

8. ANNEXES

ANNEXE A

Les annexes A présentent des renseignements supplémentaires sur une approche, une méthode ou un sujet. Ces informations sont présentées en annexe afin de ne pas alourdir le texte.

CONVERSATIONS EN BANDES DESSINÉES

Nature

- ◆ une conversation qui incorpore l'utilisation de symboles, de dessins simples et des couleurs afin d'illustrer des détails pertinents, des idées ou des concepts abstraits de la conversation
- ◆ une conversation qui identifie de façon systématique ce que les gens font, disent ou peuvent penser dans des interactions sociales
- ◆ utilisation de la couleur pour identifier l'intention derrière l'énoncé verbal.

Objectifs

- ◆ explorer et clarifier des situations sociales problématiques pour l'élève autiste
- ◆ comprendre des pensées, émotions et intentions des autres
- ◆ visuellement identifier de nouvelles solutions aux problèmes.

Matériel

- ◆ divers matériel de dessin selon les besoins et préférences du jeune :
 - papier-crayon (crayons de bois, crayons-feutre, etc.)
 - tableau plastifié avec marqueurs
 - tableau noir avec craies
- ◆ utilisation de matériel de dessin en couleur pour l'identification des émotions
- ◆ utilisation d' « encadrés » pour structurer la conversation.

Procédure

- ◆ familiarisation initiale :
 - l'idée de dessiner en parlant,
 - symboles de conversation,
- ◆ introduction au sujet de conversation : propos anodins,
- ◆ sujet principal : identifier *lieu, activité, avec qui, actions, paroles, pensées*,
- ◆ établir la séquence en numérotant les cases,
- ◆ le jeune dirige la conversation, intervenant (ou parent) donne sa perception de la situation,
- ◆ résolution des difficultés, élaboration d'un plan d'action.

Résumé de GRAY, Carol, *Comic strip conversations*, Future horizons, 1994

ACTIVITY PROGRAMS FOR BODY AWARENESS, CONTACT AND COMMUNICATION
--

Ce programme est composé d'activités ayant pour but de développer le contact social, le mouvement et le jeu interactif dans un encadrement musical chez des enfants, adolescents ou adultes vivant avec une variété d'handicaps. Les activités se déroulent dans un environnement sonore, (comprenant sons, rythmes, et mélodies) qui est conçu de manière à attirer et diriger l'attention du jeune vers une utilisation interactive de ses mouvements corporels. Non seulement la conscience corporelle est-elle favorisée mais le contact visuel et physique, ainsi que l'imitation, sont également stimulés de façon particulière.

Les activités du programme sont conçues pour être réalisées dans un contexte de un à un: initialement l'intervenant interagit seul avec la personne handicapée mais progressant graduellement à des situations de groupe comportant plusieurs intervenants/handicapés et éventuellement à des interactions entre personnes handicapées, supervisées par des intervenants.

Ce programme est très intéressant pour des jeunes autistes qui ont souvent une motivation toute particulière pour la musique.

Résumé de Knill, Marianne et Christopher, *Activity programs for body awareness, contact and communication, Therapy Skill Builders*, 1987

SCÉNARIOS SOCIAUX EN PALIERS ("Split story")

Ce sont des scénarios sociaux présentés dans un format particulier.

Chaque page du scénario est divisée en sections (2, 3 ou 4), chaque section ayant un contenu qui se poursuit de façon séquentielle sur les pages subséquentes (ex. 1a, 1b, 1c/2a, 2b, 2c/3a, 3b, 3c). Voir illustration.

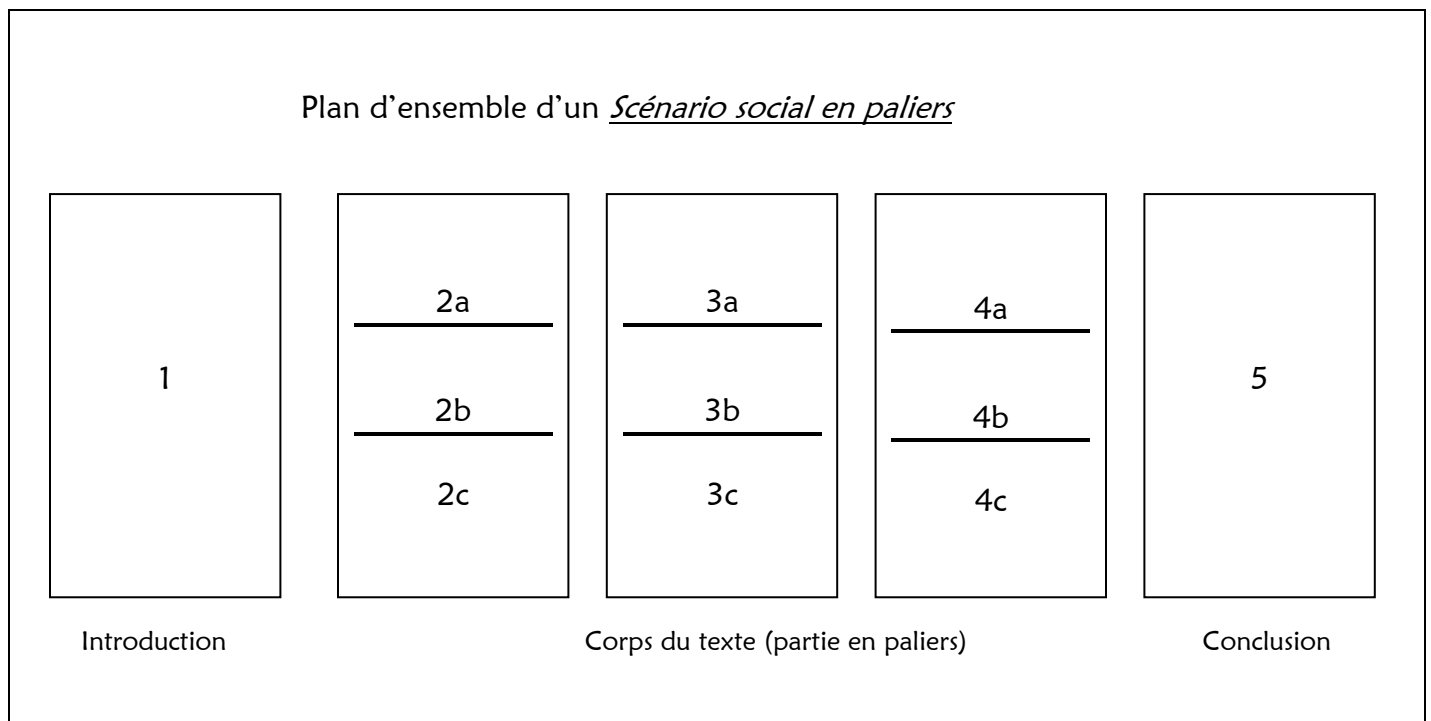
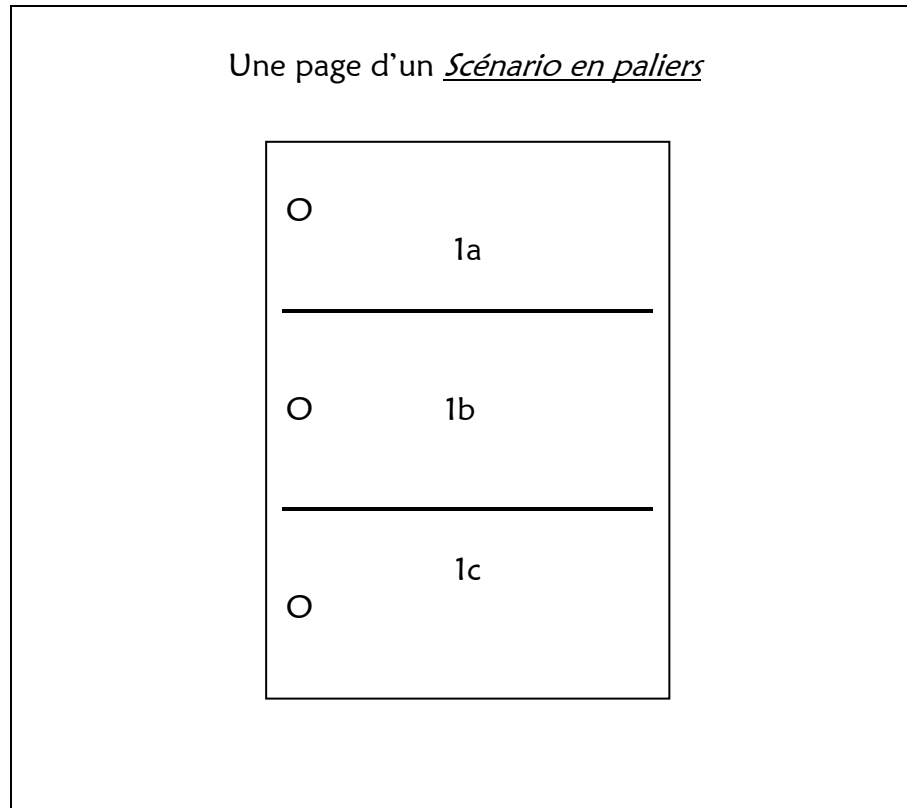
SUJETS qui se prêtent bien à ce format :

Scénarios sur des **CHOIX**

- entre deux ou plusieurs activités
- entre une activité familière et une activité nouvelle
- entre accepter ou refuser une activité
- entre utiliser une nouvelle réponse ou une réponse connue dans une situation sociale, par exemple
- qui serait peut-être décidé à un moment ultérieur, dépendant des facteurs hors notre contrôle.

Scénarios sur des **ACTIVITÉS CONNEXES** qui ont lieu simultanément

- sur une période de quelques heures ou moins
- sur une période de plusieurs jours (ex. vacances)
- en préparation à un événement partagé (ex. projet de groupe)
- en préparation à un événement qui conduit à des performances individuelles (ex. test)
- réactions individuelles à un événement spécifique (ex. écouter une blague, monter dans des Montagnes Russes)



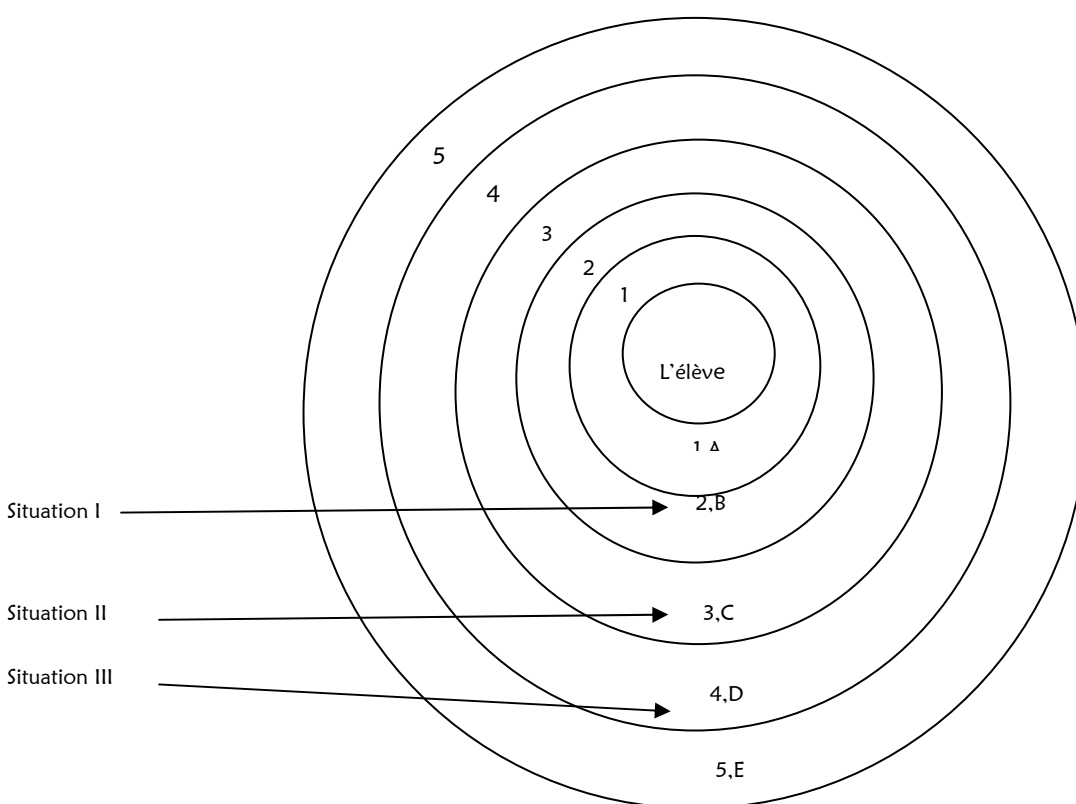
INTENTIONS ET FONCTIONS SOUS-JACENTES AUX COMPORTEMENTS LIMITÉS ET RÉPÉTITIFS

- Faire pour le plaisir
- Répondre à un besoin irrépressible
- Éviter les échecs et se défendre contre tout ce qui est pénible ou difficile
- Apprendre le monde à sa manière
- Réagir aux stress
- Permettre une exploration impulsive associée à un âge de développement peu élevé
- Créer la prévisibilité
- Avoir une fonction de communication
- Se préparer pour la prochaine étape
- S'échapper des situations difficiles

Résumé de : Peters, Théo, *L'autisme, de la compréhension à l'intervention*, Dunod, 1996, p. 181-184

LE MODÈLE D'INTERACTION TRANSACTIONNELLE DU SOUTIEN ÉDUCATIF ET COMPORTEMENTAL

Un outil intéressant pour déterminer le niveau optimal de soutien individuel pour chaque élève a été développé par Diane Twachtman (2000) : « Le modèle d'interaction transactionnelle du soutien éducatif et comportemental » (*Transactional Interaction Model for Educational and Behavioral Support*, p. 151).



A : Dépendance constante d'indices; comportement très inapproprié	C : Dépendance modérée d'indices; comportement contrôlé davantage
B : Début d'interaction avec l'environnement sans indices; comportement inapproprié modéré	D : Fonctionnement autonome en émergence; comportement approprié en émergence
	E : Fonctionnement autonome; comportement approprié

Dans ce modèle, le degré d'autonomie, ainsi que le niveau du comportement adapté de l'élève, sont représentés par des lettres (**A** indiquant le niveau d'autonomie le plus bas accompagné d'un degré élevé de comportements inadéquats, et **E** un niveau d'autonomie élevé accompagné de comportements appropriés). Le niveau de soutien correspondant requis est représenté des chiffres (**1** indiquant le niveau de soutien le plus intense et **5**, le moins intense). Essentiellement, ce modèle nous propose qu'à chaque degré d'autonomie de l'élève correspond une certaine intensité de soutien nécessaire (par exemple, 1 représente l'intensité de soutien requis à un degré d'autonomie minimale correspondant à A, 2 à B, etc.).

ANNEXE B

Les annexes B représentent des exemples d'outils qui doivent être mis à la disposition des élèves. Les explications relatives à l'utilisation se retrouvent dans les sections de mesures indirectes et directes.

LES RÈGLES DE MA CLASSE SONT :

1. Je travaille à ma place.
2. Je reste assis quand je travaille.
3. Quand je travaille en groupe, je parle tout bas.
4. Quand je travaille seul à ma place, je travaille en silence.
5. Je lève ma main quand je veux parler.
6. Je prends soin de mon matériel et de celui de la classe.
7. Je respecte mes amis.

LE RÈGLEMENT DE L'AUTOBUS

1. Je monte tranquillement dans l'autobus; je garde ma place dans la file, s'il y en a une.
2. Je m'assois à une place libre.
3. Je reste assis à ma place jusqu'à l'arrivée.
4. Si je veux parler à mes voisins, je le fais sur un ton bas.
5. Je fais attention à ne pas accrocher les autres.



DANS L'AUTOBUS

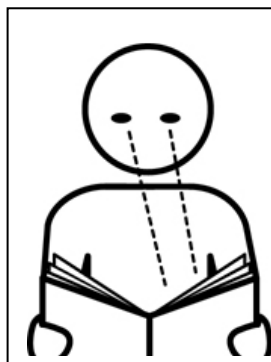
Le chauffeur demande de respecter les règlements



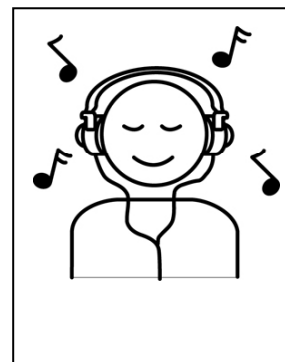
Je reste assis



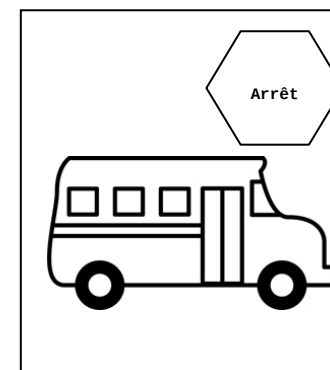
Je parle à voix basse



Je peux regarder un livre



Je peux écouter
la musique



Je me lève quand
l'autobus est arrêté

Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001, Pictogrammes tirés du logiciel Parlerpictos, droit de reproduction autorisé par le Centre de communication non orale (CQCNO), auteur du logiciel Parlerpictos

À LA BIBLIOTHÈQUE

Règles à suivre

1. Je fais le moins de bruit possible :
 - je chuchote si j'ai besoin de parler; sinon je garde le silence.
2. Je me déplace en marchant tranquillement.
3. Je peux choisir un document (livre, bande dessinée, ou revue) sur les rayons et lire sur place.
4. Je manipule le matériel de la bibliothèque (chaises, tables, livres, ordinateurs, etc.) avec soin.
5. Je ne peux pas manger ou boire à la bibliothèque.
6. Si je veux emprunter des documents, je vais suivre la procédure d'emprunt.

L'HISTOIRE DE *KIMBERLY*

Carol Gray

Mon nom est Kimberly. Je vais à l'école cinq jours par semaine, sauf quand ma mère ou mon père me dit que je n'ai pas d'école ce jour là. Je suis en première année.

Les enfants de première année apprennent à écrire. Ils apprennent à écrire des lettres. Ils apprennent à écrire des chiffres. Ils apprennent à écrire des mots et des phrases.

Quand les enfants apprennent à écrire, ils ont besoin de pratiquer beaucoup. Parfois leurs lettres ressemblent à ceci N ou à cela *N*. Ça c'est correct. Ça, c'est du beau travail pour des enfants de première année.

Les lettres dans les livres et sur les affiches paraissent parfaites. C'est parce qu'elles ont été imprimées. Des lettres imprimées ont l'air différentes des lettres écrites à la main.

Les lettres écrites à la main ne sont pas toujours pareilles. Elles sont souvent différentes les unes des autres.

Regarde ces lettres : B B B B B B B. Tu vois comment toutes ces lettres sont pareilles ?

Ça se passe pas comme ça quand les gens écrivent. Regarde comme chaque « B » est différent : **B** *B* B

Les gens qui écrivent à la main, comme les élèves de première année, font leurs lettres un peu différemment chaque fois.

Leurs chiffres sont aussi un peu différents chaque fois. Les gens qui écrivent savent que c'est bien correct.

Je peux écrire des chiffres et des lettres. Je peux les écrire un peu différemment chaque fois. C'est parce que je suis une personne. Je ne suis pas un ordinateur ou une machine à écrire.

Les gens qui écrivent font des lettres et des chiffres un peu différents les uns des autres mais qui sont tous très bien.

Je peux écrire beaucoup de « B » sur cette ligne :

Regarde comme les « B » sont différents les uns des autres ? Ils sont tous très bien. Ce sont tous des « B » que j'ai écrits à la main.

Ceci est mon travail. Je vais écrire de mon mieux. Toutes les lettres et tous les chiffres ne seront pas identiques. C'est parce que c'est une personne qui les écrira. Je n'ai pas besoin d'effacer pour que chacune des lettres soit parfaite parce que mon professeur les trouve toutes belles.

Présenté lors d'une conférence de madame Carol Gray

LES ERREURS

Quand je fais une activité, parfois je ne réussis pas tout de suite.

Si je fais une erreur, ce n'est pas grave.

Tout le monde fait des erreurs.

Quand je ne réussis pas, j'essaie de rester calme.

Si je ne réussis pas, je peux recommencer.

Parfois je dois recommencer quelques fois avant de réussir.

C'est comme ça que j'apprends.

C'est comme ça que les autres apprennent aussi.

L' AUTOCONTRÔLE

Il y a des moments dans la classe où je me sens très stressé ou tendu.

À ces moments, j'ai parfois de la difficulté à contrôler mes émotions; je perds le contrôle et je peux dire ou faire des choses que je regrette après.

Cependant, quand je commence à sentir les premiers signes d'un tel malaise, je peux utiliser différentes stratégies pour me calmer :

- a) Je peux me concentrer sur ma respiration et faire un effort pour respirer lentement et profondément.
- b) Je peux compter dans ma tête jusqu'à 20 ou jusqu'à ce que je me sente plus détendu.
- c) Je peux faire un effort pour penser à quelque chose d'agréable ou de drôle.
- d) Si ces méthodes ne m'aident pas, je peux m'excuser et sortir de la classe, soit pour me promener quelques minutes dans le corridor, soit pour aller dans une autre classe avec Carole.
- e) Dans cette classe, je peux écrire sur le tableau pour exprimer comment je me sens et ce que je vis.

Parfois je vais avoir besoin de Carole pour m'aider à décider le bon moment pour sortir de la classe; je vais lui faire confiance et je vais accepter de la suivre lorsqu'elle me fera signe.

Quand j'aurai réussi à retrouver le calme et que je me sentirai mieux, je vais me féliciter d'avoir fait des efforts et d'avoir réussi à me contrôler.

Ensuite je vais retourner à mon travail en classe.

LE MICRO-ONDES

1. Le micro-ondes chauffe les aliments. Nous aimons tous manger des aliments chauds.
2. Le micro-ondes a une horloge digitale. La personne qui l'utilise met le nombre de minutes qu'elle veut pour faire chauffer les aliments. les chiffres diminuent à toutes les secondes.
3. Le micro-ondes arrête quand la minuterie indique 0:00. Après le son, la minuterie indique l'heure.
4. J'aime regarder les chiffres qui diminuent d'un chiffre à la fois. Je compte alors en ordre décroissant. Les chiffres changent toujours dans le même ordre.
5. Maman utilise parfois le micro-ondes. Les chiffres comptent aussi en ordre décroissant.
6. Je peux aller voir la minuterie du micro-ondes quand maman utilise le micro-ondes.
7. Parfois, je joue et maman fait fonctionner le micro-ondes. Je peux continuer de jouer, car je sais que la minuterie du micro-ondes fonctionne pareil en ordre décroissant.
8. Je peux utiliser le micro-ondes. Papa, ma sœur et mes frères peuvent aussi utiliser le micro-ondes. La minuterie fonctionne pareil.
9. Quand je suis à l'école, maman utilise parfois le micro-ondes. La minuterie fonctionne toujours en ordre décroissant.

EXEMPLES DE SCÉNARIOS SOCIAUX (« AVANCÉS »)
--

A. Scénarios sociaux sur des thèmes abstraits, tels que :

- La pensée de soi et de l'autre
- Les émotions de soi et de l'autre
- Le savoir de soi et de l'autre

Exemples :**LA PENSÉE**

Page 1 :

- Je m'appelle Jessica. Parfois j'aime penser à _____, _____, ou à _____. Je pense à d'autres choses aussi.

Page 2 :

- (Grand-papa, papa, M. Lemieux, etc.) pense, lui aussi. Des fois, il aime penser à _____, _____, ou à _____. Il pense à d'autres choses aussi.

Association entre LA PENSÉE et LE COMPORTEMENT

- Je joue souvent avec des dinosaures.
Je pense souvent aux dinosaures.
Marie joue souvent avec des poupées.
Je crois que Marie pense souvent à des _____.
- Je parle souvent de dinosaures. Je pense souvent aux _____.
Je parle souvent de trains. Je pense souvent aux _____.
Je parle souvent d'horaires d'autobus. Je pense souvent à des _____.
Mathieu parle souvent de dinosaures. Je crois que Mathieu pense souvent aux dinosaures.
- Peut-être Mathieu aimerait que je lui pose des questions au sujet de _____.

Traduction et utilisation autorisées de Carol Gray, *The advanced Social Story Workbouv*, 1998

L'HORAIRE DE MA CLASSE¹

1. Dans ma classe, il y a plusieurs amis.
2. Mes amis s'appellent : Vincent, Antoine, Nadine, Mathieu, Jean, Simon, Michel, Stéphanie et Maxime.
3. Souvent tous les amis sont dans la classe. Alors, tous les amis écoutent les explications de Sylvie et de France, ou tous les amis travaillent dans leurs cahiers.
4. Parfois, il y a des amis qui sortent de la classe. C'est l'horaire qui nous dit quand les amis sortent de la classe.

5. et 6. : Section en pallier

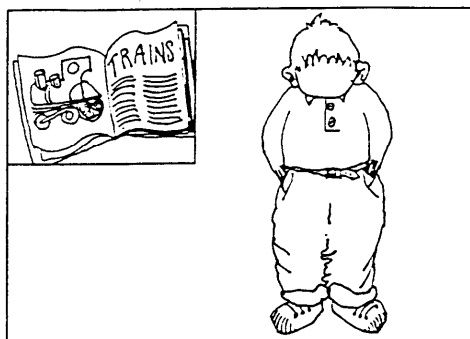
5a. Par exemple, jour 1, première période Vincent et Stéphanie vont travailler avec Hélène (l'orthopédaogogue) dans son local.	6a. À la fin de la période, Vincent et Stéphanie finissent leur travail avec Hélène.
5b. En même temps, Antoine et Matthieu sont dans la classe de 1 ^{re} année pour faire des mathématiques.	6b. Antoine et Mathieu finissent leur cours de mathématiques.
5c. Je suis avec mes amis Nadine, Simon, Jean, Michel et Maxime dans la classe de Sylvie. Nous travaillons aussi les mathématiques.	6c. Moi et mes amis terminons notre travail de mathématiques.

7. Après, tous les amis reviennent dans la classe de Sylvie.
8. Ensuite l'horaire nous dit encore ce que chaque ami doit faire.
9. C'est correct comme ça. Tout le monde sait où il doit aller et ce qu'il doit faire.
10. Quand l'horaire nous dit que la journée d'école est terminée, tous les amis retournent à la maison.
11. Moi aussi, je retourne à la maison à la fin de la journée d'école.

¹ Ce scénario était rédigé pour un élève fréquentant une classe ressource du premier cycle au primaire. Il était très perturbé par les changements dans la composition de son groupe-classe, occasionnés par les diverses activités offertes aux jeunes : intégration en classe régulière dans certaines matières, suivi en orthopédagogie, etc. Le scénario en pallier est utile dans ce type de cas parce qu'il permet d'expliquer de façon très concrète, appuyé visuellement par les pages sectionnées, ce que plusieurs personnes font simultanément. L'effet est rassurant pour l'élève.

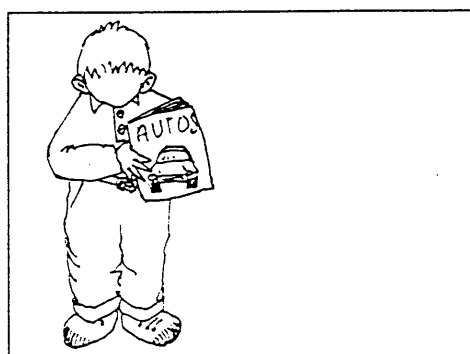
Conception : Ulla Hoff, C.S. des Découvreurs, 2001

Voici Adrien.



La petite image montre ce qu'Adrien aimerait avoir.

Qu'est-ce que Adrien aimerait avoir?



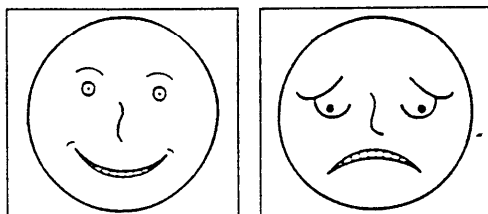
La mamari d'Adrien lui a acheté un livre sur des autos.

Comment Adrien se sent-il quand sa maman lui achète un livre sur des autos?

triste?

heureux?

Pointe l'image qui montre comment il se sent.



Colore l'image qui montre comment il se sent.

Pourquoi Adrien sera-t-il

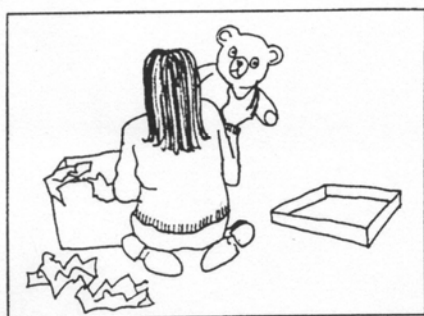
triste?

heureux?

Parce que ...

Traduction et utilisation autorisées de Howlin, P., Baron-Cohen, S. et Hadwin, J., *Teaching Children with Autism to Mind-read*, John Wiley & Sons, 1999, p. 11

La grand-maman de Barbara lui donne un oursin à sa fête.



Comment Barbara se sent-elle quand sa grand-maman lui donne l'ourson?

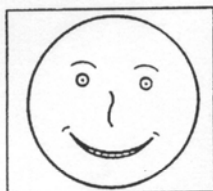
☐ triste?

☐ heureuse?

☐ fâchée?

☐ effrayée?

Pointe l'image qui montre comment elle se sent.



Colore l'image qui montre comment elle se sent.

Pourquoi Barbara est-elle

☐ triste?

☐ heureuse?

☐ fâchée?

☐ effrayée?

Parce que ...

QU'EST-CE QU'UN AMI ?

Un ami est une personne qui n'est pas de ma famille mais qui est importante pour moi.

Un ami est une personne spéciale parce que je l'aime bien. Un ami passe du temps avec moi. Je peux avoir du plaisir avec un ami. Des amis aiment souvent faire les mêmes choses.

✓ Je vais **encercler** ou **surligner** les énoncés qui sont vrais pour moi.

- Je n'ai pas d'amis.
- J'aimerais avoir un ami.
- Je n'aimerais pas avoir d'ami.
- J'ai un ami. Mon ami s'appelle _____.
- J'ai plusieurs amis. Ils s'appellent _____.
- Autres : _____

Voici des choses que j'aimerais faire avec un ami :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Traduction et utilisation autorisées de : Faherty, Catherine. *Asperger's What does it mean to me?*, Future horizons inc., p. 216

UN AMI VIENT CHEZ MOI

Beaucoup de jeunes aiment jouer avec des amis. Mais il y aussi des jeunes qui aiment mieux jouer ou s'occuper seul.

Certains jeunes avec le Syndrome d'Asperger aimeraient avoir des amis, mais ils ne savent pas comment se faire des amis. Ou parfois ils essaient de jouer avec un ami mais ils ne trouvent pas ça plaisant.

➤ Je vais encercler ou surligner les énoncés qui sont vrais pour moi.

- Je voudrais aller chez un ami.
- Je préfère jouer seul chez moi.
- J'aimerais qu'un ami vienne chez moi. Je pourrais me préparer en suivant la liste suivante :
- J'invite un ami chez moi pour une heure ou deux.
- Avant l'arrivée de mon ami, je pourrais faire une liste avec mes parents des choses qu'on pourrait faire ensemble (incluant une collation, peut-être!).
- Sur la liste, je peux mettre certaines choses (jeu ou autres activités) qui m'intéressent beaucoup et des choses qui intéressent mon ami.
- Mon ami et moi allons choisir à tour de rôle dans la liste ce que nous allons faire. Nous pouvons prendre 10 minutes pour chacun des choix (ou une autre durée qui est égale pour nous deux).
- Ou mes parents pourraient faire une cédule qu'on pourra suivre.
- La dernière activité que nous ferons ensemble sera choisie par mon ami parce que c'est lui qui est l'invité chez moi.

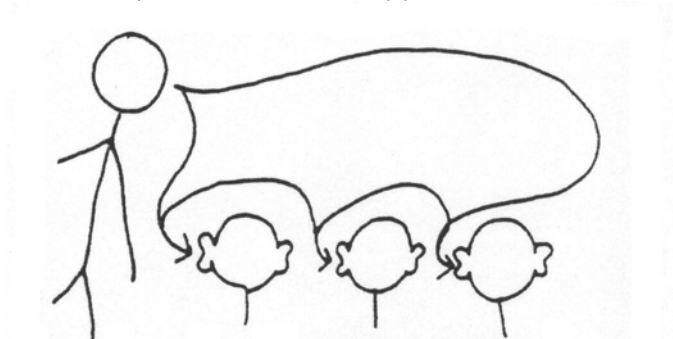
Traduction et utilisation autorisées : Faherty, Catherine, *Asperger's What does it mean to me?*, Future Horizons, Inc. p. 224.

COMMENT ÉCOUTER EN CLASSE

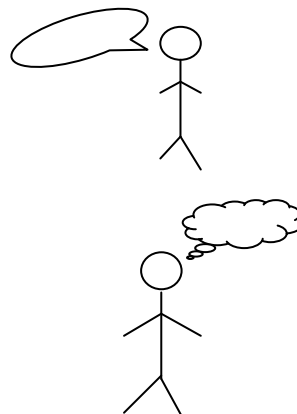
Mon enseignante s'appelle Sylvie

Sylvie parle à tous les élèves de ma classe :

- a) pour nous donner des consignes,
- b) pour nous aider à apprendre de nouvelles choses.



Il est important de bien écouter Sylvie quand elle parle devant la classe.
D'habitude, j'écoute bien mon enseignante.

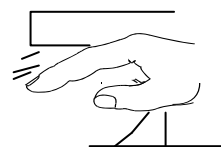


Mais parfois je pense à d'autres choses.

À ces moments, j'ai de la difficulté à bien écouter.

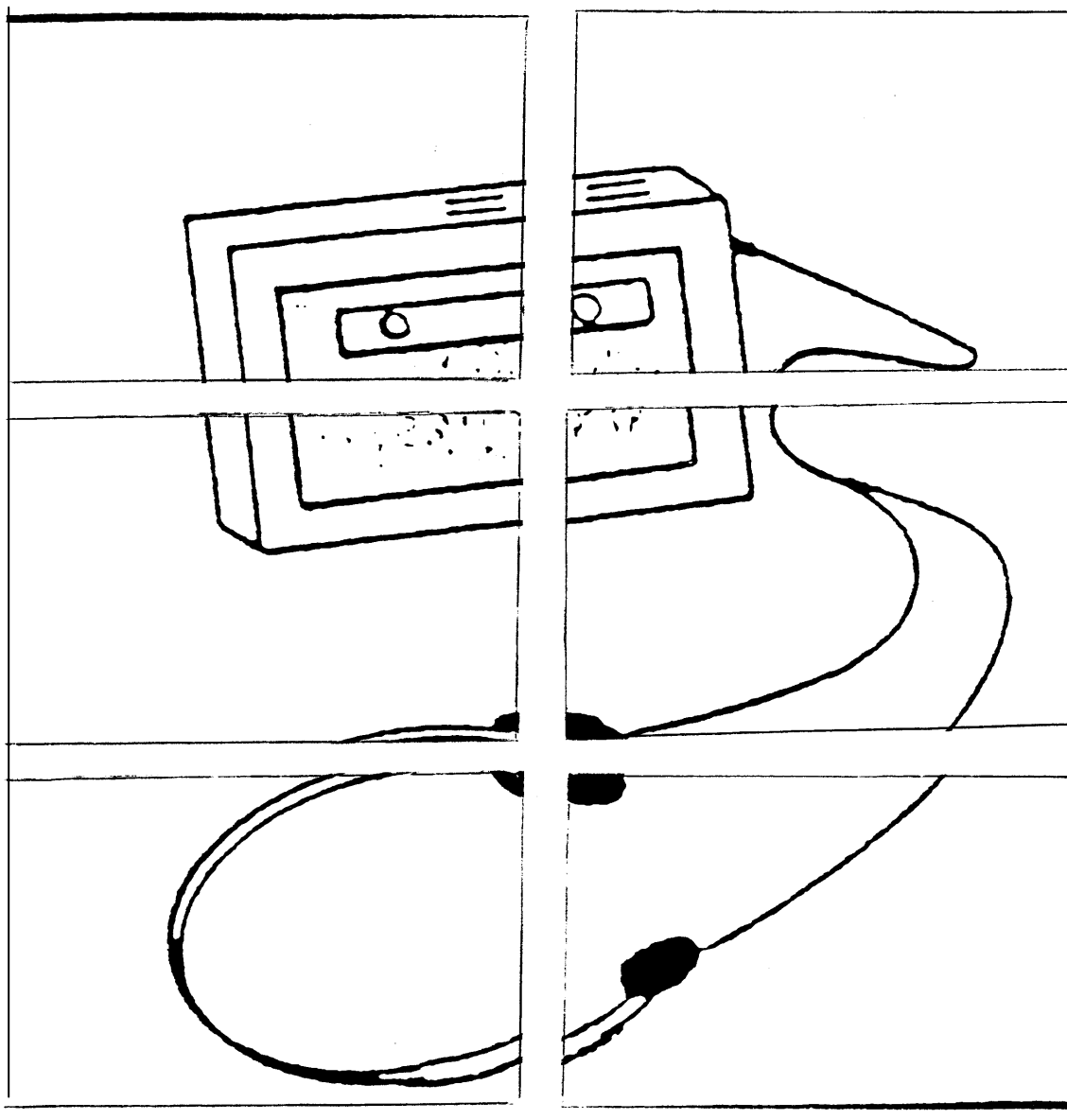
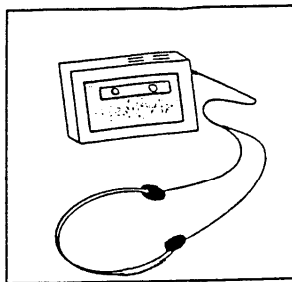
Pour m'aider à bien écouter, Sylvie peut me donner un signal :

- Elle peut taper sur mon pupitre.



Comme ça, je sais que c'est le temps de faire un effort pour bien écouter.
Quand j'écoute bien, c'est plus facile pour moi de faire mon travail à l'école.

Conception : Ulla Hoff, C.S. des Découvreurs, 2001



Ma routine d'arrivée.



minuterie



Je monte ma minuterie à 10 minutes.

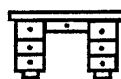


sac d'école



Je vide mon sac d'école à mon pupitre.

pupitre



agenda

devoir



Je dépose mon agenda et mon cahier de devoirs sur les classeurs.



sac d'école



Je range mon sac d'école dans le casier.

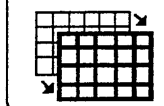
casier



minuterie

Je vérifie la minuterie.
J'inscris le temps sur ma grille.

grille



content



Je suis prêt, j'ai fini.



Milieux scolaires francophones, Île de Montréal, *Répertoire d'outils visuels destiné à la clientèle autiste ou ayant des troubles envahissants du développement*, Mandat régional de soutien à l'intention des élèves autistes ou ayant des troubles envahissants du développement, 2001, p. 41

EN ARRIVANT LE MATIN

1. Je vais à mon bureau ☐
2. Je sors mes livres
mes cahiers
mon étui à crayons
mon agenda ☐
3. Je donne mon agenda à l'enseignant ☐
4. Je mets mon cahier de devoirs sur le bureau de l'enseignant ☐
5. Je mets mes livres et mes cahiers dans mon bureau ☐
6. Je m'assois ☐

Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001

LE TRAVAIL EN CLASSE

1. Je monte ma minuterie à 10 min. (ou le temps donné par mon professeur). ☐
2. Je m'assure que j'ai tout le matériel nécessaire : par exemple cahier, livre, crayon, efface. ☐
3. Je marque l'endroit où je dois commencer avec un autocollant vert (exemple *Tape flag* de "Post-it"). ☐
4. Je marque l'endroit où je dois arrêter avec un autocollant rouge. ☐
5. Je me mets au travail. ☐
6. Quand j'ai fini, je vérifie la minuterie. J'inscris le temps sur ma grille. ☐
7. Si je n'ai pas fini quand la minuterie sonne, ce n'est pas grave. J'arrête quand même mon travail, et je m'arrange avec mon enseignante pour savoir quand je peux finir le travail dans un autre temps. ☐

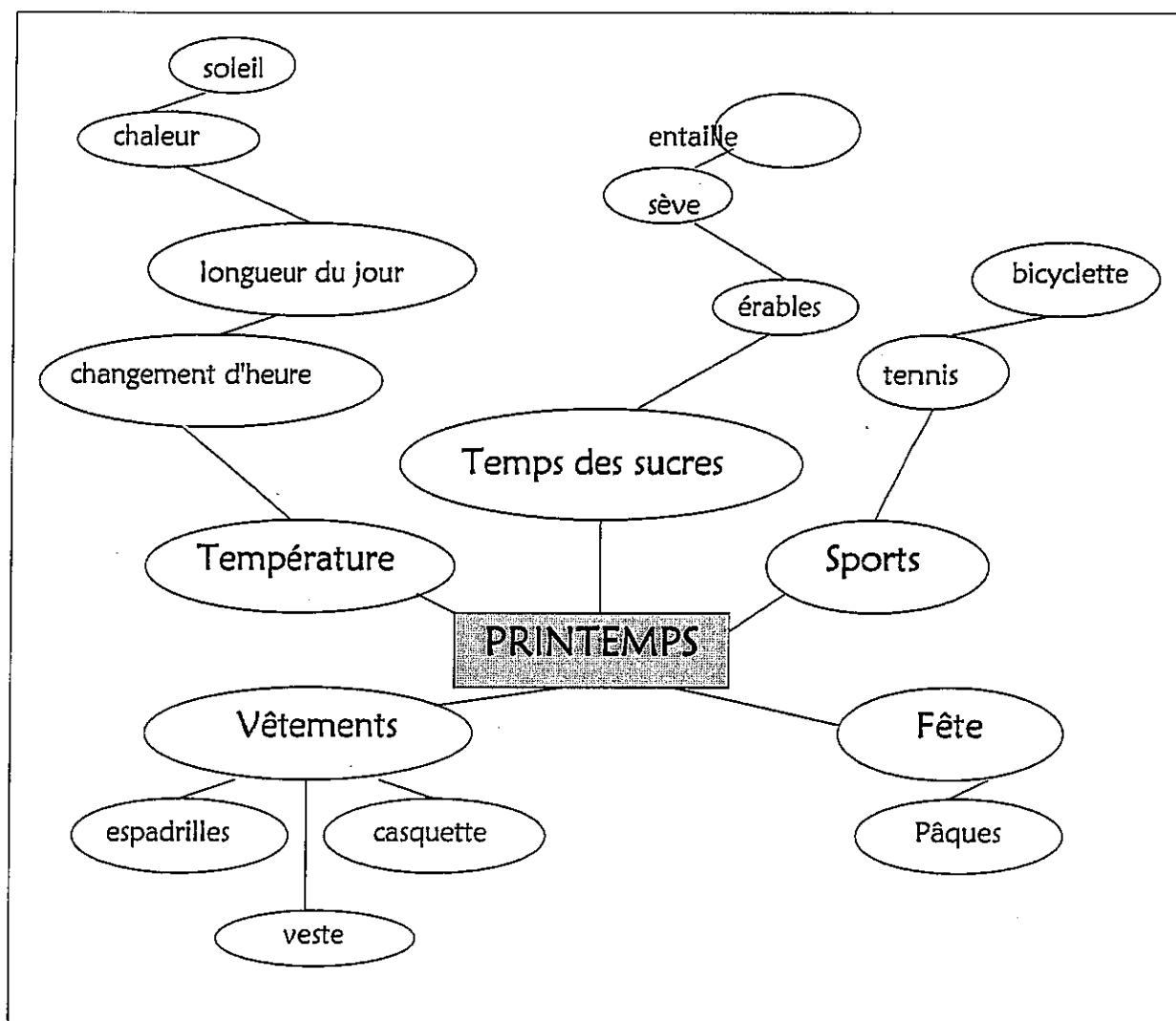
Conception : Ulla Hoff, C.S. des Découvreurs, 2001

DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION

- Référence à son vécu

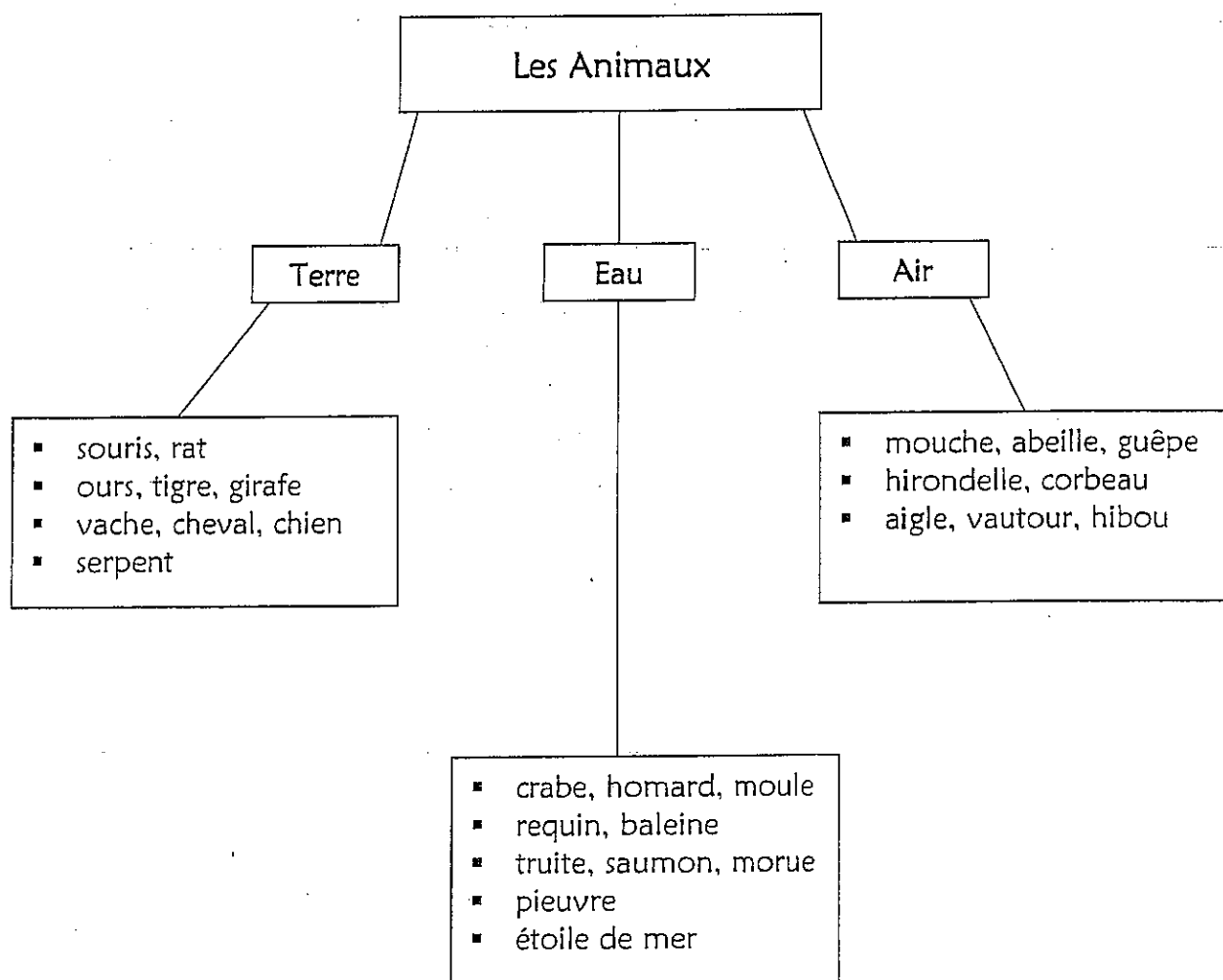
INTERVENTION : Utiliser une carte d'exploration pour organiser les connaissances

L'enseignante invite les élèves à dire tout ce que le mot ou le thème leur suggère. Au fur et à mesure qu'ils répondent, l'enseignante écrit chaque mot sur un carton ou au tableau. Avec les élèves, elle effectue des associations entre les mots et regroupe ces derniers par catégories.



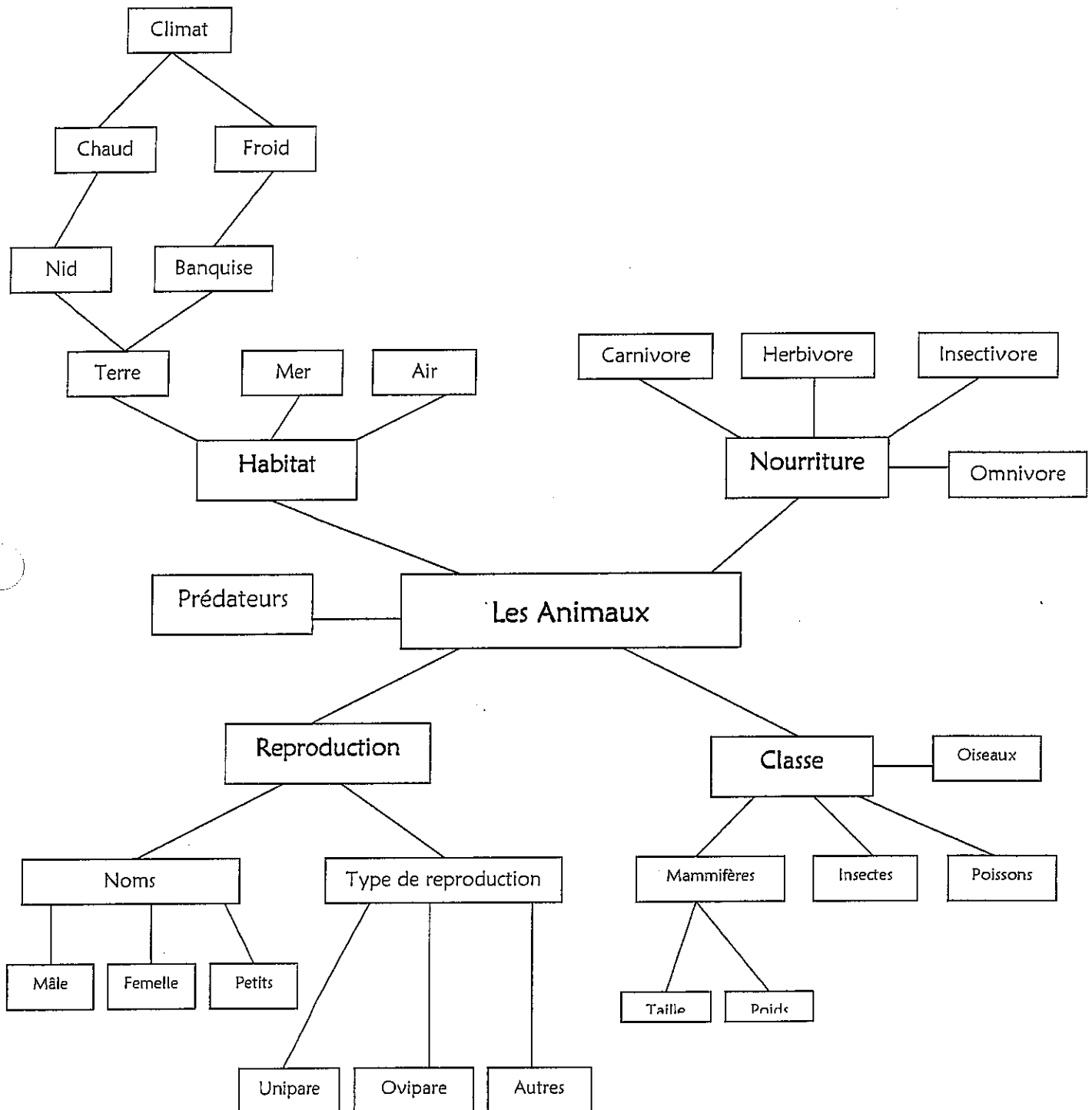
Tiré de : Demers, C et Tremblay, G, *Pour une didactique renouvelée de la lecture*, Éditions L'artichaut inc. p. 68

SCHÉMA INTÉGRATEUR



Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001

SCHÉMA INTÉGRATEUR / CARTE SÉMANTIQUE



Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001

SIGNIFICATIONS MULTIPLES

Mots	Signification	Exemples de phrases	Synonyme	Antonyme
Fort (adj.)	- être robuste, vigoureux - être gros - être doué, habile - avoir de l'influence, du pouvoir	- Robert est un homme fort - Il devrait maigrir car il est un peu fort pour sa taille - Robert est fort en mathématiques - Robert est fort grâce à son argent	- solide - corpulent - doué - influent, puissant	- faible, fragile - mince - faible, ignorant - impuissant
Fort (nom)	- fortification - personne qui a la force, la puissance, l'argent	- Les habitants ont construit un fort pour se protéger - Il faut souvent protéger le faible contre le fort	forteresse	faible
Fort (adv.)	- avec force - avec intensité - beaucoup	- Robert m'a serré fort dans ses bras - Le vent souffle très fort - Je doute fort que vous arriviez à me convaincre	- fortement - violemment - énormément	- faiblement - doucement, légèrement - peu

Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001

MON DICTIONNAIRE MATHÉMATIQUE

Mot	Définition	Symbole	Exemple
Addition	- ajouter - mettre en commun	+	$\square\square + \square\square\square = 5$ $2 + 3 = 5$ $\begin{array}{r} 2 \\ + 3 \\ \hline 5 \end{array}$
Division	- séparer - partager	÷	 $4 \text{) } 2 = 2$ $\begin{array}{r} 4 \overline{) 2} \\ \underline{2} \end{array}$
Fraction	- représente la partie d'un tout - se dit d'un nombre exprimé sous la forme $\frac{a}{b}$	$\frac{a}{b}$ ou $\frac{a}{b}$	$\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$  $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$
Solution	nom donné à la démarche conduisant à la solution d'un problème posé		Pierre a 2 pommes, maman 5 pommes et papa n'en a pas. Combien ont-ils de pommes ? Solution : $2 + 5 + 0 = 7$ $\begin{array}{ccccccc} \bigcirc & + & \bigcirc\bigcirc & = & \bigcirc\bigcirc\bigcirc \\ \bigcirc & & \bigcirc\bigcirc\bigcirc & & \bigcirc\bigcirc\bigcirc\bigcirc \end{array}$ Réponse : 7

Mathieu, Pierre, *Lexique mathématique pour tous, tome 1*, Les éditions du Triangle d'or inc, 1989

EXPRESSIONS FIGURÉES

J'entends 	Je peux comprendre 
Doigt ▪ Se mettre le doigt dans l'œil Jouer ▪ Jouer un tour à quelqu'un ▪ Jouer la comédie ▪ C'est seulement pour jouer ▪ Jouer avec le feu Main ▪ Je mets ma main au feu ▪ Il n'y est pas allé de main morte ▪ Je t'offre un coup de main ▪ Demander la main de quelqu'un ▪ Avoir le cœur sur la main Nuit ▪ Passer une nuit blanche Pouce ▪ Se tourner les pouces	▪ Se tromper ▪ Faire une farce à quelqu'un ▪ Faire semblant ▪ C'est pour rire ▪ Faire des choses dangereuses ▪ Je jure ▪ Il y a mis toute son ardeur ▪ Je t'offre de l'aide ▪ Demander en mariage ▪ Être généreux ▪ Passer une nuit sans dormir ▪ Ne rien faire

Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001

Nom : _____

FICHE SIGNALÉTIQUE

Je présente. . .

Les personnages



Dessin ou quelques mots

Le lieu



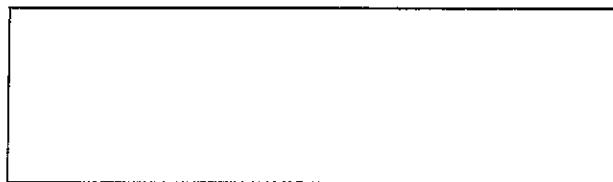
Dessin ou quelques mots

Le temps



Dessin ou quelques mots

Ce qui se passe au début de l'histoire. . .



Dessin

ou



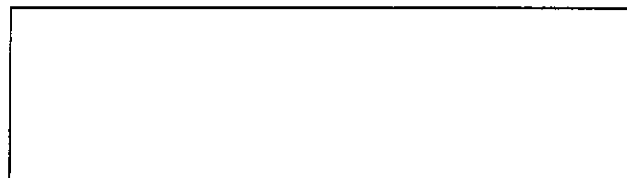
quelques mots

Ce qui arrive ensuite, l'événement déclencheur. . .



Dessin

ou



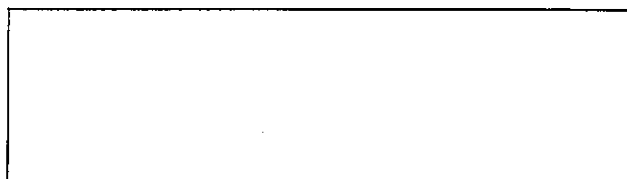
quelques mots

La ou les solutions. . .



Dessin

ou



quelques mots

À la fin, l'histoire se termine. . .



Dessin

ou



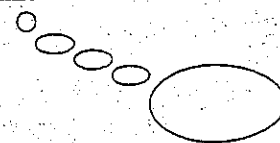
quelques mots

Tiré de : Paquet, Lucille, *Compréhension de lecture*, Chayer, Chenelière / McGraw-Hill, 2000, annexe 3, page 60, Droit de production autorisé par Copibec

Nom : _____ Groupe : _____

Feuille
reproductible 2.7

Raconte ta propre histoire



Il était une fois

Il arriva

Tout à coup

Puis

Finalement

Tiré de : », Leclerc, Marthe, *Au pays des gitans*, Chenelière / McGraw-Hill, chapitre 2, page 75, Droit de reproduction autorisé par Copibec

Récit créatif	
Situation de départ Temps Personnages Action Lieu	
Événement déclencheur	
Émotions	
Péripétie 1 Plan Action Résultat	
Péripétie 2 Plan Action Résultat	
Dénouement	
Fin	

Thivierge, Sylvie, orthophoniste

Description, recherche ou présentation orale	
Introduction Sujet amené Sujet posé Sujet divisé	
Développement Aspect 1 Sous-aspects	
Aspect 2 Sous-aspects	
Aspect 3 Sous-aspects	
Conclusion	

Thivierge, Sylvie, orthophoniste

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES

1. Comprendre le problème

- Lire le problème
- Encercler l'information utile

2. Élaborer un plan

- Chercher dans sa tête un problème semblable
- Évaluer si la stratégie est bonne

3. Suivre le plan

- Faire les calculs nécessaires
- Écrire les résultats

4. Faire la vérification

- Vérifier les informations choisies
- Revoir la stratégie
- Vérifier les calculs et le résultat

5. Faire les étapes 1 à 4 pour chaque problème

ÉCOUTER ET PARLER

Dans la vie de tous les jours, les gens communiquent souvent ensemble.

Communiquer veut dire :

- partager nos besoins, nos idées et nos pensées avec d'autres personnes; leur parler ou leur écrire
- écouter les paroles des autres, pour comprendre leurs besoins, leurs idées ou leurs pensées; lire les écrits des autres.

Quand j'ÉCOUTE quelqu'un qui parle, j'essaie de REGARDER la personne.

Comme ça, la personne peut savoir que je l'écoute. Si je regarde le plafond ou d'autres choses dans la pièce, la personne ne saura peut-être pas que je l'écoute.

J'essaie d'écouter attentivement et de comprendre ce qui est dit. J'essaie de ne pas interrompre la personne pendant qu'elle parle. J'attends qu'elle fasse une petite pause. Si je ne comprends pas parfaitement, je peux dire :

Je ne comprends pas ce que tu veux dire.
Peux-tu l'expliquer d'une autre façon, s'il-te-plaît ?

Une fois que j'ai compris et réfléchi à ce que la personne m'a dit, je peux RÉPONDRE et DIRE mes idées, pensées ou besoins.

C'est comme ça que les gens communiquent dans la vie de tous les jours.

C'est aussi comme ça que les élèves communiquent quand ils font des travaux d'équipe en classe :

- on écoute et on regarde l'ami qui parle
- on réfléchit
- on dit notre idée aux amis dans l'équipe
- chaque personne dans l'équipe doit avoir le temps de dire son idée.

Traduction et adaptation par Ulla Hoff de Faherty, Catherine, *Asperger's What does it mean to me ?* Futures Horizons, 2000, p. 141, utilisation autorisée.

COMMUNIQUER AVEC LES AUTRES EST TOUT À FAIT NORMAL POUR LA PLUPART DES GENS

La plupart des enfants dans le monde veulent communiquer.

Ils veulent parler et partager leurs pensées et leurs idées avec les autres.

Ils veulent entendre ce que les autres pensent et ils aiment écouter ce qu'ils disent.

Communiquer est normal et facile pour la plupart des enfants.

- C'est pourquoi la plupart des enfants se tiennent souvent en groupe pendant la récréation. Ils parlent, rient et crient.
- Ils jouent ensemble.
- Ils se mettent ensemble autour des tables dans la classe.
- Ils parlent tout le temps sur l'heure du dîner et ils veulent, autant que possible, s'asseoir à côté d'autres enfants.
- Chacun travaille seul et en silence seulement quand l'enseignant dit qu'il faut le faire.

Communiquer peut être différent pour moi.

Communiquer n'est peut-être pas toujours facile, amusant ou normal pour des enfants qui ont un trouble autistique.

COMMENT S'ASSURER QUE LA PERSONNE À QUI JE PARLE M'ÉCOUTE

Il est très important de savoir comment attirer l'attention de l'autre, parce que ça fait partie de la communication.

Pour communiquer, je dois m'assurer que la personne est prête à m'écouter. Je dois m'assurer qu'elle est attentive à ce que je veux dire.

Certains enfants avec un trouble autistique pensent parfois que quand ils parlent, l'autre l'écoute toujours, *mais ce n'est pas toujours le cas.*

L'autre personne n'écoute peut-être pas si elle est occupée ou si elle est en train de penser à quelque chose, ou si elle parle avec quelqu'un d'autre.

Quand je parle, l'autre personne n'entend peut-être pas ce que je dis. Pour communiquer, je dois m'assurer que l'autre personne est prête à m'écouter.

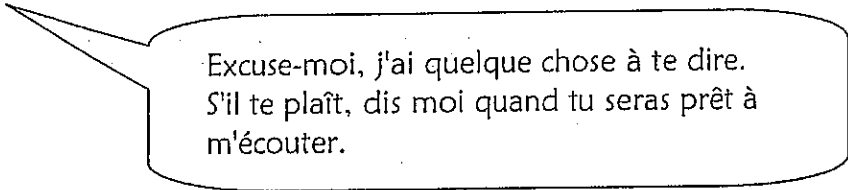
Comment puis-je savoir si mon parent ou mon enseignant ou mon ami est attentif et prêt à m'écouter ?

- Ils sont prêts à m'écouter s'ils viennent tout juste de me poser une question et qu'ils me regardent.
- D'habitude, ils m'écoutent quand ils sont tout près de moi et que leurs yeux me regardent.
- S'ils sont en train de parler, ils ne sont pas prêts à m'écouter.
- Parfois mon parent ou mon enseignant est tout près de moi, mais en train de faire quelque chose d'autre ou d'écouter quelqu'un d'autre. À ce moment, je dois attendre jusqu'à ce qu'il soit prêt à m'écouter.

Traduction et adaptation autorisée de Faherty, : Catherine, *Asperger's What does it mean to me ?*, Futures horizons, 2000,

ANNEXE B32 (suite)

- Avant de parler, je peux essayer de remarquer la direction du regard de la personne pour voir si elle regarde une autre personne qui parle. À ce moment, elle n'est pas encore prête à m'écouter. Je dois attendre.
- Si une personne parle au téléphone ou tient le récepteur proche de l'oreille, ça veut dire qu'elle est en train d'avoir une conversation avec une autre personne. Je dois attendre.
- Si je ne sais pas combien de temps je dois attendre, je pourrais doucement toucher l'épaule de la personne une fois, et lui dire tout bas :



Excuse-moi, j'ai quelque chose à te dire.
S'il te plaît, dis moi quand tu seras prêt à m'écouter.

- Ensuite, je vais essayer d'attendre en silence jusqu'à ce que la personne me dise qu'elle est prête à m'écouter.

**COMPORTEMENTS À ADOPTER
QUAND JE SUIS AVEC D'AUTRES PERSONNES**

Saluer quelqu'un	Ami	Professeur	Directeur	Employé du dépanneur
Je peux dire : Bonjour	x	x	x	x
Salut	x	x		
Je peux : Osciller la main		x	x	x
Serrer la main		x		
Je regarde la personne que je salue	x	x	x	x

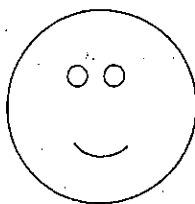
Ma voix	Plus fort	Plus faible
J'ajuste la force de ma voix :		
▪ à la distance entre moi et l'autre personne	si je suis loin	si je suis près
▪ aux bruits environnants	quand bruyant (ex. partie de hockey)	quand silencieux (ex. à l'église, à un concert)
▪ au contexte	émotion forte (ex. très fâché)	émotion douce (ex. un peu affectueux)
▪ selon le message	exposé oral	secret

Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001

ANNEXE B34

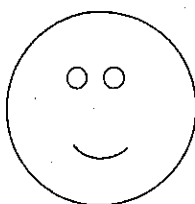
COMPRÉHENSION D'EXPRESSIONS FIGURÉES

Lorsque une personne dit



Ça me passe 5 pieds au-dessus de la tête

la personne peut penser



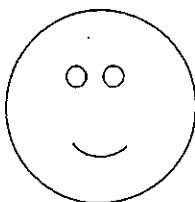
Un objet me passe 5 pieds au-dessus de la tête

ou



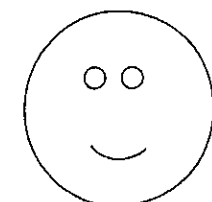
Ça ne me concerne pas

ou



Je ne comprends rien

ou



Ça ne m'intéresse pas

ou la personne peut penser à d'autres choses

Adaptation et utilisation autorisées du matériel fourni lors d'un atelier de formation de Carol Gray,

ANNEXE B35

QUOI DIRE QUAND ON REÇOIT UN CADEAU

	Poli	Impoli
Ah non, je ne veux pas ça !	☐	☐
Merci beaucoup !	☐	☐
Est-ce que je pourrais avoir de l'argent l'année prochaine ?	☐	☐
Je n'aime pas ça !	☐	☐
Ah, enfin un cadeau que j'aime !	☐	☐
Wow, j'aime beaucoup ça. Merci !	☐	☐
Ah non, pas un autre vêtement !	☐	☐
Merci. Ça me plaît énormément !	☐	☐

Adaptation de: Johnson, A.M et Susnik J.L, *Social Skills Stories : Fucntional Picture Stories for Readers and Non readers K-12*, Mayer-Johnson Co., 1995, p. 376

ANNEXE B36

COMMENT JE PEUX CONTRÔLER MES ÉMOTIONS DÉSAGRÉABLES

Quand je commence à me sentir mal, je peux :

1.	dire comment je me sens à mon enseignant
2.	fermer mes yeux et voir des belles images dans ma tête
3.	prendre 10 respirations profondes
4.	presser ma balle de caoutchouc
5.	penser à une histoire drôle

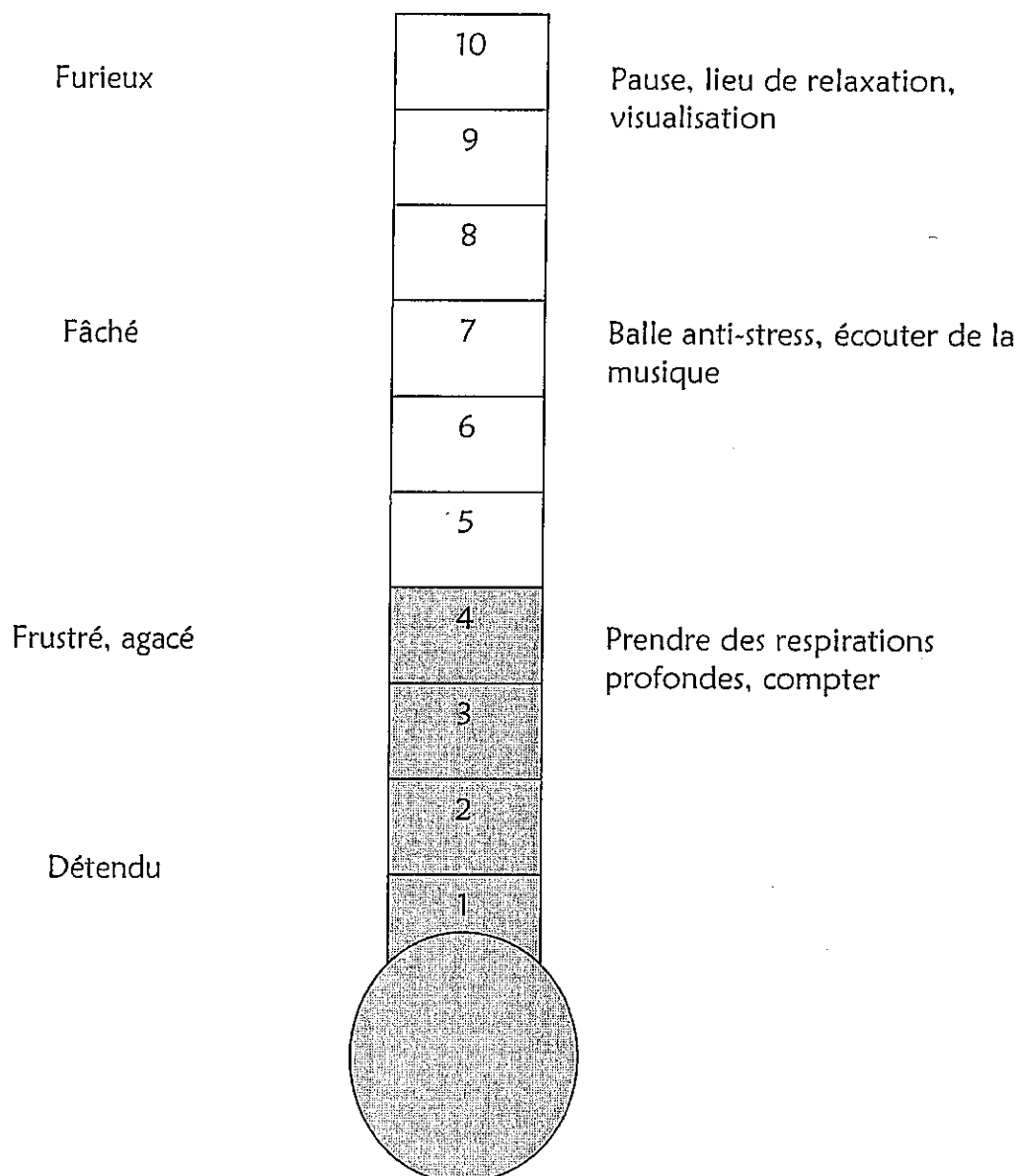
Si ces trucs ne m'aident pas, je peux :

6.	demandeur la permission d'aller dans le coin tranquille / repos / lecture
7.	revenir avec le groupe quand je me sens prêt

Conception : Ulla Hoff, C.S. des Découvreurs, 2001

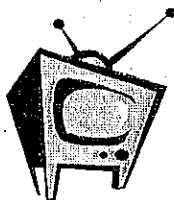
THERMOMÈTRE DE COLÈRE

Pour _____



Adaptation de : McAfee, J.-L., *Navigating the social Word*, Futures Horizons, 2002, p. 47

MES INTÉRÊTS ET PRÉFÉRENCES



Émissions de télévision :



Nourriture :



Livres :



Jeux :



Musique :



Sports :



Mes hobbies :

MES TALENTS

Tout le monde a des talents.

Certaines personnes sont bonnes en musique. Il y a des gens qui sont bons en dessin. D'autres sont très bons en danse ou dans les sports.

Il y en a aussi qui ont une excellente mémoire et qui sont capables de se souvenir de beaucoup de choses.

Encore d'autres sont capables de parler plusieurs langues couramment. Et certains connaissent énormément de choses sur des animaux ou des autos.

Un talent veut dire ce qu'on fait très bien.

Moi aussi j'ai des talents.

Je suis bon dans :

Traduction de : Vermeulen, Peter, *I am special*, Work sheet, Jessica Kingsley publishers, 2000

L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi
Ulla Hoff et Paule Mercier, décembre 2002

MES CÔTÉS MOINS FORTS

Les gens n'ont pas seulement des talents. Tout le monde n'est pas bon dans tout.

Certains sont très bons avec leurs mains, mais moins bons dans les mathématiques ou les langues.

D'autres sont très bons avec les ordinateurs, mais moins bons dans les sports.

À part des talents, nous avons tous des côtés qui sont moins forts, c'est-à-dire des sujets ou des matières où nous performons moins bien.

Mes côtés moins forts – ce qui est plus difficile pour moi, c'est :

Traduction de : Vermeulen, Peter, *I am special*, Work sheet, Jessica Kingsley publishers, 2000

MON CARACTÈRE

Tout le monde a son propre caractère, sa façon d'aborder les gens, les choses et les événements.

Certaines personnes sont très calmes, d'autres sont plutôt actives. Certaines personnes ne s'inquiètent pas facilement tandis que d'autres sont facilement stressées et angoissées.

Moi aussi j'ai un caractère. Je suis plutôt :

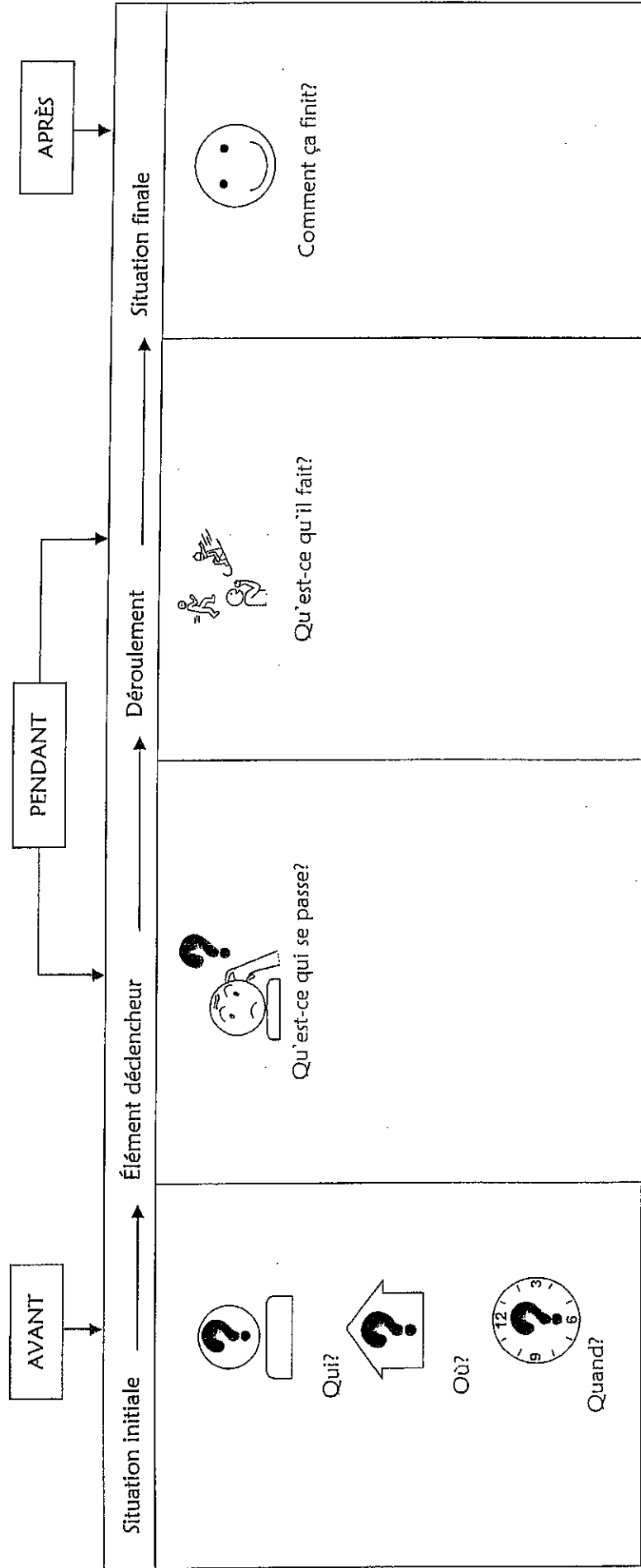
ouvert	fermé
triste	joyeux
drôle	sérieux
actif	tranquille
pessimiste	optimiste
insouciant	inquiet
confiant	insécure
souple	têtu
distant	chaleureux
bavard	silencieux

honnête
persévérant
curieux
amical
serviable
sensible
intrépide
gêné
sociable
méfiant

Traduction de : Vermeulen, Peter, *I am special*, Work sheet, Jessica Kingsley publishers, 2000

DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION - Identification des informations importantes et de l'idée principale du texte -

INTERVENTION : Faire le schéma du récit.



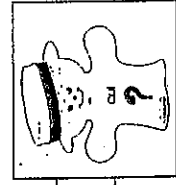
Droit de reproduction des pictos autorisé dans le cadre du projet De l'oral à l'écrit par le Centre québécois de communication non orale (CQCNO), auteur de la banque de pictogrammes Parler pictos(réf. : pictos Qui-Quand-Où-Comment-Action et Heureux). Lyne GINGRAS, Service régional de soutien, Troubles sévères de langage. Autorisation accordée pour ce document

Difficultés en morphosyntaxe

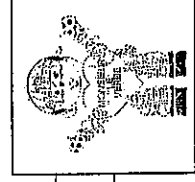
DIFFICULTÉS À STRUCTURER DES PHRASES

- Phrases complètes -

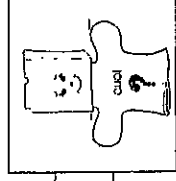
INTERVENTION : Utiliser des supports externes illustrant chacune des parties de la phrase.



Qui



fait



quoi

Droit de reproduction autorisé dans le cadre du projet De l'oral à l'écrit. L. QUESNEL, La collection Pom Pom. Autorisation accordée pour ce document

L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi
Ulla Hoff et Paule Mercier, décembre 2002

MES PHRASES

Ma phrase :

Exemple :

Papamangeungâteau

Mes choix :

MamanjouedesvalsePaulineparleduautomobilesLe chiendanseunebainJonathanprendsonpiano

Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001

 L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi
 Ulla Hoff et Paule Mercier, décembre 2002

LES RÔLES DANS LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

RÔLE DE LA GARDIENNE OU DU GARDIEN DE LA PAROLE



- Permettre à chacune et à chacun de parler à son tour.
- Donner à chacune et à chacun la chance d'exprimer son idée.
- Surveiller le ton de voix dans l'équipe.

RÔLE DE LA GARDIENNE OU DU GARDIEN DE LA TÂCHE



- Aider l'équipe à ne pas s'écarter du sujet.
- Reformuler le ou les mandats au besoin.
- Faciliter le partage des tâches au sein de l'équipe.
- Prendre en note la liste du matériel nécessaire à la réalisation.
- Aider à faire un choix par rapport à la présentation: outil d'expression et clientèle visée.

RÔLE DE LA OU DU REPORTER OU JOURNALISTE



- Reformuler les idées et vérifier la présentation du travail.
- Traduire fidèlement le travail réalisé par l'équipe.
- Représenter l'équipe devant la classe pour la présentation du travail demandé (mandat).

RÔLE DE LA GARDIENNE OU DU GARDIEN DU TEMPS



- Aider l'équipe à planifier le temps nécessaire à la réalisation du mandat.
- Rappeler l'échéancier.
- Planifier avec l'équipe le moment de la présentation.

COMMENT DIRE. . .

Modalités d'utilisation :

- Ces phrases types peuvent être apprises de façon systématique.
- Chaque phrase peut être écrite sur une bande de papier que l'élève apporte avec lui au besoin.
- On peut rédiger des aide-mémoire que l'on place sur le coin du bureau de l'élève.

COMMENT JE PEUX DEMANDER CE QUE JE VEUX

Je veux _____ s'il vous plaît.

Est-ce que tu veux jouer avec moi ?

Excusez-moi, est-ce que je peux passer ?

Est-ce que tu peux me donner mon _____ ?

COMMENT JE PEUX DIRE NON

Je ne veux pas.

Je n'ai pas le goût.

Non, je ne veux plus.

COMMENT EXPRIMER MA COLÈRE

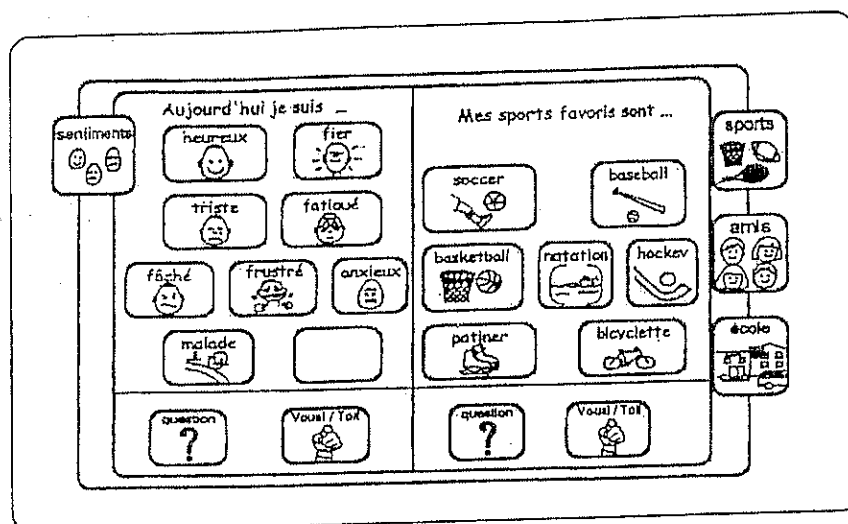
Je suis fâché, je n'aime pas ça quand _____ .

Ah ! non, je n'ai pas réussi ☐ j'haïs ça

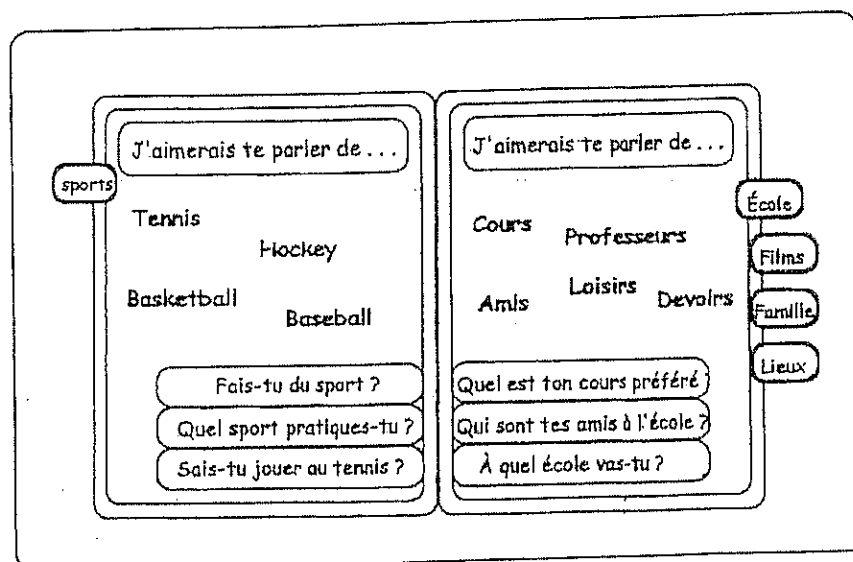
☐ je n'aime pas ça quand je fais des fautes

Conception : Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2000

Exemples de livret de conversation



Livret de conversation image



Livret de conversation écrit

ANNEXE C

Les annexes C représentent des outils reproductibles. Des exemples de ces mêmes outils sont présents dans le chapitre 2 ou les annexes B.

Pour chacun des énoncés suivants :

1. Cochez lorsque le comportement est présent et décrivez le(s) comportement(s) / Réaction(s) lorsque approprié
2. Laissez en blanc lorsque le comportement n'apparaît pas
3. Inscrivez « D » lorsque le comportement représente une difficulté majeure pour l'élève
4. Inscrivez « NP » lorsque l'énoncé n'est pas du tout pertinent

PROFIL DE FONCTIONNEMENT

Nom du jeune : _____ École : _____ Degré : _____

Commission Scolaire : _____

Date de naissance : _____ Intervenant(s) répondants : _____ Date : _____

Adaptation autorisée de Twachtman-Cullen, D., *Getting to Know your Student with Special Needs*, 2000, p. 74-75, par Ulla Hoff

L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi
Ulla Hoff et Paule Mercier, décembre 2002

1. COMPRÉHENSION ET INTERACTION SOCIALE

1.1 Niveau d'interaction sociale

Initie des interactions de façon appropriée	Partage / échange avec ses pairs : matériel, intérêts	Recherche de contact, mais malhabile, comportement inapproprié	Manifeste peu d'intérêt pour ses pairs
---	---	--	--

1.2 Émotions : compréhension et expression

Reconnaît des émotions chez autrui	Reconnaît des émotions représentées sur image	Exprime ses propres émotions non-verbalement	Identifie ses propres émotions verbalement
------------------------------------	---	--	--

1.3 Auto-contrôle

Accepte les critiques	Peut reconnaître quand il a tort	Contrôle sa peine/colère	Respecte des règles de politesse : s'excuser, dire « merci », « s.v.p. » etc.	Peut attendre, si l'interlocuteur est occupé
-----------------------	----------------------------------	--------------------------	---	--

1.4 Compréhension de la perspective de l'autre

Comprend que chacun a sa propre perspective	Accepte la perspective / l'opinion de l'autre	Résiste à l'opinion d'autrui quand elle diffère de la sienne	Intolérant envers le point de vue de l'autre
---	---	--	--

1.5 Expression d'empathie pour l'autre

Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Peut faire des compliments aux autres	Réagit de façon inappropriée aux malheurs / malchances des autres	Accepte difficilement la réussite des autres	Ne réagit pas aux malheurs / malchances des autres	Subit du harcèlement par ses pairs
---------	---------	----------	--------	---------------------------------------	---	--	--	------------------------------------

Adaptation autorisée de Twachtman-Cullen, Diane, *Getting to Know your Student with Special Needs*, 2000, p. 74-75, par Ulla Hoff

L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi
Ulla Hoff et Paule Mercier, décembre 2002

2. FONCTIONNEMENT AU PLAN COGNITIF

2.1 Traitement de l'information

Difficultés de soutenir l'attention :		Lenteur ou délai de traitement	Attention sélective, i.e. portée sur des éléments non-pertinents	Besoin d'explications supplémentaires pour intégrer de nouvelles notions
Non	Oui, dans ces situations :			

2.2 Éléments qui facilitent le traitement de l'information

Environnement tranquille, calme	Nombre restreint de personnes	Répétition de la consigne	Soutien visuel	Démonstration / modèles	Simplification de l'information

2.3 Fonctions exécutives: problématiques particulières

Facilement distrait	Impulsif	Rigide	Difficultés devant nouveautés, changements ou dans transitions	Difficulté de planification	Difficulté dans résolution de problèmes	Difficulté d'autogestion	Difficulté de généralisation

2.4 Capacité d'organisation

Organisé et autonome dans ses travaux	Difficultés dans certaines situations	Désorganisé	Difficulté à amorcer un travail	Difficulté à finir ses travaux à temps	Tendance à oublier le but de l'activité

2.5 Éléments qui améliorent la capacité d'organisation

L'intérêt	Indices visuels	Gabarits/canevas	Instructions écrites	Aide-mémoire	Listes d'étapes à cocher	Autres :

Adaptation autorisée de Twachtman-Cullen, Diane, *Getting to Know your Student with Special Needs*, 2000, p. 74-75, par Ulla Hoff

L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi
Ulla Hoff et Paule Mercier, décembre 2002

3. COMMUNICATION / LANGUAGE

3.1 Niveau de compréhension verbale

Compréhension adéquate sans utilisation du contexte	Compréhension en contexte seulement	Déficit important de compréhension	

3.2 Réaction aux consignes verbales en classe

Adressées au groupe :	Presque toujours	Parfois	Rarement	Jamais	Besoin d'indices
Consigne personnalisée :	Presque toujours	Parfois	Rarement	Jamais	Besoin d'indices

3.3 Compréhension de la communication non-verbale

Expression faciale, mimique	Gestes, posture, démarche	Ton, intensité de la voix	Apparence physique, habillement

3.4 Mode expressif

Non verbal		Verbal	Capacité de conversation	
			Non-verbale	Verbale
Sons		Mots simples		
Gestes / signes		Phrases de 2-3 mots	Attitude attentive	Initie conv. avec pair
Images / pictos		Phrases complexes	Respect de la distance	Initie conv. avec adulte
Système combiné		Discours narratif	Respect du tour de parole	Maintien le sujet de la conversation
Comportement non-conventionnel		Écholalie	Volume de la voix adapté au contexte	Termine la conversation de façon appropriée

Adaptation autorisée de Twachtman-Cullen, Diane, *Getting to Know your Student with Special Needs*, 2000, p. 74-75, par Ulla Hoff

4. INTÉRÊTS ET PARTICIPATION DANS LES ACTIVITÉS DE CLASSE

4.1 Intérêts

Diversifiés	Nombre limité	Domaines d'intérêts particuliers :

4.2 Niveau de participation

Participe dans une variété d'activités	Besoin d'incitation dans les activités suivantes :	
	Préfère activités solitaires	Refuse activités en groupe

5. RÉACTION AUX STIMULATIONS SENSORIELLES

Réactions observées :	Modalités				
	Tactile	Auditif	Visuel	Olfactif	Gustatif
« Sur-réactif »					Vestibulaire
« Sous-réactif »					
Particularités					

6. MOTRICITÉ

Difficulté en motricité fine aux plans :			Difficulté en motricité globale aux plans :		
vitesse d'exécution	manipulation	calligraphie	coordination	démarche	équilibre

Adaptation autorisée de Twachtman-Cullen, Diane, *Getting to Know your Student with Special Needs*, 2000, p. 74-75, par Ulla Hoff

7. AUTRES DOMAINES DE FONCTIONNEMENT

Est-ce que l'élève :	Non	Oui	Si oui, s.v.p. préciser :
présente des convulsions ?			contrôlées par une médication ?
prend des médicaments ?			la (les) quelle(s) ?
a des allergies ?			la (les) quelle(s) ?
suit une diète spéciale ?			la (les) quelle(s) ?
a des particularités alimentaires ? (préférences marquées ou autres)			la (les) quelle(s) ?
présente des comportements d'automutilation ou d'agression envers autrui ?			la (les) quelle(s) ? Souvent ? Parfois ? Rarement ? Dans quelles situations ?
manifeste des activités / mouvements répétitifs ou présente des rituels ?			la (les) quelle(s) ? Souvent ? Parfois ? Rarement ? Interfèrent-ils avec les activités scolaires ? Si oui, comment ?
présente des manies vestimentaires ?			
Autres facteurs qui peuvent influencer la réussite scolaire de l'élève :			

Adaptation autorisée de Twachtman-Cullen, Diane, *Getting to Know your Student with Special Needs*, 2000, p. 74-75, par Ulla Hoff

L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi
Ulla Hoff et Paule Mercier, décembre 2002

BESOINS PRIORITAIRES

Identifiez de 1 à 3 besoins prioritaires dans chacun des domaines suivants :

A. Compréhension et interaction sociale

1. _____
2. _____
3. _____

B. Plan cognitif

1. _____
2. _____
3. _____

C. Communication / langage

1. _____
2. _____
3. _____

D. Autres (ex. participation en classe, sensori-motricité, comportement)

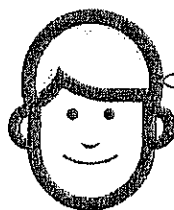
1. _____
2. _____
3. _____

Conception : Ulla Hoff, C.S. des Découvreurs, 2001

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Résous le problème

Souviens-toi



- 1) Lis le problème
- 2) Illustre le problème
- 3) Écris l'équation
- 4) Fais le calcul
- 5) Écris la réponse en bas

Problème 1

Illustration	Équation =
	Calcul _____
Réponse : _____	

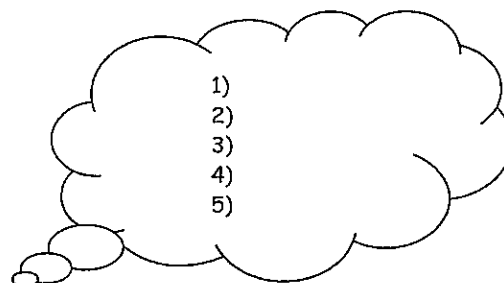
Problème 2

Illustration	Équation =
	Calcul _____
Réponse : _____	

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Résous le problème

Souviens-toi



Problème 1

Illustration	Équation =
	Calcul _____
Réponse : _____	

Problème 2

Illustration	Équation =
	Calcul _____
Réponse : _____	

Inspiré de : Berthiaume, Raymond, *RésoumathC, 1^{er} cycle*, éditions Marie-France, 2000

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Résous le problème



Problème 1

Illustration	Équation
	=
	Calcul

Réponse : _____	

Problème 2

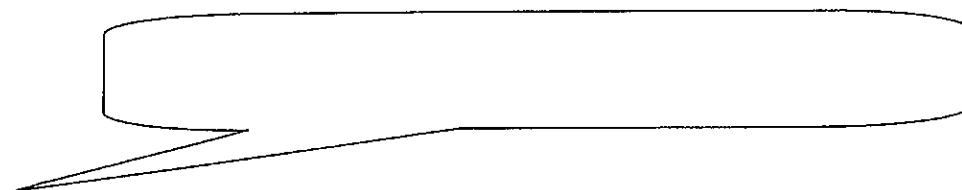
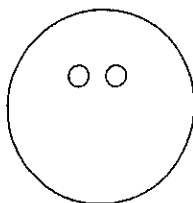
Illustration	Équation
	=
	Calcul

Réponse : _____	

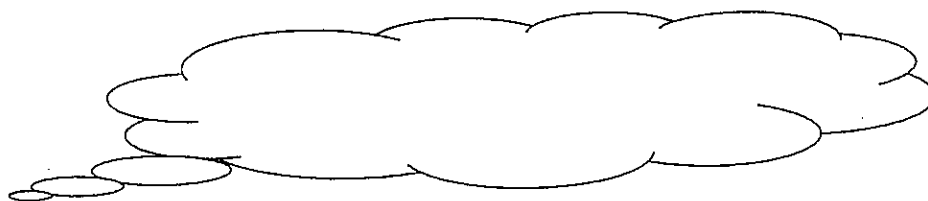
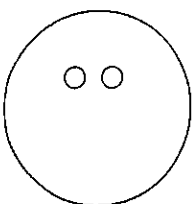
Inspiré de : Berthiaume, Raymond, *RésoumathC, 1^{er} cycle*, éditions Marie-France, 2000

COMPRÉHENSION D'EXPRESSION FIGURÉE

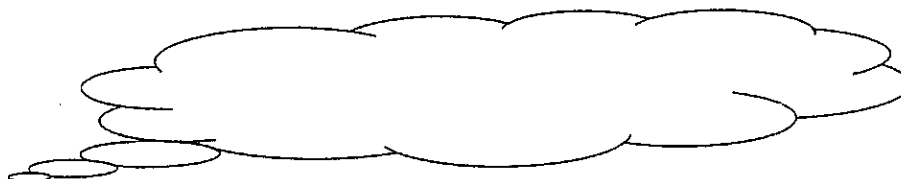
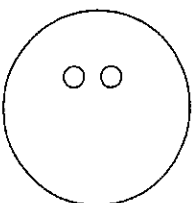
Lorsque une personne dit



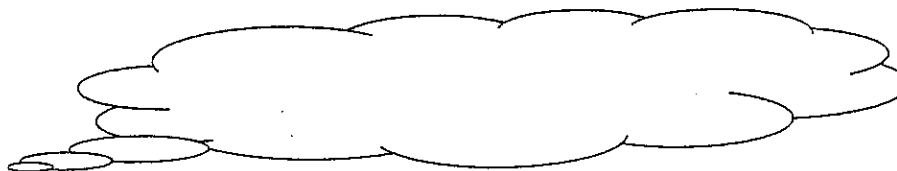
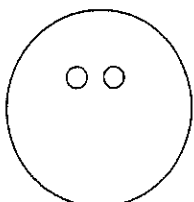
la personne peut penser



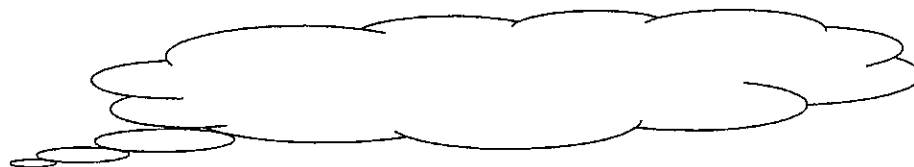
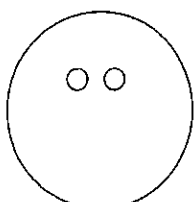
ou



ou



ou



ou la personne peut penser à d'autres choses

Traduction et utilisation autorisées du matériel fourni lors d'un atelier de formation de Carol Gray.

PLAN D'INTERVENTION COMPORTEMENTALE

Nom : _____ Âge : _____ Date d'implantation : _____ Date de révision : _____ Classe : _____

Intervenant(s) : _____ Consultant : _____

COMPORTEMENT	OBJECTIFS	MOYENS D'INTERVENTION

Conception : Ulla Hoff et Paule Mercier, C.S. des Découvreurs, 2001

L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi
Ulla Hoff et Paule Mercier, décembre 2002