



Évaluation de l'atelier VPM-402

34e congrès de l'Association Québécoise
des Psychologues Scolaires

<https://forms.gle/oUajT5E4N8ypQLdD7>



Plan de présentation



Définir et s'approprier les caractéristiques de l'élève ayant un TSA



Mieux comprendre les manifestations symptomatologiques de l'élève ayant un TSA en milieu scolaire

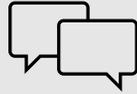


État des connaissances sur les pratiques favorables à la scolarisation des élèves ayant un TSA



Outils d'intervention regroupant les pratiques favorables à la scolarisation des élèves ayant un TSA

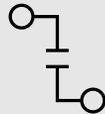
Le TSA



Déficits sur le plan de la communication et des interactions sociales



Présence de comportements, d'activités ou d'intérêts, répétitifs et stéréotypés



Altération significative des activités de la vie quotidienne



Déficits sur le plan de la communication et des interactions sociales

Déficits de la réciprocité sociale

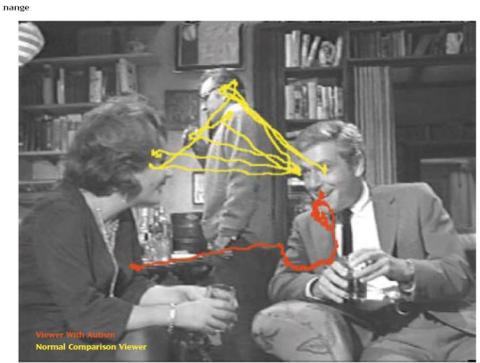
Déficits des comportements de communication non verbale

Déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations sociales ou amicales.

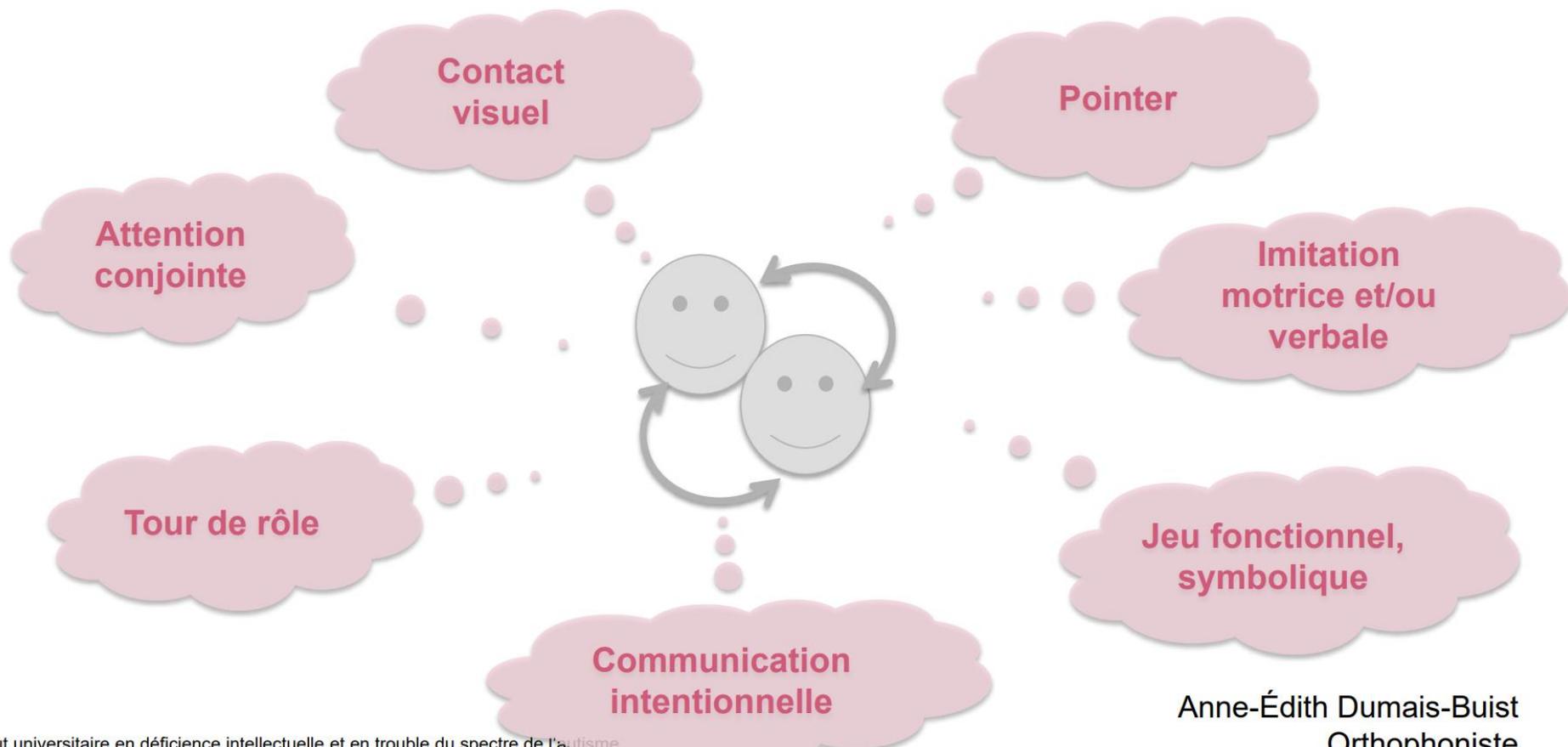
Déficits sur le plan de la communication sociale

L'élève ayant un TSA pourrait...

- Éviter le regard
- Avoir de la difficulté à actualiser une partie ou l'ensemble des fonctions (demander, raconteur, expliquer, commenter, ...).
- Se retirer des situations de communication, on pourrait penser qu'il cherche à s'isoler.
- Avoir des difficultés à respecter la bulle des autres.
- Avoir de la difficulté à établir des relations, à amorcer, maintenir ou prolonger des conversations.
- Être persistant à discuter du même sujet.
- Avoir de la difficulté à comprendre le point de vue ou le sentiment de l'autre.



Les préalables : leur impact sur la communication





Présence de
comportements
,d'activités ou
d'intérêts,
répétitifs et
stéréotypés

Mouvements stéréotypés ou répétitifs

Intolérance aux changements

Intérêts restreints et fixes

Présence d'hyper ou hyporéactivité aux stimulations sensorielles

Comportements stéréotypés et intérêts restreints

L'élève ayant un TSA pourrait...

- Présenter des comportements répétitifs qui semblent vides de sens pour l'observateur:
- Battre des mains
- Agiter les doigts devant les yeux
- Tourner sur soi-même, sauter ou se balancer
- Utiliser des objets de façon répétitive:
- Aligner les objets
- Faire tourner un objet de façon continue
- Insister sur l'adhésion inflexible à des habitudes.
- Être hypo-hyper réactif face aux stimuli.
- Présenter un attachement inhabituel à un objet.
- Avoir des champs d'intérêt particuliers et intenses qui limitent parfois même l'intérêt pour d'autres sujets:
 - Personnage
 - Jeux (jeux vidéo, jeux de société)
 - Appareil électronique ou meuble du quotidien (laveuse à linge, micro-onde, etc.)
 - Thèmes (fond marin, l'espace, les animaux, etc.)

Le TSA et le genre

Profil masculin

- Difficultés plus marqués sur le plan social.
- Manifestations comportementales plus importantes.
- Prédominance sensorielle hyposensible.
- Intérêts spécifiques plus atypiques.
- Faible cohérence centrale.
- Faible flexibilité cognitive.



Profil féminin

- Difficultés sociales masquées, camouflage.
- Manifestations comportementales et comorbidité plus intériorisées.
- Prédominance sensorielle hypersensible.
- Intérêts spécifiques moins atypiques.
- Surcharge émotionnelle plus présente.



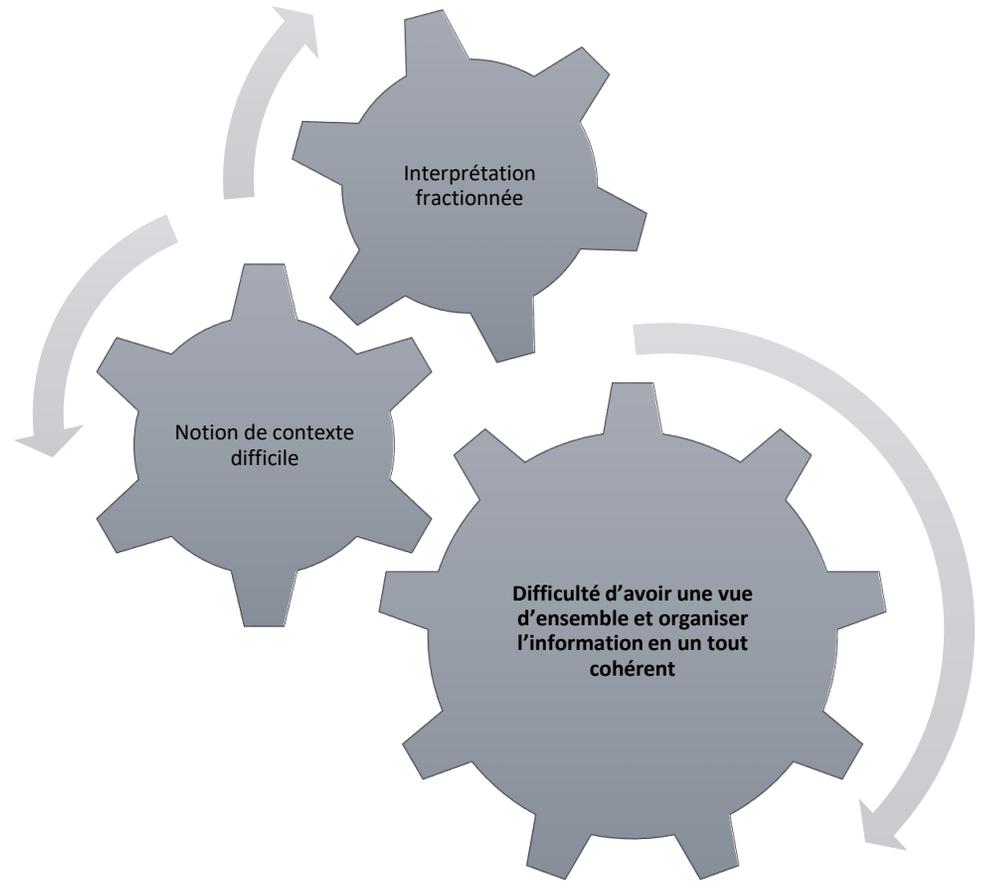
Particularités cognitives de l'élève ayant un TSA

La théorie de la faible cohérence centrale

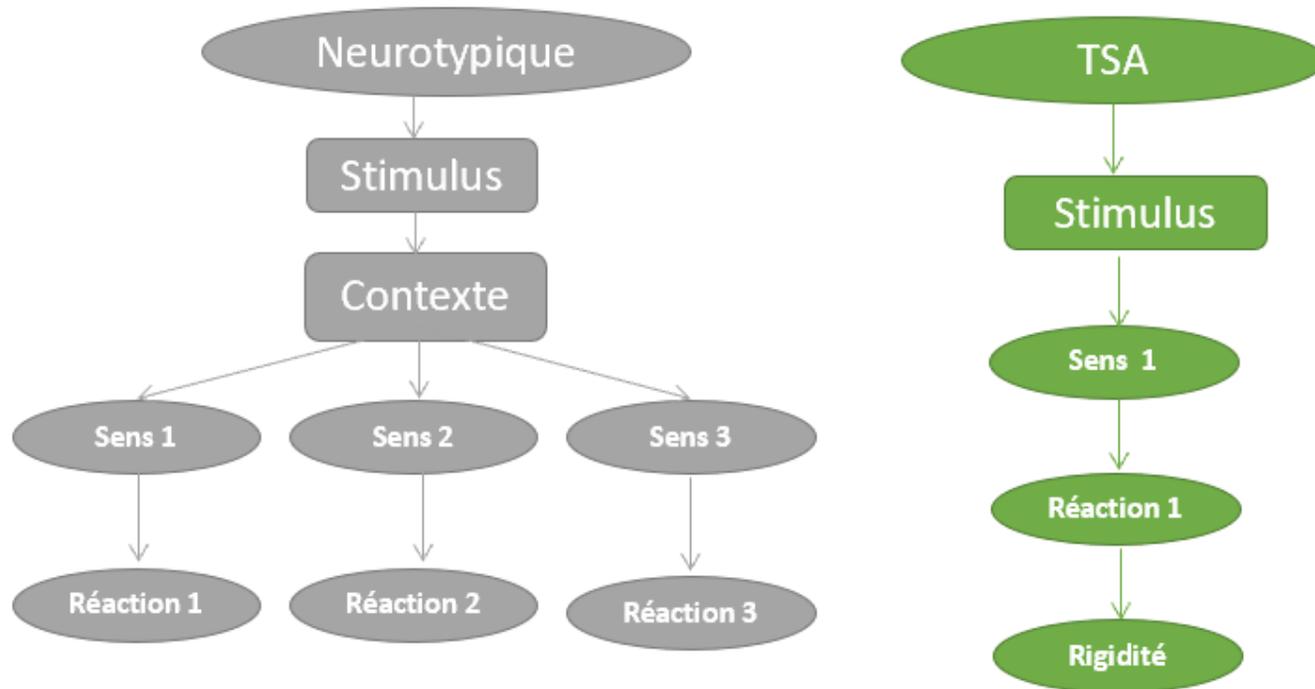
La théorie de l'esprit

Déficit des fonctions exécutives

La théorie de la faible cohérence centrale



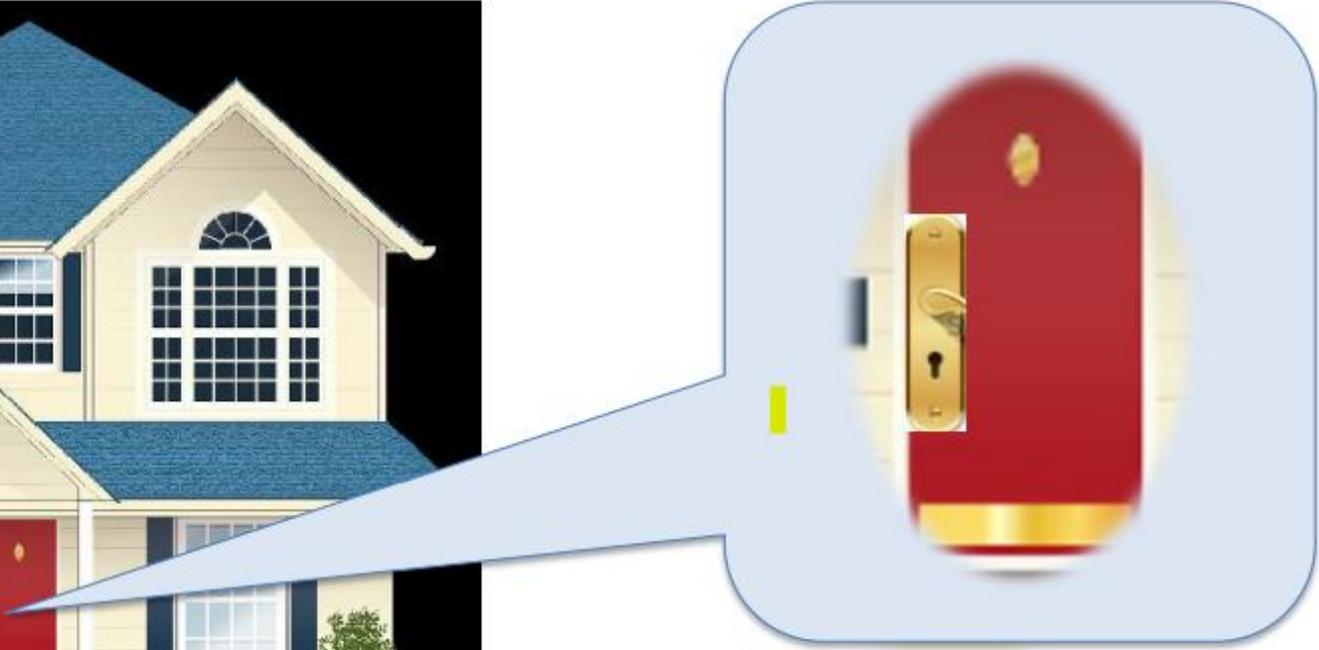
Le traitement de l'information chez les neurotypiques et les TSA





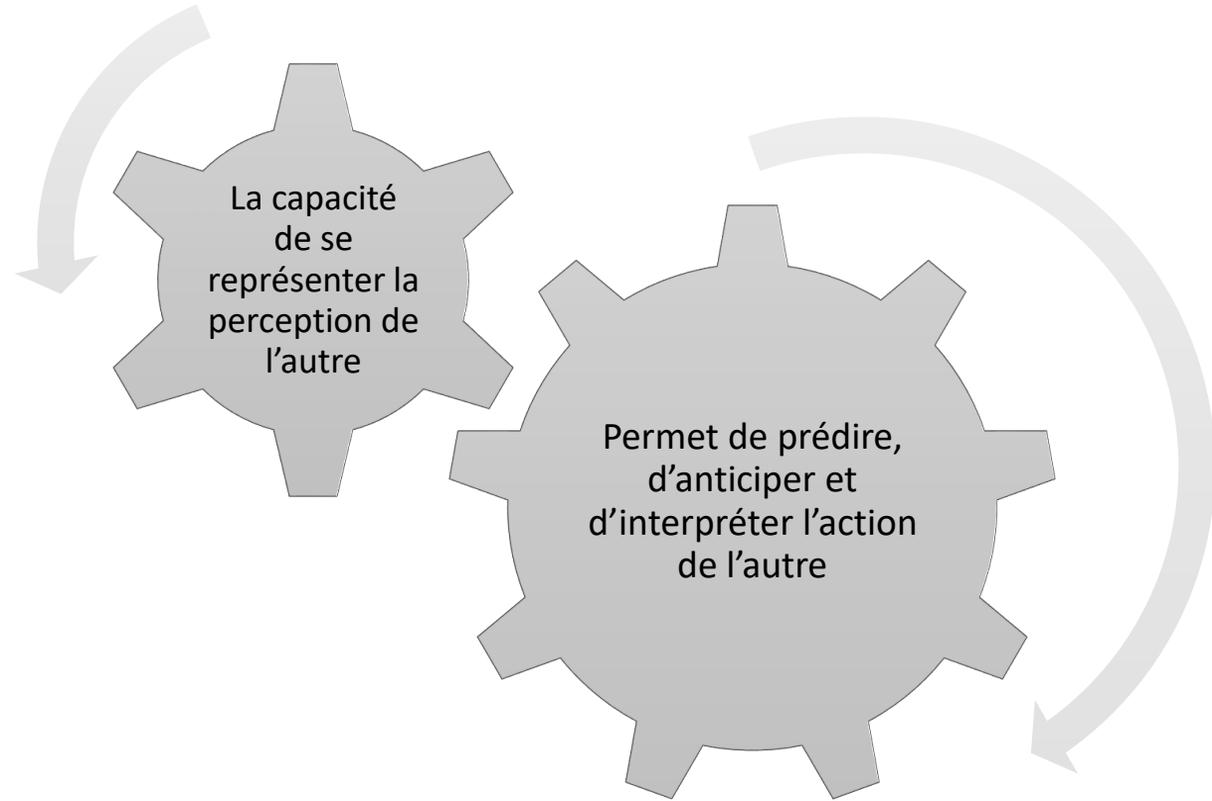


35 LIGNES
DANS LE
PLAFOND



A thin vertical line is present on the right side of the page.

La théorie de l'esprit



Impact pour l'élève ayant un TSA

- Interpréter une émotion chez une autre personne
 - Concevoir que les connaissances s'acquièrent à des rythmes différents chez les gens
- Comprendre que ses comportements peuvent avoir un impact chez les autres
- Concevoir la tromperie
 - Tolérer les discussions qui sont différentes de ses intérêts
- Comprendre la nécessité de plaire aux autres
- Faire preuve de réciprocité sociale et émotionnelle (ex. : manque d'empathie)
 - Comprendre que les besoins des autres peuvent être différents des siens.

Déficits des fonctions exécutives



**Ces fonctions peuvent
influencer la façon
d'accomplir une tâche à
tout moment!!!**

Fonctions de base

Inhibition

Mémoire de travail

Flexibilité

Fonctions plus complexes

Planification

Organisation

Raisonnement

Résolution de problème

Impacts chez la personne TSA

Les personnes TSA qui présentent des déficits sur le plan des fonctions exécutives ont **plus de difficultés** :

- ✓ Faire des choix
- ✓ Trouver des stratégies pour faire face aux difficultés
- ✓ Se projeter dans le futur
- ✓ Prendre des décisions
- ✓ S'autoréguler
- ✓ Estimer le temps
- ✓ Inhiber leurs rituels ou leurs stéréotypies
- ✓ S'adapter aux nouvelles situations ou aux changements
- ✓ Établir des relations sociales fonctionnelles
- ✓ Souvent plus irritables et distraits
- ✓ Présentent des intérêts restreints et limités
- ✓ À généraliser

La structure répond à des déficits au niveau de

...

- Théorie de l'esprit
- Fonctions exécutives
- Cohérence centrale
- Modulation sensorielle
- Communication réceptive et expressive
- Relations sociales
- Comportements stéréotypés
- Intérêts restreints

Adapter sa vie et son environnement
À SOI, plutôt que de se suradapter en
permanence aux autres, à
l'environnement, aux situations... Et
s'épuiser!

Annyck Martin

ORGANISER MA CLASSE ET CRÉER UN CLIMAT QUI FAVORISE LA **DISPONIBILITÉ**
DES ÉLÈVES AUX APPRENTISSAGES EN TENANT COMPTE DES 4 VOLETS DE L'INTERVENTION
STRUCTURÉE ET INDIVIDUALISÉE (TEACCH)



Temps



Espace



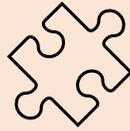
Système de travail



Tâches



Plan de présentation



Définir et s'approprier les caractéristiques de l'élève ayant un TSA



Mieux comprendre les manifestations symptomatologiques de l'élève ayant un TSA en milieu scolaire



État des connaissances sur les pratiques favorables à la scolarisation des élèves ayant un TSA



Outils d'intervention regroupant les pratiques favorables à la scolarisation des élèves ayant un TSA

Scolarisation des élèves ayant un TSA en classe ordinaire

Inclusion



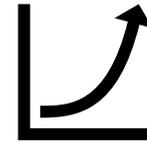
Habiletés sociales

Flexibilité cognitive



Autorégulation

Prévalence
>12/1000

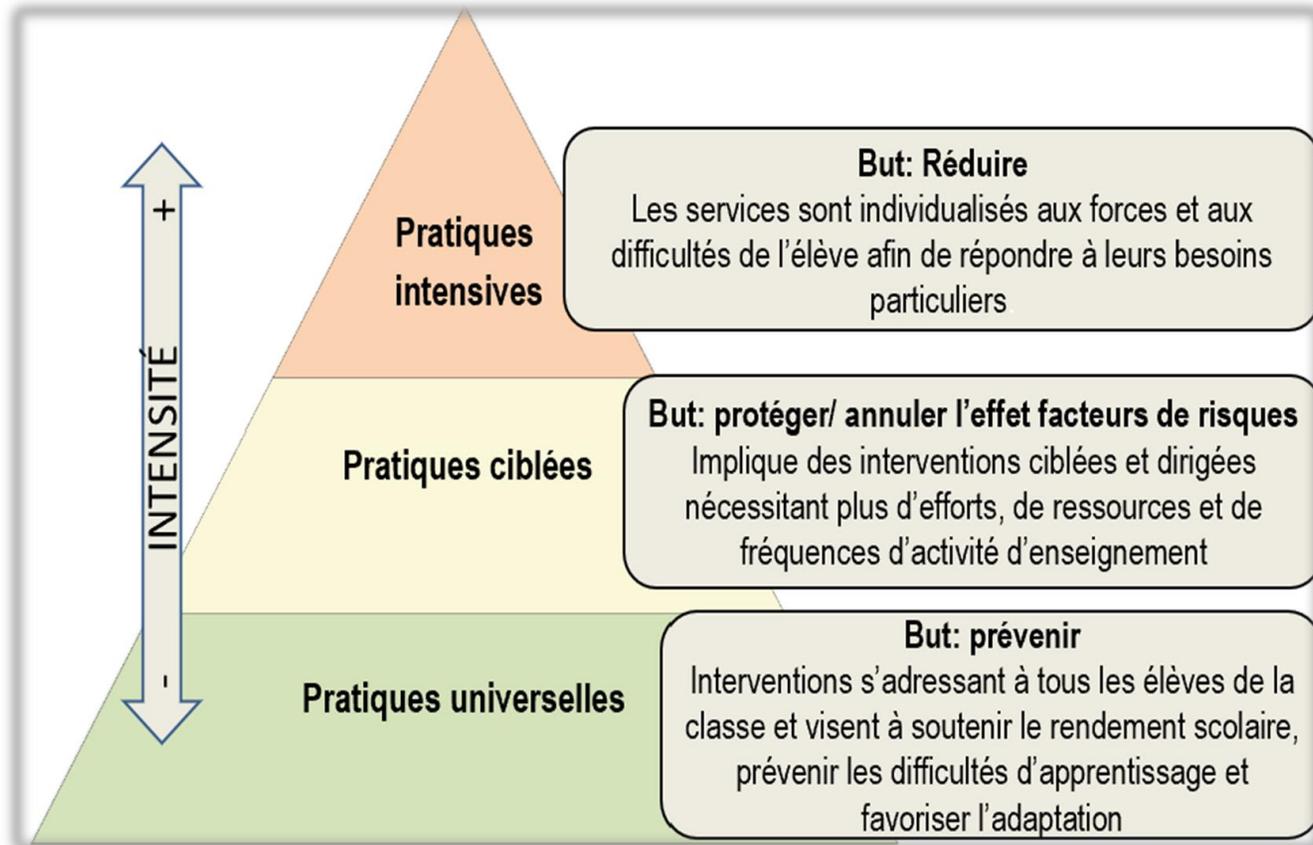


Pratiques inclusives

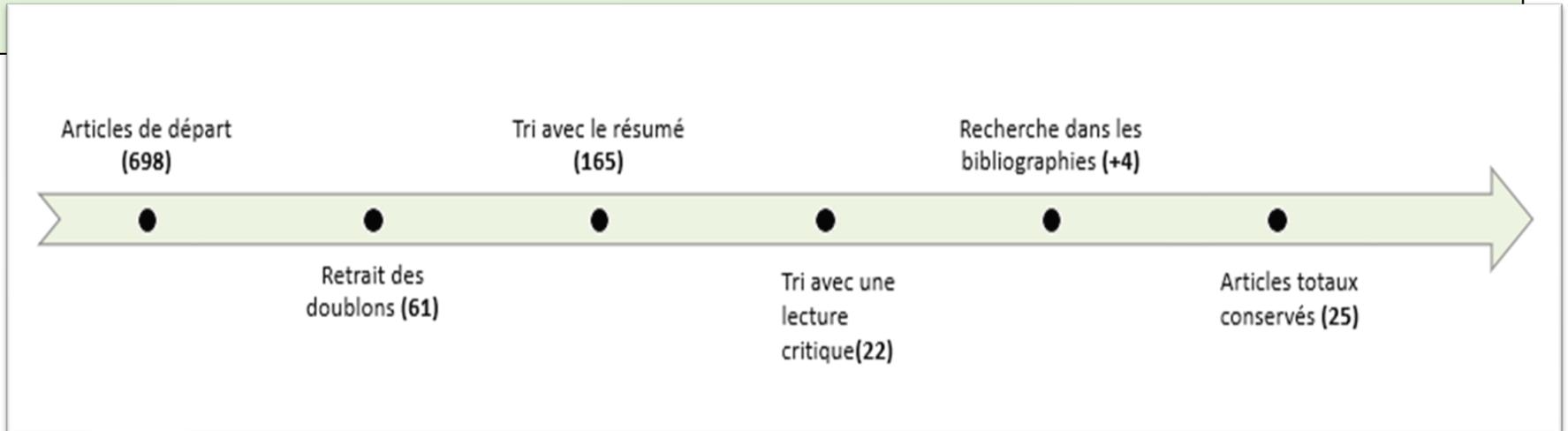


(Cappe, et al., 2017; Diallo et al., 2018; Leach, 2018; Poulin et al. 2020; Russell, et al.2022)

Cadre de référence multiniveau pour soutenir les pratiques éducatives inclusives



Quelles sont les pratiques réputées efficaces et leurs caractéristiques pouvant favoriser l'adaptation scolaire et sociale des élèves ayant un TSA en classe ordinaire au primaire ?



Analyse des résultats: des nuances intéressantes au regard de l'inclusion scolaire

Type de pratiques et stratégies recensées

- Évaluation fonctionnelle du comportement
- Entraînement aux habiletés sociales
- Histoires et script sociaux
- Stratégies d'autocontrôles
- Tutorat et pairage
- Vidéo modeling
- Enseignement avec aides technologiques
- Stratégies basées sur antécédent
- Façonnage
- Enseignement explicite
- Supports visuels
- Incitation verbale, gestuelle ou physique

Caractéristiques des pratiques recensées



Durée de l'intervention



Modalités de formation et accompagnement reçu



Lieu privilégié de l'intervention



Acteur responsable de la mise en œuvre

Analyse des résultats: des nuances intéressantes au regard de l'inclusion scolaire

Type de pratiques recensées

Évaluation fonctionnelle du comportement

Entraînement aux habiletés sociales

Histoires et script sociaux
Stratégies d'autocontrôles

Tutorat et pairage
Vidéo modeling

Enseignement avec aides technologiques

Incitation verbale, gestuelle ou physique

Supports Visuels

Enseignement explicite

Façonnage

Stratégies basées sur les antécédents

Pratiques
intensives
n=6

Pratiques ciblées
n=11

Pratiques universelles
n=8

Caractéristiques des pratiques recensées



Durée de l'intervention



Modalités de formation et accompagnement reçu

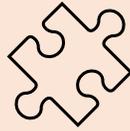


Lieu privilégié de l'intervention



Acteur responsable de la mise en œuvre

Plan de présentation



Définir et s'approprier les caractéristiques de l'élève ayant un TSA



Mieux comprendre les manifestations symptomatologiques de l'élève ayant un TSA en milieu scolaire



État des connaissances sur les pratiques favorables à la scolarisation des élèves ayant un TSA



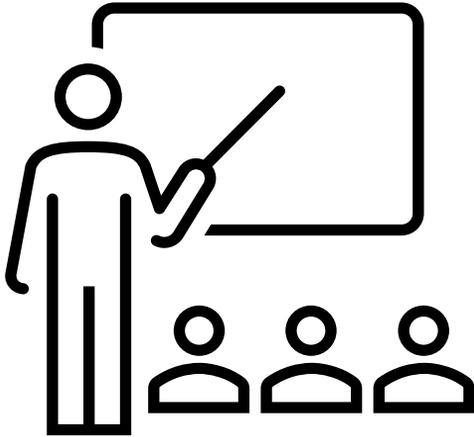
Outils d'intervention regroupant les pratiques favorables à la scolarisation des élèves ayant un TSA



Pratiques universelles favorables à la scolarisation des élèves ayant un TSA et outils

Les pratiques éducatives universelles

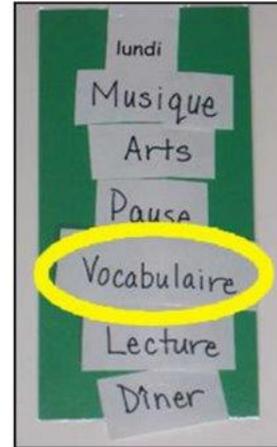
Le Profil TSA et l'inventaire des pratiques d'intervention



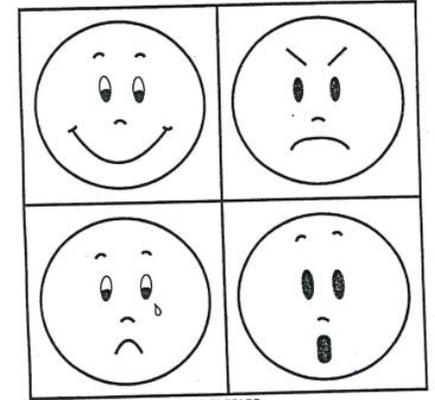
Supports Visuels
Incitations verbales, gestuelles ou
physiques
Enseignement explicite
Façonnage
Stratégies basées sur les antécédents

**Exemples de pratiques et stratégies
universelles**

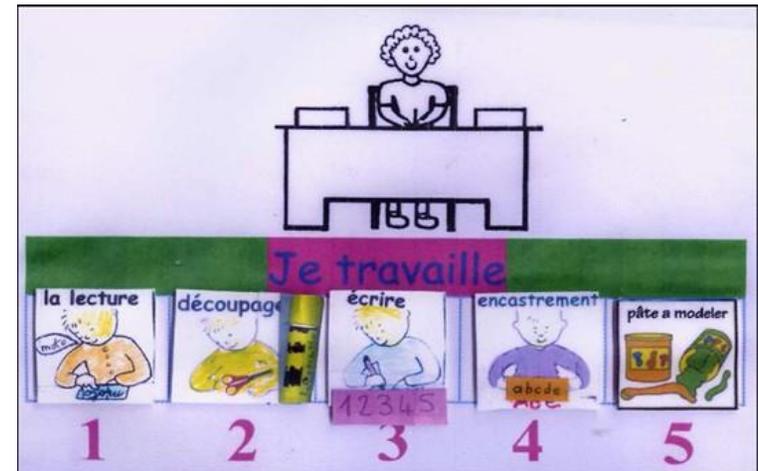
1. Supports Visuels



Horaires de la salle de classe



- Les supports visuels sont des outils présentant de l'information de façon visuelle, tout au long de la journée
- Il peut s'agir d'images, de mots écrits, d'objets, de limites visuelles, d'horaires, d'étiquettes, de systèmes d'organisation, etc., pouvant être utilisés dans différents contextes.



Tout est une question de perspective...

exemple d'une tâche décortiquée

Personne neurotypique



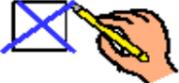
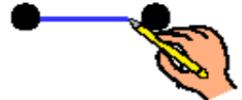
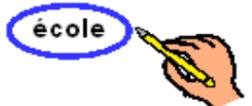
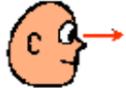
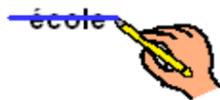
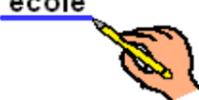
Enchaînement machinal d'actions

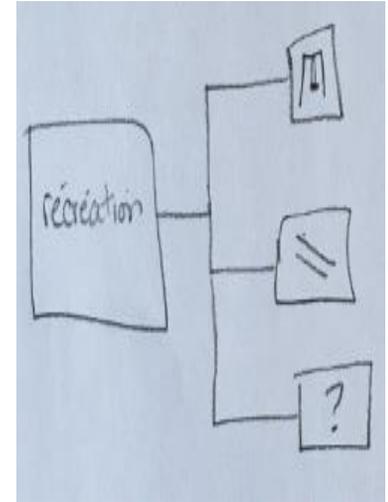
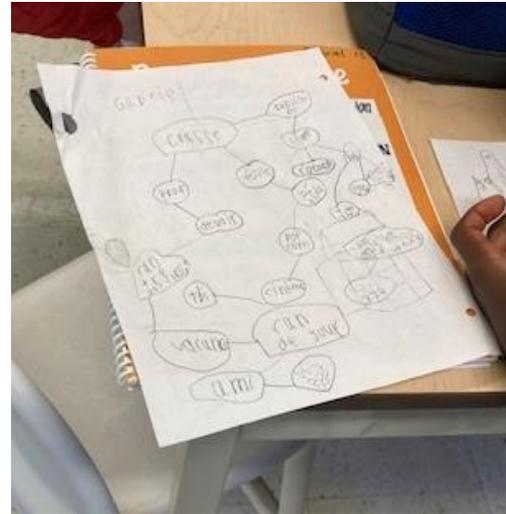
Personne TSA



Enchaînement machinal d'actions

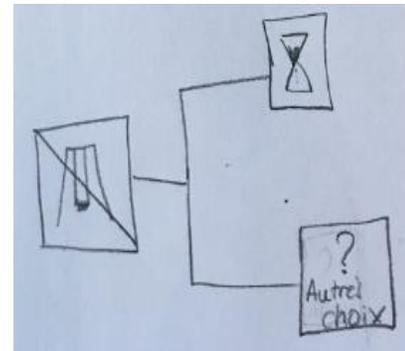
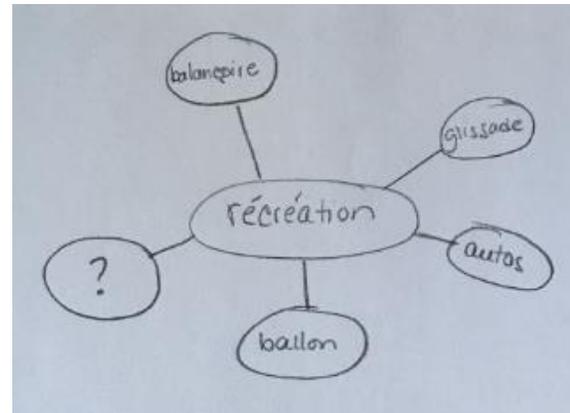
Enseigner explicitement les différentes consignes

<p>écris</p> 	<p>coche</p> 	<p>recopie</p> 	<p>compte</p> 
<p>complète</p> 	<p>colorie</p> 	<p>relie</p> 	<p>découpe</p> 
<p>entoure</p> 	<p>dessine</p> 	<p>re passe</p> 	<p>regarde</p> 
<p>barre</p> 	<p>colle</p> 	<p>souligne</p> 	<p>écoute</p> 



Marguerite induit le « et » donc explique ce que contient l'ensemble du concept présenté

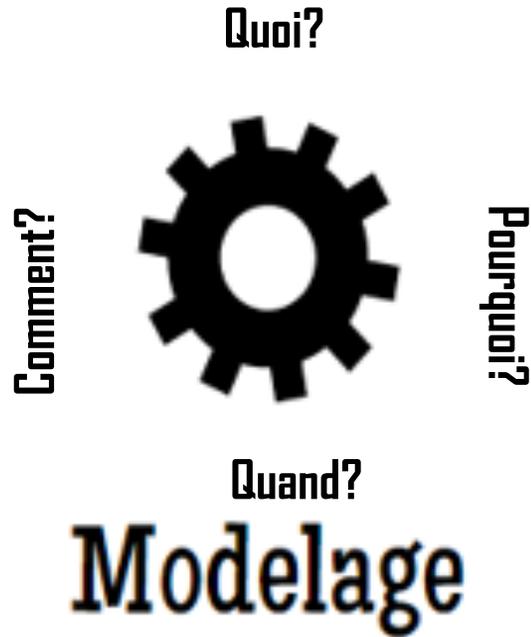
Fourchette induire le « ou » donc des possibilités différentes soit face à un choix, soit face à une situation



2. Types d'incitations

	Exemples	Conditions préalables	
Plus intrusive	Physique	L'enseignante met ses mains sur celle de l'apprenant pour l'aider à tenir un crayon correctement.	L'apprenant doit accepter d'être touché par d'autres personnes.
	Gestuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Pointer un objet ou une direction. • Hocher la tête pour dire « oui » ou la secouer pour dire « non ». 	Nécessite une capacité d'attention conjointe; l'apprenant doit être capable de remarquer le geste de pointer et les autres indices non verbaux et d'y répondre.
	Verbale	<ul style="list-style-type: none"> • Chuchoter la bonne réponse à l'apprenant. • Dire une partie de la phrase et arrêter juste avant la réponse attendue. • Donner des indices. 	L'apprenant doit comprendre le niveau de langage utilisé dans l'incitation et être capable d'imiter le langage.
Moins intrusive	Modelage	L'enseignant présente le comportement ciblé (p. ex. il lace ses souliers) et l'apprenant l'imité.	L'apprenant doit être capable d'imiter le mouvement montré.
	Visuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Suite d'images illustrant les étapes d'une tâche complexe. • Images de visages visant à aider l'apprenant à reconnaître et à nommer les émotions. • Un objet utilisé pour indiquer une activité à venir. 	L'apprenant doit comprendre le sens de l'indice donné.
	Textuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Scénario écrit pour aider l'apprenant à initier une conversation. • Mots seuls écrits sur des fiches et correspondant à des images. 	L'apprenant doit être capable de comprendre le texte fourni.

3. Enseignement explicite



**Pratique
guidée**

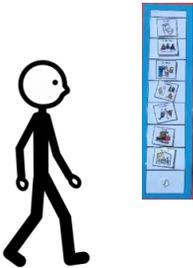


**Pratique
autonome**

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

JE RANGE MES JOUETS QUAND J'ENTENDS LA SONNERIE ET JE VAIS À MON HORAIRE

QUOI?	Aujourd'hui je vais t'enseigner à t'arrêter de jouer et à ranger lorsque tu entends la sonnerie.
POURQUOI?	Je t'enseigne ce comportement pour t'aider à vivre de belles transitions et être prêt et disponible aux apprentissages.
QUAND?	Tu devras adopter ce comportement chaque fois que tu entendas la sonnerie ou que je te donnerai la consigne.
COMMENT? (modelage)	Regarde bien. Je te montre comment faire.
PRATIQUE GUIDÉE	À toi maintenant
PRATIQUE AUTONOME	L'élève adopte ce comportement de façon autonome.

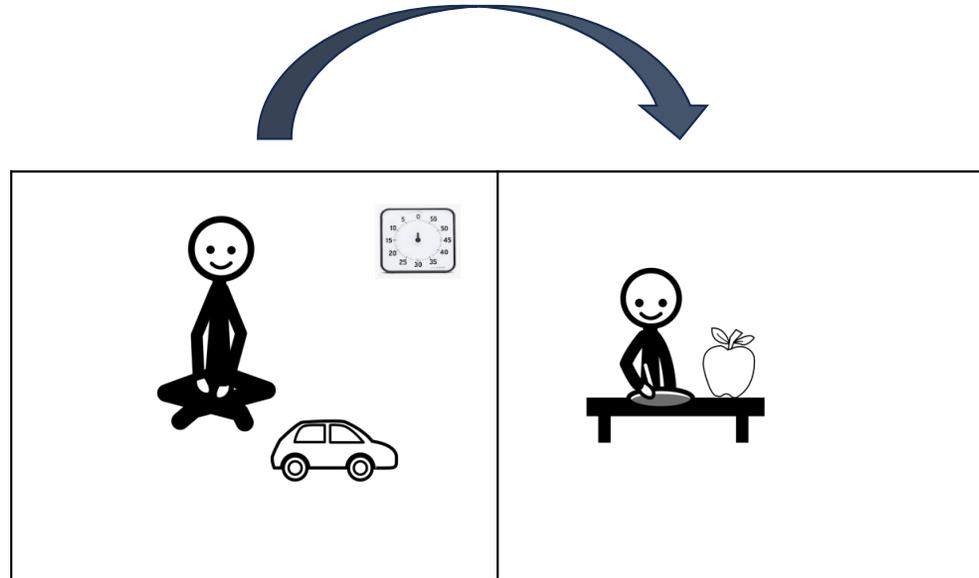
		
Je joue et j'entends la sonnerie.	Je range les jouets.	Je vais regarder mon horaire.

j'entends la sonnerie. Je vais à l'activité suivante.

Avant le début du temps de jeu, l'adulte montre le AVANT-APRÈS à l'élève en nommant les étapes.

Lorsque la sonnerie retentit, l'adulte s'approche de l'élève. Il lui montre le pictogramme AVANT-APRÈS en pointant le après et en nommant que c'est maintenant la collation et lui tend la main pour l'aider à le diriger vers la table.

Lorsque l'enfant est assis ou est devant sa collation,



4. Façonnement

Le façonnement est un renforcement d'approximations successives d'un comportement ciblé jusqu'à ce que la personne fasse le bon comportement

1. Pour commencer, il faut identifier un comportement qui est une approximation du comportement cible : c'est ce que l'on appelle le comportement de départ (« starting behavior »).

2. On renforce ce comportement de façon à ce que sa probabilité d'apparition augmente.

3. Puis on renforce un nouveau comportement plus proche du comportement cible, et ce jusqu'au comportement cible.

Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings

DEBRA LEACH AND MARY LOU DUFFY



With ongoing collaboration among general education teachers, special education teachers, related services professionals, and parents, students with autism spectrum disorders (ASDs) can receive a quality education alongside their typically developing peers. This article provides strategies to promote the successful inclusion of students with ASDs in general education classrooms. The suggestions provided are categorized by preventive, supportive, and corrective strategies and techniques. These strategies can provide general education teachers with a set of tools that enable them to be proactive in preventing behavior, academic, and social problems; enhance instruction and enable students to reach their full potential; and address problems if and when they do arise. Special emphasis is given to strategies to increase active engagement in instructional activities.

Keywords: inclusion; autism; disabilities; accommodations; strategies; instruction; intervention(s)

Using Multi-Tiered Systems of Support for Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms

Debra Leach
Winthrop University

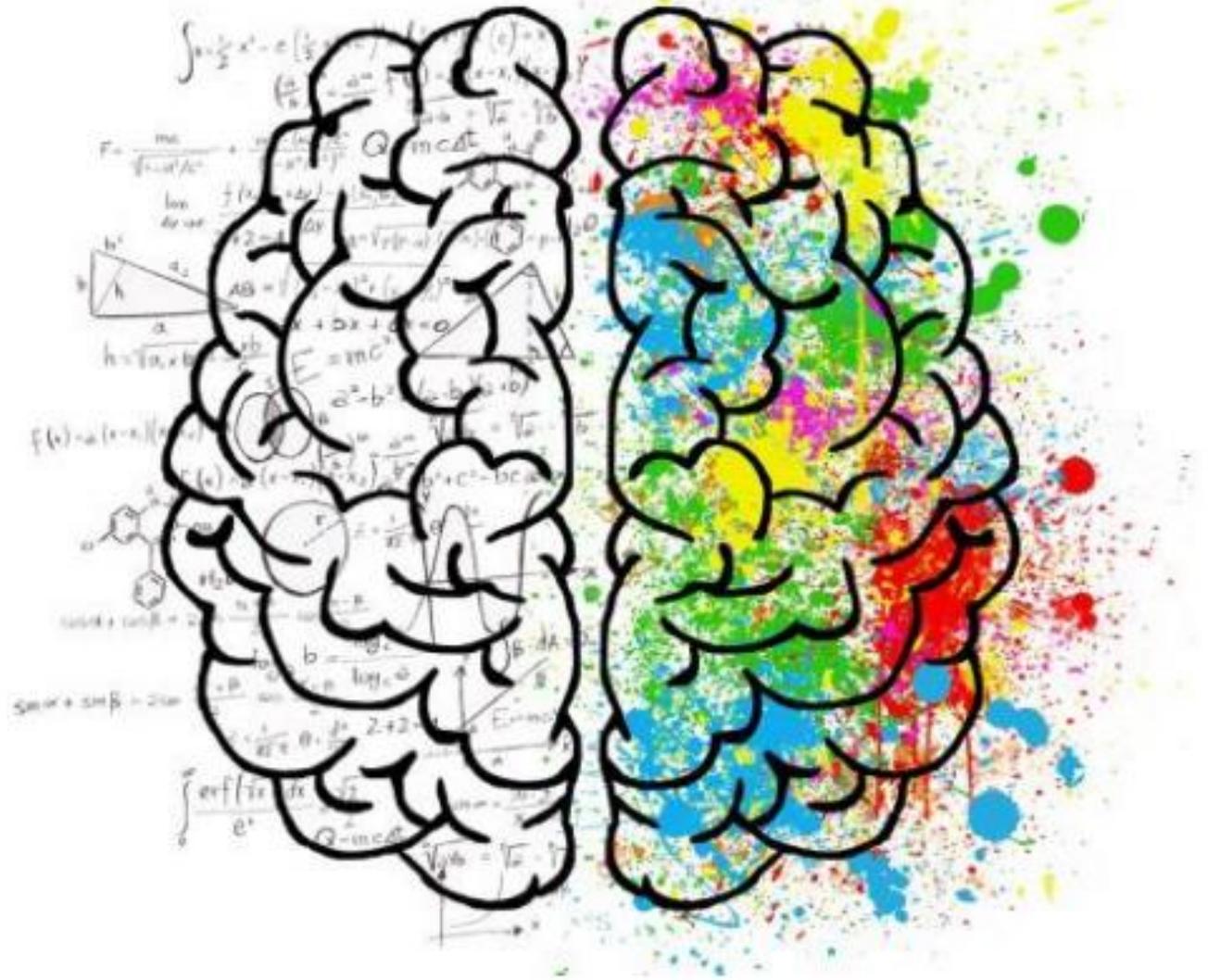
Students with autism spectrum disorders (ASD) are increasingly being served in general education classrooms. This manuscript provides information and tools educators can use to identify student needs to then develop interventions and supports that will improve classroom performance using a multi-tiered system of supports (MTSS) framework. An ASD profile tool can be used to fully understand how ASD impacts each student to ensure the proper interventions and supports are in place. After an ASD profile is completed, the MTSS framework is used to align necessary supports and interventions across Tier 1, 2, and 3 levels to meet the unique needs of each student with ASD using evidence-based practices.

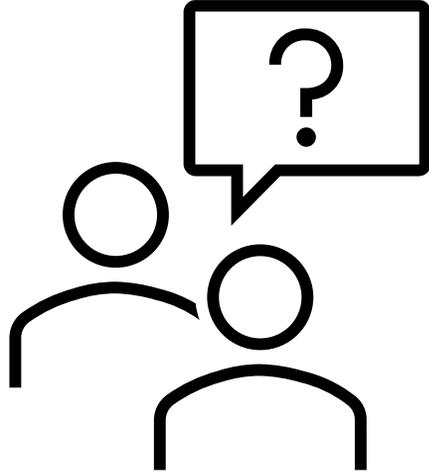
Profil TSA et inventaires des interventions inclusives

Ce document permet de mettre en place des interventions inclusives en classe ordinaire selon les caractéristiques symptomatologiques manifestées chez la personne ayant un TSA.

Caractéristiques de l'élève ayant un TSA	Conséquences sur l'élève	Interventions préventives	Objectifs à prioriser
Habiletés sociales déficitaires	Déficits sur les plans de l'attention conjointe et de la réciprocité sociale. Difficulté dans le travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> Scénario social. Estompage durant les activités structurées avec les pairs. Donner des objectifs précis. 	<input type="checkbox"/>
Trouble de la communication (volet verbal/expressif)	Difficultés à comprendre des consignes verbales complexes.	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation de supports visuels pour appuyer les consignes verbales. 	<input type="checkbox"/>
Difficultés d'attention, de concentration et d'inhibition	Ne trie pas les stimulations et présente des difficultés à rester centré sur la tâche.	<ul style="list-style-type: none"> Outils d'autocontrôle (p.ex. : thermomètre des émotions, système d'émulation) Micro gradation des tâches. Incitations verbales, gestuelles et estompage progressif. 	<input type="checkbox"/>
Intérêts restreints et répétitifs	Pensées envahissantes ou fascination en fréquence et en intensité envers l'intérêt restreint.	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les intérêts de prédilections et les forces cognitives à travers les tâches. 	<input type="checkbox"/>
Besoin inflexible de respecter	Les changements ou les imprévus	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer la fonction du besoin sous-jacent aux rituels ou aux routines inflexibles. 	<input type="checkbox"/>

Vignette
clinique en
équipe!





Merci !
Questions?

melissa.hogan@usherbrooke.ca



GRISE

Groupes de recherche et d'intervention
sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE)
de l'Université de Sherbrooke



Université de
Sherbrooke

Centre
de services scolaire
des Affluents

Québec



Références bibliographiques sélectionnées

- Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M.-A. et Boujut, E. (2017). Teaching students with autism spectrum disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67, 498-508.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.014>
- Corbion, S. (2020). L'école inclusive. *Entre idéalisme et réalité*. Paris: Érès
- Crosland, K. et Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251-269.
<https://doi.org/10.1177/0145445512442682>
- Diallo, F. B., Fombonne, É., Kisely, S., Rochette, L., Vasiliadis, H. M., Vanasse, A., ... et Lesage, A. (2018). Prevalence and correlates of autism spectrum disorders in Quebec: Prévalence et corrélats des troubles du spectre de l'autisme au Québec. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 63(4), 231-239.
- Fallon, L. M., Mueller, M. R., Kurtz, K. D. et Cathcart, S. C. (2019). Tier I basics. Dans *Handbook of behavioral interventions in schools: Multi-tiered systems of support*. 180-203. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/medpsych/9780190843229.003.0010>
- Fuchs, D., et Fuchs, L. S (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99.<https://doi:10.1598/RRQ.41.1.4>
- Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme. Centre intégré universitaire en santé et en service sociaux de la Mauricie-et-cu-Centre-du-Québec (2018). *TSA : caractéristiques et modèles conceptuels niveau TSA-101*

Références bibliographiques sélectionnées

- Leach, D. (2018). Using multi-tiered systems of support for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Journal of the Division on Autism and Developmental Disabilities*, 5(1), 617.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. et Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2018). Rencontres des partenaires en éducation : Document à l'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RenclIntegrationElevesHandDiff.pdf
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Argumedes, M. et Verret, C. (2020). *Education for students with neurodevelopmental disabilities—Resources and educational adjustments*, 174, 369-378. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64148-9.00027-2>
- Poulin, M. H., Rousseau, M., & Bourassa, J. (2020). *L'autisme: comprendre et agir dans une perspective psychoéducative: connaissances et pratiques psychoéducatives*. PUQ.

Vignette clinique-Préscolaire

Maxim est âgé de 5 ans et il a un diagnostic de TSA et de TDAH. Il ne prend actuellement aucune médication. Il fréquente une classe de niveau préscolaire dans une école primaire. Il y a 14 autres élèves dans la classe. L'équipe classe a récemment interpellé la famille puisqu'elles ont constaté des changements dans son comportement depuis un certain temps. Il semble que Maxim soit davantage agité en classe. Il a de la difficulté à rester assis sur sa chaise lors des rassemblements pour les chansons. Maxim est attiré par des petits détails dans la classe et même sur ses feuilles de travail. Ces jours-ci, il peut fixer la couleur d'un item et est facilement si des objets ont changé de place dans la classe. Maxim grimpe régulièrement sur les meubles de la classe et ne se dirige pas à l'endroit exigé lorsque la personne enseignante s'adresse au groupe. Son horaire visuel est composé de plusieurs photos colorées. Lorsqu'une consigne de groupe est donnée, il est observé que Maxim manipule son matériel, le ronge et l'échappe par terre. Il ne sait pas quoi faire et qu'est ce qui est attendu de lui. De plus, une réticence aux changements, de même qu'une certaine opposition et rigidification des comportements est notée par moment. Maxim éprouve des difficultés à suivre le rythme des routines en classe ; les transitions sont nombreuses. Maxim verbalise régulièrement « oh non », « oh non » lorsque la personne enseignante donne des consignes. En période de jeux libre, Maxim papillonne d'un endroit à l'autre et fait plusieurs bruits de bouche. Régulièrement l'équipe classe lui demande de rester calme verbalement cependant Maxim maintient ses comportements stéréotypés. Lors d'une période d'activité dirigée de bricolage, Maxim déploie toute son énergie à coller avec perfection ses formes découpées. Si l'une d'entre elles ne touche pas les lignes, il recommence jusqu'à ce qu'il soit satisfait. De plus, pendant le bricolage, il éparpille tout son matériel scolaire, joue avec la colle, n'est pas concentré sur la tâche et n'est pas en mesure de terminer dans les délais prévus. Par moment, ceci peut occasionner des désorganisations comportementales. Enfin, lorsque les ateliers terminent, Maxim semble ignorer la consigne de prendre son rang et ce, bien que la personne enseignante averti le groupe par plusieurs rappels verbaux (p.ex. « les amis, c'est sonné, c'est la collation »). Les personnes enseignante et éducatrice sont prises aux dépourvues devant les difficultés que présente Maxim. Maxim bénéficierait grandement de certaines adaptations en classe.

Consignes :

À partir de la formation, 1) identifier les manifestations autistiques et 2) les interventions à mettre en place en classe afin de soutenir l'équipe classe.