

2 0 0 7

**PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES  
POUR LES ÉLÈVES ATTEINTS DE  
TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE**

**GUIDE PÉDAGOGIQUE**



# TABLE DES MATIÈRES

<b>À PROPOS DU PRÉSENT GUIDE</b>	<b>3</b>
<b>1. FONDEMENTS</b>	<b>9</b>
Comprendre les troubles du spectre autistique .....	10
À propos des troubles du spectre autistique .....	10
Terminologie .....	11
Troubles du spectre autistique .....	13
Causes des TSA .....	14
Prévalence des TSA .....	15
Diagnostic des TSA .....	16
Caractéristiques des élèves atteints de TSA .....	17
<b>Planifier les programmes</b> .....	<b>20</b>
Participation des parents .....	20
Profil d'apprentissage individuel .....	24
Évaluation .....	26
Plan d'enseignement individualisé (PEI) .....	30
Planification concertée .....	33
Conception universelle de l'apprentissage .....	35
Planification des transitions .....	38
<b>2. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE</b>	<b>41</b>
<b>Stratégies d'enseignement</b> .....	<b>42</b>
Pédagogie différenciée .....	42
Supports visuels .....	44
Cadre d'apprentissage structuré .....	47
Technologie d'aide .....	49

*An equivalent publication is available in English under the title: Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders.*

Cette publication est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation à : [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca).

Stimuli sensoriels .....	51
Analyse comportementale appliquée (ACA) .....	54
<b>Enseignement aux élèves atteints de troubles du spectre autistique</b> .....	61
Compétences en littérature .....	62
Mathématiques .....	67
Devoirs .....	69

### **3. COMMUNICATION ET COMPORTEMENT 71**

<b>Gestion des comportements</b> .....	72
Gérer les comportements difficiles .....	72
Pratiques efficaces de gestion du comportement .....	74
<b>Communication</b> .....	81
Problèmes de communication associés aux TSA .....	81
Stratégies pour développer et améliorer les habiletés en communication .....	83
<b>Habiletés sociales</b> .....	92
Développement des habiletés sociales chez les élèves atteints de TSA .....	92
Fondement de l'enseignement des habiletés sociales .....	96
Stratégies pour faciliter la compréhension sociale .....	101
<b>À propos du syndrome d'Asperger</b> .....	106
Défis associés au syndrome d'Asperger .....	106
Stratégies pour développer et améliorer les habiletés .....	110

### **4. OUTILS ET TECHNIQUES 113**

#### **ANNEXES 213**

<b>Annexe A</b> : Glossaire .....	214
<b>Annexe B</b> : Ressources .....	215
<b>Annexe C</b> : Références bibliographiques .....	217

# À PROPOS DU PRÉSENT GUIDE

*Tous les éducateurs et éducatrices ont à cœur de donner à chaque élève la possibilité de réussir et d'atteindre son plein potentiel. En élaborant ce guide, le ministère de l'Éducation reconnaît le travail exceptionnel qui se fait dans les écoles et les salles de classe de l'Ontario, de même que le dévouement du personnel enseignant de la province qui fait son possible pour créer un milieu d'apprentissage propice à la réussite de chaque élève.*

## **Ce que vous trouverez dans le présent guide**

Le présent guide a été conçu pour appuyer les éducatrices et éducateurs des paliers élémentaire et secondaire de la province dans la planification et la mise en œuvre de programmes d'éducation efficaces destinés aux élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA). Il propose des informations, des stratégies et des pratiques qui peuvent être utilisées dans les écoles et les salles de classe, ainsi qu'un recueil d'échantillons de matériel qui reflètent les pratiques actuellement utilisées dans les écoles, et une liste de ressources et de références à consulter.

Ce document, intitulé *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*, comprend les éléments suivants :

- **Fondements** : Des renseignements généraux sur le diagnostic des TSA, les caractéristiques des personnes atteintes de TSA et les principes clés relatifs à la planification

- Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique

de programmes d'enseignement efficaces destinés aux élèves atteints de TSA.

- **Enseignement et apprentissage** : Des stratégies et des pratiques qui se sont avérées efficaces pour les élèves atteints de TSA.
- **Communication et comportement** : Des stratégies et des techniques pour gérer les comportements difficiles et améliorer la communication et les habiletés sociales.
- **Outils et techniques** : Des échantillons de matériel représentant les pratiques actuelles les plus efficaces, recueillis dans toute la province auprès des conseils scolaires et des fournisseurs régionaux de services liés à l'autisme.
- **Matériel de référence** : Un glossaire et une liste de ressources utiles sur les TSA, à savoir des publications et des sites Web à consulter, ainsi que des livres pour enfants.

## Comment profiter du présent guide

Le guide *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique* est conçu comme une source de renseignements pratiques que vous pouvez consulter chaque jour. Pour tirer le meilleur parti de ce guide, il conviendrait de le lire d'abord en entier. Vous pourrez ensuite revenir aux chapitres ou sections qui vous intéressent, ou choisir parmi les divers échantillons que vous trouverez au chapitre 4, Outils et techniques. Lorsque vous étudierez les suggestions et les outils proposés dans ce guide, souvenez-vous qu'il est important de les adapter aux besoins particuliers de l'élève, de la salle de classe et de l'école.

## Symboles utiles

Un effort a été fait pour rendre ce guide aussi pratique que possible. Les symboles suivants, qui servent à mettre en vedette les principales notions présentées, faciliteront l'utilisation du guide.



### **CONSEILS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT**

Résumé des stratégies qui se sont avérées efficaces.



### **OUTILS ET TECHNIQUES**

Fournis par les conseils scolaires de la province et les fournisseurs régionaux de services liés à l'autisme.



### **ÉCLAIRCISSEMENT**

Pour mieux comprendre les troubles du spectre autistique.



### **FAITS IMPORTANTS**

À en tenir compte lors de la planification des programmes destinés aux élèves atteints de troubles du spectre autistique.



### **RESSOURCES**

Pour plus de détails et approfondir vos connaissances.

## Approfondir vos connaissances

Ces dernières années, une mine d'information et de ressources ont été compilées au sujet de l'éducation des élèves atteints de TSA. Le présent guide n'est pas une source d'information exhaustive, mais a été élaboré pour donner des exemples de pratiques qui se sont avérées efficaces. Nous invitons les éducatrices et éducateurs à la recherche de renseignements supplémentaires sur l'éducation des élèves atteints de TSA à consulter les références et les ressources présentées en annexe, et à se tenir au courant du nombre croissant d'études et de publications sur la question.

- Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique

## Raison d'être du guide

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé plusieurs initiatives afin d'aider les conseils et les administrations scolaires ainsi que les écoles provinciales et d'application à dispenser des programmes d'enseignement aux élèves atteints de TSA. En septembre 2003, le Ministère organisa une conférence sur l'enseignement aux élèves autistes, en partenariat avec la Autism Society of Ontario (actuellement Autism Ontario), le Geneva Centre for Autism, le Conseil ontarien des directrices et directeurs de l'éducation et le Council for Exceptional Children. À la suite de cette conférence, le Ministère prépara, de concert avec les conseils scolaires de la province, des forums régionaux, en français et en anglais, à l'intention des éducatrices et éducateurs qui travaillent directement avec des élèves autistes afin d'étudier les programmes et les stratégies d'enseignement efficaces de manière plus approfondie.

En 2004, le Programme de soutien en milieu scolaire – Troubles du spectre autistique (PSMS – TSA) fut établi dans le cadre d'un partenariat entre le ministère des Services à l'enfance et à la Jeunesse et le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et certains organismes communautaires. Le PSMS – TSA est administré par neuf fournisseurs de services liés à l'autisme. Des consultantes et consultants en TSA sont rattachés aux conseils scolaires dans le cadre de ce programme pour collaborer avec le personnel scolaire – personnel enseignant, directrices et directeurs d'école et autres personnes qui interagissent avec les enfants – et les aider à répondre aux besoins des élèves atteints de TSA.

Afin de compléter les services offerts par l'entremise des fournisseurs de services liés à l'autisme, le Ministère a versé des fonds au Geneva Centre for Autism pour qu'il organise, pendant les années scolaires 2006-2007 et 2007-2008, des programmes de formation à l'intention des aides-enseignantes et aides-enseignants qui travaillent ou peuvent être appelés à travailler avec des élèves atteints de TSA.

À l'automne 2006, le Groupe de référence des Ministres en matière de troubles du spectre autistique fut chargé de conseiller la ministre de l'Éducation et la ministre des Services à l'enfance et à la jeunesse sur des pratiques pédagogiques efficaces fondées sur des données probantes, en vue de répondre aux divers besoins des élèves atteints de TSA. Le groupe de référence comprenait des praticiens, des chercheurs, des représentants des parents et des représentants de la communauté francophone qui avaient été sélectionnés pour leur savoir-faire et leur expérience professionnelle et personnelle auprès d'enfants, de jeunes et de jeunes adultes atteints de TSA. Un rapport contenant les recommandations du groupe de référence, intitulé *Faire la différence pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique dans les écoles de l'Ontario : De la recherche à l'action*, fut préparé à l'intention des ministres et distribué aux conseils scolaires au cours du printemps 2007.

Afin d'appuyer les recommandations du groupe de référence, en mai 2007, le Ministère émit la note Politique/Programmes n° 140 *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)*. Des séances de formation régionales furent offertes aux équipes de conseil afin de clarifier les attentes énoncées dans la note.

Pour renforcer toutes les initiatives précédentes, le Ministère a élaboré le présent guide, qui est un moyen supplémentaire d'aider les conseils scolaires à dispenser des programmes d'éducation aux élèves des paliers élémentaire et secondaire atteints de TSA.

### Remerciements

*Le ministère de l'Éducation remercie de leur contribution en ressources et en information les conseils scolaires, le Geneva Centre for Autism et les fournisseurs régionaux de services liés à l'autisme offrant le Programme de soutien en milieu scolaire – Troubles du spectre autistique, sans lesquels le guide n'aurait pu être réalisé.*



# 1 | FONDEMENTS

---

*Les troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles neurologiques complexes qui affectent l'acquisition d'habiletés et de compétences diverses tout au long de la vie. Pour pouvoir aider les élèves à réaliser leur plein potentiel, il faut comprendre les TSA et leurs caractéristiques, ainsi que les éléments essentiels à la planification des programmes requis pour gérer ces troubles.*

## **DANS CE CHAPITRE :**

### **Comprendre les troubles du spectre autistique**

À propos des troubles du spectre autistique	10
Terminologie	11
Troubles du spectre autistique	13
Causes des TSA	14
Prévalence des TSA	15
Diagnostic des TSA	16
Caractéristiques des élèves atteints de TSA	17

### **Planifier les programmes**

Participation des parents	20
Profil d'apprentissage individuel	24
Évaluation	26
Plan d'enseignement individualisé (PEI)	30
Planification concertée	33
Conception universelle de l'apprentissage	35
Planification des transitions	38

# Comprendre les troubles du spectre autistique

---

## À propos des troubles du spectre autistique

**L**es troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles neurologiques complexes qui affectent l'acquisition d'habiletés et compétences diverses tout au long de la vie. Les TSA sont caractérisés par des troubles de la communication et de l'interaction sociale, ainsi que par des activités, des comportements et des intérêts insolites.

Le terme *spectre* s'applique à une gamme de troubles autistiques, qui peuvent varier de faibles à graves dans plusieurs domaines du développement. Il y a de nombreux spécialistes des secteurs de la médecine, de l'enseignement et de la formation professionnelle qui cherchent encore à découvrir comment les TSA affectent les gens et comment travailler de façon efficace avec les personnes qui en sont atteintes.

MYTHES CONCERNANT LES TSA...	RÉALITÉ... 
Les TSA sont rares.	Les TSA ne sont pas rares. <b>Environ 1 personne sur 165 en est atteinte</b> (Fombonne et coll., 2006).
Les TSA sont des troubles émotionnels.	Les TSA sont des troubles <b>neurologiques</b> .
Les TSA sont le résultat d'un rôle parental inadéquat.	Les parents <b>ne</b> sont <b>pas</b> responsables des TSA.
On peut guérir les TSA ou les TSA « disparaissent » avec l'âge.	Les TSA <b>ne</b> disparaissent <b>pas</b> avec l'âge. Grâce à une intervention précoce et à de bons programmes d'éducation, les élèves peuvent faire des progrès considérables.
Toutes les personnes atteintes de TSA se comportent de la même façon.	Les élèves atteints de TSA sont des <b>individus</b> qui ont des points forts et des besoins très différents.
Les élèves atteints de TSA doivent suivre des programmes conçus pour les « autistes ».	Les programmes personnalisés sont ceux qui répondent le mieux aux besoins des élèves atteints de TSA. Les élèves ont besoin d'apprendre, de vivre et de travailler dans des cadres qui leur donnent de nombreuses possibilités de communiquer et d'interagir avec des personnes qui ont les habiletés dont ils ont besoin.

Adapté, avec autorisation, du site Web du Geneva Centre for Autism, avril 2006.

FAITS IMPORTANTS

## Terminologie

Les termes *autisme*, *troubles envahissants du développement (TED)* et *troubles du spectre autistique (TSA)* sont utilisés de manière interchangeable dans la documentation ainsi que par les professionnels et les parents, et peuvent porter à confusion.

**Autisme** : Les troubles autistiques furent décelés pour la première fois en 1943 par Leo Kanner, psychiatre américain. Le Dr Kanner avait remarqué des caractéristiques distinctes et communes au sein d'un sous-groupe d'enfants au départ diagnostiqués comme ayant d'autres troubles mentaux. Le Dr Kanner s'était aperçu que ces enfants étaient incapables de nouer des relations normales avec d'autres personnes et avait

qualifié ce comportement de « isolement autistique extrême » (Kanner, 1943). En conséquence, ce trouble a été qualifié d'autisme pendant plusieurs décennies.

FAITS IMPORTANTS

L'autisme est reconnu par le ministère de l'Éducation de l'Ontario comme une anomalie de la communication pour les besoins d'identification et de placement. Ce terme continue d'être fréquemment utilisé pour englober plusieurs troubles apparentés.



*On a souvent tendance à confondre TED, qui est un terme général, avec le diagnostic spécifique de TED-NS.*

**Troubles envahissants du développement (TED) :**

Cette expression fut utilisée pour la première fois en 1980 dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–III (DSM-III)*, par la American Psychiatric Association (APA), comme un terme général englobant une catégorie de troubles comportant les caractéristiques suivantes : troubles de l'interaction sociale, de l'activité imaginative et de la communication verbale et non verbale, ainsi qu'un nombre restreint d'intérêts et d'activités de nature plutôt répétitive. En 1994, cinq troubles furent identifiés dans la catégorie des TED lors de la mise à jour du *DSM-IV* (APA, 1994), nommément : trouble autistique, syndrome de Rett, trouble désintégré de l'enfance, syndrome d'Asperger et trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS).

**Troubles du spectre autistique (TSA) :** Cette expression fut utilisée pour la première fois en 1988 (Wing, Allen) et est à présent généralement employée pour décrire un sous-ordre des TED qui comprend uniquement le trouble autistique, le syndrome d'Asperger et le TED-NS. Dans certains cas, le terme TSA est utilisé pour décrire la gamme complète (ou spectre) des caractéristiques et troubles associés inclus dans les TED.

Dans le présent document, le terme TSA englobe le trouble autistique, le syndrome d'Asperger ainsi que le TED-NS.

## Troubles du spectre autistique

Ce qui suit est un bref résumé de chacun des trois troubles considérés comme faisant partie du spectre autistique. On trouvera plus de précisions au sujet des critères de diagnostic, notamment les caractéristiques qui doivent être présentes tant en nombre qu'en type pour qu'il y ait diagnostic, dans le document intitulé *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV Text Revision (DSM-IV-TR)* (APA, 2000).



Le trouble autistique est quatre à cinq fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles.

Le syndrome d'Asperger est au moins cinq fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles.

FAITS IMPORTANTS

### **Trouble autistique**

Les élèves atteints du trouble autistique présentent un développement anormal ou amoindri sur le plan de l'interaction sociale et de la communication ainsi qu'un répertoire limité d'activités et d'intérêts. Ces enfants ont souvent un intérêt restreint et s'attachent à des routines. Ils peuvent également présenter des anomalies dans le développement des habiletés cognitives, dans la façon de se tenir et dans les mouvements corporels. Ces anomalies sont associées à un retard de fonctionnement ou à un fonctionnement anormal sur le plan de l'interaction sociale, du langage utilisé dans les communications sociales, de la symbolique ou du jeu imaginatif, constatés avant l'âge de trois ans.

### **Syndrome d'Asperger**

Comme pour les élèves atteints du trouble autistique, les enfants qui ont le syndrome d'Asperger ont des capacités amoindries sur le plan de l'interaction sociale et affichent un champ d'intérêt et d'activités limité avant l'âge de trois ans. Cette déficience se traduit par des difficultés au niveau du fonctionnement social ou professionnel. La différence entre les élèves atteints du trouble autistique et ceux atteints du syndrome d'Asperger est que les seconds n'affichent pas de retard important au niveau du langage bien que les aspects plus subtils de communication sociale puissent être affectés. Il n'y a pas de retard important dans le développement cognitif ni dans l'acquisition des habiletés d'apprentissage ou des comportements adaptatifs appropriés à l'âge. Ces enfants manifestent souvent des comportements, des intérêts et des activités limités et répétitifs. Les élèves atteints du syndrome d'Asperger peuvent ressentir un sentiment d'isolement

social, qui risque de se traduire par de la dépression ou de l'anxiété pendant l'adolescence.

### **Trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS)**

Les élèves atteints du TED-NS présentent de graves anomalies au niveau du développement de l'interaction sociale réciproque et de la communication verbale et non verbale ou peuvent afficher des comportements, des intérêts et des activités stéréotypés.

Le terme TED-NS, ou *autisme atypique*, est utilisé pour les personnes qui ne sont pas incluses dans les autres catégories parce qu'elles ne répondent pas à tous les critères de diagnostic d'un trouble spécifique; par exemple, les symptômes de diagnostic peuvent se présenter à un âge plus avancé.

## **Causes des TSA**

Il existe plusieurs théories autour de la cause ou des causes des TSA. Les chercheurs étudient diverses explications mais, jusqu'ici, aucun lien définitif et aucune cause précise n'ont été scientifiquement reliés à l'apparition des TSA. Selon les recherches, il semblerait que le cerveau des personnes atteintes de TSA présente des différences biologiques ou neurologiques.

Dans beaucoup de familles, on constate la présence de plusieurs déficiences associées aux TSA, ce qui donnerait à croire que les TSA sont d'origine génétique. Les recherches actuelles montrent que certains gènes interviennent ou s'associent peut-être pour provoquer des TSA. Il semble y avoir de nombreuses formes de susceptibilité génétique mais, à ce jour, aucun gène particulier n'a été directement associé aux TSA (Autism Genome Project Consortium, 2007). Des recherches sont en cours afin de mieux déterminer la cause des TSA.

Il faut préciser que les TSA ne sont pas une maladie mentale; il n'y pas de facteur psychologique connu dans le développement de l'enfant qui ait été prouvé comme étant la cause des TSA.





### Les TSA en Ontario

Pendant l'année scolaire 2005-2006, les conseils scolaires de la province ont déclaré que 7 888 élèves, dans les écoles élémentaires et secondaires financées par les deniers publics, avaient été identifiés par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) comme des élèves en difficulté dans la catégorie communication – autisme, comparativement à 3 348 élèves pour l'année scolaire 1998-1999, soit plus du double (ministère de l'Éducation de l'Ontario, rapports d'octobre des écoles).

FAITS IMPORTANTS

## Prévalence des TSA

Les TSA étaient autrefois considérés comme un trouble rare, mais des études récentes ont établi que le taux de prévalence pour toutes les formes de TSA était beaucoup plus élevé que ce qu'on croyait. Selon les dernières estimations d'études menées au Canada et au Royaume-Uni, 60 enfants sur 10 000 (un sur 165) sont diagnostiqués comme ayant des TSA (Fombonne et coll., 2006).

Les TSA sont aujourd'hui reconnus comme les troubles neurologiques les plus répandus (Geneva Centre for Autism, 2006) dans le monde entier, touchant des familles de toutes races, ethnies et couches sociales. Ce trouble est diagnostiqué plus fréquemment chez les garçons que chez les filles; dans le monde entier, les garçons sont affectés quatre fois plus souvent que les filles (Chakrabarti et Fombonne, 2005).

L'augmentation du nombre de personnes diagnostiquées comme ayant des TSA peut être liée à une combinaison de plusieurs facteurs. Les pratiques de diagnostic ont évolué en raison de l'élargissement de la définition des TED fournie dans le *DSM-IV* (APA, 1994) et d'une meilleure reconnaissance des symptômes (Chakrabarti et Fombonne, 2005). En conséquence, les TED sont diagnostiqués plus fréquemment et plus tôt (Fombonne, 2003). De plus, depuis quelques années, on utilise des méthodes plus rigoureuses dans les sondages pour trouver et collecter les données sur les cas de TSA.

Alors qu'on continue de rechercher d'autres causes possibles de la hausse des taux de diagnostic et d'identification, on n'a pas pu établir de lien direct étayant une incidence accrue ou une épidémie de TSA. La recherche mentionnée précédemment indique que les TSA semblent être plus fréquents aujourd'hui, car on dispose maintenant de meilleurs outils pour diagnostiquer la maladie chez l'enfant.

## Diagnostic des TSA

Les TSA sont difficiles à diagnostiquer en raison de leur complexité. De plus, il n'existe pas un test médical unique pour déterminer si une élève ou un élève est atteint de TSA. En général, il faut avoir le point de vue de divers professionnels dans le processus de diagnostic qui comprend habituellement une évaluation effectuée par un professionnel qualifié qui se spécialise dans les troubles du développement (p. ex., un pédopsychiatre, un pédiatre spécialisé dans le développement, un pédopsychologue ou un neuropsychologue).

Un diagnostic de TSA précis nécessite généralement :

- des évaluations de divers domaines de fonctionnement, dont les habiletés intellectuelles et en communication;
- un examen du développement de l'enfant;
- le point de vue des parents.

Poser un diagnostic prend du temps; comme pour un casse-tête, il faut en assembler les divers éléments. Les TSA sont diagnostiqués par la présence ou l'absence de certains comportements, de symptômes caractéristiques ou de retards du développement. Souvent, avant de poser un diagnostic de TSA, il faut effectuer plusieurs tests afin d'écarter d'autres problèmes médicaux, comme la perte de l'ouïe qui se traduit parfois par des anomalies sur le plan social et de la communication.

Dans beaucoup de cas, le diagnostic de TSA est posé avant que l'enfant entre à l'école, habituellement entre deux et trois ans; cependant, il peut arriver qu'un enfant entre à l'école sans avoir subi de diagnostic médical. Les parents informent souvent les professionnels de la santé que l'enseignante ou l'enseignant se pose des questions au sujet du développement des habiletés sociales, comportementales et en communication de leur enfant à l'école. Cette information peut aider à établir un diagnostic médical approprié.



#### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :

1. Modules en ligne sur l'autisme
2. Brochure d'information pour les administrateurs

## Caractéristiques des élèves atteints de TSA

Il existe plusieurs troubles du spectre autistique et nombre de ces troubles sont inclus dans le diagnostic des TSA. Les symptômes et caractéristiques de chaque trouble peuvent être associés de manières très différentes et au sein d'un continuum d'intensité. L'intensité des troubles varie de faible à grave et les personnes affectées sont atteintes à des degrés divers.

Les caractéristiques varient considérablement. Par exemple, certains élèves peuvent être trop sensibles et afficher des réactions extrêmes aux stimuli sensoriels, tandis que d'autres ne réagiront pas du tout aux mêmes stimuli. De plus, bien que les élèves atteints de TSA aient généralement des problèmes au niveau des habiletés de communication verbale et non verbale, ceux qui sont atteints du syndrome d'Asperger ont habituellement des habiletés verbales relativement bonnes.

#### FAITS IMPORTANTS

Il n'y a pas un profil d'anomalie, de comportement ou de niveau de capacité unique qui corresponde aux TSA. Bien que les TSA soient généralement caractérisés par des anomalies de communication et d'interaction sociales, et par des comportements, des intérêts et des activités insolites, la gravité des difficultés variera considérablement d'une personne à l'autre et chez une même personne au fil des ans. (National Research Council, 2001)



Le tableau suivant décrit des manifestations des TSA chez les élèves qui en sont atteints. Ces manifestations affectent le comportement en classe.

- Fondements

MANIFESTATIONS DES TSA EN SALLE DE CLASSE	
Anomalie affectant :	L'élève :
les habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a de la difficulté à interagir avec ses camarades et les adultes.</li> <li>• a du mal à lire et à comprendre les situations et les indices sociaux.</li> <li>• évite les situations sociales ou y réagit de manière insolite.</li> <li>• joue sans appliquer les qualités imaginatives propres au jeu social.</li> </ul>
les habiletés de communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a de la difficulté à communiquer ses pensées et ses besoins de façon verbale ou non verbale.</li> <li>• a de la difficulté à communiquer de manière non verbale, p. ex., au moyen de gestes, d'images, du contact visuel, d'expressions faciales.</li> <li>• utilise le langage de façon stéréotypée et répétitive, p. ex., par l'écholalie (répétition en écho des mots entendus) ou utilise les mots et les phrases de manière insolite.</li> </ul>
le comportement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manifeste des obsessions ou des préoccupations persistantes envers des thèmes ou des objets spécifiques.</li> <li>• aime l'ordre et peut aligner des jouets constamment.</li> <li>• a des comportements insolites, p. ex., se balance, tourne sur lui-même ou bat des mains.</li> <li>• est très perturbé par les changements de routine ou d'horaire.</li> <li>• réagit de manière insolite aux bruits forts ou à d'autres stimuli sensoriels.</li> </ul>

ÉCLAIRCISSEMENT



Le niveau d'intelligence général peut varier considérablement chez les élèves atteints de TSA. Certains ont des niveaux normaux de développement cognitif, tandis que d'autres présentent des anomalies profondes ou un développement anormal des habiletés cognitives. Par exemple, les personnes atteintes de troubles autistiques présentent des anomalies importantes sur le plan cognitif dans environ 75 à 80 % des cas. Toutefois, de nombreuses personnes atteintes du syndrome d'Asperger ont un fonctionnement intellectuel moyen ou supérieur à la moyenne (Perry et Condillac, 2003).

Le profil des diverses capacités cognitives d'une personne peut aussi être inégal, quel que soit son niveau d'intelligence général. Certaines personnes atteintes de TSA possèdent des habiletés exceptionnelles ou « circonstancielle » dans des domaines très précis, par exemple, elles peuvent avoir une excellente mémoire à long terme, mais présenter des déficiences graves au niveau du développement d'autres capacités. Par exemple, certaines personnes atteintes de troubles autistiques peuvent avoir une excellente mémoire des chiffres ou des formules mathématiques, mais répètent les données à l'infini dans un contexte socialement inapproprié.

Très souvent, on diagnostique aussi chez les personnes atteintes de TSA des troubles associés supplémentaires (comorbidité) comme de l'anxiété ou un trouble mental. Les conséquences des symptômes associés à d'autres troubles peuvent aggraver les anomalies associées aux personnes atteintes de TSA.

# Planifier les programmes



## OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :  
3. Sondage aux parents

## Participation des parents

Les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation de leurs enfants. Ils peuvent participer au processus en fournissant des points de vue et des renseignements qui aideront les éducatrices et éducateurs à mieux comprendre l'enfant. La participation des parents contribuera à améliorer la planification des programmes et à faciliter la détermination des objectifs d'enseignement, des méthodes et des stratégies de motivation qui sont les plus appropriées et les plus efficaces pour un élève.

Un partenariat consultatif se crée entre la maison et l'école grâce à des entretiens réguliers et fréquents portant sur les besoins d'apprentissage particuliers de l'élève, ses progrès et les modifications qu'il faut éventuellement envisager d'apporter au programme d'enseignement.

Les élèves atteints de TSA ont généralement de la difficulté à transférer ou à généraliser les habiletés d'une situation ou d'un environnement à l'autre. Le processus d'apprentissage d'un élève atteint de TSA est amélioré lorsqu'on renforce les mêmes habiletés et concepts à la maison et à l'école.

En faisant participer les familles à la planification du programme d'enseignement, on peut améliorer la capacité d'apprendre de l'élève. Les familles peuvent souvent donner à l'enfant des occasions supplémentaires de s'exercer, ce qui facilitera le transfert des habiletés à diverses situations. L'apprentissage et le transfert des habiletés sont améliorés si les familles et l'école partagent les mêmes buts, approches et objectifs.

Avoir un enfant atteint de TSA est un défi et peut entraîner des conséquences émotionnelles, physiques et financières pour tous les membres de la famille (Higgins, Bailey et Pearce, 2005).



En vertu du  
Règlement de  
l'Ontario 181/98,

Identification et placement  
des élèves en difficulté,  
lors de l'élaboration du  
plan d'enseignement  
individualisé, la directrice  
ou le directeur d'école doit  
consulter le père ou la mère  
de même que l'élève, si  
celui-ci est âgé d'au moins  
16 ans. (Article 6(6)a).

FAITS IMPORTANTS

Les répercussions peuvent varier considérablement selon les situations. Certaines familles sont plus aptes à faire face à des facteurs stressants supplémentaires, alors que d'autres ont beaucoup plus de difficultés. Il est important de se rappeler que tous les parents ne réagissent pas de la même manière lorsqu'ils sont informés du diagnostic et de ses importantes répercussions sur leur vie et celle de leur enfant.

Les besoins des familles qui ont des enfants atteints de TSA peuvent varier en fonction :

- des caractéristiques de leur enfant (comme l'âge, le niveau de fonctionnement);
- des ressources interpersonnelles des parents;
- de la disponibilité et de l'efficacité des soutiens et des services offerts.

Lors de l'interaction avec les familles, il est important de tenir compte de ces problèmes (Perry et Condillac, 2003).

**Les parents peuvent fournir des renseignements précieux sur de nombreux aspects importants qui se répercutent sur la façon dont l'élève participe à l'école, par exemple :**



- ses antécédents;
- ses problèmes de santé;
- les divers professionnels qui se sont occupé ou s'occupent de l'élève et les services fournis;
- ce que l'enfant aime, déteste, ses intérêts et ses stimuli sensoriels;
- les agents renforçateurs et motivants positifs et efficaces;
- la façon dont l'élève a acquis des habiletés à la maison;
- les stratégies de comportement et de communication qui ont produit de bons résultats à la maison et dans d'autres environnements;
- le rendement de l'élève dans divers environnements et à différentes périodes;
- les points de vue sur la personnalité de l'élève.

**Les enseignantes et enseignants doivent obtenir le consentement des parents en ce qui a trait aux renseignements personnels.**

Les parents défendent les intérêts de leur enfant. Ce sont des partenaires à part entière et doivent avoir l'occasion de participer à la planification et à la révision des programmes d'enseignement destinés aux élèves atteints de TSA. Un partenariat solide entre les écoles et les familles est le fondement même de la réussite scolaire de l'élève.



*Il est important de se rappeler que les communications entre l'école et la maison sont, pour nombre d'élèves atteints de TSA, un moyen de fournir des renseignements sur des élèves qui, en raison de la nature de leur anomalie, sont incapables de le faire eux-mêmes.*



#### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :  
4. Journée d'école de l'élève  
5. Communication à l'école

### **Communication entre la maison et l'école**

On sait que si la relation entre la maison et l'école est positive, les parents participeront mieux et seront plus motivés pour collaborer avec l'école.

La nature des communications entre la maison et l'école peut avoir une influence considérable sur la qualité de cette relation, ainsi que sur le programme d'enseignement dispensé, et le développement et le transfert des habiletés. Beaucoup de parents indiquent avoir hâte de lire les commentaires notés dans le cahier de communication chaque jour et que leur état émotionnel en dépend considérablement. Il faut donc faire très attention au contenu des messages et à la façon dont ils sont rédigés.

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant, l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant, la directrice ou le directeur d'école et les parents se réunissent pour discuter des méthodes de communication entre la maison et l'école. Il faut parler de la façon dont les renseignements seront présentés, des renseignements à retenir, des renseignements venant des parents qui seront partagés et des contraintes de temps des partenaires. De plus, des lignes directrices très claires doivent être établies en ce qui a trait à la façon dont les problèmes de comportement importants seront signalés aux parents.

L'enseignante ou l'enseignant de la salle de classe est responsable du contenu des communications entre la maison et l'école. Si la tâche de guider l'élève dans le processus de présentation des événements quotidiens incombe aux aides-enseignantes ou aides-enseignants, l'information devrait être revue par l'enseignante ou l'enseignant. Un bon moyen de procéder est de tenir un cahier de communication ou de téléphoner régulièrement aux parents pour les informer des activités et des progrès de leur enfant.

**En général, les parents aiment savoir ce que leur enfant a fait pendant la journée.**

**Ils peuvent utiliser ces renseignements pour discuter avec lui et essayer de le faire parler.**



**Les renseignements susceptibles de faciliter ce processus comprennent :**

- les activités auxquelles l'élève a participé;
- toute habileté nouvelle ou particulière qui a été démontrée;
- la nature des jeux avec les amis et les camarades;
- les chansons et les histoires de la journée;
- nouveaux thèmes ou domaines d'apprentissage;
- les événements spéciaux, excursions ou journées-collation prévus.

### **Problèmes de santé**

Certains enfants ont de graves problèmes de santé, notamment des crises d'épilepsie ou des allergies, ce qui se traduira par des communications plus fréquentes avec les parents pour les tenir au courant. Tout épisode grave doit être signalé aux parents immédiatement. Les parents et l'école doivent décider ensemble de la façon dont les problèmes de santé seront signalés par les parents et par l'école. Lorsque les enfants ont de graves problèmes de santé, il faut mettre en place des protocoles de sécurité et en informer tous les membres du personnel.

### **Communication des problèmes de comportement**

La plupart des parents sont au courant des problèmes de comportement de leur enfant et il peut être décourageant pour eux de lire jour après jour une litanie de ses écarts de conduite quotidiens. Dans la plupart des cas, il n'est pas nécessaire d'informer régulièrement les parents des épisodes quotidiens de désobéissance, des écarts de conduite et d'autres incidents si tous ces comportements font partie du profil de l'enfant.



*Ne manquez pas de communiquer*

*aux parents tout renseignement positif concernant leur enfant. Cette information peut considérablement améliorer la soirée ou la fin de semaine de la famille.*

Il est parfois nécessaire et inévitable d'informer les parents du comportement de leur enfant et d'en discuter avec eux. Les incidents importants doivent être signalés, mais *pas* par le biais du cahier de communication. La directrice ou le directeur d'école décide de la façon dont les parents seront informés et se charge souvent de cette importante responsabilité.

Avant de remplir le cahier de communication chaque jour, posez-vous les questions suivantes : Que se passerait-il si le cahier de communication était perdu et se retrouvait entre les mains d'un

autre élève ou d'un inconnu? La dignité et l'intimité de l'enfant et de la famille risquent-elles d'être compromises?

### Établir un processus positif de communication entre la maison et l'école



- Faites participer les élèves au processus. On peut leur demander de dessiner des images ou des symboles dans le cahier de communication, d'y écrire, d'y placer un tampon ou des autocollants, ce qui leur donnera le sentiment de s'approprier le cahier de communication et d'en être responsables.
- Souvent, la tâche d'inscrire les observations dans le cahier de communication est remise à la fin de la journée. Or, il est parfois possible de faire le lien entre l'horaire visuel de l'élève et le processus quotidien de communication des renseignements aux parents. En procédant ainsi, on renforce le programme et on fait participer l'élève directement au processus de communication avec les parents, qui doit être aussi positif que possible. Pour certains élèves, la préparation et la tenue du cahier de communication peuvent être une composante importante du programme de littératie.
- Respectez l'intimité des familles.
- Les commentaires doivent être objectifs. Imaginez toujours que vous êtes à la place des parents lorsqu'ils reçoivent l'information.
- Les photos des enfants participant à des activités scolaires sont un excellent moyen d'informer les parents de ce qu'ils font. Le fait de regarder ces photos lorsqu'ils sont chez eux aidera certains enfants à faire le lien entre la maison et l'école.

Si la gestion du processus de communication entre la maison et l'école nécessite quelques minutes de plus chaque semaine, la communication attentive et responsable des événements qui se sont produits pendant la journée scolaire a une incidence positive sur les activités à la maison et à l'école. Les parents ont le sentiment d'être informés et soutenus et, en retour, sont mieux en mesure d'appuyer les besoins d'apprentissage de leur enfant.



#### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :  
6. Brochure d'information  
sur les TSA

## Profil d'apprentissage individuel

Les décisions relatives à ce qui doit être enseigné ou à la façon d'enseigner à un élève particulier ne doivent pas reposer uniquement sur le diagnostic de TSA. Il n'existe pas de méthode ou d'intervention unique pour répondre aux besoins de tous les élèves atteints de TSA, car les capacités et les besoins diffèrent considérablement d'un enfant à l'autre (National Research Council, 2001).



#### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :  
 7. Fiches de renseignements critiques  
 8. Profil de l'élève  
 9. Promouvoir l'autonomie



*Les élèves atteints de TSA présentent souvent des profils de développement inhabituels, il convient donc de documenter soigneusement les points forts et les faiblesses propres à un élève, car ils pourront avoir une incidence considérable sur la conception de programmes d'intervention efficaces.*

Certains élèves atteints de TSA présentent des retards de développement ou une déficience intellectuelle et ont des difficultés au niveau des habiletés de base, de préapprentissage et de développement, notamment en ce qui a trait à l'imitation, à l'attention partagée et au transfert, tandis que d'autres peuvent avoir des habiletés plus développées. La planification des programmes destinés aux élèves atteints de TSA, comme pour tous les élèves ayant des besoins particuliers, devrait être individualisée et se concentrer sur le développement des habiletés dont l'élève se servira dans sa vie actuelle et future à l'école, chez lui et dans la collectivité. Cela nécessite une planification, une préparation et un travail d'équipe attentifs, afin que les programmes dispensés soient appropriés et produisent des résultats positifs pour chaque élève.

Le choix des interventions pédagogiques requises pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves atteints de TSA commence par la compréhension du profil d'apprentissage de l'élève. Pour ce faire, il faut étudier les renseignements provenant de sources diverses, qu'il s'agisse :

- de données et rapports associés aux évaluations.
- d'observations des habiletés et des comportements de l'élève lorsqu'il participe à des travaux, activités, tâches et projets.
- du dossier scolaire de l'Ontario.
- d'information et de rapports fournis par les parents, anciens enseignants et enseignantes et autres professionnels, comme les fournisseurs de services en dehors du système scolaire.

Lorsqu'on établit le profil d'apprentissage d'un élève atteint de TSA, il faut tenir compte des renseignements obtenus pendant la période d'observation de l'élève. Les observations devraient être aussi objectives et descriptives que possible et éviter tout jugement de valeur. Les éducatrices et éducateurs devraient notamment prendre des notes au sujet :

- des progrès réalisés dans l'apprentissage;
- des comportements et des interactions qui se produisent à l'école et dans la salle de classe, y compris pendant la récréation et l'heure du déjeuner;

- de l'âge de l'élève et de la façon dont il interagit avec ses camarades et les adultes;
- de ses habiletés langagières sociales;
- des réactions à l'égard du cadre d'apprentissage et à la façon dont la salle de classe est agencée;
- des réactions aux transitions pendant la journée scolaire, p. ex., d'une activité à l'autre dans la salle de classe.

## Évaluation

On devra tenir compte des résultats des évaluations provenant de sources diverses pour établir les profils d'apprentissage individuels et les programmes d'enseignement des élèves atteints de TSA. Il est nécessaire d'effectuer des évaluations exhaustives pour déterminer et comprendre les points forts et les besoins de chaque élève. On ne doit pas faire de généralisations ou établir des attentes irréalistes concernant les capacités globales, en se basant sur le diagnostic, les anomalies particulières ou les habiletés circonstanciellelles de l'élève.

Les données et les résultats des évaluations recueillis par divers professionnels au sujet d'une vaste gamme d'habiletés fourniront des renseignements détaillés qui serviront à prendre des décisions éclairées pour les programmes destinés aux élèves. Un diagnostic de TSA est associé à des anomalies sociales, comportementales et de communication, et les évaluations multidisciplinaires se rapportant à ces catégories d'habiletés fourniront des renseignements qui serviront à déterminer la gravité des anomalies et la mesure dans laquelle les difficultés entravent l'apprentissage.

Lorsque les parents inscrivent un enfant atteint de TSA à l'école, il faut les inviter à participer à un processus de planification de la transition au cours duquel seront communiqués à l'école les résultats de toute évaluation pertinente. On tiendra compte de ces résultats pour :

- déterminer les points forts et les besoins de l'élève;
- établir les objectifs d'apprentissage pour l'élève;
- prendre des décisions au sujet des programmes, des services et des soutiens qui peuvent être requis pour répondre aux besoins de l'élève;
- établir un dossier qui servira à évaluer les résultats futurs.



Selon la note Politique/ Programmes n° 11, 1982 *Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant*, les conseils scolaires doivent élaborer des procédures d'identification du niveau de développement, des capacités d'apprentissage et des besoins de chaque enfant. Ces procédures s'intègrent à un processus permanent d'évaluation et de planification des programmes qui doit être amorcé aussitôt qu'un enfant est inscrit à l'école et se poursuivre tout au long de sa scolarité.

Les parents devraient être encouragés à participer au processus permanent de partage des renseignements pertinents avec l'école.

L'évaluation des progrès de l'élève par l'enseignante ou l'enseignant est un processus complexe continu qui fait partie intégrante du processus quotidien d'apprentissage et d'enseignement. Les enseignantes et enseignants utilisent différentes méthodes pour recueillir des renseignements sur le rendement et le niveau de compréhension de l'élève et sur l'efficacité d'une méthode d'enseignement donnée. Voici quelques exemples de méthodes d'évaluation utilisées régulièrement en classe pour évaluer l'apprentissage des élèves :

- observations;
- tâches conçues par l'enseignante ou l'enseignant;
- entretiens avec l'élève;
- tests scolaires fondés sur des critères;
- évaluations fonctionnelles.



#### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :  
10. Inventaire des habiletés  
fonctionnelles

Durant la journée scolaire, l'enseignante ou l'enseignant a de nombreuses occasions d'évaluer les élèves dans des situations et des cadres différents. Les renseignements et les données ainsi recueillis servent surtout à planifier des programmes en tenant compte des points forts, intérêts, besoins et niveaux de fonctionnement de chaque élève.

Le choix des instruments d'évaluation est complexe et dépend de ce qui suit :

- habiletés verbales;
  - capacité à répondre à des directives complexes et aux attentes sociales;
  - capacité à travailler rapidement;
  - capacité de faire face aux transitions dans les activités de test.
- (National Research Council, 2001, p. 28)

Lorsqu'un élève atteint de TSA exécute une tâche d'évaluation, son comportement peut être affecté par le caractère inédit et la structure de la situation. On doit donc tenir compte du fait que les résultats de l'évaluation peuvent être la réaction ou la réponse à la tâche ou à la situation d'évaluation et risquent de ne pas refléter exactement les capacités de l'élève.

Il peut être nécessaire d'adapter les activités d'évaluation afin de permettre à l'élève de démontrer l'exécution d'habiletés spécifiques ou la réalisation d'attentes. Parmi les adaptations qui peuvent être requises pour évaluer les élèves atteints de TSA, on compte :

- les supports visuels pour clarifier les instructions verbales;
- le temps supplémentaire accordé aux élèves;
- les méthodes différentes de démonstration des habiletés de l'élève;
- les cadres différents pour l'exécution des tâches.

**Voici quelques points importants qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation des habiletés intellectuelles des élèves atteints de TSA :**



CONSEILS POUR LE  
PERSONNEL ENSEIGNANT

- Les réponses verbales peuvent être les plus difficiles et les moins exactes.
- Si une réponse verbale est requise, n'insistez pas pour que l'élève vous regarde dans les yeux.
- Permettez à l'élève de répondre aux questions de façon non verbale, si possible, p. ex., fournissez des cartes où il est écrit Oui/Non ou Juste/Faux afin que l'élève puisse toucher ou désigner la réponse du doigt.
- Prévoyez plusieurs lectures d'un même passage avant de lui poser des questions de compréhension; vous pouvez aussi lui lire le passage.
- Commencez le processus d'évaluation en utilisant du matériel de une ou de deux années d'études en deçà du niveau de l'élève. Augmentez graduellement le degré de difficulté jusqu'à atteindre le niveau de l'élève.
- Donnez à l'élève des exemples de questions avec lesquelles il peut s'exercer.
- Permettez à l'élève d'utiliser l'ordinateur pour répondre aux questions.

Pour être efficace, le processus d'évaluation doit être continu et comprendre la collecte systématique des données requises pour :

- suivre les progrès de l'élève;
- évaluer l'efficacité de l'enseignement;
- modifier les objectifs à mesure que l'élève acquiert et maîtrise une habileté.

Lorsqu'on prend des décisions au sujet des programmes destinés aux élèves, il faut tenir compte des renseignements relatifs à l'acquisition d'habiletés dans de nombreux domaines de

fonctionnement. Cela comprend la collecte et l'analyse des données et d'autres renseignements sur l'acquisition de diverses habiletés, qui comprennent les habiletés sociales, comportementales et en communication, en plus des habiletés intellectuelles. Par exemple, les élèves atteints de TSA se comportent souvent de manière insolite ou perturbent le processus d'apprentissage. Un processus d'évaluation systématique, par exemple pour évaluer le comportement fonctionnel, devrait être mis en place afin de déterminer la raison du comportement et les facteurs contextuels susceptibles de provoquer le comportement insolite ou problématique, et d'évaluer l'efficacité des stratégies d'intervention. Le chapitre 3 du présent guide contient de plus amples détails sur les processus d'évaluation du comportement fonctionnel.

Les évaluations multidisciplinaires comprennent les évaluations effectuées par des professionnels qualifiés, notamment des psychologues, des orthophonistes et des ergothérapeutes qui font partie du personnel du conseil scolaire ou du ministère de la Santé et des Soins de longue durée (p. ex., les ergothérapeutes des centres d'accès aux soins communautaires). Il arrive souvent que les parents font évaluer leurs enfants par des établissements, des organismes ou des praticiens externes et consentent à ce que ces renseignements soient communiqués à l'école.

Les résultats des évaluations effectuées par diverses sources constituent des renseignements très utiles qui facilitent l'établissement du plan d'enseignement individualisé (PEI) et le processus continu de détermination des buts d'apprentissage, des objectifs et des stratégies de mise en œuvre, établis en tenant compte du profil d'apprentissage propre à l'élève.



On trouvera d'autres renseignements sur l'évaluation des élèves ayant des besoins particuliers dans *Éducation de l'enfance en difficulté – Guide pour les éducatrices et les éducateurs* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001) et *L'éducation pour tous – Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a).

## Plan d'enseignement individualisé (PEI)

Bon nombre d'élèves atteints de TSA seront identifiés par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) comme des élèves en difficulté dans la catégorie Communication – Autisme. Tel qu'indiqué dans *Éducation de l'enfance en difficulté – Guide pour les éducatrices et éducateurs* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2001), la définition dont le CIPR tient compte pour déterminer l'anomalie de communication – autisme est formulée ainsi :

*Grave difficulté d'apprentissage caractérisée par :*

*a) des problèmes graves :*

- *de développement éducatif;*
- *de relations avec l'environnement;*
- *de motilité;*
- *de perception, de parole et de langage.*

*b) une incapacité de représentation symbolique antérieurement à l'acquisition du langage.*



*La plupart des élèves diagnostiqués comme atteints de TSA ont des besoins particuliers dont le plan d'enseignement individualisé (PEI) doit tenir compte. Cela comprend les élèves qui ont été identifiés comme étant en difficulté par un CIPR, ainsi que les élèves qui ont reçu un diagnostic de troubles faisant partie des TSA, mais qui n'ont pas été officiellement identifiés comme étant en difficulté par un CIPR.*

Le CIPR déterminera le placement qui répondra le mieux aux besoins particuliers des élèves atteints de TSA identifiés comme des élèves en difficulté. Les parents et les élèves (âgés de 16 ans ou plus) sont invités à assister aux réunions du CIPR et à participer aux discussions. On doit offrir aux élèves atteints de TSA une gamme d'options et de services qui répondent à leurs besoins très divers. Le plus souvent, on répond à ces besoins dans la classe ordinaire grâce à des soutiens appropriés. Certains élèves doivent être placés dans une classe distincte à temps plein ou à temps partiel.

Le PEI est un plan écrit décrivant le programme d'enseignement ou les services à l'enfance en difficulté requis par l'élève, fondés sur une évaluation globale des points forts et des besoins de l'élève. Les renseignements recueillis pour définir le profil d'apprentissage individuel d'un élève sont une ressource importante pour l'élaboration d'un plan approprié pour l'élève. Le PEI doit être revu et mis à jour au moins une fois à chaque étape du bulletin, et tenir compte des résultats des évaluations des progrès de l'élève effectuées régulièrement.

Le PEI est un document de travail qui décrit les adaptations requises pour aider l'élève à répondre aux attentes et à démontrer son apprentissage. Le PEI décrit également les attentes d'apprentissage modifiées ou les attentes différentes, selon le cas, prévues pour un programme d'enseignement ainsi que les connaissances et les habiletés spécifiques qui doivent être déterminées et évaluées aux fins d'inclusion dans le bulletin scolaire de l'élève.

Lors de la planification et de l'élaboration du PEI, il convient de classer les matières ou les cours ainsi que les programmes comportant des attentes différentes dans lesquels l'élève recevra un enseignement, selon les catégories suivantes, en fonction de ses besoins :

- aucune adaptation ou modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées;
- attentes différentes.

## FAITS IMPORTANTS

Les **adaptations** désignent les stratégies pédagogiques et les stratégies d'évaluation, les ressources humaines ou l'équipement personnalisé dont l'élève a besoin pour apprendre et démontrer son apprentissage. Les attentes du curriculum provincial pour l'année d'études ne sont nullement modifiées par l'utilisation d'adaptations.



Les **attentes modifiées** sont des attentes qui ne correspondent pas exactement aux attentes prévues pour l'année d'études figurant dans les programmes-cadres du ministère de l'Éducation.

Les **attentes différentes** sont des attentes élaborées pour aider les élèves à acquérir des connaissances et des habiletés qui ne sont pas représentées dans le curriculum de l'Ontario.

(*Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Guide*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004a)

Dans certains cas, le programme le plus approprié pour les élèves atteints de TSA est fondé sur les attentes décrites dans le curriculum de l'Ontario et nécessite seulement des adaptations ou modifications légères ou modestes. D'autres élèves ont besoin d'un programme fondé sur des attentes considérablement

modifiées ou des attentes totalement différentes de celles du curriculum de l'Ontario. Les buts éducationnels établis pour les élèves atteints de TSA doivent souvent viser des habiletés sociales, en communication et d'adaptation non incluses dans le curriculum ordinaire (National Research Council, 2001). Pour beaucoup d'élèves atteints de TSA, les programmes d'enseignement les plus efficaces comprennent un ensemble de buts éducationnels fondés sur le curriculum de l'Ontario, ainsi que des adaptations ou modifications, selon le cas, et des programmes différents dont les buts et les activités appuient le développement des habiletés fonctionnelles dont l'élève a besoin ou qui sont significatives pour lui.

Les parents, le conseil scolaire et le personnel de l'organisme concerné, qui travaillent avec l'élève ou ont travaillé avec lui par le passé, devraient être invités à donner leur point de vue et à participer au processus du PEI. Par exemple, les enseignantes et enseignants précédents et actuels, la directrice ou le directeur d'école, l'élève, un psychologue, le personnel responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté, un ergothérapeute, le personnel des organismes communautaires chargé de fournir les services et les fournisseurs des services associés à l'autisme, selon le cas.

Tous les membres de l'équipe du PEI ont des rôles et des responsabilités importants dans le processus du PEI. Il est important que l'enseignante ou l'enseignant chargé de dispenser l'enseignement direct et d'évaluer les progrès de l'élève collabore avec les parents et d'autres professionnels afin de déterminer le programme dont l'élève a besoin et les attentes d'apprentissage appropriées.

Un programme d'enseignement efficace pour des élèves atteints de TSA devrait être fondé sur les capacités de l'élève, et le niveau de difficulté devrait être augmenté graduellement à mesure que les habiletés de l'élève s'améliorent. Il faut pour cela planifier soigneusement les programmes et les évaluer constamment au



Pour plus de renseignements sur le processus du PEI en général, consulter les documents suivants : *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000) et *Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Guide* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004a).

moyen de méthodes formelles et informelles. Le programme devrait ensuite être modifié en fonction des résultats de l'évaluation et des progrès de l'élève.

## Planification concertée

Le meilleur moyen d'aider les élèves atteints de TSA et d'obtenir des résultats optimaux est de procéder à une planification concertée. Par conséquent, il est important que le personnel scolaire sollicite le point de vue et la participation des parents ainsi que leur consentement pour obtenir le point de vue d'autres professionnels qui ont travaillé ou travaillent avec l'élève. Les élèves atteints de TSA présentent une vaste gamme de besoins et de capacités. L'efficacité du processus de planification sera rehaussée grâce aux points de vue, aux renseignements et aux ressources fournis par les parents et divers professionnels représentant l'école, le conseil scolaire et des organismes communautaires.



### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :  
11. Classe de transition TSA  
12. Groupe de réflexion sur l'autisme

Un grand nombre de conseils scolaires de la province ont créé des équipes de soutien qui jouent un rôle déterminant dans les écoles en aidant le personnel enseignant à planifier et à mettre en œuvre des programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. L'équipe comprend les membres du personnel scolaire qui collaborent avec les familles pour partager les renseignements et les connaissances nécessaires à l'élaboration de stratégies qui devraient accroître les chances de réussite de l'élève. Selon le cas, l'équipe peut aussi faire appel à d'autres organismes :

- associations et organismes communautaires (p. ex., Autism Ontario);
- fournisseurs de services du ministère de la Santé et des Soins de longue durée (p. ex., centres d'accès aux soins communautaires chargés de coordonner les services de fournisseurs tels les ergothérapeutes);
- fournisseurs de services du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (p. ex., personnel des fournisseurs régionaux de services associés à l'autisme);
- centres de traitement pour enfants;
- centres de santé mentale pour enfants.

Afin d'aider les écoles à planifier des programmes efficaces pour les élèves atteints de TSA, des équipes multidisciplinaires composées de professionnels spécialisés dans divers domaines ont aussi été créées par certains conseils scolaires. L'équipe multidisciplinaire peut comprendre un consultant, un orthophoniste, un psychologue, un ergothérapeute et d'autres personnes qui possèdent l'expérience et les connaissances requises pour fournir les renseignements, les ressources et les recommandations nécessaires pour répondre aux besoins des élèves atteints de TSA.



#### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :  
13. Ressources pour les conducteurs  
14. Supports visuels – Transports

En collaborant avec d'autres professionnels, le personnel pourra mieux comprendre le profil d'apprentissage de l'élève et sera informé des interventions qui se sont avérées efficaces auprès d'autres élèves ou dans d'autres environnements. Ces renseignements permettront au personnel de planifier des objectifs et des interventions appropriés pour l'élève.

Certains conseils scolaires ont jugé utile d'élaborer des protocoles avec des organismes communautaires locaux afin de déterminer les responsabilités et les processus pour travailler ensemble. Ces ententes locales sont utilisées pour renforcer les partenariats en déterminant et en réglant les problèmes éventuels. Cette collaboration sera plus efficace si les parties prenantes sont déterminées à travailler ensemble dans le meilleur intérêt de l'élève.



*Les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à accepter les changements. Grâce à la planification concertée, on peut établir des pratiques cohérentes et ainsi atténuer certaines des difficultés que les élèves éprouvent en période de transition, par exemple, lorsqu'ils entrent à l'école ou passent d'une année d'étude à l'autre. Les stratégies et pratiques pédagogiques sont plus efficaces si elles sont mises en œuvre dans divers environnements, comme la maison, l'école et la collectivité (Iovannone et coll., 2003).*

## Conception universelle de l'apprentissage

Le document *L'éducation pour tous* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a) contient des recommandations sur une vaste gamme de techniques qui permettront aux éducatrices et éducateurs d'améliorer leurs méthodes pédagogiques pour les élèves ayant des besoins particuliers, dont ceux atteints de TSA.

Le rapport contient des renseignements sur l'application des principes de conception universelle de l'apprentissage et de pédagogie différenciée afin de planifier et de répondre à des besoins divers. L'apprentissage est un continuum et chaque élève est unique. Il convient donc de planifier et d'établir des classes et des programmes flexibles, positifs et modifiables afin de répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève. Toutes ces questions doivent être prises en compte lors de la planification des programmes destinés aux élèves atteints de TSA.



### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :

15. Centre de démonstration  
en matière d'autisme

16. Liste de stratégies

On recommande aux enseignantes et enseignants de tenir compte de la conception universelle de l'apprentissage lors de la planification des diverses composantes de leur enseignement, par exemple, définir les attentes des situations d'apprentissage et déterminer les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation qui seront requises. Les programmes conçus en tenant compte des concepts clés de la conception universelle de l'apprentissage sont fondés sur les considérations suivantes :

- l'universalité et l'équité;
- la flexibilité et l'inclusion;
- un espace bien conçu;
- la simplicité;
- la sécurité.



Pour plus de renseignements sur la conception universelle de l'apprentissage, consulter *L'éducation pour tous – Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005a).

### **Universalité et équité**

Les enseignantes et enseignants sont encouragés à établir un profil de la classe pour déterminer les points forts, les difficultés, les besoins et le niveau d'apprentissage de chaque élève. Les méthodes pédagogiques et les adaptations doivent être planifiées de façon à répondre aux besoins de tous.

Les élèves atteints de TSA présentent des niveaux cognitifs, des capacités en communication, des habiletés sociales et des caractéristiques comportementales diversifiées. Il est important que les enseignantes et enseignants observent chaque élève, afin d'en comprendre les points forts, les besoins et les intérêts et de déterminer les attentes du curriculum, les adaptations et les approches pédagogiques qui conviennent à chacun.

### **Flexibilité et inclusion**

Afin de s'assurer que tous les élèves disposent de véritables occasions d'apprendre, il faut intégrer une certaine souplesse et des options au processus de planification des stratégies d'enseignement, du matériel pédagogique et des activités des élèves.

Des limites aux habiletés en communication et aux habiletés sociales peuvent empêcher les élèves atteints de TSA de participer ou de réagir à une expérience d'apprentissage. Si on tient compte des préférences, des aversions, des points forts, des besoins et des intérêts de l'élève, on peut élaborer du matériel et des tâches qui lui plairont davantage et l'encourageront à participer à une tâche ou à une activité souhaitée. On propose aux élèves des exemples concrets et des activités pratiques pour qu'ils puissent apprendre en observant et en faisant; on s'est aperçu que ce genre d'activités amélioreraient la motivation et le niveau de participation des élèves atteints de TSA. Par exemple, on peut encourager les élèves qui ont du mal à comprendre les concepts mathématiques, à apprendre des techniques graphiques en collectant des données sur des sujets qui les intéressent particulièrement.

Beaucoup d'élèves atteints de TSA ont du mal à traiter l'information et sont incapables de réagir immédiatement et « sur demande » aux tâches attendues. Ces élèves ont souvent besoin de latitude en ce qui a trait à la durée de l'activité et



*Les élèves motivés bénéficient de meilleures possibilités d'apprentissage et sont plus aptes à fournir de bons résultats (Iovannone et coll., 2003).*

à la méthode utilisée pour démontrer leurs connaissances et leurs habiletés. L'enseignante ou l'enseignant devra envisager diverses possibilités, par exemple, prolonger la durée de l'activité et prévoir des tâches supplémentaires pour que tous les élèves puissent bénéficier d'expériences d'apprentissage appropriées.

### **Un espace bien conçu**

Il faut prêter une attention particulière à la taille, à l'espace, et à la disposition des éléments physiques et visuels du cadre d'apprentissage afin qu'ils soient propices à l'apprentissage.

Les élèves atteints de TSA sont parfois excessivement sensibles aux stimuli sensoriels, ce qui peut se traduire par une sensibilité accrue au cadre physique dans lequel se déroule l'apprentissage. La salle de classe est remplie de stimuli sensoriels qui peuvent beaucoup perturber certains élèves. Si certains de ces stimuli, comme les bruits dans le couloir et l'alarme à incendie, sont imprévisibles, l'enseignante ou l'enseignant doit étudier le cadre physique afin de réduire au minimum les distractions sensorielles (stimuli auditifs et visuels) qui perturbent les élèves atteints de TSA. On peut, par exemple, utiliser des balles de tennis sous les pieds des chaises pour réduire le bruit en classe.



#### **OUTILS ET TECHNIQUES**

Voir chapitre 4 :

17. Aménagement de la salle de classe

18. Routine du matin

Certains élèves atteints de TSA savent exactement où sont rangés les objets et ont besoin de savoir où chaque chose est rangée. La façon dont sont organisés le matériel, le mobilier et les ressources doit être soigneusement étudiée par rapport à son incidence sur le milieu d'apprentissage de l'élève atteint de TSA.

### **Simplicité**

L'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les renseignements dispensés pendant l'apprentissage sont présentés clairement et qu'ils sont bien compris des élèves. Dans la mesure du possible, on évite toute information inutilement complexe et distrayante.

Les anomalies de communication souvent présentes chez les élèves atteints de TSA peuvent nuire à leur capacité de traiter les renseignements verbaux. Ces élèves ont souvent de la difficulté à comprendre des phrases complexes et abstraites, et risquent

de mal interpréter les métaphores, les mots d'argot et certaines expressions familières. Il existe des méthodes qui permettent de simplifier l'information et de la rendre plus facile à comprendre; on peut, par exemple, employer des termes clairs et concis, séparer les instructions et les tâches en petites étapes et utiliser des supports visuels tels des horaires écrits ou avec des images. L'information et le matériel devraient être organisés de manière à ce que les éléments importants soient mis en valeur et facilement reconnus par les élèves.

### **Sécurité**

Les enseignantes et enseignants doivent tenir compte des risques d'accident et des éléments susceptibles de causer des accidents en classe. Le personnel doit être au courant des évaluations, des plans ou des protocoles de sécurité qui peuvent s'appliquer à certains élèves, et être en mesure d'agir en conformité.



#### **OUTILS ET TECHNIQUES**

Voir chapitre 4 :

19. Plan de sécurité : protocole en temps de crise
20. Information pour le personnel enseignant suppléant

Si on juge qu'un élève atteint de TSA présente un risque de sécurité à l'école, les adultes qui travaillent avec cet élève doivent avoir accès à l'information et aux soutiens requis pour sécuriser le milieu d'apprentissage. Une évaluation de la sécurité peut aider à identifier les facteurs susceptibles de provoquer des incidents et fournir une estimation des risques potentiels dans des situations données. Un plan de sécurité décrit les mesures et les soutiens appropriés requis dans certaines situations.

## **Planification des transitions**

Toutes les personnes atteintes de TSA présentent des caractéristiques communes, à savoir des activités, des intérêts et des comportements restreints et répétitifs. Beaucoup ont de la difficulté face à des événements nouveaux et inattendus. Le changement, notamment la transition d'une activité à l'autre et d'un cadre à l'autre, est souvent difficile pour les élèves atteints de TSA et peut entraîner un surcroît d'anxiété et des comportements insolites ou inappropriés.

À l'école, les transitions se font à des moments et à des niveaux différents. Parfois, elles sont régulières, par exemple, d'un environnement à l'autre au cours de la journée scolaire, d'autres fois,



#### **OUTILS ET TECHNIQUES**

Voir chapitre 4 :

21. Suggestions pour faciliter les transitions
22. Préparer les élèves à un événement spécial

elles sont occasionnelles, par exemple, les sorties. Les transitions importantes, comme l'entrée à l'école, le passage d'une année d'études à l'autre, la transition de l'élémentaire au secondaire et de l'école secondaire au postsecondaire, surviennent périodiquement, sont plus complexes et se traduisent par des changements considérables à la routine de l'élève.

Une transition planifiée assure des expériences positives qui aident l'élève à accepter le changement et à s'adapter à diverses situations. Les transitions sont inévitables, mais si on aide l'élève à s'y préparer et à s'adapter aux changements, on peut atténuer ou éviter dans une certaine mesure l'anxiété et les comportements insolites ou inappropriés souvent associés aux changements.

FACILITER LES TRANSITIONS		
Pour faciliter les transitions :	Exemples de mesures à prendre :	
Commencer en préparant l'élève longtemps à l'avance.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque jour, utiliser un calendrier pour faire le compte à rebours du nombre de jours avant une sortie prévue.</li> <li>• Plusieurs jours avant la sortie, regarder des images et raconter des histoires sur l'endroit qui sera visité.</li> </ul>	
Planifier les étapes de transition afin de permettre à l'élève de se familiariser graduellement avec le changement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser des visites afin que l'élève puisse se familiariser avec sa nouvelle école, en prolongeant un peu plus la durée de chaque visite et en augmentant le nombre de choses à voir.</li> </ul>	
Utiliser des indices ou des routines invariables pour signaler les transitions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner à l'élève un « objet de transition » lors de la transition à une nouvelle classe.</li> <li>• Faire entendre la même chanson ou la même phrase à l'élève avant chaque activité routinière.</li> </ul>	

CONSEILS POUR LE  
PERSONNEL ENSEIGNANT

La planification de la transition pour les élèves atteints de TSA devrait commencer bien avant le changement prévu. La planification peut être complexe et exige communication et coordination entre les personnes qui participent au processus de transition.

Une planification efficace des transitions importantes se fait habituellement avec la participation des parents, de l'école, du conseil scolaire et des organismes communautaires qui travaillent et travailleront avec l'élève.



#### OUTILS ET TECHNIQUES

Voir chapitre 4 :

- 23. Séquence de tâches –  
Retour à la maison
- 24. Supports visuels –  
Transition de l'école  
à la maison

Les parents devraient participer au partage de l'information, à la collaboration, à la planification et au processus qui peuvent être requis pour faciliter des transitions importantes. Les parents peuvent aider à déterminer les changements aux routines ou aux environnements qui peuvent être difficiles. Ils peuvent aussi faciliter la transition en déterminant un processus de transition efficace ou en renforçant les habiletés ou les routines afin de préparer l'élève à diverses attentes associées au nouvel environnement.

La planification de la transition a pour objectif de déterminer les éléments, les buts et les mesures requis pour faciliter une transition réussie vers un nouvel environnement et de nouvelles expériences. Elle permet également au nouveau personnel de faire connaissance avec l'élève et de se préparer à son arrivée.



Pour plus de précisions sur la planification des transitions, consulter :

- Règlement de l'Ontario 181/98 Identification et placement des élèves en difficulté;
- *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000);
- *Guide sur la planification de la transition* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002);
- *Plan d'enseignement individualisé (PEI) – Guide* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004a);
- *Guide de planification de l'entrée à l'école* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005b);
- Note Politique/Programmes n° 140 *Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007a).