

---

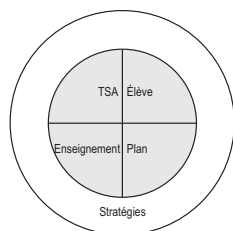
**CHAPITRE 5 :**  
**STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR L'ÉLÈVE**  
**ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE**

---

<b>Stratégies pédagogiques</b>	<b>3</b>
Interaction sociale	5
Développement de la communication	14
Répertoire limité d'activités, d'intérêts et de comportements	25
Caractéristiques secondaires	27



# CHAPITRE 5 : STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



L'équipe est maintenant prête à choisir et à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement pour les élèves atteints de TSA. Ce processus graduel fait appel à :

- la compréhension des troubles du spectre autistique (chapitre 1);
- la compréhension de l'élève atteint de TSA (chapitre 2);
- la programmation éducative de l'élève (chapitre 3);
- l'apprentissage des stratégies d'enseignement (chapitre 4);
- l'apprentissage de la mise en œuvre de l'enseignement (chapitre 4).

Le chapitre 5 présente un survol de l'éventail de possibilités et de ressources pour l'enseignement à des élèves atteints de TSA. Les stratégies pédagogiques sont structurées selon leur lien avec les caractéristiques principales et secondaires des TSA. Ce chapitre ne prétend pas être exhaustif. De plus, les stratégies d'enseignement peuvent changer avec le temps, suivant l'apparition de nouvelles stratégies ou l'abandon d'anciennes.

## Stratégies pédagogiques

L'élaboration de stratégies d'enseignement efficaces pour les élèves atteints de TSA s'est intensifiée depuis les deux dernières décennies. Plusieurs études disponibles résument les conclusions de recherches sur des programmes efficaces d'intervention en bas âge (entre 0 et 8 ans) et sur leur applicabilité pour des élèves de tous les âges.

En 2001, l'US National Research Council (NRC) publiait un rapport sur l'état des connaissances scientifiques et les effets des interventions éducatives chez de jeunes enfants. Ce rapport a été préparé par une équipe nationale d'universitaires à la demande de l'Office of Special Education Programs, du ministère américain de l'Éducation.

Selon le rapport du NRC :

- de nombreux exemples indiquent des progrès substantiels des élèves en une période relativement courte en réponse à des techniques d'intervention précises;
- des études longitudinales font état de changements documentés du QI et des déficits majeurs;
- les résultats d'apprentissage varient selon les élèves, certains progressant mieux que d'autres;
- des améliorations sont évidentes après certaines interventions, mais il n'y a pas de relation claire et directe établie entre une intervention en particulier et les progrès de l'élève (National Research Council, 2001, p. 5).

Les stratégies d'enseignement peuvent répondre aux besoins de l'élève comme suit :

- en facilitant l'atteinte des résultats d'apprentissage personnalisés de l'élève (RAP) répertoriés dans son plan éducatif personnalisé (PEP). Le nom de la personne qui utilisera la stratégie, le matériel nécessaire et les moyens de mise en œuvre devraient être consignés dans le PEP;
- en offrant la souplesse nécessaire pour la mise en œuvre du programme. Par exemple, si un élève a suivi un enseignement d'une intensité suffisante pendant une période donnée, mais l'évaluation montre qu'il ne progresse pas autant que l'équipe l'espérait, le premier geste à poser est d'examiner les stratégies pédagogiques ou de déterminer les compétences requises au préalable plutôt que de reformuler les résultats d'apprentissage du PEP;
- en répondant aux besoins de l'élève qui ne sont pas explicitement indiqués dans le PEP; par exemple, un horaire de cours placé sur le mur de la classe peut aider l'élève atteint de TSA à gérer les changements d'activités durant la journée. Bien que cette approche ne soit pas documentée dans le PEP, elle peut contribuer grandement au succès de l'élève;
- en offrant de la variété à l'élève et aux éducateurs; par exemple, si un résultat d'apprentissage consiste à apprendre à demander des objets, l'enseignement pourrait intégrer divers objets dans diverses situations, avec divers adultes et camarades durant la journée; cette variété présente un avantage supplémentaire, celui de favoriser la généralisation (l'utilisation de la nouvelle habileté dans plus d'un endroit et avec plus d'une personne).

## Interaction sociale

1. Enseignement direct
2. Médiation par l'enseignant
3. Groupes de pratique de jeux structurés et de compétences sociales
4. Histoires sociales
5. Répétition de schèmes cognitifs
6. Compétences en autocensure ou en autonomie personnelle
7. Médiation et soutien par les pairs

Les élèves atteints de TSA doivent développer leurs compétences sociales et leur habileté à entretenir des relations. Il est important d'avoir des interactions sociales appropriées à la maison, à l'école et dans la collectivité.

L'apprentissage des règles de base de l'interaction sociale peut aider l'élève atteint de TSA à fonctionner plus adéquatement dans des situations sociales, en plus d'atténuer son anxiété et d'atténuer les réactions inappropriées.

Bien des élèves atteints de TSA veulent interagir avec les autres et aimeraient participer au contexte social qui les entoure, mais en général, ils ne comprennent pas les indices sociaux et les règles d'interaction, et ils n'ont pas appris à apprécier les interactions avec les pairs ou les adultes. Le fait d'être acceptés par les autres est essentiel pour la qualité de vie de bien des gens, et les relations positives jouent un grand rôle dans le développement social et émotif de l'élève.



L'interaction sociale consiste à établir et à entretenir des relations sociales positives avec les autres, notamment à approcher les personnes de façon socialement appropriée et à répondre adéquatement aux approches sociales des autres.

—Simpson, R.L., et al. *Social Skills for Students with Autism*, 1991 : p. 2.

Pour développer ses compétences sociales et comprendre comment fonctionner dans des situations sociales, l'élève atteint de TSA doit avoir :

- une bonne relation avec un ou plusieurs adultes;
- un répertoire d'activités servant de véhicule aux interactions sociales;
- un enseignement explicite et direct de compétences sociales précises;
- des occasions d'interagir et de participer dans des contextes naturels variés présentant des modèles appropriés, des indices sociaux et des renforçateurs fonctionnels.

**Note sur l'enseignement des compétences sociales :** Il est impossible de dissocier le développement des compétences sociales et relationnelles des autres domaines de développement, comme les capacités d'adaptation et d'autonomie personnelle, la gestion du comportement et, peut-être plus important encore, les compétences en communication. C'est pourquoi les stratégies de développement des compétences sociales sont intégrées aux autres stratégies au chapitre 5.

### 1. Enseignement direct

Les compétences sociales se développent davantage dans le cadre de routines naturelles où l'élève a l'occasion de faire des choix, de résoudre des problèmes et de communiquer de façon fonctionnelle et de mettre en pratique des habiletés sociales. L'établissement de relations sociales réciproques est fonction de l'interdépendance de facteurs comme le nombre, le type, le contexte et la distribution des interactions sociales dans lesquelles l'enfant évolue. Mais en général, les activités naturelles de la journée n'offrent pas suffisamment d'occasions d'enseigner les leçons que d'autres apprennent sans enseignement, ou de pratiquer les habiletés complexes requises pour acquérir de solides compétences sociales.

L'enseignement direct est une bonne méthode pour développer le jeu social, la participation à des groupes de pairs, la communication sociale, les interactions à l'école et l'autonomie personnelle. Pour l'enseignement direct de compétences, il faut :

- déterminer les compétences sociales à développer;
- déterminer les étapes requises pour développer ces compétences;
- fournir des exercices pratiques dans divers contextes.



Pour des activités visant à développer les compétences de communication non verbale, consulter :

- DUKE, M.P. et S. NOWICKI. *Helping the Child Who Doesn't Fit In*, 1992.
- DUKE, M.P., S. NOWICKI et E.A. MARTIN. *Teaching Your Child the Language of Social Success*, 1996. (Relations sociales)

Les compétences sociales indispensables à enseigner comprennent les suivantes.

- *Comprendre et utiliser la communication non verbale* : les gestes, les expressions du visage, le langage corporel, le ton de la voix et d'autres méthodes de communication non verbale qui démontre des intentions et des sentiments peuvent être enseignés par des moyens visuels, des jeux de rôles, des répétitions et la discussion.
- *Attendre* : les indices visuels tels que des objets, des images ou des mots écrits peuvent être porteurs d'informations concrètes qui rendent l'attente moins abstraite et plus spécifique à une situation.
- *Prendre son tour* : on peut enseigner le jeu à tour de rôle au moyen d'histoires sociales et d'illustrations ou de pictogrammes comme indice pour l'élève; il faut parfois aussi faire de l'enseignement et de la répétition dans les activités de tour de rôle.



On trouvera des suggestions d'enseignement direct en interaction sociale et en compétences sociales dans :

- QUILL, K.A. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995. (Relations sociales)
- AARONS, M. et T. GITTENS. *Autism: A Social Skills Approach for Children and Adolescents*, 1998. (Relations sociales)
- GAJEWSKI, N. et al. *Social Star* (tomes 1 et 2), 1993. (Relations sociales)
- JENSON, W.R. et al. *The Tough Kid Tool Box*. 2000. (Relations sociales)
- SHERIDAN, S.M. *The Tough Kid Social Skills Tool Box*, 1997. (Relations sociales)
- WEISS, M.J. et S.L. HARRIS. *Reaching Out, Joining In*, 2001. (Relations sociales)
- WILSON, C. Room 14, 1993. (Communication)

- *Faire la transition* : utiliser les histoires sociales et les signaux visuels, tels que des symboles connus de l'élève, peuvent aider l'élève à faire la transition d'une activité à l'autre. Quand l'élève n'a pas terminé l'activité, il peut avoir beaucoup de difficulté à faire la transition; il faut le préparer à la possibilité qu'il doive terminer plus tard.
- *Changer de sujet de conversation* : Certains élèves peuvent rester accrochés à un sujet et semblent incapables ou réticents à changer de sujet de conversation. Le fait de répéter le même comportement ou sujet de cette façon s'appelle la persévération.

En fixant des règles visuelles, des limites de temps précises, un lieu et un temps précis pour parler d'un sujet préféré, l'enseignant peut aider l'élève à cesser de parler de ce sujet ou à en changer.

- *Terminer des tâches* : On peut aider l'élève en lui enseignant à utiliser des signes et des indices de l'environnement, p. ex., observer et suivre le comportement des autres élèves pour savoir quand une activité est terminée. On peut aussi utiliser une minuterie et enseigner des stratégies pour amener l'élève à vérifier son travail.
- *Amorcer une action* : Les histoires sociales, combinées à des photos ou des images, peuvent être particulièrement utiles pour enseigner à l'élève comment approcher les autres, demander quelque chose, entrer dans un jeu, dire bonjour et partir s'il se sent mal.
- *Être flexible* : Les aides visuels peuvent servir à expliquer concrètement des changements. Si l'on utilise un horaire avec des étapes ou des routines illustrées, on peut enlever une image ou un symbole particulier ou l'échanger avec un autre.
- *Être calme* : Les aides visuels peuvent aider à enseigner des comportements spécifiques de retour au calme et à enseigner les règles dans des situations précises.

## 2. Médiation par l'enseignant

Cette approche permet à l'enseignant ou un autre adulte d'inviter l'élève à adopter un comportement interactif qui, lorsqu'on l'utilise, entraîne une réaction positive chez les autres. L'enseignant présente à l'élève des invites verbales pour qu'il participe au comportement interactif. Si l'élève interagit, le féliciter et l'encourager, sinon, répéter les invites verbales ou physiques.

La médiation par l'enseignant aide l'élève atteint de TSA à augmenter son niveau d'interaction sociale. Mais les interventions de l'enseignant peuvent perturber des échanges sociaux en cours, entraînant parfois des échanges tendus. Il importe de diminuer graduellement les invites parce que l'élève peut développer une dépendance et n'agir ou ne réagir que si on l'interpelle.

## 3. Groupes de pratique de jeux structurés et compétences sociales

Les groupes de jeux structurés et intégrés peuvent fournir au jeune élève atteint de TSA l'occasion d'interagir avec ses pairs et créer un environnement naturel pour l'enseignement parallèle de compétences sociales. Les groupes de jeu présentent des situations naturelles où l'élève atteint de TSA exprime verbalement ses désirs, s'habitue à la proximité d'autres enfants et imite des interactions sociales entre les pairs dont le développement est typique.



- WOLGERG, P. *Peer Play and the Autism Spectrum*, 2003. (Relations sociales)
- SUSSMAN, F. *More Than Words*, 1999. (Communication)
- WINNER, M.G. *Thinking about You, Thinking About Me: Philosophy and Strategies to Further Develop Perspective Taking and Communicative Abilities to Persons with Social-Cognitive Deficits*, 2002.
- WINNER, M.G. *Inside Out: What Makes a Person with Social-Cognitive Deficits Tick?*, 2000. (Relations sociales)

Les élèves plus âgés atteints de TSA peuvent profiter d'un enseignement systématique des compétences sociales en petits groupes.

Les groupes de jeux structurés et de développement des compétences sociales fonctionnent le mieux dans un espace sécuritaire et relativement restreint, comportant peu de distractions et clairement délimité. Il existe divers programmes et ressources de développement des compétences sociales. Une programmation efficace détermine, au moyen d'évaluations, les compétences à enseigner. Généralement, les leçons suivent un format similaire :

- détermination de la compétence, de ses composantes et des moments où elle est utilisée;
- démonstration de la compétence;
- application de la compétence dans un jeu de rôle;
- occasions de la pratiquer;
- intégration de stratégies de généralisation.



Sites Web utiles :  
<[www.socialthinking.com](http://www.socialthinking.com)>  
<[www.socialskillbuilder.com](http://www.socialskillbuilder.com)>  
<[www.iidc.indiana.edu/irca/SocialLeisure/socialskillstraining.html](http://www.iidc.indiana.edu/irca/SocialLeisure/socialskillstraining.html)>

Pour les élèves atteints de TSA, il faut parfois consacrer du temps pour leur apprendre à généraliser les nouvelles compétences. Les cartons aide-mémoires, l'autocensure et un système d'auto-renforcement peuvent être utilisés pour inciter l'élève à pratiquer ses compétences dans des contextes naturels.

#### 4. Histoires sociales

Une histoire sociale décrit les indices et les signaux sociaux appropriés, et les réactions convenant à des situations données. Elle s'adresse à des élèves en particulier en fonction de leurs besoins précis. L'histoire sociale peut servir à divers usages, comme :

- faciliter l'intégration d'élèves dans divers environnements;
- présenter des changements et de nouvelles routines;
- expliquer les raisons du comportement des autres;
- enseigner des compétences sociales dans des situations précises;
- aider à l'enseignement de notions théoriques.

Pour être efficace, l'histoire sociale doit :

- décrire une situation du point de vue de l'élève;
- inciter l'élève à adopter le comportement approprié;
- parler au « je » (du point de vue de l'élève);
- tenir compte du niveau de développement cognitif de l'élève.



- GRAY, C. *Conversation en bandes dessinées – interaction avec des élèves atteints d'autisme ou d'autres troubles apparentés par le biais d'illustrations en couleurs*, 1994. Aussi disponible en anglais. (Relations sociales)
- GRAY, C. *The New Social Story Book*, 2000. (Histoires sociales)
- GRAY, C. *Taming The Recess Jungle*, 1993. (Relations sociales)
- GRAY, C. et A.L. WHITE, eds. *My Social Stories Book*, 2002. (Histoires sociales)

Les histoires sociales sont élaborées suivant des directives établies et peuvent être créées par les parents, l'éducateur, etc.



Le processus de composition d'une histoire sociale commence par la détermination d'un besoin de l'élève à la suite d'observations et d'évaluations. Une fois que la situation problématique a été cernée, l'auteur observe l'élève dans cette situation et tente de comprendre le point de vue, c.-à-d. ce qu'il voit, entend, ressent. L'auteur, en collaboration avec l'élève (si possible), écrit alors l'histoire au niveau de compréhension approprié et selon le point de vue de l'élève, et inclut des énoncés descriptifs, directifs et prospectifs.

- Les *énoncés descriptifs* informent sur le contexte, l'activité et les personnes en jeu.
- Les *énoncés directifs* sont des phrases positives indiquant la réaction désirée dans une situation donnée.
- Les *énoncés prospectifs* décrivent les réactions possibles des autres.



Pour plus d'informations, consulter les sites Web de Carol Gray,  
<[www.thegraycenter.org](http://www.thegraycenter.org)> et  
<[www.linguisystems.com](http://www.linguisystems.com)>.

Le format brochure, avec une ou deux phrases et un concept principal par page, est un format approprié à l'histoire sociale. Selon le niveau de compréhension de l'élève, on peut inclure des symboles, dessins ou photographies pour préciser le sens du texte pour l'élève.

Exemple :

Mon tour à l'ordinateur

- p. 1 Si j'attends mon tour à l'ordinateur, les autres enfants m'aiment plus.
- p. 2 Tout le monde aime avoir son tour à l'ordinateur.
- p. 3 Quand les autres élèves utilisent l'ordinateur, je serai tranquille et j'attendrai mon tour.
- p. 4 Quand j'ai fini d'utiliser l'ordinateur, les autres élèves peuvent l'utiliser. Ça ne me dérange pas car je sais que je vais pouvoir m'en servir le lendemain.
- p. 5 Quand j'attends mon tour à l'ordinateur, tout le monde est heureux.

Il existe trois stratégies fondamentales pour l'application d'une histoire sociale.

- Si l'élève peut lire par lui-même, un adulte peut lire deux fois l'histoire à haute voix, puis l'élève la lit tout haut. L'élève la lira ensuite tous les jours.
- Si l'élève ne sait pas lire, enregistrer l'histoire sur une bande magnétique avec un signal (p. ex., cloche) pour tourner les pages. L'élève apprend ensuite à « lire » l'histoire et la lit tous les jours.
- Pour intégrer la démonstration, enregistrer l'histoire sur vidéocassette : lire l'histoire à haute voix, en présentant à l'écran une page à la fois.

Mon tour à l'ordinateur : Adapté de *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

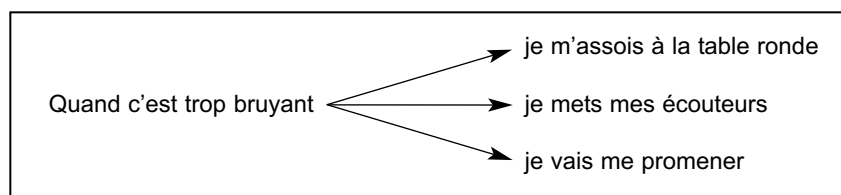
## 5. Répétition de schèmes cognitifs

La répétition de schèmes cognitifs peut servir à enseigner une séquence de compétences qui aideront l'élève à reconnaître et à contrôler son propre stress, à résoudre ses problèmes et à reprendre une activité appropriée.

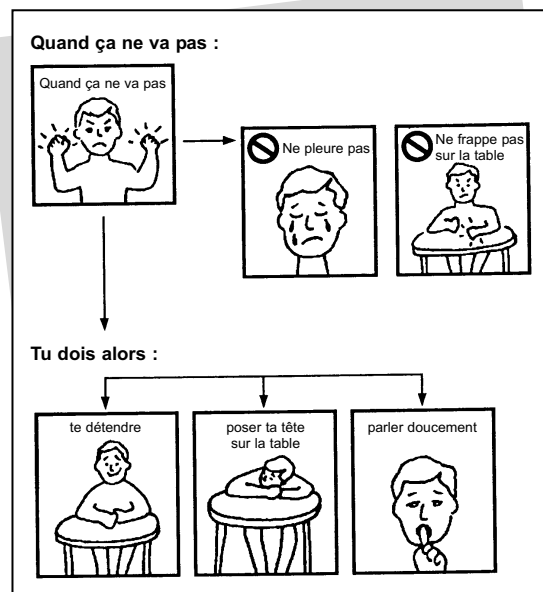
Les scénarios utilisés pour présenter des routines d'auto-contrôle reposent sur une analyse fonctionnelle de situations problématiques. Les scénarios ou histoires sont présentés en séquences de comportement au moyen d'illustrations ou de pictogrammes et d'une légende. Guider l'élève dans la pratique répétée de la séquence de comportements et de stratégies de relaxation.



GRODEN, J. et P. LEVASSEUR "Cognitive Picture Rehearsal" dans *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995. (Relations sociales)



(QUILL, Kathleen Ann. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1995 : 279.)



Quand ça ne va pas : Reproduction autorisée par Quirk Roberts Publishing.  
<[www.usevisualstrategies.com](http://www.usevisualstrategies.com)>

## 6. Compétences en autocensure ou en autonomie personnelle

Tous les élèves, dont ceux qui sont atteints de TSA, ont besoin d'accroître leur participation autonome dans divers environnements. Une façon d'accroître cette indépendance chez les élèves atteints de TSA mais plus avancés sur le plan fonctionnel est de leur enseigner des techniques d'autonomie personnelle où l'élève surveille son propre comportement pour obtenir un renforcement positif. L'autonomie personnelle peut accroître les comportements acceptables au travail et diminuer les comportements inappropriés.

L'autonomie personnelle permet à l'élève atteint de TSA de participer plus activement au processus d'intervention et de s'engager davantage dans le cadre d'enseignement. Une participation plus active de l'élève atteint de TSA favorise son autonomie en réduisant la dépendance aux interventions d'adultes.

Le comportement souhaitable devient généralement plus fréquent quand l'élève apprend l'autocensure. La précision de l'autocensure est peut être moins importante que le processus et la sensibilisation qu'elle crée chez l'élève.

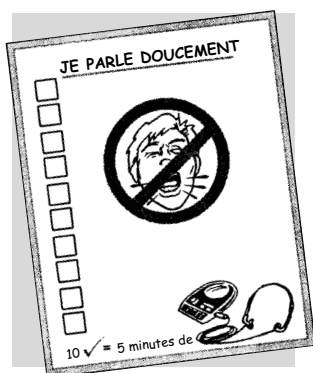
Le processus d'enseignement des compétences en autonomie personnelle comporte :

- la définition du comportement cible que l'élève doit auto-gérer;
- la détermination des renforçateurs;
- la création d'une méthode d'autocensure pour l'élève, en vue de recueillir de l'information (par exemple : un diagramme, des autocollants, des compteurs peu sophistiqués);
- l'enseignement du comportement cible et de la façon d'utiliser la méthode d'autocensure pour noter le comportement adopté;
- l'augmentation de l'indépendance de l'élève en remplaçant graduellement l'intervention de l'adulte par un comportement autogéré par l'élève.



• MYLES, B.S. et J. SOUTHWICK. "Strategies that promote Self Awareness, Self-Calming and Self-Management." *Asperger Syndrome and Difficult Moments*, 1999: pp. 61-90. (Syndrome d'Asperger)

• JANZEN, J. "Teach Awareness of Self and Others – Self control and Self-Management Strategies." *Understanding the Nature of Autism*, 2003: pp. 387-407. (Éducation)



Souvent, cette intervention favorise les comportements sociaux et de communication, ainsi que les autres comportements souhaitables. Par exemple, enseigner à établir un contact visuel peut améliorer la gestuelle, le volume de la voix et/ou la posture pendant une conversation.

Je parle doucement : Reproduit à partir de *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

## 7. Médiation et soutien par les pairs

Les pairs peuvent aider les élèves atteints de TSA à développer leurs compétences sociales. Les techniques de médiation par l'adulte – pour évoquer ou inciter à un comportement social approprié – peuvent perturber les activités sociales et freiner la spontanéité. Dans une médiation par les pairs, les élèves socialement compétents apprennent comment amorcer et encourager les interactions sociales avec leurs pairs atteints de TSA dans un contexte naturel.

On enseigne aux camarades comment utiliser des invites précises pour amorcer et maintenir l'interaction avec un élève atteint de TSA. On peut leur apprendre les gestes d'organisation de jeux, notamment le partage, l'aide, les marques d'affection et les félicitations. Les pairs peuvent participer à un jeu de rôle avec l'adulte jusqu'à ce qu'ils aient appris la stratégie, puis ils sont guidés par l'adulte quand ils interagissent avec l'élève atteint de TSA. Ils auront parfois besoin d'aide pour communiquer avec cet élève.

Pour préparer les pairs à aider l'élève atteint de TSA à développer ses compétences sociales, on doit leur enseigner à :

- capter l'attention de l'élève atteint de TSA;
- présenter des choix d'activités ou de matériel pour stimuler sa motivation;
- démontrer le comportement social approprié;
- renforcer les tentatives de l'élève atteint de TSA d'utiliser des compétences sociales ciblées;
- encourager et élargir les conversations entre eux et cet élève;
- encourager l'élève atteint de TSA à attendre son tour dans l'interaction sociale.

Tout comme l'élève atteint de TSA obtient du renforcement quand il utilise des compétences sociales précises, les pairs doivent être félicités et encouragés pour leurs efforts.

Les occasions d'établir un contact harmonieux avec les pairs peuvent prendre diverses formes :

- inclure l'élève dans un cadre d'apprentissage partagé;
- jumeler l'élève à des camarades pour marcher dans le corridor, dans la cour et durant d'autres périodes d'activités non structurées;
- changer de camarades de jumelage entre les périodes et activités pour éviter la dépendance à un seul pair;
- faire appel à des pairs pour aider à l'enseignement;
- jumeler l'élève atteint de TSA à un camarade plus âgé;
- jumeler l'élève à des pairs lors d'événements spéciaux à l'école, p. ex., rassemblements et clubs;
- faciliter sa participation à des activités parascolaires.

Si l'école a pris des dispositions pour qu'une classe d'élèves plus âgés soit jumelée à une classe d'élèves plus jeunes, s'assurer que l'élève atteint de TSA soit aussi jumelé et fournir l'appui nécessaire pour en assurer la réussite.

Les éducateurs et parents peuvent faciliter d'autres interactions sociales par les moyens suivants :

- encourager un ami à jouer avec l'enfant à la maison;
- aider l'élève à se joindre à un club scolaire, en fournissant l'appui nécessaire;
- enseigner à l'élève à observer les autres et à suivre ce qu'ils font;
- encourager les jeux de coopération;
- enseigner comment communiquer avec l'élève atteint de TSA, et inciter les autres élèves de la classe à le faire;

- faire des projets ou des activités qui illustrent les qualités d'un bon ami;
- aider l'élève à comprendre les émotions par un enseignement direct sur la façon de décoder l'expression faciale et le langage corporel des autres, et de réagir aux signaux indiquant différentes émotions.

**En conclusion :** Le développement de compétences sociales particulières permet à l'élève atteint de TSA d'interagir avec les autres dans divers contextes et augmente les occasions d'établir des relations sociales. Cependant l'élève qui présente des compétences sociales de base avec les adultes peut avoir de la difficulté à établir des liens et à maintenir l'interaction avec ses pairs.

## Développement de la communication

1. Apprendre à écouter
2. Développer la compréhension
3. Développer l'expression
4. Développer l'aptitude à converser
5. Utiliser les systèmes de CSA
6. Écholalie

La plupart des élèves atteints de TSA ne développeront pas leur aptitude à communiquer si on ne le leur enseigne pas. Chez ces élèves, le développement des compétences en communication permet d'accroître l'indépendance et le potentiel de réussite à l'école et dans la vie en collectivité. L'élève qui peut, par exemple, exprimer ses besoins et ses désirs, interagir socialement, partager l'information, exprimer ses émotions et indiquer son plaisir ou sa confusion dans certaines situations aura une expérience plus positive à l'école que d'autres élèves dépourvus de ces habiletés.



JANZEN, J. "Expand Communication Skills and Options" (pp. 341-368) et "Expand Communication and Social Competence" (pp. 369-386). *Understanding the Nature of Autism*, 2003. (Éducation)

**Note sur l'enseignement des compétences en communication :** Le développement de la compréhension verbale est intimement lié à celui des habiletés d'expression et de conversation. Les stratégies décrites dans une section pourront vraisemblablement s'appliquer également aux deux autres. De même, il est impossible de dissocier le développement du langage et de la communication des autres domaines de développement, comme les compétences sociales, les compétences cognitives et scolaires, l'autonomie personnelle et la gestion du comportement.

### 1. Apprendre à écouter

Les élèves atteints de TSA ont généralement besoin de leçons structurées pour apprendre comment écouter. Il faudra parfois renforcer les efforts d'écoute de l'élève, et non considérer l'écoute comme un comportement automatique. L'enseignement peut être facilité par le découpage de l'écoute en ses composantes et le renforcement des efforts de l'élève dans chaque composante – par exemple, montrer à l'élève à faire face à son interlocuteur, à regarder un point précis (ce qui ne signifie pas nécessairement établir un contact visuel), à placer ses mains dans une certaine position. Garder à l'esprit que certains élèves atteints de TSA ont une meilleure écoute s'ils ne regardent pas la personne qui parle ou si leurs mains sont occupées.

Toutes les stratégies décrites au chapitre 4 pour enseigner l'imitation, attendre avant d'agir, l'attention conjointe et la concentration ainsi que de nouvelles compétences requièrent que l'élève apprenne à écouter. Ces compétences sont nécessaires pour le développement du langage et de la communication et doivent être considérées comme un volet essentiel de la programmation de l'élève.

## 2. Développer la compréhension

Les stratégies de développement de l'attention conjointe et de la concentration sont utiles pour développer la compréhension.

La compréhension du langage verbal peut être enseignée au moyen de stratégies structurées, formelles, ou par des techniques plus spontanées, comme la démonstration et la facilitation.

Les *stratégies structurées* comportent habituellement des méthodes établies pour l'enseignement du vocabulaire cible. On trouvera ci dessous un exemple d'approche structurée pour développer la compréhension verbale.



Pour des exemples de programmes structurés facilitant le développement de la compréhension verbale, consulter :

- LEAF, R. et J. McEACHIN. *A Work in Progress: Behavioural Intervention for Young Children with Autism*, 1999.
- SUNDBERG, M.L. et J. PARTINGTON. *Assessment of Basic Language and Learning Skills (the ABLLS): An Assessment, Curriculum Guide and Skills Training System for Children with Autism or Other Developmental Disabilities*, 1998. (ABA)



Voici un exemple d'approche structurée pour l'apprentissage de nouveaux mots (« étiquetage du langage réceptif ») à l'aide de techniques modifications de comportement. L'adulte dirige la leçon, usant d'invites et de renforçateurs quand l'élève réagit correctement selon une procédure établie, avec l'intention d'obtenir les résultats spécifiques attendus. Les critères d'entrée décrivent les compétences préalables que l'élève doit démontrer avant de débiter un niveau d'entraînement particulier. Les critères de maîtrise décrivent les comportements que l'élève doit démontrer avant d'avancer au niveau suivant.

### Étiquetage du langage réceptif

#### Objectifs :

1. Apprendre le nom d'objets, d'activités, de concepts.
2. Développer le raisonnement abstrait; p. ex. : comme faire des déductions.
3. Faciliter l'écoute attentive.

#### Méthode :

Faire asseoir l'élève à la table et s'asseoir à côté de lui ou de l'autre côté de la table. Placer deux ou plusieurs objets sur la table, en les espaçant suffisamment. Dire à l'élève : « Touche [tel objet] ». Placer autrement les objets après chaque essai. Bien des élèves participeront davantage à la tâche s'ils doivent remettre l'objet à l'enseignant. Dans ce cas, la consigne serait : « Donne-moi [tel objet] ». Dès que possible, varier la consigne (par exemple, « Touche... », « Donne-moi... », « Montre-moi... », « Où est... », etc.). Souvent, on peut omettre l'impératif et nommer simplement l'objet désiré. Cela peut aider l'élève à se concentrer sur le mot important. Il est possible d'accroître son intérêt en variant la présentation du matériel. Par exemple, l'élève peut faire le tour de la pièce pour trouver l'article nommé, ou décrocher l'objet d'un tableau à bandes Velcro<sup>MC</sup>.

### Choisir des objets qui stimulent la motivation et les capacités fonctionnelles de l'élève

#### Invites :

Utiliser des invites physiques, comme montrer du doigt ou changer de position. Abandonner graduellement les invites jusqu'à ce que l'élève exécute la tâche par lui-même.

#### Critères de compétence préalables :

L'élève peut associer correctement des objets pour apprendre ou imiter une action. Établir certaines consignes verbales simples peut faciliter les progrès dans ce programme mais n'est pas un prérequis.

#### Critères de maîtrise :

L'élève réagit correctement huit fois sur dix, sans invites. Il devra répéter ce résultat avec au moins un autre enseignant.

**Note :** Ces stratégies doivent être appliquées par un professionnel qualifié ou par une personne compétente sous la supervision d'un professionnel qualifié.

Étiquetage du langage réceptif : Adapté du document *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism* par Ron Leaf et John McEachin. © Tous droits réservés, 1999. DRL Books. Reproduction autorisée.



Les *stratégies spontanées* consistent à saisir les occasions qui se présentent naturellement pour enseigner de nouveaux mots. Ces stratégies sont particulièrement utiles quand un élève s'intéresse à certains objets, personnes ou situations. L'étiquetage, par exemple, peut se faire en nommant l'objet sur lequel l'élève porte son attention. L'étiquette peut être verbale ou visuelle (par exemple, photo, dessin au trait ou imprimé). En associant l'étiquette à la personne ou à l'objet, l'élève apprend le nom de l'objet. Un exemple d'une activité spontanée est fourni ci-dessous.



Voici un exemple d'une approche moins structurée, plus spontanée, pour enseigner de nouveaux mots. L'enseignement visant les résultats d'apprentissage spécifiques (découlant du résultat d'apprentissage général 2 du programme d'études d'anglais, niveau maternelle) suit une procédure établie. Les activités correspondent au niveau de développement actuel de l'élève.

Janique est en maternelle et atteinte de TSA; elle participe avec ses camarades de classe à des expériences pour démontrer les fonctions spéciales du langage écrit (et parlé) au quotidien. Au Centre de fabrication de fiches, les élèves créent leurs propres étiquettes sur des fiches pour des objets de la classe. Après qu'un élève a créé un signe ou une étiquette, l'enseignant et Janique vont le trouver et fixent la fiche à l'objet correspondant. Ils se rendent à l'endroit approprié dans la pièce (par exemple, la fenêtre) et l'adulte dit : « Voici le mot-fenêtre; s'il te plaît, aide-moi à coller ce mot sur la fenêtre. »

**Note** : Ces stratégies doivent être appliquées par un professionnel qualifié ou par une personne compétente sous la supervision d'un professionnel qualifié.

L'*enseignement parallèle* ou accessoire est un autre exemple d'approche spontanée visant à développer la compréhension verbale.

L'enseignement parallèle consiste à utiliser les événements et routines comme occasions d'apprentissage. Par exemple, une routine d'autonomie comme se laver les mains peut servir à enseigner le vocabulaire correspondant, p. ex., évier, eau, robinet, savon, serviette.



Pour une description d'enseignement parallèle, voir WATSON, L.R. et al., *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*, 1989: pp. 84-86. (Communication)

Il est recommandé d'utiliser des aides visuels pour développer la compréhension du langage. Ces outils aident l'élève à comprendre le langage verbal parce qu'ils contribuent à capter et à soutenir son attention. Le langage parlé qui accompagne les objets, images et autres aides visuels pertinents peut également favoriser la compréhension. Fait intéressant à souligner, bien des élèves atteints de TSA utilisent la lecture comme soutien à la compréhension du langage parlé, plutôt que l'inverse, au lieu de faire appel au langage verbal pour appuyer la lecture, ce qui accroît encore l'importance d'enseigner la lecture à ces élèves.

Avec des élèves atteints de TSA plus avancés sur le plan fonctionnel, il faut éviter de supposer qu'ils comprennent l'information, même s'ils sont capables de la répéter. Il est toujours primordial de vérifier la compréhension. De plus, certains élèves qui ont une bonne mémoire ne comprennent pas le sens des mots.

Les élèves atteints de TSA ont tendance à comprendre le langage au sens littéral et de façon concret; il faut parfois leur enseigner la signification d'expressions idiomatiques, de figures de style, de mots à plusieurs sens, etc.



On trouvera des exemples d'aides visuelles en noir et blanc et des activités pour enseigner des concepts dans MULSTAY-MURATORE, L. *Autism and PDD: Abstract Concepts, Level 1 and 2*, 2002. (Éducation)

### 3. Développer la communication expressive

Bon nombre d'élèves atteints de TSA ne peuvent pas développer un langage parlé classique, mais certains peuvent acquérir différentes formes de communication. Il importe que les personnes ayant affaire à l'élève comprennent comment il communique et établissent des attentes réalistes en matière de communication.

Chez les élèves qui font peu de tentatives pour communiquer, les *incitatifs à la communication* sont des moyens très efficaces de les encourager à établir des échanges avec les autres. Le tableau 5.1 renferme une liste d'exemples d'incitatifs à la communication. Il pourra servir également à déterminer l'intérêt de l'élève pour d'autres types d'incitatifs à la communication.

Tableau 5.1 : Incitatifs à la communication

1. Manger devant l'élève un aliment qu'il préfère sans lui en offrir.
2. Activer un objet qui tourne, le laisser s'arrêter et le donner à l'élève.
3. Donner à l'enfant quatre blocs à jeter dans une boîte, un à la fois (ou faire une autre action que l'enfant répétera, comme empiler des blocs ou jeter des blocs au plancher); lui donner immédiatement une petite figurine représentant un animal pour qu'il la jette dans la boîte.
4. Feuilletter des livres ou un magazine avec l'enfant.
5. Ouvrir une bouteille de savon à bulles, faire des bulles, fermer la bouteille hermétiquement et la donner à l'enfant.
6. Commencer avec l'enfant un jeu de société qu'il connaît jusqu'à ce qu'il exprime du plaisir, puis arrêter le jeu et attendre.
7. Souffler un ballon et le dégonfler lentement; puis donner à l'enfant le ballon dégonflé, ou le tenir près de la bouche (de l'adulte) et attendre.
8. Offrir à l'enfant un aliment ou un jouet qu'il n'aime pas.
9. Placer un aliment préféré dans un contenant clair que l'enfant ne peut pas ouvrir; poser le contenant devant l'enfant et attendre.
10. Placer les mains de l'enfant dans une substance froide, humide ou collante, p. ex., gelée (Jello<sup>MC</sup>), pouding ou pâte.
11. Faire rouler une balle vers l'enfant; après qu'il aura retourné la balle trois fois, faire immédiatement rouler un autre jouet vers lui.
12. Convaincre l'enfant de faire un casse-tête. Après qu'il aura placé trois morceaux, lui offrir une pièce d'un autre casse-tête.
13. Faire participer l'enfant à une activité comprenant l'utilisation d'une substance qui peut être renversée (échappée, cassée, déchirée, etc.) facilement; soudain, renverser la substance sur la table ou le plancher devant l'enfant et attendre.
14. Placer un objet qui fait du bruit dans un contenant opaque et le secouer; tenir le contenant et attendre.
15. Donner à l'enfant du matériel pour une activité intéressante qui requiert l'usage d'un instrument (par exemple, une feuille de papier à dessiner ou à couper, un bol de gelée ou de soupe); tenir l'instrument hors de la portée de l'élève et attendre.
16. Offrir à l'enfant de faire une activité intéressante qui requiert l'usage d'un instrument (par exemple, stylo, crayon, ciseaux, agrafeuse, tige à loupe pour faire des bulles, cuillère); demander à une autre personne de venir prendre l'instrument et d'aller s'asseoir à l'écart en tenant l'instrument à la vue de l'enfant, et attendre.
17. Saluer de la main et dire : « Aurevoir » à un objet, et l'enlever de la zone de jeu. Faire de même une deuxième puis une troisième fois, puis ne rien faire pendant qu'on enlève un quatrième objet.
18. Cacher un animal en peluche sous la table. Cogner puis sortir l'animal. La première fois, saluer l'élève comme si c'était l'animal qui parlait. Faire de même une deuxième puis une troisième fois, puis ne rien dire en sortant l'animal la quatrième fois.

Tiré de *Teaching Students with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, 1<sup>st</sup> édition, par *QUILL*. © Tous droits réservés, 1996. Réimpression autorisée par Delmar Learning, une division de Thomson Learning : <www.thomsonrights.com>. Télécopieur : 800 730-2215.

Pour les élèves qui s'expriment peu, les éducateurs et la famille doivent accepter les tentatives verbales et le langage non verbal comme moyens de communication. Un outil très utile est le « lexique » personnalisé, où les parents et éducateurs peuvent consigner les mots utilisés par l'élève et leur signification, et les réactions attendues des adultes à ces tentatives de communication.

Les tentatives de communication des élèves atteints de TSA peuvent être mal comprises ou ignorées par erreur. Ces tentatives peuvent être analysées et consignées dans un lexique personnalisé qui peut servir à toutes les personnes travaillant avec l'élève. Ce lexique pourra être consulté pour mieux comprendre et interpréter les communications de l'élève. On assignera les réactions planifiées qui favorisent le développement du langage pour chaque tentative de communication, tout en reconnaissant qu'il s'agit de tentatives d'interaction. Les comportements inappropriés doivent être reformulés en tentatives de communication plus appropriées.

### Lexique d'interprétation

Ce que l'élève fait	Ce que ça peut vouloir dire	Comment réagir
Tend la main vers l'aliment	Demande l'aliment	Dire « Tu veux [l'aliment] » et donner à l'élève un petit morceau de l'aliment.
Dit : « Bou-tchm »	Demande à jouer à l'ordinateur	Montrer l'image de l'ordinateur sur le picto-babillard et dire « ordinateur »; le laisser aller à l'ordinateur.
Se couche sur le sol	Proteste ou refuse	Ne pas réagir à la protestation, aider l'élève à se relever, dire « lève-toi » et continuer la tâche. (Une réaction à la protestation peut renforcer le comportement mal adapté. Lui montrer comment indiquer son désaccord à un autre moment et faire du renforcement.)

Même les élèves atteints de TSA qui s'expriment verbalement peuvent avoir de la difficulté à ajouter des mots à leur vocabulaire. Les éducateurs et parents devront enseigner de nouveaux mots dans divers contextes, souvent au moyen d'aides visuels. Pour apprendre et utiliser efficacement un vocabulaire nouveau, l'élève doit savoir que :

- toute chose a un nom;
- il y a différentes façons de dire la même chose;
- les mots peuvent avoir une signification dans divers contextes;
- apprendre à utiliser les mots l'aidera à communiquer ses besoins et ses désirs.



Pour des activités facilitant l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe, le langage social et les concepts linguistiques à l'école, voir FREEMAN, S. et L. DAKE. *Teach Me Language*, 1996. (Communication)

Lexique d'interprétation : Adapté du document *Teaching Students with Autism: A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

Les élèves qui se fient aux représentations graphiques pour communiquer devront apprendre qu'un dessin ou qu'une image représente quelque chose qui a un nom, peut contenir une instruction ou nous dire quoi faire. Ils doivent comprendre ce fait pour que le système visuel permette de communiquer efficacement.

#### 4. Développer les compétences en conversation

Presque tous les élèves atteints de TSA ont de la difficulté avec les aspects pratiques de la communication – l'interprétation et l'usage du langage dans des situations sociales. Même ceux qui ont un vocabulaire riche et semblent maîtriser le langage peuvent mal comprendre les interactions sociales ou les conversations.

Les élèves ont besoin de l'enseignement direct et d'occasions pour faire des interactions sociales, et des expériences communautaires pour pratiquer ces compétences de



JANZEN, J. "Skills for Social and Communication Competence." *Understanding the Nature of Autism*, 2003: pp. 371-372. (Éducation)

conversation. Ces expériences et occasions devraient inclure des situations favorisant diverses fonctions de communication, comme :

- demandes (p. ex., aliments, jouets, aide);
- négation (p. ex., refuser des aliments ou des jouets, protester pour éviter de faire une tâche, indiquer quand l'élève veut arrêter);
- commentaire (p. ex., étiqueter des images dans un livre, objets tirés d'une boîte, activités de jeu).

Pour la plupart des élèves, il faudra enseigner le langage verbal nécessaire pour jouer à des jeux de société ou de communication. Cela peut se faire dans le cadre de jeux structurés qui intègrent des intérêts de l'élève. L'usage de démonstrations, d'invites physiques, d'indices visuels et de renforçateurs peut favoriser l'attention, l'imitation, la communication et l'interaction. Pour faciliter la communication sociale, structurez les interactions autour des préférences et routines de l'élève. Encouragez la communication dans les échanges sociaux structurés et spontanés durant la journée.

Pour aider au développement général des habiletés en conversation :

- mettre l'accent sur le développement de l'interaction et de la communication dans les contextes où l'élève participe (p. ex., la classe, le terrain de jeu ou le gymnase);
- utiliser des phrases pour parler à l'élève; ne pas oublier qu'on sert de modèle d'expression langagière en plus de vouloir communiquer;
- utiliser un vocabulaire que l'élève peut comprendre; pour les élèves qui ont de grandes difficultés de communication, choisir des mots familiers, concrets et précis, et répéter au besoin;
- utiliser un langage clair, simple et concis; les figures de style, l'ironie ou le sarcasme sont déroutants pour l'élève et représentent des difficultés supplémentaires;
- laisser à l'élève le temps de traiter l'information; parfois, il faudra parler plus lentement, ou faire des pauses entre les mots; le débit de la parole doit être ajusté selon la capacité de chaque élève;

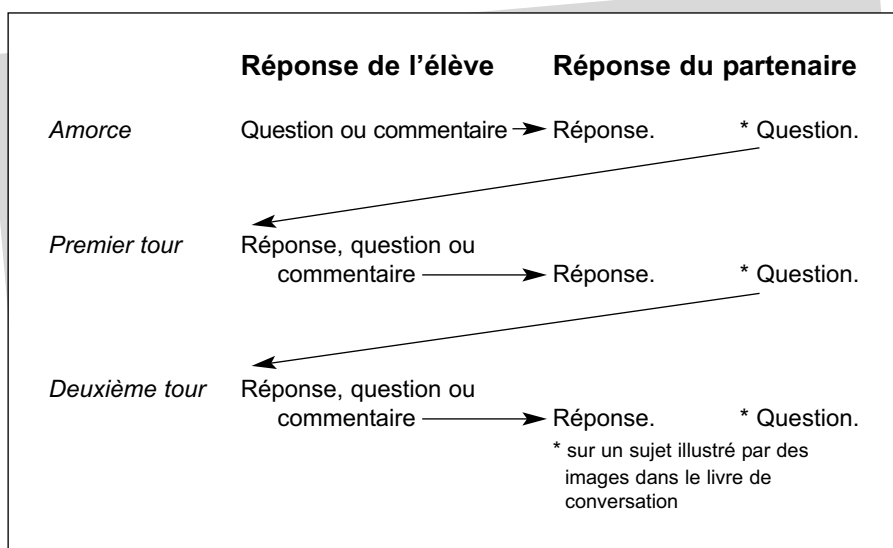
- répéter souvent les mots clés; les élèves atteints de TSA ont généralement besoin de plus de temps et de pratique pour apprendre.

Comme dans la compréhension et l'expression verbales, les stratégies pour développer les habiletés de conversation peuvent être fortement structurées ou spontanées. Les lectures suggérées auparavant dans le présent chapitre (par exemple, Leaf et McEachin, Sundberg et Watson) décrivent également des stratégies de développement des compétences en conversation chez les élèves atteints de TSA.

Des livres de conversation qui renferment des illustrations d'objets ou d'activités qui intéressent l'élève et peuvent servir de sujets de conversation. La conversation avec les pairs est facilitée par un adulte qui fait des invites et fournit de l'aide au besoin. Le but est de maintenir les échanges entre les élèves, comme dans le diagramme ci dessous.




On trouvera la description de livres de conversation dans BEUKELMAN, D.R. et P. MIRENDA. *Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*, 2<sup>nd</sup> ed. 1998: pp. 316-322. (Relations sociales)



(Pam HUNT, Morgen ALWELL et Lori GOETZ. *Conversation Handbook*, 1991: p. 27.)

Les élèves atteints de TSA ont de la difficulté à comprendre des règles et des messages sociaux subtils, et aussi à interpréter le langage non verbal chez les autres. Il peut être utile de fournir une règle concrète (s'il en existe) et de la présenter visuellement, soit sur papier, soit sous forme de symbole concret.

Le *Picture Exchange Communication System* ou *PECS* (méthode de communication par l'image) fournit une approche structurée pour développer les compétences en communication à l'aide de symboles imagés. Cette approche offre aux élèves atteints de TSA un moyen très concret et visuel d'apprendre de nouveaux mots, et des exercices structurés pour les utiliser dans des conversations.


 Une description de l'approche PECS et de la façon de l'appliquer est incluse dans :

- FROST, L.A. et A.S. BONDY. *The Picture Exchange Communication System: Training Manual (PECS)*, 1994.
- FROST, L.A. et A.S. BONDY. *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*, 2002. (Stratégies visuelles)

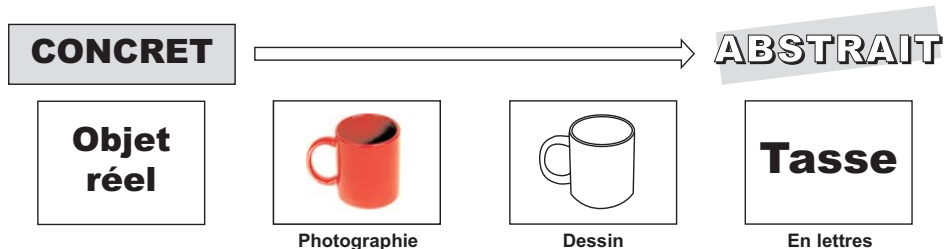
### 5. Communication suppléante et alternative

La communication suppléante et alternative (CSA) aide les élèves atteints de TSA qui ont de la difficulté à utiliser le langage parlé pour communiquer. Les stratégies de CSA les plus courantes utilisent un objet, une image, un dessin au trait ou un mot pour représenter un mot du langage. Les élèves ayant des compétences limitées en langage parlé pointent du doigt le symbole pour communiquer avec les pairs et les adultes.

Les symboles de CSA sont choisis selon le niveau de développement cognitif de l'élève. Chez l'élève présentant des troubles cognitifs importants, les symboles plus concrets (objets réels, photographies) seront probablement plus efficaces.

 Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Foundations for Augmentative and Alternative Communication: A Decision-Making and Assessment Tool*, 1995.

L'élève qui n'a pas de trouble cognitif peut être capable d'employer les dessins au trait ou les mots. Dans bien des cas, l'élève utilisera une combinaison de symboles.



**Note :** Placer côte à côte le mot et le symbole visuel pour stimuler le potentiel de lecture de l'élève.

La CSA est importante pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique parce que :

- la communication représente un défi majeur pour tous les élèves atteints de TSA, à partir des élèves qui ne parlent pas aux élèves qui ne comprennent pas les subtilités du langage et de son usage;
- la CSA utilise des symboles visuels, qui font appel aux forces de l'élève en apprentissage visuel;
- la CSA permet aux élèves de mieux communiquer, donc d'améliorer leurs interactions sociales et leur comportement, et d'atténuer leur anxiété ou résistance.

La décision quant à l'usage de la communication suppléante et alternative avec un élève atteint de TSA devrait être prise par l'équipe après l'examen du profil de l'élève et de ses besoins d'apprentissage prioritaires. L'équipe devra disposer d'informations à jour sur le niveau de développement de l'élève dans les domaines suivants :

- compétences en communication (pour la compréhension et la production du langage parlé);
- compétences cognitives (pour le choix des symboles que l'élève peut comprendre);
- motricité fine (pour pointer aux symboles);
- compétences visuelles (pour percevoir les symboles).



Pour plus d'informations sur la CSA avec les personnes atteintes de TSA, consulter le numéro spécial de *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 3, p. 24, automne 2001. (Communication)

**Note :** La CSA stimule généralement le potentiel de langage parlé chez les élèves atteints de TSA; elle ne freine pas l'acquisition des compétences en communication parlée.

## 6. Écholalie

Certains élèves atteints de TSA font de l'écholalie, la répétition littérale de mots ou de phrases qu'ils ont entendu dire par d'autres. L'écholalie peut être immédiate (l'élève répète ce qu'il vient juste d'entendre) ou différée (répète plus tard, parfois des mois ou des années après). Chez les jeunes élèves atteints de TSA, l'écholalie peut faire partie des modes de développement du langage.

Dans certains cas, l'écholalie immédiate peut être utilisée comme stratégie d'enseignement d'un langage parlé plus approprié. Si un élève répète en écho les questions, par exemple, il sera peut-être possible de lier une conséquence significative avec des paroles répétées, comme dans cet échange à l'heure de la collation en maternelle.

**Adulte :** [tenant le pot de jus] « Est-ce que je peux avoir du jus? »

**Élève :** [répète en écho] « Est-ce que je peux avoir du jus? »

**Adulte :** [donnant le jus à l'élève] « Bien sûr! Tiens, voilà. »

Les épisodes d'écholalie différée peuvent être dénués de sens pour l'interlocuteur. Par exemple, un élève atteint de TSA peut répéter mot à mot des publicités entendues à la télé. Pour comprendre la fonction possible de l'écholalie, il faut la considérer comme un bout de phrase qui a été enregistré indépendamment de sa signification.



Pour plus d'informations, consulter RYDELL, P.J. et B. PRIZANT. "Assessment and Intervention Strategies for Children Who Use Echolalia." *Teaching Children with Autism*. 1995: pp. 105-132. (Communication)

Une situation ou émotion peut déclencher l'écholalie, même s'il ne semble y avoir aucun lien entre les deux. Par exemple, si un élève répète en écho le dialogue d'un message publicitaire télévisé d'une boisson gazeuse, il veut peut-être dire qu'il a soif ou encore il ne sait pas comment demander à boire. Mais parfois, il sera impossible d'établir un lien logique avec certaines répétitions différées. Si possible, essayer de déterminer ce qui a déclenché l'écholalie et montrer quoi dire dans cette situation. Ne pas supposer que l'élève comprend ce qu'il répète en écho.



## Répertoire limité d'activités, d'intérêts et de comportements

1. Réduire ou remplacer les comportements répétitifs
2. Aider l'élève à apprendre à ignorer les distractions
3. Se servir des comportements de l'élève comme occasions d'enseignement

Les comportements limités ou répétitifs (balancements, rotations, etc.) peuvent jouer un rôle important pour l'élève atteint de TSA. Par exemple, un élève peut démontrer ces comportements pour :

- bloquer des stimuli sensoriels désagréables (bruits forts, éclairage éclatant, etc.);
- capter l'attention de l'adulte;
- se défilier de certaines tâches, situations ou personnes.



On trouvera un article intitulé "Restricted Repertoires in Autism and What We Can Do About It", sur les répertoires restreints des autistes à <[www.iidc.indiana.edu/irca/education/restrict.html](http://www.iidc.indiana.edu/irca/education/restrict.html)>

Il n'est pas conseillé d'utiliser le temps d'apprentissage à essayer d'éliminer un comportement précis, considérant toutes les habiletés que l'élève doit apprendre. Souvent, si l'on empêche l'élève d'avoir un type de comportement, il le remplacera par un autre parce qu'il ressent profondément le besoin d'exécuter ce comportement.

Un grand nombre de ces comportements ne peuvent pas être éliminés, mais certaines stratégies aident à en atténuer l'impact sur l'élève et son apprentissage, par exemple :

1. réduire ou remplacer les comportements répétitifs;
2. aider l'élève à apprendre à ignorer les distractions;
3. se servir des comportements de l'élève comme occasions d'enseignement.

### 1. Réduire ou remplacer les comportements répétitifs

Pour réduire ou remplacer les comportements répétitifs, envisager la possibilité de :

- montrer un autre comportement apparenté, mais plus socialement acceptable;
- fournir diverses expériences sensorielles durant la journée;
- tenter de détourner l'attention de l'élève vers une autre activité quand il a ce comportement;
- négocier les moments et endroits où le comportement répétitif est acceptable; la désignation de ces moments (et endroits) peut aider à réduire le besoin d'avoir ce comportement;
- réduire graduellement le temps alloué pour ce comportement; augmenter le temps entre les périodes prévues pour les comportements répétitifs;
- utiliser le niveau de comportement répétitif comme indicateur du degré de stress de l'élève et lui montrer des méthodes plus appropriées pour le gérer;
- autoriser l'élève à avoir ce comportement dans des situations d'urgence pour se calmer.

### 2. Aider l'élève à apprendre à ignorer les distractions

L'élève atteint de TSA peut apprendre à reconnaître les sources de distraction et à les ignorer. Par exemple, il peut :

- se boucher les oreilles avec des bouchons ou porter des écouteurs pour assourdir les bruits de fond;

- aller à un pupitre dans un coin de la classe exempt de distractions visuelles;
- demander l'aide d'un adulte.

### 3. Se servir des comportements de l'élève comme occasions d'enseignement

Il y a toujours moyen d'utiliser les comportements de l'élève pour lui enseigner quelque chose. Par exemple, si l'élève utilise un comportement répétitif pour se calmer, il sera peut être utile d'enseigner d'autres méthodes de détente qui fournissent les mêmes effets sensoriels. Pour certains élèves, il faudra trouver une autre source de stimulation qui satisfasse son besoin sensoriel.

Pour l'élève intéressé aux nombres, numéroter les étapes des tâches ou des enveloppes ou contenants-surprises qu'il ouvrira. L'élève intéressé aux plaques d'immatriculation peut faire un projet sur les provinces ou États ou différents types ou modèles de voitures. L'élève qui collectionne les faits et statistiques et qui aime les jeux télévisés peut créer un jeu comme Quelques arpents de pièges, avec des questions et réponses sur une matière de classe et agir comme meneur de jeu quand la classe y joue.

Parfois, on peut utiliser les comportements pour motiver l'élève. Les élèves atteints de TSA qui aiment se balancer ou faire tourner des objets peuvent exécuter une tâche et se faire plaisir ensuite par ce comportement pendant quelques instants. Ceux qui aiment aligner des objets peuvent mettre de l'ordre dans les livres à la bibliothèque. D'autres qui aiment les casse-tête peuvent gagner des pièces de casse-tête et avoir quelques minutes de liberté pour ajouter ces pièces au casse-tête entre deux matières.

## Caractéristiques secondaires

1. Réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels
2. Anxiété
3. Résistance et gestion de la colère
4. Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie
5. Profil irrégulier du développement

Bien qu'elles ne soient pas utilisées dans le diagnostic officiel, les caractéristiques secondaires des TSA sont présentes à divers degrés chez la plupart des élèves atteints de TSA. La section ci-dessous propose diverses stratégies pour atténuer l'incidence des caractéristiques secondaires des TSA sur l'élève.

Les caractéristiques secondaires sont d'autres traits de caractère présents à divers degrés chez la plupart des élèves atteints de TSA. Ces caractéristiques comprennent les suivantes :

- Réactions anormales à des stimuli sensoriels;
- Anxiété;
- Résistance et gestion de la colère;
- Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie;
- Profil irrégulier du développement.

### 1. Réactions inhabituelles à des stimuli sensoriels


Les élèves atteints de TSA peuvent être hypo ou hypersensibles à divers stimuli, ou les deux. Par exemple, ils peuvent s'écarter s'ils sont touchés légèrement, mais ne pas sembler souffrir d'un genou écorché. Ils peuvent aussi réagir d'une façon une journée et être indifférents le lendemain.


Le tableau 5.2 résume les stratégies permettant de gérer les réactions anormales aux stimuli sensoriels.



Pour plus d'information sur l'intégration sensorielle et des suggestions d'activités ou de stratégies, consulter :


- HONG, C.S., H. GABRIEL et C. ST. JOHN. *Sensory Motor Activities for Early Development*, 1996.
- HALDY, M. et L. HAACK. *Making It Easy*, 1995.
- KRANOWITZ, C. *The Out-of-Sync Child*, 1998.
- WILLIAMS, M.S. et S. SHELLENBERGER. *Take Five!*, 2001.
- YACK, E., S. SUTTON et P. ACQUILLA. *Building Bridges through Sensory Integration*, 1998. (Contrôle sensoriel/auto-contrôle)

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
AUDITIF 	
Comportements hyporéactifs	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne distingue pas les paroles des bruits ambiants</li> <li>• Ne répond pas quand on l'appelle par son nom</li> <li>• Ne semble pas conscient des bruits des activités autour de lui</li> <li>• Émet constamment des sons comme pour se stimuler lui-même, p. ex., fredonne des thèmes musicaux de la télé, ou répète des sons qu'il aime « les serpents sifflent sur nos têtes »</li> <li>• A de la difficulté à distinguer les sons semblables comme « faire » et « frère »</li> <li>• Utilise sa voix avec une tonalité inappropriée (trop fort ou trop faible) ou un débit atypique</li> <li>• Ne réagit pas aux sons indiquant un danger (sécurité compromise)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer qu'il a subi un examen de l'ouïe</li> <li>• Utiliser des situations de jeu pour lui enseigner à reconnaître son nom et à y répondre</li> <li>• Lui enseigner directement le nom de quelques personnes clés, d'objets de son environnement, de mots d'action, de mots de position ou d'orientation et d'autres expressions couramment utilisées par les enseignants et les pairs</li> <li>• Le sensibiliser à la source des sons de son environnement – musique, jouets, robinets, machines – lui enseigner comment les contrôler</li> <li>• Lui enseigner les notions nouvelles ou complexes dans un environnement silencieux</li> <li>• Essayer différents sons ou tonalités pour déterminer lesquels (p. ex., animation, ton de la voix, volume) peuvent servir de signal d'alarme ou de renforçateur; les pratiquer seul avec lui et ensuite dans la classe</li> <li>• Choisir un signal d'alarme qui signifie : « Important, attention! » et l'exercer à réagir à l'auxiliaire d'enseignement dans un milieu très calme et ensuite avec l'enseignant dans la classe</li> <li>• Enseigner quelques signaux simples et les utiliser avec des mots pour aider l'élève à se concentrer</li> <li>• Utiliser le toucher pour capter l'attention de l'enfant et la canaliser vers la personne qui parle</li> <li>• En donnant des directives, capter l'attention, utiliser peu de mots, attendre qu'il traite l'information, compléter par des gestes ou des signes visuels</li> <li>• Utiliser l'enregistrement sur cassettes audios et vidéos pour lui enseigner à contrôler sa voix</li> <li>• Enseigner à l'élève à concentrer son attention sur la personne qui parle à la classe plutôt que d'attendre que l'auxiliaire répète pour lui</li> <li>• Quand l'élève doit écouter, l'asseoir si possible près de l'endroit où l'enseignant se tient habituellement debout ou assis pour parler</li> <li>• Pratiquer des jeux de rôles pour aider l'élève à relier certains sons à des dangers possibles</li> <li>• Pour enseigner à distinguer les sons, utiliser des aides visuels et des règles favorisant l'apprentissage</li> </ul>

DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS	
AUDITIF 	
Comportements hyperréactifs	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilement distrait par les bruits ambiants</li> <li>• Réagit fortement ou de façon imprévisible à des sons faibles ou courants dans l'environnement</li> <li>• Tient ses mains sur les oreilles ou presse ses doigts devant les oreilles pour bloquer les sons</li> <li>• Réagit physiquement comme si les sons étaient menaçants</li> <li>• Devient anxieux lorsqu'il anticipe des sons désagréables</li> <li>• Répète tous les sons ambiants en murmurant</li> <li>• A de la difficulté à regarder et à écouter en même temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibiliser les autres aux réactions de l'élève à des bruits forts ou inattendus et éviter de le provoquer</li> <li>• Modifier l'environnement dans la mesure du possible avec un tapis, des coussins de caoutchouc (balles de tennis) sur les pattes de chaises</li> <li>• Fournir des bouchons pour les oreilles ou des écouteurs pour atténuer les bruits quand l'élève travaille de son côté et n'a pas à écouter, ou quand l'environnement est bruyant comme en classe de musique, dans les rassemblements, au gymnase</li> <li>• L'avertir de bruits imminents comme la cloche de l'école, la sonnerie d'alarme pour les exercices d'incendie, le grésillement du VCR à la fin d'une vidéocassette</li> <li>• Enseigner à l'élève à reconnaître et à ignorer les sons dérangeants</li> <li>• Prévoir des pauses fréquentes si l'environnement est bruyant essayer parfois avec la classe des périodes de 15 minutes où l'on doit murmurer seulement</li> <li>• Donner à l'élève une façon de vous faire savoir qu'il est dépassé ou submergé de stimuli</li> <li>• Utiliser la désensibilisation graduelle pour augmenter la tolérance aux sons</li> <li>• Laisser l'élève écouter les yeux fermés ou en regardant son pupitre; le laisser regarder et sentir ou manipuler le matériel avant ou après la leçon</li> <li>• Enseigner graduellement à écouter et à regarder en même temps puisque c'est une habileté importante; commencer dans un local, seul avec l'élève</li> </ul>

<b>DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS</b>	
<b>VISUEL</b>	
<b>Comportements hyporéactifs</b>	<b>Stratégies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne semble pas conscient de la présence d'autres personnes</li> <li>• Est incapable de localiser les personnes ou objets désirés</li> <li>• Perd de vue les personnes ou objets quand ils changent de place</li> <li>• Ne peut faire la discrimination entre figure et fond (ne peut distinguer le livre qui est juste devant lui)</li> <li>• Ne peut dessiner ni copier ce qu'il voit</li> <li>• A de la difficulté à coordonner œil et main, et à se concentrer sur autre chose (copier du tableau ou d'une diapositive)</li> <li>• A de la difficulté avec la perception spatiale (cogne les gens ou les objets plutôt de les contourner, ne peut pas juger les distances)</li> <li>• A de la difficulté à suivre une direction (regarder là où quelqu'un pointe du doigt, suit une ligne de caractères, à attraper une balle lancée)</li> <li>• Peut fixer quelqu'un ou quelque chose sans cligner des yeux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulter l'ergothérapeute</li> <li>• S'assurer que l'élève a subi un examen de la vue</li> <li>• Fournir souvent à l'élève l'occasion de regarder des choses nouvelles et intéressantes; lui enseigner à utiliser la vision pour trouver de petits objets ou détails dans des images chargées</li> <li>• Essayer une surface de lecture ou de travail inclinée plutôt qu'horizontale</li> <li>• Augmenter le contraste en laissant l'enfant utiliser un tapis foncé sur lequel il doit compter des objets, encadrer les problèmes à faire, encadrer ou surligner les passages sur une page (instructions, etc )</li> <li>• Au tableau, ajouter des lignes ou des espaces entre différents textes et mettre en évidence certains éléments comme les travaux à faire à la maison ou l'horaire quotidien, toujours au même endroit</li> <li>• Enseigner à l'élève à parcourir les feuilles de travail ou autres matériels écrits pour repérer les consignes, mots clés, réponses aux questions</li> <li>• Garder le matériel scolaire toujours au même endroit; faire participer l'élève au réaménagement, si nécessaire</li> <li>• Photocopier le matériel de lecture et laisser l'élève utiliser le surligneur pour repérer les mots, réponses aux questions, etc. si l'élève ne peut le faire visuellement</li> <li>• Essayer de déterminer la somme de travail optimale à présenter visuellement en même temps (par exemple, découper un masque de carton pour ne révéler qu'une ligne de texte à la fois); avec les rétroprojections, découvrir une ligne à la fois</li> <li>• Utiliser des stratégies visuelles pour organiser le travail, accroître l'usage des invites tirées de l'environnement, etc.</li> <li>• Enseigner à l'enfant à ne pas fixer les gens ou objets, à détourner son regard de temps en temps; essayer un scénario écrit pour expliquer quoi faire, et comment les gens se sentent quand on les fixe trop longtemps</li> </ul>



<b>DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS</b>	
<b>VISUEL</b>	
<b>Comportements hyperréactifs</b>	<b>Stratégies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est dérangé par un éclairage intérieur trop vif, clignotant ou éblouissant</li> <li>• Couvre ses yeux ou louche pour éviter la lumière du soleil</li> <li>• Suit des yeux tout mouvement dans la pièce</li> <li>• Réduit son champ de vision en le réduisant à l'aide de ses mains</li> <li>• Réduit son champ visuel en plaçant la main sur une partie de la page d'un livre</li> <li>• Réagit physiquement à l'apparence de certains objets</li> <li>• Réagit physiquement comme si le mouvement des personnes ou objets de son environnement représentait une menace</li> <li>• Évite de regarder directement les personnes ou les objets; préfère utiliser la vision périphérique</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibiliser tous les gens de l'environnement de l'élève à son hypersensibilité à la lumière</li> <li>• Disposer les chaises ou l'éclairage de façon à diminuer l'éblouissement; autoriser l'élève à porter une casquette ou une visière pour l'aider à éviter l'éblouissement</li> <li>• Essayer une surface de lecture ou d'écriture inclinée plutôt qu'horizontale</li> <li>• Utiliser des limites visuelles pour délimiter son espace – un tapis carré pour s'asseoir, du ruban adhésif sur la table à sa place, un chemin de ruban adhésif pour indiquer la direction des déplacements dans la classe</li> <li>• Garder toujours le matériel scolaire à la même place; faire participer l'élève à son réaménagement, si nécessaire</li> <li>• Utiliser des stratégies visuelles pour organiser le travail, les effets personnels de l'élève et l'environnement et pour accroître l'usage de repères environnementaux</li> <li>• Diminuer les distractions visuelles, comme l'énumération de tâches au babillard, dans des secteurs où l'élève doit regarder le plus souvent, surtout quand il doit écouter</li> <li>• Lui enseigner à reconnaître et à écarter les distractions (lui faire porter des verres fumés ou un chapeau, utiliser les mains comme masques, placer des chemises ou des cartons sur son pupitre)</li> <li>• Essayer de déterminer la somme de travail optimale à présenter visuellement en même temps; avec les rétroprojections, découvrir une ligne à la fois</li> <li>• Éviter d'encombrer le tableau; dessiner des lignes ou utiliser des craies de couleur pour mettre en évidence certains éléments</li> <li>• Fournir un espace de travail avec le moins de distraction possible pour les activités assises, p. ex., isoloir, pupitre placé face au mur ou autre pièce</li> <li>• Prévoir des pauses occasionnelles pour diminuer les stimulations visuelles dans l'environnement; en classe, fermer les stores et éteindre les lumières de temps à autre</li> <li>• Faire asseoir l'élève à l'avant, près de l'endroit où l'enseignant se tient habituellement, plutôt qu'à l'arrière de la classe</li> <li>• Essayer différentes techniques de comportement; indiquer à l'élève la nécessité d'ignorer les distractions visuelles et de se concentrer sur le travail, utiliser des renforçateurs chaque fois que l'élève le fait; décider ensemble comment « fêter » s'il atteint l'objectif visé</li> <li>• Pour un jeune enfant, tenir des objets qu'il aime de plus en plus près de votre visage pour l'aider à tolérer le contact visuel et les expressions du visage</li> </ul>


<b>DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS</b>	
<b>TACTILE</b>	
<b>Comportements hyporéactifs</b>	<b>Stratégies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne semble pas être conscient qu'on le touche pour attirer son attention</li> <li>• Touche d'autres personnes et objets pour en retirer de l'information</li> <li>• Recherche les touchers vigoureux; veut qu'on le serre fort, qu'on lui frotte le dos, recherche les jeux rudes</li> <li>• Aime les surfaces et matériaux rugueux, qui transmettent des sensations fortes, comme la chaleur, le froid, la rugosité, le pointu</li> <li>• Met souvent des objets dans la bouche ou explore l'environnement en léchant (murs, cadres de portes, pupitre)</li> <li>• Mâche son collet ou ses vêtements</li> <li>• N'ajuste pas ses vêtements pour éviter les contacts irritants, p. ex., élastiques serrés, chaussures portées du mauvais pied</li> <li>• Semble non conscient de la saleté sur son visage ou ses mains</li> <li>• A un seuil de douleur élevé; peu conscient des dangers parce qu'il ne réagit pas à la douleur</li> <li>• Peut avoir une mauvaise discrimination tactile et être incapable d'identifier les objets ou textures par le toucher</li> <li>• Ne semble pas saisir le concept d'espace personnel; se tient constamment trop près de son interlocuteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulter un ergothérapeute pour élaborer un « menu » de stratégies sensorielles pour détendre l'élève, le mettre en garde en cas de danger et le désensibiliser afin d'améliorer sa capacité d'enregistrer, d'interpréter et de tolérer le toucher</li> <li>• Faire des essais pour déterminer le type et la fréquence des apports sensoriels nécessaires à l'élève pendant la journée</li> <li>• Fournir de nombreuses occasions de stimulation orale (croquer des glaçons, mâcher de la gomme, faire des bulles de savon, mettre dans la bouche des objets précis qui sont gardés à part et nettoyés régulièrement à l'aide d'un savon non parfumé et non toxique)</li> <li>• Nouer un foulard ou un tube de plastique autour du cou, qu'il pourra mâcher au lieu de mâcher ses vêtements</li> <li>• Développer la capacité de l'élève d'explorer à l'aide d'autres sens que la bouche</li> <li>• Aider l'élève à utiliser d'autres sens, comme la vue, pour améliorer sa capacité de discrimination par le toucher</li> <li>• Lui faire prendre conscience des blessures et lui enseigner comment se soigner</li> </ul>







<b>DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS</b>	
<b>TACTILE</b>	
<b>Comportements hyperréactifs</b>	<b>Stratégies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A une attitude défensive face au toucher – n'aime pas être touché, surtout l'effleurement ou s'il ne voit pas l'autre s'approcher de lui</li> <li>• Peut se servir de ses doigts, ses ongles, la paume, le poignet ou d'autres parties du corps pour toucher, tenir ou déplacer des objets, ou le faire du bout des doigts plutôt qu'avec la paume</li> <li>• Réagit négativement au toucher ou aux marques d'affection quand il est perturbé. Ceci empire son état au lieu de le calmer ou de le rassurer</li> <li>• A de la difficulté à se placer en ligne parce qu'il a peur d'être touché par-devant ou par-derrrière</li> <li>• Réticent à se faire laver les mains, les cheveux, le visage ou le corps, qu'on l'aide à se brosser les dents, ou éponger à l'aide d'une serviette ou toucher par la débarbouillette, à nager</li> <li>• Évite les activités où le toucher est très important (argile, colle, pâte à modeler, sable, jeux d'eau, peinture, préparation d'aliments)</li> <li>• Se plaint d'inconfort à cause de certains vêtements, d'élastiques, d'étiquettes ou de coutures; tire dessus ou se tortille constamment</li> <li>• Refuse de porter certains vêtements – veut porter des culottes courtes toute l'année, ou ne porte que des pantalons longs; remonte ses manches d'habit de neige pour garder ses bras exposés ou porte des manches longues quand il fait chaud pour éviter le contact du vent sur la peau</li> <li>• Refuse d'aller pieds nus ou veut toujours marcher pieds nus</li> <li>• Réagit négativement aux textures des aliments, jouets, meubles</li> <li>• Réagit excessivement à des contacts légers, comme une goutte d'eau ou une feuille tombée sur son bras, à de petites lésions comme une écorchure, et peut continuer à s'en rappeler et à en parler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulter un ergothérapeute pour élaborer un « menu » de stratégies sensorielles pour détendre l'élève, le mettre en garde en cas de danger et le désensibiliser afin d'améliorer sa capacité d'enregistrer, d'interpréter et de tolérer le toucher</li> <li>• Sensibiliser tous les gens de l'entourage de l'élève à son hypersensibilité au toucher</li> <li>• Faire des massages ou des pressions aux paumes et aux doigts avant que l'élève ne manipule des objets, n'écrive, etc.</li> <li>• Trouver des moyens de rassurer l'enfant ou lui montrer à se rassurer lui même; par exemple, par des touchers vigoureux ou pressions ou d'autres techniques de détente</li> <li>• Placer le pupitre à l'écart des voies de passage de la classe</li> <li>• Consulter les parents pour s'assurer que les vêtements sont confortables et lavés avec du détergent non irritant; enlever les étiquettes, faire porter les chaussettes à l'envers</li> <li>• Essayer de trouver des moyens de l'intégrer aux files, dans les corridors et vestiaires; enlever les vêtements d'extérieur; l'aider s'il a de la difficulté au niveau de l'hygiène, des toilettes</li> <li>• Essayer les histoires sociales illustrées pour expliquer la nécessité de porter certains vêtements ou chaussures d'extérieur; montrer comment faire la file, réagir aux blessures mineures, etc.</li> </ul>



<b>DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS</b>	
<b>VESTIBULAIRE et PROPRIOCEPTIF</b>	
<b>Comportements hyporéactifs</b>	<b>Stratégies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semble avoir besoin de bouger constamment une partie de son corps; se balance ou s'agite; ne peut rester immobile</li> <li>• Cherche des activités motrices stimulantes comme des manèges, jouets qui tournent, balançoires, se faire tourner par un adulte; semble aimer se sentir étourdi</li> <li>• Peut prendre des risques excessifs (saute de haut, se suspend aux arbres) ou cherche les activités dangereuses pour les sensations fortes</li> <li>• Peut délibérément bousculer ou tamponner des objets ou des personnes</li> <li>• Peut exercer trop de pression pour prendre ou tenir des objets, nouer ses lacets, écrire, toucher un animal familier, le clavier de l'ordinateur, manipuler des commutateurs, tourner les poignées de porte</li> <li>• Peut avoir de la difficulté dans des tâches quand il ne peut voir ce qu'il fait (s'habiller, mettre des lunettes ou écouteurs), ou quand il doit regarder dans un miroir (pour se peigner, se brosser les dents)</li> <li>• Peut avoir de la difficulté à orienter son corps dans des activités comme passer le bras dans la manche ou le pied dans la chaussette</li> <li>• Peut avoir de la difficulté avec la planification motrice, p. ex., pour coordonner les mouvements de motricité fine et globale désirés, ou le langage</li> <li>• Peut avoir de la difficulté dans les tâches bilatérales, comme utiliser des ciseaux, le couteau et la fourchette</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulter un ergothérapeute pour déterminer un « menu » de stratégies sensorielles relaxantes, ou qui permettent d'alerter l'enfant en cas de danger, et pour le désensibiliser</li> <li>• Consulter un professeur d'éducation physique pour les activités visant à améliorer la force, l'endurance, l'équilibre, la coordination, la planification motrice et la perception du corps dans l'espace</li> <li>• S'assurer que l'enfant est assis à son pupitre avec les pieds au sol ou sur un plan soulevé</li> <li>• Essayer de faire asseoir l'enfant sur un coussin de gel à son pupitre ou sur une balle de thérapie pour offrir des mouvements en position assise</li> <li>• Permettre à l'enfant d'utiliser des objets à agiter ou lui enseigner à contracter et à détendre ses muscles en position assise</li> <li>• Essayer de voir si des mouvements ou des activités avant une tâche sédentaire améliorent la tolérance et l'attention de l'élève</li> <li>• Prévoir des pauses fréquentes, même en classe, p. ex., ménage, distribution de matériel, placer les feuilles complétées sur le bureau du professeur une à la fois</li> <li>• Permettre à l'élève de faire certaines tâches debout</li> <li>• Faire des essais avec des brassards, des manchettes, des gilets lestés</li> </ul>

<b>DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS</b>	
<b>VESTIBULAIRE et PROPRIOCEPTIF</b>	
<b>Comportements hyperréactifs</b>	<b>Stratégies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réagit excessivement aux activités avec mouvements ou les évite</li> <li>• A de la difficulté à naviguer sur différentes surfaces (tapis, tuiles, herbe, etc.)</li> <li>• Rase les murs; s'accroche à des supports, comme des rampes d'escalier</li> <li>• Semble craindre un mouvement qu'il voit venir; semble avoir les muscles contractés; peut bloquer ses articulations</li> <li>• Est craintif ou maladroit dans les activités où les deux pieds ne sont pas sur le sol comme les escaliers, grimper à une échelle, sauter à la corde, escaliers roulants, vélo</li> <li>• A des problèmes dans des activités qui comportent un mouvement linéaire, p. ex., balançoire, vélo</li> <li>• Est craintif ou maladroit dans les activités où il doit courir, changer de direction ou coordonner ses mouvements avec ceux des autres, comme dans la plupart des sports</li> <li>• A peur des hauteurs, même minimes, p. ex., bordures de trottoir</li> <li>• Se garde la tête raide à un certain angle (position rigide)</li> <li>• Semble facile à désorienter physiquement, évite les activités comme les pirouettes, se pencher au-dessus d'un évier ou d'une table, ramasser quelque chose au sol ou nouer ses lacets</li> <li>• Peut utiliser trop peu de pression pour ramasser ou tenir des objets, nouer ses lacets, écrire, enfoncer les touches du clavier</li> <li>• A parfois de la difficulté avec la planification motrice, comme coordonner des mouvements de motricité globale ou fine, ou la parole</li> <li>• S'appuie sur les autres comme s'ils étaient des meubles, s'assoit en W (les bras entourant ses genoux) au sol pour se stabiliser, couche la tête sur ses mains à son pupitre ou à la table, s'affale au plancher plutôt que de s'asseoir, veut toujours s'appuyer au mur s'il est debout, si le tonus musculaire est faible</li> <li>• Peut avoir de la difficulté dans des activités assises où il doit utiliser les deux mains parce qu'il supporte sa tête et le torse d'une main</li> <li>• Semble se fatiguer rapidement dans des activités où il doit bouger</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulter un ergothérapeute pour déterminer un « menu » de stratégies sensorielles relaxantes, ou qui permettent d'alerter l'enfant en cas de danger, et pour le désensibiliser</li> <li>• Faire prendre conscience à tous les gens de l'environnement de l'élève à son hypersensibilité au toucher</li> <li>• Consulter un enseignant d'éducation physique pour les activités visant à améliorer la force, l'endurance, l'équilibre, la coordination, la planification motrice et la perception du corps dans l'espace</li> <li>• Aider l'élève à s'asseoir sur le sol avec les jambes croisées plutôt que les bras entourant les genoux, ou à s'asseoir sur une chaise</li> <li>• Essayer de voir si des mouvements ou des activités avant une tâche sédentaire améliorent la tolérance et l'attention de l'élève</li> <li>• Prévoir des pauses fréquentes, même dans la classe, p. ex., faire du ménage, distribution de matériel, placer les feuilles complétées sur le bureau du professeur une à la fois</li> <li>• Faire des essais avec des brassards, des manchettes, des gilets lestés</li> </ul>

<b>DIFFICULTÉS COMMUNES RELATIVES AUX SYSTÈMES SENSORIELS</b>	
<b>GOÛT</b>	
	
<b>Comportements hyporéactifs</b>	<b>Stratégies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veut constamment de la nourriture</li> <li>• Lèche des objets ou des personnes dans son environnement</li> <li>• Mâche des objets, ou les met dans sa bouche</li> <li>• A un seuil élevé pour les mauvais goûts, donc n'évite pas les substances dangereuses</li> <li>• Goûte ou mange des substances non comestibles, p. ex., roches, terre; présence de pica</li> <li>• Renifle des objets ou des personnes de façon inhabituelle, ou veut se tenir près des autres pour pouvoir les sentir</li> <li>• Ne semble pas sentir des odeurs que les autres remarquent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulter un ergothérapeute afin de déterminer des méthodes pour désensibiliser la région buccale et améliorer les fonctions des dents, gencives, joues et lèvres</li> <li>• Collaborer avec les parents pour trouver des façons de désensibiliser l'enfant et de lui faire accepter plus de variété en alimentation</li> <li>• Collaborer avec les parents pour trouver des façons d'augmenter la tolérance au brossage des dents</li> <li>• Fournir un pince-nez dans la classe ou à la cafétéria pour aider l'enfant à tolérer les odeurs, ou l'inviter à manger ailleurs</li> </ul>
<b>Comportements hyperréactifs</b>	<b>Stratégies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne mange qu'un nombre limité d'aliments</li> <li>• Se garde la bouche fermée, refuse de manger</li> <li>• A de la difficulté avec l'hygiène buccale</li> <li>• Crache la nourriture, les médicaments</li> <li>• A une attitude défensive face aux odeurs – Évite les personnes ou endroits qui sentent fort, p. ex., salle d'arts plastiques, laboratoires de sciences, cafétéria, résidus de produits chimiques de nettoyage des classes</li> <li>• Réagit à des odeurs que les autres ne remarquent pas (odeur du café dans l'haleine) ou des odeurs que les autres aiment généralement (fleurs, parfums, assainisseur d'air)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que l'enfant a été évalué pour des maladies potentielles</li> <li>• Consulter un ergothérapeute afin de déterminer des méthodes pour désensibiliser la région buccale et améliorer les fonctions des dents, gencives, joues et lèvres, et préparer un programme sensoriel comportant des matériaux odorants</li> <li>• Essayer d'identifier les aliments ou goûts que l'élève adore et s'assurer qu'ils font partie de son menu habituel</li> <li>• Lui enseigner qu'il ne doit pas manger sans permission, et/ou doit reconnaître les symboles de danger; garder sous clé les substances dangereuses</li> </ul>

## 2. Anxiété

Les parents et enseignants d'élèves atteints de TSA mentionnent souvent l'anxiété et l'incapacité de la gérer chez l'élève comme problème important au niveau de l'attention, de l'apprentissage et du fonctionnement harmonieux à l'école et à la maison.



RIEF, S. "Relaxation, Guided Imagery and Visualization Techniques." *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children*, 1993: pp. 125-129. (Contrôle sensorial et auto-contrôle)

L'enfant peut manifester de l'anxiété, par exemple, en se repliant sur lui-même, en refusant de communiquer ou de suivre des consignes, ou en faisant montre d'agressivité.

L'observation directe de l'élève permet souvent de découvrir des indices sur les sources d'anxiété et les signes comportementaux et verbaux qui traduisent son effet sur l'élève. Si possible, demander à l'élève de dire ce qui le rend anxieux pour comprendre la source du problème.

Les sources d'anxiété sont très personnelles et souvent uniques chez les élèves atteints de TSA. Parmi les causes communes, mentionnons les suivantes :

- transitions et changements dans la routine ou le contexte (prévus ou non);
- facteurs environnementaux, p. ex., bruits, mouvements;
- incapacité de comprendre les attentes sociales et d'y répondre;
- crainte de l'échec;
- incapacité d'obtenir les résultats scolaires souhaités.



Pour aider les jeunes élèves à surmonter leur anxiété à l'aide de techniques visuelles, voir :

- BURON, K.D. et M. CURTIS. *The Incredible Five Point Scale: Assisting Students with Autism Spectrum Disorders in Understanding Social Interactions and Controlling Their Emotional Responses*, 2003. (Contrôle sensorial et auto-contrôle)

### **S'assurer de la proximité d'une personne qui a la confiance de l'élève**

S'assurer que l'élève est en contact avec plus d'une personne en qui il a confiance et avec qui il se sent à l'aise. Si l'élève est fortement attiré par les contacts sociaux ou s'il est très dépendant des adultes, s'assurer qu'il a suffisamment d'interactions sociales avant de commencer une tâche, et qu'il peut avoir des échanges agréables avec des adultes et avec les pairs pendant la journée.

### **S'assurer de fournir à l'élève un système de communication approprié (gestuel, visuel, verbal), et qu'il sache s'en servir**

La difficulté de communiquer peut créer de l'anxiété. Un système approprié de communication suppléante et alternative (CSA) permet à l'élève de communiquer plus facilement et avec moins de stress.

L'information obtenue de la famille et d'autres fournisseurs de soins ou à partir de l'observation directe et d'évaluations d'un orthophoniste permettra à l'équipe scolaire de connaître les capacités et les besoins de l'élève en matière de communication.

Toute personne qui interagit avec l'élève doit connaître son style d'apprentissage et ses modes d'expression.

**Prendre comme hypothèse de départ que l'élève ne comprend pas ce qu'on attend de lui, à moins qu'il n'ait fait la preuve de sa compréhension et de sa capacité**

Il est facile de supposer, d'après l'âge ou les habiletés de l'élève dans certains domaines, qu'il est capable de faire une tâche donnée ou de comprendre nos attentes sur le plan social. Les élèves atteints de TSA ont souvent un profil de compétences très irrégulier et fonctionnent très différemment certains jours ou dans certaines situations. Un élève obtenant de bons résultats scolaires peut avoir de la difficulté à faire une tâche simple, comme répondre gentiment à quelqu'un qui le salue dans le corridor, ou avec une tâche plus complexe comme trouver un article dans un magasin ou entamer la conversation avec un camarade.

Donner des consignes claires et brèves en faisant des démonstrations ou en montrant comment faire chaque fois que possible. Aider l'élève à comprendre le « pourquoi » de telle situation, à l'aide d'histoires sociales ou de jeux de rôle, s'il y a lieu.

**Vérifier la compréhension des consignes ou de la conversation**

Les adultes qui travaillent avec l'élève doivent développer des stratégies pour vérifier la compréhension de l'élève et l'aider à montrer, par des paraphrases ou des démonstrations, qu'il a compris. Les pairs peuvent observer les stratégies de l'adulte et les imiter et ensuite apprendre à interpréter les communications de l'élève.

Faire asseoir l'élève près d'une personne qui fait un bon partenaire, s'il y a lieu. Montrer à l'élève comment communiquer avec cette personne quand il a besoin de son aide.

**S'assurer que les attentes relatives à la tâche sont appropriées**

Aider l'élève à terminer une tâche et à répondre aux attentes à son niveau de capacité pour lui donner un sentiment d'accomplissement et de confiance en lui-même. S'assurer d'indiquer clairement le début, le milieu et la fin des tâches et les renforçateurs éventuels, et d'utiliser ces renforçateurs aussi souvent que nécessaire. Après chaque succès, revenir sur la tâche exécutée par l'élève; indiquer ce qu'il a bien fait et le féliciter de sa persévérance jusqu'à la fin.

Aider l'élève à établir des buts raisonnables qu'il peut atteindre, comme « copier trois phrases de dictée » ou « d'obtenir 80 % au test préliminaire d'épellation ». Demander à l'élève de comparer sa performance à ses résultats antérieurs plutôt qu'au travail des autres.

Les travaux à base de faits ont plus de chances d'être couronnées de succès que ceux qui nécessitent de la créativité, de l'imagination ou de l'empathie. L'élève atteint de TSA réussit rarement dans ces domaines; il a de la difficulté à comprendre que les autres ont des points de vue, des motivations et des connaissances différentes des siennes.

Si l'élève a besoin de pauses fréquentes, adapter la longueur et la difficulté de la tâche pour qu'il puisse l'achever dans une période raisonnable. S'assurer qu'il reprend le travail arrêté et l'encourager à le terminer.

### Utiliser des indices écrits ou graphiques pour rappeler à l'élève la tâche à accomplir et les attentes connexes

Le fait de ne pas savoir à quoi s'attendre peut être source d'anxiété pour l'élève. Des indices visuels peuvent permettre à l'élève d'avoir une idée claire de la tâche. Utiliser des signaux graphiques ou écrits pour rappeler à l'élève les :



Dans *Picture the Progress*, 1995, C. STREET et R. CATTOCHE présentent des dessins au trait d'élèves et de situations à l'école pouvant être adaptés à bon nombre d'élève. (Relations sociales)

- attentes (p. ex., combien de fois écrire chaque mot épelé);
- stratégies pour résoudre des problèmes (p. ex., lever la main pour demander de l'aide, coucher la tête sur le pupitre et couvrir les oreilles quand c'est trop bruyant);
- stratégies pour communiquer dans des situations pénibles (p. ex., « Je ne comprends pas », « Je ne peux pas le faire » ou « Qu'est-ce que je fais quand j'ai fini? »)

### Adapter le niveau d'activité en fonction des besoins de l'élève

Faire attention à l'impact de la fatigue, du manque de stimulation, d'un tonus musculaire faible ou de trop longues périodes de travail sans pause.

L'élève a parfois besoin de se retirer dans un endroit calme où il pourra gérer la surcharge de stimuli sensoriels ou d'émotions. Pour se détendre, certains élèves vont faire une activité répétitive qui les relaxe. Pour les élèves enclins à des activités répétitives, comme se balancer, faire tourner des objets ou s'évader dans des activités de persévération, prévoir du temps et un espace où ces activités sont permises.

L'élève qui bouge constamment et qui aime les contacts physiques appréciera les périodes d'exercice fréquentes et les activités de motricité globale plusieurs fois par jour, dans un environnement comme le gymnase, le corridor (si cela convient), une classe vacante ou au terrain de jeu. Il peut s'agir d'exercices aérobiques de corridor, de l'exercice des deux marches, de la levée de poids ou d'exercices d'habileté avec des ballons, des cordes, etc.

Intégrer l'exercice en classe en fournissant à l'élève des prétextes pour se lever et bouger. Les expériences sensorielles peuvent aussi être intégrées aux activités d'apprentissage quotidiennes sous forme de tâches (trouver des objets ou des mots clés sur des cartons enfouis dans un pot de riz) ou de renforçateurs (accès à un jouet qui vibre, pâte à modeler).

### Assurer la constance et la prévisibilité de l'environnement

L'élève atteint de TSA a besoin de structure, de routine et de prévisibilité dans tous les contextes. Les stratégies utiles à l'école peuvent également être efficaces à la maison et dans la collectivité.

Parallèlement, l'élève a besoin d'apprendre à s'adapter et à tolérer de petites variations à la routine pour gérer adéquatement les changements qui font partie de la vie de tous les jours.



Pour des suggestions de méthodes pour gérer les sources d'anxiété à l'école pendant la journée, voir MOORE, S.T., "Anxiety." *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*, 2002: pp. 132-150. (Syndrome d'Asperger)

Les élèves atteints de TSA peuvent développer très facilement une dépendance à une routine et s'entêter à vouloir qu'un fait survenu de telle façon se déroule toujours exactement de cette façon. Par exemple, un élève peut demander de faire toujours la même activité chaque fois qu'il va au gymnase, ou s'attendre à toujours entrer le premier en classe parce que cela lui est arrivé une fois. L'importance de ces routines subtiles peut être facilement négligée.

Souvent, l'élève atteint de TSA peut penser qu'un événement est la cause d'un autre et qu'il aura toujours le même effet, comme penser que la cloche des exercices d'incendie sonnera chaque fois qu'il y aura un suppléant parce que c'est ce qui est arrivé la dernière fois qu'un suppléant est venu dans la classe.

Les changements inattendus dans l'environnement peuvent être une source de confusion chez l'élève atteint de TSA. Préparer l'élève à l'avance si un réaménagement est prévu dans la classe et si possible, le faire participer à ces changements.

### **Préparer un horaire visuel quotidien personnalisé**

Toutes les activités prévues peuvent être présentées sous forme visuelle et affichées près du pupitre de l'élève pour qu'il puisse anticiper les changements d'activités et savoir à quoi s'attendre. L'horaire devrait toujours être utilisé de la même façon. Le personnel doit attirer l'attention de l'élève vers son horaire par un geste, au besoin, et s'assurer qu'il apprend à l'utiliser pour accroître son autonomie.

**Note :** Les aides visuels ont pour but d'accroître la capacité de l'élève de fonctionner sans invites de l'adulte. Les aides visuels représentent pour l'élève un système d'invites qui lui permettent de fonctionner de façon aussi indépendante que possible des adultes. Les adultes doivent enseigner à l'élève à utiliser les aides visuels et le laisser faire ensuite.

### **Planifier les transitions et apprendre à gérer le changement**

Les outils qu'on peut utiliser pour préparer l'élève à changer d'activité ou de contexte comprennent les suivants :

- horaires visuels;
- rappels verbaux;
- histoires sociales.

Ces outils aident l'élève à gérer le stress lié au changement d'horaire ou de personnel, comme quand la classe d'informatique n'est pas libre ou la présence d'un suppléant.

Une fois que l'élève a appris la routine quotidienne ou peut suivre un horaire et on peut commencer à intégrer régulièrement des changements minimes. Utiliser l'horaire visuel en plus d'autres systèmes de communication pour signaler les changements d'activités ou de personnel, et en expliquer les motifs. Faire du renforcement quand l'élève a géré les changements.



### Aider l'élève à reconnaître et à gérer lui-même son anxiété ou la surcharge de stimuli

À mesure que l'élève atteint de TSA devient plus sensibilisé et compétent en communication, il peut apprendre à reconnaître et à gérer lui-même son excitation et ses sentiments. Enseigner à l'élève à nommer les sentiments selon le langage corporel et l'expression du visage. Demander à l'élève de nommer deux ou trois sensations qu'il perçoit dans son corps, comme une boule dans l'estomac ou un mal de tête.



Dans *When My Autism Gets Too Big: A Relaxation Book for Children with Autism Spectrum Disorders*, 2003, BURON, K.D. indique des techniques visuelles pour aider un jeune élève à gérer son anxiété. (Contrôle sensorial et auto-contrôle)

Aider l'élève à apprendre quelques stratégies physiques et verbales pour se calmer, par exemple :

- prendre plusieurs grandes respirations, retenir son souffle et le relâcher;
- compter lentement jusqu'à 10;
- visualiser quelque chose d'agréable ou se voir lui-même redevenu calme;
- relire ses cartons aide-mémoire illustrés ou écrits pour se rappeler quoi faire;
- lire ou se répéter à lui-même un scénario verbal pour se calmer ou se rassurer;
- exprimer ses sentiments par le dessin;
- enregistrer ses préoccupations sur un disque dur d'ordinateur imaginaire et ne pas y repenser pendant une telle période ou jusqu'à ce qu'une certaine tâche soit terminée.



CAUTELA, J.R. et J. GRODEN. *Relaxation: A Comprehensive Manual for Adults, Children and Children with Special Needs*, 1978. (Contrôle sensorial et auto-contrôle)

On trouvera d'autres stratégies pour gérer la sensibilité aux stimuli sensoriels dans le diagramme « Les systèmes sensoriels : Difficultés courantes et stratégies », au tableau 5.2.

### Réagir calmement à l'anxiété verbalisée et poursuivre l'activité

L'élève atteint de TSA peut avoir des préoccupations très fortes et répétitives concernant des problèmes familiaux (« Qu'est-ce qui va arriver si papa perd son emploi? ») ou des enjeux environnementaux à la suite de reportages télévisés ou d'articles de journaux sur des ouragans, inondations ou autres catastrophes. L'élève peut avoir une idée très limitée de la relativité du temps et de la distance et peut se sentir menacé physiquement. Il aura peut-être de la difficulté à se concentrer et peut tenter de parler de ses craintes ou chercher constamment à se faire rassurer par l'adulte.

Éviter de renforcer l'anxiété en essayant de trop le rassurer ou en en discutant trop longtemps; éviter aussi de laisser l'élève utiliser ces craintes comme moyen de se défilier de ses tâches. Répondre brièvement en donnant seulement des faits, puis revenir à la tâche ou changer de sujet.

### Accepter que l'élève montre toujours un certain degré d'anxiété

Les élèves au développement typique présentent différents seuils de tolérance au changement et éprouvent habituellement de l'anxiété à divers degrés. Certains élèves atteints de TSA sont plus portés à être anxieux pour bien des raisons, et certains réagissent toujours avec un niveau d'anxiété léger ou excessif aux changements de personnel, de routine ou de contexte, même avec la planification la plus méticuleuse et systématique des transitions. S'il y a lieu, reconnaître que les changements sont parfois difficiles. Continuer de chercher des stratégies qui aident l'élève et faire du renforcement quand il gère bien la situation.

### 3. Résistance et gestion de la colère

L'école peut être stressante pour bien des élèves atteints de TSA. La réticence observée chez ces élèves peut découler d'une crainte de l'échec ou de l'incapacité d'exprimer leur désarroi, ou du fait qu'à leurs yeux, l'effort émotif ou intellectuel nécessaire n'en vaut pas la peine. Les choses que la plupart des élèves au développement typique trouvent stimulantes, comme socialiser avec des amis, exceller dans les matières scolaires ou pratiquer des sports, n'ont aucun effet motivateur pour les élèves atteints de TSA.

Pour l'élève atteint de TSA, les tentatives d'interaction sociale se soldent très souvent par un échec. La difficulté de performer sur le plan scolaire peut affaiblir l'estime de soi.

La colère et la résistance, tout comme l'anxiété, peuvent s'accumuler avec le temps et entraîner le repli sur soi ou des explosions d'agressivité. Les stratégies énoncées dans la section précédente pour aider l'élève à gérer son anxiété peuvent faciliter la gestion de la résistance et de la colère. La présente section fournit des suggestions précises pour calmer la colère et la résistance.

#### Observer le processus d'escalade de la colère et intervenir dès que possible

Dans *Asperger Syndrome and Difficult Moments*, Brenda Smith Myles et Jack Southwick indiquent les trois stades du cycle de la colère :

- grondement
- rage
- retour au calme

Ces auteurs soulignent l'importance d'élaborer sur papier un plan proactif pour gérer les crises de colère pour que chaque membre du corps enseignant sache ce qu'il doit faire et ce qu'on attend de lui.

L'annexe C renferme des informations sur le soutien du comportement positif chez les élèves atteints de TSA.



- Voir MYLES, B.S. et J. SOUTHWICK. *Asperger Syndrome and Difficult Moments*, 1999, qui présente une discussion beaucoup plus détaillée sur les stratégies de gestion des accès de colère et des crises, des formulaires pratiques pour l'évaluation fonctionnelle des comportements et contextes, et une description de l'approche situation-options-conséquences-choix-simulation-stratégies. (Syndrome d'Asperger)
- Consulter également JANZEN, J. "Evaluate and Refine to Support Effective Learning and Behavior." *Understanding the Nature of Autism*, 2003: pp. 157-169 et pp. 443-465, et "Assess and Plan Interventions for Severe Behaviour Problems." (Éducation)

Tableau 5.3 : Le cycle de la colère

<p><b>Grondement</b></p> <p>Capacité amoindrie de traiter le langage verbal, tension corporelle augmentée, tape des doigts ou serre les poings, comportement argumentatif ou conflictuel, accès de colère verbale, profère des injures, refuse de travailler</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>Connaître les signes avant-coureurs Essayer d'intervenir sans s'engager dans une lutte de pouvoir Montrer des signaux visuels pour rappeler l'horaire ou les renforçateurs, ou pour indiquer des choix quand l'élève a besoin d'une pause ou de changer de pièce Encourager l'élève à sortir de la classe avant qu'il ne perde son sang-froid Garder un ton calme et serein</p>
<p><b>Rage</b></p> <p>L'élève peut se sauver à toutes jambes, crier, jeter ou abîmer du matériel, agresser verbalement, se replier sur lui-même et se couper émotivement de l'extérieur; hors de contrôle</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>Garder un ton calme et serein, ou ne pas parler du tout Au besoin, intervenir physiquement et demander de l'aide pour éloigner l'élève, protéger ses camarades ou éloigner les autres élèves. Aider l'élève à se rendre à un endroit sûr et familier où il retrouvera son calme Tenter diverses stratégies pour trouver ce qui aide l'élève à se calmer, p. ex., assombrir la pièce, garder le silence, faire jouer une musique douce, laisser l'élève faire une activité relaxante comme dessiner, etc.</p>
<p><b>Retour au calme</b></p> <p>L'élève peut nier l'incident, s'excuser, ou se sentir triste, épuisé physiquement</p>	<p><b>Stratégies</b></p> <p>Quand l'élève a repris son calme, utiliser l'approche de l'autopsie sociale Aider l'élève à se rappeler (et à consigner si possible) ce qui est arrivé, qu'est-ce qu'il voulait à ce moment, comment il s'est senti, comment il pensait que les autres ont été affectés, quoi faire la prochaine fois, etc.</p>

Adapté du document *Asperger Syndrome and Difficult Moments: Practical Solutions for Tantrums, Rage, and Meltdowns* par Brenda Smith Myles et Jack Southwick.

© Tous droits réservés 1999, Autism Asperger Publishing Company. Reproduction autorisée. <www.asperger.net>

**Être prêt à affronter les jours difficiles**

Un élève peut arriver en classe contre son gré et fâché à cause d'événements survenus à la maison. Le cas échéant, fournir à l'élève sa structure et ses routines habituelles mais avec un niveau de difficulté abaissé et prévoir des pauses plus fréquentes (au besoin). Commencer la journée par quelques minutes de détente dans un espace tranquille, et amorcer la routine du jour quand il sera redevenu plus calme. Ainsi, on l'aide à reprendre le contrôle sur son comportement et à passer la journée sans incident majeur.

**Noter les aspects des tâches et activités qui provoquent la frustration**

Pendant l'enseignement, l'élève atteint de TSA peut démontrer de la résistance et de la colère pour diverses raisons, notamment :

- des problèmes cognitifs;
- la difficulté à comprendre le langage, à suivre les consignes;
- la difficulté à s'exprimer verbalement (p. ex., demander de l'aide);
- la capacité limitée de résoudre des problèmes;
- l'incapacité de faire des concessions;
- la tendance au perfectionnisme.

Quand un élève atteint de TSA manifeste de la résistance ou de la colère, il importe de déterminer si les attentes relatives aux tâches sont réalistes (compte tenu de son profil individuel). Il peut être nécessaire d'ajuster les attentes, les stratégies d'enseignement et, dans certains cas, le milieu éducatif pour les ramener au niveau d'habileté de l'élève.

**Maintenir les attentes raisonnables relatives aux tâches à terminer**

L'élève atteint de TSA a besoin de nombreuses expériences de travail terminé avec succès pour faire le lien entre le respect des consignes et ses conséquences positives ainsi que la rétroaction sociale des autres.

Souvent, les adultes à la maison, à l'école ou dans la collectivité favorisent sans le vouloir les accès de colère de l'élève en le retirant d'un contexte particulier ou en annulant les demandes de tâches. L'élève atteint de TSA peut prendre des habitudes très rapidement et apprendre à utiliser ces colères ou crises comme mode de communication facile et efficace.

Ne pas oublier de renforcer souvent les efforts et améliorations, même minimales, pour en arriver à un bilan positif des interactions entre l'élève et les adultes. Montrez aux pairs à faire de même.

**Aider l'élève à s'adapter à la situation**

À cause d'une égocentricité, de difficultés à interpréter les communications non verbales et d'une mauvaise compréhension des interactions sociales, l'élève peut souvent se sentir dérouté, blessé ou fâché. L'élève peut se sentir personnellement visé, et conclure qu'un pair est fâché ou le rejette alors qu'il n'en est rien.

L'élève peut se faire ridiculiser ou intimider par ses pairs. Cela peut se faire de manière subtile, comme employer un mot auquel l'élève réagit toujours négativement, ou suggérer à l'élève de faire ou de dire quelque chose qui (comme ils le savent pertinemment) apportera des ennuis à l'élève avec une autre personne.

Les programmes visant à créer un climat positif dans la classe ou l'école doivent enseigner les habiletés appropriées et bien préciser que l'intimidation et les insultes ne seront pas tolérées.

Les élèves capables de reconnaître et de gérer leur propre anxiété peuvent aussi apprendre à reconnaître les signes avant-coureurs de la colère pour la canaliser de façons adéquates.

Les stratégies de gestion de l'anxiété peuvent aussi être efficaces pour la colère et la résistance.



- DUKE, M.P. et S. NOWICKI. *Helping the Child Who Doesn't Fit In*, 1992.
- DUKE, M.P., S. NOWICKI et E. MARTIN. *Teaching Your Child the Language of Social Success*, 1996. (Relations sociales)
- GARRITY, C. et al. *Bully-Proofing Your School*, 1998. (Éducation)

### Rehausser l'estime de soi chez l'élève

Déterminer les forces de l'élève et faire tout ce qui est possible pour rehausser son estime personnelle. Souligner les capacités et réalisations de l'élève, plutôt que de le laisser se comparer aux autres.

- Trouver des activités dans lesquelles l'élève réussit bien et lui donner des occasions de les faire.
- Placer l'élève dans un rôle d'expert, p. ex., peut utiliser des connaissances à base de faits pour s'intégrer à un petit groupe qui prépare des questions de style Quelques arpents de pièges<sup>MC</sup> d'une unité curriculaire, présenter une série de faits intéressants à une classe d'enfants plus jeunes, ou utiliser ses talents artistiques de diverses façons à l'école.
- Autoriser l'élève à aider un enfant de la maternelle ou de la première année, en utilisant ses forces pour interagir avec les enfants ou pour aider aux tâches d'entretien de la classe.
- Laisser l'élève aider à d'autres tâches, s'il y a lieu, comme aider le bibliothécaire à préparer ses présentoirs thématiques ou à ranger des livres sur les rayons, aider le professeur d'éducation physique à monter et démonter les stations au gymnase, aider le professeur d'informatique à faire les tâches routinières, ou montrer des tâches à des plus jeunes.
- Le dire à l'élève quand il fait bien une tâche. Utiliser une phrase objective comme « Ça s'est bien passé » pour qu'il apprenne à ne pas prendre personnellement tous les échecs ou les réussites. Féliciter l'élève et préciser ce qu'il a bien fait. Enseigner à l'élève certaines phrases accrocheuses et faire un jeu de la pratique de cette habileté.
- Aider l'élève à ne pas viser la perfection. Il pourrait établir différents objectifs pour diverses activités ou matières, comme « Je vais essayer d'obtenir 80 % dans le prétest », « Je vise 75 % pour ce test parce que c'est la matière que je trouve la plus difficile » ou « Je vais essayer de faire dix problèmes avant la récréation et peut-être, si je vais vraiment vite, je pourrais en faire 12 ».
- Aider l'élève à établir des objectifs qui marqueront des étapes vers un objectif plus important, pour qu'il apprenne à obtenir des succès petit à petit plutôt que de voir seulement la réussite totale ou l'échec total.

**Fournir des possibilités de contacts intéressants avec les pairs qui ont un comportement social approprié**

La plupart des élèves atteints de TSA veulent aller à l'école pour diverses raisons sociales, en plus de répondre aux attentes de leurs parents. Peut-être que l'école est l'endroit où ils voient leurs amis, socialisent durant la classe ou à la récréation, ou peut-être qu'ils aiment attirer l'attention des adultes. Obtenir de bons résultats scolaires ou réussir dans d'autres domaines sont des expériences qui rehaussent l'estime de soi également.

Ce type de renforçateurs sociaux est moins accessible pour les élèves atteints de TSA; par conséquent, il importe de créer des liens entre eux et leurs pairs et de leur fournir des raisons de vouloir venir à l'école. Il sera nécessaire d'enseigner des comportements sociaux appropriés et d'indiquer aux élèves les attentes relatives à leur comportement dans des situations données.

**Fournir un accès régulier à une relation de communication favorable**

Les élèves plus avancés qui ont de bonnes capacités verbales peuvent profiter de pouvoir parler régulièrement à quelqu'un dans le milieu scolaire qui n'est pas normalement responsable de l'enseignement ou de la gestion du comportement. Il peut s'agir d'un orthopédagogue, conseiller en orientation ou d'un psychologue. Le temps passé avec cette personne peut servir à résumer les événements de la journée ou à faire le compte rendu d'une situation difficile.

**4. Capacité limitée de résolution de problèmes et d'autonomie**

Les élèves atteints de TSA éprouvent souvent de la difficulté à résoudre des problèmes et à fonctionner de façon autonome. Les compétences importantes pour la résolution de problèmes comme la capacité d'interpréter l'information, d'extraire les données importantes et d'écarter les distractions, de planifier, d'organiser et d'établir la séquence des événements, sont toutes déficientes chez la plupart des élèves atteints de TSA. C'est pourquoi ces élèves dépendent parfois de l'aide d'adultes pour résoudre des problèmes et effectuer des tâches.

Pour les élèves atteints de TSA, il est difficile de développer ces compétences communes, qu'il s'agisse de problèmes organisationnels, interpersonnels ou scolaires.

Certains élèves parviennent à utiliser des styles passifs de résolution de problèmes et deviennent dépendants de l'aide ou de l'attention d'adultes. Ils peuvent afficher une réticence aux attentes quant à l'apprentissage et à l'application de stratégies actives de résolution de problèmes, ou à l'indépendance accrue dans l'accomplissement des tâches.

Une autonomie accrue est un objectif visé pour tous les élèves. La planification de l'enseignement pour les élèves atteints de TSA devrait porter notamment sur la résolution de problèmes et l'accroissement de l'indépendance.

La présente section fournit des stratégies pour développer les compétences de résolution de problèmes et l'autonomie.

### **Enseigner la flexibilité**

Intégrer régulièrement de légers changements à la routine au moyen de stratégies visuelles ou verbales appropriées pour prévenir l'élève qu'un changement se profile. Informer l'élève qu'il est difficile de gérer les changements, et le féliciter au besoin.

Montrer et reconnaître qu'on peut faire des erreurs ou changer d'idée dans des situations naturelles ou structurées. Demander aux pairs de faire de même, ce qui donne la chance à l'élève atteint de TSA de voir d'autres personnes qui assument leurs erreurs au lieu d'exceller, et montre qu'on peut souvent corriger ses erreurs.

Dans les conversations, mentionner les faiblesses ou les imperfections qu'on a ou que d'autres présentent pour montrer que c'est normal et acceptable dans la vie de toute personne.

Seul avec l'élève ou en classe, réfléchir ensemble à des réactions à des situations difficiles dans la vie quotidienne de l'élève, ce qui l'encouragera à trouver diverses solutions possibles à un problème et l'aidera à surmonter sa rigueur et l'idée qu'il n'y a qu'une seule bonne façon de faire les choses.

### **Résoudre les problèmes dans un cadre naturel**

Pour améliorer la capacité de résolution de problèmes d'un élève, l'adulte doit résister à la tentation d'empêcher le problème de survenir. L'approche ci-dessous énonce les étapes pour aider l'élève à apprendre comment gérer les situations difficiles. Utiliser ce processus avec prudence; assurer un soutien suffisant pour aider l'élève à apprendre en évitant de le frustrer :

- laisser les problèmes naturels survenir;
- laisser l'élève prendre conscience du problème et le nommer, si possible;
- laisser l'élève essayer diverses stratégies;
- faire du renforcement chaque fois que l'élève réussit bien, lui dire ce qu'il a bien fait;
- si l'élève échoue, lui montrer une stratégie en utilisant des invites, au besoin;
- si l'élève est compétent verbalement, lui donner une phrase simple à dire, comme « Mets la clé dans la serrure, tourne complètement et pousse la porte »;
- encourager l'élève à répéter en écho et à compter les étapes sur ses doigts, si possible, pour qu'il apprenne à se dire à lui-même comment résoudre le problème;
- s'assurer que l'élève bénéficie de nombreuses occasions de pratiquer des stratégies dans divers contextes.

### **Montrer comment résoudre des problèmes et encourager des pairs à leur montrer également**

Les adultes peuvent montrer à l'élève à résoudre des problèmes calmement et de façon structurée pendant la journée et peuvent encourager les pairs à les imiter. Une activité de classe pourrait consister à trouver de bonnes stratégies de résolution de problèmes dans des histoires, vidéos ou situations de classe, à relever des exemples de résolution efficace de problèmes et pourquoi ces stratégies ont réussi.

### Enseigner à l'élève à écrire et à illustrer sa stratégie de résolution de problèmes en plus de l'exprimer verbalement

Montrer à l'élève à utiliser une approche écrite pour la résolution de problèmes plutôt que de simplement dire les étapes à suivre. Ou demander à l'élève de dessiner ou de découper de petites images et de les manipuler physiquement pour répondre aux questions « Qu'est ce qui s'est passé? » et « Qu'est ce que je peux faire la prochaine fois? ».

### Aider l'élève à être plus autonome quand il suit des routines

Les adultes qui travaillent avec des élèves atteints de TSA peuvent sans le vouloir favoriser leur dépendance en faisant trop d'invites, ou en les utilisant trop rapidement. Enseigner à l'élève à utiliser une approche écrite de résolution de problèmes. Si l'élève a besoin d'invites pour passer chacune des étapes d'une routine familière, essayer :

- d'utiliser un scénario visuel ou graphique (comme une séquence d'images pour l'habillage, ou une liste écrite des étapes d'une tâche scolaire), et montrer à l'élève à l'utiliser;
- d'attendre plus longtemps avant d'utiliser des invites ou rappels.

Tableau 5.4 : Niveaux d'indépendance

	École	Communauté
<b>Autonome</b>	L'élève qui possède l'habileté motrice nécessaire pour pousser la porte s'approche de la porte, la pousse et passe de l'autre côté.	L'élève s'approche de la serveuse dans un restaurant minute et réagit à l'invite naturelle « Puis-je prendre votre commande s'il vous plaît? » par des mots ou des signes indiquant ce qu'il veut.
<b>Invite verbale</b>	L'élève ne réagit pas à l'invite naturelle. L'adulte dit : « Pousse la porte. ».	L'élève ne réagit pas à l'invite naturelle. L'adulte dit : « Dis-lui ce que tu veux. ».
<b>Invite motrice</b>	L'élève ne réagit pas à l'invite naturelle ou verbale. L'adulte attire son attention et lui montre la porte.	L'élève ne réagit pas à l'invite naturelle ou verbale. L'adulte attire son attention, lui montre la serveuse ou le menu ou utilise un système de communication visuelle.
<b>Invite physique</b>	L'élève ne réagit pas aux autres invites. L'adulte touche le coude de l'élève, met sa main sur la porte, ou l'aide à ouvrir la porte en mettant sa main sur la sienne.	L'élève ne réagit pas aux autres invites. L'adulte touche le coude de l'élève, met sa main sur le tableau de communication ou l'aide à utiliser un système de CSA en mettant sa main sur la sienne.

Voir le tableau 4.2, qui présente une hiérarchie plus élaborée.



### **Déterminer le niveau de comportement de l'élève pendant une tâche ou pour terminer une tâche et les raisons de ses difficultés**

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi un élève ne réussit pas à faire la tâche demandée ou ne reste pas concentré sur la tâche assez longtemps. Cette tâche peut dépasser les capacités de l'élève ou celui-ci peut manquer de motivation interne ou externe pour la faire. Il n'est peut-être pas capable d'occulter les distractions ou peut avoir appris que la meilleure façon de toujours avoir l'aide de l'adulte est d'attendre constamment les invites.

### **S'assurer de faire savoir à l'élève qu'il aura quand même de l'attention de l'adulte et des interactions avec lui à mesure qu'il accroîtra son autonomie et améliorera son comportement au travail**

En général, les élèves atteints de TSA ont de meilleures interactions avec les adultes, qui peuvent adapter leur style de communication et d'interaction à ses besoins. Les élèves peuvent se fier à ces interactions sociales pour se faire plaisir, se rassurer et se sécuriser.

Un élève qui aime l'attention de l'adulte ne s'efforcera pas d'accroître son autonomie ou d'améliorer son comportement au travail s'il s'aperçoit que l'adulte diminue son attention envers lui. Il faut s'assurer que l'élève apprenne petit à petit qu'il aura plus d'interactions avec l'adulte s'il accomplit sa tâche que s'il ne fait pas d'efforts.

## **5. Profil d'un développement inégal**

On peut observer une grande différence de niveau de développement intellectuel entre les élèves atteints de TSA. L'élève atteint de TSA peut manifester un délai cognitif ou avoir une intelligence normale. Tout comme les TSA, les troubles cognitifs peuvent varier de légers à graves et avoir un impact considérable sur la capacité d'apprendre de l'élève.

De même, le profil du développement d'un élève atteint de TSA sera inégal. Un enfant peut présenter un niveau d'intelligence moyen tout en ayant des réactions insolites à des stimuli sensoriels, des troubles graves de la communication ou une grande anxiété. Un autre peut manifester des déficits dans certains domaines de développement et de grandes capacités dans d'autres.

Certains élèves atteints de TSA peuvent sembler plus aptes qu'ils le sont en réalité parce qu'ils ont de bonnes compétences pour décoder le matériel écrit, une excellente capacité de mémorisation et un vocabulaire riche ou d'autres domaines de compétence.

L'annexe B renferme des suggestions pour répondre aux besoins des élèves atteints du syndrome d'Asperger. Bon nombre d'entre elles peuvent aussi s'appliquer aux élèves considérés comme étant plus « avancés ».

Dans les années d'études intermédiaires, à mesure que l'environnement scolaire et social devient plus complexe et abstrait, l'élève qui a eu de bons résultats scolaires pendant les années d'études primaires commence souvent à éprouver des difficultés d'apprentissage. Cette situation peut être particulièrement troublante pour un élève qui considère l'intelligence et les bonnes notes comme étant une partie essentielle de son identité; les enseignants et les parents peuvent se sentir déroutés parce qu'ils ne se sont pas rendu compte à quel point l'enfant s'est fié à sa mémoire et à son excellent vocabulaire pour réussir.

### Aider les élèves atteints de TSA à se comprendre et à s'accepter avec leurs différences

Pour les élèves capables de comprendre les informations écrites et verbales, discuter avec les parents d'une méthode pour expliquer à leur enfant les domaines dans lesquels il est pareil à bien d'autres et ceux où il est différent.

Souvent, cela se fait en classe ou seul avec l'élève dans le cadre d'une discussion sur la notion des différences individuelles. L'adulte peut souligner que tous ont des domaines où ils excellent sans avoir à trop travailler, par exemple, à la course ou pour l'épellation. On a tous des côtés qu'on peut améliorer si on travaille dur, comme jouer au piano ou patiner. Et chaque personne a certains aspects dans lesquels elle n'excellera probablement jamais, malgré tous les efforts qu'elle pourrait déployer. Par exemple, des élèves ont de la difficulté à apprendre certaines matières à l'école, ou à dire ce qu'ils pensent ou à se faire des amis. Insister sur le fait qu'habituellement, les gens aiment d'autres personnes comme amis ou membres de leur famille non seulement à cause de ce qu'ils peuvent accomplir, mais aussi pour la façon qu'ils ont de se comporter avec les autres, d'écouter, d'aider, d'être fiable et attentionné, etc.

Seul avec l'élève, expliquez-lui qu'il a un problème d'apprentissage. Mentionner clairement que son problème d'apprentissage lui rend les choses plus difficiles mais pas impossibles à atteindre, et que tout le monde va continuer de l'aider. Introduire le concept de troubles du spectre autistique si l'enfant indique par des questions qu'il est prêt à recevoir plus d'informations.



Pour une approche détaillée sur la façon d'expliquer les TSA aux enfants plus avancés, voir FAHERTY, C. *What Does It Mean to Me? A Workbook Explaining Life Lessons to the Child or Youth with High Functioning Autism or Asperger's Syndrome*, 2000. (Explication)

Après consultation avec les parents, l'enseignant pourra expliquer les difficultés de l'élève à ses camarades de classe. Dans certaines classes, cette discussion revient naturellement, année après année, dans le contexte d'une unité générale sur les déficiences ou différences, qu'il y ait ou non un enfant handicapé dans la classe cette année-là.

Une autre approche est décrite par Carol Gray dans *The Sixth Sense II* (2002), qui s'adresse aux élèves de 7 à 12 ans et est plus complet que la version antérieure publiée initialement dans le document *Taming the Recess Jungle* (1993).

À l'aide de ce plan de leçon, un adulte explique comment fonctionnent nos cinq sens pour la plupart d'entre nous mais pas pour tous, puis il présente le sixième sens ou sens social. Ce sens permet à la plupart d'entre nous, mais pas tous, de comprendre sans enseignement direct les règles sociales et d'adresser et de recevoir des messages sociaux, notamment par des mimiques ou des expressions faciales, le langage corporel et gestuel ou le ton de la voix.

Les activités du plan de leçon aident l'élève à trouver des façons d'aider un camarade ayant une déficience visuelle ou auditive, puis élargit son application pour faciliter la découverte de moyens d'aider un camarade dont le sixième sens fonctionne moins bien.

### S'assurer que le PEP tient compte du profil de l'élève

Il est tentant de supposer qu'un élève qui présente des forces dans un domaine peut réussir aussi bien dans tous les autres s'il travaille assez et est constamment stimulé. Il est aussi tentant de prioriser l'atteinte des objectifs curriculaires en excluant des objectifs dans le domaine de la communication et des compétences sociales.

Les résultats d'apprentissage du PEP doivent être compatibles avec le profil individuel de l'élève, ses forces et faiblesses, son style d'apprentissage et la nécessité de maîtriser des compétences en communication, interaction et apprentissage scolaire.



On trouvera une foule de suggestions pratiques, éprouvées en classe, dans :

- MOORE, S.T. *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*, 2002: pp. 47-92 et pp. 93-130.
- MYLES, B.S. et R. SIMPSON. "Teaching Academic Content to Students with Asperger Syndrome" *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, 1998: pp. 43-68. (Syndrome d'Asperger)
- JANZEN, J. "Concepts, Rules and Academic Skills" *Understanding the Nature of Autism*, 2003: pp. 313-340. (Éducation)

### Aider l'élève à apprendre à utiliser sa mémoire plus efficacement

La mémoire brute (apprentissage par cœur) est souvent un point fort chez l'élève atteint de TSA. On peut s'en servir pour enseigner à l'élève comment utiliser efficacement cet outil.

- En petit groupe, seul avec l'élève ou à l'occasion, aider l'élève à répéter, peut-être en comptant sur ses doigts, les principaux points que l'adulte a dits ou les consignes passées. Une fois que l'élève peut le faire à voix haute, aidez-le à le faire silencieusement ou en murmurant. Félicitez-le de ses succès et donnez-lui des récompenses concrètes, des points ou tout autre objet qui le motive.
- En petit groupe et ensuite en classe, aidez l'élève à écrire les principaux mots ou points des consignes ou des informations verbales.
- Aider l'élève à apprendre à enregistrer les faits dans différentes « boîtes » de sa mémoire ou par écrit (par exemple, sous un nom de personnage, de tâche ou autre) pour que l'élève soit plus à l'aise avec différents moyens de mémorisation, tout aussi efficaces.

### Mettre l'accent sur la compréhension au lieu de l'apprentissage par cœur

La mémoire brute est généralement un domaine de force chez l'élève atteint de TSA. Toutefois, la compréhension de la matière mémorisée, peut être déficiente. Bien des élèves atteints de TSA sont capables de lire un texte mais comprennent mal ce qu'ils lisent.

Il importe de développer la compréhension des textes lus en mettant l'accent sur la signification de la lecture à haute voix. Avant de lire, commencer par :

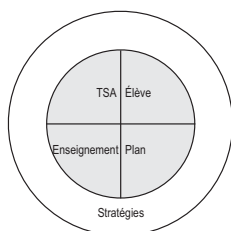
- tenter de faire le lien entre le texte et les connaissances ou les expériences antérieures de l'élève;
- parler des illustrations dans le livre;
- fournir un bref résumé de la matière;
- poser des questions où l'élève doit tirer des conclusions et deviner ce qui va se passer.

**À noter :** Ne pas supposer que l'élève comprend les mots clés ou concepts ou les qu'il est capable de transférer ce qu'il a appris d'un contexte à l'autre. Il faudra peut être commencer par montrer le sens des mots clés.

Après que l'élève aura lu le texte, l'encourager (selon son âge, son niveau de développement et sa capacité) à résumer les idées principales, à décrire le contexte, les personnages et ce qu'ils ont fait, etc.

Les stratégies pour développer la compréhension de l'élève peuvent inclure les suivantes :

- l'élève lit seul pour repérer les mots qu'il ne comprend pas bien et demande des explications;
- repérer des informations précises dans quelques pages, augmentant graduellement le nombre de pages et diminuant les indices visuels;
- revenir sur une histoire que l'élève a lue pour trouver les réponses à des questions comme « Qui a dit...? » et numéroter les événements en séquence;
- reformuler l'idée maîtresse d'un paragraphe, d'une section, ou d'un chapitre;
- utiliser des journaux, guides télé, instructions sur des emballages, menus de restaurants, publicités et circulaires, et mode d'emploi de jeux de construction (maquettes, etc.);
- montrer à l'élève où regarder pour trouver les instructions sur une feuille de travail ou une copie d'examen, plutôt que de supposer que l'élève comprend quoi faire par la seule présentation du problème ou question;
- lui montrer à utiliser les aides visuels, comme les horaires écrits au tableau, l'horaire individuel sur son pupitre, l'énumération des étapes d'une tâche, les codes de couleur pour les tâches obligatoires par opposition aux tâches facultatives, un journal écrit des événements de la journée à rapporter à la maison, et un organisateur graphique pour l'aider à retenir et à structurer l'information;
- l'encourager à poser des questions pour demander la signification des mots inconnus et d'autres aspects de ce qu'il a lu ou entendu, même si l'enseignant doit écrire les questions, qu'il lira ensuite;
- lui montrer comment attirer l'attention de l'adulte, demander de l'aide ou indiquer qu'il ne comprend pas;
- utiliser des expériences pratiques d'apprentissage (si possible) pour aider l'élève à comprendre le sens de nouveaux mots et expériences et pour faire le lien entre les éléments d'information.



À ce stade, l'équipe est prête à :

- choisir des stratégies d'enseignement appropriées;
- intégrer ses connaissances sur les TSA et le profil de l'élève dans la mise en œuvre;
- adapter ses stratégies aux progrès de l'élève.