

---

## **CHAPITRE 4 :**

# **ENSEIGNER À L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE**

---

### **Caractéristiques d'apprentissage des élèves atteints de TSA 3**

- Forces et besoins 3
- Motivations et intérêts 4
- Structure, routine et prévisibilité 4
- Réaction aux aides visuelles 5

### **Stratégies d'enseignement générales 6**

### **Enseigner à l'élève atteint de TSA comment apprendre 17**

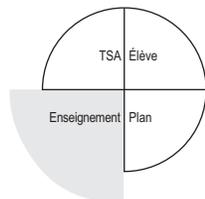
- Faire le lien entre certains gestes et des renforçateurs  
précis 18
- Enseigner l'interaction 20
- Enseigner l'attention conjointe et la concentration 20
- Enseigner l'imitation 22
- Enseigner à attendre avant d'agir 23

### **Enseigner une nouvelle habileté ou activité 24**

- Comment enseigner une nouvelle habileté ou activité 24



## CHAPITRE 4 : ENSEIGNER À L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



L'équipe peut choisir parmi une foule de stratégies pédagogiques dans le cas d'élèves atteints de TSA. Le choix de stratégies d'enseignement appropriées dépend des connaissances de l'équipe relativement aux TSA (chapitre 1), de sa compréhension des forces et des besoins individuels de l'élève (chapitre 2) et des résultats d'apprentissage répertoriés dans le plan éducatif de l'élève (chapitre 3). Or, on ne peut appliquer efficacement les stratégies d'enseignement que si l'on comprend le style d'apprentissage de l'élève atteint de TSA.

Pour enseigner une nouvelle habileté ou activité à l'élève atteint de TSA, il importe de comprendre comment il apprend. Bien des élèves atteints de TSA, par exemple, doivent apprendre comment apprendre. Le chapitre 4 présente les caractéristiques d'apprentissage communes aux élèves atteints de TSA et les stratégies d'enseignement générales.

### Caractéristiques d'apprentissage des élèves atteints de TSA

Les élèves atteints de troubles du spectre autistique présentent des caractéristiques communes des TSA, mais ils partagent également certains points forts et lacunes dans leurs capacités d'apprentissage. Comme ces élèves sont des apprenants très individualisés, il y aura toujours un élément d'essai et d'erreur dans le choix de stratégies d'enseignement appropriés, mais si l'équipe comprend la relation entre les caractéristiques principales et secondaires des TSA et des forces et besoins typiques en matière d'apprentissage, elle pourra cerner les domaines où les chances de réussite sont meilleures.

On peut cerner des caractéristiques d'apprentissage générales chez les élèves atteints de TSA dans les domaines suivants :

- forces et besoins/lacunes;
- motivations et intérêts;
- structure, routine et prévisibilité;
- réaction aux aides visuelles.

### Forces et besoins

L'élève atteint de TSA apprend mieux quand l'enseignant choisit des stratégies d'enseignement qui correspondent le plus aux forces et aux besoins individuels indiqués dans son profil. L'enseignement axé sur les forces de l'élève peut aider à compenser ses domaines de faiblesse ou à combler ses besoins, l'encourager à acquérir de nouvelles habiletés et réduire sa frustration. Par exemple, si la lecture est un domaine de force relative chez l'élève qui ne saisit pas bien le langage parlé, les stratégies qui intègrent les documents imprimés à l'enseignement peuvent aider le développement de sa compréhension.

## Motivations et intérêts

En général, la motivation d'élèves atteints de TSA envers certaines choses est très personnelle et souvent idiosyncrasique. Ces élèves peuvent être indifférents à certaines choses qui motivent ou valorisent les autres élèves, comme les éloges verbaux.

Les stratégies qui intègrent les points d'intérêt spécifiques génèrent habituellement plus de motivation que celles qui ne le font pas. Les élèves accordent généralement plus d'attention et pendant plus longtemps, à l'enseignement qui comporte des activités



Janzen, J. *Understanding the Nature of Autism*, 2003, p. 99, présente une étude sur les préférences à utiliser avec l'élève ou ses parents/fournisseurs de soins.  
(Éducation)

où ils trouvent une motivation. La motivation, le motif personnel qui nous pousse à faire quelque chose, est essentielle à l'apprentissage. La motivation peut provenir de l'intérieur (intrinsèque) ou de l'extérieur de la personne (extrinsèque). L'élève motivé sera davantage porté à :

- participer à une activité;
- s'amuser dans une activité;
- poursuivre l'activité plus longtemps;
- avoir besoin de moins de stimulation/d'encouragement pour faire une activité.

La recherche de choses qui motivent l'élève atteint de TSA augmente les probabilités que l'élève participe à des activités et soit plus réceptif à l'apprentissage. Un avantage supplémentaire est que l'élève se comporte souvent mieux quand il prend part à des activités qui rejoignent ses intérêts personnels.

## Structure, routine et prévisibilité

La structure, la routine et la prévisibilité sont bénéfiques pour les élèves atteints de TSA. Fournir une structure, une routine et de la prévisibilité ne signifie pas nécessairement forcer l'élève à suivre une routine stricte imposée par un adulte. L'environnement d'apprentissage doit plutôt être structuré pour fournir un niveau approprié de constance et de clarté; on doit montrer à l'élève la place dédiée à chaque chose, ce que l'on attend d'eux et ce qui viendra ensuite.

Les préférences et besoins individuels devraient déterminer dans quelle mesure la structure, la routine et la prévisibilité sont nécessaires à l'élève. Certains élèves en auront plus besoin que d'autres. En outre, un élève aura peut-être besoin de plus de structure, de routine et de prévisibilité certains jours comparativement au reste du temps. Il est important de corriger le tir au besoin.

Les aides visuelles sont généralement le moyen le plus efficace pour véhiculer la structure, la routine et la prévisibilité parce qu'elles rappellent constamment nos attentes par rapport à l'élève. Les aides visuelles peuvent aussi augmenter sa capacité de fonctionner de façon plus autonome une fois que la routine est installée

## Réaction aux aides visuelles

La majorité des élèves atteints de TSA traitent les informations visuelles plus efficacement que les informations auditives. L'information présentée en format visuel comme des photographies ou images en couleur, les dessins au trait et les imprimés facilite pour l'élève la compréhension et l'expression par rapport aux informations sous d'autres formes.



Les documents suivants présentent de bonnes illustrations d'élèves présentant un comportement approprié.

- Street, A. et R. Cattoche. *Picture the Progress*, 1995. (Relations sociales)
- Reese, P.B. et N.C. Challenner. *Primary, Intermediate and Adolescent Social Skills Lessons*, 1999. (Histoires sociales)

Grâce aux aides visuelles, les élèves peuvent examiner l'information jusqu'à ce qu'ils soient capables de traiter le contenu du message. En revanche, les informations verbales (ou gestuelles) sont provisoires : le message disparaît dès qu'il est livré. Pour les élèves qui ont besoin de plus de temps pour traiter l'information linguistique ou qui ne sont pas capables d'extraire les données pertinentes des distraction ambiantes (bruit de fond), les aides visuelles permettent de se concentrer sur le message.

Les aides visuelles varient en complexité, allant des plus simples aux plus complexes et abstraites, d'objets réels aux photographies/ illustrations en couleur et aux dessins au trait à la langue écrite. Les aides visuelles peuvent être des images, livres, listes de vérification, horaires, histoires sociales, consignes écrites, etc.

On peut utiliser les aides visuelles pour :

- *organiser les activités de l'élève* (par exemple, horaires quotidiens, horaires partiels, listes de vérification d'activités, calendriers, tableau des options);
- *fournir des orientations ou des consignes* (par exemple, affichage des tâches en classe, fiches/cartes avec des directives pour des tâches ou activités particulières, pictogrammes/symboles et consignes écrites pour présenter de nouvelles informations);
- *aider à illustrer l'organisation de l'environnement* (par exemple, affiches, listes, diagrammes, messages, objets et contenants étiquetés);
- *favoriser un comportement approprié* (par exemple, règles affichées et illustrées pour signaler les étapes des routines);
- *enseigner des habiletés sociales* (par exemple, histoires sociales illustrées qui racontent des situations sociales précises et représentent les réactions et indices sociaux appropriés);
- *enseigner le contrôle de soi* (par exemple, pictogrammes/symboles indiquant les comportements attendus).



On trouvera d'autres exemples d'utilisation des aides visuelles dans les documents suivants :

- Hodgdon, L.M. *Visual Strategies for Improving Communication*, 1995.
- Hodgdon, L.M. *Solving Behaviour Problems in Autism*, 1999.
- Bondy, A. et L. Frost. *A Picture's Worth*, 2001. (Stratégies visuelles)
- Janzen, J. "Organize and Structure Visual Support Systems," *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 197-229. (Éducation)
- Myles, B.S. et D. Adreon. Tableau 4.3, "Visual Supports for Middle and High School Students with AS," *Asperger Syndrome and Adolescence*, 2001, pp. 87-91.
- Moore, S.T. "Visuals." *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*, 2002, pp. 53-99. (Syndrome d'Asperger)

Les élèves qui ont à leur disposition des aides visuelles ont plus de chances d'utiliser correctement le langage verbal que ceux qui ne bénéficient pas de ces aides. En outre, les élèves atteints de TSA dont les habiletés verbales sont plus développées profitent aussi des aides visuelles parce qu'elles leur fournissent d'autres renseignements utiles qui aident à compenser les problèmes d'attention et de compréhension du langage. Souvent, la crainte que l'usage d'aides visuelles n'entrave le développement de l'aspect verbal du langage limite leur utilisation. Aucune recherche n'indique que les aides visuelles sont des obstacles à l'acquisition du langage.



Pour les symboles visuels et les photos téléchargeables,

veuillez consulter les sites suivants :

[www.usevisualstrategies.com](http://www.usevisualstrategies.com)

[www.do2learn.com](http://www.do2learn.com)

[www.card.ufl.edu/visual.html](http://www.card.ufl.edu/visual.html)

## Stratégies d'enseignement générales

Il existe une foule de stratégies d'enseignement disponibles pour les élèves atteints de TSA, mais en bout de ligne, le choix de stratégies pédagogiques efficaces dépend des connaissances de l'équipe concernant les TSA et l'élève. Ce sont les progrès de chaque élève dans la poursuite des résultats attendus qui déterminent l'efficacité de toute stratégie particulière.

Les stratégies présentées dans cette section reflètent les caractéristiques principales et secondaires des TSA et les styles d'apprentissage bien documentés des élèves atteints. Mais le choix des stratégies pédagogiques ne doit pas nécessairement se limiter à des catégories ou à des cadres particuliers. On peut utiliser une même stratégie d'enseignement de diverses façons. Par exemple, un horaire quotidien peut servir notamment à assurer une structure, une routine et de la prévisibilité, à enseigner de nouveaux mots, à développer les habiletés d'expression linguistique ou à réduire l'anxiété résultant du changement.

En outre, la plupart de ces stratégies d'enseignement peuvent être utilisées tant à la maison ou dans la collectivité que dans un milieu éducatif. Moyennant certains changements mineurs, la plupart des stratégies peuvent être adaptées à divers cadres. L'emploi d'une même stratégie dans un certain nombre de contextes peut receler des avantages importants, comme la généralisation d'habiletés qui peuvent être appliquées d'un milieu à l'autre, et la création de contacts entre la maison et l'école.

**Note :** Les stratégies doivent être choisies en fonction des compétences et de l'expertise nécessaires pour leur mise en œuvre. Par exemple, dans la plupart des cas, les auxiliaires d'enseignement doivent suivre une formation spéciale et sont soumis à une supervision constante lorsqu'ils travaillent avec les élèves. Si une équipe considère qu'il faut consulter en rapport avec le choix et la mise en œuvre de certaines stratégies, on devrait faire appel au professionnel compétent.

Stratégie	Page
Analyse de tâche	7
Découpage des consignes verbales en segments plus courts	8
Méthodes d'enseignement par essais distincts	8
Hierarchies des invites	9
Encouragement de l'effort autonome et intégration de mesures proactives pour réduire la dépendance possible aux invites	10
Modelage du comportement	11
Usage de renforçateurs appropriés	12
Commentaires précis et positifs	13
Adaptation du rythme des tâches selon le niveau de l'élève	13
Planification et présentation des tâches au niveau de difficulté approprié	13
Emploi d'exemples concrets et d'activités pratiques	13
Ajout de nouvelles tâches dans un cadre familial, si possible	13
Planification des transitions	14
Usage des mêmes routines ou signaux pour marquer les transitions	14
Horaires/calendriers	14
Listes de vérification	15
Occasions de faire des choix	15
Outils d'aide au choix	15
Mise en évidence des informations importantes	16
Organisation du matériel pédagogique et des situations de façon à mettre l'information en évidence	16
Affichage des règles de la classe	16
Connaissance de l'élève et liste de ses forces et intérêts	16
Développement des talents et domaines d'intérêt	17
Canalisation et développement des intérêts dans des activités utiles	17

- **Analyse de tâche**

L'analyse de tâches peut servir à l'enseignement d'un large éventail d'habiletés à un élève atteint de TSA. Elle comprend le découpage d'une tâche complexe en plus petites unités. On peut ensuite enseigner ces étapes plus courtes et plus faciles à gérer et les renforcer en séquence, facilitant à l'élève l'apprentissage de la tâche plus complexe. Si l'élève éprouve toujours de la difficulté avec ces sections de tâche, on peut les subdiviser en segments encore plus courts. Par exemple, une analyse de l'habileté sociale consistant à demander à un camarade de jouer peut être scindée en petites étapes pour faciliter son apprentissage.



Voici un exemple de méthode par essais distincts.

<b>Résultat</b> : Identifier les nombres donnés dans une directive verbale : Jacqueline doit toucher la carte représentant le nombre correct quatre fois sur cinq quand on lui présente les cartes portant les nombres 1, 2, 3, 4 et 5.			
Stimulus	Invite de l'enseignant	Réponse de l'élève	Conséquence
L'éducateur dit : « Touche le 5 ».	L'éducateur touche la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 5.	L'éducateur sourit et dit : « Beau travail, Jacqueline ».
L'éducateur dit : « Touche le 5 ».	L'éducateur pointe du doigt la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 3.	L'éducateur tourne la tête et ne parle pas.
L'éducateur dit : « Touche le 5 ».	L'éducateur touche la carte portant le chiffre 5.	L'élève se tape dans les mains.	L'éducateur tourne la tête et ne parle pas.
L'éducateur dit : « Touche le 5 ».	L'éducateur pointe du doigt la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 5.	L'éducateur sourit et dit : « Beau travail, Jacqueline ».

(Adapté de Leaf, R. et J. McEachin, eds. *A Work in Progress*, 1999.)

**Note** : Il importe de faire la distinction entre l'analyse appliquée du comportement (ABA) au sens général, qui signifie un ensemble de stratégies d'enseignement basées sur la modification du comportement, et la programmation ABA intensive destinée à de jeunes enfants atteints de TSA. La programmation ABA intensive comprend des stratégies et techniques ABA appliquées sous la supervision d'un professionnel qualifié, un grand nombre d'heures consacrées à la thérapie par semaine, et la participation de membres de la famille à la thérapie. Au Manitoba, le Centre St. Amant dispense une programmation ABA intensive.

 Veuillez consulter le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour les liens menant à ce service et à d'autres destinés aux enfants et aux élèves atteints de TSA : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/>.

- **Hiérarchies des invites**

Les invites sont des signaux ou des rappels utilisés pour enseigner à un élève un comportement désiré. Le terme hiérarchie sert à coter les invites de la plus intrusive à la moins intrusive. Comprendre la hiérarchie des invites aide à éviter de favoriser, chez l'élève atteint de TSA, une trop grande dépendance envers les invites. Le tableau 4.2 illustre une hiérarchie des invites.

Tableau 4.2 : Hiérarchie des invites

Stimuli	Niveau d'invite	Comportement	Conséquence
Il y a un magnétophone à cassettes à la disposition de l'élève dans la classe; on a constaté que la musique est une activité préférée de l'élève; l'élève a du temps libre.	8 – Naturel	Sans invite, s'il a du temps libre et s'il y a un magnétophone à cassettes disponible, l'élève met le magnétophone en marche.	L'élève écoute la musique.
	7 – Gestuel	L'adulte montre du doigt le magnétophone à cassettes; l'élève met en marche le magnétophone.	L'élève écoute la musique; l'adulte peut approuver d'un signe de tête.
	6 – Verbal indirect	L'adulte dit : « Pourquoi n'écoutes-tu pas de la musique? » L'élève met en marche le magnétophone.	L'élève écoute la musique; l'adulte dit : « Bonne idée! ».
	5 – Verbal direct	L'adulte dit : « Mets le magnétophone en marche. » L'élève obéit.	L'élève écoute la musique; l'adulte peut approuver verbalement l'élève.
	4 – Démonstration	L'adulte montre à l'élève comment mettre en marche le magnétophone, puis il laisse la place à l'élève pour qu'il le mette en marche.	L'élève est récompensé d'avoir fait comme on lui a montré; il peut écouter la musique quand il met le magnétophone en marche tout seul.
	3 – Physique minimal	L'adulte montre du doigt le magnétophone à cassettes et pousse la main de l'élève vers le magnétophone, au besoin; l'élève le met en marche.	L'élève écoute la musique; l'adulte doit parfois féliciter encore l'élève.
	2 – Physique partiel	L'adulte place la main de l'élève sur le bouton du magnétophone à cassettes, puis retire sa main pour laisser l'élève enfonce le bouton.	La musique est parfois suffisante, mais l'élève peut avoir besoin d'un renforçateur verbal ou concret.
	1 – Physique total	L'adulte aide physiquement la main de l'élève à mettre le magnétophone en marche.	Encore là, la musique peut suffire, mais il est parfois nécessaire d'utiliser d'autres renforçateurs.

- **Encouragement de l'effort autonome et intégration de mesures proactives pour réduire la dépendance possible aux invites**

Lorsque l'enseignant utilise constamment des invites, l'élève atteint de TSA n'atteindra peut-être jamais son plein potentiel d'autonomie. Comme l'autonomie est un résultat d'apprentissage attendu chez tous les élèves, l'enseignement devrait intégrer des stratégies comme celles qui sont mentionnées ci-dessous pour diminuer le risque de dépendance aux invites.

- Utiliser les aides visuelles pour diminuer la dépendance envers les invites physiques et verbales.
- Demander l'aide des camarades pour appuyer l'autonomie de l'élève.
- Prévoir des façons de diminuer progressivement les invites.

 Voir Janzen, J.E. « Teach New Skills. » *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 245-269, qui discute de l'utilisation des invites et signaux. (Éducation)



Travaux en maths : Reproduit à partir du document *Teaching Students with Autism : A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2002, ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique.

- Fournir des aides visuelles organisationnelles, comme un horaire, des résumés de tâches, des listes de vérification et diagrammes, et faire participer l'élève à la préparation et à l'application de ces aides, si possible.
- Fournir des consignes pour faire prendre conscience à l'élève des signaux que renferme son environnement (par exemple, préparer l'élève à la sonnerie imminente de la cloche de l'école à la récréation).
- Assurer la constance dans le cadre éducatif, en utilisant toujours les mêmes signaux tirés de l'environnement.
- Veiller à ce que les adultes ne soient pas toujours placés trop près de l'élève et qu'il y ait plus d'un adulte qui entre en contact avec lui.
- Féliciter l'élève pour son comportement durant la tâche.

**Note sur la diminution des invites :** Ces stratégies sont conçues pour les cas où l'élève est prêt à un certain degré d'autonomie. La décision quant au moment d'intégrer ces stratégies et à leur efficacité pour favoriser l'atteinte du résultat attendu devrait être basée sur la façon dont l'élève réagit.

#### • Modelage du comportement

Les élèves atteints de TSA ont souvent besoin d'aide pour développer des comportements qui ne font pas déjà partie du répertoire de leurs compétences. Comme stratégie d'enseignement, le modelage du comportement représente une façon d'aider l'élève à développer les nouveaux comportements désirés. D'abord, l'éducateur doit identifier le comportement ciblé et renforcer les comportements de l'élève qui se rapprochent le plus de celui qu'on vise. Quand des invites sont utilisées, il faut choisir les invites les plus discrètes et les éliminer dès que possible. Rehausser graduellement les attentes relatives à la performance et ne renforcer que les réactions qui se rapprochent le plus du comportement ciblé.

C'est une stratégie structurée que bien des parents utilisent naturellement avec un enfant qui commence seulement à communiquer. Par exemple :

- l'enfant tend la main vers le pichet de jus;
- le parent vide un peu de jus et dit : « Jus »;
- l'enfant dit « j » et prend le jus;
- le parent répète l'invite à d'autres occasions;
- graduellement, la capacité d'imiter et d'articuler de l'enfant s'améliore jusqu'à ce qu'il soit capable de répéter le mot « jus » et de dire ensuite « jus » sans aide parentale.



Pour une discussion des stratégies comportementales, consulter :

- Harris, S.L. et M.J. Weiss. *Right From the Start*, 1998. (ABA)
- Janzen, J. "Critical Instructional Strategies", *Understanding the Nature of Autism*, 2003, pp. 247-269. (Éducation)
- Sundberg, M.L. et J.W. Partington. *Assessment of Basic Language and Learning Skills*. 1998. (ABA)

- **Usage de renforçateurs appropriés**

Un renforçateur peut être n'importe quelle chose, des félicitations à des objets concrets, qui augmente la fréquence d'un comportement. Parfois, les élèves atteints de TSA ne sont aucunement motivés par des renforçateurs qui sont appréciés des autres élèves. Ils préfèrent alors avoir du temps pour eux-mêmes, aller faire un tour à la cafétéria, aller faire une marche, avoir l'occasion de parler avec un adulte préféré, écouter de la musique, faire une routine favorite, ou jouer avec un objet désiré qui fournit une stimulation sensorielle précise.

L'éducateur peut dresser une liste des activités et renforçateurs préférés de l'élève, avec l'aide de sa famille et d'autres personnes qui le connaissent bien. Ces renforçateurs peuvent servir pour motiver l'élève à apprendre de nouvelles habiletés.

Le tableau 4.3 renferme des exemples de renforçateurs.

**Tableau 4.3 : Exemples de renforçateurs**

Pour l'élève qui aime :	Exemples de renforçateurs disponibles en milieu scolaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>• lire ou qu'on lui fasse la lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• écouter ou faire la lecture de quelques pages d'un livre passionnant après avoir terminé une tâche</li> <li>• écouter l'enregistrement de livres ou regarder des histoires sur CD ROM</li> <li>• écouter ou regarder un enregistrement de lui même, en train de lire</li> <li>• dicter des mots ou des bouts de phrases à une personne qui les écrit ou les tape sur le clavier</li> <li>• pouvoir lire certains livres qu'il est autorisé à lire seulement lorsqu'il a terminé une tâche</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dessiner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• copier des dessins au trait ou des illustrations sur des sujets qui l'intéressent particulièrement</li> <li>• illustrer l'horaire quotidien ou des histoires sociales</li> <li>• colorier une partie d'une image chaque fois qu'une tâche est complétée jusqu'à ce que toute l'image soit coloriée</li> <li>• illustrer des affiches pour la bibliothèque, etc.</li> <li>• utiliser du papier ou du matériel artistique spécial</li> <li>• colorier des dessins photocopiés, en pointillés ou labyrinthes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser des habiletés mécaniques/manuelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jouer avec des jouets illustrant des relations de cause à effet</li> <li>• avoir accès à des matériaux qui peuvent être assemblés, p. ex., blocs de construction</li> <li>• construire des maquettes/modèles réduits, surtout ceux dotés de parties mobiles</li> <li>• lire des livres ou regarder des vidéos ou CD-ROM expliquant le fonctionnement des choses</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• avoir le contrôle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pouvoir choisir des activités ou séquencer des tâches</li> <li>• être meneur de jeu, signaleur ou banquier dans des jeux comme Lotto<sup>MC</sup>, Monopoly Junior<sup>MC</sup>, ou des devinettes</li> <li>• faire sonner une cloche à la porte de l'école pour signaler aux autres élèves que c'est l'heure d'entrer</li> <li>• jouer au « détective » qui décode un message, ou faire lire des questions sur des cartes et regarder ensuite la réponse</li> <li>• faire des questions du genre « Quelques arpents de piège » pour ses camarades sur une matière ou un sujet de son choix</li> <li>• faire une fiche de travail où il faut trouver et corriger les erreurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• socialiser ou échanger verbalement avec des adultes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se rapporter fréquemment à son enseignant ou auxiliaire d'enseignement, verbalement ou non</li> <li>• discuter de sujets de son choix avec les gens qu'il a choisis durant des périodes prévues à cet effet</li> <li>• participer à des tâches courantes avec des adultes préférés, comme monter et démonter des stations au gymnase, ranger des livres sur les rayons, déballer et ranger du matériel, nettoyer la salle des enseignants, aider l'enseignant de la maternelle à faire le ménage du local</li> <li>• participer à des activités où il doit aller dans les autres classes et rencontrer beaucoup de gens, p. ex., pour recueillir les matières de recyclage ou les fiches de rappel, livrer du matériel dans des classes</li> </ul>

- **Commentaires précis et positifs**

L'enseignant doit informer précisément l'élève concernant ce qu'il a réussi (par exemple, « Beau coloriage » ou « Tu as bien réussi ce problème de maths »). Des éloges trop généraux peuvent favoriser des apprentissages non voulus qui sont difficiles à corriger. L'élève atteint de TSA peut apprendre d'un seul essai, donc il importe d'orienter l'éloge vers le comportement très précis qui est souhaitable. Il peut arriver que l'élève apprenne incidemment un comportement parce qu'il a fait un lien entre ses gestes et les renforçateurs obtenus. En disant « Sal, tu as très bien fait ta multiplication de ces chiffres », on attire l'attention sur l'activité de multiplication, mais si l'on dit « Sal, c'est très bien ce que tu fais » pendant qu'il balance son pied tout en faisant ses maths, l'élève peut penser que c'est parce qu'il balance son pied qu'il a été complimenté.

- **Adaptation du rythme des tâches selon le niveau de l'élève**

Pour traiter l'information, les élèves atteints de TSA sont souvent moins rapides que leurs pairs. Il faut donc leur laisser plus de temps pour terminer les activités ou réserver un intervalle suffisant entre les consignes et les réactions attendues, ce qui augmente leurs chances de réussir la tâche.

- **Planification et présentation des tâches au niveau de difficulté approprié**

Certains élèves atteints de TSA sont particulièrement vulnérables aux sentiments d'anxiété et de frustration s'ils ne peuvent pas exécuter les tâches assignées. En augmentant graduellement le niveau de difficulté et en fournissant les aides pédagogiques nécessaires (surtout des informations visuelles au lieu d'explications verbales seulement), l'éducateur permet à l'élève de développer des compétences et aide à réduire sa frustration.

- **Emploi d'exemples concrets et d'activités pratiques**

Les élèves atteints de TSA apprennent en voyant et en faisant. Dans la mesure du possible, essayer d'utiliser un exemple concret pour compléter les consignes verbales, par

exemple, présenter un exemple de projet, comme faire une carte de la Fête des pères, montrer à l'élève à quoi le résultat final pourrait ressembler et expliquer les étapes pour y arriver. On doit appuyer d'exemples précis l'enseignement d'idées abstraites et des étapes de la pensée conceptuelle, et varier les exemples pour éviter que l'élève ne pense qu'il n'y a qu'une seule application du concept.



Des ressources d'appoint pour l'apprentissage pratique dans l'enseignement de concepts sont présentés dans Mulstay-Muratore, L. *Autism and PDD : Abstract Concepts*, niveaux 1 et 2, 2002. (Éducation)

- **Ajout de nouvelles tâches dans un cadre familier, si possible**

Les élèves atteints de TSA sont souvent réticents à changer d'activités ou à apprendre de nouvelles habiletés. La première fois qu'on présente une activité à un élève atteint de TSA, il est utile de le faire dans un cadre familier. Quand ce n'est pas possible, on peut utiliser des images, des vidéocassettes ou des histoires sociales pour préparer l'élève à apprendre cette tâche.

- **Planification des transitions**

Souvent, les élèves atteints de TSA craignent l'inconnu et l'imprévu. C'est pourquoi les transitions sont parfois difficiles et peuvent accroître l'anxiété, générer des comportements inappropriés ou de la résistance. Il faut donc planifier soigneusement les transitions pour ces élèves.



Pour une liste de vérification détaillée et une discussion sur les transitions, consulter Myles, B.S. et D. Adreon. "Setting Demands" (pp. 46-49) et "Transition Planning for the Student with Asperger Syndrome" (pp. 121-135). *Asperger Syndrome and Adolescence*, 2001. (Syndrome d'Asperger)

Que l'élève change de classe, d'école ou de place dans la classe, il est recommandé de le préparer longtemps à l'avance à ce changement. Il importe également de préparer toute personne qui accueillera l'élève. Les enjeux liés aux transitions sont généralement similaires, qu'il s'agisse d'une transition minime ou majeure, mais une transition importante nécessitera probablement plus de temps et de préparation. Si un élève change de classe, par exemple, il devra se familiariser avec le nouveau local et peut-être, de nouvelles personnes. S'il change d'école, il devra s'adapter à un tout nouveau bâtiment et à d'autres règles et attentes.



On trouvera une discussion sur les transitions à la fin des études en consultant Myles, B.S. et R. Simpson. "Planning for Life after School," *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, 1998, pp. 97-113.

- **Usage des mêmes routines ou signaux pour marquer les transitions**

L'emploi constant des mêmes routines ou signaux aide l'élève atteint de TSA à se familiariser avec un horaire, à anticiper les nouvelles activités et à se préparer à faire des transitions. Par exemple, si un élève entend la même chanson avant une certaine activité dans la journée, il peut commencer à associer cette chanson avec l'arrêt de son activité présente et le déplacement vers l'endroit où se déroule l'activité suivante. Les mots « C'est presque terminé » peuvent devenir le signal que l'activité présente tire à sa fin et qu'une nouvelle va commencer bientôt. Avec la répétition, les signaux et routines deviennent familiers à l'élève.

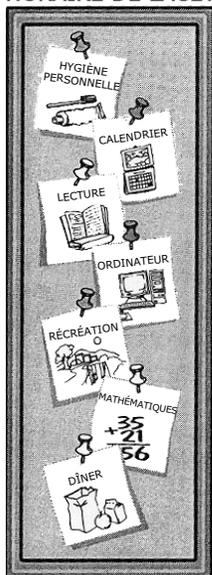
- **Horaires/calendriers**

Les horaires et calendriers représentent des moyens visuels de marquer des événements/activités qui auront lieu le matin ou l'après midi, durant une journée, une semaine ou un mois. L'horaire permet à l'élève atteint de TSA d'anticiper ce qui va arriver dans un laps de temps donné, ce qui peut l'aider à faire la transition et réduire son anxiété.



Consulter Janzen, J.E. "Organize and Structure Events in Time" (pp. 178-186) et "Organize and Structure Events as Routines" (pp. 188-194) dans *Understanding the Nature of Autism*, 2003 (Éducation).

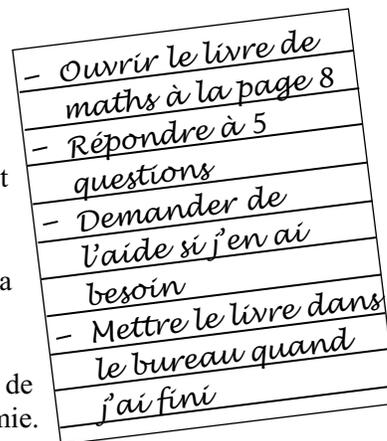
HORAIRE DE LACEY



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

• **Listes de vérification**

Les listes de vérification décrivent étape par étape la façon dont l'élève doit procéder pour exécuter une tâche. Les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à traiter les séquences et les consignes orales. Les listes de vérification offrent aux élèves un « plan » qu'ils doivent suivre jusqu'à la fin de la tâche ou de l'activité, facilitant la navigation dans une tâche assignée en évitant de se perdre en route. L'emploi de listes de vérification favorise l'autonomie.



• **Occasions de faire des choix**

Les élèves atteints de TSA ont souvent une capacité de communication limitée et l'éducateur doit élaborer des stratégies personnalisées pour leur offrir l'occasion de faire des choix. Quelles que soient les stratégies utilisées, il est essentiel que l'élève apprenne comment faire des choix. Par la force des choses, bien des aspects de la vie de l'élève sont fortement structurés et contrôlés par des adultes, donc l'élève n'a pas beaucoup d'occasions de faire des choix. Il peut arriver qu'un élève choisisse toujours le même objet ou activité parce qu'il ne sait pas comment en choisir un autre.

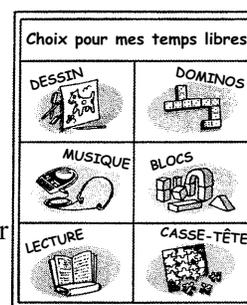


L'élève sera limité par ses activités préférées et celles qu'il aime moins tant qu'il ne saisira pas le concept du choix. Une fois cette notion assimilée, l'éducateur pourra présenter des choix plus élaborés. Les choix ouverts (par exemple, « qu'est-ce que tu aimerais boire? ») n'aident pas à développer la compétence de l'élève à faire des choix, créant plutôt une source d'anxiété et/ou de frustration. Une stratégie plus efficace serait de demander s'il veut du jus d'orange ou du lait, par exemple.

 Voir Hodgdon, L.M. "Making Choices and Requests" (pp. 125-138) et "Protest and Rejection Skills" (pp. 139-150) dans *Solving Behaviour Problems in Autism*, 1999. (Stratégies visuelles)

• **Outils d'aide au choix**

Pour les élèves atteints de TSA, il est souvent difficile de faire des choix. Des outils comme un tableau des choix aideront ces élèves à développer leur capacité de faire des choix dans un contexte motivant et naturel. Les symboles utilisés et la disposition des choix sur le tableau peuvent être adaptés au niveau de capacité de l'élève.



Choisir des aliments et Choix pour mes temps libres : Reproduits à partir du document *Teaching Students with Autism : A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

- **Mise en évidence des informations importantes**

La capacité des élèves atteints de TSA de se concentrer sur l'information importante peut être altérée par différents facteurs, y compris des distractions issues de l'environnement, le manque d'intérêt dans le matériel ou l'incapacité d'interpréter des indices qui mettent en évidence les principaux éléments d'information. Il peut s'ensuivre une perte de temps et d'occasions d'apprentissage.

Il importe de connaître la capacité de l'élève atteint de TSA à se concentrer sur l'information capitale. Il sera peut être nécessaire de l'aider à identifier les éléments importants en :

- utilisant un surligneur pour indiquer les mots ou concepts clés;
- fournissant des résumés (textuels ou graphiques) de leçons/concepts;
- préparant des questions pour développer la compréhension de la lecture.

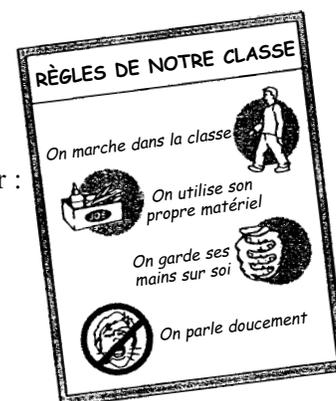
- **Organisation du matériel pédagogique et des situations de façon à mettre l'information en évidence**

Les aides visuelles et la disposition de l'environnement peuvent aider un élève à saisir l'information pertinente. Enlever le matériel non nécessaire du bureau ou de la table avant d'essayer d'enseigner une nouvelle habileté. Présenter seulement le texte que l'élève doit lire, plutôt que le livre entier.

- **Affichage des règles de la classe**

Les règles de la classe peuvent être sous forme de brefs énoncés ou d'illustrations fournissant des renseignements concrets sur :

- la structure et les routines de la classe;
- l'espace personnel;
- le comportement attendu (par exemple, lever la main);
- les déplacements dans la classe.



- **Connaissance de l'élève et liste de ses forces et intérêts**

Les membres de la famille et les fournisseurs de soins peuvent fournir des renseignements importants sur ce que l'élève sait et peut faire à la maison et dans sa collectivité. De même, les éducateurs peuvent ajouter des informations sur les forces et les intérêts de l'élève à l'école.

L'ensemble de ces intérêts et points forts peut être intégré à l'enseignement et servir à renforcer l'apprentissage et le comportement approprié.

Règles de notre classe : Reproduit à partir du document *Teaching Students with Autism : A Resource Guide for Schools*. © Tous droits réservés, 2000, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

- **Développement des talents et domaines d'intérêt**

Si un élève atteint de TSA manifeste un intérêt particulier et/ou des forces dans un domaine précis (par exemple, musique, théâtre, art, graphisme, informatique), lui fournir l'occasion de développer encore sa compétence dans ce domaine. La capacité de développer des talents ou des intérêts et d'y prendre plaisir est non seulement une source de satisfaction pour l'élève, mais elle offre des situations de succès, renforce les compétences actuelles et améliore la confiance, tous des facteurs qui contribuent à un fondement solide pour l'acquisition de nouvelles compétences.



On trouvera sur le site [www.autism.org/template/jogs.html](http://www.autism.org/template/jogs.html) des articles de Temple Grandin indiquant comment développer les talents des élèves atteints de TSA et les aider à choisir le bon métier et à gérer la transition vers le marché du travail.



William est en cinquième année; il est atteint de TSA mais s'intéresse énormément aux ordinateurs; il semble peu motivé à échanger avec ses camarades de classe et déteste les travaux écrits.

Les élèves de cinquième année utilisent le *Jeu du nouveau mot* comme stratégie pour bâtir et confirmer le sens de chaque nouvelle histoire. Avant de lire, chaque élève écrit un mot dont il ne connaît pas la signification; après la lecture, chacun regarde dans le dictionnaire et écrit la signification dans ce contexte. Les élèves se demandent ensuite la signification de chaque mot et inscrivent au tableau les mots dont personne ne connaît le sens.

L'enseignante de William l'a nommé responsable de la base de données du *Jeu du nouveau mot*. Après chaque chapitre, William dispose de temps pour faire la mise à jour de la base de données en ajoutant les mots définis par la classe; il doit aussi aider ses camarades qui ont de la difficulté à accéder à la base de données et à créer leur propre base de données.

- **Canalisation et développement des intérêts dans des activités utiles**

Les profils répétitifs de comportements, d'activités et d'intérêts qui représentent l'une des caractéristiques principales des TSA peuvent être intégrés à des activités d'enseignement. Le fait d'intégrer un intérêt de l'élève dans les stratégies d'enseignement peut rehausser son niveau d'attention et faciliter son apprentissage.

## Enseigner à l'élève atteint de TSA comment apprendre

Bien des élèves atteints de TSA ont besoin d'apprendre comment apprendre avant de pouvoir commencer à acquérir de nouvelles habiletés. Tous ces élèves ont des préférences, des forces et des intérêts personnels en matière d'apprentissage, mais ils partagent souvent certains domaines déficitaires qui doivent être développés pour qu'ils puissent participer au processus d'apprentissage. Une fois que ces lacunes sont cernées, on peut utiliser les stratégies générales décrites ci-dessus pour renforcer et développer ces domaines. Ce n'est qu'à ce moment que l'élève sera prêt à apprendre réellement; les stratégies utilisées peuvent être appliquées à l'enseignement de nouvelles activités ou compétences.

Pour aider l'élève atteint de TSA à développer ces compétences fondamentales, il importe d'essayer de mieux connaître l'élève, d'établir un lien avec lui et de gagner sa confiance.

### Faire le lien entre certains gestes et des renforçateurs précis

Les moyens employés pour répondre aux besoins d'apprentissage caractéristiques des élèves atteints de TSA comprennent les suivants :

- faire le lien entre certains gestes et des renforçateurs précis;
- enseigner l'interaction;
- enseigner l'attention conjointe et la concentration;
- enseigner l'imitation;
- enseigner à attendre avant d'agir.

Un renforçateur est quelque chose qui fait suite à un comportement et augmente la probabilité qu'il se reproduise. Pour être efficace, un renforçateur doit être quelque chose que l'élève atteint de TSA désire et qui lui fait plaisir. Un élève atteint de TSA peut aimer bien des choses (par exemple, manger, boire, expériences sensorielles). Il a parfois besoin d'apprendre à faire le lien entre un comportement ou une action et un renforçateur précis.

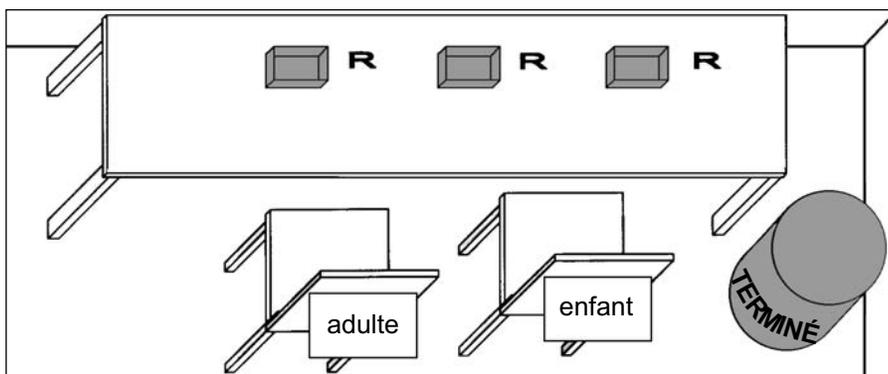
Les élèves dont le développement est typique apprennent à établir des liens entre des gestes et des renforçateurs en explorant leur environnement physique et social. Ils apprennent à répéter les gestes associés à des conséquences agréables, et à éviter ceux qui entraînent des conséquences désagréables. Ils comprennent que leurs actes peuvent susciter chez les autres des expressions verbales et non verbales de plaisir ou de mécontentement.

Bien des élèves atteints de TSA explorent leur environnement dans une mesure limitée et n'apprennent pas à relier correctement certains actes avec des renforçateurs particuliers. Ils ne comprennent pas toujours les expressions verbales et non verbales de plaisir chez les adultes, ou bien ils les rattachent à leurs propres actions. Ils peuvent apprendre une gamme de comportements inappropriés parce que ces comportements entraînent des réactions prévisibles chez les adultes.

Pour relier une action à un renforçateur particulier, l'élève atteint de TSA doit apprendre que *d'abord je fais ceci, et ensuite j'obtiens cela*. Quand l'élève comprend le lien entre *d'abord ceci* et *ensuite cela*, l'enseignement peut se dérouler plus efficacement. Dans le diagramme ci dessous, les activités (boîtes) sont suivies de renforçateurs (R) pour illustrer comment faire le lien *d'abord ceci/après cela* pour l'élève. Quand une activité est terminée et que l'élève a obtenu un renforçateur, on place le matériel dans la boîte Terminé et l'on essaie le prochain lien entre *d'abord ceci/après cela*.



- Leaf, R. et J. McEachin, eds. *A Work in Progress*, 1999.
- Martin, G. et J. Pear. *Behavior Modification*. 4<sup>e</sup> édition, 1992. (ABA)





Pour les élèves qui ont un répertoire limité d'activités et peu de volonté de participer à une routine dirigée par l'adulte, on peut utiliser l'enseignement structuré développé par TEACCH en Caroline du Nord, comme dans l'exemple ci dessous.

Jana a six ans; elle souffre de TSA et une déficience cognitive importante. Elle comprend très peu le langage et ne parle pas. Elle n'a jamais été dans un environnement scolaire et n'aime pas qu'on s'oppose à son habitude d'errance; elle se jette alors au sol, se met à courir et pique une colère.

L'observation de Jana a permis de répertorier les renforçateurs suivants :

- céréales sucrées, croustilles, raisins
- empiler des objets et les faire tomber
- musique rock rythmée
- insérer des objets dans des espaces réduits
- se faire serrer dans les bras de quelqu'un

La routine d'enseignement élaborée pour une partie de sa journée comprend les points ci dessous.

- Une adulte expérimentée passe du temps avec Jana à faire des activités pour établir des liens afin que l'élève finisse par lui faire confiance et voie en elle une source de renforçateurs concrets et sociaux.
- L'adulte montre à Jana la photo d'une table qui signifie « Temps de travail » dans un horaire visuel et l'amène à cette table.
- L'adulte fait asseoir Jana à la table contre le mur et s'assoit à côté d'elle.
- L'adulte montre à Jana le matériel dans un contenant (carte avec un seul bloc, et blocs), lui montre comment l'utiliser et pointe du doigt une pile de blocs à côté du contenant, utilisant des mots et des signes qui signifient « d'abord/après ».
- Au besoin, l'adulte place une main sur celle de Jana pour l'aider à terminer la tâche.
- Rapidement, l'adulte tente d'établir un contact visuel, sourit, dit « c'est bien », entoure ses épaules fermement et pointe du doigt un renforçateur. L'adulte laisse Jana empiler ses blocs et les faire tomber pendant deux à trois minutes (avec minuterie).
- L'adulte prévient l'élève de la fin du jeu en disant « C'est presque fini » et en lui faisant un signe correspondant, puis elle dit « C'est fini » quand la minuterie sonne. L'adulte met de côté tout le matériel rapidement.
- L'adulte ramène Jana à l'horaire visuel, montre le signe indiquant la fin de l'activité et montre l'image de l'activité suivante.
- Pour plus d'information sur l'enseignement structuré et des articles sur les stratégies d'enseignement et de communication, consulter [www.teacch.com](http://www.teacch.com).
- Le site [www.members.aol.com/Room5](http://www.members.aol.com/Room5) présente plus de renseignements sur les stations de travail et des symboles et photos imprimables de stations de travail.

L'adulte allonge graduellement le « Temps de travail » en ajoutant d'autres contenants et d'autres tâches dans chaque contenant, et en augmentant la complexité ou la durée des tâches des contenants. Les tâches choisies favorisent le développement des habiletés motrices, d'imitation et de préparation mentionnées dans le PEP de Jana, et comportent l'emploi de matériels qu'elle aime déjà.

À mesure que Jana maîtrise ses activités préférées, l'accès à ces activités peut servir de renforçateur pour l'acquisition de nouvelles compétences plus difficiles ou moins stimulantes naturellement.

## Enseigner l'interaction

Les élèves atteints de TSA ont besoin d'apprendre à reconnaître et à évaluer les réponses sociales positives des autres. L'attention et l'approbation de l'autre peuvent devenir un renforçateur social puissant, qui aide l'élève à se concentrer sur son environnement et à collaborer avec l'adulte pour répondre à ses attentes.

L'élève atteint de TSA doit apprendre :

- qu'il existe au moins un adulte qui sera son interprète auprès du monde extérieur et pourra décoder les signes qui viennent du monde extérieur pour lui;
- que l'adulte peut être davantage qu'un outil utile;
- que l'interaction avec les autres peut être agréable, amusante.

Pour les élèves qui n'ont pas de lien étroit avec un adulte clé à l'école et dont l'éventail d'activités préférées est très limité, il faut réserver du temps dans la journée pour proposer une activité où ils pourront s'amuser et faire le lien entre le plaisir et la compagnie d'un adulte.

## Enseigner l'attention conjointe et la concentration

L'attention conjointe est une compétence qui s'acquiert en bas âge chez un enfant au développement typique. Elle se produit lorsque l'enfant est capable de suivre le regard d'une autre personne vers un objet. Cette compétence est essentielle au développement du langage et des compétences en communication sociale parce qu'elle aide l'enfant à faire le lien entre les actions et mots de l'adulte et l'objet nommé. Sans ce lien, le langage est difficile à acquérir. À mesure que l'enfant grandit, ses compétences d'attention conjointe s'améliorent; il peut, par exemple, pointer du doigt et établir un contact visuel « partagé ». Ces compétences plus évoluées lui facilitent le développement du langage.

Bien des enfants atteints de TSA sont incapables de suivre le regard des autres en bas âge, ce qui complique l'établissement d'un contact visuel et entrave la capacité d'attention conjointe. Le partage d'informations par le contact visuel peut être une source de confusion et d'anxiété pour un élève atteint de TSA. Pour diminuer cette confusion et l'anxiété résultante, certains élèves évitent le contact visuel avec les gens de leur environnement et perdent bien des occasions d'apprendre de nouvelles habiletés (surtout au plan social et de la communication).

Il arrive souvent que de grandes sections des matières enseignées échappent aux élèves atteints de TSA qui comprennent mal le langage, surtout les concepts et abstractions, parce qu'ils sont occupés à essayer d'en comprendre d'autres. Les élèves qui se laissent facilement distraire et/ou qui sont très sensibles aux stimuli sensoriels doivent dépenser beaucoup d'énergie émotionnelle et physique à gérer la surcharge de stimuli et à se concentrer sur la matière enseignée.

Ces élèves peuvent ressentir du stress parce qu'ils doivent :

- se concentrer sur les stimuli visuels et auditifs et les traiter simultanément;
- traiter les mots qui sont trop abstraits, à sens multiples, figuratifs ou nuancés par une tonalité émotionnelle ou par le langage non verbal;
- s'adapter à différents contextes et à différents adultes plusieurs fois par jour;

- s'adapter à l'inconfort tactile lié à diverses causes : température ambiante, vêtements, peinture, pâte à modeler;
- sentir des odeurs fortes de diverses origines : laboratoire de sciences, salle d'arts plastiques, cafétéria, pizza, maïs soufflé, produits chimiques de nettoyage, parfums et cosmétiques;
- supporter la proximité avec les pairs dans les groupes, les files d'attente, au gymnase, près des armoires-vestiaires;
- supporter les sons/bruits incontrôlables dans les classes, corridors, toilettes, gymnase, rassemblements, danses; sonnerie de la cloche ou de l'alarme-incendie lors des exercices d'urgence, cliquetis des lampes fluorescentes; le bruit des bulles de l'aquarium.

L'élève atteint de TSA s'épuise à tenter de repousser les distractions et de se concentrer, ce qui peut expliquer l'irritabilité, les accès de colère ou le repli complet sur soi, surtout en fin de journée. L'information contenue dans le répertoire des troubles du spectre autistique (annexe D) peut servir à évaluer dans quelle mesure cela s'applique à l'élève visé, et à décider quelles stratégies seraient efficaces pour susciter et maintenir l'attention.

Voici quelques suggestions.

- Laisser l'élève regarder d'abord et écouter ensuite, ou regarder/sentir/manipuler d'abord et écouter ensuite.
- Faire un essai avec une babiole dans la poche de l'élève (ou attachée à sa ceinture ou au bureau de l'élève).
- Écarter tout objet superflu de la zone de travail de l'élève.
- Organiser clairement la matière au tableau, avec des lignes droites et de grands espaces blancs pour éviter les distractions.
- Permettre à l'élève de faire souvent des pauses pour bouger afin de garder la stimulation à un niveau optimal.
- Aider l'élève à apprendre à tolérer le bruit, à toucher les autres et à être près d'eux.
- Autoriser l'élève à se boucher les oreilles à l'aide de bouchons ou d'écouteurs en classe pour atténuer les bruits.
- Découper les tâches en segments plus courts et employer plus souvent des renforçateurs.
- Établir un signal « d'alerte » signifiant pour l'élève qu'il doit porter une attention particulière.
- Souligner les passages importants en haussant la voix ou en faisant un geste spécial.



On trouvera une discussion sur des recherches préliminaires ayant trait aux interventions axées sur les relations avec les enfants atteints de TSA dans Mahoney, G. et F. Perales. "Using Relationship-Focused Intervention to Enhance the Social-Emotional Functioning of Young Children with Autism Spectrum Disorders." *Topics in Early Childhood Special Education*, 2003, pp. 77-89. (Relations sociales)



Pour des renseignements concernant l'intervention axée sur le développement des relations, voir :

- GREESPAN, S.I. et S. WIEDER. *The Child with Special Needs*, 1998.
- GUTSTEIN, S. *Autism Asperger*, 2000.
- GUTSTEIN, S. et R. Sheely. *Relationship Development Intervention with Young Children*, 2002. (Développement du jeune enfant)

- Intégrer à l'enseignement des sujets ou éléments qui intéressent beaucoup l'élève.
- Fournir un coin de travail tranquille pour les activités assises, comme un isoloir/une alvéole, ou placer le bureau devant un mur blanc.
- Montrer à l'élève à reconnaître la surcharge de stimuli et des façons d'éviter les distractions.
- Offrir à l'élève des moyens proactifs indiquant qu'il est dépassé (p. ex., dire : « C'est trop » ou montrer une affiche où ces mots sont écrits ou illustrés).

**Note sur le cadre scolaire :** Plus l'élève est impulsif et facile à distraire, plus il importe de réduire au minimum les distractions et d'augmenter le plus possible les chances de réussite scolaire et le renforcement efficace.

Les élèves très faciles à distraire ou qui dérangent les autres doivent parfois passer une partie du temps

d'apprentissage dans un endroit où :

- les distractions sont minimales;
- il est plus facile pour l'adulte de garder l'élève en place pour des activités assises et gérer des comportements inappropriés au besoin.



Sur le site [www.connectionscenter.com](http://www.connectionscenter.com), le document "The Effectiveness of Relationship Development Intervention to Remediate Experience-Sharing Deficits of Autism-Spectrum Children" examine un modèle d'intervention axé sur les relations.

## Enseigner l'imitation

Les élèves dont le développement est typique apprennent bien des habiletés en observant et en imitant spontanément les autres, qu'il s'agisse de tenir une cuillère, de nommer les lettres de l'alphabet ou de faire fonctionner un magnétoscope. Bon nombre d'élèves atteints de TSA ont des compétences limitées quand il s'agit d'imiter spontanément les autres parce qu'ils ont de la difficulté avec :

- la coordination œil-main ou bilatérale;
- les habiletés motrices;
- la motivation;
- la concentration.

Pour qu'un élève atteint de TSA apprenne comment apprendre ou apprenne de nouvelles compétences, il doit être capable de se concentrer sur les gestes et les démonstrations, d'observer et d'imiter ce qu'il voit. Chez bien des élèves atteints, surtout ceux qui ont de faibles compétences auditives, l'observation et l'imitation sont les principaux moyens d'apprentissage, tout au long de la vie, des habiletés motrices, de l'autonomie personnelle et des compétences professionnelles.

### Processus graduel pour enseigner l'imitation

- Choisir un environnement exempt de distractions.
- Utiliser des stratégies visuelles/auditives/tactiles pour capter l'attention de l'élève.
- Laisser l'élève regarder, toucher et manipuler le matériel pour satisfaire son besoin de sentir et d'explorer, et pour calmer son anxiété face à la nouveauté.

- Placer le matériel hors d'atteinte et utiliser des indices visuels/verbaux, p. ex., dire le nom de l'élève, montrer ses yeux et dire « Regarde ».
- Si l'élève est impulsif, essayer de lui faire garder les mains au repos en le faisant asseoir sur ses mains ou saisir la chaise (ou tout ce qui peut le retenir de saisir les objets).
- Faire une action simple rapidement, comme empiler un bloc sur un autre ou tracer une ligne pour relier deux points.
- Donner à l'élève le matériel et le laisser essayer seul d'abord.
- Si l'élève n'obtient pas le résultat désiré, essayer encore en mettant une main sur la sienne pour l'aider, au besoin.
- Le féliciter et l'encourager quand il réussit.
- S'assurer de faire comprendre clairement le concept « c'est terminé » (par exemple, s'il doit tracer une ligne avec un marqueur, placer cinq marqueurs dans le contenant, et les mettre de côté un à un après les avoir utilisés; quand il n'y a plus de marqueurs, le travail est terminé).
- Éliminer progressivement les invites et rendre les tâches d'imitation plus complexes.

Les élèves atteints de TSA peuvent aussi pratiquer l'imitation dans des situations/cadres ordinaires en imitant des activités, comme lancer des sacs de fèves dans un cerceau.

Si un élève apprend à imiter les actions requises pour terminer un projet, il aura peut-être besoin de voir le projet terminé d'abord et/ou observer la marche à suivre plusieurs fois avant de comprendre ce qu'on lui demande. Faire des essais pour voir ce qui fonctionne.

## Enseigner à attendre avant d'agir

Certains élèves atteints de TSA obéissent à une impulsion en situation d'apprentissage et agissent avant la fin des consignes. S'ils apprennent à attendre, ces élèves augmenteront leurs chances d'acquérir de nouvelles habiletés.

Les activités où l'élève doit écouter et répéter des consignes simples avant d'agir (s'il a suffisamment d'habiletés en communication), observer avant d'agir ou compléter un certain type de tâche avant d'agir aideront l'élève à apprendre à attendre. En voici quelques exemples.

- Ajouter des formes particulières à une construction en polyèdre ou à des blocs de construction.
- Imiter des motifs avec diverses couleurs et formes, ou divers objets.
- Suivre des indices verbaux ou écrits pour trouver des objets, la complexité des instructions augmentant graduellement.
- Observer une bulle flotter et atteindre le plancher avant de sauter dessus.
- Observer le faisceau lumineux d'une lampe de poche se déplacer et s'arrêter sur un objet particulier avant de pouvoir prendre/nommer l'objet.
- Compter jusqu'à tel nombre avant de faire une action (p. ex., courir, lancer un ballon de basket-ball, pousser un camion).



Pour des suggestions d'enseignement d'activités à des enfants très faciles à distraire ou impulsifs, voir

- Dornbush, M.P., et S.K. Pruitt. *Teaching the Tiger*, 1995. (Déficiences connexes)
- Rief, S.F. *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children*, 1993. (Contrôle sensoriel/auto-contrôle)

**Note :** Si possible, pour toutes ces activités, inverser les rôles et demander à l'élève d'être le meneur.

## Enseigner une nouvelle habileté ou activité

Une fois que l'équipe a passé les multiples étapes lui permettant de comprendre les TSA, de mieux connaître l'élève visé, d'établir des résultats d'apprentissage, de se familiariser avec les stratégies d'enseignement générales pour les élèves atteints de TSA et de préparer l'élève à participer au processus d'apprentissage, l'équipe peut essayer d'enseigner diverses habiletés ou activités nouvelles.

Il est important pour l'élève atteint de TSA d'apprendre de nouvelles habiletés et activités parce que cela favorise l'autonomie, de meilleures chances d'interaction sociale et une expérience scolaire plus enrichissante. Plus l'élève pourra apprendre de nouvelles compétences et activités, plus il en retirera de bénéfices.



Pour des suggestions d'enseignement d'activités à des enfants au niveau débutant, voir les documents suivants :

- Hannah, L. *Teaching Young Children with Autistic Spectrum Disorders to Learn*, 2001.
- Leicestershire County Council, et Fosse Health Trust. *Autism*, 1998. (Stade précoce de développement)

Diverses raisons peuvent expliquer pourquoi un élève atteint de TSA a de la difficulté à apprendre de nouvelles compétences. Par exemple, un élève atteint de TSA peut :

- être réticent à tout ce qui est nouveau;
- être incapable de fixer son attention;
- avoir de la difficulté à observer/imiter;
- être incapable de faire le lien entre une action et un renforçateur;
- être si intéressé par une partie d'un objet (par exemple, les roues qui tournent sur une planche à roulettes) qu'il est incapable d'apprendre comment utiliser l'objet correctement;
- avoir des difficultés de motricité fine et globale qui entravent l'exécution de certaines habiletés.

## Comment enseigner une nouvelle habileté ou activité

Pour enseigner une nouvelle habileté ou activité, procéder comme suit :

1. observer l'élève;
2. fixer des priorités et se préparer;
3. enseigner la nouvelle habileté/activité.

### 1. Observer

Observer l'élève dans un environnement offrant plusieurs choix d'activités. Il peut s'agir d'un endroit fermé hors de la classe. Même les élèves plus âgés ou habiles qui réussissent bien à l'école ou sont compétents avec l'ordinateur ou en communication peuvent avoir un répertoire limité d'activités et avoir de la difficulté à en apprendre de nouvelles. Offrir à l'élève des activités destinées à des élèves plus jeunes en plus de celles de son groupe d'âge.

### Questions

- Quelles activités l'élève aime-t-il (visuelles, auditives, tactiles, motricité globale)?
- Quelle est sa méthode d'exploration?
- Est-ce qu'il tente d'attirer l'attention ou l'approbation d'adultes? Comment?

- Quel type d'interaction d'adulte fonctionne le mieux (calme/animée, verbale/non verbale)?
- Choisit-il des activités appropriées à son âge ou celles de plus jeunes? Peut-il observer et imiter les gestes des autres?
- Est-il sensible aux stimuli sensoriels? Lesquels?
- Quels sont les principaux renforçateurs possibles (par exemple, aliments/boissons)?
- Comprend-il le concept « d'abord/ensuite » (faire quelque chose pour obtenir ce qu'il préfère)?

## 2. Établir des priorités et se préparer

### À ce stade :

- choisir une activité ou habileté à enseigner;
- la découper en segments plus petits, plus faciles à gérer;
- choisir le matériel qui motivera l'élève;
- choisir des renforçateurs;
- choisir le cadre d'enseignement le plus approprié.

### Note :

- Comme la majorité des élèves atteints de TSA apprennent plus lentement et ne peuvent donc pas apprendre tout ce qu'on aimerait leur enseigner, choisir des activités qui leur seront les plus utiles dans l'avenir.

Par exemple, pour la plupart des élèves qui aiment être actifs mais n'ont pas de grandes capacités motrices, le développement d'habiletés avec un ballon, commençant par le faire rouler ou rebondir, ensuite le lancer dans un panier de basket-ball ou frapper un ballon de soccer, leur permettra aussi de socialiser avec leurs pairs.

Une autre élève plus âgé, ayant de bonnes compétences verbales mais de piètres compétences motrices et sociales dans des activités avec des pairs pourrait bénéficier d'apprendre à jouer aux cartes ou à des jeux de société courants auxquels il pourra jouer plus tard avec des pairs.

Pour un élève qui se laisse facilement distraire ou qui n'a pas de grandes habiletés motrices, une activité de débutant pourrait consister à faire tomber un bloc dans une grande boîte à café, ou de pousser une toupie et de la regarder tourner. L'élève ayant de meilleures capacités pourrait commencer par des jeux de construction de type Marbleworks<sup>MC</sup> ou un jeu de société ou de cartes.

- Il peut être nécessaire de travailler dans une petite pièce avec une porte, ou au moins dans une zone qui peut être isolée. Pour les activités à la table, disposer une table et deux chaises pour que l'adulte s'assoie entre l'élève et la porte pour éviter qu'il ne sorte. Réduire les distractions au minimum.

## 3. Enseigner

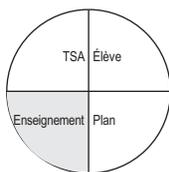
### Étapes de l'enseignement d'une nouvelle habileté ou activité

- Montrer à l'élève l'activité et le renforçateur.
- Commencer par la première étape de la séquence.

- Utiliser des mots, des gestes ou des indices physiques (adapter la combinaison d'indices à l'élève) pour indiquer « d'abord je fais la tâche, ensuite j'obtiens le renforçateur ».
- Utiliser des invites au besoin.
- Utiliser le renforçateur.

**Note :**

- Il peut être nécessaire de commencer en plaçant une main sur celle de l'élève pour l'aider à réussir et à obtenir le renforçateur.
- Au début, l'enseignant fait du renforcement chaque fois que l'élève réagit correctement, même s'il a guidé sa main. Toujours associer le renforcement social (félicitations, bravos, câlins ou tout autre renforçateur préféré) avec le renforçateur concret.
- Diminuer graduellement au profit d'une invite moins physique, s'il y a lieu, comme toucher le coude ou lever la main du gagnant, puis utiliser une invite gestuelle et enfin une invite verbale.
- Graduellement, diminuer la fréquence d'emploi du renforçateur pour que l'élève fasse plus d'efforts ou demeure concentré sur la tâche plus longtemps.
- La méthode d'essai et erreur permet d'adapter la séquence aux élèves qui ne tolèrent pas d'être touchés ou qui ne peuvent traiter les invites verbales quand ils tentent de faire une activité motrice.
- Avant que l'élève atteint de TSA ne puisse faire l'activité de façon autonome ou partager une expérience sociale, il devra s'y adonner assez longtemps pour apprendre à faire automatiquement les gestes requis, ce qui lui permettra de mémoriser et d'anticiper la séquence et de trouver une satisfaction à savoir ce qui va arriver.
- En cas de réticence de l'élève, essayer de persévérer pendant plusieurs séances; la résistance peut être un réflexe devant toute nouveauté.
- Lorsque l'élève maîtrise l'activité avec un adulte, essayer d'intégrer un autre adulte connu de l'élève, puis un camarade. L'élève doit maintenant faire une nouvelle tâche autre que l'activité, mais il tolère la présence physique de l'autre personne, le jeu en parallèle, le partage de matériel ou l'attente dans une activité à tour de rôle. Il peut être nécessaire de revenir à l'utilisation plus fréquente de renforçateurs et raccourcir les séances jusqu'à ce que l'élève apprenne à gérer, puis à apprécier, l'activité comme expérience sociale.



À ce stade, l'équipe est :

- familière avec les caractéristiques d'apprentissage d'un élève atteint de TSA;
- familière avec les stratégies d'enseignement générales;
- capable d'identifier les domaines d'apprentissage où l'élève a des lacunes;
- capable de préparer l'élève à participer à l'apprentissage;
- capable d'enseigner une nouvelle activité ou habileté.