

ANNEXE B : LE SYNDROME D'ASPERGER

Mode d'utilisation de la présente annexe

Dans l'annexe B, l'équipe trouvera un survol du syndrome d'Asperger. Les élèves atteints du syndrome d'Asperger ont en commun bien des caractéristiques principales et secondaires des élèves atteints de TSA décrits au chapitre 1. Toutefois, le profil d'un élève atteint du syndrome d'Asperger est suffisamment différent du profil typique de l'élève atteint de TSA pour justifier l'ajout d'autres détails dans cette annexe. L'information concernant le syndrome d'Asperger doit être utilisée à mesure que l'équipe progresse dans le processus de planification proposé aux chapitres 1 à 5. À la fin de l'annexe, on trouvera un sommaire des domaines à problème observés chez les élèves atteints du syndrome d'Asperger, et des stratégies d'enseignement.

Le syndrome d'Asperger

Les troubles qui devaient plus tard être classés dans la catégorie « autisme » et « syndrome d'Asperger » ont été décrits pour la première fois par des spécialistes des États-Unis et de Vienne au début des années 1940.

Après ses études à Vienne, le Dr Leo Kanner émigre aux États-Unis où il devient chef de la clinique John Hopkins, à Baltimore. En 1943, le Dr Kanner désigne par « autisme infantile précoce » un type de trouble jamais encore identifié. Il décrit cette condition comme une entité clinique distincte, caractérisée par un manque important de contact affectif avec les autres personnes, une obsession de l'uniformité, une préoccupation inhabituelle pour les objets et une déficience de la communication verbale et non verbale.

En 1944, le Dr Hans Asperger (de Vienne) décrit le même trouble et lui donne un nom similaire. Son article intitulé « Autistic Psychopathy » (psychopathie autistique) traduit son intérêt dans des déficiences plus subtiles comme l'utilisation « intelligente » mais inhabituelle et maniérée du langage, l'absence d'humour et des habiletés exceptionnelles dans des domaines isolés. Le travail d'Asperger a été publié en anglais en 1981 par Lorna Wing.

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger présentent bon nombre des caractéristiques des troubles du spectre autistique décrites au chapitre 1.

Selon les critères du *DSM-IV-TR* (annexe A), un diagnostic de syndrome d'Asperger doit comporter :

- une altération qualitative de l'interaction sociale;
- le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités;
- l'altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel, ou dans d'autres domaines importants;
- l'absence de retard général du langage significatif sur le plan clinique;
- l'absence de retard significatif sur le plan clinique dans le développement cognitif ou dans le développement en fonction de l'âge, des capacités d'autonomie, du comportement adaptatif.

Les élèves gravement atteints de troubles du spectre autistique sont généralement diagnostiqués bien avant l'entrée à l'école. En revanche, ceux qui souffrent du syndrome d'Asperger semblent particulièrement autonomes et indépendants aux yeux des parents; ils sont intelligents, ont un vocabulaire riche et s'intéressent très tôt aux lettres, aux chiffres et aux faits. Les difficultés de l'enfant en rapport avec l'interaction sociale, la communication, la rigidité et l'anxiété peuvent n'apparaître que bien après l'entrée à l'école.

Il peut s'avérer particulièrement difficile pour les parents comme pour les enseignants d'accepter que l'enfant qu'ils considéraient comme exceptionnellement doué et brillant ait besoin d'une aide personnalisée.



On trouvera des idées pour l'évaluation des élèves atteints du syndrome Asperger dans :

- CUMINE, V. et al. "Assessment and Diagnosis." dans *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*, 1998, pp. 5-17.
- MYLES, B.S. et D. ADREON. "Assessment of Adolescents with Asperger Syndrome." dans *Asperger Syndrome and Adolescence*, 2001, pp. 25-58.
- MYLES, B.S., J. SIMPSON et J. CARLSON. "Assessing Students with Asperger Syndrome." dans *Asperger Syndrome*, 1998, pp. 13-41.

(SA)

Compréhension et interactions sociales

Les enfants atteints du syndrome d'Asperger peuvent être fortement motivés à établir des relations avec les autres mais manquent peut-être des compétences nécessaires pour y parvenir. Souvent, ils comprennent mal les coutumes et attentes sociales et peuvent sembler bizarres sur le plan social, ayant de la difficulté à gérer l'empathie et à interpréter les signaux sociaux. Ils peuvent apprendre des « dialogues types » pour converser et établir un contact avec d'autres mais éprouvent de la difficulté à interpréter les réactions des interlocuteurs et à modifier leur propre dialogue type pour s'adapter à la situation. L'enseignement occasionnel est inefficace dans leur cas; ils ont besoin d'un enseignement explicite ou direct pour comprendre et réussir dans leurs interactions sociales.

Une caractéristique commune des personnes souffrant du syndrome d'Asperger est la difficulté à entretenir la conversation en société. Ces personnes peuvent avoir un vocabulaire bien développé et parler sans arrêt de leur sujet préféré. Ce sujet est souvent très défini et la personne peut avoir de la difficulté à changer de sujet ou à décoder la réaction de son interlocuteur.

Cette situation est souvent imputable à des problèmes de compréhension du langage non verbal (langage corporel) qui permet de passer des messages subtils à l'autre, comme l'ennui que provoque ce sujet de conversation. Par exemple, le fait de détourner le regard ou de changer constamment de position veut dire que l'on veut mettre fin à la conversation ou prendre la parole à son tour, mais la personne atteinte du syndrome d'Asperger ne s'en rend peut être pas compte.

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger ont souvent les mêmes difficultés que les élèves atteints de TSA à comprendre que les autres ont des perceptions, des pensées et des sentiments différents des leurs. Cette inaptitude de « voir à travers les yeux des autres » est appelée par certains spécialistes l'absence de « théorie de l'esprit ». Par exemple, si l'enseignant ne s'approche pas de lui quand il lève sa main comme il se doit, l'élève peut penser à tort que le professeur est fâché contre lui. Un autre peut se fâcher contre un camarade qui ne comprend ce qu'il dit parce que lui-même sait ce qu'il veut dire et ne peut comprendre que la façon dont il articule ou les mots qu'il utilise sont indéchiffrables pour l'autre.



On trouvera des idées pour favoriser le développement des compétences sociales dans :

- MOORE, S.T. "Developing Social Skills." *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience: Practical Solution for Academic and Social Difficulties*, 2002, pp. 134-187. (Syndrome d'Asperger)
- JANZEN, J. "Expand Communication and Social Competence." *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 369-386. (Éducation)



Pour une discussion concernant l'impact de la théorie de l'esprit sur la compréhension et les interactions sociales, consulter :

- CUMINE, V. et al. *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*, 1998. (Syndrome d'Asperger)
- WINNER, M.G. *Thinking about You, Thinking about Me*, 2002.
- WINNER, M.G. *Inside Out: What Makes a Person with Social Cognitive Deficits Tick?*, 2000. (Syndrome d'Asperger)



Temple Grandin, conceptrice d'installations de manutention du bétail et professeure d'université, a appris par elle-même comment et quand appliquer les règles sociales en utilisant son intellect et ses grandes capacités visuelles. Elle a élaboré son propre système de règles qui l'aident à naviguer dans la société et orientent son comportement.

- *Choses très mauvaises* – Exemples : meurtre, incendie criminel, vol, parjure, injurier ou frapper d'autres personnes. Toutes les cultures interdisent les choses très mauvaises, car pour la bonne marche d'une société civilisée, on ne peut tolérer que les gens volent et tuent les autres.
- *Règles de politesse* – Exemples : ne pas couper les files d'attente au cinéma ou à l'aéroport, respecter l'étiquette à table, dire merci et avoir une bonne hygiène. Ces choses sont importantes parce qu'elles font que les gens qui vous entourent se sentent plus confortables. Je n'aime pas quand une personne a de mauvaises manières à table alors j'essaie de suivre les règles de l'étiquette. Cela me fâche quand quelqu'un passe devant moi dans une file, alors je ne le fais pas aux autres.
- *Choses illégales mais pas méchantes* – Exemples : Un peu d'excès de vitesse sur l'autoroute et stationnement dans une zone illégale. Mais stationner dans les espaces réservés aux handicapés serait plus répréhensible parce que cela serait manquer de courtoisie.
- *Aberrations du système* – Exemples : Fumer de la marijuana et être condamné à dix ans de prison par opposition aux infractions à caractère sexuel. On parle d'aberrations du système quand la pénalité est si disproportionnée par rapport au geste que cela défie toute logique. La peine imposée pour une infraction d'ordre sexuel est parfois plus sévère que pour un meurtre. Les règles régissant le comportement sexuel sont si fortement teintées d'émotivité que je n'ose même pas aborder le sujet par crainte de me mettre dans le pétrin. Ce genre d'infraction peut être plus acceptable dans une société que dans une autre, alors que les règles 1, 2 et 3 sont généralement du même ordre de gravité dans toutes les cultures (Grandin, 1999).



Pour d'autres témoignages à la première personne ou de parents, consulter les documents suivants :

- Numéros spéciaux de *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(4), hiver 2000, et 16(1), printemps 2001.
- COHEN, S. *Targeting Autism*, 1998.
- SHOPLER, E. et G. MESIBOV. *High Functioning Individuals with Autism*, 1992. (Syndrome d'Asperger)

Communication

Habituellement, les enfants atteints du syndrome d'Asperger parlent couramment à leur entrée à la maternelle, mais ils éprouvent souvent des problèmes avec les particularités du langage, notamment :

- la pragmatique (l'usage de la langue dans des contextes sociaux);
- la sémantique (significations multiples);
- la prosodie (la hauteur de la voix, l'accentuation et le rythme de la parole);
- la compréhension et l'usage de la communication non verbale.

Il est souvent difficile pour les adultes et les pairs de comprendre qu'un enfant peut avoir de grandes compétences langagières et sembler « brillant » tout en ayant de grandes difficultés à réaliser ses travaux scolaires ou à interagir socialement. On peut facilement interpréter cette dichotomie comme une transgression volontaire ou une tentative délibérée d'attirer l'attention.

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger peuvent démontrer une plus grande compétence sur le plan expressif que réceptif du langage; certains d'entre eux utilisent un vocabulaire très sophistiqué qu'ils ont mémorisé par mots isolés ou en petits segments de phrases et appris à utiliser dans les contextes appropriés, tout en étant incapables de comprendre des mots courants de la conversation ou des consignes simples. Même l'élève dont les compétences langagières sont grandes aura des problèmes pour comprendre et communiquer lorsque son niveau d'anxiété ou d'émotion est élevé. L'élève peut connaître et articuler des règles de comportement social et de gestion de la colère tout en étant incapable d'appliquer ces compétences avant de réagir en paroles ou en actes.

Caractéristiques secondaires

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger n'affichent aucun retard important du développement cognitif et semblent assez doués. Certains ont des connaissances assez bonnes des faits, surtout si le sujet les passionne. Le même élève peut démontrer une faiblesse relative dans la compréhension et la pensée abstraite, dans la capacité de se concentrer et de retenir des informations qui ne présentent pas d'intérêt particulier pour lui et dans les connaissances sociales.

Ainsi, l'élève atteint du syndrome d'Asperger éprouve généralement de la difficulté à :

- comprendre ce qu'il lit;
- résoudre des problèmes;
- élaborer des concepts;
- faire des déductions et des jugements;
- appliquer des connaissances ou des habiletés;
- assumer des tâches de chef (planifier, structurer le temps et les tâches, amorcer et terminer un projet);
- distinguer la réalité de la fantaisie;
- percevoir le danger.

En outre, ces élèves ont souvent des problèmes de souplesse cognitive (c'est à dire que leur pensée est généralement rigide) et d'adaptation au changement ou à l'échec. Ils n'apprennent pas facilement de leurs erreurs et peuvent répéter de nombreuses fois une stratégie de résolution de problèmes au lieu d'en essayer une autre.

Souvent, l'élève atteint du syndrome d'Asperger ne tolère pas ses imperfections, qu'elles soient réelles ou perçues, et s'emporte contre ceux qui font des erreurs ou qui ne suivent pas les règles à la lettre. Il peut devenir si irrité contre un élément dans un manuel qui n'est pas parfaitement correct sur le plan grammatical ou factuel qu'il sera incapable de terminer la tâche. Il corrigera fréquemment des adultes et des pairs pour des questions de faits, de grammaire ou d'orthographe.



Pour des idées sur la façon d'enseigner la flexibilité, consulter :

- MOORE, S.T. *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*, 2002, pp. 142-146. (Syndrome d'Asperger)
- DALRYMPLE, N. "Environmental Supports to Develop Flexibility and Independence." *Teaching Children with Autism*, 1995, pp. 243-263. (Relations sociales)



« Quand j'étais en première année, le professeur nous avait demandé d'écrire les lettres de l'alphabet. Moi, j'avais écrit mes lettres exactement comme je les avais vues dans les journaux et les livres. L'enseignant et tous mes camarades avaient seulement tracé les contours des lettres et j'avais l'impression d'être dans une classe de non conformistes, qui bâclaient leur travail comme si c'était la bonne façon de faire et que le reste du monde était dans l'erreur. J'avais aussi remarqué que quand les autres élèves dessinaient, ils traçaient seulement des traits grossiers qui ne ressemblaient pas du tout à de vraies personnes. J'étais incapable de comprendre cela. » [Traduction]

—Vincelette, Barry. "My Early Years." *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(4) hiver 2000, pp. 236-238.

Capacités motrices

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger éprouvent souvent des problèmes de coordination motrice. Les secteurs touchés peuvent inclure la locomotion, la planification motrice, un faible tonus musculaire, l'équilibre, la dextérité manuelle, l'écriture, les mouvements rapides, le rythme et l'imitation de mouvements.

À l'école, les élèves atteints du syndrome d'Asperger peuvent présenter des problèmes à :

- écrire à la main;
- utiliser les deux mains simultanément ou stabiliser un objet d'une main;
- copier des passages de livres, du tableau ou de transparents;
- couper ou coller;
- plier du papier ou placer des feuilles dans un cahier à anneaux;
- se déplacer en classe;
- manipuler de l'équipement;
- rester assis pendant longtemps;
- s'habiller ou se déshabiller;
- pratiquer des sports, activités de gymnase, récréation.

Réactions à des stimuli sensoriels

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger peuvent présenter le même éventail d'hypersensibilité et d'hyposensibilité à des stimuli auditifs, visuels ou autres stimuli sensoriels que les élèves atteints de TSA décrits au chapitre 1.



Voir MYLES, G.S. et al. *Asperger Syndrome and Sensory Issues: Practical Solutions for Making Sense of the World*, 2000. (Syndrome d'Asperger)

Attention, distractibilité, anxiété

Dans bien des cas diagnostiqués de syndrome d'Asperger où l'enfant atteint est inattentif et facilement distrait, il y a également un diagnostic de attention ou trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention posé à un moment ou l'autre. Les distractions peuvent provenir de l'extérieur, p. ex., mouvements, éclairage ou bruits, ou de l'intérieur, comme les pensées et les intérêts persévératifs ou encore la détresse émotionnelle ou le perfectionnisme.

L'anxiété est aussi une caractéristique associée au syndrome d'Asperger. Il peut être difficile pour l'élève de comprendre les exigences sociales à l'école et d'y répondre. L'élève peut se rendre compte qu'il ne réagit pas comme ses pairs au langage, à l'humour ou à la communication verbale et non verbale. Un enseignement et un soutien appropriés peuvent aider à atténuer ce stress.

Stratégies d'enseignement pour les élèves atteints du syndrome d'Asperger

Certaines stratégies utilisées pour enseigner aux élèves atteints de TSA peuvent aussi s'appliquer aux cas de syndrome d'Asperger. Toutefois, on doit tenir compte des caractéristiques d'apprentissage particulières à chaque élève, fournir le soutien nécessaire et miser sur les nombreuses forces de l'élève.

Le tableau suivant indique quelques-unes des difficultés d'apprentissage particulières et propose un certain nombre de stratégies possibles en classe, adaptées à partir de diverses sources de la littérature.



On trouvera des renseignements sur la planification et l'enseignement des matières scolaires et d'autre contenu dans :

- MOORE, S.T. *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience: Practical Solutions for Academic and Social Difficulties*, 2002, pp. 47-86 et pp. 93-132.
- MYLES, B.S. et D. ADREON. *Asperger Syndrome and Adolescence*, 2001. (Syndrome d'Asperger)
- JANZEN, J. *Understanding the Nature of Autism*, 2003. (Éducation)

Domaine problématique	Stratégies
<p>Langage et communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne comprend pas le langage complexe et l'intention derrière les mots à sens multiples, le sarcasme, l'humour, les figures de style, le jargon, la communication non verbale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noter les difficultés de compréhension du langage; corriger immédiatement et pratiquer intensivement seul avec l'élève ou en petits groupes. • Faire des exercices avec la classe pour que l'élève voie d'autres personnes comprendre les choses différemment. • Expliquer les métaphores et mots à double sens.
<ul style="list-style-type: none"> • Ne suit pas les consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer à l'élève à reconnaître sa confusion et à demander de l'aide; l'encourager à demander de répéter ou de simplifier les consignes, ou de les fournir par écrit. • Faire des pauses entre les consignes et vérifier la compréhension. • Limiter les questions orales à un nombre que l'élève peut gérer. • Enseigner l'élève à poser des questions et à y répondre.
<ul style="list-style-type: none"> • Parle à un rythme/débit/intonation/ton inhabituel. • Parle de façon maniérée, pédante (« petit professeur »). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des bandes magnétiques ou vidéocassettes de conversations entre l'élève et d'autres personnes. • Regarder des vidéocassettes pour repérer les expressions non verbales et leur signification.
<ul style="list-style-type: none"> • En classe ou dans une conversation, ennueie ou frustre les autres parce qu'il les interrompt, est à côté du sujet, ne parle que de ce qui l'intéresse, s'oppose au changement de sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seul avec l'élève ou en petit groupe, enseigner les règles et signaux liés à toute conversation, p. ex., comment aborder un sujet ou faire dévier la conversation, ou quand répondre, interrompre, changer de sujet. • Utiliser les <i>Conversations en bandes dessinées</i> (Gray, 1994) pour enseigner les compétences en communication liées à des problèmes précis.
<ul style="list-style-type: none"> • Corrige le vocabulaire et la grammaire des autres élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des histoires sociales et le jeu de rôles pour expliquer comment les autres réagissent quand ils se font reprendre; essayer de diminuer le nombre de fois qu'il reprend les autres ou lui demander d'écrire ses corrections pour en discuter plus tard.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
<p>Interaction sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à comprendre les règles de l'interaction sociale et les motifs sous jacents. • Difficulté à comprendre la communication verbale et non verbale. • Difficulté à comprendre ses propres émotions ou à décoder celles des autres. • Difficulté à comprendre que les autres savent des choses différentes et ressentent des émotions différentes. • Difficulté à comprendre les « règles non écrites ou implicites », et une fois qu'elles sont apprises, les applique rigoureusement. • Difficulté à comprendre ou prévoir les réactions des autres ou l'impact de ses actions sur les autres. • Caractère compétitif et perfectionniste; pour lui, gagner est la seule raison de participer. • Essaie constamment d'interagir avec les autres, de se faire des amis mais sans succès, mènent à la colère ou la dépression. • N'a pas développé un répertoire d'habiletés récréatives approprié à son âge qui favoriseraient les interactions, p. ex., jeux de cartes ou de table. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer clairement les attentes et les règles de comportement. • Enseigner (explicitement) les règles de conduite sociale. • Au moyen d'histoires sociales, de démonstration et de jeux de rôles, montrer à l'élève comment interagir. • Montrer aux autres élèves comment réagir aux difficultés de leur camarade en interaction sociale. • Montrer à utiliser les gestes des autres élèves comme signal de ce qu'il faut faire. • Encourager les jeux de coopération. • Fournir la supervision et le soutien requis à l'élève lors des pauses ou des récréations. • Utiliser le jumelage pour aider l'élève durant les périodes non structurées. • Montrer à l'élève comment amorcer, continuer et terminer le jeu. • Enseigner la souplesse, la collaboration, le partage. • Montrer à l'élève comment superviser son propre comportement. • Regrouper les compétences sociales pour offrir des occasions d'enseignement direct de certaines compétences et pratiquer des situations réelles. • Offrir une interaction agréable et adéquate avec des adultes. • Repérer les élèves ayant les mêmes intérêts et les jumeler. • Enseigner des activités appropriées à l'âge de l'élève. • Montrer des techniques de relaxation et fournir un endroit calme pour se détendre. • Au besoin, utiliser les services d'autres professionnels pour aider à gérer la colère, la dépression.
<ul style="list-style-type: none"> • Ne semble pas conscient de l'espace personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer et pratiquer comment garder un espace personnel approprié.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
<p>Rigidité, besoin d'uniformité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se montre inflexible, rigide; ne peut s'adapter à de petits changements à l'aménagement physique de la classe, à la routine, aux diverses attentes des différents professeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer l'élève aux changements éventuels, si possible. • Utiliser des illustrations, horaires et histoires sociales pour indiquer les changements imminents.
<ul style="list-style-type: none"> • Se préoccupe des détails et de l'exactitude factuelle, du respect des consignes et de leur observance par les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inculquer la souplesse en apportant régulièrement de légers changements et en montrant qu'on peut « faire des erreurs et les corriger » ou « changer d'idée » pour offrir à l'élève de multiples occasions d'apprendre comment gérer le changement et de savoir qu'il en est capable. • Aider l'élève à accepter la meilleure réponse pour le travail demandé ou à partir du texte, même si ce n'est pas correct à 100 %.
<ul style="list-style-type: none"> • Est parfois si perturbé par l'obsession de l'exactitude qu'il ne peut continuer la tâche ou ne peut s'arrêter d'en parler ou de ruminer ses frustrations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réserver chaque jour un moment où l'élève peut évacuer ses frustrations; insister sur l'importance de terminer les tâches dans un délai raisonnable.
<ul style="list-style-type: none"> • Peut résister à tout ce qui est nouveau, quel que soit le moment de son introduction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lui faire savoir qu'on comprend ses difficultés et persévérer dans ses attentes.
<p>Attention et motivation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne s'intéresse qu'à un petit nombre de sujets ou d'activités. • Réticent à apprendre quelque chose de nouveau ou qui n'est pas lié à ses domaines d'intérêt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limiter les discussions et les questions sur les sujets de persévération. • Intégrer de nouveaux domaines d'intérêt; élargir les champs d'activités.
<ul style="list-style-type: none"> • Est davantage motivé par ses propres domaines de persévération mentale ou par l'idée d'avoir le contrôle plutôt que par toute activité ou renforçateur externe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fixer des attentes fermes en classe, mais fournir aussi à l'élève des occasions de s'adonner à ses activités préférées.
<ul style="list-style-type: none"> • Ne ressent aucune fierté de l'accomplissement, ou est obsédé par la concurrence ou la comparaison avec les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir souvent une rétroaction et corriger le tir. • Encourager l'élève à terminer sa tâche lui même, plutôt que par les autres.
<ul style="list-style-type: none"> • A de la difficulté à occulter les distractions pour se concentrer sur la voix de l'enseignant ou sur la tâche à accomplir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des signes non verbaux pour capter son attention. • Découper les tâches en segments. • Utiliser des organisateurs visuels, cartes sémantiques et grands traits. • Prévoir des séances de travail minutées. • Diminuer les travaux à faire à la maison. • Placer l'élève à l'avant de la classe pour l'enseignement en groupe, mais fournir un endroit plus tranquille pour les activités assises.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
<p>Compétences organisationnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est anxieux parce que la tâche ou le contexte semble trop difficile. • Difficulté à gérer l'espace, le temps, les effets personnels, les tâches, le matériel scolaire. • Est impulsif; se laisse facilement distraire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un environnement physique constant : même place, même espace de travail; prévenir l'élève de changements à venir et le faire participer. • Utiliser une boîte dans son pupitre ou un espace spécial pour placer ses effets personnels; lui demander d'y mettre de l'ordre une fois par semaine. • Assurer la prévisibilité des routines en annonçant les changements à venir; faire régulièrement des transitions. • Utiliser des stratégies visuelles pour aider à structurer le travail, diminuer l'anxiété, favoriser l'emploi des indices de l'environnement plutôt que l'aide d'adultes et accroître l'autonomie. Exemples d'aides visuelles : <ul style="list-style-type: none"> - horaires individuels pour la journée, la semaine, le mois sur le pupitre ou dans un classeur ou un vestiaire - énumération des étapes des tâches, sur papier - codage de couleur pour différentes matières, obligatoires et facultatives - illustrations ou cartons aide-mémoire pour rappeler des stratégies, règles - cahier de communication parents-école énumérant les travaux à la maison, éléments demandés pour le lendemain.
<p>Coordination motrice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de motricité globale et de planification motrice, démarche bizarre, maladroit dans les sports, manque d'endurance et d'équilibre, difficulté à s'asseoir droit à son pupitre pendant longtemps. • Mauvaise coordination bilatérale ou motricité fine pour écrire, taper au clavier. • Perfectionnisme en calligraphie. • Difficulté à utiliser la bonne pression sur le crayon, les touches du clavier. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter ses exigences ou ses attentes au gymnase. • Faire pratiquer des activités de conditionnement physique, des sports ou des loisirs individuels, p. ex., natation, patin, entraînement aux poids. • Autoriser l'élève à écrire à sa façon. • Prévoir des pauses où l'élève peut bouger pendant des activités assises. • Essayer un coussin spécial, une surface de travail inclinée, des crayons avec différents types de prises ou tailles. • Adapter la quantité ou la qualité du travail écrit. • Laisser plus de temps pour terminer les examens. • Montrer à taper au clavier, avec un ou plusieurs doigts, et ne pas laisser les difficultés au clavier retarder l'usage de l'ordinateur pour communiquer et faire les travaux demandés. • Au besoin, demander l'aide d'un ergothérapeute ou d'un physiothérapeute.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
<p>Travaux scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intelligence généralement moyenne ou supérieure à la moyenne, mais peut être grandement limitée sous certains aspects du syndrome d'Asperger. • Peut s'intéresser très tôt aux lettres et aux nombres, ce qui fait croire à l'entourage qu'il a une grande intelligence. • Peut avoir plus de facilité à s'exprimer qu'à comprendre le langage parlé (versant réceptif), ce qui peut inciter les autres à surestimer ses capacités. • Peut être plus lent à traiter l'information verbale mais tente de paraître compétent; évite d'attirer l'attention. • Facilité à apprendre par cœur des informations factuelles et à reconnaître des mots (vocabulaire riche), qui masquent des problèmes de compréhension en lecture, de résolution de problèmes de mathématiques. • Peut retenir et enregistrer les informations dans le désordre, d'où ses difficultés à comprendre les notions de temps, de séquence, de cause et d'effet, de moyens, et de finalité, ou à récupérer rapidement l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas supposer que l'élève a compris simplement parce qu'il peut répéter l'information. • Présenter en termes les plus concrets possibles les nouvelles notions et concepts abstraits. • Baser l'apprentissage sur des activités, si possible. • Utiliser des organisateurs graphiques (cartes sémantiques, organigrammes, etc.). • Découper les tâches en étapes plus courtes ou les présenter d'une autre façon. • Fournir un enseignement direct et des démonstrations. • Montrer des exemples du résultat désiré. • Fournir sur papier les grandes lignes du travail à faire, indiquant les éléments principaux et secondaires pour aider l'élève à prendre des notes, à structurer ou à catégoriser l'information. • Éviter la surcharge d'informations verbales. • Miser sur les forces de l'élève (mémoire, etc.). • Ne pas supposer qu'il a compris ce qu'il a lu; vérifier sa compréhension, compléter l'enseignement, utiliser des aides visuelles. • Employer des stratégies visuelles pour aider l'élève à articuler les faits, à repérer les catégories et relations, à structurer ses pensées pour pouvoir s'exprimer oralement ou par écrit, et présenter sous forme concrète des abstractions comme le temps ou la distance. • Évaluer et enseigner les compétences en compréhension de la lecture et en résolution de problèmes textuels de mathématiques.
<p>Vulnérabilité émotive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peut avoir de la difficulté à gérer les exigences sociales et émotives à l'école. • Devient facilement stressé à cause de son inflexibilité. • Est enclin à l'anxiété. • A souvent une faible estime de soi. • Peut avoir de la difficulté à tolérer ses erreurs. • Peut être disposé à la dépression. • Peut avoir des réactions de rage et piquer des crises. 	<ul style="list-style-type: none"> • Féliciter l'élève et lui dire ce qu'il fait bien. • Montrer à l'élève à demander de l'aide. • Lui enseigner des techniques pour gérer les situations difficiles et le stress, p. ex., stratégies de relaxation. • Lui faire répéter des situations difficiles pour le préparer à les affronter. • Offrir des expériences où l'élève peut faire des choix. • Lui expliquer en quoi consistent les TSA ou le syndrome d'Asperger.

(suite)

Domaine problématique	Stratégies
<p>Vulnérabilité émotionnelle (suite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aider l'élève à comprendre ses comportements et les réactions des autres. • Sensibiliser les autres élèves aux TSA et au syndrome d'Asperger. • Utiliser l'aide des pairs, p. ex., système de jumelage, un réseau de soutien entre élèves. <p>Pour plus d'informations sur la gestion de la colère, voir le chapitre 5, pages 42 à 46.</p>
<p>Sensibilité aux stimuli sensoriels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les sensibilités les plus communes se rapportent aux stimuli auditifs et tactiles, mais peuvent aussi comprendre les stimuli gustatifs, l'intensité de la lumière, les couleurs et arômes. • Les types de bruits qui peuvent être perçus comme extrêmement intenses sont les : <ul style="list-style-type: none"> - bruits soudains, inattendus, p. ex., sonnerie du téléphone, alarme-incendie - bruits aigus continus - sons déroutants, complexes ou multiples, comme au centre commercial. • Peut refuser d'entrer dans un endroit où il s'attend à beaucoup de bruit ou à d'autres sensations désagréables comme certaines odeurs. • L'épuisement résultant de ses efforts pour gérer la surcharge sensorielle peut provoquer l'irritabilité, les explosions de colère, une diminution de sa capacité à gérer les situations à mesure que la journée avance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience que des niveaux de stimuli auditifs et visuels normaux peuvent être perçus par l'élève comme étant excessifs ou insuffisants. • Garder le niveau de stimulation dans les limites de sa capacité à les gérer. • Éviter si possible les sons perturbateurs. • Faire jouer de la musique pour couvrir certains sons. • Réduire au minimum le bruit ambiant. • Faire porter des écouteurs à l'élève si le bruit est très fort ou la réaction trop violente. • Enseigner des techniques de relaxation et en faire la démonstration; détourner l'attention de l'élève pour diminuer son anxiété. • Prévoir des pauses ou un espace approprié pour que l'élève puisse relaxer. • Aménager un espace de travail isolé exempt des stimuli sensoriels qui dérangent l'élève. <p>Pour plus d'informations, consulter le chapitre 5, pages 27 à 36.</p>



Pour des ressources en ligne au sujet du syndrome d'Asperger, consulter :

- OASIS (Online Asperger Syndrome Information and Support) <www.udel.edu/bkirby/asperger>
- More Advanced Autistic Persons Services <www.maapservices.org>
- Le site Web de Tony Attwood, <www.tonyattwood.com.au>

