



# J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe

Guide pour le personnel  
de la salle de classe ordinaire



# J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe

Guide pour le personnel  
de la salle de classe ordinaire

par Annie Gagné  
Enseignante itinérante pour les élèves ayant un TSA  
Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario  
2010

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Introduction .....   | 2  |
| Quels sont les troubles du spectre autistique? .....                         | 2  |
| Caractéristiques d'un élève ayant un TSA .....                               | 4  |
| Stratégies d'enseignement à un élève ayant un TSA.....                       | 5  |
| Utilisation d'incitations.....   | 5  |
| Utilisation d'un système de renforcement positif .....                       | 9  |
| Structure des activités et des tâches scolaires .....                        | 11 |
| Structure de l'environnement.....  | 13 |
| Habilités en communication .....   | 14 |
| Gestion des comportements .....  | 17 |
| Analyse fonctionnelle du comportement (AFC).....                             | 17 |
| Gestion de l'anxiété .....   | 21 |
| Stratégies pour diminuer l'anxiété .....                                     | 22 |
| Enseignement des habiletés sociales.....                                     | 24 |
| Stratégies pour enseigner les habiletés sociales .....                       | 24 |
| Collaboration et services d'appui.....                                       | 27 |
| Collaboration avec les parents .....   | 27 |
| Collaboration entre les intervenants de l'école.....                         | 28 |
| Services d'appui à l'intention des intervenants .....                        | 28 |
| Annexes  |    |
| 1. Inventaire des agents renforçateurs de l'élève.....                       | 30 |
| 2. Grille de fréquence des comportements.....                                | 31 |
| 3. Grille ACC.....   | 32 |
| 4. Plan d'intervention visant un comportement positif .....                  | 33 |
| 5. Profil de l'élève ayant un TSA.....                                       | 35 |
| 6. Thermomètre de stress (sans pictogrammes).....                            | 37 |
| 7. Thermomètre de stress (avec pictogrammes).....                            | 38 |
| 8. Liste des habiletés sociales de la maternelle à la 9 <sup>e</sup> année . | 39 |
| 9. Liste des habiletés sociales de 14 ans à la vie adulte.....               | 40 |
| Références bibliographiques .....  | 43 |
| Ressources en matière des troubles du spectre autistique.....                | 43 |

## Introduction

Comme enseignant et technicien en éducation spécialisée, nous sommes appelés à travailler auprès d'une population scolaire de plus en plus diversifiée et en évolution constante. Pour relever ce défi, nous devons être en mesure de comprendre les besoins de chaque apprenant et de varier nos stratégies d'intervention si nous voulons bien les guider dans leur cheminement scolaire.

Dans ce présent document, nous cherchons à faire ressortir les principales caractéristiques d'un élève ayant un trouble du spectre autistique (TSA), les défis qu'il rencontre et les stratégies qui permettront de maximiser sa réussite scolaire et personnelle.

Comme chaque élève ayant un TSA présente des forces, des besoins et des champs d'intérêt qui lui sont propres, il nécessite un plan d'enseignement personnalisé à son profil. Le choix des interventions devra être fait en tenant compte des caractéristiques individuelles de l'élève.

*Lorsque tu rencontres un élève autiste, tu rencontres un élève autiste.*

Stephen Shore (traduction libre)

## Quels sont les troubles du spectre autistique?

Les troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles neurodéveloppementaux complexes qui affectent le fonctionnement du cerveau et entraînent des difficultés dans le développement de la communication, des interactions sociales et de la maturation cognitive. Les TSA sont également caractérisés par des comportements et des champs d'intérêt répétitifs et stéréotypés.

Au Canada, les TSA affectent environ une personne sur 165 sans aucune considération sociale, ethnique ou raciale. Cependant, le trouble autistique est de quatre à cinq fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles. (Fombonne, 2003)

À ce jour, il n'existe aucune théorie définitive pour expliquer la présence des TSA. Selon les recherches, le cerveau d'une personne atteinte d'un TSA présenterait des différences sur les plans biologique et neurologique.

D'autres chercheurs proposent que des facteurs génétiques interviennent dans le développement des troubles du spectre autistique. (Rutler, Bailey, Simonoff et Pickles, 1997)

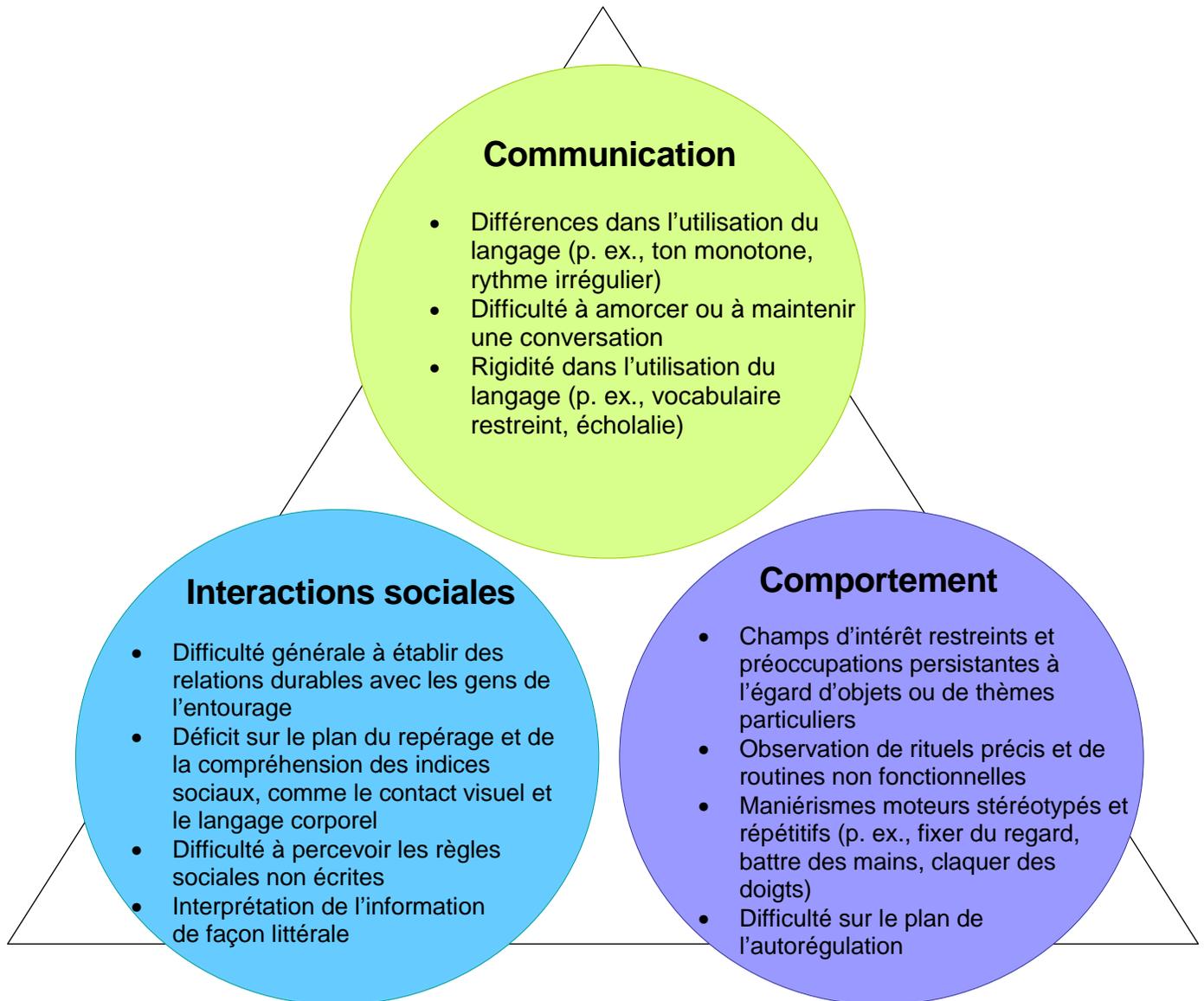
Selon le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV)*, les TSA regroupent les cinq entités diagnostiques suivantes : le syndrome d'Asperger (SA), le trouble autistique (TA), le trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS), le syndrome de Rett et le désordre désintégratif de l'enfance (DDE).

| ENTITÉ DIAGNOSTIQUE                               | CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES  |
|---|---|
| Syndrome d'Asperger                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Troubles variables (de légers à graves) qui touchent la communication sociale, l'interaction sociale réciproque et la compréhension des situations sociales (p. ex., interprétation littérale des mots et des expressions, compréhension difficile des concepts abstraits)</li> <li>• Comportements, activités et champs d'intérêt limités, répétitifs et stéréotypés</li> <li>• Niveau d'anxiété élevé</li> <li>• Aucun retard du langage ou du développement cognitif</li> </ul> |
| Trouble autistique                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Troubles de la communication verbale et non verbale</li> <li>• Comportements, activités et champs d'intérêt limités, répétitifs et stéréotypés</li> <li>• Anomalies dans le développement des habiletés cognitives (déficience intellectuelle de légère à profonde)</li> <li>• Retard sur le plan de l'interaction sociale, de la communication sociale et du jeu symbolique avant l'âge de trois ans</li> </ul>   |
| Trouble envahissant du développement non-spécifié | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussi appelé <i>autisme atypique</i></li> <li>• Altérations dans certains domaines tels que la communication verbale et non verbale, l'interaction sociale réciproque, ou dans le type d'activités, de loisirs et de champs d'intérêt, mais ne répond pas aux critères diagnostiques du trouble autistique</li> </ul>  |
| Syndrome de Rett                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Touche presque exclusivement les filles</li> <li>• Régression importante après une période de développement normal qui occasionne de grave retard du langage et des capacités psychomotrices, une déficience intellectuelle profonde, une perte de l'engagement social et souvent des crises d'épilepsie ou des convulsions</li> </ul>   |
| Désordre désintégratif de l'enfance               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Détérioration importante du langage, du jeu, des comportements sociaux et adaptatifs après une période de développement normal de trois ans ou plus</li> <li>• Déficience intellectuelle profonde</li> </ul>   |

# Caractéristiques d'un élève ayant un TSA

Les caractéristiques et la gravité des symptômes de chaque trouble peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre. Bien que chaque apprenant ait ses propres forces et besoins, voici les domaines pouvant être affectés chez une personne ayant un TSA.

## TRIADE DES DIFFICULTÉS



### Autres caractéristiques possibles

- Difficulté à traiter l'information sensorielle
- Difficulté sur le plan cognitif relativement au traitement de l'information, à l'organisation et à l'adaptation
- Immaturité émotionnelle
- Difficulté d'attention ou hyperactivité
- Trouble de motricité fine et globale
- Troubles neurologiques tels que l'épilepsie
- Trouble du sommeil

## Stratégies d'enseignement à un élève ayant un TSA

En mai 2007, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a émis la note Politique/Programme n°140 *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)* exigeant de chaque conseil scolaire qu'il offre aux élèves ayant un TSA des programmes et des services employant les méthodes d'ACA.

L'analyse comportementale appliquée est une approche pédagogique, fondée sur des recherches scientifiques, qui vise à définir et à modifier les comportements problématiques de l'élève, à analyser les antécédents capables d'influencer l'apparition de ceux-ci et à planifier des interventions cherchant à développer des comportements appropriés.

Les méthodes d'ACA permettent non seulement d'enseigner des nouvelles habiletés sur les plans scolaire, social et langagier, mais aussi de favoriser la généralisation de concepts chez l'élève qui éprouve souvent de la difficulté à transférer ses habiletés et ses comportements d'une situation à l'autre. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007)

Voici les stratégies pédagogiques basées sur les méthodes d'ACA qui seront expliquées dans les paragraphes ci-après.

- ❖ Utilisation d'incitations
- ❖ Utilisation d'un système de renforcement positif
- ❖ Structure des activités et des tâches scolaires
- ❖ Structure de l'environnement

### Utilisation d'incitations

Les incitations sont des indices donnés à l'élève pour encourager sa motivation et sa réussite scolaire. Les indices les plus efficaces sont ceux qui apparaissent naturellement dans l'environnement de l'élève (p. ex., le son de la cloche indique la fin de la période). Par contre, certains élèves ayant un TSA ne reconnaissent pas toujours ces indices et nécessitent un appui supplémentaire pour manifester l'habileté ou le comportement demandé.

Pour appuyer l'élève, l'intervenant peut lui fournir une incitation au moyen d'un geste, d'une illustration, d'une parole ou d'un léger toucher. Il est important de bien choisir le type d'incitation pour l'élève et d'estomper graduellement son utilisation en vue d'éviter de créer une dépendance chez lui. Lorsque l'élève réussit à exécuter l'habileté ou la tâche demandée, l'intervenant doit diminuer graduellement l'emploi de l'incitation jusqu'à ce que l'élève puisse faire la tâche de façon autonome.

Comme les types d'incitations peuvent varier en intensité, le choix du type d'incitation doit être fait en tenant compte des besoins sensoriels de l'élève ainsi que de ses préférences. En général, il est préférable de commencer par une incitation qui assurera le plus de succès pour l'élève.

### Liste des types d'incitations possibles

| TYPE D'INCITATION             | DESCRIPTION   | EXEMPLE EN SALLE DE CLASSE  |
|-------------------------------|---|---|
| Incitation physique           | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant appuie l'élève dans l'exécution de l'activité ou de la tâche par un contact physique.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant aide l'élève à se rendre à son pupitre en le guidant par les épaules à l'aide d'un léger toucher.</li> </ul>                   |
| Incitation par modelage       | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant agit comme modèle pour l'élève en montrant la façon de faire l'activité ou la tâche.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant lance le ballon à un autre élève. L'élève imite le geste de l'intervenant et lance le ballon à son tour.</li> </ul>            |
| Incitation verbale            | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant donne un indice verbal à l'élève pour l'aider à accomplir la tâche demandée.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant pose une question à l'élève : « Qu'est-ce qu'il y a à l'horaire? » ou lui dit : « C'est le temps de la récré! ».</li> </ul>    |
| Incitation gestuelle          | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant fait un geste ou une démonstration qui renseigne sur la nature de la réponse requise.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant fait un hochement de la tête en lui indiquant son désaccord.</li> </ul>  |
| Incitation visuelle           | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant montre une illustration, un objet ou un script écrit à l'élève en vue d'appuyer les consignes verbales.</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant crée un horaire quotidien contenant des pictogrammes pour son élève qui a du mal à gérer les transitions en classe.</li> </ul> |
| Incitation par positionnement | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant place l'objet demandé près de l'élève ou se place près de l'endroit prescrit afin que l'élève puisse exécuter la consigne donnée.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'intervenant se place près de la porte pour signaler à l'élève qu'il doit sortir de la classe pour aller chercher son sac-repas.</li> </ul> |
| Incitation naturelle          | <ul style="list-style-type: none"> <li>C'est l'indice ou le stimulus qui provient de l'environnement de l'élève.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le son de la cloche indique le début et la fin de la récréation.</li> </ul>  |

## Incitation visuelle à l'aide d'appuis visuels

*Parfois, je comprenais et entendais tout, mais, à d'autres moments, les sons et les mots bouillonnaient dans ma tête en faisant un bruit insupportable, comparable à celui d'un train de marchandises roulant à grande vitesse.*

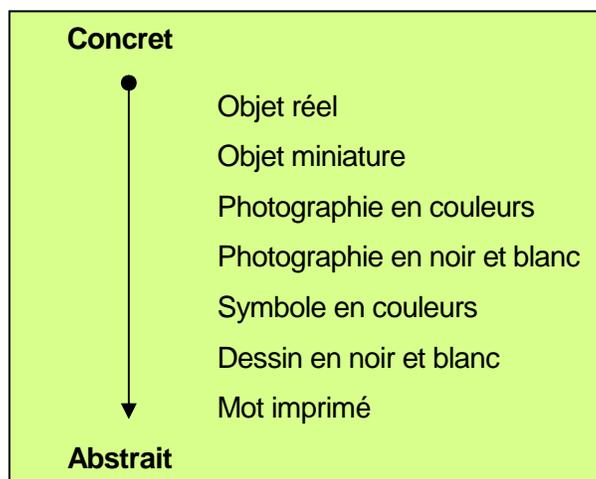
Temple Grandin (traduction libre)

La majorité des élèves ayant un TSA ont de bonnes capacités de discrimination visuelle et peuvent donc traiter plus efficacement les messages visuels que verbaux. Pour l'élève, les consignes ou les messages verbaux déjà entendus sont vite oubliés car, aussitôt que l'instruction est donnée, il doit se fier à sa mémoire pour s'en rappeler. L'utilisation d'appuis visuels lui permet de mieux comprendre les détails d'un message, puisqu'il peut s'y référer souvent.

Les appuis visuels favorisent également le développement de l'autonomie de l'élève en lui permettant de consulter les images ou les instructions écrites au lieu de dépendre constamment de l'appui d'un adulte. Aussi, ces appuis peuvent diminuer l'anxiété et les frustrations de l'élève en augmentant la compréhension des messages et la prévisibilité des activités en salle de classe. (Miranda, Locke, 1989)

Pendant le développement du matériel pour l'élève, il importe de tenir compte de son niveau de compréhension visuelle afin que le matériel soit adapté à ses besoins. Certains élèves comprennent les messages qui sont représentés par des objets concrets, tandis que d'autres nécessitent simplement des mots ou des phrases imprimées.

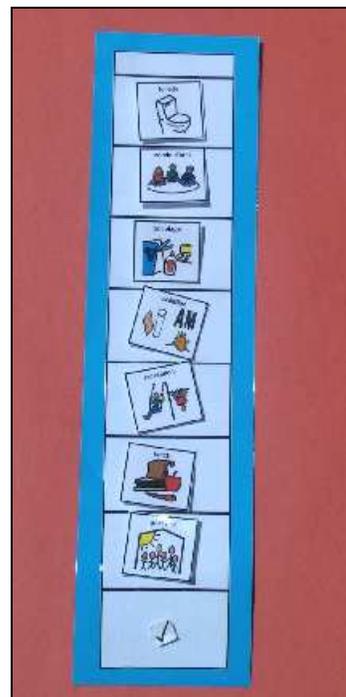
Niveau de difficulté dans la compréhension des appuis visuels



Les appuis visuels permettent :

- d'organiser les activités des élèves (p. ex., horaire de la journée, calendrier, tableau de choix);
- de fournir des consignes à l'élève (p. ex., routine du matin, marche à suivre pour résoudre un problème de mathématiques);
- de structurer la salle de classe (p. ex., étiquetage des objets et des endroits dans la salle de classe);
- d'encourager les comportements appropriés de l'élève (p. ex., règlements de la salle de classe);
- d'enseigner les habiletés sociales et l'autocontrôle.

Exemples d'horaire visuel (avec ou sans pictogrammes)



Exemple de routine du matin



## Exemple de tableau de choix



## Utilisation d'un système de renforcement positif

Les techniques de renforcement positif sont souvent utiles pour motiver les élèves et développer ou maintenir des comportements appropriés chez eux. Le renforcement positif permet à l'élève de reconnaître ce qui est acceptable en recevant une conséquence agréable (agent renforçateur) pour ses comportements appropriés.

Les agents renforçateurs peuvent inclure :

- des objets;
- de la nourriture;
- des loisirs (p. ex., sports, bricolage, lecture, casse-tête);
- des renforçateurs sociaux (p. ex., sourire, compliments, clin d'œil, applaudissements);
- des renforçateurs communautaires (p. ex., sortie à la piscine, au cinéma, au parc);
- des renforçateurs domestiques (p. ex., cuisiner, balayer, laver la vaisselle).

Voir  
Annexe 1 :  
Inventaire des  
agents  
renforçateurs  
de l'élève.

Il est important de revoir l'efficacité des agents renforçateurs, car certains d'entre eux peuvent devenir moins motivants pour l'élève avec le temps. La grille d'inventaire des champs d'intérêt peut être utilisée en collaboration avec les parents et les intervenants scolaires en vue d'établir la liste des renforçateurs possibles chez l'élève.

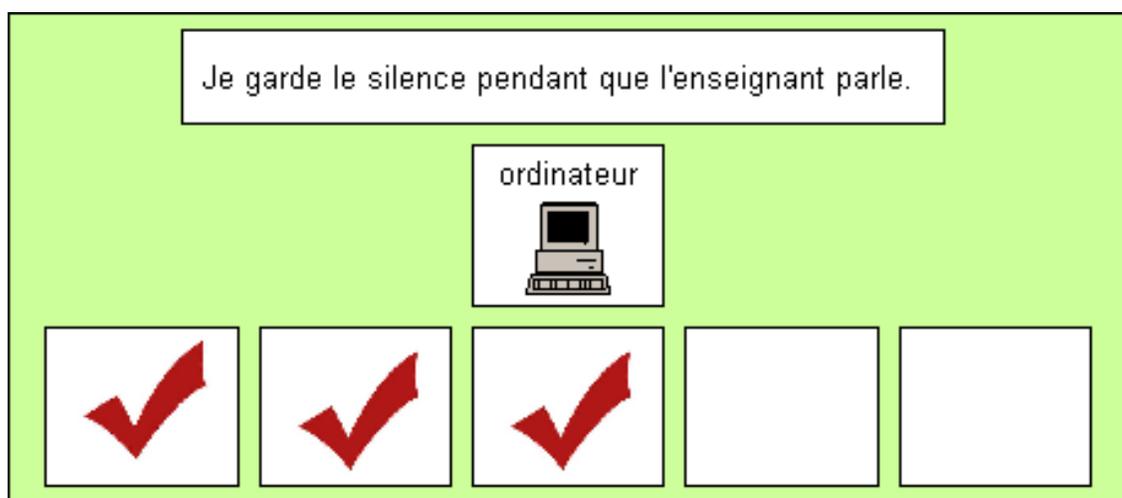
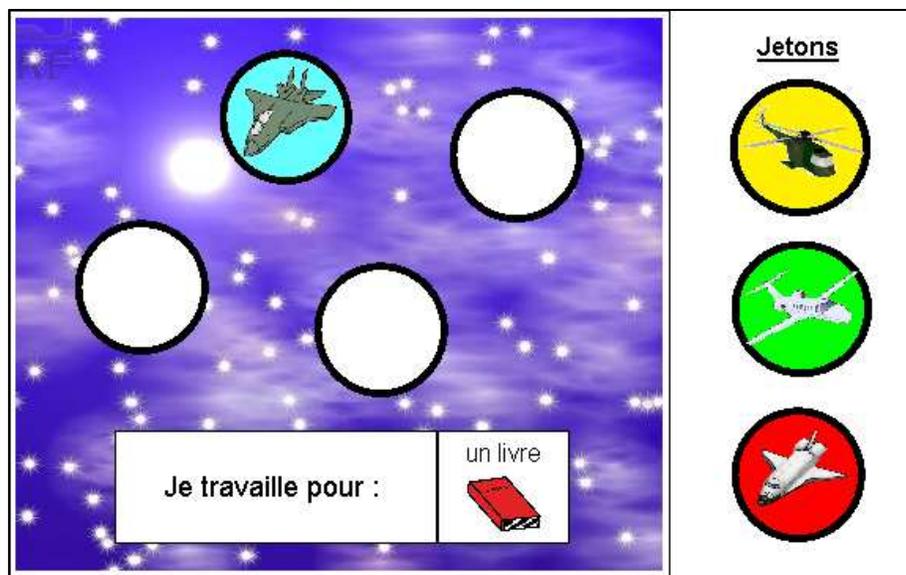
Le tableau de jetons est un exemple de système de renforcement qui permet à l'élève de voir le travail qu'il doit faire avant de recevoir son renforçateur. L'élève reçoit des jetons lorsqu'il termine la tâche ou maîtrise l'habileté demandée, et obtient son renforçateur aussitôt qu'il accumule les jetons nécessaires.

Le système de jetons peut servir à motiver un élève qui a de la difficulté à se concentrer sur une tâche ou qui nécessite plus de structure pendant

une période spécifique. La motivation de l'élève augmente considérablement lorsqu'il a la possibilité de prendre part à la création du système de renforcement et au choix des agents renforçateurs.

La présentation du tableau de jetons et le nombre de jetons requis pour l'obtention du renforçateur peuvent être modifiés selon l'âge, les champs d'intérêt et les besoins de l'élève. Généralement, le renforçateur est remis par l'intervenant; mais lorsque l'élève comprend bien le système et vit du succès à l'utiliser, l'élève peut s'autorenforcer en se donnant des jetons. L'autorenforcement est le moyen par excellence pour développer l'autonomie et la fierté personnelle chez l'élève.

### Exemples de tableaux de jetons



Le contrat d'engagement peut également être utilisé chez les adolescents à titre de système de renforcement. Le contrat indique les engagements qui devront être pris par l'élève, la date du contrat et, dans le cas où l'élève nécessite un motivateur externe, le renforçateur prévu. Le contrat peut être signé par l'élève, les intervenants clés et les parents.

Exemple de contrat d'engagement

|  |                        |   |
|--|------------------------|---|
| <h2><i>Contrat d'engagement</i></h2>   |                        |  |
| Je, <i>François</i> , m'engage à faire les choses suivantes.   |                        |   |
| <ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Apporter mon étui à crayons, mes manuels et mes reliures à anneaux à chaque cours.</b></li><li><b>2. Lever la main lorsque je veux poser une question ou faire un commentaire pendant une leçon.</b></li></ol> |                        |   |
| Si je respecte mes engagements, j'obtiendrai :   |                        |   |
| ★ une période à l'ordinateur à la bibliothèque de 15 h à 15 h 30 le 29 mai 2010.   |                        |   |
| <b>Date du contrat :</b> Du lundi 25 mai 2010 au vendredi 29 mai 2010  |                        |   |
| <b>Signatures :</b>  | <i>François Bédard</i> | <i>M. Léveillé</i>  |
|  | Élève                  | Enseignant titulaire  |
|  |                        | <i>Mme Bédard</i>   |
|  |                        | Parent  |

## Structure des activités et des tâches scolaires

L'élève ayant un TSA peut vivre des difficultés sur le plan des fonctions exécutives qui affectent sa capacité à planifier et à organiser ses tâches, à gérer son temps et à comprendre certains concepts abstraits. Ces difficultés résultent des différences neurologiques présentes dans le cerveau des personnes sous le spectre de l'autisme. Bien qu'il soit difficile pour l'élève de surmonter certains de ces défis, l'emploi d'adaptations pédagogiques en salle de classe lui permet de mieux fonctionner dans l'environnement scolaire.

Comme l'élève ayant un TSA éprouve de la difficulté à saisir certains concepts complexes ou abstraits, l'intervenant doit donner des consignes directes et, dans certains cas, fournir un modèle des tâches à accomplir. Il est important de vérifier la compréhension de l'élève quant aux consignes et de lui offrir des explications supplémentaires, au besoin.

Des organisateurs graphiques peuvent servir à faciliter la compréhension des concepts et l'organisation des tâches, car ils offrent à l'élève un moyen concret de s'organiser. Afin que l'élève puisse trouver les informations dans son cahier de notes plus rapidement et efficacement, les reliures à anneaux et les cahiers devraient être désignés par une couleur pour chaque matière. Les manuels de cours peuvent même être désignés par la couleur choisie en leur apposant un autocollant ou en les recouvrant d'une couverture de papier ou de plastique.

Exemples de système d'organisation par couleur (reliures à anneaux de cours, cahier de devoirs, horaire de la semaine)



**Horaire de la semaine**

|               | lundi                    | mardi                    | mercredi                 | jeudi                    | vendredi                |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 8:15 à 9:00   | Arrivée                  | Arrivée                  | Arrivée                  | Arrivée                  | Arrivée                 |
| 9:00 à 10:10  | Mathématiques Local #114 | Sciences Local #102      | Français Local #109      | Géographie Local #105    | Musique Local #107      |
| 10:10 à 10:20 | Pause                    | Pause                    | Pause                    | Pause                    | Pause                   |
| 10:20 à 11:30 | Sciences Local #102      | Gymnastique Local #120   | Mathématiques Local #113 | Arts Local #116          | Sciences Local #102     |
| 11:30 à 12:30 | Dîner                    | Dîner                    | Dîner                    | Dîner                    | Dîner                   |
| 12:30 à 13:40 | Français Local #109      | Mathématiques Local #113 | Bibliothèque Local #100  | Mathématiques Local #113 | Français Local #109     |
| 13:40 à 13:50 | Pause                    | Pause                    | Pause                    | Pause                    | Pause                   |
| 13:50 à 15:00 | Géographie Local #105    | Français Local #109      | Géographie Local #105    | Français Local #109      | Informatique Local #101 |
| 15:00         | Départ                   | Départ                   | Départ                   | Départ                   | Départ                  |

Pour aider l'élève à mieux gérer son temps, il est important de lui donner le barème de temps prévu pour accomplir la tâche qui lui est assignée. De plus, des outils visuels, comme une minuterie ou une montre, peuvent lui permettre de voir le temps qui lui reste pour terminer l'activité. L'emploi de ces outils mène également à la réduction de l'anxiété chez l'élève et, par conséquent, à la réduction possible des comportements inadaptés comme l'évitement de la tâche.

Exemples d'outils utiles pour gérer le temps



Les séquences de travail sont une autre forme d'organisateur graphique qui permettent à l'élève d'effectuer des tâches de façon systématique. Dans une séquence de travail, les étapes d'une tâche sont décortiquées et représentées visuellement sur une feuille de route.

Exemple de séquence de travail

| CLASSE DE FRANÇAIS                  |   |
|-------------------------------------|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Je mets ma reliure à anneaux, mon étui à crayons, mon manuel de cours et mon agenda sur mon pupitre.                |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Je m'assois sur ma chaise en faisant face à l'enseignant.   |
| <input checked="" type="checkbox"/> | J'écoute l'enseignant pendant qu'il donne la leçon.   |
| <input type="checkbox"/>            | Je lève la main pour poser une question ou y répondre.  |
| <input type="checkbox"/>            | Je transcris les notes qui sont au tableau dans mon cahier de notes.  |
| <input type="checkbox"/>            | Je transcris les devoirs à faire dans mon agenda.   |
| <input type="checkbox"/>            | Je fais mes devoirs dans mon cahier de notes.   |
| <input type="checkbox"/>            | Quand j'ai fini, je peux aller chercher un magazine ou une grille de mots-cachés à l'arrière de la salle de classe. |

L'élève ayant un TSA peut éprouver de la difficulté à générer des stratégies pour solutionner des problèmes en raison d'une rigidité sur le plan de sa pensée. Il peut utiliser la même stratégie à plusieurs reprises malgré qu'elle ne fonctionne pas. Il peut aussi avoir beaucoup de mal à s'adapter au changement ou à accepter l'échec. À l'aide d'un système de renforcement et d'appuis visuels, l'intervenant peut encourager l'élève à utiliser de nouvelles stratégies et à vivre des succès scolaires.

## Structure de l'environnement

La structure de la salle de classe influence grandement le comportement des élèves et leur capacité d'apprendre. Les stimuli dans l'environnement peuvent distraire facilement les élèves ayant un TSA en raison de leur manque d'habiletés quant à l'organisation. Une salle de classe bien organisée sur le plan visuel favorise l'autonomie de l'élève et augmente son niveau de concentration ainsi que l'attention portée à la tâche.

## Stratégies pour créer une salle de classe bien structurée

- ⇒ Le mobilier est disposé de façon à créer des limites pour les élèves et à diminuer les distractions possibles (des étagères, des tables, des tapis et des classeurs peuvent servir à délimiter les différents endroits de la salle de classe et à clarifier le but de chaque endroit).
- ⇒ Les pupitres sont disposés de façon à faciliter la circulation pendant les transitions.
- ⇒ Les endroits de la salle de classe, le matériel didactique et les outils de travail sont étiquetés à l'aide d'appuis visuels.
- ⇒ Les règles de la salle de classe et les appuis visuels sont affichés dans des endroits stratégiques pour favoriser les comportements appropriés.
- ⇒ Un endroit calme devrait être prévu pour les élèves qui nécessitent un temps d'arrêt lorsque leur niveau d'anxiété est élevé.
- ⇒ Les stimuli visuels et auditifs sont réduits en évitant d'afficher trop d'information et d'illustrations aux murs de la salle de classe et en contrôlant les bruits environnants.

## Habiletés en communication

Le développement du langage et des habiletés en communication varie considérablement chez les élèves ayant un TSA.

Certains élèves, notamment ceux atteints du syndrome d'Asperger, peuvent développer un vocabulaire très complexe et s'exprimer aisément en respectant les règles de structure langagière (langage expressif). Par contre, ils peuvent avoir de la difficulté à décoder les messages qu'ils reçoivent, à suivre de longues consignes verbales et à se rappeler une séquence d'actions à exécuter (langage réceptif). La compréhension du langage est souvent faite selon le contexte de la situation; il est donc difficile pour eux de généraliser leurs acquis d'une situation à l'autre.

L'utilisation du langage en situation d'interaction sociale (langage pragmatique) est fréquemment déficitaire. L'élève a souvent besoin d'aide pour amorcer ou maintenir une conversation. Il peut parler longuement de son sujet d'intérêt au détriment d'un échange véritable avec son interlocuteur. De plus, il peut avoir de la difficulté à donner la parole à l'autre et à cerner les signes non verbaux qui indiqueraient que ce dernier n'est plus intéressé à poursuivre la conversation.

Ces élèves éprouvent parfois de la difficulté à décoder le langage figuratif tel que l'utilisation d'expressions idiomatiques, les figures de style et les notions abstraites de sorte qu'ils les interprètent de façon littérale. L'expression « donner sa langue au chat » peut leur signifier l'action de donner leur langue à un chat au lieu de l'action d'abandonner une réflexion. Il est important d'enseigner les expressions et le langage au sens figuré aux élèves ayant un TSA, car elles peuvent entraîner des malentendus ou des conflits et mener à leur isolement social. (Atwood, 2007)

## Stratégies pour améliorer la communication

- ⇒ S'assurer que l'élève est en position d'écoute avant de donner une consigne.
- ⇒ Utiliser un langage clair, simple et concis, et donner du temps à l'élève pour traiter l'information reçue.
- ⇒ Simplifier les consignes verbales et éviter de donner trop de consignes à la fois.
- ⇒ Utiliser des phrases affirmatives en disant à l'élève ce qu'il doit faire précisément, plutôt que ce qu'il ne doit pas faire.
- ⇒ Inclure l'élève dans la consigne collective en utilisant un appui visuel ou gestuel, car il peut penser qu'on ne s'adresse pas à lui.
- ⇒ Utiliser les pictogrammes, le langage écrit ou les gestes pour appuyer les consignes.
- ⇒ Éviter d'utiliser le langage figuratif dans les consignes et clarifier la signification de l'expression lorsqu'elle est utilisée.
- ⇒ Augmenter les situations où l'élève peut communiquer avec les autres en lui permettant de discuter de ses sujets d'intérêt.
- ⇒ Offrir à l'élève des exemples de sujets et de répliques qu'il pourrait utiliser dans une conversation.

### Exemple de carte de conversation



Ton ami était absent de l'école hier.  
Ce matin, tu le rencontres dans l'autobus.

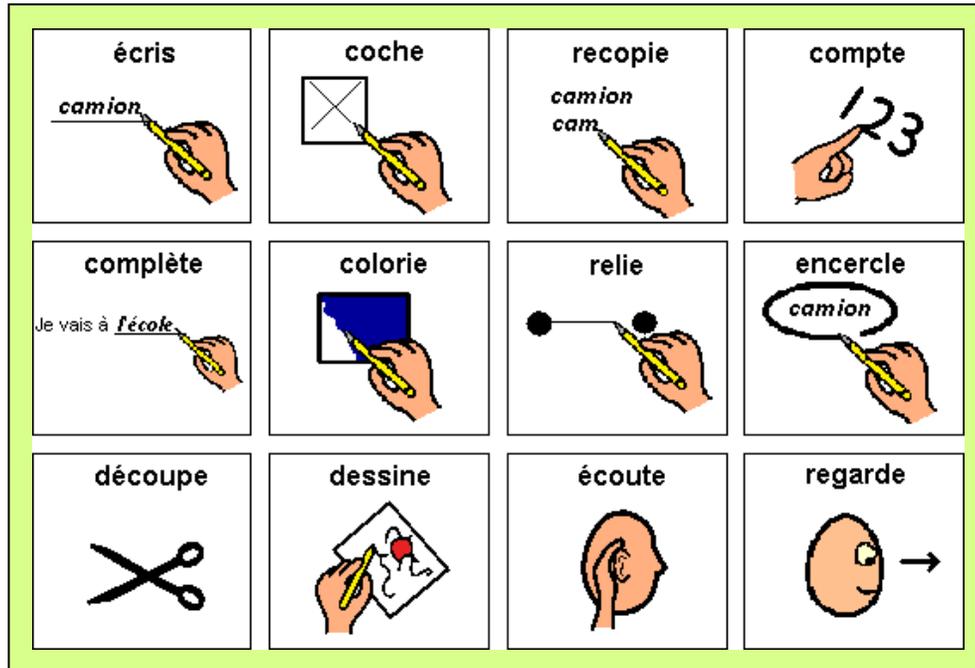
Tu peux lui dire :

**ou**

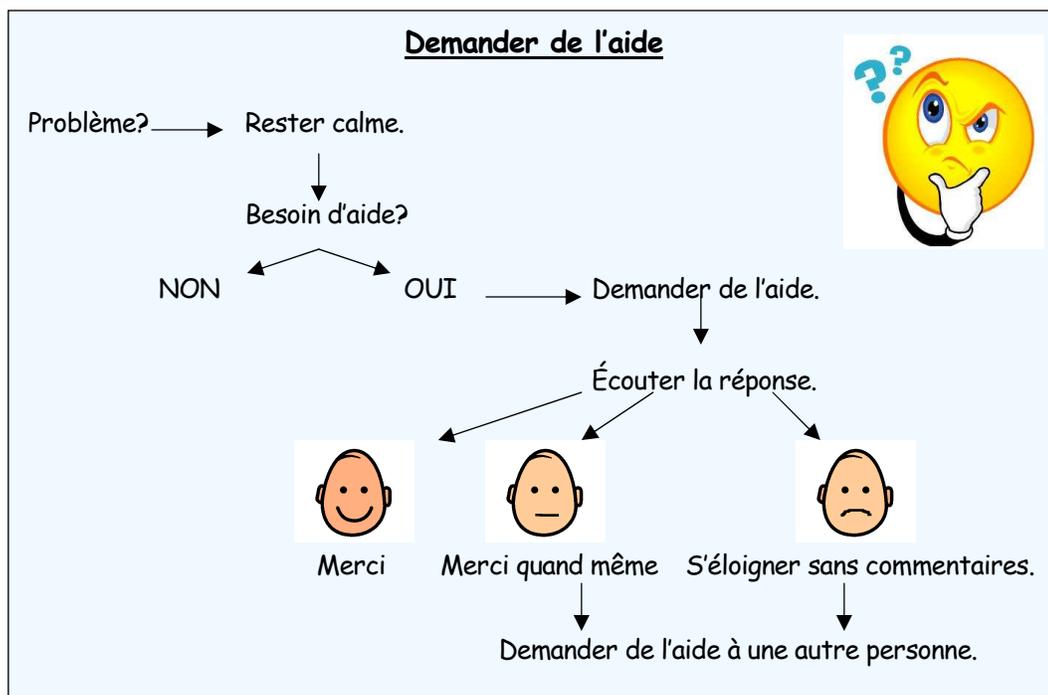
Pourquoi étais-tu absent hier?

Je suis content que tu sois de retour.  
Je n'avais pas de partenaire pour jouer au ballon hier.

## Des pictogrammes pour faciliter la compréhension de consignes



## Exemple d'appui pour demander de l'aide (SOCIO-GUIDE, 2003)



## Gestion des comportements

Certains problèmes de comportement manifestés à l'école nuisent au fonctionnement et au climat d'apprentissage de la salle de classe. Les comportements des élèves ayant un TSA peuvent résulter d'un déficit sur les plans de la communication, des habiletés sociales, de la gestion de l'anxiété, de l'autorégulation ou de l'intégration de stimuli sensoriels. Pour identifier une stratégie efficace permettant de modifier le comportement de l'élève, il est essentiel de faire l'analyse des comportements problématiques, de leurs antécédents et des conséquences appliquées. Une fois la prise de données terminée, l'intervenant sera en mesure d'identifier la ou les fonctions du comportement difficile et de trouver un comportement de remplacement pour l'élève.

### Analyse fonctionnelle du comportement (AFC)

#### Étape 1 : Identification du comportement problématique et collecte de données

Il est important d'identifier le comportement problématique et de mesurer sa fréquence et les facteurs qui peuvent provoquer ce dernier (les antécédents). La collecte de données nous permet de mieux comprendre la relation entre l'élève, l'environnement et le comportement ciblé. La compilation de données peut être faite en consultant les parents, le personnel de l'école, le dossier scolaire de l'élève et en observant directement l'élève dans différents contextes. La grille de fréquence et la grille ACC (antécédent, comportement, conséquence) sont des outils qui permettent de mieux définir le comportement, d'identifier les antécédents et d'observer les conséquences à la suite du comportement.

Voir  
Annexe 2 :  
Grille de  
fréquence des  
comportements  
et Annexe 3 :  
Grille ACC.

Exemple de grille de fréquence des comportements

| Comportement ciblé            | Arrivée en classe | Hymne national | Cercle des amis | Centre de jeux (peinture) | Récréation |
|-------------------------------|-------------------|----------------|-----------------|---------------------------|------------|
| Frapper les amis de sa classe | √                 | √√√            | √√√√√           |                           | √          |
|                               |                   |                |                 |                           |            |

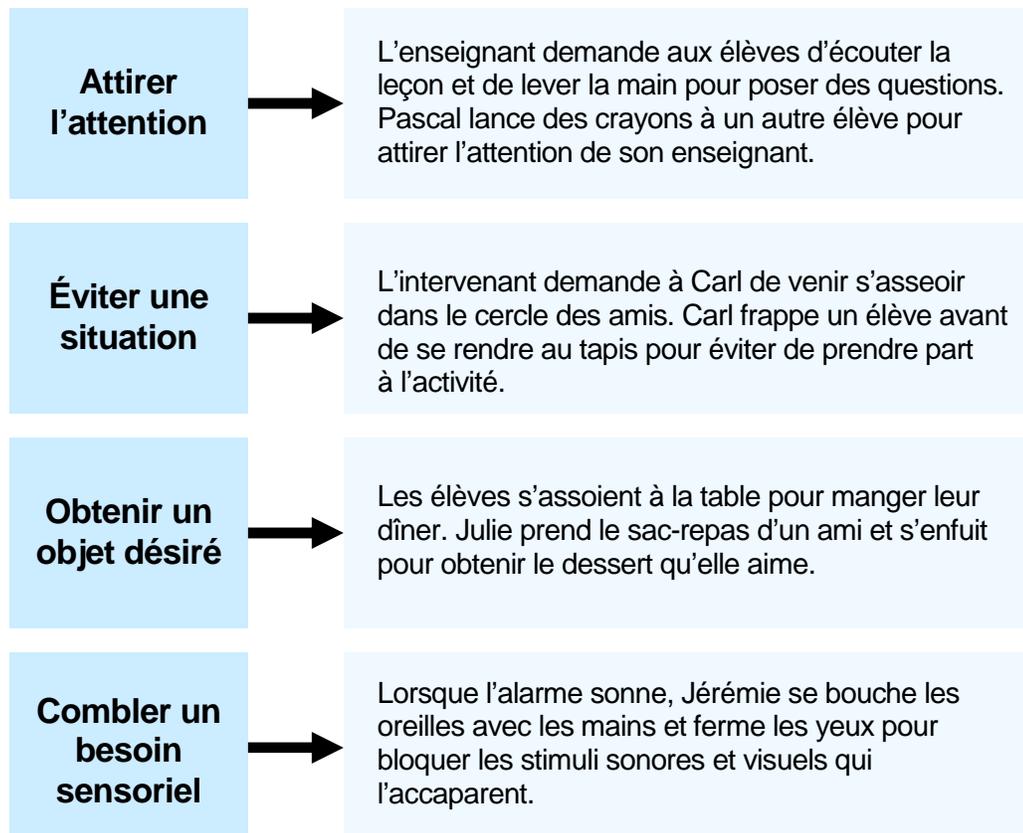
## Exemple de grille ACC

| Date     | Heure           | Antécédent<br>(Qu'est-ce qui se produit avant le comportement?)                  | Comportement<br>(Comment l'élève a-t-il réagi?)  | Conséquence<br>(Qu'est-ce qui se produit après le comportement?)         |
|----------|-----------------|--|--|--|
| 25 sept. | 9 h 30 à 9 h 35 | L'enseignant invite les élèves à s'asseoir sur le tapis dans le cercle des amis. | Carl se lève de sa chaise et frappe le bras d'un élève de sa classe qui se rendait au tapis. | Carl est renvoyé à sa table de travail pour le temps du cercle des amis. |

## Étape 2 : Analyse des données

Une fois que la collecte de données est terminée, il faut procéder à l'analyse des données en vue d'émettre une hypothèse quant à la fonction possible du comportement. Voici quatre fonctions possibles du comportement. Notez qu'un comportement peut parfois avoir plus d'une fonction.

### Fonctions du comportement et exemples de comportements possibles



### Étape 3 : Élaborer un plan d'intervention

Le but du plan d'intervention est de réduire ou d'éliminer le comportement problématique en le remplaçant par un comportement plus approprié. Le comportement de remplacement doit permettre à l'élève d'atteindre le même objectif que celui visé par le comportement inapproprié. Par exemple, si un élève cherche à attirer l'attention de l'enseignant en lançant des objets par terre, l'intervenant devra lui enseigner la façon de lever la main ou de dire « Regarde-moi » pour attirer l'attention. Ce comportement de remplacement doit être fonctionnel et acceptable sur le plan social et doit favoriser l'autonomie de l'élève.

De plus, des modifications doivent souvent être apportées dans l'environnement de l'élève en vue de diminuer les déclencheurs qui contribuent aux comportements problématiques. Enfin, des stratégies d'intervention doivent être établies pour corriger le comportement problématique lorsqu'il se produit. Voici des exemples de comportements de remplacement, d'aménagements préventifs et de conséquences possibles.

#### Stratégies d'intervention selon la fonction du comportement

| ATTIRER L'ATTENTION  |   |
|--|---|
| <b>Comportements de remplacement</b>                                       | L'élève : <ul style="list-style-type: none"><li>• demande à l'autre personne de le regarder.</li><li>• lève la main pour attirer l'attention de son enseignant.</li></ul>   |
| <b>Aménagements préventifs</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Déterminer les moments où le comportement se produit le plus souvent.</li><li>• Donner de l'attention à l'élève lorsque son comportement est approprié et diminuer cette attention de façon progressive et systématique.</li><li>• Changer l'emplacement du pupitre de l'élève pour réduire l'attention provenant des camarades.</li><li>• Préciser les attentes en salle de classe et renforcer les comportements sociaux appropriés.</li><li>• Récompenser l'élève lorsqu'il utilise le comportement de remplacement.</li></ul> |
| <b>Stratégies en situation de comportement problématique (conséquence)</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Réorienter l'élève vers la tâche, s'assurer que l'élève réussit la tâche en lui donnant des incitations, renforcer sa réussite en lui donnant de l'attention et le rediriger vers son horaire.</li><li>• Ne pas faire de commentaire sur le comportement.</li></ul>   |

| ÉVITER UNE SITUATION                 |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Comportements de remplacement</b> | L'élève : <ul style="list-style-type: none"><li>• demande une pause ou de l'aide à l'enseignant.</li><li>• demande de faire une tâche différente ou de la faire après l'école (selon le contexte approprié).</li></ul>               |
| <b>Aménagements préventifs</b>       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliser un horaire visuel afin que l'élève puisse prévoir la séquence des activités</li><li>• Préciser à l'élève la tâche à accomplir pendant la période et l'activité qui suivra</li></ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>à l'horaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir des choix à l'élève.</li> <li>• Modifier, au besoin, les attentes ou la durée de l'activité.</li> <li>• Récompenser l'élève lorsqu'il utilise le comportement de remplacement.</li> </ul>   |
| <b>Stratégies en situation de comportement problématique (conséquence)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réorienter l'élève vers la tâche en lui rappelant ce qu'il doit accomplir et ce qui suivra, et le récompenser lorsqu'il se met à la tâche.</li> <li>• Modifier la tâche de l'élève, au besoin.</li> <li>• Offrir un temps de répit à l'élève et le récompenser lorsqu'il se remet à la tâche.</li> </ul> |

### OBTENIR UN OBJET DÉSIRÉ

|  |   |
|--|---|
| <b>Comportements de remplacement</b>                                       | <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• demande l'objet désiré.</li> <li>• nomme des objets qu'il aime.</li> </ul>  |
| <b>Aménagements préventifs</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Préciser à l'élève le moment où l'objet désiré sera accessible.</li> <li>• Déterminer si l'élève chercherait moins à obtenir l'objet désiré s'il n'était plus accessible en salle de classe.</li> <li>• Trouver un objet de remplacement si l'objet désiré n'est pas convenable à la salle de classe.</li> <li>• Récompenser l'élève lorsqu'il utilise le comportement de remplacement.</li> </ul> |
| <b>Stratégies en situation de comportement problématique (conséquence)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Récompenser l'élève en lui donnant l'objet désiré lorsqu'il a accompli la tâche demandée.</li> <li>• Ne pas donner accès à l'objet désiré lorsque le comportement de l'élève est inadéquat.</li> </ul>   |

### COMBLER UN BESOIN SENSORIEL

|  |   |
|--|---|
| <b>Comportements de remplacement</b>                                       | <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fait une activité de relaxation ou une activité pour refaire le plein d'énergie.</li> <li>• demande une pause.</li> <li>• a accès à des objets sensoriels pendant la journée.</li> </ul>  |
| <b>Aménagements préventifs</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuster les attentes et l'horaire de l'élève en tenant compte de ses besoins sensoriels.</li> <li>• Inclure, dans l'horaire, dans la mesure du possible, des activités que préfère l'élève.</li> <li>• Faire une rencontre équipe-école pour déterminer si une évaluation en ergothérapie serait de mise.</li> <li>• Récompenser l'élève lorsqu'il utilise le comportement de remplacement.</li> </ul> |
| <b>Stratégies en situation de comportement problématique (conséquence)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réorienter l'élève vers la tâche en lui donnant des incitations, au besoin. Récompenser l'élève lorsqu'il réussit le travail en lui donnant de l'attention et le rediriger vers son horaire.</li> <li>• Préciser à l'élève le moment où l'activité qu'il aime aura lieu.</li> </ul>  |

## Étape 4 : Évaluation des progrès de l'élève et révision du plan d'intervention

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

Le plan d'intervention doit être révisé continuellement pour voir si les stratégies d'intervention ont eu un effet positif et durable sur le comportement de l'élève. Pendant la révision, l'équipe-école peut décider de continuer d'adopter le plan actuel, de modifier les stratégies d'intervention, de changer les renforçateurs ou de viser un autre comportement difficile.

## GESTION DE L'ANXIÉTÉ

Les personnes atteintes d'un TSA perçoivent différemment les autres et le monde qui les entoure. Leurs difficultés à comprendre les particularités des interactions sociales, à communiquer efficacement leurs pensées et à comprendre le message des autres entraînent un stress considérable chez elles. Selon des recherches, 65 % des personnes ayant le syndrome d'Asperger aurait au moins une manifestation d'un trouble de l'humeur (anxiété et dépression) pendant l'adolescence. (Atwood, 2004)

Sur le plan social, plusieurs élèves ayant un TSA désirent créer des amitiés, mais ne possèdent pas toujours les habiletés sociales nécessaires pour le faire. Ce déficit peut mener à des expériences négatives avec leurs pairs et contribuer à leur peur de poursuivre ces interactions. L'anxiété peut mener l'élève à créer des rituels (besoin de suivre la même séquence d'actions avant de poursuivre ses tâches) et l'évitement de certaines situations pour diminuer son niveau d'anxiété.

L'anxiété chez un élève ayant un TSA peut se manifester dans diverses situations, notamment pendant un changement de routine ou une interaction sociale. Même un changement agréable dans la routine de l'élève peut provoquer une hausse de son anxiété et de ses comportements perturbateurs. Il s'avère donc nécessaire de lui offrir un environnement sécurisant où les transitions sont préparées.

La routine quotidienne est essentielle afin que l'enfant puisse comprendre et prévoir l'ordre du déroulement de sa journée. Pour aider l'élève à s'adapter aux changements, les nouvelles activités doivent être préparées, puis présentées graduellement. De plus, plusieurs élèves ayant un TSA nécessitent un avertissement lorsqu'il y a un changement dans la routine (p. ex., absence d'un enseignant, activité spéciale à l'horaire) pour les sécuriser et prévenir les comportements inappropriés.

La rentrée à la maternelle, le changement d'année d'études, le transfert dans une nouvelle école, la transition au secondaire et la transition vers la vie adulte sont tous des transitions importantes dans la vie de l'élève et peuvent être la source d'un énorme stress. L'élève peut être préparé à vivre ces

événements à l'aide d'histoires qui décrivent les nouvelles situations sociales (scénarios sociaux), de rappels sur le calendrier et de visites dans les nouveaux endroits. L'échange d'informations entre tous les membres du personnel est un élément essentiel à la réussite de ces transitions.

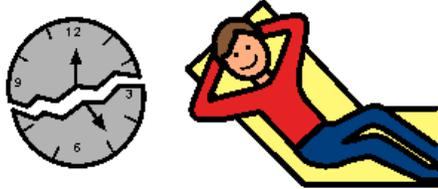
## Stratégies pour diminuer l'anxiété

- ⇒ Créer un environnement calme et relaxant en éliminant le surplus de stimuli dans la salle de classe (diminuer le bruit pendant les périodes de travail autonome, tamiser l'éclairage).
- ⇒ Rassurer l'élève et récompenser ses efforts et ses réalisations.
- ⇒ Enseigner à l'élève des techniques de relaxation et utiliser des appuis visuels pour illustrer les étapes à suivre.
- ⇒ Prévoir des périodes de détente en permettant à l'élève de prendre des pauses ou de faire des activités moins stressantes à des moments déterminés de la journée.
- ⇒ Faire en sorte que l'environnement de la salle de classe soit prévisible en ayant un horaire visuel préétabli et en préparant l'élève lorsqu'il y a des changements à l'horaire.
- ⇒ Apprendre à l'élève à reconnaître son niveau de stress ainsi que les événements qui contribuent à son augmentation et à appliquer des stratégies pour diminuer ce stress.

### Exemple de routine de relaxation

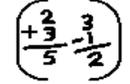
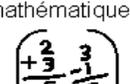
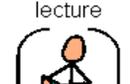
| Ma routine de relaxation   |                                |  |   |
|--|--------------------------------|--|---|
| Je serre les mains.<br>   | Je compte.<br><b>1 2 3 4 5</b> | Je les relâche.<br>         | J'ai fini.<br> |
| Je serre les pieds.<br>   | Je compte.<br><b>1 2 3 4 5</b> | Je les relâche.<br>         | J'ai fini.  |
| Je serre les épaules.<br> | Je compte.<br><b>1 2 3 4 5</b> | Je les relâche.<br>         | J'ai fini.  |
| J'inspire par le nez.<br> | Je compte.<br><b>1 2 3 4 5</b> | J'expire par la bouche.<br> | J'ai fini.  |

## Exemple de carte de pause

|  |  |
|--|--|
| <p><b>J'ai besoin d'une pause.</b></p>  | <p>Quand je suis anxieux :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je donne ma carte de pause à mon enseignant.</li> <li>2. Je me rends au coin de repos pour lire un livre.</li> </ol> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>Je quitte la classe pour boire de l'eau.</p> <p>Quand je suis calme :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je retourne en classe.</li> <li>2. Je continue ma tâche.</li> </ol> |
|--|--|

(carte recto-verso)

## Exemple de modification à l'horaire

|   |  |   |   |   |  |
|---|--|---|---|---|--|
| cours d'école<br>  | casier<br>  | hymne nationale<br>  | mathématiques<br>  | lecture<br>  | récréation<br>  |
| cours d'école<br> | casier<br> | hymne nationale<br> | mathématiques<br> | lecture<br> | <p><b>Il pleut.</b></p> <p>jeux dans la classe</p>  |

## Exemple de thermomètre de stress

| Je me sens... | Activité stressante                           | Thermomètre de stress | Stratégies de relaxation   |
|---------------|---|-----------------------|--|
| très stressé  | J'ai une présentation orale demain.           | 4                     | Je demande une pause et je suis ma routine de relaxation.                                    |
| stressé       | J'ai trop de devoirs.                         | 3                     | Je prends de grandes respirations et je demande une pause, au besoin.                        |
| dérangé       | Il y a trop de bruit dans la salle de classe. | 2                     | Je suis conscient qu'il y a quelque chose qui me dérange. Je prends de grandes respirations. |
| calme         | Ma journée va bien.                           | 1                     | Je poursuis mes tâches.  |

Voir  
Annexe 6 :  
Thermomètre  
de stress (sans  
pictogrammes)  
et Annexe 7 :  
Thermomètre  
de stress (avec  
pictogrammes).

Les habiletés sociales sont fondées sur des règles et des attentes qui peuvent changer d'un endroit à l'autre. Les règles sociales peuvent inclure la façon de s'habiller à un certain événement, la manière d'agir dans un endroit précis et le sujet de conversation acceptable dans certaines situations.

Contrairement aux élèves de développement typique, l'élève ayant un TSA éprouve souvent des difficultés à développer des compétences sociales relatives à son niveau d'âge. Son déficit quant à la théorie de l'esprit l'empêche de comprendre ses émotions et celles des autres, d'expliquer ses propres comportements, d'anticiper le comportement des autres et de déduire leurs intentions. Il a généralement de la difficulté à comprendre les conventions sociales non écrites et vit des difficultés d'intégration sociale, car il est souvent incapable de cerner les subtilités des interactions.

Bien souvent, cet élève nécessite un enseignement direct et explicite des habiletés sociales où chaque habileté est décortiquée en plus petites étapes et enseignée à l'aide d'appuis visuels et de système de renforcement. L'enseignement des habiletés sociales est essentiel au développement de l'élève ayant un TSA, puisque sa performance sur le plan social influencera son niveau d'estime de soi et sa capacité à faire de nouveaux apprentissages.

## Stratégies pour enseigner les habiletés sociales

### Enseignement direct des habiletés sociales

Après avoir observé l'élève dans différentes situations sociales, l'intervenant cible les habiletés qui devront être enseignées et établit un ordre de priorité. Ensuite, l'intervenant anime des séances d'enseignement des habiletés sociales avec l'élève. Voici la liste des thèmes pouvant être abordés au cours de ces séances.

Voir  
Annexe 8 :  
Liste des  
habiletés  
sociales de la  
maternelle à la  
9<sup>e</sup> année et  
Annexe 9 : Liste  
des habiletés  
sociales de  
14 ans à la vie  
adulte.

- Attendre son tour.
- Reconnaître les émotions et les sentiments, et les expliquer.
- Lire les signes non verbaux des autres.
- Commencer, maintenir ou terminer une conversation.
- Jouer et interagir avec les autres à la récréation ou à la pause.
- Se faire des amis ou un ami de cœur.

Les rencontres peuvent inclure des jeux de rôles entre l'élève et l'intervenant, entre l'élève et un camarade de classe ou entre l'élève et un groupe de pairs.

## Modelage par les pairs

L'utilisation des pairs comme modèle peut être une stratégie efficace pour l'enseignement des habiletés sociales, car il peut être plus motivant pour un élève de recevoir l'attention d'un pair que celle d'un adulte. Pour ce faire, l'enseignant doit fournir des occasions où l'élève ayant un TSA est en interaction formelle et informelle avec ses pairs. Les élèves peuvent être jumelés en salle de classe ou à la récréation et peuvent être appelés à prendre part à des groupes de jeux animés par un intervenant. Dans toutes situations, l'intervenant doit s'assurer que le pair aidant est sensible aux besoins de l'élève ayant un TSA et a un réel désir de l'aider dans les activités quotidiennes. Bien que plusieurs apprentissages chez les élèves soient faits de façon spontanée, l'intervenant doit être en mesure de structurer les interactions des élèves afin qu'ils vivent la réussite sur le plan social. Ces activités bénéficient non seulement à l'élève atteint d'un TSA, mais aussi aux autres élèves de la classe en leur permettant de développer une sensibilité aux différences individuelles.

## Utilisation de Scénarios sociaux™ et de bandes dessinées

Le concept des Scénarios sociaux™, développé par Carol Gray en 1991, a pour but de développer chez les élèves la capacité de reconnaître les sentiments et les points de vue des autres. Dans le scénario social, l'intervenant décrit en détail un événement ou une activité en incluant la perspective des autres. Le scénario permet également de donner de l'information sur les comportements sociaux à adopter et les attentes prescrites dans une situation donnée. Cette histoire est personnalisée pour bien répondre aux besoins de chaque élève. Selon le niveau de compréhension de l'élève, le scénario social peut être composé d'illustrations et de mots ou simplement de paragraphes explicatifs. Il peut être lu par l'adulte ou par l'élève et doit être revu tous les jours pendant une période de temps prédéterminée. L'utilisation de scénarios sociaux favorise également la réduction du niveau d'anxiété chez l'élève et de ses comportements inappropriés.

### Exemple de scénario social

#### Quand j'ai besoin d'aide

Dans ma classe, il y a beaucoup d'élèves. Parfois, j'ai besoin d'aide pour faire un travail. Les autres élèves dans ma classe ont aussi besoin d'aide.

Lorsque j'ai besoin d'aide, je peux lever la main et attendre que Mme Perrault vienne me voir.

Parfois, Mme Perrault est occupée, car elle aide un autre ami. Quand Mme Perrault ne peut pas m'aider, je peux essayer de faire la tâche tout seul ou je peux demander à un ami de m'aider.

Lorsque Mme Perrault ne sera plus occupée, je peux lever la main de nouveau si j'ai encore besoin d'aide.

Je suis fier de moi lorsque je suis capable de me débrouiller seul. Mme Perrault est fière de moi lorsque je me débrouille seul.

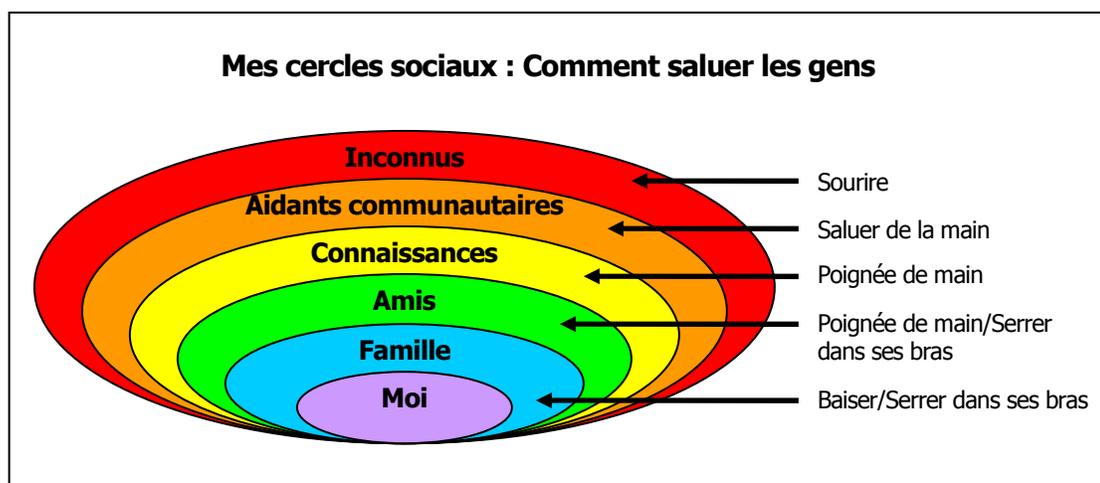
Comme les scénarios sociaux, les bandes dessinées facilitent la compréhension sociale en permettant aux élèves d'analyser les conversations et de tenir compte des émotions et de la perspective des autres. Elles peuvent renforcer l'enseignement de la résolution de problèmes et de conflits. La bande dessinée comporte une description des événements du conflit, les émotions et les sentiments des gens impliqués dans l'événement et une solution au conflit et des moyens d'éviter ce conflit dans le futur.

### Exemple de bande dessinée



### Utilisation des cercles sociaux

Le programme des cercles sociaux enseigne le concept d'intimité et les interactions sociales appropriées à l'aide d'un diagramme contenant des cercles interreliés. Chaque cercle du diagramme représente un individu ou un groupe de personnes. Les cercles servent à illustrer les émotions, les gestes et les actions appropriés entre l'individu et les personnes de chaque groupe. Par exemple, l'élève peut embrasser ses parents lorsqu'il les rencontre, car le cercle de la famille se trouve à côté de celui de l'élève. Par contre, un baiser n'est pas approprié lorsque l'élève rencontre son chauffeur d'autobus, car il figure parmi les aidants communautaires. Ces derniers figurent dans le cercle à l'extrémité du diagramme.



## Collaboration avec les parents

La collaboration et la communication entre l'intervenant et le parent est un élément essentiel à la réussite scolaire de l'élève. Puisque les élèves ayant un TSA ont de la difficulté à généraliser leurs habiletés d'un environnement à l'autre, il est important de travailler de pair avec le parent afin que les apprentissages soient soutenus à l'école comme à la maison.

L'élaboration du plan d'enseignement de l'élève devrait être faite en collaboration avec le parent, car il possède des informations essentielles au sujet des champs d'intérêt, des forces et des besoins de son enfant. Des rencontres ou des communications régulières devraient être planifiées pour revoir les progrès de l'élève et apporter des modifications au plan d'enseignement, au besoin.

L'emploi d'un carnet de communication entre l'école et la maison peut être utile pour communiquer les réussites de l'élève, les événements importants de la journée et les activités à venir. Dans l'exemple ci-après, l'élève est appelé à faire l'autoévaluation de sa performance scolaire et de son comportement au cours de la journée.

Exemple de carnet de communication entre l'école et la maison

| <b>Carnet de communication</b> |   |   |   |
|--------------------------------|---|---|---|
| Date : _____                   |   | Jour : _____  |   |
| Période                        | Autoévaluation de l'élève   | Évaluation de l'enseignant  | Commentaires  |
| Lecture individuelle           |  |  | Joseph a lu en silence pendant toute la période. Bravo! |
|                                |  |  |   |
|                                |  |  |   |
|                                |  |  |   |
| Devoirs à faire : _____        |   |   |   |
| Autres commentaires : _____    |   |   |   |

## **Collaboration entre les intervenants de l'école**

Lorsqu'il y a un élève atteint d'un TSA dans une école, il y a généralement toute une équipe de spécialistes qui travaille avec lui pour maximiser son potentiel. Des rencontres régulières entre les membres de l'équipe-école sont essentielles pour assurer l'uniformité dans l'utilisation des stratégies d'intervention. Afin qu'une stratégie soit efficace pour enseigner une nouvelle habileté ou diminuer un comportement problématique, elle doit être appliquée de la même façon et à la même fréquence par chaque intervenant.

Pendant l'absence d'un intervenant, il est important de communiquer le plan d'intervention et les besoins de l'élève au suppléant. Comme plusieurs élèves ayant un TSA vivent difficilement le changement de personnel, l'horaire et le système de renforcement doivent demeurer le plus stables possible. La prévisibilité des activités permettra de diminuer l'anxiété de l'élève.

## **Services d'appui à l'intention des intervenants**

Il existe de nombreux services qui viennent appuyer les intervenants dans l'accueil des élèves ayant un TSA dans la salle de classe. Au CEPEO, l'équipe d'intervention-TSA (I-TSA) a été créée pour offrir de l'appui aux élèves ayant un diagnostic de troubles du spectre autistique et à leurs intervenants. L'équipe est composée d'enseignants itinérants, d'un spécialiste en analyse comportementale appliquée, de techniciens en éducation spécialisée itinérants et d'un associé en psychologie. Les membres de l'équipe I-TSA peuvent prendre part à l'élaboration et à la révision du plan d'enseignement individualisé de l'élève. Ils peuvent également observer l'élève en vue de prendre part à l'établissement d'un plan d'intervention visant un comportement positif. Aussi, ils peuvent modeler des stratégies ACA en salle de classe.

Le Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario offre également un service d'appui, composé de deux volets, aux élèves ayant un TSA et à leurs intervenants. Le Programme d'intervention en autisme offre aux élèves un programme d'intervention comportementale intensif jusqu'à 25 heures par semaine. Le Programme de soutien en milieu scolaire-TSA offre de l'appui quant à la formation du personnel et aux transitions entre le Programme d'intervention en autisme et l'école.

# **Annexes**

## Annexe 1 : Inventaire des agents renforçateurs de l'élève



### INVENTAIRE DES AGENTS RENFORÇATEURS DE L'ÉLÈVE

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date de l'inventaire : \_\_\_\_\_

Inventaire rempli par : \_\_\_\_\_

| Ce qui sert<br>d'agent renforçateur<br>pour l'élève   | Niveau de motivation de l'agent renforçateur |                                       |                                       |   |
|---|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---|
|   | 1<br>peut être motivant<br>ou non désiré     | 2<br>motivante à<br>quelques reprises | 3<br>motivante la<br>plupart du temps | 4<br>très motivante la<br>majorité du temps |
| <b>Objets préférés</b> (p. ex., blocs, billes, pâte à modeler)  |  |                                       |                                       |   |
| 1.  |  |                                       |                                       |   |
| 2.  |  |                                       |                                       |   |
| 3.  |  |                                       |                                       |   |
| <b>Nourriture préférée</b> (p. ex., bonbons, craquelins, jus de pomme)                                      |  |                                       |                                       |   |
| 1.  |  |                                       |                                       |   |
| 2.  |  |                                       |                                       |   |
| 3.  |  |                                       |                                       |   |
| <b>Loisirs</b> (p. ex., vidéo, bricolage, ordinateur, vélo, soccer)   |  |                                       |                                       |   |
| 1.  |  |                                       |                                       |   |
| 2.  |  |                                       |                                       |   |
| 3.  |  |                                       |                                       |   |
| <b>Renforçateurs sociaux</b> (p. ex., sourire, clin d'œil, <i>high five</i> , compliment, applaudissements) |  |                                       |                                       |   |
| 1.  |  |                                       |                                       |   |
| 2.  |  |                                       |                                       |   |
| 3.  |  |                                       |                                       |   |
| <b>Renforçateurs communautaires</b> (p. ex., sortie à la piscine, au cinéma, au parc)                       |  |                                       |                                       |   |
| 1.  |  |                                       |                                       |   |
| 2.  |  |                                       |                                       |   |
| 3.  |  |                                       |                                       |   |
| <b>Renforçateurs domestiques</b> (p. ex., cuisiner, balayer, laver la vaisselle)                            |  |                                       |                                       |   |
| 1.  |  |                                       |                                       |   |
| 2.  |  |                                       |                                       |   |
| 3.  |  |                                       |                                       |   |

## Annexe 2 : Grille de fréquence des comportements



### GRILLE DE FRÉQUENCE DES COMPORTEMENTS

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nom de l'observateur : \_\_\_\_\_

| <b>Comportement ciblé</b> | <b>Période 1</b> | <b>Période 2</b> | <b>Période 3</b> | <b>Période 4</b> | <b>Période 5</b> |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                           |                  |                  |                  |                  |                  |
|                           |                  |                  |                  |                  |                  |
|                           |                  |                  |                  |                  |                  |
|                           |                  |                  |                  |                  |                  |

Annexe 3 : Grille ACC



**GRILLE ACC**  
(antécédent, comportement, conséquence)

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nom de l'observateur : \_\_\_\_\_

| <b>Date</b> | <b>Heure</b> | <b>Antécédent</b><br>(Qu'est-ce qui se produit avant le comportement?) | <b>Comportement</b><br>(Comment l'élève a-t-il réagi?) | <b>Conséquence</b><br>(Qu'est-ce qui se produit après le comportement?) |
|-------------|--------------|--|--|---|
|             |              |  |  |   |
|             |              |  |  |   |
|             |              |  |  |   |
|             |              |  |  |   |
|             |              |  |  |   |
|             |              |  |  |   |
|             |              |  |  |   |
|             |              |  |  |   |

## Annexe 4 : Plan d'intervention visant un comportement positif



### PLAN D'INTERVENTION VISANT UN COMPORTEMENT POSITIF

|  |   |
|--|---|
| Nom de l'élève :   | Date de la rencontre :  |
| Membres de l'équipe-école :  | Membres de l'équipe I-TSA :   |
| <b>ANALYSE FONCTIONNELLE DU COMPORTEMENT</b>   |   |
| Description détaillée du comportement problématique (antécédents, fréquence, durée, moment de la journée, réaction à la conséquence) |   |
| Fonction(s) du comportement  | <input type="checkbox"/> Attirer l'attention. <input type="checkbox"/> Obtenir un objet désiré.<br><input type="checkbox"/> Éviter une situation. <input type="checkbox"/> Comblen un besoin sensoriel.<br><input type="checkbox"/> Autre : _____ |
| <b>STRATÉGIES D'INTERVENTION</b>   |   |
| Comportement de remplacement   |   |
| Enseignement du comportement de remplacement (par qui?, comment?)  |   |
| Aménagements préventifs  |   |
| Stratégies en situation de comportement problématique (conséquences)   |   |

Annexe 4 : Plan d'intervention visant un comportement positif (suite)

|   |  |
|---|--|
| Renforceurs de l'élève par ordre de préférence (objets, aliments, activités, renforcement social) | 1. _____ 4. _____<br>2. _____ 5. _____<br>3. _____ 6. _____  |
| Système de renforcement   | <input type="checkbox"/> Système à jetons <input type="checkbox"/> Liste de vérification <input type="checkbox"/> Contrat<br><input type="checkbox"/> Autre : _____                                  |
| Fréquence du renforcement   |  |
| <b>PROCHAINES ÉTAPES</b>  |  |
| Formulaires à remplir   | <input type="checkbox"/> Grille de fréquence et de durée <input type="checkbox"/> Grille ACC<br><input type="checkbox"/> Formulaire de rencontre multi-TSA<br><input type="checkbox"/> Autre : _____ |
| Tâches à effectuer  |  |
| Date de révision du plan d'intervention   |  |

**Commentaires :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Annexe 5 : Profil de l'élève ayant un TSA

### PROFIL DE L'ÉLÈVE AYANT UN TSA



Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

| Domaine                          | Forces | Champs d'intérêt | Défis |
|----------------------------------|--------|------------------|-------|
| Sur le plan cognitif             |        |                  |       |
| La communication                 |        |                  |       |
| Le comportement                  |        |                  |       |
| Les fonctions sensori-motrices   |        |                  |       |
| Les aptitudes sociales           |        |                  |       |
| Les loisirs/Les champs d'intérêt |        |                  |       |
| Autres (préciser)                |        |                  |       |

| Autonomie fonctionnelle           |              |                |                      |                       |                              |              |
|-----------------------------------|--------------|----------------|----------------------|-----------------------|------------------------------|--------------|
| Responsabilité                    | Aide requise |                |                      |                       |                              | Commentaires |
|                                   | Autonome     | Appuis visuels | Incitations verbales | Incitations physiques | Ne le fait pas malgré l'aide |              |
| Agenda                            |              |                |                      |                       |                              |              |
| Horaire                           |              |                |                      |                       |                              |              |
| Écoute pendant la leçon           |              |                |                      |                       |                              |              |
| Prise de notes                    |              |                |                      |                       |                              |              |
| Travail autonome en classe        |              |                |                      |                       |                              |              |
| Évaluations/Tests                 |              |                |                      |                       |                              |              |
| Devoirs                           |              |                |                      |                       |                              |              |
| Organisation du matériel scolaire |              |                |                      |                       |                              |              |
| Récréation                        |              |                |                      |                       |                              |              |
| Dîner                             |              |                |                      |                       |                              |              |
| Transition entre les cours        |              |                |                      |                       |                              |              |
| Orientation dans l'école          |              |                |                      |                       |                              |              |
| Habillement                       |              |                |                      |                       |                              |              |
| Toilettes                         |              |                |                      |                       |                              |              |
| Autobus                           |              |                |                      |                       |                              |              |

## Annexe 5 : Profil de l'élève ayant un TSA (suite)

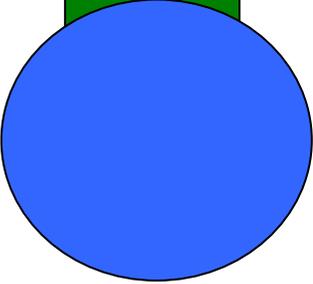
| <b>Aptitudes sociales</b>               |                     |                |                      |                       |                              |                     |
|---|---------------------|----------------|----------------------|-----------------------|------------------------------|---------------------|
| <b>Habilitété</b>                       | <b>Aide requise</b> |                |                      |                       |                              | <b>Commentaires</b> |
|   | Autonome            | Appuis visuels | Incitations verbales | Incitations physiques | Ne le fait pas malgré l'aide |                     |
| Établir un contact visuel.              |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Demander de l'aide/une pause.           |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Attendre son tour.                      |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Prendre part au travail de groupe.      |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Interagir avec des adultes connus.      |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Interagir avec des étrangers (adultes). |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Interagir avec des pairs connus.        |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Interagir avec des étrangers (élèves).  |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Poursuivre une conversation.            |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Créer des liens d'amitié.               |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Jouer à des jeux d'équipe.              |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Jouer à des jeux de société.            |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Jouer à des jeux de rôles.              |                     |                |                      |                       |                              |                     |
| Autres (préciser)                       |                     |                |                      |                       |                              |                     |

| <b>Autorégulation</b> |                                    |  |
|-----------------------|------------------------------------|--|
| <b>Émotion</b>        | <b>Description du comportement</b> | <b>Stratégies</b><br>(Comportements de remplacement) |
| Anxiété               |                                    |  |
| Frustration           |                                    |  |
| Tristesse             |                                    |  |
| Colère                |                                    |  |
| Joie                  |                                    |  |
| Autres (préciser)     |                                    |  |

Annexe 6 : Thermomètre de stress (sans pictogrammes)

**Thermomètre de stress**

| Je me sens... | Activité stressante |   | Stratégies de relaxation |
|---------------|---------------------|---|--------------------------|
| très stressé  | _____               | 4 | _____                    |
| stressé       | _____               | 3 | _____                    |
| dérangé       | _____               | 2 | _____                    |
| calme         | _____               | 1 | _____                    |



### Thermomètre de stress

**Je me sens...**

**Stratégies de relaxation**

The diagram features a central vertical thermometer with four colored segments: red (4), orange (3), yellow (2), and green (1). Below the green segment is a large blue circle. To the left, four face icons represent increasing stress levels: a smiling face (1), a neutral face (2), a face with a furrowed brow and teeth (3), and a shouting face (4). To the right, four dashed boxes are aligned with the levels for writing relaxation strategies.

**Exemples de stratégies de relaxation**

|                          |                    |                                    |                            |
|--------------------------|--------------------|------------------------------------|----------------------------|
| <b>aire de repos</b><br> | <b>lecture</b><br> | <b>exercice de respiration</b><br> | <b>objet sensoriel</b><br> |
|--------------------------|--------------------|------------------------------------|----------------------------|

## Liste des aptitudes sociales avant la maternelle et jusqu'à la 9<sup>e</sup> année d'après *Social Skills Training* (Baker, 2003)

traduit par le Centre Genève pour l'autisme

### Compétences conversationnelles

1. Conserver une distance physique appropriée par rapport aux autres (ne pas envahir l'espace personnel d'autrui)
2. Écoute
3. Ton de la voix (volume, rythme, prosodie, p. ex., ton monotone ou chantant)
4. Salutations
5. Quand et comment interrompre
6. Respecter le sujet
7. Tenir une conversation
8. Parler en respectant son tour
9. Commencer une conversation
10. Se joindre à une conversation
11. Mettre fin à une conversation
12. Poser une question lorsqu'on ne comprend pas
13. Dire « je ne sais pas »
14. Se présenter
15. Apprendre à connaître quelqu'un
16. Lancer un sujet
17. Donner des informations générales sur ce que l'on dit
18. Changer de sujet
19. Parler brièvement
20. Éviter les sujets sensibles qui dérangent les autres
21. Faire des compliments
32. Respecter les limites personnelles
33. Faits et opinions (respecter l'opinion des autres)
34. Partager ses amis
35. Attirer l'attention de façon positive
36. Ne pas faire la police
37. Apporter son aide
38. Garder des secrets et savoir quand les divulguer
39. Modestie (ne pas se vanter)
40. Fixer un rendez-vous romantique à quelqu'un
41. Toucher de façon appropriée
42. Faire face à la pression des camarades
43. Gérer les rumeurs
44. Appeler quelqu'un au téléphone
45. Répondre au téléphone

### Maîtrise de soi

46. Reconnaître ses sentiments
47. Rester calme
48. Résolution de problèmes
49. Parler aux autres lorsqu'on est contrarié
50. Gérer les problèmes familiaux ou d'amitié
51. Comprendre la colère et la gérer
52. Gérer ses erreurs
53. Essayer d'effectuer un travail difficile
54. Essayer quelque chose de différent

### Empathie

55. Faire preuve de compréhension
56. Rassurer un ami

### Gérer les conflits

57. Affirmation de soi
58. Accepter de se voir refuser des choses
59. Gérer les taquineries (et les agressions)
60. Faire face au sentiment d'exclusion
61. Éviter de se faire « arnaquer »
62. Critiquer de façon positive
63. Accepter les critiques
64. Faire preuve d'une attitude respectueuse

### Compétences pour jouer en groupe

22. Commencer un jeu
23. Se joindre à un jeu
24. Faire des compromis (décider à quel jeu prendre part)
25. Partager
26. Procéder tour à tour
27. Jouer à un jeu
28. Gérer les échecs
29. Gérer les victoires
30. Mettre fin à une activité ludique

### Gestion de l'amitié

31. Comportement formel et informel (avec qui et quand se montrer formel ou décontracté)

## **Liste des aptitudes sociales de l'âge de 14 ans à la vie adulte d'après *Preparing for Life* (Baker, 2005)**

traduit par le Centre Genève pour l'autisme

### **Comportements non verbaux**

1. Comportement acceptable par opposition à un comportement inopportun
2. Intérêt et ennui
3. Sarcasme par opposition à expressions littérales
4. Écoute
5. Respect de l'espace personnel et des affaires des autres
6. Hygiène personnelle
7. Gestion du maniérisme moteur étrange

### **Gestion de la colère et de la frustration**

8. Compréhension de la colère
9. Identification des facteurs déclenchant la colère
10. Contrôler les facteurs déclenchant la colère
11. Les meilleures façons de penser aux facteurs déclenchant la colère et de les gérer
12. Se calmer lorsqu'on est en colère
13. Parler de ses sentiments au lieu de les extérioriser
14. Tenir un journal quotidien sur les façons de gérer son stress

### **Gérer l'anxiété**

15. Gérer l'anxiété et la peur. Comprendre les réactions d'alerte
16. Gérer les idées noires et les comportements compulsifs
17. Gérer les peurs sociales
18. Gérer les nouvelles situations qui font peur

### **Conversation**

19. Salutations
20. Se présenter et présenter les autres
21. Interrompre

22. Soutenir une conversation ou se joindre à une conversation
23. Lancer une conversation avec les personnes que vous connaissez
24. Apprendre à connaître quelqu'un
- 25.
26. Affiche résumant le lancement d'une conversation et la participation à une conversation
27. Stratégies de « réparation » d'une conversation
28. Changer de sujet
29. Prise en compte de l'intérêt de l'interlocuteur; ne pas parler trop longtemps
30. Mettre fin aux conversations
31. Répondre au téléphone
32. Appeler un ami au téléphone

### **Développer et entretenir une amitié (et interagir avec les camarades de classe)**

33. Où trouver des amis
34. Ne pas faire trop d'efforts au début
35. Partager les amis
36. Éviter les sujets sensibles et les insultes
37. Faire des compliments
38. Respecter l'opinion des autres
39. Ne pas faire la police
40. Modestie
41. Faire face à la pression des camarades
42. Gérer les rumeurs
43. Se montrer attentif aux sentiments des autres
44. Renforcer les relations amicales; partager des renseignements personnels
45. Résolution des conflits et affirmation de soi
46. Gérer les taquineries
47. Gérer les échecs
48. Attirer l'attention de façon positive

## Annexe 9 : Liste des habiletés sociales de 14 ans à la vie adulte (suite)

### **Fréquenter quelqu'un**

- 49. Où trouver quelqu'un avec qui sortir?
- 50. Décoder les signaux : quand continuer une relation amoureuse
- 51. Demander un rendez-vous romantique à quelqu'un
- 52. Harcèlement sexuel
- 53. Les choses à faire et à ne pas faire
- 54. Communiquer de façon claire pour répondre aux besoins de chacun

### **Faire face aux exigences de l'école et de la famille**

- 55. Demander des changements raisonnables
- 56. Gérer un travail difficile
- 57. Accepter les refus ou attendre pour obtenir quelque chose
- 58. Demander quelque chose poliment, négocier et accepter les refus
- 59. Travailler en équipe
- 60. Gérer les erreurs et les corrections
- 61. Comment exprimer son désaccord de façon polie aux enseignants, aux parents ou aux surveillants
- 62. Gérer les situations stressantes

### **Aptitudes à l'emploi**

- 63. Choisir un travail ou une carrière
- 64. Recherche d'emploi
- 65. Rédiger un CV et des lettres de présentation
- 66. Scénarios pour le réseautage et les demandes de travail
- 67. Compétences relatives aux entrevues et divulgation d'une invalidité
- 68. Gérer le rejet
- 69. Choses à faire et à ne pas faire pour conserver un emploi
- 70. Répondre aux critiques, aux accusations et aux plaintes
- 71. Quitter un emploi

### **Questions d'argent**

- 72. Gérer l'argent

### **Se préparer aux urgences**

- 73. Faire face aux situations d'urgence et au personnel de secours (y compris les policiers, les pompiers et le personnel hospitalier)

### **Transport**

- 74. Utiliser les transports publics et privés

# **Références bibliographiques et ressources**

## Références bibliographiques

Atwood, Tony (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*, London/Philadelphia, Jessica Kingsley Publisher.

Baker, Jed and Brenda Smith Myles (2003). *Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communication Problems*, Shawnee Mission, Kansas, Autism Asperger Publishing Co.

Baker, Jed (2005). *Preparing for Life: The Complete Guide for Transitioning to Adulthood for those with Autism and Asperger Syndrome*, Arlington, Texas, Future Horizons.

Fombonne, Eric (2003). "Epidemiology of autism and other pervasive developmental disorders: an update", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n° 33, p. 365-381.

Lamy, Marielle, Suzanne Bernier et Laurent Mottron (2003). *Socio-Guide*, Montréal, CECOM.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique – Guide pédagogique*.

Miranda, Pat and Peggy A. Locke (1989). "A comparison of symbol transparency in non speaking persons with intellectual disabilities", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n° 54, p. 131-140.

Rutter, Michael, Anthony Bailey, Emily Simonoff and Andrew Pickles (1997). "Genetic influences and autism", in Donald J. Cohen and Fred R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 2<sup>nd</sup> ed., New York, Wiley, p. 370-387.

## Ressources en matière des troubles du spectre autistique

### Livres

Attwood, Tony (2003). *Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*, Paris, Dunod.

Baker, Jed (2008). *No More Meltdowns: Positive strategies for managing and preventing out-of-control behavior*, Arlington, Texas, Future Horizons.

Dunn Buron, Kari et Mitzi Curtis (2009). *L'incroyable échelle à 5 points: Aider les élèves souffrant de troubles du spectre autistique à comprendre les interactions sociales et à contrôler leurs réponses émotionnelles*, Shawnee Mission, Kansas, Autism Asperger Publishing Co.

Dunn Buron, Kari (2009). *Quand mes angoisses deviennent trop grandes ! Un livre de relaxation pour les enfants sujets à l'anxiété*, Shawnee Mission, Kansas, Autism Asperger Publishing Co.

Fast, Yvona (2004). *Employment for Individuals with Asperger Syndrome or Non-Verbal Learning Disability*, London/Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.

Grandin, Temple (1994). *Ma vie d'autiste*, Paris, Éditions Odile Jacob.

Grandin, Temple (1997). *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*, Paris, Éditions Odile Jacob.

Gray, Carol (1993). *Apprivoiser la jungle de la cour de récréation*, Arlington, Texas, Future Horizons.

Gray, Carol (1993). *Livre de scénarios sociaux*, Arlington, Texas, Future Horizons.

Gray, Carol (1994). *Conversations en bandes dessinées*, Arlington, Texas, Future Horizons.

Gray, Carol (1994). *Nouveau livre de scénarios sociaux*, Arlington, Texas, Future Horizons.

Hénault, Isabelle (2005). *Le syndrome d'Asperger et la sexualité*, Montréal, Chenelière Éducation.

McAfee, Jeanette (2002). *Navigating the Social World: A Curriculum for Individuals With Asperger's Syndrome, High Functioning Autism, Autism and Related Disorders*, Arlington, Texas, Future Horizons.

## Logiciels

Mayer-Johnson. *Boardmaker Software Family*, [www.mayer-johnson.com](http://www.mayer-johnson.com).

Zac Browser, [www.zacbrowser.com/fr](http://www.zacbrowser.com/fr).

## Site Web

Aspergers Society of Ontario, [www.aspergers.ca](http://www.aspergers.ca).

Autisme Ontario, Ottawa, [www.autismontario.com/Ottawa](http://www.autismontario.com/Ottawa).

Réseau canadien de recherche d'intervention sur l'autisme (CAIRN), [www.cairn-site.com/fr](http://www.cairn-site.com/fr).

Centre Genève pour l'autisme, [www.autism.net](http://www.autism.net).

Société canadienne de l'autisme, [www.autismsocietycanada.ca](http://www.autismsocietycanada.ca).

Société franco-ontarienne de l'autisme, [www.autismefranco.ca](http://www.autismefranco.ca).

