

3 COMMUNICATION ET COMPORTEMENT

Le développement de compétences en communication, d'habiletés sociales et de comportements appropriés est une composante importante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Chaque élève est différent et a des besoins uniques.

DANS CE CHAPITRE :

Gestion des comportements

| | |
|--|----|
| Gérer les comportements difficiles | 72 |
| Pratiques efficaces de gestion du comportement | 74 |

Communication

| | |
|--|----|
| Problèmes de communication associés aux TSA | 81 |
| Stratégies pour développer et améliorer les habiletés en communication | 83 |

Habiletés sociales

| | |
|--|-----|
| Développement des habiletés sociales chez les élèves atteints de TSA | 92 |
| Fondement de l'enseignement des habiletés sociales | 96 |
| Stratégies pour faciliter la compréhension sociale | 101 |

À propos du syndrome d'Asperger

| | |
|---|-----|
| Défis associés au syndrome d'Asperger | 106 |
| Stratégies pour développer et améliorer les habiletés | 110 |

Gestion des comportements

Gérer les comportements difficiles

Les anomalies concernant les habiletés de communication et les habiletés sociales font partie des principales caractéristiques des TSA. De plus, ces habiletés sont indissociables du comportement. Les graves problèmes de comportement que certains élèves manifestent (p. ex., caprices, agressivité, destruction et automutilation) peuvent être liés à leur niveau de fonctionnement et aux difficultés que ces élèves ont à communiquer, à s'adapter au changement et à comprendre les situations sociales. Les problèmes de communication, sociaux, émotionnels et comportementaux de ces élèves sont très divers. Pour bien apprendre et participer à la vie de la salle de classe, certains élèves ont besoin qu'on les aide à apprendre à se comporter de manière appropriée à cause de problèmes médicaux, émotionnels, physiques ou cognitifs, ainsi que des difficultés de perception ou sensorielles.

Tout ce que fait un élève représente un comportement. Certains comportements sont efficaces. Ils répondent aux besoins de l'élève, sont compris et sont jugés comme étant appropriés par les autres et traduisent l'interaction de l'élève avec son environnement. D'autres comportements ne sont pas efficaces, mais ils ont lieu, car c'est la seule manière dont l'élève est capable d'interagir avec l'environnement ou d'exprimer ses besoins.

Un grand nombre des comportements difficiles manifestés par les élèves atteints de TSA sont des moyens pour eux :

- d'obtenir quelque chose (p. ex., objet désiré, attention);
- de modifier l'environnement (p. ex., accroître le niveau de stimulation, passer à une activité préférée);
- d'échapper à l'environnement (p. ex., quitter une situation stressante).



Les comportements ont une fonction de communication. Pour gérer le comportement des élèves atteints de TSA, il faut reconnaître le message derrière le comportement et y répondre.

Pour bien gérer un comportement, il ne suffit pas de tenir compte seulement du comportement – de ce que fait l'élève – il faut aussi en connaître la raison. Si on se concentre uniquement sur ce que l'élève fait afin qu'il cesse de se comporter de la sorte, on constatera probablement un autre comportement, car la raison sous-jacente n'aura pas été réglée. Il ne faut pas oublier que les comportements inappropriés sont souvent une réaction à quelque chose qui s'est produit dans l'environnement de l'élève, et que le comportement est pour l'élève un moyen d'exprimer un besoin plutôt qu'un acte d'agression ou un comportement négatif délibéré.

Il n'est pas toujours facile pour le personnel scolaire et les parents de gérer les comportements de certains élèves atteints de TSA et cela peut être très stressant. Certains comportements, comme les actes de vandalisme, les agressions physiques, l'automutilation et les caprices, sont le résultat du processus de développement des habiletés sociales et éducationnelles appropriées et peuvent influencer sur ce processus. Les élèves qui manifestent de tels comportements sont souvent exclus et tenus à l'écart (National Research Council, 2001).

Divers facteurs, dont les suivants, peuvent influencer sur les décisions concernant les stratégies de gestion efficaces.

1. *Les définitions des problèmes de comportement sont variables*
Ce qui peut être défini comme un problème de comportement varie en fonction des circonstances. Par exemple, l'élève, l'enseignante ou l'enseignant et l'environnement, tous jouent un rôle déterminant dans le fait que le comportement soit acceptable ou non. Les adultes abordent souvent la question du comportement selon leur point de vue et expérience, et les circonstances actuelles. Ces considérations ont une influence sur l'acceptation, la tolérance, les règles internes et les attentes établies pour l'élève. Par conséquent, toutes les personnes concernées appréhenderont la situation différemment, compte tenu de certains facteurs comme :

- les expériences personnelles vécues pendant l'enfance;
- les antécédents culturels;
- les politiques scolaires;
- les liens qui existent entre la personne et l'élève.

2. Le comportement dépend de l'élève et de la situation

Il est souvent difficile de déterminer la façon dont on peut concilier les besoins uniques de l'élève et les attentes en matière de comportement. Par exemple, les attentes et les réactions à l'égard d'un élève qui n'est pas conscient de l'incongruité d'un comportement précis seraient différentes de celles à l'égard d'un élève qui en a conscience. De la même manière, les facteurs comme l'âge de l'élève et les comportements de l'élève dans d'autres situations ou cadres influent sur notre décision de ce que nous considérons comme un comportement acceptable.

Pratiques efficaces de gestion du comportement

Processus de gestion des comportements difficiles

La gestion des comportements difficiles des élèves atteints de TSA exige un processus concerté de résolution des problèmes en équipe avec les parents et d'autres personnes qui interagissent avec l'élève. Il est indispensable que l'équipe étudie la façon dont l'élève se comporte dans diverses situations et la manière de gérer les comportements qui surviennent dans divers cadres et circonstances pendant la journée. Il est également important que tous les membres de l'équipe agissent de manière identique en ce qui a trait aux attentes et aux réactions planifiées.



Une stratégie de soutien efficace, par exemple, consiste à aider l'élève à apprendre à utiliser un moyen différent de communiquer des sentiments qui, par le passé, se sont traduits par des problèmes de comportement. On peut enseigner à l'élève à utiliser des mots, des gestes ou des supports visuels précis (p. ex., des images) pour identifier et communiquer les sentiments, de manière à réduire ou à remplacer les comportements perturbateurs. Les stratégies de soutien contribuent à prévenir les problèmes et permettent aux élèves d'apprendre des moyens plus efficaces et plus appropriés d'interagir avec l'environnement.

Les principes et les stratégies d'ACA, comme il a été expliqué précédemment dans le présent guide, offrent une approche efficace de gestion des comportements difficiles des élèves atteints de TSA. Le but est d'évaluer et de surveiller les comportements au fil du temps afin de déterminer l'objectif du comportement visé (pour l'élève) et de modifier le comportement (en l'accentuant ou en l'atténuant) au moyen de mesures d'intervention.

Des plans de soutien doivent être mis en place pour gérer des comportements difficiles. Un plan de soutien efficace :

- sera fondé sur une analyse et une évaluation du comportement fonctionnel de l'élève;
- mettra l'accent sur l'élève individuel;
- comprendra des méthodes pour enseigner des comportements différents du comportement problématique;
- comprendra des stratégies visant à modifier les environnements et les méthodes pédagogiques le plus souvent associés au problème.

Une gestion efficace des comportements est un processus permanent composé d'étapes bien définies. Cela commence par une évaluation du comportement fonctionnel, un processus systématique visant à voir au-delà du comportement de l'élève et à déterminer sa fonction ou son objectif. On tient compte des résultats de cette évaluation pour élaborer un plan de soutien et identifier des comportements différents pour l'élève ainsi que des stratégies pour réduire ou remplacer les comportements inefficaces. Finalement, on met en place un processus de suivi afin de suivre les progrès et de déterminer les changements à apporter.

Évaluation du comportement fonctionnel

Étape 1 : Définir les comportements visés

Il faut collecter des renseignements afin de déterminer et de décrire avec précision les comportements problématiques et difficiles. Ces renseignements contribuent à déterminer la fréquence à laquelle le comportement visé survient et les changements qui pourront survenir au fil du temps. Il faut envisager d'utiliser diverses méthodes de collecte des données afin d'établir une image globale du comportement et d'assurer que les comportements ont été observés, évalués et inscrits avec exactitude.

On peut recueillir des renseignements sur les antécédents de l'élève, en interrogeant l'élève, les parents, le personnel enseignant ou d'autres personnes qui interagissent avec l'élève et possèdent des renseignements précieux sur les types de comportement manifestés par l'élève en classe et dans d'autres situations et circonstances. Les antécédents peuvent comprendre également des renseignements actuels et antérieurs contenus dans le bulletin scolaire de l'élève, p. ex., les antécédents scolaires et les résultats des évaluations de l'élève.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
 47. Évaluations du comportement
 48. Feuille de suivi du comportement
 49. Liste de vérification de la fréquence d'un comportement

Des données peuvent être collectées indirectement, par le biais d'entrevues ou dans le dossier de l'élève, et directement par le biais d'observations. La collecte de données sur un comportement particulier permet d'obtenir des renseignements importants, qu'il s'agisse de savoir :

- où le comportement se produit (et ne se produit pas);
- quand il se produit (et ne se produit pas);
- qui est habituellement présent quand le comportement se produit (et ne se produit pas);
- à quelle fréquence il se produit et sa durée;
- ce qui se passe d'autre dans l'environnement;
- la réaction de l'élève aux conséquences du comportement.

L'observation est un outil efficace pour collecter des renseignements sur les comportements. Idéalement, il faudrait observer l'élève dans toutes sortes de cadres et de situations, y compris des cadres structurés et non structurés. Les observations peuvent être prises en note de manière anecdotique ou structurée (au moyen de graphiques ou de diagrammes de dispersion). On peut créer un tableau de collecte de données (voir l'exemple ci-dessous) pour surveiller les comportements et les situations et déterminer certains facteurs, comme l'heure de la journée ou les activités, qui peuvent affecter le comportement de l'élève.

| | Période 1 | Période 2 | Déjeuner | Période 3 | Période 4 |
|----------------|-----------|-----------|----------|-----------|--------------|
| Comportement A | ✓✓✓✓✓ | ✓✓ | ✓ | ✓✓✓✓ | ✓✓✓✓ ✓✓✓✓ |
| Comportement B | ✓✓✓ | ✓✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓✓ ✓✓✓ |

Il peut s'avérer utile de mettre au point des échelles de notation pour suivre l'intensité d'un comportement. On peut utiliser des échelles de notation pour comparer ce que les autres perçoivent du comportement et pour suivre les changements au fil du temps. Voici un exemple d'échelle de notation :

- 1 = Perturbe légèrement ses voisins
- 3 = Perturbe modérément les autres élèves dans la classe
- 5 = Perturbe considérablement les autres classes



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
50. Tableau ACC
51. Analyse ACC

Il est important de déterminer les facteurs environnementaux qui entraînent ou accroissent la probabilité du comportement difficile. Une méthode de collecte des données telle que la méthode ACC (antécédent – comportement – conséquence) permet de déterminer les types de comportement et les facteurs qui peuvent servir à prédire les comportements inquiétants.

La méthode ACC est une méthode simple mais efficace utilisée pour collecter des renseignements sur les comportements d'un élève. Cette méthode facilite la réflexion sur ce qui se produit et l'observation du comportement dans le contexte de l'événement global, et non de l'action spécifique. On utilise un tableau semblable au suivant :

- **Antécédent** : ce qui précède le comportement problématique
- **Comportement** : façon dont l'élève agit
- **Conséquence** : ce qui se produit après le comportement

| Antécédent | Comportement | Conséquence |
|--|--|---|
| (11 h 00) Jean est assis par terre dans la bibliothèque avec ses camarades; il regarde un livre. L'enseignante demande aux élèves de ranger les livres et de commencer leurs activités de mathématiques. | Jean regarde l'enseignante puis lance le livre sur un camarade. | Jean est renvoyé de la classe et conduit au bureau de la direction. |
| (11 h 15) Jean entre dans la classe pendant que les élèves font leurs activités de mathématiques. | Jean prend la boîte des activités de mathématiques qui se trouve sur la table et la lance par terre. | Jean est renvoyé de la classe et reconduit au bureau de la direction. |

La méthode ACC peut être utilisée pour surveiller et comparer les renseignements concernant les types de comportement et les relations qui peuvent s'établir entre les comportements d'un élève et d'autres facteurs tels que les activités, le moment de la journée et le cadre. Elle peut être un outil utile pour déterminer les facteurs qui ont un effet sur le comportement, comme les facteurs environnementaux et les facteurs propres à l'élève. Par exemple, les comportements qui surviennent lorsque l'élève a faim ou se trouve dans une salle bondée peuvent être documentés, afin de déterminer si ces facteurs influent sur le comportement de l'élève. Compte tenu des renseignements fournis dans le tableau ci-dessus, on peut en déduire que le comportement de Jean semble être associé à un désir d'éviter les activités de mathématiques et que son renvoi au bureau de la direction peut s'avérer un renforcement involontaire.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
52. Fonctions du
comportement

Étape 2 : Analyser les données pour établir une hypothèse au sujet de la fonction du comportement

Après avoir collecté les données, l'étape suivante consiste à analyser tous les renseignements afin de déterminer la raison du comportement difficile et l'objectif ou la « fonction » du comportement. En ce qui concerne l'exemple susmentionné, il faudra étudier les renseignements sur Jean recueillis auprès de diverses sources, ses comportements et les résultats des observations des comportements qu'il manifeste à diverses heures de la journée et lors de diverses activités.

Voici quelques exemples de questions qu'il convient de se poser lorsqu'on analyse les renseignements relatifs aux comportements d'un élève :

- Quel est le comportement problématique? Est-il nouveau ou insolite?
- Quelle est la fréquence du comportement?
- Se produit-il selon un modèle régulier (moment de la journée, activité, milieu, auditoire)?
- Que se passe-t-il juste avant le comportement?
- Que se passe-t-il après le comportement? Les réactions des autres sont-elles toujours les mêmes ou y a-t-il des conséquences?
- Comment l'élève réagit-il aux conséquences de son comportement ou aux réactions des autres? Modifie-t-il sa façon de se comporter (en fréquence ou en intensité)?
- Quel est l'objectif visé (obtenir quelque chose ou éviter une activité)?



Exemple d'hypothèse

Lorsqu'on demande à Jean de faire des activités de mathématiques, il lance des objets pour éviter de faire ce qu'on lui demande. Ce comportement se produit le plus souvent lorsque la pause de midi est proche.

Il convient d'étudier systématiquement et d'analyser tous les renseignements qui ont été collectés afin d'établir une hypothèse sur le but du comportement de l'élève. L'hypothèse doit être énoncée sous forme de déclaration claire contenant les éléments suivants :

Quand [antécédent] l'élève [action inappropriée] afin de [ce qui est obtenu ou évité]. Les probabilités pour que cela se produise augmentent si [autres facteurs déclencheurs...]

Étape 3 : Procéder à une analyse fonctionnelle afin de tester l'hypothèse

Une analyse fonctionnelle est un processus systématique dans le cadre duquel les antécédents et les conséquences sont modifiées pour élaborer ou confirmer l'hypothèse au sujet de la fonction du comportement. Par exemple, dans le cas de Jean, nous entamerons un processus systématique afin d'essayer ce qui suit pour tester l'hypothèse relative à son comportement :

- proposer à Jean d'autres activités durant la période;
- prévoir les activités de mathématiques plus tôt dans la matinée ou juste après le déjeuner;
- permettre à Jean de prendre une pause ou de faire une petite promenade dans le couloir avant les activités de mathématiques;
- diversifier le type d'activités de mathématiques et les niveaux de difficulté;
- si Jean lance un objet en réaction aux activités de mathématiques, il reste dans la classe et doit faire ce qui est attendu de lui.

Selon les antécédents et les conséquences, on peut décider de modifier l'hypothèse initiale au sujet du comportement de l'élève. Par exemple, si Jean continue de lancer des objets lorsque d'autres activités sont proposées durant cette période, l'hypothèse suivante peut être établie : *Lorsqu'on propose des activités de groupe à Jean, il lance des objets afin d'échapper aux activités. Il se comporte ainsi surtout avant l'heure du déjeuner.*



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
53. Plan d'intervention
visant un comportement
positif

Étape 4 : Élaborer un plan de soutien

Une fois l'hypothèse relative à l'objectif d'un comportement établie, on peut élaborer un plan de soutien pour résoudre le problème, fondé sur les observations et analyses antérieures. Le plan de soutien doit être individualisé et décrire clairement ce qui sera fait pour réduire le comportement inapproprié.

Le plan de soutien vise à :

- régler la raison sous-jacente du comportement;
- remplacer le comportement inapproprié par un comportement approprié visant le même objectif;
- réduire ou éliminer le comportement difficile.

Pour élaborer un plan de soutien :

- Réfléchir à la façon dont les antécédents (ou l'environnement) peuvent être modifiés. Par exemple, s'il est présumé que le comportement de l'élève est attribuable à une stimulation sensorielle (p. ex., un bruit trop fort), la stratégie peut consister à réduire ce bruit.
- Déterminer des comportements différents que l'élève peut utiliser pour atteindre le même objectif (p. ex., on peut enseigner à Jean à utiliser une phrase ou un moyen visuel pour communiquer qu'il ne souhaite pas participer à l'activité, au lieu de lancer des objets).
- Réfléchir aux stratégies et aux soutiens susceptibles d'aider les élèves à apprendre et à utiliser des comportements différents.
- Mettre l'accent sur des méthodes de renforcement positif afin de déterminer les conséquences ou les renforcements qui seront utilisés.
- Avoir recours aux points forts et aux intérêts de l'élève pour le motiver.
- Pour aider les élèves à apprendre à transférer des habiletés appropriées, les encourager à se comporter différemment selon les situations et de manière aussi autonome que possible.
- Établir clairement les tâches qui doivent être exécutées et qui en est responsable. On peut désigner qui enseignera d'autres comportements à l'élève, qui veillera au renforcement, et quand et où cela se produira.



Il est important de se rappeler que le comportement est établi et se développe au fil du temps et que la gestion et la modification des comportements sont des processus qui prennent du temps.

Étape 5 : Suivre les progrès et déterminer des stratégies différentes

Il faut continuer de surveiller l'efficacité des interventions et du plan de soutien, et établir un processus permanent d'examen et de collecte des données afin de déterminer si des changements positifs se produisent.

Au cours de ce processus, on devra décider s'il convient :

- de poursuivre le plan actuel;
- de le modifier et d'utiliser d'autres stratégies;
- d'accroître ou de réduire le niveau de soutien fourni à l'élève;
- de viser un autre comportement;
- de modifier les renforcements.

Communication

Problèmes de communication associés aux TSA

Les habiletés en communication des élèves atteints de TSA varient considérablement. Toutefois, les difficultés de communication sont centrales chez les élèves atteints de TSA et beaucoup ont de la difficulté à bien communiquer ou à utiliser des habiletés en communication fonctionnelle.

Certains élèves acquièrent un vocabulaire très complexe alors qu'ils ont de la difficulté à s'exprimer de manière socialement appropriée. D'autres élèves communiquent non verbalement et ont recours à d'autres formes de communication comme les supports visuels ou les gestes. D'autres encore ne communiquent pas de manière très claire. Il est important de comprendre la façon dont chaque élève communique.

Au moins un tiers des personnes atteintes de TSA ne développent pas le langage oral (Bryson, 1996). D'autres élèves acquièrent un vocabulaire limité ou apprennent le langage parlé, mais ont de la difficulté à l'utiliser de manière fonctionnelle. Lorsque les élèves arrivent à parler, il est fréquent qu'ils utilisent des structures grammaticales, une intonation et des inflexions inhabituelles. Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont de la difficulté à comprendre un langage figuratif de niveau supérieur (p. ex., les expressions idiomatiques, les figures de style ou les notions abstraites). Par exemple, une phrase comme *il pleut à boire debout* sera probablement interprétée littéralement et incomprise.

Les habiletés de communication non verbale comprennent les gestes, les supports visuels, les expressions faciales et le langage corporel. Ces habiletés sont souvent difficiles à reconnaître, à comprendre et à utiliser par les élèves atteints de TSA.



Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont de la difficulté à utiliser et à comprendre les méthodes de communication verbales et non verbales. La façon dont ils communiquent avec les autres peut aussi être affectée par des anomalies concernant les habiletés sociales.

Les habiletés en communication sociale posent généralement des problèmes pour les élèves atteints de TSA. Ces habiletés comprennent l'interprétation et l'utilisation de la communication verbale et non verbale dans des situations sociales et d'autres habiletés comme engager la conversation, discuter, attendre son tour, comprendre la proximité physique et savoir comment ou quand les commentaires sont socialement appropriés.

Les élèves atteints de TSA utilisent parfois des méthodes de communication insolites ou rarement employées par d'autres personnes, de sorte que le message visé n'est pas toujours compris. Par exemple, certains élèves utilisent souvent des phrases ou des mots inventés qui ont du sens pour eux, mais ne veulent rien dire pour leur interlocuteur. D'autres élèves peuvent utiliser un regard fixe ou le contact physique pour transmettre un message qui n'est pas reconnu ou qui est ignoré des autres.

Les habiletés en communication peuvent affecter considérablement et être affectées par des sensibilités ou anomalies dans d'autres domaines. Par exemple, les personnes atteintes de TSA ont souvent du mal à maintenir le contact visuel durant une conversation et à utiliser le regard de manière appropriée. La difficulté à établir le contact visuel est souvent associée à une sensibilité aux stimuli visuels impossible à surmonter.

L'acquisition et l'utilisation des habiletés en communication sont étroitement reliées aux habiletés comportementales et sociales. Certains élèves utilisent des comportements insolites ou socialement inappropriés pour communiquer. Souvent, le message que l'élève essaie de communiquer n'est pas reconnu comme une tentative de communication ou n'est pas compris.

Il est important de déterminer la cause sous-jacente des difficultés de communication d'un élève. Par exemple, si une ou un élève n'est pas attentif ou ne répond pas aux tentatives de communication, c'est parce qu'il ou elle :



- a des difficultés à traiter l'information verbale;
- ne comprend pas la méthode de communication utilisée;
- a entendu et compris l'information, mais est incapable d'y répondre.

Une évaluation complète par une ou un orthophoniste permettra de déterminer si la difficulté de cet élève à répondre à l'information qui lui est fournie est attribuable à un trouble du langage dans son versant réceptif, de traitement, d'attention ou autre.

Stratégies pour développer et améliorer les habiletés en communication

Pour être efficaces, les programmes de communication destinés aux élèves atteints de TSA doivent favoriser le développement des habiletés en communication fonctionnelle afin d'améliorer ou d'accroître l'interaction avec les autres. Un programme de communication devrait utiliser diverses méthodes qui sont fondées sur les points forts et les besoins individuels de l'élève et les buts de communication appropriés pour l'élève. Les décisions relatives au système de communication considéré le plus efficace pour une élève ou un élève reposent sur une évaluation de ses capacités actuelles en communication.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :

- 54. Formulaire d'observations sur la communication
- 55. Liste de vérification des habiletés à communiquer
- 56. Feuille d'observation de l'utilisation des fonctions communicatives

Les habiletés en communication expressive, réceptive et sociale de l'élève sont habituellement évaluées par un orthophoniste. Il est essentiel que le programme visant à développer les habiletés en communication corresponde au niveau du développement cognitif et linguistique de l'élève et comprenne les méthodes, les mots ou les concepts qui sont significatifs et fonctionnels pour l'élève.

Pour les élèves qui utilisent le langage parlé, les buts du programme de communication pourraient être d'améliorer le développement des habiletés langagières et de communication et d'accroître l'usage des comportements verbaux. Les buts visés pour les élèves qui n'utilisent pas le langage parlé seraient d'apprendre à s'exprimer

par la parole, les gestes et des signes manuels ou à utiliser des méthodes différentes, par exemple, des images ou des objets, pour améliorer les tentatives de communication.

On a constaté que les stratégies suivantes étaient efficaces pour accroître les tentatives de communication verbale et non verbale des élèves atteints de TSA en classe.



| Stratégies de communication | Exemples |
|--|---|
| <p>Renforcer le fait que la communication est une méthode d'interaction en répondant aux tentatives de communication de l'élève. Il est important de reconnaître les tentatives précoces de communication et d'y répondre (gestes, signaux comprenant le regard et la proximité). En permettant à l'élève d'accéder aux objets ou aux activités qui l'intéressent, on renforcera et améliorera ses tentatives de communication.</p> | <p>Lorsque l'élève apprend à désigner des objets au moyen de gestes (p. ex., un livre posé sur une étagère), on lui remet son livre préféré.</p> |
| <p>Structurer le cadre d'apprentissage de façon à ce que l'élève ait besoin de communiquer pour accéder aux objets et aux activités qui l'intéressent. En intégrant des objets que l'élève aime bien dans la classe, on crée un environnement qui l'encouragera à communiquer de la même manière dans des contextes similaires se produisant dans d'autres cadres.</p> | <p>Placer un objet préféré sur une étagère hors de la portée de l'élève afin de lui donner la possibilité d'apprendre à demander de l'aide.</p> |
| <p>Modeler d'autres méthodes de communication efficaces afin d'accroître et d'élargir les efforts de communication de l'élève.</p> | <p>Modeler la façon d'utiliser la phrase « C'est difficile. » à l'élève qui lance un livre par terre lorsqu'une tâche lui semble trop difficile.</p> |
| <p>Fournir des messages-guides verbaux, physiques ou visuels comme des signaux pour encourager ou améliorer la communication. Les messages-guides peuvent aider les élèves qui ne savent pas quoi dire pendant les situations routinières ou nouvelles.</p> | <p>Fournir une carte comportant un indice écrit pour obtenir une réponse appropriée (p. ex., « Il neige. ») pendant une activité routinière portant sur le temps.</p> |
| <p>Faire des pauses fréquentes pendant les activités préférées de l'élève. L'envie de participer à une activité qui l'intéresse, ou de la continuer, l'incitera à communiquer.</p> | <p>Faire une pause en pleine lecture d'un passage familier d'une histoire que l'élève aime beaucoup.</p> |

CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Les élèves atteints de TSA ont souvent besoin d'instructions directes ainsi que de possibilités d'interactions sociales pour apprendre, développer et exercer leurs habiletés en communication. Il est souvent nécessaire d'enseigner à l'élève le langage oral et d'autres méthodes de communication qui sont requises dans diverses situations de communication, qu'il s'agisse de :

- salutations (« Bonjour. », faire un geste de la main);
- demandes (« Veuillez m'aider. », signe manuel);
- refus (« Non merci. », secouer la tête);
- commentaires (« Je vis sur la rue Ontario. », montrer l'adresse du doigt).

Les habiletés langagières et de communication qui sont enseignées dans l'environnement naturel de l'élève ont davantage tendance à être transférées à d'autres environnements. En prévoyant des activités structurées formelles et informelles au cours desquelles l'élève communique avec diverses personnes (camarades et adultes) tout au long de la journée, on accroîtra la possibilité que l'élève utilise la communication dans d'autres environnements.

Reconnaître les comportements comme des méthodes de communication

Les comportements font partie du système de communication et sont souvent utilisés pour déterminer l'état affectif de l'élève ou des réactions à l'environnement (Heflin et Alaimo, 2007). Les comportements qu'un élève atteint de TSA utilise pour communiquer l'information seront affectés par les anomalies qu'il peut avoir dans le développement des habiletés comportementales, sociales et de communication. Par exemple, un élève peut détruire du matériel qui est difficile à comprendre ou peut taper ses camarades lorsqu'il se trouve en situation inconfortable ou s'il est fatigué. Enseigner les habiletés en communication qui sont socialement appropriées peut aider à réduire les comportements perturbateurs et accroître les interactions sociales.

On a constaté qu'en aidant les élèves à développer des méthodes de communication fonctionnelle appropriées, on pouvait réduire les comportements problématiques tout en améliorant les habiletés en communication (Durand et Merges, 2001; Buckley et Newchok, 2004).

L'acquisition des habiletés en communication fonctionnelle commence par une évaluation et une analyse des comportements de l'élève afin de déterminer le message visé par le comportement. On enseigne ensuite à l'élève des méthodes de communication de remplacement plus acceptables pour communiquer le même message. Selon la situation et l'élève, les méthodes de communication fonctionnelle de remplacement peuvent être verbales ou non verbales. Les méthodes verbales comprennent l'enseignement d'une phrase précise (p. ex., « C'est difficile. », « Je dois partir. »); les méthodes non verbales comprennent l'enseignement de l'utilisation d'images, de gestes ou d'un générateur de paroles. Par exemple, à l'élève qui tape ses camarades lorsqu'il ne se sent pas à l'aise, on peut enseigner la phrase « Je dois partir. » ou on peut lui donner une image qui indiquera aux autres qu'il est contrarié et doit s'en aller.



Pour pouvoir acquérir des comportements de remplacement grâce à des méthodes de communication fonctionnelle, l'élève doit toujours obtenir ce qu'il demande, sinon, il pourra reprendre ses anciens comportements qui lui procuraient les résultats souhaités. Par exemple, lorsqu'un élève apprend à dire « Je dois partir. » afin de ne pas taper ses camarades, on doit toujours lui donner la permission de partir.

Systèmes de communication auxiliaires et de suppléance

Il s'agit de systèmes qui ont recours à des services et à des instruments comme des symboles visuels, des signes ou des appareils parlants pour suppléer ou remplacer le mode de communication utilisé par un élève. Bien qu'on ait constaté que ces systèmes sont plus utiles pour les élèves qui n'acquièrent pas le langage fonctionnel ou pour ceux qui ont de la difficulté à traiter le langage parlé, ils sont également efficaces pour aider les élèves qui parlent à communiquer ou à mieux comprendre des renseignements complexes ou abstraits.

Il existe plusieurs systèmes de suppléance à la communication. Cela peut être des instruments simples et non dispendieux, comme des icônes et des cartes de vocabulaire. D'autres sont plus complexes

et plus chers (p. ex., des systèmes à la pointe de la technologie), comme des instruments parlants informatisés avec paroles synthétisées et voix numérisées. Très souvent, les systèmes de suppléance à la communication sont portables et peuvent être utilisés dans des cadres différents. Ils sont raisonnablement faciles à comprendre et à utiliser.

Les systèmes visuels utilisent des tableaux de communication, des objets, des images ou des symboles visuels pour appuyer ou élargir les tentatives de communication fonctionnelle spontanées pour certains élèves atteints de TSA. Dans la plupart des cas, les supports visuels sont organisés de manière thématique en un système auquel l'élève pourra facilement accéder dans divers environnements.

L'utilisation de supports visuels afin d'appuyer la communication est plus efficace lorsque :

- les supports visuels **tiennent compte des intérêts ou des besoins particuliers de l'élève**;
- les élèves jouent un **rôle actif** dans l'utilisation et la manipulation du matériel;
- les élèves **établissent un lien** entre l'activité ou l'objet et le support visuel;
- les supports visuels sont **mis à la disposition** de l'élève et d'autres personnes au même endroit (p. ex., ils sont gardés toujours à la même place);
- les supports visuels sont **durables** et peuvent être rapidement remplacés;
- les supports visuels sont **utilisés régulièrement**.



Les élèves qui ne parlent pas peuvent utiliser un système visuel pour communiquer l'information. D'autres élèves qui ont acquis un certain langage verbal peuvent bénéficier de l'utilisation d'un système visuel pour fournir des renseignements plus précis ou pour renforcer leur message.

On peut utiliser des outils technologiques pour appuyer l'acquisition des habiletés en communication (p. ex., compréhension orale, expression orale, habiletés à soutenir une conversation, et l'apprentissage de l'écoute). Il existe des logiciels pour mettre au point des supports visuels, compléter verbalement les phrases et prédire les mots, associer les images au texte, instaurer un apprentissage structuré et aider les élèves à s'exercer.

Étant donné que les problèmes de communication des élèves atteints de TSA sont très diversifiés, il est important que la famille et un orthophoniste collaborent avec le personnel scolaire afin de déterminer le système de suppléance à la communication qui conviendra le mieux aux besoins et aux capacités de l'élève.

Bien que des systèmes de suppléance à la communication soient largement utilisés pour appuyer les tentatives de communication verbale et écrite des élèves atteints de TSA, peu de recherches ont été faites sur les types de technologies et les méthodes de mise en œuvre les plus efficaces.

Gestes et signes manuels

Les gestes et les signes manuels offrent des moyens visuels de communication pour les élèves qui utilisent le langage verbal et non verbal. On a constaté que c'étaient des méthodes de suppléance à la communication efficaces pour certains élèves atteints de TSA. Chacune de ces méthodes doit être étudiée dans le contexte du système de communication fonctionnelle de l'élève. L'utilisation limitée de gestes et de signes manuels a été attribuée aux difficultés d'habiletés motrices et d'imitation qu'un élève peut avoir et au fait que tout le monde ne reconnaît pas tous ses gestes et signes visuels.

La décision concernant l'utilisation par un élève de gestes et de signes visuels devrait reposer sur l'évaluation, par un orthophoniste et un ergothérapeute, de la capacité de l'élève d'utiliser ces méthodes. La capacité des personnes de l'entourage de l'élève de comprendre et d'utiliser les gestes et les signes devrait aussi être prise en considération.

ACTIVITÉS VISANT À REHAUSSER LES INTERACTIONS ET À PROMOUVOIR L'UTILISATION DU LANGAGE



CONSEILS POUR LE
PERSONNEL ENSEIGNANT

| | |
|---|--|
| <p>Fournir des <i>scénarios</i> de phrases appropriées à l'élève afin qu'il puisse les utiliser pendant les situations routinières et sociales.</p> | <p>L'utilisation de textes ou d'images qui sont appropriés au contexte de situations prévisibles peut donner aux élèves un langage « prêt à utiliser » qui peut être répété et revu. On peut aussi utiliser cette méthode pour rallonger les phrases et en augmenter le nombre au cours des activités.</p> |
| <p>Encourager l'élève à <i>interpréter</i> une histoire familière au moyen de personnages et d'objets.</p> | <p>On peut recourir aux supports visuels, accessoires, scénarios et actions pour encourager les élèves à participer à une activité interactive et les aider à comprendre l'histoire.</p> |
| <p>Demander à l'élève de lire le texte à <i>haute voix</i> avec d'autres élèves.</p> | <p>On demande à chaque élève de lire à son tour des extraits choisis d'histoires et de poèmes dont l'action est prévisible ou dont les mots se répètent. Ces répétitions peuvent renforcer les routines de communication (p. ex., <i>ton tour, mon tour</i>).</p> |
| <p>Permettre à l'élève <i>d'utiliser le langage et de s'exercer</i> au cours de diverses activités et matières.</p> | <p>En exposant les élèves à des thèmes répétitifs dans diverses activités, ressources (p. ex., lire des histoires, chanter des chansons, trouver des images), on peut les aider à transférer le vocabulaire et les habiletés.</p> |
| <p>Modeler et répéter les phrases appropriées au moyen du <i>jeu</i>.</p> | <p>On peut utiliser des objets comme des jouets, des marionnettes et des images pour représenter des activités et des événements durant lesquels les actes et les dialogues appropriés sont modelés et joués.</p> |
| <p>Fournir aux élèves des <i>occasions d'observer</i> la façon dont ils communiquent entre eux et avec les autres.</p> | <p>On peut aider les élèves atteints de TSA à apprendre à converser en leur montrant des vidéos d'eux-mêmes et de leurs camarades.</p> |

Écholalie

L'écholalie est la répétition de mots ou de phrases utilisés par les autres. Elle peut être immédiate ou tardive (elle peut survenir bien longtemps après que les mots ont été prononcés). L'écholalie est commune chez les élèves atteints de TSA; on a découvert qu'elle avait plusieurs objectifs. Certains élèves utilisent l'écholalie comme une méthode de communication ou d'interaction avec les autres ou en réaction à quelque chose dans son environnement. D'autres fois, l'écholalie ne semble pas servir à communiquer ou à interagir; elle serait tout simplement un moyen de s'exercer pour l'élève qui apprend à s'exprimer ou à réguler son comportement. L'usage de l'écholalie s'accroît lorsque certains élèves ont de la difficulté à comprendre le langage. Quel que soit le type ou l'objectif de l'écholalie, elle devrait être considérée comme faisant partie intégrante du système de communication de l'enfant plutôt que d'un comportement isolé (Rydell et Prizant, 1995).

Il est important de ne pas présumer que l'élève comprend le langage écholalique ou qu'il l'utilise intentionnellement. Par exemple, un élève peut répéter une phrase en réaction à une situation stressante pour lui. C'est sa manière à lui de s'exprimer et les mots qu'il prononce peuvent n'avoir rien à avoir avec la situation; il peut s'agir tout simplement d'une phrase qu'il aura utilisée précédemment en situation de stress. Le cas échéant, on apprend à l'élève à reconnaître son anxiété, à utiliser des techniques de relaxation et à exprimer son anxiété autrement, par exemple, en disant « Je suis triste. »

On devrait effectuer une évaluation et une analyse des comportements écholaliques de l'élève dans le contexte de son environnement, afin de comprendre le rôle et le but de l'écholalie et de déterminer les interventions qui seront efficaces pour l'élève. Après avoir analysé l'écholalie utilisée par l'élève, on devrait établir des buts et des stratégies individualisés. L'objectif des stratégies pourrait être d'élargir, de réduire ou de remplacer les énoncés écholaliques.

EXEMPLES DE MÉTHODES D'INTERVENTION

CONSEILS POUR LE
PERSONNEL ENSEIGNANT

| But | Exemples d'intervention |
|---|---|
| Élargir les énoncés écholaliques considérés comme des tentatives de communication précoces. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les tentatives de communication et y répondre de manière appropriée. • Modeler la phrase élargie. |
| Réduire les énoncés écholaliques inappropriés que l'élève prononce lorsqu'il est anxieux. | <ul style="list-style-type: none"> • Modifier l'environnement qui provoque de l'anxiété chez l'élève. • Enseigner à l'élève des stratégies pour réduire son sentiment d'anxiété (p. ex., techniques de relaxation). |
| Remplacer l'écholalie considérée comme étant inappropriée. | <ul style="list-style-type: none"> • Modeler une phrase différente. • Utiliser des systèmes de suppléance à la communication, comme un support visuel, que l'élève peut utiliser à la place de l'écholalie. |



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
57. Répondre au téléphone

Améliorer la communication avec les élèves

On peut améliorer la communication en utilisant des stratégies comme celles-ci pour améliorer et renforcer la communication avec les élèves :

- Communiquer au niveau de l'élève.
- Capter l'attention de l'élève.
- Préparer l'élève à ce qui va être communiqué.
- Appuyer les messages visuellement à l'aide de gestes, du langage corporel et d'images.
- Parler lentement et clairement.
- Ne pas inonder l'élève de renseignements.
- Prendre des pauses pour donner à l'élève le temps de comprendre et de répondre.
- Diriger l'élève dans sa réponse, au besoin.
- Maintenir l'interaction ou répéter jusqu'à obtention de la réponse souhaitée.

(Hodgdon, 1999).

Habiletés sociales



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
58. Interaction sociale

Développement des habiletés sociales chez les élèves atteints de TSA

Lorsqu'on considère le développement des habiletés de l'interaction sociale chez les élèves atteints de TSA, il est important de se rappeler que tout problème dans ce domaine est associé à un diagnostic du trouble. En général, ce n'est pas en vivant les situations et en y étant exposées que les personnes atteintes de TSA acquièrent des habiletés sociales. Le plus souvent, il faut y travailler en enseignant à l'élève le langage et les rituels des interactions sociales. Les élèves atteints de TSA ont également besoin de pouvoir utiliser leurs habiletés sociales et les transférer au contexte scolaire plus vaste, à la maison et à la collectivité.

Fondement du développement des habiletés

Lorsqu'un élève atteint de TSA entre à l'école, il est important pour l'enseignante ou l'enseignant, le personnel de soutien et les parents de discuter et d'établir un profil complet des habiletés sociales que l'élève a déjà utilisées dans d'autres environnements (p. ex., à la maternelle, à la garderie, à la maison) et dans des cadres communautaires. Lorsque l'élève est à l'école, on doit l'observer pour voir comment il transfère les habiletés déjà acquises et s'il le fait. Une fois qu'on a une bonne idée de la façon dont l'élève fonctionne, on peut élaborer un plan pour l'aider à acquérir les habiletés sociales.

Le personnel enseignant et les parents ne doivent pas oublier que l'acquisition des habiletés sociales exige du temps, de la patience et de la cohérence. Il y a un continuum de développement qui part des habiletés fondamentales (p. ex., apprendre à prêter ses jouets) et comprend les questions plus complexes auxquelles sont confrontés les adolescents et les jeunes adultes. Parfois, les habiletés sont acquises rapidement et, d'autres, plus lentement; cela dépend de la capacité de l'élève à recevoir l'information et de l'intensité avec laquelle il se concentre sur d'autres habiletés.

Soutien des camarades

Il est très important d'instaurer en classe et dans l'école un climat propice au fondement des habiletés sociales, au sein duquel les différences individuelles sont comprises, acceptées et aménagées. Les autres élèves peuvent jouer un rôle déterminant en aidant l'enfant atteint de TSA à apprendre à interagir de manière appropriée.

Si l'élève atteint de TSA a de nombreuses occasions au cours de la journée scolaire d'interagir naturellement avec ses camarades, il convient parfois de structurer les interactions pour les encourager. Les autres élèves peuvent accepter la responsabilité d'aider leur camarade pendant la récréation et l'heure du repas, à la bibliothèque et au gymnase, dans la salle d'informatique et au cours des périodes de travail coopératif.

Lignes directrices concernant le système de copains

- Expliquer au groupe le but des copains : aider leur camarade à apprendre à avoir des amis et à développer des habiletés sociales.
- La participation doit être volontaire. Au début, certains élèves ne veulent pas être des copains.
- Donner à la classe la possibilité de s'approprier le processus. Encourager les élèves à suggérer des idées d'activités et des moyens d'aider leur camarade.
- Former des groupes de deux copains afin qu'ils puissent se parler et planifier leurs activités. En outre, si un incident se produisait dans la cour de l'école, un copain peut rester avec l'élève pendant que l'autre va chercher de l'aide.
- Comme la plupart des gens, l'élève atteint de TSA a parfois envie d'être seul. Il faut l'accepter, car l'élève risque parfois de se sentir submergé et a besoin de tranquillité pour se retrouver et continuer la journée calmement.



Si l'élève atteint de TSA peut bénéficier d'interactions formelles et informelles avec ses camarades de classe et d'autres élèves, ces derniers peuvent aussi beaucoup apprendre de l'élève atteint de TSA, par exemple, comprendre et apprécier les différences.

Sensibilisation des camarades

La plupart des élèves veulent connaître la cause de la différence de leur camarade. Le cas échéant, on leur expliquera ce que sont les TSA. En démystifiant une déficience, on ouvre la porte à la communication et à la compréhension des points forts et des capacités de chacun. Qui comprend accepte. Toutefois, avant de parler des particularités d'un élève aux autres, il faut tenir compte des points suivants :

- Il faut toujours veiller à protéger le droit à la vie privée de l'élève et de sa famille conformément aux politiques du conseil et les lois protégeant la vie privée.
- Si les parents souhaitent que l'information soit communiquée aux camarades de classe et à d'autres personnes dans l'école, il faut discuter de la façon dont on en parlera. Certains parents préfèrent venir dans la classe et expliquer eux-mêmes la nature du diagnostic et comment il se manifeste chez leur enfant, alors que d'autres préfèrent que ce soit l'enseignante ou l'enseignant qui le fasse peut-être au moyen d'un livre sur les anomalies et les différences destiné aux enfants. (Voir la liste des livres pour enfants sur les TSA, dans la section Ressources du présent guide.)
- On s'assurera auparavant que l'élève atteint de TSA est au courant du diagnostic et qu'il accepte que les autres élèves soient mis au courant. Parfois, l'élève en parle lui-même à ses camarades (s'appropriant ainsi le contrôle de la situation).
- Les parents et le personnel enseignant devront décider si l'élève atteint de TSA sera présent ou non. Les enfants pourraient se sentir plus libres de poser des questions si l'élève atteint de TSA n'est pas là. Dans certains cas, l'élève atteint de TSA répond lui-même aux questions et participe à l'expérience.
- Quel que soit le cas, qu'on puisse ou non partager des renseignements spécifiques au sujet d'un élève, il est important de déterminer si tous les élèves sont à l'aise. Reconnaître et apprécier les différences chez les autres, comme les points forts et les capacités de chacun, fait partie du processus d'enseignement. Il existe par ailleurs un nombre croissant de livres pour enfants qui traitent des anomalies et de la différence et qu'on peut utiliser pour lancer la discussion et faciliter l'apprentissage. Dans une société multiculturelle et inclusive, il est indispensable de préparer les élèves à comprendre et à accepter toutes les formes de différence.

La question du contact visuel

L'établissement et le maintien du contact visuel sont souvent considérés comme essentiels à l'interaction sociale. Toutefois, beaucoup de personnes atteintes de TSA indiquent qu'elles peuvent soit regarder les gens soit les écouter, mais pas faire les deux. Établir le contact visuel est un facteur qui accentue souvent les problèmes de ces personnes au chapitre de l'interaction sociale.

Dans certains cas, il convient de travailler pour établir le contact visuel au cours de l'interaction sociale, ne serait-ce que très brièvement. Puisque notre société accorde une grande importance au contact visuel, il convient de commencer en encourageant, en formant l'élève au jeu et à l'interaction sociale. Allez-y doucement et faites très attention. Généralement, lorsque l'élève apprend à vous connaître et s'habitue au son de votre voix, il peut vous regarder sans être embarrassé.

Si on applique une approche raisonnée et modérée, on peut aider l'élève à surmonter son anxiété et à la longue, il sera capable d'établir le contact visuel. Il est important de se rappeler que c'est l'élève qui décide quand il est prêt, pas vous.

Certaines personnes atteintes de TSA continueront à avoir du mal à établir le contact visuel. Ils réussissent mieux à communiquer en fixant un autre détail physique de leur interlocuteur ou un point particulier de leur environnement. Il convient de noter que si on insiste trop sur le contact visuel, l'élève sera plus limité dans sa capacité de communiquer.

Théorie de l'esprit

Simplement dit, la théorie de l'esprit est la capacité d'attribuer des pensées et des sentiments aux autres. Les personnes atteintes de TSA ont généralement de la difficulté à imaginer ce que d'autres personnes peuvent ressentir ou penser. C'est pour cette raison qu'elles ont parfois beaucoup de mal à comprendre les nuances de l'interaction sociale.



*« Il est tellement plus facile d'écouter quelqu'un si on ne voit pas son visage. Les mots sont purs et ne sont pas déformés par des grimaces ou des gestes. Je peux mieux écouter le ton de la voix d'une personne lorsque je ne suis pas distrait par les mots associés à ses expressions faciales. »
(W. Lawson, 1998, p. 97, traduction libre)*

Les élèves atteints de TSA sont souvent incapables de discerner les règles sociales non écrites et ont parfois de la difficulté en société à cause de leur incapacité à percevoir les subtilités des interactions. Très souvent, un enseignement direct et un encadrement constant sont nécessaires pour aider l'élève à comprendre les attentes et à transférer des réponses et des comportements appropriés à l'école.

Bien qu'il soit difficile pour beaucoup d'élèves atteints de TSA de comprendre ce que les autres peuvent penser ou ressentir, on peut leur donner les outils dont ils ont besoin pour gérer les comportements sociaux et établir des relations au mieux de leurs capacités.

Fondement de l'enseignement des habiletés sociales

Afin de faciliter les interactions positives à l'école, il est particulièrement important pour les élèves d'apprendre les habiletés sociales nécessaires pour :

- saluer;
- commencer et terminer une interaction;
- choisir des activités;
- partager;
- attendre;
- attendre leur tour;
- jouer.

Saluer

Lorsque vous enseignez à saluer à un élève, observez la façon dont les autres jeunes de la classe et du même âge se disent bonjour. S'il est poli de serrer la main de quelqu'un, ce geste est rarement approprié à l'école. L'élève atteint de TSA a parfois besoin qu'on lui dise comment il doit se comporter pour saluer une personne et qu'on le complimente pour ses efforts. On doit aussi complimenter ses camarades pour l'avoir aidé à apprendre cette importante habileté.

Très souvent, les membres du personnel scolaire saluent l'élève lorsqu'ils le croisent dans les couloirs. Mais comme les journées

sont très occupées, ils peuvent être pressés par leur travail ou ne pas se rendre compte que l'élève atteint de TSA (tout comme d'autres élèves atteints de déficiences de développement) n'est peut-être pas en mesure de répondre aussi rapidement à leurs salutations que les autres. Les membres du personnel scolaire doivent savoir que lorsqu'ils disent bonjour à l'élève, ils doivent être prêts à attendre les 10 ou 20 secondes dont cet élève pourra avoir besoin pour répondre.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
59. Se joindre à une conversation

Commencer et terminer une interaction

Les scénarios sociaux (voir Scénarios sociaux, page 101) peuvent être une stratégie très utile pour aider les élèves à connaître les attentes sur la façon d'entrer dans une situation de jeu ou de demander à quelqu'un de jouer. Il faut se rappeler que cela n'est pas non plus facile pour beaucoup d'autres élèves, qui peuvent aussi bénéficier d'un enseignement direct dans ce domaine. Pendant qu'on enseigne et on encadre l'élève atteint de TSA sur la façon de commencer une interaction ou d'entrer dans une situation de jeu, il est également important de conseiller les élèves sur la façon de recevoir leur camarade, c'est-à-dire sur la façon de l'accueillir.

De même, les élèves atteints de TSA doivent savoir comment quitter une situation de jeu poliment. Par le biais de l'enseignement direct, qui peut comprendre des démonstrations, des répétitions et des messages-guides, on enseigne à l'élève la façon de « quitter » au moyen de scénarios. On apprend également à ses camarades à montrer comment on dit au revoir par un signe de la main ou à dire « À bientôt. » ou une autre phrase indiquant la fin d'une interaction.

Choisir des activités

Comme il est indiqué précédemment dans le présent guide, les transitions entre activités sont souvent difficiles pour les élèves atteints de TSA et le choix d'une nouvelle activité peut se traduire par un surcroît d'anxiété et des comportements insolites ou inappropriés. On a constaté que les stratégies suivantes aidaient les élèves à choisir des activités :

- Indiquer clairement *heure de l'activité* sur l'horaire visuel des élèves.

- Établir un tableau des choix à l'aide de photographies ou d'icônes pour renseigner les élèves sur les activités disponibles.
- Laisser les élèves choisir seuls leurs activités. Au primaire, les élèves atteints de TSA ont de la difficulté à comprendre que deux ou trois enfants seulement sont autorisés à se trouver à un endroit précis à la fois. Une certaine souplesse est parfois essentielle et on obtiendra de meilleurs résultats si on fournit des expériences de transition positives plutôt que de suivre les règles à la lettre.
- Il arrive parfois que les élèves aient une activité préférée à laquelle ils souhaitent passer tout leur temps. Le cas échéant, il est utile de prévenir les élèves de la transition, par exemple, à l'aide d'un minuteur, afin qu'ils sachent que le moment est venu de passer à une autre activité. Lorsque les élèves ont choisi l'activité qu'ils préfèrent, on l'enlève du tableau et ils ne peuvent plus la choisir. Cette méthode est simple, visuelle et évidente et peut encourager les élèves à élargir leurs intérêts.
- Il est important pour l'élève atteint de TSA d'apprendre à participer à une activité choisie par un camarade de classe – une élève ou un élève qui l'appuie et avec qui il a l'habitude de jouer. Au départ, cela ne peut être possible que pendant une courte période et cette période sera prolongée naturellement ou graduellement.

Partager

Le partage est une notion relativement abstraite et, comme la théorie de l'esprit, implique que l'élève comprend que les autres ont des besoins ou des désirs et qu'ils sont aussi prêts à partager. Les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à comprendre ce que le partage veut dire ou pourquoi il est nécessaire. Le partage est une habileté qu'il faudra peut-être enseigner directement.

- Au début, il est préférable d'enseigner le concept de partage dans un lieu tranquille, sans distractions. L'instructeur ou l'institutrice aura le contrôle du matériel (p. ex., cubes d'un jeu de construction), que l'élève peut voir.
- On insiste sur le mot *partage* en utilisant des termes simples pendant qu'on remet un cube à l'élève (p. ex., « Je partage les cubes. »).

- On continue de la sorte, en prononçant la phrase sur le partage à chaque fois, jusqu'à ce que l'élève ait plusieurs cubes entre ses mains.
- Ensuite, on demande à l'élève de partager. À ce point, il faudra peut-être guider l'élève pour qu'il donne un cube à l'instructeur ou à l'institutrice. Il peut s'agir d'un geste : l'instructeur ou l'institutrice tend la main et dit « Partage. » Si l'élève obéit, le féliciter chaleureusement.
- Si l'élève est incapable de donner suite à l'instruction, on poursuit les séances d'enseignement. Les objets à partager peuvent varier selon les séances.
- Il est important d'expliquer à l'élève qu'il ne perdra pas l'objet s'il le partage. Il pourra aussi participer en l'utilisant.
- Lorsque le concept est appris, demander à un camarade qui l'appuie de se joindre à vous et travaillez l'application de l'habileté au partage avec le camarade.
- Lorsque l'élève a appris à partager au sein d'un processus structuré, on peut créer des activités dans la salle de classe pour que l'élève s'entraîne à partager dans d'autres situations (p. ex., des crayons de couleur, de la peinture ou du papier à dessin).
- Bien que ce processus semble long et compliqué, il est possible d'enseigner cette importante habileté au moyen d'un enseignement consciencieux.

Attendre

Être capable d'attendre – le repas de midi ou la fin de la journée – est une habileté indispensable dans la vie, qui se développe graduellement au moyen d'outils et de stratégies spécifiques pouvant comprendre :

- un tableau sur lequel sont inscrites les mentions
Premièrement..., ensuite... ;
- un horaire visuel;
- un minuteur;
- des distractions, comme des jetons qui peuvent être enlevés un à la fois, afin de dénoter un *compte à rebours*;
- un taux élevé de renforcement;
- une récompense : l'élève a attendu, il reçoit l'objet.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :

- 60. Activités visant à encourager l'enfant à attendre son tour
- 61. Messages-guides utilisés dans À tour de rôle

Attendre son tour

Comme partager, attendre son tour est une autre habileté qui, au départ, il est préférable d'enseigner directement dans un lieu tranquille, sans distractions. L'élève doit savoir ce qu'attendre son tour signifie et ce que cela implique.

- Utiliser un jouet ou un jeu simple ou familier. L'acte d'attendre son tour peut être démontré pour l'élève pendant qu'on lui explique (au besoin) comment il doit procéder durant le processus. Des termes clés comme *mon tour* et *ton tour* doivent accompagner les mouvements.
- Féliciter l'élève de sa participation pendant qu'il attend son tour.
- Prendre une pause de temps à autre avant de dire « Ton tour. », afin que l'élève apprenne qu'il doit attendre le signal verbal.

Jouer

En aidant les élèves atteints de TSA à acquérir les habiletés nécessaires pour participer à des jeux et activités, on leur donne des renseignements et des habiletés qu'ils pourront appliquer à d'autres situations et on leur apprend à être aussi autonomes que possible.

Si beaucoup de jeux semblent simples à première vue, ils nécessitent en fait des sous-habiletés plutôt complexes. Il est préférable d'enseigner aux élèves à jouer dans un endroit tranquille, sans distractions. Voici quelques suggestions pour apprendre aux élèves atteints de TSA à participer à des jeux :

- Présentez tous les éléments du jeu à l'élève un par un et montrez-lui comment les utiliser. Utilisez le moins de mots possible. Si le jeu comporte des dés, enseignez aux élèves à compter automatiquement le nombre de points sur chaque face, afin que, lorsque les élèves jouent ensemble, le jeu ne soit pas ralenti par le comptage des points.
- Démontrez l'objectif du jeu, par exemple, lancer une balle vers une cible, déplacer un pion, appairer des cartes.
- Analysez les tâches afin de déterminer chaque étape du jeu. Démontrez les étapes une à une et répétez-les, en passant à l'étape suivante chaque fois que l'élève réussit.
- Jouez au jeu régulièrement jusqu'à ce que l'élève ait compris toutes les routines.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :

- 62. Liste de vérification – Période de jeu
- 63. Programme Fitness Friends
- 64. Groupe de jeux intégrés

- Lorsque l'élève se sent à l'aise avec l'adulte, demandez à un camarade qui l'appuie de participer au jeu et répétez jusqu'à ce que l'élève atteint de TSA se sente de nouveau à l'aise.
- Si possible, filmez un petit groupe d'élèves en train de jouer, afin que l'élève puisse observer les routines et les rituels du jeu autant de fois que nécessaire pour comprendre les attentes du groupe.
- Introduisez l'élève à la situation de groupe et laissez faire. Laissez l'élève jouer de manière aussi autonome que possible.

Lorsque l'élève apprend enfin à jouer sans l'aide constante de ses camarades ou d'un adulte, il acquiert une habileté fondamentale dans la vie. Lorsqu'un élève est capable de jouer seul sans la supervision et l'aide d'un adulte, il est mieux accepté par ses camarades. Cet exercice permet non seulement d'enseigner des habiletés précieuses au moyen du jeu, mais il facilite aussi l'interaction sociale positive.

L'acquisition de ces habiletés fondamentales dans le domaine de l'interaction sociale et du jeu facilitera les relations avec les pairs. En outre, ces habiletés préparent l'élève à acquérir d'autres habiletés lorsqu'il passe à d'autres environnements.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
65. Scénario social
66. Ma routine matinale

Stratégies pour faciliter la compréhension sociale

Scénarios sociaux

Pour l'élève atteint de TSA, les scénarios sociaux peuvent avoir un rôle important dans le développement des habiletés sociales. Les scénarios peuvent être rédigés de façon à cibler les diverses situations auxquelles l'élève participe régulièrement afin d'enseigner ce qu'une personne devrait dire ou faire dans certaines situations. Ils sont utilisés pour clarifier et fournir un modèle du langage et des processus d'interaction sociale. Les scénarios sociaux divisent les situations sociales en étapes et décrivent clairement les attentes, par exemple, les règles ou les lignes directrices relatives au comportement social et aux bonnes manières.

Conseils pour composer des scénarios



- Rédigez un scénario social comme s'il s'agissait du scénario d'une pièce de théâtre, les mots guidant l'action et l'interaction. Par exemple, on peut écrire un scénario social sur ce que l'élève doit dire lorsqu'il demande à un camarade de classe de jouer avec lui.
- Faites répéter de nombreuses fois jusqu'à ce que l'élève se sente suffisamment à l'aise dans la routine de la conversation ou de l'action. Ensuite on peut enrichir le scénario d'une situation réelle, bien que guidée.
- Lisez le scénario avec l'élève dans des cadres différents et à différentes heures de la journée. Les élèves doivent être capables de participer à la conversation routinière du scénario sans messages-guides, par conséquent il peut être nécessaire de répéter certaines conversations.
- Présentez le scénario sans avoir recours à la copie du texte.
- Ajoutez graduellement de nouveaux éléments au scénario, si possible sans les ajouter à la copie écrite. Ces éléments doivent être le plus courts possible. Lorsque le scénario est « joué » dans des environnements différents, ajoutez des éléments propres à chaque environnement.
- Travaillez sur un scénario à la fois jusqu'à ce que l'élève l'ait bien assimilé.
- Lorsque l'élève est prêt et que la situation le justifie, préparez un nouveau scénario. Si possible, reprenez des mots des scénarios précédents (vocabulaire contrôlé).
- Créez un *livre de scénarios* dans lequel vous noterez les conversations. Revoyez-les régulièrement.

Histoires pour enseigner la compréhension sociale

Les histoires conçues pour enseigner ou clarifier la compréhension sociale diffèrent des scénarios sociaux en ce qu'elles expliquent pourquoi les gens se comportent d'une certaine manière plutôt que de se concentrer sur le *comment faire* des situations sociales. Le but est d'informer le lecteur simplement, clairement et de manière rassurante sur la façon dont il ou elle devrait répondre d'une certaine manière et pourquoi. Ces histoires ne décrivent pas de comportements négatifs, mais suggèrent plutôt des comportements positifs. Par exemple, il pourrait s'agir d'une histoire expliquant comment les élèves peuvent gérer leur temps et leur comportement pendant la récréation. Le meilleur moment pour lire cette histoire serait juste avant la récréation.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :

67. Étapes pour interpréter le langage corporel

68. Expressions corporelles et faciales

Reconnaissance des émotions et des expressions faciales

Des questions telles que les suivantes pourraient être utilisées avec des photos (photographies de l'élève, des parents, des frères et sœurs, icônes, photos de magazines) pour illustrer diverses émotions :

- De quoi a-t-on l'air quand on est heureux (triste, en colère, effrayé, ennuyé, etc.)?
- Qu'est-ce qui me rend heureux? (photo de l'enfant et de ses objets préférés)
- Qu'est-ce qui rend maman heureuse?
- Qu'est-ce qui rend papa heureux?
- Qu'est-ce qui rend mon enseignante heureuse?

On peut créer un livre pour chaque émotion (p. ex., le livre du bonheur). Il faut se rappeler que cette reconnaissance et cette compréhension ne se développent pas rapidement chez beaucoup d'élèves. Ces livres devront probablement suivre l'élève d'année en année. Il est important de les mettre à jour et d'y ajouter de nouveaux éléments chaque fois que l'élève change de camarades et d'enseignante ou d'enseignant.

Usage des médias pour développer la responsabilité sociale

On peut utiliser des émissions de télévision et des films pour enseigner et renforcer la compréhension des situations sociales et des expressions faciales. Si on regarde une émission ou un film qui ont été enregistrés, on utilisera le bouton Pause de la télécommande pour arrêter le film ou l'émission à des moments importants et poser des questions comme les suivantes :

- Le personnage est-il un garçon ou une fille?
- Quel est le nom du personnage?
- Que porte-t-il?
- Quelle expression a-t-il sur son visage?
- Comment le personnage se sent-il? Est-il triste?
- Pourquoi est-il triste?

On peut remettre un *tableau des sentiments* (icônes ou photos) pour associer et noter les expressions faciales des personnages.

Il peut être nécessaire de regarder la vidéo plusieurs fois avant que les élèves puissent répondre aux questions correctement.

Problèmes de l'adolescence

Bon nombre des habiletés sociales fondamentales peuvent être acquises lorsque les élèves sont au cycle primaire et moyen; toutefois, lorsque les élèves vont à l'école intermédiaire ou secondaire, au moment de la puberté, la dynamique sociale entre élèves commence à changer et les relations deviennent plus complexes. Essayer de comprendre la dynamique sociale interpersonnelle aux paliers intermédiaire et secondaire peut être un défi important pour les élèves atteints de TSA. Il est important de noter que ces derniers ne s'intéressent pas à beaucoup de questions qui préoccupent habituellement les jeunes de cet âge, comme les relations filles/garçons, le statut, la mode et les bandes.

Il y a toutefois des sujets qui prêtent à préoccupation, dont l'hygiène et la sexualité, pour tous les élèves à ce stade de développement. C'est le moment où une communication positive entre la maison et l'école peut servir l'élève, de même qu'il est important de discuter de toute question qui prête à préoccupation. Les sujets comme les odeurs corporelles, les comportements sexuels inappropriés doivent être abordés de manière directe, afin de ne laisser planer aucun doute. Les élèves doivent être informés de ce qui se passe dans leur corps, et apprendre à aborder les membres du sexe opposé et les règles relatives à un comportement sexuel approprié. Cet apprentissage peut être renforcé et appuyé à l'école et à la maison. On doit établir des méthodes pour aborder ces questions personnelles avec dignité, pour l'élève, la famille et le personnel de l'école.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
69. Différentes façons
de toucher les gens
70. Endroits publics
et privés

Respect de la vie privée

Les élèves atteints de TSA peuvent avoir besoin de conseils précis sur ce qui relève du domaine privé et du domaine public. Les questions relevant du domaine privé comprennent l'utilisation des toilettes publiques de manière appropriée, savoir quelles sont les parties du corps qui sont privées et qui peut toucher leur corps (c.-à-d. le médecin). Des règles précises doivent être établies, enseignées et renforcées.

La vie privée englobe également les renseignements personnels des élèves – leur nom, leur adresse, etc. Les élèves doivent savoir quelles sont les personnes auxquelles ils peuvent confier cette information. Un exemple très important est l’usage ou le mauvais usage d’Internet.

Sécurité

Bon nombre des questions susmentionnées peuvent porter atteinte à la sécurité de l’élève à l’école et dans la collectivité. Les élèves handicapés peuvent être vulnérables et facilement maltraités ou intimidés. Il est essentiel de communiquer à l’élève des règles claires et bien définies sur la façon de réagir en cas de difficulté, par exemple, comment demander de l’aide. À cause des difficultés que les élèves atteints de TSA ont au chapitre du transfert, il est important que les parents et le personnel scolaire appliquent et enseignent les mêmes règles.

Au cours des dernières années de scolarité, il est extrêmement important pour certains élèves atteints de TSA de prêter une attention continue aux questions sociales et au développement des habiletés sociales. Les habiletés sociales guideront la capacité de la personne de former des relations, d’avoir une vie sociale et de comprendre ce qu’elle doit faire pour être en sécurité. Ces objectifs sont primordiaux pour les parents lorsque leur enfant arrive à l’âge adulte. En travaillant ensemble de manière positive, nous pouvons donner aux élèves le plus d’outils possible pour les aider à s’en sortir à la maison, à l’école et dans la collectivité en général.

À propos du syndrome d'Asperger

Défis associés au syndrome d'Asperger

Le syndrome d'Asperger fait partie des troubles du spectre autistique. Le *DSM-IV-TR* décrit les caractéristiques uniques se rapportant au diagnostic de ce trouble et il convient d'établir des stratégies spécifiques pour les élèves atteints de ce syndrome.

Le diagnostic du syndrome d'Asperger est associé aux caractéristiques suivantes :



| Anomalie | Manifestations dans la salle de classe |
|--|---|
| Habiletés sociales <ul style="list-style-type: none">• Anomalie grave et durable concernant l'interaction sociale. | <ul style="list-style-type: none">• Difficulté à interagir avec les camarades et les adultes. Manifeste en général des comportements sociaux à sens unique et excentriques.• Difficulté à lire et à comprendre les situations sociales. |
| Habiletés en communication <ul style="list-style-type: none">• Pas de retard important dans l'acquisition du langage, mais des difficultés plus subtiles au chapitre de la communication sociale. | <ul style="list-style-type: none">• Capacité d'apprendre des mots et des phrases à un âge normal, mais difficultés à engager et maintenir une conversation (p. ex., comprend mal et utilise mal les gestes et les signes de la communication non verbale, monopolise la conversation). |
| Comportement <ul style="list-style-type: none">• Comportements, intérêts et activités limités, répétitifs et stéréotypés.• Pas de retard important, s'il y en a, au niveau du développement cognitif ou du développement des habiletés à l'autonomie, du comportement adaptatif et de la curiosité au sujet de l'environnement durant l'enfance. | <ul style="list-style-type: none">• Obsessions ou préoccupations envers des thèmes ou intérêts spécifiques, souvent au détriment d'autres activités.• Adhésion stricte à des règles ou à des routines non fonctionnelles.• Maniérismes moteurs répétitifs (p. ex., bat des mains ou claque les doigts). |

ÉCLAIRCISSEMENT

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger diffèrent considérablement de ceux qui ont d'autres TSA, en ce qu'ils sont généralement considérés comme ayant une capacité de fonctionnement supérieure dans de nombreux domaines et ne présentent pas de retards cliniques importants dans l'acquisition d'habiletés langagières en bas âge ou de compétences cognitives. Les habiletés langagières en bas âge, comme l'emploi de mots uniques et de phrases spontanées pour communiquer, sont habituellement dans les limites de la normale et, dans certains cas, peuvent même sembler être avancées ou précoces au cours des années préscolaires. Beaucoup d'élèves atteints du syndrome d'Asperger ont des capacités intellectuelles moyennes et peuvent fonctionner aussi bien, voire mieux, que les autres élèves dans certaines matières d'enseignement, surtout lorsqu'il s'agit de retenir par cœur (p. ex., se souvenir de renseignements factuels).



Si les élèves atteints du syndrome d'Asperger ont généralement des habiletés cognitives moyennes ou supérieures à la moyenne, il y a souvent des différences subtiles, mais importantes dans les capacités de transformation cognitives. Ces élèves ont habituellement des habiletés cognitives pour apprendre l'information, mais peuvent avoir des difficultés :

- *à comprendre des renseignements complexes ou abstraits;*
- *à apprendre et à utiliser l'information dans le contexte de l'environnement social des écoles;*
- *à résoudre des problèmes;*
- *à transférer les connaissances et les habiletés.*



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :
71. Conseils pour les
accompagnateurs
à l'emploi

Toutefois, les élèves qui sont atteints du syndrome d'Asperger ont des lacunes sociales importantes, en ce qu'ils ont de la difficulté à comprendre et à utiliser des habiletés de comportement et de communication sociales appropriées à leur âge. Ils ont souvent

de la difficulté à apprendre les habiletés sociales incidemment en observant les autres et en interagissant avec eux, et comprennent souvent mal les situations sociales. Ces difficultés nuisent au développement des amitiés et des liens avec leurs camarades et les adultes.

En général, les élèves atteints du syndrome d'Asperger parlent très bien et sont capables d'utiliser un langage de routine pour les interactions sociales. Toutefois, ils ont souvent des difficultés sur le plan de la communication sociale, par exemple :

- à communiquer avec les autres (ils parlent souvent *aux* autres plutôt qu'*avec* les autres);
- à utiliser les règles sociales de conversation (tour de rôle et écoute des autres);
- à initier et à maintenir des conversations prolongées;
- à changer de sujet au cours des conversations;
- à utiliser et à comprendre les habiletés en communication non verbale (expressions faciales);
- à comprendre le contexte social ou les significations multiples du langage;
- à structurer la parole (intonation ou son).



On a constaté que le syndrome d'Asperger était associé à d'autres troubles, comme le trouble dépressif ou le trouble anxieux. Bon nombre de ces élèves sont hyperactifs ou inattentifs et peuvent être diagnostiqués comme ayant un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA) avant d'être diagnostiqués comme étant atteints du syndrome d'Asperger (APA, 2000).

FAITS IMPORTANTS

Certains élèves atteints du syndrome d'Asperger manifestent une préoccupation et un intérêt excessif envers un sujet précis qu'ils finissent par très bien connaître. Ils collectent et partagent une foule de détails sur ce sujet. Toutefois, à cause des difficultés que ces élèves ont au chapitre de la communication sociale, ils sont incapables de se rendre compte si leur interlocuteur s'intéresse à ce qu'ils disent.

Habituellement, les élèves atteints du syndrome d'Asperger ne présentent pas de retards cliniques importants dans le développement des habiletés à l'autonomie appropriées à l'âge. Toutefois, les répercussions des comportements inhabituels et des anomalies sur l'interaction sociale peuvent causer de grandes difficultés sur le plan social, professionnel, ou dans d'autres domaines de fonctionnement importants. Certains élèves ont des difficultés de coordination motrice qui peuvent affecter les habiletés de motricité fine, les mouvements globaux et les habiletés d'organisation.

Comme les élèves qui présentent d'autres troubles, ceux atteints du syndrome d'Asperger forment un groupe diversifié et leurs anomalies varient selon la personne et selon les situations ou les tâches. Certains de ces élèves sont capables de suivre avec succès des études postsecondaires et d'entrer sur le marché du travail en tant qu'adultes relativement autonomes. Toutefois, cette autonomie et ces habiletés sont parfois entravées par la difficulté à s'adapter aux situations sociales. Certains élèves plus jeunes ne souhaitent pas nouer des amitiés, alors que les adolescents ont parfois envie de se faire des amis, mais cela leur est difficile en raison des difficultés que ces élèves ont au chapitre de la socialisation réciproque appropriée à leur âge.



OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :

72. *Thermomètre du stress*

73. *Étapes de la relaxation*

74. *Conseils d'étude pour les adolescents*

Souvent, les difficultés que les élèves atteints du syndrome d'Asperger affichent à l'école ou en société s'accroissent ou se font plus évidentes pendant l'adolescence. Étant donné qu'à ce stade de leur développement, les élèves sont censés apprendre, analyser et utiliser des renseignements plus abstraits et complexes, les troubles auxquels sont confrontés les élèves atteints du syndrome d'Asperger entravent encore plus leur participation aux activités d'apprentissage. Les enfants prennent conscience de leurs difficultés scolaires ou de leur différence et sont embarrassés ou anxieux à l'école et en société. Certains élèves se sentent isolés pendant l'adolescence et deviennent plus anxieux, déprimés ou se replient davantage sur eux-mêmes.

Il arrive souvent que les comportements des élèves atteints du syndrome d'Asperger soient mal interprétés par les adultes et les autres élèves. Parfois, un élève capable de lire un texte complexe traitant d'un sujet qui le passionne sera incapable d'en lire un autre de même niveau portant sur un sujet différent. On croit alors que l'élève évite ou refuse délibérément de faire ce qu'on lui demande.

Étant donné que certains élèves atteints du syndrome d'Asperger ont des points forts et des habiletés qui se développent « normalement », on a parfois tendance à ne pas voir ou à mal interpréter leurs anomalies et difficultés de fonctionnement social et comportemental. Ces élèves veulent souvent nouer des amitiés et socialiser, mais ils ne possèdent pas les habiletés

appropriées pour ce faire et leurs interactions ou réactions peuvent sembler bizarres. Par exemple, croyant être correct ou honnête, ou pour faire la conversation, un élève peut faire un commentaire que les autres trouvent offensant ou inapproprié. L'élève peut ne pas se rendre compte de l'effet de ses actes ou de ses paroles sur les autres. Les élèves atteints du trouble d'Asperger risquent davantage d'être victimes de taquineries et d'intimidation de la part de leurs camarades.

Dans de nombreux cas, un diagnostic de syndrome d'Asperger n'est pas établi avant l'entrée des enfants à l'école et avant que les anomalies dans le développement des comportements sociaux appropriés à l'âge ne se manifestent. Certains élèves atteints du trouble d'Asperger vont parfois à l'école pendant plusieurs années avant qu'on ne se rende compte que leurs comportements inhabituels ou bizarres signalent une anomalie.

Stratégies pour développer et améliorer les habiletés

Bon nombre de stratégies pédagogiques qui s'avèrent efficaces auprès des élèves atteints de TSA peuvent aussi l'être pour les élèves atteints du syndrome d'Asperger. Les stratégies suivantes visent spécifiquement certaines des caractéristiques et difficultés communes aux élèves atteints du syndrome d'Asperger. Il est important de tenir compte du profil d'apprentissage, des points forts et des besoins de chaque élève lorsqu'on détermine les stratégies qui seront les plus efficaces.

STRATÉGIES POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DU SYNDROME D'ASPERGER



Interactions sociales

- Enseigner les règles et les habiletés sociales de manière explicite ou directe.
- Décomposer les situations sociales en étapes séquentielles.
- Modeler ou scénariser les interactions sociales en étapes.
- Donner diverses occasions à l'élève de comprendre et de reconnaître les règles et habiletés sociales et de s'y exercer, par exemple :
 - occasions structurées et non structurées qui permettent à l'élève de socialiser avec ses camarades (p. ex., repas de midi, sorties en petits groupes) dans le cadre d'un cercle d'amis, de pairs ou de copains;
 - activités de groupe;
 - occasions d'interagir avec des camarades qui partagent ses intérêts (p. ex., passe-temps).
- Indiquer à l'élève ce qui se passe et pourquoi.
- Encourager l'élève à surveiller et à fournir une rétroaction au sujet de ses propres actes sociaux et de ceux des autres.
- Utiliser des vidéos ou des bandes audios d'interactions sociales pour déterminer, analyser, prédire ou enseigner des habiletés sociales spécifiques, verbales (p. ex., « Que fait-il? » « Que dit-il? ») et non verbales.
- Donner à l'élève des occasions de transférer les habiletés sociales en s'exerçant dans divers environnements et auprès de diverses personnes, dans des situations extrêmement structurées et moins structurées, et dans des situations réelles (à l'école, à la maison et dans la collectivité).

Communications sociales

- Dispenser des instructions explicites afin d'aider l'élève à reconnaître et à comprendre la signification et l'emploi des communications non verbales (p. ex., gestes, expressions faciales).
- Faire pratiquer à l'élève les habiletés de communication sociale avec les autres élèves et des adultes.
- Utiliser des indices et des messages-guides (p. ex., indices visuels pour engager une conversation, cartes *mon tour/ton tour*).
- Utiliser un langage clair et précis.
- Expliquer les termes qui sont déconcertants pour l'élève, et donner des exemples et des occasions d'apprendre et de pratiquer (p. ex., métaphores, divers sens des mots).
- Montrer à l'élève comment il doit procéder pour vérifier s'il a compris l'information et pour demander que l'information soit répétée ou clarifiée.
- Vérifier si l'élève a compris; faire attention aux messages qui ne sont pas clairs ou risquent d'être mal compris.
- Donner des occasions de participer à des jeux de rôle et de répéter des conversations dans des situations sociales prévisibles (p. ex., converser à tour de rôle).

STRATÉGIES POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DU SYNDROME D'ASPERGER (suite)



Gamme d'intérêts limitée

- Prévoir une période au cours de laquelle l'élève peut s'adonner à des activités qui l'intéressent.
- Prévoir des occasions diverses et significatives d'utiliser un domaine de connaissance.
- Incorporer graduellement d'autres activités; préparer l'élève au changement d'activités.
- Encourager la participation à de nouvelles activités en établissant un lien entre ces activités et un domaine d'intérêt.

Coordination motrice

- Utiliser la technologie pour améliorer l'écriture.
- Fournir des directives structurées pour les tâches motrices (p. ex., façon de nouer les lacets).
- Donner des occasions supplémentaires à l'élève d'exercer les tâches motrices.
- Procéder à des changements ou adaptations dans la mesure du possible (p. ex., activités « remplir des tirets », donner plus de temps).

Anxiété

- Fournir à l'élève une méthode pour reconnaître, évaluer et suivre l'anxiété (p. ex., thermomètre, échelle de notation, séquence codée couleurs – vert = bon, rouge = pas bon).
- Enseigner des techniques autocalmantes ou de relaxation (p. ex., écouter de la musique, respirer en profondeur).
- Donner à l'élève régulièrement, et selon ses besoins, l'occasion de se détendre (p. ex., lui permettre de faire une activité moins stressante déterminée à l'avance).
- Reconnaître les situations susceptibles d'angoisser l'élève et l'y préparer (en le prévenant à l'avance, en lui enseignant des stratégies d'adaptation).
- Surveiller et réagir à toute taquinerie ou intimidation.
- Enseigner à l'élève des stratégies pour reconnaître les taquineries et les actes d'intimidation et se défendre.
- Rassurer l'élève et lui donner une rétroaction positive pour renforcer les efforts et les réalisations.

Capacités d'organisation

- Aider l'élève à établir des stratégies précises pour s'organiser (p. ex., l'encourager à établir un système codé de rangement des notes dans son classeur).
- Intégrer les tâches d'organisation aux routines (p. ex., rangement hebdomadaire du casier ou du pupitre).
- Utiliser des supports visuels pour organiser l'information et le matériel (p. ex., horaire visuel, liste de vérification des devoirs, repère graphique, sections d'un classeur organisées selon un code couleur ou des icônes).