

Enseigner aux élèves autistes

Les comprendre et les soutenir
dans leur cheminement scolaire

Kara Dymond

Adaptation

Marie-Josée Arseneault



CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Enseigner aux élèves autistes

Les comprendre et les soutenir dans leur cheminement scolaire

Traduction et adaptation de : *The Autism Lens* de Kara Dymond. English edition published by Pembroke Publishers Limited. © 2020 Pembroke Publishers Limited, Ontario, Canada; (ISBN 978-1-551388-347-7). All rights reserved.

© 2022 TC Média Livres Inc.

Édition : France Robitaille

Coordination : Caroline Vial

Suggestions de livres pour les enfants et les adolescents : Amélie Ponton

Révision linguistique : Claire St-Onge

Correction d'épreuves : Annie Cloutier

Conception de la couverture : Alibi Acapella

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Enseigner aux élèves autistes : les comprendre et les soutenir dans leur cheminement scolaire / Kara Dymond ; adaptation, Marie-Josée Arseneault.

Autres titres : Autism lens. Français

Noms : Dymond, Kara, auteur. | Arseneault, Marie-Josée, 1961- éditeur intellectuel.

Description : Traduction de : The autism lens : everything teachers need to connect with students, build confidence, and promote classroom learning. | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20210073020 | ISBN 9782765063544

Vedettes-matière : RVM : Enfants autistes—Éducation.

Classification : LCC LC4717.D9614 2022 | CDD 371.94—dc23

Sources iconographiques

Couverture : (photo) Philippe Put/Shutterstock.com ; (casque-tête) Studio_G/Shutterstock.com

Pictogrammes : (casque-tête) Studio_G/Shutterstock.com ; (fiche) Telman Bagirov/Shutterstock.com

Illustrations : p.35 (jetons) vladwel/Shutterstock.com ; (prochain niveau) RATOCA/Shutterstock.com ; (manette) Abscent/Shutterstock.com ; (machine à bonbons) mything/Shutterstock.com ; (bulle) Puslatronik/Shutterstock.com ; p. 82 : Rawpixel.com/Shutterstock.com ; p. 120 : (grenouille) smilemild/Shutterstock.com ; (nénuphar) VectorBar/Shutterstock.com ; p. 137 : (Mario Bros) Nicescene/Shutterstock.com ; (Maître Yoda) jpgfactory/iStockphoto.com

Toutes les citations de cet ouvrage ont fait l'objet d'une traduction libre. Chenelière Éducation est seul responsable de la traduction et de l'adaptation de cet ouvrage.

Des marques de commerce sont mentionnées ou illustrées dans cet ouvrage. L'Éditeur tient à préciser qu'il n'a reçu aucun revenu ni avantage conséquemment à la présence de ces marques. Celles-ci sont reproduites à la demande de l'auteur ou de l'adaptateur en vue d'appuyer le propos pédagogique ou scientifique de l'ouvrage.

Tous les sites Internet présentés sont étroitement liés au contenu abordé. Après la parution de l'ouvrage, il pourrait cependant arriver que l'adresse ou le contenu de certains de ces sites soient modifiés par leur propriétaire, ou encore par d'autres personnes. Pour cette raison, nous vous recommandons de vous assurer de la pertinence de ces sites avant de les suggérer aux élèves.

L'achat en ligne est réservé aux résidents du Canada.



5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada

Téléphone : 514 273-1066

Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324

info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

Les pages portant la mention « Reproduction autorisée © TC Média Livres Inc. » peuvent être reproduites uniquement par le professionnel de l'éducation qui a acquis l'ouvrage et **exclusivement** pour répondre aux besoins de ses élèves.

Toute utilisation non expressément autorisée constitue une contrefaçon pouvant donner lieu à une poursuite en justice contre l'individu ou l'établissement qui effectue la reproduction non autorisée.

ISBN 978-2-7650-6354-4

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2022

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 M 26 25 24 23 22

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC.

Ce projet est financé en partie par le gouvernement du Canada



Table des matières

Remerciements	III
Introduction	VII

Chapitre 1

Établir un lien fort avec les élèves.	1
Les exigences de l'école	2
La partie ennuyeuse	13

Chapitre 2

Créer un lien avec la vision du monde des élèves	18
Un trouble invisible.	19
Les défis de la prise de perspective.	22
La pensée littérale.	25
Des stratégies pour construire la prise de perspective.	29
<i>Des activités brèves et captivantes</i>	30
<i>Les cours de français, d'univers social et d'arts</i>	31
<i>Les cours de sciences et de mathématiques.</i>	32
<i>L'éducation physique.</i>	32
<i>Les situations sociales</i>	34

Chapitre 3

Faire des liens et adapter ses attentes.	36
Le programme implicite	39
La généralisation: habiletés et situations.	42
Le style d'apprentissage cognitif.	46
Des stratégies pour aider à faire des liens	48

Chapitre 4

Miser sur la puissance des relations interpersonnelles	52
Encourager des relations positives.	54
Les différences sociales	58
<i>L'intimidation</i>	61
<i>Les conséquences à long terme</i>	64

<i>L'écart social</i>	65
Des stratégies pour les temps libres	66
<i>Le travail d'équipe</i>	66
<i>La récréation</i>	67
<i>Le maintien d'un climat d'inclusion</i>	68

Chapitre 5

Assembler les pièces du casse-tête	72
Le traitement de l'information	73
<i>La faible cohérence centrale (FCC)</i>	73
<i>La dysfonction exécutive</i>	74
Le traitement du langage	77
Les stratégies d'enseignement	79
<i>Dites ce que vous pensez et pensez ce que vous dites</i>	79
<i>Aidez-les à cibler ce qui est important</i>	80
<i>La planification et l'organisation</i>	85
<i>La structure de la réussite</i>	88

Chapitre 6

Relier la régulation sensorielle, la régulation émotionnelle et la gestion de l'anxiété	94
Le traitement sensoriel	94
Apprendre à gérer les sentiments forts	96
Structurer l'environnement de la classe	101
<i>L'aménagement physique</i>	101
<i>Les accommodements sensoriels</i>	102
<i>La culture de la classe</i>	103
Des stratégies de régulation émotionnelle	105
<i>Parler des émotions avec justesse</i>	105
<i>Enseigner de nouvelles stratégies</i>	107
<i>Modeler la gestion des émotions</i>	108

Chapitre 7

Faire le lien entre les comportements et leurs causes	109
Réfléchir aux comportements de manière productive	109
<i>Quoi dire</i>	110
<i>Quand cesser de parler</i>	111

Gérer les crises	111
Trouver les causes	112
Et maintenant, qu'est-ce qu'on fait?	113
<i>Les types de conséquences qui ne fonctionnent pas</i>	114
<i>Les types de conséquences qui fonctionnent</i>	114
Des stratégies pour maximiser les résultats	118
<i>Faire le point régulièrement et fixer des objectifs</i>	118
<i>Accorder de l'attention</i>	121
<i>Employer le langage de la responsabilisation</i>	123

Chapitre 8

Créer des liens à partir des forces

et des champs d'intérêt	130
--	------------

Susciter et maintenir l'intérêt des élèves	131
--	-----

Des systèmes de récompenses efficaces	133
---	-----

<i>Des idées de récompenses</i>	133
---	-----

<i>Vos attentes</i>	134
-------------------------------	-----

<i>Le calendrier du mérite</i>	135
--	-----

<i>L'utilisation d'un système de récompenses pour soutenir la réussite de l'enfant</i>	136
--	-----

Des stratégies pour développer l'estime de soi de l'élève et ses relations	138
---	-----

<i>Les champs d'intérêt peuvent aider à améliorer la conscience de l'existence des autres</i>	138
---	-----

<i>Traitez-les comme des experts</i>	139
--	-----

Dernières rélexions	144
--------------------------------------	------------

Ressources professionnelles	146
--	------------

Bibliographie	154
--------------------------------	------------

Introduction

Laissez-moi vous raconter comment, bien avant que j’entende parler de l’autisme, j’ai découvert la perspective de l’autisme. À l’époque où je fréquentais l’école intermédiaire¹, mon petit frère Danny avait des difficultés dans sa classe ordinaire. Il avait du mal à comprendre ce qu’on lui demandait, à établir un contact visuel, à faire des phrases complètes (sauf s’il était question de dinosaures et de jeux vidéo!), et il passait toutes ses récréations à me serrer dans ses bras. Il a fallu attendre des années avant que Danny reçoive un diagnostic d’autisme. Et comme c’était le cas de nombreux élèves figurant sur les listes d’attente pour une évaluation, le cas de Danny représentait une énigme pour le personnel de l’école. Des enseignants bien intentionnés parlaient plus fort dans l’espoir d’obtenir une réponse, ce qui mettait son cerveau dans un état de panique. Certains enseignants l’entouraient de pairs prêts à l’aider, mais dont les bavardages, consignes et mouvements incessants provoquaient chez lui une surcharge sensorielle. D’autres interprétaient son contact visuel minimal et son incapacité à dire « Je ne comprends pas » ou « J’ai besoin d’aide » comme une attitude de défi délibérée.

Un jour, alors que je passais devant sa classe de 2^e année, j’ai entendu l’enseignante de Danny monter le ton : « Eh bien ? Réponds ! »

Je me suis cramponnée à la feuille de présences tout en jetant un coup d’œil à l’intérieur, balayant la pièce du regard pour essayer de voir qui était pris en défaut. Tout le monde regardait Danny. Son visage était figé, il avait les joues rouges et les yeux rivés au plancher. Tout son corps semblait atrophié. L’enseignante a de nouveau demandé à Danny de répondre. *Ne comprend-elle pas ?*, me suis-je alors demandé. *Il n’en est pas capable !*

Il n’y a rien de pire pour les élèves ou les enseignants que de se sentir impuissant. Étant moi-même devenue enseignante, j’éprouve aujourd’hui de la sympathie pour les enseignants de Danny et le personnel de soutien qui ne pouvaient qu’être déconcertés et qui faisaient tout leur possible, cela à une époque où les ressources pour les aider à comprendre ce qui se passait dans le cerveau de Danny étaient rares. Je n’avais pas alors les mots pour le dire, mais Danny m’a aidée à voir que ce que nous prenons souvent pour un mauvais comportement est plutôt un signe qu’il y a quelque chose que l’élève ne comprend pas ou qu’il ne peut pas faire *pour le moment*.

C’est à ce moment-là que je me suis donné pour mission d’aider Danny à connaître la réussite au fil de son parcours scolaire. Je voulais que toute sa classe voie ce qu’il pouvait faire, et pas seulement ce qu’il n’était pas capable de faire. Par exemple, il pouvait passer à travers n’importe quel problème de mathématiques (ou presque) si Mario et Luigi (ses personnages de Nintendo préférés) faisaient une apparition. Je lui ai appris à nager sous l’eau en faisant semblant que nous étions dans un jeu vidéo, plongeant pour récupérer des

1. Note de l’adaptation : L’école intermédiaire (7^e et 8^e année) équivaut au 1^{er} cycle du secondaire au Québec.

pièces de monnaie. J'étais loin de me douter, à l'époque, que j'étais en train d'apprendre à bien enseigner !

Sans surprise pour quiconque sauf moi, je suis devenue une enseignante. Depuis presque dix ans, j'enseigne trois jours par semaine à des élèves autistes dans un programme spécialisé. Le reste du temps, je suis consultante en autisme : je fais de la planification, je visite des écoles, je collabore avec des enseignants et des familles, je conçois et donne des ateliers de perfectionnement professionnel et je mets au point des outils et des stratégies pour aider mes élèves dans divers contextes. En tant qu'enseignante, j'ai progressé de façon exponentielle grâce aux interactions enrichissantes que j'ai eues avec mes collègues. Et c'est à mes élèves que je dois certaines de mes plus grandes avancées. Toutes mes expériences personnelles et professionnelles ont enrichi ma perspective de l'autisme.

Cela n'a pas été facile. J'ai connu de nombreux élèves avec qui il n'était pas évident d'établir des liens. Dans les moments plus difficiles, c'était un vrai cauchemar. Au cours de ma première année, j'ai constaté avec stupéfaction qu'il y avait des élèves avec qui je n'avais pas envie de travailler. Je me suis efforcée de n'en rien laisser paraître ; et chaque jour, sur la route de l'école, je me récitais ce mantra : « Les enfants qui ont le plus besoin d'amour le demanderont toujours de la manière la moins aimable » (Barkley, 2000, p. 5). Au fil du temps, je me suis mise à concentrer mon attention sur le développement des relations. J'ai alors vu les éléments positifs se multiplier et les négatifs, diminuer. Après avoir surmonté bien des moments difficiles, et après avoir appris à éviter la plupart des luttes de pouvoir, j'ai découvert combien j'aimais enseigner à ces enfants ! Trouver ce qui les allume et leur enseigner plus d'habiletés d'adaptation ne m'a pas seulement apporté une joie immense, cela a aussi amélioré mon enseignement.

Le lien entre l'enseignant et l'élève

Le pouvoir du lien entre l'enseignant et l'élève se situe au cœur de ce livre. En tant qu'enseignants, nous *savons* qu'il est important de créer des liens avec les élèves. Nous *savons* qu'entretenir une bonne relation rend tout le reste plus facile. Nous avons lu tous les livres et nous avons entendu toutes les théories au cours de notre formation en enseignement. Mais en notre qualité d'enseignants résolument terre à terre, nous savons également que ce n'est pas aussi facile que cela en a l'air. Par où commencer, et comment ?

De temps à autre, dans l'enseignement, nous faisons l'expérience d'un changement transformateur : une courte distance mais un bond de géant de la tête au cœur. Je n'oublierai jamais mon élève Alberto. Il venait d'apprendre qu'il était autiste et avait du mal à accepter son diagnostic. Cette difficulté se voyait aggravée par le fait que j'avais remplacé l'enseignant qu'il avait eu pendant deux ans. Après m'avoir scrutée du regard, Alberto s'est tourné vers Sonia, notre fantastique assistante auprès des enfants et des jeunes, pour lui demander d'une voix forte : « Est-ce que TOI, tu l'aimes ? ». Quand les autres élèves me faisaient une accolade, il se moquait.

Pendant plusieurs mois, Alberto m’a jaugée, évaluant mes réactions à différents scénarios. Pendant les activités, ses apports se limitaient à des variations sur « Et alors ? » et « C’est idiot. » Novice dans l’enseignement, alors que j’éprouvais déjà de la difficulté à maîtriser le programme, je multipliais les tentatives pour trouver un moyen de calmer un garçon de douze ans qui avait déjà la taille d’un joueur de football et qui semblait décidé à ne pas s’intégrer au groupe, de quelque manière que ce soit. Alberto est le seul élève à m’avoir donné un coup de pied au tibia. C’était un de ces coups de pied hésitants qu’on donne en guise de test, mais il m’a néanmoins surprise. Je ne savais pas alors aussi bien qu’aujourd’hui comment désamorcer les conflits ou enseigner de manière proactive. En équipe, Sonia et moi semblions travailler interminablement à la résolution du problème de l’acquisition ou de l’enseignement des habiletés d’autorégulation dont il avait besoin.

Un jour, pendant le lunch, je l’ai entendu se joindre à une conversation qui a piqué ma curiosité. Il voulait s’essayer à l’escalade. Pendant une période de planification, j’ai cherché sur Google « escalade pour enfants » et j’ai trouvé un endroit à une courte distance en autobus. La semaine suivante, j’ai annoncé au groupe notre sortie prochaine. J’ai encore des frissons quand j’y pense : le moment où la théorie apprise a pris racine dans mon cœur. Le moment où ma relation avec Alberto – et sa relation avec l’ensemble de la classe – a commencé à changer.

Alberto m’a regardée calmement et a dit : « Personne ne m’avait jamais écouté avant. »

Dans mon lit cette nuit-là, je réfléchissais à l’importance d’écouter les élèves et d’inclure leur voix dans nos classes. À quelle fréquence nos élèves autistes ont-ils voix au chapitre sur ce qu’ils font ou sur leur manière de le faire ? Que ce soit à la maison, à l’école ou dans des programmes d’habiletés sociales, ils sont « microgérés » de tous côtés. Oui, bien entendu, les enseignants *savent* qu’ils doivent écouter les élèves. Alberto m’a enseigné *pourquoi* il le faut.

Comment nous percevons les élèves autistes

Si je vous demandais de compléter la phrase *Tous les enfants autistes sont...*, que diriez-vous ? Réfléchissez un moment aux associations que fait votre cerveau lorsque vous pensez aux apprenants autistes. Les cerveaux neurotypiques – ceux qui se développent comme le font la majorité des cerveaux – ont l’habitude de faire des généralisations qui aident à prédire et à interpréter les rencontres futures. Mais cela peut aussi s’avérer un piège qui nous prive de la chance de voir les enfants tels qu’ils sont.

Quand je vous demande de voir les choses par l’entremise de la perspective de l’autisme, je ne veux pas sous-entendre que toutes les personnes autistes ont les mêmes besoins ou la même perspective. On trouve une incroyable diversité sur tout le spectre : parmi les élèves avec qui j’ai travaillé, il n’y en a pas eu deux qui présentaient la même combinaison de forces et de domaines à développer. Certains des élèves décrits dans ce livre sont des enfants qui passent inaperçus et qui ne se démarquent que si vous les observez de près, particulièrement lors

des récréations. Après des années passées à tenter, sans succès, de s'intégrer, ils s'adaptent parfois en fuyant les interactions et en s'évadant dans un livre. La plupart du temps, ils s'inquiètent de ce que les autres pensent d'eux et ont du mal à participer à une activité de groupe. Il est aussi difficile pour eux de communiquer d'une manière qui soit bien accueillie par les autres, voire de comprendre pourquoi les autres se conforment aux nombreuses règles inexpliquées de l'école et d'autres milieux. D'autres élèves autistes qui figurent dans ce livre nécessitent un soutien plus évident ; ils ont besoin de nombreux rappels pour terminer leur travail ; ils sont beaucoup moins habiles à interpréter les réactions des gens en toutes circonstances. Ils peuvent aussi empiéter sur l'espace personnel de camarades ou d'enseignants, signaler sans discernement les infractions aux règles ou se lever pendant une leçon pour examiner le coin de lecture, sans se rendre compte de l'effet que peut produire autour d'eux un tel comportement. Pendant la récréation, ils peuvent essayer à répétition de se joindre à des groupes d'enfants (qui manifestent leur absence d'intérêt par des signaux non verbaux). Ils peuvent aussi plonger profondément dans leur imaginaire, si bien qu'ils n'auront pas conscience du fait qu'ils sont en train de bondir au beau milieu de la partie de basketball de leurs pairs. Tous mes élèves ont du mal à reconnaître la poudrière que constituent leurs émotions et à exprimer celles-ci de manière productive. Certains font des crises devant la classe, tandis que d'autres refoulent ce qu'ils ressentent et explosent à la maison après avoir passé la journée à se contenir. Toute la journée, ils travaillent plus fort que ne le reconnaissent la plupart des gens.

Lorsque j'emploie le terme *perspective de l'autisme*, je ne suggère pas qu'il existe une seule manière de réagir face à des apprenants qui vivent avec un trouble du spectre de l'autisme. Si c'était vrai, les pratiques fondées sur les preuves fonctionneraient toujours, ou seraient toujours suffisantes. Chaque parent ou éducateur sait qu'une même chose ne convient pas à tous, parce que tous les enfants, autistes ou non, sont complexes. Bien que ce livre propose des généralisations issues des recherches sur l'autisme, les apprenants dans votre classe ne correspondront pas toujours parfaitement aux études que vous avez lues, tout comme les études sur les femmes ou sur le cadet dans une fratrie n'englobent pas l'entièreté de ce qui me constitue.

Je ne sous-entends pas non plus que nous considérons que les apprenants autistes sont très différents des autres apprenants dans nos classes. Avez-vous remarqué comment, lorsque nous parlons d'un enfant avec des besoins particuliers, nous nous concentrons souvent sur ses faiblesses ? Chaque personne est habile dans certains domaines, et l'est moins dans d'autres. Les enfants autistes peuvent parfois être aussi performants, voire plus, que les élèves soi-disant « neurotypiques ». Ils peuvent également partager des caractéristiques avec des élèves présentant d'autres besoins reconnus, comme être doués, avoir un TDAH, avoir des troubles de traitement sensoriel, ou présenter des troubles d'apprentissage non verbaux.

Ce livre ne cherche pas à imposer des limites à notre manière de percevoir nos apprenants autistes ; au contraire, il se veut une invitation à voir chaque apprenant de façon holistique, en tenant compte du fait que de nombreux défis attendent les élèves dans les milieux scolaires, et en apprenant quels types

de stratégies peuvent être adaptées afin d'alléger ces défis. J'ai eu plus de facilité à me défaire des associations inutiles qui restreignaient ma perspective lorsque j'ai compris les raisons (basées sur les neurosciences) pour lesquelles il peut être nécessaire de modifier nos attentes et l'environnement de notre classe afin que nos élèves autistes puissent réaliser leur plein potentiel.

Une perspective approfondie de l'autisme vous aidera à voir chaque élève tel qu'il est et tel qu'il peut être. Relâchez un peu l'attention que vous portez aux domaines de développement; concentrez-vous plutôt sur ce que les élèves sont capables de faire et sur ce qu'ils peuvent apporter. Les forces peuvent consolider ce que les enfants ont besoin d'apprendre. La pratique aidant, il devient plus facile de voir votre classe par la perspective de l'autisme. Cela est presque impossible lorsque les élèves – et les enseignants – se retrouvent dans une situation vraiment difficile. Mais même une impasse peut s'avérer une invitation et une occasion. Cherchez à adopter leur point de vue. Changez de perspective pendant un moment. Vous apprendrez alors ce qu'il vous faut pour leur enseigner, et ainsi les atteindre.

Pourquoi j'ai écrit ce livre

En tant que consultante en autisme, j'ai eu l'occasion d'apprendre en compagnie de centaines d'éducateurs que j'ai écoutés. Nous avons parlé de l'anxiété que nous vivons tous lorsque nous sommes laissés à nous-mêmes pour trouver un moyen de soutenir des élèves autistes. Au cours de mes recherches sur le perfectionnement professionnel efficace et des ateliers que j'ai donnés, les éducateurs m'ont répété qu'ils en avaient assez d'enseigner par essais et erreurs. Ils ne veulent pas davantage d'études ou de documents gouvernementaux, bien que ceux-ci puissent certainement avoir leur utilité.

Ce livre est le fruit de plusieurs années de discussions avec des enseignants, des employés de soutien, des candidats à la profession et des parents, discussions au cours desquelles tous m'ont dit et répété qu'ils voulaient mieux comprendre. Les éducateurs veulent aller au-delà des critères de diagnostic afin de prendre conscience de ce que l'autisme implique réellement pour l'apprentissage et le développement des élèves. Ils veulent entendre ce qui fonctionne pour d'autres enseignants et trouver des stratégies et des ressources éprouvées par les enseignants, et qu'ils peuvent facilement mettre en application dans leurs propres classes.

Grâce à mes nombreuses collaborations avec le personnel scolaire, j'ai pu échanger avec mes collègues sur nos histoires d'élèves et sur les moments où nos propres perspectives se sont enrichies. Nous avons travaillé ensemble à la conception d'interventions créatives et individualisées auprès d'élèves particuliers. Nous avons aussi conçu des approches avec l'ensemble de la classe afin de différencier l'apprentissage et de développer des relations. Je suis entrée dans des classes où j'ai été émerveillée par des enseignants qui se montraient très attentifs à la dynamique du groupe pour tenter de voir qui était mis de côté, et pour trouver des manières créatives de favoriser le développement de cet enfant. J'ai admiré des enseignants dont les habiletés organisationnelles surpassaient de loin les miennes, et qui avaient mis en place des systèmes innovateurs pour aider nos élèves «tornades» à garder leurs pupitres en ordre et à

classer les feuilles éparées. J'ai recueilli auprès de mes collègues des centaines de conseils, de trucs et de pratiques exemplaires. Ce livre vise à partager avec vous ces idées, entre enseignants, afin d'éviter autant que possible que vous vous perdiez en conjectures. Il ne s'agit pas de transformer complètement ce que vous faites déjà bien. Le plus excitant, c'est que plusieurs de ces suggestions profiteront à l'apprentissage, à l'attention, aux habiletés sociales et à l'autorégulation de toute votre classe!

Pourquoi lire ce livre

Nous exerçons une profonde influence sur la qualité de vie de nos élèves. Leur bien-être et leur quiétude sont profondément liés aux nôtres. J'espère que ce livre contribuera à votre quiétude, qu'il vous apportera des solutions pratiques pour diminuer toute anxiété rattachée à la manière de satisfaire les besoins des élèves autistes, et qu'il vous fera passer de l'appréhension à l'appréciation des forces de ces élèves. Être un enseignant a ceci de magique que nous nous développons et nous nous transformons par nos interactions avec nos élèves. J'espère que vous vivrez cela. Plus que tout, j'espère que ce livre vous aidera à vous donner la permission de former, de soutenir et d'engager les élèves de manières créatives, efficaces pour vous et pour votre classe. Les voix et les histoires intégrées dans cet ouvrage vous donneront un aperçu de mes élèves. Ensemble, nous allons scruter les types de difficultés qui peuvent se manifester dans votre classe et les raisons qui les expliquent. Nous allons étudier comment anticiper ces difficultés et développer des stratégies pour les tuer dans l'œuf.

Prenez une profonde inspiration et cessez de vous inquiéter. Il est normal de ne pas savoir quoi faire. Il suffit de savoir par où commencer. Et nous commençons par créer des liens. Ce livre vous aidera à voir que la relation commence lorsque nous nous penchons pour emprunter le point de vue de nos élèves et que nous gagnons ainsi leur confiance. Une fois que nous commençons à découvrir comment nos élèves autistes peuvent penser et percevoir le monde, nous pouvons mieux comprendre les changements à apporter pour exercer un effet puissant. Nous pouvons ensuite amener ces élèves dans cet espace où l'apprentissage peut se déployer. Vous avez ce pouvoir en vous! Au cas où personne ne vous l'aurait dit, sachez que vous pouvez en toute confiance rejoindre tous ces enfants là où chacun d'eux se trouve, et les soutenir au long de leur trajectoire unique. Il suffit de créer un lien à la fois.



Créer un lien avec la vision du monde des élèves

Une rupture de la communication



En classe, il fait de son mieux pour copier ce qui est écrit au tableau. Il agrippe le crayon ; il est si concentré que sa main en tremble. Il se lève et s'approche du tableau. Il veut tout noter à la perfection, mais il reste seulement une minute avant que la cloche sonne. Des voix s'élèvent : « Assieds-toi ! » et « On ne voit plus rien ! »

Il ne se rend pas compte immédiatement que les autres élèves s'adressent à lui. Il ne se retourne pas pour les regarder.

« Tu es si impoli, Colin ! » « Quel idiot ! »

Il est étonné. Les voilà qui recommencent, ils s'en prennent à lui. Comme d'habitude. Sans raison !

Pendant la récréation, il se joint à une partie de tague¹. Il est rapide et ça ne le dérange pas d'être le poursuivant pourvu qu'il puisse jouer. Quand il attrape les autres enfants, ceux-ci réagissent avec colère et reculent. L'un d'eux l'insulte. Il ne sait pas pourquoi. Pourquoi personne ne l'aime ? Quand il rentre à la maison, il sanglote à n'en plus pouvoir respirer.

Lorsque Colin est venu me voir le lendemain, il m'a parlé de l'intimidation qu'il subissait. Sa détresse était palpable. J'ai compris et je lui ai demandé des détails afin de résoudre le problème et de déterminer ce qu'il fallait faire ensuite. Je me suis vite rendu compte que Colin ne voyait pas ce que ses pairs voyaient. En classe, lorsque, par inadvertance, il a obstrué la vue des élèves qui regardaient le tableau, il a bien perçu la frustration dans le ton de ses pairs, mais il n'a pas fait le lien entre celle-ci et ses propres actions. Les autres élèves, de leur côté, ne savaient rien des intentions ni du mode de pensée de Colin. Comment pouvais-je aider Colin à visualiser la situation ?

J'ai crayonné une bande dessinée illustrant à quoi cela pouvait ressembler pour ses pairs. Il a rempli les phylactères au-dessus de leurs têtes. Nous avons

1. Note de l'adaptation : « jouer à la tague » est l'équivalent de « jouer à chat perché » en Europe francophone.

cherché à savoir si ses pairs lui avaient fait des commentaires utiles, même s'ils le faisaient de manière impolie. Il y a parfois un message à retenir et qui nous permet d'apprendre.

« Oh, a dit Colin, j'aurais peut-être dû me mettre sur le côté.

— La prochaine fois!, ai-je répondu. Maintenant, dis-moi ce qui est arrivé pendant la récréation. »

Colin a rejoué la scène, sa main curieusement repliée pour former un poing, le pouce émergeant entre l'index et le majeur. Je l'ai interrogé: « Attends, pourquoi avais-tu la main comme ça ?

— Je tenais mes clés de maison !

— Hum. Je me demande à quoi les autres enfants pensaient quand tu courais vers eux avec un morceau de métal entre les doigts. (J'ai mimé le mouvement, en me jetant sur lui au ralenti.)

— Oh, ça alors ! (Il s'est mis à rire.) Oui, je suppose que ça pourrait faire peur.

— Probablement ! (Je voulais aller plus loin.) Mais pourquoi tenais-tu tes clés ?

— J'avais peur de les perdre. »

Cette information nous permettait de résoudre le problème. Que font les autres pour garder leurs clés en lieu sûr ? Quand risque-t-il davantage de perdre ses clés : quand il les sort à la récréation ou quand elles sont rangées dans son sac à dos ? Quel serait pour lui l'endroit le plus sûr où les laisser ?

Comme tous mes élèves, à des degrés divers, Colin a besoin d'explications pour comprendre comment les autres voient le monde. Il perçoit toutes les situations d'après son unique vision du monde. Il commence juste à apprendre que les autres aussi voient les choses selon leurs propres points de vue. Une fois qu'il a observé et analysé chaque élément d'une situation déroutante, il peut traiter toute l'information. Ce n'est pas aussi stressant que ça l'est en temps réel. Lorsque nous appuyons sur le bouton « pause », Colin peut élargir sa perspective. Et dans ces moments, j'élargis également la mienne.

Un trouble invisible

Récemment, les élèves de ma classe jouaient à « deux vérités et un mensonge », un jeu dans lequel chaque personne énonce trois faits, et le groupe doit deviner lequel n'est pas vrai. Pedro a déclaré trois faits remarquablement semblables : *J'aime la couleur verte. J'aime la couleur pourpre. J'aime la couleur rouge.* Après avoir finalement révélé qu'il n'aimait pas le rouge, il a dit, les yeux rivés au plancher : « Chaque jour, à la maternelle, je rentrais à la maison avec une note présentant un visage rouge aux sourcils froncés. Je ne sais pas pourquoi. Je n'avais jamais le visage vert souriant. »

À douze ans, il déteste encore la couleur rouge ! Pedro et quelques-uns de mes autres élèves ont toujours des ennuis liés à des situations qui échappent à leur contrôle. Alors que d'autres élèves dans le groupe peuvent généralement

comprendre pourquoi un enseignant devient soudainement sérieux ou se met en colère, ces enfants n'en ont aucune idée. Par exemple, ils vont bavarder ou parler fort tout juste après que le groupe a été invité à se taire. Ils vont répondre à une question rhétorique ou signaler une erreur d'orthographe alors que l'enseignant connaît manifestement une mauvaise journée. Ils ne savent pas ce qu'ils font de mal et ils ne savent pas comment éviter les ennuis. Ils ne peuvent simplement pas comprendre les autres. Et cela les poursuit, parce qu'ils veulent bien faire. Ils veulent avoir le visage vert souriant. Seulement, ils ne savent pas quoi faire pour l'obtenir.

L'une des pratiques que j'ai mises en œuvre dans ma classe consiste à permettre aux élèves de noter, dans leur carnet de bord, les questions auxquelles ils veulent des réponses. Je peux ainsi avoir un aperçu de ce qui les préoccupe, et je ne me sens pas pressée de répondre sur-le-champ. Cette façon de faire me permet de réfléchir à une réponse ou de prévoir ce que je leur dirai la prochaine fois que je m'entretiendrai avec eux. Dans la dernière note de Pedro, on pouvait lire : *J'aimerais savoir s'il y a quelque chose à faire pour que les gens soient plus calmes avec moi et arrêtent de crier*. Toute sa vie, Pedro sera probablement la personne la plus intelligente dans son entourage. Sa curiosité n'a pas de limites et il établit des liens brillants. Ses questions incessantes peuvent donner l'impression qu'il se fait l'avocat du diable. Bien qu'il puisse donner l'impression de vouloir argumenter à tout prix, le fait est qu'il cherche seulement à comprendre.

Malheureusement, il a l'impression que les adultes ne font que crier après lui. Après avoir lu la note dans son carnet de bord, je me suis assise avec lui et je lui ai expliqué comment, parfois, nous envoyons un message en utilisant notre visage et notre corps bien plus que nos mots : « Par exemple, en ce moment, tu as l'air en colère.

— C'est mon visage quand je réfléchis !

— Je sais ! Pourtant, quand tu réfléchis, ton visage est le même que celui que tu as quand tu es en colère. Ta bouche se tord en une grimace, ta mâchoire est tendue et tes sourcils sont tellement froncés qu'ils se rejoignent au milieu de ton front. »

Nous sommes allés devant le miroir pour qu'il s'exerce à donner à ses sourcils une expression plus sympathique. Si je l'avais filmé, vous auriez vu l'effort considérable que faisait Pedro pour arriver à défroncer ses sourcils ne serait-ce qu'un peu.

« C'est trop, ai-je dit en le voyant hausser exagérément ses sourcils, les yeux exorbités. Tu as l'air en colère à nouveau.

— C'est super difficile ! » s'est exclamé Pedro.

Je lui ai expliqué qu'il pouvait s'exercer devant le miroir avant d'adresser des demandes à ses parents ou à ses enseignants, surtout les demandes importantes. Il a secoué la tête, faisant les gros yeux à la pensée de ses sourcils en colère, peut-être, ou happé par des pensées plus profondes.

« Alors c'est pour ça que les gens réagissent toujours mal avec moi. »

Mes élèves ont un trouble invisible. Vous ne pouvez pas remarquer leurs difficultés en les regardant. Vous pouvez voir ce qu'ils comprennent, mais toutes leurs lacunes vous échappent. Cependant, leurs forces peuvent nous éblouir. Ils sont artistes, mathématiciens, scientifiques, magiciens de l'informatique, polyglottes et plus encore. Étant donné tout le temps qu'ils investissent dans leurs champs d'intérêt, ils sont en mesure d'acquérir une expertise de loin supérieure à celle de leurs pairs (Attwood, 2007). Il n'est donc guère surprenant de les voir devenir des spécialistes de ces sujets. Ils se montrent souvent brillants, et leur conversation est intéressante. Ils se passionnent pour leurs idées et, si celles-ci correspondent à ce que vous enseignez, c'est un bonheur de voir leur apprentissage se déployer et d'apprendre par la même occasion. Les enfants autistes avec un haut niveau de fonctionnement peuvent s'investir dans leur champ d'intérêt de manière anormalement intense, et en parler abondamment sans se soucier du niveau d'intérêt ni même des intérêts de leur entourage (Berenguer *et al.*, 2018). Toutefois, lorsque la matière que nous enseignons est compliquée pour eux ou qu'elle ne compte pas parmi leurs sujets de prédilection, des difficultés scolaires commencent à se manifester. Notre système d'éducation actuel ne permet pas aux enfants de se spécialiser dans leurs champs d'intérêt. Ce système est conçu pour leur enseigner un peu de tout, de manière générale, de sorte qu'ils puissent éventuellement se concentrer sur des domaines précis qui pourront devenir un jour leur choix de carrière. C'est logique. Mais les enfants autistes maîtrisent déjà des domaines de spécialité, et on leur demande de consacrer du temps à des tâches qu'ils ne comprennent pas ou dont ils n'ont pas besoin pour réussir dans leurs domaines d'expertise. J'imagine que j'éprouverais le même sentiment si on m'arrachait à ma salle de classe du primaire et qu'on me jetait dans un cours de chimie 101 : je serais comme un poisson hors de l'eau.

Je ne réclame pas un remaniement du programme. Les enfants autistes sans déficience intellectuelle peuvent suivre le programme, mais ils ont peut-être besoin d'enseignants qui comprennent leur mode de pensée ainsi que leur approche du travail et du monde. Idéalement, nous devrions reconnaître combien ils travaillent fort en les voyant consacrer tant d'énergie à comprendre la communication sociale qui les entoure à l'école *en plus* des tâches ordinaires. Nous devons leur enseigner, étape par étape, ce qui est plus difficile pour eux que pour les autres, ou pourquoi il est important pour eux de faire quelque chose, même si cela leur paraît ennuyeux. Le problème est le suivant : parce que nous voyons comment ils s'acquittent brillamment de certaines tâches, souvent nous en déduisons que les autres tâches devraient leur paraître simples. Leurs compétences cognitives et verbales dissimulent leur trouble (McCrimmon *et al.*, 2012 ; Safran et Safran, 2001 ; Stichter *et al.*, 2010). Nous ne pouvons pas toujours saisir en un coup d'œil l'impact de leur diagnostic sur leur apprentissage, leur socialisation et leur bien-être émotionnel. Ne vous découragez pas : des études montrent que les élèves autistes peuvent réussir en classe si les enseignants savent quelles légères modifications apporter pour soutenir leur développement et leur compréhension.



L'an dernier, mes élèves ont souhaité souligner mon anniversaire (bien que ce livre relate deux histoires d'anniversaires, je jure que ce n'est pas quelque chose que j'encourage activement!). Pendant ma pause du midi, ils se sont réunis afin de planifier en secret la création de la carte qu'ils voulaient m'offrir pour me montrer qu'ils pensaient à moi. L'un des artistes de la classe a fait le portrait de tous les élèves, et tous ont collaboré à la rédaction d'un message à l'intérieur. Cette carte est demeurée sur mon pupitre jusqu'en juin et elle se trouve dorénavant dans ma boîte de pensées heureuses! Chaque fois que je la regarde, elle me rappelle l'importance d'organiser une classe où tous se sentent liés par un sentiment d'appartenance.

Je commence chaque journée par ce que j'appelle « une feuille à quatre cases ». La page est divisée en quatre, et dans chacun des quadrants il y a une question ou une amorce de phrase. Les élèves répondent par des dessins, des mots ou les deux. Souvent, cette activité me permet d'avoir une meilleure idée de leurs champs d'intérêt, de leurs objectifs, de leurs inquiétudes et bien plus. Les feuilles à quatre cases m'aident à orienter mon enseignement et à faire le suivi lors des entretiens individuels.

Après avoir sensibilisé les autres élèves de la classe, ceux-ci ont semblé comprendre qu'il fallait laisser de l'espace à Medhi et l'ignorer lorsqu'il était contrarié; et qu'ils pouvaient l'inviter à jouer avec eux quand il ne l'était pas. Comme nous ne réagissions pas par la colère à ces moments de contrariété, ceux-ci ne duraient pas très longtemps. Medhi se calmait et demandait de l'aide, ou faisait ce qu'il n'avait pas voulu tenter auparavant en raison de sa trop grande anxiété. Avec le temps, le désir de Medhi de se retrouver en compagnie de ses copains, de discuter et de rigoler, de jouer avec la Wii (même s'il perdait), s'est avéré assez motivant pour l'aider à vaincre l'anxiété qu'il éprouvait à la pensée de se trouver dans un groupe; les cris se sont espacés et ils ont fini par cesser complètement. Au cours des premiers mois, un de nos élèves l'a invité à une fête d'anniversaire: une première pour Medhi, de même que pour plusieurs dans notre classe!

Au retour des vacances d'hiver, à la fin du premier jour, plusieurs élèves m'ont fait une accolade avant de partir; et Medhi m'a également fait une accolade spontanée. Notre adorable petite classe lui avait manqué! Il s'était ennuyé de ses pairs et j'aime croire qu'il s'était aussi ennuyé de moi. C'était une accolade durement gagnée que je n'allais jamais oublier. Son apprentissage a alors pris son envol parce qu'enfin, il se sentait en sécurité.

Comment encourager les bonnes relations

- **Montrez-leur que vous êtes là.** Tournez votre corps vers eux pendant les interactions.
- **Souriez beaucoup!**
- **Placez-vous physiquement à leur niveau.** Assoyez-vous ou agenouillez-vous à leurs côtés. (Surplomber une autre personne peut accroître son anxiété.) Ayez conscience de votre langage corporel.
- **Intéressez-vous à ce qui les intéresse.** Apprenez ce que vous pouvez sur ces sujets. Posez-leur des questions. Souvenez-vous de ce qu'ils disent!
- **Apprenez les blagues qu'ils aiment et racontez-les.** Je connais tellement de blagues de jeux vidéo à présent!
- **Jouez avec eux.** Jouez à un jeu lors des récréations à l'intérieur. Jouez à un jeu en guise de leçon. À la fin d'une année scolaire, j'ai laissé mes élèves m'arroser lors d'une bataille de pistolets à eau. Nous avons bien sûr rappelé les règles, telles que ne pas envoyer de jet d'eau directement au visage ou lorsque quelqu'un n'a pas de pistolet prêt à servir. Les élèves se sont déchaînés! Et ils ont vraiment eu beaucoup de plaisir à m'arroser! Sonia était l'adulte qui a pris des photos.

Les stratégies d'enseignement

Voilà pour la théorie. Le défaut de la plupart des études, c'est d'avoir été menées dans des environnements contrôlés, qui ne reflètent pas avec précision la réalité au quotidien. Alors... Quelles pratiques peuvent soutenir nos élèves dans de vraies salles de classe? Que signifie tout cela par rapport à notre façon d'enseigner?

Dites ce que vous pensez et pensez ce que vous dites

Lorsqu'il s'agit d'établir des liens avec les enfants autistes et de faire en sorte qu'ils arrivent à se lier avec d'autres enfants, le plus important pour l'enseignant, c'est de gagner leur confiance: plus vous vous montrerez accessible et prévisible, mieux vous réussirez (Vermeulen, 2012). Imaginez si les gens autour de vous n'étaient pas prévisibles et que le monde semblait régi non par la logique, mais par la magie, avec des choses paraissant sorties de nulle part (Sinha *et al.*, 2014)... Eh bien, il faudrait que le magicien Gandalf soit à vos côtés! En effet, vous auriez besoin, pour vous guider, d'un sage fiable dont les réactions vous aideraient à garder les pieds sur terre. Vous auriez besoin de quelqu'un qui vous expliquerait quoi faire au moment opportun. Le développement des fonctions exécutives est en fait lié à la présence de modèles adultes forts (Center on the Developing Child, 2011; Tranter et Kerr, 2016). Voici quelques conseils.

- **Donnez des directives claires, une étape à la fois.** Essayez d'éliminer les bruits de fond et les distractions afin qu'il soit plus facile pour les enfants autistes de prêter attention à ce qui est important.
- **Proposez des supports visuels.** Rédigez des consignes et aidez les élèves à réduire la charge de leur mémoire à court terme (Barkley, 2016). Rappelez-vous: les difficultés de la mémoire à court terme sont différentes de celles de la mémoire factuelle (Barkley, 2016). J'ai connu des élèves qui pouvaient se souvenir de la date exacte à laquelle j'avais dit quelque chose, mais qui étaient incapables de retenir plus d'une ou deux étapes à la fois lorsque je leur communiquais une consigne.
- **Montrez des exemples de réussite.** Utilisez des modèles: montrez-leur chaque élément d'un devoir, pas seulement le résultat final.
- **Expliquez l'objectif des tâches.** Aidez-les à assembler les pièces: cela les aidera à comprendre pourquoi on s'attend à ce qu'ils fassent le travail.
- **Incorporez des commentaires au processus.** Faites-leur savoir que le travail n'est pas terminé tant qu'ils ne l'auront pas relu pour y apporter d'éventuelles corrections. Vos commentaires sont importants, d'autant que c'est vous qui corrigez et que c'est votre perspective qu'ils doivent prendre en considération!

- **Ne faites pas de promesse – ou de menace – à laquelle vous ne pourrez pas donner suite.** Sinon ils se souviendront de cette promesse et vous en tiendront rigueur si vous ne la tenez pas. L'un de mes élèves devenait agité à la simple perte d'un crayon parce que ses parents lui avaient dit que s'il ne réussissait pas bien à l'école, ils allaient le priver de ses jeux vidéo. Il n'a pas oublié cette menace, ce qui a engendré chez lui plus d'anxiété et de comportements problématiques que si une autre approche avait été employée. Les enfants autistes s'attendent à ce que vous respectiez vos promesses, pour le meilleur et pour le pire. Choisissez vos mots avec soin.
- **Donnez toujours suite à ce que vous dites.** Il y a des moments où vous devrez peut-être reporter une fête de classe ou la remise d'une récompense : présentez-leur vos excuses et dites-leur les raisons de ce report. Faites savoir aux élèves quand aura finalement lieu l'événement reporté.
- **Expliquez le langage figuré.** Nous utilisons constamment le langage figuré ; aussi, lorsque vous vous surprenez à employer une expression qui pourrait s'avérer difficile à comprendre pour ceux qui restent accrochés au sens littéral, commentez-la et tentez de dissiper la confusion. Je n'oublierai jamais cet élève qui, au cours d'une leçon, se bouchait une oreille. Il m'a expliqué pourquoi : « Ma mère dit que, lorsque j'écoute, tout entre par une oreille et sort par l'autre ; donc j'essaie de tout garder dans mon cerveau ! »
- **Enseignez-leur à plaider leur cause et faites-leur savoir que vous allez les écouter.** Placez-vous face aux élèves et aidez-les à résoudre les problèmes qui les préoccupent.
- **Reconnaissez leurs efforts.** Ils entendent si souvent parler de ce qu'ils ne font pas ; ne manquez surtout pas de les féliciter lorsqu'ils exécutent correctement une tâche ou qu'ils font des efforts pour devenir plus autonomes.

Aidez-les à cibler ce qui est important

Indépendamment de la théorie de l'esprit, les enfants autistes peuvent avoir du mal à discerner ce qui est important, mais en être capables si on leur montre explicitement comment faire. Sachant cela, nous pouvons modifier notre manière d'enseigner en conséquence. Si nous voulons que nos élèves tiennent compte du contexte, nous devons commencer par activer celui-ci (Vermeulen, 2012). Si nous attirons leur attention pour qu'ils considèrent, par exemple, l'emploi figuratif d'un mot, ce à quoi une personne peut penser, ou ce qui est attendu dans une situation, leur esprit se penchera sur ces détails dans un effort conscient. Ce traitement non spontané ne s'effectue pas en arrière-plan ; de plus, en l'absence d'un incitatif, il arrive qu'il ne s'effectue pas lors d'interactions en temps réel. C'est comme si le cerveau de l'enfant autiste ne pouvait pas distinguer ce qui est important à moins qu'on lui dise où regarder. Cela me rappelle la fois où on a demandé à 40 enfants autistes de dire ce qui leur ferait le plus plaisir au cours du voyage de camping annoncé. Chacun des élèves s'est exprimé : « Manger des guimauves ! », « Ne pas être à la maison ! », « Aller dans la grande balançoire ! » L'enseignant responsable de l'activité a alors demandé à l'élève suivant : « Qu'est-ce qui te ferait le plus plaisir ? »

Le récit d'un élève : Comment se sent-on quand on est autiste ?



J'ai surtout du mal avec l'anxiété. Tu commences à te sentir comme si quelque chose de terrible allait arriver et tout devient noir. Chaque mouvement qu'effectue quelqu'un fait croître l'anxiété comme une mauvaise herbe dans ta tête. Parfois, j'ai même du mal à respirer. Les gens ne comprennent pas toujours ce qui ne va pas et ils se contentent de te laisser seul pour que tu te calmes par toi-même. Tôt ou tard, tu y arrives.

Être autiste n'est pas quelque chose de rare, mais cela peut faire en sorte que les gens se sentent différents des autres, ou pas pareils aux autres. Cela dit, c'est aussi quelque chose d'extraordinaire, parce que ton cerveau peut voir des choses qui échappent à tous les autres.

– Un élève de 11 ans

Plus nous sommes conscients des états émotionnels de nos élèves, plus nous pouvons les soutenir efficacement pour qu'ils sachent comment réagir lorsqu'ils ne se sentent pas bien et qu'ils puissent affronter les obstacles liés à leur état. Nous pouvons les aider à passer d'une situation où ils sont gérés, à une situation où ils se gèrent eux-mêmes. Cela peut sembler décourageant, tant il est vrai que ça ne fait qu'ajouter à tout ce que vous avez déjà à faire. Respirez profondément et pensez à toutes les manières dont vous encouragez déjà le bien-être émotionnel dans votre propre pratique : nous, les enseignants, c'est dans notre nature, car cette attention particulière que nous prodiguons est présente dans tout ce que nous faisons : dans ce que nous enseignons, dans la façon dont nous enseignons et même dans la manière dont nous aménageons notre environnement.

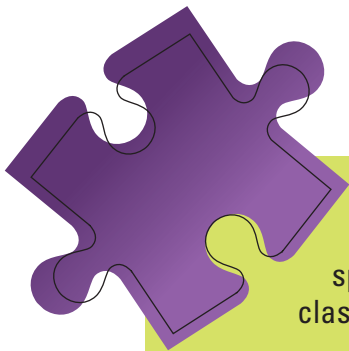
Structurer l'environnement de la classe

L'aménagement physique

- **Créez un endroit tranquille.** Ça pourrait être un sofa, un fauteuil poire ou une tente relaxante où les élèves peuvent se réfugier s'ils veulent faire une pause sans avoir à quitter la pièce. Enseignez-leur comment vous voulez qu'ils l'utilisent : Pendant combien de minutes ? Doivent-ils le demander d'abord ? Peuvent-ils y aller n'importe quand ou seulement pendant les temps libres et les périodes de travail ? Déterminez ce qui vous convient.
- **Créez des espaces de travail parallèles.** Désignez une table où les élèves peuvent travailler s'ils ont besoin de changer de décor. Vous pourriez indiquer qu'il s'agit de l'endroit où les élèves doivent aller s'ils ont besoin d'aide.



La tente relaxante de notre classe



Enseigner aux élèves autistes aidera le personnel enseignant à créer des liens forts avec les apprenants qui présentent un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et à les soutenir en toute confiance dans des classes inclusives.

Kara Dymond nous invite à explorer les nombreuses facettes du TSA afin de mieux comprendre les forces, les besoins et le potentiel des élèves autistes. À l'aide de nombreux exemples et mises en situation, et en adoptant la perspective de ces jeunes, elle nous permet d'accéder à leurs pensées, à leur fonctionnement et à leur vision du monde. Sa démarche s'appuie sur la recherche récente, notamment les études traitant des difficultés de communication qui affectent la socialisation et l'apprentissage de ces élèves.

L'autrice propose de nombreuses stratégies testées à l'école, modulables et adaptables à tout type de classe, et qui profiteront à tous et à toutes. On y trouve des solutions pratiques pour :

- répondre de manière proactive aux besoins des élèves afin d'éviter les moments difficiles ;
- développer leurs forces ;
- réduire leur anxiété ;
- augmenter leur motivation ;
- favoriser leur autonomie à l'école et pour le reste de leur vie.

L'ouvrage présente également une riche bibliographie et de nombreuses suggestions de lecture pour les parents, les intervenantes et les intervenants, sans oublier les élèves.

Kara Dymond, Ph. D., a un frère autiste et enseigne à des enfants autistes dans le cadre d'un programme spécialisé d'un grand conseil scolaire. À titre de consultante en autisme, elle travaille en étroite collaboration avec le personnel enseignant et les familles pour soutenir les élèves en classe et à domicile. Elle conçoit aussi des ateliers de perfectionnement professionnel sur l'autisme. Elle donne par ailleurs un cours sur la santé mentale et l'orthopédagogie à l'Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto.

L'adaptatrice, **Marie-Josée Arseneault**, a une formation en psychologie de niveau doctoral (Université de Montréal) et elle travaille auprès des enfants à titre de psychologue depuis plus de 30 ans. Elle exerce dans le réseau scolaire public, en collaboration avec les équipes-écoles, dans des établissements qui, en plus d'offrir l'enseignement régulier, ont des classes spécialisées aux niveaux préscolaire et primaire. Elle a notamment de l'expérience auprès des classes de langage et des classes qui accueillent des élèves ayant un TSA. Elle a aussi exercé dans le privé, auprès des enfants et des parents.

