur un centre d'intérêt
- difficultés dans la motivation
- besoin de suivre des routines de façon très précise
- détresse importante lorsque le milieu change

Les élèves ayant un TSA présentent généralement un éventail limité de comportements, de centres d'intérêt et d'activités, qui peuvent être perçus comme étant inhabituels, bizarres ou idiosyncrasiques. Ils aiment les choses qui restent toujours les mêmes et la routine, non pas par choix conscient mais parce qu'ils tentent de gérer le monde dans lequel ils évoluent.

Répertoire restreint d'activités

Les élèves ayant un TSA s'intéressent souvent plus aux objets qu'aux personnes et pourtant bon nombre d'entre eux n'ont qu'un très petit répertoire d'activités qu'ils aiment faire avec les objets ou les matériaux qu'ils aiment. Il est parfois nécessaire de leur apprendre de façon systématique à élargir la gamme de leurs centres d'intérêt et de leurs activités, de façon à ce qu'ils puissent se divertir, renforcer leur champ d'attention, améliorer leurs aptitudes à découvrir les choses par tâtonnements et maitriser les activités qui deviendront ensuite des supports pour leurs interactions sociales.

Jacob est âgé de cinq ans. Il a un TSA et d'importantes difficultés cognitives. Il semble ne pas être en mesure de s'amuser, sauf quand il mange. Lorsqu'il est exposé à une vaste gamme de jouets et de matériaux, on constate qu'il observe brièvement les objets qui tournent sur eux-mêmes, comme les toupies, même s'il ne cherche pas à essayer de les utiliser.

On lui apprend ensuite, par démonstration et en lui tenant la main pour le guider, avec un simple script lui disant « pousse… regarde », à pousser sur une toupie et à la regarder tourner. On le félicite à chaque fois qu'il pousse et on lui offre un raisin sec comme récompense après qu'il a poussé sur la toupie trois fois. Par la suite, quand on lui apprend à faire une nouvelle activité, on lui offre un raisin sec pour le féliciter, mais il le repousse et montre la toupie du doigt.

Il a maintenant un plus large répertoire d'activités (pousser sur une toupie) qui l'amusent et qu'on peut utiliser comme récompense pour lui apprendre de nouvelles activités.

Mouvements corporels stéréotypés et répétitifs

Les élèves ayant un TSA peuvent manifester des comportements stéréotypés (battre des mains ou des doigts dans les airs, se balancer, applaudir, faire un mouvement brusque en avant, faire des grimaces, etc.), qui interfèrent dans les activités ou tâches utiles qu'ils doivent accomplir. On dirait souvent qu'il y a une forte motivation interne qui les pousse à faire ces mouvements. Si on tente de les interrompre sans leur apprendre un comportement de substitution, cela risque de les conduire à adopter d'autres comportements semblables.

Fixation sur les parties d'objets ou attachement à des objets inhabituels

Les élèves ayant un TSA ont souvent une fixation sur des objets (roues, interrupteurs, ficelle, ventilateurs, etc.), des sons, des couleurs ou des textures particuliers et cette fixation va bien au-delà d'un simple intérêt. Comme pour les mouvements stéréotypés et répétitifs mentionnés ci-dessus, il peut y avoir une forte motivation interne qui les pousse à se fixer et à s'attacher ainsi. On peut avoir, par exemple, un élève qui préfère faire tourner les roues d'une petite voiture dans les airs plutôt que de faire rouler la voiture au sol.

Éventail de centres d'intérêt nettement restreint ou fixation sur un centre d'intérêt

La plupart des élèves ayant un TSA manifestent un intérêt très vif pour un éventail restreint d'objets, d'activités ou de gens. Chez les élèves ayant un niveau plus fonctionnel, ces intérêts deviennent souvent des sujets de conversation qu'ils préfèrent et qui prédominent dans leurs interactions sociales avec autrui.

Marcel, jeune garçon âgé de 11 ans, a choisi J. P. Cormier comme sujet d'un projet de classe sur les musiciens et cela l'a conduit à s'intéresser vivement à la musique bluegrass. Dans toutes les conversations spontanées entre Marcel et ses camarades ou des adultes à l'école, il cherche à parler des dernières choses qu'il a apprises sur J. P. Cormier ou sur d'autres grands musiciens et il fait preuve d'une grande imagination quand il s'agit de trouver des moyens d'insérer ce sujet dans des discussions en classe apparemment sans rapport. Il apporte également des enregistrements pour que l'enseignant puisse les faire passer pendant la classe. Il ne se rend pas compte du fait que, si son enseignant trouve cela charmant, en revanche ses camarades de 6e année sont au mieux indifférents.

Difficultés dans la motivation

Il arrive souvent que ce qui motive les élèves ayant un TSA soit différent de ce qui motive leurs camarades. Les sources de motivation internes, comme le besoin de trouver sa place au sein d'un groupe, de mettre en commun ses expériences et de recevoir la validation d'autrui (c'est-à-dire de l'enseignant), ne sont pas nécessairement pertinentes pour eux. Certains élèves ayant un TSA peuvent trouver que les récompenses externes ne sont pas source de motivation. De fait, il arrive que les élèves ayant un TSA ne soient pas capables de tolérer ni de comprendre bon nombre de choses qu'un élève au développement typique trouve gratifiantes, comme les suivantes :

- contact physique (embrassade, tape sur l'épaule, etc.)
- signaux non verbaux (clin d'œil, hochement de tête, etc.)
- louanges verbales
- temps supplémentaire pour les contacts sociaux
- récompenses (bons points), qu'on peut échanger contre de l'argent ou des privilèges

Les élèves ayant un TSA sont généralement motivés par des préférences et des centres d'intérêt hautement spécifiques. Si on parvient à intégrer ces préférences ou centres d'intérêt de façon appropriée dans les activités pédagogiques, alors cela peut servir à renforcer leur motivation et donc leur attention.

Cole est âgé de 10 ans. Il est bon en lecture et adore les livres, en particulier ceux qui sont nouveaux pour lui. Son enseignante fait un choix de livres et les range dans un carton portant son nom dans la salle de classe. Il n'y a accès que pendant quelques minutes après qu'il a terminé son travail en mathématiques du jour.

Rajinder est âgé de sept ans et ce qui le motive, c'est de pouvoir faire ses propres choix et de pouvoir photocopier des images où il faut relier des points et ensuite relier les points. Il a un support visuel qui lui rappelle que, une fois qu'il a terminé deux tâches, il peut faire un choix entre les deux activités suivantes :

1. *aller au bureau de l'administration et choisir une feuille de couleur parmi les feuilles de couleur disponibles dans la réserve de l'école*
2. *photocopier une image de points à relier de son choix dans le cahier de l'enseignant*

Besoin de suivre des routines de façon très précise

Tous les élèves (et les adultes aussi) ont besoin d'avoir une certaine structure ou routine et des éléments prévisibles dans leur journée. La plupart des élèves ayant un TSA, cependant, semblent avoir besoin de routines très strictes pour pouvoir fonctionner. Les élèves ayant un TSA font généralement les tâches qu'on leur enseigne exactement comme on les leur enseigne. Si on fait preuve de soin dans la préparation et l'enseignement, cela peut être une force

dans l'apprentissage. Mais inversement, il peut falloir beaucoup de temps et d'efforts pour désapprendre une compétence donnée et en réapprendre une autre.

Sharon est âgée de six ans. Elle a appris à suivre une bande dessinée qui lui indique de façon visuelle comment mettre ses vêtements pour sortir. À l'arrivée du printemps, elle ne vient pas toujours à l'école avec des pantalons épais, un bonnet et une écharpe. Elle pique une crise à chaque fois qu'il faut qu'elle s'habille ou se déshabille si les vêtements qui figurent dans les images ne sont pas là.

Détresse importante lorsque le milieu change

Il peut suffire de changements apparemment mineurs pour provoquer des réactions fortes. Il peut y avoir des changements qu'un élève au développement typique ne remarquerait même pas ou accueillerait avec bienveillance et qui font que l'élève ayant un TSA pique une crise.

Par exemple, un élève ayant un TSA peut se retrouver en situation de détresse si
- les chaises ou les tables dans la salle sont dans un ordre différent
- il y a eu des changements sur les panneaux d'affichage
- on a enlevé certains éléments matériels et on les a remplacés par d'autres
- les différents centres sont ouverts à des journées différentes
- la classe utilise des toilettes différentes de celles qu'elle utilise habituellement ou entre par une porte différente
- l'éducation physique se fait en plein air au lieu de se dérouler au gymnase
- l'enseignant se tient à un endroit différent de l'endroit habituel pour s'adresser à la classe
- au lieu de l'activité normale, un visiteur spécial vient parler à la classe ou il y a une assemblée spéciale

Implications pour l'enseignement

Bon nombre des comportements atypiques et stéréotypés qui sont associés aux TSA peuvent être liés à des facteurs comme l'hypersensibilité ou l'hyposensitivité vis-à-vis des stimulus sensoriels, à des difficultés de compréhension des situations sociales ou à des difficultés liées à des changements dans la routine. Toutes ces choses peuvent être source d'anxiété. Il faut que le plan d'enseignement incorpore des stratégies portant sur les problèmes sensoriels, enseigne des aptitudes sociales, prépare l'élève aux changements prévus, s'appuie sur ses centres d'intérêt et lui enseigne des stratégies d'autosurveillance.

Lorsqu'on planifie l'enseignement pour un élève ayant un TSA, il convient d'inclure une évaluation du comportement fonctionnel. Pour chaque élève, il faut que l'enseignant examine le comportement problématique et

sa fonction. Le comportement peut par exemple servir à attirer l'attention ou à éviter quelque chose. Il n'est pas toujours possible d'éliminer tous les comportements difficiles, mais les stratégies d'enseignement qui ont du succès chez les élèves ayant un TSA sont des stratégies qui les aident à apprendre un autre comportement qui remplira la même fonction.

Cognition

Apprentissage
Dans la cognition, les informations sont
- traitées
- analysées
- organisées
- stockées en vue de s'y référer ultérieurement

La cognition est un système à couches multiples dans lequel on traite les informations, on les analyse, on les organise et on les stocke pour pouvoir s'y référer ultérieurement. Les compétences et les faiblesses dans la cognition se répartissent sur un vaste spectre. Mais dans de nombreux cas, les élèves ayant un TSA ont de la difficulté à traiter et à intégrer les informations et à faire preuve de souplesse quand il s'agit d'y réagir. Ils peuvent avoir des déficiences importantes dans certains domaines du fonctionnement cognitif, alors que les autres domaines ne sont pas vraiment affectés.

L'enfant ayant un TSA présente typiquement un profil irrégulier dans son développement. Il y a un petit pourcentage d'enfants qui peuvent manifester des aptitudes inhabituelles ou exceptionnelles tout en ayant des déficiences cognitives importantes. Le rythme d'apprentissage est également affecté, les progrès se faisant à une cadence plus lente que chez les autres enfants du même âge.

La façon dont l'individu traite les informations est importante dans le processus d'apprentissage. Les enfants en apprennent davantage sur le monde grâce aux perceptions sensorielles, aux liens affectifs et au langage. Les enfants au développement typique sont capables de relier les nouvelles expériences à des expériences antérieures et se constituent ainsi une vaste base de connaissances, qu'ils sont constamment en train de modifier et d'élargir. Ils acquièrent des modes complexes et divers de connaissance des choses. Ces informations sont stockées et récupérées selon un nombre infini de méthodes.

Les enfants ayant un TSA ont des problèmes quand il s'agit d'intégrer les informations de façon pertinente et souple. Ils ont tendance à traiter les informations une à la fois, de sorte que leur compréhension est plus étroite et plus restreinte. Ils vont souvent stocker et se rappeler les informations en bloc, au lieu de les analyser, de les réorganiser ou de les mettre en rapport avec d'autres informations. Pour certains, la difficulté qu'ils ont à extraire le sens des informations fait qu'ils ont une expérience d'apprentissage fragmentée. Du coup, leur acquisition des concepts est limitée, ils ont du mal à faire des généralisations et leurs communications sociales sont de piètre qualité. Les élèves ayant un TSA traitent les informations qui sont fixes dans l'espace avec plus d'aisance que les informations qui changent rapidement.

La nature éphémère du langage et de la communication non verbale fait qu'ils sont difficiles à suivre et ceci affecte leur capacité d'avoir de bonnes interactions sociales.

Les individus ayant un TSA sont relativement forts dans l'apprentissage par cœur et les tâches visuelles/spatiales. Comme les informations sont stockées de façon plus limitée chez eux, ils ont tendance à s'appuyer sur des motifs récurrents. Les tâches dans lesquelles il faut se rappeler quelque chose sans indices spécifiques sont plus difficiles. Les individus ayant un TSA ont souvent besoin d'indices plus concrets pour se rappeler les informations linguistiques et pour entamer la communication avec autrui. Ce n'est pas parce qu'on est bon dans l'apprentissage par cœur qu'on comprend les choses et qu'on est capable de les appliquer. Bon nombre d'élèves ayant un TSA sont capables de décoder un texte, mais sans comprendre ce qu'ils lisent. Ils peuvent être capables de mémoriser les tables de multiplication, mais ont du mal à appliquer ces informations lors de la résolution de problèmes.

Indicateurs de déficiences dans la cognition :

- déficiences quand il s'agit de répondre à des signaux et à des renseignements pertinents et à de multiples signaux
- déficience dans le langage réceptif et expressif, en particulier dans l'utilisation et la compréhension des concepts abstraits et des termes relationnels
- déficiences dans la formation des concepts et le raisonnement abstrait
- déficience en cognition sociale, y compris en ce qui concerne la capacité de faire attention aux mêmes choses et de partager les émotions d'autrui ou de comprendre les sentiments d'autrui
- incapacité de planifier, d'organiser et de résoudre les problèmes
- difficulté à généraliser les nouvelles compétences
- forces relatives dans les compétences et les tâches relevant du domaine spatial et visuel

Déficiences quand il s'agit de répondre à des signaux et à des renseignements pertinents et à de multiples signaux

Certains élèves ont, en raison de difficultés de traitement caractéristiques des TSA, de la difficulté à déterminer, parmi les informations disponibles, celles qui sont le plus pertinentes. Il arrive qu'ils réagissent à des objets ou des signaux sans pertinence dans ce que présente l'enseignant ou dans le milieu. En outre, il est possible qu'ils ne reconnaissent pas tous les signaux importants dans le cadre éducatif (sons, représentations visuelles, signaux tactiles, etc.). Du coup, ils risquent d'établir des liens incorrects dans l'apprentissage ou dans la communication sociale. Par exemple, un enfant au développement typique regardera une image et écoutera le mot utilisé pour décrire l'image. Un enfant autiste, en revanche, regardera l'image, mais n'« entendra » pas le mot prononcé et n'apprendra donc pas à associer le mot à cette image. De même, l'enfant qui entend le mot prononcé mais ne prête pas attention à l'image ou à l'objet n'apprendra pas à faire le lien.

Lauren adore le basketball. Pour son 12e anniversaire, elle a reçu en cadeau une balle de basketball tricolore officielle de la WNBA. Quand elle refuse de jouer avec cette balle et qu'on lui demande pourquoi, elle dit : « Ce n'est pas une balle de basketball. Elle n'est pas orange. »

Déficience dans le langage réceptif et expressif

Certains élèves peuvent avoir des forces dans certains aspects de la parole et du langage, comme la production de sons (phonologie) ou le vocabulaire et la grammaire simple (syntaxe), mais avoir des difficultés importantes à converser et à utiliser la parole dans les interactions ou les relations sociales (pragmatique). Ils peuvent avoir des problèmes en particulier dans la compréhension des concepts abstraits et des termes relationnels. On peut avoir un élève se situant à un niveau fonctionnel élevé qui est tout à fait à l'aise quand il s'agit de faire des calculs, mais qui n'arrive pas à résoudre les problèmes dans lesquels il faut appliquer ces calculs.

Les élèves ayant un TSA peuvent avoir de la difficulté à comprendre les informations fournies à l'oral et par écrit — par exemple, à suivre des instructions ou à comprendre ce qu'ils lisent. Certains individus de niveau fonctionnel élevé peuvent être capables de reconnaitre les mots et d'appliquer leurs compétences phonétiques et connaitre le sens des mots, mais il ne faut pas que l'enseignant se fie au fait qu'ils ont de bonnes compétences en décodage pour supposer qu'ils ont bien compris.

Déficiences dans la formation des concepts et le raisonnement abstrait

Les concepts peuvent s'apprendre de façon spécifique, rigide ou divergente. Il peut y avoir chez l'élève des lacunes dans la formation des concepts ou des limites dans l'application et la généralisation des concepts qu'il connait. Il peut s'avérer difficile, pour de nombreux élèves ayant un TSA, même ceux dont on considère qu'ils ont un niveau fonctionnel élevé ou qui ont le syndrome d'Asperger, de relier les choses entre elles et de procéder à des associations et du coup, de recourir à des compétences en réflexion de niveau supérieur.

Les élèves ayant un TSA ont également tendance à interpréter les informations de façon libre ou concrète. Il est problématique pour eux de penser de façon abstraite ou de réfléchir au langage, aux évènements ou à leur expérience. Ces élèves se débrouillent beaucoup mieux avec les informations factuelles et peuvent avoir de la difficulté à imaginer des activités qu'ils n'ont pas vécues personnellement ou à s'exprimer par écrit sur de telles activités. Il est indispensable de leur enseigner les concepts directement et il est essentiel d'avoir un plan pour la généralisation de ces concepts dans divers cadres, sur divers supports et auprès de diverses personnes.

L'enseignant de français de 11e année entame une nouvelle unité sur la poésie. Pour inspirer ses élèves, elle affiche une image représentant un coucher de soleil dans le désert et demande aux élèves d'écrire un poème sur les sentiments que cette image suscite en eux.

Le jeune Thomas, âgé de 16 ans, écrit :
Je vois le soleil, il est rouge
Je vois le sable, il est beige
Je vois le cactus, il est vert
L'image accrochée au tableau est penchée

Déficience en cognition sociale

Les élèves ayant un TSA ont des difficultés importantes à « se mettre dans la peau d'autrui » ou à exprimer leur empathie. Ils ont, en réalité, des difficultés importantes dans toutes les interactions exigeant d'eux qu'ils connaissent les autres et ce qu'ils pensent ou savent. Certains théoriciens pensent qu'ils ont une déficience en cognition sociale dans ce domaine, que Baron-Cohen (1995) appelle « cécité mentale ». Les individus ayant un TSA ne sont pas nécessairement capables de comprendre le point de vue des autres ou même de comprendre que les autres peuvent avoir un point de vue différent du leur. Ils peuvent avoir de la difficulté à comprendre leurs propres croyances, intentions, connaissances et perceptions et en particulier celles des autres et ils ont souvent du mal à comprendre le lien entre les états d'esprit et les actes.

On peut, par exemple, avoir un enfant qui ne comprend pas qu'un autre enfant est triste, même si ce dernier est en train de pleurer. Les enfants ayant un TSA ne saisissent pas le fait que les autres ont leurs propres perceptions et leur propre point de vue.

On demande à Jim, jeune homme de 18 ans, ce qui se trouve dans la boite de craquelins Ritz, d'après lui. Il devine qu'il s'agit de craquelins, mais en réalité, ce qu'il y a dans la boite, ce sont des jetons de poker. Quand on lui demande ce qu'il pense que son camarade va deviner quand on lui demandera ce qu'il y a dans la boite, il dit : « Des jetons de poker. »

Difficultés dans les fonctions exécutives

On parle de « fonctions exécutives » pour décrire les processus mentaux d'ordre supérieur qui guident notre comportement quand nous cherchons à gérer les diverses tâches auxquelles nous sommes confrontés dans notre environnement. Ces processus concernent : le fait de prendre l'initiative d'une tâche; la mémoire de travail; la planification et l'organisation des pensées, des actes et du matériel; la capacité de changer de sujet et de faire de preuve de souplesse dans la réflexion; la capacité de réguler ses émotions; l'inhibition et la capacité de contrôler ses impulsions; la gestion du temps; et la persévérance en vue de réaliser un objectif. L'une des autres fonctions exécutives importantes est la capacité de prendre du recul et de réfléchir au déroulement des choses et d'observer le fonctionnement du processus de résolution

Fonctions exécutives :
- planification
- organisation
- agencement des idées et des actes en séquence
- établissement de liens entre l'expérience passée et ce qui se passe maintenant
- surveillance du travail
- gestion du temps

de problèmes afin d'y apporter des changements. Lorsqu'on a de bonnes fonctions exécutives, on est capable de faire le lien entre son expérience vécue et la situation actuelle et de réguler son propre comportement pour faire le travail nécessaire. Les problèmes liés aux fonctions exécutives peuvent avoir un impact sur la communication, les interactions sociales, le travail scolaire et la réussite professionnelle.

Certains des comportements observés chez les personnes ayant un TSA peuvent être attribués à des déficiences dans les fonctions exécutives, par exemple le besoin d'avoir des choses toujours identiques et des routines, le manque de souplesse, la difficulté à prendre l'initiative de tâches non routinières et les problèmes d'autorégulation et d'autosurveillance. Les difficultés d'organisation observées chez les élèves de niveau fonctionnel élevé et les élèves ayant le syndrome d'Asperger sont souvent attribuées à un manque de motivation et d'attention, alors que les déficiences dans les fonctions exécutives sont un facteur très important. Les problèmes vis-à-vis de la planification, du changement de sujet et de l'autosurveillance peuvent avoir un impact sur les interactions sociales avec autrui, en particulier dans le travail en groupe, où l'on passe constamment de situations où il faut écouter à des situations où l'on doit soi-même s'exprimer et où l'on peut changer régulièrement de sujet. Le fait d'être incapable d'anticiper ou d'utiliser sa mémoire de travail pour réfléchir à des évènements antérieurs et s'appuyer sur cette expérience dans la situation actuelle peut déclencher des réactions d'anxiété face aux exigences de la tâche, des gens ou de la situation.

Difficulté à généraliser les nouvelles compétences

Les élèves ayant un TSA ne sont pas capables de généraliser automatiquement les nouvelles compétences qu'ils viennent d'apprendre au-delà du contexte immédiat où ils les ont apprises. Il est possible qu'ils n'arrivent à utiliser ces compétences que dans la situation d'origine ou qu'avec les objectifs utilisés dans la situation d'origine ou étroitement liés au contexte de l'apprentissage.

Justin est âgé de cinq ans. Il a appris à aller aux toilettes tout seul à la maison; mais il n'est pas capable de transposer les compétences liées à ce comportement dans d'autres toilettes en dehors de son domicile.

Mark est âgé de 16 ans. Il vient de terminer un projet scientifique sur l'environnement. Il n'a pas été en mesure de transposer ces compétences dans son travail sur un projet du cours d'histoire.

Forces relatives dans les compétences et les tâches relevant du domaine spatial et visuel

Certains élèves ayant un TSA ont des aptitudes plus fortes dans le domaine de l'apprentissage par cœur et des tâches relevant du domaine spatial et visuel que dans les autres domaines. Ils peuvent se débrouiller très bien dans les tâches relevant du domaine spatial et visuel, comme la résolution de casse-têtes, mais avoir de la difficulté à se rappeler des informations plus complexes.

Plusieurs témoignages sur des cas particuliers d'individus ayant un TSA illustrent les forces de ces individus dans le domaine spatial et visuel. Temple Grandin (1995) indique que certaines personnes ayant un TSA ont plus de facilité à apprendre et à mémoriser les informations présentées sous forme visuelle et qu'elles peuvent avoir des problèmes à apprendre les choses auxquelles il est impossible de penser sous forme d'images. Elle explique qu'elle se représente visuellement tout ce qu'elle entend et qu'elle lit et qu'elle « pense en images ».

Implications pour l'enseignement

Ces variations dans les aptitudes cognitives font que chaque élève présente un profil bien particulier de forces et de difficultés dans son travail scolaire, dans ses interactions sociales et dans son comportement. Le développement des aptitudes cognitives se fait habituellement de façon inégale. Il faut donc que les programmes pour l'élève se fondent sur la combinaison spécifique de forces et de besoins de cet individu, qu'on met en évidence dans le cadre du processus de planification de programme (voir partie 3).

Caractéristiques secondaires TSA

En plus des caractéristiques principales, qui jouent un rôle essentiel dans le diagnostic, on observe souvent des caractéristiques secondaires associées aux TSA chez les élèves concernés. Il est important d'être conscient et familier de ces autres caractéristiques pour pouvoir mieux comprendre l'élève et cette compréhension est essentielle si on veut mettre en évidence les forces et les besoins particuliers de l'élève dans le cadre du processus de planification de programme.

Les caractéristiques secondaires des TSA sont les suivantes :
1. tendances inhabituelles sur le plan de l'attention
2. réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels
3. troubles du développement moteur
4. anxiété

1. Tendances inhabituelles sur le plan de l'attention

Ces difficultés sur le plan de l'attention peuvent inclure les dimensions suivantes :

- déficience dans la capacité de prêter attention au même objet ou au même évènement qu'une autre personne
- difficulté à mettre en évidence les indices ou les renseignements pertinents dans l'environnement, parce qu'on se concentre sur un aspect particulier de la situation qui peut n'avoir qu'un intérêt secondaire pour le sujet ou la tâche concerné(e); en outre, il est possible que l'élève se concentre sur un aspect particulier de la situation et ne tienne pas compte de tout le reste ou qu'il remarque un détail insignifiant : par exemple, l'élève regarde la balle, mais non la personne à qui la balle est lancée, ou il se concentre sur l'agrafe au coin d'un document imprimé au lieu de se concentrer sur les informations du document
- champ d'attention qui est soit trop réduit soit trop concentré sur une tâche, un objet ou un évènement (le stimulus l'emporte sur la sélectivité) et exclut ce qui se passe autour de lui
- problèmes quand il s'agit de cesser de se concentrer sur un stimulus, de changer de sujet ou de se livrer à une conversation avec plus d'une personne à la fois
- incapacité de prendre en compte les multiples signaux de la parole et du langage et donc de détecter des aspects subtils, mais importants du message
- attention qui se porte sur des portions limitées de la conversation et qui ne saisit donc pas l'intention du locuteur

Martin est âgé de sept ans. Son père est géologue et il s'intéresse aux roches et aux pierres précieuses. Martin semble prêter une grande attention à un récit que lui lit son enseignante alors qu'il est assis sur le tapis devant elle. Lorsqu'elle lui demande, à la fin de la lecture, ce qu'il a préféré dans l'histoire, il dit : « Quel joyau! » en pointant du doigt la bague de fiançailles de l'enseignante. Du coup, elle se demande si sa fascination pour les pierres précieuses l'a empêché de prêter attention au récit.

Nathan est âgé de neuf ans et a été invité par un camarade de classe à jouer avec lui pendant la récréation. Lorsqu'il lance la balle, Nathan ne regarde que la balle et ne tient pas compte de son camarade, à qui il doit l'envoyer.

Kelly est âgée de 12 ans. Quand on lui demande de ranger des pièces de monnaie après les avoir comptées, elle met toutes les pièces côté face et chuchote : « Celles qui ont des feuilles. » Elle s'est servie de cet indice pour distinguer les pièces d'un sou des pièces de 10 sous et des pièces de 25 sous, au lieu d'utiliser la couleur comme les autres élèves.

Implications pour l'enseignement

Il est crucial, pour élaborer des programmes et des services appropriés, de bien comprendre ces tendances inhabituelles sur le plan de l'attention. Il convient de présenter les informations et les activités pédagogiques aux élèves ayant un TSA sous une forme claire, qui leur permet de concentrer leur attention et qui met l'accent sur les informations les plus pertinentes. On élabore des stratégies individualisées pour concentrer l'attention de l'élève dans le cadre du processus de planification de programme.

Les parents/tuteurs peuvent fournir des informations utiles quand ils font part des méthodes dont ils se servent pour aider leur enfant à se concentrer sur les choses qu'il doit apprendre. On peut profiter des domaines qui intéressent tout particulièrement l'enfant pour le motiver et concentrer son attention sur une tâche spécifique. Si, par exemple, l'enfant s'intéresse tout particulièrement aux camions de pompiers, on peut mettre un autocollant représentant un camion de pompiers sur la page pour attirer l'attention de l'enfant sur la tâche à faire. Mais il faut être prudent et s'assurer que les domaines auxquels il s'intéresse tout particulièrement sont appropriés sur le plan social et culturel.

2. Réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels

Systèmes sensoriels :
- toucher
- ouïe
- vue
- odorat
- gout
- équilibre
- proprioception

L'intégration sensorielle est le processus par lequel nous traitons et organisons les informations que nous percevons par l'intermédiaire de nos sens, afin de faire en sorte que nous soyons à l'aise, que nous nous sentions en sécurité et que nous soyons capable de réagir de façon appropriée face à des situations ou à des exigences particulières de l'environnement.

Les élèves ayant un TSA présentent généralement des différences par rapport à leurs camarades sur le plan de leurs perceptions sensorielles. Leurs réactions aux stimulus sensoriels peuvent aller de l'hyposensibilité (manque de réaction, hypoactivité) à l'hypersensibilité (réaction excessive, hyperactivité).

Selon les témoignages personnels de personnes ayant un TSA, les stimulus environnementaux peuvent être source de perturbations ou même douloureux. Cette réaction peut concerner l'un quelconque des sens ou à tous.

Il est possible que les élèves ayant un TSA aient une perception différente de celle d'autrui des choses dans leur environnement. Il est important de tenir compte du fait que, même si les réactions de l'élève peuvent paraitre inhabituelles, il est possible qu'il s'agisse de réactions appropriées par rapport à ce qu'il perçoit. Si, par exemple, l'élève a une perception très aigüe des sons, dans le cadre scolaire, on peut l'intégrer progressivement dans le cours de musique, en prenant soin de le désensibiliser aux divers sons. Inversement, il est possible qu'il ne réagisse pas suffisamment à ses perceptions.

L'impact des problèmes sensoriels sur le fonctionnement global peut varier. On dispose de suffisamment d'informations pour savoir qu'il faut tenir compte à la fois du type de stimulation sensorielle dans l'environnement, de l'intensité de cette stimulation et de la réaction de l'individu à cette stimulation. Il est donc important de dresser un profil sensoriel de l'élève, en concertation avec d'autres spécialistes qualifiés, afin de s'assurer qu'on propose à l'élève des programmes appropriés.

Description des systèmes sensoriels

Système	Emplacement	Fonction
toucher	peau : la densité de la répartition des cellules varie selon l'endroit dans le corps; elle est plus élevée dans la bouche, sur les mains et dans les organes génitaux	• fournit des informations sur l'environnement et les qualités des objets (toucher, pression, texture, dureté, douceur, côté coupant ou émoussé, chaleur, froid, douleur)
équilibre	vestibule de l'oreille interne : stimulé par les mouvements de la tête et les perceptions des autres sens, en particulier de la vue	• fournit des informations sur l'emplacement de notre corps dans l'espace et la question de savoir si on est en mouvement ou l'environnement est en mouvement; nous indique la vitesse et la direction du mouvement
proprioception	muscles et articulations : activée par les contractions et les mouvements des muscles	• fournit des informations sur l'emplacement des différentes parties du corps et la question de savoir quels mouvements elles sont en train d'effectuer
vue	rétine de l'œil : stimulée par la lumière	• fournit des informations sur les objets et les personnes; nous aide à définir les limites quand nous évoluons dans le temps et dans l'espace

Système	Emplacement	Fonction
ouïe	oreille interne : stimulée par l'air et les ondes sonores	• fournit des informations sur les sons dans l'environnement (doux, forts, aigus, graves, proches, lointains)
gout	récepteurs chimiques sur la langue : lien étroit avec l'odorat	• fournit des informations sur les différents types de gouts (sucré, salé, amer, acide, épicé)
odorat	récepteurs chimiques dans la structure nasale : lien étroit avec le gout	• fournit des informations sur les différents types d'odeurs (moisi, âcre, pourri, parfumé, piquant)

Source : B. S. Myles, K. T. Cook, N. E. Miller, L. Rinner et L. A. Robbins, *Asperger Syndrome and Sensory Issues: Practical Solutions for Making Sense of the World*, Shawnee Mission, KS, AAPC, 2000, p. 5.

Système tactile (toucher)

Le système tactile du toucher est le système sensoriel le plus vaste du corps humain. Il comprend les nerfs qui se trouvent sous la surface de la peau et qui envoient des informations au cerveau. Ces nerfs fournissent des informations relevant du toucher, de la douleur et de la pression. L'individu interprète les signaux comme étant pénibles, neutres ou agréables. Le système tactile nous permet de percevoir l'environnement et d'y réagir de façon appropriée afin d'y survivre. Lorsque quelque chose est trop chaud et risque de nous faire du mal, nous prenons nos distances. Lorsque nous ressentons la chaleur et la pression d'une embrassade, nous ressentons du plaisir.

Même si certaines sources de stimulation sont des choses que nous cherchons à éviter, dans d'autres cas, le type de stimulation ou la quantité de stimulations peuvent avoir un effet calmant.

Il est possible que les individus ayant un TSA aient fréquemment une réaction négative face aux stimulus tactiles. Ils sont sur la défensive sur le plan du toucher parce qu'ils y sont extrêmement sensibles. Ceci peut faire que ces individus

- prennent du recul quand on les touche
- refusent de manger des aliments qui ont une certaine texture ou de porter certains types de vêtements
- se plaignent quand on leur lave le visage ou les cheveux
- évitent de se salir les mains
- se servent du bout des doigts au lieu de la main tout entière pour manipuler les objets

Pour certains élèves ayant un TSA, il y a des sources de stimulation qui peuvent susciter une aversion, mais il est également possible que des stimulations de types différents ou en quantité différente aient un effet calmant. Il est possible que l'individu recherche des stimulations qui ne sont pas appropriées dans un cadre social (comme des stimulations physiques).

Sarah est âgée de six ans. À chaque fois que sa mère lui fait porter de nouveaux vêtements pour aller à l'école, elle devient facilement agitée. Elle va souvent se gratter le cou et y laisser des marques parce qu'elle essaye d'enlever l'étiquette du fabricant derrière le cou, qui la dérange beaucoup.

Système auditif (ouïe)

Hypersensible : réactions excessives
Hyposensible : réactions insuffisantes

Les élèves ayant un TSA peuvent être hypersensibles ou hyposensibles aux sons. Il arrive que des sons qui semblent être innocents, comme le couinement d'un marqueur sur la page ou le bruit des bulles dans un aquarium, suscitent une grande détresse chez eux (s'ils sont hypersensibles). Il est possible qu'ils ressentent de la douleur ou de l'effroi face à des sons normaux. Il arrive aussi qu'ils tolèrent des sons forts quand ils les aiment et qu'ils les maitrisent (par exemple, quand ils tapent sur un tambour), mais qu'ils aient une réaction catastrophique quand la cloche de l'école retentit ou quand la télévision grésille à la fin du visionnement d'une vidéo.

Inversement, il est possible qu'un élève ayant un TSA ne réagisse pas aux sons dans son environnement et ait un comportement qui laisse à penser qu'il est sourd ou malentendant (s'il est hyposensible). Certains élèves ayant un TSA ne sont pas capables de se concentrer sur un son particulier et d'ignorer les autres, par exemple quand il faut écouter les instructions de l'enseignant et ne pas se laisser distraire par les autres élèves qui parlent entre eux. Dans d'autres cas, l'élève est si concentré sur son activité qu'il ne se rend pas compte des sons dans l'environnement, même quand on l'appelle par son nom d'une voix forte.

Tous les jours, au même moment, Sherry, qui a sept ans, devient renfermée et ne réagit plus dans la salle de classe. Son enseignant finit par se rendre compte que ce comportement est lié au fait que Sherry s'attend à ce que la cloche sonne et se reproduit également après que la cloche a sonné, quand il lui faut récupérer.

Système visuel (vue)

Certains élèves ayant un TSA se couvrent les yeux pour éviter certains éclairages ou effets visuels (comme le clignotement des ampoules fluorescentes) ou en réaction à des reflets ou des objets brillants, tandis que d'autres sont attirés par les choses qui brillent et les regardent pendant de longues périodes ou aiment bouger la tête ou faire passer des objets devant la source lumineuse pour produire des effets visuels.

L'élève peut avoir de la difficulté à repérer quelque chose qui apparait directement dans son champ de vision, comme un livre ou un stylo, parce que cette chose ne ressort pas de la toile de fond ou parce qu'il n'est pas suffisamment motivé pour arriver à se concentrer sur le plan visuel. Il est possible que le même élève soit parfaitement capable de jouer à « Où est Charlie? » ou de remarquer un mot ou des chiffres qui attirent son attention sur le flanc d'un camion qui se trouve un pâté de maisons plus loin.

Systèmes olfactif (odorat) et gustatif (gout)

Certains individus ont des réactions négatives face à des stimulus olfactifs ou gustatifs, tandis que d'autres sont attirés par ces types de stimulus de façon inhabituelle. Et chez certains, on observe les deux types de comportement simultanément.

Il arrive qu'on observe différentes réactions aux stimulus sensoriels dans le comportement de l'élève face aux odeurs. Il peut réagir de diverses façons face à des odeurs comme des parfums ou des déodorants. Dans le cadre scolaire, l'enfant peut par exemple avoir une réaction négative face à un enseignant particulier : il est possible que ce soit simplement l'odeur de son shampoing qui suscite cette réaction. Certains élèves ayant un TSA ont des préférences alimentaires très particulières, parce qu'ils sont sensibles à certains gouts ou certaines textures. Dans des cas extrêmes, cela risque de poser des problèmes nutritifs.

Quand Marty, jeune homme de 14 ans, se promène dans la rue, il sait ce que chaque famille va manger le soir parce qu'il reconnait les odeurs en provenance des maisons.

Système vestibulaire (équilibre)

L'oreille interne contient des structures qui peuvent détecter les mouvements et les changements de position. Il est possible que les élèves ayant un TSA présentent des différences dans ce système d'orientation, qui peuvent faire qu'ils craignent les mouvements ou aient de la difficulté à s'orienter dans les escaliers ou sur les passerelles. Certains élèves sont attirés par les mouvements intenses qui stimulent fortement le système vestibulaire : tourbillons, tournoiements ou autres mouvements qu'un élève au développement typique ne supporterait pas. L'inverse peut aussi être vrai : il est possible que l'élève n'arrive pas à monter sur une échelle, à faire des culbutes ou à se pencher au niveau de la taille pour ramasser un objet ou mettre ses bottes. Certains élèves ayant un TSA n'ont que peu de difficultés ou aucune difficulté sur le plan moteur ou sur le plan de l'équilibre.

*Temple Grandin est un auteur qui s'exprime du point de vue d'une personne ayant un TSA. « J'adorais tourner sur moi-même. Je m'asseyais par terre et je tournoyais. La pièce tournait autour de moi. Ce comportement que j'utilisais pour me stimuler me donnait un sentiment de pouvoir. J'étais après tout capable de faire tourner une pièce entière à moi toute seule. Parfois, je faisais tourner le monde entier : je m'asseyais sur la balançoire dans notre jardin et je faisais tourner la chaine plusieurs fois sur elle-même. Puis je restais assise et je laissais la chaine se dérouler, en regardant le ciel et la terre tourner autour de moi. Je sais que même les enfants qui ne sont pas autistes aiment faire cela. La différence est que l'enfant autiste est obsédé par ce comportement. » (*Grandin*, 1996)*

Système proprioceptif (conscience de son corps)

La proprioception est la rétroaction sensorielle en provenance des muscles et des articulations qui nous fournit des informations sur le positionnement de notre corps dans l'espace et ses mouvements. Les élèves ayant un TSA qui ont des problèmes dans ce domaine peuvent présenter les caractéristiques suivantes :

- posture bizarre
- maladresse
- difficulté à s'assoir convenablement sur une chaise
- tendance à appuyer sur le stylo avec trop ou pas assez de force
- tendance à laisser fréquemment tomber leur crayon ou d'autres objets leur appartenant
- tendance à ne pas être conscients du sens correct dans lequel il faut porter les vêtements

Les troubles du développement moteur — c'est-à-dire dans les compétences motrices nécessaires pour pouvoir faire des choses comme monter à bicyclette, s'habiller ou ouvrir une porte — peuvent être liés à des difficultés concernant la conscience de son propre corps.

Implications pour l'enseignement

Les expériences sensorielles désagréables ou négatives peuvent contribuer à expliquer certains des comportements importuns des individus ayant un TSA (Gillingham, 1995). Il est possible, par exemple, que les individus ayant de graves problèmes de traitement des stimulus sensoriels se renferment complètement sur eux-mêmes pour éviter les stimulus négatifs ou les stimulations excessives (Grandin, 1995). Quand ils piquent une crise, il est possible que ce soit parce qu'ils cherchent à échapper à des situations où les stimulations sont excessives pour eux. Il arrive que l'individu utilise sa propre source de stimulation afin de se calmer quand les stimulus en provenance du milieu sont accablants, en produisant un stimulus répétitif dont il a la maitrise (Indiana Resource Centre for Autism, 1997). Il est possible que certains individus ayant un TSA cherchent à s'infliger à eux-mêmes des blessures en raison de problèmes sensoriels.

Pour comprendre le comportement des élèves ayant un TSA et élaborer des programmes pour eux, il est important d'être conscient du fait qu'ils vivent la stimulation et l'intégration sensorielles de différentes façons. Les enseignants et les familles peuvent collaborer avec des professionnels qualifiés, qui peuvent évaluer les réactions sensorielles et aider à mettre en œuvre des stratégies pour répondre aux besoins des élèves dans ce domaine. Il convient d'envisager des programmes pour les difficultés sensorielles si ces problèmes interfèrent dans l'apprentissage. Il convient d'intégrer les activités sensorielles dans l'emploi du temps individuel de l'élève tout au long de la journée.

LECTURE SUGGÉRÉE

Pour de plus amples renseignements sur l'intégration sensorielle, voir :

- *Building Bridges through Sensory Integration* (Yack, Sutton et Aquilla, 1998)
- *The Out Of Sync Child* (Kranowitz, 2005)
- *Asperger Syndrome and Sensory Issues* (Myles *et al.*, 2000)
- *The Goodenoughs Get In Sync* (Kranowitz, 2005)
- *Arnie and His School Tools* (Veenendall, 2008)
- *Learning in Motion* (Angermeier, Krzyzanowski and Keller Moir, 2009)
- *Learn to Move, Moving Up!* (Brack, 2009)

3. Troubles du développement moteur

Comme dans les autres domaines du développement, les individus ayant un TSA présentent des variations sur le plan du développement moteur. La dyspraxie est un trouble du développement moteur dans lequel l'individu a du mal à exécuter les mouvements volontaires et coordonnés qui s'apprennent et qui servent à remplir des fonctions et, du même coup, à organiser et à appliquer les tâches exigeant de tels mouvements.

Les problèmes des élèves ayant des troubles du développement moteur peuvent concerner le déclenchement des mouvements, la poursuite des mouvements, le changement de mouvement ou la combinaison de mouvements. Les enfants qui ont un TSA ont tendance à ne pas explorer l'environnement ou interagir avec lui au même niveau que les enfants au développement typique ni avec la même variété et, du coup, ils exigent des interventions qui les aident à acquérir ces aptitudes.

Il y a, tout au long de la journée, de nombreuses tâches qui exigent une maitrise du développement moteur : se frayer un chemin à l'école entre les obstacles que constituent les autres enfants et les pupitres, s'habiller pour rentrer à la maison, faire une séquence de mouvements pour ramasser un objet quand on tient déjà quelque chose avec ses deux mains, etc. Toutes ces tâches peuvent présenter des difficultés. L'enfant peut être encore plus contrarié dans la salle de classe, en raison du redoublement des exigences, qui émanent à la fois du travail scolaire et de l'environnement physique. La capacité qu'a l'élève d'exécuter des séquences de mouvements n'a pas nécessairement de rapport avec le niveau de ses aptitudes cognitives.

Il est donc possible que les élèves manifestent les comportements suivants :

- Ils n'arrivent pas à explorer l'environnement ou à interagir avec l'environnement au même niveau que les enfants au développement typique (par exemple, dans l'exploration des jouets — l'enfant autiste fait tourner les roues d'une petite voiture au lieu de la faire rouler au sol — et dans l'utilisation de l'équipement du terrain de jeu).
- Il leur faut plus de temps pour apprendre les routines qui ne leur sont pas familières.
- Ils ont de la difficulté avec les routines comportant de multiples étapes.
- Ils ne sont pas conscients des dangers potentiels de leurs actes sur le plan de la sécurité ou, inversement, surestiment les risques et s'immobilisent et sont incapables de bouger.

Les aptitudes motrices qui interviennent dans le développement moteur et dans l'imitation relèvent des domaines suivants : motricité globale, motricité fine, coordination bilatérale et motricité visuelle. Le tableau ci-dessous illustre ces différentes catégories.

Aptitudes fonctionnelles à l'école

Motricité globale (force des bras, des jambes et des muscles du tronc)	**Motricité fine** (habileté et force de la main)	**Coordination bilatérale** (coordination de l'utilisation des deux côtés du corps)	**Motricité visuelle** (coordination de l'utilisation des yeux et des mains)
• être assis bien droit à un pupitre • se tenir en équilibre sur une chaise ou le siège de la toilette • participer au cours de gymnastique • utiliser l'équipement du terrain de jeu • se frayer un chemin entre les obstacles à l'école (autres élèves, pupitres, etc.) • s'habiller pour sortir ou aller au gymnase	• bien tenir un crayon • contrôler les ciseaux quand on coupe quelque chose • manipuler des boutons / une tirette • lacer ses souliers • tourner un bouton de porte • appuyer sur le bouton de la fontaine d'eau potable • utiliser des ustensiles de cuisine • utiliser une souris et un clavier	• se laver les mains • monter des escaliers en alternant entre pied droit et pied gauche • attraper une balle • frapper des mains • faire du saut à la corde / des sauts avec écarts • tenir une feuille d'une main tandis qu'on écrit/ dessine/découpe de l'autre main	• faire preuve de précision quand on coupe • faire preuve de précision quand on colorie des formes • faire preuve de précision quand il s'agit d'écrire entre des lignes • copier des formes géométriques • reconstituer des casse-têtes • formuler des lettres et des nombres

Implications pour l'enseignement

Les problèmes liés au développement moteur peuvent avoir un impact sur divers aspects : travail scolaire, jeux et interactions sociales, aptitudes fonctionnelles à la vie quotidienne, etc. Il est essentiel, pour améliorer le développement moteur, d'enseigner directement ces aptitudes en utilisant un processus d'analyse des tâches et des signaux visuels illustrant les étapes et la séquence des actes à effectuer. Pour certains élèves, il sera nécessaire de s'appuyer sur des stratégies ou des ressources comme les appareils de technologie fonctionnelle.

4. Anxiété

LECTURE SUGGÉRÉE

« Anxiety in Adolescents with Asperger Syndrome » (Farrugia et Hudson, 2006)

L'anxiété n'est pas mentionnée parmi les critères du DSM-IV-TR pour le diagnostic de TSA, mais bon nombre de gens ont le sentiment qu'on a largement sous-estimé le rôle et l'impact de ce sentiment. Bon nombre d'individus ayant un TSA indiquent que l'anxiété est un aspect important et c'est confirmé par les parents/tuteurs et les enseignants.

Les recherches indiquent que les élèves ayant un TSA souffrent plus du stress et de l'anxiété que la population en général. Ils sont également nombreux à souffrir d'une forme modérée ou sévère de dépression, en particulier à l'adolescence. La présence de l'anxiété ou de la dépression indique que la personne est en situation de stress et n'arrive pas à gérer la situation. L'anxiété,

le stress et la dépression chez les élèves ayant un TSA peuvent être liés à toutes sortes de sources :

- difficultés de communication
- difficultés de traitement des informations sensorielles, hypersensibilité, surcharge de stimulus
- crainte face à certaines sources de stimulation sensorielle ou attirance pour ces sources
- fort besoin de prévisibilité et difficulté face aux changements non prévus
- difficulté à comprendre les attentes sur le plan social
- confusion, contrariété et crainte parce qu'on n'est pas compris
- crainte face à certaines personnes, certains animaux, certains objets ou certains évènements en raison d'une expérience antérieure et de l'incapacité d'extérioriser cette expérience
- manque de programmes appropriés

LECTURE SUGGÉRÉE

The Incredible 5-Point Scale (Buron et Curtis, 2003)

L'anxiété ne s'exprime pas toujours chez les enfants ayant un TSA de la manière dont la plupart des gens s'attendraient à ce qu'elle s'exprime. Elle peut s'exprimer, par exemple, sous la forme de comportements agressifs, de comportements d'automutilation, de crises de colère, d'une volonté de se mettre à courir ou de comportements d'autostimulation. Inversement, il arrive que l'élève ne présente pas de signe visible de réaction à un stimulus — aucune expression du visage ou émotion — mais connaisse malgré tout un haut niveau d'anxiété. Certains enfants se renferment complètement sur eux-mêmes. Mais cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas en train de ressentir de l'anxiété. Il arrive également que les élèves réagissent à quelque chose dans l'environnement avec un certain retard. Si, par exemple, un enfant ayant un TSA a un nouveau chauffeur d'autobus le matin, il est possible qu'il exprime de l'anxiété ultérieurement pendant la journée. L'éducateur ne sera pas toujours immédiatement conscient de l'origine de cette anxiété et devra être vigilant et examiner attentivement ce qui se passe dans la vie de l'enfant.

Sean est âgé de neuf ans. Il s'affole quand il n'arrive pas à orthographier un mot correctement et commence à perdre sa maitrise de soi. Lorsqu'un adulte lui dit : « Ce mot est un mot qu'on apprend en 6e année et personne ne s'attend à ce qu'un garçon de 4e année sache l'écrire », il dit : « Tu veux dire que ce n'est pas grave si je ne sais pas comment l'écrire? Tu es sûr? » L'adulte le rassure de façon répétée et il finit par arriver à reprendre l'activité.

Michael, jeune garçon âgé de 11 ans, se fait dire qu'il peut choisir un jeu auquel il pourra jouer avec un camarade après son travail. Il examine divers jeux, mais n'arrive pas à faire un choix. Il dit à son camarade qu'il ne sait pas à quel jeu il pourra gagner et qu'il ne peut pas jouer à un jeu à moins qu'il soit sûr qu'il puisse gagner.

Krista, âgée de huit ans, ne parlait pas quand elle était petite, mais elle commence à savoir bien utiliser les mots. Elle a toujours vivement résisté aux efforts de ses parents ou du personnel de l'école pour la faire sortir en hiver. Un jour, on l'entend murmurer dans son coin : « Ça ira, les arbres ne vont pas t'arracher les yeux. »

Implications pour l'enseignement

Il arrive souvent qu'il faille, dans les programmes pour les élèves ayant un TSA, aborder la question de l'anxiété et de ses causes sous-jacentes. Il est important d'effectuer une analyse fonctionnelle pour déterminer si les comportements sont dus à l'anxiété et pour mettre en évidence la cause de l'anxiété. Il est possible de faire des changements et des adaptations dans l'environnement en vue de limiter les situations susceptibles de susciter de l'anxiété et on peut utiliser diverses stratégies pour aider chaque élève individuellement à gérer l'anxiété et à faire face aux situations difficiles. Les individus ayant un TSA ressentent une certaine confusion vis-à-vis du monde qui les entoure et n'arrivent pas à gérer les situations qui provoquent chez eux de l'anxiété.

Avec un programme bien planifié, on peut réduire de beaucoup le niveau d'anxiété pour les élèves ayant un TSA. Voici des exemples de stratégies :

- enseigner une bonne façon de communiquer
- offrir un environnement structuré avec des supports visuels et un emploi du temps
- enseigner des comportements permettant à l'élève de maitriser ses émotions, comme des exercices de relaxation (autorégulation)
- faire des exercices physiques vigoureux lorsque cela est approprié pendant la journée d'école (en les intégrant dans un plan de programme individualisé)
- offrir un soutien positif sur le plan du comportement / une analyse du comportement fonctionnel pour mieux comprendre les sources de l'anxiété
- proposer des pauses et des activités calmantes à des moments appropriés tout au long de la journée

Les élèves ayant un TSA courent de grands risques d'être victimes d'intimidations, de taquineries et d'actes de personnes cherchant à profiter de leur faiblesse. Il faut que les éducateurs en soient conscients et surveillent attentivement les comportements. Quand cela est possible, on peut aider les élèves à reconnaitre les comportements d'intimidation et leur enseigner des stratégies pour que, quand cela arrive, ils puissent communiquer et sachent quoi faire. Il est important que les éducateurs soient conscients des problèmes d'intimidation et qu'ils aident les autres élèves de la classe ou de l'école à mieux comprendre l'autisme et les incapacités qu'il entraine.

Résumé

Cette section a décrit les différentes caractéristiques des TSA et indiqué les implications pour l'enseignement de chacune de ces caractéristiques. Chaque élève est un cas particulier, mais les TSA se manifestent à des degrés divers dans des traits relevant de la communication, de la vie en société, du comportement et de l'apprentissage. Le comportement et l'apprentissage des élèves ayant un TSA présentent également des caractéristiques inhabituelles sur le plan de l'attention, du développement moteur et de la réaction aux perceptions sensorielles. On note en particulier que ces élèves ont de la difficulté à comprendre et à utiliser le langage et les modes non verbaux (gestes, regard dans les yeux, etc.) pour la communication avec les autres, ce qui affecte leur développement social. Ils ont également tendance à avoir un éventail de centres d'intérêt plus restreint, à adhérer à des routines de façon inflexible et à présenter des niveaux inhabituels d'anxiété.

Il convient de se concentrer, dans les stratégies d'enseignement, sur les aspects suivants :

- développer les compétences en communication
- enseigner de façon explicite et directe les aptitudes sociales
- établir des routines fonctionnelles
- préparer les élèves à faire face à tout changement ou à toute nouvelle situation
- adapter l'environnement afin d'aider les élèves à se concentrer sur les informations pertinentes
- tenir compte des problèmes de perception sensorielle et utiliser des supports visuels pour maximiser l'apprentissage

Les élèves ayant un TSA ont besoin d'une approche très structurée de la présentation des documents et de l'organisation du milieu d'apprentissage et des méthodes d'enseignement. Mais, si l'enseignement explicite doit être le principal outil dont on se sert auprès des élèves ayant un TSA, il est important que l'enseignant sache faire preuve de souplesse dans son approche et ajuster ses attentes lorsque la situation l'exige. Pour que le programme proposé à l'élève produise les résultats escomptés, il est essentiel de trouver un équilibre entre le besoin d'offrir un enseignement soigneusement planifié et la souplesse dans l'adaptation des approches à l'évolution des besoins de l'élève.

Partie 3 – Planification de programme pour les élèves ayant un TSA

Le processus de planification de programme

LECTURE SUGGÉRÉE

Pour de plus amples renseignements sur la planification de programme, voir les sections « Ressources du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse » et « Ressources sur l'autisme dans la base de données des ressources autorisées du Bureau du manuel scolaire de la Nouvelle-Écosse » dans la partie « Ressources » du présent guide.

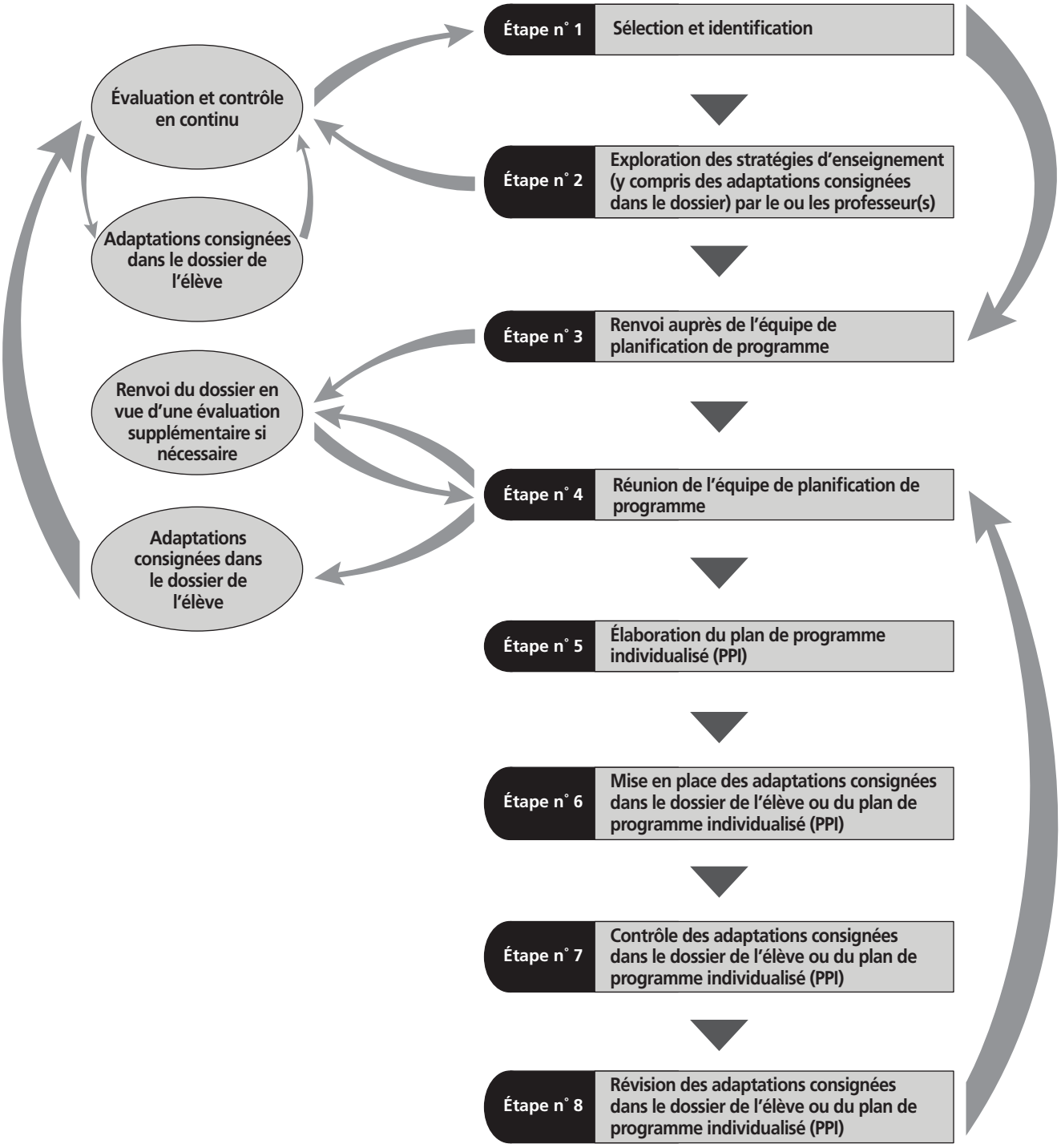
L'élaboration des programmes pour les élèves ayant un TSA se déroule dans le contexte du processus de planification de programme de la *Politique en matière d'éducation spéciale* du ministère de l'Éducation (2008b). La planification de programme est un processus de collaboration dans lequel les membres de l'équipe de planification de programme assument la responsabilité de l'apprentissage de l'élève. Les membres de cette équipe sont les suivants :

- les parents/tuteurs
- la direction ou la direction adjointe de l'école
- les enseignants, y compris les enseignants-ressources
- les autres professionnels concernés
- l'élève, si cela est approprié
- d'autres membres, en fonction des besoins de l'élève sur le plan de l'apprentissage et des ressources en personnel du conseil scolaire et de la communauté

Grâce au processus de planification de programme, on aide les élèves ayant un TSA à parvenir aux résultats d'apprentissage du programme d'études des écoles publiques ou de leur plan de programme individualisé (PPI). On élabore un PPI pour l'élève ayant un TSA quand les résultats d'apprentissage du programme d'études des écoles publiques ne sont pas applicables ou réalisables.

Le schéma qui suit décrit les étapes du processus de planification de programme tels qu'ils sont définis dans la *Politique en matière d'éducation spéciale* du ministère de l'Éducation (2008), à la politique 2.2 (p. 25), ainsi que la dynamique du processus, qui varie selon les forces et les besoins spécifiques de l'élève concerné.

Processus d'identification, d'évaluation et de planification de programme



Rôles et responsabilités des membres de l'équipe de planification de programme

La collaboration est essentielle à la réussite de la planification de programme. Chaque membre de l'équipe de planification de programme a une contribution importante à apporter au processus. La combinaison de ces contributions produit un profil global des forces et des besoins de l'élève et le programme approprié pour y répondre. Les rôles et les responsabilités des membres sont généralement les suivants :

Parent(s)

- participent au processus de planification de programme dès le tout début
- font part des informations dont ils disposent concernant les forces, les besoins et les aspirations de leur enfant
- s'assurent que l'équipe dispose bien des informations susceptibles de faciliter les transitions pour l'enfant (de la maison à l'école, d'un niveau de scolarisation à l'autre, d'une école à l'autre, de l'école à la communauté)
- font part des informations pertinentes concernant les évènements, les circonstances familiales et l'expérience scolaire de l'enfant qui pourraient avoir un impact (positif ou négatif) sur les programmes et les services
- font part à l'équipe des informations pertinentes fournies par les autres professionnels et agences travaillant auprès de l'enfant
- se chargent des volets spécifiques du plan qui relèvent de la responsabilité des parents, conformément à l'accord qu'ils ont donné dans le cadre du processus de planification de programme

Administrateurs scolaires

- jouent le rôle de chefs de file dans le processus de planification de programme
- défendent le droit qu'ont les parents/tuteurs de participer au processus
- s'assurent que les membres de l'équipe concernés (y compris les parents/tuteurs) sont tenus au courant de la date, de l'heure et du lieu des réunions de planification de programme
- président la réunion de planification de programme ou désignent la personne chargée de présider la réunion
- s'assurent qu'on garde une trace écrite des délibérations
- se tiennent au courant des communications relatives aux programmes et aux services pour les élèves

Enseignants et autres professionnels travaillant dans l'école

- participent au processus de planification de programme pour les élèves dont ils sont responsables
- assurent la mise en œuvre des programmes, selon les besoins
- assurent le suivi et le contrôle des progrès des élèves et en rendent compte
- examinent les dossiers des élèves pour faciliter les transitions et les choix de programmes

Élève (lorsque cela est approprié)

- défend ses propres intérêts en faisant part de ses forces, de ses besoins et de ses aspirations
- fait part des informations relatives aux circonstances personnelles et scolaires qui l'affectent et qui pourraient avoir un impact (positif ou négatif) sur le programme
- participe, dans la mesure de ses capacités, à l'élaboration de programmes et de services appropriés
- se charge des composantes spécifiques du programme qui relèvent de sa responsabilité, conformément à l'accord qu'il a donné dans le cadre du processus de planification de programme

LECTURE SUGGÉRÉE

Ministère de l'Éducation, collection « Favoriser la réussite scolaire » :

- *Favoriser la réussite scolaire – Services et programmation en enseignement ressource* (2002)
- *Planification des transitions pour les élèves qui ont des besoins particuliers* (2005)

Membres du personnel de soutien travaillant pour le conseil scolaire (lorsque cela est approprié)

- participent au processus de planification de programme selon les besoins
- fournissent, quand cela est approprié, des programmes et des services conformément à l'accord qu'ils ont donné dans le cadre du processus de planification de programme
- aident l'équipe à être efficace dans son travail
- apportent à l'équipe une meilleure compréhension des ressources et des services disponibles soit au sein du conseil scolaire soit dans la communauté scolaire en général

NOTE : La catégorie du personnel de soutien travaillant pour le conseil scolaire fait référence aux professionnels employés par le conseil scolaire pour appuyer les programmes et les services offerts aux élèves : orthophonistes, psychologues, coordinateurs des programmes et consultants/spécialistes en autisme, coordinateurs et consultants en services aux élèves, directeurs des programmes et des services, etc.

Membres des agences communautaires

- communiquent les informations sur l'évaluation des forces et des besoins de l'élève dans le contexte du respect des consignes de confidentialité
- participent à la planification de programme lorsque cela est approprié
- participent à la révision et à la mise à jour du programme lorsque cela est approprié

Prise de décisions pour la planification de programme

Le modèle de Ziggurat est un cadre stratégique pour l'élaboration d'interventions globales auprès des élèves ayant un TSA. Il tient compte des aspects suivants :

- besoins biologiques et sensoriels
- récompenses (sources de motivation)
- stratégies structurelles et visuelles
- exigences de travail
- compétences à enseigner

Ce modèle complète le processus de planification de programme en aidant les équipes à déterminer si les exigences de l'enseignement sont appropriées et adaptées au style d'apprentissage de l'élève et à ses besoins sur le plan d'apprentissage.

Le CAPS (Comprehensive Autism Planning System) est un cadre que les équipes de planification de programme peuvent utiliser pour trouver réponse à des questions comme les suivantes :

- De quelles structures de soutien mon élève a-t-il besoin dans chaque cours pour connaitre la réussite?
- Quels sont les buts (résultats d'apprentissage) sur lesquels mon élève est en train de travailler dans ce cours et dans ce contexte?
- Est-ce qu'il y a une séquence judicieuse pour la journée d'école de l'élève qui correspond à son style d'apprentissage?

Adaptations

Certains élèves ayant un TSA sont capables de réaliser les résultats d'apprentissage du programme d'études des écoles publiques avec l'aide d'adaptations. Les adaptations sont des stratégies et des ressources choisies lors du travail de planification qui correspondent aux forces et aux besoins de l'élève et qui l'aident à parvenir aux résultats d'apprentissage du programme d'études des écoles publiques sans que ces résultats d'apprentissage aient à être modifiés.

LECTURE SUGGÉRÉE

The Ziggurat Model: a Framework for Designing Comprehensive Interventions for Individuals with High-Functioning Autism and Asperger's Syndrome (Aspy et Gossman, 2007)

LECTURE SUGGÉRÉE

The Comprehensive Autism Planning System (Caps) (Henry et Myles, 2007)

LECTURE SUGGÉRÉE

Fiche d'information « Adaptations – Stratégies et ressources » (2010) http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Adaptations_FR_WEB.pdf

Voir l'exemple de formulaire pour les adaptations à l'annexe A.

Le travail d'élaboration de ces adaptations et leur consignation dans le dossier de l'élève peuvent être faits par l'enseignant dans la salle de classe; mais s'il faut un travail de planification supplémentaire allant au-delà de ce qui peut se faire à ce niveau, alors on organise une réunion de l'équipe de planification de programme.

Les adaptations peuvent comprendre les éléments suivants :
- stratégies d'organisation
- stratégies relatives à l'environnement
- stratégies de présentation / d'enseignement
- stratégies de motivation
- stratégies d'évaluation
- ressources

Plan de programme individualisé

Pour certains élèves ayant un TSA, les résultats d'apprentissage du programme d'études des écoles publiques ne sont pas applicables ou réalisables. Dans d'autres cas, il leur faut des résultats d'apprentissage supplémentaires pour enrichir l'enseignement. Dans une telle situation, l'équipe de planification de programme élabore un plan de programme individualisé (PPI). Le PPI de l'élève comprend les éléments suivants :
- un résumé des forces et des besoins de l'élève
- des résultats d'apprentissage individualisés annuels
- des résultats d'apprentissage individualisés spécifiques
- des stratégies et des ressources
- une section sur les responsabilités
- une section sur la révision et la production de rapports
- les signatures

Il est important de noter que certains élèves ayant un TSA pourront avoir besoin d'adaptations dans certains domaines et d'un PPI dans d'autres domaines.

Mise en évidence des forces et des besoins spécifiques : la base sur laquelle s'appuie le programme

Pour que le programme offert aux élèves ayant un TSA porte ses fruits, il est essentiel de mettre en évidence leurs forces et leurs besoins spécifiques et d'utiliser ces informations lors de l'élaboration du programme.

Il est possible que l'élève présente des besoins en matière d'apprentissage auxquels on peut répondre à l'aide d'adaptations, de sorte qu'il pourra toujours réaliser les résultats d'apprentissage du programme d'études des

écoles publiques. Si l'élève n'est pas en mesure de réaliser certains résultats d'apprentissage ou a des besoins spécifiques qui sortent du cadre du programme d'études des écoles publiques et exigent un PPI, alors on se fonde sur les forces et les besoins mis en évidence pour définir les résultats d'apprentissage individualisés annuels et les résultats d'apprentissage individualisés spécifiques. On se sert, dans la mesure du possible, des forces de l'élève pour déterminer les stratégies d'enseignement et d'évaluation appropriées.

Pour dresser un profil des forces et des besoins de l'élève, il faut suivre les étapes ci-dessous :

- Étape n° 1 : rassembler les informations
- Étape n° 2 : échanger les informations
- Étape n° 3 : mettre en évidence les lacunes dans les informations
- Étape n° 4 : assurer une évaluation appropriée afin d'obtenir les informations nécessaires
- Étape n° 5 : dresser un profil global des forces et des besoins spécifiques de l'élève

Il convient de noter que, à chacune de ces étapes, l'équipe de planification de programme est censée respecter les consignes de confidentialité.

Étape n° 1 : rassembler les informations

À cette étape, il est important d'être exhaustif dans le processus de rassemblement, afin de s'assurer qu'on a obtenu toutes les informations disponibles. Il faut indiquer la source et la date des informations afin de s'assurer qu'elles sont crédibles et à jour.

Étape n° 2 : échanger les informations

L'échange d'informations entre les membres de l'équipe aide l'équipe de planification de programme à réaliser les objectifs suivants :

- établir une meilleure compréhension et un meilleur profil des forces et des besoins de l'élève
- mettre en évidence les informations douteuses ou contradictoires et faire un suivi
- mettre en évidence les lacunes dans les informations

Étape n° 3 : mettre en évidence les lacunes dans les informations

Comme on l'indique ci-dessus, la mise en évidence des lacunes se fait lors du processus d'échange des informations. Pour mettre en évidence les lacunes, il faut que l'équipe de planification de programme tienne compte non seulement des informations qui ne sont pas disponibles, mais également de celles qui doivent être mises à jour.

Étape n° 4 : assurer une évaluation appropriée afin d'obtenir les informations nécessaires

Lorsqu'on s'est entendu pour dire qu'il y a des lacunes dans les informations nécessaires sur les forces et les besoins de l'élève, l'équipe de planification de programme détermine comment et par l'intermédiaire de qui on va obtenir ces informations. S'il faut une évaluation formelle, il est indispensable de respecter les protocoles concernant le consentement des parents.

Étape n° 5 : dresser un profil global des forces et des besoins spécifiques de l'élève

Lors de l'élaboration du profil des forces et des besoins de l'élève, l'équipe de planification de programme pourra trouver utile de se servir d'un cadre comme le suivant pour l'organisation des informations :

- caractéristiques principales : communication, interactions sociales, tendances dans le comportement
- caractéristiques secondaires : comportements inhabituels sur le plan de l'attention, réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels, développement moteur, anxiété
- comportements autres que les comportements restreints ou répétitifs
- développement de compétences adaptées, par exemple de compétences en autonomie

Nous fournissons à la fin du présent chapitre un exemple de fiche dont on peut se servir pour organiser les forces et les besoins de l'élève. Comme nous l'avons dit initialement, il est essentiel de dresser un profil global des forces et des besoins spécifiques de l'élève si on veut élaborer un bon programme. C'est indispensable si on veut définir des résultats d'apprentissage et des stratégies appropriés pour les élèves qui ont besoin d'un PPI. Il est également crucial de bien comprendre les forces et les besoins de l'élève pour élaborer des stratégies si l'élève a besoin d'adaptations. La partie 4 est consacrée à l'examen des techniques et des stratégies facilitant la réussite des élèves ayant un TSA dans leur apprentissage.

Dans un PPI, on a à la fois des résultats d'apprentissage individualisés annuels et des résultats d'apprentissage individualisés spécifiques. Les résultats d'apprentissage individualisés annuels sont des énoncés sur ce qu'on s'attend à ce que l'élève fasse en se fondant sur ses réalisations antérieures, son niveau actuel et les domaines prioritaires pour le développement.

Les résultats d'apprentissage individualisés spécifiques sont des énoncés décrivant la marche à suivre pour parvenir aux résultats d'apprentissage individualisés annuels. Ces résultats d'apprentissage sont organisés en séquence, selon les processus de développement concernés.

Il faut que l'équipe de planification de programme s'assure que les résultats d'apprentissage individualisés qu'elle élabore :

- sont directement liés aux besoins prioritaires de l'élève;
- sont conformes à la vision de l'équipe de planification de programme pour l'élève et ont de la pertinence par rapport à la vision que l'élève a pour son propre développement;
- favorisent son intégration quand cela est approprié;
- sont rédigés dans un langage précis, clair et sans équivoque;
- correspondent aux attentes concernant le niveau de l'élève au cours d'une année scolaire;
- favorisent le développement de son autonomie;
- correspondent à l'analyse des tâches nécessaire en vue de mettre en évidence les compétences préalables et les étapes progressives à suivre;
- sont conformes aux réalisations antérieures de l'élève et à la cadence actuelle de sa progression.

Outils de planification et d'évaluation

Il existe divers outils globaux de planification et d'évaluation pour guider l'élaboration des programmes pour les élèves ayant un TSA.

La planification d'un programme permettant à l'élève de connaitre la réussite dans son apprentissage est un processus complexe qui s'appuie sur l'évaluation. Il n'existe pas de méthode unique d'évaluation qui soit suffisante lorsqu'on planifie les programmes d'élèves qui ont des besoins complexes. De même, il n'existe pas de modèle de planification ou de stratégie d'enseignement qui se détache des autres.

Voici une liste d'outils couramment utilisés pour la planification et l'évaluation auprès des élèves ayant un TSA.

STAR (***S**trategies for **T**eaching Based on **A**utism **R**esearch*) : Il s'agit d'un programme d'études global axé sur le développement. Le programme STAR pour les enfants autistes leur permet d'acquérir les compétences cruciales définies par le NRC (National Research Council) en 2001. Les stratégies d'enseignement comprennent l'apprentissage par essais distincts, l'apprentissage par réponse pivot et l'enseignement de routines fonctionnelles. Le programme STAR comprend des plans de leçon détaillés, des ressources pédagogiques, des systèmes de données et une évaluation fondée sur le programme d'études pour l'enseignement dans les six domaines du programme d'études que sont la réceptivité linguistique, l'expressivité linguistique, la spontanéité linguistique, les routines fonctionnelles, la scolarité et les aptitudes au jeu et à la vie en société.

FACTER (***F**unctional **A**ssessment and **C**urriculum for **T**eaching **E**veryday **R**outines*) : Ce système évalue le niveau d'autonomie et apprend aux élèves ayant des troubles du développement à devenir plus autonomes en s'intéressant à leur capacité d'effectuer des « routines » du quotidien, tout en incorporant des « aptitudes apparentées » essentielles pour la vie au quotidien. Dans le système FACTER, ce sont les routines qui constituent les unités de base de l'évaluation et de l'enseignement. Ces routines et les aptitudes apparentées sont définies comme étant des résultats d'apprentissage dans le plan de programme individualisé de l'élève.

TTAP (***T**EACCH **T**ransition **A**ssessment **P**rofile*) : Il s'agit d'une évaluation globale utilisée pour les adolescents et les jeunes adultes ayant un TSA, afin de faciliter la planification dans les domaines fonctionnels jugés nécessaires pour que l'individu puisse faire la transition de l'école à la communauté. Les éducateurs se servent de cet outil pour aider les élèves ayant un TSA à se préparer à la vie après l'école secondaire sur le plan du développement personnel, des loisirs, de l'emploi et du logement. Le TTAP définit les principaux buts pour la transition, ainsi que les forces et les besoins de l'élève. Le TTAP met l'accent sur l'évaluation dans six principaux domaines fonctionnels :

1. aptitudes professionnelles
2. comportement professionnel
3. autonomie dans fonctionnement
4. compétences dans les loisirs
5. communication fonctionnelle
6. comportement interpersonnel

ABLLS-R (***A**ssessment of **B**asic **L**anguage and **L**earning **S**kills—**R**evised*) : Il s'agit d'une évaluation, d'un programme et d'un système de suivi sur les compétences pour les enfants présentant des retards sur le plan linguistique. L'ABLLS-R comprend une analyse des tâches pour les nombreuses compétences dont l'individu a besoin pour pouvoir communiquer et tirer les leçons des expériences vécues au quotidien.

Modèle de ZIGGURAT : Ce modèle est un système basé sur la recherche qui s'appuie sur les forces pour traiter les déficiences sous-jacentes. Il propose un cadre pour l'élaboration d'interventions globales et systématiques auprès des individus ayant un TSA. Il s'appuie sur l'évaluation et facilite grandement le processus de planification de programme lorsqu'on élabore des interventions en vue de répondre aux besoins des élèves ayant un TSA dans toute leur complexité. Ce modèle comprend une liste de vérification des caractéristiques sous-jacentes, à la fois pour les élèves présentant un profil classique d'individu ayant un TSA et pour les élèves ayant un TSA qui ont un niveau fonctionnel élevé.

CAPS (***C**omprehensive **A**utism **P**lanning **S**ystem*) : Ce système pour les individus atteints du syndrome d'Asperger, d'autisme ou d'incapacités apparentées est un système de planification destiné à être utilisé seul ou en combinaison avec d'autres modèles, comme le modèle de Ziggurat. Il aide les écoles à organiser un programme d'enseignement pour les élèves ayant un TSA. Le CAPS offre un format pour la définition des tâches et des activités de l'élève au quotidien, ainsi que des compétences enseignées, des stratégies à utiliser, du personnel concerné et des types de données à rassembler. On inclut également des dispositions pour la généralisation des compétences.

Outil d'organisation pour les forces et les besoins (modèle)

Élève : _____ Date : _____

Domaine	Forces spécifiques	Besoins spécifiques
Caractéristiques principales		
Communication		
Interactions sociales		
Tendances dans le comportement (restreint/répétitif)		
Caractéristiques secondaires		
Comportements inhabituels sur le plan de l'attention		
réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels		
Développement moteur		
Anxiété		
Comportements (autres que les comportements restreints ou répétitifs)		
Autonomie/autogestion, indépendance		
Autres (résolution de problèmes, etc.)		

NOTES :

Outil d'organisation pour les forces et les besoins (exemple)

Élève : _____ Date : _____

Domaine	Forces spécifiques	Besoins spécifiques
Caractéristiques principales		
Communication	• commence à utiliser des mots simples (maman, Thomas, Susan, lit) • semble comprendre les petits mots pour certains aliments et certaines activités (jus, voiture, toilette) • essaye de répéter les mots quand on l'y invite (« Je veux un g… [âteau] ») • prend l'adulte par la main pour obtenir ce qu'il veut	• compréhension des mots limitée et également restreinte au domaine de l'alimentation, des activités et des noms des membres de la famille • expressivité linguistique limitée à moins de 12 mots, avec ou sans encouragement
Interactions sociales	• est capable de jouer parallèlement aux adultes	• ne joue pas parallèlement à ses camarades • trop sensible à la proximité physique des autres enfants qui jouent • n'est pas capable d'attendre son tour pour jouer
Tendances dans le comportement (restreint/répétitif)		• jeu simpliste sans signe d'utilisation de l'imagination • s'acharne à aligner les jouets et à faire tourner des objets • a du mal avec les transitions (s'acharne sur les activités)
Caractéristiques secondaires		
Comportements inhabituels sur le plan de l'attention	• est capable de participer aux activités qui l'intéressent pendant jusqu'à 45 minutes	• répertoire restreint d'activités de renforcement • refus de se livrer à des activités en groupe (cercle, narration, etc.)
Réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels	• tolère les bruits forts • aime les stimulations tactiles offertes par le sable et l'eau • aime manger	• trop sensible à la proximité de ses camarades dans son espace de jeu
Développement moteur	• actif sur le plan physique • bonnes aptitudes en motricité fine et en motricité bilatérale (comme on le voit dans des activités manuelles, comme l'alignement de voitures, l'utilisation de jouets qui tournent, le fait de faire glisser l'eau ou le sable de gauche à droite, etc.)	• maladresse dans la façon de courir • incapable d'attraper une balle

Domaine	Forces spécifiques	Besoins spécifiques
Anxiété		• se met à agiter un doigt devant son visage et à pousser de grands cris quand un adulte le fait changer de direction
Comportements (autres que les comportements restreints ou répétitifs)		
	• a des aptitudes qui commencent à se manifester en mimétisme	• se saisit de façon impulsive d'articles qui ne lui appartiennent pas
Compétences en adaptation		
Autonomie/autogestion, indépendance	• sait aller aux toilettes selon un horaire régulier	• n'est pas capable d'indiquer spontanément qu'il lui faut aller aux toilettes
Compétences en habillement	• est capable de mettre son manteau et son couvre-chef tout seul	• incapable de fermer les boutons ou les tirettes

Partie 4 – L'enseignement aux élèves ayant un TSA : accent sur les stratégies

Accent sur les stratégies

Il n'existe pas de méthode ou de plan éducatif unique pour l'enseignement aux élèves ayant un TSA qui convienne à tous les élèves. Les travaux du NRC (National Research Council, 2001) confirment cette observation. Il se trouve aussi que les forces, les centres d'intérêt et les besoins des élèves évoluent au fil du temps, de sorte qu'il est nécessaire que l'enseignant essaie plusieurs approches. Le présent chapitre contient des informations sur les stratégies d'enseignement et les stratégies qui ont eu du succès pour les enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un TSA.

Pratique fondée sur des données objectives

Le personnel des écoles et les familles veulent tous offrir une éducation qui soit appropriée et de qualité aux élèves ayant un TSA. Il existe de nombreuses options de traitement évoquées dans les travaux de recherche et dans les médias et elles ne s'appuient pas toutes sur des recherches solides. Il peut être difficile, tant pour les familles et les spécialistes professionnels, de faire une analyse critique de toutes ces options. Il est important de disposer d'un moyen de déterminer les stratégies ou les programmes d'intervention les plus appropriés et les plus utiles en vue d'obtenir des résultats positifs avec ces élèves.

Le terme « pratique fondée sur des données objectives » fait référence à une approche en équipe du processus de prise de décisions sur les interventions, dans laquelle on tient compte à la fois des travaux de recherche de grande qualité qui sont disponibles à l'heure actuelle et des éléments suivants :

- l'expertise et le jugement des spécialistes professionnels, y compris quand il s'agit de prendre des décisions à partir de données;
- les préférences et les valeurs des parents, des personnes ayant la garde de l'enfant ou de la personne ayant un TSA;
- la capacité qu'a le système d'exécuter une intervention, y compris sur le plan de la formation et des ressources.

Cette section est tirée du document du ministère de l'Éducation du Manitoba de 2005, avec son autorisation.

SITES WEB SUGGÉRÉS

Pour de plus amples renseignements sur la pratique fondée sur des données objectives :

NAC (National Autism Centre) et discussion sur le projet de normes nationales : www.nationalautismcenter.org/nsp/

Publication du NAC intitulée Evidence-based Practice and Autism in the Schools : www.nationalautismcenter.org

NPDCASD (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) : http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/evidence-based-practices

Document de travail du Comité consultatif interprovincial sur l'autisme intitulé *Recherche pour éclairer la pratique – Pratique fondée sur des preuves* : http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Evidence%20Based%20Practice%20Information%20Paper%20Translation.pdf

Le processus de planification de programme offre l'occasion de discuter de ces différents facteurs dans le contexte de la planification pour les élèves ayant un TSA dans le contexte scolaire.

Le NAC (National Autism Disorder) du Massachusetts a publié en 2009 son projet de normes nationales (National Standards Project), qui évoque la pratique fondée sur des données objectives et indique dans quelle mesure les recherches justifient les interventions auprès des enfants et des jeunes ayant un TSA (jusqu'à l'âge de 22 ans). Le centre est en train de mettre à jour ces résultats et publiera une nouvelle étude en 2013. Le NPDC (National Professional Development Centre) de la Caroline du Nord a également publié un rapport sur la pratique fondée sur des données objectives en 2008.

Comment l'équipe de planification de programme s'y prend-elle pour choisir les stratégies qui représentent la meilleure option pour l'élève concerné? L'élève lui-même est toujours l'une des premières choses et des choses les plus importantes à prendre en compte. Lorsque les membres de l'équipe de planification de programme disposent de connaissances sur la situation particulière de l'élève dans les quatre domaines suivants et comprennent bien la situation dans toute sa particularité, cela leur facilite beaucoup le travail quand il s'agit de choisir les meilleures stratégies fondées sur des données objectives en vue d'aider l'élève à parvenir aux résultats d'apprentissage :

- forces et besoins
- motivations et centres d'intérêt
- réceptivité vis-à-vis des structures, des routines et des choses prévisibles
- réceptivité vis-à-vis des supports visuels

Comme on l'a vu à la partie 3, la définition des forces et des besoins de l'élève est la base même de la réussite du processus de planification de programme. Il est essentiel de s'assurer que les informations sont décrites en des termes spécifiques pour pouvoir trouver les stratégies d'enseignement qui correspondent le mieux au profil de l'élève.

Forces et besoins

Les stratégies qui, dans la mesure du possible, tiennent compte des forces ou forces relatives de l'élève et qui les utilisent permettent de compenser les domaines dans lesquels l'élève est plus limité. Si, par exemple, l'élève est relativement fort en lecture, mais ne comprend pas bien le langage à l'oral, alors les stratégies qui incorporent le texte imprimé dans l'enseignement pourront l'aider à développer ses compétences en compréhension.

Ces questions pourront influencer la prestation des programmes et des services.

Motivations et centres d'intérêt

La motivation (c'est-à-dire les raisons personnelles qui poussent l'individu à faire quelque chose) est cruciale dans l'apprentissage. Elle peut venir de la personne elle-même (motivation intrinsèque) ou de l'extérieur (motivation extrinsèque). Lorsque l'élève est motivé, il est plus susceptible

- de prêter attention à l'activité
- d'aimer faire l'activité, de consacrer plus de temps à l'activité
- d'exiger moins d'encouragements et d'incitations à terminer l'activité
- de faire un apprentissage d'un niveau supérieur

Les élèves ayant un TSA sont typiquement motivés par des choses qui leur sont très particulières et souvent singulières. Ils ne sont pas nécessairement motivés ou gratifiés par les mêmes choses que les autres élèves, comme les louanges.

Les stratégies qui incorporent les centres d'intérêt spécifiques de l'élève ont tendance à être plus motivantes que les autres. L'élève fera preuve d'une plus grande attention, pendant plus longtemps, lors de sa participation à l'enseignement s'il se livre à des activités qu'il trouve motivantes.

Il est essentiel que les programmes pour les élèves ayant un TSA prennent en compte les sources de motivation de l'individu. Ceci renforcera sa réceptivité vis-à-vis de l'apprentissage. En outre, on obtient souvent un meilleur comportement de l'élève lorsqu'il se livre à des activités qui incorporent ses centres d'intérêt individuels et les renforcent.

Réceptivité vis-à-vis des structures, des routines et des choses prévisibles

Il est utile pour les élèves ayant un TSA d'avoir des structures, des routines et des choses prévisibles dans leur vie. Offrir des structures, des routines et des choses prévisibles ne signifie pas qu'on force l'élève à suivre une routine stricte imposée par un adulte. Il convient plutôt de structurer le milieu d'apprentissage de façon à ce qu'il soit suffisamment clair et cohérent; il faut que l'élève sache où vont les choses, ce qu'on attend de lui et ce qui va venir ensuite.

Pour déterminer le niveau des structures, des routines et de la prévisibilité, on s'appuie sur les besoins et les préférences de l'individu. Certains élèves ont besoin d'un niveau plus élevé que les autres. Il arrive aussi que l'élève ait besoin de plus de structures, de routines et de choses prévisibles certains jours que d'autres. Il est important de procéder à des ajustements si nécessaire.

Principes de l'enseignement structuré :

- comprendre la culture de l'autisme
- structurer l'environnement physique
- utiliser des supports visuels (emplois du temps) pour rendre la séquence des activités quotidiennes prévisible et compréhensible
- élaborer un plan individualisé centré sur l'individu et sur la famille pour chaque élève au lieu d'utiliser le programme d'études standard

Les supports visuels sont généralement le moyen le plus efficace de communiquer les structures, les routines et les choses prévisibles, parce qu'ils offrent à l'élève un rappel permanent des attentes. Ils peuvent également renforcer le potentiel qu'a l'élève de fonctionner de façon plus autonome une fois que la routine est établie.

Bon nombre d'enseignants de la Nouvelle-Écosse et de spécialistes de l'autisme connaissent bien le terme d'enseignement structuré. Cette approche d'intervention a été élaborée par Eric Shoepler, fondateur de la division TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication-handicapped Children) de l'Université de Caroline du Nord.

SITES WEB SUGGÉRÉS

Pour télécharger des symboles et des photos, consulter :

- www.usevisualstrategies.com
- www.do2learn.com
- www.card.ufl.edu/visual.htm
- www.setbc.org

Logiciels permettant de créer des symboles :

- Boardmaker
- Communicate: Symwriter
- Communicate: InPrint2

Réceptivité vis-à-vis des supports visuels

Comme on l'a dit plus haut, il est recommandé d'utiliser des supports visuels dans l'enseignement aux élèves ayant un TSA. Ces élèves ont souvent des forces relatives en pensée concrète, en apprentissage par cœur et en compréhension des relations visuelles/spatiales, mais ont des difficultés en pensée abstraite et relationnelle, en cognition sociale, en communication et sur le plan de l'attention (Quill, 1995b).

Les signaux écrits ou symboliques peuvent souvent aider l'élève à apprendre, à s'organiser, à communiquer, à mieux se maitriser et à développer son autonomie. L'un des avantages des supports visuels est que les élèves peuvent les utiliser aussi longtemps qu'ils en ont besoin pour traiter les informations. Les informations présentées à l'oral, en revanche, sont éphémères : une fois que le message est prononcé, il n'est plus disponible. Les informations présentées à l'oral peuvent poser des problèmes aux élèves qui ont des difficultés ou ont besoin d'un temps supplémentaire pour traiter les informations linguistiques (Hodgdon, 1995b). En outre, il peut être difficile pour l'élève ayant un TSA de prêter attention aux informations pertinentes et de ne pas tenir compte des stimulations en toile de fond. Avec des supports visuels, l'individu arrive mieux à se concentrer sur le message.

« Les supports visuels et les symboles peuvent être de complexité variable : simples, concrets ou abstraits. Le spectre va des objets réels ou des situations réelles aux symboles graphiques et au langage écrit, en passant par les imitations, les photographies en couleur, les images en couleur, les images en noir et blanc et les représentations schématiques. Les objets sont le support le plus simple et le plus concret. Les symboles graphiques, même s'ils sont plus avancés sur le spectre de la complexité et de l'abstraction, se sont avérés très utiles pour de nombreux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. »

— *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*, Alberta Learning, 2003

Le Bureau du manuel scolaire de la Nouvelle-Écosse propose des logiciels (comme Boardmaker) permettant d'accéder rapidement à des symboles graphiques et offrant la capacité de créer des symboles personnalisés.

On peut utiliser les supports visuels de diverses manières dans la salle de classe. Pour qu'ils fonctionnent, il faut qu'ils correspondent au niveau de compréhension de l'élève en ayant eux-mêmes le niveau de complexité approprié. Si vous utilisez un schéma en noir et blanc comme support visuel alors que l'élève a besoin de photographies en couleur pour bien comprendre les choses, tout le monde sera contrarié. La question fondamentale, lorsqu'on prépare une activité ou qu'on donne une instruction, est la suivante : « Quel format visuel simple puis-je utiliser pour présenter cette information? » Choisissez les supports visuels en fonction de votre compréhension des aptitudes et des réactions de l'élève.

Avec ces précautions, les supports visuels sont utiles et peuvent servir aux choses suivantes :

- organiser l'activité de l'élève: emploi du temps de la journée, miniemplois du temps, listes de vérification pour les activités, calendriers, panneaux avec des choix
- offrir des instructions à l'élève : affichage sous forme visuelle des devoirs à faire, fiches avec des instructions pour des activités et des tâches spécifiques, pictogrammes et instructions par écrit pour l'apprentissage de nouvelles informations
- aider l'élève à comprendre l'organisation de l'environnement : étiquetage des objets, contenants, panneaux, listes, schémas et messages
- aider l'élève à adopter les comportements appropriés : affichage des règles et images représentant les étapes à respecter dans les routines
- enseigner les aptitudes sociales : représentations imagées de situations sociales avec les signaux et les réponses appropriées pour chaque situation

LECTURE SUGGÉRÉE

How to Develop and Implement Visual Supports (Earles-Vollrath, Cook et Ganz, 2006)

Visual Strategies for Improving Communication (Hodgdon, 2011)

Solving Behavior Problems in Autism (Hodgdon, 1999)

A Picture's Worth (Bondy et Frost, 2001)

« Organize and Structure Visual Support Systems » dans *Understanding the Nature of Autism* (Janzen, 2003, p. 197–229)

Tableau 4.3 : « Visual Supports for Middle and High School Students with AS » dans *Asperger Syndrome and Adolescence* (Myles et Adreon, 2001, p. 87–91)

« Visuals » dans *Asperger and the Elementary School Experience* (Moore, 2002, p. 53–99)

Outils d'enseignement : stratégies pour aider l'élève ayant un TSA dans tous les cadres et dans toutes les matières

Dans bon nombre de cas, il n'est pas nécessaire de restreindre les stratégies d'enseignement à des catégories ou à des cadres spécifiques. On peut, par exemple, utiliser un emploi du temps pour la journée afin de proposer à l'élève une structure, des routines et un déroulement prévisible, de lui enseigner de nouveaux mots de vocabulaire, de développer ses compétences linguistiques en expressivité, de réduire l'anxiété liée aux changements, etc.

La plupart de ces stratégies sont également adaptées à l'usage dehors des cadres éducatifs, à la maison ou dans la communauté. L'utilisation de la même stratégie dans divers cadres peut avoir des avantages importants, parce qu'elle permet de généraliser les compétences, qui peuvent s'appliquer à plusieurs cadres, et de renforcer la communication entre le foyer et l'école.

Il faut être guidé, dans le choix des stratégies, par les qualifications et l'expertise qu'exige leur exécution. Il faudra, par exemple, offrir aux aides-enseignants une formation spécifique et une supervision régulière dans leur travail auprès des élèves. Si l'équipe de planification de programme décide qu'il est nécessaire d'avoir une consultation concernant le choix et l'exécution de stratégies spécifiques, alors on pourra renvoyer le dossier auprès du spécialiste professionnel approprié conformément au protocole en vigueur dans le conseil scolaire.

SITES WEB SUGGÉRÉS

Vous trouverez divers vidéos produites par des entreprises commerciales qui montrent des enfants dans des activités à l'école, à la maison et dans la communauté sur le site www.modelmekids.com.

Modèles sur vidéo

L'offre de modèles sur vidéo est une technique bien adaptée aux élèves autistes. L'une des stratégies consiste à enregistrer sur vidéo un élève en train de faire des tâches ou de communiquer avec les autres dans le milieu, puis de demander à l'élève de regarder la vidéo. Avant de lui montrer la vidéo, on peut effacer les messages de guidage / signaux. Bon nombre d'activités peuvent être ainsi enregistrées sur vidéo et le fait pour les élèves de se voir en train de faire divers actes, de tenter de communiquer ou de suivre des séquences de jeu tout au long de la journée leur permettra de progresser dans leur apprentissage.

Les modèles sur vidéo peuvent être également joués par un camarade ou un adulte exécutant la tâche ou l'activité. L'élève ayant un TSA regardera ensuite ces enregistrements. On peut aussi enregistrer une vidéo représentant la tâche ou l'activité selon la perspective de l'élève, c'est-à-dire montrant des mains en train d'exécuter ou de faire la tâche. On peut enregistrer une activité du point de vue de l'élève, par exemple en montrant comment se rendre à une assemblée. Comme les individus autistes semblent avoir tendance à être attirés par les vidéos, les films et les ordinateurs, cette stratégie peut être attrayante pour eux.

Plusieurs études sur les modèles sur vidéo indiquent des résultats prometteurs et il convient que les écoles explorent cette stratégie. Voici des extraits du site *Model Me Kids* illustrant l'efficacité de la technique :

Efficacité des modèles sur vidéo

Deux études de l'Université de l'Indiana montrent que les vidéos montrant des comportements exemplaires peuvent être utiles en vue d'aider les enfants et les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme à acquérir les aptitudes sociales […]. Les résultats de la méta-analyse [sur les modèles sur vidéo] indiquent que les modèles sur vidéo et l'enregistrement sur vidéo de modèles réalisés par l'élève lui-même sont conformes aux critères du CEC (Council for Exceptional Children) concernant les pratiques fondées sur des données objectives.

— Bellini et Akullian, *Model Me Kids*, 2007

Susan Moreno (directrice des services MAAP) et moi-même avons toutes deux eu l'occasion d'examiner ces vidéos et nous sommes toutes deux très impressionnées par leur qualité. Ces vidéos sont excellentes non seulement parce que ce sont des camarades des élèves qui jouent le rôle de modèles, mais aussi parce que les compétences sont décrites étape par étape et qu'on les passe à nouveau en revue à l'aide de scénarios-maquettes comprenant des images extraites des scènes décrites dans la vidéo. On se sert également de flèches et d'autres outils graphiques pour attirer l'attention du spectateur sur le signal ou l'aspect du langage corporel utilisé dans l'aptitude. Nous aimons également le fait que chaque aptitude sociale (ou chapitre) ne dure que quelques minutes. Ceci permet de regarder le même chapitre plusieurs fois en très peu de temps. Susan et moi recommandons vivement ces vidéos pour l'utilisation à l'école ou à la maison.

— Lara Blanchard, M.A., spécialiste de l'analyse du comportement aux services MAAP, *Model Me Kids*, 2012

Analyse des tâches

On peut utiliser l'analyse des tâches pour enseigner tout un éventail de compétences à un élève ayant un TSA. Pour cela, il faut décomposer les tâches complexes en petites sous-tâches. Ces étapes plus petites et plus faciles à gérer peuvent ensuite être enseignées et inculquées en séquence et permettre ainsi à l'élève d'apprendre la tâche complexe dans son ensemble. Si l'élève continue d'avoir des difficultés à certaines étapes, on peut les décomposer en étapes encore plus petites. On peut, par exemple, faire une analyse des tâches pour une aptitude sociale, comme le fait de demander à un camarade de jouer avec soi, et la décomposer en petites étapes pour faciliter l'apprentissage de l'élève. Vous trouverez aux pages 62–65 un modèle et des exemples d'analyse des tâches.

LECTURE SUGGÉRÉE

« Breaking Things into Manageable Pieces » dans *FACTER: Functional Assessment and Curriculum for Teaching Everyday Routines* (Arick, Nave et Hoffman, 2004; NSSBB n° 1897)

« Organize & Structure Verbal Information » dans *Understanding the Nature of Autism* (Janzen, 2003, p. 230–244)

Modèle d'analyse des tâches

Nom :								
Objectif :								
Date d'introduction :				**Date ciblée pour l'autonomie :**				
Signes de guidage : • SP = signal physique • A = étape effectuée de façon autonome • IV = instruction verbale • SG = signal gestuel								
Cadre(s) dans le(s)quel(s) on veut développer la compétence :								
Session d'enseignement	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Date de l'essai (jj/mm) :								
Initiale :								
Heure dans la journée :								

Exemple d'analyse des tâches A

Nom :														
Objectif : *Se brosser les dents*														
Date d'introduction :									**Date ciblée pour l'autonomie :**					
Signes de guidage : • SP = signal physique • A = étape effectuée de façon autonome • IV = instruction verbale • SG = signal gestuel														
Cadre(s) dans le(s)quel(s) on veut développer la compétence :														
Session d'enseignement	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**
Date de l'essai (jj/mm) :															
Initiale :															
Heure dans la journée															
1. *Prendre le gobelet, la brosse à dents et le dentifrice dans le placard.*															
2. *Ouvrir le robinet d'eau froide.*															
3. *Prendre la brosse à dents et la mouiller.*															
4. *Décapsuler le tube de dentifrice.*															
5. *Mettre du dentifrice sur la brosse.*															
6. *Poser le tube sur la surface.*															

7. Se brosser l'arrière des dents du haut en allant de haut en bas 5 fois.														
8. Se brosser l'arrière des dents du bas en allant de haut en bas 5 fois.														
9. Se brosser l'avant des dents du haut et du bas en allant de haut en bas 5 fois.														
10. Abaisser la brosse à dents et cracher dans le lavabo.														
11. Remplir le gobelet.														
12. Siroter l'eau, ne pas avaler, faire tourner l'eau dans la bouche et cracher dans le lavabo.														
13. Répéter l'étape 12.														
14. Poser le gobelet.														
15. Rincer la brosse.														
16. Fermer le robinet.														
17. Revisser la capsule sur le tube de dentifrice.														
18. Ranger le tout.														

Source : tableau tiré du document de la Colombie-Britannique (2000), p. 115 (avec autorisation).

Exemple d'analyse des tâches B

Nom : Ricky								
Objectif : *Demander à un camarade de jouer avec* lui								
Date d'introduction :				**Date ciblée pour l'autonomie :**				
Signes de guidage : • SP = signal physique • A = étape effectuée de façon autonome • IV = instruction verbale • SG = signal gestuel								
Cadre(s) dans le(s)quel(s) on veut développer la compétence : *répétition au centre d'apprentissage, terrain de jeu*								
Session d'enseignement	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Date de l'essai (jj/mm) :								
Initiale :								
Heure dans la journée :								
Trouver un camarade qui n'est pas en train de jouer avec quelqu'un d'autre.								
Trouver un jeu.								
Approcher le camarade.								
Attirer l'attention du camarade en disant son nom ou en lui tapant l'épaule.								
Regarder le camarade dans les yeux.								
Demander au camarade s'il aimerait jouer.								
Commencer l'activité si le camarade est d'accord ou approcher un autre camarade.								

Décomposer les instructions verbales en petites étapes

Évitez les longues séries d'instructions verbales lorsque vous donnez des instructions à des élèves ayant un TSA. Appuyez-vous, quand vous donnez des instructions verbales, sur des signaux visuels et des représentations visuelles. Cela aidera les élèves à mieux comprendre de quoi il est question et ce qu'on attend d'eux.

Analyse comportementale appliquée (ACA)

L'analyse comportementale appliquée (ACA) fait référence à l'application des principes comportementaux de l'apprentissage et de la motivation en vue de surmonter les problèmes importants sur le plan social, de renforcer les compétences et de limiter les comportements problématiques. Les comportements importants sur le plan social concernent des choses comme

le travail scolaire, la lecture, les aptitudes sociales, la communication et les aptitudes en adaptation. On se concentre sur les efforts ciblant systématiquement de petites unités mesurables dans le comportement (Maurice, Green et Luce, 1996).

Voici quelques-uns des principes fondamentaux associés à l'ACA :

- Se concentrer sur les comportements observables qu'il est possible de mesurer et dont on peut faire un suivi au fil du temps.
- Examiner la fonction du comportement, ce qu'il fait ou communique pour l'élève.
- Élaborer une analyse des tâches : décomposer les tâches ou aptitudes complexes en étapes.
- Choisir les compétences ciblées, les méthodes d'enseignement et les conséquences au cas par cas.
- Utiliser la motivation pour souligner le positif.
- Définir et décrire clairement les méthodes d'enseignement et les comportements de façon à ce que les stratégies d'intervention et les comportements ciblés soient clairs pour toutes les personnes concernées.
- Montrer l'efficacité de l'intervention en faisant des mesures et des évaluations objectives, grâce au rassemblement de données.
- Contrôler autant d'aspects de l'apprentissage que possible. Pour cela, il faut sélectionner soigneusement :
  - le type de signal ou d'instruction à donner
  - le type de message de guidage à fournir si l'élève ne produit pas la réaction souhaitée de façon indépendante
  - le type de récompense permettant de motiver l'élève dans son comportement et de le faire modifier son comportement
  - l'évaluation régulière des effets de l'enseignement, grâce au rassemblement systématique de données

L'ACA est une stratégie générale qui s'applique dans toutes sortes de contextes et pour divers groupes d'élève et cadres. Bon nombre des aspects de l'ACA sont abordés dans la présente ressource, dont l'évaluation du comportement fonctionnel (ECF), l'analyse des tâches, l'élimination progressive des appuis, la canalisation et le renforcement. On utilise couramment une stratégie d'enseignement dérivée de l'ACA appelée « apprentissage par essais distincts » auprès des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.

SITES WEB SUGGÉRÉS

Vous trouverez des modules de logiciels pour les méthodes d'apprentissage par essais distincts pour de nombreuses compétences différentes à www.dttrainer.com.

Apprentissage par essais distincts

Nous nous sommes servis, avec l'autorisation du service, du document d'Alberta Learning intitulé *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders* (2003) pour décrire la méthodologie de l'analyse comportementale appliquée.

Composantes de l'apprentissage par essais distincts

LECTURE SUGGÉRÉE

Voir les procédures d'apprentissage par essais distincts dans *The STAR Program* (Arick *et al.*, 2004).

Le processus comprend quatre composantes de base :

1. L'enseignant présente une instruction ou un signal spécifique dans le milieu invitant l'élève à réagir.
2. L'élève produit une réaction observable et mesurable.
3. L'enseignant offre une rétroaction spécifique à l'élève en fonction de sa réaction.
4. L'enseignant fait une pause entre la conséquence (la rétroaction) et l'essai ou l'instruction qui suit.

Pour que la méthode soit efficace, il faut que l'enseignant tienne compte, lors de l'apprentissage par essais distincts, de plusieurs facteurs. Tout d'abord, avant de donner la première instruction, il faut s'assurer que l'élève fait attention. Il faut que l'instruction soit brève, concrète et formulée sous la forme d'un énoncé plutôt qu'une question. Pendant les phases initiales de l'enseignement, il est important d'utiliser un vocabulaire cohérent. À mesure que l'élève progresse, on peut progressivement varier les instructions pour favoriser la généralisation. Il est également important de donner les instructions sur un ton de voix naturel.

Après l'instruction, l'élève réagira de façon correcte ou incorrecte ou ne réagira pas du tout. Si l'élève commence à adopter un comportement importun ou produit une réaction incorrecte, il faut lui donner immédiatement une rétroaction.

La rétroaction ou les conséquences varieront en fonction de la réaction de l'élève. Si la réaction de l'élève est correcte, la rétroaction consistera généralement en des louanges et, si nécessaire, d'autres formes d'encouragement. Si la réaction est incorrecte ou si l'élève ne réagit pas, il convient que l'enseignant offre une rétroaction et guide l'élève pour qu'il produise une réponse correcte. On parle souvent, pour cette étape, d'« essai correctif ». Certains élèves ont une aversion assez prononcée pour les corrections verbales ou les réprimandes, comme « non ». Il faut choisi le type de conséquence à utiliser au cas par cas.

Organisation d'une session d'enseignement

Nous décrivons ci-dessous les étapes intervenant dans l'organisation d'une session d'enseignement s'appuyant sur l'ACA en général et sur l'apprentissage par essais distincts en particulier.

Les étapes suivantes se déroulent avant la session d'enseignement :

- L'enseignant définit la compétence qui sera enseignée pendant la session.
- L'enseignant choisit les méthodes pour guider l'élève et les conséquences en vue de favoriser l'apprentissage. Il se réfère généralement aux données qu'il a rassemblées pour déterminer ce qui constitue une réaction correcte, le type de signal ou d'instruction à offrir, le degré auquel il devra guider l'élève et le type d'encouragements qui ont fait la preuve de leur efficacité par le passé.
- L'enseignant définit le lieu où la session d'enseignement se déroulera. Cette décision se fonde souvent sur le type de compétence enseigné et sur le stade auquel l'élève se trouve dans le processus d'apprentissage.
- L'enseignant définit les ressources et le système de rassemblement de données qui seront utilisés pendant la session d'enseignement et s'assure qu'ils sont faciles d'accès.

Les étapes suivantes se déroulent pendant la session d'enseignement :

- L'enseignant contrôle de façon systématique le milieu d'enseignement en utilisant les signaux, les messages de guidage et les conséquences qu'il a définis au préalable. Il effectue généralement une série d'essais distincts. Dans certains cas, on peut faire plusieurs essais à la suite ciblant les mêmes compétences. On peut aussi émailler la session d'autres activités.
- L'enseignant note les données sur le degré auquel il a à guider l'élève, les réactions de l'élève et les types de conséquences utilisés.

Après la session d'enseignement, l'enseignant

- analyse et résume les données rassemblées, qu'il devra examiner avant les sessions d'enseignement ultérieures afin de prendre ses décisions éclairées;
- communique les informations cruciales aux autres personnes concernées par l'élève, afin de garantir la cohérence des interventions.

L'ACA encourage les enseignants à tenir compte de tous les aspects du milieu d'enseignement. Lorsque l'enseignant a le sentiment que l'apprentissage ne se fait pas ou ne se fait pas aussi rapidement qu'il le devrait, il peut envisager les possibilités suivantes :

- Les encouragements ou les conséquences ne sont pas source de motivation pour l'élève.
- L'élève ne fait pas attention quand on lui donne l'instruction ou le signal de départ.
- Les messages de guidage sont offerts trop tôt ou trop tard.
- On offre trop de messages de guidage à l'élève.
- L'élève perçoit des messages de guidage par inadvertance. Autrement dit, l'élève réagit à un élément du milieu qui n'est pas considéré à l'heure actuelle comme étant un message de guidage.
- On encourage, par inadvertance, les comportements non souhaités. Par exemple, d'autres élèves s'occupent de l'élève lorsque l'enseignant ne fait plus attention.

- On ne révise pas les procédures d'enseignement assez souvent pour s'assurer que l'acquisition des compétences se fait à une cadence raisonnable.
- Les procédures d'enseignement et les comportements ciblés ne sont pas définis de façon suffisamment claire pour garantir la cohérence d'un enseignant à l'autre et dans les différents milieux.

Programme STAR (Strategies for Teaching Based on Autism Research)

LECTURE SUGGÉRÉE

The STAR Program (Arick *et al.*, 2004).

Le programme STAR est une ressource disponible dans tous les conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse. Il comprend un profil d'évaluation et des suggestions pour les résultats d'apprentissage et les stratégies de mise en œuvre / d'enseignement, qui se fondent sur les travaux de recherche sur l'autisme. Plusieurs enseignants, spécialistes de l'autisme et consultants en Nouvelle-Écosse ont suivi une formation sur les méthodes de l'ACA utilisées dans ce programme, dont l'apprentissage par essais distincts et l'apprentissage par réponse pivot, ainsi que le développement de routines fonctionnelles (analyse des tâches et enseignement systématique des routines du quotidien). L'équipe de planification de programme peut, si elle le souhaite, se référer aux spécialistes de l'autisme qui ont suivi une formation et aux autres professionnels pour obtenir du soutien supplémentaire pour les programmes et les services.

Enseignement à base d'activités

Contrairement à l'apprentissage par essais distincts, qui se déroule souvent dans le contexte d'activités d'enseignement hautement structurées et contrôlées par l'enseignant, l'enseignement à base d'activités a tendance à se dérouler dans le contexte des activités typiques en classe (Bricker et Prerri-Frontczak, 1998).

Pendant ces activités, l'enseignant profite des moments propices à l'enseignement, c'est-à-dire des occasions qui se présentent naturellement de fournir des instructions pertinentes et qui débouchent sur des formes naturelles d'encouragement. L'utilisation d'un enseignement à base d'activités exige un travail soigneux de préparation, afin de s'assurer que les élèves ont de multiples occasions de mettre en pratique les compétences dans le contexte dans lequel les compétences se manifestent typiquement. Pendant une activité artistique, par exemple, l'enseignant peut donner des instructions afin d'apprendre aux élèves les compétences leur permettant de reconnaitre les couleurs (« donne-moi le papier rouge », « trouve le pinceau de peinture rouge », « donne à Justin la peinture rouge », etc.). Comme ce qui encourage l'élève à réagir de façon appropriée, c'est le fait que cela lui donne accès à l'activité, il est important de sélectionner soigneusement les activités visant à le motiver.

L'enseignement à base d'activités ou enchâssé s'appuie également sur plusieurs stratégies s'inspirant des principes de l'ACA. On appelle ces stratégies un « enseignement naturaliste » (KOHLER *et al.*, 1997). L'enseignement naturaliste fait intervenir les aspects suivants :

- Il est indispensable que les activités soient des activités qui intéressent les élèves.
- On peut encourager ou susciter les réactions des élèves en arrangeant le milieu de façon appropriée (par exemple, en mettant les jouets désirés hors de portée des élèves ou en utilisant des messages de guidage prédéterminés).
- Les encouragements dépendent de la réaction de l'élève. (Si, par exemple, l'élève manifeste son intérêt pour un jouet, on peut lui donner l'occasion de jouer avec ce jouet.)
- Les occasions d'enseigner sont enchâssées dans les activités (WARREN et YODER, 1997).

L'enseignement à base d'activités permet à l'enseignant de se concentrer sur de multiples buts ou compétences dans le cadre d'une seule et même activité. On peut, par exemple, utiliser une simple activité avec un casse-tête pour développer les compétences en communication (demander des pièces du casse-tête, etc.), les aptitudes sociales (attendre son tour quand on travaille avec un camarade, etc.) et les aptitudes cognitives (faire correspondre les pièces aux emplacements, etc.). L'un des autres avantages de l'enseignement à base d'activités est que l'activité comporte elle-même des dispositifs d'encouragement. Comme l'enseignement à base d'activités se déroule dans le contexte d'activités qui se produisent naturellement, cela facilite souvent la généralisation des compétences.

L'enseignement par essais distincts est un dispositif plus structuré, qui permet plus le recours à des répétitions ou des essais qu'à des méthodes à base d'activités. Mais les méthodes à base d'activités sont généralement plus faciles à mettre en œuvre dans des salles de classe favorisant l'intégration de tous les élèves et facilitent souvent davantage la généralisation des compétences. Les deux approches sont utiles et le choix dépend de la compétence qu'on enseigne, ainsi que des comportements, des capacités et des centres d'intérêt des élèves.

LECTURE SUGGÉRÉE

Vous trouverez une discussion sur l'utilisation de signaux et de messages de guidage dans « Teach New Skills », dans *Understanding the Nature of Autism* (JANZEN, 2003, p. 245–269).

Développer l'autonomie

Hiérarchies de messages de guidage

Les messages de guidage sont les signaux ou les rappels qu'on utilise quand on apprend à un élève à adopter le comportement souhaité. Il peut s'agir de messages physiques, gestuels ou verbaux. Le message de guidage est souvent conçu de façon à donner l'exemple du comportement souhaité ou à aider l'élève

à exécuter ce comportement. On utilise le terme de « hiérarchie » pour décrire le classement des messages de guidage du plus discret au moins discret. Il est utile d'apprendre à utiliser les hiérarchies de messages de guidage afin d'éviter de créer une situation dans laquelle l'élève ayant un TSA devient trop dépendant des messages de guidage. On utilise l'enseignement avec des messages de guidage pour tenter d'éviter une telle situation. N'oubliez pas que les messages de guidage introduits pour faciliter l'apprentissage devront, à terme, être éliminés. Le tableau 4 montre un exemple de hiérarchie de messages de guidage.

Tableau 4.1 – Hiérarchie de messages de guidage (exemple)

Stimulus	Niveau du message de guidage (du plus discret au moins discret)	Comportement	Conséquences
L'école dispose d'un enregistreur ou d'un iPod que l'élève peut utiliser; on sait que la musique est une des activités préférées de l'élève; l'élève a du temps libre.	naturel	Sans message de guidage, avec du temps libre et en présence de l'enregistreur, l'élève allume l'enregistreur.	L'élève écoute de la musique.
	gestuel	L'adulte montre du doigt l'enregistreur; l'élève allume l'enregistreur.	L'élève écoute de la musique; l'adulte peut hocher la tête pour indiquer son approbation.
	verbal indirect	L'adulte dit : « Pourquoi n'écoutes-tu pas de la musique? » L'élève allume l'enregistreur.	L'élève écoute de la musique; l'adulte dit : « Bonne idée! »
	verbal direct	L'adulte dit : « Allume l'enregistreur. » L'élève s'exécute.	L'élève écoute de la musique; l'adulte peut donner un encouragement verbal pour qu'il allume l'enregistreur.
	modèle	L'adulte donne l'exemple en allumant l'enregistreur, puis c'est au tour de l'élève de le faire.	Ce qui encourage l'élève à prêter attention au modèle, c'est qu'il peut écouter de la musique.
	physique minimum	L'adulte oriente l'élève en direction de l'enregistreur et pousse sa main vers l'enregistreur si nécessaire; l'élève allume l'enregistreur.	L'élève écoute de la musique; il est possible qu'il soit nécessaire pour l'enseignant d'adresser des louanges supplémentaires.
	physique partiel	L'adulte place la main de l'élève sur le bouton de l'enregistreur, mais relâche la main pour que l'élève puisse appuyer lui-même.	Il est possible que le fait de pouvoir écouter de la musique suffise, mais il est également possible que l'élève exige des encouragements supplémentaires.
	physique intégral	L'adulte aide physiquement l'élève à appuyer sur le bouton de l'enregistreur pour l'allumer.	Ici encore, il est possible que la musique suffise, mais il est également possible qu'il faille des encouragements supplémentaires.

Encourager l'élève à faire des efforts de façon autonome et incorporer des mesures qui prennent les devants afin de réduire le risque de dépendance vis-à-vis des messages de guidage

Les élèves ayant un TSA à qui on adresse constamment des messages de guidage risquent de ne pas atteindre leur plein potentiel d'autonomie. Comme il est souhaitable que tous les élèves atteignent un niveau maximum d'autonomie, il convient d'incorporer dans l'enseignement des stratégies comme celles qui sont décrites ci-dessous, afin de réduire le risque de dépendance vis-à-vis des messages de guidage.

Le niveau d'autonomie de l'élève variera en fonction de son profil cognitif, de son niveau de développement, des exigences de la tâche et du cadre. Il faut que l'équipe de planification de programme définisse des résultats d'apprentissage spécifiques en matière d'autonomie qui soient réalistes et réalisables. Lorsqu'on cherche à apprendre à l'élève à être autonome, il faut commencer par des tâches dont on sait que l'élève les maitrise. N'oubliez pas qu'il est impossible pour l'élève d'être autonome s'il ne sait pas comment exécuter la tâche.

Voici quelques suggestions pour favoriser l'autonomie :

- Utiliser des supports visuels pour réduire la dépendance vis-à-vis des messages de guidage physiques et verbaux.
- Prévoyez des manières d'éliminer progressivement les messages de guidage.
- Fournissez des outils d'aide à l'organisation visuelle : emplois du temps, descriptions des tâches, listes de vérification, tableaux, etc. Faites participer l'élève à l'élaboration et à l'application de ces outils, si c'est faisable.
- Fournissez des instructions pour renforcer la conscience que l'élève a des signaux en provenance du milieu. (Préparez par exemple l'élève à la sonnerie de la cloche à la récréation.)
- Prodiguez votre enseignement dans un milieu qui reste cohérent, avec des signaux cohérents en provenance du milieu.
- Assurez-vous que les adultes ne sont pas toujours placés à trop grande proximité de l'élève et que plus d'un adulte entre en contact avec l'élève.
- Récompensez l'élève lorsque son comportement se concentre sur la tâche.

Modifier les comportements

Canalisation du comportement

Il arrive souvent que les élèves ayant un TSA aient besoin d'aide pour adopter des comportements qui ne font pas encore partie de leur répertoire d'aptitudes. La canalisation du comportement est une stratégie d'enseignement qui permet d'aider les élèves à adopter les nouveaux comportements qu'on souhaite leur faire acquérir. On définit tout d'abord le comportement visé et on encourage l'élève quand il exécute sa version approximative la plus fidèle possible du comportement. Si l'on utilise des messages de guidage, il faut qu'ils soient aussi discrets que possible et qu'on les élimine dès que possible. On renforce progressivement les attentes concernant l'exécution du comportement et on ne prodigue à l'élève d'encouragements que pour les réactions qui sont les plus proches du comportement visé.

Il s'agit là de la version formelle d'une stratégie que les parents utilisent naturellement avec leur enfant quand celui-ci commence tout juste à communiquer. Voici un exemple :

L'élève se penche vers une carafe de jus.
Le parent verse un peu de jus et dit « jus ». Il montre le jus à l'enfant et ne lui donne le verre que quand l'enfant tente de communiquer (par exemple, en disant « j… »).
Le parent répète la même chose à d'autres occasions.
La capacité d'imiter et de prononcer le mot de l'enfant s'améliore progressivement, jusqu'à ce qu'il soit capable de répéter le mot « jus », puis de dire « jus » sans que le parent l'y invite.

LECTURE SUGGÉRÉE

Les ouvrages suivants discutent des stratégies d'enseignement basées sur le comportement :

- *Right From the Start* (Harris et Weiss, 1998)
- « Critical Instructional Strategies » dans *Understanding the Nature of Autism* (Janzen, 2003)
- *Pivotal Response Intervention I: Overview of Approach* (Koegel et Koegel, 1999)
- *Programme STAR*, chap. 9 (Arick *et al.*, 2001)

Offrir une rétroaction précise et positive

Donnez aux élèves des informations précises sur ce qu'ils font bien ou correctement (par exemple : « bon coloriage! » ou « tu as terminé ce problème de mathématiques : bon travail! »). Si l'on offre des louanges de façon généralisée, cela risque de produire un apprentissage non intentionnel qu'il est difficile de défaire. Les élèves ayant un TSA sont capables d'apprendre en une seule tentative, alors le comportement est important. Il peut y avoir un apprentissage accidentel si l'élève se trompe et relie quelque chose qu'il fait à l'encouragement qu'on lui prodigue. Si vous dites : « C'est bien, Sal! » lorsque Sal balance ses pieds alors qu'il fait son problème de mathématiques, il risque de relier le balancement de ses pieds à ces louanges.

On incorpore la canalisation du comportement dans diverses stratégies d'enseignement :

- traitement à réponse pivot
- enseignement en milieu naturel
- enseignement imprévu

LECTURE SUGGÉRÉE

How to Teach Pivotal Behaviors to Children with Autism (KOEGEL *et al.*, 1989)

Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social and Academic Development (KOEGEL et KOEGEL, 2006)

Utilisez des encouragements pertinents

Les encouragements peuvent être toutes sortes de choses : louanges, objets tangibles, activités souhaitées qui renforcent la fréquence d'un comportement, etc. Ce qui est important, c'est que l'encouragement soit motivant et soit quelque chose que l'élève souhaite. Les encouragements courants qui fonctionnent avec les autres élèves ne fonctionneront pas nécessairement avec les élèves ayant un TSA. Ils préfèrent parfois avoir du temps tout seul, pouvoir faire un tour à la cafétéria, aller faire une promenade, avoir l'occasion de parler à un adulte qui fait partie de leurs personnes préférées, écouter de la musique, effectuer une de leurs routines préférées ou jouer avec un objet qu'ils désirent parce qu'il leur procure une stimulation sensorielle spécifique.

Il convient d'élaborer une liste des activités préférées et des formes d'encouragement préférées de l'élève, en consultant la famille et les autres personnes qui connaissent bien l'élève. On peut alors utiliser ces formes d'encouragement pour encourager l'élève à apprendre de nouvelles compétences. Les tableaux 4.2 et 4.3 et l'enquête sur les encouragements sont fournis à titre d'exemples.

Tableau 4.2 – Encouragements (exemple)

Pour un élève qui aime…	Exemples d'encouragements disponibles dans le milieu scolaire
lire ou se faire lire des textes	• pouvoir entendre quelques pages d'un livre passionnant après avoir fait une tâche ou pouvoir lire seul • pouvoir écouter un livre enregistré ou regarder des scénarios sur cédérom • pouvoir écouter ou regarder un enregistrement le montrant lui-même en train de lire • pouvoir dicter et avoir quelqu'un qui note ses mots ou expressions à la main ou au clavier • avoir accès à des livres particuliers, auxquels il n'a accès qu'après une tâche particulière
dessiner	• pouvoir copier des schémas ou des illustrations sur des sujets qui l'intéressent tout particulièrement • pouvoir illustrer des emplois du temps ou des scénarios sociaux • pouvoir colorier une partie d'une image à chaque fois qu'il fait une tâche donnée, jusqu'à ce que toute l'image soit coloriée • pouvoir illustrer des affiches pour la bibliothèque ou un autre endroit dans l'école
utiliser des compétences en mécanique	• pouvoir jouer avec des jouets axés sur les liens de cause à effet • avoir accès à des objets qu'on peut assembler, comme des blocs de construction • pouvoir construire des maquettes, en particulier avec des parties mobiles • pouvoir lire des livres ou regarder des vidéos qui expliquent comment les choses fonctionnent
contrôler les choses	• pouvoir choisir des activités ou l'ordre d'exécution d'une tâche • être désigné comme l'arbitre, celui qui donne les instructions, celui qui donne le signal ou le « banquier » dans des jeux comme la loterie, le Monopoly ou des devinettes • pouvoir faire sonner une cloche à l'ancienne à la porte de l'école pour signaler aux élèves qu'il faut rentrer • pouvoir jouer le rôle de « détective » en décryptant un message ou en lisant des questions sur des fiches et en cherchant ensuite les réponses • pouvoir créer des questions de connaissances générales pour ses camarades sur une unité du cours ou un sujet de son choix • pouvoir travailler sur des feuilles dans lesquelles il faut trouver et corriger des erreurs
avoir des relations sociales ou des discussions avec des adultes	• pouvoir nouer fréquemment un contact avec l'enseignant ou l'aide-enseignant, sous forme verbale ou non verbale • pouvoir discuter de sujets de son choix avec des gens de son choix pendant des périodes prévues à l'emploi du temps de la journée • pouvoir participer à des tâches non scolaires avec des adultes préférés : installer l'équipement au gymnase, mettre des livres sur les étagères à la bibliothèque, déballer et ranger les fournitures, ranger le salon du personnel, aider l'enseignant dans l'entretien de la salle de classe, etc. • pouvoir participer à des activités dans lesquelles il faut se déplacer dans l'école et interagir avec de nombreuses personnes : ramasser le recyclage, des feuilles, distribuer des documents dans les classes, etc.

Enquêtes sur les encouragements

Lorsqu'ils prévoient des formes d'encouragement pour l'enseignement et les interventions dans le comportement, il faut que les enseignants et les autres personnes concernées connaissent les préférences des élèves. La famille et l'école peuvent se servir des outils suivants pour noter les préférences de l'élève concernant les activités, les stimulus sensoriels, les articles comestibles, les formes sociales d'encouragement, etc. Ces informations peuvent changer au fil du temps. Il faut donc fréquemment réviser la liste pour tenir compte de ce que l'élève aime et de ce qu'il n'aime pas au moment présent.

Enquête A sur les formes d'encouragement (exemple)

Choses qu'il aime et qu'il n'aime pas

Nom de l'élève :	**Date de la dernière révision :**	
Choses qu'il aime	**Choses qu'il n'aime pas**	**Choses qui le laissent indifférent**
Activités	Activités	Activités
Stimulus sensoriels:	Stimulus sensoriels:	Stimulus sensoriels:
Articles comestibles	Articles comestibles	Articles comestibles
Formes sociales d'encouragement	Formes sociales d'encouragement	Formes sociales d'encouragement

Source : tableau tiré du document de Seip, *Teaching Students with Autism and Developmental Disorders* (1996) (avec autorisation).

Enquête B sur les formes d'encouragement (exemple)

Nom de l'élève : _____

Date : _____ École : _____

Utilisez les listes ci-dessous pour indiquer les préférences de l'élève.

Stimulus sensoriels et formes sociales d'encouragement

- ☐ applaudissements
- ☐ attention d'individus spécifiques
- ☐ balancements
- ☐ balançoire
- ☐ chatouillis
- ☐ embrassades
- ☐ fait de pouvoir renifler des articles (autocollants, etc.)
- ☐ fait de se taper dans la main avec quelqu'un
- ☐ fait d'être laissé seul
- ☐ frottement du dos
- ☐ louanges verbales
- ☐ pirouettes
- ☐ période de stimulation
- ☐ regard dans les yeux
- ☐ sauts
- ☐ sourires
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Activités qui l'encouragent

- ☐ activités sociales
- ☐ activités à l'extérieur
- ☐ bicyclette
- ☐ casse-tête
- ☐ dessin
- ☐ lecture indépendante ou lecture par un adulte
- ☐ ordinateur
- ☐ pause casse-croute
- ☐ peinture
- ☐ possibilité de faire des choix
- ☐ possibilité de jouer avec des jouets
- ☐ promenade
- ☐ temps libre
- ☐ télévision
- ☐ écoute de musique
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Articles tangibles

- ☐ autocollants
- ☐ boissons
- ☐ bonbons
- ☐ casse-croute
- ☐ croustilles
- ☐ céréales
- ☐ fruits
- ☐ jeux
- ☐ jouets
- ☐ petits gâteaux
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Domaines qui l'intéressent

☐ animaux	☐ cartes	☐ mathématiques
☐ autobus	☐ dinosaures	☐ nombres
☐ automobiles	☐ formes	☐ ordinateurs / jeux d'ordinateur
☐ avions	☐ lettres	☐ sciences
☐ camions	☐ machines	☐ trains

Lieux préférés : _____

_____

Films préférés : _____

_____

Chansons préférées : _____

_____

Personnages / célébrités préférés : _____

_____

Choses qu'il n'aime pas

Bruits : _____

_____

Activités : _____

_____

Peurs : _____

_____

Aliments : _____

_____

Animaux : _____

_____

Autres choses qu'il n'aime pas : _____

_____

Structurer le milieu d'apprentissage

TEACCH (***T**eaching and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication handicapped **C**hildren*) : Il s'agit d'une intervention fondée sur des données objectives qui constitue la base des programmes pour les élèves ayant un TSA. Elle s'appuie sur une stratégie appelée « enseignement dirigé ». Les principes de l'enseignement dirigé sont les suivants :

- comprendre l'autisme
- élaborer un plan de programme individualisé
- structurer le milieu physique
- utiliser des supports visuels pour rendre la séquences des activités quotidiennes prévisible et compréhensible
- utiliser des supports visuels pour rendre les tâches individuelles compréhensibles

Planification et présentation des tâches à un niveau approprié de difficulté

Les élèves ayant un TSA peuvent être tout particulièrement susceptibles de ressentir de l'anxiété ou de la contrariété quand ils n'arrivent pas à effectuer les tâches qu'on leur a attribuées. Il est important de faire un examen critique des composantes de la tâche qui risquent de poser problème à l'élève. On peut se poser, par exemple, les questions suivantes : « Sous quelle forme a-t-on donné l'instruction à l'élève? Est-ce qu'on a décomposé la tâche en étapes faciles à gérer? S'agissait-il d'une nouvelle tâche? Est-ce que la fin de la tâche a été clairement définie? Est-ce que la tâche était du niveau de difficulté approprié? » En augmentant le niveau de difficulté de façon progressive et en fournissant les structures de soutien appropriées pour l'apprentissage (en particulier avec des informations sur des supports visuels au lieu d'explications purement verbales), on permettra à l'élève de développer ses compétences et on contribuera à réduire le risque de contrarier l'élève. Il est crucial de concevoir un programme d'études se situe au niveau où l'élève se trouve dans son développement. Il faut faire un travail continu d'évaluation et d'appréciation du rendement pour s'assurer que l'élève continue d'apprendre et parvient à atteindre son plein potentiel.

Le tableau 4.3 montre comment on peut adapter une activité pour la situer au niveau de l'élève.

Tableau 4.3 – Adaptation des activités en salle de classe

Activité en salle de classe : feuille d'activité « La minute des maths »	
Niveau	**Exemple**
Niveau 1 : aucune adaptation	• L'élève ayant un TSA fait la même activité avec la même feuille et dans les mêmes conditions que ses camarades.
Niveau 2 : même activité avec adaptation	• La feuille contient moins de questions. • On n'impose pas à l'élève de limite de temps. • L'élève a droit à une calculatrice. • L'élève utilise un dispositif de saisie du crayon. • Les réponses de l'élève sont notées par un camarade ou un aide-enseignant. • La feuille contient des questions différentes; par exemple, questions sur les divisions qui ne font pas appel à la retenue. • On utilise des objets à manipuler.
Niveau 3 : activité parallèle ou différente sur le même sujet	• trouver les nombres correspondants • faire une feuille d'activité avec des points à relier • activités portant sur des régularités • tracer des nombres • faire un casse-tête avec des nombres
Niveau 4 : activité fonctionnelle de substitution (enchâssée dans la routine)	• L'élève utilise une analyse des tâches imagée pour rassembler des ressources pour l'une des activités indiquées ci-dessus. • L'élève fait des achats et calcule le cout et la monnaie après avoir travaillé sur les compétences relatives à l'argent en classe. • L'élève compte le nombre de personnes présentes lorsqu'on lit la liste d'appel au début du cours de mathématiques. • L'élève compte le nombre de feuilles d'activité qu'il faut pour la classe. • L'élève distribue les feuilles d'activité à des camarades choisis.

Source : tableau tiré du document d'Alberta Learning (2003), p. 51 (avec autorisation).

Approche de l'enseignement structuré

Pour les élèves n'ayant qu'un petit répertoire d'activités et étant peu disposés à travailler dans le cadre d'une routine dirigée par un adulte, on peut utiliser l'approche de l'enseignement structuré élaborée pour TEACCH, comme dans l'exemple suivant :

Sue est âgée de six ans. Elle a un TSA et un retard important dans son développement. Elle n'a qu'une compréhension très limitée du langage et ne parle pas. Elle n'a aucune expérience du milieu de la salle de classe et résiste quand on essaie de l'empêcher de se promener dans la salle de classe, en se laissant tomber à terre ou en piquant une crise.

Les sources d'encouragement qu'on a notées lors des observations sont les suivantes :
- *céréales sucrées, croustilles, raisins*
- *création de piles d'objets pour pouvoir ensuite les renverser*
- *musique rock rythmée*
- *insertion d'objets dans de petits espaces*
- *forte pression sur les épaules*

La routine d'enseignement élaborée pour une partie de sa journée est la suivante :
- *L'enseignante consacre du temps à des activités de développement des relations, de sorte que Sue lui fait confiance et la perçoit comme étant une source d'encouragements d'ordre concret et social.*
- *L'enseignante montre à Sue, dans l'emploi du temps visuel, l'image d'une table pour lui indiquer que la période de travail est arrivée et la guide vers l'activité si nécessaire.*
- *L'enseignante assied Sue à une table contre un mur et s'assied à côté d'elle.*
- *L'enseignante montre à Sue des objets dans un contenant (carte simple de blocs-formes avec blocs), lui montre comment les utiliser et lui montre une pile de blocs à côté du contenant, en lui disant « à ton tour » ou en lui faisant un signe gestuel.*
- *L'enseignante fournit, si nécessaire, de l'aide en guidant la main de Sue avec sa propre main pour exécuter la tâche.*
- *L'enseignante félicite Sue de son travail en la laissant se livrer à une de ses activités préférées pendant deux ou trois minutes, après voir réglé une minuterie.*
- *L'enseignante avertit Sue que les deux ou trois minutes sont presque écoulées, soit verbalement soit à l'aide de signes, puis lui indique que c'est fini quand la minuterie sonne. L'enseignante range rapidement tous les objets.*
- *L'enseignante dit à Sue de « consulter l'emploi du temps » et la guide si nécessaire. Sue indique que la période de travail est terminée. L'enseignante guide Sue pour lui montrer l'image de l'activité suivante.*

L'enseignante élargit progressivement la période de travail en ajoutant des contenants et des tâches supplémentaires dans ces contenants et en rendant les tâches dans les contenants de plus en plus complexes ou longues. On choisit les tâches en fonction des résultats d'apprentissage définis dans le PPI de Sue.

Adapter la cadence des tâches au rythme de l'élève

Les élèves ayant un TSA ont souvent besoin de plus de temps pour traiter les informations que les élèves au développement typique. En accordant aux élèves ayant un TSA plus de temps pour faire les activités et en prévoyant un temps suffisant entre les instructions et les réponses attendues, on donne à ces élèves plus de chances de connaitre la réussite dans les tâches.

LECTURE SUGGÉRÉE

Vous trouverez dans *Autism and PDD* (Mulstay-Muratore, 2001) des ressources pour l'apprentissage concret lors de l'enseignement des concepts.

Fournir des exemples concrets

C'est en voyant et en faisant que les élèves ayant un TSA apprennent. Il est bon, à chaque fois que cela est possible, d'utiliser des exemples concrets pour compléter les instructions fournies à l'oral. Quand, par exemple, l'enseignant fait une démonstration pour un projet comme la préparation d'une carte pour la Fête des pères, il peut montrer aux élèves à quoi le produit fini va rassembler, tout en expliquant la marche à suivre pour le fabriquer. On peut enseigner des idées abstraites et des concepts en utilisant des exemples spécifiques et en variant les exemples de façon à ne pas accidentellement conduire les élèves à penser que le concept ne s'applique que d'une façon bien spécifique.

LECTURE SUGGÉRÉE

Vous trouverez dans « Setting Demands » et dans « Transition Planning for the Student with Asperger Syndrome », dans *Asperger Syndrome and Adolescence* (Myles et Adreon, 2001, p. 46–49 et p. 121–135), une liste de vérification détaillée pour les transitions et une discussion sur la question.

Vous trouverez dans « Planning for Life after School », dans *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents* (Myles et Simpson, 1998, p. 97–113), une discussion sur les transitions après l'école.

Autism and Transition to Adulthood (Waehman, Smith et Schall, 2008)

Collection « Favoriser la réussite scolaire » du ministère de l'Éducation :

- *Le processus de planification de programme – Guide pour les parents* (2006)
- *Planification des transitions pour les élèves qui ont des besoins particuliers : des premières années jusqu'à la vie adulte* (2005)

Introduire de nouvelles tâches dans un milieu familier dans la mesure du possible

Les élèves ayant un TSA résistent souvent quand on leur demande d'essayer de nouvelles activités ou d'apprendre de nouvelles compétences. Lorsqu'on introduit quelque chose de nouveau pour un élève ayant un TSA, il est souvent utile de le faire dans un milieu qui lui est familier. Lorsqu'il n'est pas possible d'introduire des tâches non familières dans un milieu familier, on peut utiliser des supports comme des images, des vidéos ou des scénarios sociaux pour mieux préparer l'élève à la tâche.

Planifier les transitions

Les élèves ayant un TSA ont souvent des difficultés face à l'inconnu et craignent l'imprévu. Du coup, les transitions sont souvent difficiles pour eux et peuvent susciter de l'anxiété, des comportements importuns ou une résistance. Il faut donc préparer soigneusement et judicieusement les transitions pour les élèves ayant un TSA. Qu'il s'agisse du passage d'une classe à une autre, d'une école à une autre ou d'un secteur à un autre dans la même salle de classe, il est bon de préparer au changement l'élève largement à l'avance. Il est également important de préparer les gens qui accueilleront l'élève. Les difficultés de transition sont généralement les mêmes quelle que soit l'ampleur de la transition; mais il est parfois nécessaire de consacrer plus de temps à préparation pour les transitions de plus grande ampleur.

Lorsqu'un élève change de salle de classe, par exemple, il faut qu'il s'habitue à une nouvelle salle et parfois à de nouvelles personnes. Lorsqu'un élève change d'école, il faut qu'il s'habitue à tout un nouveau bâtiment, avec ses règles et ses attentes.

LECTURE SUGGÉRÉE

Voir « Organize and Structure Events in Time » et « Organize and Structure Events as Routines » dans *Understanding the Nature of Autism* (JANZEN, 2003, p. 178–186 et p.188–194).

Utiliser des routines et des signaux cohérents pour signaler les transitions

Lorsqu'on répète de façon cohérente les signaux ou les routines, il est plus facile pour l'élève ayant un TSA de se familiariser avec l'emploi du temps, de s'attendre aux nouvelles activités et de se préparer aux transitions. Si, par exemple, l'élève entend toujours la même chanson avant une certaine activité quotidienne, il pourra commencer à associer cette chanson à la nécessité d'arrêter ce qu'il est en train de faire et à passer à l'endroit dans la salle de classe où se déroulera la nouvelle activité. On peut utiliser les mots « presque fini! » pour signaler que l'activité en cours est presque finie et qu'une nouvelle activité va bientôt commencer. Les signaux et les routines sont des choses avec lesquelles les élèves se familiarisent à mesure qu'on les répète.

Exemple de minuterie

On peut également utiliser une minuterie pour signaler visuellement la fin d'une activité.

Emplois du temps quotidiens visuels et individualisés

Dans la structure de la classe, il faut, pour les élèves ayant un TSA, inclure des emplois du temps. Bon nombre d'élèves ont des difficultés en mémorisation séquentielle et en organisation du temps. Les difficultés en réceptivité linguistique peuvent également faire qu'il est difficile pour eux de comprendre ce qu'ils sont censés faire. L'emploi du temps peut non seulement fournir des instructions à tout le monde pour certaines périodes de la journée, mais aussi aider l'élève à s'organiser et à prévoir les choses pour les évènements quotidiens et hebdomadaires. Ceci permet de réduire son anxiété liée au fait qu'il ne sait pas ce qui va venir ensuite. L'emploi du temps peut non seulement montrer l'activité qui va se dérouler pendant une période donnée, mais également aider l'élève à faire de lui-même la transition entre les activités. L'emploi du temps lui indique où il doit se rendre. Il est également possible de motiver davantage les élèves ayant un faible niveau d'initiative en vue de leur faire faire des tâches difficiles ou qu'ils aiment moins, en leur montrant dans l'emploi du temps que ces tâches seront suivies d'activités ou de tâches qu'ils préfèrent.

Beaucoup d'élèves ayant un TSA ont de la difficulté à saisir le concept « fini ». Le recours à un emploi du temps permet d'enseigner ce concept important. Il est crucial que l'élève manipule son emploi du temps et interagisse avec cet emploi du temps, par exemple en enlevant une image, en cochant un élément dans une liste, etc., pour bien comprendre que chaque activité est finie.

Hiérarchie d'emplois du temps visuels

Lorsqu'on recourt à des supports visuels, il est important de tenir compte tout d'abord du type d'image que l'élève sera capable de comprendre ou dans lequel il pourra se reconnaitre. On choisit initialement des supports visuels qui se situent au niveau de l'élève ou à un niveau inférieur et on les change à mesure que les capacités de l'élève se développent. Voir la hiérarchie ci-dessous.

Dans le cas de l'emploi du temps visuel, on peut changer les supports visuels utilisés au fil du temps, mais il faut toujours garder un emploi du temps sous une forme ou une autre. Le but est de faire en sorte que l'élève passe d'un emploi du temps concret à un emploi du temps plus abstrait et plus facile à transporter. Les emplois du temps se fondent toujours sur les capacités cognitives individuelles de l'élève, ses besoins pendant la journée, ses forces et ses centres d'intérêt.

Les emplois du temps peuvent également être de longueur variable, orientés verticalement ou horizontalement et de complexité variable :

1. élément unique
2. d'abord… ensuite… (image d'un individu se lavant les mains, suivie de l'image d'un casse-croute)
3. trois ou quatre articles dans l'emploi du temps
4. un tiers de la journée (du début de la matinée à la récréation, par exemple)
5. une demi-journée
6. une journée entière

Une fois qu'on aura choisi le format, il faudra enseigner explicitement à l'élève l'utilisation de l'emploi du temps. Les emplois du temps sont un support crucial en vue de développer l'indépendance et les aptitudes à la vie quotidienne de l'élève.

Certains élèves peuvent avoir besoin d'une décomposition en étapes de tâches spécifiques dans leur emploi du temps principal, sous la forme d'un miniemploi du temps. Par exemple, l'emploi du temps quotidien peut indiquer que l'élève doit se laver les mains. Mais il est possible qu'il faille un miniemploi du temps supplémentaire pour l'élève à proximité du lavabo, qui lui indique les étapes et la séquence pour exécuter la tâche.

Il faut que l'emploi du temps individualisé de l'élève ayant un TSA soit compatible avec l'emploi du temps global de la salle de classe. Il convient de varier les tâches de façon à éviter l'ennui et d'alterner les activités afin de réduire l'anxiété et parfois d'éviter certains comportements importuns. L'enseignant peut, par exemple, alterner entre des activités familières dans lesquelles l'élève connait la réussite et des activités nouvelles ou qu'il aime moins. Il peut alterner entre des activités en grand groupe et des occasions de se calmer dans un milieu tranquille. Il est utile d'incorporer des activités physiques et de l'exercice tout au long de la journée. Le personnel peut initialement renvoyer l'élève à l'emploi du temps quand il est temps de changer d'activité, ce qui devrait faciliter les périodes de transition.

Postes de travail indépendant

Les tâches choisies pour un poste de travail indépendant sont des tâches qui ont été enseignées par l'enseignant jusqu'à ce que l'élève les maitrise. À ce stade, l'élève passe à un poste de travail indépendant, où les tâches se rapportant à des compétences spécifiques se présentent dans des systèmes que l'élève ayant un TSA est capable de comprendre.

Ces systèmes sont des séquences visuellement structurées qui offrent à l'élève l'occasion de s'entrainer en toute indépendance à mettre en application des compétences, des concepts ou des activités enseignés auparavant.

Il y a quatre éléments d'information importants qui aident l'élève à comprendre la tâche et qu'on lui fournit sous forme visuelle :
1. les activités à faire
2. le nombre d'activités à faire
3. le moment où le travail sera fini
4. ce qui se passera quand le travail sera fini

On peut présenter les tâches visuellement dans des paniers, des dossiers ou des classeurs. On place le « travail » que l'élève doit faire à sa gauche. L'élève exécute la tâche de façon indépendante et met le travail terminé dans un panier, un bac, un dossier ou un classeur à sa droite. Une fois qu'il a terminé le travail, il consulte son emploi du temps individualisé pour faire la transition vers l'activité suivante. On change les tâches fréquemment à mesure que l'élève progresse. Il ne faut jamais donner ces tâches juste pour le tenir occupé et il ne faut pas abuser de ces tâches en les substituant à un programme éducatif équilibré.

Listes de vérification

Les listes de vérification décrivent étape par étape ce que l'élève doit faire pour exécuter la tâche. Les élèves ayant un TSA ont souvent de la difficulté à assimiler les instructions et les séquences quand elles sont présentées à l'oral. Avec une liste de vérification, l'élève a une « feuille de route » pour l'activité ou la tâche, ce qui lui permet de négocier les étapes sans se perdre. L'utilisation de telles listes favorise l'autonomie de l'élève.

Enseigner la souplesse dans la réflexion

Offrir des occasions de faire des choix

Les élèves ayant un TSA ont souvent des capacités limitées en communication et les stratégies pour leur offrir des choix devront être élaborées au cas par cas. Quelle que soit la stratégie utilisée, il est essentiel que l'élève apprenne à faire des choix. Il est possible que, par nécessité, la vie de l'élève soit en bonne partie fortement structurée et contrôlée par les adultes et qu'il n'ait donc que peu d'occasions de faire des choix. Parfois, l'élève choisit régulièrement la même activité ou le même objet parce qu'il ne sait pas comment choisir autre chose. Tant que l'élève n'aura pas saisi le concept de choix, il convient de limiter les choses à un choix entre ses activités préférées et celles qu'il aime moins. On peut ensuite lui proposer des choix plus complexes. Les questions ouvertes (comme « Qu'est-ce que tu aimerais boire? ») ne l'aideront pas à développer son aptitude à faire des choix; au contraire, elles risquent d'être source pour lui d'anxiété ou de contrariété. Il est plus utile de demander, par exemple, à l'élève s'il préfère du jus d'orange ou du lait.

LECTURE SUGGÉRÉE

Voir « Making Choices and Requests » et « Protest and Rejection Skills » dans *Solving Behavior Problems in Autism* (Hodgdon, 1999, p. 125–150).

The Eating Game: Get Awesome Meals Every Day (Nichol, 2009) est un outil de planification unique en son genre qui se fonde sur les recommandations de *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* (Santé Canada, 2007). C'est le point de départ idéal pour faire de bons choix dans l'alimentation.

Outils pour faire des choix

Les élèves ayant un TSA ont souvent de la difficulté quand il s'agit de faire des choix. On peut utiliser des ressources comme les panneaux de choix pour aider les élèves à développer leur aptitude à faire des choix dans un contexte qui soit à la fois naturel et motivant. On peut ajuster les symboles et la présentation des choix selon les capacités de chacun.

Résumé : outils pour l'enseignement

Le tableau suivant récapitule les outils pour l'enseignement décrits jusqu'à présent dans cette section.

Résumé des outils pour l'enseignement : stratégies à utiliser dans divers cadres

Décomposer les instructions verbales en petites étapes	• faire une analyse des tâches • décomposer les instructions verbales en petites étapes • utiliser l'apprentissage par essais distincts
Développer l'autonomie	• comprendre les hiérarchies de messages de guidage • favoriser les efforts autonomes et intégrer des mesures préventives pour réduire les risques de dépendance vis-à-vis des messages de guidage
Modifier les comportements	• utiliser la canalisation du comportement • utiliser des encouragements pertinents • offrir une rétroaction positive et précise • adapter la cadence des tâches au rythme de l'élève
Structurer le milieu d'apprentissage	• préparer et présenter des tâches d'un niveau de difficulté approprié avec des exemples concrets et des activités pratiques • introduire les nouvelles tâches dans un milieu familier quand c'est possible • préparer les transitions • utiliser des routines ou des signaux cohérents pour signaler les transitions • utiliser des emplois du temps • mettre sur pied des postes de travail indépendant • utiliser des listes de vérification
Enseigner la souplesse dans la réflexion	• offrir des occasions de faire des choix • utiliser des outils permettant de faire des choix
Organiser	• mettre en relief les informations importantes • organiser les ressources pédagogiques et la situation de façon à mettre en relief les informations • afficher les règles qui s'appliquent dans la salle de classe

Stratégies supplémentaires

Mettre en relief les informations importantes

La capacité qu'ont les élèves ayant un TSA de se concentrer sur les informations importantes peut être affectée par divers facteurs : distractions dans le milieu, manque d'intérêt pour les documents, incapacité d'interpréter les indices qui mettent en relief les éléments d'information essentiels, etc. Du coup, on risque de perdre du temps et de gâcher des occasions pour l'élève d'apprendre quelque chose.

Il est essentiel de savoir si les élèves ayant un TSA sont capables de se concentrer sur les informations cruciales. Il peut s'avérer nécessaire de les aider à mettre en évidence ce qui est important

- à l'aide d'un surligneur, pour indiquer les mots ou les concepts clés
- en fournissant des résumés (par écrit ou sous forme d'images) des leçons ou des concepts
- en fournissant des questions permettant de développer la compréhension des élèves dans la lecture

Organiser les ressources pédagogiques et la situation de façon à mettre en relief les informations

En organisant le milieu et en utilisant des supports visuels, comme des outils d'organisation graphique, on peut aider les élèves à prêter attention aux informations pertinentes. Il faut que l'enseignant supprime les articles superflus sur le pupitre ou la table avant de tenter d'enseigner une nouvelle compétence et qu'il ne présente que le texte que l'élève va lire, au lieu du livre au complet.

Afficher les règles qui s'appliquent dans la salle de classe

On peut décrire les règles qui s'appliquent dans la salle de classe sous la forme de brefs énoncés ou d'illustrations fournissant des informations concrètes sur les aspects suivants :

- structure et routines dans la salle de classe
- espace personnel
- comportement exigé (par exemple, lever la main)
- mouvements dans la salle de classe

SITES WEB SUGGÉRÉS

Vous trouverez des articles de Temple GRANDIN sur le développement des talents et sur les techniques pour aider les élèves ayant un TSA à choisir le bon emploi et à gérer la transition vers le monde du travail à ‹www.autism.com/ind_choosing_job.asp›.

LECTURE SUGGÉRÉE

Developing Talents (GRANDIN et DUFFY, 2004)

Just Give Him the Whale (KLUTH et SCHWARTZ, 2008)

Connaitre l'élève et tenir une liste de ses forces et de ses centres d'intérêt

Les membres de la famille et les personnes qui prennent soin de l'enfant ont des informations utiles qu'ils peuvent fournir sur ce que l'enfant sait et sait faire à la maison et dans la communauté. De même, les éducateurs peuvent fournir des informations sur les forces et les centres d'intérêt de l'élève à l'école. Si l'on combine toutes ces informations, on peut les intégrer dans l'enseignement et s'en servir pour renforcer la réussite de l'apprentissage et l'acquisition des comportements appropriés.

Développer les talents et les centres d'intérêt

Lorsqu'un élève ayant un TSA manifeste un intérêt particulier ou une force particulière dans un domaine bien précis (les arts, les mathématiques, l'informatique, etc.), il faut que l'enseignant lui offre des occasions de renforcer son savoir-faire dans ce domaine. Lorsqu'on offre à l'élève la possibilité de développer et d'explorer ses talents et ses centres d'intérêt, non seulement il y prend plaisir, mais cela lui donne l'occasion de connaitre la réussite, de renforcer ses compétences existantes et d'améliorer sa confiance en soi — choses qui contribuent toutes à mettre en place de bonnes bases pour acquérir de nouvelles compétences.

Waylon est un élève de 5e année ayant un TSA qui s'intéresse énormément aux ordinateurs. Il ne manifeste que peu d'intérêt pour l'interaction avec ses camarades et résiste quand on lui donne à faire des devoirs écrits. Les élèves de 5e année utilisent le jeu des mots nouveaux comme stratégie pour construire et confirmer le sens à chaque fois qu'ils étudient un roman. Avant la lecture, chaque élève écrit un mot dont il ne connait pas le sens; après la lecture, il consulte le dictionnaire et écrit le sens qui correspond au contexte de l'histoire. Les élèves se mettent ensuite les uns les autres au défi de trouver le sens correct de chaque mot et affichent les mots que personne n'arrive à définir au panneau d'affichage. L'enseignant de Waylon l'a chargé de la base de données du jeu des mots nouveaux. Après chaque chapitre, il accorde à Waylon du temps pour mettre à jour la base de données de la classe en y intégrant les mots que lui et les autres ont définis; il a également pour responsabilité d'aider ses camarades lorsqu'ils ont des difficultés à consulter la base de données et de les aider à mettre sur pied leur propre base de données.

Orienter et élargir les champs d'intérêt pour déboucher sur des activités utiles

LECTURE SUGGÉRÉE

The STAR Program (Arick *et al.*, 2004)

Il est souvent possible d'intégrer les tendances à la répétition dans les comportements, les centres d'intérêt et les activités qui sont l'une des principales caractéristiques des TSA dans des activités d'enseignement. Le fait d'incorporer le centre d'intérêt d'un élève dans les stratégies d'enseignement permettra de renforcer son attention et de faciliter son apprentissage.

Le processus d'enseignement

Relier les actes à des sources d'encouragement spécifiques

Les élèves au développement typique apprennent que l'exploration de leur milieu physique et social débouche sur des conséquences particulières. Ils apprennent à reproduire les actes qui débouchent sur des conséquences agréables et relient ainsi leurs actes à des sources d'encouragement spécifiques. Ils comprennent que leurs actes peuvent conduire les autres à exprimer leur plaisir ou leur déplaisir sous forme verbale ou non verbale.

Bon nombre d'élèves ayant un TSA n'explorent leur milieu que de façon limitée et n'apprennent pas à relier leurs actes à des sources d'encouragement spécifiques. Les élèves ayant un TSA ne comprennent pas nécessairement les formes d'expression verbale ou non verbale que les adultes utilisent pour manifester leur plaisir ou bien ils les relient à leurs propres actes. Ils risquent aussi d'acquérir un répertoire de comportements problématiques parce que ces comportements débouchent sur des réactions prévisibles de la part des adultes.

Pour relier un acte à une source d'encouragement spécifique, il faut que l'élève ayant un TSA apprenne bien à faire *d'abord* ceci pour obtenir *ensuite* cela. Une fois que l'élève comprend ce lien de cause à effet, il est possible de lui prodiguer un meilleur enseignement. Le recours à une fiche représentant à l'aide de symboles visuels le lien de cause à effet à un niveau que l'élève comprend peut être un outil important dans l'enseignement. On peut faire en sorte que, lorsque l'élève a à faire une activité qu'il aime moins, elle soit suivie d'une de ses activités préférées (par exemple, exercice de mathématiques, suivi d'une activité à l'ordinateur), pour l'aider à rester motivé par la tâche.

LECTURE SUGGÉRÉE

Vous trouverez dans « Using Relationship-focused Intervention to Enhance the Social-Emotional Functioning of Young Children with Autism Spectrum Disorders » (Mahoney et Perales, 2003) une discussion sur les recherches préliminaires effectuées sur les interventions auprès des élèves ayant un TSA qui se concentrent sur les relations.

Enseigner l'interaction

Lorsqu'un élève a un TSA, il faut qu'il apprenne à reconnaitre et à comprendre les réactions sociales positives des autres. L'attention et l'approbation d'une autre personne peuvent être une forte source d'encouragement, qui aide l'élève à prêter attention à son milieu et à coopérer en vue de répondre aux attentes des adultes.

Il faut que les élèves ayant un TSA apprennent les choses suivantes :

- Les autres personnes (personnel de l'école, famille, etc.) pourront interpréter le monde extérieur pour eux et également aider le monde extérieur à les comprendre.
- Les gens peuvent être plus qu'un outil utile.
- L'interaction avec autrui peut être amusante et agréable.

Pour les élèves qui ont de la difficulté à nouer des liens avec les autres élèves ou avec les adultes à l'école et qui n'ont qu'un répertoire limité d'activités qu'ils apprécient, il est important de prévoir du temps dans leur emploi du temps quotidien pour le travail sur des résultats d'apprentissage ciblant l'interaction et les relations avec autrui. Choisissez un moment de la journée de l'élève où il est en mesure de considérer la compagnie d'autrui comme une source de plaisir.

LECTURE SUGGÉRÉE

Pivotal Response Treatments for Autism (KOEGEL et KOEGEL, 2006)

Enseigner l'attention conjointe

L'attention conjointe est un volet important du développement social, que les enfants au développement typique acquièrent généralement au cours de la première année de la vie. Ce concept décrit la capacité qu'a l'élève de coordonner son attention de façon à la faire correspondre à la fois à une personne et à un objet. Cette capacité se manifeste lorsque l'enfant arrive à suivre le regard qu'une autre personne porte sur l'objet qu'elle regarde. Il s'agit d'une compétence cruciale dans l'acquisition des aptitudes langagières et des compétences en communication sociale, parce qu'elle aide l'enfant à relier les actes et les mots de l'adulte aux objets nommés. À mesure que l'enfant grandit, il acquiert des compétences plus sophistiquées en attention conjointe, comme le fait de montrer quelque chose du doigt et d'échanger des regards. Ces compétences plus sophistiquées facilitent l'apprentissage du langage et la communication sociale.

Dans le cas des élèves ayant un TSA, il est fréquent qu'ils n'aient pas acquis ces compétences en attention conjointe lors de la petite enfance et cette déficience peut persister jusqu'à l'âge adulte. Du coup, il est difficile pour eux de regarder les gens dans les yeux et de maitriser la réciprocité et la coordination dans les interactions de la communication sociale. L'échange d'informations avec une autre personne à l'aide d'un regard peut être une source de confusion et d'anxiété pour un élève ayant un TSA. Pour réduire cette confusion et cette anxiété, l'élève ayant un TSA pourra avoir tendance à éviter de regarder dans les yeux les gens dans son milieu et à manquer de nombreuses occasions d'apprendre de nouvelles compétences (en particulier sur le plan social et sur le plan de la communication).

Enseigner la concentration

Les élèves ayant un TSA qui ont une piètre compréhension du langage, en particulier des concepts et des idées abstraites, manquent souvent de grandes parties de l'enseignement, parce qu'ils sont occupés à essayer de traiter d'autres parties de cet enseignement. Certains élèves se laissent très facilement distraire ou souffrent d'une hypersensibilité sensorielle, ce qui fait qu'ils consacrent beaucoup d'énergie physique et affective à gérer l'excès de stimulus tout en prêtant attention à l'enseignement.

Les sources de stress peuvent être les suivantes :
- nécessité de percevoir et de traiter des stimulus visuels et auditifs simultanément
- nécessité de traiter un langage qui est trop abstrait, qui a de multiples significations, qui est figuré et qui est affecté par une dimension émotionnelle ou des éléments de communication non verbaux
- nécessité de s'ajuster à différents cadres physiques et à différents adultes à de multiples reprises pendant la journée
- gêne tactile causée par la température de la pièce, les vêtements, la peinture, la pâte à modeler
- odeurs fortes émanant du laboratoire de sciences, de la salle d'art, de la cafétéria, lors des journées pizza ou maïs soufflé, lorsque l'on utilise des détergents, des parfums, des produits de beauté
- proximité physique des camarades dans un groupe, quand on fait la queue, dans les couloirs, aux toilettes, au gymnase, aux casiers
- sons ou bruits échappant au contrôle de l'élève dans la salle de classe, dans les couloirs, aux toilettes, dans le gymnase, dans les assemblées, lors des soirées dansantes; cloches et exercices en cas d'incendie; bruit des lampes fluorescentes; bouillonnements dans les aquariums

Les efforts nécessaires pour éliminer ces distractions et prêter attention peuvent être épuisants et rendre l'élève ayant un TSA irritable, faire qu'il pique une crise ou faire qu'il se renferme complètement sur lui-même, surtout à mesure que la journée avance.

Voici quelques suggestions :
- Laissez l'élève regarder d'abord et écouter ensuite ou toucher/sentir/manipuler d'abord et écouter ensuite.
- Expérimentez en mettant un objet avec lequel l'élève puisse jouer dans sa poche (ou attaché à une boucle sur sa ceinture ou à son pupitre).
- Faites en sorte que l'aire de travail de l'élève ne soit pas encombrée.
- Organisez soigneusement les informations au tableau, avec des lignes droites et beaucoup d'espaces vides pour éviter les distractions.
- Laissez l'élève fait fréquemment des pauses pendant lesquelles il peut bouger, afin de maintenir la stimulation à un niveau optimum.

- Aidez l'élève à apprendre à tolérer les bruits, le toucher et la proximité des autres.
- Laissez l'élève porter des boules dans les oreilles ou un casque pour étouffer les bruits.
- Décomposez les tâches en segments de petite taille et prodiguez plus fréquemment des encouragements.
- Élaborez un signal d'alerte avertissant l'élève qu'il doit prêter tout particulièrement attention.
- Utilisez une mise en relief à l'aide de mots ou de gestes pour mettre en évidence les éléments importants.
- Incorporez dans l'enseignement des documents ou des sujets qui intéressent l'élève et l'encouragent à persévérer.
- Offrez à l'élève un cadre où il y a peu de stimulations quand il doit travailler assis, comme une cabine ou un pupitre faisant face à un mur vide.
- Apprenez à l'élève à reconnaitre les situations de surcharge sensorielle et à éliminer les distractions.
- Prenez les devants en prévoyant des manières pour l'élève d'indiquer qu'il est en situation de surcharge (par la parole, avec des mots écrits ou avec une image qu'il peut montrer du doigt).

Il est possible que, pour les élèves qui sont très facilement distraits ou qui distraient les autres, il faille qu'ils passent une partie du temps consacré à l'apprentissage dans un cadre où les distractions sont minimes et les adultes ont le plus de possibilités de faire en sorte qu'ils restent bien au même endroit pour faire des activités à une table et de gérer les comportements problématiques quand ils se manifestent.

Enseigner le mimétisme

NOTE SUR LE CADRE :
Plus l'élève est impulsif et facilement distrait, plus il est important de minimiser les distractions et de maximiser les occasions de faire un apprentissage réussi et de prodiguer des encouragements efficaces.

Les élèves au développement typique apprennent beaucoup de compétences simplement en regardant les autres et en les imitant spontanément — qu'il s'agisse de tenir une cuillère, de réciter les lettres de l'alphabet ou de faire fonctionner un lecteur de DVD. Bon nombre d'élèves ayant un TSA ont de piètres compétences en mimétisme spontané, parce qu'ils ont tendance à avoir des difficultés sur les plans suivants :

- la coordination œil-main ou la coordination bilatérale
- la motricité
- la motivation
- l'attention

Pour que l'élève ayant un TSA apprenne à apprendre ou apprenne de nouvelles compétences, il est crucial qu'il soit en mesure de prêter attention aux gestes et aux démonstrations et qu'il regarde et imite ce qu'il observe. Pour bon nombre d'élèves ayant un TSA, en particulier quand ils ont de piètres aptitudes auditives, le fait de regarder et d'imiter sera, tout au long de leur vie, le principal moyen d'apprendre les compétences motrices, l'autonomie et les compétences professionnelles.

Marche à suivre pour enseigner le mimétisme

- Choisissez un milieu dépourvu de toute distraction.
- Utilisez des stratégies visuelles/auditives/tactiles pour attirer l'attention de l'élève.
- Laissez l'élève regarder, toucher et manipuler le matériel pour qu'il puisse satisfaire son besoin de toucher et d'explorer les choses et pour qu'il ressente moins d'anxiété face à la nouveauté.
- Mettez le matériel hors de portée de l'élève et utilisez des signaux verbaux/visuels cohérents, par exemple en appelant l'élève par son nom et en disant : « Fais ceci. »
- Faites une tâche en une étape rapidement, comme empiler un bloc sur un autre ou tracer une ligne reliant deux points.
- Donnez le matériel à l'élève pour qu'il essaie par lui-même.
- Si l'élève n'accomplit pas la tâche souhaitée, essayez une deuxième fois en disant « fais ceci » et en lui tenant la main pour le guider et l'aider si nécessaire.
- Dès que l'élève réussit quelque chose, adressez-lui des louanges et récompensez-le.
- Assurez-vous que l'élève a bien compris l'idée qu'il a fini. (Lorsque vous faites tracer des lignes avec un marqueur, par exemple, mettez cinq marqueurs dans le contenant et enlevez-les l'un après l'autre après les avoir utilisés. Quand il ne reste plus aucun marqueur, la tâche est finie.)
- Éliminez progressivement les messages de guidage et rendez les tâches d'imitation plus complexes. Les élèves ayant un TSA peuvent également s'entrainer au mimétisme dans des situations et des cadres informels, en imitant des activités comme le lancer de balles lestées dans des cerceaux.

Lorsque l'élève apprend à imiter les étapes nécessaires pour achever un projet, il peut s'avérer nécessaire de lui faire voir le projet achevé d'abord ou de lui permettre d'observer la marche à suivre plusieurs fois pour qu'il parvienne à comprendre ce qu'on attend de lui. Expérimentez pour voir ce qui fonctionne.

Certains élèves ayant un TSA agissent de façon impulsive dans le contexte de l'enseignement, en se livrant au comportement avant que l'enseignant ait fini de donner les instructions. Évitez d'encourager les élèves à adopter un tel comportement. Les élèves ayant un TSA qui apprennent à attendre avant de passer à l'acte auront un meilleur potentiel d'acquisition de nouvelles compétences.

Les activités qui exigent de l'élève qu'il écoute et répète des instructions simples avant de passer à l'acte (si ses compétences en communication le lui permettent), qu'il regarde avant de passer à l'acte ou qu'il effectue telle ou telle tâche avant de passer à l'acte l'aideront à apprendre à attendre. Voici des exemples de telles activités :

- ajouter des formes particulières à des blocs de construction
- imiter des motifs faisant intervenir tout un éventail de couleurs, de formes et d'objets
- suivre des instructions données à l'oral ou à l'écrit pour trouver des objets; suivre des instructions de complexité progressivement croissante
- regarder une bulle flotter jusqu'au sol avant de marcher dessus
- regarder le faisceau d'une lampe de poche se déplacer et s'arrêter sur un objet particulier avant de nommer cet objet ou de le prendre
- compter jusqu'à un nombre spécifique avant d'entamer la tâche (courir, tirer une balle de basket, pousser un camion, etc.)

Enseigner une nouvelle compétence ou activité

Une fois que l'équipe a accompli la progression des multiples étapes de la compréhension des TSA, a appris à connaitre l'élève concerné, a défini les résultats d'apprentissage, a acquis des connaissances sur les stratégies générales d'enseignement auprès des élèves ayant un TSA et a préparé l'élève à la participation au processus d'apprentissage, elle est bien placée pour tenter d'enseigner diverses nouvelles compétences ou activités.

Les élèves ayant un TSA peuvent, pour diverses raisons, avoir des difficultés à apprendre de nouvelles compétences. Il est par exemple possible que l'élève ayant un TSA

- résiste à toute chose nouvelle
- soit incapable de concentrer son attention
- ait de la difficulté à observer et à imiter
- ne fasse pas le lien entre les actes et les sources d'encouragement
- soit si intéressé par une partie spécifique de l'objet (par exemple, les roulettes d'une trottinette) qu'il est incapable d'apprendre à utiliser l'objet de façon fonctionnelle
- ait des difficultés de motricité globale ou de motricité fine qui l'empêchent d'appliquer certaines compétences

Processus d'enseignement d'une nouvelle compétence ou activité

Le processus d'enseignement d'une nouvelle compétence ou activité se présente comme suit :

1. Observer l'élève.
2. Organiser les choses par ordre de priorité et se préparer.
3. Enseigner la nouvelle compétence ou activité.

1. Observer

Il convient d'observer l'élève dans un milieu lui offrant un vaste éventail d'activités. Il peut s'agir d'une enclave en dehors de la salle de classe. Même si l'élève est plus âgé et plus capable et a de bonnes compétences sur le plan scolaire, en informatique et en communication, il peut malgré tout avoir un répertoire limité d'activités et de la difficulté à en apprendre de nouvelles. Offrez des activités conçues pour plaire à la fois aux enfants du groupe d'âge de l'élève et à des élèves beaucoup plus jeunes.

Voici quelques questions à se poser :

- Quelles sont les activités que l'élève apprécie (vue, ouïe, toucher, motricité globale)?
- Est-ce que l'élève choisit des activités correspondant à son âge ou des activités destinées à des enfants plus jeunes?
- Quel est le comportement de l'élève quand il explore les choses?
- Est-ce que l'élève est capable d'observer une autre personne et d'imiter son comportement?
- Est-ce que l'élève essaie d'attirer l'attention des adultes ou d'obtenir leur approbation? Comment s'y prend-il?
- Quel est le type d'interaction avec les adultes qui fonctionne le mieux (calme / animée, verbale / non verbale)?
- Quels sont les sens pour lesquels l'élève manifeste une certaine sensibilité?
- Quelles sont les principales sources d'encouragement qu'on peut éventuellement utiliser (aliments, boissons, etc.)?
- Est-ce que l'élève comprend bien l'enchainement « d'abord / ensuite » (faire quelque chose pour obtenir quelque chose qu'il désire)?

2. Organiser les choses par ordre de priorité et se préparer

À ce stade,

- choisissez une activité ou une compétence à enseigner
- décomposez-la en parties de petite taille et gérables
- choisissez un matériel qui motive l'élève
- choisissez les sources d'encouragement
- choisissez le milieu le plus approprié pour l'enseignement

La plupart des élèves ayant un TSA sont capables de progresser, mais le font à une cadence plus lente que leurs camarades. Il est important de mettre en évidence les compétences ou les activités qui auront le plus de pertinence à l'avenir ou qui constitueront une base pour l'acquisition ultérieure de compétences fonctionnelles utiles dans la vie réelle. Par exemple, pour un élève qui aime être actif mais qui n'a pas de bonnes aptitudes en motricité, le fait de développer ses compétences avec des balles — faire rouler ou rebondir des balles au terrain de jeu, tirer au panier ou tirer avec un ballon de soccer — lui procurera également une occasion de fréquenter ses camarades. Dans le cas d'un élève plus âgé qui possède de bonnes compétences linguistiques mais est faible sur le plan de la motricité et des aptitudes sociales, on peut lui apprendre à jouer à des jeux de société ou des jeux de cartes familiers, parce qu'il pourra jouer à ces jeux avec des camarades par la suite. Dans le cas d'un élève qui se laisse très facilement distraire ou qui a de faibles aptitudes en motricité, on peut, pour commencer, lui apprendre à laisser tomber un bloc dans un grand gobelet à café ou à appuyer sur une toupie pour la regarder tourner. Lorsque l'élève a des compétences d'un niveau plus avancé, on peut, pour commencer, jouer avec un jeu de construction à base de tubes à raccorder ou à un jeu de société ou de cartes.

Il est possible qu'il soit nécessaire de travailler dans une petite salle ou du moins une partie de la salle qu'on peut séparer à l'aide d'une partition. Pour les activités qui se font à une table, arrangez-vous pour avoir une table avec deux chaises de façon à ce que l'adulte puisse s'assoir entre l'élève et la porte, de sorte qu'il y aura moins de risques qu'il s'enfuie. Réduisez au minimum les distractions dans la salle.

3. Enseigner la nouvelle compétence ou activité

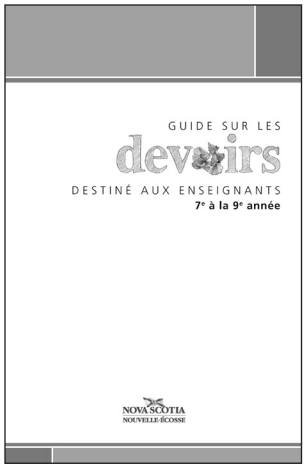
- Montrez l'activité à l'élève et laissez-le choisir une source d'encouragement.
- Commencez par la première étape de la séquence définie lors de l'analyse de la tâche.
- Utilisez des mots, des gestes ou des signaux physiques (dans une combinaison quelconque adaptée à l'élève) pour lui faire comprendre qu'il doit d'abord faire la tâche et qu'il aura ensuite sa récompense.
- On pourra déterminer par tâtonnements les ajustements à apporter à la séquence pour les élèves qui ne tolèrent pas le toucher ou qui n'arrivent pas à traiter les messages de guidage verbaux lorsqu'ils essayent de faire quelque chose qui exige des aptitudes en motricité. Si l'élève résiste, essayez de persévérer sur plusieurs sessions; il est possible que sa résistance soit un réflexe de rejet face à toute chose nouvelle.
- Fournissez les messages de guidage nécessaires pour que l'élève réussisse.

- Il peut s'avérer nécessaire de commencer par guider complètement l'élève main sur la main pour lui donner toutes les chances de réussir et vous donner l'occasion de prodiguer des encouragements.
- N'oubliez pas de réduire progressivement les messages de guidage et de passer à un soutien moins physique quand cela est approprié, par exemple en touchant simplement le coude au lieu de mettre la main sur la main.
- Prodiguez des encouragements à l'élève.
- Initialement, encouragez-le pour chaque réaction positive, même si vous avez vous-même apporté un appui physique complet. Associez toujours les encouragements concrets à des encouragements sociaux (adresse des louanges, taper dans la main, frotter la tête ou faire autre chose que l'élève a montré qu'il aimait).
- Adaptez progressivement les encouragements pour que l'élève en fasse plus ou travaille plus longtemps avant que vous lui prodiguiez votre encouragement.

NOTE : Une fois que l'élève maitrise l'activité avec l'enseignant, faites intervenir une autre personne pour vous assurer qu'il est capable de généraliser la compétence acquise dans des milieux différents. Selon la tâche, prévoyez que l'élève mette en pratique la compétence en présence physique de l'autre personne, lors d'un jeu en parallèle, lorsqu'ils mettent en commun le matériel ou après qu'il a attendu son tour. Il peut s'avérer nécessaire de revenir à des encouragements plus fréquents et à des sessions plus courtes jusqu'à ce que l'élève apprenne à gérer l'activité, puis à l'apprécier dans le cadre de son expérience sociale.

LECTURE SUGGÉRÉE

Guide sur les devoirs destiné aux enseignants – 4e à 6e année, 7e à 9e année, 10e à 12e année (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2012) http://dsalf.ednet.ns.ca/publications



4. Devoirs à la maison

Source : tiré du document du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007) (avec autorisation).

Les devoirs peuvent être un problème complexe pour les élèves ayant un TSA et leur famille. Il faut que les enseignants et les parents/tuteurs collaborent afin de déterminer ce qui est approprié. Dans l'idéal, il faudrait que les devoirs se concentrent sur le renforcement et la mise en pratique des informations que l'élève connait déjà et non sur l'introduction de nouveaux concepts. Même s'il est toujours est important de garder à l'esprit le niveau cognitif de l'élève, il ne faut pas oublier que les élèves ayant un TSA dont le niveau fonctionnel est élevé ou qui ont le syndrome d'Asperger peuvent aussi avoir des problèmes avec les devoirs, en raison de la difficulté que représente le fait même d'avoir un TSA. Quand il est difficile de planifier, d'organiser, de classer par ordre de priorité, de gérer le temps ou de produire de nouvelles idées (fonctions exécutives), cela peut avoir un impact important sur la réalisation des devoirs. Le stress et l'anxiété peuvent aussi jouer un rôle dans la capacité de gérer les devoirs à l'école et à la maison. Parfois, le problème est lié à un manque de souplesse dans la réflexion de l'élève, qui ne comprend pas que le travail de l'école peut se transposer à la maison, lieu traditionnellement réservé à d'autres activités.

On peut, pour améliorer l'expérience de l'élève, recourir à des stratégies comme un outil de planification ou un calendrier pour les devoirs, le recours à une minuterie, le maintien des devoirs à un niveau concret, la décomposition des devoirs en unités gérables et l'offre de pauses. Parfois l'enseignant et les parents/tuteurs peuvent décider qu'il n'est pas raisonnable de s'attendre à ce que l'élève fasse des devoirs à la maison au stade où il se situe.

Voici quelques autres stratégies pour améliorer la façon dont l'élève vit les devoirs :

- réduire le nombre de questions
- proposer des devoirs correspondant aux centres d'intérêt individuels de l'élève
- modifier l'exercice d'écriture (réponses plus courtes, réponses produites par ordinateur, secrétaire, etc.)
- proposer une séquence pour la tâche en donnant l'exemple sur vidéo ou avec une démonstration
- demander à l'élève d'écouter un récit et de dessiner une image (si cela est approprié)
- proposer des jeux (comme des jeux de cartes) pour renforcer les compétences en mathématiques et les aptitudes sociales
- offrir aux élèves la possibilité d'obtenir de l'aide pour leurs devoirs à l'école

Stratégies pour gérer les caractéristiques des TSA

Stratégies pour le développement de la communication

Stratégies pour le développement de la communication :
1. apprendre à écouter
2. développer la compréhension de la langue parlée
3. développer l'expression orale
4. développer les aptitudes linguistiques sociales et les aptitudes en conversation
5. canaliser l'écholalie
6. offrir des modes de suppléance à la communication ou de communication non conventionnelle

Le développement des compétences en communication des élèves ayant un TSA peut être l'une des plus grosses difficultés pour les enseignants et les familles. La plupart des gens ne sont pas conscients de la complexité de la communication ordinaire, parce que les enfants acquièrent de telles aptitudes de façon automatique, généralement avant l'âge de trois ou quatre ans. Bon nombre d'élèves ayant un TSA, cependant, n'acquièrent pas automatiquement les aptitudes qu'il leur faut pour pouvoir communiquer spontanément et il est donc indispensable de les leur enseigner. Il est prioritaire d'aider les élèves ayant un TSA à développer leurs compétences en communication, pour les raisons suivantes :

- Il faut qu'ils puissent exprimer leurs besoins et leurs souhaits.
- Il faut qu'ils puissent avoir des interactions sociales.
- Il faut qu'ils puissent échanger des informations.
- Il faut qu'ils puissent exprimer leurs émotions.
- Il faut qu'ils puissent protester ou échapper à des situations qui les mettent dans l'adversité.

Lorsqu'un enfant a un TSA, il faut qu'il apprenne que, lorsqu'il communique, cela a des résultats positifs. On peut entamer les programmes destinés à faciliter le développement des compétences en communication dans des cadres structurés. Mais pour que l'élève soit capable de généraliser ses aptitudes et apprenne à utiliser avec aisance ses compétences linguistiques, il faut que les interventions se déroulent dans des cadres naturels. L'idéal, quand on veut enseigner des compétences linguistiques fonctionnelles, est de le faire dans le contexte social où elles seront utilisées et où elles auront une véritable pertinence. La salle de classe et le milieu scolaire offrent toutes sortes d'occasions de développer la communication fonctionnelle dans des contextes sociaux et de favoriser la généralisation des compétences. Mais il ne suffit pas, pour répondre aux besoins de l'élève ayant un TSA, de lui donner de telles occasions. Il faut définir les compétences spécifiques qui doivent lui être enseignées et les stratégies nécessaires en vue de développer les compétences ciblées.

L'équipe de planification de programme définit les résultats d'apprentissage visés en communication pour l'élève ayant un TSA. Les interventions prévues se fondent sur les forces et les besoins de l'élève. L'orthophoniste peut apporter son aide dans l'évaluation des compétences en communication et suggérer des stratégies adaptées sur mesure aux besoins et aux caractéristiques propres à l'élève.

Voici quelques suggestions d'ordre général pour faciliter le développement de la communication :

- Faites en sorte que la communication ait une fonction.
- Concentrez-vous sur le développement des interactions et de la communication dans les milieux où l'élève participe aux activités (salle de classe, terrain de jeu, gymnase, etc.).
- N'oubliez pas que vous êtes vous-même non seulement une personne qui essaye de communiquer avec l'élève, mais aussi une personne qui lui donne l'exemple.
- Utilisez un vocabulaire d'un niveau correspondant au niveau de compréhension de l'élève.
- Ajustez la cadence de votre élocution en fonction des besoins de l'individu.
- Choisissez des mots familiers, spécifiques et concrets et répétez-les si nécessaire.
- Utilisez un langage clair, simple et concis, en n'oubliant pas que les figures de rhétorique, l'ironie ou le sarcasme sont des choses qui peuvent engendrer de la confusion chez l'élève qui a des difficultés en communication.
- Envisagez d'utiliser des messages de guidage verbaux partiels ou complets : modèle pour compléter la phrase, par exemple. Après avoir posé à l'élève une question — comme « Qu'est-ce que tu veux? » —, fournissez-lui le début de la réponse : « Je veux… »
- Utilisez les routines de l'école en guise d'occasions de communication au quotidien.
- Laissez à l'élève du temps pour traiter les informations. En général, il faut cinq secondes pour traiter un message. Il peut être nécessaire de parler plus lentement ou de faire des pauses entre les mots. La cadence de l'élocution dépendra des aptitudes de l'élève concerné.

1. Apprendre à écouter

Pour les élèves ayant un TSA, il faut des leçons structurées sur l'accès aux informations orales. Il peut s'avérer nécessaire de prodiguer des encouragements en vue de favoriser l'écoute chez l'élève, au lieu de supposer que l'écoute est quelque chose d'automatique chez lui. On peut décomposer l'écoute en différentes composantes pour l'élève et lui prodiguer des encouragements pour chacune de ces composantes.

Par exemple :

- Apprenez à l'élève
  - à faire face à son interlocuteur
  - à regarder un seul point (ce qui ne signifie pas qu'il est obligé de regarder la personne dans les yeux)
  - à mettre ses mains dans une position prévue
- Prodiguez-lui des louanges ou une récompense à chaque étape.

Certains enseignants se servent de supports visuels, en plus des leçons structurées, quand ils apprennent aux élèves ayant un TSA à écouter. On peut, par exemple, utiliser des scénarios sociaux avec des images ou des symboles. On peut également encourager l'élève en lui fournissant une liste imprimée des étapes et en plaçant cette liste sur son pupitre.

2. Développer la compréhension de la langue parlée

Utilisez des signaux visuels pour faciliter la compréhension ou l'expression orale. Ces signaux visuels pourront vous aider à attirer et à retenir l'attention de l'élève. Le fait d'accompagner la langue parlée d'objets, d'images ou d'autres signaux visuels pertinents peut faciliter la compréhension. Certains élèves ayant un TSA s'appuient sur la lecture pour faciliter leur compréhension de la langue parlée, alors qu'on s'attend plutôt généralement à l'inverse, c'est-à-dire à ce que l'élève s'aide de la langue parlée pour facilite la lecture. Il est donc plus important d'assurer un bon enseignement de la lecture à de tels élèves.

Lorsqu'on travaille auprès d'élèves ayant un niveau fonctionnel supérieur, il est tentant de supposer qu'ils comprennent les informations, en particulier lorsqu'ils sont en mesure de les répéter. Mais même si l'élève est bien capable de les répéter, cela ne veut pas dire qu'il a saisi leur sens. Il est essentiel de vérifier qu'il a bien compris.

LECTURE SUGGÉRÉE

Assessment of Basic Language and Learning Skills (Partington et Sundburg, 2007)

Les adultes qui vivent et travaillent auprès d'individus ayant un TSA disent souvent : « Il comprend tout ce que je dis. » Mais il est facile de surestimer ce que l'individu comprend en raison du langage routinier utilisé, des gestes qui accompagnent le message, des aides à la communication supplémentaires, des signaux en provenance du milieu et de la capacité qu'a l'individu d'apprendre des routines.

3. Développer l'expression orale

Le développement du langage ne se fera peut-être pas de façon typique chez l'individu ayant un TSA, mais la plupart des élèves ayant un TSA acquièrent une certaine forme d'aptitude à la communication. Lorsqu'on travaille auprès d'un tel élève, il faut avoir une compréhension approfondie de son mode d'expression et il faut parfois ajuster ses attentes en matière de communication. Lorsque l'élève a des aptitudes limitées en expression orale, il faut que les enseignants et la famille acceptent que les tentatives limitées de communication verbale et les comportements non verbaux sont des formes de communication. Il est très utile de disposer d'un dictionnaire personnalisé de la communication, dans lequel le personnel et les parents/tuteurs peuvent consigner ce que l'élève dit et ce qu'il veut dire, et de préparer les adultes à réagir de façon appropriée lorsque l'élève tente de recourir au langage. (Voir annexes G et H.)

Les élèves ayant un TSA qui s'expriment à l'oral ne sont pas toujours en mesure d'ajouter facilement des mots à leur vocabulaire en expression orale. Il faudra alors que l'enseignant et les parents/tuteurs leur apprennent les nouveaux mots de vocabulaire dans divers contextes, en s'appuyant sur une approche visuelle.

Il faut apprendre aux élèves les choses suivantes :

- Ils peuvent utiliser les mots pour communiquer leurs désirs et leurs besoins (demander des choses).
- Les mots ont différentes fonctions. Le mot « balle », par exemple, peut être utilisé à la fois pour demander quelque chose, pour décrire quelque chose ou simplement par imitation.
- Il existe différentes manières de dire la même chose.

Il faut que les élèves qui s'appuient sur des représentations imagées pour communiquer apprennent que les choses dessinées ou représentées ont un nom et que le fait de faire un geste en direction de l'image ou d'échanger l'image a un résultat positif (parce que cela permet de dire à quelqu'un quoi faire ou de donner une instruction). Il est essentiel que l'élève comprenne ce concept si on veut que les systèmes visuels puissent jouer un rôle pertinent dans la communication.

L'apprentissage par réponse pivot (ARP) est une intervention comportementale qui s'appuie sur les principes de l'analyse comportementale appliquée et qui permet d'enseigner l'expressivité linguistique et de développer la capacité de jouer et les aptitudes sociales dans des contextes réalistes. L'ARP tente de renforcer la spontanéité et les interactions linguistiques à l'aide de jouets et de ressources qu'on choisit parce qu'ils sont très motivants.

L'un des buts de cette intervention est de renforcer la réceptivité de l'élève vis-à-vis des activités d'apprentissage tout au long de la journée et la généralisation des compétences dans différents milieux.

4. Développer les aptitudes linguistiques sociales et les aptitudes en conversation

Les individus ayant un TSA ont presque tous des difficultés sur le plan pragmatique, c'est-à-dire dans l'interprétation et l'utilisation du langage dans des situations sociales. Il est possible qu'ils aient un bon vocabulaire et semblent bien maitriser le langage, mais aient malgré tout une compréhension limitée des interactions sociales et de l'art de la conversation.

SITES WEB SUGGÉRÉS

Pour de plus amples renseignements sur les scénarios sociaux et les conversations en bande dessinée, voir www.thegraycenter.org.

Bon nombre de personnes ayant un TSA ont du mal à comprendre les messages et les règles des interactions sociales dans toute leur subtilité et ont de la difficulté à interpréter les signes de communication non verbale de leurs interlocuteurs : expressions du visage, gestes, position du corps, etc.

Il faudra alors enseigner directement à ces personnes ces techniques et leur donner l'occasion de mettre en pratique leurs aptitudes dans le cadre d'interactions sociales et communautaires.

L'enseignement direct peut porter sur les aspects suivants du langage social :

- entamer une conversation
- ne pas s'écarter du sujet
- interrompre une conversation
- quitter une conversation
- attendre son tour lors d'une conversation
- utiliser le langage corporel
- faire correspondre sa voix à son interlocuteur et à la situation
- utiliser l'espace personnel
- comprendre et utiliser le langage figuré (tournures idiomatiques, etc.)
- exprimer ses sentiments
- poser des questions et répondre à des questions
- utiliser des formes de salutation appropriées

LECTURE SUGGÉRÉE

Pour de plus amples renseignements, voir P. J. Rydell et B. Prizant (1995), « Assessment and Intervention Strategies for Children Who Use Echolalia »

L'enseignement des aptitudes linguistiques sociales peut prendre les formes suivantes :

- enseigner et mettre en pratique les techniques dans des situations à deux, en petit groupe, puis en grand groupe
- donner l'exemple
- fournir des signaux en provenance du milieu
- utiliser des stratégies visuelles
- fournir des règles concrètes
- présenter les choses sous forme visuelle en mettant les règles par écrit ou les incorporant dans un scénario social ou une bande dessinée représentant une conversation (Gray, 1993)
- fournir une rétroaction sur le travail
- analyser un enregistrement vidéo
- utiliser des jeux de rôles
- utiliser des ressources disponibles dans le commerce (jeux de société, cartes, livres d'activités, logiciels, etc.)

5. Canaliser l'écholalie

Certains élèves ayant un TSA présentent un comportement relevant de l'écholalie, c'est-à-dire répètent littéralement des mots ou des phrases prononcées par d'autres personnes. Les jeunes enfants utilisent l'écholalie dans le cadre de l'acquisition normale du langage. Dans les TSA, certains apprenants semblent cesser de se développer à ce niveau dans l'acquisition du langage. L'écholalie peut se manifester soit de façon immédiate soit avec un délai. Soit l'élève répète ce qu'il vient d'entendre soit il répète quelque chose plus tard, parfois plusieurs mois ou même plusieurs années plus tard.

Lorsque l'écholalie est immédiate, on peut s'en servir dans l'enseignement. On peut canaliser l'écholalie en s'appuyant sur la capacité qu'a l'élève de faire écho pour l'aider à produire des réponses appropriées. Par exemple, quand l'enseignant pose une question et que l'élève se contente de la répéter, l'enseignant peut canaliser cette réponse en donnant lui-même l'exemple de la réponse appropriée et en encourageant l'élève à utiliser la réponse appropriée quand celui-ci y fait écho. Il s'agit là d'un type de stratégie très personnalisé et il est recommandé à l'enseignant de consulter un orthophoniste pour obtenir des suggestions spécifiques concernant le cas de l'élève concerné.

Lorsque l'écholalie se fait après un certain délai, le sens pour l'auditeur n'est pas évident. Il arrive souvent, par exemple, que les élèves ayant un TSA répètent mot pour mot des slogans publicitaires. Pour comprendre la fonction de ce comportement linguistique, il est utile de considérer que ce que dit l'élève est un fragment linguistique qu'il a stocké dans sa mémoire sans tenir compte de son sens. L'utilisation du fragment peut être déclenchée par une situation ou une émotion particulière, même si elle peut sembler sans rapport. Il est important de ne pas présupposer que l'élève comprend bien le contenu du fragment qu'il répète.

Il convient de tenter, dans la mesure du possible, de déterminer la situation qui a poussé l'élève à prononcer le fragment et à l'encourager à utiliser le langage approprié dans cette situation. Si, par exemple, l'élève répète le texte d'une publicité télévisuelle pour une boisson gazeuse, cela peut signifier qu'il a soif. L'enseignant vérifie cette possibilité en émettant un message de guidage verbal comme : « Tu as soif et tu voudrais une boisson. » Parfois la famille et l'enseignant ne trouvent pas le lien logique avec le fragment linguistique répété par écholalie. Dans ce cas, il est malgré tout important de fournir à l'élève un langage simple qu'il peut utiliser dans la situation.

6. Offrir des modes de suppléance à la communication ou de communication non conventionnelle

Certains élèves autistes ne parlent pas ou ont des aptitudes limitées en expression orale qui ne suffisent pas à exprimer leurs désirs et leurs besoins de façon fonctionnelle. Ces élèves peuvent s'appuyer sur le recours à la technologie fonctionnelle et plus précisément à un système de substitution ou de suppléance à la communication. Les systèmes de suppléance à la communication (SSC) sont des techniques et des stratégies servant à renforcer ou à étayer la capacité de communiquer de l'individu à l'oral ou à l'écrit. Il peut s'agir de dispositifs de faible technicité (sans alimentation électrique), à technicité moyenne ou à haute technicité (dispositifs comme des appareils informatisés, qui exigent une alimentation électrique). Rien n'indique, dans les recherches effectuées sur la question, que le recours à un système de suppléance à la communication interfère dans l'acquisition du langage; au contraire, il peut contribuer à cette acquisition.

LECTURE SUGGÉRÉE

Voir annexe B : « L'autisme et la technologie fonctionnelle ».

Voir le document « Technologie fonctionnelle » (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2006), qui fournit des renseignements supplémentaires sur SETT et WATI.

SITES WEB SUGGÉRÉS

Voir le site Special Education Technology British Columbia : www.setbc.org

Il existe deux approches très répandues pour orienter les décisions concernant la technologie fonctionnelle : le cadre SETT (élève, milieu, tâche, outils — « Student, Environment, Tasks, Tools ») élaboré par Joy Zabala (1995) et l'évaluation de la technologie fonctionnelle WATI (Wisconsin Assistive Technology Initiative).

Le cadre SETT peut faciliter le processus de prise de décisions en vue de déterminer les appareils de technologie fonctionnelle les plus appropriés pour aider l'élève à participer et à connaitre la réussite.

Cadre SETT :

S (élève) : aptitudes, forces, besoins

E (milieu) : cadres physiques, ressources disponibles

T (tâches) : activités et situations dans lesquelles l'élève devra communiquer

T (outils) : stratégies et appareils dont l'élève a besoin pour communiquer au sein du milieu et dans les tâches

L'équipe de l'école peut se servir de la structure du cadre SETT pour dresser un profil des forces et des besoins de l'élève, définir les milieux dans lesquels le système sera utilisé et déterminer les tâches scolaires et les tâches de la vie quotidienne auxquelles l'élève participera. Une fois qu'on aura évalué ces différents aspects, on pourra prendre des décisions concernant les systèmes de technologie fonctionnelle ou de suppléance à la communication qu'on pourra envisager. Il est important d'examiner les informations du cadre SETT pour chaque élève, afin de s'assurer que les données sur lesquelles on s'appuie pour prendre des décisions sont exactes et à jour.

Il n'y a aucun préalable à l'utilisation des SSC. Le point de départ de la communication est l'interaction, c'est-à-dire le fait que quelqu'un veut, pour une raison précise, interagir avec quelqu'un d'autre. Les systèmes de base de suppléance à la communication comprennent des comportements, des gestes, des actes de coopération et des sons. L'intervention ne dépend pas de systèmes ou d'appareils complexes et on n'est pas limité à l'utilisation d'un seul système. Le principal but d'un système de suppléance à la communication est de permettre à l'utilisateur de communiquer avec interactivité de façon aussi efficace et pertinente que possible dans divers milieux.

Lorsqu'on envisage un système de suppléance à la communication, il est utile de garder à l'esprit quatre principaux domaines de compétence : opérationnelle, fonctionnelle, stratégique et sociale (Zabala, novembre 2004 / janvier 2005). La compétence opérationnelle fait référence aux compétences dont l'élève aura besoin pour utiliser un appareil ou un système quelconque. La compétence fonctionnelle fait référence aux compétences sous-jacentes dont l'élève a besoin pour bien choisir le bon appareil — par exemple, les compétences linguistiques sous-jacentes. La compétence stratégique fait référence à la capacité de déterminer quand utiliser le système ou l'appareil et à la capacité de le faire de façon autonome. Enfin, la compétence sociale fait référence à la capacité d'utiliser le système de suppléance à la communication pour se livrer à des échanges en société dans des situations de la vie réelle; cela est crucial pour mettre en place des relations sociales pertinentes et productives.

Il est important de tenir compte des aptitudes cognitives de l'élève, de ses aptitudes visuelles, de son niveau de motricité et de ses compétences linguistiques quand on choisit un système particulier :

- **capacité cognitive de comprendre les symboles** – Si les symboles sont trop abstraits, l'élève risque de ne pas arriver à utiliser le système. Il est possible que l'élève utilise des symboles à différents niveaux de complexité dans le même système, en particulier à mesure qu'il apprend les concepts enseignés à un niveau concret, de sorte qu'il deviendra possible pour lui d'utiliser des symboles plus abstraits.
- **vue et aptitudes visuelles** – Il faut que l'élève arrive à voir les symboles dans le système. Il faut aussi qu'il puisse balayer visuellement les symboles et suivre visuellement les mouvements des autres.
- **motricité** – L'utilisation d'un SSC exige tout un éventail de mouvements et d'activités musculaires. Ceci comprend les muscles nécessaires à la parole et les muscles plus gros dont on se sert pour pointer du doigt, saisir et atteindre les choses. Si l'on ne tient pas compte des difficultés que l'élève peut avoir dans l'utilisation de ces muscles, cela aura un impact négatif sur l'utilité du SSC.
- **niveau actuel de développement linguistique et en communication** – Le SSC est un mode de communication; il ne remplace pas les compétences sous-jacentes dont l'élève a besoin pour communiquer.

On prend, à partir des considérations ci-dessus, une décision concernant le SSC particulier que l'élève utilisera. Selon l'élève, on peut adopter une approche multimodale, dans laquelle l'élève utilise plus d'un mode de communication. Pour certains élèves, il est préférable d'utiliser une approche simple.

- **système vocal** : vocalisations, élocution ou approximation de mots (dire « oh », « ah », etc.)
- **système gestuel** : expression du visage, langage corporel (regarder fixement, pointer du doigt, langage des signes, tirer l'adulte vers l'objet, etc.)
- **système symbolique** : objet, photographie, symbole pictural, affichage de communication, dessin, écriture, système d'échange d'images
- **outil d'aide à la production vocale** : AlphaTalker, GoTalk, DynaWrite

L'orthophoniste ou les spécialistes experts des TSA et des SSC peuvent fournir des informations et des recommandations importantes pour les SSC. L'équipe de planification de programme désigne les personnes ayant pour responsabilité d'aider l'élève à apprendre à utiliser le système. Les parents/tuteurs ont un rôle clef à jouer dans l'adoption des systèmes de communication, car il convient, dans la mesure du possible, d'utiliser le système à la fois à l'école et à la maison. L'enseignant a un rôle crucial à jouer dans l'adoption du système de communication dans la salle de classe, où il offre des occasions de communiquer de façon interactive et aide l'élève dans ses efforts de communication.

Le système de communication par échange d'images (Picture Exchange Communication System ou PECS) est une forme de SSC pour les individus ayant un TSA ou d'autres problèmes de communication. Le système PECS apprend à l'individu à déclencher spontanément la communication — ce qui est un problème bien connu pour bon nombre d'individus ayant un TSA — en demandant un article ou une activité source de grande motivation. L'élève change une image avec un partenaire « communicatif », qui répond immédiatement à sa demande. Au fil du temps, l'élève apprend à faire la distinction entre les différentes images et à structurer et à organiser le langage en utilisant une bande représentant une phrase. On introduit des concepts linguistiques avancés permettant à l'élève de rendre le message plus clair; par exemple, « je veux la grosse balle rouge ». On présente à l'élève divers débuts de phrase, comme « je vois… » ou « j'entends… », pour l'aider à faire des commentaires. Certains élèves utilisant un système PECS continuent d'utiliser ce système comme principal mode de communication; d'autres passent à la parole; d'autres encore passent à des appareils ou des systèmes de production vocale de plus grande technicité.

Tableau 4.4 – Stratégies de développement de la communication

Compétence	Stratégie
Apprendre à écouter	• offrir des leçons structurées en écoute • décomposer l'écoute en composantes et prodiguer des encouragements pour chaque composante
Développer la compréhension de la langue parlée	• utiliser des supports visuels (photographies, images, objets, etc.) • utiliser des gestes avec la communication orale • associer le langage écrit à la communication orale
Développer l'expression orale	• prodiguer des encouragements quand l'individu tente de communiquer • offrir un enseignement structuré des nouveaux mots de vocabulaire, à l'aide de supports visuels • aider l'élève à comprendre que tout dans la salle de classe porte un nom • proposer des situations en salle de classe dans lesquelles on demande des commentaires • profiter des moments propices à l'enseignement pour susciter la communication, avec des sources naturelles d'encouragement dans des cadres naturels • utiliser des systèmes de suppléance à la communication pour s'exprimer quand cela est nécessaire
Développer les aptitudes linguistiques sociales et les aptitudes en conversation	• donner l'exemple des compétences appropriées; demander aux autres élèves de donner l'exemple des compétences souhaitées • offrir des occasions d'avoir des interactions ludiques structurées • utiliser des discussions sur les routines pour mettre en pratique les compétences • apprendre aux élèves le lien entre les comportements et la pensée • encourager les individus à se livrer à des conversations informelles • utiliser des scripts préparés à l'avance pour enseigner les conversations sociales • enseigner les règles du discours social • cibler la conversation en la décomposant en les différentes compétences nécessaires : – entamer une conversation – ne pas s'écarter du sujet – interrompre une conversation – quitter une conversation – attendre son tour lors d'une conversation – utiliser le langage corporel

Compétence	Stratégie
Canaliser l'écholalie	• utiliser l'écholalie immédiate pour donner l'exemple d'un langage plus approprié • déterminer la fonction de l'écholalie à retardement et le langage approprié pour la remplacer
Offrir des modes de suppléance à la communication ou de communication non conventionnelle	• déterminer s'il est approprié de recourir à un SSC • déterminer le SSC le mieux adapté au système de communication de l'élève • se référer au document *Technologie fonctionnelle* du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2006)

Stratégies pour favoriser les interactions sociales

Stratégies pour favoriser les interactions sociales :
1. enseignement direct
2. messages de guidage
3. jeux structurés
4. soutien des pairs
5. groupes de développement des aptitudes sociales
6. groupes de loisirs favorisant l'intégration
7. développement des liens d'amitié
8. scénarios sociaux
9. répétition de schèmes cognitifs
10. compétences en autogestion

L'une des principales caractéristiques des TSA est le fait d'avoir des déficiences dans les interactions sociales et les aptitudes sociales. Les élèves qui ont un TSA n'apprennent pas automatiquement les règles de l'interaction avec autrui et ne sont pas capables de suivre les règles non écrites du comportement en société.

Le développement des aptitudes sociales est un domaine essentiel du programme d'études pour les élèves ayant un TSA et une composante cruciale dans tout plan d'intervention visant à faire changer les comportements problématiques. Pour aider les élèves, il est nécessaire de faire une évaluation attentive de leurs compétences sociales, afin de mettre en évidence les aptitudes qui doivent faire l'objet d'un enseignement direct.

Pour développer leurs aptitudes sociales, il faut que les élèves aient l'occasion de participer à des activités et à des interactions dans divers milieux naturels où l'on dispose de modèles des comportements appropriés, de signaux et de stimulus émanant naturellement du milieu et de sources d'encouragement du comportement fonctionnel. En plaçant l'élève dans un milieu favorisant l'intégration de tous, on lui offre l'accès à des camarades jouant le rôle de modèles et à des possibilités de participer à des activités sociales.

Mais cet accès à des modèles et à des possibilités de développer ses aptitudes sociales n'est généralement pas suffisant. Il faut pour les élèves ayant un TSA un enseignement direct afin de développer chez eux les aptitudes sociales et de les aider à comprendre les situations sociales. Il existe diverses méthodes prometteuses pour aider les élèves ayant un TSA à développer leurs aptitudes sociales.

NOTE sur l'enseignement des aptitudes sociales : Il est impossible de séparer le développement des aptitudes sociales et des capacités de nouer des relations des autres domaines à développer : capacités d'adaptation, autonomie, gestion du comportement et compétences en communication — ce dernier domaine étant peut-être le plus important de tous. Du coup, on enchâsse les stratégies de développement des aptitudes sociales dans les autres stratégies évoquées tout au long de la partie 4.

LECTURE SUGGÉRÉE

Vous trouverez des activités de développement des compétences en communication non verbale dans *Helping the Child Who Doesn't Fit In* (Duke et Nowicki, 1992).

Teaching Your Child the Language of Social Success (Duke, Nowicki et Martin, 1996).

1. Enseignement direct

La meilleure façon d'enseigner les aptitudes sociales est de le faire dans le contexte de routines se déroulant de façon naturelle, dans lesquelles l'élève a l'occasion de faire des choix, de résoudre des problèmes et de se servir de compétences en communication fonctionnelle et d'aptitudes sociales. Le développement de relations sociales réciproques dépend de plusieurs facteurs interdépendants, comme le nombre, le type, le cadre et la répartition des interactions sociales auxquelles l'élève participe. Mais les activités qui font naturellement partie de la journée n'offrent généralement pas suffisamment d'occasions soit d'enseigner les leçons que les autres apprennent sans qu'on les leur enseigne soit de mettre en pratique les compétences complexes nécessaires à la mise en place d'aptitudes sociales fortes.

L'enseignement direct est une bonne manière de favoriser les activités sociales ludiques, la participation aux activités de groupes de pairs, la communication sociale, les interactions sociales et l'autogestion. En enseignant directement les aptitudes,

- on définit les aptitudes sociales à acquérir;
- on met en évidence la marche à suivre pour acquérir ces aptitudes;
- on offre des occasions de les mettre en pratique dans divers cadres.

La pensée sociale joue un rôle crucial dans l'acquisition de bonnes aptitudes sociales. La pensée sociale est quelque chose d'inné chez l'être humain. Il s'agit des connaissances sociales que nous possédons intuitivement et que nous continuons de développer tout au long de notre vie. Elles nous permettent d'envisager les choses du point de vue des autres et de comprendre leur propre comportement social. La pensée sociale est l'élément qui sous-tend le développement des aptitudes sociales.

Michelle Garcia WINNER a élaboré l'approche dite du « traitement selon la pensée sociale ». Les techniques d'enseignement de la pensée sociale sont tout particulièrement utiles pour les personnes autistes ayant un niveau fonctionnel élevé ou les personnes ayant le syndrome d'Asperger. Cette approche va plus loin que l'enseignement des *réactions* appropriées sur le plan social. Elle a pour but d'enseigner aux individus les choses suivantes :

- comment fonctionne leur esprit social — pourquoi ils réagissent de telle ou telle manière
- ce que ressentent les autres face à leurs comportements
- comment s'adapter aux autres et aux situations
- l'effet que leurs comportements ont sur leurs relations avec autrui

LECTURE SUGGÉRÉE

The Autism Social Skills Picture Book (BAKER, 2003b)

Social Skills Training For Children and Adolescents (BAKER, 2003a)

Think Social! (WINNER, 2005a)

Parmi les aptitudes sociales qu'il est crucial d'enseigner, on trouve les suivantes :

- **comprendre et utiliser la communication non verbale** – On peut enseigner les gestes, les expressions du visage, le langage corporel, le ton de la voix et d'autres aspects non verbaux de la communication des informations et des sentiments à l'aide de supports visuels, de jeux de rôles, de répétitions et de discussions.
- **attendre** – On peut fournir des informations concrètes à l'aide de signaux visuels comme des objets, des images et des mots mis par écrit pour rendre l'attente moins abstraite et plus adaptée à la situation.
- **attendre son tour** – On peut apprendre à l'individu à attendre son tour en utilisant des scénarios sociaux et des images ou des pictogrammes en guise de signaux. Il peut également être nécessaire d'enseigner des activités où il faut attendre son tour et de répéter ces comportements.
- **faire des transitions** – On peut utiliser des scénarios sociaux et fournir des avertissements à l'aide de signaux visuels, comme des symboles que l'élève comprend, pour l'aider à faire la transition d'une activité à l'autre. Les transitions peuvent être tout particulièrement difficiles lorsque l'élève n'a pas terminé l'activité; il faudra alors le préparer à l'éventualité qu'il ait à finir l'activité ultérieurement.
- **changer de sujet dans la conversation** – Certains élèves se focalisent sur un sujet bien précis et semblent incapables de parler d'autre chose ou réticents. Quand l'élève manifeste un tel comportement, on parle d'acharnement. On peut apprendre aux élèves à changer de sujet ou à cesser de parler d'un sujet bien précis en leur fournissant des règles visuelles, en établissant des limites de temps et en définissant un lieu et un moment bien précis où ils pourront discuter de leur sujet préféré.
- **terminer les tâches** – Il peut être utile d'apprendre aux élèves à utiliser les signaux en provenance du milieu, par exemple en observant et en suivant le comportement des autres élèves, pour déterminer quand l'activité est terminée. Il peut également être utile de se servir d'une minuterie et d'apprendre aux élèves des méthodes de vérification de leur propre travail.

- **passer à l'action** – Lorsqu'on veut apprendre à un élève à approcher les autres, à demander quelque chose, à se faire accepter dans un jeu, à saluer les gens et à s'extirper d'une situation si elle est contrariante, il est tout particulièrement utile de se servir de scénarios sociaux combinés à des photographies ou des images.
- **être souple** – On peut se servir de supports visuels pour expliquer concrètement les changements. Lorsqu'on utilise des séquences, des emplois du temps ou des routines imagées, on peut enlever ou rayer une image ou un symbole particulier et en mettre un autre à la place.
- **être calme** – On peut se servir de supports visuels pour enseigner les comportements spécifiques des individus calmes et pour enseigner les règles s'appliquant à des situations spécifiques.

2. Messages de guidage pour faciliter les interactions

Dans cette approche, l'enseignant ou un autre adulte guide l'élève pour qu'il se livre à un comportement interactif qui, lorsqu'il se produit, suscite une réaction positive de la part des autres. L'enseignant fournit à l'élève des messages de guidage verbaux pour qu'il se livre au comportement interactif. Si l'élève interagit bel et bien, alors l'enseignant lui adresse des louanges et des encouragements; s'il ne réagit pas, l'enseignant répète le message de guidage verbal et peut aussi produire un message de guidage physique.

Ceci aide les élèves ayant un TSA à se hisser à un niveau supérieur d'interaction sociale. Mais si l'on utilise de façon excessive les messages de guidage, cela peut perturber les échanges sociaux et produire des interactions trop brèves et parfois guindées. Il est toujours important de mettre en place un plan en vue d'éliminer progressivement les messages de guidage utilisés, afin de susciter chez l'élève l'acquisition de la compétence. Sinon, l'élève peut finir par devenir dépendant vis-à-vis de ces messages et n'agir ou ne réagir que lorsqu'on lui adresse une instruction spécifique à ce sujet.

LECTURE SUGGÉRÉE

Inside Out (Winner, 2002)

Peer Play and the Autism Spectrum (Wolfberg, 2003)

Thinking about You, Thinking about Me (Winner, 2005b)

3. Jeux structurés / groupes de formation sur les aptitudes sociales

Les groupes intégrés de jeu structuré peuvent offrir aux élèves plus jeunes ayant un TSA l'occasion d'interagir avec leurs camarades et permettent de créer un milieu naturel pour l'enseignement indirect des aptitudes sociales. Les groupes de jeu offrent des situations naturelles dans lesquelles les élèves ayant un TSA utilisent le langage pour exprimer leurs désirs, apprennent à se trouver à proximité d'autres enfants et imitent les interactions sociales qui se déroulent typiquement entre camarades. Lorsque les élèves ayant un TSA sont plus âgés, il peut bénéfique pour eux de recevoir un enseignement systématique des aptitudes sociales dans une structure de petit groupe.

4. Soutien des pairs

Les pairs peuvent aider les élèves ayant un TSA à développer leurs aptitudes sociales. Dans le soutien des pairs, les élèves compétents sur le plan social apprennent à déclencher et à favoriser des interactions sociales avec leurs camarades ayant un TSA dans un cadre naturel. Les élèves ayant un TSA prennent davantage conscience de leurs camarades et dépendent moins des messages de guidage fournis par les adultes.

On apprend aux élèves compétents sur le plan social à utiliser des messages de guidage spécifiques pour déclencher et entretenir des interactions avec un camarade ayant un TSA. Ils peuvent faire des jeux de rôles avec des adultes pour bien apprendre les stratégies appropriées, puis les adultes peuvent leur adresser des signaux quand ils interagissent avec leur camarade ayant un TSA. Il est également possible qu'ils aient besoin d'aide pour la communication avec l'élève.

Pour préparer les élèves à aider leur camarade ayant un TSA à développer ses aptitudes sociales, il convient de leur enseigner les choses suivantes :
- comment attirer l'attention de l'élève ayant un TSA
- comment présenter un choix de différentes activités ou ressources afin d'entretenir la motivation de l'élève ayant un TSA
- comment donner eux-mêmes l'exemple des comportements sociaux appropriés
- comment encourager l'élève ayant un TSA quand il tente d'utiliser des aptitudes sociales spécifiques
- comment favoriser et prolonger les conversations entre eux-mêmes et l'élève ayant un TSA
- comment encourager l'élève ayant un TSA à attendre son tour pour intervenir dans une situation sociale

Il convient de féliciter et d'encourager les camarades de leurs efforts, tout comme on encourage l'élève ayant un TSA lorsqu'il manifeste des aptitudes sociales spécifiques.

Les occasions d'avoir des contacts pertinents entre l'élève ayant un TSA et ses camarades peuvent être les suivantes :
- participation de l'élève à des dispositifs d'apprentissage en commun
- regroupement de l'élève avec un camarade lorsqu'il marche dans le couloir, dans le terrain de jeu et pendant les autres périodes non structurées
- rotation entre divers camarades au fil du temps et des activités pour éviter que l'élève ayant un TSA ne devienne dépendant d'une personne spécifique
- participation des camarades à l'enseignement à l'élève ayant un TSA

- mise en place de dispositifs d'entraide ou de binômes avec un camarade plus âgé
- mise en place d'un binôme avec un camarade lors des évènements spéciaux dans l'école, comme les assemblées et les activités en club
- dispositifs facilitant la participation aux activités après l'école ou parascolaires

5. Groupes de développement des aptitudes sociales

LECTURE SUGGÉRÉE

Super Skills (Coucouvanis, 2005)

Building Social Relationships (Bellini, 2006)

Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communications Problems (Baker, 2003a)

The Social Skills Picture Book for High School and Beyond (Baker, 2003c)

The Social Skills Picture Book: Teaching Play, Emotion, and Communication to Children with Autism (Baker, 2001)

The Social Success Workbook for Teens (Cooper, 2008)

Joining In! A Program for Teaching Social Skills (Murdock et Khalsa, 2003)

Social Skills Solutions (McKinnon et Krempa, 2002)

Il peut être utile pour les élèves ayant un TSA de bénéficier d'un enseignement des aptitudes sociales dans le cadre de petits groupes. Il existe divers programmes de formation et de ressources sur les aptitudes sociales.

Les recherches sur les aptitudes sociales indiquent qu'il est important de déterminer si la difficulté de l'élève sur le plan des aptitudes sociales concerne l'application de ces aptitudes — c'est-à-dire que l'élève n'a pas suffisamment d'occasions de mettre en pratique des aptitudes qu'il maitrise — ou si elle est qu'il n'a pas encore acquis les aptitudes en question. Il est donc important d'individualiser les programmes sur les aptitudes sociales de façon à s'assurer qu'ils correspondent bien aux déficiences de l'élève.

Les programmes sur les aptitudes sociales comprennent généralement les éléments suivants :

- mettre en évidence les composantes de l'aptitude et les moments où on a recours à ces composantes
- donner l'exemple de l'aptitude
- introduire des jeux de rôles
- offrir des occasions de mettre en pratique l'aptitude
- proposer des stratégies pour généraliser l'aptitude

Le programme PEERS (Program for the Education and Enhancement of Relationship Skills) est un exemple de programme qui a prouvé qu'il permettait aux adolescents autistes d'un niveau fonctionnel élevé ou ayant le syndrome d'Asperger d'acquérir des aptitudes relatives aux liens d'amitié. Ce programme a été élaboré par Elizabeth Laugeson (2010). Il s'appuie sur des données objectives et contient des leçons pour apprendre à s'insérer dans une conversation et à s'en retirer, à trouver des centres d'intérêt communs et échanger sur ces centres d'intérêt, à organiser de petites réunions et en assurer le bon déroulement et à gérer les problèmes de rejet ou d'intimidation.

6. Groupes de loisirs / de jeux favorisant l'intégration

Les groupes de loisirs / de jeux favorisant l'intégration peuvent offrir aux élèves ayant un TSA l'occasion d'interagir avec des camarades du même âge et permettent de créer un milieu naturel pour l'enseignement indirect des aptitudes sociales. Ces groupes offrent des situations naturelles dans lesquelles les élèves ayant un TSA utilisent le langage pour exprimer leurs désirs, apprennent à supporter la proximité d'autres élèves et imitent les interactions sociales entre camarades.

7. Développement des liens d'amitié

Les enseignants et les points peuvent faciliter encore davantage les interactions sociales grâce aux comportements suivants :

- aider l'élève à se joindre à des clubs de l'école, avec un appui si nécessaire
- apprendre à l'élève à observer les autres élèves et à suivre ce qu'ils font
- encourager les élèves à jouer à des jeux en coopération
- donner l'exemple en montrant comment nouer des relations avec l'élève ayant un TSA
- éduquer les autres élèves dans la classe
- favoriser les liens d'amitié potentiels
- proposer des activités agréables lors des pauses
- aider l'élève à comprendre les émotions en lui enseignant directement l'art de lire les expressions du visage et le langage corporel
- réagir aux signaux indiquant différentes émotions

LECTURE SUGGÉRÉE

Social Skills for Teenagers with Developmental and Autism Spectrum Disorders: The PEERS Treatment Manual (Laugeson et Frankel, 2010)

8. Scénarios sociaux

On peut aussi, pour enseigner les aptitudes sociales, utiliser les scénarios sociaux. Il s'agit d'une stratégie conçue initialement par Carol Gray. On rédige un scénario social de façon à fournir des informations sociales exactes sur une situation spécifique et on adapte le scénario à l'élève concerné. En règle générale, le scénario social *décrit* la situation en faisant référence aux signaux sociaux pertinents, aux réactions appropriées pour l'élève et au point de vue des autres.

On peut se servir de ce scénario à diverses fins :

- enseigner les comportements appropriés et les aptitudes sociales (comment saluer un ami, etc.)
- introduire des changements et de nouvelles routines
- expliquer les raisons motivant les comportements des autres
- enseigner des situations faisant appel à des aptitudes sociales spécifiques (assemblées, exercices d'évacuation en cas d'incendie, etc.)
- contribuer à l'enseignement de nouvelles compétences scolaires

SITES WEB SUGGÉRÉS

Pour de plus amples renseignements sur la rédaction de scénarios sociaux, voir The Gray Center à www.thegreycenter.org.

Les scénarios sociaux peuvent être créés par les parents/tuteurs, par les enseignants ou par d'autres prestataires de services. Pour qu'un scénario social soit efficace, il faut qu'il remplisse les fonctions suivantes :

- décrire une situation du point de vue de l'élève
- orienter l'élève vers le comportement approprié
- être rédigé selon le point de vue de l'élève (avec des énoncés à la première personne)
- être rédigé au niveau cognitif auquel se situe l'élève

Pour commencer, on met en évidence les besoins de l'élève dans le cadre d'observations et d'évaluations. Une fois qu'on a repéré une situation difficile, la personne retenue pour rédiger le scénario observe cette situation et essaie de comprendre le point de vue de l'élève (ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent). Elle rédige le scénario en se situant à un niveau de compréhension approprié, du point de vue de l'élève et avec des énoncés des quatre catégories suivantes :

- des **phrases descriptives**, qui fournissent des informations sur le cadre, l'activité et les personnes concernées. La majorité des phrases sont des phrases descriptives.
- des **phrases directives**, qui sont des énoncés positifs indiquant la réaction souhaitée à la situation donnée
- des **phrases sur les perspectives**, qui fournissent une description des réactions possibles des autres
- des **phrases affirmatives**, qui insistent sur les points communs importants

On utilise aussi parfois les deux catégories de phrases suivantes :

- des **phrases de contrôle**, élaborées avec l'élève, pour l'aider à se rappeler quoi faire
- des **phrases de coopération**, qui décrivent ce que les autres peuvent faire pour aider l'élève

Voici une formule indiquant en gros le contenu d'un scénario social :

- 1 phrase directive (Dr) pour 2 à 5 phrases descriptives (Ds) ou sur les perspectives (P)
- On peut inclure des symboles, des dessins ou des photographies dans le scénario pour aider l'élève à bien saisir le sens.

Exemple :

À mon tour à l'ordinateur

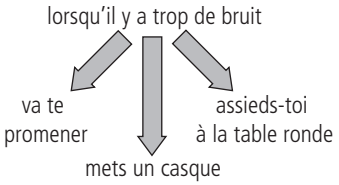
C'est amusant d'utiliser l'ordinateur en classe. (Ds)
La plupart des gens aiment avoir leur tour à l'ordinateur. (Ds)
Mon enseignante me dira quand ce sera mon tour. (Dr)

Elle me dira quand le temps qui m'est accordé à l'ordinateur sera terminé. (Dr)
Ça va, parce que je sais que je pourrai à nouveau utiliser l'ordinateur le jour suivant. (Ds)
J'attends mon tour de façon à ce que tout le monde puisse apprendre à utiliser l'ordinateur. (P)
Quand j'attends mon tour pour aller à l'ordinateur, tout le monde est content. (P)

Les trois approches de base pour mettre en application un scénario social :

- Lorsque l'élève est capable de lire de façon autonome, un adulte lit deux fois le scénario, puis demande à l'élève de le lui lire. L'élève relit ensuite le scénario pertinent tous les jours.
- Si l'élève ne sait pas lire par lui-même, on peut lui lire le scénario à voix haute ou l'enregistrer.
- On peut enregistrer le scénario sur vidéo afin de donner l'exemple à l'élève. On lit le scénario à voix haute, en représentant une page à l'écran à la fois.

9. Répétition de schèmes cognitifs



La répétition de schèmes cognitifs peut servir à enseigner une séquence de compétences qui aideront l'élève à reconnaitre et à contrôler son propre stress, à résoudre ses problèmes et à reprendre une activité appropriée. Les scénarios utilisés pour présenter des routines d'autocontrôle reposent sur l'analyse fonctionnelle de situations problématiques. Les scénarios ou récits sont présentés sous forme de séquences de comportements au moyen d'illustrations ou de pictogrammes et d'une légende. On guide l'élève pour qu'il répète la séquence de comportements et de stratégies de relaxation.

10. Compétences en autogestion/autosurveillance

Le but ultime pour tous les élèves, y compris les élèves ayant un TSA, est de développer leur autonomie dans la participation, avec de bonnes aptitudes sociales dans divers milieux. Pour renforcer l'autonomie des élèves ayant un TSA qui se situent à un niveau fonctionnel supérieur, on leur apprend des procédures d'autosurveillance dans lesquelles ils gèrent leur propre comportement afin d'obtenir des encouragements positifs. Les études montrent que le fait de se livrer à un travail de collecte de données sur eux-mêmes favorise chez les élèves l'adoption du comportement souhaité. L'exactitude de l'autosurveillance n'est pas nécessairement aussi importante que le processus lui-même et la conscience qu'il développe chez l'élève.

Le processus d'enseignement des compétences en autogestion comprend les éléments suivants :

- définir le comportement ciblé, pour lequel l'élève se surveillera
- définir les sources d'encouragement
- créer une méthode d'autosurveillance permettant à l'élève de rassembler des données (tableau, autocollants, autre appareil pour compter à faible technicité, etc.)
- apprendre à l'élève le comportement ciblé et lui apprendre à utiliser la méthode d'autosurveillance pour noter son application du comportement
- renforcer l'autonomie de l'élève en remplaçant progressivement les interventions des adultes par un comportement autogéré de la part de l'élève

Le développement d'aptitudes sociales spécifiques permet à l'élève ayant un TSA d'interagir avec les autres dans divers cadres et facilite le développement des possibilités sur le plan social et des relations. Mais même si les élèves montrent qu'ils ont des aptitudes sociales de base dans leurs relations avec les adultes, cela ne veut pas dire qu'ils n'ont plus de difficulté à nouer des liens et à entretenir des interactions avec leurs camarades. Les élèves qui interagissent principalement avec un aide-enseignant n'auront pas l'occasion d'acquérir des aptitudes sociales au sein de la communauté scolaire. Il faut donc prévoir des possibilités d'interaction avec leurs camarades.

Bon nombre d'élèves ayant un TSA s'intéressent à des domaines spécifiques, comme les dinosaures, la météorologie ou les jeux télévisés, ou à des personnages ou évènements spécifiques, comme le Titanic ou Thomas le petit train. On peut utiliser ces éléments dans le cadre d'un plan « d'abord/ensuite » ou du programme d'encouragements pour l'élève.

LECTURE SUGGÉRÉE

Power Cards: Using Special Interests to Motivate Children and Youth with Asperger Syndrome and Autism (Gagnon, 2001)

« Cognitive Picture Rehearsal » (Groden et LeVasseur, 1995)

The Incredible 5-Point Scale (Buron et Curtis, 2003)

Voir « Strategies that Promote Self-Awareness, Self-Calming and Self-Management » dans *Asperger Syndrome and Difficult Moments* (Myles et Southwick, 1999, p. 61–90)

Pour trouver des activités permettant de développer les compétences en communication non verbale, voir *Helping the Child Who Doesn't Fit In* (Duke et Nowicki, 1992)

Teaching Your Child the Language of Social Success (Duke, Nowicki et Martin, 1996)

Activités, centres d'intérêt et comportements

Les comportements limités ou répétitifs (se balancer, faire tourner des choses, etc.) peuvent remplir une fonction importante chez l'élève ayant un TSA. Il est possible, par exemple, que l'élève adopte ces comportements

- pour bloquer des stimulus sensoriels désagréables (bruits forts, lumières vives, etc.)
- pour attirer l'attention des adultes
- pour éviter certaines tâches, certaines situations, certaines personnes
- pour réguler son propre état affectif

Il n'est pas nécessairement judicieux de consacrer le temps prévu pour l'enseignement à l'élimination d'un comportement particulier, étant donné toutes les compétences que l'élève doit apprendre. Il arrive souvent que, lorsqu'on cherche à empêcher l'élève de manifester un comportement donné, il en adopte un autre à la place, parce qu'il a toujours le besoin sous-jacent.

LECTURE SUGGÉRÉE

Self-Help Skills for People with Autism: A Systematic Teaching Approach (Anderson *et al.*, 2007)

Il y a de nombreux comportements de ce type qu'il est impossible d'éliminer totalement, mais il existe des stratégies pour réduire leur impact sur l'élève et son apprentissage :

- réduire ou remplacer les comportements répétitifs
- aider l'élève à apprendre à gérer les distractions
- profiter de l'intérêt de l'élève pour l'enseignement
- utiliser le centre d'intérêt limité ou le comportement répétitif de l'élève comme source d'encouragement à des moments clairement définis

Tableau 4.5 – Stratégies relatives au comportement

réduire ou remplacer les comportements répétitifs	Pour éliminer ou remplacer les comportements répétitifs, envisagez les solutions suivantes : • enseigner un comportement de substitution qui est apparenté mais mieux accepté sur le plan social • offrir diverses expériences sensorielles pendant la journée • essayer de détourner l'attention de l'élève vers une autre activité lorsque le comportement se produit • négocier les moments et les lieux où le comportement répétitif est acceptable : désigner des moments (et des cadres) pour ce type de comportement peut contribuer à réduire le besoin que ressent l'élève de s'y livrer • réduire progressivement le temps consacré au comportement : faire augmenter le temps entre les moments prévus à l'emploi du temps pour le comportement • utiliser le niveau du comportement répétitif pour évaluer le niveau de stress de l'élève et pour lui enseigner de meilleures manières de gérer ce stress • permettre à l'élève de se livrer au comportement pour se calmer, en cas d'urgence
aider l'élève à apprendre à gérer les distractions	On peut apprendre aux élèves ayant un TSA à reconnaitre les sources de distractions et à les gérer. On peut par exemple proposer à l'élève • de porter un casque ou des boules dans les oreilles pour réduire l'impact des bruits de fond • de se mettre à un pupitre où il n'y a pas de distractions visuelles • d'approcher un adulte pour obtenir de l'aide
profiter des comportements pour l'enseignement	Il existe différentes manières de profiter des comportements dans l'enseignement : • Si l'élève utilise le comportement répétitif pour se calmer, il peut être approprié de lui apprendre d'autres méthodes de relaxation offrant la même rétroaction sensorielle. Pour certains élèves, il peut être approprié de trouver une autre source de stimulation qui satisfait ce besoin sensoriel. • Lorsque l'élève s'intéresse aux nombres, on peut mettre des numéros pour les étapes des tâches ou sur des enveloppes ou des contenants-surprises à ouvrir. • Si l'élève s'intéresse aux plaques d'immatriculation, on peut faire un projet sur les provinces ou les États ou sur différentes marques de voitures. • Si l'élève collectionne les données ou les statistiques et adore les jeux télévisés, on peut créer un jeu de questions/réponses sur une unité dans la salle de classe et l'élève peut être l'organisateur du jeu lorsqu'on y joue dans la salle de classe. • Parfois, on peut utiliser le comportement pour motiver l'élève. Lorsque l'élève ayant un TSA aime se balancer ou faire tourner des objets, on peut lui faire faire une tâche, puis le laisser se balancer ou faire tourner quelque chose pendant un bref instant. Si l'élève aime aligner des choses, on peut lui faire ranger les étagères de la bibliothèque. Si l'élève aime faire des casse-têtes, on peut lui faire gagner des pièces à chaque tâche qu'il accomplit et lui accorder quelques minutes entre deux sujets pour ajouter les pièces au casse-tête.

Stratégies pour l'enseignement des compétences fonctionnelles :

1. enseigner l'autonomie en matière de santé / les aptitudes à la vie domestique
2. enseigner des compétences scolaires fonctionnelles
3. enseigner des compétences professionnelles
4. enseigner des compétences dans les loisirs
5. enseigner des aptitudes à la vie dans la communauté

Stratégies pour l'enseignement des compétences fonctionnelles

L'un des résultats fondamentaux de la scolarité est que les élèves acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour pouvoir fonctionner de façon aussi autonome que possible dans le monde. Ce résultat peut être encore plus important pour les élèves ayant un TSA, parce qu'ils ont souvent des difficultés importantes à acquérir les compétences fonctionnelles leur permettant de mener une vie autonome.

Il faut que l'équipe de planification de programme coordonne la planification de l'enseignement des compétences fonctionnelles, de façon à ce que l'enseignement dispensé tant à la maison qu'à l'école soit cohérent et efficace. Certaines de ces compétences font intervenir des domaines personnels de la vie de l'individu; il faut donc faire preuve de délicatesse et de bienveillance lorsqu'on planifie les choses avec les parents/tuteurs et les autres personnes qui s'occupent de l'enfant.

LECTURE SUGGÉRÉE

Il y a deux ressources recommandées pour faciliter la planification de programme : FACTER et TTAP.

FACTER: Functional Assessment and Curriculum for Teaching Everyday Routines (Arick, 2004)

TTAP: TEACCH Transition Assessment Profile (Mesibov, 2007)

1. Enseigner l'autonomie en matière de santé / les aptitudes à la vie domestique

On peut appliquer les mêmes types de stratégies utilisées pour l'enseignement des compétences en communication et des aptitudes sociales à l'enseignement de l'autonomie en matière de santé (stratégies visuelles, scénarios sociaux, etc.). Il est possible que l'élève ayant un TSA ait besoin d'un enseignement direct sur l'hygiène personnelle, la toilette et l'habillage. La toilette peut exiger un travail important de planification et d'enseignement. Il peut s'avérer approprié d'intégrer dans le programme de l'élève un travail sur la planification des repas, la préparation des aliments et même la consommation des aliments. On peut enseigner ou renforcer les aptitudes à la vie domestique nécessaires pour pouvoir vivre de façon autonome (faire le linge, prendre soin de ses habits, faire le ménage, etc.) dans le cadre du programme scolaire.

2. Enseigner des compétences scolaires fonctionnelles

Pour bon nombre d'élèves ayant un TSA, il est également important d'enseigner des compétences fonctionnelles relevant des domaines scolaires de base que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques, qu'ils soient capables d'appliquer dans des situations de la vie réelle.

Dans le domaine de la lecture, il est important pour les élèves de maitriser les compétences suivantes :

- reconnaitre leur nom
- utiliser des calendriers et des emplois du temps
- décoder les signes courants (panneaux dans les toilettes, etc.)

- suivre des séquences décrites par écrit ou sous forme d'images (recettes, étapes d'une tâche, etc.)
- utiliser des cartes
- faire le lien entre des articles et des images figurant dans une liste de courses à faire

Dans le domaine de la lecture, les compétences fonctionnelles sont les suivantes :
- être capable de signer des documents
- être capable de copier des modèles
- avoir les compétences nécessaires pour dresser des listes de base (listes de courses, etc.)

Dans le domaine des mathématiques, il y a plusieurs compétences fonctionnelles qu'on peut enseigner :
- être capable de combiner la valeur de différentes pièces de monnaie : compter la monnaie, utiliser de l'argent, faire un budget
- être capable de distribuer des documents en assurant la correspondance avec chacun et en s'assurant qu'il y a assez de placements pour tout le monde à la table
- regrouper les objets en ensembles de taille prédéterminée : placer cinq feuilles dans chaque trousse
- utiliser des outils de mesure : tasses à mesurer, règles, balances, etc.
- comprendre les concepts quantitatifs : plus/moins, égalité, supérieur à, etc.

Il faut aussi que les élèves apprennent à communiquer leurs renseignements personnels : nom, date de naissance, adresse, numéro de téléphone, etc.

3. Enseigner des compétences professionnelles

Pour les élèves ayant un TSA, il peut falloir un enseignement des compétences de base exigées dans le monde du travail. Il s'agit de compétences générales qui empiètent sur tous les autres domaines du développement :
- être ponctuel et assidu lorsqu'on doit se rendre dans un lieu de travail
- suivre une routine de travail et faire les tâches attribuées
- comprendre quand la tâche est terminée
- respecter les consignes de sécurité
- répondre de façon appropriée aux personnes de pouvoir
- faire les travaux de nettoyage et de rangement
- porter des vêtements appropriés et soigner sa toilette
- utiliser le temps libre au travail de façon appropriée (repas de midi, pauses, etc.)

LECTURE SUGGÉRÉE

Developing Leisure Time Skills for Persons With Autism (COYNE, NYBERG et VANDENBURG 1999)

4. Enseigner des compétences dans les loisirs

Les programmes éducatifs pour les élèves ayant un TSA incluent souvent un volet sur les loisirs, parce qu'on sait que ces élèves peuvent aussi avoir besoin d'aide sur ce plan. Lorsque les incapacités de l'individu font qu'il ne pourra pas avoir un emploi, il est possible que les activités de loisir occupent une partie importante de sa routine quotidienne d'adulte.

La participation aux activités de loisir peut se faire de façon partielle ou entière, selon les besoins de l'individu. Les familles et les écoles sont confrontées à la difficulté de trouver des manières pour l'élève de participer de façon partielle mais pertinente aux activités.

Les activités de loisir peuvent être les suivantes :
- sports et Jeux Olympiques spéciaux
- activités artistiques (musique, etc.)
- spectacles en tant que spectateur (théâtre, cinéma, etc.)
- activités dans la nature (camping, randonnées, etc.)
- participation aux activités de groupes organisés (scouts, etc.)
- activités sociales (danse, etc.)

Il est important d'élaborer des activités auxquelles on peut se livrer à la maison. Il pourra falloir aider l'élève à trouver et à apprendre des activités comme les suivantes :
- utiliser une télévision, une chaine stéréo, un lecteur de DVD
- prendre soin d'animaux domestiques
- jouer à des jeux (jeux vidéos, jeux de cartes, etc.)
- faire de l'artisanat ou du bricolage (maquettes, couture, etc.)
- utiliser un ordinateur

5. Enseigner des aptitudes à la vie dans la communauté

La sécurité est un aspect très important pour de nombreux élèves ayant un TSA et il est indispensable d'en tenir compte lorsqu'on prépare l'élève à mener une vie autonome dans la communauté.

Voici quelques-uns des domaines à prendre en compte quand on prévoit un enseignement des aptitudes à la vie dans la communauté :
- utiliser les transports en commun
- trouver des services communautaires comme les piscines, les centres de loisirs, les banques, les pharmacies et les épiceries
- respecter les règles pour les piétons et comprendre la circulation routière
- utiliser des installations publiques comme les toilettes
- aller au restaurant (faire un choix dans le menu, passer sa commande, etc.)
- utiliser les services postaux et bancaires
- assister aux évènements communautaires

Tableau 4.6 – Récapitulatif : suggestions pour l'enseignement aux élèves ayant un TSA

Approches pédagogiques	
Enseignement structuré	• comprendre la culture des TSA et se concentrer sur la personne et non sur la déficience • structurer le milieu physique en définissant clairement les frontières et en démarquant les zones • utiliser des emplois du temps visuels pour la journée, les activités individuelles, les transitions • établir des systèmes de travail de façon à ce que l'élève comprenne quoi faire, quand c'est terminé et quoi faire ensuite • fournir des supports visuels pour l'enseignement, afin de clarifier et d'organiser les choses • établir des routines
Supports visuels	• afficher l'emploi du temps quotidien • créer des miniemplois du temps individuels • créer des représentations visuelles des étapes dans les routines personnelles et les routines pour la classe • fournir des listes de vérification pour les activités • créer des panneaux avec des choix • afficher les règles de la classe, avec des illustrations et des symboles • créer des représentations visuelles des étapes des routines individuelles et des routines de la classe • offrir des signaux visuels à l'appui des informations fournies à l'oral ou des instructions de l'enseignant
Analyse comportementale appliquée	• se concentrer sur les comportements observables qu'on peut mesurer et dont on peut faire un suivi au fil du temps • décomposer les tâches ou compétences complexes en composantes • utiliser l'enseignement par essais distincts • choisir la compétence ciblée, les méthodes d'enseignement et les conséquences pour chaque élève individuellement • utiliser les principes de l'encouragement positif • structurer soigneusement le milieu d'apprentissage
Enseignement à base d'activités	• utiliser des activités motivantes qui intéressent l'élève • utiliser un enseignement dans le milieu naturel • utiliser des sources d'encouragement pertinentes et tirées du milieu naturel • prévoir des possibilités d'enseignement enchâssées dans des activités se déroulant naturellement

Stratégies à l'appui de l'enseignement	
Adapter le milieu et l'enseignement pour favoriser la réussite	• offrir des sources d'encouragement pertinentes et naturelles • planifier les transitions et préparer l'élève aux changements • offrir un milieu d'apprentissage structuré • décomposer les tâches en composantes et enseigner chaque composante • utiliser des stratégies de canalisation du comportement • offrir des possibilités de faire des choix • utiliser des instructions orales simples avec des signes visuels • adapter la cadence des tâches au niveau de l'élève • accorder aux élèves assez de temps pour traiter les informations • utiliser des exemples concrets et des activités pratiques lors de l'enseignement • mettre en relief les informations pertinentes • enseigner l'autonomie • s'appuyer sur les forces, les talents et les centres d'intérêt de l'élève lors de l'enseignement • planifier les tâches pour qu'elles se situent au niveau de difficulté approprié • enseigner des stratégies pour se calmer et offrir des zones pour la détente • offrir à l'élève des occasions d'avoir des contacts pertinents avec ses camarades • tenir compte de l'impact des facteurs sensoriels

Stratégies de développement de la communication	
Apprendre à écouter	• offrir des leçons structurées en écoute • décomposer l'écoute en ses composantes et prodiguer des encouragements pour chaque composante
Développer la compréhension orale	• utiliser des supports visuels (photographies, images, objets, etc.) • utiliser des gestes dans la communication orale • associer la langue écrite à la communication orale
Développer l'expression orale	• prodiguer des encouragements quand l'élève tente de communiquer • offrir un enseignement structuré du nouveau vocabulaire, en s'appuyant sur des supports visuels • aider les élèves à comprendre que tout dans le milieu porte un nom • utiliser les objets ou activités désirés pour encourager l'élève à s'exprimer • offrir des situations en salle de classe dans lesquelles on sollicite les commentaires des élèves • utiliser des systèmes de suppléance à la communication pour permettre à l'élève de s'exprimer quand cela est nécessaire
Développer le langage social et les techniques de conversation	• donner l'exemple des compétences appropriées et demander aux autres élèves de donner l'exemple des compétences souhaitées • offrir des occasions d'avoir des interactions ludiques structurées • enseigner aux élèves le lien entre les comportements et les pensées • encourager et favoriser les conversations informelles • utiliser des scripts préparés à l'avance pour l'enseignement des techniques de conversation • enseigner les règles du discours social • cibler la conversation en décomposant les compétences : – déclencher la conversation – interrompre une conversation – quitter une conversation – ne pas s'écarter du sujet – attendre son tour – reconnaitre le langage corporel

Stratégies pour favoriser les interactions sociales	
Développer les aptitudes sociales	• utiliser des scénarios sociaux • enseigner délibérément les différentes composantes des principales aptitudes sociales • prévoir des activités de mise en pratique des compétences • utiliser des signaux visuels et la répétition de schèmes cognitifs • utiliser l'entraide • utiliser les modèles sur vidéo • utiliser des groupes de formation sur les aptitudes sociales • favoriser le développement des liens d'amitié
Stratégies pour l'enseignement des compétences fonctionnelles	
Enseigner les compétences fonctionnelles	• autonomie en matière de santé / aptitudes à la vie domestique • compétences scolaires fonctionnelles : – lecture – écriture – mathématiques • compétences professionnelles • compétences dans les loisirs • aptitudes à la vie dans la communauté

Stratégies pour traiter les caractéristiques secondaires des TSA :
1. tendances inhabituelles sur le plan de l'attention
2. réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels
3. troubles du développement moteur
4. anxiété

Stratégies pour traiter les caractéristiques secondaires des TSA

1. Tendances inhabituelles sur le plan de l'attention

Comme on l'a vu à la partie 2, les élèves ayant un TSA présentent souvent des tendances inhabituelles sur le plan de l'attention. Ceci peut avoir un impact important sur la communication, le développement social et les compétences scolaires. Il est donc crucial de bien comprendre les problèmes d'attention et de motivation et de les traiter dans le cadre du processus de planification de programme.

Voici des exemples de stratégies susceptibles d'aider l'enseignant à surmonter les difficultés sur le plan de l'attention et de la motivation :

- S'assurer que les informations et les activités sont présentées sous une forme claire, structurée et non ambigüe.
- Se focaliser sur les informations les plus pertinentes et les mettre en relief.
- Incorporer des domaines qui intéressent tout particulièrement l'élève et concentrer son attention sur une tâche spécifique.
- Utiliser des objets/articles concrets et fonctionnels pour motiver l'élève.
- Choisir des dispositifs incitatifs qui auront un impact positif sur le plan sensoriel chez l'élève.

- Offrir fréquemment une rétroaction spécifique et réorienter l'élève.
- Offrir des sessions de travail / activités minutées.
- Décomposer les devoirs en blocs gérables.
- Utiliser des outils d'organisation visuelle.

2. Réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels

Les stimulus environnementaux peuvent être très problématiques pour les élèves ayant un TSA. L'élève peut, face à différents stimulus, être hyposensible (ne réagit pas suffisamment), hypersensible (réagit trop fort) ou les deux. Ces réactions inhabituelles peuvent jouer un rôle important dans les difficultés suivantes :

- crises
- manque d'attention
- anxiété élevée
- problèmes dans les relations sociales
- déficiences motrices
- mauvaises habitudes alimentaires
- problèmes de sécurité
- sommeil

NOTE : Il est important de faire intervenir un ergothérapeute quand on élabore un plan pour gérer les problèmes sensoriels. L'ergothérapeute peut évaluer les réactions de l'élève sur le plan sensoriel et faire des recommandations et apporter son aide pour les stratégies visant à répondre aux besoins de l'élève dans ce domaine.

LECTURE SUGGÉRÉE

Building Bridges through Sensory Integration (Yack, Sutton et Larochelle, 1998)

Tableau 4.7 – Comprendre les comportements sur le plan sensoriel

Domaine sensoriel	Hyposensibilité (comportement de recherche)	Stratégies d'intervention	Hypersensibilité (comportement d'évitement)	Stratégies d'intervention
Vue	L'élève aime regarder des objets qui tournent, bat des doigts, se balance, est attiré par les lumières.	Prévoir des périodes dans la journée où l'élève a accès à des ressources stimulantes sur le plan visuel.	L'élève ferme les yeux, se frotte les yeux, fait attention aux détails, a une bonne mémoire visuelle.	S'assurer que le milieu reste bien organisé sur le plan visuel, que les tâches sont claires sur le plan visuel.
Ouïe	L'élève aime les environnements bruyants, les machines, le bruit de l'eau qui coule, la chasse d'eau, la musique forte.	Fournir un casque pour écouter des instruments de musique, des disques compacts de bruits d'ambiance.	L'élève fait des bruits répétitifs, évite certains sons spécifiques, a le sommeil léger.	Fournir un casque pour bloquer les sons; encourager l'élève à écouter des musiques douces, paisibles; offrir un milieu de travail calme.
Toucher	L'élève aime toucher les gens et les choses, se cogne aux autres, a tendance à se blesser et ne réagit pas beaucoup quand il a mal.	Fournir des articles présentant diverses qualités sur le plan tactile (sable, eau, velours, satin, balle en mousse, etc.).	L'élève ne tolère que certains tissus, résiste aux contacts physiques et est contrarié dans les foules.	Tenir compte de ses besoins sur le plan vestimentaire dans la mesure du possible; respecter son espace personnel et le niveau auquel il est à l'aise.
Odorat	L'élève essaie de renifler les gens et les choses.	Fournir un livre ou une boite avec des odeurs (épices, arômes, etc.) en guise de récompense ou d'activité de loisir.	L'élève évite les lieux et les personnes ayant une odeur.	Lui donner accès à un lieu différent ou éliminer les parfums dans le milieu.
Gout	L'élève ingère des objets non appropriés, aime les choses qui ont un gout fort, aime se concentrer sur certains aliments particuliers.	Prévoir des périodes spécifiques pour la consommation d'aliments, ne pas se concentrer nécessairement sur la diversité des aliments, tenir compte de la valeur nutritive.	L'élève préfère les aliments fades, a tendance à avoir des haut-le-cœur, goûte prudemment avant de manger.	Consulter les parents/ tuteurs pour savoir si l'élève est suivi par un nutritionniste ou un autre spécialiste.
Système vestibulaire (équilibre et mouvement)	L'élève aime les mouvements et en a besoin; il aime tourner sur lui-même, sauter, rebondir, etc.	Offrir des occasions de développer la motricité globale et un accès à l'équipement approprié (trampoline, chaise à bascule, etc.).	L'élève a des muscles peu développés, évite l'équipement sportif et les mouvements et a des difficultés sur le plan de l'équilibre.	Recueillir les suggestions d'un ergothérapeute si nécessaire, pour créer un programme de développement de la force musculaire; offrir des occasions de faire des mouvements.

Domaine sensoriel	Hyposensibilité (comportement de recherche)	Stratégies d'intervention	Hypersensibilité (comportement d'évitement)	Stratégies d'intervention
Système proprioceptif (conscience de son corps et de ses limites spéciales)	L'élève recherche les pressions fortes, demande des embrassades, marche sur la pointe des pieds, grince des dents ou mâche des choses non comestibles.	Consulter un ergothérapeute concernant les articles permettant d'exercer une pression (veste lestée, balle à serrer pour se détendre, etc.), prévoir des activités physiques (sauter, courir, etc.), tenir compte du besoin de porter des vêtements serrés.	L'élève n'est pas vraiment conscient de son propre corps, éviter les pressions, semble maladroit et faible.	Offrir des occasions de faire de la natation ou d'autres formes d'exercice.

Voici quelques suggestions de stratégies pour traiter à la fois les problèmes d'hyposensibilité et les problèmes d'hypersensibilité face aux stimulus sensoriels.

Il est important de ne pas utiliser ces stratégies par inadvertance pour encourager les comportements importuns et produire ainsi des effets non souhaitables.

Tableau 4.8 – Stratégies pour le domaine tactile

Hyposensible	Stratégies
• ne semble pas remarquer quand les autres le touchent	• mettre en évidence le type et la fréquence des stimulus sensoriels dont l'enfant a besoin tout au long de la journée
• touche les autres gens et les objets pour obtenir des informations • recherche les formes fortes de toucher (qu'on le serre fort dans ses bras, qu'on lui frotte le dos, qu'on soit dur quand on joue avec lui)	• enseigner les règles sociales concernant les formes conventionnelles de toucher, avec des scénarios sociaux, des vidéos et des jeux de rôles • offrir des occasions d'exploration sensorielle et des expériences dans des cadres structurés avec des travaux et des jeux durs
• veut toucher les surfaces qui sont stimulantes (chaudes, froides, rugueuses, pointues, etc.)	• enseigner les consignes de sécurité concernant le toucher • rechercher d'autres solutions
• met fréquemment des choses dans sa bouche (lèche les objets, mâchonne ses vêtements, etc.)	• réorienter le comportement • scénarios sociaux • offrir des occasions de stimuler la bouche (mâcher de la glace, mâcher de la gomme, faire des bulles, etc.)
• ne semble pas conscient du manque de soin au visage ou sur les mains ou n'ajuste pas ses vêtements (chaussures au mauvais pied, chaussettes qui tombent, etc.)	• utiliser un miroir pour lui faire voir les choses • utiliser des scénarios sociaux pour enseigner les routines fonctionnelles de la toilette personnelle (serviette, etc.)
• seuil de sensation douloureuse élevé, absence de conscience du danger en raison de la faible réaction à la douleur	• utiliser des scénarios sociaux, des conversations avec des bandes dessinées et des vidéos pour attirer l'attention de l'élève sur les comportements dangereux
Hypersensible	**Stratégies**
• a une attitude défensive face au toucher : n'aime pas qu'on le touche, en particulier d'une touche légère, ou qu'on le touche quand il ne voit pas la personne qui le touche	• sensibiliser tout le monde dans le milieu où évolue l'élève à son hypersensibilité tactile • trouver des moyens pour l'élève de se réconforter et les lui enseigner (techniques de relaxation, pressions fortes ou toucher fort, etc.)
• a du mal à faire la queue parce qu'il a peur qu'on le touche	• mettre en évidence des adaptations en vue de réduire le stress de l'élève, en le faisant aller en alternance à l'avant et à l'arrière de la queue, en le faisant utiliser les couloirs et son casier quand il n'y a pas trop de monde
• évite les éléments ayant une dimension tactile ou une texture prononcée – exemples dans les tâches : pâte à modeler, se laver les mains, se brosser les dents, préparer les aliments – exemples matériels : coutures et étiquettes dans les vêtements, souhait de marcher pieds nus ou refus de marcher pieds nus, manches longues l'été pour éviter d'avoir à ressentir l'air sur la peau	• utiliser des scénarios sociaux pour expliquer la nécessité de porter des vêtements spécifiques à l'extérieur • collaborer avec les parents/tuteurs pour s'assurer que les vêtements sont confortables (enlever les étiquettes, chaussettes portées à l'envers, etc.)

Tableau 4.9 – Stratégies pour le domaine auditif*

Hyposensible	Stratégies
• ne fait pas de distinction entre la parole et les autres sons en provenance du milieu (ne réagit pas quand on l'appelle par son nom, ne semble pas être sensible aux évènements auditifs)	• utiliser une situation de jeu pour aider l'élève à reconnaitre son nom et à y réagir • sensibiliser l'élève aux sources de sons dans le milieu • utiliser des supports visuels et des règles pour faciliter l'apprentissage • élaborer un système de messages de guidage adapté aux forces et aux besoins de l'élève; par exemple : – utiliser le toucher pour attirer l'attention de l'élève sur le locuteur – utiliser quelques mots pour donner des instructions, attendre que l'élève assimile ces instructions; compléter avec des gestes ou des supports visuels – utiliser des mises en relief vocales — animation, ton de la voix, volume — pour attirer l'attention de l'élève sur des sons particuliers
• crée constamment des sons comme s'il cherche à se stimuler (fredonne, etc.)	• utiliser un scénario social pour apprendre à l'élève quand il est approprié de fredonner, comment contrôler les fredonnements; récompenser l'élève ou lui prodiguer des encouragements quand il s'abstient de fredonner
• utilise une voix trop forte ou trop douce ou avec un rythme typique	• utiliser des enregistrements audio et vidéo pour apprendre à l'élève à contrôler le volume de sa voix et compléter avec des supports visuels (indicateur de volume, scénarios sociaux sur les voix à l'intérieur et en plein air)
Hypersensible	**Stratégies**
• réagit de façon excessive ou imprévisible à des sons du quotidien; par exemple : – devient anxieux quand il s'attend à percevoir des sons désagréables – se couvre les oreilles avec les mains – réagit physiquement comme si le son était une menace	• utiliser une désensibilisation progressive pour renforcer son niveau de tolérance vis-à-vis des sons – l'avertir des sons qui s'en viennent, comme la cloche, l'alarme à incendie, etc. – lui accorder des pauses fréquentes à l'écart des milieux bruyants et lui apprendre à prendre conscience des moments où il souffre d'une surcharge sensorielle – ajuster le milieu
• a de la difficulté à regarder et à écouter en même temps	• lui apprendre progressivement à regarder et à écouter en même temps, en commençant en tête-à-tête

* S'assurer qu'on a testé l'ouïe de l'élève.

Tableau 4.10 – Stratégies pour le domaine visuel*

Hyposensible	Stratégies
• ne fait pas de distinction entre les objets et l'arrière-plan (par exemple, ne voit pas le livre qui immédiatement devant lui)	• apprendre à l'élève à trouver les petits objets ou articles dans des images où il y a beaucoup de choses (par exemple, livres de devinettes) • renforcer les contrastes en utilisant un tapis foncé pour compter des objets, en encerclant les problèmes à résoudre, en mettant en relief certains passages dans la page, etc. • fournir un plan incliné pour lire/écrire
• a de la difficulté dans la coordination œil-main et lors des changements de profondeur de champ (copier quelque chose du tableau ou d'un rétroprojecteur)	• apprendre à l'élève à balayer et à mettre en relief pour localiser les instructions, les mots-clés et les réponses aux questions sur une feuille d'activités ou dans les autres documents à lire • apprendre à l'élève à lire le contenu du tableau pour en dégager le sens, puis à transposer ses notes (lire puis écrire) • fournir une copie de ce qui se trouve à distance (l'image à l'écran) sur une surface à proximité (son pupitre) pour la copie • déterminer la quantité optimale de travail à présenter visuellement à la fois
• a de la difficulté dans la conscience de l'espace (heurte les gens ou les objets au lieu de les contourner, n'arrive pas à mesurer les distances)	• enseigner explicitement à une distance appropriée, à bout de bras, et entrainer l'élève à trouver sa voie en tête-à-tête ou dans le cadre de petits groupes, concevoir des activités exigeant des courses d'obstacles
• regarde fixement des gens ou des objets	• apprendre à l'élève à porter son attention sur autre chose visuellement au lieu de faire une fixation sur quelque chose, en lui fournissant des modèles, en faisant des jeux de rôles, avec des scénarios sociaux, etc.
Hypersensible	**Stratégies**
• bloque son champ de vision pour éviter la lumière, les reflets ou un nombre excessif de mouvements	• utiliser des techniques de gestion du comportement, prodiguer des encouragements à chaque fois que l'élève ne se laisse pas distraire visuellement, se concentre sur la tâche, regarder directement le locuteur, etc. • accorder occasionnellement des pauses dans les cadres stimulants sur le plan visuel (fermer les stores et éteindre les lumières périodiquement, proposer une aire de travail peu stimulante sur le plan visuel, comme une cabine, un pupitre faisant face au mur, un cadre en dehors de la classe, etc.)
• réagit physiquement, comme si le mouvement des gens ou des objets était une menace	• utiliser des stratégies visuelles pour organiser le travail, les affaires de l'élève et le milieu et pour renforcer la dépendance de l'élève vis-à-vis des messages de guidage en provenance du milieu
• évite de regarder directement les gens ou les objets, préfère utiliser sa vision périphérique	• pour les élèves jeunes, tenir un objet que l'élève aime et le faire venir à côté de votre tête, près de vos yeux, pour l'aider à vous regarder dans les yeux et à tolérer ce contact visuel direct

* S'assurer qu'on a testé la vue de l'élève (y compris la perception de la profondeur de champ).

Tableau 4.11 – Stratégies pour le système vestibulaire (équilibre) et la proprioception (conscience de son corps)

Hyposensible	Hypersensible
• semble avoir besoin d'être constamment en mouvement, n'arrive pas à rester assis tranquillement	• réagit trop vivement ou évite les activités faisant intervenir des mouvements : courir, changer de direction, coordonner des activités avec d'autres personnes (par exemple, évite les sports, se fatigue facilement)
• prend parfois de trop grands risques ou recherche des activités stimulante sur le plan moteur (tourner sur soi-même, etc.)	• semble avoir peur quand on s'attend à ce qu'il fasse des mouvements, semble avoir des muscles tendus, bloque ses articulations
• utilise parfois une pression trop forte quand il ramasse ou tient des objets, lace ses souliers, imprime, touche un animal domestique, tape au clavier, manipule des interrupteurs, tourne des poignées de porte	• utilise parfois une pression trop faible quand il ramasse ou tient des objets, lace ses souliers, imprime, tape au clavier
• a parfois de la difficulté dans les tâches bilatérales, comme l'utilisation de ciseaux ou d'un couteau et d'une fourchette	• si ses muscles ne sont pas très développés, s'appuie sur les autres comme s'ils étaient des meubles, s'assied en « W » par terre pour se stabiliser, appuie sa tête sur ses mains au pupitre ou à la table, s'affale dans sa chaise au lieu de s'assoir convenablement, cherche toujours à s'appuyer contre un mur quand il est debout
• a parfois des difficultés sur le plan moteur : coordination, motricité globale, motricité fine, élocution	• a parfois des difficultés sur le plan moteur : coordination, motricité globale, motricité fine, élocution
Éventail de stratégies	
• Il faut que l'équipe de planification de programme consulte un enseignant d'éducation physique pour mettre en évidence des activités visant à augmenter sa force, son endurance, son équilibre, la coordination, la motricité et la conscience du corps et de l'espace. • Assoir l'élève à une chaise ou un pupitre de taille appropriée, afin de s'assurer que ses pieds sont bien à plat sur le sol et que ses coudes reposent sur le pupitre, qui est légèrement incliné si possible. • Déterminer si le fait de faire des mouvements avant une activité sédentaire rend l'élève plus tolérant et améliore son attention. • Utiliser fréquemment des pauses, même dans la salle de classe, par exemple pour distribuer des documents ou ranger des livres sur les étagères.	

Tableau 4.12 – Stratégies pour le domaine olfactif et gustatif

Hypersensible	Stratégies
• ne mange que des aliments peu variés	• consulter les parents/tuteurs et les nutritionnistes pour trouver moyen de désensibiliser l'élève à un plus vaste éventail d'aliments • jeu de l'alimentation de Jean Nichol (2009), qui utilise des pictogrammes de communication visuelle et le *Guide alimentaire du Canada* pour aider les gens à faire des choix concernant la préparation des aliments
• a des haut-le-cœur, refuse les aliments • a des problèmes d'hygiène buccale • recrache les aliments et les médicaments	• consulter un ergothérapeute pour trouver moyen de désensibiliser la bouche et améliorer le fonctionnement des dents, des gencives, des joues et des lèvres • consulter un psychologue pour établir un programme de désensibilisation
• se met sur la défensive face aux odeurs — évite les lieux (laboratoire de sciences, salle d'éducation artistique) ou les gens qui ont des odeurs fortes • réagit à des odeurs que les autres ne remarquent même pas (odeur du café dans l'haleine de quelqu'un) ou à des odeurs que les gens aiment généralement (fleurs, parfum, désodorisant, etc.)	• mettre des articles ayant une odeur « agréable » dans des contenants de poche ou saturer les mouchoirs pour que l'élève ait accès à des odeurs agréables pour masquer les odeurs désagréables
Hyposensible	**Stratégies**
• veut constamment des aliments	• s'assurer qu'on a bien vérifié que l'élève n'est pas atteint d'autres problèmes de santé (problèmes médicaux/biologiques) • enseigner des règles concernant la consommation d'aliments sans autorisation
• lèche les objets ou les gens dans le milieu • renifle les objets et les gens de façon inhabituelle ou veut se tenir près des autres pour pouvoir sentir leur odeur	• consulter un ergothérapeute pour trouver des moyens d'améliorer le fonctionnement des dents, des gencives, des joues et des lèvres
• a un seuil de tolérance élevé pour les choses qui ont mauvais gout et n'évite donc pas les substances dangereuses • souffre du pica (ingère ou mange des substances non nutritives, comme des pierres ou de la peinture)	• apprendre à l'élève à reconnaitre les symboles indiquant des matières dangereuses et ranger les substances dangereuses dans des placards fermés à clef

3. Troubles du développement moteur

Comme on l'a vu à la partie 2, les élèves ayant un TSA présentent des niveaux variés sur le plan du développement moteur et des capacités motrices. Le développement moteur fait référence à la capacité de se faire une idée de ce qu'il faut faire, de dresser un plan en vue d'exécuter cette idée et d'assurer ensuite l'organisation et la mise à exécution du plan. Certains individus ayant un TSA souffrent de dyspraxie, qui est un trouble du développement moteur. Les élèves ayant un TSA ont parfois de la difficulté à déclencher des mouvements moteurs, à les exécuter, à changer de mouvement ou à combiner différents mouvements. Ils n'ont généralement pas l'occasion de s'entrainer à développer leurs capacités motrices en raison du caractère limité de leurs explorations et de leurs interactions avec le milieu. On sait, par exemple, que les enfants ayant un TSA ont une déficience dans le mimétisme moteur.

Les tâches du quotidien, comme les déplacements à l'intérieur de l'école, exigent un bon développement moteur. Les troubles du développement moteur se manifestent également dans les problèmes d'élocution et dans la structuration et l'organisation de la communication linguistique.

Il faut parfois plus longtemps aux élèves ayant un TSA pour apprendre les routines qui ne leur sont pas familières ou qui comportent de multiples étapes. Ceci se manifeste dans l'apprentissage des tâches du quotidien : s'habiller, jouer à des jeux de société, faire des activités physiques exigeant des actes complexes, etc. La plupart des enfants souffrent d'un manque de développement de leur motricité globale et auront besoin de programmes et d'interventions supplémentaires. Les enfants ayant un TSA ont également souvent des déficiences en motricité fine, qui se manifestent dans les exercices papier-crayon, quand il s'agit de découper des choses ou de manipuler de petits objets (boutons, boutons-pression, etc.). Ces problèmes peuvent faire qu'il est très difficile pour eux de faire les devoirs écrits.

Certains élèves ayant un TSA peuvent avoir un bon niveau de coordination dans leurs capacités motrices. Ils peuvent, par exemple, avoir des capacités exceptionnelles en motricité globale et être capables de grimper et de trouver leur équilibre très facilement. Mais, dans bon nombre de cas, ces élèves ne sont pas conscients des dangers dans leur comportement. Il faut que les programmes et les services pour les élèves atteints de dyspraxie comprennent des dispositions concernant l'adaptation du milieu et des résultats ciblés pour les mesures correctives. Il y a des cas, cependant, où la meilleure manière de compenser les lacunes dans les capacités motrices est de recourir à des appareils de technologie fonctionnelle.

LECTURE SUGGÉRÉE

Learn to Move, Move to Learn! (Brack, 2004)

Smart Moves (Hannaford, 1995)

Il est essentiel, pour renforcer les capacités motrices des élèves, de prodiguer un enseignement direct avec analyse des tâches et signaux visuels pour illustrer les étapes et leur séquence.

Voici des exemples de stratégies pour traiter les problèmes de développement moteur :

- Analyser les tâches scolaires et cognitives pour mettre en évidence des façons de réduire ou de minimiser leurs exigences sur le plan moteur grâce à des dispositifs compensatoires (utilisation de modèles, services d'un secrétaire, etc.).
- Examiner le rôle de la technologie fonctionnelle dans le cadre du processus de planification de programme.
- Prodiguer un enseignement direct fondé sur l'analyse des tâches et s'appuyant sur des signaux visuels pour illustrer les étapes et leur séquence dans les activités/routines.
- Collaborer avec les spécialistes externes concernés, comme les ergothérapeutes.
- Collaborer avec l'enseignant d'éducation physique pour concevoir des programmes d'éducation physique adaptés.
- Intégrer fréquemment des occasions de s'entrainer, de façon à ce que les capacités motrices deviennent quelque chose d'automatique.
- Utiliser des supports visuels pour décrire les étapes d'une séquence motrice particulière.

LECTURE SUGGÉRÉE

Pour aider les élèves à gérer l'anxiété à l'aide de techniques visuelles, voir *The Incredible Five-Point Scale* (Buron et Curtis, 2003).

« Relaxation, Guided Imagery and Visualization Techniques », dans *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children* (Rief, 1993, p. 125–29)

Ressources utiles de Tony Attwood :

- *Cognitive Behaviour Therapy to Manage Anger* (2004)
- *Exploring Feelings: Anger* (Attwood, 2004a)
- *Exploring Feelings: Anxiety* (Attwood, 2004b)
- *The Cat Kit: Cognitive Affective Training* (Attwood, Callesen et Moller Nielsen, 2008)

4. Anxiété

Bon nombre de gens indiquent que l'anxiété est une des caractéristiques principales des TSA, évoquées à la partie 2.

Les sources d'anxiété sont quelque chose de très personnel et les élèves ayant un TSA ont souvent des sources d'anxiété bien particulières. Voici quelques-unes des causes les plus courantes :

- difficulté à communiquer
- transitions et changements dans les routines et les cadres
- facteurs liés au milieu, comme les bruits et les mouvements
- incapacité de comprendre et de respecter les attentes sur le plan social
- peur de l'échec
- incapacité de respecter les exigences scolaires
- absence de programmes appropriés
- manque de familiarité avec le milieu ou la tâche

Il convient d'effectuer une analyse du comportement fonctionnel afin de mieux comprendre les sources d'anxiété.

Assurez-vous que vous disposez d'un endroit sûr où l'élève peut aller pour profiter d'occasions d'avoir des interactions sociales réussies avec ses camarades et des adultes tout au long de la journée et où il y a des membres désignés du personnel auprès de qui l'élève peut se rendre.

Assurez-vous que l'élève dispose d'un système de communication approprié et sait comment s'en servir. On peut réduire le stress en permettant à l'élève d'interagir avec les personnes qui le soutiennent à l'aide d'un système de suppléance à la communication.

Ne supposez que l'élève a compris votre attente que lorsqu'il montre bien qu'il a compris et qu'il est capable. Donnez des instructions claires et brèves, avec des démonstrations ou en donnant l'exemple à chaque fois que cela est possible. Aidez l'élève à comprendre le pourquoi de la situation, avec des scénarios sociaux ou des jeux de rôles s'il y a lieu.

Vérifiez que l'élève comprend bien les instructions ou les conversations :
- Répétez ce dont l'élève vous a fait part en paraphrasant ou en montrant vous-même votre propre compréhension.
- Asseyez l'élève à côté de quelqu'un qui est un bon « copain ». Apprenez à l'élève à communiquer avec son copain quand il a besoin d'aide. (Apprenez également à l'autre élève à bien réagir avec son camarade ayant un TSA.)

NOTE : Vous aurez plus de chances avec des devoirs s'appuyant sur des faits qu'avec des tâches qui exigent de l'élève qu'il fasse preuve d'originalité, d'imagination ou d'empathie.

Assurez-vous que les attentes concernant les tâches sont appropriées :
- Aidez l'élève à terminer les tâches et à répondre aux attentes à son niveau d'aptitude, en lui donner le sentiment d'avoir accompli quelque chose et en renforçant sa confiance en soi.
- Assurez-vous que les tâches ont un début, un milieu et une fin clairement définis et que les encouragements sont clairs et prodigués aussi souvent que nécessaire.
- Faites un bilan après chaque réussite. Qu'est-ce qui a été bien fait?
- Aidez l'élève à se fixer des buts réalisables (par exemple, copier trois phrases qu'on lui dicte).
- Ajustez la durée ou la difficulté des tâches pour que l'élève puisse les terminer sur une période gérable.
- Proposez des pauses quand cela est nécessaire, mais assurez-vous que l'élève revient bien à la tâche pour la terminer.

Utilisez des signaux écrits ou graphiques pour rappeler à l'élève les tâches et les attentes. Par exemple :
- combien de fois écrire chaque mot à orthographier
- lever la main pour obtenir de l'aide, baisser la main et se couvrir les oreilles quand il y a trop de bruits

- « Je ne comprends pas. »
- « J'ai besoin d'aide. »
- « Qu'est-ce que je fais quand j'ai terminé? »

LECTURE SUGGÉRÉE

Smart Moves (HANNAFORD, 1995)

Ajustez les niveaux d'activité en fonction des besoins de l'élève :

- Soyez sensible à l'impact de la fatigue, du manque de stimulation, de la faiblesse du développement musculaire ou du fait de faire des activités sédentaires pendant trop longtemps sans pause.
- Il peut être nécessaire de créer une zone calme et tranquille pour aider les élèves à gérer la surcharge sensorielle ou affective.
- Le fait d'avoir des périodes régulières d'exercice et d'activités de motricité globale plusieurs fois par jour peut offrir aux élèves qui ont besoin de ce type de stimulation des formes de jeu actif et de contact physique.
- On peut incorporer le mouvement dans la salle de classe en donnant à l'élève des raisons de se lever de son pupitre.

Offrez un milieu structuré et prévisible :

- On peut utiliser des stratégies permettant de structurer un milieu donné dans d'autres milieux (à la maison, à l'école, dans la communauté).
- Apprenez aux élèves à faire preuve de souplesse et à tolérer les petites variations dans la routine, afin de leur apprendre à s'adapter à la vie quotidienne (enseignant remplaçant, changements dans la disposition du mobilier dans la classe, etc.).

LECTURE SUGGÉRÉE

Vous trouverez des suggestions pour gérer les sources typiques d'anxiété pendant la journée d'école dans *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience* (MOORE, 2002, p. 132–150)

Proposez un emploi du temps quotidien visuel et personnalisé pour apprendre aux élèves à fonctionner de façon autonome :

- Utilisez régulièrement l'emploi du temps avec l'élève.
- Attirez l'attention de l'élève sur l'emploi du temps en faisant un geste, quand cela est nécessaire, et assurez-vous qu'il apprend bien à utiliser l'emploi du temps de façon de plus en plus autonome.

Planifiez les transitions de façon à apprendre à l'élève à gérer les changements. Les outils disponibles sont :

- les emplois du temps visuels
- les rappels verbaux
- les scénarios sociaux
- les minuteries

Aidez l'élève à reconnaitre et à gérer son propre état d'anxiété ou de stimulation excessive. Demandez à l'élève

- de nommer deux ou trois choses qu'il ressent dans son corps
- de respirer profondément plusieurs fois de suite, en retenant à chaque fois sa respiration puis en se relâchant
- de compter lentement jusqu'à un certain nombre

- de se représenter quelque chose d'agréable ou d'imaginer son corps revenant à un état calme
- de se référer à une image ou à des fiches de signaux mis par écrit pour se rappeler quoi faire
- de lire ou de répéter un script verbal pour se calmer et se rassurer
- d'exprimer ses sentiments par le dessin
- de stocker ses inquiétudes sur un disque d'ordinateur imaginaire et de ne plus y penser tant qu'une tâche ou une période spécifique n'est pas achevée
- de rédiger les choses qui l'inquiètent sur une feuille et de les ranger dans une boite spéciale prévue à cet effet

LECTURE SUGGÉRÉE

The Incredible 5-Point Scale (Buron et Curtis, 2003)

SITES WEB SUGGÉRÉS

The Zones of Regulation : www.zonesofregulation.com (Kuypers, 2011)

Gérez l'anxiété exprimée sous forme verbale avec calme et passez à autre chose :

- Évitez de renforcer par inadvertance les inquiétudes de l'élève en cherchant trop à le rassurer ou à en discuter ou en le laissant utiliser ces inquiétudes de façon répétée pour éviter des tâches.
- Offrez une réponse courte et allant droit au but (avec un support visuel si nécessaire), puis revenez à la tâche ou changez de sujet.

Il existe différentes manières de profiter des comportements dans l'enseignement :

- Si l'élève utilise le comportement répétitif pour se calmer, il peut être approprié de lui apprendre d'autres méthodes de relaxation offrant la même rétroaction sensorielle. Pour certains élèves, il peut être approprié de trouver une autre source de stimulation qui satisfait ce besoin sensoriel.
- Lorsque l'élève s'intéresse aux nombres, on peut mettre des numéros pour les étapes des tâches ou sur des enveloppes ou des contenants-surprises à ouvrir.
- Si l'élève s'intéresse aux plaques d'immatriculation, on peut faire un projet sur les provinces ou les États ou sur différentes marques de voitures.
- Si l'élève collectionne les données ou les statistiques et adore les jeux télévisés, on peut créer un jeu de questions/réponses sur une unité dans la salle de classe et l'élève peut être l'organisateur du jeu lorsqu'on y joue dans la salle de classe.
- Parfois, on peut utiliser le comportement pour motiver l'élève. Lorsque l'élève ayant un TSA aime se balancer ou faire tourner des objets, on peut lui faire faire une tâche, puis le laisser se balancer ou faire tourner quelque chose pendant un bref instant. Si l'élève aime aligner des choses, on peut lui faire ranger les étagères de la bibliothèque. Si l'élève aime faire des casse-têtes, on peut lui faire gagner des pièces à chaque tâche qu'il accomplit et lui accorder quelques minutes entre deux sujets pour ajouter les pièces au casse-tête.

Partie 5 – Soutenir les élèves ayant un TSA et des comportements problématiques

Élaborer des stratégies aidant à la réalisation des résultats d'apprentissage des élèves

LECTURE SUGGÉRÉE

Voir annexe E (« Structures de soutien pour le comportement des élèves ayant un TSA ») et annexe F (« Volets d'un plan de programme individualisé avec résultats visés sur le plan du comportement »).

En 2005, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse a lancé l'initiative PEBS (Positive Effective Behavioural Supports), conçue en vue d'aider les établissements à mettre en place des systèmes de soutien sur le plan du comportement à l'échelle de l'école tout entière et à élaborer leur propre code de conduite. (Voir le document *Code provincial de conduite dans les écoles* [Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2008a].)

Il faut que l'initiative PEBS constitue le cadre dans lequel les équipes de planification de programme des écoles définissent les résultats d'apprentissage visés pour les élèves, afin de s'assurer qu'on répond bien aux besoins des élèves exigeant des mesures de prévention secondaire ou tertiaire.

L'initiative PEBS se concentre sur un modèle axé sur une approche systémique du soutien sur le plan comportemental :

- Elle définit une approche cohérente à l'échelle de l'école tout entière du soutien sur le plan comportemental et de la discipline.
- Elle cherche à mettre en place un climat positif dans l'école.
- Elle enseigne et encourage les comportements attendus pour tous les élèves, de façon cohérente et familière.
- Elle met l'accent sur les stratégies de prévention pour réduire la fréquence des comportements importuns.
- Elle se concentre sur le développement des aptitudes sociales.
- Elle définit des interventions ciblées pour répondre aux besoins individuels des élèves.
- Elle favorise une approche consistant à gérer les structures de soutien scolaire et les structures de soutien sur le plan du comportement simultanément.

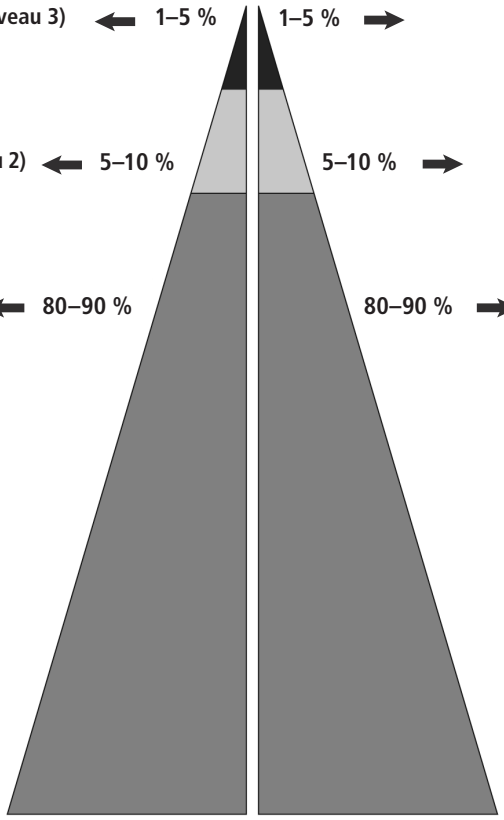
Conception de systèmes à l'échelle de l'école tout entière pour favoriser la réussite des élèves

Systèmes scolaires

Interventions intensives et individuelles (niveau 3) ← **1–5 %**
- élèves individuels
- fondées sur des évaluations
- intensives

Interventions auprès de groupes ciblés (niveau 2) ← **5–10 %**
- certains élèves (à risque)
- haute efficacité
- réaction rapide

Interventions universelles (niveau 1) ← **80–90 %**
- tous les élèves
- préventives, prenant les devants



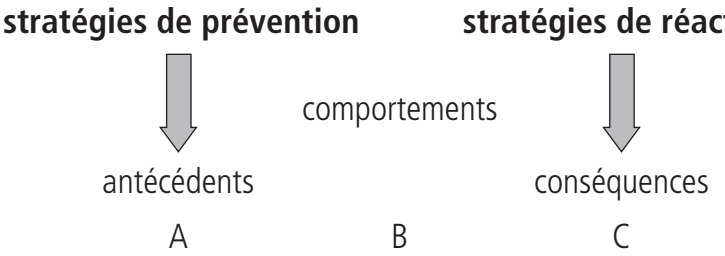
Systèmes de gestion du comportement

Interventions intensives et individuelles (niveau 3) → **1–5 %**
- élèves individuels
- fondées sur des évaluations
- procédures intensives et durables

Interventions auprès de groupes ciblés (niveau 2) → **5–10 %**
- certains élèves (à risque)
- haute efficacité
- réaction rapide

Interventions universelles (niveau 1) → **80–90 %**
- tous les cadres, tous les élèves
- préventives, prenant les devants

Les stratégies pour aider les élèves ayant des problèmes de comportement tombent dans deux grandes catégories :



Le but de l'équipe de planification de programme est de définir des résultats d'apprentissage et de choisir des stratégies de prévention et de réaction pour réduire la fréquence des comportements problématiques ou les éliminer.

Les élèves ayant un TSA peuvent manifester certains comportements inhabituels et problématiques pour lesquels les méthodes traditionnelles d'intervention ne sont pas toujours efficaces. Pour mettre en œuvre des activités d'enseignement efficaces, il est nécessaire de se concentrer à la fois sur la gestion du comportement des élèves et sur l'offre à chaque élève ayant un TSA d'un programme d'études approprié.

Les comportements importuns sont souvent le principal souci des enseignants et des parents/tuteurs, parce qu'ils perturbent à la fois l'apprentissage de l'élève concerné et des autres élèves de la classe et l'harmonie de la famille. Pour modifier le comportement, il est nécessaire d'avoir un plan systématique, décrit dans le volet du plan de programme individualisé de l'élève consacré au comportement, tout en faisant en sorte que l'élève participe à des expériences et des activités pertinentes. Comme pour tous les autres volets du PPI de l'élève, il faut que les résultats visés sur le plan du comportement se fondent sur une bonne compréhension des caractéristiques principales et secondaires des TSA, ainsi qu'une bonne connaissance des forces et des besoins de l'élève.

Pour élaborer un bon plan d'intervention, il est essentiel de comprendre que tous les comportements ont une fonction. La planification se fait dans le cadre d'un processus de résolution de problèmes en collaboration faisant intervenir les personnes importantes dans la vie de l'élève : parents/tuteurs, direction de l'école, enseignants en salle de classe, enseignants spécialisés et autres, selon les besoins.

Pour résoudre les problèmes liés aux comportements difficiles, il faut
1. mettre en évidence le comportement nécessitant une intervention
2. mettre en évidence la fonction du comportement et les facteurs ou évènements qui contribuent à sa manifestation
3. mettre en évidence un comportement de substitution approprié

Comprendre le comportement

Posez-vous la question suivante : « Si le comportement pouvait s'exprimer, qu'est-ce qu'il dirait? » Si, par exemple, un élève ayant un TSA refuse d'attendre son tour quand il s'agit d'utiliser l'équipement du terrain de jeu, est-ce que ce que ce comportement dit, c'est « je ne sais pas quand c'est mon tour » ou « je ne connais pas d'autres jeux pendant la récréation, alors c'est tout ce que je veux faire »?

La réponse à la question que pose le comportement nous ramène souvent aux difficultés et aux problèmes auxquels l'élève ayant un TSA est confronté.

4. élaborer des stratégies en vue de changer, de canaliser et de surveiller le comportement
5. définir les résultats visés du PPI sur le plan du comportement
6. évaluer la réalisation des résultats visés du PPI sur le plan du comportement

1. Mettre en évidence le comportement nécessitant une intervention

Mettre en évidence et décrire le comportement en des termes mesurables et objectifs :

- où le comportement se produit
- quand il se produit
- fréquence, intensité et durée du comportement

Exemple : *Il frappe toute personne qui est assise à côté de lui, du plat de la main et avec une force excessive, après des bruits forts, etc. — au lieu de « il frappe ».*

Déterminer si oui ou non le comportement

- risque d'être nuisible à l'élève lui-même ou à d'autres
- interfère dans l'apprentissage de l'élève ou celui des autres
- est importun sur le plan social et peut entrainer des réactions négatives ou faire que les camarades de l'élève ou les adultes l'évitent
- limite les possibilités de faire des activités dans la communauté

NOTE : Il est possible que l'élève manifeste plus d'un comportement problématique. Il n'est pas toujours raisonnable de s'attendre à pouvoir changer tous les comportements en même temps et il faudra donc établir des priorités pour l'intervention.

2. Mettre en évidence la fonction du comportement et les facteurs ou évènements qui contribuent à sa manifestation

La fonction ou le but d'un comportement particulier n'est pas toujours évident(e) et certains comportements peuvent à eux seuls remplir plusieurs fonctions. Il est possible que le comportement soit une habitude. Rassemblez des renseignements sur l'élève, y compris sur son comportement, ses exigences dans le programme d'études, son milieu et les conséquences du comportement, afin de déterminer la fonction du comportement et les facteurs qui contribuent à le perpétuer.

Analyse du comportement fonctionnel

LECTURE SUGGÉRÉE

Voir annexe G (« Tableau pour l'observation du comportement et le rassemblement de données en vue de déterminer la fonction des comportements »).

L'analyse du comportement fonctionnel est le processus consistant à mettre en évidence la ou les fonctions remplies par le comportement pour l'élève concerné. Elle se fonde sur l'idée que tous les comportements ont une fonction. Elle fournit la base sur laquelle on s'appuie pour définir les résultats visés sur le plan du comportement dans le PPI. La réussite du plan dépendra plus des stratégies d'enseignement et de prévention que des stratégies utilisées en réaction au comportement.

La fonction du comportement peut relever de l'une ou plusieurs des catégories suivantes :

- attirer l'attention
- obtenir l'accès à quelque chose de tangible
- s'échapper ou éviter une situation désagréable ou confuse
- obtenir ou éviter une conséquence sur le plan sensoriel
- se réguler quand on est accablé ou anxieux

Pour déterminer les facteurs sous-jacents qui contribuent au comportement, effectuez une analyse approfondie du comportement et du contexte dans lequel il se produit et envisagez, entre autres, les facteurs suivants :

- quand et où le comportement se produit
- la fréquence et l'intensité du comportement
- ce qui se produit juste avant le comportement
- ce qui se passe dans le cadre quand le comportement se produit
- les autres personnes qui sont concernées ou se trouvent à proximité de l'élève
- la réaction du personnel et des autres individus

Le processus de rassemblement des informations servant à faire une analyse du comportement fonctionnel comprend une exploration des facteurs, que nous décrivons dans le tableau ci-dessous.

Exploration des facteurs influençant le comportement

Facteurs relevant de l'élève	Facteurs externes	Antécédents du comportement	Conséquences affectant la fréquence du comportement
• problèmes de santé • réactions aux stimulus sensoriels • changements récents dans la vie de l'élève • aptitudes cognitives • aptitudes en interaction sociale • répertoire de compétences en communication • compétences en résolution de problèmes • choses qu'il aime et qu'il n'aime pas • peurs et contrariétés • champ d'attention • style d'apprentissage	• impact des facteurs relevant de l'environnement physique (bruit, lumière, etc.) • structure, routine et prévisibilité de l'emploi du temps et des activités • nature de l'enseignement • impact du cadre • impact des autres	• évènements/situations immédiatement avant le comportement • évènements/situations se produisant bien avant le comportement, mais affectant le comportement (appelés parfois évènements déclencheurs)	• évènements faisant suite au comportement, qui en augmentent ou en diminuent la fréquence (temps port, attention, quelque chose de tangible/comestible, louanges, etc.)
Il faut ensuite analyser les informations recueillies afin • de déterminer le lien entre les évènements déclencheurs et les conditions dans le milieu dans le contexte desquels le comportement se produit • mettre en évidence des tendances (ce qui provoque le comportement, ce qui le perpétue, la fonction qu'il remplit pour l'élève, etc.) • mettre en évidence les sources possibles d'encouragement			

Source : tableau tiré du document du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba (avec autorisation).

3. Mettre en évidence un comportement de substitution approprié

Une fois qu'on a déterminé ou formulé une hypothèse sur la fonction du comportement, il est possible de mettre en évidence un comportement plus approprié pouvant remplir la même fonction. Si, par exemple, l'élève fait tomber le matériel au sol pour éviter d'avoir à faire une tâche qui est trop difficile, on peut lui apprendre une autre façon plus acceptable d'exprimer son besoin. Ces comportements plus acceptables ne font pas nécessairement partie du répertoire de l'élève. Les interventions sur le plan comportement se concentrent avant tout sur l'enseignement. Le résultat visé est de favoriser l'utilisation par l'élève d'un moyen plus approprié de remplir la même fonction. Le comportement de substitution est généralement une façon plus efficace de communiquer ou d'interagir avec autrui et peut être une façon plus appropriée d'obtenir des stimulations sensorielles ou de réduire l'anxiété.

Il convient de ne pas supposer que l'élève possède les compétences nécessaires pour se livrer au comportement de substitution. Il est nécessaire de prodiguer un enseignement et des encouragements systématiques. Dans la plupart des situations, il faudra combiner l'enseignement du nouveau comportement à d'autres stratégies positives dans le programme.

4. Élaborer des stratégies en vue de changer, de canaliser et de surveiller le comportement

Les stratégies préventives se concentrent sur les facteurs qui précèdent (et éventuellement causent) le comportement problématique. Il est souvent possible de réduire la fréquence des comportements importuns ou de les éliminer en apportant des changements au milieu. L'évaluation et l'analyse du comportement peuvent indiquer qu'il se produit dans des endroits spécifiques ou à des moments spécifiques, comme les transitions. Parfois, il est possible de minimiser la probabilité de l'occurrence du comportement problématique en apportant des changements dans le milieu.

Considérations relatives au milieu

- réduire les stimulus sensoriels si c'est faisable
- incorporer des activités sensorielles, quand cela est approprié, dans la routine quotidienne de l'élève
- apporter des changements aux aménagements physiques, comme l'arrangement des places dans la salle
- offrir un emploi du temps clair et prévisible
- prévoir dans l'emploi du temps des moments pour se calmer ou des pauses pour faire de l'exercice physique avant les situations difficiles
- alterner entre les tâches plus difficiles et exigeantes et des tâches plus faciles et plus agréables
- offrir des choix
- offrir un accès aux activités ou aux camarades préférés
- avoir un endroit où l'élève peut aller pour se détendre
- fournir un objet que l'élève peut utiliser pour se distraire pendant les transitions (par exemple, autoriser l'élève à porter une balle ou l'image d'une balle quand on va au gymnase)

Soutien positif sur le plan comportemental

Le fait d'offrir un programme qui met l'accent sur le développement de la communication et des comportements positifs dans un milieu prévisible et gratifiant peut contribuer à réduire la fréquence et la gravité des comportements importants.

LECTURE SUGGÉRÉE

The Incredible 5-Point Scale (Buron et Curtis, 2003)

The Zones of Regulation (Kuypers, 2011)

SITES WEB SUGGÉRÉS

The Zones of Regulation : www.zonesofregulation.com (Kuypers, 2011)

Interventions positives sur le plan comportemental

- enseigner les compétences en communication à l'aide d'une forme de communication adaptée aux capacités de l'élève
- enseigner directement les aptitudes sociales
- mettre en évidence les fonctions des comportements inadaptés et enseigner des compétences ou des comportements de substitution plus appropriés
- offrir des supports visuels pour clarifier les instructions et enseigner les nouveaux concepts et les nouvelles compétences
- utiliser des scénarios sociaux pour enseigner le comportement pour les situations qui posent problème
- définir des attentes claires pour le comportement, à l'aide de signaux visuels appropriés, pour aider l'élève à comprendre ce qu'on attend de lui
- définir un emploi du temps clair et s'en servir pour préparer l'élève aux transitions entre les activités et aux changements qui pourraient se produire
- apprendre à l'élève à faire des choix et offrir des occasions de faire des choix dans l'emploi du temps
- offrir un enseignement à un niveau adapté à l'élève
- surveiller la réaction de l'élève au milieu et l'adapter afin de réduire la probabilité qu'il ait une réaction d'anxiété avant qu'elle se produise
- renforcer les comportements appropriés avec des encouragements pertinents pour l'élève concerné
- enseigner des techniques de relaxation
- enseigner des exercices d'activité physique
- éliminer progressivement les messages de guidage pour renforcer l'autonomie dans le fonctionnement

Stratégies de renforcement positif

La fonction du renforcement positif est de *renforcer* l'apprentissage d'un comportement particulier. On introduit ou on enlève quelque chose dans la situation qui dépend à un comportement particulier afin de *renforcer* la probabilité que le comportement se reproduira dans les mêmes conditions. Les élèves ayant un TSA n'ont pas nécessairement la motivation interne nécessaire ou ne régissent pas toujours aux louanges de leur entourage de façon appropriée. Il est donc souvent nécessaire d'élaborer un système d'incitations ou d'encouragements afin de les motiver. La motivation est essentielle dans l'apprentissage. Il peut être utile de se demander : « Qu'est-ce que cela va rapporter à l'élève de participer à cette activité? » Si la réponse n'est pas évidente du point de vue de l'élève, alors il peut s'avérer nécessaire d'introduire quelque chose qui va le motiver.

Pour que les encouragements ou les récompenses choisis soient efficaces, il faut qu'ils soient attrayants et motivants pour l'élève. Mais ce qui est motivant pour tel élève ne le sera pas nécessairement pour tel autre. L'attrait d'une récompense particulière risque aussi de s'estomper au fil du temps, de sorte qu'il peut s'avérer nécessaire de faire des rotations ou de changer de récompense régulièrement. Certains élèves ont une réaction positive quand ils savent exactement ce pour quoi ils font le travail, tandis que d'autres sont davantage motivés par les récompenses qui sont des surprises. Il est souvent efficace de présenter un menu de sources d'encouragement et de permettre à l'élève de choisir celle qu'il préfère.

Il existe plusieurs types de sources d'encouragement :
- articles matériels ou tangibles : offrir à l'élève un article qu'il désire
- activités ou privilèges : offrir à l'élève l'occasion de se livrer à une de ses activités favorites
- récompenses sociales : offrir à l'élève une attention positive

Lorsqu'on propose à l'élève un article matériel ou une activité, il est important d'associer à cette source d'encouragement des louanges prodiguées dans un contexte social.

On peut aussi mettre sur pied un système d'encouragements sous la forme de *jetons*. Ces jetons, qui peuvent être un type quelconque d'article qu'on peut compter ou qui a du sens pour l'élève, sont quelque chose que l'élève gagne quand il termine la tâche ou manifeste un comportement approprié. Il peut ensuite « encaisser » ces jetons pour obtenir des articles choisis dont on sait qu'ils renforcent les comportements chez l'élève, comme des articles tangibles (aliments ou autres objets désirés) ou des activités préférées (temps passé à l'ordinateur, utilisation d'un lecteur audio portatif, accès à une personne préférée, etc.).

Stratégies axées sur la réaction

Les stratégies axées sur la réaction se concentrent sur ce qui arrive après que le comportement s'est produit.

Interventions basées sur le comportement

Les stratégies positives sur le plan comportemental se concentrent sur le développement de la compétence de l'élève et sur les modifications nécessaires à apporter au cadre physique, au matériel et à l'enseignement. Ce sont les stratégies les plus efficaces pour ce qui est de favoriser les changements sur le plan comportemental à long terme. Mais pour maintenir l'ordre et la sécurité dans la salle de classe, il est essentiel de prévoir la réaction qu'on adoptera face au comportement.

Il faut que toutes les personnes travaillant auprès de l'élève soient prêtes à réagir à des comportements spécifiques de façon cohérente et en imposant les mêmes conséquences. De même, il faut que tous les adultes qui interagissent avec un élève ayant un TSA possèdent les compétences et les connaissances nécessaires sur les principes du comportement.

En règle générale, il y a trois principaux types de réactions qu'on peut prévoir :
- ignorer délibérément le comportement
- réorienter le comportement
- éliminer la source d'encouragement (temps mort) en cas de comportement importun

Il peut être approprié d'**ignorer le comportement** ou de lui accorder le moins d'attention possible (sans prendre de risque sur le plan de la sécurité) dans le cas des comportements peu graves. Si l'élève adopte ce comportement afin d'attirer l'attention, le fait d'y réagir risque en fait de le favoriser au lieu de le faire disparaitre. Il peut falloir apprendre directement à l'élève ce qu'il doit faire pour attirer l'attention, lui apprendre directement à attendre son tour ou à acquérir d'autres aptitudes nécessaires dans les interactions sociales. Il peut être difficile d'ignorer un comportement quand il a lieu dans la salle de classe, en particulier si le comportement perturbe l'apprentissage de l'élève ou des autres. Il faut que l'enseignant s'assure que l'élève ne trouve pas par inadvertance des sources d'encouragement ailleurs, par exemple dans l'attention de ses camarades. Dans le même temps, il ne faut pas oublier de prêter attention aux comportements appropriés.

La **réorientation** du comportement est le volet vital dans tout plan d'intervention en matière de comportement. Lorsqu'un comportement est inacceptable, il faut que l'élève sache ce qu'on attend de lui à la place et il faut que les attentes soient communiquées clairement. Il est souvent utile de recourir à des signaux visuels. On se sert de la réorientation en combinaison avec des stratégies de renforcement positif du comportement. Il faut apprendre à l'élève le comportement de substitution plus approprié et lui offrir des occasions de mettre en pratique ce comportement et de s'entrainer.

LECTURE SUGGÉRÉE

Lignes directrices pour l'utilisation d'un local réservé aux temps morts dans les écoles de la Nouvelle-Écosse (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2010).

Lignes directrices pour l'utilisation de moyens de contention (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2011)

On parle parfois de « temps mort » pour décrire l'**élimination de la source d'encouragement**. Le temps mort peut être une stratégie utile de gestion du comportement, qu'on incorpore dans un plan global destiné à favoriser l'adoption des comportements souhaitables. Comme le fait de retirer l'élève du milieu d'apprentissage est une forme d'intervention restrictive et grave, il convient de n'y recourir que lorsque les formes d'intervention moins efficaces se sont avérées inefficaces. Il faut toujours utiliser les temps morts avec prudence. Il faut noter les informations sur le processus de façon soigneuse dans le dossier de l'élève et communiquer les informations à l'administration de l'école et à l'équipe de planification de programme.

Il est important de noter que bon nombre d'élèves ayant un TSA préfèrent être isolés. Certains élèves risquent donc d'adopter délibérément des comportements négatifs afin d'éviter les situations où ils doivent être en groupe et effectuer des tâches structurées. En règle générale, les sanctions prenant la forme de temps morts ne sont efficaces que si l'élève a l'impression que, à cause du temps mort, il est en train de manquer une activité positive qui se déroule pendant ce temps mort.

Il convient de décrire clairement la procédure pour les temps morts dans le plan de programme individualisé de l'élève et les communiquer à l'élève, à ses parents/tuteurs et aux administrateurs. Il faut que l'enseignant obtienne la permission des administrateurs et le consentement écrit des parents avant d'appliquer cette procédure. Il est crucial d'évaluer régulièrement l'efficacité de la procédure.

Il ne faut jamais utiliser des sanctions comme les temps morts de façon isolée. Il est important d'élaborer un plan global de gestion du comportement qui fera partie du PPI de l'élève et qui fera intervenir des sources d'encouragement positives sur le plan du comportement, afin de pousser l'élève à adopter des comportements appropriés et à éviter les comportements moins souhaitables.

Le temps à l'écart est différent du temps mort. Il est possible que nous soyons capables de déceler des signes d'anxiété ou d'agacement dans une situation stressante avant que le comportement importun se produise. Il pourra être nécessaire pour l'élève de s'écarter de la situation afin de se calmer et avant qu'on puisse tenter la moindre réorientation du comportement ou l'enseignement de comportements de substitution. On peut combiner cette approche à des stratégies positives en matière de comportement, par exemple en apprenant à l'élève à reconnaitre les signes d'anxiété et à s'écarter lui-même de façon appropriée et autonome de la situation avant qu'il perde la maitrise de son comportement. Comme le système scolaire public de la Nouvelle-Écosse se concentre sur un modèle favorisant l'intégration de tous les élèves dans la salle de classe, le retrait du milieu d'apprentissage est une forme d'intervention qui est grave. Il convient d'en discuter tout au long du processus de planification de programme, de s'en servir avec prudence et de noter soigneusement les détails dans le dossier de l'élève.

Canalisation du comportement

Pour enseigner le nouveau comportement acceptable, il peut s'avérer nécessaire de canaliser le comportement de l'élève de façon à encourager les formes approximatives du comportement souhaité. Une fois qu'on a prodigué des encouragements à l'élève quand il a adopté une forme approximative du comportement souhaité, il ne faut plus prodiguer des encouragements supplémentaires que lorsqu'il adopte une forme encore plus proche du comportement souhaité.

Si, par exemple, le but est que l'élève reste concentré sur la tâche pendant 15 minutes, on peut utiliser la procédure suivante pour canaliser le comportement :

Comportement souhaité = 15 minutes consacrées aux tâches de mathématiques

- On prodigue des encouragements à l'élève quand il consacre 2 minutes aux tâches de mathématiques.
- On prodigue des encouragements à l'élève quand il consacre 4 minutes aux tâches de mathématiques.
- On prodigue des encouragements à l'élève quand il consacre 6 minutes aux tâches de mathématiques.
- On prodigue des encouragements à l'élève quand il consacre 10 minutes aux tâches de mathématiques.
- On prodigue des encouragements à l'élève quand il consacre 12 minutes aux tâches de mathématiques.
- On prodigue des encouragements à l'élève quand il consacre 15 minutes aux tâches de mathématiques.

Protocole de réaction

Il est crucial, pour connaitre la réussite, d'être capable d'anticiper sur le risque de crise et de prendre les devants dans la planification. Certains élèves ayant un TSA peuvent devenir agités et il peut y avoir déclenchement d'une crise. Dans ce cas, il est nécessaire que tous les membres du personnel travaillant auprès de l'élève (et, le cas échéant, les autres élèves) suivent le protocole prévu en réaction à la situation.

Il faut que ce protocole de réaction

- prévoie des dispositions quand l'élève adopte un comportement qu'on ne maitrise plus et qui présente des risques de blessures pour l'élève lui-même ou pour autrui (interventions se concentrant sur la sécurité)
- désamorce la situation (interventions se concentrant sur la prévention des problèmes de comportement à venir et sur les efforts pour que l'élève reste concentré sur la tâche)
- aide l'élève après le comportement (interventions se concentrant sur le rétablissement des routines, avec un plan de réintégration qui peut s'appliquer à une activité spécifique, à la classe ou à l'école tout entière)

Il faudrait que le plan prévu comprenne les éléments suivants :

- description des signes que la situation est en train de dégénérer en situation de crise (selon ce qu'on a déterminé lors de l'évaluation fonctionnelle)

- stratégie de prévention des blessures pour l'élève, ses camarades et le personnel dans tous les cadres où la crise est susceptible de se produire
- liste des étapes d'intervention correspondant aux différents paliers de gravité du problème de comportement
- choses à faire et choses à ne pas faire
- offre d'une formation appropriée aux membres du personnel chargés d'appliquer le plan, avec des occasions de mettre en pratique les interventions exigées pour le plan
- tenue de dossiers, afin de contrôler l'utilisation du plan en cas de crise et d'évaluer son efficacité

5. Définir les résultats visés du PPI sur le plan du comportement

Lorsque l'équipe a mis en évidence les comportements importuns de l'élève, les facteurs qui contribuent à l'apparition de ces comportements et les comportements de substitution souhaités, elle définit alors les résultats d'apprentissage individualisés spécifiques et annuels pour le plan de programme individualisé. Comme on l'a vu à la partie 3, il faut que l'équipe de planification de programme s'assure que les résultats d'apprentissage individualisés respectent les critères suivants :

- Ils sont directement reliés aux besoins prioritaires de l'élève.
- Ils sont mesurables.
- Ils correspondent aux attentes concernant les résultats de l'élève sur une année scolaire.
- Ils sont conformes à la vision de l'équipe de planification de programme pour l'élève et pertinents par rapport à la vision qu'a l'élève de lui-même.
- Ils favorisent l'intégration quand cela est approprié.
- Ils sont rédigés en langage clair, précis et non ambigu.
- Ils favorisent le développement de l'autonomie de l'élève.
- Ils correspondent aux analyses des tâches nécessaires pour mettre en évidence les compétences préalables et les étapes intermédiaires exigées.

Il est fortement recommandé d'offrir une formation au personnel sur les interventions non violentes en cas de crise pour les élèves autistes.

L'équipe de planification de programme a pour responsabilité de contrôler la réalisation des résultats d'apprentissage visés pour l'élève. L'enseignant a pour responsabilité d'assurer la mise en œuvre cohérente des stratégies d'enseignement et d'évaluation décrites dans le plan de programme individualisé de l'élève.

6. Évaluer la réalisation des résultats visés du PPI sur le plan du comportement

Dans le cadre du processus de planification de programme, il faut régulièrement faire une évaluation des interventions. Lorsque vous évaluez l'efficacité du plan, examinez les aspects suivants :

- Est-ce que l'intervention est appliquée de façon cohérente?
- Est-ce qu'il faudrait maintenir les interventions pendant une période plus longue?
- Est-ce qu'il y a des ajustements à apporter?
- Est-ce que le comportement ciblé persiste en raison d'autres facteurs qu'on n'a pas pris en compte?
- Est-ce que les sources d'encouragement restent efficaces?
- Est-ce qu'il faudrait envisager de nouvelles stratégies?

Résumé : suggestions pour gérer les comportements problématiques

Effectuer une analyse du comportement fonctionnel

- Mettre en évidence le comportement sur lequel il faut intervenir.
- Décrire soigneusement le comportement.
- Mettre en évidence les antécédents qui précèdent l'occurrence du comportement.
- Mettre en évidence les conséquences, c'est-à-dire ce qui se produit dans le milieu une fois que le comportement s'est produit.
- Mesurer la fréquence et l'intensité du comportement.
- Mettre en évidence un comportement de substitution approprié qui pourrait remplir la même fonction.
- Planifier et exécuter l'enseignement du comportement de substitution.

Stratégies pour modifier le comportement

Changements/considérations relatifs au milieu

- Éliminer les stimulus qui sont source de distraction ou d'anxiété pour l'élève.
- Modifier les caractéristiques du milieu qui entrainent une surcharge sensorielle chez l'élève.
- Aménager la salle de classe de façon à maximiser la structure et à minimiser les occasions pour l'élève d'adopter le comportement importun.
- Accorder du temps à l'écart pour la détente.

Interventions positives sur le plan du comportement

- Utiliser des approches de l'enseignement qui prennent les devants quand cela est faisable.
- Enseigner directement les comportements appropriés.
- Prodiguer des encouragements positifs pour les comportements appropriés.
- Canaliser le comportement en prodiguant des encouragements à chaque version approximative du comportement meilleure que la précédente.
- Choisir des sources d'encouragement qui ont un sens pour l'élève concerné.
- Fournir des sources d'encouragement sous la forme de jetons.
- Offrir des occasions de passer du temps à l'écart et de se détendre tout au long de la journée.

Interventions axées sur les conséquences

- Définir un protocole de réaction.
- Utiliser l'approche consistant à ignorer délibérément les comportements.
- Réorienter le comportement en communiquant à l'élève le comportement souhaité.
- Éliminer les choses qui encouragent l'élève à adopter le comportement importun.
- Utiliser les temps morts en les notant soigneusement dans le dossier de l'élève.

Partie 6 – Le syndrome d'Asperger

Reconnaitre le syndrome d'Asperger

LECTURE SUGGÉRÉE

« Ressources utiles sur le syndrome d'Asperger » (p. 239)

Selon le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), pour qu'on puisse faire un diagnostic de syndrome d'Asperger (SA), il faut que l'élève réponde à des critères concernant les déficiences sur le plan social, les activités répétitives et l'âge d'apparition des symptômes, mais ait en même temps un niveau normal sur le plan cognitif et acquière le langage dès le plus jeune âge. Certains disent que l'acquisition du langage est normale; Wing (1981) note cependant la présence de certaines déficiences dans l'utilisation du langage pour la communication dans certaines de ses études de cas. Il est donc possible que l'acquisition du langage soit typique, mais que l'utilisation pragmatique du langage ne le soit pas.

Alors que les élèves qui ont des déficiences importantes en raison d'un TSA sont généralement repérés avant le début de leur scolarité, il est possible que les cas des élèves ayant le SA ne soient pas repérés avant qu'ils soient déjà à un niveau assez avancé dans leur scolarité. Les élèves ayant le SA peuvent sembler être des élèves autonomes et indépendants qui sont intelligents, qui présentent un certain niveau de sophistication sur le plan verbal et qui manifestent un intérêt précoce pour les lettres, les nombres et les informations factuelles. Les difficultés de l'enfant dans les interactions sociales et la communication, sa rigidité et son anxiété risquent de ne devenir manifestes qu'ultérieurement.

Il est parfois difficile pour les parents/tuteurs et les enseignants d'accepter que l'enfant qu'ils considèrent comme exceptionnellement doué et capable est un enfant qui a besoin d'un soutien spécifique.

Les élèves ayant le SA semblent généralement avoir des comportements bizarres ou importants. Cela débouche souvent sur une forme d'ostracisme au sein de leur groupe de camarades. Ces élèves choisissent souvent d'interagir avec des adultes ou de s'isoler en entreprenant des activités indépendantes qui les intéressent.

Caractéristiques de l'apprentissage et du comportement chez les élèves ayant le syndrome d'Asperger

Les TSA se caractérisent par une déficience qualitative dans les interactions sociales. Il est possible que les gens qui ont le SA s'intéressent aux relations avec autrui, mais ils ne possèdent pas les compétences nécessaires et risquent d'approcher les autres de façon inhabituelle. Souvent, ils ne comprennent pas les conventions sociales et semblent maladroits sur le plan social, ont de la difficulté à faire preuve d'empathie et se trompent dans leur interprétation des signaux utilisés dans les relations sociales. Comme les gens qui ont le SA ont de la difficulté à comprendre le point de vue d'autrui et ne connaissent pas les règles régissant la communication en société, ils risquent d'adopter une attitude belligérante et sembler malpolis. Ils ont souvent les mêmes difficultés que les individus ayant un TSA quand il s'agit de comprendre que les autres ont leurs propres perceptions, pensées et sentiments.

Les gens qui ont le SA sont peu doués quand il s'agit d'apprendre des choses sur les relations sociales de façon indirecte et exigent qu'on leur enseigne les aptitudes sociales explicitement.

Langage/communication

Même si les élèves ayant le SA parlent généralement couramment à l'entame de leur scolarité, ils ont souvent des problèmes face aux aspects complexes du langage :

- pragmatique (utilisation du langage dans des contextes sociaux)
- sémantique (polysémie)
- prosodie (intonation, emphase, rythme dans la langue parlée)
- compréhension et utilisation de la communication non verbale

Il est souvent difficile pour les adultes et les camarades de l'élève de comprendre qu'il peut à la fois, d'une part, avoir des compétences linguistiques solides et sembler très capable et, d'autre part, manifester de graves difficultés quand il s'agit de faire le travail en classe ou d'avoir des interactions sociales. Il est tentant d'interpréter cette inconstance comme étant un signe de refus obstiné de respecter les règles ou un comportement cherchant délibérément à attirer l'attention.

Il arrive que les élèves ayant le SA aient de meilleures compétences sur le plan de l'expressivité que sur le plan de la réceptivité. Ils peuvent être capables d'utiliser un vocabulaire sophistiqué (qu'ils ont mémorisé sous la forme de mots isolés ou de fragments de phrase et appris à utiliser dans

les contextes appropriés) et pourtant ne pas comprendre des mots utilisés dans les conversations et les instructions dans la vie de tous les jours. Même l'élève dont les compétences linguistiques sont généralement fortes pourra manifester une capacité moindre de comprendre et de communiquer lorsqu'il ressent une forte anxiété ou de fortes émotions.

La bonne maitrise verbale de ces individus risque de masquer des déficiences sous-jacentes sur le plan de la compréhension. Les personnes ayant le SA ont tendance à interpréter le langage de façon concrète et littérale. Ce n'est pas parce qu'un individu ayant le SA est capable de répéter des informations qu'il les a comprises. Il n'arrivera pas nécessairement à faire facilement le lien entre les idées ou à généraliser les informations pour les appliquer à de nouvelles situations.

L'une des caractéristiques répandues chez les individus ayant le SA est qu'ils ont du mal à mener des conversations en société. Ils peuvent avoir un vocabulaire avancé et parler incessamment de leurs sujets préférés, mais la définition d'un sujet donné peut être quelque peu étroite et l'individu ayant le SA pourra avoir de la difficulté à changer de sujet ou à se livrer à une conversation à ses camarades.

Les individus ayant le SA peuvent avoir de la difficulté à communiquer avec les autres parce qu'ils n'apprennent pas de façon naturelle les règles de la conversation. Ils peuvent présenter les comportements suivants :

- interrompre les autres ou parler en même temps
- faire des commentaires sans pertinence
- avoir du mal à entamer la conversation et à y mettre fin
- parler avec peu de variations dans l'intonation, l'emphase ou le rythme
- utiliser une façon de parler pédante ou excessivement formelle, en particulier quand ils atteignent l'adolescence
- se tenir trop près de leur interlocuteur quand ils lui parlent
- regarder fixement
- utiliser une posture ou un langage corporel inhabituels
- ne pas comprendre les gestes et les expressions du visage des autres

Cognition

Les élèves ayant le SA sont généralement d'une intelligence inférieure ou supérieure à la moyenne et peuvent sembler tout à fait capables. Bon nombre d'élèves ayant le SA ont une connaissance relativement bonne des faits et peuvent posséder un grand nombre d'informations factuelles sur un sujet qui les absorbe. Mais ils peuvent avoir des problèmes quand il s'agit d'utiliser ces informations de façon appropriée dans le contexte social de l'école. Ils peuvent faire preuve d'une faiblesse relative dans la compréhension et la pensée abstraite et dans la cognition sociale.

Du coup, ils ont souvent certains problèmes scolaires, en particulier dans les domaines suivants :

- compréhension en lecture
- résolution de problèmes
- compétences en organisation
- acquisition des concepts
- capacité de faire des inférences et de porter des jugements
- aptitudes sur le plan spatial
- fonctions exécutives (planification, organisation du temps ou de la tâche, contrôle du travail, commencer et s'arrêter)
- application des connaissances et des compétences dans plusieurs milieux
- distinction entre la réalité et l'imaginaire
- perception des dangers

LECTURE SUGGÉRÉE

Pour de plus amples renseignements sur le syndrome d'Asperger chez les filles, voir :

Asperger's and Girls (Attwood *et al.*, 2006)

Girls Under the Umbrella of Autism Spectrum Disorders: Practical Solutions for Addressing Everyday Solutions (Ernsperger, 2007)

Pretending to be Normal: Living with Asperger's Syndrome (Holliday-Willey, 1999)

Girls Growing up on the Autism Spectrum: What Parents and Professionals Should Know about the Pre-Teen and Teenage Years (Nichols, 2008)

Aspergirls: Empowering Females with Asperger Syndrome (Simone, 2010)

Le syndrome d'Asperger chez les filles

Certains chercheurs indiquent que les cas de syndrome d'Asperger pourraient être plus nombreux chez les filles qu'on ne le pensait et que ses manifestations sont parfois quelque peu différentes de ce qu'on observe chez les garçons (Attwood, 2006; Ernsperger, 2007). On pensait jusqu'à présent qu'il y avait environ 10 fois plus de cas chez les garçons que chez les filles. Mais les estimations indiquent aujourd'hui que le rapport pourrait n'être que de 4 ou même de 2,5 (Hill, 2009). Les différences entre les sexes pourraient jouer un rôle, dans la mesure où les attitudes de la société concernant le comportement des garçons et des filles pourraient entrainer des attentes et des perceptions différentes.

Chez les filles, le diagnostic du SA a tendance à se faire plus tard que chez les garçons; souvent, il ne se fait pas avant la fin de l'élémentaire et parfois même il ne se fait qu'à l'âge adulte. Ceci a des implications concernant l'accès aux programmes d'intervention préventive et l'offre de structures de soutien appropriées sur le plan de l'éducation et du comportement. Les garçons ayant le SA ont tendance à être plus agressifs en réaction à la confusion, à la contrariété et à la colère qu'ils ressentent, de sorte que les professionnels de la santé et de l'éducation s'intéressent à leur cas à un stade moins avancé. Les filles, en revanche, ont tendance à être plus passives. Les différences qui se manifestent sur le plan affectif et social peuvent être interprétées comme étant la manifestation d'un manque de maturité, d'une froideur, d'un trouble de l'humeur, d'un trouble obsessivo-compulsif ou d'un désintérêt général. Il n'est pas rare qu'on ne diagnostique le SA ou un TSA chez la fille qu'après avoir fait d'autres diagnostics.

Les filles qui se situent à l'extrémité supérieure du spectre ont moins de centres d'intérêt spécialisés, de meilleures aptitudes sociales à un niveau superficiel, de meilleures compétences en langue et en communication et moins de problèmes d'hyperactivité et d'agressivité que les garçons (GILLBERG et COLEMAN, 2000). Il est courant d'observer des centres d'intérêt spécialisés chez les garçons et les filles ayant le SA, mais les centres d'intérêt des filles ont tendance à être plus conventionnels (poupées, animaux en peluche, chevaux, autres centres d'intérêt privilégiés par les personnes de sexe féminin, etc.). Elles peuvent également avoir davantage tendance à avoir des amis imaginaires. Cette fascination se poursuit parfois longtemps après que leurs camarades du même âge sont passées à d'autres choses, ce qui sépare socialement les filles ayant le SA de leurs camarades.

Certaines études indiquent également que les filles arrivent mieux que les garçons à imiter de façon superficielle les comportements sociaux des autres, ce qui camoufle leurs difficultés dans les situations sociales. Dans son livre *Pretending to be Normal: Living with Asperger's Syndrome* (1999), Liane HOLLIDAY-WILLEY déclare : « Ma mère me dit que j'étais très douée pour saisir l'essence et la personnalité des gens. Parfois, je cherchais délibérément à copier l'apparence physique et les actes des autres […]. C'était comme si je devenais la personne que je cherchais à imiter. »

Au cours des premières années de l'élémentaire, les filles ayant le SA peuvent bénéficier du soutien de camarades du même sexe qui se soucient de leur bienêtre et qui les aident dans les situations sociales. Au premier cycle du secondaire, les interactions fondées sur le jeu sont remplacées par des conversations sociales et les filles ayant le SA peuvent trouver qu'il est difficile de suivre la dynamique sociale plus complexe qui en découle. C'est à cette période que les filles ayant le SA risquent de devenir renfermées et anxieuses et de se tenir à l'écart des activités sociales, ce qui les distingue de leurs camarades. C'est aussi à cette période que les filles risquent de subir des intimidations. Les choses comme la régulation des émotions, la conscience de soi et la compréhension de son propre vécu affectif sont des aspects importants pour les filles et les femmes ayant un TSA. Il faudra faire des recherches supplémentaires sur la différence entre filles et garçons chez les personnes ayant le SA pour s'assurer que tous les individus ayant un TSA bénéficient du soutien dont ils ont besoin pour réaliser leur plein potentiel.

SITES WEB SUGGÉRÉS

www.help4aspergers.com — site de Rudy SIMONE, auteur de plusieurs publications et personne vivant avec le syndrome d'Asperger

www.autismwomensnetwork.org — site fournissant des informations et du soutien aux femmes autistes sur l'ensemble de leur vie

En résumé

Les élèves qui ont le SA présentent souvent les problèmes et les difficultés qui suivent :

- difficulté sur le plan de la souplesse cognitive (c'est-à-dire qu'ils ont tendance à être rigides dans leur pensée) et difficulté à s'adapter aux changements et aux échecs – Ce sont des individus qui n'arrivent pas toujours à tirer facilement les leçons de leurs erreurs.
- difficulté à comprendre les situations sociales, à porter des jugements d'ordre social ou à se livrer à une communication réciproque lorsqu'ils ont des interactions
- difficultés en coordination – Les domaines affectés peuvent être la locomotion, l'équilibre, l'habileté manuelle, la motricité fine (écriture, impression, etc.), les mouvements rapides, le rythme et l'imitation des mouvements.
- difficulté à réagir aux stimulus sensoriels – Ils peuvent être hypersensibles ou hyposensibles face à certains stimulus et se livrer à des comportements inhabituels ou répétitifs pour se procurer une stimulation sensorielle spécifique.
- problèmes d'attention – Les élèves ayant le SA peuvent être inattentifs et facilement distraits.
- problèmes d'anxiété – L'anxiété est un problème important pour les élèves ayant le SA. Ils peuvent avoir de la difficulté à comprendre les exigences sociales de l'école et à s'y adapter. L'offre d'un soutien approprié et l'enseignement explicite des techniques de gestion du stress peuvent contribuer à minimiser en partie le stress.

LECTURE SUGGÉRÉE

Ressources utiles de Michelle Garcia Winner:

Sticker Strategies: Practical Strategies to Encourage Social Thinking and Organizing (2001)

Inside Out: What Makes the Person with Social Cognitive Deficits Tick? (2002)

Thinking About You, Thinking About Me (2005b)

Think Social! A Social Thinking Curriculum for School-Age Students (2005a)

Worksheets! For Teaching Social Thinking and Related Skills (2004)

Social Behaviour Mapping (2007)

You are a Social Detective (Winner et Crooke, 2008)

Superflex: A Superhero Social Thinking Curriculum (Madrigal et Winner, 2008)

Superflex: Takes on Glassman and the Team of Unthinkables (Madrigal et Winner, 2009)

Socially Curious and Curiously Social (Winner et Crooke, 2009)

Stratégies d'enseignement pour les élèves ayant le syndrome d'Asperger

Certaines des stratégies pour l'enseignement aux élèves ayant un TSA peuvent être utiles pour les élèves ayant le syndrome d'Asperger : tenez compte des besoins bien particuliers de l'élève, offrez du soutien et appuyez-vous sur ses forces.

Il existe une série de travaux qui sont tout particulièrement adaptés au soutien aux élèves ayant le SA ou un autisme de haut niveau (AHN) : les travaux de l'orthophoniste Michelle Garcia Winner. C'est elle qui a inventé le terme de « pensée sociale », qui fait référence à la capacité que nous avons de réguler notre comportement dans une situation sociale, en nous appuyant sur notre compréhension du point de vue, des émotions, des pensées, des convictions, des connaissances préalables et des intentions des autres (coordination des points de vue).

Mme WINNER a élaboré un programme d'études pour aider les enseignants et les orthophonistes qui cherchent à développer et à améliorer les compétences en coordination des points de vue et en communication chez les jeunes ayant le SA ou un AHN. Les étapes qui suivent sont directement tirées du site Web *Social Thinking* à www.socialthinking.com. Nous encourageons les lecteurs à explorer ce site très utile et à utiliser les ressources élaborées par Mme WINNER et ses collègues. (La plupart des ressources figurent dans la base de données des ressources pédagogiques autorisées en Nouvelle-Écosse.)

Quatre étapes de la coordination des points de vue :

1. Quand tu entres dans mon espace, je pense un peu à toi et tu penses un peu à moi.
2. Je me demande : « Pourquoi es-tu près de moi? Quelle est ton intention? »
3. Comme nous avons des pensées l'un sur l'autre, je me demande ce que tu penses à mon sujet.
4. Pour que tu continues à penser à moi de la façon dont j'aimerais que tu penses à moi, je surveille et je modifie éventuellement mon comportement afin que tu continues à penser à moi de la façon dont je veux que tu penses à moi.

Quatre étapes de la communication :

1. Penser aux autres et à ce qu'ils pensent de nous.
2. Établir une présence physique.
3. Penser avec ses yeux.
4. Utiliser le langage pour entretenir des relations avec autrui.

Résumé des stratégies à utiliser en salle de classe auprès des élèves ayant le syndrome d'Asperger

Le tableau ci-dessous indique certaines difficultés d'apprentissage spécifiques et fait des suggestions de stratégies qu'on peut utiliser dans la salle de classe. Référez-vous également à l'annexe H, où vous trouverez des conseils pour l'enseignement aux individus ayant un TSA qui ont des compétences d'un niveau fonctionnel élevé.

Résumé des stratégies à utiliser en salle de classe auprès des élèves ayant le syndrome d'Asperger

Difficulté d'apprentissage	Stratégie en salle de classe
Difficultés linguistiques • a tendance à faire des commentaires non pertinents • a tendance à interrompre les autres • a tendance à ne parler que d'un sujet et à parler en même temps que d'autres • a de la difficulté à comprendre le langage complexe, à suivre des instructions et à comprendre l'intention des gens quand ils utilisent des mots qui ont de multiples sens différents	• enseigner les commentaires appropriés pour entamer une conversation • apprendre à l'élève à obtenir de l'aide quand il ressent de la confusion • enseigner les compétences en conversation dans le cadre de petits groupes • enseigner les règles et les signaux indiquant quand on peut parler à son tour dans une conversation et quand on peut répondre, interrompre ou changer de sujet • utiliser des enregistrements audio ou vidéo de conversations • expliquer les métaphores et les mots qui ont un double sens • encourager l'élève à demander qu'on lui répète une instruction, qu'on la simplifie ou qu'on la mette par écrit quand il ne la comprend pas
Insistance pour avoir des choses identiques	• préparer l'élève aux changements potentiels, à chaque fois que cela est possible • utiliser des images, des emplois du temps et des scénarios sociaux pour indiquer les changements qui arrivent
Problèmes de concentration • s'écarte souvent de la tâche • est facilement distrait • est parfois mal organisé • a de la difficulté à maintenir son attention	• offrir fréquemment une rétroaction et une réorientation de la part de l'enseignant • décomposer les devoirs en étapes • utiliser des outils d'organisation visuelle • fournir des sessions de travail minutées • réduire les devoirs à la maison • assoir l'élève à l'avant de la classe • utiliser des signaux non verbaux pour attirer l'attention
Piètres compétences en organisation • a de la difficulté à ranger ses feuilles dans des classeurs ou à organiser ses affaires personnelles (casier, pupitre, espace personnel, etc.) • gère mal son temps • semble être désordonné	• utiliser des emplois du temps et des calendriers personnalisés • dresser des listes des devoirs • aider l'élève à utiliser des listes de choses à faire et des listes de vérification • mettre des images sur les contenants • utiliser des signaux imagés sur les casiers ou sur l'emploi du temps pour le casier • utiliser des outils d'organisation de l'enseignement • enseigner explicitement les stratégies d'organisation (couleurs pour classer les choses, etc.) • demander à un adulte de jouer le rôle de mentor et à l'élève de le consulter au début et à la fin de chaque journée d'école

Difficulté d'apprentissage	Stratégie en salle de classe
Piètre coordination motrice • a de la difficulté dans la motricité globale ou la motricité fine • semble maladroit ou mal à l'aise • a une démarche inhabituelle • a des problèmes d'équilibre	• adapter ou modifier la quantité de travail écrit à faire • faire participer l'élève à des activités de mise en forme physique; l'élève préfèrera peut-être ces activités aux sports de compétition • accorder du temps supplémentaire pour les tests • envisager le recours à la technologie fonctionnelle pour les devoirs écrits, car l'élève sera peut-être plus doué au clavier
Difficultés scolaires • faible sens des nombres • a de la difficulté en compréhension dans tous les domaines • a de la difficulté à généraliser ce qu'il apprend • a des difficultés en analyse, en inférence et en résolution de problèmes • a de la difficulté à terminer les devoirs • se débrouille bien en mathématiques, mais pas en résolution de problèmes	• ne pas supposer que l'élève a compris simplement parce qu'il est capable de répéter les informations • être aussi concret que possible lors de la présentation de nouveaux concepts et d'informations abstraites • utiliser un apprentissage axé sur les activités quand c'est possible • utiliser des outils d'organisation graphique (cartes sémantiques, toiles, etc.) • décomposer les tâches en étapes plus petites ou les présenter de façon différente • offrir un enseignement direct et donner l'exemple • montrer des exemples de ce qu'on exige • utiliser des plans pour aider l'élève à prendre des notes, à s'organiser et à classer les informations • éviter la surcharge verbale • tirer profit des forces (mémoire, etc.) • ne pas supposer que l'élève a compris ce qu'il a lu : vérifier qu'il a compris, compléter l'enseignement, utiliser des supports visuels
Vulnérabilité affective • peut avoir de la difficulté à gérer les exigences de l'école sur le plan social et affectif • est facilement stressé en raison de son manque de souplesse • a tendance à être anxieux • a souvent une faible estime de soi • peut avoir de la difficulté à tolérer le fait qu'il fait des erreurs • peut avoir une tendance à la dépression • peut avoir des réactions de rage et des crises de colère • peut être agressif ou belliqueux sur le plan verbal • risque d'être victime de taquineries ou d'intimidations	• offrir des louanges et dire à l'élève ce qu'il fait bien ou correctement • apprendre à l'élève à demander de l'aide • enseigner des techniques pour gérer les situations difficiles et le stress (techniques de relaxation et d'autorégulation, etc.) • utiliser la répétition de schèmes cognitifs • offrir des activités dans lesquels l'élève peut faire des choix • aider l'élève à reconnaitre et comprendre ses propres comportements et les réactions des autres • éduquer les autres élèves • utiliser des systèmes d'entraide, comme un système de copinage ou un réseau d'entraide • apprendre explicitement aux élèves à reconnaitre leurs propres réactions au stress et à l'anxiété

Difficulté d'apprentissage	Stratégie en salle de classe
Déficience dans les interactions sociales • a de la difficulté à comprendre les règles des interactions sociales • est parfois naïf • interprète de façon littérale ce qu'on dit • a de la difficulté à déchiffrer les émotions des autres • manque de tact • a des problèmes quand il s'agit de respecter les distances en société • a de la difficulté à comprendre les « règles non écrites »; les applique parfois de façon rigide une fois qu'il les a apprises • manque de conscience de son espace personnel • a de la difficulté à comprendre les signaux non verbaux, le langage corporel, les expressions du visage • agit et parle parfois de façon impulsive	• définir clairement les attentes et les règles de comportement • enseigner (explicitement) les règles de conduite en société • apprendre à l'élève à interagir dans le cadre de scénarios sociaux, en donnant l'exemple et en organisant des jeux de rôles • éduquer les camarades de l'élève sur la façon de réagir aux difficultés de l'élève dans les interactions sociales • utiliser les autres élèves pour donner des signaux concernant ce qu'il faut faire • favoriser les jeux de coopération • offrir à l'élève une supervision et un soutien lors des pauses et des récréations, si nécessaire • utiliser un système de copinage pour aider l'élève lors des périodes non structurées • apprendre à l'élève comment s'y prendre pour jouer (comment commencer, continuer et terminer) • enseigner la souplesse, la coopération et le partage • apprendre aux élèves à surveiller leur propre comportement • créer des groupes sur les aptitudes sociales afin d'avoir des occasions d'enseigner directement des aptitudes spécifiques et de les mettre en pratique dans des évènements de la vie réelle • utiliser les scénarios sociaux de *Comic Strip Conversations* (Gray, 1994) et les scripts pour enseigner les compétences en conversation se rapportant à des problèmes spécifiques • enseigner des techniques de relaxation et avoir un endroit tranquille où on peut aller se détendre • donner l'exemple et utiliser soi-même un espace personnel approprié
Éventail de centres d'intérêt restreint	• limiter les discussions et les questions qui sont des manifestations de l'acharnement • définir des attentes claires pour la salle de classe, mais offrir également à l'élève l'occasion d'explorer ses propres centres d'intérêt • incorporer les activités qui intéressent l'élève et développer cet intérêt

Difficulté d'apprentissage	Stratégie en salle de classe
Sensibilités sensorielles • peut être sensible aux sons, au toucher, au gout, à l'intensité lumineuse, aux couleurs, à des parfums • a des problèmes d'ordre sensoriel dans divers cadres (musique, gymnase, couloir, etc.) • est hyposensible ou hypersensible dans ses réactions aux stimulus sensoriels, selon le moment, la situation et le contexte • manifeste un certain retard dans ses réactions sur le plan sensoriel	• être conscient du fait que les niveaux normaux de stimulation sur le plan auditif et visuel peuvent être perçus comme étant excessifs ou insuffisants par l'élève • maintenir le niveau de stimulation entre des limites que l'élève arrive à gérer • éviter les sons qui suscitent un sentiment de détresse, dans la mesure du possible • utiliser la musique pour camoufler certains sons • minimiser les bruits de fond • utiliser un casque si le bruit ou la réaction est extrêmement intense • enseigner des stratégies de relaxation, donner l'exemple et utiliser des diversions pour réduire l'anxiété • offrir des occasions et des espaces pour passer des moments tranquilles et pour l'autorégulation • aménager un espace de travail autonome sans stimulations sensorielles susceptibles de déranger l'élève • ajuster l'éclairage si nécessaire • encourager les gens à ne pas porter de parfum • développer systématiquement la tolérance vis-à-vis des expériences sensorielles • avertir l'élève à l'avance quand il va y avoir des stimulations sensorielles (alarme à incendie, assemblées, etc.)

Partie 7 – Planification des transitions

Planification des transitions pour les élèves ayant un TSA

LECTURE SUGGÉRÉE

Il convient d'élaborer les buts et les stratégies pour les transitions dans le cadre d'une réunion de l'équipe de planification de programme. Pour de plus amples renseignements sur le processus de planification des transitions, voir le document *Planification des transitions pour les élèves qui ont des besoins particuliers : des premières années jusqu'à la vie adulte* (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005).

Il est essentiel, pour que les élèves ayant un TSA puissent connaitre la réussite, de planifier soigneusement la transition lors du passage d'un stade à un autre. Les résultats visés pour la transition sont fixés dans le cadre d'un travail de collaboration de l'équipe de planification de programme. Ces résultats visés pour les transitions sont des énoncés décrivant les aspects mesurables des programmes, des services et des attentes personnelles pour l'élève. Les élèves ayant un TSA ont souvent de la difficulté face à l'inconnu et à l'imprévu, de sorte qu'il peut être difficile pour eux d'assimiler les informations, de déterminer les attentes et de produire ensuite les réactions appropriées. Du coup, les transitions sont souvent difficiles pour eux et peuvent susciter une augmentation du stress et de l'anxiété et des comportements de résistance ou des comportements importuns.

Il convient de faire la planification des transitions pour les élèves ayant un TSA de façon réfléchie et systématique, en s'assurance qu'on utilise bien les connaissances qu'on possède sur les TSA et la compréhension qu'on a des TSA. On parle de transition pour l'arrivée à l'école, le passage d'un niveau à un autre, le passage d'une école à une autre et le passage de l'école à la vie d'adulte. Il convient d'élaborer pour chaque élève ayant un TSA un plan de transition individualisé, en se fondant sur ses forces, ses besoins et ses aspirations (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005). Ce plan de transition est rédigé dans le cadre du plan de programme individualisé et les mêmes lignes directrices s'appliquent (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2008b).

Comme le changement est quelque chose qui fait partie de la vie, il n'est pas possible d'offrir un programme ou un milieu dépourvu de tout changement et de toute nécessité de faire des transitions. Le but est d'aider l'élève à gérer les changements et à s'adapter à divers cadres. Pour cela, l'école devrait

envisager d'adapter le milieu, si nécessaire, afin de répondre aux besoins de l'élève ayant un TSA. Il est souvent possible de réduire le stress et l'anxiété et de prévenir ou de limiter les comportements importuns. Veuillez vous référer à la liste à la fin du chapitre pour obtenir des suggestions sur les stratégies qui peuvent faciliter la planification des transitions.

Il faut que l'école et les parents/tuteurs entament le processus de planification bien avant l'arrivée de l'élève en maternelle. Le mois de février de l'année scolaire précédente est un bon moment pour commencer. Il est possible qu'on ait déjà mis en place tout un éventail de services de soutien pour l'enfant et pour la famille avant la maternelle.

Les élèves ayant un TSA qui entament leur scolarité n'ont tous vécu la même expérience au préscolaire. Certains élèves peuvent avoir bénéficié d'un programme préscolaire ou un programme de garde d'enfants, d'un programme thérapeutique à la maison ou en cabinet privé, de services d'intervention préventive ou du programme EIBI (Early Intensive Behavioural Intervention).

Avant l'arrivée du programme en maternelle, on réunit l'équipe de planification de programme, qui se charge d'élaborer un plan de transition pour l'élève.

Transition vers le système scolaire

Les parents/tuteurs veulent souvent qu'on les rassure en leur indiquant que le soutien apporté à leur enfant (avec un emploi du temps visuel, par exemple) au préscolaire sera maintenu en maternelle. Même si certaines structures de soutien seront maintenues dans le système scolaire, il faut aider les parents à bien comprendre qu'il risque d'y avoir des différences entre les services antérieurs et le soutien apporté à leur enfant à l'école. La réunion de l'équipe de planification de programme permet de mettre en commun les informations sur les forces, les besoins et les aspirations de l'enfant et de parvenir à un consensus sur les résultats visés. Il aide l'école et le conseil scolaire à prévoir les ressources pour l'année scolaire à venir. On peut expliquer les services disponibles aux parents/tuteurs, lesquels peuvent, s'ils le souhaitent, visiter la salle de classe et parler à l'enseignant.

Il faudrait également organiser une ou plusieurs visites de l'élève dans le nouveau cadre pour qu'il commence à se familiariser avec le nouveau milieu. Pour certains élèves, on peut faire une introduction progressive dans le milieu scolaire au cours de l'année précédant le début de leur scolarité, afin de faciliter cette transition difficile. On peut aussi prendre des photos de l'école (enceinte, entrée, salle de classe, toilettes, etc.) et les regarder fréquemment avec l'élève ou visiter l'école pendant les mois d'été.

Stratégies pour faciliter les transitions entre activités et entre cadres

Certains élèves ayant un TSA ont de la difficulté à s'adapter aux changements routiniers entre activités et entre cadres. Pour réduire au minimum l'anxiété liée à ces changements, il convient d'avertir longtemps à l'avance l'élève de la transition à venir. On peut utiliser un emploi du temps, définir un signal qu'on utilisera pour avertir l'élève du changement et utiliser des scénarios sociaux.

Emplois du temps

LECTURE SUGGÉRÉE

Vous trouverez à la partie 4 (p. 90–92) une description détaillée de la mise au point et de la mise en œuvre des emplois du temps.

Les emplois du temps sont des supports visuels dont on se sert pour informer l'élève de la séquence des évènements et des activités pendant une période donnée. Il convient de passer l'emploi du temps en revue avec l'élève, en lui fournissant une description de ce à quoi il peut s'attendre (« d'abord…, puis… », etc.). On peut faire cela au début de la journée et aussi au moment des transitions.

Les emplois du temps sont de complexité et de longueur variables et il convient de les adapter aux aptitudes de l'élève concerné. On peut utiliser du texte imprimé, des symboles, des photographies ou des objets pour décrire les activités. Il est utile d'appliquer une méthode indiquant quand l'activité est terminée, par exemple en retournant une fiche avec une image ou en barrant l'intitulé de l'activité sur l'emploi du temps.

Il existe de nombreuses ressources qui explorent plus avant la stratégie consistant à utiliser les emplois du temps. Vous en trouverez plusieurs à la partie « Ressources » à la fin du présent document.

Fournir un signal avertissant d'un changement

LECTURE SUGGÉRÉE

The New Social Story Book (Gray, 2010)

Il n'est pas toujours suffisant d'utiliser un emploi du temps pour préparer l'élève aux changements. Dans certains cas, il faut un symbole cohérent ou un objet qui sera utilisé dans l'activité ou le cadre suivant, pour aider l'élève à comprendre ce qui vient ensuite. Quand l'heure de midi approche, par exemple, on peut montrer à l'élève sa boite à sandwich ou son sac de repas de midi.

Lorsqu'on se prépare à aller de la salle de classe à la bibliothèque, on peut demander à l'élève de porter un livre pour lui rappeler le but de la transition. On peut utiliser une montre, une horloge ou une minuterie pour aider l'élève à comprendre les périodes et les moments où les changements auront lieu.

Utiliser des scénarios sociaux

Les scénarios sociaux, en particulier quand ils sont accompagnés de photographies ou d'images, sont utiles pour certains élèves en vue de les préparer à des changements, en particulier quand il s'agit de nouvelles situations ou d'activités qui ne leur sont pas familières. On peut utiliser des signaux visuels combinés à des instructions verbales pour aider l'élève à comprendre ce qu'on attend de lui. (Pour de plus amples renseignements, voir la partie 4.)

Transitions au sein de l'école

La préparation à la transition annuelle d'un niveau de scolarisation au suivant fait intervenir à la fois l'élève et les enseignants qui vont l'accueillir dans leur salle de classe. Il convient d'entamer la préparation de la transition d'automne au début du printemps. On rencontre le même type de difficultés quand les élèves changent de classe dans l'école ou changent de communauté et se retrouvent donc dans une nouvelle classe. Il convient de traiter la préparation de telles transitions dans le cadre du processus de planification de programme.

Les enseignants qui vont accueillir l'élève dans leur salle de classe doivent disposer d'informations sur les aspects suivants :

- forces et besoins de l'élève
- plan de programme individualisé de l'élève
- TSA
- implications du style d'apprentissage de l'élève sur le plan éducatif
- stratégies d'enseignement
- adaptations du programme d'études
- méthodes pour s'assurer que l'élève a un comportement approprié
- communication

Il pourra falloir offrir aux enseignants une formation sur les aspects suivants :

- caractéristiques principales des élèves ayant un TSA
- problèmes sensoriels et moteurs
- problèmes et stratégies de communication
- stratégies visuelles
- analyse du comportement fonctionnel
- enseignement des aptitudes sociales
- stratégies pour changer le comportement
- structures de soutien positives sur le plan comportemental

On peut utiliser une stratégie originale consistant à préparer un bref enregistrement vidéo de l'élève, avec l'autorisation par écrit des parents, et à le présenter à l'enseignant qui va accueillir l'élève, afin de lui fournir

des informations. Bien entendu, les enseignants qui vont accueillir l'élève peuvent, s'ils le souhaitent, rendre visite à l'école dans sa salle de classe actuelle pour y observer les aspects suivants :

- comportement de l'élève dans la salle de classe actuelle
- adaptations et modifications du milieu, du programme d'études et des systèmes de soutien qui ont un impact positif
- systèmes visuels utilisés pour aider l'élève
- stratégies d'enseignement actuelles qui fonctionnent bien pour l'élève
- niveau de participation de l'élève aux activités et à la vie sociale en classe

LECTURE SUGGÉRÉE

The Comprehensive Autism Planning System (CAPS) (Henry et Myles, 2007)

Le personnel actuel peut être d'une grande aide lorsqu'il s'agit de faciliter la transition vers la nouvelle classe, en s'assurant que l'élève percevra cette transition de façon positive et en associant la transition à des choses qui font partie de ses choses préférées. On peut, par exemple, transporter certains articles de mobilier ou objets de la salle de classe actuelle qui sont familiers. L'enseignant actuel et l'enseignant qui accueillera l'élève peuvent collaborer pour planifier les activités préférées de l'élève dans le nouveau cadre. Comme pour tout événement à venir, il faut que l'élève ayant un TSA sache à quoi s'attendre. On peut faciliter la transition en préparant un calendrier indiquant clairement quand il y aura des visites dans le nouveau cadre et quand l'élève déménagera dans ce nouveau cadre.

On peut préparer l'élève au cadre de la nouvelle salle de classe en lui montrant des enregistrements vidéos ou des photographies du nouvel enseignant et de la nouvelle classe. Préparez un petit album que l'élève pourra feuilleter pendant l'été. L'élève peut aussi faire des visites dans sa future salle de classe, accompagné de l'enseignant actuel.

Le personnel du conseil scolaire peut participer au processus de planification de programme lors des périodes de transition, en offrant des conseils ou des programmes, des structures de soutien et des services.

Transitions entre écoles

Les suggestions pour faciliter la transition entre salles de classe s'appliquent également aux transitions entre écoles. Il pourra falloir du temps et un travail de préparation supplémentaires pour permettre à l'élève de s'adapter à un nouvel édifice. Si la transition concerne le passage de l'élémentaire au secondaire, il faudra que l'élève en apprenne davantage sur les différences dans le fonctionnement de l'école. Il faudra, par exemple, préparer l'élève au nombre d'enseignants qu'il aura et aux divers endroits où il devra se rendre pour les cours.

Il faudrait que l'élève puisse visiter l'école à plusieurs reprises, dans la mesure du possible. Si l'élève est tout particulièrement résistant face aux changements, on peut introduire les nouveaux aspects lentement, dans le cadre d'un processus de désensibilisation et de répétition. On peut, par exemple, consacrer la visite initiale à un simple trajet pour se rendre à la nouvelle école, en se rendant jusqu'à la porte d'entrée. Lors d'une visite ultérieure, l'élève peut visiter une salle de classe, puis le gymnase, puis plus tard d'autres salles de classe.

On peut fournir à l'élève un enregistrement vidéo ou un album de photos de la nouvelle école et des informations écrites (adaptées au niveau scolaire de l'élève) pour l'aider à se préparer aux changements. On peut identifier à l'avance les principales personnes à qui l'élève pourra parler ou auprès de qui il pourra se rendre pour obtenir de l'aide. On peut faire appel à des camarades du même âge pour aider l'élève à s'adapter à la nouvelle école et éventuellement pour l'accompagner à divers endroits dans l'école.

Il est important pour l'école qui accueillera l'élève de se familiariser avec l'élève. Cette école peut en apprendre davantage sur l'élève et son diagnostic dans le cadre de sessions d'information, de documents imprimés et de sa participation au travail de l'équipe de planification de programme.

Lorsque l'élève ayant un TSA se rend dans un nouveau milieu dans le cadre de son programme éducatif (par exemple quand il fait un stage en entreprise), il faut lui enseigner les compétences dont il aura besoin dans ce nouveau milieu.

Voici certaines des compétences et des connaissances que l'élève devra acquérir pour se préparer à la transition vers un nouveau cadre :

- capacité de se rendre de façon autonome dans le nouveau cadre
- règles différentes de celles du cadre actuel
- aptitudes sociales nécessaires dans le nouveau cadre
- stratégies pour explorer le nouveau cadre
- méthodes pour maintenir l'organisation de ses affaires dans le nouveau cadre
- où aller pour obtenir de l'aide si nécessaire
- interactions appropriées avec les autres dans le nouveau cadre

Il convient d'entamer la planification de la transition des études secondaires à l'âge adulte dès que possible et au plus tard à l'âge de 14 ans.

Processus de collaboration et de consultation

La planification des transitions exige un travail de collaboration et de consultation dans le cadre du processus de planification de programme. Il est important que les parents/tuteurs, le personnel de l'école et les représentants des organismes communautaires et des services de soutien envisagent un travail de planification à long terme, parce que les buts et les projets pour l'avenir contribuent à orienter les programmes offerts tout au long du secondaire.

Voici les domaines à examiner :

- options pour l'emploi
- options pour les études ou la formation au postsecondaire
- possibilités d'obtenir une aide pour le revenu
- options résidentielles
- besoins en matière de transports
- besoins médicaux
- options pour les loisirs dans la communauté
- entretien des relations avec la famille et avec les amis
- personne ayant l'individu à charge ou chargée de défendre ses intérêts
- sexualité
- autonomie, soins personnels, hygiène
- besoins en matière de sécurité
- forces, centres d'intérêt et aspirations de l'élève

Les résultats souhaités après l'école secondaire serviront à définir les résultats visés dans le PPI et l'orientation des activités au quotidien.

Les premières questions à poser sont les suivantes : « Qu'est-ce que l'individu veut faire et sera capable de faire dans les quelques années à venir? dans les 10 prochaines années? d'ici à l'âge de 30 ans? De quelles compétences aura-t-il besoin pour réaliser ces buts? »

Le rôle qu'a le personnel de l'école dans l'aide à la préparation de la transition à la sortie du système scolaire est de participer au processus de planification de programme et de continuer d'offrir à l'élève des occasions de développer ses compétences pour le travail et la vie autonome, conformément à ses forces et à ses besoins.

L'éventail des attentes dépend des aptitudes et des besoins de l'élève. Certains élèves ayant un TSA prévoiront par exemple de poursuivre leurs études ou leur formation auprès le secondaire. Il faudra alors mettre davantage l'accent sur la préparation théorique, en plus de l'expérience de travail et de l'acquisition de compétences pour l'emploi et pour les loisirs. Pour d'autres, le programme se concentrera sur l'expérience de travail, la formation en milieu communautaire et les soins personnels.

LECTURE SUGGÉRÉE

Inclusive Programming for High School Students with Autism or Asperger's Syndrome (Wagner, 2009)

Career Training and Personal Planning for Students with Autism Spectrum Disorders (Lundine et Smith, 2006)

Preparing for Life (Baker, 2005)

En règle générale, le programme scolaire peut aider l'élève à se préparer à la transition

- en offrant diverses activités d'apprentissage en milieu communautaire pour aider l'élève à déterminer ses préférences
- en offrant une préparation en milieu de travail une fois que l'élève a déterminé ses préférences
- en encourageant l'élève à participer à des activités parascolaires et à des évènements sociaux
- en encourageant l'élève à faire du bénévolat
- en aidant l'élève à préparer son *curriculum vitæ*
- en offrant à l'élève une formation sur les aptitudes sociales en milieu de travail
- en apprenant l'élève à bien s'habiller et à avoir une bonne hygiène
- en apprenant à l'élève à fonctionner de façon autonome (compétences en organisation, gestion du stress ou de l'anxiété, etc.)
- en enseignant des aptitudes scolaires fonctionnelles, comme la gestion d'un compte en banque, la gestion du temps, la cuisine, etc. selon le niveau d'aptitude de l'élève
- en apprenant à l'élève à utiliser les transports en commun

Résumé

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue différentes manières d'aider les élèves ayant un TSA à gérer les diverses transitions auxquelles ils seront confrontés lorsqu'ils entameront leur scolarité, lorsqu'ils passeront d'un niveau à l'autre au sein du système scolaire et à leur sortie du système scolaire. Il est essentiel d'offrir de l'aide aux élèves lors de ces phases, pour leur permettre de faire face aux changements et de développer au maximum leur potentiel d'indépendance.

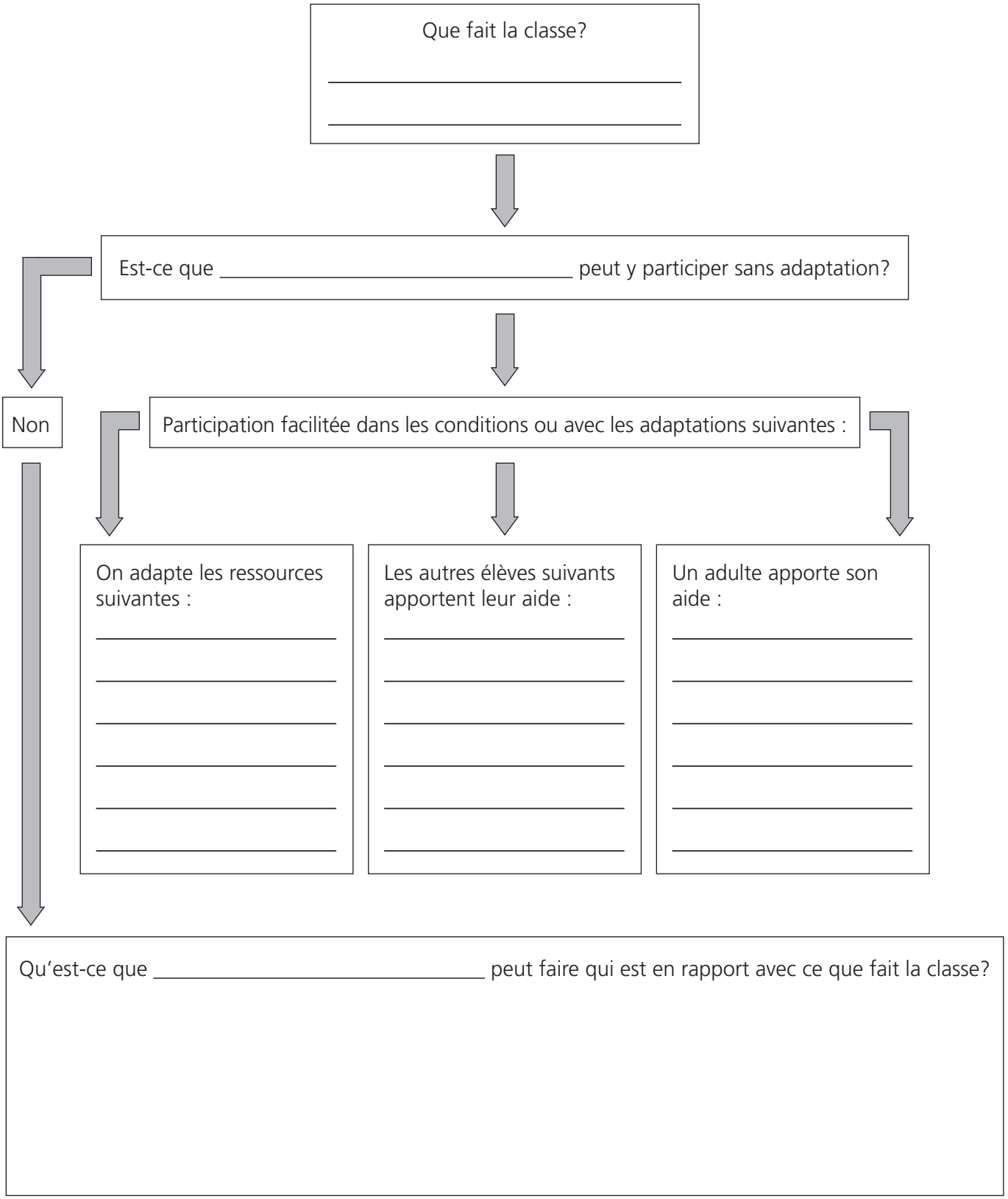
Stratégies pouvant faciliter la planification des transitions

- Le personnel de l'école qui va accueillir l'élève et qui travaillera auprès de l'élève rend visite à l'élève pour l'observer dans son cadre actuel.
- L'élève se rend en visite auprès de son nouvel enseignant, dans sa nouvelle école ou dans le milieu de travail où il fera un stage.
- L'administration fait tout son possible pour identifier le ou les enseignants qui accueilleront l'élève avant la fin de l'année scolaire.
- On fait des photos ou un enregistrement vidéo du prochain cadre dans lequel évoluera l'élève pour préparer un album ou un scénario social. Les photographies peuvent comprendre les sujets suivants :

  - le nouveau cadre (école, milieu de travail, résidence)
  - les portes que l'élève va utiliser
  - le couloir
  - le casier
  - le mode de transport dont l'élève se servira
  - les nouveaux membres du personnel et enseignants
  - les gens que l'élève peut connaitre ou avec qui il peut être en contact
  - les nouveaux objectifs qui pourront être intéressants dans le milieu
  - les toilettes
  - les autres lieux que l'élève pourra évaluer (terrain de jeu, etc.)
- Les parents/tuteurs passent périodiquement en revue l'album ou le scénario social préparé.
- On organise l'emploi du temps de façon à répondre aux besoins de l'élève (arrivée progressive ou décalée de l'élève dans l'école ou la salle de classe, roulements de travail, etc.).
- On envisage et on prépare des plans pour la récréation et le repas de midi, si nécessaire.
- On prépare un emploi du temps indépendant aussi vite que possible.
- On discute des besoins de l'école, du niveau, du milieu de travail ou de la résidence sur le plan physique.
- On tient compte des besoins du personnel dans le nouveau cadre (perfectionnement professionnel, etc.).
- On passe en revue le plan physique du cadre pour mettre en évidence les dangers potentiels et les questions de sécurité.
- Le personnel de l'école ou du milieu de travail qui accueillera l'élève peut assister à la réunion de l'équipe de planification de programme avant la transition.
- On s'assure que le chauffeur de bus est au courant des besoins particuliers de l'élève ayant un TSA.

Annexes

Annexe A – Exemple de formulaire de planification des adaptations



Source : schéma tiré du document d'Alberta Learning (2003) (avec autorisation).

Annexe B – L'autisme et la technologie fonctionnelle

Source : texte tiré de Barbara Welsford, « Autism and Assistive Technology » (2007) (avec autorisation).

Contexte

On parle de technologie fonctionnelle (TF) pour décrire tout service, toute stratégie ou tout appareil qui facilite ou renforce les capacités fonctionnelles d'un élève ayant une incapacité. L'utilisation de divers appareils de technologie fonctionnelle chez les élèves autistes offre des occasions de favoriser leur intégration et de renforcer leurs capacités fonctionnelles dans de nombreux milieux différents. On utilise la technologie fonctionnelle pour aider les individus autistes dans plusieurs domaines : expressivité dans la communication, interactions sociales, motivation, attention, organisation, compétences scolaires et aptitudes à la vie autonome. Il est indispensable de faire une évaluation attentive de la technologie fonctionnelle (appareils, logiciels, etc.) afin de s'assurer qu'elle est bien adaptée à l'utilisateur et qu'elle lui permettra d'obtenir des résultats positifs. Le cadre SETT (Zabala, 1995) est un bon outil d'évaluation à cet égard. Pour déterminer si la technologie fonctionnelle est adaptée à l'élève, on examine le profil global de ce dernier, le milieu dans lequel la technologie sera utilisée, les tâches qu'on demandera à l'élève d'accomplir et les technologies disponibles. L'évaluation de la technologie fonctionnelle fait intervenir une approche en équipe, avec un spécialiste de la technologie fonctionnelle, un orthophoniste, un spécialiste de l'autisme, un ergothérapeute, un enseignant, les parents/tuteurs et les utilisateurs principaux.

Exemples de technologie fonctionnelle pour les élèves ayant un TSA

Voici des exemples de technologie pouvant aider les élèves qui ont un TSA. Cette liste n'est en aucun cas exhaustive. La technologie fonctionnelle est un domaine très vaste et les individus ayant un TSA sont eux-mêmes très divers. Le développement des appareils portatifs comme l'iPod touch et l'iPad d'Apple, offre des solutions portatives pour les élèves ayant besoin de technologie fonctionnelle. Il existe de nombreuses applications (« apps ») qu'on peut télécharger sur ces appareils pour faciliter la communication et l'apprentissage pour l'élève dans divers domaines.

Communication

- appareils de suppléance à la communication (toute une gamme d'appareils depuis les appareils à cellule simple jusqu'aux appareils dynamiques de type « 32+ »)
- simples albums de photos
- logiciel Boardmaker
- Proloquo2go
- symboles PCS
- appareil de communication portatif « Say It Sam »
- albums photo parlants
- logiciels de synthèse vocale sur un ordinateur portatif ordinaire (il faut que l'utilisateur ait des compétences en littératie et une certaine maitrise de la dactylographie, en pouvant taper à un doigt ou utiliser l'appareil à deux mains)
- emplois du temps visuels

Interactions sociales

- « Model Me Kids » pour iPod touch et iPad
- Clicker 5
- appareils photo numériques
- appareils vidéo numériques
- Emotions
- Picture This
- PowerPoint

Motivation

- « Classroom Suite » d'IntelliTools
- Clicker 5, avec livres numériques incluant des vidéos
- appareils photo numériques
- appareils de mise en relief et d'enregistrement de la voix
- iPad / iPod touch
- Kurzweil avec notes en bulles
- logiciel de montage vidéo (iMovie, Movie Maker)
- PowerPoint
- ReadPlease (logiciel gratuit de synthèse vocale)
- synthèse vocale et enregistrement audio
- vidéo
- supports visuels et animations
- enregistrement de la voix
- WYNN Wizard

Attention

- activités Choose It Maker 2
- Classroom Suite
- Clicker 5
- Cloze Pro
- mise en relief
- Kurzweil avec notes en bulles
- logiciel de montage
- PowerPoint
- notes autocollantes
- notes vocales

Compétences scolaires, littératie et communication écrite

- souris adaptée
- appareil se substituant à une souris
- clavier à grandes touches
- Calendar Maker
- activités Choose It Maker 2
- Classroom Suite
- Clicker 5
- Cloze Pro
- images numériques
- collection Edmark Learning
- clavier Intellikeys
- iPad / iPod touch
- livres et documents numérisés Kurzweil
- logiciels de mathématiques
- assistant numérique personnel
- claviers portatifs avec synthèse vocale
- logiciel de synthèse vocale
- clavier tactile

Organisation

- apps appropriées, comme Visual Timer
- calculatrice
- calendrier
- cartes numériques
- apps pour la vie fonctionnelle, comme Balance (outil portatif de comptabilité)
- iPad / iPod touch
- notes de cours
- musique

- assistant numérique personnel
- listes de choses à faire
- outils d'organisation visuelle, comme les emplois du temps

Aptitudes en vie autonome

- Boardmaker
- iPad / iPod touch
- logiciel ListMaker
- apps de cartographie
- symboles PCS
- assistant numérique personnel
- claviers portatifs avec synthèse vocale
- emplois du temps visuels
- appareils d'enregistrement de la voix

Consultation

- claviers de substitution (claviers étendus, claviers miniatures, claviers à l'écran, etc.)
- souris adaptée ou appareil se substituant à une souris
- écran tactile

Pour de plus amples renseignements sur la technologie fonctionnelle pour les élèves ayant un TSA, communiquez avec le spécialiste de l'autisme, l'orthophoniste et le spécialiste de technologie fonctionnelle de l'école.

Annexe C – Dictionnaire de communication

Il arrive que les tentatives de communication des élèves autistes soient mal comprises ou accidentellement ignorées. Il est possible d'analyser et d'enregistrer ces tentatives dans un dictionnaire d'interprétation personnalisé, que toutes les personnes interagissant avec l'élève pourront utiliser. Les gens peuvent se référer à ce dictionnaire pour mieux comprendre et interpréter les efforts de communication de l'élève. On a pour chaque tentative des réponses prévues en vue de favoriser l'acquisition du langage, tout en tenant compte des tentatives elles-mêmes. Dans le même temps, il convient d'être prudent et d'éviter de renforcer les comportements importuns, même s'il s'agit de tentatives de communication efficaces.

Ce que fait l'élève	Ce que cela pourrait signifier	Réponse de l'adulte
Tente de saisir un article à manger	demande l'article à manger	dit « veux [article] » et donne à l'élève un petit morceau de l'article
Dit « teur »	demande à passer du temps à l'ordinateur	montre du doigt une image représentant un ordinateur et dit « ordinateur »; autorise l'enfant à utiliser l'ordinateur
Tombe par terre, prostré	proteste ou refuse quelque chose	ne réagit pas à la protestation, aide l'élève à se relever, en disant « on se lève », et continue la tâche (si on réagit à la protestation, cela risque de renforcer ce comportement inadapté; on enseignera les outils appropriés de protestation par la communication à un autre moment et on renforcera le comportement approprié à ce moment-là)

Dictionnaire d'interprétation

Nom de l'élève : _____

Ce que fait l'élève	Ce que cela pourrait signifier	Réponse de l'adulte

Annexe D – Livret de communication entre la maison et l'école

L'enseignant et la famille peuvent choisir de mettre en place un système de communication entre la maison et l'école. Il faut que les informations notées par l'enseignant et par la famille soient des informations utiles pour l'enseignement, la gestion du comportement ou les soins personnels de l'élève. L'enseignant et les parents/tuteurs peuvent collaborer pour dresser une brève liste de questions essentielles auxquelles il faut répondre et s'entendre sur la fréquence à laquelle ils devront y répondre et sur la façon dont le va-et-vient de la communication se fera. Il convient de concevoir le formulaire spécifiquement en fonction de l'élève. L'exemple qui suit est adapté d'un livret de communication individualisé pour un élève de 3e année.

Registre de commentaires au quotidien

Date : _____

De la maison : _____ (signature)

Est-ce qu'il y a des développements ou des évènements récents dont l'école devrait être informée?

Encercler : **Oui / Non**

Commentaires : _____

_____

_____

De l'école : _____ (signature)

Activité	**Commentaire**
Cercle	
Musique/art	
Langue	
Mathématiques	
Éducation physique	
Sciences humaines / sciences	
Autres	

Commentaires : _____

_____

_____

Annexe E – Structures de soutien pour le comportement des élèves ayant un TSA

Source : tiré du document du ministère de l'Éducation du Manitoba (2005) (avec autorisation).

Interactions sociales : ne joue pas avec les autres		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• s'isole au sein de la salle de classe (par exemple, prend ses jouets ou son matériel et va dans un coin et tourne le dos aux autres) ou bien • semble regarder les autres qui jouent mais ne se joint pas à eux; résiste aux interventions des adultes	• s'intéresse plus aux objets qu'aux personnes pour une des raisons suivantes : – désir de reproduire une expérience sensorielle de façon répétée – faibles compétences en communication – manque d'expérience en société ou bien – peu ou pas d'envie d'aborder les gens ou bien – manque de compétences en communication ou en initiative pour jouer ou participer à des activités en commun (problème particulièrement courant chez les élèves plus doués, qui préfèrent toujours les ordinateurs ou les jeux vidéos à leurs camarades)	• observer le matériel ou les activités que l'élève choisit de lui-même • dans un cadre avec peu de distractions, apprendre à l'élève à apprécier le matériel ou les activités parallèlement à un adulte et à utiliser le matériel de façons différentes (utiliser des balles de tailles différentes dans différents cadres et de différentes manières, par exemple) • pour les élèves plus âgés/doués, leur enseigner des activités de leur âge (jeux de société, jeux de cartes, cartes à collectionner, statistiques sur les sports, création d'albums, etc.) • introduire l'idée d'attendre son tour avec un autre adulte • introduire un autre élève pour qu'il joue en parallèle avec lui • introduire un autre élève pour qu'ils jouent en interaction • prendre une activité familière et un partenaire familier et les faire venir dans le cadre de la salle de classe NOTE : Vous pouvez vous attendre à ce que cela prenne longtemps et qu'il faille de nombreuses tentatives.

Interactions sociales : difficultés lors des récréations		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• s'isole dans la cour : marche seul, se tient debout près de la porte, cherche à parler à un adulte	• ne sait pas comment faire les activités dans la cour ou comment utiliser l'équipement ou bien • ne supporte pas tout le bruit et tous les mouvements ou bien • a besoin d'une pause loin des exigences des interactions sociales et des tâches	• apprendre à l'élève à faire des activités et à utiliser l'équipement tout seul dans la cour en dehors des heures de récré et introduire progressivement un petit nombre d'élèves qu'il connait bien • essayer de trouver un endroit plus tranquille dans la cour où l'élève peut jouer avec quelques camarades, plutôt que de rester au beau milieu de la cour avec de nombreux autres élèves • envisager d'attribuer à l'élève des camarades plus âgés qui pourront jouer avec lui à des jeux ayant été déterminés et enseignés au préalable pendant tout ou partie de la récré • voir *Taming the Recess Jungle* (Gray, 1993b) • permettre à l'élève de choisir un moment où il sera seul pendant la récré pour échapper au stress en salle de classe
• résiste à l'idée d'aller dehors pour la récré	• n'aime pas changer de cadre ou bien • ne sait pas quoi faire pour prendre du plaisir pendant la récré ou bien • souffre d'un excès de stimulation dans un cadre où les autres s'habillent pour la récré; anxieux à l'idée d'utiliser les escaliers, d'être confronté au changement de température ou au mouvement de l'air à l'extérieur ou encore aux bruits et aux mouvements pendant la récré	• voir partie 7 (« Planification des transitions »), où l'on évoque la préparation des transitions • prodiguer un enseignement préalable des activités à faire pendant la récré • il est peut-être impossible de désensibiliser l'élève aux changements liés à la météo à l'extérieur; l'extérieur peut être un milieu si difficile pour l'élève qu'il vaut mieux utiliser la période de la récré pour travailler sur d'autres buts du PPI • laisser l'élève sortir de la classe à l'avance pour qu'il puisse mettre ses vêtements d'extérieur par lui-même ou avec l'aide d'un adulte si nécessaire

Interactions sociales : rit quand les autres sont tristes		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• rit à des moments importuns, quand les autres sont tristes ou ont mal ou bien • semble chercher délibérément à provoquer les autres ou à leur faire mal pour voir leur réaction	• trouve que les manifestations de douleur ou d'émotion chez les autres sont source de confusion ou ne les supporte pas et réagit à sa propre anxiété ou détresse ou bien • provoque une réaction parce que cela lui procure la satisfaction d'avoir la maitrise des choses; ne comprend pas que les émotions et les points de vue des autres sont différents des siens	• selon le niveau de réceptivité de l'élève dans la communication et son niveau d'aptitude cognitive, profiter de toutes les occasions qui se présentent dans les situations ordinaires d'expliquer la réaction affective d'un autre élève; expliquer le vocabulaire et les raisons (p. ex. : « Il pleure parce qu'il est tombé et il s'est fait mal au genou. Regarde, ses yeux sont presque fermés et il fait une grimace comme celle-ci [l'adulte donne l'exemple avec son propre visage]; il n'est pas en train de sourire. C'est à ça qu'on ressemble quand on est triste. ») • attribuer une étiquette aux émotions de l'élève quand elles se manifestent; utiliser un miroir • si l'élève provoque les autres délibérément, rester neutre dans la réaction et utiliser des règles sur l'art de parler aux autres enfants

Interactions sociales : prend les choses de façon trop personnelle		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• prend les choses de façon trop personnelle; quand les autres sont fatigués ou agacés, pense qu'ils le rejettent personnellement (p. ex. : « Elle est fâchée contre moi. Elle n'est plus mon amie. »); est très fâché ou agressif et désobéit	• il est presque certain qu'il ne comprend pas les expressions du visage et le langage corporel communiquant l'état affectif; a tendance à être centré sur soi, à ne pas comprendre que les autres ont des réactions pour des raisons qui ne le concernent pas	• expliquer la situation clairement à l'aide de mots / schémas / bandes dessinées représentant des conversations, etc. • faire des jeux de rôles pour illustrer ces situations : donner à l'élève des mots pour demander à quelqu'un ce qu'il ressent (« Tu sembles malheureux. Est-ce qu'il y a quelque chose que je peux faire? Est-ce que tu es fâché contre moi? Est-ce que j'ai fait quelque chose de mal? ») • aider l'élève à apprendre et à mettre en pratique un script verbal pour se rassurer quand ce genre de situation se produit • voir dans la bibliographie les ouvrages de Duke et Nowicki et de Winner

Interactions sociales : corrige le comportement des autres; cafarde		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• corrige le comportement des autres; cafarde	• perçoit tout selon des règles; utilise les règles pour comprendre le fonctionnement du monde et ce qu'il est censé faire; a du mal à comprendre qu'il y a des exceptions et que parfois les choses sont différentes et à comprendre pourquoi l'adulte ne corrige pas immédiatement l'infraction à la règle	• expliquer clairement la situation, les règles sociales et les exceptions faisant intervenir les autres à l'aide de mots / schémas / bandes dessinées représentant des conversations, etc. • faire des jeux de rôles en tête-à-tête ou en petit groupe; essayer de renverser les rôles pour que l'élève voie sa propre réaction quand on le corrige constamment • concernant le cafardage : dire à l'élève que la règle est qu'on dénonce une autre personne à un adulte si elle fait quelque chose qui pourrait faire du mal à autrui, si elle pourrait se faire du mal à elle-même ou si elle pourrait endommager des biens; mettre les choses en pratique dans le cadre d'un jeu de rôles; enseigner chaque règle à la classe tout entière pour que l'élève voie qu'elle s'applique à tout le monde

Interactions sociales : est obsédé par quelqu'un		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• est obsédé par une personne particulière de façon positive (veut constamment, par exemple, parler avec elle; veut qu'elle lui consacre son attention exclusivement) • l'élève peut avoir de la difficulté à se concentrer sur autre chose quand cette personne est présente	• en est encore au stade du développement courant chez de nombreux enfants (« c'est ma maman » ou « c'est mon ami et tu ne peux pas jouer avec lui ») ou bien • n'a aucune interaction positive avec les autres personnes; ne sait pas comment nouer des relations avec les autres	• aider l'élève à élargir le répertoire des activités et des personnes pour lesquelles il se sent à l'aise et est capable de s'amuser, pour qu'il puisse apprécier la compagnie de plus d'une personne • utiliser un scénario social pour expliquer les règles de l'amitié et l'art d'attendre son tour • travailler en dehors de la salle de classe pendant certaines périodes pour aider l'élève à se « décoller »
• est obsédé par une personne particulière de façon négative (est agressif, par exemple, dès qu'il la voit; essaie d'endommager ses biens; dit que cette personne ou sa famille est une menace alors que ce n'est pas vrai)	• comportement répétitif suivant un motif récurrent, parfois courant chez les personnes ayant un TSA	• pour l'obsession négative, utiliser des approches visuelles (imprimé/graphiques/photos) pour fournir un script positif sur l'autre personne • essayer, pendant un certain temps, de structurer l'emploi du temps de l'élève de façon à réduire les contacts avec l'autre personne, afin de rompre le cycle et de mettre en place de nouveaux comportements répétitifs NOTE : Pour l'obsession négative, s'assurer que l'élève n'a pas d'occasion de faire du mal à l'autre ou d'endommager ses biens. Rassurer l'autre personne en lui disant qu'elle n'a rien fait de mal.

Interactions sociales : réagit de façon excessive lors des fêtes d'anniversaire		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• est fâché quand un autre élève a une fête d'anniversaire en classe (insiste pour souffler les bougies, veut les cadeaux, etc.)	• ne comprend pas ce que la célébration signifie ou le fait que le temps s'écoule de telle façon que tout le monde a un anniversaire par an, qu'il aura lui-même un autre anniversaire dans quelque temps, etc.	• utiliser des scénarios sociaux, des jeux de rôles et des explications visuelles et verbales, selon ce qui est approprié, pour expliquer les rituels, le calendrier, etc. • faire des jeux de rôles pour enseigner les comportements appropriés en tête-à-tête, éventuellement avec des dessins ou des animaux en peluche endossant les différents rôles; puis ajouter un ou deux autres élèves au jeu de rôles • répéter à l'avance, de façon à ce que l'élève sache ce qui va arriver, ce qu'il doit faire ou dire, etc.

Interactions sociales : veut gagner		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• refuse de jouer à un jeu à moins qu'il ait la garantie qu'il puisse gagner ou bien • est très fâché à moins que son travail soit « le meilleur »	• fait preuve de rigidité et est à cheval sur les règles ou bien • est anxieux concernant son statut social; a une faible estime de soi ou bien • perçoit la vie comme une situation dans laquelle on gagne ou on perd, on réussit ou on échoue et il n'y a rien entre les deux	• expliquer que les gens jouent à des jeux pour le plaisir des interactions et non seulement pour gagner • enseigner la flexibilité et la tolérance quand il s'agit d'atteindre des buts, au lieu de toujours viser la perfection ou se comparer aux autres • chercher des moyens de renforcer l'estime de soi de l'élève

Interactions sociales : rejette l'affection ou la recherche de façon importune		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• ne fait pas de distinction entre les personnes qu'il connait et celles qu'il ne connait pas, accompagne tout le monde ou fait preuve d'affection pour tout le monde	• considère peut-être les gens comme étant tous des sources interchangeables de cadeaux, de stimulation ou d'attention	• utiliser des scénarios ou des jeux de rôles • enseigner des règles strictes et s'entrainer à les mettre en pratique, éventuellement en utilisant des personnes jouant le rôle de personnes que l'élève ne connait pas • surveiller les interactions de l'élève avec les nouvelles personnes pour s'assurer qu'il est en sécurité

Interactions sociales : comportement sexuel non approprié		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• se masturbe ou se caresse à l'école	• aime la sensation; l'utilise pour se réconforter quand il est stressé, qu'il s'ennuie ou qu'il ne sait pas quoi faire, ou encore quand le milieu n'est pas structuré	• collaborer avec les parents/tuteurs pour s'entendre sur la bonne réaction et les stratégies à adopter • observer afin de mettre en évidence les cadres dans lesquels ce comportement se manifeste et modifier l'emploi du temps afin de réduire le stress, renforcer la structure de l'emploi du temps et le caractère prévisible des activités et introduire des activités plus agréables • envisager de faire porter à l'élève une salopette ou des pantalons avec une taille serrée et l'encourager à faire des activités qui exigent l'utilisation des deux mains • enseigner à l'élève, dans le cadre de la formation sur la sexualité et l'hygiène, les lieux et les moments appropriés pour la masturbation

Communication (réceptivité) : ne suit pas les instructions		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• ne suit pas les instructions ou ne semble pas comprendre ce qu'il entend	• ne commence pas à écouter assez tôt parce qu'il est concentré sur autre chose	• enseigner un signal d'alerte visuel ou verbal signifiant « écoute, fais attention » (commencer en tête-à-tête, puis transposer dans le milieu de la salle de classe; utiliser le signal systématiquement)
	• comprend un mot et arrête d'écouter; se précipite sur la conclusion (par exemple, entend « brandir un drapeau » au lieu de « brandir un fusil » parce qu'il associe « brandir » à « drapeau »)	• utiliser la mise en relief verbale (« La chose la plus importante à retenir, c'est que… », etc.) • utiliser des signaux visuels/verbaux/physiques pour expliquer; demander à l'élève de montrer qu'il a compris d'une autre façon que la répétition
	• comprend le sens littéral des mots, mais ne comprend pas que l'intonation, l'emphase, le sarcasme, etc. peuvent modifier le sens des mots	• comprendre que l'élève communique ainsi son anxiété et son besoin d'avoir des choses prévisibles • enseigner les choses directement; essayer de faire des enregistrements audio ou vidéo de camarades et laisser l'élève s'entrainer dans de nombreux cadres; le faire sous la forme d'une activité en salle de classe si cela est approprié • reconnaitre qu'on peut facilement s'y perdre et lui donner des mots à utiliser pour demander des clarifications
	• est tellement distrait ou affligé quand le locuteur fait une faute de grammaire, de sens ou d'orthographe qu'il manque le reste de ce que le locuteur dit	• aider l'élève, dans le cadre d'un petit groupe, à s'entrainer à noter l'erreur sur un papier et à attendre avant de faire la correction; commencer par une période d'attente d'une ou deux minutes, puis augmenter progressivement la durée • essayer un scénario social sur le thème : « Mon travail consiste à retenir ce que l'enseignant dit. »

Communication (réceptivité) : ne suit pas les instructions		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• ne suit pas les instructions ou ne semble pas comprendre ce qu'il entend, même quand il est capable de répéter le message NOTE : Vous pouvez vous attendre à ce que ce comportement se produise fréquemment.	• entend peut-être ce qu'il veut bien entendre parce que le vrai sens est désagréable ou exige de lui qu'il modifie ses attentes ou gère une situation ambigüe (par exemple, deux personnes ayant le même nom, un changement d'horaire pour le cours d'informatique, etc.) ou bien • est anxieux, mais incapable de modifier le comportement ou de suivre l'instruction • est capable de répéter l'instruction, mais ne la comprend pas vraiment	• utiliser toujours autant de canaux de communication que possible pour donner des informations à l'élève (schémas, démonstrations, instructions à l'oral, instructions imprimées, etc.) • demander à l'élève de vous dire ce qu'il a compris de nombreuses façons différentes de la simple répétition verbale : paraphrases, démonstrations, mises en scène, dessins, etc. • essayer un scénario social : s'entrainer avec une autre personne avec des bulles pour lui rappeler d'entendre et de retenir ce qui a vraiment été dit

Communication (réceptivité) : ne suit pas les instructions correspondant à son âge		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• ne semble pas comprendre les instructions correspondant à son âge (« sois gentil quand tu joues », « sois un bon ami », « comporte-toi comme un élève de 1re année à la bibliothèque », etc.)	• le langage est trop vague et l'élève ne sait pas ce qu'il est censé dire ou faire	• utiliser des instructions claires et spécifiques avec un petit nombre de mots ou de supports visuels; décomposer les instructions en étapes : 1. Marcher à la file avec les mains dans les poches. 2. Suivre l'élève devant toi jusqu'au tapis. 3. S'assoir sur ton carré de tapis en restant tranquille avec tes mains et en regardant la bibliothécaire. • donner l'exemple et utiliser des jeux de rôles pour enseigner à l'élève quelques comportements qui montreront ce qu'on veut dire par « sois un bon ami » ou « sois gentil quand tu joues »

Communication (réceptivité) : ne suit pas les instructions rapidement		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• capable de répondre à une question ou de réagir à une instruction après un délai de 60 secondes; incapable de le faire plus vite	• souffre d'un retard de traitement des informations sur le plan de la compréhension et de la production d'une réaction par la parole ou le mouvement • l'élève a appris à attendre	• s'assurer qu'on attire l'attention de l'élève avant de lui donner les instructions; donner les instructions lentement avec des phrases courtes; ajouter des gestes • introduire un signal de réponse, pour réduire le délai • modifier la cadence des activités et des instructions pour tenir compte des besoins de l'élève

Communication (réceptivité) : s'enfuit en courant quand on l'appelle par son nom		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• s'enfuit en courant quand on l'appelle par son nom	• habitude ou bien • a appris le comportement pour éviter les interactions, les exigences des tâches, les situations désagréables	• chercher l'élève sans interagir avec l'élève et le faire revenir au point d'où il est parti en courant; lui apprendre et l'encourager à répondre quand on l'appelle par son nom
	• aime qu'on le pourchasse	• même chose que ci-dessus, mais intégrer des moments pour des jeux où l'on pourchasse les gens dans d'autres cadres pendant la journée
	• les instructions ou les demandes sont toujours précédées du nom de l'élève, ce qui crée une réaction de rejet	• ne pas utiliser toujours le nom de l'élève avant les instructions

Communication (réceptivité) : ne comprend pas l'emploi du temps visuel		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• ne semble pas comprendre les emplois du temps visuels	• n'arrive pas à rattacher un sens aux symboles visuels parce qu'ils sont trop abstraits • ne s'est pas assez entrainé • voit trop de symboles différents à la fois et n'arrive pas à se concentrer sur un seul	• commencer l'utilisation des symboles à un niveau que l'élève comprend; les niveaux d'abstraction des symboles vont dans l'ordre suivant : – objets concrets (pinceau pour l'éducation artistique, etc.) – photographies en couleur de l'activité (artisanat, etc.) ou du lieu (gymnase, etc.) avec ou sans l'élève dans la photo, selon les besoins – dessin schématique en noir et blanc – texte imprimé • utiliser l'exposition répétée à des stimulations multisensorielles pour aider l'élève à comprendre le sens des symboles • utiliser l'emploi du temps de façon régulière, avant et après chaque changement d'activité; faire participer l'élève à la mise sur pied et à l'utilisation de l'emploi du temps; avoir les activités du matin d'un côté et celles de l'après-midi de l'autre, pour limiter le nombre d'images; ou ne lui en montrer que deux à la fois s'il est distrait quand il y a trop d'images dans l'emploi du temps; conseiller à l'élève de prendre l'emploi du temps avec lui quand il change de salle

Communication (non verbale) : ne comprend pas le langage corporel		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• ne semble pas comprendre les expressions du visage, les gestes du quotidien ou le langage corporel (grimace d'avertissement de l'enseignant, prononciation du nom de l'élève avec un ton d'avertissement, etc.)	• ne comprend pas que les gens se transmettent des messages en se regardant dans les yeux, avec les expressions du visage et avec d'autres supports non verbaux de communication	• utiliser des explications cognitives ou des scénarios sociaux pour expliquer que les gens communiquent de cette manière • voir dans la bibliographie les ouvrages de Winner, qui évoquent les buts et les activités pour prendre du recul et communiquer en société, et les ouvrages de Duke et Nowicki pour les activités d'enseignement de la communication non verbale

Communication (non verbale) : se tient trop près		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• se tient trop près des gens quand il parle; n'arrête pas d'avancer	• ne comprend pas que les relations sociales exigent une certaine distance ou ne comprend pas le comportement de l'interlocuteur ou bien • est attiré par quelque chose chez l'autre personne (cheveux, parfum, etc.) et veut se rapprocher	• enseigner une règle à l'aide de scénarios sociaux, de camarades donnant l'exemple, de jeux de rôles, etc. • demander à des camarades de donner l'exemple d'une distance appropriée • essayer d'enseigner des signaux visuels comme « tiens-toi de façon à pouvoir tendre le bras et toucher l'épaule de l'autre » • faire en sorte que l'élève s'entraine

Communication (non verbale) : écholalie		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• répète immédiatement ou reproduit en écho les questions, les énoncés ou les instructions	• la répétition lui donne plus de temps pour traiter les informations et comprendre	• faire une pause après quelques mots, attendre 10 secondes pour donner à l'élève la possibilité de réagir avant de répéter
	• essaie de transformer l'échange en conversation ou indique qu'il a entendu le message	• apprendre à l'élève d'autres stratégies pour mener une conversation • accorder plus de temps pour traiter les informations
	• sait qu'on attend une réponse mais ne trouve pas les mots ou ne sait pas la réponse à la question et ne sait pas comment dire « je ne sais pas » ou « je ne comprends pas ce que vous voulez dire »	• donner des signaux verbaux ou visuels pour les mots attendus, comme des fiches ou des dessins schématiques représentant le locuteur et l'interlocuteur • apprendre à l'élève des scripts à utiliser lorsqu'il ne comprend pas • utiliser des questions à réponse oui/non plutôt que des questions à réponse ouverte et introduire progressivement les questions à réponse ouverte; par exemple, « pour le repas de midi, aujourd'hui, Michael, tu as mangé…? » • utiliser des signaux visuels pour enseigner les concepts • permettre à l'élève de s'entrainer de façon répétée dans des situations réalistes
	• répète une expression avec pronom (par exemple, « je m'appelle… », parce qu'il ne sait pas comment changer de pronom et changer l'ordre des mots pour dire « comment t'appelles-tu? »)	• donner l'exemple des interactions appropriées — par exemple en disant : « Tu t'appelles Thomas. Je m'appelle Jacques. » — en montrant du doigt l'élève et vous-même; l'aider à s'entrainer

Communication (expressivité) : difficultés courantes		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• utilise la troisième personne pour parler de lui-même au lieu de « je »	• a de la difficulté avec les pronoms (courant chez les élèves ayant un TSA)	• quand l'élève est prêt à commencer le travail sur les pronoms, utiliser l'enseignement direct, les jeux de rôles, les enregistrements audio et vidéo et d'autres signaux visuels
• parle trop vite / trop doucement / trop fort ou avec une intonation ou une emphase inhabituelle	• problèmes courants chez les élèves ayant un TSA	• utiliser des enregistrements audio et vidéo et des jeux de rôles et s'entrainer dans de petits groupes pour sensibiliser l'élève au son de sa propre voix et déterminer dans quelle mesure il est capable de contrôler et de modifier son intonation • sensibiliser les autres, en particulier les camarades de l'élève, à cette difficulté, afin de réduire les risques de taquineries ou d'intimidations
• arrive à formuler des phrases quand c'est lui qui prend l'initiative, mais ne répond pas aux questions	• trouve qu'il est plus facile de prendre l'initiative, parce qu'il n'a pas à traiter les informations d'une communication au préalable	• accepter les communications plus courtes • utiliser des questions à réponse oui/non pour permettre à l'élève d'ajouter le mot qui manque, au lieu de le forcer à réorganiser les mots • enseigner à l'élève des stratégies pour trouver les mots • entrainer l'élève à répondre à diverses questions à réponse ouverte • s'assurer que le vocabulaire de la réceptivité (parlée ou visuelle) continue de se développer

Respect des routines scolaires : résiste quand il faut entrer dans l'école		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• résiste quand il faut quitter l'autobus ou entrer dans l'école	• ne se rappelle pas ce qu'il aime à l'école ou bien • n'aime rien à l'école ou bien • n'aime pas le bruit dans les couloirs, la confusion quand il faut enlever ses vêtements d'extérieur ou la première activité à l'école	• utiliser un support visuel à la maison pour rappeler à l'élève les personnes qu'il connait et ses activités préférées à l'école • demander à un adulte d'accueillir l'élève à la porte d'entrée ou à la sortie de l'autobus avec une photo représentant un objet important pour lui • donner à l'élève un objet à apporter dans l'autobus et destiné à être mis dans un contenant, à être ajouté à un casse-tête, etc. à son arrivée à l'école, puis l'encourager à le faire • adapter l'entrée dans l'école pour tenir compte de ses difficultés sensorielles • s'assurer que la première activité de la journée est quelque chose qu'il aime
	• est fâché parce qu'on a modifié la routine matinale à la maison, parce qu'il a faim, parce qu'il est fatigué en raison d'un sommeil perturbé, parce qu'il est séparé de ses parents	• résoudre le problème avec les parents/tuteurs pour mettre en évidence et réduire les sources de stress • demander si possible au parent/tuteur de téléphoner à l'école pour l'avertir des sources de stress; utiliser régulièrement les voies de communication entre la maison et l'école • si l'élève s'exprime bien à l'oral, il peut, s'il le souhaite appeler ses parents/tuteurs à son arrivée à l'école

Respect des routines scolaires : fait une fugue		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• s'échappe ou part en courant pour échapper à un adulte	• veut une interaction sociale sous la forme d'une poursuite ou bien • veut une réaction prévisible de l'adulte, même si elle est négative ou bien • aime se défouler physiquement en courant dans un espace libre • veut éviter une tâche, une demande, l'enseignement, une activité	• suivre l'élève, quand cela est possible, d'assez près pour pouvoir l'empêcher de courir; le tenir par la main (ou demander à l'élève de mettre les mains dans ses poches ou de les tenir derrière son dos; l'élève peut également transporter quelque chose avec ses deux mains, si cela est approprié) • utiliser un scénario social pour prévoir les choses à l'avance, de façon qu'il sache ce qu'il est censé faire; prodiguer des encouragements quand l'élève respecte les consignes • si l'élève s'enfuit, aller le récupérer et le faire revenir là où il a pris la fuite calmement sans trop parler; passer à nouveau en revue le script; prodiguer des encouragements quand l'élève respecte les consignes • trouver des moyens d'incorporer plus de jeux de poursuite, d'interactions amusantes avec les adultes ou des camarades, de mouvements et de courses à pied dans les bons contextes; fixer des règles pour les jeux où l'on court
• se rend en courant à ses endroits préférés dans l'école (salle du préscolaire, salle de bains, salon du personnel, etc.) dès qu'il en a l'occasion	• veut un cadre plus familier, plus agréable ou qui présente un intérêt particulier pour lui (tuyauterie des toilettes, stationnement avec plaques d'immatriculation intéressantes, choses visibles depuis le salon du personnel, la salle d'informatique, etc.)	• suivre un script et suivre l'élève de près, comme ci-dessus • inclure l'accès à ces endroits préférés dans les sources d'encouragement utilisées dans l'emploi du temps de l'élève • observer les objets/activités vers lesquels il se précipite et les intégrer dans un cadre normal dans son emploi du temps ou s'en servir comme sources d'encouragement pour le récompenser quand il adopte le comportement attendu

Respect des routines scolaires : entrée dans la salle de classe		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• quand il entre dans une salle, se précipite immédiatement vers les activités au lieu de se rendre à son pupitre ou au lieu désigné	• a une idée fixe ou un souvenir bien précis de ce qu'il veut faire à son entrée dans la salle ou bien • préfère d'autres activités/endroits à ce qui se passe à son pupitre ou dans un autre cadre	• avoir un « point d'atterrissage » (par exemple, un petit tapis tout près de l'entrée de la classe); utiliser un script visuel indiquant quoi faire en premier • s'assurer que l'élève comprend son emploi du temps visuel; lui montrer qu'il aura bientôt accès à des activités importantes pour lui • si nécessaire, suivre l'élève de près jusqu'à ce qu'il se rende à sa place et lui adresser des louanges
	• est désorienté ou subit un excès de stimulations (bruit, mouvement, lumière du jour, lampes fluorescentes qui clignotent, odeurs, changement de revêtement de sol)	• utiliser un « point d'atterrissage » et suivre l'élève de près comme ci-dessus; utiliser toujours le même tapis au même endroit et marquer son pupitre d'un signe simple • être conscient des problèmes sensoriels (utiliser des stores ou des rideaux pour atténuer la lumière du jour, essayer un détergent qui sent moins fort, etc.) • lui donner un parcours avec des jalons marquant le trajet pour se rendre à l'endroit souhaité et le faire s'entrainer quand la salle est vide

Respect des routines scolaires : résiste quand il faut faire les tâches obligatoires		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• résiste aux instructions des adultes ou bien • résiste aux activités structurées comme les activités au pupitre ou sur une table ou bien • veut errer par lui-même dans la salle de classe ou bien • s'éloigne ou crie à chaque fois que quelqu'un s'approche	• ne se sent pas à l'aise ou en sécurité avec les adultes	• nouer une relation avec l'élève avant de lui demander de faire quelque chose; apprendre et utiliser des ressources/activités qui l'intéressent naturellement • offrir à l'élève l'occasion d'explorer la salle quand personne d'autre n'est présent • introduire progressivement la structure à l'aide d'un système visuel et permettre à l'élève d'avoir accès à des choses qui sont source d'encouragement pour lui dans le cadre de la structure
	• perçoit les mouvements des gens autour de lui ou vers lui comme plus proches ou plus rapides qu'ils ne le sont et se sent menacé en raison de problèmes de perception visuelle ou bien • sensible aux odeurs de parfum, d'après-rasage, de café, etc.	• s'il refuse que quiconque s'approche, essayer de faire une activité ou d'utiliser des ressources dont vous savez qu'il les aime à quelques pieds de distance ou essayer d'imiter un comportement quelconque qu'il a; rapprocher progressivement les activités de l'élève • observer sa sensibilité sur le plan sensoriel et préparer les choses en conséquence
	• ne comprend pas « d'abord / ensuite » (par exemple, faire quelque chose pour obtenir quelque chose qu'il veut)	• utiliser de rapides sessions d'enseignement avec des ressources/activités que l'élève aime déjà (empiler des blocs et les renverser, par exemple); apprendre à l'élève à faire la tâche, puis lui prodiguer des encouragements en le permettant de faire quelque chose qu'il aime encore plus • augmenter progressivement le temps consacré à la tâche et la complexité de la tâche et combiner des sources d'encouragement sociales et des sources tangibles • voir les observation sur les devoirs donnés par l'enseignant sous « résiste quand il faut faire des devoirs »

Respect des routines scolaires : résiste quand il faut faire des devoirs		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• résiste très fort quand on lui donne des devoirs scolaires à faire (résoudre des problèmes de mathématiques, écrire, etc.); ne semble pas se soucier d'avoir de bons résultats, d'obtenir de bonnes notes, de remporter des récompenses	• a appris qu'il peut retarder le travail sur les devoirs sans avoir à subir de conséquences importantes; est plus à l'aise / moins anxieux lorsqu'il se livre à d'autres activités (jouer, lire, dessiner, etc.) plutôt que de faire l'effort nécessaire pour accomplir la tâche ou bien • n'accorde pas de valeur aux comportements visant à « faire plaisir » aux adultes ou ne comprend pas que le fait de terminer le travail fait plaisir aux adultes	• s'assurer que le travail est compatible avec les aptitudes de l'élève; NE PAS SUPPOSER qu'il l'est; même si l'élève a une bonne mémoire dans l'apprentissage par cœur, cela ne veut pas dire qu'il n'a pas de faiblesses importantes en compréhension de la langue écrite ou parlée, dans ses compétences, sur les concepts, etc. • à partir de ce que vous savez sur les aptitudes de l'élève, ajuster la quantité ou les exigences du travail de façon à ce que l'élève puisse faire les tâches ou une partie des tâches dans le temps accordé, du moment qu'il fait un effort raisonnable; augmenter les exigences de façon très progressive • utiliser des outils d'organisation graphique, des plans, des débuts de phrase pour entamer des récits, etc. pour structurer les devoirs; laisser l'élève choisir des sujets pour l'écriture qui sont factuels plutôt que des choses faisant appel à l'imagination (ne pas lui demander, par exemple, de prétendre qu'il est une autre personne) • laisser l'élève faire des suggestions (par exemple, choisir les tâches à faire en premier, conséquences positives ou négatives, etc.) • toujours essayer de faire en sort que le travail de l'élève débouche sur des avancées positives et éviter les aspects négatifs • renforcer les liens entre l'élève et les adultes importants pour lui à l'école • collaborer avec les parents/tuteurs au sujet des devoirs à la maison

Respect des routines scolaires : résiste quand il faut faire des devoirs (suite)		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• résiste très fort quand on lui donne des devoirs scolaires à faire (résoudre des problèmes de mathématiques, écrire, etc.); ne semble pas se soucier d'avoir de bons résultats, d'obtenir de bonnes notes, de remporter des récompenses	• se sent plus encouragé quand il se concentre sur ses propres pensées ou quand il a l'impression qu'il maitrise la situation que quand on lui prodigue des encouragements externes	• selon ce qui est approprié, introduire certains éléments du domaine qui l'intéresse spécialement dans la tâche • pour l'encourager quand il termine la tâche, lui accorder l'accès au domaine qui l'intéresse spécialement; fixer une limite de temps (par exemple, dessiner UN dinosaure); donner à l'élève un rôle dans la prise de décisions • renforcer les liens entre l'élève et les adultes importants pour lui à l'école • aider l'élève à se fixer des buts ou des attentes réalistes pour différentes situations, par exemple concernant ses notes dans les différentes matières ou ses performances sportives • quand l'élève fait un bon travail, s'assurer qu'il le sait; lui adresser des louanges et indiquer précisément ce qu'il a bien fait • renforcer son estime de soi en favorisant les comportements positifs
• refuse de faire ses devoirs à la maison	• est épuisé par les exigences de la journée d'école (même s'il n'accomplit pas vraiment grand-chose) ou bien • considère que les devoirs font partie de l'école et non de ce qu'on fait à la maison	• lorsque le travail n'est pas terminé en classe, ne pas demander en conséquence de terminer le travail à la maison; au lieu de cela, – s'assurer que le travail se situe à son niveau d'aptitude – déterminer les autres raisons possibles pour lesquelles il refuse de faire le travail et prévoir des stratégies en conséquence – réduire la quantité de travail exigée pour terminer la tâche et expérimenter d'autres sources d'encouragement • voir le débat sur les devoirs sur www.tonyattwood.com.au

Respect des routines scolaires : acharnement		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• fait preuve d'acharnement dans l'utilisation de certains jouets (fait, par exemple, tourner les roues d'une petite voiture ou passer des jouets devant une source de lumière), mais ne joue avec aucun jouet de la même façon que les autres	• a un répertoire limité d'activités pour les raisons suivantes : – se laisse trop facilement distraire pour pouvoir persister dans une activité assez longtemps pour arriver à la maitriser – ne tolère que très peu la contrariété, a besoin d'une rétroaction cause/effet instantanée – n'arrive pas à planifier et à contrôler ses mouvements, en particulier dans les tâches exigeant de multiples étapes ou à faire sans qu'on les ait répétées auparavant – est fortement attiré par un type de stimulation sensorielle particulier et résiste quand il s'agit d'apprendre à utiliser le matériel d'autres façons – se sert de l'acharnement dans le jeu pour créer une zone tampon entre lui et les autres sources de stimulation, pour éviter les interactions ou pour se calmer lorsqu'il ne sait pas quoi faire ensuite	• apprendre à l'élève à jouer avec d'autres objets, puis le laisser jouer à son jeu préféré en guise de récompense • observer l'élève dans un milieu avec de nombreuses activités et voir ce qu'il fait de façon autonome ou choisit de faire • donner la priorité aux activités suivantes : – activités qui entrent dans son champ d'attention, ne dépassent pas sa capacité de tolérer la contrariété et sont compatibles avec ses compétences motrices – activités qui peuvent se faire dans de nombreux cadres – activités qui ont du succès chez les autres élèves au même stade de développement que lui – activités qu'il pourra, à terme, faire avec d'autres

Respect des routines scolaires : dépend d'un adulte		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• respecte bien les routines lorsque l'aide-enseignant (AE) est dans la salle, mais refuse les tâches quand l'AE n'est pas là	• dépend entièrement de la présence de l'AE ou ressent de l'anxiété quand il n'est pas là • ne comprend pas le langage ou le système utilisé par les autres pour expliquer les attentes, parce qu'il a seulement appris à comprendre le langage/système de l'AE • a appris à comprendre les instructions qui lui sont données par quelqu'un qui se tient très près de lui et non qui se tient debout à l'avant de la classe • n'a pas généralisé l'apprentissage de façon à l'utiliser avec une autre personne	• l'AE peut commencer à s'éloigner de l'élève en se tenant debout ou assis légèrement en arrière • s'assurer que l'AE utilise des stratégies spécifiques pour obtenir l'attention de l'élève et que les instructions sont mises par écrit et utilisées par d'autres personnes • utiliser une situation en petit groupe pour aider l'élève à apprendre à se concentrer et à écouter quand l'enseignant prodigue son enseignement • structurer la salle de classe de façon à ce que l'élève fasse attention à l'enseignement de l'enseignant, avec l'AE qui répète ou décompose ce que l'enseignant enseigne si nécessaire • demander à l'élève de prendre des tâches ou des devoirs terminés pour qu'il sache que l'enseignement et les louanges proviennent de plus d'une personne
	• a une règle pour lui-même selon laquelle il n'est censé suivre les instructions que d'une personne	• utiliser des scénarios sociaux comme méthode appropriée pour expliquer les « règles » • former des camarades de l'élève pour qu'ils imitent le comportement des adultes qui aident l'enfant, en prenant soin de s'assurer que l'élève ne devient pas trop dépendant • former l'élève pour qu'il communique à ses camarades et à d'autres adultes quand il a besoin d'aide

Respect des routines scolaires : refuse de regarder l'enseignant		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• refuse de regarder l'enseignant quand celui-ci parle ou bien • ne regarde pas ce qu'on lui montre (livre, transparent, texte écrit au tableau)	• n'arrive pas à utiliser la vue et l'ouïe simultanément NOTE : Il ne faut pas immédiatement interpréter ce comportement comme indiquant que l'élève vous ignore ou fait délibérément la sourde oreille, à moins que vous ayez de bonnes raisons de le penser.	• trouver des moyens de permettre à l'élève de regarder/toucher/explorer en silence aussi longtemps que cela est nécessaire avant d'avoir à écouter les explications ou les instructions • lorsque cela n'est pas possible, permettre à l'élève de regarder ailleurs ou de baisser la tête et le laisser regarder les documents visuels en silence ultérieurement • à mesure que les compétences de l'élève se renforcent, lui apprendre à regarder et à écouter en même temps, parce que cela devient de plus en plus important à mesure que l'élève grandit; accepter le fait qu'il est possible que l'élève ne parvienne pas à faire cela
	• perd sa concentration parce qu'il est trop loin du locuteur	• expérimenter un placement différent; mettre l'élève à proximité de l'endroit où l'enseignant se tient généralement pour parler à la classe • assoir l'élève de façon à ce qu'il soit prêt à écouter, mais dans une cabine d'étude faisant face au mur à l'arrière de la classe, pour qu'il puisse se concentrer sur le travail écrit
	• a besoin d'une rétroaction auditive (lecture à haute voix, se parler à soi-même pendant qu'il fait les travaux)	• sensibiliser les autres à ses besoins et leur demander d'essayer de ne pas y prêter attention • encourager l'élève à parler d'une voix plus douce

Transitions : changement d'activité		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• se fâche ou pique une crise quand on change d'activité ou de sujet dans la classe	• a une idée différente des autres concernant ce qui est « fini » (pense, par exemple, qu'il ne peut pas commencer à travailler sur l'orthographe tant qu'il n'a pas fini son devoir en mathématiques)	• toujours utiliser l'emploi du temps visuel • apprendre à l'élève une routine avec des mots, des symboles, des signes, etc. pour l'avertir quand un changement se prépare (« presque fini! », par exemple) • montrer à l'élève un objet (symbole ou document imprimé) illustrant la prochaine activité • tant que sa capacité de tolérer les changements ne s'améliore pas, essayer de faire des tâches qu'on peut finir en une seule session • utiliser des stratégies visuelles (par exemple, ranger tout le matériel pour l'éducation artistique quand on a terminé, au lieu de le laisser dehors; encercler les problèmes de mathématiques qui sont faits pour mettre en relief ceux qu'on pourra finir « après la récré ») • reconnaitre la détresse et la contrariété de l'élève

Transitions : résiste à tous les changements		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• résiste à tout changement, même si c'est pour passer à une de ses activités préférées ou qu'il a appréciée antérieurement	• anxiété : ressent de l'anxiété même si le changement se produit régulièrement ou même si on l'avertit largement à l'avance	• utiliser des stratégies s'appuyant sur des supports visuels (emploi du temps visuel, fiche pour indiquer le changement, etc.) • persévérer : continuer d'introduire le changement avec douceur • consulter un ergothérapeute concernant les techniques de relaxation; apprendre à l'élève à reconnaitre ses propres sentiments d'anxiété
	• son expérience lui a appris qu'il a tendance à souffrir d'un excès de stimulation dans une activité donnée (au gymnase, avec les ordinateurs, etc.) et à perdre la maitrise des choses (fait des bêtises, parle trop fort, commence à battre des mains, etc.) • si l'élève est sensible à la façon dont les autres le perçoivent, il risque de résister à l'idée de se lancer dans l'activité • a de la difficulté sur le plan du développement moteur; est anxieux quand il s'agit de gérer un cadre physique différent	• apprendre à l'élève des stratégies d'autorégulation • s'assurer que l'élève dispose d'un moyen de demander à sortir du cadre quand il commence à souffrir d'un excès de stimulation • utiliser des scénarios sociaux pour guider l'élève lors de l'exploration de nouvelles activités
	• a de la difficulté sur le plan du développement moteur; est anxieux quand il s'agit de gérer un cadre physique différent	• fournir à l'élève une place régulière dans tous les milieux • le laisser s'entrainer à évoluer dans un nouveau cadre quand personne d'autre n'est là

Maitrise de la colère : agressivité		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• agressivité physique ou verbale vis-à-vis des autres (mord, frappe, donne un coup de tête, crache, etc.); destruction du matériel de stimulation sensorielle; profère des insultes, des injures	• n'a aucun moyen de communiquer sa douleur, sa colère, sa contrariété, sa jalousie, sa confusion, son anxiété, son malaise sensoriel	• faire une évaluation du comportement fonctionnel pour déterminer la fonction du comportement pour l'élève et ses antécédents et conséquences • observer attentivement et essayer de réduire le malaise si possible • lui apprendre d'autres manières de communiquer • adapter les attentes ou le milieu selon ce qui est approprié • discuter avec les parents/tuteurs et renvoyer auprès d'un service de traitement médical si nécessaire
	• n'a aucune autre stratégie pour se calmer ou réduire son anxiété ou sa colère	• intervenir de façon précoce
	• comportement appris en vue de susciter des réactions ou d'attirer l'attention des adultes, pour échapper à quelque chose, pour éviter une exigence ou une situation donnée	• s'assurer que personne dans le milieu de l'élève ne l'encourage à adopter ce comportement en lui prêtant attention ou en y réagissant • s'assurer que les exigences de la tâche ou du milieu restent gérables pour l'élève et qu'on utilise des dispositifs d'encouragement appropriés

Maitrise de la colère : agressivité		
Comportement	**Raisons possibles**	**Stratégies**
• pique des crises lorsqu'il entend le mot « non » (par exemple, « tu ne peux pas » ou « ce n'est pas correct »)	• habitude; pique une crise à chaque fois qu'il entend le mot, même si ce mot ne lui est pas adressé	• éviter d'utiliser la négation ou les mots qui déclenchent le comportement, si possible; au lieu de cela, dire ce qu'on veut qu'il fasse • répondre à sa tentative de communication et la réorienter (par exemple : « d'abord/ensuite », « ce n'est pas loin, regardons de nouveau » — au lieu de « non » ou « c'est faux »)
	• suppose que, s'il suit les règles et communique clairement, ses besoins et ses désirs seront assouvis • a appris que les crises ont l'effet escompté	• utiliser un scénario social et des tâtonnements pour lui apprendre le concept « parfois » et pour développer sa capacité de tolérer la contrariété ou de retarder l'assouvissement; étapes : 1. attendre que la crise passe 2. le faire quitter le secteur si nécessaire ou faire sortir les autres élèves du secteur • essayer les stratégies de gestion des crises de colère ci-dessus
• s'amollit et tombe à terre en criant quand on lui demande quelque chose et il ne peut pas faire comme bon lui semble	• a appris que ce comportement fonctionne pour éviter les demandes et est un moyen d'assouvir ses désirs	• ignorer le comportement et attendre, quand cela est possible; puis répéter la demande, en la modifiant si nécessaire; essayer de structurer l'attente de façon à ce qu'il soit facile d'y répondre, pour encourager l'élève • s'il est impossible d'ignorer le comportement de l'élève, le déplacer avec aussi peu d'interaction que possible dans un endroit sûr; puis essayer de l'ignorer et d'attendre

Annexe F – Volets d'un plan de programme individualisé avec résultats visés sur le plan du comportement

Mise en évidence du comportement ciblé (qui, où, quand, qui, pourquoi)

- Définir le ou les comportements problématiques en des termes observables et mesurables. (Quelles sont la fréquence, l'intensité et la durée du comportement?)
- Décrire le milieu dans lequel le comportement se produit généralement. (Quel est le cadre physique et quelle est la disposition des choses? Quel est le cadre social? Quels sont les facteurs dans l'enseignement ou le programme d'études?)
- Décrire les facteurs sensoriels ou biomédicaux concernés.
- Décrire les évènements déclencheurs ou facteurs prédisposant l'élève à adopter le comportement (s'est réveillé en retard, a sauté le petit déjeuner, etc.).
- Expliquer quand le comportement se produit généralement, en incluant les personnes présentes.
- Volet essentiel : déterminer la ou les fonctions du comportement.

Résultats visés sur le plan du comportement

- Déterminer les comportements de substitution souhaitables. (C'est là la fonction du plan.)

Considérations relatives au milieu

- Mettre en évidence les changements à apporter au milieu pour prévenir le comportement problématique et favoriser le comportement (de substitution) souhaité.
- Indiquer dans quelle mesure le plan sera mis en œuvre dans divers cadres.

Mettre en évidence les stratégies/techniques qui serviront à modifier les comportements

- Indiquer les stratégies/techniques préventives qui permettront de réduire les comportements problématiques : modifier les caractéristiques de la tâche, clarifier les routines et les attentes, réviser l'horaire des activités, offre plus d'occasions de faire des choix, utiliser des stratégies visuelles, élaborer un système de communication, offrir un endroit tranquille, etc.

- Indiquer les procédures visant à encourager l'élève à adopter les comportements de substitution qu'on lui enseigne : sources d'encouragement dans l'emploi du temps (fréquence des activités accordées en récompense), amplitude des encouragements (nombre et intensité des récompenses) et caractère immédiat ou non (délai entre le comportement et la récompense).

Mettre en évidence les méthodes/stratégies d'enseignement qui serviront à parvenir aux résultats visés sur le plan du comportement

- supports visuels
- autorégulation
- contrats de l'élève
- enseignement direct (individuel/collectif) : compétences pour le jeu, aptitudes sociales, compétences en communication, etc.
- méthodes d'analyse comportementale appliquée : signaux, messages de guidage, etc.
- scénarios sociaux
- possibilité de faire des choix
- autres

Rôles et responsabilités

- Définir les rôles et les responsabilités de toutes les personnes concernées par la mise en œuvre du plan.

Stratégies de transposition des compétences

- Mettre en évidence les stratégies qui serviront à apprendre à l'élève à transposer/généraliser ses compétences dans d'autres cadres, auprès d'autres personnes, etc.

Protocole de réponse

- Définir une réponse prédéterminée en vue de remplir les fonctions suivantes :
  - désamorcer le comportement (interventions visant à prévenir les problèmes de comportement à l'avenir et à faire en sorte que l'élève reste concentré sur la tâche)
  - gérer les comportements non maitrisés qui présentent un risque de blessure pour l'élève lui-même ou les autres (interventions se concentrant sur la sécurité)

  - mettre en place des conséquences pour le comportement (pas obligatoirement nécessaires)
  - aider l'élève à se remettre sur pied après le comportement (interventions se concentrant sur la remise en place des routines : plan pour le retour de l'élève, que ce soit à l'activité spécifique, dans la salle de classe ou dans l'école)
  - offrir l'occasion aux membres de l'équipe de faire le bilan après un incident
- Identifier les personnes responsables à chaque stade du protocole.

Plan d'évaluation et calendrier

- Indiquer ce qu'on va faire pour évaluer l'efficacité du plan, y compris en ce qui concerne la collecte de données.
- Surveiller l'intervention et évaluer les résultats.
- Fixer un calendrier pour la révision/modification du plan. Inclure les dates et les critères pour la modification ou l'élimination progressive du plan.

Annexe G – Tableau pour l'observation du comportement et le rassemblement de données en vue de déterminer la fonction des comportements

Lorsqu'on cherche à déterminer la fonction d'un comportement importun en vue de préparer des interventions pour changer le comportement de l'élève, il est nécessaire d'observer le comportement et de rassembler des informations. Il est important de prendre en note le comportement en décrivant les faits de façon aussi objective que possible. Au lieu d'essayer de deviner la fonction du comportement en l'absence de données utiles, il est important de recueillir des données factuelles qu'on peut observer et mesurer dans le cadre d'un processus d'observation :

antécédents : évènements dans le milieu qui se produisent immédiatement avant le comportement problématique

comportement : comportement proprement dit, décrit en des termes précis (avec indication de la durée et de l'intensité)

conséquences : évènements dans le milieu qui se produisent immédiatement après le comportement problématique

Tableau antécédents/comportement/conséquences

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Comportement ciblé : _____

Heure, cadre, contexte social	Antécédents	Description du comportement	Conséquences

Source : JoAnne Seip (1996), *Teaching Students with Autism and Developmental Disorders: A Guide for Staff Training and Development*, Colombie-Britannique.

Annexe H – Conseils pour l'enseignement aux autistes qui ont un niveau fonctionnel élevé

Susan Moreno et Carol O'Neal
MAAP Services for Autism & Asperger Syndrome
P.O. Box 524
Crown Point, Indiana 46308
Site Web : www.maapservices.org

1. Les autistes ont des problèmes dans les compétences en organisation, quel que soit leur niveau d'intelligence ou leur âge. Même les élèves autistes qui ont d'excellents résultats scolaires et qui ont une mémoire photographique peuvent s'avérer incapables de se souvenir d'apporter un crayon en classe ou de se rappeler l'échéance pour un devoir à faire. Dans de tels cas, il convient d'apporter une aide l'élève en imposant aussi peu de restrictions que possible. On peut par exemple demander à l'élève de mettre l'image d'un crayon sur la couverture de son cahier ou de tenir une liste de devoirs à faire à la maison. Il faut toujours féliciter l'élève lorsqu'il se rappelle quelque chose qu'il avait l'habitude d'oublier. Il ne faut jamais le dénigrer ou lui rebattre les oreilles quand il oublie les choses. Non seulement le fait de lui faire la leçon ne servira à rien, mais en plus cela aura souvent effet d'aggraver le problème. Il risque de commencer à croire qu'il est incapable de faire ou d'apporter ces choses. Cette catégorie d'élèves est généralement celle qui a tendance à avoir les pupitres ou les casiers les mieux rangés ou les plus mal rangés de toute l'école. Les élèves dont le pupitre est très mal rangé auront besoin de votre aide pour ranger régulièrement les choses afin d'arriver à trouver ce dont ils ont besoin. N'oubliez simplement pas que ce n'est sans doute pas délibérément qu'ils ont un pupitre ou un casier mal organisé. C'est sans doute parce qu'ils sont incapables de s'organiser sans avoir suivi une formation spécifique sur l'art de s'organiser. Essayez de les entrainer à bien ranger les choses en leur enseignant l'organisation par petites étapes bien précises. Les autistes ont des difficultés face à la pensée abstraite et à la réflexion sur les concepts. Certains finissent par arriver à acquérir des compétences en réflexion abstraite, mais d'autres n'y arriveront jamais. Lorsqu'il est indispensable d'utiliser des compétences en réflexion abstraite, utilisez des signaux visuels, comme des dessins ou des mots mis par écrit, pour prolonger l'idée abstraite. « Je n'ai pas aimé quand tu as claqué ton livre sur le pupitre quand j'ai dit que c'était l'heure de la gym. La prochaine fois, pose ton livre doucement et dis-moi que tu es fâché. Est-ce que tu voulais me montrer que tu ne voulais pas aller à la gym ou que tu ne voulais pas arrêter de lire? » Évitez de poser des questions comme celles qu'on pose aux élèves quand on veut leur faire écrire une rédaction sur un sujet donné. Soyez aussi concret que possible dans toutes vos interactions avec ce type d'élève.

2. Si vous observez une augmentation de la fréquence des comportements inhabituels ou problématiques, cela indique probablement que l'élève ressent un plus grand stress. Le stress découle parfois d'un sentiment qu'on perd la maitrise de choses. Dans de nombreux cas, la seule manière de soulager le stress est de permettre à l'élève de se retirer physiquement de la situation ou de l'évènement qui engendre le stress. Dans de tels cas, il faut mettre sur pied un programme pour aider l'élève à réintégrer la situation stressante ou à y rester. Il peut être utile d'avoir un « endroit sûr » ou une « personne sure » pour l'élève.

3. Ne prenez pas le comportement de l'élève personnellement. Les autistes au niveau fonctionnel élevé ne sont pas des personnes qui cherchent à vous manipuler et à faire des choses derrière votre dos pour vous rendre la vie difficile. Il est très rare qu'ils soient capables de manipuler autrui. En général, leur comportement est le fruit de leur tentative pour survivre à une expérience qui engendre de la confusion, de la désorientation ou de la crainte. Les autistes sont, du fait même de leur incapacité, des personnes égocentriques. La plupart d'entre eux ont beaucoup de mal à déchiffrer les réactions des autres.

4. La plupart des autistes au niveau fonctionnel élevé utilisent et interprètent le langage de façon littérale. Tant que vous ne connaissez pas bien les capacités de l'individu, évitez :
   - les expressions idiomatiques (« ne mets pas la charrue avant les bœufs », « tourne ta langue dans ta bouche avant de parler », etc.)
   - les expressions à double sens (la plupart des plaisanteries ont un double sens)
   - le sarcasme (dire « super! » quand l'élève vient de renverser du ketchup sur la table)
   - les surnoms
   - les noms « gentils » (comme « mon pote », « petit malin », etc.)

5. N'oubliez pas que les expressions du visage et les autres signaux sociaux ne fonctionneront pas nécessairement. La plupart des autistes ont du mal à déchiffrer les expressions du visage et à interpréter le « langage corporel ».

6. Si l'élève ne semble pas arriver à apprendre à faire une tâche donnée, décomposez-la en plus petites étapes ou présentez-la de plusieurs façons différentes (visuellement, verbalement, physiquement, etc.).

7. Évitez la surcharge verbale. Soyez clair. Utilisez des phrases courtes si vous avez l'impression que l'élève ne vous comprend pas vraiment. Même si l'élève n'a sans doute aucun problème auditif et prête attention, il peut avoir de la difficulté à comprendre votre idée principale et à repérer les informations importantes.

8. Préparez l'élève à tous les changements dans le milieu ou la routine (assemblée, enseignant remplaçant, changement d'emploi du temps, etc.). Utilisez un emploi du temps par écrit ou visuel pour le préparer aux changements.

9. La gestion du comportement fonctionne, mais si on ne s'en sert pas correctement, elle peut favoriser les comportements de robot, ne susciter qu'un changement de courte durée ou entrainer une certaine forme d'agressivité. Utilisez des procédures positives et adaptées à l'âge chronologique de l'élève.

10. Il est vital que tout le monde adopte un traitement et des attentes uniformes.

11. Soyez conscient du fait qu'il est possible que les stimulations auditives et visuelles d'intensité normale soient perçues par l'élève comme étant excessives ou insuffisantes. Par exemple, le bourdonnement ou le clignotement des ampoules fluorescentes peut être extrêmement perturbateur pour les autistes. Envisagez des modifications du milieu, comme l'élimination du « fouillis visuel » dans la salle ou une modification des places des élèves, si l'élève semble facilement distrait ou perturbé par le milieu dans la salle de classe.

12. Si vous avez un élève autiste à niveau fonctionnel élevé qui utilise des arguments verbaux répétitifs ou des questions répétitives, il faut que vous interrompiez ce comportement avant qu'il ne devienne une litanie continue et répétitive. Il est rare qu'on arrive à faire cesser ce comportement en répondant constamment de façon logique ou en donnant des arguments en réponse. Ce n'est pas toujours le sujet de l'argumentation ou la question de départ qui est ce qui l'a perturbé. Il arrive plus souvent que l'individu cherche à communiquer un sentiment de perte de contrôle ou d'incertitude au sujet de quelque chose ou de quelqu'un dans le milieu. Essayez de lui demander de rédiger la question ou l'argument. Écrivez ensuite vous-même votre réponse. Ceci a généralement pour effet de le calmer et de faire cesser le comportement répétitif.

13. Si cela ne fonctionne pas, mettez par écrit sa question ou son argument répétitif et demandez-lui de rédiger une réponse logique (par exemple une réponse qu'il pense que vous pourriez faire). Ceci le distraira de l'aspect verbal répétitif de la situation et lui offrira une façon plus appropriée sur le plan social d'exprimer sa contrariété ou son anxiété. Vous pouvez aussi faire un jeu de rôles à partir de la question ou de l'argument répétitif, dans lequel vous jouez son rôle et il vous répond comme il pense que vous pourriez lui répondre.

14. Comme ces élèves ont diverses difficultés de communication, ne comptez pas sur les élèves autistes pour transmettre des messages importants à leurs parents/tuteurs sur les évènements dans l'école, les devoirs, les règles de l'école, etc., à moins que vous le fassiez à titre expérimental avec un suivi ou que vous soyez certain que l'élève maitrise bien cette compétence. Il est même parfois insuffisant de donner à l'élève une note à remettre à ses parents. L'élève risque d'oublier de la leur remettre ou de la perdre avant d'arriver à la maison. Le mieux est d'appeler les parents/tuteurs au téléphone jusqu'à ce que l'élève ait acquis cette compétence. Il est très important d'avoir une communication régulière et exacte entre l'enseignant et les parents/tuteurs (ou la personne qui a la garde de l'enfant).

15. Si vous devez mettre les élèves par deux ou les laisser se choisir un partenaire, utilisez soit un tirage au sort soit une autre manière aléatoire de choisir les élèves. Ou bien demandez à un élève tout particulièrement gentil s'il serait prêt à choisir son camarade autiste comme partenaire avant de former les groupes de deux. Il arrive souvent que l'élève autiste se retrouve sans partenaire. C'est malheureux, parce que c'est le type d'élève qui a le plus intérêt à avoir un partenaire.

16. Ne faites aucune supposition quand vous évaluez les compétences des élèves. Il est possible, par exemple, que l'élève autiste soit très doué en algèbre, mais ne soit pas capable de calculer la monnaie à la caisse au magasin. Ou bien il est possible qu'il ait une mémoire incroyable pour les livres qu'il lit, les discours qu'il entendu ou des statistiques sportives, mais qu'il ne soit même pas capable de se souvenir d'apporter un crayon en classe. Les élèves autistes sont typiquement des individus qui ont des compétences de niveau très variable.

Soyez positif.

Faites preuve d'originalité.

Soyez souple.

Annexe I – Organismes

Annapolis Valley Autism Support Team (VAST)

Vallée de l'Annapolis (Nouvelle-Écosse)
Tél. : 902-825-0559 ou 902-825-2588
Courriel : VASTinfo@AnnapolisVAST.ca
Site Web : www.annapolisvast.ca

Asperger's Society of Ontario

293 Wychwood Avenue
Toronto (Ont.) M6C 2T6
Tél. : 416-651-4037
Courriel : info@aspergers.ca
Site Web : www.aspergers.ca

Autism Awareness Centre

56 Sussex Crescent SW
Calgary (Alb.) T2W 0L5
Tél. : 403-640-2710
Sans frais : 1-866-724-2224
Courriel : info@autismawarenesscentre.org
Site Web : www.autismawarenesscentre.com

Autism Centre Society of the South Shore

16147, route 3
R.R. 4
Bridgewater (N.-É.) B4V 6Y1
Tél. : 902-541-8233
Courriel : info@autismcentresocietyss.org
Site Web : www.autismcentress.ednet.ns.ca

Autism Nova Scotia

1456, rue Brenton
Halifax (N.-É.) B3J 2K7
Tél. : 902-446-4995
Courriel : info@provincialautismcentre.ca
Site Web : www.provincialautismcentre.ca

Autism Research Centre

Dre Susan Bryson
IWK Health Centre 5850-5980
University Avenue
C.P. 9700
Halifax (N.-É.) B3J 3G9
Tél. : 902-470-7275

Autism Society of Cape Breton

40 Bentinck Street
Sydney (N.-É.) B1P 1G2
Tél. : 902-567-2830
Courriel : autismcb@eastlink.ca
Site Web : http://autismcapebreton.com

Autism Society New Brunswick

C.P. 1493 Station A
Fredericton (N.-B.) E3B 5G2
Tél. : 866-773-1916
Courriel : autism_nb@yahoo.com
Site Web : www.autismnb.org

Autism Speaks Canada

5401 Eglinton Avenue West, Bureau 115
Toronto (Ont.) M9C 5K6
Tél. : 416-362-6227
Courriel : autismspeakscanada@autismspeaks.org
web: www.autismspeaks.ca/autism-speaks-canada

Autism Treatment Services of Canada

409 - 94th Avenue SE
Calgary (Alb.) T2J 0E8
Tél. : 403-253-6961
Courriel : atsc@autism.ca
Site Web : www.autism.ca

Early Intervention Nova Scotia

Courriel : inquires@earlyintervention.net
web: www.earlyintervention.net

Geneva Centre for Autism

112 Merton Street
Toronto, ON M4S 2Z8
Tél. : 416-322-7877
Courriel : info@autism.net
Site Web : www.autism.net

Kings Regional Rehabilitation Centre

1349 County Home Road
PO Box 128
Waterville (N.-É.) B0P 1V0
Tél. : 902-538-3103

Ministère des Services communautaires de la Nouvelle-Écosse

Site Web : www.gov.ns.ca/coms

Nova Scotia Hearing and Speech Centres

Site Web : www.nshsc.ns.ca

Réseau canadien de recherche d'intervention sur l'autisme (CAIRN)

The Offord Centre for Child Studies
Faculté des sciences de la santé, Université McMaster
107, édifice Patterson, site de Chedoke
1200, rue Main Ouest
Hamilton (Ont.) L8N 3Z5
Courriel : info@cairn-site.com
Site Web : www.cairn-site.com/index.html

Société canadienne de l'autisme

1670 Heron Road, C.P. 22017
Ottawa (Ont.) K1V 0C2
Tél. : 613-789-8943
Courriel : info@autismsocietycanada.ca
Site Web : www.autismsocietycanada.ca

Society for Treatment of Autism (NS)

541, rue Charlotte Street, C.P. 392
Sydney (N.-É.) B1P 6H2
Tél. : 902-567-6441
Courriel : autism@ns.sympatico.ca
Site Web : www.nsnet.org/autismns

Southwest Early Childhood Intervention

207-58, rue Vancouver
Yarmouth (N.-É.) B5A 2P5
Tél. : 902-742-3366
Courriel : southwesteip@eastlink.ca
Site Web : www.nsnet.org/yarmouth

Valley Child Development Association

C.P. 63
Kentville (N.-É.) B4N 3V9
Tél. : 902-678-6111
Courriel : vcda@ns.aliantzinc.ca
Site Web : www.nsnet.org/vcda

Glossaire

ABBLS-R (Assessment of Basic Language on Learning Skills-Revised) – L'ABBLS-R est un outil d'évaluation, un programme d'études et un système de suivi des compétences pour les enfants atteints de déficiences sur le plan du langage et de l'apprentissage. Il comprend une analyse des tâches pour les nombreuses compétences dont les individus ont besoin pour bien communiquer et pour tirer les leçons de leur expérience au quotidien.

ACA (analyse comportementale appliquée) – L'ACA est un champ d'étude à part entière qui incorpore les principes scientifiques du comportement dans ses méthodes d'enseignement dans l'optique d'améliorer de façon pertinente les comportements socialement significatifs et de prouver de façon empirique que les procédures employées sont bien à l'origine de ces améliorations.

AED (apprentissage/enseignement par essais distincts) – L'AED est une méthode spécifique d'enseignement. On met en évidence les compétences à enseigner, puis on les décompose en séquence logique en s'appuyant sur les compétences apprises antérieurement, jusqu'à ce que l'élève les maitrise. Chaque session d'enseignement consiste en une série d'essais distincts. Chaque essai distinct consiste en une séquence de quatre étapes : signal ou instruction, réaction de l'élève, conséquence et pause avant de faire un autre essai.

ANFE (autisme à niveau fonctionnel élevé) – Il ne s'agit pas d'un diagnostic officiel, mais les personnes ayant un ANFE ont généralement un QI plus élevé et moins de difficultés sur le plan du langage que les personnes ayant un autisme typique. La différence entre l'ANFE et le syndrome d'Asperger est un retard dans l'acquisition du langage dans les premières années.

CAPS (Comprehensive Autism Planning System) – Système de planification conçu pour être utilisé par lui-même ou avec d'autres modèles, comme le modèle de Ziggurat, pour aider les écoles à définir et organiser un programme d'enseignement pour les élèves ayant un TSA.

EIBI (Early Intense Behavioural Intervention) – Le programme EIBI est un programme d'intervention intensive pour les jeunes enfants ayant un TSA qui incorpore les principes pédagogiques de l'analyse comportementale appliquée. Les enfants entament généralement le programme EIBI à un jeune âge, avant l'âge de cinq ans. Le programme EIBI est offert dans toute la province en Nouvelle-Écosse et s'appuie sur l'apprentissage par réponse pivot et le soutien positif sur le plan du comportement.

FACTER (Functional Assessment and Curriculum for Teaching Everyday Routines) – La principale fonction de FACTER est d'évaluer les élèves ayant des troubles du développement et de leur apprendre à être indépendants. FACTER porte sur la capacité d'effectuer des « routines » du quotidien, tout en incorporant des « aptitudes apparentées » essentielles pour la vie au quotidien.

IS (intégration sensorielle) – Processus par lequel le système nerveux reçoit, organise, filtre et intègre les informations sensorielles en vue de produire une réaction appropriée.

PECS (Picture Exchange Communication System) – Programme de communication par argumentation qui utilise les principes de l'analyse comportementale appliquée pour susciter un échange de communication entre l'élève et son partenaire dans la communication.

Pictogrammes pour la communication – Ces pictogrammes comprennent des dessins, des photos, des logos, des graphiques produits par ordinateur et d'autres images encore. *Boardmaker* de Mayer Johnson et *Picture This* de Silver Lining Multimedia sont deux exemples de logiciels qui produisent des pictogrammes.

RF (enseignement des routines fonctionnelles) – Les routines fonctionnelles sont des activités ou des tâches qui se produisent à des moments prévisibles, comprennent une séquence prévisible d'étapes et offrent une attente prévisible concernant la participation et le travail indépendant. Exemples de routines fonctionnelles courantes dans l'école : arrivée à l'école, utilisation des toilettes, consommation d'un casse-croute, etc. Chaque étape de la routine mène à une autre étape et la réalisation de chacune de ces étapes constitue en elle-même une source d'encouragement pour l'élève. Il est important pour tous les élèves, y compris ceux qui ont un TSA, de devenir indépendants dans les routines fonctionnelles du quotidien.

SA (syndrome d'Asperger) – Trouble envahissant du comportement incluant des déficiences dans les interactions sociales et la communication et des tendances récurrentes et restreintes dans le comportement, les centres d'intérêt et les activités. Les enfants affectés présentent un retard significatif dans l'acquisition des aptitudes en communication sociale. Ce syndrome porte le nom du pédiatre autrichien Hans Asperger.

SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Supports) – SCERTS est une approche multidisciplinaire du renforcement des aptitudes des enfants et des adultes ayant un TSA en communication et sur le plan social et affectif. On incorpore des buts dans les activités du quotidien à l'école et à la maison.

STAR (Strategies for Teaching Based on Autism Research) – Programme global sur le comportement pour les jeunes enfants autistes incorporant l'enseignement par essais distincts, la formation à réponse pivot et les routines fonctionnelles. Ce programme a été conçu en vue de procurer aux enseignants une bonne partie des plans d'enseignement et certaines des ressources dont ils ont besoin pour mettre en œuvre ces stratégies dans le cadre du plan de programme individualisé de l'enfant.

TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication-handicapped Children) – Le programme TEACCH est un programme élaboré par le docteur Eric Shopler dans les années 1970 à l'Université de la Caroline du Nord. Ce programme a conduit au développement de l'approche de l'« enseignement structuré » pour les personnes ayant un TSA et les stratégies utilisées dans le cadre du programme s'appuient sur des recherches empiriques. Il s'agit d'une approche fondée sur une appréciation de ce qu'on appelle une « culture de l'autisme » pour comprendre les modes de pensée, le comportement et les caractéristiques des autistes sur le plan de l'apprentissage et sur l'emploi de supports visuels et de routines pour favoriser l'apprentissage et l'indépendance. Le programme TEACCH apporte son aide à des individus de tous les âges et à tous les stades de développement, dans divers cadres éducatifs : stages en entreprise, domicile, communauté, etc. L'approche TEACCH a une renommée nationale et internationale grâce aux nombreuses activités de formation et publications qui s'y rapportent.

TED (trouble envahissant du comportement) – Catégorie comprenant cinq troubles caractérisés par des retards dans l'acquisition de multiples fonctions de base, dont la socialisation et la communication. Les cinq troubles dans cette catégorie sont les suivants : trouble autistique, syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS), syndrome désintégratif de l'enfant et syndrome de Rett.

TED-NS (trouble envahissant du développement non spécifié) – Diagnostic pour les individus qui sont bien décrits par la catégorie des TED, mais ne correspondent à aucun des autres troubles dans cette catégorie. Le TED-NS est généralement moins prononcé que l'autisme, mais présente des symptômes semblables. (Certains symptômes sont présents et d'autres non.) On parle aussi parfois, chez les spécialistes, d'« autisme atypique ».

TRP (traitement à réponse pivot) – Le TRP s'appuie sur une méthodologie de l'enseignement tirée de l'analyse comportementale appliquée, qui exploite les centres d'intérêt individuels de chaque apprenant. Il s'avère efficace pour l'enseignement du langage et de la communication et pour l'amélioration des aptitudes sociales. Le TRP définit la motivation, la capacité de réagir à de multiples signaux, l'autogestion et l'autoinitiation comme étant des « compétences pivots ». Ces quatre compétences sont considérées comme des compétences de base pour les personnes ayant un TSA. Le TRP tire profit du milieu naturel et incorpore des sources d'encouragement qui se manifestent naturellement et qui ont de la pertinence pour l'élève. La nature de cette stratégie fait qu'il est possible de l'incorporer tout au long de la journée d'école et dans de multiples cadres.

TSA (trouble du spectre de l'autisme) – Catégorie qui comprend les troubles envahissants du développement suivants : trouble autistique, syndrome d'Asperger et trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS).

TTAP (TEACCH Transition Assessment Profile) – Il s'agit d'une évaluation globale utilisée pour les adolescents et les jeunes adultes ayant un TSA, afin de faciliter la planification des transitions de l'école à la communauté. Elle porte sur les compétences dans les domaines suivants : aptitudes et conduite professionnelles, autonomie dans le fonctionnement, loisirs, communication fonctionnelle et comportement interpersonnel.

Ressources

Ressources vidéos

Titre : *Asperger Syndrome: Success in the Mainstream Classroom* (DVD)
Fournisseur : AAPC Publishing
Description : Ce DVD présente des spécialistes et des parents qui décrivent des stratégies qui ont fait leurs preuves et aident les individus ayant le syndrome d'Asperger à connaitre la réussite dans la salle de classe ordinaire.

Titre : *Asperger Syndrome: Transition to College and Work* (DVD)
Fournisseur : AAPC Publishing
Description : Ce DVD comprend des stratégies pour aider les élèves du secondaire à réussir la transition du secondaire au postsecondaire.

Titre : collection « Intricate Minds » (DVD)
Fournisseur : AAPC Publishing
Description : Cette collection de DVD aide les élèves de l'élémentaire et du secondaire à comprendre le syndrome d'Asperger.

Titre : *Look Beyond the Labels* (vidéo)
Fournisseur : Toronto School Board, School Programs and Services
Description : Cette vidéo explique les caractéristiques des TSA et fournit de nombreux exemples à l'élémentaire et au secondaire. Les enseignants parlent des difficultés rencontrées et des stratégies qu'ils utilisent pour aider les élèves ayant un TSA.

Titre : *Model me Kids* (DVD)
Fournisseur : www.modelmekids.com
Description : Model me Kids propose une collection de DVD sur diverses aptitudes sociales avec des camarades de classe donnant l'exemple des comportements appropriés.

Titre : *Visual Supports in the Classroom* (vidéo)
Fournisseur : AAPC Publishing
Description : Cette vidéo présente des supports visuels et des supports environnementaux à base visuelle et montre leurs applications pratiques dans la salle de classe : emplois du temps visuels, tableaux à choix, outils d'organisation des tâches, systèmes de travail, etc.

Ressources technologiques

Titre : Boardmaker software, avec Boardmaker Plus et Boardmaker Studio
Fournisseur : Mayer-Johnson (www.mayer-johnson.com)
Description : Logiciel pour créer des images et élaborer des feuilles d'activité, des emplois du temps, des livres, etc.

Titre : Gaining Face
Fournisseur : Stone Mountain Software (www.ccoder.com/GainingFace)
Description : Logiciel d'éducation spéciale pour enseigner aux élèves l'art de reconnaitre les expressions du visage.

Titre : Intellitools (IntelliKeys, Overlay Maker, Classroom Suite)
Fournisseur : www.intellitools.com
Description : Intellitools fournit le logiciel, l'équipement et des claviers personnalisés.

Titre : Laureate Learning Systems: Special Needs Software
Fournisseur : Laureate (www.laureatelearning.com)
Description : Ce logiciel pour les élèves qui ont des besoins spéciaux fournit des activités interactives à l'ordinateur pour développer les compétences linguistiques, les compétences en lecture et les compétences en orthographe.

Titre : Picture This ... (Professional, Visual Suite, Great Action Adventure, School Rules and Routines; voir les autres titres sur le site Web)
Fournisseur : Silver Lining Multimedia (www.silverliningmm.com)
Description : Collections de logiciels de photographie avec des milliers de clichés pour enseigner la langue, les règles de comportement et les aptitudes à la vie quotidienne.

Titre : Proloquo2Go (pour iPhone, iPod touch, iPad)
Fournisseur : www.proloquo2go.com (AssistiveWare company)
Description : Application de suppléance à la communication qui peut servir à la communication et à l'organisation de l'emploi du temps.

Titre : Time Timer
Fournisseur : www.timetimer.com et www.difflearn.com
Description : Cette horloge/minuterie est un outil visuel aidant les élèves à comprendre combien de temps ils ont pour la tâche ou l'activité.

Titre : School Rules et My School Day
Fournisseur : Social Skill Builder (www.socialskillbuilder.com)
Description : Cette ressource pour l'autisme et les besoins spéciaux comprend plus de 350 scénarios tirés de la vie réelle pour illustrer des interactions courantes entre élèves et couvre tout un éventail d'activités sociales de résolution de problèmes, d'interactions sur le terrain de jeu et de relations entre camarades dans le cadre scolaire.

Ressources en ligne

ABA Educational Resources Ltd. (ressources gratuites en téléchargement) : www.abaresources.com

Accelerations Educational Software : www.dttrainer.com

Asperger's Society of Ontario : www.aspergers.ca

Autism 4 Teachers : www.autism4teachers.com

Autism Awareness Centre Inc. : www.autismawarenesscentre.org

Autism Internet Modules : www.ocali.org/aim

« Autism: Interventions and Strategies for Success » : www.specialed.us/autism/index2.htm

Autism Society of America : www.autism-society.org

Autism Today (magazine en ligne et centre d'informations) : www.autismtoday.com

Autism Women's Network: www.autismwomensnetwork.org

Autism-PDD Network: www.autism-pdd.net

« Centre for Disabilities: Autism Spectrum Disorders Program » : www.usd.edu/medical-school/center-for-disabilities/autism-spectrum-disorders-program.cfm

Do2Learn (jeux imprimables gratuits) : www.do2learn.org

ÉcolesPlus : http://schoolsplus.ednet.ns.ca

Families for Early Autism Treatment : www.feat.org

Geneva Centre for Autism : www.autism.net

Global Autism Collaboration : www.autism.org

Help 4 Aspergers : www.help4aspergers.com

« Kid's Quest: Autism » : www.cdc.gov/ncbddd/kids/autism.html

Linda Hodgdon's Newsletter : www.usevisualstrategies.com/AutismNewsletters.aspx

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse : www.EDnet.ns.ca

Parentbooks : www.parentbooks.ca

Picture Exchange Communication System : www.pecs.com

POPARD (Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders) : www.autismoutreach.ca

SCATC.org : www.scatc.org/pages/teacch_work_jobs.htm

SET (Special Education Technology British Columbia) : www.setbc.org

Social Thinking : www.socialthinking.com

Society for Treatment of Autism : www.autism.ca

Société canadienne de l'autisme : www.autismsocietycanada.ca

SPD Connection : http://spdconnection.com

Special Education Services Autism: Interventions and Strategies for Success : www.usautism.org

STAR Autism Support : www.starautismprogram.com

« Tasks Developed During TEACCH Training 2000-2005 » : www.preschoolfun.com/pages/teacch%20work%20jobs.htm

TEACCH Autistic Program : www.teacch.com

Temple Grandin : www.templegrandin.com/templehome.html

The Gray Center : www.thegraycenter.org

The Watson Institute : www.thewatsoninstitute.org

Tony Attwood : www.tonyattwood.com.au

Use Visual Strategies : www.usevisualstrategies.com

Ressources utiles sur le syndrome d'Asperger

ATTWOOD Tony (1998), *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.

ATTWOOD Tony *et al.* (2006), *Asperger's and Girls*, Arlington, TX, Future Horizons.

ATTWOOD Tony (2007), *The Complete Guide to Asperger's Syndrome,* Londres, Jessica Kingsley Publishers.

CUMINE Val, Julia DUNLOP et Gill STEVENSON (2009), *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*, 2e éd., Oxford (R.-U.), Routledge Publishers.

ERNSPERGER Lori (2007), *Girls Under the Umbrella of Autism Spectrum Disorder*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

FAHERTY Catherine (2000), *Asperger's... What does it mean to me? Structured Teaching Ideas for Home and School*, Arlington, TX, Future Horizons.

GAGNON Elisa et Brenda SMITH MYLES (1999), *This is Asperger Syndrome*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

HOLLIDAY-WILLEY Liane (1999), *Pretending to be Normal: Living with Asperger's Syndrome*, Jessica Kingsley Pub.

IVES Martine et Matt WATKINS (1999), *What Is Asperger Syndrome, and How Will It Affect Me? A Guide for Young People*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

KORIN Ellen S. Heller (2007), *Asperger Syndrome: An Owner's Manual—What You, Your Parents and Your Teachers Need to Know*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MOORE Susan Thompson (2002), *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience: Practical Solutions for Academic and Social Difficulties,* Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MYLES B. S. et D. ADREON (2001), *Asperger Syndrome and Adolescence: Practical Solutions for School Success*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MYLES B. S., D. ADREON et D. GITLITZ (2006), *Simple Strategies That Work! Helpful Hints for All Educators of Students with Asperger Syndrome, High-Functioning Autism, and Related Disabilities*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MYLES B. S., K. T. COOK, N. E. MILLER, L. RINNER et L. ROBBINS (2000), *Asperger Syndrome and Sensory Issues: Practical Solutions for Making Sense of the World*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

NEWPORT Jerry et Mary (2002), *Autism, Asperger's & Sexuality: Puberty and Beyond*, Arlington, TX, Future Horizons.

NICHOLS Shana (2008), *Girls growing up on the Autism Spectrum: What parents and professionals should know about the pre-teen and teenage years*, Philadelphia, PA, Jessica Kingsley Publishers.

SANTOMAURO Josie et Damian SANTOMAURO (2007), *Asperger Download: A Guide to Help Teenage Males with Asperger Syndrome Trouble-Shoot Life's Challenges*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

SCHNURR Rosina G. (2002), *Asperger's Huh? A Child's Perspective*, Gloucester (Ont.), Anisor Publishing.

WEISS Mary Jane (2008), *Practical Solutions for Educating Young Children with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

WELTON Jude (2003), *Can I Tell You about Asperger Syndrome? A Guide for Friends and Family*, Philadelphia, PA, Jessica Kingsley Publishers.

Ressources du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Politiques, lignes directrices et manuels

Code provincial de conduite dans les écoles et lignes directrices pour les codes de conduite des écoles (2008)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Code_provincial_de_conduite.pdf

Guide d'utilisation du relevé de notes (2000)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/guide_d'utilisation_du_releve_de_notes.pdf

Guide pour le processus d'appel auprès des conseils scolaires et du ministre (2009)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/School%20Board%20and%20Ministerial%20Appeal%20Guide%20FR_1.pdf

Guidelines for English as a Second Language (ESL) Programming and Services (2003)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/esl_guidelines_web.pdf

Guide sur les devoirs destiné aux enseignants – 4e à 6e année (2012)
http://dsalf.ednet.ns.ca/sites/default/files/Guide%20sur%20les%20devoirs%20enseignants%204e%20a%20la%206e%20annee.pdf

Guide sur les devoirs destiné aux enseignants – 7e à 9e année (2012)
http://dsalf.ednet.ns.ca/sites/default/files/Guide%20sur%20les%20devoirs%20enseignants%207e%20a%20la%209e%20annee.pdf

Guide sur les devoirs destiné aux enseignants – 10e à 12e année (2012)
http://dsalf.ednet.ns.ca/sites/default/files/Guide%20sur%20les%20devoirs%20enseignants%2010e%20a%20la%2012e%20annee.pdf

L'éducation des élèves doués et le développement des talents (2010)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/education%20des%20elves%20doues%20at%20developpement%20des%20talents.pdf

Le processus de planification de programme – Guide pour les parents (2006)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/program-planning-process_F.pdf

Lignes directrices en matière de psychologie scolaire (2009)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Lignes_directrices_en_matiere_de_psychologie_scolaire.pdf

Lignes directrices en orthophonie (2010)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Speech%20Language%20Pathology%20Guidelines_FR_WEB.pdf

Lignes directrices pour l'utilisation d'un local réservé aux temps morts dans les écoles de la Nouvelle-Écosse (2010)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Lignes_directrices_pour_les_temps_morts_et_exemple_de_formulaire.pdf

Lignes directrices pour l'utilisation de moyens de contention (2011)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/lignes%20directrices%20-%20moyens%20de%20contention.pdf

Lignes directrices pour les aide-enseignants (2009)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Lignes_directrices_pour_les_aide-enseignants.pdf

Manuel pour le transport des élèves ayant des besoins spéciaux (2011)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/FR_Transportation%20Handbook.pdf

Outil de détection des préjugés (2001)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/detec_prej.pdf

Planification des transitions pour les élèves qui ont des besoins particuliers: des premières années jusqu'à la vie adulte (2005)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/PlanificationDesTransitions_web.pdf

Politique concernant les dossiers des élèves (2006)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Politique_concernant_les_dossiers_des_eleves.pdf

Politique en matière d'éducation spéciale (2008b)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/specialed-french-full.pdf

Politique en matière d'équité raciale (2002)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Politique%20en%20matière%20déquité%20raciale.pdf

Pour renforcer la réussite de l'apprentissage (2008)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/increasing_learning_success_FR.pdf

Programme global d'orientation et de counselling (2007)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Comp%20Guidance%20and%20Couns%20Prog.pdf

Services et programmation en enseignement ressource – Favoriser la réussite scolaire (2002)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Services%20et%20programmation%20et%20enseignement%20ressource.pdf

Technologie fonctionnelle – Favoriser la réussite scolaire (2006)
http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Technologie_Fonctionnelle.pdf

Fiches d'information de la Direction des services aux élèves

« Adaptations – Stratégies et ressources », http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/adaptations-fr.pdf

« Enrichissement – Le défi de l'excellence », http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Enrichment-fr.pdf

« Inclusion – Un appui pour tous les élèves », http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Inclusion-fr.pdf

« La planification de programme – Un travail d'équipe », http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/planification-de-programme.pdf

« Technologie fonctionnelle – Pour faciliter l'accès à l'apprentissage », http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Technologie%20Fonctionnelle_Fact%20Sheet.pdf

« La transition – Un processus continu », http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Transition_FR.pdf

Vidéos

Les vidéos suivantes peuvent être commandées par l'intermédiaire du site Web de Learning Resources and Technology au ministère de l'Éducation de la école, à http://lrt.EDnet.ns.ca :

Groupes d'enrichissement (Le défi de l'excellence) [DVD] (2003) V2510

Nova Scotia SchoolsPlus: Our Kids are Worth It [DVD] (2010)

Portfolio des talents (Le défi de l'excellence) [DVD] (2004) V2574

Providing Support through Co-teaching [DVD] (2006)

Technologie fonctionnelle – Stratégies et options [DVD] (2009)

Ressources sur l'autisme dans la base de données des ressources autorisées du Bureau du manuel scolaire de la Nouvelle-Écosse

N° NSSBB : 16775 **ISBN :** 9781885477361
Titre : *A Treasure Chest of Behavioral Strategies for Individuals with Autism* (1997)
Auteurs : Beth Fouse, Maria Wheeler
Fournisseur : Future Horizons Inc.
Notes : Plus de 400 pages de stratégies sur la communication, les problèmes sensoriels et le comportement, les besoins physiologiques, les aptitudes sociales et les problèmes socioaffectifs, le milieu, la gestion des crises et la discipline.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16998 **ISBN :** 9781853464997
Titre : *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers* (2002)
Auteurs : Julia Leach, Gill Stevenson, Val Cumine
Fournisseur : Future Horizons Inc.
Notes : Guide pour les enseignants qui ne connaissent pas le syndrome d'Asperger et les troubles du spectre de l'autisme.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16776 **ISBN :** 9781885477590
Titre : *Asperger's: What Does It Mean to Me?* (2000)
Auteur : Catherine Faherty
Fournisseur : Future Horizons Inc.
Notes : Ressources pour faciliter l'élaboration de programmes pour les élèves ayant un TSA.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16559 **ISBN :** 9781861560933
Titre : *Autism: Medical and Educational Aspects* (1999)
Auteurs : Theo Peeters, Chris Gillberg
Fournisseur : Login Brothers Canada
Notes : Cette ressource professionnelle décrit les aspects médicaux et éducatifs de l'autisme.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000170 **ISBN :** 9781932565751
Titre : *Basic Skills Checklists: Teacher Friendly Assessment for Students with Autism or Special Needs* (2000)
Auteur : Marlene Breitenbach
Fournisseur : Future Horizons Inc.
Notes : Cette ressource servira aux enseignants pour évaluer les compétences en évaluation des élèves autistes.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16798 **ISBN :** 9780760602997
Titre : *Behavior* (1999)
Auteurs : Pam Britton Reese, Nena C. Challenner
Fournisseur : Lingui Systems Inc.
Notes : Leçons sur les aptitudes sociales avec des volets pédagogiques et des volets sur le comportement.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16768 **ISBN :** 9780968537503
Titre : *Building Bridges through Sensory Integration* (1998)
Auteurs : Ellen Yack, Shirley Sutton, David Larochelle
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Cette ressource fournit des informations sur les troubles du traitement sensoriel et suggère des techniques thérapeutiques pour les jeunes enfants ayant un TED ou de l'autisme. Elle commence par une rapide vue d'ensemble théorique; les recherches sur les applications d'intégration sensorielle pour les enfants autistes sont limitées.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 2000246 **ISBN :** 9780130485069
Titre : *Career Development and Transition Services: A Functional Life Skills Approach,* 4e édition (2004)
Auteurs : Donn E. Brolin, Robert J. Loyd
Fournisseur : Pearson Education Canada
Notes : Cette ressource facilite l'élaboration de programmes pour l'orientation et les transitions selon une approche axée sur les aptitudes à la vie fonctionnelle. Elle est mentionnée dans la ressource *Life Skills: Supporting Student Success* du ministère de l'Éducation (2009).
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16771 **ISBN :** 9781885477224
Titre : *Comic Strip Conversations* (1995)
Auteur : Carol Gray
Fournisseur : Future Horizons Inc.
Notes : Collection de ressources accompagnant les présentations et les ateliers de Social Stories Unlimited.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16779 **ISBN :** 9780760604150
Titre : *Communication* (2002)
Auteurs : Pam Britton Reese, Nena C. Challenner
Fournisseur : Lingui Systems Inc.
Notes : Leçons sur les aptitudes sociales à l'aide d'images.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16557 **ISBN :** 9781557664532
Titre : *Do-Watch-Listen-Say* (2000)
Auteur : Kathleen Ann Quill
Fournisseur : Atlantic Book Ltd.
Notes : Guide pratique pour les enseignants confrontés à des élèves ayant un TSA.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1001571 **ISBN :** 9781934575772
Titre : *Drawing a Blank: Improving Comprehension for Readers on the Autism Spectrum* (2011)
Auteur : Emily Iland
Fournisseur : Autism Awareness Center
Notes : Cette ressource évoque les problèmes en littératie pour les élèves ayant un TSA et propose de nombreuses stratégies en vue d'améliorer la compréhension. Elle évoque également l'hyperlexie.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 18971 **ISBN :** 9780890799833
Titre : *FACTER: Functional Assessment and Curriculum for Teaching Everyday Routines* (2004)
Auteurs : Joel R. Arick, Gary Nave, Tera Hoffman
Fournisseur : PRO-ED, Inc.
Notes : Ce manuel sert à la fois à l'enseignement et à l'évaluation des routines fonctionnelles du quotidien et des compétences apparentées pour les élèves ayant une incapacité. L'approche FACTER peut être utilisée auprès de tout élève de l'élémentaire ou du secondaire à qui il faut apprendre les aptitudes typiques à la vie quotidienne et les routines pour les transitions, le travail scolaire, les loisirs, la vie communautaire ou l'orientation professionnelle.
Type de ressource : ressource, guide ou manuel pour l'enseignant; ressource professionnelle; ressource pour les parents/tuteurs
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16777 **ISBN :** 9780760603448
Titre : *Health and Hygiene* (2001)
Auteurs : Pam Britton Reese, Nena C. Challenner
Fournisseur : Lingui Systems Inc.
Notes : Leçons sur les aptitudes sociales, à la fois pour l'enseignement et pour le comportement, à l'aide de symboles.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16778 **ISBN :** 9780760602980
Titre : *Home* (1999)
Auteurs : Pam Britton Reese, Nena C. Challenner
Fournisseur : Lingui Systems Inc.
Notes : Leçons sur les aptitudes sociales, à la fois pour l'enseignement et pour le comportement.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000173 **ISBN :** 1843101513
Titre : *How to Find Work That Works for People with Asperger Syndrome: The Ultimate Guide for Getting People with Asperger Syndrome into the Workplace* (2004)
Auteur : Gail Hawkins
Fournisseur : University of Toronto Press
Notes : Ressource recommandée dans *Life Skills: Supporting Student Success* (2009).
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000319 **ISBN :** 9781934575420
Titre : *Hygiene and Related Behaviours for Children and Adolescents with Autism Spectrum and Related Disorders* (2009)
Auteur : Kelly J. Mahler
Fournisseur : Autism Asperger Publishing Co.
Notes : Cette ressource est une ressource d'introduction sur l'hygiène, l'hygiène dentaire et l'hygiène générale dans la toilette. On s'en sert pour faciliter la compréhension sociale et personnelle des aptitudes relatives à l'hygiène.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16799 **ISBN :** 9780760603456
Titre : *Interacting* (2001)
Auteurs : Pam Britton Reese, Nena C. Challenner
Fournisseur : Lingui Systems Inc.
Notes : Leçons sur les aptitudes sociales, à la fois pour l'enseignement et pour le comportement, à l'aide de symboles.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000320 **ISBN :** 9781412941747
Titre : *Joyful Learning Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms* (2008)
Auteurs : Alice Udvari-Solner, Paula Kluth
Fournisseur : Corwin Press
Notes : Cette ressource aide les enseignants à créer un milieu favorisant l'intégration de tous les élèves. Elle défend l'idée que tous les apprenants sont capables d'effectuer leur apprentissage côte à côte. Elle propose des idées pratiques et une approche différentielle pour aider tous les élèves à développer leurs compétences et leurs aptitudes.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16800 **ISBN :** 9780760603464
Titre : *Managing Behavior* (2001)
Auteurs : Pam Britton Reese, Nena C. Challenner
Fournisseur : Lingui Systems Inc.
Notes : Leçons sur les aptitudes sociales, à la fois pour l'enseignement et pour le comportement, à l'aide de symboles.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000318 **ISBN :** 9780545094665
Titre : *My Brother Charlie* (2010)
Auteurs : Holly Robinson Peete, Ryan Elizabeth Peete
Fournisseur : Scholastic Canada Ltd.
Notes : Ce livre s'adresse aux familles qui sont aux prises avec l'autisme et à celles qui n'ont pas de membre atteint d'autisme, mais qui ont des amis qui y sont confrontés. Il s'agit d'un livre qui souligne combien chaque enfant est spécial et ce que nous pouvons tous faire pour valoriser le caractère particulier de chaque individu.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16773 **ISBN :** 1931282013
Titre : *Power Cards: Using Special Interests to Motivate Children and Youth with Asperger Syndrome and Autism* (2001)
Auteur : Elisa Gagnon
Fournisseur : Autism Asperger Publishing Co.
Notes : Pour aider les élèves ayant un TSA à comprendre le programme d'études caché, ces cartes servent à mettre en place des stratégies et à susciter un intérêt particulier en vue d'enseigner ce programme d'études caché.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 25629 **ISBN :** 1932565337
Titre : *Preparing for Life: The Complete Guide for Transitioning to Adulthood for those with Autism and Asperger's Syndrome* (2005)
Auteur : Dr Jed Baker, Ph D.
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Cette ressource se présente sous un format facile à suivre et décrit une panoplie complète d'aptitudes sociales et d'autres aptitudes cruciales dans la vie des élèves à l'approche de l'âge adulte. Elle porte sur des questions comme la capacité d'adopter une perspective donnée, les aptitudes en communication non verbale, les compétences en conversation et les compétences en gestion du stress. Il s'agit d'un aspect crucial pour les élèves ayant un TSA à l'école intermédiaire ou secondaire, qui se préparent à terminer leur scolarité.
Type de ressource : ressource, guide ou manuel pour l'enseignant; ressource professionnelle; ressource pour les parents/tuteurs
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 19123 **ISBN :** 9781557664280
Titre : *Sexuality: Your Sons and Daughters with Intellectual Disabilities* (2007)
Auteurs : Karin Melberg Schwier, Dave Hingsburger
Fournisseur : The Autism Awareness Center
Notes : Cette ressource est destinée à être utilisée par les parents et les enseignants des enfants ayant une incapacité pour les aider à permettre aux personnes ayant des difficultés sur le plan intellectuel de connaitre une sexualité saine. Il s'agit d'apprendre à interagir avec les enfants — quel que soit leur âge ou quelles que soient leurs capacités — de façon à développer leur estime de soi, à les encourager à adopter des comportements appropriés, à leur donner les moyens de reconnaitre les formes de violence et à s'en protéger et à leur permettre de nouer des liens qui dureront toute la vie.
Type de ressource : ressource professionnelle; ressource pour les parents/tuteurs
Niveaux : M–12

N° NSSBB : TBA **ISBN :** 978041587034
Titre : *Social Skills for Teenagers With Developmental and Autism Spectrum Disorders: The PEERS Treatment Manual* (2010)
Auteurs : Elizabeth A. Laugeson, Fred Frankel
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Ce livre est un manuel sur le traitement du programme PEERS (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills). Le programme PEERS est un programme d'intervention sur les aptitudes sociales basé sur des données objectives et s'adressant aux adolescents du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire. Il se concentre sur l'art de se faire des amis et de les garder. Il fournit des plans de leçons pour le travail sur des compétences comme l'art d'échanger sur des centres d'intérêt communs, l'art de se joindre à une conversation et de la quitter, l'art d'organiser des rassemblements et la gestion de conflits comme les intimidations, le rejet et les désaccords.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : 7–12

N° NSSBB : 19120 **ISBN :** 9781557666970
Titre : *Steps to Independence: Teaching Everyday Skills to Children with Special Needs*, 4e édition (2004)
Auteurs : Bruce L. Baker, Alan J. Brightman
Fournisseur : The Autism Awareness Center
Notes : Le livre commence par une vue d'ensemble des méthodes d'enseignement (thérapie comportementale) qui favoriseront le développement de nombreuses compétences permettant de mener une vie aussi indépendante que possible. La quatrième édition de l'ouvrage contient une section sur la gestion des problèmes de comportement, la gestion des technologies (courriel, messages texte, etc.), le renforcement des partenariats avec l'école et un site Web avec des versions téléchargeables des formulaires du livre.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1001573 **ISBN :** 9780470230800
Titre : *Successful Inclusion for Student with Autism: Creating a Complete, Effective, ASD Inclusion Program* (2009)
Auteur : Sonja R. deBoer
Fournisseur : Autism Awareness Center
Notes : Cette ressource donne aux éducateurs et aux administrateurs les informations dont ils ont besoin pour proposer des programmes favorisant l'intégration des élèves ayant un TSA. Le livre fournit des informations sur l'évaluation en continu des programmes et sur l'évaluation des progrès des élèves, ainsi que des stratégies d'enseignement sur la gestion du comportement, le développement des aptitudes sociales et des compétences en communication, etc.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000176 **ISBN :** 9781571674982
Titre : *Supporting Individuals with Autism Spectrum Disorder in Recreation* (2004)
Auteurs : Phyllis Coyne, Ann Fullerton
Fournisseur : Sagamore Publishing
Notes : Ressource pour faciliter l'élaboration de programmes dans le domaine des loisirs pour les apprenants ayant un TSA. Ressource professionnelle mentionnée dans la ressource *Life Skills: Supporting Student Success* (2009).
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000177 **ISBN :** 9781885477941
Titre : *Taking Care of Myself: A Healthy Hygiene, Puberty and Personal Curriculum for Young People with Autism* (2003)
Auteur : Mary Wrobel
Fournisseur : Future Horizons Inc.
Notes : ressource professionnelle mentionnée dans la ressource *Life Skills: Supporting Student Success* (2009).
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000868 **ISBN :** 9781934226001
Titre : *Tasks Galore* (2003)
Auteurs : Laurie Eckenrode, Pat Fennell, Kathy Hearsey
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Ressource utile pour structurer les concepts de l'apprentissage pour la petite enfance dans plusieurs matières. Séries de représentations imagées en couleur de tâches structurées visuellement pour enseigner les compétences en motricité fine, les concepts du langage, pour préparer les enfants à l'école, pour enseigner les compétences en littératie et d'autres choses encore aux individus autistes et aux autres apprenants privilégiant un mode visuel.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000317 **ISBN :** 9781934226018
Titre : *Tasks Galore for the Real World* (2004)
Auteurs : Laurie Eckenrode, Pat Fennell, Kathy Hearsey
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Ressource utile pour préparer les élèves exceptionnels au « monde réel ». Séries de représentations imagées en couleur de tâches structurées visuellement pour enseigner les tâches domestiques, les compétences professionnelles et les compétences en vie autonome aux individus autistes et aux autres apprenants privilégiant un mode visuel. Applicable à la maison, à l'école, dans la communauté et dans les milieux de formation.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000869 **ISBN :** 97819342260187
Titre : *Tasks Galore: Let's Play* (2009)
Auteurs : Laurie Eckenrode, Pat Fennell, Kathy Hearsey
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Ressource utile pour structurer la participation aux activités sociales et aux jeux. Séries de représentations imagées en couleur de tâches structurées visuellement pour enseigner la configuration visuelle des jeux et enseigner les concepts du langage et les aptitudes sociales dans des contextes naturels aux individus autistes et aux autres apprenants privilégiant un mode visuel. Applicable à la maison, à l'école et dans la communauté.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000870 **ISBN :** 978-1934226025
Titre : *Tasks Galore: Making Groups Meaningful* (2005)
Auteurs : Laurie Eckenrode, Pat Fennell, Kathy Hearsey
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Ressource utile pour appliquer des stratégies d'enseignement structuré au sein de groupes dans la salle de classe et dans les activités scolaires. Illustrations en couleur de tâches structurées visuellement pour des projets et des activités en groupe destinés aux individus autistes et aux autres apprenants privilégiant un mode visuel. Applicable à la maison, à l'école et dans la communauté.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16770 **ISBN :** 9780965756501
Titre : *Teach Me Language: A Language Manual for children with autism, Asperger's syndrome and related developmental disorders* (1997). Version française : *Apprends-moi le langage* (2000)
Auteurs : Sabrina Freeman, Ph.D., Lorelie Dake
Fournisseur : Éditions Nouvelles AMS
Notes : Livre d'appoint en éducation spéciale pour le développement du langage.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000332 **ISBN :** 9781890627331
Titre : *Teaching Children with Down Syndrome about Their Bodies, Boundaries, and Sexuality: A Guide for Parents and Professionals* (2007)
Auteur : Terri COUWENHOVEN
Fournisseur : Monarch Books of Canada
Notes : Cette ressource sera utile pour les enseignants qui ont des enfants qui privilégient un mode visuel d'apprentissage dans la salle de classe. Elle couvre de nombreux aspects des besoins linguistiques de l'enfant de la maternelle à l'école intermédiaire. Le livre explore des stratégies tournant autour des adaptations, des instructions écrites et des routines en salle de classe.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1000322 **ISBN :** 9781890627423
Titre : *Teaching Math to People with Down Syndrome and Other Hands-on Learners Book 1: Basic Survival Skills* (2004)
Auteur : DeAnna HORSTMEIER
Fournisseur : Monarch Books of Canada
Notes : Cette ressource est destinée à l'enseignement aux élèves ayant des retards dans l'apprentissage des compétences mathématiques pratiques. Elle aborde les compétences mathématiques de base (addition, soustraction, argent, nombres, etc.) avec des activités pratiques s'appuyant sur des supports visuels. Les activités sont adaptées à différentes tranches d'âge. On met l'accent sur les compétences mathématiques utiles dans des situations fonctionnelles de la vie réelle.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 14009 **ISBN :** 9780933149557
Titre : *Teaching Reading to Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Teachers* (1995)
Auteur : Patricia Logan OELWEIN
Fournisseur : Monarch Books of Canada
Notes : Stratégies pratiques pour faciliter l'apprentissage de la littératie.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 18970 **ISBN :** 9781934575031
Titre : *The Comprehensive Autism Planning System (CAPS) for Individuals with Asperger Syndrome, Autism, and Related Disabilities: Integrating Best Practices Throughout the Student's Day* (2007)
Auteurs : Shawn Henry, Brenda Smith Myles
Fournisseur : Autism Asperger Publishing Co.
Notes : Cette ressource fournit un cadre d'organisation des informations de façon réfléchie afin de mieux éduquer et aider les individus ayant un TSA en abordant tous les aspects de leur programme. Les stratégies s'appuient sur un travail de recherche solide et ont fait la preuve de leur efficacité dans les écoles. Le processus permet aux équipes de planification de programme de s'assurer que tout le monde comprend bien les besoins de l'élève et les structures de soutien nécessaires sur l'ensemble du programme d'études.
Type de ressource : ressource pour l'enseignant, ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 18931
Titre : *The Eating Game: Get Awesome Meals Every Day* (2007)
Auteurs : Jean Nicol
Fournisseur : Eyecan Creations Publications
Notes : La trousse *The Eating Game: Get Awesome Meals Every Day* est une trousse unique en son genre pour la planification de programme qui se fonde sur des recommandations faites dans *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*. Il s'agit du point de départ idéal pour faire des choix sains dans l'alimentation. *The Eating Game* facilite la création d'un plan pour l'alimentation de chaque journée. Elle n'exige aucune compétence en lecture, puisqu'elle utilise un système simple d'images avec différentes couleurs. On peut ajouter de nouveaux aliments à tout moment. La trousse inclut des suggestions concernant l'utilisation du livre / de la trousse, les modifications qu'on peut apporter et l'élargissement de l'utilisation qui en est faite afin de lui donner l'efficacité maximum. Il s'agit d'une ressource qui a été initialement conçue pour surmonter les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants autistes sur le plan alimentaire, mais elle est également utile pour les enseignants en centre d'apprentissage.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16558 **ISBN :** 9780760601461
Titre : *The Source for Autism* (1997)
Auteurs : Gail RICHARD
Fournisseur : Lingui Systems Inc.
Notes : ressource pratique pour les spécialistes professionnels travaillant auprès d'élèves ayant un TSA.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 18972 **ISBN :** 19834575437
Titre : *The Ziggurat Model: A Framework for Designing Comprehensive Interventions for Individuals with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome* (2008)
Auteurs : Ruth ASPY, Ph. D., Barry G. GROSSMAN, Ph. D.
Fournisseur : Autism Asperger Publishing Co.
Notes : Ce livre décrit une approche globale de l'intervention auprès des individus autistes ou ayant le syndrome d'Asperger qui ont plus de capacités. Le modèle de Ziggurat est un cadre simple d'utilisation qui consiste en cinq paliers d'intervention avec les structures de soutien nécessaires pour s'assurer que les élèves connaissent la réussite dans leur programme. La ressource se fonde sur les pratiques qui ont fait leurs preuves et propose une multitude d'idées et de conseils pour l'élaboration des plans de programme individualisés.
Type de ressource : ressource professionnelle; ressource pour les parents/tuteurs
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 19125 **ISBN :** 0970132042
Titre : *Think Social: A Social Thinking Curriculum for School-Age Students* + CD (2005)
Auteur : Michelle Garcia WINNER
Fournisseur : The Autism Awareness Center
Notes : Cette publication décrit un programme d'études conçu par l'orthophoniste Michelle Garcia WINNER. Le livre montre qu'on introduit les leçons en développant le vocabulaire en réflexion sociale et décrit les ressources nécessaires pour offrir des leçons explorant de nombreux concepts, comme la résolution de problèmes, le programme d'études caché et les règles sociales telles qu'elles évoluent au fil de notre vie. Cette ressource est en partie conçue pour servir en milieu clinique ou thérapeutique, avec des élèves qui travaillent individuellement avec un enseignant ou en petit groupe. Chaque leçon comprend également des suggestions pour introduire le programme d'études dans la salle de classe.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 19121 **ISBN :** 0970132018
Titre : *Thinking about You, Thinking about Me*, 2e édition (2007)
Auteur : Michelle Garcia Winner
Fournisseur : The Autism Awareness Center
Notes : Cette ressource est destinée à être utilisée par des professionnels de l'enseignement qui travaillent auprès d'enfants ayant des difficultés dans le développement de leurs aptitudes sociales. Cette deuxième édition de l'ouvrage décrit les quatre étapes de la communication et les stratégies de traitement qui s'y rapportent et qui portent sur des concepts pratiques comme l'art d'entretenir la communication grâce à la présence physique. Le livre explique pourquoi il est important d'aller au-delà de l'enseignement des aptitudes sociales et d'enseigner aux élèves les processus dynamiques de la réflexion sociale.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16772 **ISBN :** 9781885477453
Titre : *Toilet Training for Individuals with Autism and Related Disorders* (1998)
Auteur : Maria Wheeler
Fournisseur : Future Horizons Inc.
Notes : Soutien pratique pour aider les apprenants ayant un TSA à apprendre à utiliser la toilette.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 25630 **ISBN :** 9781416401933
Titre : *TTAP: TEACCH Transition Assessment Profile*, 2e édition (2007)
Auteurs : Gary Mesibov, John B. Thomas, S. Michael Chapman
Fournisseur : PRO-ED, Inc.
Notes : Cette ressource décrit un outil fondé sur les compétences qui peut servir à évaluer les compétences actuelles et les compétences potentielles des individus dans les domaines qui sont les plus importants pour arriver à fonctionner de façon semi-autonome à la maison et dans la communauté. On évalue les compétences en travail fonctionnel des individus pour faciliter la planification de la transition entre l'école, la communauté et le monde du travail.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 18969 **ISBN :** 1932565159
Titre : *Understanding Asperger's Syndrome: Fast Facts* (2004)
Auteurs : Emily L. Burrows, Sheila J. Wagner
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Cette ressource fournit une vue d'ensemble, dans un langage clair, du syndrome d'Asperger et des stratégies que les enseignants peuvent employer auprès de ces élèves dans la salle de classe. Elle a été rédigée par deux enseignantes et contient de nombreux conseils pratiques sur les problèmes comportementaux, pédagogiques, sociaux et sensoriels que connaissent les élèves ayant le SA.
Type de ressource : ressource professionnelle; ressource pour les parents/tuteurs
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 18968 **ISBN :** 9781932565560
Titre : *Understanding Death and Illness and What They Teach about Life* (2008)
Auteurs : Catherine Faherty
Fournisseur : Parentbooks
Notes : Ce livre fournit des conseils et du soutien aux membres de la famille et aux spécialistes professionnels quand il s'agit d'expliquer des choses comme la maladie, la mort, la perte d'un animal domestique, etc. à des individus autistes. Les informations sont présentées de façon claire, directe et concrète afin d'aider les individus ayant un TSA.
Type de ressource : ressource professionnelle; ressource pour les parents/tuteurs
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 16556 **ISBN :** 0761641262
Titre : *Understanding the Nature of Autism*, 2e édition (2003)
Auteurs : J. E. Janzen
Fournisseur : Harcourt Assessment, Inc.
Notes : Il s'agit d'un texte théorique aidant les enseignants et les autres spécialistes concernés à comprendre la nature de l'autisme.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 1001572 **ISBN :** 9780982876107
Titre : *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for Autism Spectrum Disorders* (2011)
Auteurs : L.A. Hodgdon
Fournisseur : QuirkRoberts Publishing
Notes : Collection de stratégies visuelles pour aider les enseignants à améliorer la communication avec les élèves ayant un TSA.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

Vidéos

N° NSSBB : 19117
Titre : *Social Behavior Mapping* (DVD) (2007)
Fournisseur : The Autism Awareness Center
Notes : Il s'agit d'un enregistrement vidéo de 50 minutes présentant la technique de la cartographie du comportement social. Cette technique cognitivo-comportementale est conçue en vue d'aider les élèves à apprendre la réflexion qui sous-tend les comportements attendus.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 19118
Titre : *Social Thinking across the Home and School Day* (DVD) (2003)
Fournisseur : The Autism Awareness Center
Notes : Cette ressource est destinée aux parents et aux enseignants travaillant auprès d'individus ayant un TSA ou un trouble de l'apprentissage non verbal qui ne savent pas utiliser les aptitudes sociales appropriées.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

N° NSSBB : 19119
Titre : *Growing Up Social: Exploring How Social Communication Develops ... and Strategies to Help!* (DVD) (2007)
Fournisseur : The Autism Awareness Center
Notes : Cette ressource est destinée aux enseignants et aux parents travaillant auprès d'élèves ayant des déficiences sur le plan cognitivo-social. Le DVD examine le rôle que joue la réflexion sociale dans l'acquisition des aptitudes sociales dès la première année de la vie de l'enfant et l'influence que cela a sur l'acquisition du langage et la réussite scolaire, ainsi que sur l'acquisition des aptitudes pour la vie d'adulte. On présente les concepts et les stratégies de la réflexion sociale qui faciliteront l'enseignement à la fois à la maison et l'école. On explore en particulier l'organisation que les individus font de leurs interactions en communication et l'utilisation délibérée qu'ils font de l'adoption de différentes perspectives tout au long de chaque journée.
Type de ressource : ressource professionnelle
Niveaux : M–12

Bibliographie

ADAMS Janice I. (1993), *Autism-PDD: Creative Ideas during the School Years*, Kent Bridge (Ont.), Adams Publishing.

——— (1995), *Autism-PDD: Introductory Strategies for Parents and Professionals*, édition révisée, Kent Bridge (Ont.), Adams Publishing.

——— (1997), *Autism-PDD: More Creative Ideas from Age Eight to Early Adulthood*, Kent Bridge (Ont.), Adams Publishing.

Alberta Learning, Special Programs Branch (2003), *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta. http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf

ALBERTO P. A. et A. C. TROUTMAN (2008), *Applied Behavior Analysis for Teachers*, 8e édition, Englewood Cliffs, NJ, Merrill/Prentice Hall.

ALLEN D. A. (1988), « Autistic Spectrum Disorders: Clinical Presentation in Preschool Children », *Journal of Child Neurology,* n° 3, suppl. n° 1, p. S48–56.

American Psychiatric Association (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4e édition, révision du texte (DSM-IV-TR). Arlington, VA, APA.

ANDERSON S. R., A. L. JABLONSKI, M. L. THOMEER et V. M. KNAPP (2007), *Self-Help Skills for People with Autism: A Systematic Teaching Approach,* Bethesda, MD, Woodbine House.

ANGERMEIER P., J. KRZYZANOWSKI et K. KELLER MOIR (2009), *Learning in Motion: 101+ Sensory Activities for the Classroom*, Arlington, TX, Future Horizons.

ARICK J. R., L. LOOS, R. FALCO et D. A. KRUG (2004), *STAR Program: Strategies for Teaching Based on Autism Research*, Austin, TX, PRO-ED.

ARICK J. R., G. NAVE et T. HOFFMAN (2004), *FACTER: Functional Assessment and Curriculum for Teaching Everyday Routines*, Austin, TX, PRO-ED.

ASPY R. et B. GROSSMAN (2007), *The Ziggurat Model: A Framework for Designing Comprehensive Interventions for Individuals with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

ATTWOOD T. (1998), *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*, Londres (R.-U.), Jessica Kingsley.

——— (2000a), *Effective Strategies to Aid Social/Emotional Development for More Able Individuals with Autism and Asperger's Syndrome*, présentation parrainée par le Geneva Centre for Autism, Winnipeg (Man.) (4 novembre 2000), p. 17.

_____ (2000b), « Should Children with an Autistic Spectrum Disorder be Exempted from Doing Homework? », *The Morning News*, vol. 12, n° 2.

——— (2004a), *Exploring Feelings: Anger: Cognitive Behaviour Therapy to Manage Anger*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (2004b), *Exploring Feelings: Anxiety: Cognitive Behaviour Therapy to Manage Anxiety*, Arlington, TX, Future Horizons.

ATTWOOD T., K. CALLESEN et A. MOLLER NIELSEN (2008), *The CAT-Kit: Cognitive Affective Training*, Arlington, TX, Future Horizons.

ATTWOOD T., T. GRANDIN, T. BOLICK, C. FAHERTY, L. ILAND, J. McIlwee MYERS, R. SNYDER, S. WAGNER et M. WROBLE (2006), *Asperger's and Girls*, Arlington, TX. Future Horizons.

BAKER J. (2001), *The Social Skills Picture Book: Teaching Play, Emotion, and Communication to Children with Autism*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (2003a), *Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communications Problems*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

——— (2003b), *The Autism Social Skills Picture Book*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (2003c), *The Social Skills Picture Book for High School and Beyond*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (2005), *Preparing for Life: The Complete Guide for Transitioning to Adulthood for Those with Autism and Asperger's Syndrome*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (2008), *No More Meltdowns: Positive Strategies for Managing and Preventing Out-of-Control Behavior*, Arlington, TX, Future Horizons.

Baron-Cohen S. (1995), *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MA, MIT Press.

Bellini S. (2006), *Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties,* Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing Co.

Bellini S. et J. Akullian (2007), « A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders », *Exceptional Children,* n° 73, p. 261–284.

Blaxill M. F. (2002), « Any Changes in Prevalence of Autism Must be Determined », *BMJ,* n° 324 (2 février), p. 296.

Bondy A. et L. Frost. (1994), « The Picture Exchange Communication System », *Focus on Autistic Behaviour,* vol. 9, n° 3, p. 1–19.

——— (2002a), *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*, Bethesda, MD, Woodbine House.

——— (2002b), *The Picture Exchange Communication System,* 2e éd., Cherry Hill, NJ, Pyramid Educational Consultants.

Brack J. C. (2004), *Learn to Move, Move to Learn! Sensorimotor Early Childhood Activity Themes*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

——— (2009), *Learn to Move, Moving Up! Sensorimotor Elementary School Activity Themes*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

Bregman J. D. et J. Gerdtz (1997), *Behavioural Interventions. In Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2e éd., sous la dir. de D. J. Cohen et F. R. Volkmar, New York, NY, Wiley & Sons, p. 606–630..

Bricker D. et K. Pretti-Frontczak (1998),| *An Activity-Based Approach to Early Intervention*, 2e éd., Baltimore, MD, Brookes Publishing.

Bristol M. M., D. J. Cohen, E. J. Costello *et al.* (1996), « State of the Science of Autism: Report to the National Institutes of Health », *Journal of Autism and Developmental Disorders,* vol. 26, n° 2, p. 121–154.

Colombie-Britannique, Ministère de l'Éducation (1995), *Teaching Students with Intellectual Disabilities: A Resource Guide for Teachers*, Victoria (C.-B.), Queen's Printer for British Columbia.

———, Direction des programmes spéciaux (2000), *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*, Victoria (C.-B.), Queen's Printer for British Columbia. www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf

Bryson S. (1996), « Brief Report: Epidemiology of Autism », *Journal of Autism and Developmental Disorders,* vol. 26, n° 2, p. 165–167.

——— (1997), « Epidemiology of Autism: Overview and Issues Outstanding », dans *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2e éd., sous la dir. de D. J. Cohen et F. R. Volkmar, New York, NY, Wiley & Sons, p. 41–46.

Bryson S. E., B. S. Clark et I. M. Smith (1988), « First Report of a Canadian Epidemiological Study of Autistic Syndromes », *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* vol. 29, n° 4, p. 433–445.

Buron, K. Dunn et M. Curtis (2003), *The Incredible 5-Point Scale: Assisting Students with Autism Spectrum Disorders in Understanding Social Interactions and Controlling Their Emotional Responses*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

Carr E. G., L. Levin, G. McConnachie, J. I. Carlson, D. C. Kemp et C. E. Smith (1994), *Communication-Based Intervention for Problem Behaviour: A User's Guide for Producing Positive Change*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

Centers for Disease Control and Prevention (2012), « Autism Spectrum Disorders (ASDs) », Centers for Disease Control and Prevention. http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html

Chakrabarti S. et E. Fombonne (2001), « Pervasive Developmental Disorders in Preschool Children », *JAMA,* n° 285, p. 3093–3099.

Cohen M. et D. Sloan (2007), *Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals*, Bethesda, MD, Woodbine House Publishing.

COHEN S. (1996), *Targeting Autism: What We Know, Don't Know, and Can do to Help Young Children with Autism and Related Disorders*, Los Angeles, University of California Press.

Comité consultatif interprovincial sur l'autisme (2012), *Recherche pour éclairer la pratique – Pratique fondée sur des preuves*, APSEA. http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Evidence%20Based%20Practice%20Information%20Paper%20Translation.pdf

CONNOR F. (1990), « Combating Stimulus Overselectivity: Physical Education for Children with Autism », *Teaching Exceptional Children,* vol. 23, n° 1, p. 30–33.

COOPER B. (2008), *The Social Success Workbook for Teens: Skill-Building Activities for Teens with Nonverbal Learning Disorder, Asperger's Disorder, and Other Social-Skill Problems*, Oakland, CA, New Harbinger Publications.

COOPER J. O., T. E. HERON et W. L. HEWARD (1987), *Applied Behavior Analysis*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

COUCOUVANIS J. (2005), *Super Skills: A Social Skills Group Program for Children with Asperger Syndrome, High-Functioning Autism and Related Challenges*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

COYNE P. et A. FULLERTON (2004), *Supporting Individuals with Autism Spectrum Disorder in Recreation*, Champaign, IL, Sagamore Publishing.

COYNE P. C. NYBERG et M. C. VANDENBURG (1999), *Developing Leisure Time Skills for Persons with Autism: A Practical Approach for Home, School and Community*, Arlington, TX, Future Horizons.

CUMINE V., J. LEACH et G. STEVENSON (1998), *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*, Londres, David Fulton Publishers.

DALRYMPLE N. J. et B. PORCO (1997), « Steps in Designing a Behaviour Plan », *Autism Training Sourcebook*, Bloomington, IN, Indiana University, Institute for the Study of Developmental Disabilities, p. 170–173.

DONNELLAN A. M., P. L. MIRENDA, R. A. MESAROS et L. L. FASSBENDER (1984), « Analyzing the Communicative Functions of Aberrant Behaviour », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* vol. 9, n° 3, p. 201–212.

DONNELLY J. A. et S. M. LEVY (1995), « Strategies for Assisting Individuals with High Functioning Autism and/or Asperger Syndrome », communication à l'ASA (Autism Society of America) lors du congrès national sur l'autisme de 1995 à Chapel Hill, NC, Dallas, TX, Future Horizons.

DUKE M. P. et S. NOWICKI Jr (1992), *Helping the Child Who Doesn't Fit In*, Atlanta, GA, Peachtree Publishers.

DUKE M. P., S. NOWICKI Jr. et E. A. MARTIN (1996), *Teaching Your Child the Language of Social Success*, Atlanta, GA, Peachtree Publishers.

DUNLAP L. K., G. DUNLAP, L. K. KOEGEL et R. L. KOEGEL (1991), « Using Self-monitoring to Increase Students' Success and Independence », *Teaching Exceptional Children,* n° 23, p. 17–22.

DURAND V. M. et D. B. CRIMMINS (1988), *The Motivation Assessment Scale*, Albany, NY, New York University at Albany.

EARLES-VOLLRATH T. L., K. T. COOK et J. B. GANZ (2006), *How to Develop and Implement Visual Supports*, collection PRO-ED sur les troubles du spectre de l'autisme, sous la dir. de R. L. SIMPSON. Austin, TX, PRO-ED.

EKENRODE L., P. FENNEL, K. HEARSEY (2003), *Tasks Galore Early Education*, Raleigh, NC, Tasks Galore Publishing Inc.

_____ (2005), *Tasks Galore Making Groups Meaningful*, Raleigh, NC, Tasks Galore Publishing Inc.

_____ (2007), *Tasks Galore For the Real World*, Raleigh, NC, Tasks Galore Publishing Inc.

_____ (2009), *Tasks Galore Let's Play*, Raleigh, NC, Tasks Galore Publishing Inc.

EDELSON S. (1999), *Overview of Autism*, Austin, TX, Center for the Study of Autism. www.winningconnection.com.au/data/OverviewOfAutism.pdf

ELLIOTT S. N. et M. GRESHAM (1991), *Social Skills Intervention Guide: Practical Strategies for Social Skills Training*, Circle Pines, MN, American Guidance Service.

ERNSPERGER L. (2007), *Girls Under the Umbrella of Autism Spectrum Disorder*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

FARRUGIA S. et J. L. HUDSON (2006), « Anxiety in Adolescents with Asperger Syndrome: Negative Thoughts, Behavioral Problems, and Life Interference », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* vol. 21, n° 1, p. 25–35.

FISHER A. G., E. A. MURRAY et A. C. BUNDY (dir.) (1991), *Sensory Integration: Theory and Practice*, Philadelphia, PA, F. A. Davis.

FOMBONNE E. (2001), « Is There an Epidemic of Autism? », *Pediatrics,* vol. 107, n° 2, p. 411–412.

FOUSE B. et M. WHEELER (1997), *A Treasure Chest of Behavioral Strategies for Individuals with Autism*, Arlington, TX, Future Horizons.

FREEMAN S. et L. DRAKE (1997), *Teach Me Language: A Language Manual for Children with Autism, Asperger's Syndrome and Related Developmental Disorders*, Langley (C.-B.), SKF Books.

FREEZE D. (1995), *Promoting Successful Transitions for Students with Special Needs*, Gloucester (Ont.), Conseil canadien de l'enfance exceptionnelle.

FRITH U. (dir.) (1991), *Autism and Asperger Syndrome*, New York, NY, Cambridge University Press.

FROST L. A. et A. S. BONDY (1994), *The Picture Exchange Communication System: Training Manual*, Cherry Hill, NJ, Pyramid Educational Consultants.

GAGNON E. (2001), *Power Cards: Using Special Interests to Motivate Children and Youth with Asperger Syndrome and Autism*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

Geneva Centre for Autism (1994), *Transitions: Coping Strategies for Individuals with Autism and PDD*, Toronto, Geneva Centre for Autism.

GIANGRECO M. F., C. J. CLONINGER et V. S. IVERSON (1997), *Choosing Outcomes and Accommodations for Children (COACH): A Guide to Educational Planning for Students with Disabilities*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

GILBERG C. et M. COLEMAN (2000), *The Biology of Autistic Syndromes* (3e éd.), Londres, Cambridge University Press.

GILLINGHAM G. (1995), *Autism. Handle with Care: Understanding and Managing Behaviour of Children and Adults with Autism*, Arlington, TX, Future Horizons.

GRANDIN T. (1986), *Emergence: Labelled Autistic*, New York, NY, Random House.

——— (1995), *Thinking in Pictures: And Other Reports from my Life with Autism*, New York, NY, Vintage.

——— (2002), *Teaching ASD Children and Adults* sur le site Web de l'ARI (Autism Research Institute), www.autism.com/index.php/advocacy_grandin_teaching

GRANDIN T. et K. DUFFY (2004), *Developing Talents: Careers for Individuals with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

GRAY C. (1992), *What's Next? Preparing the Student with Autism or Other Developmental Disabilities for Success in the Community*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (1993a), *How to Write Social Stories*, Jenison, MI, Jenison Public Schools.

——— (1993b), *Taming the Recess Jungle: Socially Simplifying Recess for Students with Autism and Related Disorders*, Jenison, MI, Jenison Public Schools.

——— (1993c), *The Social Story Book*, Jenison, MI, Jenison Public Schools.

——— (1994), *Comic Strip Conversations*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (1996), *Social Stories: All New Social Stories Teaching Social Skills*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (1997), *Social Stories and Comic Strip Conversations*, Jenison, MI, Jenison Public Schools.

——— (2000), *The New Social Story Book: Illustrated Edition: Teaching Social Skills to Children and Adults with Autism, Asperger's Syndrome, and Other Autism Spectrum Disorders*, Arlington, TX, Future Horizons.

——— (2002), *My Social Stories Book*, Philadelphia, PA, Jessica Kingsley Publishers.

——— (2010), *The New Social Story Book, Revised and Expanded Edition, 10th Anniversary Edition: Over 150 Social Stories that Teach Everyday Social Skills to Children with Autism or Asperger's Syndrome, and their Peers*, Arlington, TX, Future Horizons.

Gray C. et J. D. Garand (1993), « Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information », *Focus on Autism and other Developmental Disabilities,* n° 8, p. 1–10.

Groden J. et P. LeVasseur (1995), « Cognitive Picture Rehearsal: A System to Teach Self-control », dans K. A. Quill (dir.), *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, NY, Delmar, p. 287–305.

Haldy M. et L. Haack (1995), *Making It Easy – Sensorimotor Activities at Home and School*, Tucson, AZ, Therapy Skill Builders.

Hannaford C. (1995), *Smart Moves.* Salt Lake City, UT, Great River Books.

Harris S. L. et J. S. Handleman (dir.) (1994), *Preschool Programs for Children with Autism*, Austin, TX, PRO-ED.

Harris S. L. et M. J. Weiss (1998), *Right from the Start: Behavioral Intervention for Young Children with Autism: A Guide for Parents and Professionals*, Bethesda, MD, Woodbine House.

Hawkins D. (1995), « Spontaneous Language Use », dans R. L. Koegel et L. K. Koegel (dir.), *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore, MD, Brookes Publishing, p. 43–52.

Henry D. (2003), *Sensory Integration Tools for Students: Tool Chest Activities for Home and School* (DVD), Glendale, AZ, Henry OT Services.

Henry S. A. et B. S. Myles (2007), *The Comprehensive Autism Planning System (CAPS) for Individuals with Asperger Syndrome, Autism and Related Disabilities: Integrating the Best Practices throughout the Student's Daily Schedule*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

Hileman C. K. (1997), *Point… Click… & Learn!!! A "User Friendly" Guide to Educational Software: Programs for Individuals with Developmental Disabilities*, Arlington, TX, Future Horizons.

Hill A. (2009), « Doctors are 'Failing to Spot Asperger's in Girls.' », *The Observer* (12 avril 2009). http://www.guardian.co.uk/lifeandstyle/2009/apr/12/autism-aspergers-girls

HODGDON L. (1995), « Solving Social Behavioral Problems through the Use of Visually Supported Communication », dans K. A. QUILL (dir.), *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, NY, Delmar, p. 265–286.

——— (1999), *Solving Behavior Problems in Autism: Improving Communication with Visual Strategies*, Troy, MI, QuirkRoberts Publishing.

——— (2011), *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for Autism Spectrum Disorder*, Troy, MI, QuirkRoberts Publishing.

HOLLIDAY-WILLEY L. (1999), *Pretending to be Normal: Living with Asperger's Syndrome*, Londres (R.-U), Jessica Kingsley.

HOWLIN P., S. BARON-COHEN et J. HADWIN (1999), *Teaching Children with Autism to Mind-Read: A Practical Guide*, Toronto (Ont.), John Wiley & Sons.

HUNT P., M. ALWELL et L. GOETZ (1988), « Acquisition of Conversation Skills and the Reduction of Inappropriate Social Interaction Behaviors », *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps,* vol. 13, n° 1, p. 20–27.

Indiana Resource Center for Autism (1997), *Autism Training Sourcebook*, Bloomington, IN, Indiana University, Institute for the Study of Developmental Disabilities.

JANZEN J. E (2003), *Understanding the Nature of Autism: A Guide to the Autism Spectrum Disorders*, 2e éd., San Antonio, TX, Therapy Skill Builders.

JOHNSON R. M (1994), *Picture Communication Symbols*, Solana Beach, CA, Mayer-Johnson.

JORDAN R. et S. POWELL (1995), *Understanding and Teaching Students with Autism*, Rexdale (Ont.), John Wiley & Sons.

KLIN A. et F. R. VOLKMAR (1997), « Asperger Syndrome », dans D. J. COHEN et F. R. VOLKMAR (dir.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2e éd., New York, NY, Wiley & Sons.

——— (dir.) (2000), *Asperger Syndrome*, New York, NY, Guilford Press.

KLUTH P. et P. SCHWARZ (2008), *Just Give Him the Whale*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

KLUTH P. (2003), *You're Going to Love This Kid! Teaching Students with Autism in the Inclusive Classroom*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

KOEGEL L. K., R. L. KOEGEL et G. DUNLAP (1996), *Positive Behavioral Support: Including People with Difficult Behavior in the Community*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

KOEGEL L. K., R. L. KOEGEL, J. K. HARROWER et C. M. CARTER (1999), « Pivotal Response Intervention I: Overview of Approach », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* vol. 24, n° 3, p. 174–185.

KOEGEL L. K., R. L. KOEGEL, C. HURLEY et W. E. FREA (1992), « Improving Social Skills and Disruptive Behaviour in Children with Autism through Self-Management », *Journal of Applied Behavior Analysis,* vol. 25, n° 2, p. 341–353.

KOEGEL R. L. et L. K. KOEGEL (dir.) (1995), *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

KOEGEL R. L. et L. K. KOEGEL (2006), *Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social, and Academic Development*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

KOEGEL R. L., L. K. KOEGEL, W. D. FREA et A. E. SMITH (1995), « Emerging Interventions for Children with Autism: Longitudinal and Lifestyle Implications », dans R. L. Koegel et L. K. Koegel, *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore, MD, Brookes Publishing, p. 116.

KOEGEL R. L., L. SCHREFFIRNAN, A. GOOD, L. CERNIGLIA, C. MURPHY et L. K. KOEGEL (1989), *How to Teach Pivotal Behaviors to Children with Autism: A Training Manual*, Santa Barbara, CA, University of California. www.users.uswest.net/~tbharris/prt

KOHLER F. W. *et al*. (1997), « Merging Naturalistic Teaching and Peer-based Strategies to Address the IEP Objectives of Preschoolers with Autism: An Examination of Structural and Child Behavior Outcomes », *Focus on Autism and Other Developmental Disorders,* vol. 12, n° 4, p. 196–206.

KOOMAR J. *et al* (2001), *Answers to Questions Teachers Ask about Sensory Integration*, Las Vegas, NV, Sensory Resources.

KRANOWITZ C. S (2005), *The Out-of-Sync Child: Recognizing and Coping with Sensory Integration Dysfunction*, édition révisée, New York, NY, Penguin.

——— (2005), *The Goodenoughs Get in Sync: Sensory-Motor Activities to Help Children Develop Body Awareness and Integrate Their Senses*, Las Vegas, NV, Sensory Resources.

——— (2006), *The Out-of-Sync Child Has Fun: Activities for Kids with Sensory Processing Disorder*, édition révisée, New York, NY, Perigree.

KUYPERS L. (2011), *The Zones of Regulation*, San Jose, CA, Social Thinking Publishing.

LAUGESON E. et F. FRANKEL (2010), *Social Skills for Teenagers with Developmental and Autism Spectrum Disorders: The PEERS Treatment Manual*, New York, NY, Routledge, Taylor and Francis Group.

LINDBLAD T. (1996), « Language and Communication Programming and Intervention for Children with Autism and Other Related Pervasive Developmental Disorders », communication présentée au Colloque sur l'autisme, Saskatoon (Sask.).

LORD C. et J. P. MCGEE (dir.) (2001), *Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism*, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council, Washington, DC, National Academy Press.

LUISELLI J. et M. CAMERON (1999), *Antecedent Control*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

LUISLLI J., D. RUSSO, W. P. CHRISTIAN et S. M. WILCYZNSKI (2008), *Effective Practices for Children with Autism: Educational and Behavior Support Interventions that Work*, New York, NY, Oxford University Press.

LUNDINE V. et C. SMITH (2006), *Career Training and Personal Planning for Students with Autism Spectrum Disorders: A Practical Resource for Schools*, Londres (R.-U.), Jessica Kingsley.

MADRIGAL S. et M. G. WINNER (2008), *Superflex: A Superhero Social Thinking Curriculum* (disque compact, livre et bande dessinée), San Jose, CA, Think Social Publishing.

——— (2009), *Superflex Takes on Glassman and the Team of Unthinkables*, San Jose, CA, Think Social Publishing.

MAHARAJ S. C (1996), *Pictocom Symbol Expression*, Rosetown (Sask.), Pictocom International.

MAHONEY G. et F. PERALES (2003), « Using Relationship-focused Intervention to Enhance the Social-Emotional Functioning of Young Children with Autism Spectrum Disorders », *Topics in Early Childhood Special Education,* vol. 23, n° 2, p. 77–89.

Manitoba – Éducation, Citoyenneté et Jeunesse (2005), *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion – Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Winnipeg, Ministère de l'Éducation du Manitoba. http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/docs/doc_complet.pdf

MAURICE C. (1993), *Let Me Hear Your Voice: A Family's Triumph over Autism*, New York, NY, Fawcett.

MAURICE C., G. GREEN et S. C. LUCE (1996), *Behavioral Intervention for Young Children with Autism: A Manual for Parents and Professionals*, Austin, TX, PRO-ED.

MCAFEE J (2002), *Navigating the Social World: A Curriculum for Individuals with Asperger's Syndrome, High Functioning Autism and Related Disorders*, Arlington, TX, Future Horizons.

MCCLANNAHAN L. E. et P. J. KRANTZ (2003), *Activity Schedules for Children with Autism: Teaching Independent Behavior*, Bethesda, MD, Woodbine House.

MCCONNELL N. et C. LOGIUDICE (1998), *That's Life! Social Language*, East Moline, IL, LinguiSystems.

MCGINNIS E. et A. GOLDSTEIN (1997a), *Skillstreaming the Elementary School Child: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Champaign, IL, Research Press.

——— (1997b), *Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Champaign, IL, Research Press.

MCKINNON K. et J. KREMPA (2002), *Social Skills Solutions: A Hands-on Manual for Teaching Social Skills to Children With Autism*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MEYER R. N. (2001), *Asperger Syndrome Employment Workbook: An Employment Workbook for Adults with Asperger Syndrome*, Londres (R.-U.), Jessica Kingsley.

MINSHEW N. J (1998), « Autism as a Selective Disorder of Complex Information Processing », communication présentée au 19e colloque annuel TEACCH conference, Chapel Hill, NC.

MINSHEW N. J., G. Goldstein, H. G. Taylor et D. J. Siegel (1994), « Academic Achievement in High Functioning Autistic Individuals », *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology,* vol. 16, n° 2, p. 261–270.

MINSHEW N. J., J. A. Sweeney et M. L. Bauman (1997), « Neurological Aspects of Autism » dans D. L. COHEN et F. R. VOLKMAR (dir.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2e éd., New York, NY, Wiley & Sons, p. 344–369.

Model Me Kids, *Video Modelling DVDs*, Model Me Kids, 2012. http://modelmekids.com

MONTAGUE M. et K. A. LUND (1991), *Job Related Social Skills: A Curriculum for Adolescents with Special Needs*, Ann Arbor, MI, Exceptional Innovations.

MOORE S. T. (2002), *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience: Practical Solutions for Academic & Social Difficulties*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MULSTAY-MURATORE L. (2001), *Autism and PDD: Answering Questions [formerly Abstract Concepts], Levels 1 and 2*, E. Moline, IL, LinguiSystems.

MURDOCK L. C. et G. D. KHALSA (2003), *Joining In! A Program for Teaching Social Skills* (vidéo), Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MYLES B. S (2008), « Thinking Outside the Box about Social Supports », présentation parrainée par la Division scolaire St. James-Assiniboia, Winnipeg (Man.). www.pattan.k12.pa.us/files/Autism/Asperger-pt2-010606.pdf

MYLES B. S. et D. ADREON (2001), *Asperger Syndrome and Adolescence: Practical Solutions for School Success*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MYLES B. S., K. T. COOK, N. E. MILLER, L. RINNER et L. ROBBINS (2000), *Asperger Syndrome and Sensory Issues: Practical Solutions for Making Sense of the World*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MYLES B. S. et R. L. SIMPSON (1998), *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, Austin, TX, PRO-ED.

MYLES B. S. et J. SOUTHWICK (2005), *Asperger Syndrome and Difficult Moments: Practical Solutions for Tantrums, Rage, and Meltdowns,* 2e éd., Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

MYLES B. S., M. L. TRAUTMAN et R. L. SCHELVAN (2004), *The Hidden Curriculum: Practical Solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

National Autism Center (2012), National Standards Project. Randolph, MA. www.nationalautismcenter.org/nsp/

——— (2011), *The National Autism Center's Evidence-Based Practice and Autism in the Schools*, Randolph, MA, National Autism Center.

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (2012), *Evidence-Based Practices*. http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/evidence-based-practices

National Research Council (2001), *Educating Children with Autism – Report of the Committee on Educational Interventions for Children with Autism*, sous la dir. de C. LORD and J. P. MCGEE, Washington, DC, National Academy Press.

Terre-Neuve-et-Labrador – Ministère de l'Éducation, Division des services de soutien aux élèves (2003), *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/studentsupportservices/publications/TeachingStudentsAutism.pdf

NICOL J. (2009), *The Eating Game: Get Awesome Meals Every Day*, New Glasgow (N.-É.), Eyecan Creations Publications.

NICHOLS S. (2008), *Girls growing up on the Autism Spectrum: What parents and professionals should know about the pre-teen and teenage years*, Philadelphia, PA, Jessica Kingsley Publishers.

Nouvelle-Écosse – Ministère de l'Éducation (2003), *Programme des écoles publiques*, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

Nouvelle-Écosse – Ministère de l'Éducation, Services aux élèves (2005), *Planification des transitions pour les élèves qui ont des besoins particuliers : des premières années jusqu'à la vie adulte,* Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2006), Technologie fonctionnelle – Favoriser la réussite scolaire, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2008a), Code provincial de conduite dans les écoles et lignes directrices pour les codes de conduite des écoles, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2008b), Politique en matière d'éducation spéciale, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2010), « Adaptations – Stratégies et ressources » (fiche d'information), Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2010), « Technologie fonctionnelle – Pour faciliter l'accès à l'apprentissage » (fiche d'information), Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2010), « Enrichissement – Le défi de l'excellence » (fiche d'information), Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2010), « Inclusion – Un appui pour tous les élèves » (fiche d'information), Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2010), « La planification de programme – Un travail d'équipe » (fiche d'information), Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

——— (2010), « La transition – Un processus continu » (fiche d'information), Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse.

O'Neill R., R. Horner, R. Albin, J. Sprague, K. Storey et J. Newton (2000), *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Handbook*, Pacific Cove, CA, Brooks/Cole Publishing.

Ontario – Ministère de l'Éducation (2007), *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique – Guide pédagogique*, Toronto (Ont.), Ministère de l'Éducation de l'Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/asdfirstf.pdf

Partington J. W. et M. L. Sundburg (2007), *Assessment of Basic Language and Learning Skills—Revised (The ABLLS-R)*, Pleasant Hill, CA, Behavior Analysts.

Pearpoint J., M. Forest et J. Snow (1992), *The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work*, Toronto (Ont.), Inclusion Press.

PIERCE K. et L. SCHREILBMAN (1997), « Using Peers Trainers to Promote Social Behaviour in Autism: Are They Effective at Enhancing Multiple Social Modalities? », *Focus on Autism and other Developmental Disabilities,* vol. 12, n° 4, p. 207–218.

PRATT C. (1997), « Transitions: Preparing for a Lifetime », dans *Autism Training Sourcebook*, Bloomington, IN, Indiana Resource Center for Autism, p. 96–99.

PRIZANT B. et J. DUCHAN (1981), « The Functions of Immediate Echolalia in Autistic Children », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n° 46, p. 241–249.

QUILL K. (dir.) (1995a), *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, NY, Delmar.

QUILL K. (1995b), « Visually Cued Instruction for Children with Autism and Pervasive Developmental Disorders », *Focus on Autistic Behavior,* vol. 10, n° 3, p. 10–20.

——— (2000), *Do-Watch-Listen-Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

REICHLE J. et D. WACKER (1993), *Communication Alternatives to Challenging Behaviour: Integrating Functional Assessment and Intervention Strategies*, coll. « Communication and Language Intervention », vol. 3, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

REICHLE J., D. WACKER et S. F. WARREN (dir.) (1992), coll. « Communication and Language Intervention », vol. 13. Baltimore, MD, Brookes Publishing.

RICE C. (2009), « Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006 », *Morbidity and Mortality Weekly Report,* vol. 58., n° 10, Atlanta, GA, Centers for Disease Control, p. 1–20.

RIEF S. (1993), *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children*, West Nyack, NY, The Center for Applied Research in Education.

RODIER P. M (2000), « The Early Origins of Autism », *Scientific American,* vol. 282, n° 2, p. 56–63.

ROSENBLATT J., P. BLOOM et R. L. KOEGEL (1995), « Overselective Responding: Description, Implications, and Intervention », dans R. L. KOEGEL and L. K. KOEGEL (dir.), *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

ROURKE B. P. (1989), *Nonverbal Learning Disabilities: The Syndrome and the Model*, New York, NY, Guilford Press.

RYDELL P. J. et B. PRIZANT (1995), « Assessment and Intervention Strategies for Children Who Use Echolalia », dans K. A. QUILL (dir.), *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, NY, Delmar.

Santé Canada (2007), *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien – Ressource à l'intention des éducateurs et communicateurs*, Ottawa (Ont.), Santé Canada. http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index-fra.php

Saskatchewan – Ministère de l'Éducation, Unité de l'éducation spéciale (1999), *Teaching Students with Autism: A Guide for Educators*, Regina (Sask.), Gouvernement de la Saskatchewan. http://www.education.gov.sk.ca/ASD

SAUNDERS M. Z. (2006), *Autism & PDD: Things I Can Say and Do*, ensemble de six livres, East Moline, IL, LinguiSystems.

SCHOPLER E. et G. V. MESIBOV (dir.) (1992), *High Functioning Individuals with Autism*, New York, NY, Plenum Press.

SCHOPLER E. et G. V. MESIBOV (1994), *Behavioral Issues in Autism*, New York, NY, Plenum Press.

SCHREIBMAN L., M. J. CHARLOP et R. L. KOEGEL (1982), « Teaching Autistic Children to Use Extra-Stimulus Prompts », *Journal of Experimental Child Psychology,* vol. 33, n° 3, p. 475–491.

SCOTTI J. et L. MEYER (1999), *Behavioural Intervention: Principles, Models, and Practices*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

SEIP J. (1996), *Teaching Students with Autism and Developmental Disorders: A Guide for Staff Training and Development*, Delta (C.-B.), [éditeur].

SEWELL K. (1998), *Breakthroughs: How to Reach Students with Autism: A Hands-on Manual for Teachers and Parents*, Verona, WI, The Attainment Company.

SIEGEL B. (1996), *The World of the Autistic Child: Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*, New York, NY, Oxford University Press.

SIGMAN M., C. DISSANAYAKE, S. ARBELLE et E. RUSKIN (1997), « Cognition and Emotion in Students and Adolescents with Autism », dans D. L. COHEN et F. R. VOLKMAR (dir.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2e éd., New York, NY, Wiley & Sons, p. 248–265.

SIMONE R. (2010), *Aspergirls: Empowering Females with Asperger's Syndrome*, Londres (R.-U.), Jessica Kingsley.

SIMPSON R. *et al*. (1997), *Social Skills for Students with Autism*, Reston, VA, Council for Exceptional Children.

SIMPSON R. L. et M. REGAN (1988), *Management of Autistic Behaviour*, Austin, TX, PRO-ED.

SMITH M. D., R. G. BELCHER et P. D. JUHRS (1995), *A Guide to Successful Employment for Individuals with Autism*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

SUSSMAN F. (1999), *More than Words: Helping Parents Promote Communication and Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*, Toronto (Ont.), Hanen Centre.

SWAGGART B. L., E. GAGNON, S. J. BOCK, T. L. EARLES, C. QUINN, B. S. MYLES et R. L. SIMPSON (1995), « Using Social Stories to Teach Social and Behavioural Skills to Children with Autism », *Focus on Autistic Behaviour,* n° 10, p. 1–17.

SZATMARI P. (1995), « Identification and Early Intervention in Pervasive Developmental Disorders », *Recent Advances in Pediatrics,* n° 13, p. 123–136.

SZATMARI P., M. B. JONES, L. ZWAIGNEBAUM et J. E. MACLEAN (1998), « Genetics of Autism: Overview and New Directions », *Journal of Autism and Developmental Disorders,* vol. 28, n° 5, p. 351–368.

TWACHTMAN-CULLEN D. (2000), *How to Be a Para Pro: A Comprehensive Training Manual for Paraprofessionals*, Higganum, CT, Starfish Specialty Press.

VANDERCOOK T., J. YORK et M. FOREST (1989), « The McGill Action Planning System (MAPS): A Strategy for Building the Vision », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* vol. 14, n° 3, p. 205–215.

VEENENDALL J. (2008), *Arnie and His School Tools: Simple Sensory Solutions That Build Success*, Autism Asperger Publishing.

VOLKMAR F. R., R. PAUL, A. KLIN et D. J. COHEN (dir.) (2005), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Volume 2: Assessment, Interventions, and Policy*, 3e éd., New York, NY, Wiley & Sons.

WAGNER S. (2009), *Inclusive Programming for High School Students with Autism or Asperger's Syndrome: Making Inclusion Work for Everyone!,* Arlington, TX, Future Horizons.

WALKER H. M., S. MCCONNELL, D. HOLMES, B. TODIS, J. WALKER et N. GOLDEN (1988), *The Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program*, Austin, TX, PRO-ED.

WARREN S. F. et P. J. YODER (1997), « Emerging Models of Communication and Language Intervention », *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews,* n° 3, p. 358–362.

WEHMAN P., M. D. SMITH et C. SCHALL (2009), *Autism and the Transition to Adulthood: Success Beyond the Classroom*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

WETHERBY A. M. et B. M. PRIZANT (dir.) (2000), *Autism Spectrum Disorders: A Developmental Transactional Perspective*, Baltimore, MD, Brookes Publishing.

WILKINSON L. (2008), « The Gender Gap in Asperger's Syndrome: Where are the Girls? », *Teaching Exceptional Children Plus*, vol. 4, n° 4, mars 2008.

WILLIAMS D. (1994), *Somebody Somewhere: Breaking Free from the World of Autism*, Toronto (Ont.), Doubleday.

——— (1996), *Autism: An Inside-Out Approach*, Londres (R.-U.), Jessica Kingsley.

WILLIAMS K. (1995), « Understanding the Student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers », *Focus on Autistic Behaviour,* n° 10, p. 9–16.

WING L. (1981), « Asperger's Syndrome: A Clinical Account », *Psychological Medicine,* n° 11, p. 115–129.

WING L. et J. GOULD (1979), « Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification », *Journal of Autism and Developmental Disorders,* n° 9, p. 11–29.

WINNER M. Garcia (2001), *Sticker Strategies: Practical Strategies to Encourage Social Thinking and Organization,* San Jose, CA, Think Social Publishing.

——— (2002), *Inside Out: What Makes a Person with Social Cognitive Deficits Tick?,* San Jose, CA, Think Social Publishing.

——— (2004), *Worksheets! For Teaching Social Thinking and Related Skills,* San Jose, CA, Think Social Publishing.

——— (2005a), *Think Social! A Social Thinking Curriculum for School-Age Students*, San Jose, CA, Think Social Publishing.

——— (2005b), *Thinking about You, Thinking about Me*, San Jose, CA, Think Social Publishing.

——— (2007), *Social Behavior Mapping: Connecting Behavior, Emotions and Consequences across the Day*, San Jose, CA, Think Social Publishing.

WINNER M. G. et P. CROOKE (2008), *You Are a Social Detective*, San Jose, CA, Think Social Publishing.

——— (2009), *Socially Curious and Curiously Social: A Social Thinking Guidebook for Teens and Young Adults with Asperger's, ADHD, PDD-NOS, NVLD, or other Murky Undiagnosed Social Learning Issues*, San Jose, CA, Think Social Publishing.

WOLFBERG P. (2003), *Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing.

YACK E., S. SUTTON et P. AQUILLA (1998), *Building Bridges through Sensory Integration*, Weston (Ont.), Sensory Integration.

ZABALA J. S. (1995), *The SETT Framework: Critical Areas to Consider When Making Informed Assistive Technology Decisions* (service de reproduction de documents ERIC n° ED 381962).

——— (2004), « SETT and ReSETT: Concepts for AT Implementation », *Closing the Gap*, vol. 23, n° 5, novembre 2004 / janvier 2005.

——— (2005), « Ready, SETT, go! Getting started with the SETT framework », *Closing the Gap*, vol. 23, n° 6, février/mars 2005.