Parlons Autisme

Édité par
la Fédération
québécoise
de l'autisme

Transmettre | Sensibiliser | Accompagner

Octobre 2026

SCOLARITÉ

Adapter la pédagogie aux différences d'apprentissage

Directrice de la publication : Lili Plourde
Coordination éditoriale et graphique : Pascal Franco

3958, rue Dandurand, bureau 33
Montréal (Québec) H1X 1P7
Tél. : 514 270-7386
Ligne sans frais: 1-888-830-2833
autisme.qc.ca

50 FQA Fédération québécoise de l'autisme

Choisir de voir aussi ce qui fonctionne

Pascal Franco,
directeur information et communication à la FQA

Élèves en détresse. Parents épuisés. Personnel scolaire débordé. Les défis de l'inclusion scolaire des élèves autistes au Québec sont bien réels. Personne ne peut les nier.

À la Fédération québécoise de l'autisme, nous les entendons tous les jours. Nous savons que trop d'élèves n'obtiennent pas les services dont ils ont besoin, que des familles doivent encore se battre pour que les besoins de leur enfant soient compris et respectés, ou que les équipes-écoles font face à une pression immense, souvent avec des ressources limitées.

Mais nous savons autre chose. Partout au Québec, des personnes choisissent malgré tout de faire la différence. Des directions qui osent adapter leurs pratiques. Des enseignants qui innovent. Des professionnels qui travaillent en collaboration. Des éducateurs qui créent des environnements plus prévisibles et sécurisants. Des écoles qui prennent le temps d'écouter, de comprendre et de s'ajuster.

Ces histoires existent. Et si elles ne règlent pas tous les problèmes du réseau et qu'elles ne doivent pas servir à minimiser les difficultés vécues par les élèves autistes et leurs familles, elles méritent d'être connues. Parce qu'elles nous montrent que l'inclusion n'est pas qu'un idéal. Elle est possible.

Mettre en lumière ce qui fonctionne, ce n'est pas détourner le regard des enjeux. C'est offrir des pistes de solution. C'est donner des exemples concrets à reproduire.

Voilà pourquoi nous avons choisi de consacrer ce dossier à quelques initiatives inspirantes observées dans les milieux scolaires québécois. Non pas pour dresser un portrait idéaliste de la situation, mais pour rappeler qu'au-delà des obstacles, des solutions émergent déjà.

Et si nous voulons construire une école qui répond mieux aux besoins des élèves autistes, nous avons tout intérêt à nous inspirer de celles et ceux qui montrent le chemin.

Parce que chaque réussite mérite d'être partagée. Parce que chaque élève mérite de trouver sa place. Et parce qu'ensemble, nous pouvons faire mieux. ■

Se mobiliser pour transformer sa pratique et guider ses élèves autistes vers une meilleure connaissance de soi, c'est la démarche de recherche-action-formation suivie par une équipe-école pendant neuf mois.

Équipe-école
Développer des stratégies de soutien

Martine Gauthier, M.A. en éducation, agente des services régionaux de soutien et d'expertise en TSA Régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches

Dans les écoles d'aujourd'hui, de plus en plus de personnes intervenantes ont davantage d'occasions d'enseigner ou d'intervenir auprès d'élèves autistes. Malgré la richesse et la singularité du fonctionnement cognitif de ces élèves, certains repères habituels peuvent se voir bousculés. Malgré leur volonté et leur engagement, des équipes-écoles dévouées se sentent souvent démunies face au fonctionnement cognitif complexe de leurs élèves autistes et expriment un même sentiment : celui de « vouloir » soutenir leurs élèves, sans toujours savoir « comment ». Cet article présente une démarche de recherche-action-formation menée sur neuf mois auprès d'une équipe-école qui a choisi de se mobiliser pour transformer sa pratique et guider ses élèves autistes vers une meilleure connaissance de soi. Les informations sont issues d'un mémoire de maitrise (Gauthier, 2025).

Importance de la préparation des personnes intervenantes en milieu scolaire

L'inclusion scolaire représente une source de stress pour plusieurs personnes enseignantes qui rapportent un manque de formation et de ressources pour répondre adéquatement aux besoins des élèves autistes. Parallèlement, peu d'élèves autistes comprennent réellement l'impact de leur diagnostic sur leur façon d'apprendre, de penser, de ressentir et d'interagir.

Dans ce contexte, soutenir l'élève dans le développement de sa connaissance de soi devient un levier essentiel vers l'inclusion. Aider l'élève à mieux se connaitre, à mettre des mots sur son expérience, à reconnaître ses forces, ses défis, ses besoins et son fonctionnement est une étape importante menant vers une plus grande autodétermination. Cela permet un meilleur pouvoir sur sa vie scolaire et sociale.

Or, plusieurs personnes intervenantes au scolaire s'estiment souvent démunies, voire incompétentes quant aux actions à poser pour soutenir l'élève autiste dans le développement de sa connaissance de soi. Par conséquent, il importe de les accompagner afin qu'elles soient en mesure de connaître et de comprendre non seulement les caractéristiques de l'autisme et

> "J'ai appris que j'ai une équipe vraiment ouverte, dynamique, prête à collaborer et qui veut le bien-être des élèves. Je pense que chacun d'entre nous est prêt à s'impliquer de notre mieux."
>
> Verbatim de participante

les différentes étapes menant à un bon développement de la connaissance de soi, mais également en quoi il est complexe pour une personne autiste d'y parvenir.

Importance de facteurs à la base du développement de la connaissance de soi chez les personnes autistes

Sur le plan théorique, la connaissance de soi est la capacité que développe l'individu de la compréhension et de la connaissance de soi-même en tant qu'entité distincte et unique, indépendante des autres, constante et stable dans le temps. La connaissance de soi est alors un levier important menant à l'autodétermination. Quelques facteurs sont centraux pour aider à comprendre le développement de la connaissance de soi de la personne autiste. Il y a l'aptitude à **l'intéroception**. Celle-ci consiste en la capacité à évaluer de manière exacte son activité physiologique (ex. : battement cardiaque) et à ressentir et comprendre les états internes. ▶

Cette conscience est notamment essentielle pour le bien-être et la régulation des émotions. Le sens de **l'agentivité** permet de distinguer les conséquences des actions causées par soi de celles occasionnées par les actions des autres. Il peut aussi jouer un rôle important dans l'autodétermination et l'interaction sociale. Un autre facteur important est sa capacité de **métacognition et de langage intérieur**. Ceci peut interférer sur la capacité de l'enfant autiste de s'autoévaluer et de s'autoréguler seul.

Pour l'élève autiste, son cheminement est souvent plus complexe avec des défis d'intéroception, un sens de l'agentivité parfois altéré et un usage moins spontané du langage intérieur pour s'autoévaluer. Les étapes à respecter pour favoriser l'apprentissage de la connaissance de soi et favoriser l'autodétermination sont exposées dans le schéma ci-dessus.

Importance du soutien offert à l'élève autiste dans le développement de la connaissance de soi

Il convient de noter qu'il est important d'entraîner l'élève à être actif cognitivement dans son apprentissage. En guidant l'élève vers une meilleure connaissance de soi, il est possible de

> "J'ai le sentiment de pouvoir faire une différence () auprès de mon élève afin de lui permettre de mieux se connaître et de faire une différence dans son profil d'apprenant."
>
> Verbatim de participante

l'aider à avoir un contrôle sur sa personne et, ainsi, favoriser une meilleure participation sociale. Dès lors, il est davantage réalisable pour l'élève, s'il est impliqué dans un processus cognitif ou métacognitif, d'arriver à penser pouvoir agir de façon autodéterminée sur ses apprentissages et son autorégulation.

Pour y arriver, les interventions doivent être basées sur le questionnement, la guidance et l'étayage ainsi qu'une proposition d'activités structurées et dirigées par l'adulte. L'art du questionnement et de la conversation avec la personne autiste s'avère des éléments importants à prendre en considération dans la planification du soutien de l'élève. Quelques principes essentiels pouvant guider les personnes intervenantes dans leur soutien de leur élève autiste tels que : présenter l'information visuellement et de façon structurée ; donner accès à l'ensemble des informations pertinentes ; permettre la manipulation de l'information et l'expérimentation ; favoriser une rétroaction informative ; utiliser les intérêts de la personne pour ▶

> « Je sens que je sais plus vers quels outils ou références me tourner, par quelle étape commencer et comment planifier un accompagnement (et d'équipe et d'élève). »
>
> Verbatim de participante

supporter les apprentissages ; laisser du temps à l'apprentissage ; ajuster notre communication et observation des apprentissages.

Stratégies mises en place dans l'accompagnement du personnel scolaire

L'accompagnement du personnel scolaire se veut un moyen de soutien au développement professionnel. Il favorise la réflexion dans l'action et permet le développement d'aptitudes, l'amélioration à l'adaptation à une situation nouvelle, la résolution de problèmes, le maintien et l'enrichissement de compétences. Une condition essentielle pour y parvenir consiste au fait que la relation est construite sur un rapport de respect, de reconnaissance et d'une responsabilité partagée. L'accompagnement se vit à travers un projet et comporte essentiellement des éléments d'animation et de formation. Les objectifs et échéanciers sont négociés et partagés entre les actrices et acteurs du milieu scolaire.

Dans le cadre du présent projet de recherche, différents dispositifs d'accompagnement et collectes de données ont été mis en place (formations sur les modalités d'apprentissage des élèves autistes et stratégies pour les soutenir ; journaux de bord après chaque rencontre ; autoévaluation pré et postformation sur les apprentissages effectués ; comptes-rendus réguliers ; activités réflexives de groupe). Cette démarche s'est vécue de façon collective et interactive entre la chercheuse et les membres participants.

Une démarche vivante : la recherche-action-formation

Plutôt qu'offrir une formation théorique, le projet visait davantage une approche de co-construction des savoirs entre les personnes participantes et la chercheuse où s'alternaient réflexions et actions. La démarche s'est articulée autour de trois grandes phases, soutenue tout au long d'activités réflexives individuelles et collectives :

❶ **Voir et vouloir ensemble** : pour cibler la problématique et de la situation souhaitée, identifier les forces du milieu et assurer une vision commune des besoins de l'élève autiste ;

❷ **Agir ensemble** : planification rigoureuse et collective d'un plan d'action précisant les rôles, responsabilités et actions pour actualiser le soutien aux élèves autistes sur leur développement de leur connaissance de soi ;

❸ **Évaluer ensemble** : analyser les retombées et déployer les résultats.

Le projet visait donc par l'action, à permettre aux personnes intervenantes une meilleure compréhension commune des caractéristiques, des besoins et du fonctionnement de l'élève autiste ▶

« Je pense que je me sens plus compétente face à ce type d'élèves. Cette communauté m'a aussi réconciliée avec les projets d'envergure qui devraient tous avoir une démarche rigoureuse pour enfin vivre des changements durables. »

Verbatim de participante

« Le fait d'avoir une pratique réflexive favorise nécessairement le jugement professionnel. Il est essentiel de remettre en question nos décisions, nos interventions, nos objectifs et actions afin de se réajuster au besoin. »

Verbatim de participante

tout en développant leur aptitude à planifier, coconstruire et actualiser un soutien au développement de sa connaissance de soi.

Retombées de l'accompagnement offert

Selon les propos des personnes participantes de l'équipe-école concernée par la démarche d'accompagnement, ces dernières se sentent plus outillées pour comprendre et soutenir leurs élèves autistes dans le développement de leur connaissance de soi. Elles s'estiment rassurées d'avoir pu travailler en équipe afin de pouvoir y parvenir. En effet, les activités réflexives et les échanges ayant eu cours tout au long de la démarche d'accompagnement ont eu un impact sur leur pratique professionnelle puisqu'elles ont pu ajuster, modifier, renouveler, réguler, valider, prendre du recul sur leurs idées et actions décidées en groupe.

Conclusion

Par le soutien offert aux personnes participantes, ce projet a pu favoriser l'amélioration de leur niveau de connaissances ainsi que leur sentiment d'efficacité professionnelle face à leurs interventions auprès de leurs élèves autistes. L'intelligence collective a permis de briser l'isolement professionnel. De surcroit s'ajoutent de nouvelles habiletés de collaboration entre les partenaires ainsi que l'identification, en collégialité, de moyens plus efficaces pour répondre aux besoins souvent complexes des élèves. La réussite de ce projet démontre qu'avec du temps de dégagement pour réfléchir, analyser et comprendre, un soutien et un accompagnement des services complémentaires ou de partenaires ainsi qu'un plan d'action efficace, les équipes-écoles peuvent arriver à apprendre à travailler ensemble pour mieux accompagner et favoriser l'inclusion, le bien-être et la participation sociale de leurs élèves autistes. ■

Source : Gauthier, M. (2025). Accompagner le développement de pratiques professionnelles d'une équipe-école vers la mise en place de stratégies de soutien de l'élève autiste vers le développement de sa connaissance de soi. [Mémoire, Université du Québec à Rimouski], 164 p. semaphore.uqar.ca/id/eprint/3290/

Une expérience à partager pour la réussite de chacun

Lorraine Doucet, conseillère à l'inclusion scolaire et sociale et chargée de cours à l'UQAM et à l'UdeM.

Nous devons tout d'abord mettre en place les paradigmes de l'inclusion scolaire afin de pouvoir utiliser les mêmes référents pour chacun et chacune d'entre elles. Parlons d'exclusion, de ségrégation pour mettre en place certains éléments de l'intégration et de l'inclusion.

Premier paradigme, tous les élèves ayant un diagnostic du trouble du spectre autistique sont tous différents et ont tous des besoins différents, même si certaines caractéristiques peuvent s'entrecouper.

Deuxième paradigme, ce qui est bon pour l'un ne l'est pas nécessairement pour tous, donc nous avons besoin d'une évaluation claire qui met en lumière ce qui fait obstacle à l'apprentissage, ce geste est essentiel. Avec ou sans diagnostic, toutes les enseignantes et les enseignants sont aptes à nous partager ce qui se produit lors des apprentissages en lecture, écriture, mathématiques ou autres.

Troisième paradigme, orienter et recommander un classement en fonction des capacités, des forces et des intérêts de l'élève et non en fonction en ces incapacités ou limitations ou difficultés. Toutes celles et tous ceux qui orientent en fonction du diagnostic médical ou des limitations qui en découlent n'agissent pas dans l'intérêt de l'élève.

Quatrième paradigme, ils ont toutes et tous une capacité d'apprendre, de façon différente, je vous le concède, mais une capacité d'apprendre.

Débutons maintenant une de mes premières expériences vécues auprès d'un élève autiste en ajustant nos référents pour un même dialogue. Un jour une mère me contacte, sur recommandation de la neuropsychologue, afin que je puisse l'accompagner dans la démarche du plan d'intervention de son fils. Ce dernier venait de recevoir le diagnostic de TSA et la réaction de l'école était de proposer une orientation en classe TSA afin de répondre à ses besoins. Cet élève venait de terminer sa première année régulière, il était non verbal et démontrait un intérêt certain pour les mathématiques, mais peu pour le français.

Bien sûr, mes premières questions portèrent sur ses besoins : de quels besoins parlons-nous? Et la réponse à ces besoins, pourquoi ne peut-elle pas être mise en place en classe ordinaire? Quelles réponses croyez-vous qu'il recevra en classe TSA?

Tout revenait au diagnostic qui appartient au monde médical et non au milieu académique... Après un échange respectueux et collaboratif, nous avons rapidement réalisé que les besoins n'avaient pas été identifiés au regard des apprentissages à réaliser, mais sur la seule nouvelle information d'un diagnostic. Je dois préciser que tout le monde voulait le meilleur pour cet élève sans toutefois avoir pris un recul afin d'évaluer si les interventions pouvaient être une réponse de qualité pour l'élève.

Nous débutons alors notre travail de collaboration : mais quels sont les besoins d'un élève autiste? Quels sont les besoins de cet élève? Il faut une évaluation des capacités, des forces, des intérêts et des besoins que je transformerai en défis… Pas les besoins liés au diagnostic de TSA ou ce qui en découlent, mais bien les obstacles que cette condition impose au regard de l'apprentissage du français, des mathématiques et autres.

Lorsque je parle d'obstacles, je tente de trouver ce qui devrait être mis en place pour favoriser son apprentissage en classe ordinaire. Ce processus est très bien documenté sur le site du Réseau international du Processus de production du handicap (PPH) qui mène rapidement à identifier les obstacles liés à l'environnement, dans ce cas-ci au regard de l'apprentissage, ▶

car je suis à l'école. La réponse à ces obstacles est essentielle pour cet élève, qui peut possiblement en aider d'autres, mais ne nuira jamais à l'ensemble de la classe ordinaire, principe ergonomique découvert au fil de mes formations et expériences.

En fait, si cette réponse est essentielle pour l'élève, elle entre dans les mesures d'accommodement pour pallier le handicap ou la situation de handicap. Nous répondons ainsi au principe lié à l'intégration de l'élève dans cet environnement donné.

Élargissons immédiatement vers l'inclusion : cette adaptation permet à l'élève de vivre son expérience d'apprentissage avec les élèves d'âge similaire en classe ordinaire, donc son inclusion sera réalisée. Pour ne pas l'isoler avec son adaptation, le personnel enseignant peut permettre l'utilisation de l'ordinateur aux autres élèves, ce qui normalisera cet outil pour toutes et tous. La seule différence réside dans le fait que l'élève qui a cette mesure d'accommodement, inscrite à son plan d'intervention, utilisera son ordinateur pour toutes les évaluations liées au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Les autres élèves ne pourront se prévaloir de cette possibilité, car ils ont eu un privilège alors que, pour l'élève autiste , cette mesure d'accommodement est une obligation.

Nouveau paradigme : plus l'équipe-école met en place des adaptations pour toutes et tous, qui souvent proviennent d'obligations déjà vécues par l'intégration d'un élève présentant des défis particuliers, plus ce milieu devient inclusif.

Maintenant que nous possédons un même dialogue, vous aurez compris que l'école était enchantée de porter un nouveau regard sur les défis de cet élève et des possibles hypothèses pour y répondre. Il est important de se dire que nous ne possédons pas la vérité, mais nous allons tendre vers l'idéal pour cet élève avec cette famille qui est nourrie d'espoir.

Il convient de souligner que plusieurs élèves, mais pas tous, présentant des caractéristiques liées au diagnostic d'autisme, peuvent émerger dans les matières de français, lecture, écriture ou mathématiques durant leur passage au deuxième cycle du primaire, soit vers la quatrième année. Je souhaite toujours que l'équipe-école persévère afin d'offrir toutes les chances possibles à l'élève autiste. Mettre en place certaines réponses à certains besoins identifiés lors des enseignements du préscolaire et début du primaire, peuvent permettre l'émergence du potentiel en levant les obstacles au fur et à mesure. ▶

Il est préférable de ne pas attendre d'avoir un diagnostic ferme, mais plutôt tenter des adaptations et voir si celles-ci peuvent soutenir le développement des compétences chez l'élève. Vous serez en processus de réduire ou d'éliminer les obstacles à l'apprentissage pour cet élève et pour d'autres élèves possiblement.

Maintenant, revenons à cet élève qui est demeuré intégré en classe ordinaire jusqu'à la fin de son primaire avec la complicité de l'école, de la famille et des intervenants au dossier.

Lors du plan d'intervention, nous avons discuté des défis rencontrés et avons partagé plusieurs hypothèses d'interventions. Tout le monde travaillait dans un même but, c'est-à-dire offrir un environnement adapté à la situation actuelle. La famille a pu nourrir le dossier avec l'ensemble des connaissances acquises depuis la naissance, le passage au CPE, le préscolaire... L'enseignante et l'ensemble du personnel d'intervention ont mis la main à la pâte avec des suggestions extraordinaires pouvant être mises en place dans le contexte de la classe. Nous avons convenu d'un moyen de communication école-famille afin de pouvoir lever les obstacles et rechercher des solutions possibles.

Il y a eu un déblocage dans toutes les sphères à la fin du deuxième cycle du primaire. Tout le monde s'entendait sur les progrès réalisés et sur les défis à adresser. Tous les enseignements se sont mis en place et l'élève a pu nous démontrer clairement son potentiel et sa réussite.

En cinquième année, nous avions la possibilité d'avoir un enseignant, une personne de grande qualité qui a accepté d'accueillir l'élève et qui avait aussi un intérêt marqué pour les mathématiques. La complicité a vite pris naissance pour leur intérêt commun, les mathématiques.

Quel beau moment que d'entendre l'enseignant et l'équipe-école parler des forces et des capacités de l'élève et non de ses limites et de ses difficultés ! La dimension inclusive était à son paroxysme pour cette équipe-école, tout le monde avait contribué à sa façon et il y avait une place pour toutes et tous dans ce projet. Tout s'est mis en place et sa réussite fut une victoire pour la famille et pour l'école. Il a complété son niveau primaire avec succès.

Accompagner les parents et les aider à réaliser le projet de scolarisation de leur enfant peut mener à des réussites et à des échecs, mais qui n'essaie rien n'a rien.

Est-ce que toutes les familles et tous les élèves suivraient le même parcours? Non. Mais essayons de proposer des solutions avant de baisser les bras et de se contenter de la petite phrase « qu'il ne sera pas capable ». Bien entendu, les élèves autistes n'apprennent pas comme les autres, mais ils apprennent. Bien entendu, ils ont des besoins autres que ceux liés aux matières académiques, mais une réponse adaptée peut être la solution si on peux identifier clairement son besoin.

Je suggère toujours une mise en garde aux intervenants, aux intervenantes et aux parents concernant certains argumentaires pour orienter l'élève vers une autre ressource ou un autre service. Un exemple? « Il faut respecter sa zone de développement proximal ». Cela sonne plus scientifique que de dire «il faut respecter son âge développemental», un discours infantilisant utilisé à une certaine époque, mais qui revient au même : figer le développement de l'élève à celui qu'il a aujourd'hui et ne pas considérer qu'une intervention ciblée et de qualité en réponse à ses besoins puisse le faire évoluer.

Voyons maintenant la phrase entendue aujourd'hui « il faut chercher la fonction du comportement ». Cette affirmation n'est pas fausse en soi, mais si je cumule pendant des semaines et des mois tous les comportements dérangeants, je vais assurément passer à côté d'une hypothèse d'intervention du besoin actuel, car je recherche à nourrir le dossier pour pouvoir en faire une analyse et non une intervention stratégique...

J'ai vu un dossier avec 117 manquements au code de vie de l'école en 4 mois, après avoir reçu 34 suspensions sur 65 jours... Que signifie tout ceci? Que je suis passé à côté de 117 occasions de me rapprocher d'une relation permettant d'apporter une solution au besoin actuelle de l'élève ! Je ne trouverai peut-être jamais la fonction de son comportement, mais puis-je répondre à son besoin immédiat, ce qui pourrait, peut-être réduire ou éliminer la situation actuelle ? Bon, me revoilà dans le Processus de production du handicap qui pourrait me permettre d'ajuster l'environnement qui peut devenir le déclencheur de la réaction de l'élève... ■

➔ À lire en page suivante le témoignage de Nathalie, maman de Ryan, en reconnaissance du soutien apporté par Lorraine Doucet.

Ryan est entré à McGill

Il vient de terminer son DEC en sciences de la nature à Marianopolis et commencera son baccalauréat à la Faculté des sciences de McGill, où son parcours s'oriente de plus en plus vers les mathématiques et la physique.

En regardant le chemin parcouru, je repense à cette période où nous nous battions pour simplement permettre à Ryan d'apprendre à la hauteur de ses capacités. À l'époque, j'avais l'impression de frapper continuellement à des portes fermées. Ryan était un jeune TSA et TDAH avec un profil scolaire profondément atypique. Je savais qu'il avait besoin d'autre chose, ses enseignants le voyaient également, mais il fallait réussir à faire bouger un système qui n'était pas nécessairement conçu pour un parcours comme le sien.

C'est à ce moment-là que je vous avais appelée à l'aide. Je n'ai jamais oublié votre façon de me guider. Vous m'aviez expliqué qu'il ne suffisait plus que moi, sa mère, je dise ce dont Ryan avait besoin : il fallait réunir les recommandations des professionnels et de ses enseignants, ce que vous appeliez des « prescriptions », afin que ses besoins soient documentés et que les décisions puissent enfin avancer.

Vous m'aviez écrit une phrase qui prend aujourd'hui tout son sens : lorsque ces recommandations seront entre nos mains, vous pourrez « créer le canal de communication et faire avancer le dossier ».

Et c'est exactement ce qui s'est produit. Les portes ont fini par s'ouvrir. À l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont, un horaire exceptionnel a finalement été construit pour Ryan. Il a pu passer du secondaire 2 au secondaire 5 afin d'avancer à un rythme adapté à ses capacités. Il a ensuite intégré Marianopolis en sciences de la nature.

Les mathématiques ont continué d'occuper une place immense dans sa vie. Il s'est distingué plusieurs fois aux concours de l'Association mathématique du Québec, a été invité trois années consécutives au camp collégial de mathématiques et poursuit aujourd'hui son chemin vers des études universitaires où les mathématiques et la physique devraient occuper une place centrale.

Et je voulais que vous sachiez que vous faites partie de cette histoire. Vous ne lui avez pas enseigné les mathématiques. Vous ne lui avez pas donné de notes. Mais à un moment où certaines portes semblaient fermées, vous m'avez appris à les ouvrir. Je voulais donc simplement vous dire merci.

Et peut-être vous demander une chose : lorsque vous rencontrerez des parents qui se battent pour un enfant dont le potentiel est difficile à voir derrière ses défis, pensez à Ryan. Parfois, il suffit que quelques adultes acceptent de regarder au-delà de ce que l'enfant est capable de montrer à ce moment précis et se battent pour lui donner accès à ce qu'il pourrait devenir. Le Ryan qui entre aujourd'hui à McGill est aussi le résultat de toutes ces personnes qui, à un moment ou à un autre, ont accepté de croire que les portes pouvaient s'ouvrir.

Merci d'avoir été l'une d'elles.

Nathalie

Plus de 85 % des élèves qui profitent de ce service d'inclusion au secondaire sont diplomés.

Centre de services scolaire des Premières Seigneuries

Inventer de nouvelles pratiques

Marie-Joëlle Langevin,
professionnelle en adaptation scolaire pour les élèves autistes aux services éducatifs (CCPS)

Service d'inclusion des élèves au secondaire

Le parcours des études secondaires pour les élèves autistes peut s'avérer ardu. Afin de maximiser leurs chances d'accès au diplôme, le soutien peut s'avérer essentiel.

Depuis une dizaine d'année, un service a été mis sur pied au sein de notre centre de services scolaire afin de soutenir la réussite de élèves autistes au secondaire. Chaque année, une petite cohorte d'élèves du secteur régulier, soigneusement sélectionnés par un comité d'admission, bénéficient de l'accompagnement d'une équipe multidisciplinaire au quotidien. On cherche à offrir aux élèves ayant le plus de facteurs de risque dans leur passage primaire-secondaire, le plus de chance pour la suite. L'équipe est composée d'éducateurs spécialisés, d'une orthopédagogue et d'une psychoéducatrice, de sorte que les élèves peuvent avoir du soutien pédagogique, de l'accompagnement pour faciliter leur organisation et pour développer leurs compétences sociales. Un soutien directement en classe est possible pour ceux qui le souhaitent et qui en ont le besoin, particulièrement pour les élèves de première secondaire. Ils ont également accès à des locaux réservés pour eux : espace de socialisation, coin repas, espace calme et de travail. Ils peuvent également inviter des amis à se joindre à eux au local le temps d'une pause ou d'un diner.

Jusqu'à maintenant, le service voit ses élèves diplômer dans un pourcentage de plus de 85 %, une grande fierté pour tous. Grâce à la passion de l'équipe en place, à leur fine connaissance de l'autisme, de leurs élèves et à tout leur dévouement, conjuguée à tous les efforts des élèves et de leur famille, chaque année, des élèves autistes revêtissent leur toge pour prendre la pose et célébrer cinq années de travail d'équipe, d'efforts et d'accomplissement.

Les centres de soutien bienveillant et les services de soutien collaboratif

Les élèves des classes régulières peuvent vivre des périodes difficiles au cours d'une année scolaire. Parfois, ils auront besoin d'un soutien plus marqué pour passer au travers de certaines périodes ou pour améliorer certaines compétences. Afin de répondre aux besoins de ses élèves, qui peuvent ou non avoir un diagnostic et qui présentent des difficultés qui peuvent être de plusieurs ordres, les directions d'école mettent en place des services de soutien collaboratifs (SSC, au primaire) et de centre de soutien bienveillant (CSB, au secondaire). Bien plus qu'un simple local, l'implantation de ces structures se veut un véritable changement dans la culture de l'école. Le service n'est donc pas disponible uniquement pour les élèves autistes, mais plusieurs parmi eux peuvent en bénéficier.

D'abord, dans la vision de l'implantation des CSB et des SSC, on souhaite débuter la démarche par une bonification des pratiques universelles dans les salles de classe. Enseignement explicite des attentes, planification en lien avec les obstacles à l'apprentissage, moments prévus pour l'apaisement au retour des récréations, espace calme dans la classe, définition claire des règles de classe sont des exemples de mesures universelles que l'on souhaite voir dans les classes. Lorsque les mesures mises en place en classe ne correspondent pas, l'équipe autour des élèves prennent le temps d'analyser quelles sont les meilleures stratégies pour l'élève.

Des aménagements sont mis en place au niveau de l'environnement éducatif, pédagogique et physique.

Que ce soit pour du soutien pédagogique ou en lien avec la gestion des émotions ou des comportements, les élèves pourront avoir du soutien personnalisé en classe et hors de la classe. Ce soutien est réfléchi et prévu dans un plan pour répondre aux besoins en amont des situations vécues. Par exemple, un élève pourrait avoir un accueil personnalisé le matin afin de voir comment il va, s'il a des préoccupations et d'en discuter dès son arrivée le matin. C'est en mettant des aménagements au niveau de l'environnement éducatif (la posture des adultes), pédagogique (en offrant des tâches ajustées aux besoins et capacités de l'élève), et physique (par des aménagements adaptés en classe et hors classe) que nous souhaitons accompagner les élèves de nos écoles régulières ayant le plus de besoins. Pour certains, ce service ne sera pas suffisant et une référence en service spécialisée devra être faite pour les soutenir davantage. Mais pour une grande majorité d'élèves, la mise en place de ses services dans nos écoles régulières leur permettra d'améliorer de manière significative leur bien-être à l'école et d'être dans une meilleure posture pour poursuivre leurs apprentissages. ■

Intérêts et passions en autisme

Un moteur de bien-être souvent méconnu

Eve-Line Bussières[1,2], Alexa Meilleur[3] et Isabelle Soulières[3,4]

1. Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières
2. Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIS)
3. Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières
4. Collectif de recherche, évaluation et intervention en autisme (CREIA), Centre de recherche CIUSSS-NIM

Les personnes autistes développent souvent des intérêts très marqués pour certains sujets ou activités. Ces intérêts peuvent concerner une multitude de domaines : les jeux vidéo, les arts, les animaux, les sciences, l'histoire, les langues, la musique ou encore des sujets très spécialisés. Souvent présents dès l'enfance, ils occupent une place importante dans la vie quotidienne et contribuent à structurer le temps, les habitudes et parfois les projets d'études ou de carrière.

Pendant longtemps, la recherche et les interventions ont surtout porté attention aux aspects plus contraignants de ces intérêts : leur intensité, le temps qu'ils occupent ou les difficultés qu'ils peuvent occasionner dans certaines situations. Pourtant, de nombreuses personnes autistes rapportent que leurs intérêts sont aussi une source de plaisir, de motivation, d'apprentissage, de réconfort et de confiance en soi. Ils peuvent aider à gérer l'anxiété, à donner un sens au quotidien et à créer des liens avec d'autres personnes partageant les mêmes centres d'intérêt.

Deux dimensions de la passion

Pour comprendre cette réalité, l'équipe de recherche s'est appuyée sur le Modèle dualiste de la passion développé par Robert Vallerand. Selon ce modèle, une passion correspond à une activité ou à un sujet que l'on aime, que l'on juge important et dans lequel on investit beaucoup de temps et d'énergie parce qu'il fait partie de notre identité. Le modèle distingue deux dimensions de la passion.

La passion harmonieuse se manifeste lorsque la personne s'engage dans une activité qui lui procure du plaisir tout en conservant une certaine liberté et un équilibre avec les autres sphères de sa vie. Cette forme de passion est généralement associée à des émotions positives, au bien-être et à l'épanouissement personnel.

La passion obsessive se manifeste lorsque la personne ressent un besoin de s'engager dans l'activité qui est difficile à contrôler. L'activité peut alors entrer en conflit avec d'autres responsabilités ou besoins du quotidien. Cette forme de passion est davantage associée à l'anxiété, aux conflits avec l'entourage et à une diminution du bien-être.

L'originalité de cette approche est qu'elle permet de dépasser l'opposition traditionnelle entre intérêts « bénéfiques » et intérêts « nuisibles ». Les deux réalités peuvent coexister. Ce n'est pas nécessairement l'intérêt lui-même qui explique ses effets, mais plutôt la manière dont il est vécu.

Ce que révèle l'étude

L'étude[1] a été réalisée auprès de 108 adolescents et jeunes adultes autistes âgés de 14 à 33 ans. Les personnes participantes ont répondu à un questionnaire portant sur leur activité ou leur intérêt favori. Les résultats montrent qu'elles étaient toutes fortement passionnées par leur intérêt principal, y consacrant plus de 25 heures par semaine en moyenne. Les intérêts les plus fréquents portaient sur les jeux vidéo, l'acquisition de connaissances sur des sujets spécifiques et les activités artistiques. À noter, les personnes participantes présentaient généralement davantage de passion harmonieuse que de passion obsessive. Toutefois, les deux dimensions étaient présentes à différents degrés selon les personnes. Les résultats montrent également que le nombre d'heures consacrées à une passion n'était pas associé au bien-être.

Comme c'est le cas chez les personnes non autistes, la passion harmonieuse était associée à davantage d'émotions positives, à un plus grand sentiment d'accomplissement et à un meilleur fonctionnement global (incluant la santé psychologique, la santé physique, la qualité des relations interpersonnelles, la performance dans les études ou le travail ainsi que la contribution à la société). À l'inverse, la passion obsessive était liée à davantage de conflits, de pensées envahissantes autour de l'intérêt, d'émotions négatives et à un moins bon fonctionnement global.

Un changement de perspective

Pour les familles, le personnel enseignant et l'ensemble des personnes intervenantes, cette étude invite à s'intéresser non seulement à l'intensité des intérêts, mais aussi à la manière dont ils s'intègrent dans la vie de la personne autiste. Soutenir l'autonomie, encourager l'équilibre entre différentes activités et valoriser les compétences développées grâce à ces passions pourraient contribuer à favoriser une relation plus harmonieuse avec ces passions.

En conclusion

Les intérêts de prédilection font partie intégrante de l'expérience de nombreuses personnes autistes. Loin d'être des comportements à corriger, ils peuvent représenter de véritables passions qui contribuent à l'épanouissement, au développement des compétences et au bien-être. Cette étude rappelle l'importance de tenir compte non seulement des défis associés à ces passions, mais aussi de leur immense potentiel. En reconnaissant la valeur et les aspects bénéfiques des intérêts des personnes autistes et en encourageant une relation positive et harmonieuse avec ces intérêts, on favorise chez les personnes autistes la participation sociale, la qualité de vie et le plein développement.

À cet égard, les travaux de la récente Chaire sur la réussite scolaire des élèves autistes et l'accès aux études postsecondaires, dirigés par la professeure Bussières, porteront un regard sur le rôle des passions dans la motivation scolaire et la réussite des élèves autistes. ■

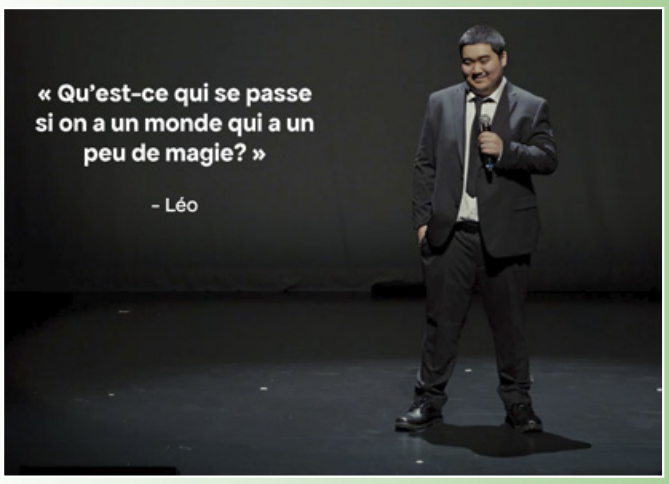
1. Meilleur A, Cusson N, Vallerand RJ, et al. Association Between Passion and Optimal Functioning in Autistic Individuals: The Dualistic Model of Passion. *Autism in Adulthood*. 2024;8(3):482-494. doi:10.1089/aut.2024.0166

Projet Bulles
Quand l'école laisse sa place à la différence

Dans la famille des projets qui démontrent combien les intérêts et les passions en autisme peuvent devenir de sérieux atouts dans un parcours de vie, et en particulier dès l'école, je demande... Bulles ! Si vous ne le connaissez pas, réjouissez-vous : vous allez découvrir une fenêtre réjouissante sur l'autisme et ses possibles.

«*L'aventure Bulles est née d'une question posée par une de mes élèves*, se souvient Mélissa Lefebvre, enseignante en art dramatique à des élèves autistes depuis 17 ans à l'école Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont : "Si vous pouviez créer un monde, quel monde ce serait ?". *À cet instant précis, une évidence s'est imposée : leur imaginaire est un territoire essentiel. Il faut l'ouvrir. En prendre soin. Leur offrir un espace pour donner forme à leurs mondes et faire entendre une part d'eux-mêmes que l'on écoute trop rarement.*»

À travers différents médiums artistiques, Bulles explore donc les univers créatifs d'élèves autistes qui nous invitent dans leurs mondes imaginaires. C'est à la fois réjouissant, vertigineux, drôle et émouvant. Et la preuve éclatante que la différence autistique n'est pas seulement un défi, mais peut aussi être une force pour peu qu'on la laisse s'exprimer.



« *Sachant que 72 % des personnes autistes souffrent d'anxiété et d'isolement et qu'environ 10 % seulement intégreront le marché du travail, nous croyons qu'il est temps de laisser émerger une autre manière de les voir et de les comprendre* », complète Mélissa Lefebvre.

Il faut d'ailleurs souligner que deux élèves ayant participé au projet ont publié leurs œuvres jeunesse (lire notre chronique Bibli'autisme) :

- Daniel Aflalo signe un livre illustré *Les dragons adorables*, publié aux Éditions de l'Apothéose ;
- Zoé Belhumeur propose un zine intitulé *Les Créatroubles : Fobi et son anxiété*.

Pour faire résonner encore davantage ce projet et donner des idées à d'autres équipes écoles, l'équipe de production propose désormais des conférences et des ateliers partout au Québec. ■

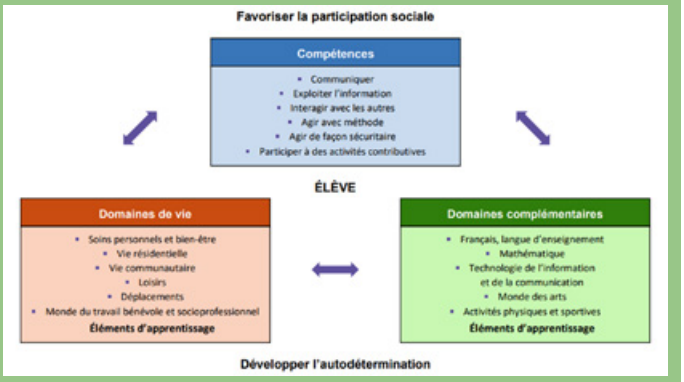
Information, lien de visionnement et réservation :

Bulles est une production de Classe libre, distribuée par Picbois
distribution@picbois.com
514 402-2754

Site Internet : projetbulles.com

CAPS II

Mieux soutenir la transition vers la vie adulte des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère



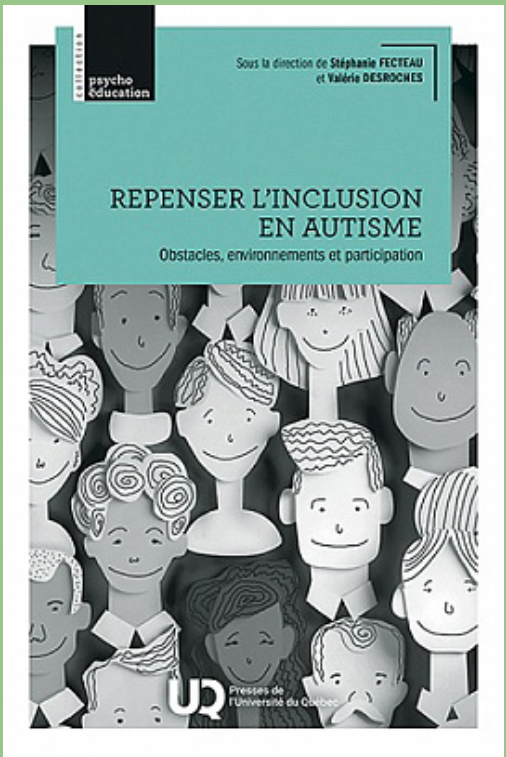
Programme CAPS-II, MEQ, p.23

Depuis l'année 2025-2026, les élèves autistes de 16 à 21 ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère peuvent avoir accès au nouveau programme Compétences axées sur la participation sociale (CAPS-II). Ce programme remplacera officiellement le programme Démarche Éducative favorisant l'intégration sociale (DÉFIS) à partir de l'automne 2027.

Développé dans la continuité du programme CAPS-I, qui s'adresse aux élèves de 6 à 15 ans, CAPS-II assure une progression cohérente des apprentissages tout en répondant aux besoins particuliers de la transition vers la vie adulte. Cette continuité permet de maintenir une vision éducative centrée sur le développement global de la personne.

Au cœur du programme se trouvent deux grandes visées : **le développement de l'autodétermination** et **la participation sociale**. Ces orientations traduisent une volonté de reconnaître l'élève comme un acteur à part entière de son parcours. Le développement de l'autodétermination vise à permettre à chaque élève de mieux se connaître, de faire des choix, d'exprimer ses préférences, de prendre des initiatives, etc. La participation sociale, quant à elle, encourage une implication active dans les différents milieux de vie – à l'école, dans la communauté, au travail ou dans les loisirs – afin de favoriser un sentiment d'appartenance et une contribution significative à la société.

Une caractéristique distinctive de CAPS-II est la place centrale accordée au projet de vie de l'élève. Les interventions éducatives s'appuient sur les aspirations, les intérêts, les forces et les besoins de l'élève. Aux cinq compétences ciblées dans le programme CAPS-I, CAPS-II introduit l'ajout de la compétence « Participer à des activités contributives ». Celle-ci met en valeur la capacité de chaque élève à contribuer, selon ses forces et ses intérêts, à son environnement. Qu'il s'agisse de participer à des tâches dans son milieu scolaire, de s'impliquer dans la communauté, de développer des habiletés préprofessionnelles ou d'occuper des rôles valorisants dans différents contextes, l'objectif est de reconnaître que chaque personne peut apporter une contribution significative à la collectivité.



C'est à lire...

Dans ce livre, écrit par de multiples équipes de professionnelles et professionels sous la direction de Stéphanie Fecteau et de Valérie Desroches (parution au 3e trimestre 2026), plusieurs chapitres abordent notamment l'inclusion scolaire en croisant savoirs expérentiels, pratiques professionnelles et données scientifiques en autisme. Au total, ce sont 6 chapitres (sur 12) qui sont consacrés à cette problématique depuis les services de gardes éducatifs à l'enfance jusqu'au Cecep en n'oubliant pas d'aborder le sujet intersectionnel des élèves autistes et immigrants.

Dans le chapitre 2, conçu comme une mise en contexte de l'éducation inclusive pour l'implantation des stratégies destinées aux milieux primaire, secondaire et postsecondaire, on peut lire : « (...) l'éducation inclusive tend à s'éloigner d'une organisation des services éducatifs qui s'appuie sur la catégorisation des élèves. (...) Ces considérations se révèlent particulièrement vives pour les élèves autistes alors que l'évolution des diagnostics d'autisme met en lumière l'hétérogénéité des profils d'enfants regroupés sous cette étiquette, ce qui remet en question la pertinence d'une prise en charge pédagogique unique leur étant destinée (Chamak, 2018). » Avant d'affirmer : «Conséquemment, bon nombre de systèmes scolaires ayant des visées inclusives se sont tournés vers des approches centrées sur la réponse aux besoins éducatifs des élèves plutôt que sur l'usage de catégories diagnostiques. »

Dans le chapitre 4, intitulé *Proposition de modalités d'inclusion pour les élèves autistes à l'école*, on retrouve précisément une présentation des services mis en place au sein du Centre de services scolaire des Premières Seigneuries : les centres de soutien bienveillant (lire aussi page 15 de ce numéro), REPAIR, Perspective ainsi que l'école spécialisée de l'Envol. Autant d'exemples qui donnent à voir comment l'école peut renouveler ses pratiques et les rendre plus inclusives aux élèves autistes, mais pas seulement. Car c'est bien là une des vertues de ces nouvelles façons d'enseigner et de transmettre : permettre à la diversité des profils des élèves de trouver au sein de l'école une voie d'épanouissement singulière et collective.

C'est à visionner...

Le RNETSA a mis en ligne deux conférences issues des Rencontres annuelles 2026. Elles proposent des pistes concrètes pour soutenir les élèves autistes, les familles et les équipes-écoles.

▶ Former, réfléchir, agir : accompagner une équipe-école pour soutenir l'élève autiste

Vous accompagnez des équipes-écoles qui souhaitent mieux soutenir les élèves autistes? Cette conférence présente une démarche de recherche-action-formation mise en place dans une école primaire afin de renforcer les connaissances, la réflexion et les pratiques du personnel scolaire. Découvrez comment un accompagnement structuré peut favoriser le développement professionnel des équipes et la mise en place de stratégies concrètes au bénéfice des élèves autistes. Une conférence présentée par Martine Gauthier et Joëlle Lavoie-Roberge.

▶ Pratiques pour soutenir les parents d'enfants autistes dans la collaboration avec l'école

Cette conférence présente des pistes pour mieux soutenir les parents lorsqu'ils participent aux décisions concernant le parcours scolaire de leur enfant, notamment le choix entre une classe ordinaire ou spécialisée. Une ressource utile pour renforcer le dialogue, la participation et la prise de décisions éclairées. Une conférence présentée par Marie-Ève Boisvert, Tania Leduc, Andréa Lavigne et Myrna Derbas.