

# Chapitre 5 : L'enseignement en classe

## Les approches d'enseignement générales

### Les moyens visuels

L'emploi de moyens visuels s'avère l'une des approches les plus efficaces de l'enseignement aux élèves ayant des troubles du spectre autistique. Ces élèves démontrent souvent des forces relatives sur le plan de la pensée concrète, de la mémorisation et de la compréhension des relations spatiovisuelles, tandis qu'ils ont de la difficulté sur le plan de la pensée abstraite, de la cognition sociale, de la communication et de l'attention<sup>25</sup>. Les signaux pictographiques et écrits aident souvent l'élève à apprendre, à communiquer et à développer sa maîtrise de soi.

L'un des avantages des moyens visuels, c'est que les élèves peuvent les utiliser aussi longtemps qu'ils en ont besoin pour traiter l'information. En effet, l'information orale est transitoire, car une fois que le message a été dit, il n'est plus disponible. L'information orale pose des problèmes aux élèves qui éprouvent de la difficulté à traiter le langage et qui ont besoin de plus de temps pour y arriver<sup>26</sup>. Il est souvent difficile pour un élève autiste de prêter attention à l'information pertinente et d'écarter la stimulation ambiante. L'utilisation de moyens visuels aide l'élève à se concentrer sur le message.

La complexité des moyens et des symboles visuels varie du simple et du concret à l'abstrait. Le continuum va de l'objet réel ou de la situation au facsimilé, à la photographie en couleur, à l'image en couleur, à l'image en noir et blanc, à l'illustration au trait et, finalement, au symbole graphique et au langage écrit. Les objets sont les moyens visuels les plus simples et les plus concrets. Bien que les symboles graphiques se situent du côté le plus complexe et abstrait du continuum, ils ont été utilisés avec succès avec de nombreux élèves ayant des troubles du spectre autistique.

On trouve sur le marché des progiciels\* qui offrent un accès rapide aux symboles graphiques et la possibilité de créer des symboles personnalisés. En ce moment, le progiciel le plus populaire est Boardmaker 2000, distribué par Mayer-Johnson Inc. (<[www.mayer-johnson.com](http://www.mayer-johnson.com)>). Le progiciel Boardmaker est une base de données graphique comprenant plus de 3 000 symboles de communication par images sous forme d'objets graphiques.

\* progiciel : Ensemble complet et documenté de programmes fourni à plusieurs utilisateurs en vue d'une même application ou d'une même fonction.

---

<sup>25</sup> Quill, 1995b.

<sup>26</sup> Hodgdon, 1995.

Les moyens visuels peuvent servir à différentes fins en classe. Cependant, pour être efficaces, ils doivent correspondre au niveau de compréhension de l'élève.

Par exemple, si un élève a un retard cognitif important, il peut être utile de décrire les étapes d'une tâche donnée à l'aide de photos de l'élève en train d'effectuer la tâche. Pour les élèves ayant des fonctions supérieures, il peut être plus utile de décrire les étapes de la tâche à l'aide de dessins au trait ou de mots.

Les moyens visuels peuvent servir aux fins suivantes<sup>27</sup> :

- illustrer les tâches ou activités prévues;
- encourager l'autonomie;
- faciliter l'organisation;
- enseigner des aptitudes sociales;
- favoriser la communication;
- encourager des comportements adéquats;
- clarifier les attentes;
- illustrer des choix;
- préparer les transitions d'une activité à l'autre;
- faire prendre conscience de la succession des séquences.

### **La structuration du milieu et des tâches pédagogiques**

L'intensification du niveau de structure est un principe de base qui sous-tend toute approche fructueuse chez les élèves ayant des troubles du spectre autistique. Nous décrirons plus loin plusieurs approches pédagogiques très structurées. Cependant, il est également important de considérer l'utilité de la structure dans l'organisation du milieu physique et dans l'élaboration d'activités spécifiques.

Voici quelques façons de structurer le milieu physique de la classe :

- Établir des aires spécifiques associées à certains types d'activités (p. ex., une aire de travail silencieuse, une aire de travail de groupe, une aire réservée à la collation, etc.). Des tapis, des lignes faites de ruban adhésif et des affiches peuvent servir de marqueurs physiques pour délimiter les aires d'enseignement.
- Identifier clairement le matériel et le ranger de façon organisée.
- Couvrir ou cacher les activités ou les objets stimulants quand ils ne sont pas à la disposition de l'élève.
- Identifier les aires de rangement de l'élève à l'aide de sa photo ou d'un autre symbole facile à reconnaître.
- Utiliser des chemises, des reliures ou des contenants de différentes couleurs selon la matière ou la tâche.
- Fabriquer des boîtes, des contenants ou des chemises intitulées « À faire » et « Terminé » pour les travaux individuels de l'élève.

---

<sup>27</sup> Quill, 1995b; Hodgdon, 1995.

- Ranger ensemble tout le matériel associé à la même tâche, p. ex., les feuilles de travail, les crayons et les instructions visuelles, dans une chemise laminée.

L'enseignant doit structurer chaque tâche pédagogique ou exercice d'autoformation. Par exemple :

- enlever le matériel superflu des bureaux ou des tables avant d'essayer d'enseigner une nouvelle habileté;
- présenter le texte que l'élève doit lire et non le livre au complet. Surligner les mots-clés dans le texte;
- créer un ensemble d'images séquentielles illustrant les étapes d'une tâche autonome importante;
- veiller à ce qu'il soit facile de reconnaître le début et la fin de chaque tâche. Par exemple, si l'élève doit faire une partie d'une page d'exercices, indiquer le premier exercice à faire d'un trait au marqueur vert et le dernier, d'un trait au marqueur rouge;
- lorsque l'enseignant demande à un élève de réaliser un projet, il peut lui montrer un modèle ou une illustration du projet terminé.

Il est important de noter que tous les élèves tirent profit de la structure. Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont généralement besoin de plus de structure que les autres élèves avec ou sans déficience. Il est donc essentiel de tenir compte de ce besoin dans l'organisation du milieu d'enseignement ou des tâches spécifiques. La structuration du milieu et des tâches pédagogiques accroît l'autonomie et favorise le succès. Lorsque les élèves se seront familiarisés avec la structure et la routine de la classe, l'utilisation de ces formes de soutien pourra diminuer.

### **L'analyse comportementale appliquée**

L'analyse comportementale appliquée a trait à la mise en pratique de principes de comportement afin d'acquérir des habiletés et de réduire les comportements problématiques. Le traitement analytique du comportement pour les troubles du spectre autistique met systématiquement l'accent sur de petites unités mesurables du comportement<sup>28</sup>.

Voici des principes essentiels associés à l'analyse comportementale appliquée :

- mettre l'accent sur les comportements observables qu'il est possible de mesurer et de suivre au fil du temps;
- examiner la fonction et le sens d'un comportement – ce qu'il apporte à l'élève ou signifie pour lui;
- élaborer une analyse des tâches : décomposer les tâches ou les habiletés complexes en petites étapes;

---

<sup>28</sup> Maurice, 1996.

.....  
Pour plus de détails sur  
l'élaboration et l'emploi d'une  
analyse des tâches, se reporter  
à la page 48.  
.....

- choisir des habiletés cibles, des méthodes d'enseignement et des conséquences pour chaque élève;
- fonder les systèmes de motivation sur les principes du renforcement positif;
- définir et décrire clairement les méthodes d'enseignement et les comportements pour s'assurer que toutes les personnes concernées comprennent bien les stratégies d'intervention et les comportements cibles;
- contrôler le plus d'aspects possible du milieu d'apprentissage. Cela signifie de choisir avec soin :
  - le type de signal ou de consigne à fournir,
  - le type d'incitatif à fournir si l'élève ne donne pas la réponse désirée sans aide,
  - le type de renforcement qui motivera l'apprentissage et le changement de comportement;
- effectuer une évaluation continue de l'effet de l'enseignement par la collecte systématique de données.

L'analyse comportementale appliquée constitue une stratégie générale qu'on peut utiliser avec des groupes d'élèves et des milieux variés. Dans le présent ouvrage, nous traitons de nombreux éléments de l'analyse comportementale appliquée : l'évaluation du comportement fonctionnel, l'analyse des tâches, la diminution progressive, le modelage, le renforcement, etc. L'apprentissage par essais distincts est une stratégie d'enseignement inspirée de l'intervention comportementale intensive (ICI) et couramment utilisée avec les élèves ayant des troubles du spectre autistique.

### **Les éléments d'un apprentissage par essai distinct**

L'essai distinct comprend quatre éléments de base :

- l'enseignant présente un stimulus spécifique déjà identifié afin d'inciter l'élève à manifester un comportement souhaitable;
- l'élève donne une réponse observable et mesurable;
- l'enseignant donne une rétroaction précise à l'élève;
- l'enseignant fait une pause entre la conséquence et la consigne ou l'essai suivant.

Pour que l'apprentissage par essais distincts soit efficace, il faut tenir compte de plusieurs facteurs. D'abord, avant de donner la première consigne, l'enseignant doit s'assurer que l'élève lui prête attention. Les consignes doivent être courtes, concrètes et formulées sous forme d'énoncé plutôt que de question. Durant les étapes initiales de l'enseignement, il est important d'utiliser toujours la même formulation. À mesure que l'élève réussit, l'enseignant peut varier graduellement les consignes pour favoriser la généralisation dans un contexte « naturel ». Il est également important de donner les consignes sur un ton naturel.

Après avoir reçu les consignes, l'élève donne la bonne réponse, une mauvaise réponse ou pas de réponse du tout. Si l'élève commence à manifester un comportement inadéquat ou donne une mauvaise réponse, l'enseignant doit immédiatement lui donner une rétroaction.

La rétroaction ou la conséquence peut varier selon la réponse de l'élève. Si ce dernier donne la bonne réponse, la rétroaction consiste généralement à le féliciter et, au besoin, à lui donner d'autres formes de renforcement. S'il donne une mauvaise réponse ou qu'il ne répond pas du tout, l'enseignant devrait lui donner une rétroaction et l'encourager à donner la bonne réponse. On désigne parfois cette étape sous le nom d'essai de correction. Certains élèves détestent les corrections verbales ou les réprimandes comme « non ». La décision concernant le type de conséquences à imposer doit se prendre en fonction de chaque élève.

### **La conduite d'une séance d'enseignement**

Les points suivants décrivent les étapes à suivre pour mener une séance d'enseignement à l'aide de l'analyse appliquée du comportement en général et des essais distincts en particulier.

Avant la séance d'enseignement :

- déterminer quelle habileté enseigner durant la séance en consultant le PIP de l'élève;
- décider quelles méthodes d'incitation et quelles conséquences appliquer pour favoriser l'apprentissage. Pour prendre sa décision, l'enseignant consulte généralement les données recueillies afin de déterminer ce qui constituerait une réaction appropriée, le type de signal ou d'enseignement à donner, le niveau d'incitation et les types de renforcement qui ont fait leurs preuves dans le passé;
- décider où la séance aura lieu. La décision est souvent fonction du type d'habileté à enseigner et du chemin déjà parcouru par l'élève dans le processus d'apprentissage;
- déterminer quel matériel utiliser pendant la séance et s'assurer de l'avoir à portée de la main;
- élaborer un système de collecte de données pour consigner l'information essentielle sur la séance d'enseignement.

Pendant la séance d'enseignement :

- essayer systématiquement de contrôler le milieu d'enseignement à l'aide de signaux prédéterminés, d'incitations et de conséquences. Cela consiste souvent à effectuer une série d'essais distincts. Dans certains cas, on peut effectuer successivement plusieurs essais ciblant les mêmes habiletés. L'enseignant peut aussi entrecouper les essais d'autres activités;
- consigner les données concernant le niveau d'incitation requis, les réponses de l'élève et les types de conséquences utilisés.

Le tableau suivant présente une suite de base d'évènements pour une séance d'enseignement ayant pour but de cibler des habiletés d'identification des nombres et, plus particulièrement, l'aptitude à identifier le chiffre cinq.

Objectif du comportement : Identifier le chiffre cinq.			
Signal de l'instructeur : Consigne orale : « Touche le cinq. »			
Réponse correcte : L'élève touche le chiffre cinq quand l'enseignant lui présente des cartes numérotées de 1 à 5.			
Réponse incorrecte : L'élève ne répond pas ou touche un autre chiffre.			
STIMULUS	INCITATION DE L'ENSEIGNANT	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE	CONSÉQUENCE
L'enseignant dit : « Touche le cinq. »	L'enseignant touche la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 5.	L'enseignant sourit, lui dit : « C'est bien » et lui tape dans la main.
L'enseignant dit : « Touche le cinq. »	L'enseignant pointe la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 3.	L'enseignant secoue la tête, mais ne donne aucune réponse verbale.
L'enseignant dit : « Touche le cinq. »	L'enseignant touche la carte portant le chiffre 5.	L'élève frappe des mains.	L'enseignant secoue la tête, mais ne donne aucune réponse verbale.
L'enseignant dit : « Touche le cinq. »	L'enseignant pointe la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 5.	L'enseignant sourit, lui dit : « C'est bien » et lui tape dans la main.

Après la séance d'enseignement :

- analyser et résumer les données recueillies; examiner cette information avant les prochaines séances d'enseignement afin de prendre des décisions éclairées;
- communiquer l'information essentielle aux autres personnes qui interviennent auprès de l'élève pour assurer la cohésion des interventions.

L'analyse appliquée du comportement encourage les enseignants à tenir compte de tous les aspects du milieu d'enseignement. Si les enseignants ont l'impression que l'élève n'apprend pas ou qu'il n'apprend pas aussi vite qu'il le devrait, il faut envisager les possibilités suivantes :

- l'élève n'écoute pas la première consigne ou le premier signal;
- les incitations sont données trop vite ou trop tard;
- l'enseignant donne trop d'incitations;
- l'enseignant donne une incitation involontaire, c'est-à-dire que l'élève répond à un élément du milieu qui n'est pas actuellement considéré comme une incitation;
- les conséquences ou les renforçateurs choisis ne sont pas motivants pour l'élève;
- les comportements non désirés sont renforcés involontairement, p. ex., les autres élèves s'occupent de l'élève quand l'enseignant cesse de lui donner de l'attention;

- les méthodes d'enseignement ne sont pas revues assez souvent pour assurer l'acquisition d'habiletés à un rythme raisonnable;
- les méthodes d'enseignement et les comportements cibles ne sont pas définis assez clairement pour assurer la cohésion entre les enseignants ou les milieux.

### **L'enseignement axé sur l'activité**

Contrairement à l'apprentissage par essais distincts qui a souvent lieu dans le contexte d'activités pédagogiques très structurées et dirigées par l'enseignant, l'enseignement axé sur l'activité tend à se donner dans le contexte d'activités normales en classe<sup>29</sup>. Pendant ces activités, les enseignants tirent profit des moments propices à l'apprentissage, c'est-à-dire les occasions de donner des consignes et un enseignement pertinents et les formes de renforcement qui se présentent naturellement. L'enseignement axé sur l'activité exige une planification soignée pour que les élèves aient de multiples occasions de mettre en pratique leurs habiletés dans le contexte où ils adopteraient généralement ces comportements. Par exemple, pendant une activité d'arts plastiques, l'enseignant pourrait donner des consignes permettant à l'élève d'apprendre à identifier les couleurs : « donne-moi une feuille de papier rouge », « trouve le pinceau rouge », « donne la peinture rouge à Justin ». Puisque le renforcement servant à démontrer la réponse voulue est l'engagement ou l'accès à l'activité, il est important de bien choisir des activités motivantes.

L'enseignement axé sur l'activité (ou enseignement intégré) met en pratique un certain nombre de stratégies d'enseignement fondées sur les principes de l'analyse appliquée du comportement. On appelle ces stratégies « l'enseignement naturel<sup>30</sup> ». L'enseignement naturel comprend les éléments suivants :

- l'enseignement tient compte du niveau d'attention des élèves : les activités doivent intéresser les élèves;
- les réponses de l'élève peuvent être encouragées ou sollicitées par l'organisation du milieu, p. ex., en rangeant les jouets stimulants hors de la portée des élèves ou en leur donnant des incitations prédéterminées;
- le renforcement est lié à la réaction de l'élève, p. ex., si un élève vocalise et regarde un jouet, on lui permet de jouer avec celui-ci;
- les occasions d'apprentissage sont intégrées aux activités<sup>31</sup>.

L'enseignement axé sur l'activité permet aux enseignants de mettre l'accent sur plusieurs objectifs ou habiletés dans le cadre d'une seule activité. Par exemple, un simple casse-tête peut favoriser le développement des habiletés à communiquer, p. ex., demander des pièces du casse-tête; des aptitudes sociales, p. ex., procéder à tour de rôle avec ses pairs; des habiletés motrices, p. ex., placer les pièces; et des habiletés cognitives, p. ex., assembler les pièces du casse-tête. Un autre avantage de l'enseignement axé sur l'activité est que le renforcement fait partie

<sup>29</sup> Bricker, Pretti-Frontczak et McComas, 1998.

<sup>30</sup> Kohler et al., 1997.

<sup>31</sup> Warren et Yoder, 1994.

intégrante de l'activité. Puisque l'enseignement axé sur l'activité a lieu dans le contexte d'activités naturelles, il est souvent facile pour l'élève de généraliser ces habiletés.

Les méthodes d'apprentissage par essais distincts sont plus structurées et permettent d'effectuer plus de répétitions ou d'essais que les méthodes axées sur l'activité. Cependant, les méthodes axées sur l'activité sont souvent plus faciles à appliquer dans un contexte inclusif et permettent à l'élève de faire cette généralisation. Les deux méthodes sont très utiles; l'enseignant choisit celle qu'il préfère adopter selon les habiletés enseignées au programme et selon les comportements, les habiletés et les champs d'intérêt de l'élève.

Par exemple, un élève qui se laisse distraire très facilement peut réagir plus positivement à l'apprentissage par essais distincts, tandis qu'un élève motivé à participer à une activité particulière en classe réagira plus positivement aux méthodes d'enseignement axées sur l'activité.

### **Les approches d'enseignement par les pairs**

Les approches d'enseignement par les pairs semblent être efficaces pour beaucoup d'élèves ayant des troubles du spectre autistique. Dans certains cas, il peut être plus motivant pour un élève de recevoir l'attention d'un pair que celle d'un adulte. De plus, l'abondance de pairs dans l'école crée des occasions naturelles pour les élèves autistes d'apprendre à partir d'exemples multiples. La variabilité naturelle présentée par les pairs donne place à un contexte d'apprentissage qui favorise la généralisation.

Les approches d'enseignement par les pairs servent à enseigner aux pairs comment modéliser des comportements spécifiques et souhaitables, p. ex., les bonnes façons de rechercher l'attention, et comment employer des stratégies précises au cours de leurs interactions avec les élèves autistes, p. ex., en faisant preuve de persistance. Cette approche semble plus efficace quand les enseignants reconnaissent les efforts des pairs.

### **L'encouragement à l'autonomie**

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont besoin d'occasions de développer des comportements autonomes. Si l'élève reçoit constamment de l'aide, il risque de ne jamais être capable d'agir de façon autonome. On parle alors de dépendance à l'incitation. Les élèves autistes peuvent devenir très dépendants du personnel enseignant. Il est important que les aides-élèves encouragent constamment les élèves à terminer leurs tâches et à participer aux activités en classe en demandant le moins d'aide possible.

Il faut s'efforcer de diminuer progressivement l'aide des adultes à mesure que les élèves acquièrent des aptitudes et des habiletés précises. Cela se fait en deux étapes distinctes : la diminution progressive de l'aide ou de l'incitation et la diminution progressive de la présence physique ou de la supervision.



.....  
Une hiérarchie d'incitations est  
présentée à l'annexe D,  
page 174.  
.....

### **La diminution progressive de l'incitation**

On emploie souvent une hiérarchie d'incitations pour aider à diminuer progressivement les incitations. L'incitation peut être :

- verbale (donner des consignes);
- visuelle (montrer aux élèves quoi faire);
- physique (aider les élèves physiquement).

On ne doit recourir à des niveaux d'incitation plus intrusifs que si des incitations moins intrusives se sont révélées inefficaces. À mesure que l'élève connaît des succès, l'enseignant doit systématiquement diminuer les incitations. Il est également important de suivre de près les progrès de l'élève et d'en faire part à tout le personnel affecté à l'élève pour assurer la cohésion des incitations et éviter le renforcement involontaire de la dépendance à l'incitation. Il est souvent utile d'incorporer des moyens visuels afin de diminuer la dépendance aux incitations physiques et verbales, p. ex., donner aux élèves un horaire visuel à suivre au lieu de faire en sorte qu'ils dépendent des incitations d'adultes. De même, des moyens visuels organisationnels, comme les horaires, les descriptions de tâches, les listes de vérification et les tableaux peuvent faciliter l'acquisition de l'autonomie pendant des exercices précis en classe ou des transitions. Le personnel enseignant doit souligner les signaux environnementaux ou contextuels associés à certaines tâches, p. ex., le timbre de la cloche avant la récréation, et accentuer les routines visant à ce que les élèves en soient plus conscients.

### **La diminution progressive de la présence physique**

Une fois que les élèves possèdent les habiletés nécessaires pour effectuer des tâches ou des activités spécifiques, le personnel enseignant doit se retirer progressivement du décor. Pendant n'importe quelle journée d'école, les enseignants doivent, en alternance, soutenir les élèves et les surveiller en prenant leurs distances. L'observation constante ou l'incitation et le soutien inutiles peuvent avoir un effet négatif sur l'aptitude des élèves à fonctionner de façon autonome. Les enseignants doivent surveiller de près le progrès des élèves et diminuer leur aide et leur présence à mesure que de nouvelles habiletés apparaissent. Pendant les interactions entre pairs, les élèves peuvent avoir besoin de l'aide des adultes pour commencer les activités et les structurer. Une fois que l'activité est commencée, les enseignants peuvent s'éloigner de l'environnement immédiat.

On peut engager les pairs à aider les élèves autistes à devenir moins dépendants des adultes. Il est nécessaire d'encourager les élèves autistes à observer leurs pairs quand ils ne savent pas très bien ce qu'ils doivent faire. L'aptitude à suivre l'exemple des pairs est essentielle. De plus, les enseignants peuvent demander aux pairs d'être plus directs dans leurs incitations, p. ex., en informant les élèves qu'il est temps d'aller à la bibliothèque. Ainsi, les élèves pourront répondre aux consignes de leurs pairs aussi bien qu'à celles des adultes.

# Les pratiques d'enseignement efficaces

## La variation des tâches

L'horaire personnalisé des élèves ayant des troubles du spectre autistique doit bien s'adapter à l'horaire général de la classe. Il est recommandé de varier les tâches afin d'éviter l'ennui et d'alterner les activités pour réduire l'anxiété et les comportements inacceptables. Par exemple, l'enseignant peut faire alterner les expériences que les élèves connaissent bien et réussissent avec des activités moins appréciées, ou encore alterner les activités en groupe et les activités de détente effectuées dans un endroit calme. De plus, l'ajout d'activités et d'exercices physiques aux activités prévues à l'horaire peut avoir des effets positifs. Toutes les activités planifiées devraient être présentées sous la forme d'un tableau affiché à proximité du bureau de l'élève autiste. L'élève peut apprendre à lire son horaire seul et le personnel enseignant peut le diriger vers son horaire au moment de changer d'activité.

## L'analyse des tâches

L'analyse des tâches consiste à diviser les tâches générales en unités plus petites et plus faciles à enseigner. L'enseignant devra souvent diviser des tâches complexes en éléments d'habiletés pour assurer la réussite des élèves. Ces éléments d'habiletés sont enseignés et renforcés en succession. Par exemple, au moment d'enseigner une habileté d'autonomie, il est préférable de la décomposer en éléments d'habileté : prendre le dentifrice et la brosse à dents, ouvrir le robinet, mouiller la brosse à dents, dévisser le bouchon du dentifrice, mettre du dentifrice sur la brosse à dents, etc. Il est également possible de décomposer les aptitudes à la vie quotidienne, les aptitudes sociales et les habiletés scolaires en éléments enseignables.

## L'enseignement prospectif et l'enseignement rétrospectif

La suite d'habiletés décomposées lors de l'analyse de la tâche peut s'enseigner par la méthode de l'enseignement prospectif ou par celle de l'enseignement rétrospectif.

- **L'enseignement prospectif** – Dans l'enseignement prospectif, on met l'accent sur l'apprentissage du premier comportement ou de la première aptitude de la séquence à maîtriser par l'élève. Par exemple, l'enseignant peut utiliser l'enseignement prospectif pour enseigner à l'élève à accéder à un logiciel donné. Pour cette tâche, l'enseignement prospectif peut consister à enseigner à l'élève à allumer l'ordinateur, s'il n'a pas maîtrisé cette étape. L'enseignant met l'accent sur les consignes de cette étape et se contente d'aider l'élève à effectuer le reste des étapes. À mesure qu'une étape est maîtrisée, l'enseignant réduit ou élimine son aide pour l'exécution des étapes précédentes. Graduellement, l'élève maîtrise de plus en plus d'étapes jusqu'à ce qu'il puisse exécuter toute la tâche sans aide.

- **L'enseignement rétrospectif** – Dans l'enseignement rétrospectif, on enseigne d'abord le dernier comportement ou la dernière habileté de la séquence à maîtriser par l'élève. Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant peut aider l'élève à effectuer toutes les étapes de la séquence d'habiletés et lui enseigner à faire un double-clic sur l'icône du logiciel. Une fois cette étape maîtrisée, l'enseignant apprendra à l'élève à choisir la bonne icône de programme sur le Bureau. Comme dans l'enseignement prospectif, l'aide diminue progressivement au fur et à mesure que l'élève effectue tout seul les étapes de la suite d'habiletés.

.....  
 Des exemples de tâches courantes analysées et décomposées en étapes sont présentés à l'annexe E, pages 175 à 180. Une feuille de données vierge se trouve à la page 180.  
 .....

L'enseignement rétrospectif a l'avantage de permettre à l'élève de terminer la tâche immédiatement après avoir reçu les consignes. Par exemple, si on utilise l'enseignement rétrospectif pour enseigner à un élève à mettre son manteau, la dernière étape sera probablement de fermer sa fermeture à glissière. Après avoir complété la tâche, l'élève aurait probablement la possibilité d'aller à l'extérieur. L'activité qui sert de renforcement (sortir dehors), suit donc immédiatement la tâche (fermer sa fermeture à glissière). Cependant, la décision d'utiliser l'enseignement prospectif ou rétrospectif dépend souvent de la nature de la tâche.

### Les techniques de modelage\*

L'enseignement d'un nouveau comportement acceptable peut se faire par le modelage d'un comportement, en renforçant les rapprochements avec ce comportement. Chaque nouveau rapprochement entraîne un renforcement. Par exemple, si l'objectif est que l'élève se concentre sur une tâche pendant 15 minutes, on pourra utiliser la procédure de modelage suivante.

---

Comportement désiré = faire des tâches de mathématiques pendant 15 minutes  
 L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 2 minutes.  
 L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 4 minutes.  
 L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 6 minutes.  
 L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 10 minutes.  
 L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 12 minutes.  
 L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 15 minutes.

---

Un autre exemple de modelage consiste à accepter la demande d'un objet désiré, formulée en un seul mot, jusqu'à ce que cette habileté soit bien acquise, puis à « remonter la barre » en exigeant une demande en deux mots.

\* **Note aux enseignants** : le modelage comprend un élément de renforcement et ne remplace pas la modélisation où l'enseignant (ou un élève) est un modèle de comportement.

### **Des éloges précis et positifs**

L'enseignant doit donner à l'élève de l'information précise sur ce qu'il réussit bien : « beau travail de peinture », « beau travail sur ce problème de maths ». En généralisant les éloges, on risque d'aboutir à un apprentissage non intentionnel qu'il sera difficile d'inverser. L'élève autiste acquiert parfois une nouvelle habileté dès la première occasion d'apprentissage ou le premier essai; il est donc important de le féliciter pour un comportement spécifique : « Julien, tu fais très bien tes multiplications. » L'élève risque de faire un apprentissage accidentel ou imprévu s'il établit par erreur un lien avec une autre chose qu'il fait en même temps qu'on le félicite. Si on lui dit : « Julien, c'est très bien » alors qu'il se balance les pieds en faisant son devoir de mathématiques, on l'incite aussi à associer l'éloge au balancement des pieds.

### **Des renforcements éloquents**

La nature des renforçateurs peut varier, des éloges aux objets tangibles affermissant le comportement que l'élève essaie d'apprendre. Un renforçateur n'agit comme tel que s'il a pour effet d'affermir un comportement déterminé. Il est essentiel de savoir qu'un renforçateur efficace pour l'ensemble des élèves ne motivera pas nécessairement un élève atteint de troubles du spectre autistique. Celui-ci peut préférer :

- passer du temps seul;
- parler à son intervenant préféré;
- aller à la cafétéria;
- faire de l'exercice;
- jouer avec un objet désiré;
- écouter de la musique;
- jouer avec de l'eau;
- effectuer sa routine favorite;
- jouer avec des objets qui exercent une stimulation sensorielle;
- s'asseoir près de la fenêtre.

.....  
On trouvera un tableau intitulé  
« Ce que j'aime ou... pas » à  
l'annexe F, page 181, et une  
liste de contrôle des  
renforçateurs à l'école, à  
l'annexe G, page 182.  
.....

Il est important de savoir quels renforçateurs sont efficaces pour chaque élève. Le profil de préférences déterminant les renforçateurs préférés des élèves est un instrument utile. Les proches de l'élève peuvent dresser cette liste et la communiquer aux prestataires de services.

### **Des tâches planifiées à un niveau de difficulté approprié**

L'élève autiste peut devenir anxieux et frustré s'il est incapable d'effectuer les tâches qu'on lui impose. L'enseignant secondera l'élève en procédant à des adaptations pédagogiques. Il choisira le niveau d'adaptation qui convient le mieux à cet élève pour une activité donnée. En général, il faut intégrer le plus possible l'élève autiste à l'enseignement régulier. Il s'agit donc de choisir les adaptations avec soin en visant la réussite de l'élève et l'élargissement de son apprentissage.

L'exemple ci-dessous illustre le processus par lequel on choisit le niveau d'adaptation qui convient à une activité donnée. Les adaptations se font de la plus simple à la plus complexe, en fonction des besoins.

## **Activité de classe : Feuille de travail « Maths minute »**

### **Niveau 1 : Aucune adaptation**

- L'élève ayant des troubles du spectre autistique remplit la même feuille de travail que ses camarades, dans les mêmes conditions.

### **Niveau 2 : Même activité, avec adaptations**

Exemples :

- La feuille de travail comprend moins de questions.
- Il n'y a pas de limite de temps.
- L'élève peut utiliser une calculatrice.
- L'élève peut utiliser un support à crayon.
- Un camarade ou un assistant note les réponses de l'élève.
- La feuille de travail comprend des questions différentes, p. ex., pas de questions avec retenues.
- L'élève utilise du matériel de manipulation.

### **Niveau 3 : Activité en parallèle ou en alternance sur le même sujet**

Exemples :

- L'élève doit :
  - faire correspondre des nombres;
  - relier des points sur une feuille;
  - faire une activité de structuration;
  - tracer des nombres;
  - faire un casse-tête de chiffres.

### **Niveau 4 : Autre activité fonctionnelle (intégrée à une routine)**

Exemples :

- L'élève analyse l'image d'une des activités ci-dessus et rassemble le matériel nécessaire.
- L'élève fait des achats et calcule le coût et la monnaie après avoir appris à compter de l'argent en classe.
- Pendant la prise des présences, l'élève compte combien d'élèves assistent au cours de mathématiques.
- L'élève compte le nombre de feuilles de travail à distribuer dans la classe.
- L'élève distribue les feuilles de travail à des élèves choisis.

Étant donné la diversité des troubles du spectre autistique et des habiletés des élèves qui en sont atteints, il n'est pas toujours nécessaire d'adapter toutes les activités régulières de la classe. Pendant une activité non adaptée, on pourra donner des consignes individuelles et centrées sur les objectifs du PIP difficiles à satisfaire durant les activités continues en classe. Dans l'exemple fourni, l'enseignant pourrait s'organiser pour que l'élève effectue des activités difficiles à faire dans la salle de classe pendant que les autres élèves feront une activité régulière prévue en classe, comme remplir une feuille d'exercices de mathématiques.

### **Du matériel qui convient à l'âge de l'élève**

Il importe de traiter l'élève ayant des troubles du spectre autistique avec respect, en veillant à lui procurer du matériel pédagogique approprié à son âge. Même s'il faut modifier l'enseignement en profondeur, le matériel pédagogique doit convenir à l'âge de l'élève.

### **Des occasions de choisir**

L'incapacité à se faire comprendre est souvent frustrante pour l'élève autiste; il faut donc lui donner des consignes sur la façon de communiquer ses choix. La plupart des activités de sa vie quotidienne sont très structurées et surveillées par des adultes. Parfois, l'élève continue de choisir une activité ou un objet parce qu'il ne sait pas comment en choisir d'autres. Il peut être bon d'élaborer une liste de choix pour aider les élèves à sélectionner des activités ou des tâches. Des exemples se trouvent à la page 62.

Les méthodes acceptables de fournir des choix se développent sur une base individuelle. On peut envisager un enseignement direct sur la façon de faire des choix. Il y a lieu de limiter d'abord le choix à une ou deux activités préférées, jusqu'à ce que l'élève ait saisi la notion de choix.

### **La décomposition des consignes données oralement**

Il faut éviter les longues explications verbales quand on donne des consignes à un élève autiste. Il est rare qu'un tel enfant comprenne plus de deux consignes à la fois. Les signaux visuels et les représentations qui complètent les consignes données oralement peuvent aider l'élève à bien comprendre.

### **La préparation de l'élève aux prochains cours**

Dans la mesure du possible, l'enseignant doit initier les élèves ayant des troubles du spectre autistique aux notions et au matériel avant de présenter l'information à toute la classe. L'élève autiste peut avoir besoin de temps et de répétitions supplémentaires pour apprendre une nouvelle notion ou habileté et l'incorporer à son répertoire. En commençant le processus pédagogique d'avance, on augmente d'autant plus les occasions d'apprentissage.

### **L'attention à porter au traitement de l'information et au rythme d'apprentissage**

L'élève ayant des troubles du spectre autistique prend souvent plus de temps à répondre que les autres élèves, car il doit traiter individuellement chaque portion du message ou de la demande. Une stratégie très utile consiste à lui donner plus de temps en général et à lui laisser amplement de temps pour répondre aux consignes.

### **Des exemples concrets et des activités pratiques**

Il faut enseigner les idées abstraites et la pensée conceptuelle à l'aide d'exemples concrets et varier les exemples afin de présenter plusieurs applications de la même notion.

### **La présentation d'une tâche inconnue dans un milieu bien connu**

Dans la mesure du possible, l'enseignant présente une tâche inconnue dans un milieu que l'élève connaît bien. Par exemple, il enseigne à un élève à commander un repas à la cafétéria de l'école avant de lui demander de faire la même tâche dans un restaurant qu'il ne connaît pas. Autrement, il prépare l'élève à la tâche et au milieu qui lui sont inconnus à l'aide d'illustrations, de vidéocassettes ou de contes sociaux. Par exemple, l'enseignant montre à l'élève des photos du milieu où il effectuera la nouvelle tâche, ou l'enregistrement vidéo d'un adulte ou d'un pair qu'il connaît en train d'exécuter la tâche.

### **L'orientation et l'élargissement des fixations en activités utiles**

Si l'élève a une fixation sur un objet ou un sujet, comme les couleurs ou les formes, l'enseignant peut s'en servir pour lui enseigner certaines notions. Par exemple, il peut enseigner diverses activités mathématiques ou de motricité fine à un élève qui a une fixation sur les pièces d'automobile.

### **La liste des forces et champs d'intérêt de l'élève**

Les membres de la famille sont une source d'information précieuse sur les connaissances de l'élève et ses activités à la maison ou dans la collectivité. Il faut s'inspirer de ces champs d'intérêt et de ces habiletés dans l'enseignement et dans le renforcement des apprentissages et des comportements réussis.

### **Le développement du talent et des champs d'intérêt**

Si un élève manifeste du talent ou un intérêt particulier pour un domaine précis comme la musique, le théâtre, les arts visuels, les arts graphiques ou l'informatique, il faut lui donner la possibilité de se perfectionner dans ce domaine.

## **Les stratégies d'intervention sur les problèmes sensoriels**

### **L'évaluation des problèmes sensoriels**

Avant de faire l'inventaire des multiples problèmes sensoriels que peut présenter l'élève ayant des troubles du spectre autiste, il est important de comprendre la nature des difficultés. On peut les résumer de la manière suivante :

- L'élève tend à se fixer sur un seul stimulus sensoriel (et plus tard sur une seule information). Par exemple, fascination pour des roues qui tournent, pour un mobile accroché au plafond puis, chez des élèves plus évolués, pour une même séquence vidéoscopique.
- Le stimulus choisi s'efface lentement.
- Lorsque trop de stimuli provenant d'une même source ou de sources sensorielles différentes sont fournis, l'élève devient envahi et renforce

ses retraits ou ses autostimulations, voire ses automutilations. Par exemple, présenter deux images à la fois ou donner une stimulation tactile en même temps qu'une stimulation visuelle et auditive.

- Les modes d'intégration sensorielle sont parfois inhabituels voire étonnants : réactions à certains bruits – approche visuelle trop près de l'objet ou privilégiant l'exploration latérale en mettant l'objet à l'angle d'un œil ou en se couchant sur la table afin de suivre le déplacement au niveau du plan – besoin de tourner sur soi – difficultés de supporter les stimulations tactiles superficielles alors que la personne est souvent calmée par des massages profonds.
- La combinaison des anomalies peut entraîner de véritables difficultés en cascades : fuir le stimulus – se frapper pour créer un stimulus connu – ne pas être capable de pouvoir réaliser plusieurs consignes à la fois.

Il est donc important d'évaluer soigneusement les problèmes sensoriels éventuellement présentés.

L'inventaire des facteurs sensoriels sert à réduire au minimum l'effet négatif que l'information sensorielle pourrait avoir sur un élève ayant des troubles du spectre autistique. Les parents représentent une source précieuse d'information sur les déficiences sensorielles. Un ergothérapeute peut enseigner des connaissances spécialisées sur l'intégration sensorielle et contribuer à élaborer des stratégies d'intervention sur les problèmes décelés à l'égard du traitement sensoriel. Il est important de considérer les points suivants au moment de réaliser cet inventaire.

- Le système auditif :
  - Y a-t-il des bruits (ventilateur, haut-parleur, alerte d'incendie, voix, climatiseur, cloche, jappements, raclement de chaises) que l'élève déteste? Quels types de bruits semblent particulièrement dérangeants?
  - Quel est le niveau sonore général? Y a-t-il des sons prévisibles et répétitifs?
  - Que peut-on faire pour atténuer l'effet négatif que ces stimulus peuvent avoir dans la classe sur un élève autiste?
  - Dans quelle mesure l'élève comprend-il l'information verbale? Quel délai lui faut-il en général pour traiter l'information auditive et porter son attention sur un nouveau stimulus sonore?
  - Y a-t-il des formes de stimulation sonore que l'élève aime particulièrement ou trouve relaxantes?
- Le système visuel :
  - Y a-t-il des stimulus comme la lumière, les mouvements, la réflexion ou les motifs de fond qui empêchent l'élève de participer à l'activité d'apprentissage?
  - Qu'est-ce qui se trouve à la hauteur des yeux de l'élève? Où se situe l'enseignant par rapport à l'élève et qu'est-ce qui risque d'empêcher l'élève de se concentrer?

.....  
« L'autisme m'isole de mon propre corps; je ne ressens rien. Parfois aussi, l'autisme me rend tellement conscient de ce que je ressens que cela en est douloureux. »

Williams, 1994  
.....



- Quel est le délai nécessaire pour attirer l’attention visuelle de l’élève sur autre chose?
  - L’élève déteste-t-il certains stimulus visuels? En essayant de réduire l’effet de ces stimulus, on peut favoriser l’apprentissage et atténuer le comportement difficile.
  - Cherche-t-il surtout à explorer les objets de manière rapprochée, en se penchant la tête pour suivre le déplacement sur un plan horizontal, à les regarder de façon latérale?
  - Y a-t-il des formes de stimulation visuelle que l’élève trouve agréables?
- Le système tactile :
    - L’élève déteste-t-il certaines textures, par exemple un nouveau vêtement, une étiquette au niveau du cou, la peinture, l’argile, la pâte à modeler, etc.?
    - La température ambiante est-elle adéquate?
    - L’élève manifeste-t-il le besoin d’explorer avec le sens du toucher, tout en évitant qu’on le touche?
- Le système vestibulaire :
    - L’élève a-t-il besoin de bouger et de faire de l’exercice?
    - A-t-il besoin de tourner sur lui-même ou d’errer dans la pièce en tournant en rond?
    - Quelles sont les réactions de l’élève au mouvement?
    - Comment incorporer au programme de l’élève le mouvement nécessaire, sans trop compromettre l’attention et l’apprentissage des autres élèves de la classe?
- Les systèmes gustatif et olfactif :
    - Quelles sont les préférences de l’élève à l’égard du goût et de l’odeur des aliments et d’autres matières?
    - Comment l’élève réagit-il à l’odeur au moment de choisir des activités?
    - Refuse-t-il certains aliments à cause de leur texture, de leurs couleurs, des mélanges d’aliments dans l’assiette?
    - Il faut se rappeler que ces préférences influenceront l’enseignement du comportement adéquat à l’heure de la collation ou du repas.

---

## DÉFICIENCES COURANTES DU SYSTÈME SENSORIEL : COMPORTEMENTS OBSERVABLES

---

### COMPORTEMENT HYPERRÉACTIF

### COMPORTEMENT HYPORÉACTIF

---

#### SYSTÈME AUDITIF

---

L'élève :

- est facilement distrait par les bruits ambiants
- réagit de façon exagérée aux sons
- réagit de façon imprévisible aux sons
- se bouche les oreilles
- réagit à certains sons ambiants par des cris ou des pleurs
- réagit physiquement si un son représente une menace

L'élève :

- ne réagit pas à l'appel de son nom
- semble inconscient du bruit des activités environnantes
- émet constamment des sons pour se stimuler lui-même
- se comporte de manière dangereuse; ne réagit pas aux sons indiquant un danger potentiel
- ne réagit à aucun son, quel qu'il soit

---

#### SYSTÈME VISUEL

---

L'élève :

- est troublé par la lumière vive
- évite la lumière du jour
- suit des yeux tous les mouvements dans la pièce
- se couvre une partie du champ visuel; cache de la main une partie de la page d'un livre
- réagit physiquement à la vue de certains objets ou de certaines couleurs
- explore latéralement de façon rapprochée

L'élève :

- n'a pas conscience de la présence d'autrui
- est incapable de trouver la personne ou l'objet qu'il cherche
- perd de vue une personne qui se déplace ou un objet qu'on déplace
- ne fait pas la distinction entre les silhouettes et le fond

---

#### SYSTÈME TACTILE

---

L'élève :

- n'aime pas qu'on le touche
- évite les tâches qui comportent un élément tactile important (argile, jeux avec l'eau, peinture, préparation des aliments)
- se plaint de l'inconfort de ses vêtements
- refuse de porter certains articles, tire sur les vêtements
- a une réaction négative à la texture de certains aliments, jouets ou meubles
- veut enlever ses vêtements
- veut marcher sur la pointe des pieds

L'élève :

- ne semble pas saisir la notion d'espace personnel
- ne semble pas remarquer le toucher d'autrui
- n'ajuste pas les vêtements dont la position pourrait sembler irritante
- a un seuil de douleur élevé et n'a pas conscience des dangers à cause de sa faible réaction à la douleur

---

#### SYSTÈME VESTIBULAIRE

---

L'élève :

- réagit de façon exagérée aux activités avec mouvements
- a du mal à s'orienter sur différentes surfaces, p. ex., les tapis, la pelouse
- marche en rasant les murs, s'accroche aux rampes et autres appuis
- semble effrayé quand il s'attend à un mouvement : les muscles semblent tendus
- maintient une position rigide, garde la tête penchée à angle fixe
- semble devenir facilement désorienté sur le plan physique

L'élève :

- ressent le besoin de bouger constamment
- se balance, tourne en rond
- semble se fatiguer rapidement quand il fait des activités avec mouvements
- est généralement lent à bouger, léthargique
- prend du temps à réagir à la consigne de bouger

---

#### SYSTÈMES GUSTATIF ET OLFACTIF

---

L'élève :

- mange des aliments peu variés
- joue avec la nourriture, refuse certains aliments
- a des problèmes d'hygiène bucco-dentaire
- recrache la nourriture et les médicaments
- réagit de façon exagérée aux odeurs ambiantes
- évite les lieux et les personnes à l'odeur puissante

L'élève :

- semble vouloir manger constamment
- lèche les objets qui l'entourent
- mâchouille les objets
- peut ingurgiter des substances dangereuses, malgré leur mauvais goût
- aime flairer les objets et les gens de façon inhabituelle
- semble ne pas sentir les mêmes odeurs que les autres

## **La mise en garde d'un « régime sensoriel »**

Souvent, les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont du mal à maîtriser leur anxiété et à moduler leur niveau d'éveil. L'élève anxieux ou surexcité a souvent de la difficulté à écouter les consignes et à compléter les tâches structurées, ce qui peut entraîner des comportements difficiles. Autrement, si l'élève est sous-excité, il aura du mal à commencer des activités et à rester alerte. Il est souvent nécessaire de mettre en place un « régime sensoriel » qui aide l'élève à maintenir un niveau d'éveil optimal ou approprié en classe. Le régime sensoriel se compose généralement d'activités d'alerte ou énergisantes et de stratégies relaxantes ou calmantes incorporées à l'horaire de la journée afin de répondre aux besoins sensoriels de l'élève.

## **Les activités d'alerte ou énergisantes**

La présentation d'activités d'alerte ou énergisantes vise généralement à accroître le niveau d'éveil et d'attention de l'élève. Ces activités doivent faire l'objet d'une surveillance attentive pour éviter de surexciter involontairement l'élève.

Exemples d'activités d'alerte :

- participer à des activités de mouvement général (sauter sur un trampoline, courir dans le gymnase);
- participer à des activités sensorielles (sucrer de la glace, boire du jus aigre ou âpre);
- sortir au grand air;
- jouer avec de l'eau froide;
- jouer avec des jouets aux lumières vives;
- écouter de la musique à un volume relativement élevé.

## **Les stratégies relaxantes ou calmantes**

Les stratégies relaxantes ou calmantes servent généralement à réduire l'anxiété et le niveau d'excitation de l'élève. Ces stratégies ont tendance à être plus efficaces si on les met en œuvre tôt, soit dès que l'élève manifeste les premiers signes d'anxiété ou de surexcitation. L'élève qui manifeste un niveau d'anxiété élevé réagit souvent positivement aux pauses détente intermittentes prévues de façon stratégique au cours de la journée.

Exemples de stratégies relaxantes :

- écouter de la musique avec un casque d'écoute;
- se rendre dans un lieu tranquille;
- s'offrir un massage profond;
- sucer, p. ex., boire à la paille du jus en boîte;
- jouer avec ses objets préférés;
- respirer profondément;
- contracter et détendre les muscles;
- s'asseoir tranquillement et regarder par la fenêtre;
- avoir un comportement répétitif;
- se frotter les mains ou les bras avec de la lotion;

- relire un conte ou un script relaxant;
- se couvrir d'une veste lestée ou d'une couverture.

L'ergothérapeute peut suggérer des stratégies visant à tempérer la surexcitation. L'essai de certaines des stratégies énumérées plus haut, comme le massage profond et l'emploi d'une veste lestée (veste lourde), doit se faire uniquement sous la surveillance d'un ergothérapeute possédant de l'expertise en techniques d'intégration sensorielle.

Il faut souligner qu'une stratégie qu'un élève trouve calmante peut accroître l'anxiété d'un autre élève. On peut apprendre à l'élève à indiquer qu'il veut faire une pause avant qu'un comportement inapproprié s'intensifie. Pendant l'entraînement à la relaxation, on peut enseigner à l'élève des routines et comportements de détente spécifiques.

La planification du changement est importante pour la gestion des comportements. L'élève pourrait avoir besoin d'occasions de se préparer et se désensibiliser à un nouveau lieu, un nouvel objet ou une nouvelle personne. Le changement est difficile pour les élèves autistes, mais la faculté de s'adapter et de faire face au changement est une aptitude essentielle à la vie quotidienne. Il est recommandé de présenter les nouvelles situations lentement afin de donner à l'élève l'occasion de se familiariser avec des situations, des personnes et des attentes différentes.

### **La recherche de la sensation adéquate**

Certains élèves ayant des troubles du spectre autistique ont un besoin maladif de certaines formes d'apport sensoriel et ont des façons inappropriées de rechercher ces expériences sensorielles. Par exemple, un élève qui aime les stimulations tactiles frottera de la salive sur sa main pour obtenir le résultat désiré. De même, un élève qui aime les stimulations fortes d'ordre vestibulaire et proprioceptif pourra courir, tourner sur lui-même ou foncer n'importe où. Il est aussi courant chez les élèves autistes de flairer les objets d'une façon inappropriée ou de se mettre des objets non comestibles dans la bouche pour obtenir une réaction sensorielle. Cependant, il est essentiel de considérer la fonction spécifique de chaque nouveau comportement de l'élève et de savoir que tous les comportements inhabituels ou difficiles ne sont pas de nature sensorielle.

En général, la façon la plus efficace de gérer le comportement inapproprié de l'élève consiste à lui suggérer des façons plus appropriées de satisfaire ses désirs sensoriels.

### Recherche inappropriée d'une sensation

- jouer avec sa salive
- courir au hasard, tourner sur soi-même
- flairer les cheveux ou les pieds
- se mettre des objets non comestibles dans la bouche
- grincer des dents

### Suggestion plus appropriée

- se frotter les mains avec de la lotion
- jouer au chat ou faire de la course à pied
- frotter des autocollants à gratter et les humer
- sucer un bonbon dur
- mâcher un tube en caoutchouc

## La prise en compte de la frustration

L'enseignant doit examiner les activités et les situations de la journée scolaire susceptibles d'entraîner une surcharge sensorielle ou une frustration. On doit offrir aux élèves des expériences sensorielles calmantes pour accompagner les tâches potentiellement frustrantes. Dans la mesure du possible, il y a lieu d'adapter les tâches et le matériel de manière à favoriser une participation réussie. Si possible, il faut aussi diminuer les sources de distraction ambiantes et éliminer les activités qui embrouillent, désorientent ou fâchent l'élève et qui nuisent à son apprentissage. Il ne faut pas oublier que certains autistes apparemment très calmes et indifférents peuvent accumuler des frustrations et présenter brusquement une grande agitation ou une phase d'agressivité. Très souvent, si on est attentif, on remarque quelques minutes avant la crise des signes prémonitoires tels qu'une petite agitation ou l'apparition d'une stéréotypie particulière.

## Les occasions de détente

Il peut être nécessaire de préparer un endroit calme et silencieux où les élèves pourront se détendre. La détente peut consister à adopter un comportement répétitif qui a un effet calmant sur l'élève ayant des troubles du spectre autistique. Dans certains cas, on peut offrir à l'élève qui a un puissant besoin de faire certains mouvements répétitifs, comme le balancement ou d'autres comportements autostimulants, des occasions d'effectuer ces mouvements. Ces activités doivent faire l'objet d'une surveillance discrète afin d'assurer la sécurité de l'élève.

## Considérations

On n'a pas fini de débattre l'efficacité des thérapies d'intégration sensorielle à l'intention des élèves autistes<sup>32</sup>. Les thérapies d'intégration sensorielle, comme toutes les interventions pratiquées avec ces élèves, doivent reposer sur l'évaluation des besoins de l'élève, l'évaluation des mérites de différents choix d'intervention et le suivi minutieux de l'effet de l'intervention sur les résultats prédéterminés. Il est également essentiel de prendre conscience des effets involontaires des interventions. Par exemple, en offrant une activité de renforcement potentiel comme de la musique ou un massage profond immédiatement après un comportement non désiré, on risque de favoriser involontairement ce

---

<sup>32</sup> National Research Council, 2001.

comportement. Il importe donc d'avoir un résultat clair en tête avant de réaliser une intervention et d'évaluer son effet sur le comportement de l'élève. Si on ne perd pas de vue cette précaution, les thérapies d'intégration sensorielle peuvent s'avérer un puissant outil de gestion du comportement.

## Les stratégies d'aide à la communication

Le développement des habiletés à communiquer de l'élève ayant des troubles du spectre autistique est l'un des principaux défis à relever par l'enseignant et la famille. Peu de gens ont conscience de la complexité de la communication normale, parce que la plupart des enfants acquièrent ces habiletés automatiquement, habituellement vers l'âge de trois ou quatre ans. Beaucoup d'élèves autistes ne développent pas les habiletés nécessaires pour communiquer spontanément; il faut donc les leur enseigner. Il est prioritaire d'aider les élèves à acquérir des habiletés à communiquer afin qu'ils puissent formuler leurs désirs et leurs besoins, avoir des interactions sociales, échanger de l'information et exprimer leurs émotions.

Les programmes qui visent à faciliter la communication peuvent débiter dans un milieu structuré, mais pour encourager la généralisation et la facilité à utiliser le langage, il faut que les interventions se déroulent dans des milieux naturels. Il est plus facile d'enseigner les habiletés en langue fonctionnelle dans un contexte social où elles seront utilisées<sup>33</sup> et où elles ont une vraie signification. Le milieu scolaire offre une foule d'occasions de développer la communication fonctionnelle dans les contextes sociaux et d'encourager la généralisation. Il s'agit de déterminer quelles habiletés spécifiques exigent un enseignement et des stratégies en vue de développer des habiletés cibles.

Les membres de l'équipe de l'école doivent collaborer à déterminer les buts et les objectifs de communication pour les élèves ayant des troubles du spectre autistique. Ils doivent fonder les interventions sur les aptitudes et les besoins de chaque élève et tenir compte des milieux où les élèves interagissent avec les autres. L'orthophoniste peut aider à évaluer les aptitudes de l'élève à communiquer et proposer des suggestions et des stratégies personnalisées en fonction des besoins et des caractéristiques de chaque élève.

.....  
« L'autisme [...] m'empêche de trouver et d'utiliser mes propres mots quand je le veux, ou alors il me fait dire tous les mots et des choses ridicules que je ne veux pas dire. »

Williams, 1994  
.....

Voici quelques suggestions utiles pour aider les élèves à communiquer :

- mettre l'accent sur le développement de l'interaction et de la communication dans les milieux auxquels les élèves participent;
- modéliser la parole en parlant au moyen de phrases complètes;
- utiliser un vocabulaire qui correspond au niveau de compréhension des élèves;
- accompagner le discours verbal de gestes appropriés;

---

<sup>33</sup> Koegel et al., 1995.

- pour les élèves ayant une grave déficience en communication, choisir des mots familiers, spécifiques et concrets, et les répéter au besoin;
- utiliser un langage clair, simple et concis; les figures de rhétorique et l'ironie risquent d'embrouiller les élèves qui ont des problèmes de communication;
- donner aux élèves amplement de temps de traiter l'information; l'enseignant devra probablement parler lentement ou faire une pause entre les mots.

### **L'enseignement du savoir écouter**

L'élève autiste a souvent besoin de leçons structurées sur la façon d'écouter. Pour ce faire, l'enseignant doit décomposer l'écoute en plusieurs éléments et renforcer chacun de ces éléments. Par exemple, il doit enseigner à l'élève à se placer face au locuteur, à tourner les yeux vers le locuteur (ce qui ne signifie pas nécessairement d'échanger des regards) et à se placer les mains dans une position prévue. Il y a lieu de féliciter l'élève ou de le récompenser à chaque étape. Il faut cependant se rappeler que pour certains autistes, fixer visuellement le partenaire peut devenir intolérable en raison des multiples sensations qu'une telle attitude suppose d'accumuler.

### **La compréhension du langage oral**

En accompagnant le langage parlé d'objets, d'illustrations, de photos et d'autres moyens visuels pertinents, on peut aider les élèves à en comprendre le sens. Beaucoup d'élèves autistes se servent de la lecture pour mieux comprendre le langage oral plutôt que l'inverse. Les habiletés en lecture revêtent donc une importance toute particulière pour ces élèves.

Une façon efficace de faciliter la communication fonctionnelle consiste à offrir des choix contrôlés. Les moyens visuels peuvent être particulièrement utiles pour communiquer un éventail de choix disponibles

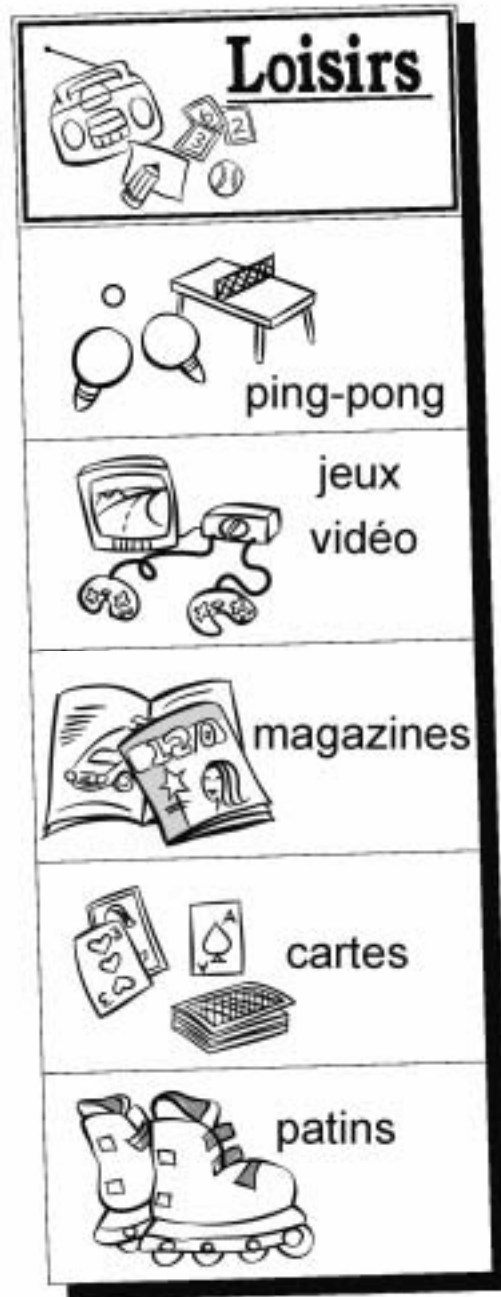
Voici quelques exemples de moyens visuels servant à communiquer un éventail de choix.

Moyens visuels pour communiquer ses choix

34



35



36



<sup>34</sup> Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, www.UseVisualStrategies.com, p. 52.

<sup>35</sup> Ibid., p. 52.

<sup>36</sup> Ibid., p. 52.



Même un élève capable de répéter l'information et doté d'une bonne mémoire ne saisit pas toujours le sens voulu. Il est donc important de vérifier si l'élève a bien compris.

### **L'expression orale**

Bien que beaucoup d'élèves autistes ne développent pas le langage parlé traditionnel, la plupart développent certaines formes de communication. Il est important d'avoir une connaissance approfondie des formes d'expression des élèves et d'ajuster les attentes de communication en conséquence. Si un élève a une expression orale limitée, il faut accepter ses tentatives verbales limitées et ses comportements non verbaux comme des formes de communication. Le dictionnaire de communication personnalisé est un instrument utile pour documenter ce qu'un élève dit et veut dire.

.....  
On trouvera un exemple de  
dictionnaire de communication  
à l'annexe H, page 183.  
.....

Même les élèves qui emploient le langage parlé peuvent éprouver de la difficulté à enrichir leur vocabulaire. Les enseignants doivent enseigner de nouveaux mots dans divers contextes à l'aide d'une approche basée sur le visuel.

L'élève doit savoir :

- que tout a un nom;
- qu'il y a différentes façons de dire la même chose;
- que les mots peuvent avoir leur importance dans plusieurs contextes;
- que l'apprentissage de l'emploi des mots l'aidera à communiquer ses besoins et ses désirs.

L'élève qui a besoin de représentations graphiques pour communiquer doit apprendre que les dessins et les représentations ont un nom et qu'ils peuvent servir à donner des consignes ou à expliquer quoi faire. Cette compréhension est essentielle pour que les systèmes visuels puissent assurer une communication véritable.

Les élèves ont besoin d'une variété de situations d'apprentissage qui encouragent différents types d'expression, comme :















- les demandes,
- la négation,
- les commentaires.

Voici quelques exemples de stratégies basées sur des éléments visuels qui ont pour objectif de favoriser la communication à propos de la journée scolaire de l'élève.

# AUJOURD'HUI À L'ÉCOLE

NOM \_\_\_\_\_

DATE \_\_\_\_\_

<b>CALENDRIER</b> 	<b>EXERCICE</b> 	<b>COLLATION</b> 	<b>ATELIER</b> 
<b>ASSIS À MON PUPITRE</b> 	<b>DÉTENTE</b> 	<b>CUISINE</b> 	<b>MUSIQUE</b> 
<b>DÎNER</b> 	<b>TÉLÉVISION</b> 	<b>ORDINATEUR</b> 	<b>EXCURSION</b> 
	<b>MÉNAGE</b> 	<b>ARTS</b> 	

<sup>37</sup> Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, [www.UseVisualStrategies.com](http://www.UseVisualStrategies.com), p. 104.

# AUJOURD'HUI À L'ÉCOLE

NOM \_\_\_\_\_

DATE \_\_\_\_\_



Notes : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

<sup>38</sup> Tiré de Picture Communication Symbols (PCS) © 1981–2002, Mayer-Johnson, Inc., Solana Beach (CA). Reproduit avec permission.

## **Les habiletés de communication**

Pratiquement toutes les personnes autistes éprouvent de la difficulté avec les aspects pragmatiques de la communication, c'est-à-dire l'interprétation et l'usage du langage en situation sociale. Même les autistes qui possèdent un vocabulaire adéquat et une certaine maîtrise du langage comprennent mal les interactions sociales et conversationnelles<sup>39</sup>. Ils ont tendance à se parler plutôt que parler à autrui.

Il est parfois nécessaire de donner à l'élève un enseignement structuré pour qu'il développe le langage parlé nécessaire au jeu de l'interaction sociale et de la communication. Les jeux structurés qui incorporent les champs d'intérêt de l'élève sont autant d'occasions d'y arriver. L'apprentissage par imitation, l'incitation physique, les signaux visuels et le renforcement peuvent tous servir à faciliter l'attention, l'imitation, la communication et l'interaction. Pour faciliter la communication sociale, on doit structurer les interactions autour des activités préférées et des routines de l'élève, puis encourager les échanges sociaux de communication formels et informels pendant toute la journée.

Les dessins simples sont une stratégie efficace pour enseigner des habiletés conversationnelles. Ces dessins illustrent les paroles et les actions des gens et soulignent ce qu'ils peuvent penser. Les dessins symboliques peuvent servir à représenter des notions de base du dialogue telles que l'écoute, l'interruption, la voix forte ou basse, la parole et les pensées. On peut y incorporer des couleurs qui représentent les émotions<sup>40</sup>. On peut aussi utiliser des images accompagnées de scénarios afin de développer les habiletés conversationnelles et apprendre à communiquer dans des situations et des contextes sociaux spécifiques<sup>41</sup>.

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont du mal à comprendre les règles et les messages sociaux subtils et à interpréter la communication non verbale d'autrui. Il peut être utile de donner aux élèves des règles concrètes en les présentant dans un format visuel, en les écrivant ou en les incorporant à un conte social ou à une bande dessinée.

Les élèves ont également besoin d'occasions d'interagir socialement afin de mettre en pratique leurs habiletés à communiquer.

## **L'écholalie**

Certaines personnes autistes font de l'écholalie, soit la répétition littérale de mots ou d'expressions employés par une autre personne. Les jeunes enfants parlent en écholalie dans le cadre du développement normal du langage. Cependant, chez certaines personnes autistes, l'écholalie n'a pas pour but d'intégrer une nouvelle notion ou de préciser sa pensée, mais de jouer avec le son en s'enfermant dans des répétitions de mots voire de phrases plaquées. L'écholalie peut être immédiate ou tardive. La

---

<sup>39</sup> Hunt, Alwell et Goetz, 1988.

<sup>40</sup> Gray, 1994.

<sup>41</sup> Gray, 1993a; 1993c; 1994.

personne peut répéter ce qu'elle vient tout juste d'entendre ou ce qu'elle a entendu il y a plus longtemps, parfois des mois ou des années auparavant.

L'écholalie immédiate peut servir d'outil d'enseignement. On peut donner forme à des expressions à imiter par écholalie en utilisant des règles du discours et l'aptitude à l'écholalie pour modéliser le mot juste.<sup>42</sup> Par exemple, si un élève répète une question en écho, l'enseignant peut donner forme à la réponse en modélisant la bonne réponse. Cette stratégie est très individualisée; il est donc à conseiller de consulter un orthophoniste pour obtenir des suggestions spécifiques pour chaque élève.

Les énoncés d'écholalie tardive n'ont parfois aucun sens évident pour l'auditeur. Les élèves ayant des troubles du spectre autistique répètent parfois mot pour mot certaines publicités télévisées. Pour comprendre la fonction de ce comportement langagier, il est utile de le considérer comme un « morceau » mémorisé sans tenir compte du sens. Une situation ou une émotion peut provoquer l'usage de la parole, même si ce qui se dit n'a aucun lien apparent avec la situation. Souvent, l'élève ne comprend même pas ce qu'il répète par écholalie. Dans la mesure du possible, il faut essayer de déterminer quelle situation déclenche l'écholalie et suggérer à l'élève les termes à employer dans cette situation<sup>43</sup>. Par exemple, si un élève répète le scénario d'une publicité de boisson gazeuse, cela peut vouloir dire qu'il a soif. L'enseignant doit vérifier cette possibilité en lui demandant : « Veux-tu boire quelque chose? » Parfois, cependant, il est impossible d'établir un lien logique entre la situation et les énoncés d'écholalie tardive.

### **Les systèmes de suppléance à la communication**

Les systèmes de suppléance à la communication sont bénéfiques à beaucoup d'élèves. Ce genre de système soutient, met en relief ou améliore la façon dont la personne dit quelque chose. On peut s'en servir avec les élèves non verbaux ainsi qu'avec ceux qui sont doués d'expression verbale, mais qui semblent incapables d'utiliser la parole de façon fonctionnelle pour exprimer leurs désirs et leurs besoins. Les systèmes de suppléance à la communication vont des systèmes à faible technologie (qui ne requièrent aucune source d'énergie) aux systèmes à haute technologie (qui requièrent une source d'énergie).

Voici en quoi peuvent consister la suppléance à la communication et la communication alternative :

- bouger directement une personne ou un objet pour communiquer (l'élève tire l'enseignant vers la porte quand il veut sortir);
- utiliser des gestes ou des actions corporelles pour transmettre un message (l'élève secoue la tête pour exprimer la négativité);
- utiliser des objets réels pour transmettre des messages (l'élève apporte un manteau pour indiquer qu'il veut rentrer chez lui);

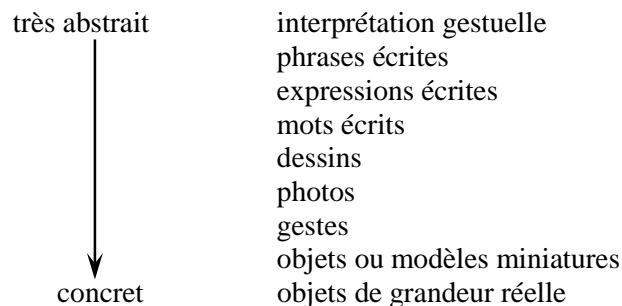
---

<sup>42</sup> Rydell et Prizant, 1995.

<sup>43</sup> Indiana Resource Center for Autism, 1997.

- utiliser des représentations graphiques, p. ex., le Système de communication par échange d'images (Picture Exchange System [PECS]<sup>44</sup>);
- se servir de sa voix, sans prononcer de mots conventionnels (l'élève dit « ah-ah-ah » pour indiquer le besoin d'aller aux toilettes);
- utiliser des messages écrits en pointant des mots ou en écrivant (l'élève communique à l'aide d'un logiciel de traitement de texte);
- varier l'expression du visage;
- employer un langage gestuel.

La décision de mettre sur pied un système de suppléance à la communication et le choix du type de système doivent se faire judicieusement, en fonction d'une évaluation du niveau d'habileté cognitive, des habiletés, des champs d'intérêt et des habiletés motrices de l'apprenant. On peut illustrer le spectre des choix sur un continuum :



Les parents doivent participer à ces prises de décisions; en effet, pour être efficace, le système de communication doit être instauré de la même façon à l'école et à la maison. Les orthophonistes et autres professionnels du domaine des troubles du spectre autistique et des systèmes de suppléance à la communication sont des sources d'expertise importantes. Le rôle de l'enseignant est de donner suite à la décision et d'aider l'élève à apprendre à se servir du système.

Les parents et les enseignants sont parfois réticents à intégrer à l'apprentissage un système de suppléance à la communication de peur de retarder ou de prévenir le développement du langage parlé. Cependant, les systèmes de suppléance à la communication provoquent souvent un résultat verbal accru parce qu'ils aident l'élève à trouver le mot juste, qu'ils facilitent la production d'énoncés complexes et qu'ils réduisent l'anxiété ressentie par l'élève. Lorsque l'anxiété est réduite, la communication verbale a plus de chances de se produire.

Les recherches récentes sur l'utilisation de la technologie informatique comme moyen de communication et l'apprentissage assisté par ordinateur comme stratégie d'enseignement des habiletés à communiquer ont donné des résultats prometteurs.

<sup>44</sup> Bondy et Frost, 1994.

## Les stratégies d'enseignement des aptitudes sociales

L'une des principales caractéristiques des troubles du spectre autistique est la déficience sur le plan des interactions et des aptitudes sociales. Les autistes n'apprennent pas automatiquement les règles de l'interaction avec autrui et sont parfois incapables de respecter les règles tacites du comportement social.

Beaucoup de personnes ayant des troubles du spectre autistique fonctionnent sur la base de perceptions erronées qui sont rigides ou prises au pied de la lettre. Il peut être utile de reconnaître ces perceptions erronées pour comprendre le comportement et les besoins de ces personnes dans les situations sociales. Voici des exemples de perceptions erronées :

- les règles ne s'appliquent qu'à une seule situation;
- tout ce qu'une personne dit est nécessairement vrai;
- si on ne sait pas quoi faire, il vaut mieux ne rien faire.

L'élève autiste a souvent de la difficulté à comprendre les situations sociales et le comportement qu'on attend de lui. Il emploie parfois des méthodes d'interaction inefficaces faute d'en connaître de plus appropriées ou parce qu'il est incapable de faire la distinction entre les situations qui appellent un comportement différent. Le phénomène est souvent plus marqué dans la relation de l'autiste avec ses pairs qu'avec un adulte qui sait naturellement s'ajuster aux demandes du sujet.

L'enseignement des aptitudes sociales est essentiel pour les élèves autistes, en plus de constituer un élément crucial des plans d'intervention visant à modifier les comportements difficiles. Afin d'aider les élèves, il faut évaluer attentivement leurs aptitudes sociales afin de déterminer quelles aptitudes sociales enseigner explicitement.

Pour développer ses aptitudes sociales, l'élève a besoin d'occasions de participer et d'interagir dans divers milieux naturels regroupant des modèles, des signaux et des stimulus naturels ainsi que des renforçateurs fonctionnels<sup>45</sup>. La mise en situation dans un milieu intégré offre des possibilités de modelage sur les pairs et d'interactions sociales. Il faut donc planifier des occasions d'interactions sociales réussies. L'élève bénéficiera de milieux intégrés où ses camarades de classe peuvent servir de modèles à suivre et offrir un éventail d'occasions sociales. Voici une liste d'idées d'échanges sociaux à effectuer en classe<sup>46</sup>.

### Idées d'activités à la table

- Demander à un élève de distribuer des marqueurs aux autres en demandant à chacun : « Quelle couleur veux-tu? »
- Demander à un élève de demander à des camarades : « Comment te sens-tu aujourd'hui? » et de trouver l'image qui représente cette émotion.
- Créer des projets d'art en groupe.

<sup>45</sup> McGee, Morrier et Daly, 1999.

<sup>46</sup> Adapté avec la permission de Philip Strain, *The LEAP Outreach Project: Information on Social Skills Programming*, s.d.

- Créer une affiche comportant d'un côté l'illustration d'une maison et de l'autre, l'illustration d'une école. Au début de la journée, les photos de tous les élèves sont sous l'image de la maison. Chaque jour, charger un élève de distribuer les photos à ses camarades à leur arrivée pour qu'ils les placent sous l'illustration de l'école.

### **Idées d'activités au cercle**

- Demander à un élève d'accueillir les autres élèves en leur disant bonjour ou en leur tapant dans la main quand ils entrent dans le cercle.
- Utiliser des marionnettes pour enseigner des scénarios sociaux et le programme d'aptitudes sociales.
- Inventer une chanson « Voilà ce que je peux faire... » où chaque élève appelé doit imiter l'action motrice du premier élève.
- Demander à un élève de donner des renforçateurs à ses camarades de classe (autocollants, estampe sur la main).
- Jumeler les élèves pour les activités de danse et de mouvement.
- Faire circuler un accessoire visuel pour une chanson de groupe, ou un jeu, comme une pomme de terre en plastique, pour le jeu de la *Patate chaude*.

### **Le jeu pour faire semblant**

- Proposer un petit scénario et, après avoir donné des rôles, inviter l'enfant à jouer l'histoire en modifiant progressivement puis en interchangeant les rôles.

### **Idées pour les transitions**

- Demander à chaque élève de trouver un camarade avec qui prendre le rang pour aller dehors.
- Demander à chaque élève de demander à un camarade de participer à une activité.

### **Idées pour les centres d'apprentissage**

- Favoriser les activités en petits groupes en limitant le nombre de centres.
- Au moment de ranger, demander à un élève de donner les jouets à un autre qui les range.
- Créer des projets de groupe.
- Demander aux élèves de travailler deux par deux à l'ordinateur; l'un choisit quoi chercher et l'autre active la souris. Les encourager à échanger de rôle et inventer un symbole signifiant « mon tour » pour les élèves non verbaux.

### **Idées pour les périodes calmes**

- Demander aux élèves de lire un livre avec un camarade.

### **Idées d'activités à l'extérieur**

- Jumeler les élèves pour qu'ils jouent ensemble pendant les cinq premières minutes de la récréation.



### **Idées d'activités motrices en groupe**

- Incorporer au moins une activité pour laquelle les élèves ont besoin d'un partenaire, p. ex., le jeu de la brouette.

### **Idées diverses**

- Demander aux élèves de complimenter une amie ou un ami et d'écrire leur compliment dans un cœur.
- Observer les gestes positifs des élèves et les noter sur des découpures en forme de wagons ou de traces de pas, puis les coller au mur. L'objectif consiste à remplir la classe de mots gentils et de bonnes actions.

Les aptitudes sociales sont souvent considérées comme la déficience principale associée aux troubles du spectre autistique. Il est souvent nécessaire d'enseigner aux élèves autistes des aptitudes de base à la conscience et à l'interaction sociale, comme la tolérance des autres dans un milieu, avant de passer aux aptitudes avancées, comme le processus de tour de rôle et le partage. Plusieurs aptitudes à l'interaction sociale sont essentielles à l'obtention de résultats positifs à long terme, notamment l'habileté à s'orienter lorsqu'une personne tente d'attirer l'attention de l'élève, l'échange de regards, la tolérance de la présence d'autrui dans l'espace physique, les aptitudes à imiter, le jeu en parallèle, le partage et les comportements d'amitié. Avant d'enseigner des aptitudes sociales de plus haut niveau, comme les comportements d'amitié, il faut d'abord enseigner des aptitudes préalables comme l'échange de regards.

En général, les modèles et les occasions visant à développer les aptitudes sociales ne suffisent pas. L'élève autiste a besoin d'un enseignement explicite pour développer des aptitudes sociales et comprendre les situations sociales. Plusieurs pratiques prometteuses visent à aider les élèves autistes à perfectionner leurs aptitudes sociales.

### **Les occasions d'établir des contacts significatifs avec les pairs**

Voici pour les enseignants quelques exemples d'occasions d'établir un contact avec les pairs :

- faire participer les élèves aux activités d'apprentissage partagées;
- jumeler chaque élève à une ou un camarade pour circuler dans les corridors, jouer dans la cour d'école et faire d'autres activités non structurées;
- varier le jumelage de temps à autre et selon les activités, afin de prévenir la dépendance;
- faire participer les pairs à l'enseignement individualisé;
- jumeler les élèves de différents groupes d'âge : un élève plus âgé avec un élève autiste;
- jumeler les élèves en vue des événements spéciaux de l'école telles les assemblées et les réunions de clubs;
- encourager la participation des élèves aux activités parascolaires.

Lorsqu'on jumelle des élèves de groupes d'âge différents, il faut s'assurer que les élèves autistes les plus âgés sont également jumelés à un élève et reçoivent le soutien nécessaire à leur réussite.

## Les moyens visuels et l'enseignement des aptitudes sociales

Les stratégies visuelles sont extrêmement utiles à l'enseignement des aptitudes sociales. Elles offrent une représentation statique et concrète des comportements et peuvent servir à enseigner et à susciter une variété d'aptitudes sociales :

- les conventions sociales, p. ex., accueillir quelqu'un, demander une permission, bien se tenir à table, s'excuser;
- les aptitudes à la survie sociale, p. ex., faire la queue, s'adapter aux routines de transition, respecter les règlements de l'école;
- les aptitudes interactives, p. ex., jouer ou parler à tour de rôle, partager ses jouets ou participer à des activités avec d'autres, maintenir et respecter l'espace personnel, amorcer les interactions;
- les situations sociales nouvelles ou posant un défi, p. ex., se perdre, adopter un comportement approprié à une assemblée ou à un concert.

Voici deux exemples de moyens visuels qui facilitent l'acquisition d'aptitudes sociales. Le premier peut servir à enseigner les étapes nécessaires pour obtenir l'attention de quelqu'un. Dans l'exemple suivant, la tâche se divise en étapes discrètes, représentées par des images et des mots. Le deuxième exemple présente visuellement un script social. Les scripts sociaux donnent de l'information sur la façon d'aborder un problème ou de se comporter dans une situation sociale particulière. Ils peuvent également indiquer les mots précis que l'élève peut employer dans cette situation.

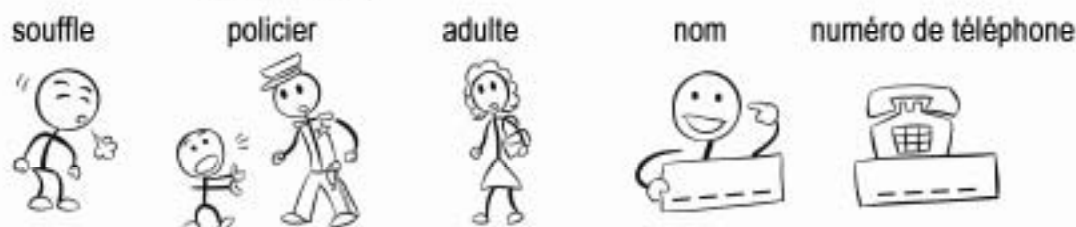


<sup>47</sup> ©1999 LinguiSystems, Inc. Reese, Pam Britton & Nena C. Challenner. *Autism & PDD: Social Skills Lessons (Getting Along—Social Interactions)*, p. 16). Reproduit avec permission de LinguiSystems, Inc., 1-800-PRO IDEA.

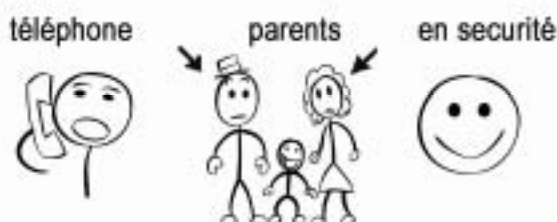
## Script social – Quoi faire quand je suis perdu.



Je suis perdu. Je ne suis pas à la maison. Je ne peux trouver ma mère ou mon père.



Je devrais prendre une bonne respiration. Dire à un policier ou à un adulte mon nom et mon numéro de téléphone.



Ils vont téléphoner à mes parents. Mes parents vont venir me chercher. Je serai en sécurité.

### Les contes sociaux

L'utilisation de contes sociaux est une méthode courante dans l'enseignement des aptitudes sociales<sup>48</sup>. Le conte social décrit une situation sociale; il comprend des signaux sociaux et des réponses écrites qui correspondent à des situations particulières à chaque élève. Le conte social peut remplir divers objectifs :

- présenter un changement et une nouvelle routine;
- expliquer les raisons du comportement d'autrui;
- enseigner les aptitudes sociales particulières à une situation;
- faciliter l'enseignement de nouvelles habiletés d'apprentissage.

<sup>48</sup> Tiré de Picture Communication Symbols (PCS) © 1981–2002, Mayer-Johnson Inc., Solana Beach (CA). Reproduit avec permission.

<sup>49</sup> Gray, 1993a.

Les parents, les enseignants et d'autres fournisseurs de services peuvent inventer des contes sociaux. Ces contes sont utiles aux élèves dont le niveau de fonctionnement cognitif permet de comprendre l'histoire. Un enfant illettré peut écouter les contes sur audiocassette ou « lire » des histoires présentées en images. Pour donner un résultat positif, le conte social doit décrire une situation du point de vue de l'élève, enseigner à l'élève à adopter le comportement approprié et être écrit pour la voix de l'élève, à la première personne du singulier.

Le processus commence par la détermination des besoins de l'élève à partir de l'observation et de l'évaluation. Après avoir identifié une situation problématique, l'auteur observe la situation et tente de saisir le point de vue de l'élève, c'est-à-dire ce qu'il voit, entend et ressent. L'auteur écrit ensuite le conte du point de vue de l'élève, à un niveau de compréhension approprié, au moyen d'énoncés descriptifs, directifs et perspectifs. Les énoncés descriptifs donnent des renseignements sur le milieu, l'activité et les personnes concernées. Les directives sont des énoncés positifs sur la réponse désirée. Les énoncés perspectifs décrivent les réactions possibles d'autrui.

- Le livret comportant une à deux phrases par page est un bon format. Chaque page ne doit traiter qu'une seule notion principale.

### **Exemple**

#### **Utiliser l'ordinateur à tour de rôle**

- p. 1 Si j'attends mon tour pour utiliser l'ordinateur, les autres élèves m'aimeront encore plus. (énoncé directif)
- p. 2 Tout le monde aime avoir son tour à l'ordinateur. (énoncé perspectif)
- p. 3 Quand les autres élèves utilisent l'ordinateur, je reste calme et j'attends mon tour. (énoncé directif)
- p. 4 Quand j'ai fini de me servir de l'ordinateur, les autres élèves peuvent l'utiliser. Ça ne me dérange pas, parce que je sais que je pourrai l'utiliser demain. (énoncé descriptif)
- p. 5 Si j'attends mon tour pour utiliser l'ordinateur, tout le monde sera heureux. (énoncé perspectif)

Il existe trois méthodes de base pour la mise en œuvre des contes sociaux<sup>50</sup>.

- Si l'élève sait lire, un adulte lit le conte deux fois, puis l'élève le lit à son tour. Par la suite, l'élève relit le conte chaque jour.
- Si l'élève ne sait pas lire, on peut enregistrer le conte sur cassette en signalant, p. ex., par le son d'une cloche, qu'il faut tourner la page. L'élève apprend à lire les contes quotidiennement à l'aide de symboles, de dessins ou de photos qui donnent un sens à chaque conte.
- Afin d'incorporer la modélisation, on peut aussi filmer les contes. On enregistre alors la lecture à haute voix du conte en présentant les pages à l'écran, une à la fois.

---

<sup>50</sup> Gray et Garand, 1993.

On peut améliorer l'efficacité des contes sociaux en faisant en même temps de la formation aux aptitudes sociales, des jeux de rôle et d'autres formes d'enseignement direct, p. ex., décomposer les aptitudes sociales complexes en éléments d'habileté, enseigner chaque élément individuellement en précisant les incitations et les commentaires.

### **L'enseignement des règles sociales essentielles**

Si l'élève comprend les règles de base associées à une situation donnée, il pourra s'adapter au contexte social, prévenir les crises d'anxiété et réduire sa dépendance à des comportements d'adaptation indésirables. Les élèves ayant des troubles du spectre autistique auront probablement besoin d'un enseignement direct sur les aptitudes sociales indispensables suivantes.

- *Savoir attendre.* Des signaux visuels, comme des objets, des images et des mots écrits peuvent donner à l'élève de l'information concrète qui associe l'attente à une situation.
- *Procéder à tour de rôle.* Cette aptitude peut s'enseigner à l'aide de contes sociaux, d'images, de pictogrammes, de jeux alternés ou de jeux de rôles. Il est parfois nécessaire de donner des consignes à l'élève et de lui demander de s'exercer à procéder à tour de rôle.
- *Faire la transition.* L'utilisation de contes sociaux et les avertissements donnés à l'aide de signaux visuels peuvent aider l'élève à faire la transition d'une activité à une autre. La transition peut être particulièrement difficile si l'élève n'a pas terminé son activité.
- *Changer de sujet.* Certains élèves restent sur le même sujet et semblent incapables de parler d'autre chose ou encore, refusent de changer de sujet. Tout se passe comme si l'information ne parvenait pas à s'effacer de la mémoire. Les règles visuelles, les délais établis et les renforcements peuvent aider les élèves à savoir quand il vaut mieux changer de sujet.
- *Terminer sa tâche.* L'élève peut apprendre à utiliser les signaux extérieurs en observant et en imitant le comportement d'autres élèves. Il est parfois nécessaire d'utiliser un chronomètre et des méthodes pour aider l'élève à s'autoévaluer.
- *Prendre l'initiative.* Les contes sociaux accompagnés de photos ou d'illustrations sont particulièrement utiles pour enseigner à l'élève comment approcher les autres, faire des demandes, entrer dans un jeu, dire bonjour ou quitter une situation.
- *Faire preuve de souplesse.* Les systèmes visuels peuvent servir à expliquer des changements concrètement. Si on se sert d'horaires séquentiels ou de routines illustrées, on pourra enlever, rayer ou remplacer l'illustration ou le symbole pertinent.
- *Garder le silence.* Les moyens visuels peuvent servir à enseigner les comportements caractéristiques d'un élève tranquille et les règles applicables à certaines situations.

### **L'appui des pairs**

Les pairs d'un élève autiste peuvent l'aider à perfectionner ses aptitudes sociales. Les enseignants devront peut-être interpréter la communication non verbale ou expliquer qu'une activité spécifique est difficile pour un

élève et indiquer aux pairs ce qu'ils peuvent faire pour aider leur camarade. Cela se fait de façon formelle ou informelle. L'enseignant peut montrer aux jeunes enfants à utiliser des accessoires spécifiques pour établir et maintenir une interaction avec un camarade ayant des troubles du spectre autistique. L'enseignant doit renforcer le rôle des pairs, tout comme il renforce les interactions sociales des élèves autistes. Il est impératif que les pairs comprennent les effets que leurs attitudes, leurs commentaires et leurs actions ont sur les autres élèves.

Les pairs peuvent aider à élaborer des stratégies visant à améliorer les aptitudes sociales des élèves autistes. Le *Pivotal Response Training (PRT)* est une technique qui a porté fruit dans l'élargissement des interactions, des initiatives, des variations du jeu avec jouets et de l'usage du langage<sup>51</sup>. Le PRT cible les comportements susceptibles d'influer sur les grands secteurs de fonctionnement. Cette approche vise à enseigner aux camarades de classe à utiliser des stratégies pour :

- obtenir l'attention;
- donner des choix afin de maintenir la motivation;
- jouer avec différents jouets;
- modéliser des comportements sociaux;
- renforcer les essais;
- encourager la conversation;
- prolonger une conversation;
- procéder à tour de rôle;
- décrire un jeu.

Les enseignants se doivent de renseigner les pairs sur les troubles du spectre autistique et de leur donner des conseils sur la façon d'interagir avec les élèves autistes. Il est important que les parents participent à la décision de discuter du trouble de leur enfant. Ils pourraient voir le matériel à l'avance ou participer à la présentation.

### **Les groupes de formation sur les aptitudes sociales**

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique peuvent apprendre des aptitudes sociales en petits groupes. Divers programmes et ressources de formation sur les aptitudes sociales sont disponibles.

Les programmes de formation sur les aptitudes sociales comprennent habituellement des évaluations que les enseignants peuvent faire pour déterminer les habiletés que l'élève devraient acquérir. En général, les activités d'apprentissage comprennent :

- la détermination de l'aptitude et de ses composantes et du moment adéquat pour la mettre en pratique;
- la démonstration de l'aptitude par l'exemple;
- des jeux de rôle;
- des occasions de s'exercer;
- des stratégies de généralisation.

---

<sup>51</sup> Pierce et Schreibman, 1997.

Même si ces programmes ne sont pas conçus uniquement à l'intention particulière des élèves autistes, les enseignants peuvent les modifier et les utiliser avec les adaptations et l'aide appropriées. Il leur faudra peut-être mettre l'accent sur des stratégies particulières pour faciliter la généralisation des aptitudes ciblées.

### **Les groupes récréatifs intégrés**

Les groupes récréatifs intégrés donnent aux jeunes enfants ayant des troubles du spectre autistique des occasions d'interagir avec des pairs de leur âge et offrent un milieu naturel pour l'enseignement auxiliaire d'aptitudes sociales. Le groupe récréatif est une situation naturelle où l'enfant utilise le langage pour exprimer ses désirs, s'habituer à la proximité d'autres enfants et imiter des interactions sociales.<sup>52</sup>

### **L'enseignement d'habiletés d'autocontrôle**

Le but ultime pour tous les élèves, y compris ceux qui ont des troubles du spectre autistique, consiste à accroître leur participation autonome à des milieux variés grâce à des aptitudes sociales efficaces. L'enseignement de méthodes d'autocontrôle aux élèves ayant des fonctions cognitives supérieures constitue une façon d'accroître leur indépendance<sup>53</sup>. L'autocontrôle consiste à enseigner aux élèves comment se comporter afin d'obtenir un renforcement positif. Selon certaines études, la collecte des données d'autocontrôle augmente les comportements désirés. L'exactitude de l'autocontrôle peut ne pas être aussi importante que le processus et la prise de conscience qu'elle crée chez les élèves. Voici les processus d'enseignement de l'autocontrôle.

1. Définir les comportements cibles que les élèves peuvent eux-mêmes contrôler.
2. Déterminer quels renforçateurs sont efficaces pour chaque élève.
3. Créer une méthode d'autocontrôle pour aider les élèves à faire la collecte des données, p. ex., un tableau, un autocollant ou un compteur facile à employer.
4. Enseigner aux élèves les comportements cibles et la façon d'appliquer la méthode d'autocontrôle pour enregistrer leur rendement.
5. Augmenter l'indépendance des élèves en réduisant graduellement l'intervention adulte et en faisant en sorte que les élèves gèrent eux-mêmes leurs comportements.

### **L'appui aux amitiés**

Idéalement, l'objectif du perfectionnement des aptitudes sociales spécifiques est de permettre aux élèves ayant des troubles du spectre autistique d'interagir avec autrui dans divers milieux et de faciliter le développement de perspectives et de relations sociales. Les élèves qui possèdent des aptitudes sociales de base ont parfois encore de la difficulté à établir des liens avec les autres et à maintenir des interactions avec leurs pairs. Pour faciliter les interactions sociales, l'enseignant peut :

- aider les élèves à se joindre à un club scolaire et leur offrir l'appui nécessaire à une participation entière;

.....  
Pour plus de détails sur la façon de favoriser l'amitié entre pairs, voir les pages 120 à 122.  
.....

<sup>52</sup> Wolfberg et Schuler, 1993.

<sup>53</sup> Dunlap et al., 1991; Koegel et al., 1992.

- enseigner aux élèves à observer les autres et à suivre leur exemple;
- encourager les jeux coopératifs;
- modéliser la façon d'établir des rapports avec autrui et enseigner cette aptitude aux élèves de la classe;
- encourager les amitiés prospectives;
- s'amuser avec les élèves durant les pauses;
- réaliser des projets et des activités qui illustrent les qualités d'un bon ami;
- aider les élèves à comprendre les émotions en leur enseignant directement à lire le visage et le langage corporel des gens et à réagir aux signaux qui indiquent diverses émotions.

## L'enseignement des habiletés fonctionnelles

L'un des objectifs fondamentaux de l'éducation est que tous les élèves acquièrent les habiletés nécessaires pour fonctionner dans le monde avec le plus d'autonomie possible. Cela est particulièrement important pour les élèves autistes qui ont également des retards cognitifs, puisqu'ils éprouvent parfois beaucoup de difficultés à développer leur autonomie fonctionnelle.

Les habiletés ciblées pour un élève qui a des besoins dans le domaine de l'acquisition des habiletés fonctionnelles devraient être précisées dans le PIP de l'élève. Les approches et les stratégies pédagogiques employées pour d'autres domaines peuvent s'appliquer aussi à l'enseignement des habiletés fonctionnelles.

Dans le monde de l'adaptation scolaire, les éducateurs ont mis sur pied une variété de modèles pour les domaines des habiletés fonctionnelles. Ces modèles diffèrent sous certains aspects, mais en principe, ils comprennent tous cinq domaines :

- les soins domestiques ou personnels (l'autogestion de la santé et de l'hygiène);
- les habiletés d'apprentissage fonctionnelles;
- les habiletés professionnelles;
- les aptitudes sociales, notamment sur le plan des loisirs;
- les aptitudes à la vie communautaire, y compris les voyages et l'utilisation de services.

L'école et la famille doivent coordonner la planification de l'enseignement des habiletés fonctionnelles afin d'assurer la cohésion et l'efficacité entre l'enseignement à la maison et à l'école. Puisque certaines de ces habiletés englobent des domaines personnels, il faut faire preuve de sensibilité et de tact dans leur enseignement.

### L'autogestion de la santé et de l'hygiène

Les types de stratégies pédagogiques employés pour la communication et les aptitudes sociales peuvent s'appliquer à l'enseignement dans le domaine de l'autogestion de la santé. Les élèves autistes, particulièrement ceux qui ont une déficience intellectuelle, ont souvent besoin d'un



enseignement direct en ce qui concerne l'hygiène personnelle, les soins de toilette et l'habillement. L'apprentissage de la propreté est un domaine qui demande parfois beaucoup de planification et de consignes. La planification des repas, la préparation des aliments et même la façon de manger peuvent représenter une part importante du programme d'un élève. Les habiletés domestiques nécessaires pour vivre de façon autonome, comme faire le lavage et s'occuper des vêtements et du nettoyage, peuvent être enseignées ou renforcées dans le cadre du programme scolaire. Le fait de savoir gérer son argent et d'établir un budget sont des habiletés essentielles pour les élèves plus âgés.

## **Les habiletés d'apprentissage fonctionnelles**

L'aptitude à recourir aux habiletés d'apprentissage de base comme la lecture, l'écriture et les mathématiques dans des situations de la vraie vie est un autre aspect important du développement des habiletés fonctionnelles chez beaucoup d'élèves autistes.

Sur le plan de la lecture, il est important que l'élève sache :

- reconnaître son nom;
- lire un calendrier et un horaire simple;
- décoder les panneaux indicateurs d'usage courant, p. ex., sur la porte des toilettes;
- suivre des séquences simples d'écritures et d'images, p. ex., des recettes, des tâches expliquées étape par étape;
- lire une carte simple;
- associer des images et des objets en fonction d'étiquettes, p. ex., trouver des articles sur une liste d'achat.

Les habiletés fonctionnelles en écriture comprennent :

- signer son nom;
- reproduire des modèles;
- dresser de petites listes, p. ex., listes d'achat;
- dessiner des formes reconnaissables.

Plusieurs habiletés fonctionnelles peuvent s'enseigner dans le domaine des mathématiques :

- combiner la valeur des pièces de monnaie, p. ex., compter la monnaie;
- distribuer du matériel ayant une correspondance un pour un, p. ex., s'assurer qu'il y a suffisamment de napperons pour chaque personne à table;
- regrouper les objets selon une quantité prédéterminée, p. ex., insérer cinq feuilles par trousse;
- utiliser une calculatrice;
- utiliser des outils de mesure, p. ex., tasse graduée, règle, balance;
- comprendre les notions associées à la quantité, p. ex., plus/moins, pareil, plus grand que, etc.

L'élève doit également apprendre à communiquer des renseignements personnels, comme son nom, sa date de naissance, son adresse et son numéro de téléphone.

## **Les habiletés professionnelles**

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont généralement besoin d'acquérir les habiletés de base requises dans le monde du travail. Ces habiletés sont vastes et recourent tous les autres domaines.

Un adulte autonome doit pouvoir :

- être ponctuel et fiable, c'est-à-dire se présenter au travail;
- suivre les méthodes de travail et terminer les tâches qui lui sont assignées;
- suivre un certain rythme de travail;
- comprendre l'exécution des tâches;
- respecter les consignes de sécurité;
- accepter les directives et les corrections;
- répondre poliment aux autorités;
- faire le ménage régulièrement;
- porter des vêtements appropriés à son travail et soigner son apparence;
- occuper convenablement ses temps libres sur le lieu de travail.

L'enseignant doit enseigner des habiletés professionnelles aux élèves très tôt. En enseignant aux jeunes élèves à respecter les routines et à faire les activités par eux-mêmes, on favorise le développement d'aptitudes professionnelles plus tard au cours de la vie.

## **Les aptitudes aux loisirs**

Les programmes d'enseignement destinés aux élèves autistes comprennent souvent une composante récréative, car les élèves ont souvent besoin d'aide pour savoir comment occuper leur temps libre de façon positive. Pour un adulte ayant des déficiences qui l'empêchent de se trouver un emploi, les loisirs représentent une partie importante de la routine quotidienne. Il incombe à la famille et au personnel de l'école de déterminer et de créer des occasions de faire participer activement l'élève à la vie de tous les jours.

Il est également important de trouver des activités que les élèves prendront plaisir à faire à la maison. Certains ont besoin de soutien et d'instructions pour :

- utiliser la télévision, la chaîne stéréo et le magnétoscope;
- s'occuper des animaux;
- jouer des jeux;
- coudre, tricoter ou faire de l'artisanat;
- faire des exercices.

## **Les aptitudes à la vie communautaire**

La sécurité est une préoccupation importante pour bien des élèves autistes. Il est essentiel de considérer les questions de sécurité dans la planification destinée aux élèves en voie d'acquérir leur autonomie dans la collectivité. On peut notamment considérer les domaines suivants :

- utiliser les transports en commun;
- trouver des services communautaires, comme la piscine, le centre récréatif, la banque;

- comprendre les règles de la circulation des piétons et la notion de circulation;
- utiliser les installations publiques, comme les toilettes;
- acquérir des habiletés nécessaires lorsqu'on prend un repas au restaurant, p. ex., choisir et commander un repas.

### L'utilisation de moyens visuels

Les exemples suivants illustrent le recours à des stratégies visuelles pour favoriser l'acquisition d'habiletés fonctionnelles permettant de suivre des routines, d'effectuer des efforts autonomes, d'organiser du matériel et d'effectuer des tâches domestiques.

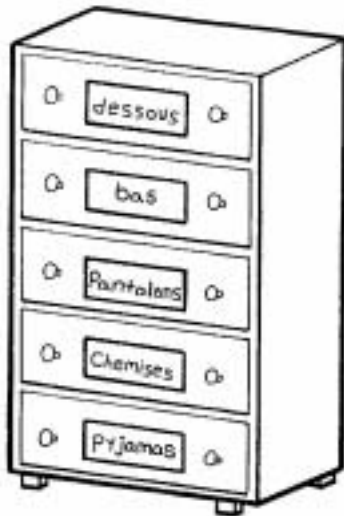
Aide-mémoire <sup>54</sup>



Routine du matin <sup>55</sup>



Organisation <sup>56</sup>



<sup>54</sup> Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, [www.UseVisualStrategies.com](http://www.UseVisualStrategies.com), p. 50.

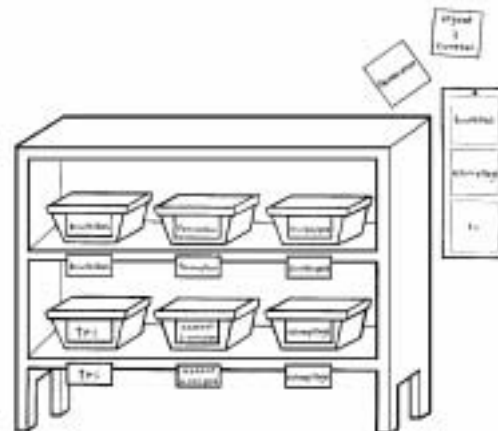
<sup>55</sup> Ibid., p. 40.

<sup>56</sup> Ibid., p. 97.

## Articles de maths<sup>57</sup>



## Organisation<sup>58</sup>



## Horaire de la semaine<sup>59</sup>

Semaine de Luc						
DIM.	LUN.	MAR.	MER.	JEU.	VEN.	SAM.
2	3	4	5	6	7	8
		cinéma	cinéma		pique-nique	

## Horaire<sup>60</sup>

HORAIRE : M a r d i		
⌚	8:00	Discussion
⌚	8:30	Jeux
⌚	9:00	Histoire
⌚	9:30	Collation
⌚	10:00	Récréation
⌚	10:30	Musique
⌚	11:00	Centres d'apprentissage

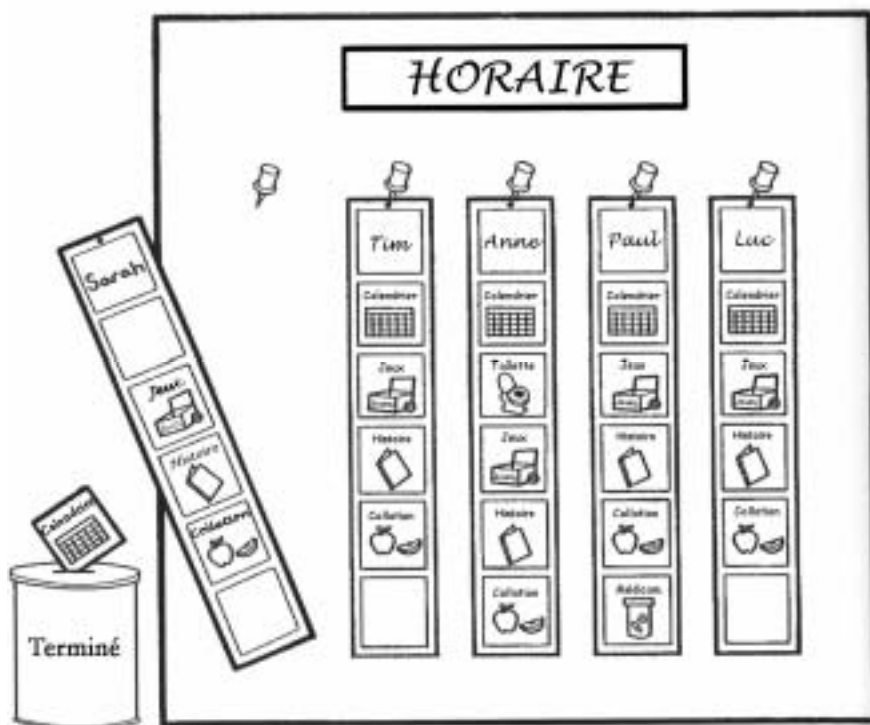
<sup>57</sup> Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, www.UseVisualStrategies.com, p. 97.

<sup>58</sup> Ibid., p. 97.

<sup>59</sup> Ibid., p. 97.

<sup>60</sup> Ibid., p. 30.

## Horaire de groupe <sup>61</sup>



<sup>61</sup> Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, [www.UseVisualStrategies.com](http://www.UseVisualStrategies.com), p. 32.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]