

OUTIL D'INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION
ET FORCES COGNITIVES



Par Audrey St-Laurent
M.Sc., ps. éd.
Claudine Jacques
Ph. D., ps. éd.

La reproduction partielle ou complète de ce document à des fins personnelles, d'enseignement et non commerciales est permise à la condition d'en citer la source. Toute modification ou adaptation du contenu est interdite sans l'autorisation explicite des auteurs.

Remerciements

Le RNETSA remercie chaleureusement l'auteure pour sa contribution au développement de l'expertise et des connaissances.

Nous remercions toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de cet outil. Nous adressons des remerciements particuliers aux juges-experts qui ont pris part aux différentes étapes de la production de ce document.

Il est recommandé de citer le document de cette façon :

St-Laurent, Audrey et Jacques, Claudine. Outil d'intervention en milieu scolaire – Intérêts de prédilection et forces cognitives, Juin 2022, Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme, disponible en ligne au [[http://www.rnetsa.ca /fr/centre-de-documentation/151/outil-d-intervention-en-milieu-scolaire](http://www.rnetsa.ca/fr/centre-de-documentation/151/outil-d-intervention-en-milieu-scolaire)]

TABLE DES MATIERES

Introduction	4
Questionnaire sur les intérêts de prédilection et les forces cognitives	5
Consignes générales du répondant.....	5
Identification de l'élève.....	6
Identification du répondant.....	6
Partie 1 : Consignes pour la partie portant sur les intérêts de prédilection	7
PARTIE 1 : Les intérêts de prédilection - SECTION A	7
PARTIE 1 : Les intérêts de prédilection – SECTION B.....	10
Partie 2 : Forces cognitives de l'élève	15
Guide d'intervention en milieu scolaire	19
Consignes pour l'interprétation des résultats du questionnaire et l'utilisation du guide	20
Références	31

Introduction

Certaines personnes autistes présentent des intérêts de prédilection¹, des pics relatifs d'habiletés (forces cognitives) et parfois même des îlots d'habiletés supérieures (capacités spéciales) à leur fonctionnement général².

Le caractère restreint et atypique des intérêts des personnes autistes fait partie des critères diagnostiques du trouble du spectre de l'autisme dans le DSM-5³. Ainsi, la personne autiste peut présenter un intérêt caractérisé d'anormal selon, par exemple : la nature insolite de l'objet, l'intérêt porté qu'à un seul type d'objet/un sujet précis, la persévération comportementale liée à l'intérêt, l'intensité de l'attachement apporté à l'objet, etc. Parallèlement, des chercheurs ont mis en lumière les bénéfices face à l'utilisation de ces intérêts, dans plusieurs domaines de vie de la personne autiste. Les études démontrent que leur utilisation positive améliorerait le fonctionnement de l'individu⁴. La présence d'intérêts de prédilection, chez un enfant autiste, serait garante d'une certaine capacité d'apprentissage⁵. Ce dernier serait animé d'une motivation induite par l'intérêt de prédilection, assez puissante pour amener l'enfant à se mobiliser, jusqu'à l'atteinte du but⁶. Ainsi, l'utilisation des intérêts de prédilection dans les apprentissages pourrait constituer un excellent levier⁷.

Un modèle basé sur les forces perceptuelles pourrait servir de base aux stratégies d'intervention mises en place en milieu scolaire, car il s'appuie sur les ressources et les forces des personnes autistes, ce qui pourrait favoriser un bon développement des enfants et des adolescents autistes⁸. Cependant, il importe de spécifier que ce ne sont pas toutes les personnes autistes qui présenteront des habiletés exceptionnelles, car ces dernières se retrouvent à travers une multitude de profils hétérogènes⁹.

¹ Anciennement connus sous l'expression d'intérêts restreints.

² Meilleur et al., 2015

³ APA, 2013

⁴ Caldwell-Harris & Jordan, 2014; Grove, Roth, & Hoekstra, 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Jacques et al., 2018; Lanou, Hough, & Powell, 2012; Mancil & Pearl, 2008; Mottron, 2010; Porter, 2012; Smerbeck, 2019; Stokes et al., 2016

⁵ Caldwell-Harris & Jordan, 2014; Courchesne et al., 2016; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Smerbeck, 2019

⁶ Gunn & Delafield-Butt, 2016; Mottron, 2017; Porter, 2012; Stokes et al., 2016

⁷ Mottron et al., 2013

⁸ Mottron et al., 2006; Mottron et al., 2013

⁹ Mottron et al., 2013

QUESTIONNAIRE SUR LES INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET LES FORCES COGNITIVES

VERSION MILIEU SCOLAIRE

Le présent questionnaire permettra d'apprécier les intérêts de prédilection et les forces cognitives d'un enfant ou d'un adolescent autiste, âgé entre 7 et 18 ans. Il a été créé selon les normes d'élaboration de questionnaire en psychométrie. Les items sont issus d'items de questionnaires existants, de données probantes retenues à la suite d'une recension des écrits et modifiés selon les suggestions d'experts en autisme, qui ont révisé l'outil.

L'outil comprend deux parties. La première a trait aux intérêts de prédilection de l'élève et est divisée en deux sections : une section à choix de réponses et une section à réponses ouvertes. La deuxième partie, sous forme de questions à choix de réponses, se réfère aux forces cognitives de l'élève.

Consignes générales au répondant

1. Ce questionnaire doit être rempli par une personne qui a une bonne connaissance de l'élève, idéalement un membre de sa famille proche. Vous pouvez remplir le questionnaire en présence de l'élève. Il est recommandé de remplir la Partie 1 Section B (p. 6) avec l'élève.
2. Lorsque vous répondez au questionnaire, ayez en tête le fonctionnement de l'élève au cours des six (6) derniers mois.
3. Lorsqu'une question implique une comparaison avec d'autres élèves, comparez l'élève à des élèves du même âge que lui.
4. Vous pouvez arrêter à tout moment de remplir ce questionnaire, si vous décidez d'en cesser l'utilisation. La durée de complétion du questionnaire est d'environ 25 minutes. Vous pouvez le compléter en plusieurs séances, à condition qu'elles soient rapprochées dans le temps.
5. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, le but de ce questionnaire est d'obtenir un portrait des intérêts de prédilection et des forces cognitives de l'élève, afin de mieux guider l'intervenant vers des pistes d'intervention qui maximiseront son potentiel.
6. Les résultats de ce questionnaire seront donc utilisés pour mettre en place des interventions adaptées à votre élève, basées sur ses intérêts et ses forces. Seul le personnel du milieu de vie de votre jeune pourra avoir accès à vos réponses.
7. Vous pouvez utiliser le questionnaire seul, sans utiliser le guide d'intervention. Cette méthode est indiquée lorsque vous souhaitez simplement avoir une meilleure connaissance et compréhension des intérêts et des forces de l'élève ou pour apprécier le développement de ses capacités en deux temps.

Date : _____

Identification de l'élève

Nom : _____ Prénom : _____

Âge : _____ Degré scolaire : _____

Identification du répondant

Nom : _____ Prénom : _____

Lien avec l'enfant : _____

Je connais l'enfant depuis : _____ année(s) _____ mois

Prénom et nom de l'enseignant(e) : _____

PARTIE 1 : Consignes pour la partie portant sur les intérêts de prédilection

Cette partie du questionnaire se divise en deux sections. La section A comporte des questions à choix de réponses, la section B comporte des questions à réponses ouvertes.

Pour chaque item de cette section, cochez votre degré d'accord avec l'énoncé selon la légende suivante :

-
- 1- « *fortement en désaccord* »
 - 2- « *en désaccord* »
 - 3- « *en accord* »
 - 4- « *fortement en accord* »
 - n/a « *ne s'applique pas à l'enfant/l'adolescent* »
-

Si nécessaire, utilisez la section commentaires pour apporter une information supplémentaire sur un intérêt ou pour rapporter d'autres intérêts qui ne sont pas déjà inclus dans les items proposés.

RAPPEL : Répondre au questionnaire en vous référant au fonctionnement du jeune au cours des six (6) derniers mois.

PARTIE 1 : Les intérêts de prédilection - SECTION A

Items / Légende	1 : Fortement en désaccord	2 : En désaccord	3 : En accord	4 : Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
L'enfant/l'adolescent...						
I1. Aime se faire raconter une histoire	1	2	3	4	n/a	
I2. Aime assister à une pièce de théâtre	1	2	3	4	n/a	
I3. Démontre un intérêt pour les chiffres	1	2	3	4	n/a	
I4. Recherche des informations sur les sujets qui l'intéressent	1	2	3	4	n/a	
I5. Transporte avec lui un objet spécifique en tout temps	1	2	3	4	n/a	

Items / Légende	1: Fortement en désaccord	2 : En désaccord	3 : En accord	4 : Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
L'enfant/l'adolescent...						
I6. Aime lire	1	2	3	4	n/a	
I7. Aime participer à une pièce de théâtre	1	2	3	4	n/a	
I8. Démontre un intérêt pour le temps (calendrier, dates, heure, etc.)	1	2	3	4	n/a	Spécifiez pour quelle particularité du temps:
I9. Démontre un intérêt pour les lettres	1	2	3	4	n/a	
I10. S'intéresse aux événements qui font les manchettes (à la une/aux nouvelles)	1	2	3	4	n/a	
I11. Collectionne des objets	1	2	3	4	n/a	Précisez le type d'objet(s) collectionné(s) :
I12. Aime jouer d'un instrument de musique	1	2	3	4	n/a	
I13. Aime apprendre des informations sur les autres cultures	1	2	3	4	n/a	
I14. Aime dénombrer des objets	1	2	3	4	n/a	
I15. S'intéresse aux livres d'images	1	2	3	4	n/a	
I16. Aime fredonner ou chanter	1	2	3	4	n/a	
I17. Aime danser	1	2	3	4	n/a	
I18. Aime réaliser des constructions en 3 dimensions	1	2	3	4	n/a	
I19. Aime trier des objets selon leurs caractéristiques	1	2	3	4	n/a	
I20. Aime expliquer les règlements d'un jeu aux autres	1	2	3	4	n/a	

Items / Légende	1:Fortement en désaccord	2 : En désaccord	3 : En accord	4 : Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
L'enfant/l'adolescent...						
I21. Aime les jeux de table (jeu de société)	1	2	3	4	n/a	
I22. Aime aller au musée	1	2	3	4	n/a	
I23. Aime les ordinateurs	1	2	3	4	n/a	
I24. Aime jouer à un jeu vidéo	1	2	3	4	n/a	
I25. Aime regarder les détails des objets	1	2	3	4	n/a	
I26. Aime écouter de la musique	1	2	3	4	n/a	
I27. Aime parler de son intérêt de prédilection	1	2	3	4	n/a	
I28. Aime copier des mots ou des phrases	1	2	3	4	n/a	
I29. Aime regarder un objet qui bouge selon un mouvement répétitif (ex. : rotation, chute, roulade...)	1	2	3	4	n/a	
I30. Aime les pièces où l'éclairage est faible (tamisé)	1	2	3	4	n/a	
I31. Aime sentir une odeur spécifique	1	2	3	4	n/a	Laquelle :

Y-a-t-il d'autres intérêts de prédilection qui sont caractéristiques de l'élève?

PARTIE 1 : Les intérêts de prédilection – SECTION B

Cette section amènera l'enseignante et les intervenants en milieu scolaire à mieux connaître les intérêts de prédilection de l'élève. Les réponses aux questions permettront d'orienter les interventions liées à l'utilisation de l'intérêt. Afin de mieux cerner les besoins de l'élève, il serait pertinent de remplir cette section avec l'enfant/l'adolescent (dans la mesure du possible). Consigne : Veuillez cocher la réponse qui s'applique à la situation de l'élève. Si vous cochez non, rendez-vous à la page 11 pour continuer de compléter le questionnaire.

SECTION B :

Y-a-t-il un ou des intérêt(s) qui est/sont particulièrement important(s) pour le jeune?

Oui

Non

Si oui, quel est (sont) cet (ces) intérêt(s) :

Intérêt 1) _____

Intérêt 2) _____

Dans les tableaux qui suivent, vous devez répondre aux questions concernant les intérêts identifiés à la question précédente :

Intérêt 1) _____

Depuis combien de temps l'élève présente-t-il cet intérêt?	
Est-ce que l'élève engage la conversation fréquemment et de manière répétée au sujet de cet objet d'intérêt (ou thématique de prédilection)? Ou est-ce qu'il souhaite parler pendant un long moment de cet objet d'intérêt? De quelle façon? Combien de fois par jour l'élève fait-il référence à cet intérêt (en parler, l'explorer)? Fait-il référence à son intérêt dans les mêmes contextes et/ou à des moments précis de la journée? (par exemple, toujours après les repas, toujours à l'arrivée à l'école, lors de transitions, lorsqu'il est anxieux)	
Est-ce que cet intérêt semble plus intense que chez un autre élève de son âge? De quelle façon?	
L'élève partage-t-il son objet d'intérêt avec ses pairs? Discute-t-il de cet intérêt avec les autres? De quelle façon?	

<p>Comment l'élève limite-t-il le temps qu'il consacre à son intérêt?</p> <p>Devez-vous intervenir à ce sujet? De quelle façon?</p>	
<p>L'intensité de l'intérêt est-elle constante? Fluctue-t-elle dans le temps? Y a-t-il présence de cycles?</p> <p>Pouvez-vous identifier ce qui influence l'intensité de l'intérêt?</p>	
<p>Est-ce que l'intérêt apporte du bien-être à l'élève?</p> <p>De quelle façon? Dans quel(s) contexte(s)?</p>	
<p>Est-ce que l'intérêt entrave le fonctionnement quotidien?</p> <p>De quelle façon? Dans quel(s) contexte(s)?</p>	
<p>Est-ce que l'élève souhaiterait ajouter des commentaires en lien avec cet intérêt de prédilection?</p>	

Dans le tableau qui suit, vous devez répondre aux questions concernant l'intérêt 2 identifié à la page 10 :

Intérêt 2) _____

Depuis combien de temps l'élève présente-t-il cet intérêt?	
Est-ce que l'élève engage la conversation fréquemment et de manière répétée au sujet de cet objet d'intérêt (ou thématique de prédilection)? Ou est-ce qu'il souhaite parler pendant un long moment de cet objet d'intérêt? De quelle façon? Combien de fois par jour l'élève fait-il référence à cet intérêt (en parler, l'explorer)? Fait-il référence à son intérêt dans les mêmes contextes et/ou à des moments précis de la journée? (par exemple, toujours après les repas, toujours à l'arrivée à l'école, lors de transitions, lorsqu'il est anxieux)	
Est-ce que cet intérêt semble plus intense que chez un autre élève de son âge? De quelle façon?	
L'élève partage-t-il son objet d'intérêt avec ses pairs? Discute-t-il de cet intérêt avec les autres? De quelle façon?	
Comment l'élève limite-t-il le temps qu'il consacre à son intérêt?	

<p>Devez-vous intervenir à ce sujet? De quelle façon?</p>	
<p>L'intensité de l'intérêt est-elle constante? Fluctue-t-elle dans le temps? Y a-t-il présence de cycles?</p> <p>Pouvez-vous identifier ce qui influence l'intensité de l'intérêt?</p>	
<p>Est-ce que l'intérêt apporte du bien-être à l'élève?</p> <p>De quelle façon? Dans quel(s) contexte(s)?</p>	
<p>Est-ce que l'intérêt entrave le fonctionnement quotidien?</p> <p>De quelle façon? Dans quel(s) contexte(s)?</p>	
<p>Est-ce que l'élève souhaiterait ajouter des commentaires en lien avec cet intérêt de prédilection?</p>	

Autres commentaires :

Partie 2 : Consignes pour la partie portant sur les forces cognitives de l'élève

Pour chaque item de cette section, cochez votre degré d'accord avec l'énoncé selon la légende suivante :

- 1- « *fortement en désaccord* »
- 2- « *en désaccord* »
- 3- « *en accord* » : *démontre des aptitudes cognitives supérieures à ses autres aptitudes*
- 4- « *fortement en accord* » : *démontre des aptitudes cognitives supérieures à ses pairs*
- n/a « *ne s'applique pas à l'enfant/à l'adolescent* »

Si nécessaire, utilisez la section commentaires pour apporter une information supplémentaire sur une force ou pour rapporter d'autres forces qui ne sont pas déjà incluses dans les items proposés.

RAPPEL : Répondre au questionnaire en vous référant au fonctionnement de l'élève au cours des six (6) derniers mois.

Exemple :

Items / Légende	1 : Fortement en désaccord	2 : En désaccord	3 : En accord	4 : Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
L'enfant/l'adolescent...						
I1. Aime se faire raconter une histoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Dans l'exemple, Madame X considère être « en accord » avec le fait que l'élève aime se faire raconter une histoire. Elle considère que cet énoncé est représentatif d'une force cognitive relative de l'élève.

PARTIE 2 : Les forces cognitives

Items / Légende	1 : Fortement en désaccord	2 : En désaccord	3 : En accord	4 : Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
F1. Remarque des détails visuels que les autres enfants ne remarquent pas	1	2	3	4	n/a	
F2. Invente les personnages d'une histoire	1	2	3	4	n/a	
F3. Mémorise facilement des informations nouvelles	1	2	3	4	n/a	Précisez : à l'écrit/à l'oral/les deux
F4. Accomplis une ou des tâche(s) selon un ordre qui lui est propre	1	2	3	4	n/a	
F5. Raconte des événements avec beaucoup de précisions	1	2	3	4	n/a	
F6. S'exprime avec un langage sophistiqué (précis)	1	2	3	4	n/a	
F7. Performe davantage dans une tâche liée à l'un de ses intérêts	1	2	3	4	n/a	
F8. Réponds aux questions de manière détaillée	1	2	3	4	n/a	
F9. Utilise le dessin pour communiquer	1	2	3	4	n/a	
F10. Possède un bon sens de l'orientation	1	2	3	4	n/a	
F11. Apprends facilement une nouvelle langue	1	2	3	4	n/a	
F12. Porte une attention élevée aux couleurs	1	2	3	4	n/a	
F13. Accumule une grande quantité de connaissances dans différents domaines	1	2	3	4	n/a	
F14. Comprends rapidement les informations enseignées	1	2	3	4	n/a	
F15. Est habile en résolution de problèmes mathématiques	1	2	3	4	n/a	Précisez : à l'écrit/à l'oral/les deux

Items / Légende	1 : Fortement en désaccord	2 : En désaccord	3 : En accord	4 : Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
L'enfant/l'adolescent...						
F16. Acquires de nouveaux apprentissages avec un minimum d'explications	1	2	3	4	n/a	
F17. Possède des habiletés en arts plastiques (peinture, sculpture)	1	2	3	4	n/a	
F18. Inclus beaucoup de détails lorsqu'il dessine ou colorie	1	2	3	4	n/a	
F19. Démontre des aptitudes en lecture (est un bon lecteur)	1	2	3	4	n/a	
F20. Fabrique des pièces d'arts plastiques marquées par les détails	1	2	3	4	n/a	
F21. Possède une excellente mémoire visuelle	1	2	3	4	n/a	
F22. Utilise de la musique pour s'aider à mémoriser du contenu	1	2	3	4	n/a	
F23. Reproduit avec exactitude des mélodies entendues	1	2	3	4	n/a	
F24. Démontre des aptitudes en orthographe	1	2	3	4	n/a	
F25. Démontre des aptitudes en composition écrite	1	2	3	4	n/a	
F26. Reproduit facilement des trajets routiers	1	2	3	4	n/a	
F27. Remarque les changements minimes dans l'environnement (aménagement de la classe, d'un autre local)	1	2	3	4	n/a	
F28. Démontre une excellente mémoire de faits appris il y a quelques mois	1	2	3	4	n/a	
F29. Porte une attention élevée aux formes d'un objet	1	2	3	4	n/a	
F30. Démontre des compétences en informatique	1	2	3	4	n/a	

Items / Légende	1: Fortement en désaccord	2 : En désaccord	3 : En accord	4 : Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
L'enfant/l'adolescent...						
F31. Possède une bonne mémoire auditive (musique, sons, consignes, etc.)	1	2	3	4	n/a	Précisez le type d'information en cause :
F32. Excelle dans la réalisation de travaux en 3 dimensions (montage, casse-tête, lego, dessin en 3D, etc.)	1	2	3	4	n/a	
F33. Démonstre des aptitudes en construction	1	2	3	4	n/a	
F34. Mémorise facilement de l'information en lien avec un intérêt	1	2	3	4	n/a	
F35. Détecte des régularités, des similitudes de patrons et des formes	1	2	3	4	n/a	
F36. Démonstre des aptitudes remarquables en mathématiques	1	2	3	4	n/a	Précisez sous quelle(s) tâche(s) mathématique(s) :
F37. Dessine en perspective et selon les proportions exactes	1	2	3	4	n/a	
F38. Démonstre des aptitudes sur le plan spatial	1	2	3	4	n/a	
F39. Mémorise du contenu plus facilement lorsqu'il est associé à une couleur	1	2	3	4	n/a	Précisez la (les) couleur(s) :

Y-a-t-il d'autres forces qui sont caractéristiques de votre jeune depuis les derniers 6 mois?

GUIDE D'INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE

Le guide d'intervention

Maintenant que le questionnaire a été rempli, vous pouvez en interpréter les résultats.

Ce guide est divisé en cinq sections :

- Perception visuospatiale
- Perception auditive
- Compréhension de la matière
- Production de la matière
- Motivation

La section ayant trait à la « perception visuospatiale » réfère aux forces perceptuelles visuelles connues en autisme, tandis que celle dite « perception auditive » réfère aux forces perceptuelles auditives. La section « compréhension de la matière » réfère à la manière dont l'élève assimile les notions enseignées et « production de la matière » réfère à la manière dont l'élève démontre qu'il a acquis les compétences demandées. La section « motivation » implique les processus motivationnels recherchés en milieu scolaire. Dans chaque section, vous trouverez des données issues de la littérature scientifique en autisme, puis les numéros des items du questionnaire qui correspondent aux interventions suggérées.

Des interventions vous sont proposées, en regard des intérêts et des forces de l'élève et sont séparées en sous-catégories, selon un volet « académique » et un volet « social ». Ces interventions sont issues de la littérature scientifique en autisme et des suggestions de cliniciens spécialisés. Si vous souhaitez connaître précisément à quelle référence scientifique se réfère chaque donnée ou chaque intervention, veuillez consulter le mémoire Développement d'un outil de mesure et d'un guide d'intervention à l'utilisation des intérêts de prédilection et des forces cognitives en milieu scolaire chez les enfants et adolescents autistes de 7 à 18 ans (St-Laurent, 2020). Les interventions proposées dans ce guide relèvent toutes de la flexibilité pédagogique. Pour plus de détails sur comment mettre en œuvre différentes modalités de différenciation pédagogiques en classe, référez-vous au document Différenciation pédagogique - Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2021).

Ce guide sert à fournir aux intervenants des **lignes directrices d'interventions**¹⁰ qui favoriseront le développement du jeune. En somme, cet outil se veut une appréciation des forces de l'élève, qui, conjuguées à ses intérêts de prédilection, l'amèneront à exploiter son potentiel au maximum. Il est fortement recommandé d'obtenir l'accord des parents avant d'utiliser les intérêts relevés et d'encourager leur participation au cours du processus de mise en place des interventions.

¹⁰ Le but de cet outil n'est pas de se substituer aux conseils et évaluations de professionnels spécialisés en milieu scolaire ou résidentiel qui travaillent auprès d'enfants autistes

Les interventions suggérées dans ce guide ne sont pas exhaustives ni obligatoires. Par exemple, vous pouvez décider de mettre en place une intervention, même si cette dernière n'a pas été associée à un intérêt ou une force de l'élève. Vous pouvez aussi décider de ne pas mettre en place les interventions suggérées, en raison des caractéristiques de l'élève qui ne s'y prêteraient pas, de l'environnement ou des préférences de la famille.

Il est recommandé de faire une nouvelle passation du questionnaire chaque année. Une mise à jour des intérêts et des forces dans le temps est essentielle, puisque ces derniers évoluent avec le développement de l'élève.

Consignes pour l'interprétation des résultats du questionnaire et l'utilisation du guide

1. Relevez les items du questionnaire où le répondant a indiqué être « en accord » ou « fortement en accord ».
2. Surlignez ces items dans la colonne de gauche dans chacune des quatre sections. Vous pouvez utiliser deux couleurs distinctes pour différencier les items qui représentent une aptitude cognitive supérieure aux autres aptitudes de l'élève (en accord) des aptitudes cognitives supérieures à ses pairs (fortement en accord).
3. Consultez les interventions suggérées. Certaines interventions font mention de l'utilisation des intérêts de prédilection. Utilisez alors les intérêts marqués du jeune relevés dans le questionnaire en fonction de l'analyse de la situation réalisée avec la famille et, au besoin, d'autres professionnels.
4. Choisir les interventions à mettre en place¹¹ en fonction de votre connaissance de l'élève et des objectifs à atteindre.
5. Mettre en place les interventions retenues. Il est important d'évaluer la fréquence et le lieu de mise en place des interventions.

PERCEPTION VISUOSPATIALE

Quelques données issues de la littérature :

- Les personnes autistes possèderaient des habiletés considérables sur le plan de la perception visuelle, ce qui en ferait une de leurs principales forces;
- Les personnes autistes s'appuieraient davantage sur des mécanismes visuels pour traiter des informations, peu importe le stimulus présenté, en particulier en ce qui a trait au langage;
- Parmi les forces cognitives à exploiter de ces élèves, mentionnons : des forces visuospatiales, un attrait pour les lettres et les mots, une facilité de reconnaissance des similarités dans une tâche donnée, une capacité de détection des éléments subtils et des régularités, la capacité de discriminer de petits détails, dans un vaste contexte et l'acuité visuelle face aux couleurs;
- L'utilisation de supports visuels domine, quant aux recommandations d'interventions basées sur les données probantes, auprès de ces élèves;
- L'exposition répétée à des modèles de formes, des régularités, etc. amène chez la personne autiste un apprentissage implicite;
- Les enseignants perçoivent plusieurs forces chez les élèves autistes: la mémoire auditive et visuelle; les capacités d'apprentissage par imitation; l'aisance avec le matériel informatique; les capacités

¹¹ Au besoin, consultez l'équipe clinique pour vous soutenir dans le choix et la mise en place des interventions retenues.

procédurales (réalisation de tâches concrètes); les intérêts pour les chiffres, les lettres et la musique et les capacités visuospatiales. Ces forces devraient être utilisées en contexte pédagogique, pour favoriser leur réussite et augmenter leur estime de soi;

- Les intérêts de prédilection représentent une mesure adaptative (pas au sens pédagogique) dont l'implication des aspects perceptuels serait la racine à partir de laquelle une habileté spéciale sera créée;
- La façon dont la tâche d'apprentissage est présentée à l'élève autiste influence directement la performance de celui-ci, et devient tributaire du potentiel représenté.

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :
F1 F21 F27 I8	Utiliser un horaire visuel de la journée, présentant l'entièreté de la journée et le laisser affiché (destiné à la classe ou à l'élève, facile à consulter)
F1 F27 I30	Aménager un espace de travail dans la classe, propice à la concentration (épuré, calme, exempt de stimuli visuels pouvant le déconcentrer)
F1 I5 I11 I14 I18 I19 I25 I29	Ne laisser à la disposition de l'élève que le matériel nécessaire à la tâche
F27 I19	Permettre à l'élève de placer à sa guise le matériel dans son pupitre
F1 F21	Épurer les feuilles d'exercice, pour qu'il ne reste que les indices visuels essentiels à la tâche
F5 F8 F9 I1	Expliquer les consignes en individuel, à l'aide d'un support visuel adapté à l'élève et lui demander de les répéter par la suite
F3 F4 F9 F21 F39 I3 I8 I9	Fournir un aide-mémoire visuel de la tâche à réaliser, adapté à l'élève, en y indiquant toutes les étapes numérotées et en y indiquant la fin Intégrer l'intérêt de l'élève à l'aide-mémoire
F12 F21 F34 F39	Utiliser une ou des couleur(s) (avec parcimonie), pour mettre l'emphase sur le contenu important à mémoriser ou imprimer le tout sur une feuille de couleur
F32 F36 F37 I18	Intégrer des notions de trois dimensions dans les problèmes mathématiques à résoudre
F21 F29 F35 F39	Utiliser des cadres de formes géométriques (selon l'intérêt) pour présenter la matière importante à retenir et/ou la tâche à effectuer
F21 F29 F35 I9 I19	Utiliser les mêmes modèles de formes : pour les concepts à associer, pour une même catégorie, etc.
F1 F12 F21 F35 F39 I9 I25	Mettre des pense-bêtes visuels dans les exercices (à la manière d'un code secret) qui rappelleront à l'élève quel outil pédagogique il doit utiliser pour réaliser la tâche
F3 F4 F21 F29 F35	Présenter l'information de manière structurée, par exemple en utilisant des tableaux ou schémas, en sections cohérentes
F13 F19 F35 I6 I15 I28	Créer avec l'élève un journal de stratégies pédagogiques, qui resterait à sa disposition
F3 F13 F14 F21 F29 F35	Exposer l'ensemble des informations à apprendre (ex. : les tables de multiplication, les tableaux de conjugaison, le tableau périodique...)
F9 F30 I23	Utiliser du matériel électronique au besoin (ex. : un ordinateur portable lors des évaluations ou un outil de communication)
F14 F16 F21 I2 I7	Utiliser le modelage par vidéo

F7 F34 Intérêts	Utiliser les intérêts de l'élève comme contenu de la tâche (ex. : mettre un dessin/photo de l'intérêt sur la feuille d'exercice, lui faire dénombrer un visuel de ses intérêts, lui faire faire une recherche/exposé oral sur son intérêt)
F7 Intérêts	Utiliser l'intérêt comme agent de motivation, durant la tâche ou en fin de tâche et l'indiquer visuellement à l'élève

Volet social	
# item :	Interventions suggérées :
F1 F12 F18 F20 F37 I19 I25	Valoriser la force de discrimination des détails visuels de l'élève et la mettre à profit lors de travaux d'équipe, en lui déléguant une tâche où cette force sera mise à contribution
F9 F17 F18 F20 F30 F34 I6 I8 I9 I23	Utiliser des supports visuels pour communiquer avec l'élève (ex. : dessins, schématiques, pictogrammes, matériel informatique, écriture, bande dessinée) même en dehors du temps de travail Le support visuel devient la langue de l'élève
F1 F5 F8 F9 F12 F16 F21 F29 F34 F35 I3 I9	Utiliser des marqueurs visuels pour amener l'apprentissage des habiletés sociales (ex. : bâton de la parole, couleur, lettre ou chiffre associé à un comportement attendu), notamment au sein des groupes d'entraînement aux habiletés sociales
F3 F14 F19 F21 F34 Intérêts	Utiliser des scénarios sociaux ou des livres explicatifs intégrant les intérêts de l'élève, pour favoriser l'apprentissage d'une habileté sociale
F9 F12 F13 F17 F18 F20 F26 F32 F37 I7 I18	Réaliser des activités de dessins collectifs, d'œuvres collectives avec l'élève et ses pairs
F7 F34 Intérêts	Utiliser du matériel en lien avec les intérêts de prédilection lors des périodes de jeux
F9 I6 I8 I15	Prioriser les types de jeux qui impliquent ou contiennent des supports et informations visuels, à l'inverse d'un jeu qui ne se déroule qu'à l'oral
F9 F21 I3 I6	Afficher les règles du jeu/de l'activité en cours (ex. : mots, pictogrammes, dessins schématiques)
F9 F17 F18 F20 F32 F37 I20 I28	Demander à l'élève d'écrire ou de dessiner les règles de l'activité/du code de vie
I19	Permettre à l'élève de trier du matériel, de le catégoriser, de ranger, etc. En faire une activité avec les pairs
F3 F9 F13 F14 F16 F21 I15	Fournir à l'élève des photographies du personnel avec leur nom inscrit et un descriptif de leur fonction « comment cette personne peut me venir en aide, quel est son champ d'intervention »

PERCEPTION AUDITIVE

Quelques données issues de la littérature :

- Les perceptions sensorielles chez les personnes autistes peuvent être associées à des talents ou des intérêts particuliers;
- Certaines personnes autistes présentent une oreille absolue, où elles reconnaissent des notes de musique sans enseignement préalable;
- Une capacité accrue de discrimination auditive pourrait être une caractéristique de l'autisme. Cette capacité serait présente chez une personne autiste sur cinq;
- Écouter de la musique induit chez certains élèves autistes un état de calme, qui pourrait les rendre plus disponibles aux apprentissages en plus d'améliorer le langage, la perception sensorielle, les habiletés sociales et le comportement.

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :
Tous les jeunes*	Permettre le port de coquilles ou de bouchons, indiquer le délai alloué visuellement ou avec une sonnerie *se référer à un ergothérapeute ou aux recommandations dans le dossier d'aide de l'élève ;
F7 F22 F34 I16 I26	Permettre à l'élève d'écouter la musique qu'il affectionne, lors des tâches autonomes ou lors des temps libres
F22 F31 F34 I16 I26	Utiliser une mélodie que l'élève aime bien pour lui faire mémoriser du contenu (ex. : comptine)
F4 F31 I1 I26	Enregistrer les consignes et mettre l'enregistrement à la disposition de l'élève
F31	Utiliser les mêmes mots, lorsque vous lui répétez les consignes
F3	Privilégier l'utilisation des questions à l'oral, sous forme de choix de réponses
F31 I1 I23	Demander à un pair de lire le texte à voix haute de l'élève ou utiliser un outil informatique qui lira le texte à l'élève
F7 I12 I16 I26	Utiliser les intérêts musicaux de l'élève comme renforçateur de fin de tâche

Volet social

# item :	Interventions suggérées :
F14 F16 F23 I13 I20	Permettre à l'élève d'être un tuteur pour ses pairs
F3 F14 F16 F31 I20	Demander à l'élève de répéter les consignes nommées en grand groupe
F5 F13 F23 I4 I12 I26 I27	Déléguer à l'élève l'animation d'ateliers, de groupes d'échange sur la musique (animation structurée)
F2 F5 F8 F13 I2 I7	Faire des activités de création de récits collectifs à l'oral, où chacun ajoute une phrase de l'histoire à tour de rôle
F23 F31 I16 I26	Créer une chanson collective, où les paroles sont du contenu académique à mémoriser
I12 I17	Superviser la création d'un groupe de musique ou de danse pour les élèves qui partagent cet intérêt

I13 I26	Faire connaître à l'élève la musique provenant d'autres cultures, d'autres langues ou la musique folklorique québécoise
F11 I13	Demander à l'élève d'utiliser des langues étrangères qu'il connaît devant ses pairs, de dire des mots/phrases en cette langue pour la faire connaître

COMPRÉHENSION DE LA MATIÈRE

Quelques données issues de la littérature :

- Pour l'élève autiste, l'enseignant représente une porte ouverte vers la culture. Son rôle revêt donc une grande importance et devient un facteur clé dans la réussite de l'inclusion;
- Il est impératif de prendre en considération les besoins particuliers des élèves autistes, faute de quoi, en manquant de souplesse dans la flexibilité du milieu, la réussite scolaire de l'élève s'en trouverait altérée;
- L'environnement dans lequel l'élève autiste est amené à travailler peut influencer ses performances et ses apprentissages;
- Plus l'élève autiste éprouve des difficultés au niveau du traitement de l'information et de la compréhension verbale, plus son développement académique est à risque d'être compromis s'il ne bénéficie pas de mesures d'aides supplémentaires;
- Une situation d'apprentissage serait constituée « du type de matériel à apprendre, de la manière dont l'information est présentée, du contexte dans lequel l'apprentissage se fait, ou bien la façon dont la rétroaction est donnée en cours d'activité » p.12. Or, les personnes autistes présentent des trajectoires développementales atypiques et ne répondent pas de la même manière à ces conditions, que les personnes neurotypiques; *ici, le terme neurotypique fait référence à une personne qui ne présente pas le diagnostic de TSA;
- Il faut prendre en compte les conditions d'apprentissage environnantes et les capacités de la personne autiste à s'y adapter;
- Les personnes autistes présenteraient un profil cognitif hétérogène, ce qui expliquerait, en partie, les forces cognitives de ces élèves dans certains domaines;
- On retrouve des mécanismes d'apprentissage spécifiques en autisme (les mécanismes liés aux capacités mnémoniques et aux habiletés de catégorisation d'information nouvelle), où la personne réalise les mêmes apprentissages que les personnes neurotypiques, mais selon des processus différents. Les personnes autistes présenteraient des courbes d'apprentissage plus lentes que les neurotypiques, elles nécessiteraient donc plus de temps d'exécution et de temps d'exposition pour effectuer certains apprentissages;
- Les personnes autistes posséderaient des capacités de raisonnement fluide (déductif et analogique) équivalentes aux capacités des personnes neurotypiques, en contexte d'évaluation avec du matériel adapté;
- Certains élèves autistes présentent des habiletés de lecture précoces pour leur âge, qu'ils ont acquises de manière autonome : l'hyperlexie. Une organisation et un sur-fonctionnement atypique des régions cérébrales responsables du traitement des mots et des lettres pourraient être à l'origine de cette habileté précoce;
- La présence d'intérêts de prédilection, chez un élève autiste, serait garante d'une certaine capacité d'apprentissage;

- L'utilisation de l'intérêt des lettres et des chiffres améliorerait le développement du langage et de la cognition sociale;
- L'utilisation dirigée des intérêts de prédilection chez l'élève autiste, lui permettrait d'exploiter ses préférences d'une manière plus fonctionnelle, à l'inverse d'en promouvoir le caractère envahissant;
- L'émission de comportements atypiques ou stéréotypés chez l'élève autiste (regard latéral, mouvement d'un objet ou des mains dans l'espace ou devant les yeux) pourrait être nécessaire pour que l'élève réalise des apprentissages.

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :
En tout temps	À la suite de l'émission d'une consigne, laisser un délai à l'élève pour qu'il traite l'information reçue
En tout temps	Offrir une aide pédagogique individuelle supplémentaire, de façon ponctuelle ou structurée (ex. : à la demande du jeune, matières précises, tâches précises)
F4 I5 I11 I14 I19 I25 I27 I28 I29	Laisser l'élève adopter des comportements répétitifs ou stéréotypés, selon la fonction du comportement *vous référer aux services éducatifs de votre centre de services scolaire
I30	S'assurer que des espaces tranquilles et silencieux, à faible éclairage, sont à la disposition des élèves en tout temps, au besoin. Ces espaces sont aménagés dans l'école, pour effectuer les travaux ou les examens
F9 F30 I23 I28	Utiliser du matériel électronique pour favoriser la compréhension des consignes et de la matière au programme, tel que des outils d'aide à la prise de notes
F3 F19	S'assurer que l'élève ait bien compris ce qu'on attend de lui, en lui posant des questions à choix de réponses (lorsque l'on cherche à évaluer l'habileté réelle de l'élève pour la tâche et non sa capacité à comprendre la consigne)
F3 F14 F31	Parler en termes de comportements attendus, lorsqu'on lui donne une consigne (ex. : on dira « fais tous les exercices », à la place de « ne passes pas un exercice »)
F9 F35 F39 I3	Rédiger ou réaliser des exemples des démarches de la tâche à effectuer et les laisser à la disposition de l'élève (ex. : présenter à l'élève à quoi ressemble un travail terminé, un canevas d'examen (garder ce canevas pour l'année), un bricolage d'un élève d'une année précédente)
F3 F4 F19 F21 I3 I6 I14	Utiliser des démarches de résolution de problèmes par étapes (ex. : liste à cocher)
F1 F9 F12 F21 F29 F35 F39 I3 I15	Adapter le matériel, visuellement, pour ainsi optimiser la compréhension des consignes
F8 F18 F25	Offrir à l'élève du temps supplémentaire pour la réalisation des travaux
F3 F21 F34 F35 I3 I9 I15 I19 I25	Laisser à la disposition de l'élève les outils visuels d'aide pédagogique (ex. : tableaux, schémas) Le laisser les manipuler
F4 F21 I8	Annoncer et expliquer les changements à la routine ou aux tâches demandées

Volet social

# item :	Interventions suggérées :
F14 F15 F16 F24 F25 F36	Favoriser le travail en sous-équipe et l'intervention de l'élève auprès des pairs
F3 F11 F13 F15 F16 F17 F20 F24 F30 F32 F33 F36 I12 I23	Nommer l'élève tuteur auprès des élèves en difficultés (apprentissage d'une langue seconde, mathématiques, informatique, arts plastiques, musique, etc.) Superviser le tout Modeler les comportements attendus à l'élève
F3	Utiliser de courtes phrases, clarifier vos attentes et encourager les pairs à faire de même
F5 F6 F8 F11 F13 F14 F16 F25 I6 I20 I27	Demander à l'élève d'expliquer à ses pairs les règlements d'un jeu ou d'une activité qu'il aime
F3 F14 F21	Diffuser des vidéos explicatives concernant les habiletés sociales

PRODUCTION DE LA MATIÈRE

Quelques données issues de la littérature :

- L'école s'avèrerait être un excellent tremplin pour le développement des compétences langagières, sociales et cognitives de l'élève autiste;
- Miser sur les compétences existantes de l'élève pourrait faciliter son inclusion et améliorer ses performances académiques;
- En situation d'apprentissage, attirer l'attention de la personne autiste vers d'autres stimuli que ceux visés, nuirait à ces dernières; il faudrait attendre qu'elle ait terminé l'exercice avant d'intervenir;
- L'utilisation de supports technologiques permettrait d'optimiser le potentiel de la personne autiste;
- Les difficultés motrices encourues par les personnes autistes peuvent nuire à leur rendement académique, auxquelles l'utilisation de supports électroniques pourrait remédier;
- Les personnes autistes auraient plus de facilité à résoudre des problèmes qui ne requièrent pas de prendre en compte un contexte;
- Elles ne progresseraient pas par essais et erreurs;
- Miser sur l'utilisation des intérêts de prédilection et des forces de l'élève, tout au long du curriculum académique, permettrait de combler ses besoins et ainsi, d'optimiser son potentiel;
- L'expertise acquise via un intérêt de prédilection deviendrait associée à des habiletés cognitives exceptionnelles;
- Des parents ont observé chez leur jeune davantage de spontanéité, de créativité et le développement de nouvelles habiletés, lorsqu'en interaction avec leur intérêt de prédilection;
- Utiliser les intérêts de prédilection, dans les tâches académiques-particulièrement en mathématiques, sciences, lecture et en histoire-, inciterait l'élève autiste à entamer ces dernières et à performer, même s'il ne les apprécie pas ou qu'elles lui semblent difficiles;

- L'intégration dans un groupe favoriserait la généralisation des acquis; elle permettrait à l'élève autiste une prise de conscience de la singularité des individus qui l'entourent, en y associant les ajustements à réaliser au niveau des habiletés sociales, pour favoriser un bon fonctionnement en classe;
- La médiation par les pairs et l'aide par les pairs favoriseraient la communication et la socialisation entre les élèves autistes et neurotypiques.

Volet académique	
# item :	Interventions suggérées :
En tout temps	Privilégier l'utilisation de questions à choix multiples, plutôt qu'à développement, lors des évaluations
F4	Indiquer le temps alloué pour réaliser la tâche
F4 I5 I19 I28	Privilégier que l'élève réalise la même routine de préparation aux tâches académiques, dans tous les espaces qu'il fréquente (autres locaux/matières)
F36 I18	Donner des exercices académiques adaptés au style d'apprenant de l'élève en la matière
F14 F19	Demander à l'élève de trouver la réponse qui est vraie, dans une série de fausses réponses dont l'une est vraie
F7 F13 F25 F34 Intérêts	Permettre à l'élève de faire le travail de recherche sur un sujet qu'il affectionne en lui précisant les informations à recueillir
F1 F11 F19 F21 F24 F25 F35 I6 I9	Demander à l'élève de trouver les fautes d'orthographe, de syntaxe, dans un texte
F25 I2 I4 I13	Suggérer des choix de personnages, lieux, événements, etc. lors de productions écrites
F4 F16	Offrir de la rétroaction non intrusive et minimale, pour ne pas brimer le rythme d'apprentissage à la tâche
F5 F8 F9 I3	Réaliser avec l'élève un outil gradué, par exemple une échelle à 5 niveaux qui lui permettrait de communiquer son niveau d'aisance face à la tâche demandée
F4 I17	Allouer à l'élève un temps avant ou après la tâche, pour lui permettre de se dépenser physiquement ou pour qu'il réalise une routine motrice qui lui est propre
Volet social	
# item :	Interventions suggérées :
F11 F14 F19 I6 I9 I20	Demander à l'élève de lire un texte à haute voix en classe ou en individuel pour aider un pair
F3 F8 F13 F15 F16 F21 F22 F28 F31 I4 I8 I10	Utiliser les capacités mnémoniques de l'élève, pour revenir sur des événements passés, avec la classe (ex. : manchettes, histoire, sortie scolaire) en l'aidant à organiser sa pensée
F6 F8 F11	Demander à l'élève d'expliquer à ses pairs, la signification des mots sophistiqués qu'il utilise
F10 F26 F27 F38	Donner la responsabilité à l'élève d'être un « brigadier dans l'école », où son rôle serait d'orienter/accompagner les tout-petits dans leurs déplacements dans l'école
F5 F6 F13 F17 F20 I7	Organiser une exposition des œuvres d'art des élèves incluant les pièces de l'élève

I13 I18 I22 I25	Lui demander d’animer une visite guidée de ladite exposition (fournir les comportements attendus pour ce faire)
F3 F8 F13 F16 F17 F18 F20 F30 F36 F37 I2 I4 I6 I7 I11 I24 I27	Organiser un club de mathématiques, de lecture, génies en herbe, dessin, informatique, etc.
F3 F14 F16 F21 I2 I7	Amener l’élève à observer ses pairs, relever les comportements attendus émis, lui suggérer de les répéter, les pratiquer avec lui dans les contextes naturels
F7 F18 F20 Intérêts	Offrir des choix dirigés d’activités lors des jeux libres et/ou récréations, en prenant en compte les préférences de l’élève
F2 F14 F16 F21 I2 I7 I21	Utiliser le jeu de rôle pour favoriser l’apprentissage des habiletés sociales
F14 I15 I21	Utiliser des jeux de société éducatifs, pour faciliter la compréhension de la matière et la généralisation
F2 F5 F6 F13 F17 F25 F32 F37 I2 I4 I7 I13 I21 I24	Faire une activité de création d’un jeu, où le jeune doit inventer les personnages du jeu
F17 F18 F20 F26 F32 F37 F38	Réaliser une murale d’un trajet routier, avec l’élève et les pairs
F23 I12	Permettre à l’élève de jouer de son instrument de musique sur l’heure du dîner et/ou aux pauses, où les pairs pourraient assister à sa performance

MOTIVATION

Quelques données issues de la littérature :

- La motivation est l’élément déclencheur de la naissance d’un désir et de l’accomplissement d’une action, tant chez la personne neurotypique que chez la personne autiste et une condition essentielle pour apprendre;
- Souvent, un manque de motivation chez la personne autiste est identifié à tort; cette dernière expérimenterait plutôt des difficultés à organiser la tâche, qui pourraient être liées aux déficits des fonctions exécutives;
- Un nombre croissant de chercheurs s’intéressent aux intérêts de prédilection chez les personnes autistes et des études démontrent que leur utilisation positive améliorerait le fonctionnement de l’individu;
- L’utilisation des intérêts de prédilection en classe favorise les apprentissages et le développement de compétences sociales. Elle devrait être considérée favorablement par les enseignants et les parents, en tant que levier aux apprentissages sociaux et pour augmenter la motivation de l’élève;
- Plusieurs études démontrent un lien entre les intérêts de prédilection, le caractère renforçateur de l’intérêt et l’augmentation de la motivation intrinsèque, chez l’élève autiste;
- Le sujet d’intérêt de la personne autiste deviendrait un moyen pour entrer en contact avec autrui;

- L'élève autiste serait animé d'une motivation induite par l'intérêt de prédilection, assez puissante pour l'amener à se mobiliser, jusqu'à l'atteinte du but;
- L'utilisation des intérêts de prédilection, lorsqu'intégrés à la tâche (à l'inverse qu'en tant que renforcement positif immédiat) favorisait davantage l'engagement de l'élève à la tâche et sa motivation intrinsèque, ainsi que le développement de ses habiletés sociales;
- Les renforçateurs sociaux seraient moins significatifs pour les personnes autistes, ces dernières y préféreraient leur satisfaction personnelle d'avoir accompli une action dans un but précis, plutôt que la satisfaction d'avoir été meilleur qu'un pair. Une diminution de l'activité cérébrale fut observée chez des élèves autistes, face à un renforçateur social, cette diminution disparaissait, lorsqu'un jouet apprécié par l'élève était utilisé comme renforçateur;
- Permettre aux élèves autistes, en milieu scolaire, d'utiliser du matériel en lien avec leurs intérêts de prédilection lors des périodes de jeux et de le choisir, favoriserait leur socialisation;
- Offrir aux élèves des choix améliorerait leurs performances académiques et l'engagement envers la tâche;
- Au secondaire, la sensibilisation des pairs à l'autisme et la création de groupes de discussion d'élèves pendant le dîner, supervisés par des enseignants, représentent des éléments que des élèves ont identifiés en tant que stratégies gagnantes à l'inclusion dont l'efficacité serait augmentée en y intégrant l'utilisation des intérêts de prédilection des élèves. À ces éléments, il est possible d'ajouter : travailler en petits sous-groupes tout au long de la journée et du support additionnel lors des examens;
- Éléments à considérer dans l'utilisation des intérêts de prédilection en classe : connaître la nature des intérêts, la création d'un nouvel intérêt à partir d'un intérêt existant, son utilisation adéquate, les normes sociales, la structure d'utilisation, le moment propice pour le mettre à contribution, s'il a trait à un objectif social ou académique, l'accord des parents et la pertinence.

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :
F7 F13 F14 F16 F19 F34 Intérêts	Solliciter l'engagement de l'élève dans un but précis pour augmenter sa motivation (ex. : recherche des informations, utilisation de ressources pour les obtenir)
F7 F34 Intérêts	Utiliser les intérêts de l'élève, dans les tâches, pour favoriser les apprentissages (ex. : mettre un dessin/photo de l'intérêt sur la feuille d'exercice, lui faire dénombrer un visuel de ses intérêts, lui demander de faire une recherche/exposé oral sur son intérêt)
F7 F34 Intérêts	Utiliser l'intérêt comme agent de motivation, durant la tâche ou en fin de tâche et l'indiquer visuellement à l'élève
F7 Intérêts	Offrir un renforçateur concret et en lien avec l'action à entreprendre
F7	Associer le renforcement tangible à un renforcement social (verbal ou gestuel, émis par vous)
F4 F25	Rédiger avec l'élève un contrat, dans lequel les termes de sa participation, un droit de se retirer de l'activité en cours et la possibilité de trouver des alternatives aux activités moins plaisantes (ou dans lesquelles l'élève éprouve de grandes difficultés) pourraient figurer
F7	Faire choisir l'élève entre deux exercices à réaliser

Volet social

# item :	Interventions suggérées :
En tout temps	S'assurer que l'élève ne subisse pas d'intimidation
En tout temps	Utiliser <u>les intérêts de l'élève</u> pour planifier son objectif de carrière, en faire une motivation qui favorisera la mobilisation
En tout temps	Faire participer l'élève à des activités de « travailleur d'un jour » <u>en lien avec ses intérêts</u>
F5 F7 F8 F13 I10 I11 I13 I27	Permettre à l'élève un temps X pour qu'il présente ses connaissances sur un sujet <u>en lien avec ses intérêts</u> à la classe
F7 F8 F34 Intérêts	Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales, sur une base régulière, qui intègrent les intérêts des élèves y participant
F14 F16 I1 I7 I21 I24	Organiser des tournois de jeux de société, jeux vidéo, improvisation, etc.
F6 F8 F13 F14 I10	Faire participer l'élève à des groupes de discussion ou des comités sur la mise en place des mesures d'aide en classe ou à l'école
F8	Utiliser des boîtes à bons coups, où les élèves inscrivent les bons coups des pairs ou les leurs, de façon anonyme
F7	Enseigner aux pairs à féliciter les efforts fournis et non le résultat obtenu à l'issue de la performance (ex. : mots gentils, signes non-verbaux d'approbation)
I8	Demander à l'élève d'être le gardien du temps en classe

Notes :

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC.
- Caldwell-Harris, C. L., & Jordan, C. J. (2014). Systemizing and special interests: Characterizing the continuum from neurotypical to autism spectrum disorder. *Learning and Individual Differences, 29*, 98-105. doi:10.1016/j.lindif.2013.10.005
- Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É., & Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie, 37*. doi:10.7202/1040041ar
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (2021). Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative.
- Grove, R., Roth, I., & Hoekstra, R. A. (2016). The motivation for special interests in individuals with autism and controls: Development and validation of the Special Interest Motivation Scale. *Autism Research, 9*(6), 677-688. doi:10.1002/aur.1560
- Gunn, K. C. M., & Delafield-Butt, J. T. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research, 86*(2), 408-430. doi:10.3102/0034654315604027
- Jacques, C., Courchesne, V., Meilleur, A.-A. S., Mineau, S., Ferguson, S., Cousineau, D., Mottron, L. (2018). What interests young autistic children? An exploratory study of object exploration and repetitive behavior. *PLoS ONE, 13*(12).
- Lanou, A., Hough, L., & Powell, E. (2012). Case studies on using strengths and interests to address the needs of students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic, 47*, 175-182. doi:10.1177/1053451211423819
- Mancil, G., & Pearl, C. E. (2008). Restricted interests as motivators : improving academic engagement and outcomes of children on the autism spectrum. *Teaching Exceptional Children Plus, 4*(6).
- Meilleur, A.-A. S., Jelenic, P., & Mottron, L. (2015). Prevalence of clinically and empirically defined talents and strengths in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(5), 1354-1367. doi:10.1007/s10803-014-2296-2

- Mottron, L. (2010). Que fait-on de l'intelligence autistique? *Enfance*, 62(1), 45-57. doi:10.4074/S0013754510001059
- Mottron, L. (2017). Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(7), 815-825. doi:10.1007/s00787-017-0955-5
- Mottron, L., Bouvet, L., Bonnel, A., Samson, F., Burack, J. A., Dawson, M., & Heaton, P. (2013). Veridical mapping in the development of exceptional autistic abilities. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37(2), 209-228. doi:10.1016/j.neubiorev.2012.11.016
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B., & Burack, J. (2006). Le surfonctionnement perceptuel dans l'autisme. Une mise à jour, et huit principes sur la perception autistique. *Revue de Neuropsychologie*, 16(3), 251-297.
- Porter, N. (2012). Promotion of pretend play for children with high-functioning autism through the use of circumscribed interests. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 161-167. doi:10.1007/s10643-012-0505-1
- Smerbeck, A. (2019). The Survey of Favorite Interests and Activities: Assessing and understanding restricted interests in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(1), 247-259. doi:10.1177/1362361317742140
- Stokes, M. A., Thomson, M., Macmillan, C. M., Pecora, L., Dymond, S. R., & Donaldson, E. (2016). Principals' and teachers' reports of successful teaching strategies with children with high-functioning autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 192-208. doi:10.1177/0829573516672969
- St-Laurent, Audrey (2020). Développement d'un outil de mesure et d'un guide d'intervention à l'utilisation des intérêts de prédilection et des forces cognitives en milieu scolaire chez les enfants et adolescents autistes de 7 à 18 ans. Mémoire. Gatineau, Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation et de psychologie, 219 p.