

4 OUTILS ET TECHNIQUES

Les éducatrices et éducateurs de l'Ontario utilisent une grande variété de stratégies, d'outils et de ressources afin d'offrir des programmes d'éducation efficaces aux élèves atteints de TSA. Certains des documents élaborés par des conseils scolaires et des fournisseurs régionaux de services liés à l'autisme ont été reproduits, avec leur permission, dans le présent chapitre et pourront être utilisés par les écoles et les conseils scolaires de l'ensemble de la province.

DANS CE CHAPITRE

1. Modules en ligne sur l'autisme	116
2. Brochure d'information pour les administrateurs	117
3. Sondage aux parents	119
4. Journée d'école de l'élève	120
5. Communication à l'école	121
6. Brochure d'information sur les TSA	122
7. Fiche de renseignements critiques	124
8. Profil de l'élève	125
9. Promouvoir l'autonomie	127
10. Inventaire des habiletés fonctionnelles	128
11. Classe de transition TSA	134
12. Groupe de réflexion sur l'autisme	136
13. Ressources pour les conducteurs	139
14. Supports visuels – Transports	140
15. Centre de démonstration en matière d'autisme	141
16. Liste de stratégies	142

17. Aménagement de la salle de classe	143
18. Routine du matin	145
19. Plan de sécurité : protocole en temps de crise	146
20. Information pour le personnel enseignant suppléant	147
21. Suggestions pour faciliter les transitions	148
22. Préparer les élèves à un événement spécial	149
23. Séquence de tâches – Retour à la maison	150
24. Supports visuels – Transition de l'école à la maison	151
25. Supports visuels – Étapes pour utiliser la salle d'entraînement	152
26. Supports visuels – Activités à l'école	153
27. Supports visuels – Aller travailler	154
28. Règles de l'autobus	155
29. Se préparer à prendre l'autobus	156
30. Horaire quotidien personnel	157
31. Horaire du lundi	158
32. Salle de classe/environnement	159
33. Dix façons de créer une salle de classe structurée	160
34. Sélection d'organiseurs pour les élèves	161
35. Comment utiliser les messages-guides	162
36. Liste de suivi des messages-guides	163
37. Messages-guides utilisés pour commencer à jouer	164
38. Suivre des directives	165
39. Inventaire des intérêts	166
40. Inventaire des renforcements à l'intention des parents	167
41. Inventaire des renforcements pour l'élève	169
42. Féliciter à bon escient	171
43. Tableau des renforcements	172
44. Dix recommandations	173
45. Support visuel – Jeu de loto	175
46. Support visuel – Bandelettes de phrases	177
47. Évaluations du comportement	178
48. Feuille de suivi du comportement	179
49. Liste de vérification de la fréquence d'un comportement	180
50. Tableau ACC	181
51. Analyse ACC	182
52. Fonctions du comportement	183
53. Plan d'intervention visant un comportement positif	184
54. Formulaire d'observations sur la communication	186

55. Liste de vérification des habiletés à communiquer	187
56. Feuille d'observation de l'utilisation des fonctions communicatives	189
57. Répondre au téléphone	190
58. Interaction sociale	191
59. Se joindre à une conversation	193
60. Activités visant à encourager l'enfant à attendre son tour	194
61. Messages-guides utilisés dans À tour de rôle	195
62. Liste de vérification – Période de jeu	196
63. Programme Fitness Friends	197
64. Groupe de jeux intégrés	198
65. Scénario social	200
66. Ma routine matinale	202
67. Étapes pour interpréter le langage corporel	203
68. Expressions corporelles et faciales	204
69. Différentes façons de toucher les gens	205
70. Endroits publics et privés	206
71. Conseils pour les accompagnateurs à l'emploi	207
72. Thermomètre du stress	208
73. Étapes de la relaxation	209
74. Conseils d'étude pour les adolescents	210

Bon nombre d'illustrations dans ce chapitre comprennent des images de Picture Communication Symbols©1981-2007 par Mayer-Johnson LLC. Tous droits réservés à l'échelle internationale. Utilisé avec permission.

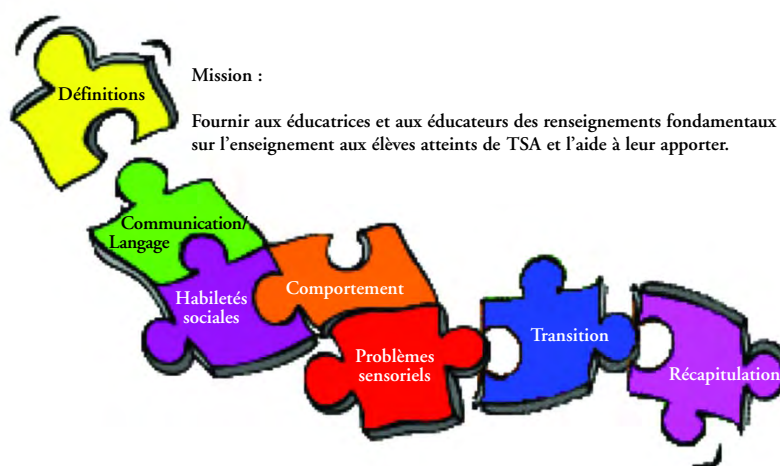
1. Modules en ligne sur l'autisme



Une nouvelle ressource intéressante en ligne :

Autism spectrum Disorders:

Putting the Pieces Together



Le Avon Maitland District School Board offre une occasion d'apprentissage professionnel unique aux enseignantes et enseignants, aux aides-enseignantes et aides-enseignants ainsi qu'au personnel de direction des écoles désirant acquérir plus de connaissances et mieux comprendre les élèves atteints de troubles du spectre autistique.

Une information de base et essentielle sur l'enseignement aux élèves atteints de TSA et l'aide à leur apporter est présentée dans un format convivial en sept modules.

Les modules en ligne, intitulés **Autism spectrum Disorders: Putting the Pieces Together** comprennent les sujets suivants : définitions, communication, habiletés sociales, comportement, problèmes sensoriels, transitions, et se termine par une récapitulation.

Vous aurez également accès aux ressources suivantes :

- liens rapides vers des sites Web connexes;
- une liste des dix *meilleurs* livres de référence sur les TSA.
- des exemples d'idées de communication visuelle comme des horaires et des bandelettes de tâches.

Lien d'accès aux modules : <http://amdsb.mycourses.ca>

2. Brochure d'information pour les administrateurs

Réunion de l'équipe de l'école

Une réunion de l'équipe de l'école constitue une méthode efficace pour regrouper les intervenants nécessaires. Les parents peuvent inviter les personnes qui, selon eux, doivent partager l'information qu'elles possèdent (le personnel qui travaille avec leur enfant). La direction de l'école invite les spécialistes concernés du réseau et, au besoin, la personne-ressource du centre d'accès aux soins communautaires.

Voici les objectifs d'une réunion de l'équipe de l'école :

- examiner le plan pour la transition à l'école et le début des classes;
- recueillir de l'information;
- discuter des problèmes de sécurité;
- répondre aux questions du personnel de l'école;
- avoir accès aux ressources communautaires;
- inciter la famille à avoir confiance;
- établir un processus de surveillance.



Ressources communautaires

Lambton

STARRRing Points, 336-0120

St. Clair Child and Youth Centre, 337-3701

Pathways Health Centre for Children, 542-3471

Centre d'accès aux soins communautaires, 337-1000

Local Association for Community Living

Kent

Prism Centre for Audiology & Children's Rehabilitation, 354-0520

Chatham Kent Children's Services, 351-8454

Centre d'accès aux soins communautaires, 436-2222

Rain and Shine Behavioural Counselling Ltd., 255-1691

South West Regional Autism Program for Pre-schoolers, 358-1451

Local Association for Community Living

Lambton Kent District School Board
Autism Transition Committee

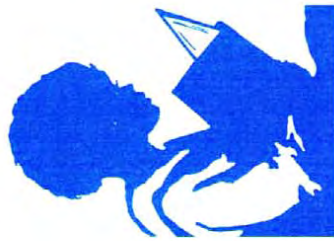
Lambton Kent District School Board

200, rue Wellington

Sarnia (Ontario) N7T 7L2

Téléphone : 519 336-1500

Télécopieur : 519 336-0992



Soutiens

transitionnels aux élèves atteints de troubles du spectre autistique

« *Entreprendre un projet ensemble c'est un début; rester ensemble c'est progresser; travailler ensemble c'est réussir.* »

(traduction libre)
Henry Ford

(suite)

Qu'est-ce que l'autisme?

L'autisme est une déficience du développement qui apparaît en général au cours des trois premières années de vie.

Résultat d'un trouble neurologique qui affecte le fonctionnement du cerveau, les troubles du spectre autistique ainsi que les comportements qui y sont associés interfèrent avec le développement normal du cerveau sur les plans du raisonnement, de l'interaction sociale et des habiletés à communiquer.

Les enfants et les adultes autistes ont habituellement des déficiences dans les communications verbales et non verbales, les interactions sociales, les activités de loisir ou activités récréatives. En raison de ce trouble, il est difficile pour eux de communiquer avec les autres et avec le monde extérieur. Ils ont énormément de difficulté à accepter tout genre de changement dans leur routine quotidienne, ce qui peut entraîner des crises.

Inclusion

Le Conseil appuie une philosophie d'inclusion et une gamme de services et de pratiques à l'intention des élèves qui ont des besoins spéciaux. Indépendamment de l'option de placement, ces élèves font partie intégrante de leur communauté scolaire et reçoivent le soutien d'une équipe.

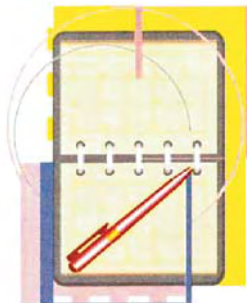
Conseils pratiques aux administrateurs

Lorsque l'un des parents, la tutrice ou le tuteur appelle :

- Soyez accueillant(e);
- Expliquez le processus du Conseil quant à l'admission des élèves ayant des besoins spéciaux;
- Demandez si l'enfant a été diagnostiqué et quels médicaments il prend, le cas échéant;
- Examinez les antécédents scolaires de l'élève, y compris le PEI;
- Vérifiez quels services communautaires sont utilisés;
- Discutez de toute préoccupation relative au comportement ainsi que du niveau d'intervention nécessaire et du soutien actuellement en place;
- Déterminez les besoins en matière de transport;
- Communiquez avec l'école actuelle de l'élève ou effectuez-y une visite;
- Discutez des services et des programmes offerts dans notre réseau;
- Pour les élèves qui ont besoin d'un soutien important, organisez une réunion avec l'équipe de l'école;
- Organisez une visite de l'école avec les parents, l'élève et le personnel de soutien au cours du printemps afin que l'élève se familiarise avec la nouvelle école.

Soyez prêt(e) lorsque l'un des parents, la tutrice ou le tuteur téléphone :

- Renseignez-vous sur d'autres services offerts (ergothérapie, soutien au comportement, physiothérapie, soutien communautaire);
- Contactez les spécialistes du conseil scolaire pouvant fournir une aide qui sera profitable aux élèves et au personnel de l'école;
- Informez-vous sur le transport pour les élèves ayant des besoins spéciaux.



3. Sondage aux parents



Triple A

Chers parents :

Nos plus sincères remerciements pour votre collaboration et votre participation au programme Triple A. Nous espérons que vous avez trouvé le processus utile pour la rentrée scolaire de votre enfant. Afin que nous puissions planifier la prochaine année, nous vous demandons de répondre aux questions suivantes.

1. Quelles sont vos attentes pour cette année? _____

2. Comment vous sentez-vous maintenant par rapport à ces attentes? _____

3. Quelle était votre plus grande crainte cette année? _____

4. Comment vous sentez-vous maintenant par rapport à cette crainte? _____

Avez-vous d'autres commentaires quant à la participation de votre enfant et de son école au programme Triple A? _____



























5.

	Pas d'accord			D'accord	
À mon avis, le programme Triple A a permis à mon enfant une rentrée scolaire plus facile.	1	2	3	4	5
Je crois que le Triple A est un programme efficace.	1	2	3	4	5
Les équipes scolaires ont de la difficulté à mettre en œuvre le programme Triple A.	1	2	3	4	5
L'équipe scolaire de mon enfant a appris de nouvelles stratégies dans le cadre du programme Triple A.	1	2	3	4	5

Halton Catholic District School Board

4. Journée d'école de l'élève

Journée d'école de _____

	Natation 	Aire de jeu 	Arts 	Orthographe Ch 	
Rassemblement 	<p>Aujourd'hui, nous sommes le _____.</p> <p>J'encerle en vert ce que j'ai fait aujourd'hui à l'école. J'encerle mon activité préférée en rouge.</p>				Aérobic 
Bibliothèque 	<p>Ma matinée a été :</p> <p>Super Bien Mauvaise</p>   				Film 
Gym 	<p>Mon après-midi a été :</p> <p>Super Bien Mauvais</p>   				Besoin d'une pause 
Études sociales 	<p>Journal Travail en groupe Lecture Informatique</p>    				Sciences 
Musique 	<p>Mathématiques $\frac{2}{3} + \frac{3}{5} - \frac{1}{2}$</p>				Événement spécial 
Centres 	<p>Travail du bois </p>				

5. Communication à l'école

Communication à l'école

L'enseignante ou l'enseignant doit remplir la présente feuille chaque jour et la faire parvenir aux parents.

Activités	Oui	Non	Commentaires

Devoirs à faire :

Commentaires additionnels :

6. Brochure d'information sur les TSA

Comment dois-je enseigner à un élève autiste?

- Soyez positif.
- Apprenez à connaître l'enfant. En passant du temps avec lui au début vous économiserez du temps à long terme.
- Soyez conscient(e) des différences individuelles, p. ex., niveau d'activité, besoins sensoriels, habiletés en communication et cognitives.
- Cerner les points forts et les besoins de l'élève, p. ex., faites une liste de ce qu'il ou elle aime et n'aime pas.
- Parlez avec les parents, la tutrice ou le tuteur, les enseignants précédents, les conseillers.
- Consultez le DSO.
- Donnez des directives précises.
- Limitez votre langage.
- Faites preuve de constance dans votre flexibilité.
- Utilisez un langage direct.
- Ne prenez pas les réponses de façon personnelle.

Qui peut vous aider?

- L'un des parents, la tutrice ou le tuteur;
- La direction de l'école;
- L'enseignante ou l'enseignant-ressource spécialiste des méthodes, l'enseignante ou l'enseignant-ressource pour l'éducation de l'enfant en difficulté;
- L'équipe des conseillers de l'école;
- L'équipe de soutien de l'école;
- L'équipe TED/TSA;
- Le comité consultatif pour l'enfant en difficulté.



Ressources

Sites Web

- Autism Ontario www.autismontario.com/
- Autism Intervention and Strategies for Success www.ces7.k12.wi.us/sped
- Bridges www.bridges-canada.com – matériel de formation en technologie.
- Do2Learn <http://do2learn.com> – activités et jeux gratuits, directives pour fabriquer une bande dessinée.
- Geneva Centre www.autism.net – les employés du TDSB sont membres du Geneva Centre.
- Internet Resources on Autism www.autism.org
- Linda Hodgdon www.UseVisualStrategies.com
- Mayer-Johnson LLC <http://mayer-johnson.com>
- Parent Books www.parentbooks.ca
- Université Queens www.autismresearch.ca – recherches actualisées.
- Carol Gray www.thegraycenter.org
- Tin Snips – activités et ressources pour les enseignants <http://members.cox.net/tinsnips/welcome.html>
- Tippet Library (TDSB) <http://media.tdsb.on.ca>

Bandes vidéo

- Meet My Brother – Autism Ontario
- Straight Talk about Autism – Geneva Centre
- Look Beyond the Labels – MTSSB et Tippet Library

Livres

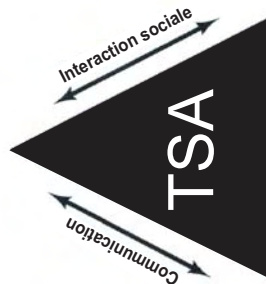
- ATTWOOD, T. 1998. *Asperger's Syndrome: A guide for parents and paraprofessionals*. Londres et Philadelphie, Jessica Kingsley Publishers.
- HODGDON, L. 1995. *Visual Strategies for Improving Communication*, volume 1. *Practical Supports for Schools and Home*. Troy, Michigan, Quirk Roberts Publishing Co. Ltd.
- KLUTH, P. 2003. *Your Kid Going to Love This Kid: Teaching students with Autism in the Inclusive Classroom*. Baltimore, Londres et Sydney, Paul H. Brookes Publishing Co. Ltd.
- QUILL, K. 1995. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. Albany, New York, Delmar Publishing Co.

Soutenir les élèves

atteints de

troubles du spectre autistique

Autisme
TED/NS
Syndrome d'Asperger



Équipe TED/TSA
Toronto District School Board

(suite)

TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE (TSA)

Problème neurologique chronique qui cause une déficience dans les trois domaines décrits ci-dessous connue sous le nom de triade de déficiences.

Les élèves autistes possèdent une myriade de points forts et de capacités.

Difficultés à communiquer

- Langage dans son versant réceptif
- Compréhension;
- Interprétation de l'information verbale et non verbale;
- Compréhension du langage abstrait;
- Maintien de l'attention, changement rapide de centre d'intérêt.

Expression orale du langage

- Vocabulaire restreint, l'élève répète les mots utilisés pour le guider;
- Écholalie (l'élève qui utilise l'écholalie peut sembler capable de parler);
- Utilisation inappropriée des pronoms, des questions et des affirmations;
- Ton de la voix ou rythme du discours inhabituel;
- Utilisation de scripts, p. ex., des phrases de films répétées hors contexte.

Pragmatique

A une incidence tant sur le langage dans son versant réceptif que dans son expression orale

- Interprétation des indices non verbaux, p. ex., le langage corporel, les expressions faciales;
- Maintien d'une discussion sur un sujet particulier;
- Commentaires appropriés au moment adéquat;
- Attendre son tour pour parler dans une conversation.

Comportements problématiques

Activités et intérêts limités et répétitifs

- Préoccupations particulières, p. ex., les horaires de train;
- Besoin excessif de monotonie, p. ex., maintien de routines strictes;
- Absence d'utilisation fonctionnelle des objets, p. ex., alignement de jouets, faire tourner une roue;
- Mouvements inhabituels du corps ou comportements répétitifs, p. ex., se bercer, faire claquer les doigts;
- Stratégies d'adaptation limitées;
- Incapacité de régulariser le niveau d'éveil;
- Pensée inflexible.

Facteurs contribuant à l'anxiété

- Faire face à des événements imprévus;
- Accepter des changements à la maison ou à l'école;
- S'adapter à de nouvelles situations;
- Comprendre les réponses et les réactions des autres.

Raisons possibles des comportements

- Besoin d'attention, « Regarde-moi. »;
- Tentative pour qu'on réponde à un besoin tangible, p. ex., « Je veux... », « J'ai faim. », « Je suis fatigué. »;
- Besoin échappatoire, « Je ne comprends pas de quoi il s'agit et je veux faire quelque chose d'autre. »;
- Tentative pour régulariser une stimulation sensorielle, p. ex., « Il y a trop de bruit ici. »

Interactions sociales

- Savoir comment engager une interaction sociale;
- Poursuivre une interaction;
- Reconnaître la présence d'autres personnes;
- Comprendre les sentiments et les opinions des gens;
- Développer des amitiés;
- Comprendre les règles sociales non écrites;
- Avoir des réactions émotionnelles limitées, inhabituelles;
- Entretenir une conversation.

Habiletés sociales

Il faut enseigner des habiletés sociales spécifiques en contexte dans différentes situations, p. ex., pendant la récréation, l'heure du dîner et en salle de classe.



**LES TROIS DOMAINES
DE DÉFICIENCE SONT
ÉTROITEMENT LIÉS ET
NE S'EXCLUENT PAS
MUTUELLEMENT.**

8. Profil de l'élève

1

Profil de l'élève

L'élève	Quelles sont les choses que l'élève aime?	Quelles sont les choses que l'élève n'aime pas?
	Quelles sont les activités que l'élève aime?	Quelles sont les activités que l'élève n'aime pas?
	Dans quel jeu, sport ou activité l'élève réussit-elle ou réussit-il?	Dans quel jeu, sport ou activité l'élève a-t-elle ou a-t-il besoin d'aide?

Points forts	Intérêts	Besoins

(suite)

Profil de l'élève

Voici une liste des événements ou des situations pouvant causer du stress chez l'élève, et des stratégies pouvant l'aider.

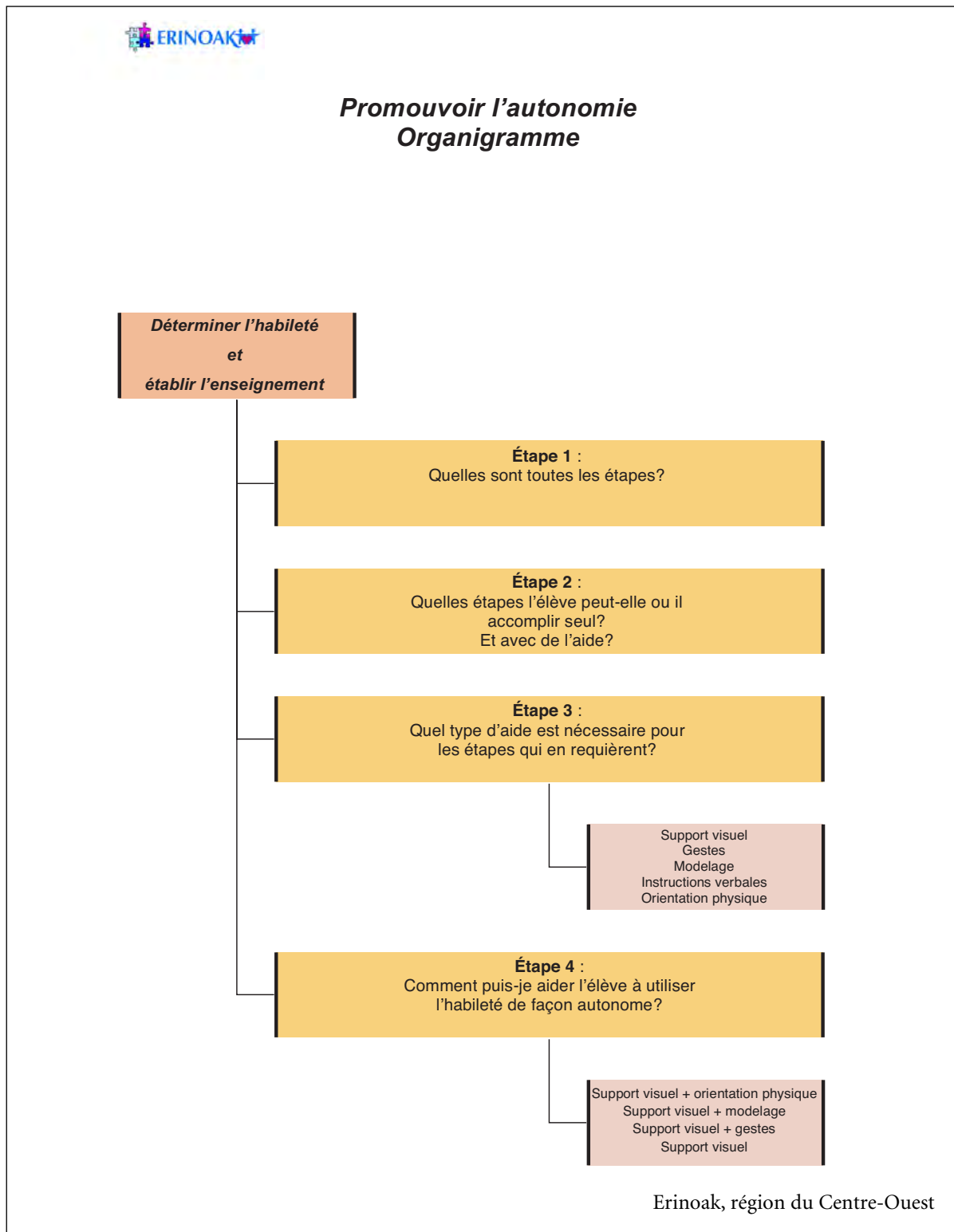
Facteurs stressants	Stratégies

Documentation :

L'élève a un plan de sécurité : oui ____ non ____ qui est ____,
n'est pas ____ joint.

Veuillez préciser les incidents à documenter :

9. Promouvoir l'autonomie



10. Inventaire des habiletés fonctionnelles



**Modèle de
formulaire**

INVENTAIRE/ÉVALUATION DES HABILITÉS FONCTIONNELLES À L'ÉCOLE SECONDAIRE

Élève : _____

École : _____

Enseignant(e) : _____

Personnel de soutien : _____

Inventaire effectué par : _____

Date : _____

Rubrique et critères d'évaluation

S	= Spontané	<ul style="list-style-type: none"> L'élève entreprend la tâche d'elle-même ou de lui-même et la termine seule; l'habileté est utilisée de façon autonome.
I	= Indice	<ul style="list-style-type: none"> L'élève accomplit seul(e) la tâche/applique seul(e) l'habileté après avoir reçu des indices (p. ex., image, support visuel, montrer du doigt). Indiquez le genre d'indice utilisé, soyez précis(e).
AP	= Aide partielle	<ul style="list-style-type: none"> L'élève accomplit la tâche/applique l'habileté après avoir reçu des aides physiques partielles/des messages-guides partiels (p. ex., modelage partiel <i>main sur la main</i>, gestes). Indiquez le genre d'aide partielle, soyez précis(e).
AT	= Aide totale	<ul style="list-style-type: none"> L'élève accomplit la tâche/applique l'habileté après avoir reçu des aides physiques totales/des messages-guides complets (p. ex., activité accomplie entièrement <i>main sur la main</i>).
	S.O.	<ul style="list-style-type: none"> La tâche/l'habileté ne s'applique pas OU quelqu'un d'autre accomplit la tâche/applique l'habileté.

1. ARRIVÉE À L'ÉCOLE

a) Routine à l'entrée

	S	I	AP	AT	SO	<u>COMMENTAIRES</u>
Descend de l'autobus avec son sac à dos.						
Se dirige vers l'école.						
Ouvre la porte de l'école.						
Entre dans l'école.						
Dit bonjour aux adultes et aux camarades qu'elle ou il connaît.						
Se rend au bureau/bureau d'orientation pour obtenir un billet d'admission ou de retard (au besoin).						

b) Routine au vestiaire

	S	I	AP	AT	SO	<u>COMMENTAIRES</u>
Se rend dans le secteur du vestiaire OU attend de rencontrer un ou des amis et ils s'y rendent ensemble.						

(suite)

2

b) Routine au vestiaire (suite)

	S	I	AP	AT	SO
Trouve son propre casier.					
Enlève ses mitaines/gants et les met dans la poche de son manteau.					
Ouvre le cadenas et le tire.					
Enlève le cadenas.					
Ouvre la porte du casier.					
Pend le cadenas au crochet.					

COMMENTAIRES**c) Capacité d'organisation et habiletés à la vie quotidienne**

	S	I	AP	AT	SO
Enlève son sac à dos et le pose par terre.					
Ouvre le sac à dos, retire le repas et replace le sac dans le casier.					
Enlève son bonnet/manteau (p. ex., ouvre la fermeture éclair/déboutonne).					
Accroche son bonnet/son manteau au crochet dans le casier.					
Enlève ses bottes et les place tout en bas, dans son casier.					
Retire ses souliers du casier/sac à dos.					
Met ses souliers.					

COMMENTAIRES

	S	I	AP	AT	SO
Consulte son horaire à l'intérieur de la porte du casier.					
Prend ses livres pour les cours de l'avant-midi et les place dans le sac à dos.					
Prend le cadenas.					
Ferme la porte du casier.					
Met le cadenas.					
Verrouille le cadenas.					

COMMENTAIRES

	S	I	AP	AT	SO
Vérifie l'heure à sa montre pour voir s'il est temps d'aller en classe.					
Reste à son casier avec des amis jusqu'à ce que la sonnerie retentisse OU va à sa classe titulaire.					
Interagit avec des amis.					
Boit à la fontaine dans le corridor – attend son tour jusqu'à ce que la fontaine soit libre.					

COMMENTAIRES

Inventaire de l'école secondaire

(suite)

2. HABILETÉS DANS LA VIE QUOTIDIENNE – HYGIÈNE PERSONNELLE

a) Routine aux toilettes

	S	I	AP	AT	SO
Se rend aux toilettes désignées (homme/femme) avec son sac à dos.					
Ouvre la porte des toilettes et entre.					
Trouve une cabine vide et y entre OU attend jusqu'à ce qu'une cabine se libère.					
Ferme et verrouille la porte de la cabine.					
Pose son sac à dos par terre ou le pend au crochet.					
Lorsqu'elle ou il a terminé, utilise du papier hygiénique, tire la chasse, etc.					
Reprend son sac à dos.					
Déverrouille la porte de la cabine et en sort.					
Utilise des papiers mouchoirs et les met dans la poubelle après usage.					
Se lave les mains au lavabo et les sèche : utilise des serviettes de papier et les met dans la poubelle OU utilise un sèche-mains automatique.					

COMMENTAIRES

b) Soins de toilette

	S	I	AP	AT	SO
Entre dans les toilettes.					
Sort son peigne/sa brosse du sac à dos.					
Se regarde dans le miroir et se peigne ou se brosse les cheveux.					
Remet le peigne/la brosse dans son sac à dos.					
Arrange ses vêtements.					
Sort des toilettes.					

COMMENTAIRES

3. CIRCULATION

a) Corridors

	S	I	AP	AT	SO
Porte son sac à dos (p. ex., à la main ou sur le dos).					
Se rend dans sa classe.					
Marche du côté droit du corridor.					
Ajuste le rythme de sa marche au trafic (p. ex., ralentit, marche plus vite).					
Suit le trafic.					
Contourne les foules ou attend jusqu'à ce que la foule se disperse.					
Monte ou descend les escaliers (du côté droit).					

COMMENTAIRES

(suite)

4

b) Entrées de portes

	S	I	AP	AT	SO
Ouvre la porte (au besoin) OU tient la porte ouverte si d'autres l'ont ouverte.					
Passe le pas de la porte.					
Retient la porte si d'autres personnes entrent.					

COMMENTAIRES**4. ROUTINES EN CLASSE****a) Routine à l'entrée**

	S	I	AP	AT	SO
Trouve la porte de la classe.					
Ouvre la porte de la classe.					
Entre dans la classe.					
Remet ses notes/devoirs (selon le cas) à l'enseignante ou à l'enseignant.					
Remet un message à l'enseignante ou à l'enseignant (le cas échéant).					
Trouve son pupitre et s'assoit sur sa chaise.					
Place son sac à dos sur le dossier de la chaise ou par terre.					
Participe aux activités de commencement de la classe titulaire ou de la première classe (p. ex., se lever pour chanter l'hymne national, répondre lorsque son nom est appelé lors de la prise des présences, écouter les annonces).					
Interagit avec les autres élèves de la classe (au moment approprié).					

COMMENTAIRES**5. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE****a) Capacité d'organisation**

	S	I	AP	AT	SO
Ouvre son sac à dos.					
Sort le matériel nécessaire pour la classe (livre, classeur, étui à crayons, etc.).					
Ouvre le classeur à la matière appropriée.					
Reste assis(e) sur sa chaise à son pupitre.					
Interagit avec ses amis jusqu'au début de la classe (si approprié).					

COMMENTAIRES

Inventaire de l'école secondaire

• Outils et techniques

(suite)

5

b) Travaux scolaires

	S	I	AP	AT	SO
Reste assis(e) sur sa chaise à son pupitre.					
Ouvre le classeur à la matière appropriée.					
Trouve les devoirs de la journée précédente.					
Participe à la correction des devoirs (p. ex., suit les questions/réponses orales, vérifie ses propres réponses écrites et effectue les corrections, au besoin).					
Répond aux questions qu'on lui pose.					
Lève la main pour donner une réponse, attend qu'on lui demande de répondre.					
Baisse la main si on ne lui demande pas de réponse.					
S'exprime s'il ou elle a besoin d'aide, d'explications, etc.					

COMMENTAIRES

c) Leçons

	S	I	AP	AT	SO
Participe à la leçon et à la présentation du matériel.					
Demeure attentif/attentive pendant la leçon orale.					
Répond aux questions lorsqu'on le lui demande.					
Lève la main pour donner une réponse, attend qu'on lui demande de répondre.					
Baisse la main si on ne lui demande pas de réponse.					
S'exprime s'il ou elle a besoin d'aide, d'explications, etc.					

COMMENTAIRES

d) Travail à son pupitre

	S	I	AP	AT	SO
Distribue les feuilles de travail (p. ex., passe les feuilles derrière ou devant elle ou lui).					
Prend une ou plusieurs feuilles de travail lorsqu'elles sont distribuées.					
Est poli(e) et courtois(e) (s'il vous plaît, merci).					
Retire les articles dont elle ou il a besoin de son étui à crayons (p. ex., crayon/stylo, gomme à effacer, règle, correcteur liquide, taille-crayons).					
Taille ses crayons (p. ex., avec un taille-crayons manuel ou celui de la classe).					
Écrit son nom et la date sur la feuille de travail.					
S'exprime s'il ou elle a besoin d'aide, d'explications, etc.					
Ouvre son classeur pour prendre une feuille blanche et le referme.					

COMMENTAIRES

Inventaire de l'école secondaire

(suite)

6

d) Travail à son pupitre (suite)

	S	I	AP	AT	SO
Copie ce qui est écrit au tableau.					
Complète la ou les tâches assignée(s).					
Passé d'une activité/tâche à son pupitre à une autre.					
Utilise une gomme à effacer et du correcteur liquide, au besoin.					
Lève la main pour demander de l'aide, au besoin.					
Place le travail fait à son pupitre à l'endroit désigné.					
Place le travail corrigé/non corrigé à l'endroit approprié.					
Inscrit les devoirs à faire dans son agenda.					

COMMENTAIRES**e) Travail en groupe**

	S	I	AP	AT	SO
Déplace le pupitre et la chaise pour former un petit groupe.					
Participe aux discussions de groupe (petits et grands groupes).					
Participe à la présentation du projet.					

COMMENTAIRES**f) Organisation et fin de la classe**

	S	I	AP	AT	SO
Ramasse ce qui est sur le pupitre (c.-à-d., met son matériel dans son sac à dos).					
Consulte son horaire pour vérifier quelle est la classe suivante.					
Attend en file à la porte.					
Interagit avec ses camarades de classe.					
Quitte la salle de classe lorsque la sonnerie retentit ou lorsque l'enseignante ou l'enseignant en donne la permission.					
Se rend à la prochaine classe.					

COMMENTAIRES

Inventaire de l'école secondaire

11. Classe de transition TSA



Classe de transition TSA

La classe de transition TSA permet aux fournisseurs de soins et aux éducatrices et éducateurs de faire un pont entre le programme de traitement et les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, et de procurer aux élèves atteints de troubles du spectre autistique le soutien intensif dont ils ont besoin pour bien fonctionner dans un cadre scolaire. Plus précisément, les aspects transitionnels du programme de traitement mettent l'accent sur l'enseignement des capacités d'intervention de base et d'une méthode visant à transformer ces capacités en stratégies d'éducation à l'enfance en difficulté. Cette initiative exige beaucoup de temps de la part du personnel du conseil scolaire, car le but est de répondre aux besoins propres à chaque enfant. Le partenariat entre les Chatham-Kent Children's Services et le St. Clair Catholic District School Board, ainsi que l'appui fourni par le ministère de l'Éducation, permettent aux professionnels, aux enfants et aux familles de relever ces défis.

Selon les critères officiels d'admission, l'enfant doit avoir fait l'objet d'un diagnostic de trouble autistique ou de tout autre trouble envahissant du développement par une ou un psychologue agréé. De plus, l'enfant doit être client de l'équipe du CKCS responsable de l'autisme et son admission recommandée par cette équipe ou par le St. Clair Catholic District School Board. Le programme, qui est dispensé sur place dans les locaux des Chatham-Kent Children's Services, dispose d'une salle de classe qui peut accommoder jusqu'à six élèves (équivalence plein temps) et d'une enseignante ou d'un enseignant. L'équipe du CKCS responsable de l'autisme fournit un appui clinique au programme. Sont admis les élèves dont le placement scolaire actuel est conçu de telle façon que leur formation et celle de l'équipe-ressource responsable, ou leur réentraînement, a de grandes chances de rétablir la réussite dudit placement.

L'objectif premier de la classe de transition TSA est de dispenser un programme :

1) conçu pour traduire les buts et techniques de traitement en stratégies d'éducation de l'enfance en difficulté qui, grâce à une formation intensive, peuvent être mises en œuvre par le personnel scolaire dans le cadre d'un PEI;

2) individualisé;

3) fondé sur les principes scientifiques de l'analyse comportementale appliquée (ACA) et le renforcement. Comme son nom l'indique, le programme a pour but d'aider les éducatrices et éducateurs à dispenser un enseignement aux enfants atteints de troubles du spectre autistique, en fournissant des soutiens temporaires, mais très intenses, aux éducatrices et éducateurs pour qu'ils puissent adapter et appliquer les stratégies d'éducation de l'enfance en difficulté dans un cadre le moins perturbant possible. Ainsi, l'intervention est centrée sur la clientèle, vise à créer des cadres d'apprentissage novateurs dans les écoles de Chatham-Kent, et célèbre autant les réalisations des élèves que celles des professionnels.

Description du programme de formation de la classe TSA

Tous les programmes de traitement et de formation dispensés par l'équipe du CKCS responsable de l'autisme sont fondés sur des principes scientifiques et des données qui appuient l'approche appelée *analyse comportementale appliquée (ACA)*. La meilleure application pratique de cette philosophie clinique a pour nom *intervention comportementale intensive (ICI)*. Les programmes régionaux subventionnés de services aux personnes autistes offrent des traitements fondés sur les approches ACA et ICI, et, conformément à l'idée d'un continuum ininterrompu de services, le programme de la classe de transition TSA repose sur ces mêmes principes.

(suite)

Le programme est intensif et les techniques sont administrées individuellement pour les enfants ayant des besoins élevés, souvent ceux qui ont fait l'objet d'un double diagnostic d'autisme et de déficience intellectuelle. Le curriculum transitoire essentiel (Essential Transitional Curriculum) dispense des programmes d'éducation à l'enfance en difficulté à l'aide de techniques d'intervention comportementale qui sont transformées en stratégies d'éducation à l'enfance en difficulté individualisées. On apprend au personnel enseignant à personnaliser les programmes en fonction de chaque enfant, à élaborer les ressources nécessaires à leur mise en œuvre, et à faire évoluer les programmes avec l'enfant.

Perfectionnement professionnel et orientation du programme d'éducation

Selon le modèle de formation inclus dans le curriculum transitoire essentiel, les principales personnes chargées de seconder quotidiennement l'enseignante ou l'enseignant, l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant et les personnes-ressources du programme font partie du personnel clinique du CKCS. Par conséquent, le perfectionnement professionnel des éducatrices et éducateurs est constant et fait partie des principaux objectifs de la classe de transition TSA. Le programme exige consultation et orientation de la part d'une éducatrice ou d'un éducateur qui connaisse parfaitement les procédures, règlements et pratiques associés au processus du PEI.

Planification multidisciplinaire du programme de l'enfant

La classe de transition TSA applique toutes les ressources de l'équipe du CKCS responsable de l'autisme, qui comprend une ou un psychologue, une ou un thérapeute principal, deux conseillers à l'enfance et à la famille, deux thérapeutes en chef, quatre instructrices ou instructeurs/thérapeutes et une travailleuse ou un travailleur de soutien en autisme. Le St. Clair Catholic District School Board fournit une enseignante ou un enseignant, une aide-enseignante ou un aide-enseignant ainsi qu'une équipe de soutien.

- a) L'habileté visée doit être essentielle à l'adaptation de l'enfant au *cadre scolaire*, qu'il s'agisse d'une classe d'éducation de l'enfance en difficulté ayant relativement peu d'élèves ou d'une classe ordinaire composée d'un plus grand nombre d'élèves.
- b) Le programme et le matériel d'enseignement doivent s'apparenter plus étroitement à des stratégies et à des ressources d'enseignement aux élèves en difficulté qu'à des stratégies et à des ressources de traitement spécialisé.
- c) Les programmes doivent être rédigés de manière à ce qu'une aide-enseignante ou un aide-enseignant *typique*, ou un autre membre du personnel-ressource en éducation de l'enfance en difficulté, ne connaissant pas les principes ou techniques de traitement apprenne à les mettre en œuvre.
- d) Les programmes doivent répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève, tout en étant compatibles avec l'enseignement aux autres élèves de la classe, ou ne pas le perturber, sauf si un cadre d'enseignement distinct est à la fois requis *et* disponible;
- e) Les programmes doivent correspondre aux paramètres/exigences du processus formel du PEI.

Planification et coordination de la transition de la classe de transition TSA aux écoles locales

Comme le nom *classe de transition TSA* l'indique, le but du projet est de créer un processus afin d'aider les enfants à faire la transition. Le modèle est entièrement conçu de façon à permettre aux éducatrices et éducateurs de s'exercer et de maîtriser les compétences nécessaires pour réunir et mettre en œuvre les ressources requises par les enfants atteints de troubles du spectre autistique. La planification de la transition implique que le personnel scolaire de l'école d'accueil visite la salle de classe pour recevoir la formation, que le personnel de la classe de transition TSA se déplace à l'école pour fournir un appui, et que les parents participent à l'ensemble du processus.

12. Groupe de réflexion sur l'autisme



Groupe de réflexion du TDSB sur l'autisme (mai 2006) Rapport final

Résumé

Préparé pour le Toronto District School Board en août 2006
par Denyse Gregory, consultante en recherche et évaluation

En mai 2006, le Toronto District School Board (TDSB) a créé un Groupe de réflexion sur l'autisme qui a été chargé d'étudier les questions liées à l'éducation des élèves du conseil atteints de troubles du spectre autistique (TSA). Le but était de réunir des personnes représentant divers groupes d'intérêt afin de profiter de leurs connaissances collectives.

Participaient à la séance, des parents et des élèves, des défenseurs des droits des parents et des élèves, des représentants de la profession médicale, du gouvernement, des universités, d'organismes, de la Commission ontarienne des droits de la personne, ainsi que divers membres du personnel du TDSB et de conseils voisins.

L'ordre du jour avait été conçu dans le but de sensibiliser les participants, d'établir des réseaux de concertation, de partager les pratiques exemplaires, d'améliorer l'accessibilité, de résoudre les problèmes collectivement et de créer un élan favorisant la réussite des élèves.

Le rapport final de cette séance résumait les discussions de la journée ainsi que le point de vue des participantes et participants concernant le processus même du groupe de réflexion. La principale difficulté liée à l'établissement du rapport découlait de la grande diversité des points de vue et des opinions attribuable à la diversité même des membres du groupe de réflexion. Quoiqu'il en soit, un certain nombre de thèmes se sont dégagés plusieurs fois des points de vue formulés. Voici un résumé des principaux thèmes.

Définition de la réussite pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique

Pour les participants, la *réussite* des élèves atteints de troubles du spectre autistique se définit de diverses manières, dont voici les principales :

- amélioration des habiletés sociales et des relations avec les pairs;
- amélioration du bien-être émotionnel (p. ex., confiance en soi, attitude à l'égard de l'école et sentiment d'aise);
- progrès scolaires;
- apprentissage des habiletés de la vie quotidienne (p. ex., autonomie et habiletés de communication);
- amélioration de la transition vers les programmes d'enseignement ordinaire ou vers des choix post-secondaires.

*(suite)***Facteurs contribuant à la réussite des élèves****➤ Points forts des élèves :**

Les participants ont identifié une multitude de points forts qui, selon eux, ont favorisé la réussite des élèves atteints de TSA. En voici les principaux :

- caractéristiques personnelles, comme la motivation, la persévérance et une très bonne estime de soi;
- points forts de l'apprentissage, comme les habiletés en communication (particulièrement de solides habiletés verbales);
- excellentes habiletés intellectuelles et capacité à collaborer avec les camarades.

➤ Programmes et services :

Les participants ont identifié divers programmes et services qui, selon eux, ont favorisé la réussite des élèves atteints de troubles du spectre autistique. En voici les principaux :

- programme global, centré sur l'enfant, caractérisé par des éléments comme la détermination des points forts et des besoins individuels des élèves, l'utilisation de diverses stratégies et approches et la participation des services de soutien du TDSB;
- cadre familial positif avec la participation active des parents de l'élève en tant que partenaires de l'école;
- cadre scolaire positif avec la participation et l'appui directs du personnel enseignant, des aides-enseignantes et aides-enseignants, des enseignantes et enseignants-ressources et des services de soutien (p. ex., psychologues et orthophonistes);
- partenariats avec des organismes communautaires comme Surrey Place Centre et le Geneva Centre for Autism.

Recommandations

Les participants ont offert diverses suggestions et recommandations très utiles pour les étapes suivantes, immédiatement et à long terme, notamment :

- Accroître les possibilités de formation et de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant, les aides-enseignantes et aides-enseignants, le personnel de soutien et d'administration afin de les sensibiliser davantage, d'améliorer leur compréhension et de rehausser la prestation des services destinés à toutes les personnes qui travaillent avec des élèves atteints de troubles du spectre autistique.
- Poursuivre le dialogue avec d'autres professionnels et parents afin de mieux comprendre l'autisme et de trouver des moyens d'améliorer la prestation des programmes et le soutien offert aux élèves atteints de TSA.

(suite)

- Appliquer une approche plus coordonnée, en équipe, pour rehausser la prestation des programmes dans toutes les écoles :
 - en mettant davantage l'accent sur la détermination des besoins particuliers de chaque enfant;
 - en accroissant le soutien interne fourni aux élèves atteints de TSA (p. ex., aides-enseignantes et aides-enseignants, ergothérapeutes, orthophonistes et formation en ACA);
 - en établissant des équipes spécialisées en TED/TSA dans les quatre secteurs et en affectant un gestionnaire de cas afin de coordonner la prestation des programmes au sein de chaque groupe d'écoles ou secteur;
 - en encourageant les partenariats et la communication avec les parents;
 - en favorisant les partenariats/la collaboration avec les fournisseurs de services ou organismes communautaires afin de faire mieux connaître et mieux utiliser les ressources disponibles.
- Fournir davantage de soutien aux familles d'élèves atteints de troubles du spectre autistique afin de les aider à prendre en charge le processus d'éducation de leur enfant. Cela consiste également à informer les parents sur les options qui leur sont offertes, à leur offrir des programmes de sensibilisation ou à les connecter avec ces programmes pour aider les familles et leur faciliter la gestion des crises.
- Promouvoir l'acceptation et la tolérance de la diversité au sein du système d'éducation et au sein de la collectivité. Il a été suggéré notamment que le TDSB et les partenaires communautaires prennent des mesures pour *combattre le stigmatisme des TSA* et *démasquer les mythes* des TSA.

Processus

Les participants au groupe de réflexion sur l'autisme ont eu la possibilité de formuler des commentaires sur le processus en remplissant un formulaire en ligne. De manière générale, ils ont indiqué que la séance de réflexion sur l'autisme avait été **très intéressante**. Ils ont jugé que cet exercice était **utile** et **très pertinent** et, en fin de compte, qu'il **favorisait le dialogue et le partage d'idées**.

Dans leurs commentaires, les participants ont indiqué qu'ils ou elles ont apprécié la possibilité de collaborer avec les divers groupes d'intervenants. Comme l'a souligné un participant : « la séance est un bon exemple de la façon dont il est possible pour diverses parties prenantes de travailler ensemble pour le bien des élèves atteints d'anomalies. »

13. Ressources pour les conducteurs



Brant Haldimand Norfolk Catholic District School Board Assurer une transition réussie : information pour les conductrices et conducteurs de moyens de transport.

Le Brant Haldimand Norfolk Catholic District School Board reconnaît les nombreuses difficultés auxquelles font face les élèves atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA) pendant la transition de la maison à l'école et de l'école à la maison. Nous reconnaissons que le parcours en autobus pour se rendre à l'école et en revenir peut avoir une incidence directe sur le genre de journée que ces élèves auront. Par conséquent, conjointement avec le Programme de soutien en milieu scolaire pour les élèves atteints de TSA, nous élaborons actuellement un outil pour aider les conductrices et conducteurs de moyens de transport en ce qui concerne cette très importante transition.

Après avoir consulté le service des transports, on a demandé aux conductrices et conducteurs de préciser leurs besoins lorsqu'ils transportent des élèves atteints de TSA. Les plus grands sujets de préoccupation visaient des stratégies pour aider en cas de comportements difficiles, la prévention de l'intimidation, les techniques de communication entre la maison, l'école, l'autobus, et une meilleure compréhension de l'anomalie.

L'initiative sur les ressources liées au transport comprendra un volet d'éducation et la création d'une ressource fondée sur les besoins des conductrices et conducteurs. Le volet d'éducation comprendra une formation en cours d'emploi dans le cadre de laquelle on présentera un aperçu des TSA axé sur les caractéristiques qui pourraient causer des problèmes dans l'autobus. On présentera également des scénarios décrivant des comportements fréquemment observés dans l'autobus et des stratégies particulières pour aider l'élève atteint de TSA. Voici les stratégies qui seront examinées :





















- visites planifiées à l'école;
- exposés de faits sociaux et horaires;
- reconnaître le comportement anxieux et comment y réagir;
- utilisation de supports visuels;
- systèmes de renforcement;
- système de copains;
- cerner les éléments déclencheurs du comportement d'une élève ou d'un élève atteint de TSA;
- feuille de communication maison/école/autobus-école/maison;
- assignation d'un même siège;
- règles de l'autobus;
- similitudes et prévisibilité;
- activités concrètes qui peuvent garder les élèves occupés dans l'autobus;
- élaboration d'un plan d'urgence.

Trois ressources possibles sont actuellement élaborées pour les conductrices et conducteurs. Les ressources, indiquées ci-dessous, seront présentées dans le cadre d'une formation en cours d'emploi.

1. Une ressource de style pancarte pouvant être laminée et affichée dans l'autobus. On y trouverait des renseignements essentiels tels que :
 - un aperçu des TSA;
 - une liste des comportements qui peuvent survenir dans l'autobus;
 - une liste de stratégies pour aider l'élève atteint de TSA à contrôler ces comportements.
2. Une version réduite de la pancarte pouvant être laminée et placée sur le pare-soleil au-dessus du siège de la conductrice ou du conducteur. L'information comprendra une liste de comportements et des stratégies connexes. La conductrice ou le conducteur n'aura qu'à baisser le pare-soleil pour consulter rapidement la stratégie à adopter.
3. De petites cartes laminées pouvant être placées sur un porte-clés que la conductrice ou le conducteur peut porter sur une ganse de sa ceinture pour référence rapide aux stratégies liées aux comportements.

Une simple feuille de communication a également été préparée afin de faciliter la communication entre les parents, les conductrices et conducteurs et le personnel de l'école. Cette ressource fournit des renseignements essentiels pour assurer une transition efficace d'un endroit à un autre.

14. Supports visuels – Transports

<p>Autobus pour l'école. </p>	<p>Autobus pour la maison. </p>
<p>Surveiller l'arrivée de l'autobus. </p>	<p>Aller à l'arrêt d'autobus. </p>
<p>Aller vers l'autobus. </p>	<p>Faire la queue pour prendre l'autobus. </p>
<p>Monter dans l'autobus. </p>	<p>Monter dans l'autobus. </p>
<p>Trouver un siège libre. </p>	<p>Trouver un siège libre. </p>
<p>S'asseoir. </p>	<p>S'asseoir. </p>
<p>Garder les mains sur soi. </p>	<p>Garder les mains sur soi. Parler à voix basse. </p>
<p>Parler à voix basse. </p>	<p>Surveiller le bon arrêt. </p>
<p>Descendre de l'autobus. </p>	<p>Descendre de l'autobus. </p>
<p>Aller en classe. </p>	<p>Entrer dans la maison. </p>

15. Centre de démonstration en matière d'autisme



Avon Maitland District School Board Centre de démonstration en matière d'autisme

En 2003–2004, le Avon Maitland District School Board a établi un Centre de démonstration en matière d'autisme. L'objectif de ce centre est de fournir aux enseignants, aux aides-enseignants, aux directions et directions adjointes un accès à un personnel possédant une expérience directe de l'interaction avec des élèves qui ont été diagnostiqués comme étant atteints de troubles du spectre autistique.

- ❖ Les personnes qui visitent le centre interagissent avec des membres du personnel spécialement formés, au cours d'une tournée des classes et d'une présentation par un petit groupe.
- ❖ L'objectif de la tournée est de modéliser la création d'environnements appropriés, la mise en œuvre de stratégies d'enseignement spécialisé efficaces et de techniques de gestion du comportement réussies fondées sur les recherches, et ce, par l'observation directe des élèves et des enseignants en action. Les visiteurs peuvent observer les élèves dans le contexte d'une classe normale du primaire et dans le contexte d'une classe spécialisée.
- ❖ La présentation par le petit groupe comprend principalement un aperçu des aspects essentiels du profil d'un élève liés au spectre autistique et les incidences en matière d'éducation, une description du matériel documentaire disponible au District ainsi qu'une période de questions/réponses.
- ❖ Pour chaque visite, le centre reçoit l'appui de l'orthophoniste de l'école, du consultant en éducation spécialisée ainsi que d'un consultant en matière de TSA du Centre pour enfants de Thames Valley.
- ❖ Depuis sa création, environ 40 personnes profitent chaque année de l'occasion de visiter le centre.
- ❖ Entre autres commentaires, les participants ont mentionné la vaste base de connaissances du personnel du centre, l'occasion qui leur a été donnée de voir le matériel et les ressources appropriés, les avantages d'observer en personne des stratégies d'enseignement spécialisé, et des idées pratiques pour aménager une salle sensorielle avec un budget limité.

16. Liste de stratégies

ÉLÈVE : _____ DATE : _____

Stratégies

environnementales	de communication	pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> soutien intensif; <input type="checkbox"/> station d'apprentissage/autre espace; <input type="checkbox"/> soutien en petit groupe; <input type="checkbox"/> limiter la présence d'adultes intervenants; <input type="checkbox"/> modification de l'horaire/de la journée; <input type="checkbox"/> maintien d'une routine quotidienne; <input type="checkbox"/> réduire les transitions; <input type="checkbox"/> conserver des activités déjà utilisées que les élèves connaissent quand de nouvelles activités sont ajoutées; <input type="checkbox"/> organisateurs visuels; <input type="checkbox"/> préparation; <input type="checkbox"/> préparation aux changements; <input type="checkbox"/> modification de l'aménagement de la salle; <input type="checkbox"/> fournir de l'équipement adapté; <input type="checkbox"/> placer les chaises de façon stratégique; <input type="checkbox"/> emplacement préféré pour le crochet à manteau/le casier; <input type="checkbox"/> chaise/matelas/siège; <input type="checkbox"/> minuteur visuel; <input type="checkbox"/> réduire les distractions et la surcharge sensorielle; <input type="checkbox"/> pauses sensorielles; <input type="checkbox"/> supervision pendant des événements non structurés. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> utiliser un langage concret et précis; <input type="checkbox"/> expliquer les expressions idiomatiques et les mots qui ont un double sens; <input type="checkbox"/> ralentir le discours, ne donner qu'une directive à la fois, utiliser des phrases courtes et claires; <input type="checkbox"/> diviser les tâches en plusieurs étapes; <input type="checkbox"/> utiliser des gestes, le modelage et des démonstrations avec verbalisations; <input type="checkbox"/> écrire les demandes et les directives; <input type="checkbox"/> attirer l'attention de façon visuelle, verbale et physique avant de donner l'information; <input type="checkbox"/> observer et écouter les tentatives de réponse, répondre de façon positive à toute tentative; <input type="checkbox"/> modeler le format approprié; <input type="checkbox"/> utiliser différentes méthodes de communication; <input type="checkbox"/> utiliser des indices visuels pour aider l'élève à comprendre; <input type="checkbox"/> fournir des scénarios pour le langage. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> utiliser les points forts de l'élève; <input type="checkbox"/> appliquer l'apprentissage à des situations réelles; <input type="checkbox"/> apprentissage par cœur; <input type="checkbox"/> supports visuels; <input type="checkbox"/> conserver le contexte, changer le contenu; <input type="checkbox"/> présenter de nouveaux concepts de façon concrète; <input type="checkbox"/> diviser les directives en petites étapes séquentielles; <input type="checkbox"/> réduire/fractionner l'information; <input type="checkbox"/> utiliser des directives écrites; <input type="checkbox"/> surligner l'information clé; <input type="checkbox"/> utiliser un code couleur pour le matériel; <input type="checkbox"/> indiquer le début et la fin de l'activité; <input type="checkbox"/> enseigner à l'avance le vocabulaire, les habiletés; <input type="checkbox"/> faire des copies des notes; <input type="checkbox"/> apprentissage assisté par ordinateur; <input type="checkbox"/> minuteur/aides à la gestion du temps; <input type="checkbox"/> organisateurs graphiques; <input type="checkbox"/> activités coopératives structurées; <input type="checkbox"/> proximité de l'institutrice ou de l'instructeur.
de motivation	d'autorégulation	d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> indices visuels; <input type="checkbox"/> expériences significatives; <input type="checkbox"/> s'assurer que tout est bien compris; <input type="checkbox"/> utiliser les intérêts de l'élève; <input type="checkbox"/> rétroaction immédiate; <input type="checkbox"/> stratégie « d'abord... ensuite... »; <input type="checkbox"/> agents renforçateurs naturels; <input type="checkbox"/> utiliser différents renforçateurs et donner un choix d'agents renforçateurs; <input type="checkbox"/> renforcer toute tentative d'atteindre les buts et les objectifs; <input type="checkbox"/> encourager, accepter et enseigner à faire des choix; <input type="checkbox"/> inviter et encourager l'élève à entreprendre naturellement les tâches; <input type="checkbox"/> minuteur visuel. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> enseignement direct; <input type="checkbox"/> personne fiable; <input type="checkbox"/> livre de communication; <input type="checkbox"/> feuille de suivi; <input type="checkbox"/> enseigner des stratégies de relaxation; <input type="checkbox"/> réorienter; <input type="checkbox"/> distraction; <input type="checkbox"/> récompenses tangibles; <input type="checkbox"/> féliciter; <input type="checkbox"/> rétroaction immédiate; <input type="checkbox"/> stratégie « d'abord... ensuite... »; <input type="checkbox"/> stratégie rouge... vert; <input type="checkbox"/> exposés de faits sociaux; <input type="checkbox"/> discussions sur une bande dessinée; <input type="checkbox"/> un élément par jour. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> appliquer l'apprentissage à des situations réelles; <input type="checkbox"/> raccourcir ou modifier les activités; <input type="checkbox"/> proposer des choix d'activités aux fins d'évaluation; <input type="checkbox"/> enseigner au préalable le format par la pratique; <input type="checkbox"/> temps d'attente pour traiter l'information ou achever la tâche; <input type="checkbox"/> permettre des réponses orales; <input type="checkbox"/> écrire les réponses pour l'élève à l'aide du scribe; <input type="checkbox"/> fournir des indices visuels comme moyen d'enseigner la façon de faire un résumé ou d'écrire; <input type="checkbox"/> diviser l'évaluation en petites parties et étaler les épreuves; <input type="checkbox"/> aide à la révision; <input type="checkbox"/> calculatrice/matrice; <input type="checkbox"/> changement de cadre; <input type="checkbox"/> évaluation imprévue.

Waterloo Region District School Board

17. Aménagement de la salle de classe

Créer une classe adaptée aux élèves autistes Aménagement de la salle de classe

On peut aménager la salle de classe de façon à soutenir l'apprentissage de l'élève et à minimiser les comportements difficiles. Une salle de classe bien organisée sur le plan visuel peut aider l'apprenant à s'orienter de lui-même ou d'elle-même et à cheminer dans le milieu d'apprentissage.

Disposition du mobilier :

- Disposer le mobilier de façon à créer des limites qui favorisent l'apprentissage, qui réduisent les distractions et facilitent les transitions.
- Utiliser du mobilier, des tapis, du ruban adhésif, des étagères, des classeurs, etc. afin de bien définir les secteurs d'activités et de régulariser la circulation.
- Réduire les espaces ouverts afin que les élèves physiquement actifs et qui ont de la difficulté avec les transitions aient moins d'occasions de courir.
- Placer les secteurs réservés aux activités libres et aux loisirs loin des sorties.
- Faire preuve de constance quant à l'emplacement des postes de travail et des centres d'apprentissage.
- Indiquer clairement les différents secteurs à l'aide d'indices visuels faciles à comprendre.
- Utiliser tout d'abord les centres d'apprentissage uniquement à leur fin propre dans le but d'enseigner la pertinence et de fournir une structure prévisible.
- Planifier des activités multiples simultanées avec le moins de distractions possible.
- Prévoir un endroit calme où les élèves peuvent se soustraire aux distractions et aux stimulations et faire une pause au besoin.

Circulation :

- Marquer la circulation des élèves et du personnel en indiquant clairement le parcours à suivre afin de répondre aux besoins de l'apprenant en réduisant le temps d'attente.
- Tracer des flèches ou des empreintes de pas par terre pour indiquer aux élèves comment se rendre d'un secteur à un autre.
- Essayer de faire correspondre la circulation dans la salle aux activités quotidiennes.



Surrey Place Centre, région de Toronto

(suite)

Entreposage :

- Faire en sorte que le matériel didactique et les récompenses soient facilement et immédiatement accessibles sans pour autant créer involontairement des distractions.
- Songer à étiqueter à l'extérieur les boîtes des travaux et des activités en utilisant des images, l'objet en question ou des symboles que l'élève comprendra.

Supports visuels :

- Placer les supports visuels à la hauteur des yeux des élèves.
- Les supports visuels doivent être placés dans des endroits qui favorisent un comportement approprié. Vous pouvez placer des supports visuels à l'extérieur de la salle de classe et en prendre aussi avec vous.
- S'assurer que les images utilisées sont spécifiquement liées à l'événement ou à l'activité que vous désirez décrire. Les élèves atteints de TSA peuvent être facilement distraits par des détails non pertinents, alors soyez attentif ou attentive à ce qui se trouve *par accident* dans votre image.
- S'assurer que les règlements sont affichés dans les endroits problématiques. S'il n'y a pas d'endroit particulier, affichez les règlements à la hauteur des yeux dans des endroits centraux de la salle de classe ou prenez-les avec vous.
- Limiter le fouillis dans la salle de classe. Limiter le matériel dans les secteurs où l'élève atteint de TSA doit se concentrer (p.ex., derrière l'enseignante ou l'enseignant à l'heure du cercle) afin qu'il ou elle puisse centrer son attention sur l'enseignement et non sur les distractions qui l'entourent.
- Limiter la quantité de documents ou matériel sur les tableaux d'affichage. Essayez de les enlever dès que vous avez fini avec les thèmes afin que les nouveaux thèmes soient mis en évidence, plutôt que de les laisser affichés pendant toute l'année scolaire.



18. Routine du matin



Routine du matin

J'accroche mon
manteau et mon
sac à dos.



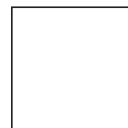
Je présente le jouet
à l'enseignante
ou à l'enseignant.



Je range le jouet
dans la boîte.



Je suis prêt
à travailler!



19. Plan de sécurité : protocole en temps de crise



Équipe-ressource
en matière de TSA

Plan de sécurité : protocole en temps de crise Assurer des environnements scolaires positifs

Nom : _____ Date de l'élaboration : _____
Coordonnées des parents : _____ Dates de revue : _____
Personne-ressource en cas d'urgence : _____

Comportement(s) non sécuritaire(s)	▪
---------------------------------------	---

Attentes du personnel : réduire le bavardage, proximité prévue (ton/volume/contrôle).

Étape 1 : Intensification	Signaux de l'intensification du comportement (signes observables d'une plus grande anxiété ou agitation).	
	Comportement	Stratégie
	1.	
	2.	
	3.	
Étape 2 : La crise	Intervention en cas de crise.	
	Adultes avec qui communiquer :	
	Si	Alors
	1.	
	2.	
Étape 3 : S'adapter	Maîtrise de soi avec appui (calmer et réorienter).	
	1.	
	2.	
	3.	

Formation du personnel Premiers soins : _____
Autres formations : _____

Signature parentale : _____ Date : _____
Signature de la directrice ou du directeur : _____ Date : _____
Signature de la ou du psychologue : _____ Date : _____

20. Information pour le personnel enseignant suppléant

CONFIDENTIEL

Information sur les élèves à l'intention du personnel enseignant suppléant

Un de mes élèves, _____, souffre d'un problème neurologique connu sous le nom de **troubles du spectre autistique** (TSA). C'est pourquoi certaines choses dans l'environnement scolaire lui sont difficiles à supporter. En général, les élèves atteints de TSA ont des difficultés dans des situations sociales et lorsqu'on change leur routine.

Voici une liste de situations dans lesquelles cet élève pourrait avoir des difficultés :

Voici une liste de comportements que cet élève pourrait adopter lorsqu'il se sent dépassé ou anxieux :

Voici une liste de stratégies que vous pouvez utiliser lorsque vous constatez que l'élève adopte ces comportements :

L'anxiété peut constituer un grave problème pour les enfants atteints de TSA, et le problème peut s'aggraver rapidement. Si vous remarquez que cet élève adopte l'un ou l'autre des comportements suivants :

_____,
demandez immédiatement à _____ dans la salle
numéro _____ de venir vous aider.

N'essayez pas de régler la situation par vous-même, car il existe des méthodes précises pour traiter ce genre de comportement.

Waterloo Region District School Board

21. Suggestions pour faciliter les transitions



Suggestions pour faciliter les transitions

Voici des suggestions pouvant aider davantage les élèves qui ont de la difficulté avec les transitions. Ces suggestions visent à faire vivre une expérience positive à toutes les personnes engagées dans la transition.

Suggestions :

- Faites rencontrer à l'élève tout le personnel enseignant à qui il ou elle aura affaire tout au long de l'année à venir.
- Photographiez chaque enseignante et chaque enseignant et créez un mini album photos. Inscrivez le nom de la personne et la matière qu'elle enseigne sous la photo.
- Créez une liste de vérification pour chaque matière (p. ex., les outils nécessaires pour réussir en classe).
- Créez une carte de l'école sur laquelle figurent les trajets pour se rendre à chaque classe.
- Attribuez un casier à l'élève.
- Désignez une personne de soutien qui soit sur place pour saluer l'élève à son arrivée en classe. Demandez à cette personne d'accompagner l'élève à la classe suivante.
- Faites suivre à l'élève quelques jours du cycle scolaire. Idéalement, en quelques jours, l'élève aura assisté au moins une fois à toutes ses classes.

22. Préparer les élèves à un événement spécial

CHEO Children's Hospital of Eastern Ontario
Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario



Dix points importants pour préparer les élèves à un événement spécial

1. Expliquez AU PRÉALABLE à vos élèves ce à quoi ils doivent s'attendre à l'égard de l'événement.
2. Établissez des lignes directrices et définissez les attentes en matière de comportement.
3. Donnez une *solution de rechange* planifiée à votre élève si elle ou il a de la difficulté à s'adapter.
4. Avant l'événement, faites découvrir à l'élève ce qu'elle ou il verra, entendra et sentira – sinon, elle ou il pourrait se sentir dépassé!
5. Apporter une *carte de situation d'urgence* contenant l'information nécessaire, et indiquant comment obtenir de l'aide, le cas échéant.
6. Pratiquez des interactions sociales avec des scénarios sociaux afin que l'élève puisse participer plus facilement.
7. Encouragez le maintien de journées structurées pendant les périodes de congé (p. ex., devoirs, horaires).
8. Utilisez un calendrier pour montrer à l'élève les jours de congé et celui où elle ou il recommencera l'école.
9. Composez une histoire à partir de l'événement, de la destination des vacances, de la sortie ou du voyage à l'aide d'images, de photographies, etc.
10. Pratiquez la lecture des panneaux qui se trouvent dans le milieu environnant, particulièrement les panneaux indiquant les toilettes!

23. Séquence de tâches – Retour à la maison

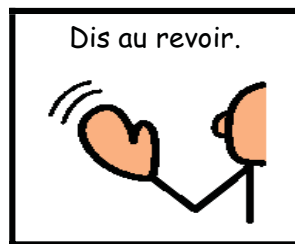
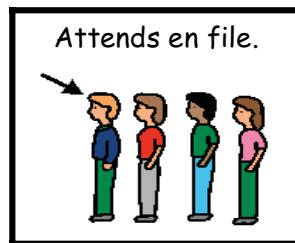
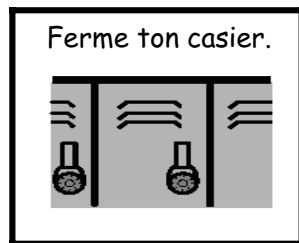
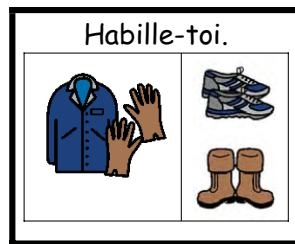
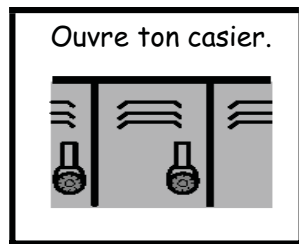
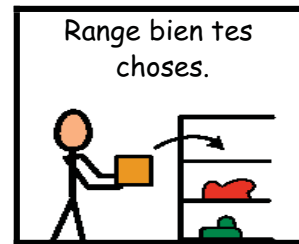
SUPPORTS VISUELS (Séquence de tâches)

Retour à la maison		
1	<input type="checkbox"/>	Je range mon casque d'écoute dans mon sac brun.
2	<input type="checkbox"/>	Je me mets en rang.
3	<input type="checkbox"/>	Je marche silencieusement dans le corridor avec mon enseignante ou mon enseignant.
4	<input type="checkbox"/>	Je range mon casque d'écoute dans mon sac à dos.
5	<input type="checkbox"/>	Je mets mon manteau.
6	<input type="checkbox"/>	Je mets mes bottes.
7	<input type="checkbox"/>	Je mets ma casquette.
8	<input type="checkbox"/>	Je mets mes gants.
9	<input type="checkbox"/>	Je mets mon sac à dos sur le dos.
10	<input type="checkbox"/>	Je me mets en rang et j'attends que la cloche sonne.
11	<input type="checkbox"/>	Je marche avec mon enseignante ou mon enseignant jusqu'à la porte principale.
12	<input type="checkbox"/>	J'attends que ma mère vienne me chercher.
13	<input type="checkbox"/>	Je me rends à la voiture et je dis « Bonjour maman. »

Demandez à l'élève de cocher la case appropriée lorsqu'une tâche est terminée.

24. Supports visuels – Transition de l'école à la maison

Tâches transitionnelles - de l'école à la maison



25. Supports visuels – Étapes pour utiliser la salle d'entraînement

Salle d'entraînement



1. Je me rends à la salle
d'entraînement.

—



2. Je roule sur le ballon
d'exercice.

—



3. Je presse le sac et je
soulève les poids.

—



4. Je marche sur le tapis
roulant.

—



5. Je roule à bicyclette.

—

26. Supports visuels – Activités à l'école

Activités à l'école

Marcher dans le corridor



Marcher



Salle de classe



Travailler



Salle d'entraînement



Gymnase



Bibliothèque de l'école



Ordinateur



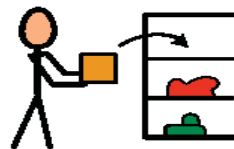
Travail à l'ordinateur



Terrain



Ranger



Calendrier

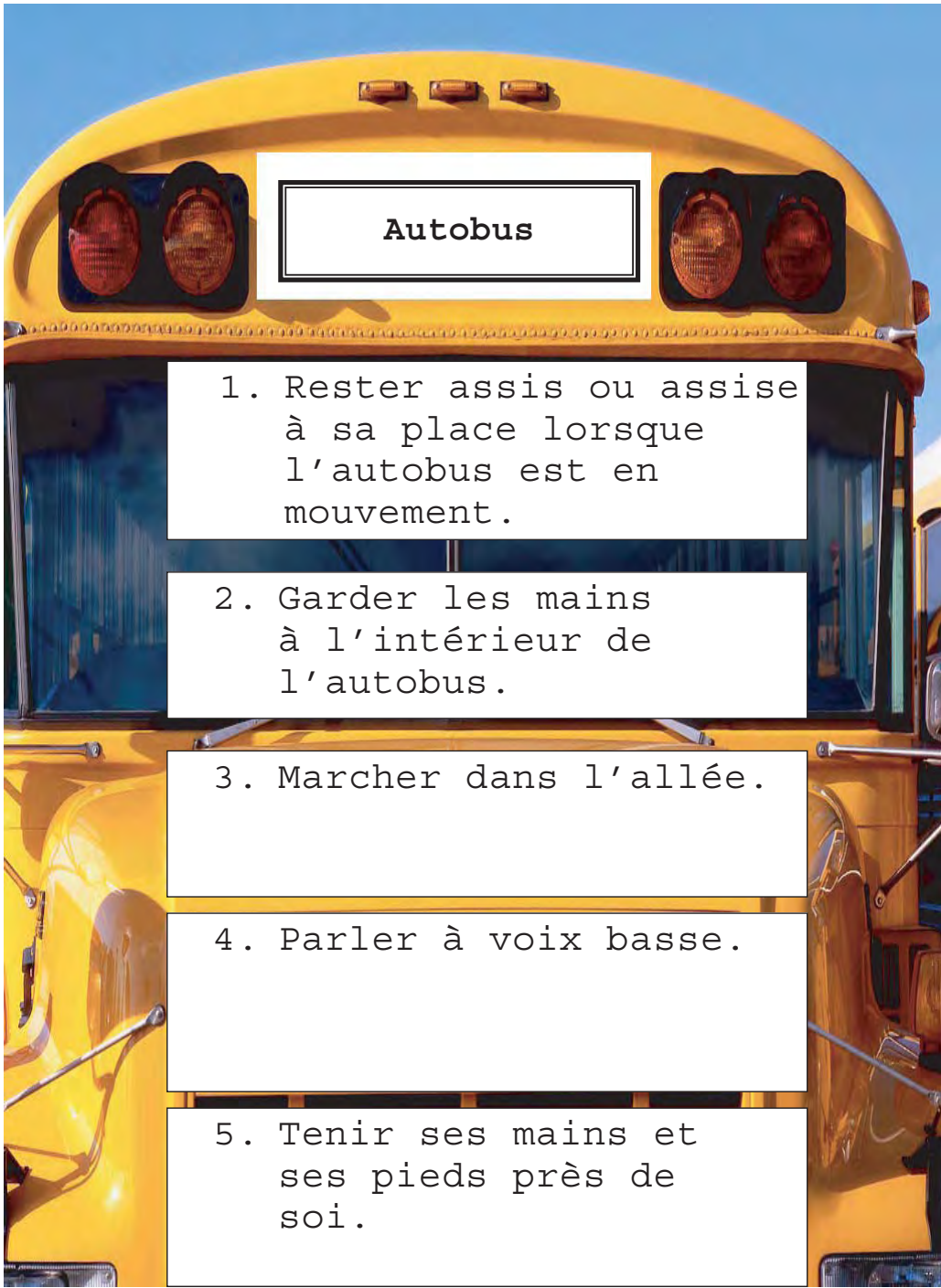


27. Supports visuels – Aller travailler

Aller travailler

<p>Préparer un repas.</p> 	<p>Mettre le repas dans le sac à dos.</p> 	<p>S'habiller pour sortir.</p> 				
<p>Allons travailler.</p> 	<p>Autobus.</p> 	<p>Se présenter à l'employeur.</p> <table border="1"><tr><td>Immeuble</td><td>Employeur</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	Immeuble	Employeur		
Immeuble	Employeur					
						
<p>Travailler.</p> 	<p>Pause.</p> 	<p>Manger son repas.</p> 				
<p>Encore du travail.</p> 	<p>Aller voir l'employeur.</p> 	<p>La paye.</p> 				
<p>Acheter un goûter.</p> 	<p>Autobus.</p> 	<p>École.</p> 				

28. Règles de l'autobus









Autobus

1. Rester assis ou assise à sa place lorsque l'autobus est en mouvement.
2. Garder les mains à l'intérieur de l'autobus.
3. Marcher dans l'allée.
4. Parler à voix basse.
5. Tenir ses mains et ses pieds près de soi.



















Erinoak, région du Centre-Ouest

29. Se préparer à prendre l'autobus

Se préparer à prendre l'autobus

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
<p>Ranger mon bureau.</p> 					
<p>Ranger ma boîte à goûter.</p> 					
<p>Ranger mon agenda.</p> 					
<p>Prendre mon sac à dos.</p> 					
<p>Mettre ma tuque, mon manteau et mes mitaines.</p> 					
<p>Faire la queue devant la porte.</p> 					

31. Horaire du lundi

Lundi matin		Lundi après-midi	
 qui	 quoi	 où	
 Mme Marois	 mathématiques	 salle de classe	
 Mme Gravel	 lecture	 salle de classe	
 M. Lévesque	 sciences	 salle de classe	
 Mme Paquette	 gymnastique	 YMCA	
 M. Martin	 récréation	 à l'extérieur	

32. Salle de classe/environnement

SALLE DE CLASSE/ENVIRONNEMENT

Des recherches ont montré qu'il existe un lien entre le comportement d'une ou d'un élève atteint de TED et l'environnement dans lequel l'élève adopte le comportement. On peut réduire ou éliminer le comportement inapproprié en apportant des changements ou des ajustements à l'environnement. Lorsque vous organisez votre salle de classe, n'oubliez pas que chaque élève atteint de TED est différent et tenez compte de leurs points forts et de leurs besoins avant d'apporter des changements.

Adaptations à la salle de classe/à l'environnement :


- Soyez conscient(e) de tout stimulus sensoriel dans les secteurs et des incidences possibles sur l'élève.
- Désignez des secteurs pour l'apprentissage individuel et en groupe.
- Désignez un *secteur de pause* où l'élève peut aller lorsqu'elle ou il sent monter l'anxiété.
- Établissez des limites claires (p. ex., utilisez des étagères, des classeurs, des tapis, du ruban adhésif sur le sol).
- Placez les pupitres dans la salle de classe de façon à ce que l'élève puisse facilement se déplacer :
 - laissez un passage libre jusqu'à la porte, jusqu'à l'enseignante ou à l'enseignant et jusqu'à tous les objets auxquels l'élève doit accéder;
 - faites asseoir l'élève devant ou faisant face à l'enseignante ou à l'enseignant et aux horaires, mais loin des secteurs où il y a beaucoup de circulation, loin des fenêtres et des portes afin de réduire les distractions;
 - évitez de faire asseoir l'élève au milieu d'un groupe où il pourrait y avoir des conflits ou un sentiment d'invasion de l'espace personnel;
 - placez les pupitres en groupes afin de favoriser les interactions sociales.
- Fournissez un horaire clair et prévisible.
- Utilisez un système de code couleur (p. ex., le vert pour les mathématiques).
- Donnez des choix à l'élève.
- Alternez les tâches difficiles et plus exigeantes avec des tâches plus faciles et agréables, et adaptez les tâches et le matériel afin d'éviter que l'élève se sente frustré(e).

Points à considérer dans l'ensemble de l'école :


- Réfléchissez à l'endroit où se trouve la salle de classe relativement aux distractions ou stimulations sensorielles possibles (p. ex., cafétéria, gymnase, toilettes).
- Préparez l'élève aux changements à apporter aux routines (p. ex., rassemblement, alarme à feu, concert).
- Marquez tous les autres endroits en écrivant leur nom sur la porte (p. ex., bibliothèque, gymnase).
- Prévoyez une certaine flexibilité dans l'horaire afin de réduire l'anxiété de l'élève (p. ex., circuler dans le corridor, entre les cours, avant les autres élèves, se rendre plus tôt au vestiaire afin de se préparer à rentrer à la maison).
- Tenez compte de la sécurité de l'élève dans les corridors et à l'extérieur, au terrain de jeu.

Child Care Resources, région du Nord

33. Dix façons de créer une salle de classe structurée



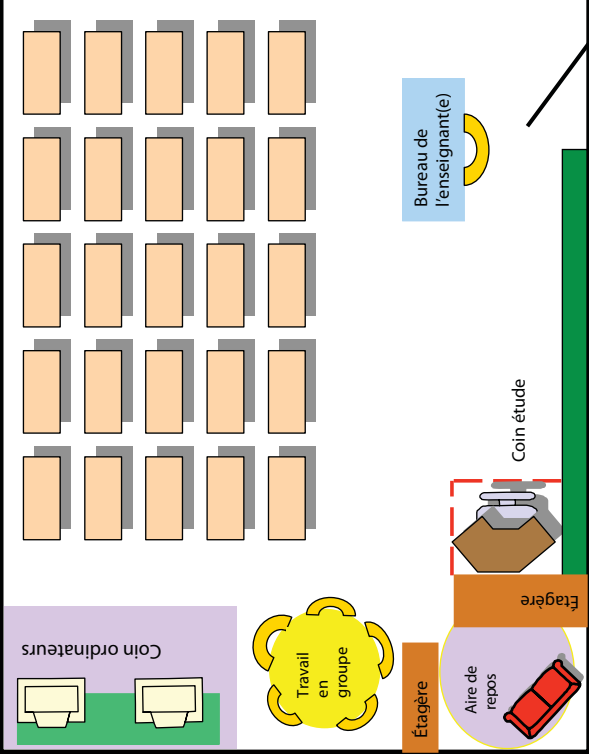
Children's Hospital of Eastern Ontario
Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario



Dix façons de créer une salle de classe structurée

Souvent, les élèves atteints de TSA fonctionnent mieux dans des salles de classe très structurées, tant en ce qui concerne l'organisation physique de la pièce, que les attentes de l'enseignante ou de l'enseignant, que la tâche.

1. Utiliser du mobilier, des petits tapis ou encore coller sur le sol du ruban adhésif électrique pour diviser la pièce en différents secteurs.
2. Chaque secteur devrait avoir sa fonction propre (p. ex., secteur des ordinateurs, secteur pour le travail individuel, secteur de jeu).
3. Utiliser des pancartes pour indiquer clairement la fonction de chaque secteur.
4. Étiqueter clairement tout secteur, matériel, etc. ambigus.
5. Étiqueter l'endroit où tous les effets personnels de l'élève devraient être placés ou l'endroit où l'on peut trouver le matériel destiné à être partagé.
6. Afficher l'horaire de la journée afin d'informer les élèves au préalable de ce que sera la journée.
7. Utiliser cet horaire pour faire connaître tout changement à la routine de la journée.
8. Préparer une liste de vérification des devoirs, qui doit être remplie chaque jour, indiquer également le matériel nécessaire.
9. Adopter un code couleur pour les classeurs, les cahiers et tout le matériel nécessaire pour chaque sujet.
10. Utiliser des supports visuels pour appuyer les instructions verbales.



Voici un exemple d'une salle de classe structurée. L'aménagement de la pièce a été physiquement défini à l'aide de petits tapis, de mobilier et de ruban adhésif électrique. En divisant ainsi la pièce, les élèves peuvent facilement connaître la fonction d'un secteur en particulier et ce qu'on attend des élèves qui s'y trouvent. Ces précisions sont surtout importantes pour les élèves atteints de TSA.

Selon les besoins de vos élèves, vous pouvez définir encore plus clairement les secteurs en affichant une image ou une pancarte indiquant des renseignements, tels que le moment où on peut avoir accès à ces endroits (pendant les temps libres, le travail en groupe, etc.), quel matériel doit rester dans le secteur ainsi que les règles applicables.

34. Sélection d'organiseurs pour les élèves

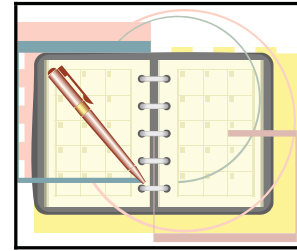
Critères de sélection d'organiseurs pour les élèves



Calendriers/horaires



Listes de vérification



Agendas

1. À quoi sert cet outil?
2. Comment doit-on l'utiliser?
3. Quel est le niveau d'habileté de l'élève?
4. L'outil convient-il à son âge?
5. Quel type de supports visuels aidera l'élève (des images, des mots, ou les deux)?
6. La taille de l'outil est-elle appropriée?
7. L'outil est-il simple, clair et concret?
8. L'élève peut-il ou elle participer à l'élaboration de cet outil?
9. Comment saurai-je si « ça marche »?



Surrey Place Centre, région de Toronto

35. Comment utiliser les messages-guides

Comment utiliser les messages-guides

Les enfants souffrant de TED peuvent devenir très dépendants des messages-guides. Lorsque vous utilisez un message-guide, il est important de tenir compte du niveau d'intensité nécessaire et de tenter d'éliminer rapidement le message. En général, il est préférable de commencer par le type de message-guide qui perturbe *le moins* pour en arriver, au besoin, à celui qui perturbe *le plus*. En outre, les messages-guides verbaux sont les plus difficiles à éliminer, alors il vaut mieux songer à utiliser d'autres types de messages-guides. Les types de messages suivants sont gradués, allant du moins au plus perturbateur.

Les moins perturbateurs – à essayer en premier :

- Gestes
 - L'adulte fait un geste qui indique à l'enfant qu'il doit réagir.
 - L'adulte montre du doigt la tâche à entreprendre (p. ex., montre du doigt un horaire visuel).
- Message-guide physique partiel
 - L'adulte donne un indice tactile, tel que toucher le bras, l'épaule, le coude afin d'aider en partie l'enfant à entreprendre la tâche (p. ex., donner un petit coup de coude pour mener l'élève à regarder l'horaire visuel).
- Message-guide physique complet
 - L'adulte aide physiquement l'enfant.
 - Message-guide complet *main sur la main*.

Le plus perturbateur – à essayer en dernier :

- Verbal
 - L'adulte donne une directive verbale (p. ex., « Vérifie ton horaire. »).

36. Liste de suivi des messages-guides

LISTE DE SUIVI DES MESSAGES-GUIDES

DIRECTIVES : le personnel doit faire un suivi du nombre et du type de messages-guides nécessaires pour que l'élève accomplisse une tâche au cours d'une période donnée d'un jour de classe.

ÉLÈVE VISÉ OU VISÉE : _____

MATIÈRE/PÉRIODE : _____

TÂCHE/TRANSITION	MESSAGE-GUIDE VERBAL	MESSAGE-GUIDE PHYSIQUE C/P (COMPLET OU PARTIEL)	GESTE	AUTONOME
lire en silence (nouveau livre).	/	C/P	/	
ordinateur (activité préférée).				//
TOTAL				

Information supplémentaire :

37. Messages-guides utilisés pour commencer à jouer

Demander à jouer				
TÂCHE : commencer un jeu avec une ou un camarade.				
<ul style="list-style-type: none"> • Préparation : deux trains jouets, rails de chemin de fer. 				
1. Message-guide verbal	1	2	3	4
2. Message-guide main sur la main				
3. Message-guide physique				
4. Autonome				
S'approche d'une ou d'un camarade qui joue avec un train sur les rails d'un chemin de fer jouet.				
Obtient l'attention de la camarade ou du camarade.				
Demande « Est-ce que je peux jouer avec toi? »				
Entend la réponse « D'accord. »				
Prend un autre train jouet (pas celui avec lequel joue la camarade ou le camarade).				
Place le train sur les mêmes rails.				
Joue avec le train en partageant l'espace.				
TÂCHE :				
<ul style="list-style-type: none"> • Préparation : 				
1. Message-guide verbal	1	2	3	4
2. Message-guide main sur la main				
3. Message-guide physique				
4. Autonome				

Grand Erie District School Board

38. Suivre des directives

Suivre des directives

Attendre le signal.



Arrêter ce que je fais.



Écouter les directives de l'enseignante
ou de l'enseignant.



Commencer!



Nombre de fois que je l'ai fait :

39. Inventaire des intérêts

Inventaire des intérêts

Nom :

École :

Année d'études : _____ Âge : _____

Aliments/goûter préférés :

Sports auxquels je participe :

Sports que j'aime regarder :

Sujets favoris à l'école :

Qui sont mes amis?

Jeux auxquels j'aime jouer :

Musique :

Émissions de télévision que j'aime regarder :

Ordinateur/Internet :

40. Inventaire des renforcements à l'intention des parents

Inventaire des renforcements à l'intention des parents/tuteurs ou tutrices

Nom de l'élève : _____

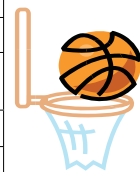
Rempli le (date) : _____

Rempli par : _____

Veillez cocher (✓) sur une échelle de 1 à 10.

Aime le moins Aime bien Aime le plus

Ce pour quoi votre enfant fera un effort.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jouets										
1.										
2.										
3.										
Sports/contacts physiques										
1.										
2.										
3.										
Aliments										
1.										
2.										
3.										
Renforcements sociaux										
1.										
2.										
3.										
Activités récréatives/loisirs										
1.										
2.										
3.										
Renforcements communautaires										
1.										
2.										
3.										
Renforcements domestiques										
1.										
2.										
3.										
Autres renforcements										
1.										
2.										
3.										



Exemples à la page suivante.

(suite)

Jouets

Ballons, voitures, poupées, jouets à remontoir, toupies, tambours, trompettes, livre, miroir, éventail, bouteille de plastique remplie d'eau colorée et de brillants, billes sur une corde, balles anti-stress, mastic rebondissant, foulard de soie, ordinateur, autocollants, blocs, pâte à modeler, blocs de construction encastrables, etc.

Contacts/sports physiques

Chatouillis, étreintes, donne-moi cinq, top là, tape dans le dos, saut sur le trampoline, tour sur le dos de quelqu'un, table pour jouer dans l'eau ou dans le sable, ramper sur le sol, jouer au basket-ball, au soccer et à la corde à danser, courir, etc.

Aliments

Petits bonbons (jubes, etc.), boissons gazeuses, jus, crème glacée, sucettes glacées, biscuits, petits gâteaux, pizzas, fruits, légumes, croustilles, bretzels, maïs soufflé, céréales, frites, craquelins, etc.

Renforcements sociaux

Félicitations verbales enthousiastes, sourires, geste pouces en l'air, applaudissements, clins d'œil, chanter une chanson, hochement de tête pour acquiescer, souffler un baiser, lever les bras et crier « Youppi! », rire de façon incontrôlée, paraître surpris, aider les autres (enseignante ou enseignant, parents, ami ou amie), etc.

Activités récréatives/loisirs

Regarder une vidéo, jouer à un jeu de plateau, jouer aux cartes ou à des jeux d'association, jouer à cache-cache, faire des casse-tête, colorier, jouer aux chaises musicales, jouer à la statue, faire des bulles, écouter de la musique, faire du vélo, etc.

Renforcements communautaires

Aller au cinéma, au restaurant, magasiner, nager, visiter des amis/la famille, aller au parc, se promener, etc.

Renforcement domestique

Cuisiner, cuisiner au four, balayer, essuyer la table, laver les vitres, faire la vaisselle, etc.

York Region District School Board

41. Inventaire des renforcements pour l'élève

INVENTAIRE DES RENFORCEMENTS POUR L'ÉLÈVE AU PALIER ÉLÉMENTAIRE

Nom : _____

École : _____

Année d'études : _____ Âge : _____

1. Quels sont tes aliments préférés?



a) _____

b) _____

c) _____

2. Qu'est-ce que tu aimes faire pendant la récréation?



a) _____

b) _____

c) _____

3. Qu'est-ce que tu aimes faire à la maison?

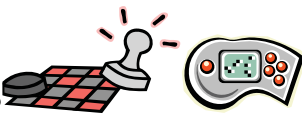


a) _____

b) _____

c) _____


(suite)


4. Quels sont tes jeux préférés? 

a) _____

b) _____

c) _____

5. À quels sports aimes-tu jouer? _____ 

6. Quels sports aimes-tu regarder? _____ 

7. Quelles sont tes matières préférées à l'école? 

a) _____

b) _____

c) _____

8. Avec qui aimes-tu jouer?

a) _____





b) _____



42. Féliciter à bon escient

**FAVORISER LES COMPORTEMENTS DÉSIRABLES CHEZ LES
ENFANTS ATTEINTS DE TSA
STRATÉGIES COMPORTEMENTALES POSITIVES**

Féliciter à bon escient

<p>S'asseoir pendant l'activité du cercle.</p> 	<p>« Super! Tu es resté(e) assis(e) en silence pendant l'activité du cercle! »</p>
<p>Je suis prêt(e) à travailler.</p> 	<p>« Excellent! Tu es prêt(e) à faire ton travail. »</p>
<p>Colorier.</p> 	<p>« Superbe coloriage! »</p>
<p>Jouets.</p> 	<p>« Tu as fini ton travail! Tu peux choisir un jouet. »</p>

**Félicitez l'enfant chaque fois qu'il ou elle termine une tâche dans le temps alloué.
Utilisez des mots descriptifs et mettez l'accent sur la tâche visée.
Assurez un suivi en récompensant l'enfant par une activité qu'il ou elle préfère.**

43. Tableau des renforcements

FAVORISER LES COMPORTEMENTS DÉSIRABLES CHEZ LES ENFANTS ATTEINTS DE TSA STRATÉGIES COMPORTEMENTALES POSITIVES				
Je travaille pour				
Placer une image du renforcement ici.				
(Représente le nombre de jetons/d'autocollants à gagner avant de recevoir la récompense.)				

Durham District School Board

44. Dix recommandations

DIX RECOMMANDATIONS POUR TRAVAILLER AVEC UN ENFANT AUTISTE

Travailler avec un enfant autiste exige des qualités et des compétences spéciales.

1. Soyez motivé.

Pour travailler avec un enfant autiste, vous devez être très motivé(e). Comme le dit Théo Peeters, il faut « avoir la piqûre de l'autisme. »

2. Recueillez de l'information.

La motivation à elle seule ne suffit pas. Vous devrez recevoir une formation spéciale tant sur le plan théorique que pratique. Au cours de la formation théorique, vous apprendrez quels sont les problèmes fondamentaux liés à l'autisme. La formation pratique vous apprendra à mettre en œuvre des stratégies pour travailler de façon efficace avec un enfant autiste.

Les publications, articles et résultats de recherches constituent une source intarissable d'information. Les travaux rédigés par des auteurs atteints d'autisme, notamment Temple Grandin, Georges Huard et Gunilla Gerland, offrent un aperçu du quotidien de personnes atteintes d'autisme.

3. Développez une nouvelle perspective des enfants atteints d'autisme.

Oubliez les mythes à propos de l'autisme; chaque enfant est unique. Ce n'est pas que l'enfant ne VEUT pas, mais plutôt qu'il ou elle ne PEUT pas faire autrement.

4. Pensez comme un enfant autiste.

Essayez, dans la mesure du possible, de penser comme un enfant autiste. Posez-vous des questions, soyez souple et tentez de vous adapter à l'enfant autiste sans le forcer à percevoir le monde tel que vous le percevez.

5. Adaptez le milieu scolaire.

Le milieu scolaire doit être adapté à l'enfant autiste pour ainsi lui offrir des points de référence stables qui le ou la rassureront et qui augmenteront sa capacité de fonctionner de façon autonome. Un enfant autiste a besoin d'être dans un milieu adapté qui pourra faciliter son apprentissage et, dans la mesure du possible, lui permettra de faire des généralisations et de s'ouvrir au monde.

(suite)

6. Effectuez des évaluations appropriées.

Pour être en mesure d'élaborer un programme éducatif efficace, vous devez connaître les points forts, les points faibles et les intérêts d'un enfant autiste. Pour ce faire, vous devrez utiliser des outils d'évaluation adaptés aux enfants autistes comme le profil psychopédagogique. Utilisez ensuite les résultats pour élaborer un plan d'enseignement individualisé (PEI).

7. Adaptez l'apprentissage à la personne.

L'apprentissage se fait différemment chez les enfants autistes. Ils ont un comportement et des intérêts différents des autres enfants. Pour arriver à mettre en œuvre des stratégies individualisées, vous devez d'abord connaître l'enfant.

8. Faites preuve d'imagination.

Vous aurez à faire preuve de beaucoup d'imagination pour répondre aux besoins d'un enfant autiste. Vous devrez également savoir composer, créer et improviser en faisant appel à votre imagination et avoir une grande dextérité pour pouvoir communiquer avec l'enfant.

9. Coopérez avec l'équipe de l'école.

Il vous faudra coopérer très étroitement avec le personnel de l'école et les parents. Sans eux, vous n'obtiendrez aucun résultat. Vous devrez être à l'écoute des parents, car ils connaissent mieux que quiconque leur enfant. La coopération facilitera les échanges sur les difficultés et les réussites. Le bien-être de l'enfant autiste et de sa famille doit toujours demeurer au centre de vos préoccupations.

10. Évoluez au rythme de l'enfant autiste.

Vous devrez évoluer au rythme de l'enfant autiste. En demeurant vigilant(e) et souple, vous en apprendrez toujours davantage. Ne vous cantonnez pas dans une routine accommodante; faites plutôt en sorte que votre travail auprès de l'enfant autiste demeure dynamique, chaleureux et plein d'entrain.

Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud

45. Support visuel – Jeu de loto

Jeu de loto

Ourson en peluche



Arbre



Tigre



Dents



Orteils



Tente



Télévision



Brosse à dents



Téléphone



HABILETÉ : jeu de loto - associer : (le mot) à (l'image + mot)

INSTRUCTIONS : imprimez cette page. Plastifiez la page sur un carton couverture, placez une bande Velcro sur la partie supérieure de chaque carré et utilisez à titre de page principale du jeu de loto.

(suite)

Jeu de loto

Ourson en
peluche

Arbre

Tigre

Dents

Orteils

Tente

Télévision

Brosse à dents

Téléphone

HABILITÉ : jeu de loto - associer : (le mot) à (l'image + mot)




INSTRUCTIONS : imprimez cette page. Découpez et plastifiez chacune des cartes sur un carton couverture, puis placez une bande Velcro au dos de chaque carte. L'élève doit associer chaque carte au carré correspondant sur la page principale du jeu de loto.




Toronto Catholic District School Board




46. Support visuel – Bandelettes de phrases

Modèles de bandelettes de phrases

J'aime _____ (images + mots de la page modèle)

<p>J'</p> 	<p>aime</p> 	<p>les ours en peluche</p> 
---	---	---

<p>J'</p> 	<p>aime</p> 	<p>les dents</p> 
---	---	--

<p>J'</p> 	<p>aime</p> 	<p>les téléphones</p> 
---	---	--

VOCABULAIRE : Exemples de mots à inscrire dans les espaces laissés en blanc.

INSTRUCTIONS : Imprimez cette page autant de fois que vous le désirez. Elle peut servir au découpage et au collage. Vous pouvez aussi renforcer chaque pièce découpée en y collant un carton couverture et en les faisant plastifier. Poser une bande Velcro au dos des cartes ainsi fabriquées et les employer pour faire faire des associations.

47. Évaluations du comportement



Évaluations du comportement Renseignements importants à consigner

Ce qu'il faut inscrire sur la feuille de données :

1. Une description du comportement à l'aide de termes observables et mesurables.
2. La date et l'heure de l'incident ainsi que le paraphe de la personne qui consigne le comportement.
3. Une description du début et de la fin du comportement ou de l'événement.
4. Le cadre et ce qui se passait alentour immédiatement avant que l'incident se produise.
5. Une description détaillée de l'intervention mise en œuvre par la proposée ou le proposé aux soins (que l'on appelle également *conséquence*).

Types de données

- **Fréquence (nombre exact)**
Exemple : nombre de fois où l'élève a quitté sa place, nombre de fois où l'élève a craché, nombre de fois où l'élève a parlé alors que ce n'était pas son tour.
- **Durée (période de temps)**
Exemple : durée des interactions sociales; temps consacré aux habiletés de la vie quotidienne telles que passer la vadrouille, balayer, et préparer les tables; durée des comportements inappropriés, tels que sucer son pouce ou son doigt, et des comportements associés à une crise de colère; pendant combien de temps l'élève n'était pas assis ou assise à sa place; temps consacré à la routine des toilettes.

Conseils additionnels

1. Lorsqu'une journée se termine sans qu'il y ait eu de mauvais comportement, il faut l'indiquer sur la feuille de données pour que les autres responsables de la collecte de données sachent qu'aucune donnée n'a été oubliée.
2. Lorsque le comportement se produit souvent, le ou la responsable de la collecte de données peut : demander à une autre personne de consigner le comportement, déterminer un intervalle de temps pour la collecte de données, et choisir différents moments pendant la semaine pour recueillir les données. On appelle cela un *échantillon temporel* du comportement.
3. Lorsque le comportement se produit à un rythme modéré : déterminer un intervalle pour la collecte de données et choisir différents moments pendant la semaine qui représenteront l'intervalle.
4. Important : la feuille de données doit être significative, pertinente et simple.

48. Feuille de suivi du comportement

Feuille de suivi du comportement

Nom : _____ Date : _____

	Bloc horaire 5		Bloc horaire 6		Bloc horaire 7		Classe titulaire
	12 h 00 - 12 h 10 12 h 10 - 12 h 20	12 h 20 - 12 h 30	13 h 40 - 13 h 50 13 h 50 - 14 h 00	14 h 00 - 14 h 10 14 h 10 - 14 h 20	14 h 20 - 14 h 30 14 h 30 - 14 h 40	14 h 40 - 14 h 50 14 h 50 - 15 h 00	
Comportements appropriés							
Dire bonjour.							
Aborder une personne.							
Engager une conversation.							
Attendre une réponse orale.							
Dire au revoir.							
Autosurveillance des jurons/biasphèmes.							
Total							
Comportements inappropriés							
Interrompre.							
Parler tout haut/fort.							
Préférer des jurons/biasphèmes.							
Faire des bruits.							
Mettre ses mains dans son pantalon.							
Se frapper le menton.							
Total							

√ Cochez si le comportement observé se produit pendant l'intervalle.

Définitions opérationnelles

Dire bonjour : l'élève s'avance de lui-même ou d'elle-même vers une personne, se place devant elle et dit bonjour.*Aborder une personne* : l'élève aborde une personne pour tenter d'entreprendre une interaction sociale.*Engager une conversation* : l'élève aborde une autre personne, lui pose une question ou fait un commentaire.*Attendre une réponse orale* : avant de s'en aller, l'élève attend de lui-même ou d'elle-même qu'une autre personne réponde oralement à ce qu'il ou elle a dit.*Dire au revoir* : l'élève se tourne de lui-même ou d'elle-même pour faire face à la personne et dit au revoir avant de mettre fin à l'interaction sociale.*Autosurveillance des jurons/biasphèmes* : l'élève commence à prononcer un juron/biasphème et ensuite s'arrête de lui-même ou d'elle-même.*Interrompre* : l'élève commence à parler en même temps que quelqu'un d'autre.*Parler tout haut/fort* : l'élève commence soudainement à parler fort alors que tout est silencieux (personne d'autre ne parle).*Préférer des jurons/biasphèmes* : l'élève utilise spontanément un langage grossier.*Faire des bruits* : l'élève fait soudainement des bruits intelligibles.*Mettre ses mains dans son pantalon* : l'élève met soudainement ses mains dans l'arrière de son pantalon et les garde à cet endroit pendant plus de cinq secondes.*Se frapper le menton* : l'élève frappe son menton avec la paume de sa main plus d'une fois.

York Region District School Board

49. Liste de vérification de la fréquence d'un comportement

Équipe-ressource en matière de TSA
Liste de vérification de la fréquence d'un comportement

Nom :

Dates :

Vérification = (dressez une liste du ou des comportements spécifiques, observables, mesurables)

Bloc horaire	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1. 8 h 10 – 8 h 20 <i>Entrée</i>					
2. 8 h 20 – 8 h 32 <i>Classe titulaire</i>					
3. 8 h 32 – 9 h 20					
4. 9 h 20 – 10 h 08					
5. 10 h 08 – 10 h 56					
6. 10 h 56 – 11 h 44					
7. 11 h 44 – 12 h 09 <i>Déjeuner</i>					
8. 12 h 09 – 12 h 37 <i>Récréation</i>					
9. 12 h 37 – 12 h 44 <i>Retour en classe</i>					
10. 12 h 44 – 13 h 32					
11. 13 h 32 – 14 h 20					
12. 14 h 20 – 14 h 35 <i>Départ</i>					

Notes :

50. Tableau ACC

ÉQUIPE-RESSOURCE EN MATIÈRE DE TSA
ÉVALUATION DU COMPORTEMENT FONCTIONNEL : TABLEAU A/C/C

NOM :

DATE	HEURE/ ENDROIT	Que s'est-il produit juste avant le comportement problématique? ANTECÉDENT	Donnez une description complète du comportement problématique. COMPORTEMENT	Décrivez précisément les interventions relatives au comportement problématique. CONSEQUENCE

Peel District School Board

51. Analyse ACC

Analyse ACC

Date ___/___/___ Nom de la personne observée : _____
 Observateur/observatrice : _____
 Comportements : _____

Date	Heure	Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction possible

52. Fonctions du comportement



Suggestions de base pour la salle de classe fondées sur les fonctions du comportement

Fonction	Prévention	Comportements différents – de remplacement – (à enseigner au besoin)	Conséquence
Attirer l'attention	<ul style="list-style-type: none"> Déterminer les moments où il y a une plus grande probabilité que le comportement se produise. Commencer les rencontres avec un niveau d'attention élevé. Réarranger les places pour réduire l'attention que ses camarades lui prêtent. Préciser les attentes en salle de classe ET renforcer le comportement social attendu avec des attentions particulières. Déterminer la période la plus courte où l'élève ne cherche pas à attirer l'attention par son comportement, ensuite : <ul style="list-style-type: none"> - prévoir une attention positive quand le comportement est approprié; - diminuer l'attention progressivement, avec le temps, et de façon systématique. 	<ul style="list-style-type: none"> Dire « Regarde-moi. » ou « Regarde ce que je peux faire. » Comment raconter une blague. Lever la main pour attirer l'attention de l'enseignante ou de l'enseignant. 	<p>Réorienter :</p> <ul style="list-style-type: none"> donner des instructions tout en guidant afin de garantir une réponse appropriée, renforcer la réponse en accordant de l'attention et reprendre l'horaire; ne pas faire de commentaire sur le comportement.
Répétition	<p>Fournir à l'élève l'information suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> ce qu'il ou elle doit faire; ce qui doit être accompli; ce qui suivra une fois la tâche terminée, etc. <p>Pour les activités, les tâches, etc. :</p> <ul style="list-style-type: none"> utiliser le renforcement; prévoir des activités préférées entre les activités moins appréciées; utiliser un horaire visuel; offrir des choix; raccourcir la durée ou en diminuer l'ampleur. 	<p>Demander :</p> <ul style="list-style-type: none"> à accomplir une tâche différente; à accomplir la tâche après l'école; de l'aide; une pause. 	<p>Réorienter :</p> <ul style="list-style-type: none"> au retour à l'endroit assigné, prévoir les éventualités (quel travail, ce qui doit être accompli et ce qui suivra); modifier la tâche pour encourager la réussite; allouer un temps de répit et assigner une nouvelle tâche lorsqu'un renforcement a été identifié.
Atteindre des résultats tangibles	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer le comportement souhaité en donnant accès à un objet désiré. Déterminer si, en l'absence de l'objet désiré, l'élève chercherait moins à y obtenir accès. Préciser à quel moment l'objet désiré sera disponible. Donner un accès illimité à l'objet désiré lorsque l'élève a besoin d'être rassasié. Penser à trouver un objet de remplacement approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> Demander (p. ex., « Je veux... »); Nommer les objets préférés. 	<p>Réorienter :</p> <ul style="list-style-type: none"> donner des instructions pour la tâche à accomplir et ensuite renforcer avec l'objet désiré; ne pas donner accès à l'objet après un comportement indésirable; ne pas lutter physiquement pour l'objet! Reprendre plutôt le contrôle de l'objet dès que possible sans le prendre physiquement à l'élève.
Sensoriel	<ul style="list-style-type: none"> Être conscient(e) des problèmes de santé de l'élève. Introduire des activités préférées dans l'horaire quotidien. Ajuster les attentes et l'horaire en fonction du niveau de l'activité. Évaluer avec l'ergothérapeute les renforceurs/activités qui permettent de répondre aux désirs et aux besoins sensoriels. 	<ul style="list-style-type: none"> Faire des demandes d'ordre général. Nommer des jouets sensoriels. Nommer les parties du corps et des sensations (p. ex., carte « Je ne me sens pas bien. »). Demander une pause. Relaxation ou une activité énergisante. 	<p>Réorienter :</p> <ul style="list-style-type: none"> donner des instructions tout en guidant afin de garantir une réponse appropriée, renforcer la réponse en accordant de l'attention et reprendre l'horaire; préciser le moment où l'on fera l'activité préférée.

N.B. : ces mesures aideront à élaborer un plan de comportement adapté aux besoins de l'élève, fondé sur les résultats d'une évaluation fonctionnelle.

53. Plan d'intervention visant un comportement positif

TSA – PLAN D'INTERVENTION VISANT UN COMPORTEMENT POSITIF

Nom de l'élève : _____ Date : _____
Sexe : _____ Année d'études : _____
Date de naissance : _____ École : _____
Membres de l'équipe-ressource en matière de TSA : _____
Membres de l'équipe de l'école : _____

Évaluation du comportement fonctionnel/Section d'évaluation :

Comportement(s) à changer :	Fonctions perçues du(des) comportement(s) :
1.	1.
2.	2.
3.	3.
Comportements de remplacement visés :	Hypothèse(s) :
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Stratégies de prévention du ou des comportements problématiques :

1. Stratégie 1 et justification

- a)
- b)
- c)

2. Stratégie 2 et justification

- a)
- b)
- c)

3. Stratégie 3 et justification

- a)
- b)
- c)

(suite)

Stratégies d'intervention en cas de comportement(s) problématique(s) :

1. Stratégie 1 et justification

- a)
- b)
- c)

2. Stratégie 2 et justification

- a)
- b)
- c)

3. Stratégie 3 et justification

- a)
- b)
- c)

Prochaine date de revue :

54. Formulaire d'observations sur la communication

Formulaire d'observations sur la communication – Demandes

Nom : _____
 Date : _____
 Contexte : _____

Colonne A = par manipulation physique
 Colonne B = en donnant/en montrant
 Colonne C = en montrant du doigt
 Colonne D = en déplaçant son regard
 Colonne E = par proximité
 Colonne F = en acquiesçant ou en refusant
 d'un signe de tête
 Colonne G = par des expressions faciales
 Colonne H = par de l'agressivité

Colonne I = par une crise de colère
 Colonne J = par des pleurs, des
 gémissements ou des cris
 Colonne K = par des vocalisations
 Colonne L = par des verbalisations
 (écho)
 Colonne M = par des verbalisations
 (créatives)
 Colonne N = autres
 Colonne O = autres

DEMANDE	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
À manger/à boire															
Objets/jouets															
Action															
Aide															
Permission															
Attention															
Réconfort															
Interaction (jeux, routines sociales)															
Information/questions															
Autres															

Observations relatives aux sentiments/aux émotions :

Observations générales :

55. Liste de vérification des habiletés à communiquer

DÉVELOPPER DES HABILÉTÉS À COMMUNIQUER CHEZ LES ENFANTS DU CYCLE PRIMAIRE AYANT DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Liste de vérification des habiletés à communiquer de niveau supérieur

		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas observé
1	Prête une attention partagée ou conjointe.					
2	Prend l'initiative de saluer et répond quand on la/le salue.					
3	Répond à des questions dans les temps voulus.					
4	Suit des directives en trois étapes sans messages-guides.					
5	Comprend différentes formes de langage (les questions QU – qui, quand, quoi –, les pronoms, l'ordre des mots, les possessifs, etc.).					
6	Comprend la routine de la salle de classe et s'ajuste bien aux changements apportés à la routine/aux activités.					
7	Comprend les indices non verbaux (signes du visage, langage corporel et changements dans le ton de la voix).					
8	Intègre bien des indices non verbaux en communiquant.					
9	Utilise un langage verbal adéquat (interrogations, pronoms, ordre des mots, possessifs, etc.).					
10	Demande des explications et demande de répéter au besoin.					
11	Répond lorsque celui ou celle qui parle demande des explications.					
12	Comprend le langage utilisé dans le groupe de ses pairs (jargon, argot).					
13	Utilise le langage de son groupe.					
14	Interrompt de façon appropriée.					
15	Attire l'attention de façon appropriée.					
16	Comprend les blagues/l'humour.					
17	Fait des blagues/de l'humour au bon moment.					
18	Demande la permission, au besoin.					
19	Accepte bien des conseils, de l'aide, des remontrances.					
20	Demande correctement des choses aux autres (p. ex., leur demande de se taire ou d'arrêter de pousser).					

• Outils et techniques

(suite)

		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas observé
21	Réagit correctement lorsqu'on lui demande de changer ses propres actions (p. ex., lorsqu'on lui demande de se taire, d'arrêter de faire bouger le pupitre, de bouger).					
22	Réagit aux expressions d'affection.					
23	Exprime de l'affection.					
24	Comprend les situations sociales et y réagit de façon appropriée.					
25	Comprend bien les excuses.					
26	S'excuse comme il faut.					
27	Engage une conversation et y met fin de façon appropriée.					
28	Maintient une distance physique convenable et se tient bien lorsqu'il ou elle converse avec une autre personne.					
29	Entretient une conversation sur un sujet en utilisant les habiletés verbales et non verbales de façon appropriée (utilise « Oh! », « Hum! », acquiesce de la tête).					
30	Attend son tour pour parler et change de style de langage de façon appropriée pendant une conversation.					
31	Utilise des sujets appropriés pendant les conversations.					
32	Tente de corriger les messages verbaux lorsqu'il ou elle se rend compte qu'ils contiennent des erreurs.					
33	Présente un message composé de signes verbaux et non verbaux.					
34	Utilise un langage approprié pour montrer son accord/son désaccord avec les autres personnes prenant part à une conversation.					
35	Réagit correctement aux taquineries.					
36	Réagit correctement aux déceptions.					
37	Suit et donne des indications de façon appropriée.					
38	Comprend et donne les raisons de ses actes et choix de façon appropriée.					
39	Communique verbalement avec facilité et confiance.					
40	Autres.					

Durham District School Board

56. Feuille d'observation de l'utilisation des fonctions communicatives

**Modèle de feuille d'observation de
l'utilisation des fonctions
communicatives**

Qui _____

Où _____

Quand _____

Renseignements
supplémentaires _____

Fonction	Exemple et contrôle
Saluer	
Demander	
Faire des commentaires	
Refuser	
Étiqueter/nommer	
Poser des questions	
Répondre à des questions	
Faire des blagues	
Négocier	
Autres	

57. Répondre au téléphone

Répondre au téléphone

Lorsque je suis à la maison, parfois le téléphone sonne.
Je peux répondre.



Je soulève le combiné et je dis « Allô. »



La personne qui appelle dira : « Allô, puis-je parler à...? »

La personne demandera à parler à ma mère ou à mon père.

Je réponds : « Je vais les chercher. » Je pose le combiné sur le bureau, à côté du téléphone, et je vais chercher maman ou papa.



Je dis à maman ou à papa que quelqu'un est au téléphone et veut lui parler.

58. Interaction sociale



School Support Program
Autism Spectrum Disorder

Augmenter les occasions d'interaction sociale

Élève : Jasmine

Mois : _____

Heure	Routine	Occasions d'interaction sociale	Types d'activités	Responsable
8 h 45 9 h 00	Arrivée	Temps libre sur le tapis pour les élèves prêts avant l'heure.	Jasmine apportera un jouet intéressant de la maison chaque semaine pour le partager avec les autres.	L'enseignante ou l'enseignant s'entend avec la famille.
9 h 00 9 h 15	Exercices du matin, « Ô Canada... »	Tourner à droite/à gauche, raconter à sa ou à son partenaire une chose que l'on a faite la veille.	Quelqu'un aide Jasmine à se préparer à la maison pour le sujet qu'elle abordera, en utilisant une image comme aide-mémoire.	La famille de Jasmine et le personnel enseignant dresseront une liste de 15 images différentes, et chaque jour la famille aidera Jasmine à sélectionner celle qu'elle utilisera et à trouver quelque chose de nouveau à dire.
9 h 15 9 h 45	Mathématiques	Bref jeu sur le tapis pour ceux qui ont terminé avant l'heure.	Jeux de tri ou d'association (p. ex., bingo à numéros).	L'aide-enseignante ou l'aide-enseignant animera la partie pour inviter les autres à se joindre au jeu.
9 h 45 10 h 15	Apprentissage indépendant	Activité en petits groupes pour les élèves qui ont terminé ou qui ont pris beaucoup d'avance.	Couper-coller : exige du groupe qu'il décide comment assembler les éléments.	L'enseignante ou l'enseignant et l'aide-enseignante ou l'aide-enseignant animeront le groupe à tour de rôle.
10 h 15 10 h 30	Orthographe	Travailler en groupes de deux.	Les partenaires pratiquent l'orthographe.	Jasmine choisit son ou sa partenaire un jour sur deux.
10 h 30 11 h 00	Sciences	Expériences en petits groupes.	On utilise des images pour que Jasmine puisse participer à l'activité de groupe.	La famille de Jasmine recevra l'information à la maison pour que Jasmine puisse en prendre connaissance et se pratiquer à répondre aux questions.

(suite)



Augmenter les occasions d'interaction sociale

Élève : _____ Mois : _____

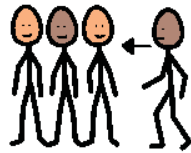
Heure	Routine	Occasions d'interaction sociale	Types d'activités	Responsable



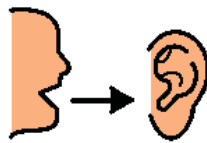
59. Se joindre à une conversation

SE JOINDRE À UNE CONVERSATION

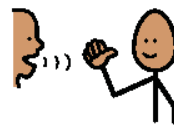
Lorsque je veux me joindre à une conversation en cours,



je dois brièvement m'installer près des personnes qui parlent pour écouter le sujet de conversation.



Ensuite je pourrai participer à la conversation si j'ai quelque chose à dire sur le sujet et qu'il y a une pause dans la conversation.



Lorsque je me joins à la conversation, je dois :

1. me souvenir de **NE PAS** interrompre la personne qui parle;



2. parler du sujet en cours, et **NON** d'un sujet qui m'intéresse et qui n'a aucun lien avec la conversation.

Sujet = danse à l'école

Sujet ~~à~~ dinosaures



Surrey Place Centre, région de Toronto

60. Activités visant à encourager l'enfant à attendre son tour

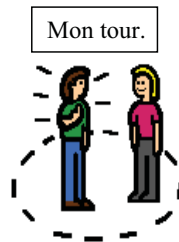
À tour de rôle

Il est important pour les enfants d'apprendre à attendre leur tour. C'est le début de l'interaction sociale entre l'enfant et une autre personne. Les enfants apprennent à attendre leur tour en jouant. Plus tard, ils comprennent qu'il faut parler chacun à son tour lorsqu'ils parlent avec les autres.

Choisissez des jeux où l'enfant doit attendre son tour avant de jouer. Vous pouvez commencer par un tour rapide, et ensuite lui laisser plus de temps. Assurez-vous de bien expliquer, « étiqueter », par des gestes et en montrant du doigt pour lui laisser savoir à qui le tour. Par exemple, vous pouvez dire « C'est ton tour. » (en le montrant du doigt) et « C'est mon tour. » (en vous montrant du doigt). Ces activités peuvent être pratiquées à la maison et à l'école. Rappelez-vous, en n'ayant qu'un seul objet, il faut le partager et attendre son tour!

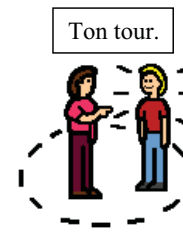
Activité	Rendre l'activité interactive	Utiliser des mots pour « étiqueter »
Balle	Jouer à attraper la balle, à faire rouler ou rebondir la balle, à lancer la balle dans une boîte ou un seau.	balle, lance, fait rebondir, attrape
Musique (utiliser une baguette, un jouet musical)	Chacun à son tour, frapper sur le tambour, faire sonner la cloche, pousser les boutons pour activer la musique.	pan, musique, tambour
Anneaux empilés	Chacun à son tour, empiler les anneaux et les enlever.	anneau, dessus, enlève
Blocs	Construire une tour ensemble; enlever les blocs un à la fois.	dessus, bloc, enlève, à côté
Formes à assortir	Chacun à son tour, placer une forme au bon endroit, enlever une forme.	dedans, enlève, forme
Activités artistiques	Prendre un crayon, un pinceau, un marqueur et, chacun à son tour, colorier, peindre, etc.	dessus, colorier, peindre
Poupée et accessoires	Chacun à son tour, prendre une poupée, une brosse, une cuillère, une bouteille, etc.	brosse, mange, serre, poupée, boire, biberon, lait
Voitures et camions	Chacun à son tour, amener une voiture en bas d'une rampe, le long d'une route.	voiture, conduit, en haut, en bas
Jeux avec du sable	Chacun à son tour, jouer dans le sable avec des jouets : une pelle, un tamis, un seau, un râteau.	dedans, sable, pelle, seau, verse

61. Messages-guides utilisés dans À tour de rôle



À tour de rôle

Tout d'abord d'un adulte à un enfant.
L'adulte choisit une activité que l'élève aime.
Activité : pâte à modeler.



	MAIN SUR LA MAIN	MESSAGES- GUIDES VERBAUX/ PHYSIQUES	MESSAGES- GUIDES PHYSIQUES	AUTONOME
1. Va chercher le récipient de pâte à modeler.				
2. L'apporte au pupitre.				
3. Ouvre le contenant.				
4. Prend la pâte à modeler et les outils.				
5. Place le récipient par terre à côté du pupitre, et l'enseignante ou l'enseignant dit « Mon tour. »				
6. Prend la pâte à modeler.				
7. Roule la pâte à modeler et après quelques minutes, l'enseignante ou l'enseignant dit « Mon tour. »				
8. Remet la pâte à modeler et les outils à l'enseignante ou à l'enseignant.				
9. Attend quelques minutes et l'enseignante ou l'enseignant dit « Ton tour. »				
RÉPÉTER LE PROCESSUS TROIS OU QUATRE FOIS.				
10. Reprend le récipient.				
11. Le place sur le pupitre.				
12. Aide l'enseignante ou l'enseignant à placer la pâte à modeler dans le récipient.				
13. Replace le récipient sur la tablette.				

Halton Catholic District School Board

62. Liste de vérification – Période de jeu

Liste de vérification – Période de jeu

Nom :	Date :
--------------	---------------

Quelle approche votre élève adopte-t-il ou adopte-t-elle relativement au jeu?

- Joue seul ou seule.
- Observe ses camarades jouer.
- Imité ses camarades.
- Joue en parallèle.
- Joue à un jeu animé par un adulte.
- Joue avec un autre élève.
- Joue avec un groupe d'élèves.
- Cherche un ou une partenaire de jeu.
- N'interagit qu'avec l'enseignante/l'aide-enseignante.

Comment votre élève utilise-t-il ou utilise-t-elle les jouets?

- Pour explorer.
- Comme autostimulation.
- Pour stimulation sensorielle.
- Pour expérimenter les liens cause à effet.
- Utilise toujours le même jouet.
- Manifeste de l'intérêt pour les jouets simples.
- Utilise incorrectement les jouets simples.
- Utilise correctement les jouets simples.

Décrivez les habiletés sociales de communication de votre élève quand il ou elle joue.

- Joue de sa propre initiative.
- Partage le matériel quand on lui donne des directives.
- Partage le matériel de lui-même ou d'elle-même.
- Refuse toute intrusion.
- Tolère l'intrusion.

Décrivez les habiletés sociales de votre élève quand il s'agit d'attendre son tour.

- Prend son tour quand on lui donne des directives.
- Prend son tour de lui-même ou d'elle-même.

Décrivez l'attention de votre élève pendant qu'il ou elle joue.

- Fait preuve d'attention partagée ou conjointe.
- Passe fréquemment d'un jouet à un autre.
- A besoin de l'aide constante d'un adulte.
- A besoin de l'aide occasionnelle d'un adulte.
- A un comportement perturbateur.
- Se débrouille seul ou seule.

Durham District School Board

63. Programme Fitness Friends

Fitness Friends

Le programme Fitness Friends a été élaboré conjointement par le Durham Catholic District School Board, le Durham District School Board, le EMT – Energize, Motivate, Train et le Variety Village. Ce programme gratuit est conçu pour encourager les élèves aux capacités diverses à faire du sport et à être actifs.

Les écoles peuvent inscrire autant d'équipes qu'elles le désirent, chaque équipe étant formée d'un ou d'une élève ayant une incapacité, d'un ou d'une autre élève et d'un membre du personnel. Les équipes participent à autant de sports et d'activités récréatives que possible dans une période déterminée (p. ex., dix à douze semaines) et inscrivent le genre et la durée des activités auxquelles elles participent afin d'accumuler des points du programme Fitness Friends.

Un bulletin mensuel du programme Fitness Friends est distribué afin de souligner les réussites signalées par les équipes, de présenter des conseils en matière de forme physique, des faits en matière de nutrition et d'autres idées liées à une vie active. Les accomplissements de tous les participants sont reconnus dans le cadre d'un festival Fitness Friends organisé dans toute la région à la fin du programme.

Objectifs

Le programme Fitness Friends vise à promouvoir une vie active, surtout pour les élèves ayant une incapacité, et à accroître les possibilités de faire du sport et de participer à des activités récréatives autres que celles du programme scolaire et des cours d'éducation physique.

Le programme encourage les élèves de diverses capacités à :

- participer à des activités sportives et récréatives inclusives;
- intégrer des capacités, la diversité, l'inclusion et la forme physique dans leur vie;
- mettre l'accent sur l'amitié, les capacités de chacun et les accomplissements personnels.

De plus, dans le cadre du programme, on prévoit :

- des ressources pour de l'équipement et des programmes adaptés qui soutiennent l'activité physique, la santé et la nutrition;
- une reconnaissance pour la participation et une occasion de célébrer les accomplissements de chacun.

Exemples d'activités

Marcher/faire du
jogging/rouler en
fauteuil roulant
Jean dit
Course à relais

Baseball
Hockey en salle
Hockey sur luge
Course à obstacles
Randonnée pédestre

Tai-Chi
Étirements
Jeux de cible
Natation

Exemple de consignation de l'activité

Date	Activité	Durée de l'activité	Points accumulés	Paraphe du personnel
8 février	Marcher/rouler en fauteuil roulant	20 minutes	20	CH
10 février	Course à relais	30 minutes	50	CH
13 février	Jeux de cible	15 minutes	65	CH

Durham Catholic District School Board

64. Groupe de jeux intégrés



Conseil des
écoles publiques
de l'Est de l'Ontario

Date : _____

Chers parents, tutrices et tuteurs,

Mon nom est (intervenante/intervenant) et je travaille dans les Services éducatifs, volet de l'enfance en difficulté, au sein de l'équipe d'intervention spécialisée pour les enfants atteints de troubles du spectre autistique. Cette année, le volet de l'enfance en difficulté prévoit instaurer un projet-pilote pour des groupes de jeux intégrés. Le projet aura lieu à l'école élémentaire publique (nom de l'école).

Votre enfant a été sélectionné pour participer comme *joueur novice* dans le programme des groupes de jeux intégrés. Ce programme vise à développer les habiletés sur le plan de la communication et sur le plan social et ce, à travers le jeu. Le but du programme est d'inciter l'enfant à apprendre à jouer de façon fonctionnelle tout en s'amusant avec les autres enfants de son groupe. Le joueur novice se sert d'un modèle, appelé *joueur expert*, pour imiter les habiletés nécessaires à interagir avec une autre personne.

J'aimerais inviter votre enfant à participer aux groupes de jeux avec trois enfants de sa classe. Ce groupe de jeu se réunira deux fois par semaine à raison de trente à quarante minutes par session.

Si vous acceptez que votre enfant participe aux groupes de jeux intégrés, veuillez apposer votre signature ci-dessous. Si vous avez des questions, ou pour tout autre renseignement sur les groupes de jeux, vous pouvez communiquer avec moi au numéro _____ ou avec la direction de l'école au numéro _____.

Merci de votre collaboration.

(intervenante/intervenant)

Signature des parents _____

Adaptation de la lettre publiée dans le livre de Pamela J. Wolfberg *Peer Play and the Autism Spectrum : The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination*, 2003.

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario
2445, boulevard St-Laurent, Ottawa (Ontario) K1G 6C3



Conseil des
écoles publiques
de l'Est de l'Ontario



Groupes de jeux intégrés

Fiche de la participante ou du participant

Nom de l'élève :

Date :

Thème :

Objectif(s) :

Objectif(s) :	Observation(s) :
1-	
2-	
3-	

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario

65. Scénario social



Conseil des
écoles publiques
de l'Est de l'Ontario

Services éducatifs
Volet de l'enfance en difficulté

Scénario social

Un scénario social permet à un élève ou à une élève autiste d'apprendre les règles sous-jacentes aux échanges ou aux interactions sociales et d'ancrer un comportement souhaitable face à une situation sociale.

Dans le scénario social, l'adulte décrit en détail à l'enfant le comportement à adopter, explique les attentes dans une situation donnée et dit à l'enfant que s'il ou elle adopte le comportement, l'adulte sera fier de lui ou d'elle et les adultes de son entourage seront contents.

L'histoire peut être lue soit par l'adulte soit par l'élève. On suggère de la lire au moins deux fois par jour pendant trois semaines au minimum. Si, par exemple, un ou une élève éprouve des difficultés dans la cour d'école, l'enseignante ou l'enseignant lui lit l'histoire avant la récréation et la lui relit après la récréation.

Nous pensons qu'il est très important de personnaliser l'histoire pour qu'elle rejoigne le vécu affectif de chaque élève, car chaque enfant est unique.

Un scénario social permet à un ou à une élève de réduire son niveau d'anxiété, car l'enfant sait quelles sont les attentes de l'environnement face à une situation sociale précise.

Tout le monde fait des erreurs

Dans la classe, les élèves ont des évaluations. Ils ont des évaluations en mathématiques, en français, en anglais, en sciences, etc.

L'évaluation dit à l'élève s'il ou elle a bien compris ce que l'enseignante ou l'enseignant lui a montré.

Si l'élève a bien compris, il ou elle peut avoir une excellente évaluation.

Parfois, si l'élève a moins bien compris, il ou elle peut faire des erreurs. C'est normal de faire des erreurs. Tous les élèves font des erreurs. Quand on apprend, on fait des erreurs. L'enseignante ou l'enseignant va aider l'élève à bien comprendre.

(suite)

Moi aussi parfois j'ai une excellente évaluation. Mais il y a des fois où je fais des erreurs lors des évaluations. C'est normal que je fasse des erreurs. Je fais des erreurs parce que j'apprends. Ce n'est pas grave, l'enseignante ou l'enseignant va m'aider à bien comprendre et à corriger mes erreurs.

Je suis fier de pouvoir corriger mes erreurs quand j'ai une évaluation.

L'adulte est content que je corrige mes erreurs quand j'ai une évaluation.

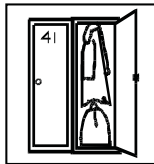
66. Ma routine matinale

Ma routine matinale

Je viens à l'école en autobus scolaire.



Je joue avec mes amis dans la cour de l'école.



Je vais à mon casier. J'accroche mon manteau, je change

de souliers et je prends mon agenda.



Je montre mon jouet à l'enseignante ou à l'enseignant.



Je lui dis pourquoi je l'ai apporté à l'école.

Je range mon jouet dans la boîte.

Je le reprendrai à la récréation.



Je suis prêt à travailler.



67. Étapes pour interpréter le langage corporel



Étapes pour...

interpréter le langage corporel.

- 1 Cerner les indices :
 - a) visage
 - b) gestes
 - c) mouvements du corps
- 2 Reconnaître l'indice.
- 3 Comprendre l'indice.
- 4 Réagir à l'indice.

68. Expressions corporelles et faciales

Directives : découpez chaque rangée et placez les bandelettes de papier dans un pot ou dans une enveloppe. Demandez à un ou une élève de piger une bandelette et de mimer les expressions corporelles et faciales, et demandez aux autres élèves de deviner le sentiment exprimé.

Expressions corporelles et faciales	Sentiment
Tu as vraiment mal au ventre : tiens ton ventre, penche-toi en avant et prétends que tu as mal.	Douleur
Tu as perdu ton compte rendu de lecture. Prends un air préoccupé.	Préoccupation
Tu entends un bruit très fort derrière toi. Retourne-toi et prends un air apeuré.	Peur
Ton équipe vient de gagner. Sautille sur place. Applaudis et prends un air enthousiaste.	Enthousiasme
Ton devoir est trop difficile. Exprime un sentiment de frustration.	Frustration
Tes parents t'ont rapporté un cadeau à leur retour de voyage. Prends un air surpris.	Surprise
Le film est ennuyeux. Regarde ailleurs et montre que tu t'ennuies.	Ennui
Ton équipe a perdu la course. Penche la tête et prends un air triste.	Tristesse
Ton enseignante ou ton enseignant t'a donné deux listes de vocabulaire. Tu ne sais pas laquelle étudier. Exprime ta confusion.	Confusion
Tu as gagné un prix. Tiens-toi droit(e) et montre ta joie.	Joie
Tu as fait un accroc à ton gilet préféré. Montre que tu es contrarié(e).	Contrariété

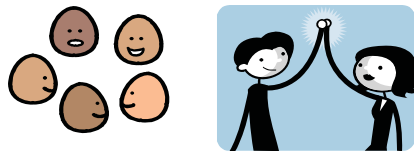
69. Différentes façons de toucher les gens

Différentes façons de toucher les gens

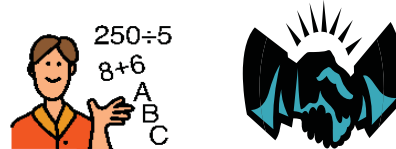
Lorsque je suis avec d'autres personnes que je connais, certaines façons de les toucher sont appropriées et d'autres ne le sont pas.



Lorsque je suis avec les membres de ma famille, il est approprié de les enlacer.



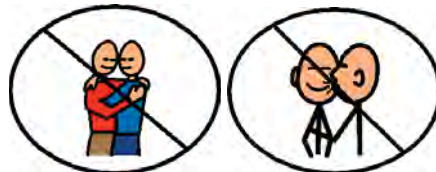
Lorsque je suis avec mes amis, il est approprié de faire le signe amical *donne-moi cinq*.



Lorsque je suis avec des enseignants, il est approprié de leur donner une poignée de main.



Il n'est jamais approprié de toucher les parties intimes de qui que ce soit.



Il n'est pas approprié d'enlacer ou d'embrasser d'autres élèves ou des enseignants à l'école.



Surrey Place Centre, région de Toronto

70. Endroits publics et privés

Endroits publics et privés	
Endroits publics	Endroits privés
<p><i>Donne une définition d'endroit public.</i></p> <p>Un endroit public est :</p>	<p><i>Donne une définition d'endroit privé.</i></p> <p>Un endroit privé est :</p>
<p>Énumère tous les endroits publics qui te viennent à l'esprit :</p>	<p>Énumère des endroits privés :</p> <p>Chambre à coucher à la maison Salle de bains à la maison</p>
<p>Énumère ce qu'on peut faire en public :</p>	<p>Énumère ce qu'on peut faire en privé :</p>

Pathways for Children and Youth, région du Sud-Est

71. Conseils pour les accompagnateurs à l'emploi

Conseils pour aider les élèves atteints de TSA à réussir en milieu de travail

Lorsque l'accompagnatrice ou l'accompagnateur d'élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA) les épaulé pour trouver un emploi et réussir en milieu de travail, son objectif principal est d'enseigner à l'employée ou à l'employé à travailler de façon autonome et à ne plus avoir besoin de soutien pour s'acquitter de ses tâches avec succès. Pour ce faire, l'accompagnatrice ou



l'accompagnateur doit s'assurer que la personne atteinte de TSA comprend les exigences du poste, et sensibiliser l'employeur ainsi que les collègues de travail aux points forts et aux besoins de la personne. Lorsque ces buts ont été atteints, une bonne accompagnatrice ou un bon accompagnateur se retire progressivement, en identifiant des appuis naturels afin que l'employée ou l'employé puisse apprendre à se faire valoir d'elle-même ou de lui-même et qu'elle ou il soit en mesure de travailler de façon autonome.

Accompagner l'employée ou l'employé

L'accompagnatrice ou l'accompagnateur, à l'emploi prépare la voie à la réussite de l'employée ou de l'employé : en l'aidant à comprendre les attentes de son rôle et en s'assurant qu'elle ou il comprend quelles seront ses responsabilités; en l'aidant à diviser chaque responsabilité liée au travail en blocs gérables de façon à ce qu'elle ou il soit en mesure d'accomplir chaque étape de façon systématique; en facilitant la communication entre l'employeur et l'employée ou l'employé et en veillant à ce que l'employeur s'adresse à elle ou à lui d'une manière efficace.

Soutenir et sensibiliser l'employeur

Il incombe à l'accompagnatrice ou accompagnateur à l'emploi de préparer l'employeur et les collègues à travailler avec une personne atteinte de TSA. Il est important que l'employeur comprenne les besoins spéciaux de la personne, surtout la façon de communiquer de manière efficace. Il faut également donner à l'employeur quelques conseils, comme les suivants :

- Les instructions doivent être directes et divisées en étapes faciles à gérer, qui puissent être accomplies systématiquement. Les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à effectuer plusieurs tâches simultanément, ainsi, les attentes liées au poste devraient refléter leur besoin de séquence de tâches à accomplir étape par étape.

- Les élèves atteints de TSA travaillent mieux lorsque la routine est constante. Par exemple, il faudra peut-être leur assigner toujours le même poste de travail et fixer les périodes de pause toujours à la même heure.
- Si la personne atteinte de TSA doit prendre une décision ou résoudre un problème, il faudra peut-être lui donner des exemples du genre de réponse attendue.

Supprimer graduellement le soutien

Offrir trop de soutien ou pas assez peut entraîner de la frustration chez l'employeur et l'employée ou employé. Pour assurer la réussite une fois le moment du départ arrivé, l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit choisir des *appuis naturels* qui assumeront son rôle par la suite. Par exemple, identifier deux ou trois collègues de travail qui pourraient agir à titre de mentors. C'est



une mesure que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit prendre, car les élèves atteints de TSA ont souvent de la difficulté à développer des relations. L'employée ou l'employé doit également comprendre qu'il ne faut pas compter exagérément sur ce mentor. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit aussi enseigner à l'employée ou à l'employé le protocole du bureau, par exemple à qui poser des questions, à qui téléphoner en cas de maladie, etc.

72. Thermomètre du stress

Thermomètre du stress

Signaux de stress		Techniques de relaxation
<hr/>	<div style="background-color: red; color: white; padding: 5px; border: 1px solid black; display: inline-block;">6</div>	<hr/>
<hr/>	<div style="background-color: orange; color: white; padding: 5px; border: 1px solid black; display: inline-block;">5</div>	<hr/>
<hr/>	<div style="background-color: yellow-orange; color: white; padding: 5px; border: 1px solid black; display: inline-block;">4</div>	<hr/>
<hr/>	<div style="background-color: yellow; color: white; padding: 5px; border: 1px solid black; display: inline-block;">3</div>	<hr/>
<hr/>	<div style="background-color: lightgreen; color: white; padding: 5px; border: 1px solid black; display: inline-block;">2</div>	<hr/>
<hr/>	<div style="background-color: green; color: white; padding: 5px; border: 1px solid black; display: inline-block;">1</div>	<hr/>
	<div style="background-color: lightblue; color: white; padding: 10px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; display: inline-block; font-size: 1.2em;">Je me sens bien</div>	

McMaster Children's Hospital, région de Hamilton/Niagara

73. Étapes de la relaxation

Étapes de la relaxation



1. Va dans l'aire de repos.



2. Asseois-toi sur une chaise, un fauteuil poire ou sur le sol.



3. Pense à un endroit qui est relaxant pour toi.



4. Respire lentement et régulièrement.

1 2 3 4 5



5. Remonte les épaules.
Relaxe les épaules.

1 2 3 4 5



6. Étends les doigts, relâche les doigts.

1 2 3 4 5



7. Tends les orteils, relâche les orteils.

1 2 3 4 5



8. Respire lentement et régulièrement.

1 2 3 4 5

Terminé!

74. Conseils d'étude pour les adolescents



Conseils lorsque l'enseignante ou l'enseignant parle

- **Écoute attentivement pendant les cours.**
- **Si tu sens que quelque chose te distrait, tu peux demander à te retirer dans le coin étude, à t'asseoir dans un endroit différent...**
- **Demande à l'enseignante ou à l'enseignant si tu peux utiliser un magnétophone.**
- **Sois attentif ou attentive à des indices tels que : « Ceci est important. », « Ceci sera probablement une question d'évaluation ou d'examen. », « Le principal point est... »**



Conseils pour prendre des notes

- **Écris les rubriques ou les titres de chaque nouveau sujet. Tu sauras qu'il s'agit d'un nouveau sujet, car l'enseignante ou l'enseignant dira quelque chose comme : « Nous allons maintenant parler (insérer le nouveau sujet ici). »**
- **Utilise des points vignettes et inscris des idées liées à un sujet. Par exemple :**

Pôle Nord :

 - ◇ Pas de terre
 - ◇ Plaques de glace
 - ◇ Très froid
 - ◇ Six mois de clarté et six mois d'obscurité
- **Laisse un peu d'espace libre. Laisse des lignes entre les différents points.**
- **Demande à une ou à un camarade de classe de te prêter ses notes.**



Conseils d'organisation

- **Essaie de garder tous tes crayons à mine, stylos et autres fournitures scolaires dans un étui à crayons. Le plus pratique**

(suite)

c'est le genre d'étui que tu peux accrocher dans ton classeur à trois anneaux.

- Utilise un classeur par sujet. Choisis une couleur différente pour chaque classeur. Par exemple, rouge pour l'histoire, bleu pour les sciences, etc.

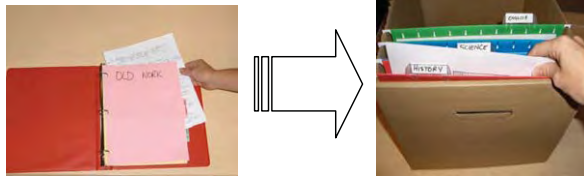
- Divise tes classeurs en différentes sections : devoirs, notes de cours, anciens travaux, travaux à remettre, etc.



le classeur.

- Marque chaque pochette de la chemise de classement à deux pochettes. Tu peux indiquer d'un côté **Travaux à faire** et de l'autre **Travaux terminés**. Tu devrais avoir une chemise à deux pochettes pour chaque classeur. Essaie de choisir une même couleur pour la chemise et

- Au fil de l'année, tes classeurs se rempliront. Lorsqu'un classeur est plein, enlève la section Travaux terminés de ton classeur et place-la dans une chemise de la même couleur que ton classeur. Tu peux conserver ces chemises à la maison dans une boîte de rangement. En organisant ainsi tes chemises, tu pourras garder tous les sujets ensemble.



Quelques fournitures clés :

- Stylos (rouge, noir, bleu...).
- Crayons à mine.
- Gommages à effacer.
- Classeurs à trois anneaux (de différentes couleurs).
- Séparateurs.
- Chemises à deux pochettes. Essaie d'en trouver que tu pourras insérer dans tes classeurs. Si tu n'en trouves pas, fais des trous dans les chemises afin de pouvoir les y insérer. Essaie d'en trouver qui sont de la même palette de couleur.
- Cahiers – essaie de trouver des couleurs qui correspondent à celles de tes classeurs.
- Mémos adhésifs.
- Surligneurs.
- Fiches.
- Perforateur à trois trous dont les trous correspondent à l'emplacement des anneaux de tes classeurs.
- Boîte à dossiers (pour la maison).
- Agenda.

