



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

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 DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR

AUDREY ST-LAURENT

SOUS LA DIRECTION DE

CLAUDINE JACQUES

JUIN 2020

Table des matières

Liste des tableaux.....	iv
Remerciements.....	v
Résumé.....	vi
Mots-clés.....	vi
Introduction.....	1
Contexte théorique	2
Le trouble du spectre de l'autisme	2
Déficits neurocognitifs des personnes autistes.....	5
Forces cognitives : modèle du sur-fonctionnement perceptif	6
Intérêts de prédilection	9
Motivation	11
Apprentissage et autisme.....	12
Enfants à besoins particuliers et inclusion scolaire.....	13
Interventions privilégiées en milieu scolaire.....	18
Instruments de mesure pour évaluer les intérêts de prédilection et les forces cognitives.....	26
Focus sur les intérêts de prédilection.....	26
Focus sur les forces cognitives	30
Objectifs	33
Méthodologie	35
Développement du questionnaire	35
Développement du guide d'intervention.....	38
Évaluation du questionnaire et du guide d'intervention	40
Résultats	44
Questionnaire intérêts de prédilection et forces cognitives.....	44
Guide d'intervention en milieu scolaire	50
Discussion	53
Un outil novateur pour documenter les intérêts et les forces des jeunes autistes.....	53
Des stratégies d'intervention qui tiennent compte du profil autistique.....	54
Utilisation de l'outil en milieu scolaire	56
Limites.....	58

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Recherches futures	60
Conclusion	62
Références.....	63
Annexes.....	78

Liste des tableaux

Tableau 1-Les trois missions de l'école québécoise.....	13
Tableau 2 - Distinctions entre le soutien relevant de la flexibilité pédagogique, celui relevant des mesures d'adaptation et celui relevant des modifications.....	21
Tableau 3 - Items modifiés selon les commentaires des experts - Section intérêts de prédilection	44
Tableau 4 - items modifiés selon les commentaires des experts - Section forces cognitives...	45
Tableau 5 - Items retenus pour le questionnaire final.....	47
Tableau 6 - interventions intégrées au guide d'intervention	50

Remerciements

Quelle aventure que la rédaction d'un mémoire !

Un parcours qui aura duré cinq ans, rempli d'embûches et de belles réussites, que je suis immensément fière d'avoir mené à terme, malgré tout.

Tout d'abord, j'aimerais remercier Claudine Jacques, ma directrice de mémoire. Claudine, merci pour ta patience, ton soutien, tes encouragements. Merci de m'avoir permis de bénéficier de tes connaissances et de ta riche expérience. Je me souviens de nos premières rencontres comme si c'était hier. Tu m'avais dit que la rédaction d'un mémoire était un voyage très gratifiant, mais aussi très éprouvant; que je vivrai une multitude d'émotions... Hé bien tu ne m'avais pas menti! De ce fait, je veux aussi te remercier pour avoir accueilli mes joies, mes fiertés, mes frustrations et mes peines, pendant ces cinq années (spécialement les frustrations!).

Un immense merci aux juges-experts qui ont participé aux diverses étapes de la construction de l'outil. Même si la tâche que je vous demandais était colossale, vous vous êtes dévoués pour partager avec moi le meilleur de votre expertise. Vos commentaires avisés ont permis la création de l'outil et l'ont grandement enrichi. Merci pour votre temps, votre franchise, votre générosité et votre dévotion. Merci d'avoir cru en mon projet !

Je dois aussi remercier l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en troubles du spectre de l'autisme, pour l'octroi d'une bourse de soutien à la recherche - 2^e cycle, qui m'a été attribuée. Ce soutien fut fort apprécié et bien utile !

Un merci particulièrement chaleureux à Mme Faullem, à mes amis(es), ma tante, mes confrères et consœurs d'étude et collègues de travail. Que vous soyez à Québec, Gatineau ou Chibougamau, je n'ai jamais cessé de sentir votre appui. J'espère que vous ne vous ennuierez pas trop de ne plus m'entendre parler de mon mémoire, ahah! J'aimerais profondément vous remercier. Pour votre soutien, vos encouragements, votre écoute, votre bienveillance et pour tant d'autres choses. Merci d'avoir cru en moi. Particulièrement dans les moments difficiles ou moi-même je n'y croyais plus. Je n'y serais pas arrivée sans vous.

Cet accomplissement, j'en partage la fierté avec vous

Audrey St-Laurent

Résumé

Le personnel en milieu scolaire relève un manque de connaissances théoriques sur l'autisme, en plus d'un manque de ressources qui les guideraient dans l'intervention auprès de ces élèves. Ces éléments représentent des entraves à l'optimisation du potentiel des enfants et adolescents autistes, inclus en milieu scolaire. Les personnes autistes présentent des intérêts de prédilection et possèdent des forces cognitives spécifiques. Ces caractéristiques pourraient être utilisées, en contexte scolaire, afin de promouvoir le développement de l'enfant et favoriser son inclusion. Les objectifs inscrits au présent mémoire sont 1) la création d'un questionnaire qui permettra d'apprécier les intérêts de prédilection et les forces cognitives des enfants et adolescents autistes inclus et 2) la création d'un guide d'intervention à l'attention des enseignants, fournissant des lignes directrices d'interventions en lien avec les intérêts et les forces relevés. La validité de contenu réalisée grâce aux accords inter-juges établit des assises solides quant aux dimensions et aux items du questionnaire et des interventions du guide. Quelques biais sont relatés. Les qualités psychométriques de l'outil devront être analysées. L'utilisation future de l'instrument ouvre la porte à d'autres projets de recherche pour la compréhension des intérêts de prédilection et des forces cognitives et leurs impacts dans les interventions réalisées auprès de cette clientèle.

Mots-clés

Autisme, Intérêts de prédilection, Forces cognitives, Enfants, Inclusion, Questionnaire, Intervention.

Introduction

Les élèves à besoins particuliers nécessitent la mise en place de stratégies éducatives pour favoriser leur réussite. Dans un système scolaire exigeant, compétitif et taillé sur mesure pour les élèves neurotypiques, comment la réussite des élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme (TSA) est-elle favorisée? Ce mémoire s'intéresse aux intérêts de prédilection et aux forces cognitives retrouvées en autisme. Les notions théoriques et pratiques qui interviennent de près ou de loin dans l'inclusion des enfants et adolescents autistes en classes régulières seront abordées. En premier lieu, les troubles du spectre de l'autisme et leurs caractéristiques seront exposés. Par la suite, un regard sur l'inclusion scolaire des enfants autistes et les interventions préconisées sera jeté. Un questionnaire et un guide d'intervention seront créés, puis évalués par des experts en autisme. Enfin, une discussion fera le bilan des composantes de la création et de la révision des outils et donnera des pistes pour les recherches futures.

Il importe, d'entrée de jeu, de clarifier une appellation qui sera utilisée dans ce mémoire : le terme *neurotypical* (neurotypique, en langue française), qui provient de la fusion des deux mots anglais *neurologically* et *typical*. Il peut représenter, du point de vue des personnes neurotypiques, un genre d'idéal développemental à atteindre pour les personnes autistes. Cette norme de comparaison peut être utilisée pour illustrer les déficits et les aptitudes exceptionnelles présents chez les personnes autistes, d'un point de vue qualitatif. Dans le présent mémoire, le terme sera utilisé pour indiquer un groupe d'individus qui ne présente pas le diagnostic du trouble du spectre de l'autisme, tout âge confondu.

Contexte théorique

Le trouble du spectre de l'autisme

Le TSA (ci-après autisme) fait partie de la catégorie des troubles d'origine neurodéveloppementale (American Psychiatric Association, 2013; Gauthier, Doyen, Amado, L'ôo, & Gaillard, 2016). Il se définit par des déficits de la communication et des interactions sociales et par la présence de comportements, d'intérêts et d'activités restreints et répétitifs (voir annexe I, pour critères diagnostiques; American Psychiatric Association, 2013). Les déficits des personnes autistes sont donc représentés sur un continuum et ne sont pas immuables (Keen, Webster, & Ridley, 2016). Le cerveau autistique présente une manière de traiter l'information qui diffère de celle du cerveau d'une personne neurotypique (Courchesne et al., 2016). Les personnes autistes présentent des particularités au niveau de plusieurs sphères : le traitement sensoriel (Stanciu & Delvenne, 2016); la gestion de l'anxiété (Rivard, Paquet, & Mainville, 2011); les relations sociales (Koegel, Vernon, Koegel, Koegel, & Paullin, 2012); la communication et la gestion des émotions (Gordon, Pierce, Bartlett, & Tanaka, 2014); les centres d'intérêts (Gunn & Delafield-Butt, 2016) et le sommeil (Mannion, Leader, & Healy, 2013). Ces particularités seront considérées tantôt comme des forces, tantôt comme des déficits.

Le premier domaine diagnostique de l'autisme concerne les déficits au niveau de la communication et des interactions sociales (American Psychiatric Association, 2013). Les personnes autistes présenteraient des déficits pragmatiques (Vézina, Sylvestre, & Fossard, 2013) et des difficultés au niveau de la communication non-verbale, par exemple au plan de la réciprocité du contact visuel et de l'émission d'expressions faciales incongruentes avec l'intensité du niveau d'intérêt ressenti lors de l'interaction sociale (Thomeer, McDonald, Rodgers, & Lopata, 2019). Ces dernières auraient des difficultés au niveau du traitement des informations de type socio-émotionnel et de la reconnaissance des expressions faciales (Lacroix, Guidetti, Rogé, & Reilly, 2014). Il y aurait aussi des difficultés à bien interpréter le langage non-verbal et à bien jauger l'espace interpersonnel requis lors des interactions sociales; tantôt en refusant la proximité d'autrui, tantôt en s'imposant dans l'espace d'autrui (Candini, Giuberti, Santelli, di Pellegrino, & Frassinetti, 2019). Ensuite, Forgeot d'Arc et al. (2016) relèvent que les personnes autistes présenteraient un jugement social atypique des

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

visages, c'est-à-dire qu'elles percevraient les intentions d'autrui, en regardant le visage, de manière erronée. Ceci augmenterait leur vulnérabilité sociale, en biaisant le jugement qu'elles devraient avoir face à certains faciès, afin de juger si un comportement émis est approprié ou non, ou pour jauger une amitié potentielle. D'autant plus qu'un faible intérêt social et une pauvre motivation sociale pourraient réduire l'attention portée aux visages par l'enfant autiste, très tôt dans son développement (Webb, Dawson, Bernier, & Panagiotides, 2006).

Des déficits au niveau de l'acquisition et du maintien des habiletés sociales, qui altèrent le fonctionnement quotidien, sont observés chez les personnes autistes (Bon et al., 2016; Stokes et al., 2016; Thomeer et al., 2019). Pendant la petite enfance, à l'aube des premiers contacts sociaux, l'enfant autiste pourrait préférer s'isoler au lieu de socialiser, ce qui nuirait au développement de ses habiletés sociales, en plus de renforcer ses déficits de la cognition sociale (Gauthier et al., 2016). Les enfants et adolescents autistes auraient ainsi de la difficulté à conceptualiser l'amitié (Forgeot d'Arc et al., 2016).

Les émotions représenteraient un défi de taille pour les personnes autistes et un enjeu lié à la réussite de leur intégration sociale. Bon nombre des difficultés de socialisation serait lié aux émotions (Brewer et al., 2016; Gauthier et al., 2016; Gordon et al., 2014), plus particulièrement au niveau de la compréhension (Erbas, Ceulemans, Boonen, Noens, & Kuppens, 2013; Matsuda & Yamamoto, 2015; Rump, Giovannelli, Minschew, & Strauss, 2009), de la reconnaissance (Erbas et al., 2013; Webb et al., 2006), de l'interprétation et au niveau de la production (Conill, Stilgenbauer, Mouren, & Goussé, 2014; Gordon et al., 2014). Cela influencerait les futurs modes d'entrée en relation de l'enfant autiste. Des auteurs proposent que ces enfants utiliseraient des stratégies basées sur l'identification d'indices visuels perçus (sur-fonctionnement du traitement local des informations), plutôt que sur une compréhension du sens de l'émotion exprimée (Celani, Battacchi, & Arcidiacono, 1999; Guy, Habak, Wilson, Mottron, & Bertone, 2017).

Le deuxième domaine diagnostique de l'autisme, le caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements et la présence de rigidités, se traduit par la présence de rituels et/ou de comportements répétitifs et de l'intolérance au changement (American Psychiatric Association, 2013). Les personnes autistes présenteraient également des intérêts restreints, qui sont considérés comme anormaux soit dans leur intensité, soit dans leur but (American

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Psychiatric Association, 2013). 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 à l'objet, etc. (Boyd, Alter, & Conroy, 2005). Un nombre croissant de chercheurs s'intéresse aux intérêts des personnes autistes. Certaines études décrivent les intérêts restreints comme un obstacle à l'adaptation, de par leur caractère envahissant, incapacitant et infantilisant (Spiker, Lin, Van Dyke, & Wood, 2012; Stocco, Thompson, & Rodriguez, 2011). Au contraire, d'autres études démontrent que leur utilisation positive améliorerait le fonctionnement de l'individu (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).

En ce qui concerne le traitement sensoriel, les personnes autistes présenteraient des profils atypiques de traitement des informations (Brown & Dunn, 2010). En effet, des anomalies sensorielles se retrouveraient chez environ 95% de cette population (Stanciu & Delvenne, 2016). Dans une méta-analyse, Stanciu & Delvenne (2016) rapportent que les anomalies sensorielles atteindraient un pic d'apparition entre six et neuf ans chez l'enfant autiste. Les personnes autistes peuvent présenter trois types de profils liés à la modulation sensorielle, soit l'hypersensibilité, l'hyposensibilité et la recherche de sensations. Les particularités sensorielles peuvent être perçues comme des déficits dont émane une souffrance ou comme une source d'intérêts et de talents particuliers (Bouvet, Mottron, Valdois, & Donnadieu, 2016; Stanciu & Delvenne, 2016).

Au plan épidémiologique, les causes de l'autisme ne sont pas encore connues (Diallo et al., 2018; Liu, Zhang, Rodzinka-pasko, & Li, 2016; NICE National Institute for Health and Care Excellence, 2013). Une combinaison de facteurs génétiques et environnementaux pourrait être en cause, bien que les rôles n'aient pas encore été établis (Liu et al., 2016; Panjwani et al., 2019; Wu et al., 2017). Concernant la prévalence, au niveau mondial, 1% de la population totale présenterait un diagnostic d'autisme (Stanciu & Delvenne, 2016). Au Québec, la prévalence de l'autisme serait de 99/10 000, oscillant entre 138/10 000 et 46/10 000 personnes, selon les régions du Québec. Le nombre d'enfants et d'adolescents autistes ne

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

cesserait d'augmenter (Diallo et al., 2018; Grimm, Assouline, & Piero, 2015; Wong et al., 2015). Au Canada, en 2015, la prévalence de l'autisme se chiffrait à 152/10 000, chez la population d'enfants et d'adolescents âgés de 5 à 17 ans (Diallo et al., 2018). Plusieurs raisons pourraient expliquer l'augmentation constante de la prévalence : un élargissement des critères diagnostiques, une meilleure connaissance générale de l'autisme, davantage de formation, de détection et de sensibilisation sur le sujet et la parenté qui s'auto-diagnostique, suite à une confirmation du diagnostic chez un membre de leur famille (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015; Diallo et al., 2018). L'incidence de l'autisme serait plus élevée chez les garçons que chez les filles, avec un ratio de 4-5:1 (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015; Diallo et al., 2018).

Déficits neurocognitifs des personnes autistes

Les personnes autistes montrent des déficits cognitifs, en ce qui a trait aux fonctions exécutives, à la cognition sociale et à la cohérence centrale. Elles présenteraient un déficit des fonctions exécutives (solicitées dans la résolution de problèmes et dans l'accomplissement d'une tâche), plus précisément au niveau de la flexibilité cognitive, de la planification, de la mémoire de travail et de la générativité (Kenworthy, Yerys, Anthony, & Wallace, 2008; Lai et al., 2017). Hill (2004) attribuerait les caractéristiques diagnostiques des intérêts de prédilection et des comportements répétitifs des personnes autistes aux déficits des fonctions exécutives. Pour l'auteure, la flexibilité mentale déficiente entraînerait des comportements stéréotypés, de persévération, des rigidités (s'adapter à différentes opinions, changer leur propre opinion ou s'adapter aux changements qui surviennent) et des difficultés de gestion des mouvements corporels. En somme, les déficits au niveau de la planification et de l'organisation amèneraient les personnes autistes à éprouver de grandes difficultés à exécuter une tâche qui manque de structure ou qui fait appel à plusieurs fonctions exécutives simultanément (Kenworthy et al., 2008; Lai et al., 2017; Lanou et al., 2012). Les déficits au niveau de la mémoire de travail entraîneraient des difficultés d'apprentissages et auraient des impacts sur le développement des habiletés sociales (Wang et al., 2017).

Selon Bon et al. (2016), la cognition sociale se définit comme : « l'ensemble des compétences et des expériences cognitives et émotionnelles qui régit les relations, et rend

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

compte des comportements de l'être humain » (p.39). Le déficit de la cognition sociale des personnes autistes semblerait être étroitement lié à la reconnaissance des émotions, plus particulièrement au déficit de la théorie de l'esprit (Bon et al., 2016; Conill et al., 2014; Erbas et al., 2013; Gauthier et al., 2016; Webb et al., 2006), qui résulte en des difficultés à attribuer des états mentaux -tel que des croyances ou des intentions- à autrui et à les utiliser pour prévoir son comportement. Le déficit de la théorie de l'esprit aurait des impacts sur le développement social, la communication et l'imaginaire de l'enfant (Simon Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore, & Robertson, 1997).

La cohérence centrale se définit comme le processus nécessaire à l'analyse de l'information reçue, en tenant compte du contexte environnant; c'est la capacité à se représenter une situation de manière globale (Hill, 2004). Les personnes autistes éprouveraient des difficultés à faire abstraction des stimuli environnants. Elles ne seraient pas en mesure d'analyser une situation globalement, car leur focus attentionnel se poserait sur un stimulus précis, au détriment des stimuli sur lesquels elles devraient porter leur attention pour être en mesure de bien capter la signification du contexte (Green et al., 2014). Ainsi, une dissociation serait faite entre le traitement global et local des informations perçues, où le décor visuel serait perçu comme un ensemble de détails éparpillés, plutôt qu'un tout intégrant toutes les parties de manière uniforme (Stanciu & Delvenne, 2016). En contrepartie, les personnes autistes auraient plus de facilité à résoudre des problèmes qui ne requièrent pas de prendre en compte un contexte (Courchesne et al., 2016).

Forces cognitives : modèle du sur-fonctionnement perceptif

Le modèle du sur-fonctionnement perceptif (EPF) suggère que la perception jouerait un très grand rôle dans le fonctionnement cognitif des personnes autistes (Mottron, 2010; Mottron, Dawson, Soulières, Hubert, & Burack, 2006b). L'EPF postule huit principes (Mottron et al., 2006b; Stanciu & Delvenne, 2016) : (1) le traitement global de l'information visuelle ne serait pas altéré, mais les sujets autistes, dans certains types de tâches, privilégieraient un traitement local de l'information; (2) plus la tâche à effectuer est complexe et demande une activation compliquée de plusieurs régions neuronales et moins la prestation de la personne autiste à la tâche sera bonne; (3) chez les enfants autistes, les comportements atypiques précoces auraient une fonction de régulation des informations entrantes au niveau

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

perceptif; (4) lors de tâches sociales et non sociales, les aires cérébrales liées à la perception seraient activées de manière atypique; (5) le traitement de l'information d'ordre supérieur (*higher-order processing*) ne serait pas obligatoire dans les TSA, contrairement au fonctionnement des personnes neurotypiques; (6) les « autistes savants » ou « *Savant Syndrome* » possèderaient des compétences exceptionnelles basées sur une expertise perceptuelle qu'ils auraient développée; (7) le « *Savant Syndrome* » pourrait servir à titre de modèle aux sous-types des troubles envahissants du développement; (8) le sur-fonctionnement des régions cérébrales perceptuelles primaires pourrait expliquer les atypies de la perception observées chez les personnes autistes. Ce modèle considère, globalement, le sur-fonctionnement perceptuel des personnes autistes comme une force cognitive. 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 hétérogènes de personnes autistes (Mottron et al., 2013). Selon Stanciu & Delvenne (2016), le fonctionnement perceptuel pourrait devenir envahissant par rapport aux autres fonctions cognitives. L'EPF a été peaufiné par ses créateurs, qui y ont ajouté l'apport de l'hyperplasticité cérébrale, où le « fonctionnement neurobiologique serait caractérisé par une réallocation de ressources cérébrales au cours du développement précoce suite à des anomalies génétiques » (p.159; Stanciu & Delvenne, 2016). Cette réallocation amènerait des explications quant aux hyper-fonctionnements, où le développement des fonctions de la cognition sociale et de la communication serait lésé au profit du développement des hyper-fonctionnements. Ces éléments convergent vers les observations neurologiques qui distinguent les personnes neurotypiques des autistes, selon lesquelles l'organisation du cortex visuel expliquerait le sur-fonctionnement global : conséquences de l'autonomie des aires postérieures et du centre du cortex visuel (Mottron, Dawson, Soulières, Hubert, & Burack, 2006a; Samson, Mottron, Soulières, & Zeffiro, 2012).

Ainsi, des caractéristiques du modèle peuvent être appliquées à la perception visuelle. Les personnes autistes possèderaient des habiletés considérables à ce niveau, ce qui en ferait une de leur principale force (Courchesne et al., 2016; Mottron et al., 2006a; Samson et al., 2012; Wong et al., 2015). Les personnes autistes présenteraient une activité corticale des régions associées aux processus visuels plus intense que les personnes neurotypiques, face à

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

des tâches impliquant un traitement visuel (Mottron et al., 2013; Samson et al., 2012). Cette activité serait concentrée dans les lobes temporal, occipital et pariétal. Cependant, l'activité serait plus faible au niveau du lobe frontal, ce qui est congruent avec le fait que cet emplacement accueille le siège des fonctions exécutives, dont le traitement est déficitaire chez les personnes autistes (Lai et al., 2017). Samson et al. (2012) conclurent que les personnes autistes utiliseraient davantage de processus liés aux perceptions que les personnes neurotypiques, dans des tâches cognitives impliquant des opérations complexes. Enfin, les personnes autistes s'appuieraient davantage sur des mécanismes visuels pour traiter des informations (Cappe, Smock, & Boujut, 2016), peu importe le stimulus présenté, en particulier en ce qui a trait au langage (Samson et al., 2012).

L'hyperlexie découlerait du sur-fonctionnement perceptif, où des enfants autistes présenteraient des habiletés de lecture précoces pour leur âge, qu'ils auraient acquises de manière autonome (Ostrolenk, d'Arc, Jelenic, Samson, & Mottron, 2017). Elle toucherait environ 5-10% des enfants autistes (Grigorenko, Klin, & Volkmar, 2003), ce qui ferait de l'autisme la condition la plus associée à l'hyperlexie (Mottron et al., 2013). 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 (Samson et al., 2012). Des chercheurs attribueraient cet apprentissage à la présence des comportements/intérêts restreints (Courchesne et al., 2016). En effet, une activité cérébrale plus intense que chez les individus neurotypiques peut être observée chez les personnes autistes, lorsqu'exposées aux mots (Mottron et al., 2013). Cependant, bien que l'enfant soit en mesure de lire les mots, rien n'indique qu'il en comprend le sens (leur compréhension devrait être proportionnelle à leur quotient intellectuel, lequel augmente avec le développement de l'enfant) et des difficultés de langage peuvent coexister avec l'hyperlexie (Ostrolenk et al., 2017). En somme, chez les enfants autistes hyperlexiques, on voit émerger une compréhension de la signification des mots quelques temps plus tard et du langage, éventuellement (Mottron et al., 2013).

Des forces perceptuelles peuvent aussi se retrouver dans l'audition. Ainsi, une capacité accrue de discrimination auditive pourrait être une caractéristique de l'autisme (Bouvet et al., 2016; Jones et al., 2009; O'Riordan & Passetti, 2006). Cette capacité serait présente chez une personne autiste sur cinq (Jones et al., 2009). Certaines d'entre-elles présenteraient une oreille

absolue, où elles reconnaîtraient des notes de musique sans enseignement préalable et discriminent facilement des mélodies entendues (Mottron et al., 2013; Mottron et al., 2006b).

Intérêts de prédilection

Des chercheurs ont souligné les impacts négatifs que les intérêts restreints engendraient dans le développement des personnes autistes (Spiker et al., 2012; Stocco et al., 2011). Les intérêts restreints prennent différentes appellations : « *repetitive interest* », « *perseverative interest* », « *circumscribed interest* », « *primary interest* », « *strong interest* », « *special interest* », « intérêts privilégiés ou intenses », ou simplement « *interests* » (Caldwell-Harris & Jordan, 2014; Courchesne et al., 2016; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Vismara & Lyons, 2007). Nous retiendrons ici « intérêts de prédilection ». Tel que mentionné précédemment, une nouvelle littérature s'intéresse aux utilisations possibles des intérêts des enfants autistes qui pourraient avoir des fonctions adaptatives (Smerbeck, 2019).

Par exemple, dans le modèle EPF, les intérêts de prédilection représenteraient une mesure adaptative dont l'implication des aspects perceptuels seraient la racine à partir de laquelle une habileté spéciale sera créée (Mottron et al., 2006a). Parallèlement, des chercheurs ont mis en lumière, depuis quelques décennies, les applications possibles de l'utilisation des intérêts de prédilection et leurs impacts positifs dans plusieurs domaines : apprentissages cognitifs, fonctions exécutives, socialisation et coopération, communication, éveil et autorégulation émotionnels, compréhension des émotions, motricité fine et acuité sensorielle, stimulation de l'attention (et de l'attention conjointe), gestion de l'anxiété, bien-être, apaisement, compréhension du monde et développement du jeu chez l'enfant (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Porter, 2012; Watkins, O'Reilly, Kuhn, & Ledbetter-Cho, 2019). Par exemple, Grove et al. (2016) rapportent, dans leur étude impliquant des adultes autistes, que ces derniers présentaient un sentiment de bien-être et de satisfaction élevés, lorsque leurs intérêts de prédilection étaient impliqués dans leurs loisirs et leurs contacts sociaux. D'autres études soulignent que l'utilisation de l'intérêt des lettres et des chiffres améliorerait le développement du langage et de la cognition sociale (Mottron et al., 2013; Vismara & Lyons,

2007). Enfin, l'utilisation dirigée des intérêts de prédilection chez l'enfant autiste lui permettrait d'exploiter ses préférences d'une manière plus fonctionnelle, à l'inverse d'en promouvoir le caractère envahissant (Boyd et al., 2005; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Smerbeck, 2019).

En outre, la présence d'intérêts de prédilection chez un enfant autiste serait garante d'une certaine capacité d'apprentissage (Caldwell-Harris & Jordan, 2014; Courchesne et al., 2016; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Smerbeck, 2019). Les intérêts de prédilection, qui serviraient de base pour l'émergence des habiletés spéciales (et plus tard du « *Savant Syndrome* »), présenteraient cependant le désavantage d'amener la négligence de riches domaines d'informations adjacents à l'intérêt (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Mottron et al., 2006a). La manipulation des aptitudes cognitives nécessaires à l'exploitation satisfaisante de l'intérêt de prédilection se trouverait renforcée par sa répétition d'exécution, ce qui illustre l'« *expertise effects* ». En effet, les détails perçus qui composent l'intérêt de prédilection seraient intégrés en une modalité spécifique, qui rendrait ces détails plus faciles à utiliser dans un autre contexte, où leur traitement cognitif s'en trouverait accéléré. L'exposition répétée à l'organisation visuelle de ces détails entraînerait un apprentissage explicite (par l'intégration des régularités contextuelles qui caractérisent les détails de l'intérêt en cause), engendrant ainsi l'acquisition d'une habileté spéciale (Mottron et al., 2006a; Vital, Ronald, Wallace, & Happé, 2009). En somme, l'expertise acquise via un intérêt de prédilection deviendrait associée à des habiletés cognitives exceptionnelles (Caldwell-Harris & Jordan, 2014; Mancil & Pearl, 2008; Mottron et al., 2013; Mottron et al., 2006a; Vital et al., 2009). Les personnes autistes auraient la capacité de mémoriser davantage d'informations lorsque ces dernières seraient liées à leurs intérêts de prédilection, et ce, sans se lasser du sujet. Elles apprécieraient transmettre leurs connaissances et pourraient parler du sujet pendant de longues périodes. Le sujet d'intérêt de la personne autiste deviendrait donc un moyen pour entrer en contact avec autrui (Grove et al., 2016; Lanou et al., 2012; Watkins, O'Reilly, et al., 2019). Ensuite, Gunn & Delafield-Butt (2016) expliquent que l'enfant autiste voudra collecter des objets en lien avec son intérêt et plus tard, des informations le concernant. Pour y parvenir, cela nécessiterait un engagement de l'enfant envers un but précis, entraînant sa mobilisation dans la recherche des informations, dans la compréhension des informations recueillies et dans l'utilisation de

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

ressources contribuant à ce processus. Ainsi, ce dernier 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 (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Mottron, 2017; Porter, 2012; Stokes et al., 2016). Enfin, des parents ont observé chez leur enfant davantage de spontanéité, de créativité et le développement de nouvelles habiletés, lorsqu'en interaction avec leur intérêt de prédilection (Smerbeck, 2019).

Motivation

La motivation est l'élément déclencheur de la naissance d'un désir et de l'accomplissement d'une action et une condition essentielle pour apprendre, tant chez la personne neurotypique que chez la personne autiste (Gunn & Delafield-Butt, 2016). Souvent, un manque de motivation chez ces personnes est identifié à tort; ces dernières expérimenteraient davantage des difficultés à organiser la tâche, qui pourraient être liées aux déficits des fonctions exécutives (Kenworthy et al., 2008). Les facteurs motivateurs (renforçateurs) ne seront pas du même ordre, que l'on soit une personne neurotypique ou autiste. Un renforçateur, quel qu'il soit pour une personne autiste, se doit d'être concret et en lien avec l'action à entreprendre (Wong et al., 2015). Ainsi, les renforçateurs sociaux seraient moins significatifs pour les personnes autistes (Bos et al., 2019; Mottron, 2010). Plusieurs études démontrent un lien entre les intérêts de prédilection, le caractère renforçateur de l'intérêt et l'augmentation de la motivation intrinsèque, chez la personne autiste (Grove, Hoekstra, Wierda, & Begeer, 2018; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Porter, 2012; Stokes et al., 2016). Mancil & Pearl (2008), dans leur étude portant sur l'utilisation des intérêts au primaire, relatent une augmentation de la performance aux exercices de mathématiques, de la persévérance et du temps d'engagement à la tâche, chez une élève dont l'enseignante avait utilisé l'intérêt de prédilection. L'enseignante a aussi utilisé l'intérêt pour favoriser la lecture chez l'enfant; habileté qui continua à s'améliorer au cours des mois suivants. Courchesne et al. (2016), rapportent des études où une diminution de l'activité cérébrale fut observée chez des enfants autistes, face à un renforçateur social, mais où cette diminution disparaissait, lorsqu'un jouet apprécié par l'enfant était utilisé comme renforçateur.

Apprentissage et autisme

Il a été démontré que les personnes autistes possèdent des capacités de raisonnement fluide (déductif et analogique) équivalentes aux capacités des personnes neurotypiques (Mottron, 2010), en contexte d'évaluation avec du matériel adapté (Courchesne et al., 2016; Wong et al., 2015). Les auteurs insistent sur ce point : la façon dont la tâche d'apprentissage est présentée à l'élève influence directement la performance de celui-ci et devient tributaire du potentiel représenté (Courchesne et al., 2016; Mancil & Pearl, 2008). Ce principe a aussi trait aux conditions d'apprentissage environnantes et aux capacités de la personne autiste à s'y adapter. 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 » (Courchesne et al., 2016, p.12). Or, les personnes neurotypiques et autistes ne répondraient pas de la même manière à ces conditions, compte-tenu de leurs difficultés adaptatives, de leur trajectoire développementale atypique et de leur profil cognitif hétérogène. Ceci expliquerait, en partie, les forces cognitives de ces élèves dans certains domaines (Courchesne et al., 2016; Keen et al., 2016). Des recherches ont mis en lumière des mécanismes d'apprentissage spécifiques en autisme, où la personne réalise les mêmes apprentissages que la personne neurotypique, mais selon des processus différents (Courchesne et al., 2016; Meilleur, Jelenic, & Mottron, 2015). Les auteurs rapportent les mécanismes liés aux capacités mnémoniques et aux habiletés de catégorisation d'information nouvelle. Par exemple, l'exposition répétée à des patrons de formes et à des régularités, amènerait chez la personne autiste un apprentissage implicite (Mottron et al., 2006a). Ensuite, les personnes autistes présenteraient des courbes d'apprentissage plus lentes que les personnes neurotypiques; elles nécessiteraient donc plus de temps d'exécution et de temps d'exposition pour effectuer les apprentissages (Courchesne et al., 2016). De plus, il semblerait que le fait d'attirer l'attention de la personne autiste vers d'autres stimuli que ceux visés par la situation d'apprentissage serait nuisible (Courchesne et al., 2016). Enfin, certaines approches tendraient à vouloir éteindre l'émission de comportements stéréotypés chez l'enfant autiste (regard latéral, mouvement d'un objet ou des mains dans l'espace ou devant les yeux). Or, ces comportements pourraient être nécessaires

pour qu’il réalise des apprentissages (Jacques et al., 2018; Mottron, 2010; Stanciu & Delvenne, 2016).

Enfants à besoins particuliers et inclusion scolaire

La mission de l’école québécoise comporte trois volets (voir tableau 1 pour définition): instruire, qualifier et socialiser (Laurier, 2014). Cette mission doit être considérée pour tous les élèves du système scolaire, dont les élèves présentant des besoins particuliers. Dans plusieurs pays, le nombre d’enfants et d’adolescents ayant des besoins particuliers a considérablement augmenté dans les écoles, entraînant une augmentation des élèves autistes inclus et intégrés (Cappe et al., 2016; Mandy et al., 2015; Saggars, 2015; Stokes et al., 2016; Thomeer et al., 2019).

TABLEAU 1-LES TROIS MISSIONS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE¹

Socialiser	Qualifier	Instruire
Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l’école joue un rôle d’agent de cohésion en contribuant à l’apprentissage du vivre-ensemble et au développement d’un sentiment d’appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d’exclusion qui compromettent l’avenir de trop de jeunes.	L’école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu’ils choisiront au terme de leur formation. À cette fin, le ministère de l’Éducation définit le curriculum national de base. Toutefois, les établissements scolaires ont la responsabilité d’offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires.	Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l’esprit de chaque élève. Même si l’école ne constitue pas le seul lieu d’apprentissage de l’enfant, elle joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l’acquisition de connaissances. Énoncer cette orientation, c’est réaffirmer l’importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs.

L’inclusion scolaire réfère au fait d’intégrer à temps complet un enfant à besoins particuliers ou en situation d’handicap (tel que les enfants autistes), en classe régulière, dans une école régulière. Elle se base sur la valeur de l’équité et implique de reconnaître les caractéristiques individuelles de chacun, de respecter la singularité, d’accepter les différences et de les mettre à contribution en classe (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Laurier, 2014).

¹ Tiré du document « Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l’école québécoise*. Bibliothèque nationale du Québec »

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

L'intégration, quant à elle, implique que l'individu réprime sa singularité au profit du fonctionnement normé de la classe; que l'élève se soumette au « moule » préétabli pour tous. Outre les classes régulières, les enfants autistes peuvent être scolarisés dans des milieux spécialisés, écoles spécialisées, classes spécialisées, en milieu hospitalier (hôpital de jour) ou à domicile (Gouvernement du Québec, 2017; Mottron, 2010; Ratté & Larose, 2010),.

De plus en plus de pays font la promotion de l'inclusion des enfants autistes (Gunn & Delafield-Butt, 2016), qui profiterait d'une évolution constante grâce à des procédés novateurs qui favoriseraient la participation, l'accès et l'équité pour tous les élèves intégrés (Petrescu, 2013). Elle permettrait aux élèves de vivre des expériences éducatives et sociales positives et d'améliorer leur rendement académique (Gunn & Delafield-Butt, 2016). Le gouvernement d'Écosse regroupe les facteurs participatifs à l'inclusion scolaire d'élèves à besoins particuliers selon quatre facteurs interdépendants : la condition médicale inhérente de l'élève, l'environnement d'apprentissage, la situation familiale et les besoins sociaux et émotionnels de l'enfant. Il mentionne aussi la grande influence qu'auraient les méthodes d'enseignement sur l'enfant (Gunn & Delafield-Butt, 2016).

L'inclusion ne serait efficace qu'avec une étroite collaboration de tous les acteurs concernés par le développement de l'élève autiste (Saggers, 2015) et elle requerrait une adaptation des méthodes d'enseignement au style d'apprenant de l'enfant (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Mottron, 2010). Il serait impératif de prendre en considération les besoins particuliers des enfants autistes (Alexander, Ayres, & Smith, 2014; Brown & Dunn, 2010; Lanou et al., 2012; Watkins, Ledbetter-Cho, O'Reilly, Barnard-Brak, & Garcia-Grau, 2019), faute de quoi, en manquant de souplesse dans la flexibilité du milieu, la réussite scolaire de l'élève s'en trouverait altérée (Cappe et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Mottron, 2010; Poirier, Paquet, Giroux, & Forget, 2005; Stokes et al., 2016). En Finlande et en Écosse, le milieu scolaire s'ajuste aux besoins particuliers des enfants autistes en adaptant leur curriculum académique. Ces pays souhaiteraient ainsi maximiser le potentiel des enfants, en leur offrant de l'aide pédagogique additionnelle et en valorisant leurs forces (Gunn & Delafield-Butt, 2016). Selon les enseignants, les élèves autistes inclus présenteraient des améliorations au niveau de la socialisation, de l'intégration des règles de vie, du langage, de la

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

participation aux activités, des comportements et au niveau de l'imitation. Les améliorations au niveau des apprentissages académiques et des troubles de comportements seraient davantage observées en milieu scolaire spécialisé (Cappe et al., 2016).

En effet, seulement 40% des enseignants accueillant des élèves autistes considèreraient les apprentissages académiques comme un objectif pédagogique envisageable pour l'élève (Cappe et al., 2016). En milieu scolaire spécialisé pour les enfants autistes, ce pourcentage grimperait à 84%. Les objectifs académiques seraient remaniés pour prioriser la socialisation, la gestion des émotions et l'autonomie, au détriment des apprentissages académiques. Pourtant, l'école s'avèrerait être un excellent tremplin pour le développement des compétences langagières, sociales et cognitives de l'enfant autiste (Cappe et al., 2016).

Or, ces enfants présenteraient des besoins éducatifs et pédagogiques bien spécifiques, compte tenu de leurs particularités, devant lesquels les enseignants se retrouveraient souvent démunis. Le manque de connaissances sur l'autisme, de formation sur les interventions à préconiser (Thomeer et al., 2019), le fait d'accueillir un enfant autiste pour la première fois dans sa classe et le stress vécu par ces situations nuiraient à la réussite académique de ces enfants (Cappe et al., 2016). Parmi les difficultés liées au contexte, les enseignants auraient identifié : les aménagements à réaliser dans la classe et dans l'école; l'isolement et le manque de personnes ressources; les difficultés de gestion simultanée de l'enfant autiste et de la classe; le manque de solutions pédagogiques adaptées; le temps, le travail, l'énergie supplémentaires à donner et les difficultés liées au travail des intervenants. Parallèlement, les élèves autistes inclus présenteraient des défis, en classe, liés à leur condition : difficultés d'apprentissage, d'interaction, de communication avec leurs pairs, d'imagination, des difficultés liées à l'utilisation et la compréhension de la langue et liées au manque de plaisir devant les imprévus inhérents aux activités scolaires (Gunn & Delafield-Butt, 2016). L'étude de Cappe et al. (2016), révèle des témoignages sur les particularités de l'autisme avec lesquelles les enseignants éprouveraient le plus de difficulté à jongler : manque d'autonomie, difficultés à s'intégrer au groupe, comportements-défis (déterminants influençant la relation enseignant-élève), insuffisance des moyens de communication, manque de motivation et d'engagement. En contrepartie, il semblerait que les enseignants ayant reçu une formation académique

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

spécialisée présenteraient moins de difficultés dans le contexte d'inclusion. De plus, un sentiment d'auto-efficacité élevé chez l'enseignant serait facilitant pour faire face aux défis qu'implique l'accueil d'un élève autiste dans leur classe. Il a été démontré que l'image que les enseignants ont de l'autisme et leurs perceptions de leurs compétences ont un impact sur la réussite de l'inclusion de l'élève autiste (Cappe et al., 2016). Pour certains enseignants, l'accueil d'un élève autiste s'est révélé être une expérience humainement enrichissante et très valorisante sur le plan professionnel, en plus de favoriser des valeurs positives chez leurs pairs neurotypiques (solidarité et tolérance). En somme, les particularités des élèves autistes (dont l'émission de comportements-défis) amèneraient une obligation d'aménager l'environnement de la classe selon leurs besoins et la nécessité de redéfinir les rôles et le cadre de travail de l'enseignant.

Les enseignants ont aussi identifié leurs besoins : de la formation pratique et théorique, de la sensibilisation à l'autisme pour les pairs neurotypiques et les autres enseignants, du soutien matériel et humain (Stokes et al., 2016), de l'assistance dans la classe au besoin, du temps pour bien adapter les exercices et l'environnement et pour consulter les professionnels externes impliqués auprès de l'élève (Cappe et al., 2016). Certains enseignants ont mentionné vouloir obtenir de la rétroaction en temps réel et en contexte d'intervention, par opposition à une seule formation théorique (Iadarola et al., 2015).

Ensuite, des élèves du secondaire ont rapporté souffrir d'anxiété élevée par rapport aux examens, à l'environnement scolaire et à l'intimidation par les pairs (Saggers, 2015). De plus, ils déplorent la quantité astronomique de travaux et de devoirs qu'ils doivent écrire à la main. En effet, les difficultés motrices encourues par les personnes autistes nuiraient à leur rendement académique (Courchesne et al., 2016). Ils souhaiteraient avoir accès à davantage de matériel informatique ou de technologies qui leur éviteraient le plus possible l'utilisation de l'écriture manuelle. Concernant les autres besoins des élèves inclus au secondaire, ces derniers ont rapporté : des relations positives avec les pairs neurotypiques, pratiquer des sports avec ses derniers, un support de l'enseignant (offert avec subtilité, de manière à ne pas marginaliser l'élève), un enseignant qui favorise le développement de leur potentiel, un accès à plusieurs types de supports spécialisés qui prennent en compte leurs besoins et leurs particularités et du

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

temps supplémentaire pour les examens, réalisés dans un environnement calme et silencieux (Saggers, 2015). Enfin, il serait primordial de s'assurer que l'enfant ou l'adolescent ne subisse pas d'intimidation, phénomène fort répandu envers ces élèves et lourd de conséquences (Mottron, 2010). Les parents d'élèves autistes auraient partagé leurs inquiétudes par rapport au manque de formation et de ressources avec lesquelles le personnel intervenant auprès de leur enfant (enseignant, direction, éducateur spécialisé) doit composer (Iadarola et al., 2015) et les besoins de sensibilisation des élèves neurotypiques aux différences. Ils questionneraient aussi les processus d'évaluation de leur enfant (Keen et al., 2016).

Les élèves autistes inclus en classe régulière (principalement de niveau préscolaire et primaire) présenteraient des besoins de prise en charge et bénéficieraient de l'aide ponctuelle ou quotidienne d'un intervenant (Grimm et al., 2015). En effet, les indices obtenus à l'échelle de vitesse de traitement de l'information (IVT) et à celle de la compréhension verbale (ICV), du *Wechsler Intelligence Scale for Children*, 4^e édition (WISC-IV), d'enfants autistes du primaire, étaient inversement proportionnels aux nombres d'heures de prestation d'aide. En outre, plus l'enfant éprouverait des difficultés au niveau du traitement de l'information et de la compréhension verbale, plus son développement académique serait à risque d'être compromis s'il ne bénéficie pas de mesures d'aide supplémentaires. Les établissements d'enseignement devraient donc pourvoir d'emblée des ressources humaines pour accompagner ces jeunes. Au Québec, certains enfants autistes bénéficieraient d'un accompagnement en classe, pour faciliter l'inclusion (Gouvernement du Québec, 2017; Mottron, 2010). Cependant, les interventions seraient souvent peu adaptées à la réalité autistique et les intervenants ignoreraient parfois la nature des interventions à implanter (Watkins, Ledbetter-Cho, et al., 2019).

Selon Cappe et al. (2016) et Stokes et al. (2016), les compétences requises d'un enseignant œuvrant auprès d'élèves autistes regrouperaient : l'identification adéquate des besoins éducatifs particuliers de son élève, l'établissement d'objectifs pédagogiques adaptés aux besoins de l'enfant (en prenant en compte ses forces et ses défis), l'utilisation de bons outils, l'aménagement de l'environnement à effectuer avec pertinence et enfin, l'application des moyens avec flexibilité.

Interventions privilégiées en milieu scolaire

En regard des particularités multiples de l'autisme et de la situation de l'inclusion scolaire, des interventions seraient à privilégier en ce qui a trait à la réussite de l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents autistes. Les interventions auprès de ces derniers devraient se baser sur des méthodes éducatives qui prennent en compte leurs besoins et leur fonctionnement personnel (Brown & Dunn, 2010; Keen et al., 2016; Laurier, 2014; M. Rousseau, Dionne, & Paquet, 2012; Stokes et al., 2016; Warren et al., 2011; Watkins, Ledbetter-Cho, et al., 2019).

Des enseignants ont identifié des stratégies pédagogiques spécifiques efficaces (Cappe et al., 2016; Stokes et al., 2016) : l'individualisation et l'adaptation du programme scolaire et des objectifs pédagogiques, l'organisation de l'environnement de la classe, la gestion du temps et des crises et la gestion du groupe. En milieu spécialisé, on remarque que le fractionnement des activités, un emploi du temps individualisé et l'utilisation de supports visuels seraient des stratégies davantage utilisées. Ces moyens réfèreraient à la mise en place de routines, d'une organisation de travail et de l'utilisation de scénarios sociaux (Cappe et al., 2016). Pour l'enfant autiste, l'enseignant représenterait une porte ouverte vers la culture. Son rôle revêtirait donc une grande importance (Mottron, 2010) et deviendrait un facteur clé dans la réussite de l'inclusion (Saggers, 2015). Le lien positif entre l'enseignant et l'élève serait alors impératif (Stokes et al., 2016).

Ensuite, l'environnement dans lequel l'élève autiste est amené à travailler pourrait influencer ses performances et ses apprentissages (Courchesne et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Jones et al., 2009; Keen et al., 2016; Matthew, Marita, Ben, & Tele, 2018; Saggers, 2015). Il faudrait donc prendre en compte les conditions d'apprentissage environnantes et les capacités de la personne autiste à s'y adapter (Brown & Dunn, 2010; Jones et al., 2009; Matthew et al., 2018; Poirier et al., 2005). Les particularités sensorielles de l'enfant devraient aussi être considérées (Brown & Dunn, 2010). Des espaces tranquilles et silencieux, à la disposition des élèves en tout temps, pourraient être aménagés dans les écoles (Watkins, Ledbetter-Cho, et al., 2019). Ces espaces leur offriraient un moyen de gérer leur stress. De plus, les enfants autistes répondraient mieux à un environnement structuré et à des

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

attentes comportementales bien définies (Poirier et al., 2005; Schopler, Mesibov, & Hearsey, 1995; Stokes et al., 2016). En effet, ces enfants (indépendamment de leur niveau de fonctionnement et des habiletés acquises et dû aux déficits des fonctions exécutives), éprouveraient des difficultés de planification et démontreraient une certaine persévérance des comportements (Hill, 2004). Un environnement structuré au niveau du temps et de l'espace leur permettrait donc de communiquer de manière plus adaptée au contexte.

Les habiletés sociales nous permettent de nous ajuster à la vie en communauté, par l'émission de comportements verbaux et non verbaux issus de processus affectifs et cognitifs. Chez les individus autistes, sans déficience intellectuelle, une piètre qualité des relations sociales entrainerait de la détresse et optimiserait le handicap de la personne (Forgeot d'Arc et al., 2016). Des méthodes d'intervention : l'entraînement par l'imitation réciproque et les groupes de jeux structurés, l'utilisation d'histoires sociales ou de scénarios sociaux, le modelage par vidéo, l'apprentissage de l'attention conjointe et l'entraînement à la théorie de l'esprit, permettraient l'amélioration des habiletés sociales chez les enfants autistes (Stokes et al., 2016; Thomeer et al., 2019; Wong et al., 2015). De plus, leur permettre d'utiliser du matériel en lien avec leurs intérêts de prédilection lors des périodes de jeux et de le choisir (Matthew et al., 2018), favoriserait leur socialisation (Boyd et al., 2005; Koegel et al., 2012; Porter, 2012; Watkins, O'Reilly, et al., 2019). Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales sembleraient améliorer chez des adolescents autistes (âgés entre 10 et 15 ans) : la pragmatique du langage, la théorie de l'esprit et les capacités de reconnaissance des émotions sur un visage (Bon et al., 2016) et feraient partie des interventions basées sur des données probantes (Wong et al., 2015). Ainsi, une amélioration de la cognition sociale serait observée, mais les difficultés de généralisation des acquis persisteraient. Les auteurs insistent sur l'importance de favoriser la généralisation des apprentissages réalisés en thérapie aux divers milieux de vie de la personne autiste et sur celle de sensibiliser et d'informer les parents à la problématique d'un déficit des habiletés sociales. L'intégration dans un groupe, en soi, favoriserait la généralisation des acquis. De plus, elle permettrait à l'enfant ou l'adolescent 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 (Bon et al., 2016). Ensuite, la médiation et l'aide par les pairs

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

favoriseraient la communication et la socialisation entre les enfants autistes et neurotypiques (Brain & Mirenda, 2019; Cappe et al., 2016; Carter et al., 2015; Jones et al., 2009; Matthew et al., 2018; Nahmias, Kase, & Mandell, 2012; Thomeer et al., 2019; Wong et al., 2015). Au secondaire, la sensibilisation des pairs à l'autisme et la création de groupes de discussions d'élèves pendant le dîner, supervisés par des enseignants, représenteraient des éléments que des élèves auraient identifiés comme des stratégies gagnantes à l'inclusion (Saggers, 2015) dont l'efficacité serait augmentée en y intégrant l'utilisation des intérêts de prédilection des jeunes (Koegel et al., 2012). À ces interventions, il serait possible d'ajouter : travailler en petits sous-groupes tout au long de la journée et du support additionnel lors des examens. En somme, un environnement scolaire bienveillant et tolérant (*acceptance*) représenterait une force évidente pour certaines écoles, sans pour autant accorder une attention démesurée à l'élève, ce qui pourrait le stigmatiser (Iadarola et al., 2015; Stokes et al., 2016; Wong et al., 2015).

Des auteurs ont étudié le style d'apprenant des personnes autistes et leurs conclusions pourraient orienter les interventions à mettre en place en classe. Ainsi, Courchesne et al. (2016), dans leur étude portant sur le profil cognitif et l'apprentissage en autisme, émettent des recommandations, applicables en milieu scolaire : 1) s'assurer que l'enfant ait bien compris ce qu'on attend de lui, étant donné que l'on cherche à évaluer l'habileté réelle de l'enfant et non sa capacité à comprendre la consigne; 2) documenter les forces et les faiblesses relatives de l'enfant, pour pouvoir les mettre à profit; 3) adapter le matériel lorsque faisable, pour ainsi optimiser la compréhension des consignes; 4) utiliser du matériel électronique lors des évaluations; 5) favoriser une présentation visuospatiale, l'observation par l'enfant et allouer de plus grands délais; 6) présenter l'information de manière structurée, par exemple en utilisant des tableaux ou schémas visuels, en tout cohérent; 7) exposer l'ensemble des informations à apprendre, pour faciliter la détection des régularités et lui permettre de les extraire en catégories par la suite; 8) offrir de la rétroaction, mais de manière neutre, non intrusive et minimale, pour ne pas brimer le rythme d'apprentissage à la tâche; 9) utiliser les intérêts de l'enfant dans les tâches, pour favoriser les apprentissages. Mottron (2010), suggère de privilégier l'utilisation de questions fermées, plutôt qu'ouvertes, pour tester les connaissances de l'enfant. Finalement, offrir aux enfants des choix (d'exercices, de tâches, etc.) améliorerait

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

leurs performances académiques et l'engagement envers la tâche (Matthew et al., 2018; Reutebuch, El Zein, & Roberts, 2015). Pour favoriser la motivation de l'élève, un contrat pourrait être négocié, 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 détestées (ou dans lesquelles l'élève éprouve de grandes difficultés), pourraient figurer (Saggers, 2015).

Pour favoriser la réussite scolaire des élèves autistes, les commissions scolaires ont mis des moyens en place (Laurier, 2014). Concernant les mesures légales ou administratives, le plan d'intervention (PI), le plan de services individualisé (PSI), les guides d'intervention publiés par les commissions scolaires (ou autres), les évaluations standardisées, les analyses comportementales et des besoins et les mesures différées d'évaluations sommatives représentent des moyens déjà utilisés. Le tableau 2 présente ces mesures, soit : la flexibilité pédagogique, la mesure d'adaptation et la modification.

TABLEAU 2 - DISTINCTIONS ENTRE LE SOUTIEN RELEVANT DE LA FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE, CELUI RELEVANT DES MESURES D'ADAPTATION ET CELUI RELEVANT DES MODIFICATIONS²

Flexibilité pédagogique	Mesure d'adaptation	Modification
Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration	Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration	Permet de réaliser les apprentissages prévus pour l'élève dans le cadre de son PI et d'en faire la démonstration
Répond à un besoin qui se présente ponctuellement ou en complément à une mesure d'adaptation	Répond à un besoin qui se présente dans plusieurs contextes	Mise en place de façon exceptionnelle pour permettre une progression différente de celle prévue pour l'ensemble des élèves québécois
Planifiée par l'enseignant	Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI	Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI
Mise en œuvre pour une période d'enseignement ou pour quelques activités	Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la mesure d'adaptation est requise	Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la modification est requise
		Un signe distinctif apparaît au bulletin

² Tiré du document d'information « Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers », Québec, 2014

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

En ce qui a trait aux ressources humaines, les établissements scolaires peuvent compter sur les personnes ressources des commissions scolaires et des services régionaux, les préposés aux élèves handicapés, les techniciens en éducation spécialisée (TES), les accompagnements en ratios diminués (1 TES : 1 élève, 1 TES : 2 élèves) et les équipes multidisciplinaires de professionnels spécialisés (psychoéducateurs, psychologues, orthophonistes, orthopédagogues, ergothérapeutes). Les interventions adoptées doivent être réalisables compte tenu des ressources matérielles, financières et humaines des établissements d'enseignement (Iadarola et al., 2015; Watkins, Ledbetter-Cho, et al., 2019). Ce constat est un défi à relever dans l'inclusion des élèves autistes, car elle entraîne une implication considérable de temps et de ressources (Kasari & Smith, 2013; Laurier, 2014).

Plusieurs auteurs parlent d'augmenter l'apport en support pour les enseignants qui accueillent des élèves autistes, dans la mise en place des meilleures pratiques (Alexander et al., 2014; Cappe et al., 2016; Stokes et al., 2016). Parmi les solutions proposées, il y a la création d'un réseau intra-scolaire entre les employés d'une même école (voire d'une même commission scolaire ou région administrative), de la supervision des enseignants par les personnes ressources spécialisées en autisme, des groupes de discussions focalisées entre enseignants et une augmentation du temps accordé pour profiter pleinement de ces aménagements (Cappe et al., 2016). L'utilisation de ressources externes à l'école (organismes communautaires, centre médical, organismes spécialisés en autisme) pourrait pallier le manque de certaines ressources dans les écoles, dans le cadre d'un partenariat (Iadarola et al., 2015). Des besoins en formations sur l'autisme ont aussi été identifiés (Alexander et al., 2014; Watkins, Ledbetter-Cho, et al., 2019).

Miser sur l'utilisation des intérêts de prédilection et des forces de l'enfant, tout au long du curriculum académique, permettrait de combler ses besoins et ainsi, d'optimiser son potentiel (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Stokes et al., 2016). Certains enseignants y verraient une manifestation de la personnalité de l'enfant et ils n'hésiteraient pas à les utiliser, souvent comme levier motivationnel (*antecedent-based*) ou encore comme moyen renforçateur (*consequence-based*). Utiliser les intérêts de prédilection, dans les tâches académiques-particulièrement en mathématiques, sciences, lecture et en histoire, inciterait

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

l'élève autiste à entamer ces dernières, même si elles ne sont pas appréciées ou semblent difficiles (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Mancil & Pearl, 2008). Mancil & Pearl (2008) relatent des exemples concrets où des enseignantes ont utilisé les intérêts de prédilection dans les tâches académiques proposées à leurs élèves autistes, qui manquaient de motivation ou refusaient d'exécuter les consignes demandées. Elles ont adapté les tâches; les objectifs académiques restaient les mêmes, mais les sujets de recherche, les éléments visuels ajoutés, le matériel utilisé pour réaliser la tâche, le renforcement en fin de tâche, etc. impliquaient les intérêts de l'enfant. En plus de rencontrer les objectifs pédagogiques, les élèves ont réalisé les apprentissages visés, développé de nouvelles habiletés et le sentiment de compétence de l'enseignante s'est vu renforcé. L'intérêt fut aussi utilisé à titre de renforçateur, où l'enfant n'eut accès à son objet d'intérêt que lorsqu'elle eut terminé l'exercice demandé. Le tout lui avait été expliqué au préalable et indiqué par une séquence visuelle de pictogrammes. Cependant, un clivage s'observe en milieu scolaire quant à l'utilisation des intérêts de prédilection en classe. Certains enseignants s'y refuseraient, en invoquant le caractère pathologique et potentiellement envahissant de la chose. Selon Gunn & Delafield-Butt (2016), les enseignants pourraient alors se trouver face à un dilemme. Ces chercheurs, dans une méta-analyse, ont regroupé les résultats d'études réalisées entre 1990 et 2014, ayant trait à l'utilisation des intérêts de prédilection en enseignement auprès d'enfants autistes. Sur les 20 études recensées impliquant 91 enfants, tous les enfants sauf trois ont démontré des améliorations, au niveau de l'apprentissage, la communication, la motivation, l'engagement à la tâche et à la performance, l'engagement social, les habiletés sociales, la confiance en soi, le bien-être émotionnel et comportemental. Un enfant démontra une diminution de performance et deux enfants adoptèrent davantage de comportements de persévération; imputables aux conditions expérimentales et qui se sont dissipés par la suite. Ils en vinrent à la conclusion que l'utilisation des intérêts de prédilection en classe favoriserait les apprentissages et le développement de compétences sociales. Ils conclurent, également, que l'utilisation des intérêts de prédilection, en tant qu'incitatif à la tâche-intégrés à la tâche (à l'inverse qu'en tant que renforcement positif immédiat) favorisait davantage l'engagement de l'élève à la tâche, sa motivation intrinsèque (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Mancil & Pearl, 2008), ainsi que le développement de ses habiletés sociales (Boyd et al., 2005; Koegel et al., 2012; Watkins, O'Reilly, et al., 2019). Ainsi, l'utilisation des intérêts de prédilection devrait être considérée

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

favorablement par les enseignants et les parents, en tant que leviers aux apprentissages sociaux et pour augmenter la motivation de l'élève (Bos et al., 2019; Boyd et al., 2005; Caldwell-Harris & Jordan, 2014; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Matthew et al., 2018; Porter, 2012; Stokes et al., 2016). Quoiqu'il en soit, les enseignants se questionnent continuellement quant à savoir comment optimiser l'utilisation des intérêts. Gunn & Delafield-Butt (2016) mentionnent aussi les difficultés inhérentes à l'utilisation des intérêts en milieu scolaire : perceptions péjoratives des parents, incompatibilités/conflits avec les pairs, écart des normes et interférences culturelles. Mancil & Pearl (2008) indiquent des 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 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. Lanou et al. (2012), présentent des stratégies pour incorporer les intérêts, les forces et les talents des enfants : faire une liste de ces derniers, identifier les besoins de l'élève, puiser dans la littérature et associer l'intervention retenue avec un intérêt, une force et/ou un talent. Boyd et al. (2005) suggèrent aux enseignants, lorsqu'ils sont au fait des intérêts de l'élève, d'utiliser ces derniers dans les activités académiques et sociales du jeune; afin d'en mesurer les impacts sur son comportement. S'ils ne connaissent pas la nature des intérêts, les auteurs soulèvent la possibilité d'avoir recours à des questionnaires, administrés aux parents ou directement au jeune. Grove et al. (2016), insistent sur l'importance de l'utilisation de données auto-rapportées, lorsqu'il est question d'intérêts de prédilection chez la personne autiste.

Cappe et al. (2016) ont mis en lumière les forces des enfants autistes perçues par leurs enseignants, parmi lesquelles on retrouve : les mémoires auditive et visuelle; les capacités d'apprentissage par imitation; leur aisance avec le matériel informatique; leurs capacités 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 la réussite des élèves autistes et augmenter leur estime de soi. Une méta-analyse menée par Keen et al. (2016) révèle la nécessité d'identifier et de prendre en compte les forces de l'élève autiste, dans chaque domaine académique et dans l'environnement scolaire (Thomeer et al., 2019). Ensuite, peu importe la nature du stimulus,

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

les personnes autistes s'appuieraient davantage sur des mécanismes visuels pour traiter les informations, en particulier à ce qui a trait au langage. Ceci découlerait de leurs forces de traitement des informations visuelles (Samson et al., 2012). Ainsi, l'utilisation de supports visuels dominerait, quant aux recommandations d'intervention basées sur les données probantes, auprès de ces élèves (Matthew et al., 2018; Poirier et al., 2005; Stokes et al., 2016; Watkins, Ledbetter-Cho, et al., 2019). Parmi les autres 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 et une capacité de détection des éléments subtils et des régularités (Mottron, 2010; Mottron et al., 2013), la capacité de discriminer de petits détails dans un vaste contexte (Hill, 2004) et l'acuité visuelle face aux couleurs (Hagmann et al., 2016). Des outils visuels pourraient être utilisés comme support à la communication, comme moyens d'aide à l'autorégulation émotionnelle ou pour pallier les déficits des fonctions exécutives, en indiquant les étapes de réalisation de la tâche à l'élève (Lanou et al., 2012; Wong et al., 2015). Les difficultés motrices encourues par les personnes autistes pourraient nuire à leur rendement académique (Mottron, 2010; Saggars, 2015), auxquelles l'utilisation de supports électroniques pourrait remédier (Wong et al., 2015); ce qui permettrait l'optimisation du potentiel de l'élève (Matthew et al., 2018; Mazon, Fage, & Sauzéon, 2019; Morlock, Reynolds, Fisher, & Comer, 2014; Saadatzi, Pennington, Welch, & Graham, 2018; Saggars, 2015). Concernant l'acuité auditive, écouter de la musique induirait chez certains jeunes autistes un état de calme, qui pourrait les rendre plus disponibles aux apprentissages (Stokes et al., 2016), en plus d'améliorer le langage, la perception sensorielle, les habiletés sociales et le comportement (Shi, Lin, & Xie, 2016).

En résumé, une inclusion scolaire réussie devrait impliquer : une personnalisation de l'environnement aux besoins de l'enfant, une adaptation des pratiques d'enseignement, de la formation pour les enseignants (théorique et pratique), une pédagogie adaptée à la cognition autistique et une évaluation de l'élève afin de cibler des recommandations pédagogiques adéquates. De plus, entraîner les enfants et les adolescents autistes aux habiletés sociales permettrait d'améliorer leur qualité de vie et de favoriser leur intégration sociale, tout en rencontrant une des missions des écoles publiques québécoises, soit la socialisation.

L'utilisation des intérêts de prédilection et des forces cognitives de l'enfant autiste permettrait

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

l'optimisation de son potentiel, favoriserait sa réussite académique et son développement. Ainsi seraient rencontrées les deux autres missions scolaires : qualifier et instruire. Pour ce faire, il est nécessaire de pouvoir documenter les intérêts et les forces en autisme et d'assister le milieu scolaire dans leur utilisation, en se basant sur les données probantes.

Instruments de mesure pour évaluer les intérêts de prédilection et les forces cognitives

Comme souligné précédemment, l'utilisation des intérêts et des forces, en milieu scolaire, permettrait l'optimisation du potentiel de l'élève autiste. Pour mieux comprendre et utiliser les intérêts et les forces de l'enfant, il est nécessaire de les identifier. Une revue exploratoire de la littérature utilisant les mots clés suivants : « *assessment tools, scale, mesure, autism, ASD, restricted interests, repetitive behavior, sensory interests, savant syndrome, cognitive strength* » a permis de relever des outils qui mesurent en partie le construit et/ou les dimensions souhaitées, soient les intérêts de prédilection et les forces cognitives.

Focus sur les intérêts de prédilection

Onze outils évaluant les intérêts de prédilection, qui se retrouvent sous des appellations variées, ont été recensés : l'*Autism Diagnostic Observation Scale-second edition (ADOS-2)*, l'*Autism Spectrum Disorder Observation for Children (ASD-OC)*, un questionnaire maison de Boyd et al. (2005), le *Repetitive Behavior Scale-Revised (RBS-R)*, le *Repetitive Behaviour Questionnaire (RBQ)*, le *Repetitive Behavior Questionnaire-2 (RBQ-2)*, le *Behavior and Sensory Interests Questionnaire (BISQ)*, le *Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE)*, le *Preferences for Activities of Children (PAC)*, le *Children's Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale for children with autism spectrum disorder (CYBOCS-ASD)*, le *Special Interest Motivation Scale (SIMS)* et le *Children Communication Checklist-2 (CCC-2)*.

L'*Autism Diagnostic Observation Scale-second edition - ADOS-2* (Lord et al., 2012; M. Rousseau et al., 2012) est une échelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme. En plus des intérêts restreints, sont observés la communication, les interactions sociales réciproques, le jeu, les comportements stéréotypés; selon une cotation de 0 à 3 qui indique le niveau d'atypicité. L'outil présente d'excellentes qualités psychométriques.

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

L'*Autism Spectrum Disorder Observation for Children - ASD-OC* (Neal, Matson, & Belva, 2013) est un questionnaire semi-structuré de 45 items portant sur les intérêts restreints, la socialisation, les comportements répétitifs et la communication chez les enfants autistes, âgés entre un et quinze ans. Il est basé sur les observations directes de l'enfant par un répondant, lors d'une période de jeux avec ce dernier. L'échelle de cotation va de 0 (aucune déficience) à 2 (sévères déficiences). La fidélité inter-juges montre un alpha de Cronbach de .96.

Un questionnaire semi-structuré, à l'intention des parents, dans lequel les intérêts restreints de l'enfant sont qualifiés, a été créé par Boyd et al. (2005). Les questions ouvertes sont posées aux parents dans l'optique d'utiliser les intérêts de l'enfant autiste en intervention, au sein de son milieu scolaire. Les questions touchent à la fréquence, la nature, la durée, l'apparition, le maintien dans le temps et le partage avec les pairs, des intérêts restreints de l'enfant. Aucune donnée psychométrique n'est disponible.

Le *Repetitive Behavior Scale-Revised - RBS-R* (Bodfish, Symons, Parker, & Lewis, 2000; Lam & Aman, 2007) permet de mesurer les comportements répétitifs. Les 43 items de l'outil portent sur les intérêts restreints, mais également sur les comportements rituels et l'insistance sur les similitudes. Il comprend cinq dimensions : comportements ritualisés/similaires, comportements stéréotypés, comportements d'automutilation, comportements compulsifs et intérêts restreints. L'outil aurait démontré une cohérence interne élevée pour ces dimensions et une bonne fidélité inter-juges.

Le *Repetitive Behaviour Questionnaire - RBQ* (Honey, McConachie, Turner, & Rodgers, 2012) est un test de format entrevue/questionnaire, servant à mesurer la sévérité et la fréquence des comportements répétitifs (incluant les intérêts circonscrits) émis par un enfant autiste. Quatre items quantitatifs portent sur les intérêts de l'enfant, selon une échelle de type Likert à 3 ou 4 points, tandis que trois items qualitatifs portent sur l'émergence des comportements répétitifs. Les 26 items constituant le test sont regroupés selon deux dimensions : insistance sur la similarité/intérêts circonscrits et sensori-moteur. L'outil a démontré une cohérence interne acceptable (0.70), au niveau de l'ensemble des items et pour les dimensions. Le RBQ présenterait une bonne validité concomitante et de construit.

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Le *Repetitive Behavior Questionnaire-2 - RBQ-2* (Leekam et al., 2007) a pour but de mesurer les comportements répétitifs. Il comprend 20 items, relatifs aux intérêts restreints, aux mouvements répétitifs, aux réponses inhabituelles à des stimuli sensoriels, à la routine et aux rituels. Le questionnaire a été développé pour des enfants âgés de deux à huit ans, avec ou sans TSA. Quatre sous-échelles le constituent : les réponses inhabituelles à des stimuli sensoriels, les mouvements moteurs répétitifs, la rigidité/adhérence à la routine et les préoccupations en lien avec les intérêts restreints. L'outil prétend détenir de bonnes qualités psychométriques (données précises non disponibles).

Le *Behavior and Sensory Interests Questionnaire – BISQ* (Hanson et al., 2016) est un outil destiné à évaluer le type, la fréquence, l'intensité, l'âge d'apparition et la durée des comportements restreints et répétitifs et des intérêts sensoriels, chez des individus présentant des troubles neurodéveloppementaux, incluant les TSA, âgés de plus de 18 mois. Il prend la forme d'une entrevue semi-structurée et nécessite de 15 à 45 minutes pour être complété. Au cours de l'entrevue, l'administrateur demande au parent si l'enfant a déjà démontré le comportement X (l'item), quelle est la sévérité du comportement et à quel âge l'enfant l'a produit pour la première fois. Il contient 174 items, selon six catégories de comportements : stéréotypés, compulsifs et ritualisés, rigides, d'agressions et automutilations, persévérance du langage et persévérance des intérêts. L'instrument a démontré une cohérence interne avec des alpha de 0.70 pour l'outil total, de 0.731 pour la sous-échelle de l'insistance sur la similitude et de 0.831 pour celle des comportements répétitifs et sensorimoteurs.

Le *Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE)* et le *Preferences for Activities of Children (PAC)* sont des instruments mesurant la participation et l'engagement aux activités (King et al., 2007). Le CAPE peut être administré pour qualifier la participation journalière de la personne aux activités, en vue de la planification d'interventions futures. Le PAC, quant à lui, relève les activités préférées de l'enfant. Les deux questionnaires peuvent être administrés à des enfants présentant ou non des handicaps, âgés de six à 21 ans. Ils peuvent être utilisés conjointement ou indépendamment. L'enfant peut remplir le questionnaire avec l'aide d'une tierce personne ou en utilisant les cartes des activités fournies

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

avec le questionnaire. Les types d'activités évalués sont : récréative, physique, sociale, le développement des compétences (« *skill-based* ») et l'amélioration de soi.

Le *Children's Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale for children with autism spectrum disorder - CYBOCS-ASD* (Scahill et al., 2014) est un questionnaire qui documente la sévérité des comportements répétitifs, incluant les intérêts restreints. Il est composé de cinq items et prend la forme d'une entrevue semi-structurée, auprès des parents et de l'enfant, lorsque possible. L'entrevue inclut une liste de symptômes à cocher, qui doivent s'être manifestés dans la semaine précédant la passation du questionnaire. Lorsqu'un symptôme est identifié, l'administrateur s'informe sur le temps passé depuis le comportement, ses conséquences sur la vie quotidienne, la présence d'une détresse inhibant la production du comportement, la résistance de l'enfant à limiter le comportement et le degré de contrôle de l'enfant sur le comportement. L'item est coté en fonction de sa sévérité, allant de 0 (non présent) à 4 (sévère). Cinq dimensions sont représentées dans ce test : « *hoarding* » et comportements ritualisés, comportements sensoriels et d'organisation, comportements similaires et d'automutilations, stéréotypie et intérêts restreints. L'outil démontre de bonnes qualités psychométriques (données précises non disponibles).

Le *Special Interest Motivation Scale – SIMS* (Grove et al., 2016) est un questionnaire auto-rapporté, permettant de décrire les raisons qui motivent la personne à s'engager dans ses intérêts « spéciaux ». L'outil contient 20 items, classés selon les cinq dimensions suivantes : buts et valeurs personnels, connaissances et motivation intrinsèque, prestige, engagement et rendement et réussites. L'outil présente une bonne cohérence interne, avec des alphas de Cronbach entre 0.68 et 0.91.

Le *Children Communication Checklist-2 (CCC-2)* permet de dépister et d'évaluer les troubles pragmatiques de l'enfant et de l'adolescent (Bishop, 1998). La version franco-québécoise de l'outil a été validée et normée par Vézina, Sylvestre & Fossard (2013). Le CCC-2 se présente sous la forme d'un questionnaire auto-administré par l'enseignant ou les parents de l'enfant. Il est composé de 70 items, divisés selon dix sous-échelles. De ces dix sous-échelles, quatre évaluent les aspects structurels du langage (morphosyntaxe, phonologie et fluence, sémantique, cohérence), quatre, les difficultés pragmatiques (communication non-

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

verbale, langage stéréotypé, initiation de la conversation, rapport conversationnel et utilisation du contexte) et les deux dernières sous-échelles apprécient des caractéristiques non linguistiques, soient les relations sociales et les centres d'intérêts. L'outil présente une échelle en quatre points, sur la fréquence du comportement nommé dans l'item, d'absent (0), à constant (3). L'outil présente une cohérence interne de modérée à forte, avec des alphas de Cronbach entre 0.54 et 0.89 et de faibles corrélations inter-juges entre les parents et les enseignants (Vézina et al., 2013).

En sommes, la majorité des outils susmentionnés sont destinés à mesurer les intérêts de prédilection dans une visée diagnostique (préciser la sévérité du handicap) ou curative (visant l'extinction des comportements liés aux intérêts), selon la perspective que ces intérêts entravent le fonctionnement de l'individu. Une minorité des instruments présentés envisage l'utilisation de ces intérêts comme leviers aux interventions et rares sont ceux qui ont adopté la forme du questionnaire auto-rapporté pour collecter les données relatives aux intérêts de la personne.

Focus sur les forces cognitives

En ce qui concerne les forces cognitives, sept outils ont été recensés : le *Wechsler Intelligence Scale for Children®–Fifth Edition (WISC-V)*, les *Raven Standard Progressive Matrices*, le *Psychoeducational Profile-3 (PEP-3)*, le *Social and Individual Learning Questionnaire (SILQ)*, le *Gifted Rating Scale (GRS)*, le *Children Category Test (CCT)* et le *Sensory Profile 2*. Bien que la plupart de ces outils vise à mesurer le potentiel intellectuel de la personne, il pourrait être possible d'utiliser certaines sous-échelles afin d'en extraire les forces. Cependant, ces forces ne sont pas spécifiques à celles retrouvées en autisme. De plus, l'administration complète d'un outil, si l'on ne s'intéresse qu'à un nombre minime de sous-échelles, n'est pas efficiente.

Le *Wechsler Intelligence Scale for Children®–Fifth Edition (WISC-V)* sert à mesurer les habiletés intellectuelles des enfants âgés de six ans à seize ans et onze mois (Cormier, Kennedy, & Aquilina, 2016). Il permet d'évaluer le profil cognitif de l'enfant. Le questionnaire comporte les échelles suivantes, au sein desquelles est mesurée la performance de l'enfant : compréhension verbale, visuel spatial, mémoire de travail, raisonnement fluide et

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

vitesse de traitement. Au niveau des sous-échelles, on retrouve : raisonnement quantitatif, mémoire de travail auditive, non-verbal, habiletés générales et compétences cognitives. La version canadienne de l'outil présente de bonnes qualités psychométriques.

Les *Raven Standard Progressive Matrices* (Raven, 2000) sont utilisées pour mesurer l'intelligence, plus précisément au niveau du raisonnement analogique, de la capacité d'abstraction et de la perception. L'instrument consiste en la réalisation de 60 tâches non-verbales, administrées à l'enfant selon un ordre croissant de complexité. Ce dernier doit compléter des suites logiques à l'aide de choix de réponses. L'outil présente des qualités psychométriques de bonnes à excellentes (Arce-Ferrer & Martínez Guzmán, 2009).

Le *Psychoeducational Profile-3 - PEP-3* (Lansing, Marcus, Reichler, & Schopler, 2010) est un questionnaire permettant d'identifier les habiletés et les comportements d'inadaptation pouvant être utilisés dans le cadre d'un plan éducationnel, de relever les forces acquises et émergentes de l'enfant. Il est administré à l'enfant selon des tâches à réaliser, par une personne qui le connaît bien. Certains items relèvent des observations lors de l'administration du test. Il est destiné à évaluer les enfants autistes âgés de six mois à sept ans. Il comprend 172 items, qui mesurent les habiletés selon trois dimensions, comportant plusieurs sous-échelles : la dimension 1) communication, comprend trois sous-échelles (cognition verbal/préverbal, langage expressif, langage réceptif); la dimension 2) motricité, comprend trois sous-échelles (motricité fine, motricité globale, imitation oculo-motrice) et la dimension 3) comportements inadaptés, comprend quatre sous-échelles (expression affective, réciprocité sociale, comportements moteurs caractéristiques, comportements verbaux caractéristiques). Le PEP-3 a démontré une fidélité test-retest de 0.94, une forte cohérence interne (0.90), une bonne validité de contenu et une fidélité inter-juges avec des coefficients entre 0.78 et 0.99 (Fulton & D'Entremont, 2013; M. Rousseau et al., 2012).

Le *Social and Individual Learning Questionnaire (SILQ)* vise à identifier les caractéristiques d'apprentissage aux niveaux social et individuel, présents dans une classe et modifiables, pouvant être utilisés auprès d'enfants autistes. Il sert aussi d'outil de communication entre l'enseignant, le parent et la direction de l'école. Il a été développé dans le cadre d'une recherche auprès d'élèves autistes de haut niveau. Le SILQ est constitué de

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

seize items, neuf d'entre eux portent sur l'aspect social de l'apprentissage, tandis que les sept autres portent sur les caractéristiques individuelles de l'apprentissage de l'enfant. Les réponses se situent sur une échelle Likert, de -2 (ne s'applique pas du tout) à +2 (s'applique de manière significative). Aucune donnée psychométrique n'est disponible pour cet instrument, étant donné le nombre insuffisant de participants constituant l'échantillon de l'étude (Åsberg, Zander, Zander, & Dahlgren Sandberg, 2012).

Le *Gifted Rating Scale – GRS* (Pfeiffer, Petscher, & Kumtepe, 2008) se base sur la théorie de la douance pour identifier les élèves surdoués et talentueux. Il permet de dépister la douance, d'identifier des candidats potentiels pour des programmes académiques destinés à des enfants surdoués, ainsi que les forces relatives et spécifiques à certains domaines de douance. La version *School-Form* (GRS-S) vise l'évaluation des enfants âgés entre six et treize ans et onze mois, selon les dimensions suivantes : habiletés intellectuelles, habiletés académiques, motivation, créativité, habiletés de leadership et talent artistique. Il comprend 72 items (12 items par dimension), mesurés sur une échelle de comparaisons à la moyenne, en neuf points. Le questionnaire est rempli par les enseignants. L'étude de la validité à l'aide d'une analyse factorielle a démontré des corrélations modérées à élevées, avec des alphas entre 0.45 et 0.95. Il présente des indices de cohérence interne entre 0.97 et 0.99; une fidélité inter-juges entre 0.64 et 0.79.

Le *Children Category Test – CCT* (Boll, 1993) permet une appréciation du fonctionnement intellectuel par la mesure des habiletés cognitives supérieures de l'enfant. Son utilisation est recommandée en complément d'une évaluation intellectuelle et académique. Il consiste en la réalisation de tâches non-verbales par l'enfant. Il est utilisé auprès d'enfants âgés entre cinq et huit ans (CCT-1) et entre neuf et seize ans et onze mois (CCT-2). L'outil global présente une bonne cohérence interne, validité critériée et de bonnes qualités psychométriques. Le CCT-2 présente un coefficient de cohérence interne de 0.86 et une corrélation de fidélité de 0.70, pour le test-retest (Hundal & Morris, 2011; Russo & Bigler, 1996).

La version plus récente du *Sensory Profile*, le *Sensory Profile 2*, a été retenue car elle mise sur l'évaluation des processus sensoriels en tant que forces (Brown & Dunn, 2010; Dunn,

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

2006a). L'instrument permet une mesure de ces processus dans diverses sphères de la vie : à la maison, à l'école et lors des activités effectuées dans la communauté; soulignant les forces et les défis sensoriels que l'enfant expérimente. Il peut participer au développement du plan d'intervention et guider l'intervention quotidienne. Le *Child Sensory Profile 2* (3-14 ans) est rempli par les parents. Il comporte 86 items, sous une échelle de réponse de fréquences. Quatre dimensions sont retenues : recherche, évitement, sensibilité et enregistrement sensoriel. Le *School Companion Sensory Profile 2* (3-14 ans) est rempli par l'enseignant. Il comprend 62 items, selon la même échelle et les mêmes dimensions que la version administrée aux parents.

Tel que mentionné dans la précédente recension des écrits, une multitude de projets de recherche concerne l'inclusion scolaire des enfants autistes, en lien avec les conditions gagnantes à leur réussite. Bien que des outils existent pour mesurer les intérêts de prédilection et les forces cognitives, aucun outil ne permet de mesurer les intérêts de prédilection et les forces cognitives de l'enfant autiste. Or, selon plusieurs chercheurs, il est essentiel de considérer ces particularités autistiques dans l'intervention (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Stokes et al., 2016). De plus, les outils existants ne soutiennent pas l'inclusion scolaire de l'enfant autiste en proposant des pistes d'interventions détaillées. Åsberg et al. (2012) soulignent qu'il faut considérer ces aspects présents chez l'enfant autiste et les mesurer, en privilégiant l'utilisation d'un outil approprié afin de bien comprendre et supporter leur développement académique.

Objectifs

Il fait donc de plus en plus consensus qu'il est nécessaire d'utiliser les intérêts de prédilection et les forces cognitives des enfants autistes, pour optimiser leur réussite en exploitant pleinement leur potentiel. Comme suggéré par le modèle EPF, miser sur ces éléments comme leviers à l'apprentissage semble prometteur, d'autant plus que l'utilisation des intérêts de prédilection favoriserait la motivation des élèves. En effet, les postulats du modèle jettent un regard nouveau sur l'autisme, en plus de travailler avec les acquis de l'élève, qui pourront devenir la base sur laquelle des apprentissages seront fondés. En somme, les principes du modèle EPF (intérêts de prédilection et forces cognitives) deviendront les fondements du développement du présent projet. Pour ce faire, les intérêts et les forces de

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

l'enfant autiste doivent être documentés. À notre connaissance, aucun questionnaire mesurant ces éléments, associé à un guide proposant des stratégies d'intervention, n'existe à ce jour.

L'objectif du présent projet de recherche est de développer un outil pour mieux comprendre et prendre en compte les intérêts et les forces du jeune, qui comprendra deux sections : un questionnaire et un guide d'intervention. Le questionnaire permettra de connaître les intérêts et forces de l'élève autiste. Les stratégies du guide d'intervention proposées pourront répondre simultanément aux besoins des enseignants, des élèves et des parents, en fixant comme objectif principal l'optimisation du potentiel d'apprentissage des élèves. Le but de cet outil ne sera pas de se substituer aux conseils et évaluations de professionnels spécialisés en milieu scolaire qui travaillent auprès d'enfants autistes, mais bien de fournir aux enseignants des lignes directrices d'interventions qui favoriseront le développement du jeune. En somme, cet outil se voudra une appréciation des forces de l'enfant, qui, conjuguées à ses intérêts de prédilection, l'amèneront à exploiter son potentiel au maximum en classe régulière.

Méthodologie

Dans la présente recherche, le premier objectif est la création d'un questionnaire qui permettra d'identifier les intérêts de prédilection et les forces cognitives de l'enfant autiste, âgé entre 7 et 18 ans. Le deuxième objectif est la création d'un guide d'intervention qui prendra en compte les intérêts et les forces de l'enfant, pour favoriser son inclusion scolaire et son développement. Pour se faire, il y a d'abord eu une étape d'élaboration qui a conduit à une version pilote du questionnaire et du guide. Ensuite, deux groupes de professionnels experts en autisme en ont fait une évaluation. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Développement du questionnaire

Selon Bouchard & Cyr (2005), l'utilisation d'un questionnaire peut aider à planifier la nature de l'intervention qui sera la plus susceptible d'aider l'enfant. Ces auteurs proposent sept étapes d'élaboration d'un questionnaire qui ont guidé le développement du présent questionnaire : « 1) Détermination du problème à l'étude et du sujet traité; 2) Constitution de la banque d'items; 3) Constitution de l'échelle de réponse; 4) Évaluation du bassin initial d'items; 5) Élaboration du mode de présentation du questionnaire; 6) Création d'un échantillon pour tester la version pilote de l'instrument et 7) l'Analyse des items ». Pour les besoins de la présente recherche, l'étape sept a été omise, parce que cela outrepasserait les objectifs prévus dans le cadre de ce mémoire.

Tout d'abord, une recension des écrits ciblant l'autisme et les dimensions mesurées, soit les intérêts de prédilection et les forces cognitives, a été réalisée. Les mots-clés « *autism, ASD, children, EPF, strength, perceptual strength, restricted interests, interests, cognitive, savant syndrome, hyperlexia, absolut pitch* » ont orienté la recherche sur la base de données PsycARTICLES. Il a été nécessaire de bien cerner ces aspects et d'extraire leurs caractéristiques, en vue de l'élaboration du questionnaire (Noar, 2003; Robinson, Shaver, & Wrightsman, 2013). En effet, selon DeVellis (1991) et Bouchard & Cyr (2005), il importe pour le chercheur de bien documenter les théories du phénomène qu'il souhaite mesurer, afin d'assurer le bon développement de l'échelle de mesure. Après avoir bien cerné le construit et les dimensions, l'élaboration des items s'est appuyée sur les données probantes recueillies et

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

les items de questionnaires existants, mesurant le même construit (Bouchard & Cyr, 2005). L'élaboration des items s'est appuyée sur quinze questionnaires et sur plusieurs articles scientifiques (Åsberg et al., 2012; S. Baron-Cohen, Hoekstra, Knickmeyer, & Wheelwright, 2006; Simon Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin, & Clubley, 2001; Bishop, 1998; Bodfish et al., 2000; Bos et al., 2019; Bouvet et al., 2016; Boyd et al., 2005; Brown & Dunn, 2010; Cappe et al., 2016; Courchesne et al., 2016; Dunn, 2006a; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Hanson et al., 2016; Honey et al., 2012; Jones et al., 2009; M. Jones, Falkmer, Milbourn, & Tan, 2018; Lanou et al., 2012; Lansing et al., 2010; Mancil & Pearl, 2008; Morin & Maurice, 2001; Mottron, 2010; Mottron et al., 2006a; Pfeiffer et al., 2008; Samson et al., 2012; Scahill et al., 2014; Sparrow, Cicchetti, Balla, & Balboni, 2016; Stanciu & Delvenne, 2016; Stokes et al., 2016; Vismara & Lyons, 2007; Wong et al., 2015). Les tableaux de l'annexe 3 présentent les items issus des questionnaires et ceux tirés de la littérature.

Le nombre d'items nécessaire pour l'élaboration de chaque dimension a été déterminé en fonction du nombre d'items final souhaité. Tout d'abord, une grande banque d'items a été générée, de manière à épuiser toute l'information disponible de la dimension mesurée, par la création de ces items (DeVellis, 1991; Noar, 2003). Les items redondants ont été conservés à cette étape, afin que le nombre d'items de la banque soit de 50% plus grand que le nombre d'items souhaités au final (environ 30 items pour les sections (2) à choix de réponses). Les items possèdent les caractéristiques suivantes : ils sont clairs, aussi courts que possible, ont un niveau de lecture adapté aux administrateurs, sont exempts de négation multiple, d'abréviations, de fausses prémisses, de références au temps (toujours, jamais...), d'idées multiples et de double sens (Bouchard & Cyr, 2005; Noar, 2003; Robinson et al., 2013). En tout temps, la chercheuse s'est assurée que l'item élaboré réfèrerait exclusivement à la dimension souhaitée et qu'il ne pourrait mesurer une autre dimension (DeVellis, 1991; Noar, 2003; Robinson et al., 2013).

Plus précisément, les items représentant les intérêts de prédilection et les forces cognitives sont mesurés selon leur intensité, à l'aide d'une échelle de type Likert. Ainsi, pour la section des forces, le répondant doit endosser le caractère affirmatif de l'item (capacité ou comportement de l'enfant), ceci afin de faire ressortir sa présence chez l'enfant et s'il y a lieu,

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

son intensité. Une échelle de réponse en quatre points a été privilégiée, afin d'inciter le répondant à donner une appréciation des forces cognitives de l'enfant, d'éviter les réponses neutres (DeVellis, 1991) et les erreurs de mesures liées à la désirabilité sociale (Robinson et al., 2013). L'échelle est formée des choix de réponses suivants : « fortement en désaccord », « en désaccord », « en accord » et « fortement en accord ». Le choix de réponse « en accord », fait référence à la présence d'une force relative chez l'enfant, tandis que « fortement en accord » représente une force absolue (Meilleur et al., 2015). Les items représentant les intérêts de prédilection comprennent la même échelle, en plus d'items sous forme de questions ouvertes, afin de bien cerner la nature des intérêts de l'enfant et leurs impacts dans son fonctionnement quotidien. En effet, l'utilisation de plusieurs types d'échelle permettrait une meilleure représentation des construits mesurés (Noar, 2003).

Les items sont distribués et numérotés de façon aléatoire dans le questionnaire, mais en sections cohérentes (Bouchard & Cyr, 2005). Cependant, la chercheuse a tenté de ne pas disposer d'items difficiles en début et à la fin du questionnaire, afin de favoriser la participation du répondant. De plus, la complétion du questionnaire se doit d'être plaisante et agréable (Robinson et al., 2013). Raison pour laquelle la section des intérêts de prédilection précède celle des forces cognitives; afin d'éviter aux parents (ou au répondant) de ressentir un malaise à la moitié de la complétion du questionnaire et une baisse de motivation, si par exemple, aucune force cognitive n'est relevée. En effet, les forces cognitives pourraient être plus difficiles à identifier que les intérêts, et ce, même pour des professionnels aguerris (Jacques et al., 2018).

Le questionnaire est accompagné de consignes pour le répondant. Ces dernières comprennent l'explication du but du questionnaire et de l'échelle de réponse (avec un exemple), les indications relatives au temps alloué pour y répondre (i.e. aucune limite de temps), l'importance de ne pas omettre de répondre à une question, un rappel sur le consentement et la confidentialité des résultats.

La première version du questionnaire comprenait 87 items ayant trait aux intérêts de prédilection et 134 items relatifs aux forces cognitives. Cette première banque d'items a fait l'objet de multiples révisions, qui ont conduit à la version pilote présentée aux experts en

autisme. Le questionnaire pilote comprenait, pour la section des intérêts, 31 items à choix de réponses, 8 items de questions ouvertes et 47 items concernant la section des forces.

Développement du guide d'intervention

Le guide d'intervention permet d'orienter la mise en place des interventions à planifier auprès du jeune. Il est constitué d'interventions spécifiques à l'autisme, qui sont en lien avec la nature des intérêts et des forces de l'élève (relevés du questionnaire) et qui favoriseront son fonctionnement quotidien. Les caractéristiques de l'enfant servent à guider l'intervention, d'un point de vue personnalisé. Ensuite, des indications permettent à l'enseignant(e) de savoir si les mesures d'interventions proposées sont de l'ordre de la flexibilité pédagogique, des mesures d'adaptation ou de modifications, conformément à la Politique d'évaluation des apprentissages du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Laurier, 2014). Ces mesures de différenciation pédagogique réglementent l'utilisation de l'aide pédagogique nécessaire aux élèves lors des évaluations; mesures qui peuvent avoir un impact sur la diplomation de l'élève. Ce faisant, il devient nécessaire d'associer l'intervention proposée par le guide d'intervention du questionnaire, au niveau de différenciation pédagogique correspondant (voir tableau 2). Des sections intégrées au guide d'intervention permettent de donner de l'information aux enseignants sur l'autisme et sur ses caractéristiques, souvent méconnues par ces derniers (Cappe et al., 2016).

L'élaboration du guide d'intervention s'est appuyée sur une recension des interventions effectuées en milieu scolaire. Des données probantes sur les interventions en milieu scolaire ou dans d'autres milieux d'inclusion des enfants autistes, qui prennent en compte leurs forces cognitives et/ou leurs intérêts de prédilection, ont été colligées. Les mots-clés « *autism, ASD, school, evidence-based practices, strength, restricted interests, intervention, motivation, cognitive, savant syndrome* » ont orienté la recherche sur la base de données PsycARTICLES. Une trentaine d'articles ont été recensés (Alexander et al., 2014; Bos et al., 2019; Boyd et al., 2005; Brain & Mirenda, 2019; Brown & Dunn, 2010; Cappe et al., 2016; Carter et al., 2015; Courchesne et al., 2016; Dunn, 2006a; Grove et al., 2018; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Iadarola et al., 2015; Jones et al., 2009; M. Jones et al., 2018; Keen et al., 2016; Koegel et al., 2012; Lanou et al., 2012; Mancil & Pearl, 2008; Mazon et al., 2019;

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Morlock et al., 2014; Mottron, 2010; Nahmias et al., 2012; Poirier et al., 2005; Porter, 2012; Saggars, 2015; Schopler et al., 1995; Shi et al., 2016; Stokes et al., 2016; Thomeer et al., 2019; Watkins, Ledbetter-Cho, et al., 2019; Wong et al., 2015). Cette recension a permis la création d'une banque d'interventions. Ensuite, chaque item du questionnaire des intérêts et des forces a été associé à des interventions par la chercheuse. Cette association a été réalisée par un encodage des items du questionnaire, qui ont été référés à l'intervention correspondante (DeVellis, 1991). Un item du questionnaire (un intérêt ou une force) pouvait se retrouver associé à plusieurs interventions.

Par la suite, ces interventions ont été classées selon cinq catégories : perception visuospatiale, perception auditive, compréhension de la matière, production de la matière et motivation, puis selon deux volets : volet académique et volet social. 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. Les cinq grandes catégories permettent l'organisation du guide en sections cohérentes, pour en faciliter l'utilisation par les enseignants. Les catégories « perception visuospatiale » et « perception auditive » ont été créées car elles représentent les forces cognitives dominantes en autisme (Jones et al., 2009; Mottron et al., 2013). Les catégories « compréhension de la matière » et « production de la matière » permettent de préciser le style d'apprenant de l'élève et se rapportent aux éléments pédagogiques évalués dans les évaluations académiques (Courchesne et al., 2016; Laurier, 2014; Mancil & Pearl, 2008). La catégorie « motivation » transcende les quatre catégories précédentes et joue un rôle clé dans le rendement académique des élèves (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Stokes et al., 2016). Le volet « académique » repose sur le fait que les interventions auprès des élèves autistes toucheraient davantage la sphère sociale, car les enseignants des classes régulières n'envisageraient pas les apprentissages académiques comme un objectif pédagogique prioritaire pour ces élèves (Cappe et al., 2016). Ce volet pourrait augmenter la considération que les enseignants portent à ce domaine, lorsqu'il est

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

question de scolarisation d'élèves autistes en classe régulière. Ensuite, les interventions suggérées pourraient pallier aux déficits cognitifs connus en autisme, quant aux fonctions exécutives et à la mémoire de travail (Lai et al., 2017; Wang et al., 2017). Le volet « social » a été retenu car les déficits au niveau de la communication et des interactions sociales font partie intégrante des caractéristiques de l'autisme (American Psychiatric Association, 2013) et nécessitent la mise en place d'interventions spécifiques pour optimiser le développement de cette sphère chez ces enfants. Enfin, les volets « social » et « cognitif » sont complémentaires, puisque les recherches ont démontré que les interventions précoces travaillant les habiletés cognitives engendreraient un pronostic favorable quant au développement des habiletés sociales, durant l'enfance et l'adolescence (Wang et al., 2017).

Des données informatives sur l'autisme (issues de la littérature) ont été intégrées dans chacune des cinq sections du guide. Les parties concernant les mesures adaptatives furent ajoutées, à l'issue de chaque intervention suggérée. Par la suite, les consignes au répondant sur l'utilisation du guide ont été élaborées, accompagnées de la présentation du guide. Les consignes présentent le guide, contiennent des explications relatives aux sections du guide, indiquent comment associer les intérêts et les forces aux interventions et orientent l'enseignant sur l'utilisation des interventions suggérées. Des recommandations et des mises en garde sur l'utilisation du guide y sont aussi intégrées.

L'outil global (soit le questionnaire sur les forces cognitives et intérêts de prédilection et le guide d'intervention en milieu scolaire), a été évalué par des experts et modifié, selon leurs appréciations et commentaires.

Évaluation du questionnaire et du guide d'intervention

Participants. Dans un premier temps, la version pilote du questionnaire fut évaluée par cinq experts en autisme œuvrant en milieux institutionnels et en pratique privée. Ils détiennent une formation dans l'un des domaines suivants : ergothérapie, psychologie, neuropsychologie et psychoéducation. Dans un second temps, le questionnaire et le guide d'intervention en milieu scolaire furent révisés par deux experts en autisme œuvrant en milieu scolaire (enseignant en adaptation scolaire et psychoéducateur) et quatre experts en autisme en milieux institutionnel et universitaire (psychoéducateur, psychologue/neuropsychologue, chercheur,

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

spécialiste en activités cliniques). Les participants résident au Québec. Comme critère d'inclusion, ces derniers devaient posséder une expérience en autisme d'au moins cinq années en clinique ou en recherche avec cette clientèle et maîtriser la langue française.

Les participants furent recrutés selon le type d'échantillonnage non probabiliste de convenance, dit de juré (Ajar, Dassa, & Gougeon, 1983; Brick, 2014). La participation volontaire des experts fut donc sollicitée, par courriel, selon leur correspondance aux critères d'inclusion énumérés susmentionnés, jusqu'à concurrence du nombre souhaité. Le projet de recherche y fut expliqué de manière concise ainsi que l'implication concrète du participant. Les documents pertinents au projet de recherche ont été envoyés par courriel au participant (voir formulaire de consentement en annexe 2). La chercheuse s'est engagée à répondre aux questions du participant liées au consentement et au projet de recherche. Les consentements dûment signés ont été récoltés avant que les participants ne participent au projet.

Procédure d'évaluation du questionnaire. La version pilote du questionnaire a été évaluée avant la création du guide d'intervention. Le construit, les dimensions et les items ont été analysés par les cinq experts en autisme, à l'aide d'une grille permettant d'évaluer la validité de contenu, selon la méthode d'accord inter-juges (Noar, 2003). Dans la grille, les items sont présentés de façon aléatoire (voir annexe 3 – banque d'items pouvant être intégrés au questionnaire mesurant les forces cognitives et les intérêts de prédilection d'élèves autistes). Chaque item a fait l'objet d'une analyse par l'expert, qui devait cocher son niveau d'appréciation. Plus précisément, la banque d'items a été révisée par les experts, en regard à sa clarté et sa concision. De plus, l'expert a relié l'item à la dimension mesurée de façon « élevée », « modérée » ou « faible » (Bouchard & Cyr, 2005; DeVellis, 1991) et a été invité à émettre des commentaires liés aux items et/ou à en suggérer de nouveaux. Les modifications suggérées par les experts en autisme ont été apportées au questionnaire (Noar, 2003).

Analyse des données. En ce qui concerne la clarté et la concision des items, la chercheuse s'est appuyée sur la fréquence des commentaires et des suggestions émis par les experts pour modifier la formulation des items. Par la suite, la puissance des liens entre les items et les dimensions fut appréciée par la chercheuse et les sections du questionnaire furent remaniées. Étant donné le très faible nombre d'items dont le lien avec sa dimension fut

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

qualifié de « faible », aucun calcul n'a été réalisé pour mesurer la puissance entre l'item et sa dimension. Les liens qualifiés de « moyen » ont fait l'objet d'une attention particulière par la chercheuse, qui a plutôt pris en compte les suggestions des cinq juges-experts pour modifier les items, afin qu'ils sièent davantage à leur dimension. Enfin, les items ayant obtenu la défaveur des juges (pour au moins 3 juges sur 5) furent retirés.

Procédure d'évaluation du guide. Une grille d'association des items du questionnaire aux interventions du guide a été présentée aux six experts en autisme, où ces derniers devaient apprécier les composantes de l'outil selon la méthode d'accord inter-juges (voir annexe 4 - grille d'association des items du questionnaire aux interventions du guide). Dans la grille, les interventions sont associées aux items du questionnaire, où l'expert doit cocher ses appréciations de la clarté, la concision et la puissance des liens suggérés, en se basant sur son expertise professionnelle. Les experts ont évalué la clarté et la concision de chaque intervention suggérée, selon une échelle de réponse allant de « Pas » (1) à « Très » (4). Ils ont aussi pu qualifier la puissance du lien entre les items et ces interventions, selon une échelle allant de « faible » (1) à « élevée » (3). Une section réservée aux observations et commentaires a permis aux experts de qualifier chaque association item-intervention.

Analyse des données. La puissance des liens entre les associations des items issus du questionnaire avec les items de la banque des interventions recensées a été mesurée. Les six experts en autisme ont qualifié les 489 liens suggérés par la chercheuse, selon des cotes allant de « faible » (1) à « élevée » (3). Les cotes de ces liens furent comptabilisées. Les résultats, pour chaque calcul, sont présentés à l'annexe 7 (tableau des items associés par les juges-experts pour le guide avec moyennes et écart-types). Cette méthode fut privilégiée étant donné le faible écart entre les valeurs en cause et la petite taille de l'échantillon (Talbot, 2017). Un score seuil a été établi à 60% par la chercheuse, où les associations ayant obtenu une moyenne plus petite que 1,8 ont été rejetées. Les associations $\geq 1,8$ ont été inscrites dans le guide d'intervention. Par la suite, les appréciations de la concision et de la clarté des items ont été colligées et interprétées de manière qualitative, où les items des interventions qui comprenaient des côtes de 1 (pas concis/pas claire) ou 2 (peu concis/pas tout à fait claire), pour plus d'un juge, ont été examinés et reformulés selon les suggestions des experts. Ces items reformulés n'ont pas fait l'objet d'une nouvelle appréciation par des experts.

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Simultanément, la version pilote du guide d'intervention fut présentée aux mêmes experts. Il leur a été demandé d'apprécier la présentation du guide, les consignes, la section des données issues de la littérature et l'utilisation générale du guide. Cette appréciation a été effectuée par les experts, soit en annotant des commentaires directement dans le guide ou en résumant les commentaires dans un courriel. Les modifications suggérées (formulation de phrase, ajout d'exemples, spécifications) furent apportées au guide d'intervention. Les experts ont disposé d'un mois et demi pour compléter les questionnaires d'appréciation de l'outil.

Résultats

Questionnaire intérêts de prédilection et forces cognitives

Concernant la section portant sur les intérêts de prédilection, sept items furent modifiés, ce qui a généré la création de huit nouveaux items. Le tableau 3 présente ces items, modifiés selon les commentaires des experts. Ensuite, les items « Désire ardemment manger certains aliments », « Est capable d’apprécier les distinctions entre deux peintures/sculptures/chansons », « Aime presser un objet » et « Aime courir » ont été retirés. Les items « Aime danser », « Aime les ordinateurs » et « Aime se faire raconter une histoire » ont été ajoutés. Les questions ouvertes de la section portant sur les intérêts de prédilection ont été bonifiées, par l’ajout d’informations en lien avec le contexte/moment où l’enfant parle de son intérêt, le bien-être apporté par l’intérêt à l’enfant et par l’ajout d’une section pour les commentaires que le jeune souhaiterait émettre.

TABLEAU 3 - ITEMS MODIFIÉS SELON LES COMMENTAIRES DES EXPERTS - SECTION INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION

Items (version pilote)	Items (version finale)
Aime le théâtre	Aime participer à une pièce de théâtre Aime assister à une pièce de théâtre
Aime regarder des objets qui tombent	Aime regarder un objet qui bouge selon un mouvement répétitif (ex. : rotation, chute, roulade...)
Aime faire tourner un objet	Aime regarder les détails des objets
Aime lancer des objets	Collectionne des objets
Aime collectionner des informations à propos de catégories	Aime trier des objets selon leurs caractéristiques
Préfère jouer ou travailler dans l’obscurité	Aime les pièces où l’éclairage est faible
Possède un sujet de conversation de prédilection	Aime parler de son intérêt de prédilection

Concernant la section des forces, cinq items furent reformulés (dont trois redirigés dans la section des intérêts de prédilection), un item fut scindé en deux nouveaux items et huit items furent retirés. Le tableau 4 présente les items qui ont été modifiés selon les commentaires des experts. Les items « Perçoit les sons d’un très faible volume », « Possède une excellente reconnaissance des textures », « Mémorise une longue liste d’items », « Fait des calculs mentaux », « Invente des récits », « Utilise le rythme, la mélodie et/ou le tempo dans ses créations artistiques », « Possède une large culture pour son âge » et « Démontre des connaissances en arts visuels » ont été retirés. Les items « Possède des habiletés en arts

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

plastiques (peinture, sculpture) » et « Utilise de la musique pour s'aider à mémoriser du contenu » ont été ajoutés.

TABLEAU 4 - ITEMS MODIFIÉS SELON LES COMMENTAIRES DES EXPERTS - SECTION FORCES COGNITIVES

Items (version pilote)	Items (version finale)
Copie les informations d'un document écrit	Aime copier des mots ou des phrases *déplacé section intérêts
Connait les événements qui font la manchette	S'intéresse aux événements qui font la manchette (à la une/aux nouvelles) *déplacé section intérêts
Perçoit les odeurs avec une importante acuité	Aime sentir une odeur particulière *déplacé section intérêts
Possède une excellente mémoire des couleurs	Mémorise du contenu plus facilement lorsqu'il est associé à une couleur
Est bon en orthographe	Démontre des aptitudes en orthographe
Démontre de bonnes aptitudes sur le plan spatial (possède un bon sens de l'orientation)	Possède un bon sens de l'orientation Démontre des aptitudes sur le plan spatial

Le tableau 5 présente les items finaux retenus pour constituer le questionnaire portant sur les intérêts de prédilection et les forces cognitives. La version finale du questionnaire comprend 31 items à choix de réponses, 9 questions ouvertes pour la section des intérêts et 39 items pour la section des forces (annexe 6).

Les experts en autisme ont été invités à émettre des commentaires quant à leur appréciation globale de l'outil. Certains commentaires ont trait à l'utilisation ou la forme que l'outil prendra. Ainsi, les experts en autisme ont émis les commentaires suivants, concernant la globalité du questionnaire :

« Est-ce préférable d'avoir deux grilles distinctes si le public cible est autant enfants qu'adolescents, puisqu'au secondaire ce n'est possiblement pas les mêmes intérêts ? »

« Sera-t-il suggéré d'administrer la grille pré-intervention (niveau de base) et post-intervention ou selon un certain délai prescrit (fréquence) afin d'obtenir un portrait et ajuster les interventions ? »

« [compléter le questionnaire en équipe multidisciplinaire et avec les parents] ...je crois que ceci amènerait davantage de puissance à la cotation des items si fait en rencontre ensemble. »

« (...) cela sera utile en milieu scolaire. »

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

« ... et même peut être intéressant de demander directement ces questions à l'enfant/ado afin de l'impliquer et de connaître sa perception à ces différentes questions. Souvent c'est cette étape de validation de leur point de vue que nous omettons de faire et pourtant nous permet d'ajuster l'intervention encore plus sur leurs besoins. »

« [concernant quelques items]...je pense que ce serait bien d'avoir un exemple... »

D'autres commentaires questionnent les liens et distinctions entre les forces perceptuelles et cognitives.

« Percevoir est plus sensoriel que cognitif. »

« [concernant quelques items]...besoin sensoriel/tic/habitude ou intérêt ? »

« J'ai un peu de mal à concevoir les particularités sensorielles comme des forces cognitives. Selon moi, c'est complètement à part et ça peut influencer les forces qui seront développées, mais il ne s'agit pas de cognition. »

Ces commentaires seront discutés aux sections suivantes. Enfin, les experts se sont prononcés favorablement sur la pertinence des questions ouvertes de la section portant sur les intérêts de prédilection, comme en témoignent leurs verbatims :

« Intéressant ! »

« Pertinent ! »

« Bonne question. Cela peut donner des pistes par la suite. »

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

TABLEAU 5 - ITEMS RETENUS POUR LE QUESTIONNAIRE FINAL

Intérêts de prédilection – Questions à choix de réponses

Aime se faire raconter une histoire

Aime assister à une pièce de théâtre

Démontre un intérêt pour les chiffres

Recherche des informations sur les sujets qui l'intéressent

Transporte avec lui un objet spécifique en tout temps

Aime lire

Aime participer à une pièce de théâtre

Démontre un intérêt pour le temps (calendrier, dates, heure, etc.)

Démontre un intérêt pour les lettres

S'intéresse aux événements qui font les manchettes (à la une/aux nouvelles)

Collectionne des objets

Aime jouer d'un instrument de musique

Aime apprendre des informations sur les autres cultures

Aime dénombrer des objets

S'intéresse aux livres d'images

Aime fredonner ou chanter

Aime danser

Aime réaliser des constructions en 3 dimensions

Aime trier des objets selon leurs caractéristiques

Aime expliquer les règlements d'un jeu aux autres

Aime les jeux de table (jeu de société)

Aime aller au musée

Aime les ordinateurs

Aime jouer à un jeu vidéo

Aime regarder les détails des objets

Aime écouter de la musique

Aime parler de son intérêt de prédilection

Aime copier des mots ou des phrases

Aime regarder un objet qui bouge selon un mouvement répétitif (ex. : rotation, chute, roulade...)

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Aime les pièces où l'éclairage est faible (tamisé)

Aime sentir une odeur spécifique

Intérêts de prédilection – Questions ouvertes

Depuis combien de temps l'enfant présente-t-il cet intérêt?

Est-ce que l'enfant 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'enfant 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 enfant de son âge? De quelle façon?

L'enfant partage-t-il son objet d'intérêt avec ses pairs? Discute-t-il de cet intérêt avec les autres? De quelle façon?

Comment l'enfant limite-t-il le temps qu'il consacre à son intérêt ? Devez-vous intervenir à ce sujet? De quelle façon?

L'intensité de l'intérêt est-elle constante? Fluctue-t-elle dans le temps ? Y a-t-il présence de cycles? Pouvez-vous identifier ce qui influence l'intensité de l'intérêt?

Est-ce que l'intérêt apporte du bien-être à l'enfant ? De quelle façon ? Dans quel(s) contexte(s) ?

Est-ce que l'intérêt entrave le fonctionnement quotidien? De quelle façon ? Dans quel(s) contexte(s) ?

Est-ce que le jeune souhaiterait ajouter des commentaires en lien avec cet intérêt de prédilection ?

Forces cognitives – Questions à choix de réponses

Remarque des détails visuels que les autres enfants ne remarquent pas

Invente les personnages d'une histoire

Mémorise facilement des informations nouvelles

Complète une ou des tâche(s) selon un ordre qui lui est propre

Raconte des événements avec beaucoup de précisions

S'exprime avec un langage sophistiqué (précis)

Performe davantage dans une tâche liée à l'un de ses intérêts

Répond aux questions de manière détaillée

Utilise le dessin pour communiquer

Possède un bon sens de l'orientation

Apprend facilement une nouvelle langue

Porte une attention élevée aux couleurs

Accumule une grande quantité de connaissances dans différents domaines

Comprend rapidement les informations enseignées

Est habile en résolution de problèmes mathématiques

Acquiert de nouveaux apprentissages avec un minimum d'explications

Possède des habiletés en arts plastiques (peinture, sculpture)

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Inclut beaucoup de détails lorsqu'il dessine ou colorie

Démontre des aptitudes en lecture (est un bon lecteur)

Fabrique des pièces d'arts plastiques marquées par les détails

Possède une excellente mémoire visuelle

Utilise de la musique pour s'aider à mémoriser du contenu

Reproduit avec exactitude des mélodies entendues

Démontre des aptitudes en orthographe

Démontre des aptitudes en composition écrite

Reproduit facilement des trajets routiers

Remarque les changements minimes dans l'environnement (aménagement de la classe, d'un autre local)

Démontre une excellente mémoire de faits appris il y a quelques mois

Porte une attention élevée aux formes d'un objet

Démontre des compétences en informatique

Possède une bonne mémoire auditive (musique, sons, consignes, etc.)

Excelle dans la réalisation de travaux en 3 dimensions (montage, casse-tête, légos, dessin en 3D, etc.)

Démontre des aptitudes en construction

Mémorise facilement de l'information en lien avec un intérêt

Détecte des régularités, des similitudes de patrons et des formes

Démontre des aptitudes remarquables en mathématiques

Dessine en perspective et selon les proportions exactes

Démontre des aptitudes sur le plan spatial

Mémorise du contenu plus facilement lorsqu'il est associé à une couleur

Guide d'intervention en milieu scolaire

Les moyennes des accords inter-juges calculées, concernant la puissance entre l'item du questionnaire et l'intervention suggérée, se retrouvent à l'annexe 7. Elles se chiffrent entre M minimale = 1,33333333 et M maximale = 3, avec des écart-types qui se situent entre $s = 0$ et $s = 0,98319208$ pour l'ensemble des liens. Selon les suggestions des experts, vingt-six nouvelles associations intérêt-force-intervention ont été ajoutées au guide.

Dix items d'interventions furent modifiés, selon les commentaires des experts (tableau 6). Certains items ont été précisés, d'autres ont été reformulés pour en améliorer la compréhension par le lecteur. La version finale du guide d'intervention se trouve à l'annexe 8.

TABLEAU 6 - INTERVENTIONS INTÉGRÉES AU GUIDE D'INTERVENTION

Interventions (version pilote)	Interventions (version finale)
Insérer des détails visuels significatifs pour l'enfant dans les exercices (à la manière d'un code secret) qui lui rappelleront qu'il doit utiliser tel outil pédagogique pour réaliser la tâche	Mettre des pense-bêtes visuels dans les exercices (à la manière d'un code secret) qui rappelleront au jeune l'outil pédagogique qu'il doit utiliser pour réaliser la tâche
Prioriser l'utilisation de jeux qui nécessitent l'utilisation de supports visuels, à l'inverse d'un jeu qui ne se déroule qu'à l'oral	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
Déléguer un pair ou utiliser du matériel informatique pour faire la lecture de texte à l'enfant	Demander à un pair de lire le texte à voix haute à l'enfant ou utiliser un outil informatique qui lira le texte à l'enfant
Laisser l'enfant adopter ses comportements répétitifs et stéréotypés	Laisser l'enfant adopter des comportements répétitifs ou stéréotypés, selon la fonction du comportement
Des espaces tranquilles et silencieux, faible éclairage, à la disposition des élèves en tout temps, aménagés dans l'école, pour effectuer les travaux/examens	S'assurer que des espaces tranquilles et silencieux, à faible éclairage, sont à la disposition des élèves en tout temps ou au besoin. Ces espaces sont aménagés dans l'école, pour effectuer les travaux/examens
S'assurer que l'enfant ait bien compris ce qu'on attend de lui, étant donné que l'on cherche à évaluer l'habileté réelle de l'enfant et non sa capacité à comprendre la consigne, en lui posant des questions fermées à choix de réponses	S'assurer que l'enfant 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'enfant pour la tâche et non sa capacité à comprendre la consigne)
Laisser un délai de traitement de l'information à l'enfant, lors d'explications des consignes et des informations importantes	À la suite de l'émission d'une consigne, laisser un délai à l'enfant pour qu'il traite l'information reçue
Nommer le jeune tuteur auprès des élèves en difficultés (apprentissage d'une langue seconde, mathématiques, informatique, arts plastiques, musique, etc.)	Nommer le jeune tuteur auprès des élèves en difficultés et superviser le tout, modeler les comportements attendus au jeune (apprentissage d'une langue seconde, mathématiques, informatique, arts plastiques, musique, etc.)
Offrir de la rétroaction, mais de manière neutre, non intrusive et minimale, pour ne pas brimer le rythme d'apprentissage à la tâche	Offrir de la rétroaction non intrusive et minimale, pour ne pas brimer le rythme d'apprentissage à la tâche

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Solliciter l'engagement de l'enfant vers un but précis, entraînant sa mobilisation dans la recherche des informations, dans la compréhension des informations recueillies et dans l'utilisation de ressources contribuant à ce processus	Solliciter l'engagement de l'enfant dans un but précis pour augmenter sa motivation (recherche des informations, utilisation de ressources pour les obtenir)
--	--

Les experts ont émis des commentaires concernant certaines interventions. Tout d'abord, pour l'item « Permettre le port de coquilles ou de bouchons, indiquer le délai alloué visuellement ou avec une sonnerie », les experts ont souligné l'importance que cette intervention soit supervisée par un ergothérapeute et en lien avec la fréquence et la durée allouées pour le port des coquilles. Une note a été ajoutée à cet effet dans le guide. À l'instar de l'item « Laisser l'enfant adopter des comportements répétitifs ou stéréotypés, selon la fonction du comportement », qui a questionné les experts, comme en témoignent les verbatims :

« Je comprends le principe, mais il faut aussi tenir compte de la réalité du milieu scolaire. Je pense qu'il serait plus juste d'écrire selon la fonction établie des comportements répétitifs, par exemple gestion de l'anxiété lui laisser les faire dans ces occasions ou établir un moment et lieu où ces comportements sont possibles ».

« J'ai du mal à comprendre que c'est une intervention appropriée »

L'item « Nommer le jeune tuteur auprès des élèves en difficultés (apprentissage d'une langue seconde, mathématiques, informatique, arts plastiques, musique, etc.) » n'a pas fait consensus chez les experts, qui se sont questionnés sur les capacités des élèves autistes à exercer un tutorat :

« Le jeune devrait démontrer d'excellentes habiletés de communications expressives et habiletés sociales pour être en mesure d'agir comme tuteur »

« ... cette intervention est appuyée par la littérature ? Car pour moi être tuteur demande une bonne dose de flexibilité et capacité à s'adapter à l'autre ».

Cet item fut précisé par l'ajout de « et superviser le tout, modeler les comportements attendus au jeune ».

Les experts ont aussi partagé leurs impressions par rapport au guide d'intervention. Quatre experts en autisme ont donné leur appréciation qualitative de la version pilote du guide.

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Ainsi, ils ont émis ces commentaires, concernant l'utilisation des mesures pédagogiques dans le guide :

« Si l'élève fréquente une classe ordinaire, je propose en général des interventions qui ne sont pas 'stigmatisantes'. En classe spécialisée, mes clients sont déjà en adaptation ou en modification ».

« Auprès des élèves présentant un TSA, je suis psychologue. Pour moi, toutes les interventions que vous suggérez ne sont que des mesures flexibles et non des adaptations et encore moins des modifications. Mais, il faudrait peut-être consulter une enseignante ou une direction d'école...qui auraient j'en suis sûre une perception différente. »

Le commentaire précédent fut pris en compte et la vocation de la section « mesure pédagogique associée » fut modifiée. Cette section ne servira pas à indiquer à l'enseignant quelle mesure est associée à l'intervention; elle restera en place mais aucune mesure ne sera cochée systématiquement. L'enseignant pourra s'en servir comme aide-mémoire, d'une part pour que cet aspect ne tombe pas dans l'oubli et d'autres part, pour qu'il puisse le compléter lors de la rédaction du plan d'intervention, selon les éléments qui justifieront le niveau de mesure utilisée. À l'instar des experts ayant contribué à la révision du questionnaire, les experts qui ont révisé le guide ont aussi mentionné le peu d'interventions consacrées aux adolescents autistes dans le guide :

« Aussi, j'ai peu lu d'intervention pour les élèves étant au secondaire, en école ordinaire. »

Enfin, les commentaires des experts sont venus appuyer la nécessité de développer des outils à l'attention du personnel qui enseigne à des enfants autistes :

« (...) je ne crois pas qu'il y ait de guide existant qui établit le lien entre les forces de l'enfant et les interventions. Très utile! »

« Le document à remplir était vraiment très intéressant et sera certainement utile aux enseignants qui sont parfois très démunis. »

« Cet outil sera très intéressant et utile. J'ai hâte (intérêt) de voir la version finale de la grille et du guide d'intervention ! »

« Bien hâte de voir le résultat, surtout en sachant comment cela sera utile en milieu scolaire. »

Discussion

L'objectif du présent projet de recherche était de développer un nouvel outil qui prenne en compte l'utilisation des intérêts de prédilection et des forces cognitives d'enfants autistes âgés de 7 à 18 ans inclus en milieu scolaire, pour favoriser la mise en place d'interventions qui optimisent leur potentiel. Ce nouvel outil est constitué d'un questionnaire et d'un guide d'intervention. Le questionnaire vise à connaître et à apprécier les intérêts et les forces spécifiques du jeune. Le guide d'intervention, créé à l'attention du personnel enseignant, fournit des pistes d'intervention sur l'utilisation desdits intérêts et forces relevés dans le questionnaire. En pratique, le questionnaire est dument complété par le jeune (si possible), avec le jeune ou par les parents du jeune. Il est par la suite remis à l'enseignant, qui pourra rapporter dans le guide d'intervention, les intérêts et forces soulignées dans le questionnaire. Les interventions correspondantes suggérées pourront être mises en place par le personnel scolaire. Suivant les étapes de développement, le questionnaire et le guide d'intervention ont été révisés par des professionnels experts en autisme. Dans les deux cas, la validité de contenu a été évaluée selon la méthode d'accord inter-juges, ce qui a permis d'obtenir un certain niveau de preuve (Laveault & Grégoire, 2002).

Un outil novateur pour documenter les intérêts et les forces des jeunes autistes

Concernant le questionnaire sur les intérêts de prédilection et les forces cognitives, la recension des écrits a permis de bien cerner les construits, entraînant la création du bassin initial des items. Des juges experts en autisme furent sollicités à cette étape, puisqu'il s'avère crucial que les juges possèdent une expertise dans le domaine mesuré pour que la démarche soit valide (Bouchard & Cyr, 2005). En effet, la participation de ces experts garantirait une évaluation plus approfondie des items et serait l'un des principes recommandés lors de la création d'un outil de mesure, afin de s'assurer de sa validité (Delgado-Rico, Carrtero-Dios, & Ruch, 2012). L'évaluation du bassin initial des items par des juges-experts en autisme a permis la modification et donc l'amélioration des items, selon les indications relatives à la clarté, la concision et le lien avec la dimension mesurée (Bouchard & Cyr, 2005; Noar, 2003). Cette première étape de validation a permis de s'assurer que les items étaient associés à la

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

bonne dimension (Grégoire & Laveault, 2014); puisque plusieurs items de la section des forces cognitives s'avèrent plutôt être associés aux intérêts de prédilection ($n = 3$). De plus, cette démarche d'évaluation de la validité de contenu a confirmé la nécessité de bien définir les dimensions mesurées dans les consignes au répondant du questionnaire. En effet, la distinction entre les intérêts et les forces se doit d'être comprise par tous les répondants impliqués, quel que soit leur niveau de connaissance sur l'autisme; d'autant plus que cette compréhension pourrait être ardue (Jacques et al., 2018). Cette évaluation permet aussi de réduire le nombre d'items et de simultanément en créer de nouveaux pour les deux sections, selon les suggestions des experts (DeVellis, 1991). Le questionnaire a fait l'objet de modifications tout au long de l'étape de la validation de contenu. Cette méthode représenterait une source de preuves non-négligeable et une condition essentielle à l'élaboration des bases d'un instrument de mesure (Almanasreh, Moles, & Chen, 2019; Delgado-Rico et al., 2012). Enfin, la finalisation du questionnaire permet la création du guide d'intervention (dont l'orientation des interventions à recenser), puisque les interventions proposées se basent sur les intérêts et forces retenus.

Des stratégies d'intervention qui tiennent compte du profil autistique

Pour l'élaboration du guide d'intervention, une recension des données probantes d'interventions en autisme a été réalisée. Ensuite, une version pilote du guide fut créée et présentée à des experts en autisme, pour en assurer la validité de contenu, selon un accord inter-juges (Almanasreh et al., 2019; Laveault & Grégoire, 2002). Ce dernier permit la révision et la modification des interventions proposées, l'ajout de nouvelles interventions et le retrait de certaines, selon les indications relatives à la clarté, la concision et le lien avec la dimension mesurée (i.e l'intervention). La moyenne générale élevée des accords inter-juges, concernant la puissance des liens entre les items du questionnaire et les interventions du guide, témoigne de l'homogénéité des scores entre les experts (Talbot, 2017). Cet élément n'est pas négligeable, puisque le ratio d'une moyenne par association représenterait un critère exemplaire quant aux normes de création d'un outil d'appréciation (Robinson et al., 2013). En effet, il permettrait au chercheur de connaître la validité de chaque item, afin de ne garder que ceux qui présentent un seuil acceptable (Almanasreh et al., 2019). Finalement, les associations

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

items-interventions retenues ont été inscrites définitivement dans le guide. Les commentaires des experts permirent de valider la nécessité d'un tel projet, d'insister sur l'importance de la participation du jeune à la complétion du questionnaire (tel qu'indiqué par Grove et al., 2016) et d'apporter des pistes d'utilisations futures du questionnaire. Un juge se montra soucieux de mettre en place, en classe régulière, des interventions non stigmatisantes pour les élèves autistes inclus. Encore une fois, cela démontre qu'il est primordial de faire appel à des experts dans le domaine mesuré pour l'évaluation des items (Almanasreh et al., 2019; Bouchard & Cyr, 2005; Delgado-Rico et al., 2012). En effet, l'évaluation par des experts est nécessaire, d'une part, puisque les particularités autistiques peuvent être complexes à cerner et comprendre (Jacques et al., 2018) et d'autre part, car l'expérience-terrain des experts permet d'ajuster le contenu de l'outil en construction (Delgado-Rico et al., 2012), pour qu'il sied davantage à la réalité autistique.

Certains commentaires, issus de la révision par les experts, mirent en lumière l'importance de distinguer les forces cognitives des particularités sensorielles, ce qui oriente les interventions qui figurent dans le guide et les recommandations associées (Brown & Dunn, 2010). Les experts ont rapporté des réflexions semblables, concernant l'importance de départager les besoins sensoriels des tics, habitudes ou intérêts. Plusieurs ont nommé que la perception relevait de processus sensoriels, et non de processus cognitifs. Or, une nouvelle littérature tend à démontrer que ces processus seraient indissociables, selon une perspective épigénétique (Baum, Stevenson, & Wallace, 2015; Robertson & Baron-Cohen, 2017). Ainsi, les auteurs rapportent que le développement des processus sensoriels, chez le nourrisson, précéderait et influencerait le développement des processus cognitifs plus tard chez l'enfant et l'adulte (Orefice et al., 2016; Robertson & Baron-Cohen, 2017). De plus, les juges-experts ont souligné l'importance de se référer à des ergothérapeutes pour la mise en place des interventions se rapportant aux particularités sensorielles de l'enfant. Une mention à cet effet a été ajoutée au guide. Il est certain que l'enfant et l'enseignant bénéficieraient de l'accompagnement d'un ergothérapeute en milieu scolaire, puisque les particularités sensorielles font partie intégrante des caractéristiques autistiques et peuvent être difficiles à départager des processus cognitifs pour eux (Brown & Dunn, 2010; Robertson & Baron-Cohen, 2017).

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Les réactions suscitées par les experts, concernant les interventions suggérées quant au fait de laisser l'enfant autiste adopter ses comportements stéréotypés/répétitifs, témoignent de la précarité de la condition d'inclusion de ces enfants dans le milieu scolaire. En effet, les résistances des intervenants, teintées de la peur du jugement des pairs, entraînent la nécessité pour ces derniers d'encadrer l'émission des comportements atypiques et stéréotypés des enfants autistes. Certaines d'entre-elles favoriseraient l'utilisation de l'intervention précoce auprès du jeune, qui viserait à diminuer l'émission de ces comportements, pour que le développement des habiletés sociales et de la communication soit optimisé (Troyb et al., 2014). Pourtant, des études démontrent que ces comportements pourraient être nécessaires pour que l'enfant réalise des apprentissages (Jacques et al., 2018; Mottron, 2010; Stanciu & Delvenne, 2016). Ainsi, les enseignants devraient être au fait des fonctions de ces comportements afin de mettre en place les interventions appropriées. Une note à cet effet fut ajoutée à l'item, afin que le corps professoral se réfère au service des ressources éducatives de sa commission scolaire pour obtenir du soutien dans cette démarche et de la rétroaction (Cappe et al., 2016; Iadarola et al., 2015). En effet, les enseignants dénonceraient le manque de formation sur l'autisme accessibles dans leurs milieux scolaires et souhaiteraient être plus outillés à ce propos (Stokes et al., 2016; Thomeer et al., 2019).

Utilisation de l'outil en milieu scolaire

Un juge rapporta la possibilité d'administrer systématiquement l'outil en deux temps, pour mettre à jour les interventions proposées. La proposition a été retenue et fut ajoutée à la présentation du guide, puisque les intérêts d'une personne autiste peuvent varier en fonction du développement, à l'instar des forces cognitives (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Meilleur et al., 2015). Parallèlement, le développement de l'enfant autiste peut stagner, régresser ou progresser très rapidement, selon une progression en plateaux et ce, de façon inégale entre les diverses sphères développementales (Boulard et al., 2015); d'où la pertinence de réévaluer périodiquement les forces cognitives et d'ajuster les interventions en conséquences.

Par la suite, certains experts ont commenté le guide en mentionnant qu'il pourrait être pertinent d'indiquer aux enseignants « où » et « quand » les interventions suggérées devraient être mises en place. Considérant la multitude de profils hétérogènes en autisme (Bon et al.,

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

2016; Keen et al., 2016; Mottron et al., 2013), seule une note à l'effet que ces modalités étaient à la discrétion de l'enseignant fut ajoutée dans la présentation du guide. En effet, les enfants autistes présenteraient des modes d'évolution très différents, d'un enfant à l'autre, qui influenceront leur trajectoire développementale (Boulard et al., 2015). En outre, les préférences et besoins de l'enfant autiste seront connus par l'enseignant au courant de l'année scolaire, qui découvrira les conditions gagnantes à mettre en place avec son élève. De plus, le niveau de soutien octroyé en classe dépendra du degré de sévérité associé au TSA de l'enfant (American Psychiatric Association, 2013).

Des experts ont souligné leur étonnement quant aux interventions suggérées dans le guide, où l'élève autiste deviendrait un tuteur pour ses pairs dans une matière où il excelle. Ils craignent que l'élève autiste ne détienne pas les habiletés nécessaires pour la tâche, à savoir les habiletés liées à la communication, les habiletés sociales, la flexibilité et la capacité de s'adapter à l'autre. Or, selon les consignes d'utilisation du questionnaire, les habiletés émergentes et acquises sont prises en compte. La vocation de l'outil demeure que les interventions mises en place visent le développement de nouvelles habiletés, par l'utilisation des forces acquises, tel que décrit dans le modèle EPF (Mottron et al., 2013; Mottron et al., 2006a). Ainsi, par exemple, si l'élève est bon en mathématiques et souhaite être le tuteur d'un pair, sa force (voire son intérêt) en mathématiques pourrait lui permettre de pratiquer ses habiletés sociales et de communication, sa flexibilité et sa capacité de s'adapter à l'autre, par le biais de la supervision et du modelage offert par l'adulte. Bien sûr, il faudra tenir compte du niveau de convenance dans la mise en place des interventions (Renou, 2005), afin de ne pas cibler un objectif qui ne serait pas à la mesure des capacités de l'élève. En outre, l'utilisation des pairs, en inclusion, permettrait de soutenir, encourager et protéger les élèves à besoins particuliers (Beaupré, Gauthier, & Germain, 2017; Rousseau, Point, & Vienneau, 2014), en plus de promouvoir le développement de la cognition sociale, chez les adolescents autistes (Bon et al., 2016).

Aussi, la réalité du milieu scolaire se prête difficilement à des conditions fermes, ce qui pourrait entraîner un désengagement de l'enseignant dans la démarche. Lecomte (2004) rapporte : « À l'école, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives par trois principaux moyens : - les croyances des élèves en leur efficacité à

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

maîtriser différentes matières scolaires - les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves - le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement » (p.64). Le sentiment d'efficacité personnel réfère à « la croyance de l'individu en sa capacité à réaliser ou non une tâche dans un contexte donné et au sentiment que ses actions produiront les résultats escomptés » (Gaudreau, 2013, p. 17). Ainsi, si le jeune répond favorablement aux interventions mises en place, l'on pourrait prédire que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants se verrait augmenter, que ces derniers maintiendraient leurs efforts quant aux interventions à réaliser et que la relation positive entre l'enseignant et l'élève s'en trouverait améliorée (Dessibourg, 2018; Lecomte, 2004). De plus, le positivisme de cette relation est au premier plan des conditions nécessaires à l'inclusion de l'élève (Mottron, 2010; Saggars, 2015; Stokes et al., 2016). Ensuite, informer les enseignants sur les caractéristiques autistiques, tel que dans le guide à la section « Données issues de la littérature », entraînerait certainement un changement de leurs perceptions à l'égard de ces élèves, ou du moins, une amélioration de leur compréhension de l'autisme; besoin qu'ils ont relevé à maintes reprises et qui pourrait les appuyer dans leurs interventions (Cappe et al., 2016; Rousseau et al., 2014; Stokes et al., 2016).

Limites

Cette étude présente des limites. Premièrement, les méthodes d'analyse qualitative (sans calcul) de l'entièreté de l'accord inter-juges du questionnaire et des sections de l'accord inter-juges du guide relatives à la concision et la clarté, ne se sont pas basées sur une analyse statistique. Cela peut entraîner des erreurs dans la manipulation des variables et l'interprétation des résultats. Il est aussi important de souligner que les ajouts des nouveaux items dans le questionnaire (n = 5), les items reformulés (n = 15) et les nouveaux liens forces/intérêts-interventions (n = 26) n'ont pas fait l'objet de l'accord inter-juges et n'ont donc pas été validés. En outre, l'absence de données psychométriques sur l'outil ne permet pas de juger de la validité et de la fidélité de l'instrument (Bouchard & Cyr, 2005; Robinson et al., 2013). De plus, la méthode d'échantillonnage non probabiliste (de juré) est reconnue pour entraîner un biais lié aux connaissances divergentes des experts (Brick, 2014); en l'occurrence,

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

les connaissances liées à l'autisme et aux interventions recommandées. Cela s'illustre avec les divergences d'opinions entre les experts, quant aux interventions recommandées en lien avec les comportements stéréotypés et l'utilisation de matériel sensoriel. Il pourrait alors devenir ardu de choisir le jugement auquel se fier (Brick, 2014).

Un nombre plus élevé de juges-experts en autisme, pour le questionnaire et le guide, aurait été souhaitable, puisqu'un faible nombre de participants amenuise la qualité et la pertinence des analyses d'items (Bouchard & Cyr, 2005). De plus, on retrouve une faible représentation des juges-experts ayant accepté de participer au projet œuvrant en milieu scolaire ($n = 2$) vs le nombre d'experts issus du milieu institutionnel et de la recherche ($n = 4$). Il faut aussi souligner qu'aucun enseignant en classe régulière n'a participé au projet. Leurs appréciations auraient apporté un regard plus représentatif de la réalité du milieu scolaire (Cappe et al., 2016), en ce qui concerne l'utilisation des intérêts et des forces, la manipulation du questionnaire et du guide (Robinson et al., 2013), la nature et la mise en place des interventions suggérées dans le guide et les mesures pédagogiques (tel que souligné par les experts). Ensuite, aucun enfant autiste, ni leurs parents, n'ont participé à ce projet. Leurs commentaires sur la conception et l'utilisation du questionnaire auraient certainement bonifié la démarche et ainsi entraîné des suggestions d'amélioration de l'outil. Ce faisant, des questions portant sur la perception des parents via l'utilisation des intérêts et des forces de leur enfant en milieu scolaire pourraient être ajoutées au questionnaire (Mancil & Pearl, 2008; Smerbeck, 2019).

Finalement, comme soulignée par les experts, il est possible que la version actuelle de l'outil ne soit pas optimale pour l'utilisation auprès d'adolescents autistes. Selon les experts, cette population bénéficierait de la création d'un outil qui ciblerait davantage leur réalité, leurs intérêts et les interventions à mettre en place auprès d'eux. Cela pourrait aussi permettre d'orienter davantage la création de l'outil pour qu'il soit auto-administré, suivant ainsi les meilleures pratiques (Grove et al., 2016). De plus, aucune donnée sur l'appréciation de l'outil par des adolescents autistes n'est disponible, étant donné qu'aucun n'a participé à son élaboration. De par leur participation, les interventions du guide seraient aussi modifiées et davantage ciblées; ainsi l'outil répondrait plus fidèlement aux besoins de cette clientèle et la probabilité de réussite des interventions suggérées serait augmentée (Robinson et al., 2013;

Saggers, 2015). D'autant plus qu'il est connu que la structure organisationnelle du secondaire nuirait à l'inclusion des jeunes (Rousseau et al., 2014), d'où la nécessité de créer un guide qui collerait à cette structure et à la réalité des adolescents autistes (Beaupré et al., 2017).

Recherches futures

Ce projet a le potentiel d'engendrer plusieurs applications futures. Premièrement, il serait impératif de procéder à l'analyse des qualités psychométriques du questionnaire et du guide (Laveault & Grégoire, 2002; Robinson et al., 2013). En effet, se prononcer sur la validité et la fidélité de l'outil en permettrait l'utilisation à grande échelle, par son déploiement aux commissions scolaires québécoises. En complément, administrer l'outil à la population cible permettrait d'obtenir l'avis des parents et des enfants en tant qu'experts, à la suite de quoi l'outil serait modifié pour en bonifier la nature et l'utilisation (Almanasreh et al., 2019; Bouchard & Cyr, 2005; Delgado-Rico et al., 2012).

Ensuite, il serait intéressant de voir si la motivation intrinsèque des élèves autistes a augmenté, suite à l'utilisation de l'outil et à la mise en place des interventions qu'il aura suggérées; puisque l'on sait que la présence d'intérêts de prédilection est directement corrélée à une augmentation de la motivation intrinsèque (Grove et al., 2018; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Porter, 2012; Stokes et al., 2016). Cette analyse pourrait prendre la forme d'un pré-test/post-test, où un instrument valide et fidèle mesurant la motivation des enfants autistes pourrait être administré en deux temps (Bouchard & Cyr, 2005). La même démarche pourrait être appliquée à la mesure de l'estime de soi, puisque les études démontrent que l'utilisation des forces engendrerait un sentiment d'autodétermination qui aurait un impact sur l'estime de soi (Cappe et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Lanou et al., 2012; Stokes et al., 2016). Parallèlement, il serait intéressant de considérer les enseignants en tant que population à l'étude; de se pencher sur les effets de l'utilisation de l'outil sur leur pratique, leur sentiment d'efficacité personnelle et sur leurs perceptions de l'autisme (Cappe et al., 2016; Lecomte, 2004).

L'inclusion se base sur les valeurs de l'accès, l'équité et la participation pour tous les élèves intégrés (Petrescu, 2013). Dans cet esprit, il pourrait être pertinent d'étendre l'utilisation du guide à tous les élèves de l'école, qu'ils soient neurotypiques ou non (Rousseau

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

et al., 2014). D'une part, parce que l'utilisation de leurs intérêts et forces pour le développement de nouvelles habiletés fait partie des données probantes et, d'autre part, parce que cette utilisation aurait probablement une incidence positive sur leur motivation intrinsèque.

Finalement, le questionnaire ou le guide pourraient servir pour des recherches ultérieures qui porteraient sur les caractéristiques des intérêts et des forces selon le sexe, manifestées différemment chez les garçons et les filles autistes (Caldwell-Harris & Jordan, 2014; Grove et al., 2018; Nowell Sallie, 2019).

Conclusion

Ce projet présentait comme objectifs la création d'un nouveau questionnaire d'appréciation et d'un guide d'utilisation des intérêts de prédilection et des forces cognitives d'enfants autistes inclus en milieu scolaire. Les assises de l'outil reposent sur les fondements psychoéducatifs reliés à l'utilisation des forces de la personne pour favoriser son adaptation, selon une perspective écosystémique (Renou, 2005). Il apporte un regard nouveau sur les particularités autistiques, en déplaçant le focus mis habituellement sur les difficultés de l'individu, pour l'amener sur ses forces, ses capacités, ses aptitudes et ses habilités. Il promeut la neurodiversité; il met en lumière les avantages liés aux différences neurologiques entre les individus (Chamak, 2018). Il est possible d'en projeter les multiples bénéfices, dont un changement des mentalités (perceptions) à l'égard de l'autisme et des interventions réalisées, du niveau micro (i.e. l'individu par rapport à lui-même) au niveau macro (i.e. la société). En outre, des impacts positifs pourraient être observés non seulement sur l'enfant, mais aussi sur ses parents, ses enseignants, ses pairs, sur les autres professionnels impliqués, etc. L'utilisation efficace de l'outil pallierait le manque de ressources humaines et financières des établissements scolaires et pourrait avoir un impact sur les politiques d'enseignement (Rousseau et al., 2014). Au final, les probabilités d'une inclusion réussie pour le jeune se trouveraient augmentées et l'on peut penser que cela l'amènerait à devenir un citoyen engagé (Beaupré et al., 2017). Par le biais de l'utilisation des intérêts et des forces, on rencontre les missions de l'école, soit : socialiser, qualifier et instruire (Laurier, 2014).

Références

- Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. (2015). *TSA et neurotypiques-Mieux se comprendre. Guide pour comprendre le fonctionnement de la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme.*
- Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2014). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 13-27. doi:10.1177/0888406414544551
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214-221. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC.
- Arce-Ferrer, A. J., & Martínez Guzmán, E. (2009). Studying the equivalence of computer-delivered and paper-based administrations of the Raven Standard Progressive Matrices test. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 855-867. Retrieved from <https://proxybiblio.uqo.ca:2069/10.1177/0013164409332219>
- Åsberg, J., Zander, U., Zander, E., & Dahlgren Sandberg, A. (2012). Social and individual aspects of classroom learning in students with Autism Spectrum Disorder: An action research pilot study on assessment. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 115-127. Retrieved from <http://proxybiblio.uqo.ca:2068/10.1080/08856257.2011.640488>
- Baron-Cohen, S., Hoekstra, R. A., Knickmeyer, R., & Wheelwright, S. (2006). The Autism-Spectrum Quotient (AQ)--Adolescent Version. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(3), 343-350. Retrieved from <http://proxybiblio.uqo.ca:2068/10.1007/s10803-006-0073-6>
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

- Syndrome. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38(7), 813-822. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger Syndrome/High-Functioning Autism, Males and Females, Scientists and Mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5-17. doi:10.1023/A:1005653411471
- Baum, S. H., Stevenson, R. A., & Wallace, M. T. (2015). Behavioral, perceptual, and neural alterations in sensory and multisensory function in autism spectrum disorder. *Progress in neurobiology*, 134, 140-160.
- Beaupré, P., Gauthier, M., & Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99. doi:<https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879-891. doi:10.1017/S002196309800283
- Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., & Lewis, M. H. (2000). Varieties of Repetitive Behavior in Autism: Comparisons to Mental Retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 237-243. doi:10.1023/A:1005596502855
- Boll, T. (1993). *Children's category test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Bon, L., Lesur, A., Hamel-Desbruères, A., Gaignard, D., Abadie, P., Moussaoui, E., . . . Baleyte, J.-M. (2016). Cognition sociale et autisme: Bénéfices de l'entraînement aux habiletés sociales chez des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de Neuropsychologie, Neurosciences Cognitives et Cliniques*, 8(1), 38-48.
- Bos, D. J., Silver, B. M., Barnes, E. D., Ajodan, E. L., Silverman, M. R., Clark-Whitney, E., . . . Jones, R. M. (2019). Adolescent-specific motivation deficits in autism versus typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. doi:10.1007/s10803-019-04258-9
- Bouchard, S., & Cyr, C. (2005). *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique*: PUQ.

- Boulard, A., Morange-Majoux, F., Devouche, E., Gattegno, M. P., Evrard, C., & Adrien, J.-L. (2015). Les dysfonctionnements précoces et les trajectoires développementales d'enfants avec troubles du spectre de l'autisme: Une revue des recherches et approches diagnostiques et évaluatives. *Devenir*, 27(4), 231-242. doi:10.3917/dev.154.0231
- Bouvet, L., Mottron, L., Valdois, S., & Donnadieu, S. (2016). Auditory stream segregation in autism spectrum disorder: Benefits and downsides of superior perceptual processes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(5), 1553-1561. doi:10.1007/s10803-013-2003-8
- Boyd, B. A., Alter, P. J., & Conroy, M. A. (2005). Using their restricted interests: A novel strategy for increasing the social behaviors of children with autism. *Beyond Behavior*.
- Brain, T., & Miranda, P. (2019). Effectiveness of a low-intensity peer-mediated intervention for middle school students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 62, 26-38. doi:10.1016/j.rasd.2019.02.003
- Brewer, R., Biotti, F., Catmur, C., Press, C., Happé, F., Cook, R., & Bird, G. (2016). Can neurotypical individuals read autistic facial expressions? Atypical production of emotional facial expressions in autism spectrum disorders. *Autism Research*, 9(2), 262-271. doi:10.1002/aur.1508
- Brick, J. M. (2014). Explorations de l'échantillonnage non probabiliste par Internet. *Recueil du Symposium 2014 de Statistique Canada Au-delà des méthodes traditionnelles d'enquêtes : l'adaptation à un monde en évolution*.
- Brown, N. B., & Dunn, W. (2010). Relationship between context and sensory processing in children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 474-483. doi:10.5014/ajot.2010.09077
- 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
- Candini, M., Giuberti, V., Santelli, E., di Pellegrino, G., & Frassinetti, F. (2019). When social and action spaces diverge: A study in children with typical development and autism. *Autism*, 23(7), 1687-1698. doi:10.1177/1362361318822504
- Cappe, É., Smock, N., & Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants: Sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

- soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91.
doi:10.1016/j.evopsy.2015.05.006
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., . . . Weir, K. (2015). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209-233. doi:10.1177/0014402915598780
- Celani, G., Battacchi, M. W., & Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 57-66. Retrieved from <https://proxybiblio.uqo.ca:2069/10.1023/A:1025970600181>
- Chamak, B. (2018). Modifications des représentations sociales de l'autisme et introduction du concept «autism-friendly». *Enfances Psy*(4), 63-73.
- Conill, É., Stilgenbauer, J.-L., Mouren, M.-C., & Goussé, V. (2014). Rôle de la flexibilité cognitive dans la reconnaissance d'expressions émotionnelles chez les personnes atteintes de troubles du spectre autistique. *Annales Médico-Psychologiques*, 172(5), 392-395. doi:10.1016/j.amp.2014.05.005
- Cormier, D. C., Kennedy, K. E., & Aquilina, A. M. (2016). Test review: Wechsler, D. (2014). Wechsler Intelligence Scale for Children—Fifth Edition: Canadian (WISC-VCDN). *Journal of School Psychology*, 31, 322-334.
- 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
- Delgado-Rico, E., Carrtero-Dios, H., & Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology España*, 12(3), 449-460.
- Dessibourg, M. S. (2018). Sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements. élaboration et validation d'une échelle de mesure. *Swiss Journal of Educational Research*, 40(3), 697-724.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Diallo, F. B., Fombonne, É., Kisely, S., Rochette, L., Vasiliadis, H.-M., Vanasse, A., . . . Lesage, A. (2018). Prevalence and correlates of autism spectrum disorders in Quebec. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie*, *63*(4), 231-239. doi:10.1177/0706743717737031
- Dunn, W. (2006a). *Sensory Profile School Companion: User's manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Erbas, Y., Ceulemans, E., Boonen, J., Noens, I., & Kuppens, P. (2013). Emotion differentiation in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(10), 1221-1227. doi:10.1016/j.rasd.2013.07.007
- Forgeot d'Arc, B., Ramus, F., Lefebvre, A., Brottier, D., Zalla, T., Moukawane, S., . . . Delorme, R. (2016). Atypical social judgment and sensitivity to perceptual cues in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(5), 1574-1581. doi:10.1007/s10803-014-2208-5
- Fulton, M. L., & D'Entremont, B. (2013). Utility of the Psychoeducational Profile-3 for assessing cognitive and language skills of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(10), 2460-2471. doi:10.1007/s10803-013-1794-y
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, *26*(3), 17-20. Retrieved from https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Gaudreau-Vol_26-3.pdf
- Gauthier, C., Doyen, C., Amado, I., Lôo, H., & Gaillard, R. (2016). Applications thérapeutiques de l'ocytocine dans l'autisme : Premiers résultats et pistes de recherche. *L'Encéphale: Revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, *42*(1), 24-31.
- Gordon, I., Pierce, M. D., Bartlett, M. S., & Tanaka, J. W. (2014). Training facial expression production in children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(10), 2486-2498. Retrieved from <https://proxybiblio.uqo.ca:2069/10.1007/s10803-014-2118-6>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Des actions structurantes pour les personnes et leur famille. Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022*. Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux

- Green, A. E., Kenworthy, L., Mosner, M. G., Gallagher, N. M., Fearon, E. W., Balhana, C. D., & Yerys, B. E. (2014). Abstract analogical reasoning in high-functioning children with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 7(6), 677-686. doi:10.1002/aur.1411
- Grégoire, J., & Laveault, D. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1079-1091. doi:10.1111/1469-7610.00193
- Grimm, D., Assouline, B., & Piero, A. (2015). La scolarisation des patients atteints par des troubles du spectre autistique sans retard mental. *L'Encéphale: Revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, 41(6), 499-506. doi:10.1016/j.encep.2015.07.005
- Grove, R., Hoekstra, R. A., Wierda, M., & Begeer, S. (2018). Special interests and subjective wellbeing in autistic adults. *Autism Research: Official Journal Of The International Society For Autism Research*, 11(5), 766-775. doi:10.1002/aur.1931
- 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
- Guy, J., Habak, C., Wilson, H. R., Mottron, L., & Bertone, A. (2017). Face perception develops similarly across viewpoint in children and adolescents with and without autism spectrum disorder. *Journal of Vision*, 17(1). doi:10.1167/17.1.38
- Hagmann, C., Wyble, B., Shea, N., LeBlanc, M., Kates, W., & Russo, N. (2016). Children with Autism Detect Targets at Very Rapid Presentation Rates with Similar Accuracy as Adults. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 46(5), 1762-1772. doi:10.1007/s10803-016-2705-9
- Hanson, E. M., Sideridis, G., Jackson, F. I., Porche, K., Campe, K. L., & Huntington, N. (2016). Behavior and Sensory Interests Questionnaire: Validation in a sample of children with autism spectrum disorder and other developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 160-175. doi:10.1016/j.ridd.2015.09.004

- Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26-32. doi:10.1016/j.tics.2003.11.003
- Honey, E., McConachie, H., Turner, M., & Rodgers, J. (2012). Validation of the repetitive behaviour questionnaire for use with children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 355-364. doi:10.1016/j.rasd.2011.06.009
- Hundal, J. S., & Morris, J. (2011). Clinical validity of the Children's Category Test-Level 2 in a mixed sample of school-aged children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 26(4), 331-339. doi:10.1093/arclin/acr031
- Iadarola, S., Hetherington, S., Clinton, C., Dean, M., Reisinger, E., Huynh, L., . . . Kasari, C. (2015). Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Autism*, 19(6), 694-703. doi:10.1177/1362361314548078
- 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).
- Jones, Happé, F., Baird, G., Simonoff, E., Marsden, A., Tregay, J., . . . Charman, T. (2009). Auditory discrimination and auditory sensory behaviours in autism spectrum disorders. *Neuropsychologia*, 47(13), 2850-2858. doi:<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.06.015>
- Jones, M., Falkmer, M., Milbourn, B., & Tan, T. (2018). *A strength-based program for adolescents with autism*. Retrieved from <https://apo.org.au/node/191726>
- Kasari, C., & Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 17(3), 254-267. doi:10.1177/1362361312470496
- Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276-294. Retrieved from <https://proxybiblio.uqo.ca:2069/10.1177/13623613155809629>
- Kenworthy, L., Yerys, B. E., Anthony, L. G., & Wallace, G. L. (2008). Understanding executive control in autism spectrum disorders in the lab and in the real world. *Neuropsychology Review*, 18(4), 320-338. doi:10.1007/s11065-008-9077-7

- King, G. A., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M., & Rosenbaum, P. (2007). Measuring children's participation in recreation and leisure activities: Construct validation of the CAPE and PAC. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 28-39. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00613.x
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L., & Paullin, A. W. (2012). Improving social engagement and initiations between children with Autism Spectrum Disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220-227. doi:10.1177/1098300712437042
- Lacroix, A., Guidetti, M., Rogé, B., & Reilly, J. (2014). Facial emotion recognition in 4- to 8-years-old with autism spectrum disorder: A development trajectory approach. *Research in Autism Spectrum Disorders*(8), 1146-1154. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2014.05.012>
- Lai, C. L. E., Lau, Z., Lui, S. S., Lok, E., Tam, V., Chan, Q., . . . Cheung, E. F. (2017). Meta-analysis of neuropsychological measures of executive functioning in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10(5), 911-939.
- Lam, K. S. L., & Aman, M. G. (2007). The Repetitive Behavior Scale-Revised: Independent validation in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 855-866. doi:10.1007/s10803-006-0213-z
- 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
- Lansing, M. D., Marcus, L. M., Reichler, R. J., & Schopler, E. (2010). *PEP-3 Profil psycho-éducatif 2e éd*: De Boeck.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2002). Introduction aux théories des tests en éducation et en psychologie (2e éd.). *Bruxelles: DeBoeck-Université*.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. [Applications of Self-Efficacy]. *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. doi:10.3917/savo.hs01.0059

- Leekam, S., Tandos, J., McConachie, H., Meins, E., Parkinson, K., Wright, C., . . . Le Couteur, A. (2007). Repetitive behaviours in typically developing 2-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(11), 1131-1138. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01778.x
- Liu, L., Zhang, D., Rodzinka-pasko, J. K., & Li, Y. M. (2016). Environmental risk factors for autism spectrum disorders. *Der Nervenarzt*, 87(Suppl 2), 55-61. doi:10.1007/s00115-016-0172-3
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. (2012). *Autism diagnostic observation schedule, second edition*. Torrance, CA: Western Psychological Services.
- 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).
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2015). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 5-13. doi:10.1177/1362361314562616
- Mannion, A., Leader, G., & Healy, O. (2013). An investigation of comorbid psychological disorders, sleep problems, gastrointestinal symptoms and epilepsy in children and adolescents with Autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 35-42. doi:10.1016/j.rasd.2012.05.002
- Matsuda, S., & Yamamoto, J. (2015). Intramodal and cross-modal matching of emotional expression in young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 109-115. doi:10.1016/j.rasd.2014.11.010
- Matthew, J., Marita, F., Ben, M., & Tele, T. (2018). *A strength-based program for adolescents with autism*. Retrieved from <https://apo.org.au/node/191726>
- Mazon, C., Fage, C., & Sauzéon, H. (2019). Effectiveness and usability of technology-based interventions for children and adolescents with ASD: A systematic review of reliability, consistency, generalization and durability related to the effects of intervention. *Computers in Human Behavior*, 93, 235-251. doi:10.1016/j.chb.2018.12.001

- 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
- Morin, D., & Maurice, P. (2001). Élaboration de la version scolaire de l'Échelle Québécoise de Comportements Adaptatifs (ÉQCA-VS). *Revue francophone de la déficience intellectuelle*.
- Morlock, L., Reynolds, J. L., Fisher, S., & Comer, R. J. (2014). Video modeling and word identification in adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 101-111. doi:10.1177/0265659013517573
- 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. (2006a). Enhanced perceptual functioning in autism: an update, and eight principles of autistic perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 27-43. doi:10.1007/s10803-005-0040-7
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Hubert, B., & Burack, J. (2006b). Le surfonctionnement perceptuel dans l'autisme. Une mise à jour, et huit principes sur la perception autistique. *Revue de Neuropsychologie*, 16(3), 251-297.
- Nahmias, A. S., Kase, C., & Mandell, D. S. (2012). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, 18(3), 311-320. doi:10.1177/1362361312467865
- Neal, D., Matson, J. L., & Belva, B. C. (2013). An examination of the reliability of a new observation measure for Autism spectrum disorders: The autism spectrum disorder observation for children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 29-34. Retrieved from <https://proxybiblio.uqo.ca:2069/10.1016/j.rasd.2012.07.003>

- NICE National Institute for Health and Care Excellence. (2013). *L'autisme. La prise en charge et le soutien des enfants et adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Retrieved from guidance.nice.org.uk/cg170
- Noar, S. M. (2003). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling, 10*(4), 622-647.
- Nowell Sallie, W. (2019). Circumscribed interests in autism: are there sex differences? *Advances in Autism, 5*(3), 187-198. doi:10.1108/AIA-09-2018-0032
- O'Riordan, M., & Passetti, F. (2006). Discrimination in autism within different sensory modalities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(5), 665-675. doi:10.1007/s10803-006-0106-1
- Orefice, L. L., Zimmerman, A. L., Chirila, A. M., Sleboda, S. J., Head, J. P., & Ginty, D. D. (2016). Peripheral mechanosensory neuron dysfunction underlies tactile and behavioral deficits in mouse models of ASDs. *Cell, 166*(2), 299-313.
- Ostrolenk, A., d'Arc, B. F., Jelenic, P., Samson, F., & Mottron, L. (2017). Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 79*, 134-149.
- Panjwani, A. A., Ji, Y., Fahey, J. W., Palmer, A., Wang, G., Hong, X., . . . Wang, X. (2019). Maternal obesity/diabetes, plasma branched-chain amino acids, and autism spectrum disorder risk in urban low-income children: Evidence of sex difference. *Autism Research*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. doi:10.1002/aur.2177
- Petrescu, C. (2013). Inclusive Education. *Euromentor, 4*(2), 149-152. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=123633280&lang=fr&site=ehost-live>
- Pfeiffer, S. I., Petscher, Y., & Kumtepe, A. (2008). The Gifted Rating Scales-School Form: A validation study based on age, gender, and race. *Roepers review, 30*(2), 140-146. doi:10.1080/02783190801955418
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., & Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de Psychoéducation, 34*(2), 265-286.
- 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

- Ratté, S., & Larose, F. (2010). Intégration ou inclusion scolaire ? La trajectoire québécoise. *Les dossiers de l'éducateur*, 20, 1-5.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41, 1-48.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation une conception une méthode*. Montréal: Béliveau Éditeur.
- Reutebuch, C. K., El Zein, F., & Roberts, G. J. (2015). A systematic review of the effects of choice on academic outcomes for students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 20, 1-16. doi:<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.08.002>
- Rivard, M., Paquet, A., & Mainville, J. (2011). Thérapies cognitivo-comportementales pour les troubles anxieux chez les enfants et les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 21(3), 97-102. doi:10.1016/j.jtcc.2011.07.007
- Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(11), 671.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (2013). *Measures of personality and social psychological attitudes: Measures of social psychological attitudes* (Vol. 1): Academic Press.
- Rousseau, Point, M., & Vienneau, R. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Retrieved from
- Rousseau, M., Dionne, C., & Paquet, A. (2012). Intervention précoce et instruments d'évaluation des jeunes enfants ayant un trouble du spectre autistique. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 93-103.
- Rump, K. M., Giovannelli, J. L., Minshew, N. J., & Strauss, M. S. (2009). The development of emotion recognition in individuals with autism. *Child Development*, 80(5), 1434-1447. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01343.x
- Russo, A. A., & Bigler, E. D. (1996). Children's Category Test (CCT): Assessment tools for the neuropsychological assessment of children: by T. Boll. San Antonio, CA: The Psychological Corporation, 1993. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 11(2), 171-173. doi:[https://doi.org/10.1016/S0887-6177\(96\)90025-6](https://doi.org/10.1016/S0887-6177(96)90025-6)

- Saadatzi, M. N., Pennington, R. C., Welch, K. C., & Graham, J. H. (2018). Small-group technology-assisted instruction: Virtual teacher and robot peer for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3816-3830. doi:10.1007/s10803-018-3654-2
- Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35-45. doi:10.1177/1365480214566213
- Samson, F., Mottron, L., Soulières, I., & Zeffiro, T. A. (2012). Enhanced visual functioning in autism: An ALE meta-analysis. *Human Brain Mapping*, 33(7), 1553-1581. doi:10.1002/hbm.21307
- Scahill, L., Dimitropoulos, A., McDougle, C. J., Aman, M. G., Feurer, I. D., McCracken, J. T., . . . Vitiello, B. (2014). Children's Yale–Brown Obsessive Compulsive Scale in autism spectrum disorder: Component structure and correlates of symptom checklist. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(1), 97-107. doi:10.1016/j.jaac.2013.09.018
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Learning and cognition in autism. Structured teaching in the TEACCH system. In M. G. B. e. In: Schopler E. (Ed.), *Current Issues in Autism*. Springer, Boston, MA.
- Shi, Z.-M., Lin, G.-H., & Xie, Q. (2016). Effects of music therapy on mood, language, behavior, and social skills in children with autism: A meta-analysis. *Chinese Nursing Research*, 3(3), 137-141. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cnre.2016.06.018>
- 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
- Sparrow, S. S. P., Cicchetti, D. V., Balla, D. A., & Balboni, G. (2016). *Vineland-2: Vineland adaptive behavior scales: survey forms: manuale*: Giunti OS.
- Spiker, M. A., Lin, C. E., Van Dyke, M., & Wood, J. J. (2012). Restricted interests and anxiety in children with autism. *Autism*, 16(3), 306-320. doi:10.1177/1362361311401763
- Stanciu, R., & Delvenne, V. (2016). Traitement de l'information sensorielle dans les troubles du spectre autistique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(3), 155-162. doi:10.1016/j.neurenf.2016.02.002

- Stocco, C. S., Thompson, R. H., & Rodriguez, N. M. (2011). Restricted interests and teacher presentation of items. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(3), 499-512. doi:10.1901/jaba.2011.44-499
- 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
- Talbot, N. (2017). Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3e édition). Montréal, Québec : Chenelière éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 43*(1), 264-265. doi:<https://doi.org/10.7202/1042088ar>
- Thomeer, M. L., McDonald, C. A., Rodgers, J. D., & Lopata, C. (2019). High-functioning autism spectrum disorder: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 11*(1), 29-39. doi:10.1007/s12310-017-9236-1
- Troyb, E., Orinstein, A., Tyson, K., Eigsti, I.-M., Naigles, L., & Fein, D. (2014). Restricted and repetitive behaviors in individuals with a history of ASDs who have achieved optimal outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(12), 3168-3184. doi:10.1007/s10803-014-2182-y
- Vézina, M., Sylvestre, A., & Fossard, M. (2013). Développement de la version québécoise francophone du Children's Communication Checklist-2 (CCC-2) : Normalisation et équivalence métrique. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 37*(2), 156-168.
- Vismara, L. A., & Lyons, G. L. (2007). Using perseverative interests to elicit joint attention behaviors in young children with autism: Theoretical and clinical implications for understanding motivation. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4), 214-228. doi:10.1177/10983007070090040401
- Vital, P. M., Ronald, A., Wallace, G. L., & Happé, F. (2009). Relationship between special abilities and autistic-like traits in a large population-based sample of 8-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(9), 1093-1101.

- Wang, Y., Zhang, Y.-b., Liu, L.-l., Cui, J.-f., Wang, J., Shum, D. H., . . . Chan, R. C. (2017). A meta-analysis of working memory impairments in autism spectrum disorders. *Neuropsychology Review*, 27(1), 46-61.
- Warren, Z., McPheeters, M. L., Sathe, N., Foss-Feig, J. H., Glasser, A., & Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 127(5), e1303-e1311. doi:10.1542/peds.2011-0426
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 490-507. doi:10.1037/bul0000190
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., & Ledbetter-Cho, K. (2019). An interest-based intervention package to increase peer social interaction in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 132-149. doi:10.1002/jaba.514
- Webb, S. J., Dawson, G., Bernier, R., & Panagiotides, H. (2006). ERP evidence of atypical face processing in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 881-890. doi:10.1007/s10803-006-0126-x
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., . . . Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi:10.1007/s10803-014-2351-z
- Wu, S., Wu, F., Ding, Y., Hou, J., Bi, J., & Zhang, Z. (2017). Advanced parental age and autism risk in children: A systematic review and meta-analysis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 135(1), 29-41. doi:10.1111/acps.12666

Annexes

Annexe 1

Critères diagnostiques du trouble du spectre de l'autisme selon le DSM V (APA, 2013)

Critères diagnostiques du trouble du spectre de l'autisme selon le DSM V (APA, 2013)

Critères	Caractéristiques	Précisions
A. Déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés. Ceux-ci peuvent se manifester par les éléments suivants, soit au cours de la période actuelle, soit dans les antécédents (les exemples sont illustratifs et non exhaustifs) :	<ol style="list-style-type: none"> 1) Déficits de la réciprocité sociale ou émotionnelle allant, par exemple, d'anomalies de l'approche sociale et d'une incapacité à la conversation bidirectionnelle normale, à des difficultés à partager les intérêts, les émotions et les affects, jusqu'à une incapacité d'initier des interactions sociales ou d'y répondre. 2) Déficits des comportements de communication non verbaux utilisés au cours des interactions sociales, allant, par exemple, d'une intégration défectueuse entre la communication verbale et non verbale, à des anomalies du contact visuel et du langage du corps, à des déficits dans la compréhension et l'utilisation des gestes, jusqu'à une absence totale d'expressions faciales et de communication non verbale. 3) Déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations, allant, par exemple, de difficultés à ajuster le comportement à des contextes sociaux variés, à des difficultés à partager des jeux imaginatifs ou à se faire des amis, jusqu'à l'absence d'intérêt pour les pairs. 	**La sévérité repose sur l'importance des déficits de la communication sociale et des modes comportementaux de préférences et répétitifs (niveau de sévérité : nécessite une aide très importante (niveau 3); nécessite une aide importante (niveau 2); nécessite une aide (niveau 1)).
B. Caractère de prédilection et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants, soit au cours de la période actuelle soit dans les antécédents (les exemples sont illustratifs et non exhaustifs):	<ol style="list-style-type: none"> 1) Caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements, de l'utilisation des objets ou du langage (p.ex. stéréotypies motrices simples, activités d'alignement des jouets ou de rotation des objets, écholalie, phrases idiosyncrasiques). 2) Intolérance au changement, adhésion inflexible à des routines ou à des modes comportementaux verbaux et non verbaux ritualisés (p.ex. détresse extrême provoquée par des changements mineurs, difficulté à gérer les transitions, modes de pensée rigides, ritualisation des formules de salutation, nécessité de prendre le même chemin ou de manger les mêmes aliments tous les jours). 3) Intérêts extrêmement de préférences et fixes, anormaux soit dans leur intensité, soit dans leur but (p.ex. attachement à des objets insolites ou préoccupations à propos de ce type d'objets, intérêts excessivement circonscrits ou persévérants). 4) Hyper ou hyporéactivité aux stimulations sensorielles ou intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement (p.ex. indifférence apparente à la douleur ou à la température, réactions négatives à des sons ou à des textures spécifiques, action de flairer ou de toucher excessivement les objets, fascination visuelle pour les lumières ou les mouvements). 	**La sévérité repose sur l'importance des déficits de la communication sociale et des modes comportementaux de préférences et répétitifs (niveau de sévérité : nécessite une aide très importante (niveau 3); nécessite une aide importante (niveau 2); nécessite une aide (niveau 1)).
C. Les symptômes doivent être présents dès les étapes précoces du développement (mais ils ne sont pas nécessairement pleinement manifestes avant que les demandes sociales n'excèdent les capacités limitées de la personne, ou ils peuvent être masqués plus tard dans la vie par des stratégies apprises).		
D. Les symptômes occasionnent un retentissement cliniquement significatif en termes de fonctionnement actuel social, scolaire, professionnel ou dans d'autres domaines importants.		
E. Ces troubles ne sont pas mieux expliqués par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou un retard global de développement. La déficience intellectuelle et le TSA sont fréquemment associés. Pour permettre un diagnostic de comorbidité entre un TSA et un handicap intellectuel, l'altération de la communication sociale doit être supérieure à ce qui serait attendu pour le niveau de développement général.		

Annexe 2

Formulaire de consentement pour les participants juges-experts en autisme



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7

www.uqo.ca/ethique

Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement

Projet de mémoire : Élaboration d'un questionnaire mesurant les forces cognitives et des intérêts de prédilection en milieu scolaire chez les enfants et adolescents autistes (7-18ans)

Audrey St-Laurent, étudiante à la maîtrise en psychoéducation
Sous la direction de Claudine Jacques, Ph.D., professeure
Département de psychoéducation et de psychologie
UQO

Experts en trouble du spectre de l'autisme

Par la présente, nous sollicitons votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre et utiliser les forces et les intérêts des enfants autistes, en milieu scolaire. Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) de documenter les forces cognitives et les intérêts de prédilection des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (autistes), grâce à l'élaboration d'un questionnaire et 2) d'élaborer un guide d'intervention qui prendra les forces et les intérêts en compte, ce qui favorisera la réussite scolaire et l'optimisation du potentiel de l'élève.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à évaluer un outil élaboré par la chercheuse. Cet outil comporte deux sections, la première section, le questionnaire, permettra au répondant d'apprécier les forces cognitives et les intérêts de prédilection de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme (autiste). Cette section sera remplie par une personne qui a une bonne connaissance de l'enfant (parents, famille élargie, enseignant). La seconde partie, le guide d'intervention du questionnaire, sera constituée de suggestions d'interventions spécifiques à l'autisme qui seront en lien avec la nature des forces et des intérêts de l'élève et qui favoriseront son fonctionnement quotidien. Votre évaluation portera sur la seconde section de l'outil, le guide d'intervention et sur l'outil global. Vous disposerez de quatre semaines pour évaluer cette section de l'outil en remplissant une grille d'évaluation, de manière électronique ou en version papier. La chercheuse pourra être disponible pour répondre à vos questions. Une fois la grille d'évaluation dûment remplie, vous devrez la retourner par e-mail à la chercheuse-étudiante, à l'adresse suivante : stla06@uqo.ca, ou communiquer avec elle afin de planifier un envoi postal.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification, puisqu'un code numérique sera associé à votre questionnaire.

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire tel que plus amplement décrit plus loin, les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats seront publiés dans un mémoire, diffusés lors d'exposés magistraux présentant le projet et sous forme d'article scientifique. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de

la directrice de recherche Claudine Jacques et les seules personnes qui y auront accès sont Audrey St-Laurent et Claudine Jacques. Elles seront détruites 5 ans après la fin de la recherche. Les questionnaires en version papier seront alors déchiquetés et les versions électroniques effacées du disque dur.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et le chercheur s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'utilisation des forces cognitives et des intérêts de prédilection des enfants autistes, en milieu scolaire, sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Audrey St-Laurent par courriel, à stla06@uqo.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage (poste 3970), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devriez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

Nom du participant : _____ Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____ Signature du chercheur : _____

Date : _____

Utilisation secondaire des données recueillies

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le(s) domaine(s) suivant(s) : recherche sur les forces et les intérêts des enfants autistes, sous la responsabilité de Claudine Jacques, pour lequel vous êtes aujourd'hui invité à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées (utilisation d'un nom fictif), c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de 10 ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

Consentement à une utilisation secondaire :

- J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire dans le(s) domaine(s) suivant(s) : recherche sur les forces et les intérêts des enfants autistes, sous la responsabilité de Claudine Jacques.
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Nom du chercheur : _____ Date : __

Signature du chercheur : _____

Nom du participant : _____ Signature du participant :

Date : _____

Annexe 3

Items tirés de questionnaires existants et de la littérature

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

TITRE DU QUESTIONNAIRE DONT LES ITEMS SONT INSPIRÉS/TIRÉS	ITEMS SUGGÉRÉS (L'ÉLÈVE/MON ENFANT...)
<p>AUTISM SPECTRUM QUOTIENT (ASQ, VERSION ADULTE) (TRADUCTION LIBRE DES ITEMS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Préfère faire les choses par lui-même - Préfère la lecture à la fête - Est diplomate - Démontre des intérêts puissants - Peut facilement accomplir plus d'une tâche à la fois - Aime réaliser une tâche de manière spontanée - Aime planifier ses activités soigneusement - Perçoit les sons d'un très faible volume - Démontre une fascination pour les dates (calendriers, temps... spécifiez) - Remarque des détails que les autres élèves ne remarquent pas - Remarque les caractéristiques des objets - Se concentre sur les détails d'une photo plutôt que sur son ensemble - Imagine facilement les personnages d'une histoire - Invente des histoires/récits facilement - Préfère le théâtre au musée - Peut jouer à faire semblant
<p>AUTISM SPECTRUM QUOTIENT (ASQ, VERSION ENFANT ET ADOLESCENT) (TRADUCTION LIBRE DES ITEMS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Préfère faire les choses avec ses pairs que seul - Mémorise facilement les plaques automobiles ou autre (précisez) - Est fasciné par les chiffres - Aime collecter des informations à propos de catégories (d'automobiles, d'oiseaux, de chiens, de plantes... précisez) - Aime jouer d'un instrument de musique - Est fasciné par les autres cultures
<p>BEHAVIOR AND SENSORY INTERESTS QUESTIONNAIRE (TRADUCTION LIBRE DES ITEMS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Insiste pour compléter sa tâche selon une séquence particulière - Insiste pour ranger ses effets personnels à l'endroit désigné - Fait des recherches sur les sujets qui l'intéressent (+lesquels) - Doit apporter avec lui un objet spécifique dans ses déplacements - Effectue son travail dans une position particulière - Aime effectuer des mouvements répétitifs dans l'espace/au sol (+lesquels) - Aime regarder des objets qui tombent (+ lesquels)

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	<ul style="list-style-type: none"> - Aime lancer des objets (+ lesquels) - Démontre un intérêt particulier pour un sujet, sans faire de recherches pour en connaître davantage - Observe longuement le mouvement d'un objet (+ lequel)
<p>CHILDREN COMMUNICATION CHECKLIST (CCC) (TRADUCTION LIBRE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprime ses idées avec fluidité - Raconte facilement des événements passés - Exprime clairement ses projets futurs à moyen et/ou long termes - Raconte des événements selon le bon ordre chronologique - Raconte des événements avec une extrême précision - A un ou deux bons amis (es) - S'exprime avec un langage sophistiqué - Possède une large culture pour son âge - Préfère faire des activités en lien avec ses intérêts - Préfère être avec l'adulte qu'avec ses pairs
<p>CHILDREN'S YALE-BROWN OBSESSIVE COMPULSIVE SCALE FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDRE (CYBOCS-ASD) (TRADUCTION LIBRE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aime dénombrer des objets - Aime répéter la même routine - Possède un/des intérêts de prédilection - Démontre une appréciation marquée pour les choses symétriques
<p>ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DES COMPORTEMENTS ADAPTATIFS (ÉQCA) VERSION SCOLAIRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Raconte des faits de façon cohérente - Aime faire des présentations orales devant la classe - Partage ses connaissances avec ses pairs - Participe aux activités de groupe - Est capable d'émettre des critiques constructives - Identifie les tâches qu'il aime ou n'aime pas faire - A un bon niveau d'attention (précisez) - Organise seul le matériel nécessaire pour sa tâche - Exprime ses difficultés de façon adéquate - Persévère dans une tâche malgré les difficultés rencontrées - Suit un plan de travail - Aime trier des objets selon leurs caractéristiques

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

GIFTED RATING SCALE (GRS-S) (TRADUCTION LIBRE)

- Copie les informations au tableau, des documents écrits, de textes
- Utilise une calculatrice
- S'occupe seul
- Termine une activité avant d'en commencer une autre
- Soutient son attention pendant au moins 5, 10, 15, 20 minutes (plusieurs items)
- Aime expliquer les règlements du jeu aux autres
-
- Résoud des problèmes rapidement
- Apprend de l'information nouvelle rapidement
- Démontre qu'il a une bonne mémoire (se souvient des faits (1 item) et des détails (1 item))
- Répond aux questions de manière détaillée
- Sépare un problème en ses composantes
- Comprend l'essentiel du problème rapidement
- Connait les événements qui font la manchette (qui se déroulent dans le monde)
- Fait ses devoirs
- Fait ses devoirs sans l'aide d'une tierce personne
- Participe aux discussions de groupe
- Apprend des matières académiques avec un minimum d'indications
- Excelle dans un ou deux domaine(s) thématique
- Comprend une matière compliquée
- Performe bien aux examens (au-dessus de la moyenne)
- Démontre des aptitudes avancées en
 - Mathématiques
 - Lecture
 - Écriture
- Pose plusieurs questions sur un sujet qui l'intéresse
- Démontre des connaissances supérieures dans un ou plusieurs domaines académiques
- A une imagination fertile
- Joint ses idées ou du matériel de manière inhabituelle mais efficace
- Démontre une approche inventive ou innovatrice pour résoudre des problèmes
- Démontre une manière de penser originale
- Apprécie les subtiles distinctions entre deux produits de l'art (1 item) ou deux performances artistiques (1 item)

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<p>GIFTED RATING SCALE (GRS-S) SUIITE (TRADUCTION LIBRE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Démontre des connaissances en arts - Performe ou produit des pièces d'art marquées par les détails, la complexité, la sophistication et/ou la richesse - Utilise le rythme, la mélodie et/ou le tempo, dans ses créations artistiques - Produit des œuvres artistiques détaillées et/ou élaborées - Démontre une attention élevée en ce qui a trait aux détails, couleurs, formes, à l'intensité, au rythme et/ou aux mouvements - Exprime ses émotions dans son travail artistique - Communique en utilisant les arts - Agit de manière responsable en situation sociale - Amène ses pairs à travailler en équipe - Est fier de son travail - Souhaite obtenir la meilleure note possible - Réagit positivement au défi que pose un problème - Est persévérant, ne se laisse pas facilement décourager - S'impose des standards de performance élevés - Accepte les projets nouveaux (1 item) et difficiles (1 item) - Aspire à développer ses compétences - Persiste à la tâche même si le début est difficile - Tente de réaliser des tâches qui sont au-dessus de ses compétences
<p>PROFIL PSYCHO-EDUCATIF (PEP-3) (ITEMS TIRÉS/INSPIRÉS DU QUESTIONNAIRE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'intéresse aux livres d'images - Exécute plusieurs consignes simultanément - Démontre un intérêt olfactif approprié - Manifeste un temps d'attention approprié pour son âge - Passe facilement d'une activité à l'autre - Utilise le raisonnement essais-erreurs pour se corriger - Réalise avec persévérance les tâches demandées - Attire l'attention de l'adulte sur ses intérêts (1 item) ou ses compétences (1 item) - Démontre une performance influencée par des récompenses concrètes - Démontre une performance influencée par des félicitations sociales
<p>PROFIL SENSORIEL : COMPAGNON SCOLAIRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manque les directives orales en classe plus que d'autres étudiants - Est distrait ou a de la difficulté à fonctionner dans un milieu bruyant

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

(ITEMS TIRÉS TELS QUELS DU QUESTIONNAIRE)

- Devient angoissé lors d'assemblées, de repas en groupe ou d'autres grands rassemblements
- Manque les directives écrites ou démontrées plus que d'autres étudiants
- A de la difficulté à organiser le matériel et les fournitures qui seront utilisées au courant de la journée
- Ne répond pas à certains items sur une feuille même s'il connaît les réponses à ces items
- Ajoute plus de détails lorsqu'il dessine ou colorie que les autres étudiants
- Remarque même des changements minimes à l'organisation de la pièce ou du pupitre
- Fait des commentaires au sujet de détails minimes retrouvés dans des objets ou des images et qui n'ont pas été remarqués par les autres
- Immobilise les objets lorsqu'il travaille (p ex tient le papier lorsqu'il écrit)
- Tripote ou joue avec des objets ou des fournitures scolaires (p ex. crayons, carnets, dossiers)
- Refuse de participer à des activités salissantes (p.ex bricolage, l'utilisation de la colle ou de la peinture)
- Semble plus curieux que les autres étudiants
- Est dérangé lorsque les règlements ne sont pas respectés
- A de la difficulté à subir des changements dans ses activités routinières, ses projets et ses attentes
- Persévère au point de ne pas être capable d'aller de l'avant (c-à-dire ne peut passer à autre chose)
- Se retire lorsqu'il y a des changements au milieu ou aux activités routinières.
- Spécifier les objets utilisés (selon l'item, le cas échéant)

PROFIL SENSORIEL 2 (ITEMS TIRÉS TELS QUELS DU QUESTIONNAIRE)

- Réagit fortement aux bruits soudains ou intenses (sirènes, chien qui aboie, séchoir à chx)
- Couvre ses oreilles avec ses mains pour se protéger du bruit
- A de la difficulté à accomplir des tâches lorsqu'il y a de la musique ou que la tv est allumée
- Est distrait dans un milieu bruyant
- Ne peut pas travailler avec un bruit de fond (ventilateur, réfrigérateur)
- Aime les bruits étranges ou fait du (des) bruit(s) par plaisir
- Préfère jouer ou travailler dans l'obscurité

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

PROFIL SENSORIEL 2 (ITEMS TIRÉS TELS QUELS DU QUESTIONNAIRE) SUITE

- Préfère les vêtements aux couleurs et motifs vifs
- Aime regarder les détails visuels des objets
- Est dérangé par des lumières fortes
- Devient anxieux lorsqu'il est près des autres (file d'attente)
- Démonstre un besoin de toucher des objets, des surfaces ou des textures (par exemple, veut toucher à tout)
- Recherche le mouvement au point que cela interfère avec les activités quotidiennes (par ex. ne peut pas rester assis, gigote)
- Se berce sur sa chaise, lorsque assis au sol ou en se tenant debout
- Devient excité durant une tâche avec mouvement
- Recherche des occasions de tomber, sans prêter attention à sa sécurité personnelle (par exemple, tombe intentionnellement)
- Démonstre de fortes préférences pour certains goûts
- Désire ardemment certains aliments, goûts ou odeurs
- Se dépêche /ne s'applique pas à colorier, écrire ou dessiner
- Fait les choses de façon peu productive (par ex. perd du temps, se déplace lentement)
- A besoin d'encouragement pour effectuer une tâche difficile
- Est bouleversé par des changements dans ses plans, routines ou attentes
- A de la difficulté à participer ou à interagir en contexte de groupe par rapport aux autres enfants du même âge
- A de la difficulté à être attentif
- Détourne son regard de ses tâches pour regarder tout ce qui se passe dans la pièce
- Passe d'une activité à une autre au point d'interférer avec ses activités
- Se perd facilement

REPETITIVE BEHAVIOR QUESTIONNAIRE (RBQ) (TRADUCTION LIBRE)

- Démonstre un attachement particulier à certains objets
- Collectionne de manière compulsive
- Aime que les choses soient rangées de la même manière
- Aime écouter la même musique, jouer au même jeu, jouer au même jeu vidéo
- Possède un sujet de conversation de prédilection
Précisez de quel jeu/objet il est question

REPETITIVE BEHAVIOR SCALE- REVISED (RBS-R)

- Doit compléter une tâche avant d'en entamer une autre
- S'assoit au même endroit même s'il y a plusieurs places disponibles

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

(TRADUCTION LIBRE)

- Est capable d'interrompre sa tâche pour la recommencer ultérieurement
 - Insiste sur l'importance de la routine
 - Est préoccupé par un objet
 - Est attaché à un objet en particulier
 - Est préoccupé par une partie d'un objet
 - Est préoccupé par certains mouvements d'un objet
- Pour les 4 items précédents, le répondant devra spécifier les objets concernés/le mouvement apprécié (partie qualitative du questionnaire)

SOCIAL AND INDIVIDUAL
LEARNING QUESTIONNAIRE
(SILQ)
(TRADUCTION LIBRE)

- Est capable de suivre des consignes écrites
- Est capable de suivre les consignes orales de l'enseignant
- Joue un rôle actif lors de travail de groupe
- Aime aider ses pairs lorsqu'il éprouver des difficultés avec la matière
- Demande de l'aide à son enseignant au besoin
- Accepte les solutions d'aide offertes par l'enseignant
- Dit à l'enseignant lorsque quelque chose l'empêche de faire son travail (bruits dans l'environnement, lumière...)
- Accepte des changements dans l'horaire
- Est concentré sur le travail à effectuer
- Est concentré sur le travail seulement s'il lui plaît
- Aime seulement faire des travaux dans lesquels il excelle
- Abandonne facilement lorsque la tâche est difficile
- Sait de quelle manière il apprend le mieux (lecture seul, discussions sur des textes...)
(possibilité d'ajouter avec quels supports externes/visuel, les méthodes d'organisation...)

VINELAND II
(TRADUCTION/ADAPTATION
LIBRE)

- Exprime une même idée de différentes manières
- Peut tenir une conversation pendant 10 minutes
- Utilise l'ordinateur pour les travaux écrits
- Cherche à améliorer son travail, suite à l'obtention d'une critique constructive de son enseignant
- Partage ses intérêts avec ses pairs
- Aime faire partie d'un groupe
- Suit les règlements d'un jeu/une activité

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	<ul style="list-style-type: none"> - Aime les jeux de table - Accepte l'aide de ses pairs - Aime courir - Aime presser un objet (+lequel) - Aime construire des choses en 3D - Démontre une excellente mémoire à long terme (qqs mois)
SOURCES D'OÙ LES ITEMS SONT INSPIRÉS/TIRÉS	Items suggérés (l'élève/mon enfant...)
<p>ITEMS TIRÉS D'UN ARTICLE SCIENTIFIQUE BOYD ET AL., 2005 (TRADUCTION LIBRE)</p> <p>SERAIENT UTILISÉS POUR LA PARTIE QUESTIONS OUVERTES P/R AUX INTÉRÊTS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que votre enfant engage la conversation fréquemment et de manière répétée, sur un objet spécifique ou un sujet spécifique? Ou est-ce qu'il souhaite parler pendant un long moment de ce sujet? Décrivez les objets ou les sujets, le cas échéant. - Est-ce que les intérêts de votre enfant semblent plus intenses que ceux des autres enfants de son âge? De quelles manières? - Combien de fois par jour l'enfant demande-t-il pour jouer avec son intérêt de prédilection? - Comment l'enfant limite-t-il le temps qu'il consacre à son intérêt ? devez-vous intervenir à ce sujet? - Depuis combien de temps votre enfant a-t-il cet intérêt? - La puissance de l'intérêt est-elle constante? Fluctue-t-elle dans le temps? Présence de cycles? - Votre enfant accepte-t-il de partager son objet d'intérêt avec ses pairs? D'en discuter avec eux?
<p>ITEMS TIRÉS DE LA LITTÉRATURE</p> <p>RECENSION 1 ET 2 (ÉTÉ 2016)</p>	<p>Définition DSM-5 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présente des préoccupations liées à un objet particulier - Porte un intérêt particulier à une caractéristique de son environnement - Aime un certain type de textures/lumières <p>EPF :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porte une attention particulière aux détails - Reste concentré plus longtemps lorsque la tâche est simple - Adopte des comportements 'bizarres' face à une tâche complexe - Possède une/des compétences exceptionnelles - Possède une excellente mémoire visuelle - Semble préférer que l'on s'adresse à lui à voix basse

ITEMS TIRÉS DE LA
LITTÉRATURE
(SUITE)

RECENSION 1 ET 2 (ÉTÉ 2016)

- Comprend le sens des mots qu'il lit
- Intérêts de prédilection :
- Mémorise facilement de l'information en lien avec ses intérêts
 - Utilise ses intérêts pour entrer en contact avec autrui
 - Démontre des habiletés exceptionnelles en lien avec un intérêt
- Motivation (à bonifier lors de ma révision de recension) :
- Performe davantage à la tâche lorsqu'il gagne quelque chose
 - Exécute la tâche plus rapidement lorsqu'il y gagne quelque chose 1) en s'appliquant 2) en se 'débarassant'
 - Performe davantage à la tâche lorsqu'il reçoit des encouragements verbalement
 - Est satisfait lorsqu'il termine une tâche demandée
 - Semble plus motivé lorsque la tâche est organisée
 - Semble plus motivé lorsque les étapes de la tâche sont clairement expliquées
- Milieu scolaire :
- Aime l'école
 - A une matière préférée à l'école
 - Aime son local de classe
 - Aime faire ses devoirs
 - Est satisfait de son espace de travail en classe
 - A des amis à l'école
 - Aime les spécialités 1) musique, 2) éducation physique, 3) anglais 4) informatique 5) arts 6) autres (précisez)
 - Utilise, en classe, du matériel qui pourrait l'aider à se concentrer (lézard lourd, coquille, balle à manipuler, *Putty*, *Tangle*, veste lourde, ballon sauteur...)
 - Bénéficie de l'accompagnement d'un TES/PEH en classe
 - Préfère taper à l'ordinateur qu'écrire à la main
 - Utilise un plan incliné pour les tâches manuscrites
 - Utilise des logiciels d'aide en français/mathématiques
 - Bénéficierait de temps supplémentaire pour faire ses examens
 - Performe mieux à la tâche lorsque cette dernière est délimitée dans le temps
 - Performe mieux à la tâche lorsque la fin de celle-ci est clairement indiquée
 - Performe mieux à la tâche lorsque cette dernière est fractionnée
 - Utilise un horaire de la journée en classe
 - Possède une excellente mémoire auditive

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

- Apprend par imitation
- Est fasciné par les lettres
- Est fasciné par les lettres imprimées sur du papier blanc
- Performe mieux si les étapes de réalisation d'une tâche sont les mêmes, d'une tâche à l'autre
- Bénéficierait de la possibilité de prendre une pause pendant une tâche
-

Annexe 4

Banque d'items pouvant être intégrés au questionnaire mesurant les forces cognitives et les intérêts de prédilection d'élèves autistes

Grille accord inter-juges du questionnaire

Banque d'items pouvant être intégrés au questionnaire mesurant les forces cognitives et les intérêts de prédilection d'élèves autistes

Partie 1 – Les forces cognitives

Consignes:

1) Lire les items qui suivent;

2) Indiquez votre appréciation de la clarté de la formulation de chaque item, selon l'échelle suivante:

1 = Pas claire;

2 = Pas tout à fait claire;

3 = Claire;

4 = Très claire.

3) Indiquez votre appréciation de la concision de chaque item, selon l'échelle suivante :

1 = Pas concis;

2 = Peu concis;

3 = Concis;

4 = Très concis.

4) Les items sont liés à une dimension : dimension 1 : les forces cognitives et la dimension 2 : les intérêts de prédilection

Selon vous, cet item est relié à sa dimension de façon:

Faible;

Modérée;

Élevée.

5) Inscrire vos observations et/ou commentaires, au besoin.

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Perçoit les sons d'un très faible volume</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Remarque les détails que les autres élèves ne remarquent pas</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Invente des récits</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>S' imagine les personnages d'une histoire</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Mémorise facilement des informations</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Complète sa tâche selon une séquence particulière</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Raconte des événements avec une extrême précision</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>S'exprime avec un langage sophistiqué</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Possède une large culture pour son âge</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Copie les informations d'un document écrit</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Est habile en résolution de problèmes</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Apprend rapidement les informations nouvelles</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Répond aux questions de manière détaillée</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Connaît les événements qui font la manchette</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Apprend de l'information nouvelle avec un minimum d'explications</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Performe mieux dans un domaine lié à un sujet précis</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Utilise du matériel pour communiquer ses idées</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Démontre des connaissances en arts visuels (peintures, sculptures)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Met beaucoup de détails lorsqu'il dessine ou colorie</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Démontre des aptitudes en lecture</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Performe ou produit des pièces d'art visuelles marquées par les détails, la complexité, la sophistication et/ou la richesse</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Possède une excellente mémoire visuelle</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Démontre des aptitudes en écriture</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Utilise le rythme, la mélodie et/ou le tempo, dans ses créations artistiques</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Remarque même les changements minimes à l'organisation de la pièce</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>	
<i>Démontre une excellente mémoire à long terme (quelques mois)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
<i>Démontre une attention élevée en ce qui a trait aux formes</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
<i>Démontre une attention élevée en ce qui a trait aux couleurs</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
<i>Possède une excellente mémoire auditive</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
<i>Reproduit des dessins en portant une attention particulière aux détails</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Excelle dans la réalisation de travaux en 3 dimensions</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Reproduit avec exactitude des mélodies entendues</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Possède une excellente mémoire des couleurs</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Possède une excellente reconnaissance des textures</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Apprend rapidement les langues</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Démontre de bonnes aptitudes en mathématiques</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Démontre de bonnes aptitudes en construction</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Démontre des compétences en informatique</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Mémorise une longue liste d'items</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Perçoit les odeurs avec une importante acuité</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Fait des calculs mentaux</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Est bon en orthographe</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Détecte des régularités, des similitudes de patrons et des formes</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Démontre de bonnes aptitudes sur le plan spatial (sens de l'orientation)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Dessine en perspective et selon les proportions exactes</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Reproduit des trajets routiers</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Mémorise facilement de l'information en lien avec un intérêt</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Autres commentaires / suggestions portant sur les items mesurant les forces cognitives</i>								

Banque d'items pouvant être intégrés au questionnaire mesurant les forces cognitives et les intérêts de prédilection d'élèves autistes

Partie 2 – Les intérêts de prédilection - Section A

Consignes:

1) Lire les items qui suivent;

2) Indiquez votre appréciation de la clarté de la formulation de chaque item, selon l'échelle suivante:

1 = Pas claire;

2 = Pas tout à fait claire;

3 = Claire;

4 = Très claire.

3) Indiquez votre appréciation de la concision de chaque item, selon l'échelle suivante :

1 = Pas concis;

2 = Peu concis;

3 = Concis;

4 = Très concis.

4) Les items sont liés à une dimension : dimension 1 : les forces cognitives et la dimension et 2 : les intérêts de prédilection

Selon vous, cet item est relié à sa dimension de façon:

Faible;

Modérée;

Élevée.

5) Inscrire vos observations et/ou commentaires, au besoin.

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/</i> <i>commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Aime la lecture</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime le théâtre</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Est fasciné par les chiffres</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Recherche des informations sur les sujets qui l'intéressent.</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Doit apporter avec lui un objet spécifique dans ses déplacements</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>	
<i>Démontre une fascination pour les dates (calendrier, temps.. spécifiez)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
<i>Est capable d'apprécier les distinctions entre 2 peintures et/ou 2 sculptures et/ou 2 chansons</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime le musée</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
<i>Est fasciné par les lettres</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime collectionner des informations à propos de catégories (d'automobiles, d'oiseaux, de chiens, de plantes... précisez)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Aime jouer d'un instrument de musique</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Est fasciné par les autres cultures</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime dénombrer des objets</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime regarder des objets qui tombent</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>S'intéresse aux livres d'images</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Aime fredonner ou chanter</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime faire tourner un objet</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Préfère jouer ou travailler dans l'obscurité</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Désire ardemment manger certains aliments</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime courir</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Aime expliquer les règlements du jeu aux autres</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime lancer des objets</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime jouer au même jeu video</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime les jeux de table (jeu de société)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime construire des choses en 3 dimensions</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>	
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>		
<i>Aime trier des objets selon leurs caractéristiques</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Désire ardemment sentir certaines odeurs.</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime regarder les détails visuels des objets</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Aime écouter la même musique</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
<i>Possède un sujet de conversation de prédilection</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Clarté</i>		<i>Concision</i>		<i>Puissance du lien</i> <i>face à la dimension retenue</i>		<i>Observations/ commentaires</i>
	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Pas</i>	<i>4 = Très</i>	<i>1 = Faible</i>	<i>3 = Élevée</i>	
<i>Aime presser un objet</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<i>Autres commentaires / suggestions portant sur les items mesurant les intérêts de prédilection</i>							

Banque d'items pouvant être intégrés au questionnaire mesurant les forces cognitives et les intérêts de prédilection d'élèves autistes

Partie 2 – Les intérêts de prédilection - Section B

Consignes:

- 1) Lire les items qui suivent;*
- 2) Si vous le juger pertinent, indiquez votre appréciation de l'item et/ou vos commentaires en lien avec son contenu, sa pertinence, sa clarté et/ou sa formulation;*
- 3) Vous pouvez suggérer une modification de l'item ou de nouveaux items.*

Cette section du questionnaire porte sur des questions ouvertes, répondues par les parents. La première question (non mentionnée ci-bas), est : «nommer un intérêt de prédilection de l'enfant». Les questions suivantes portent sur l'intérêt identifié.

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<i>Items</i>	<i>Commentaires</i>
<i>Depuis combien de temps l'enfant présente-t-il cet intérêt?</i>	
<i>Combien de fois par jour l'enfant fait-il référence à cet intérêt (en parler, l'explorer)?</i>	
<i>Est-ce que cet intérêt semble plus intense que chez un autre enfant de son âge? De quelle façon?</i>	
<i>Est-ce que l'enfant engage la conversation fréquemment et de manière répétée au sujet de cet objet d'intérêt? Ou est-ce qu'il souhaite parler pendant un long moment de cet objet d'intérêt? De quelle façon?</i>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

L'enfant partage-t-il son objet d'intérêt avec ses pairs? Accepte-t-il d'en discuter avec eux? De quelle façon?

Comment l'enfant limite-t-il le temps qu'il consacre à son intérêt ? Devez-vous intervenir à ce sujet? De quelle façon?

L'intensité de l'intérêt est-elle constante? Fluctue-t-elle dans le temps? Y a-t-il présence de cycles?

Est-ce que l'intérêt est dérangeant dans le quotidien?

Annexe 5

Grille accord inter-juges des items du guide d'intervention

Banque d'interventions associées au questionnaire mesurant les intérêts de prédilection et les forces cognitives d'élèves autistes

Partie 1 – Accord inter-juges

Consignes:

1) Lire les interventions qui suivent;

2) Indiquez votre appréciation de la clarté de la formulation de chaque intervention, selon l'échelle suivante:

1 = Pas claire;

2 = Pas tout à fait claire;

3 = Claire;

4 = Très claire.

3) Indiquez votre appréciation de la concision de chaque intervention, selon l'échelle suivante :

1 = Pas concis;

2 = Peu concis;

3 = Concis;

4 = Très concis.

4) Les interventions sont liées à des items;

Selon vous, l'intervention est liée à l'item de façon:

Faible;

Modérée;

Élevée.

5) Inscrire vos observations et/ou commentaires, au besoin.

N.B. Lorsque vous voyez l'inscription « Tous les intérêts », c'est que la majorité des items liés aux intérêts pourraient être considérés dans l'intervention.

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
Utiliser un horaire de la journée, présentant l'entièreté de la journée et le laisser affiché	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F27. REMARQUE LES CHANGEMENTS MINIMES DANS L'ENVIRONNEMENT (AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE, D'UN AUTRE LOCAL)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Aménager un espace de travail propice à la concentration (épuré, calme, exempt de stimuli visuels pouvant le déconcentrer)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F22. UTILISE DE LA MUSIQUE POUR S'AIDER À MÉMORISER DU CONTENU	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F27. REMARQUE LES CHANGEMENTS MINIMES DANS L'ENVIRONNEMENT (AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE, D'UN AUTRE LOCAL)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I30. AIME LES PIÈCES OÙ L'ÉCLAIRAGE EST FAIBLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Ne laisser à la disposition de l'élève que le matériel nécessaire à la tâche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Permettre à l'enfant de placer le matériel dans son pupitre, à sa guise	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Épurer les feuilles d'exercice, pour qu'il ne reste que les indices visuels essentiels à la tâche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Expliquer les consignes en individuel, à l'aide d'un support visuel et demander à l'enfant de les répéter par la suite	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I1. AIME SE FAIRE RACONTER UNE HISTOIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Fournir un aide-mémoire visuel de la tâche à réaliser, en y indiquant toutes les étapes et en y indiquant la fin	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
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	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Intégrer des notions de 3 dimensions dans les problèmes mathématiques à résoudre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
Utiliser des cadres de formes géométriques pour circonscrire la matière importante à retenir et/ou la tâche à effectuer	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Utiliser des mêmes patrons de formes, pour les concepts à associer, pour une même catégorie, etc.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Insérer des détails visuels significatifs pour l'enfant dans les exercices (à la manière d'un code secret) qui lui rappelleront qu'il doit utiliser tel outil pédagogique pour réaliser la tâche	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires		
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée			
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
Présenter l'information de manière structurée, par exemple en utilisant des tableaux ou schémas, en tout cohérent	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Créer avec l'élève un journal de stratégies, qui resterait à sa disposition	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Exposer l'ensemble des informations à apprendre (ex. les tables de multiplication, les tableaux de conjugaison, le tableau périodique...)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser du matériel électronique (p.ex. lors des évaluations)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I23. AIME LES ORDINATEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser le modelage par vidéo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser les intérêts de l'enfant, dans les tâches, (ex : mettre un dessin/photo de l'intérêt sur la feuille d'exercice, lui faire dénombrer un visuel de ses intérêts, lui	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	I17. AIME DANSER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
faire faire une recherche/exposé oral sur son intérêt...)					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					Tous les intérêts relevés	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser l'intérêt comme agent de motivation, durant la tâche ou en fin de tâche et l'indiquer visuellement à l'enfant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					Tous les intérêts relevés	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Valoriser la force de discrimination des détails visuels du jeune et la mettre à profit lors de travaux d'équipe, en lui déléguant une tâche ou cette force sera mise à contribution	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser des supports visuels pour communiquer avec l'enfant (dessins, pictogrammes, matériel informatique, écriture, bande dessinée...) même en dehors du temps de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F17. POSSÈDE DES HABILÉTÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I23. AIME LES ORDINATEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>						
Utiliser des marqueurs visuels pour amener l'apprentissage des habiletés sociales (bâton de la parole, couleur, lettre ou chiffre associé à un comportement attendu, etc.), notamment au sein des groupes d'entraînement des habiletés sociales	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires		
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée			
					F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I10. S'INTÉRESSE AUX ÉVÉNEMENTS QUI FONT LA MANCHETTE (À LA UNE/AUX NOUVELLES)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
Utiliser des scénarios sociaux ou des livres explicatifs intégrant les intérêts de l'enfant, pour favoriser l'apprentissage d'une habileté sociale	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					Tous les intérêts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Réaliser des activités de dessins collectifs, d'œuvres collectives avec le jeune et ses pairs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F26. REPRODUIT FACILEMENT DES TRAJETS ROUTIERS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>						

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser du matériel en lien avec les intérêts de prédilection lors des périodes de jeux	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					Tous les intérêts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Prioriser l'utilisation de jeux qui nécessitent l'utilisation de supports visuels, à l'inverse d'un jeu qui ne se déroule qu'à l'oral	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Afficher les règles du jeu/de l'activité en cours (mots, pictogrammes, dessins)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Demander à l'élève d'écrire ou de dessiner les règles de l'activité/du code de vie	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F17. POSSÈDE DES HABILÉTÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires					
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée						
					F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I20. AIME EXPLIQUER LES RÈGLEMENTS D'UN JEU AUX AUTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
Permettre à l'élève de trier du matériel, de le catégoriser, de ranger, etc.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Fournir à l'élève des photographies du personnel avec leur nom inscrit et un descriptif de « comment cette personne peut lui venir en aide, quel est son champ d'intervention »	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION NOUVELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
									F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCE DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATION	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Permettre le port de coquilles ou de bouchons, indiquer le délai alloué visuellement ou avec une sonnerie	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	En tout temps	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Permettre à l'enfant d'écouter la musique qu'il affectionne, lors des tâches autonomes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F22. UTILISE DE LA MUSIQUE POUR S'AIDER À MÉMORISER DU CONTENU	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I16. AIME FREDONNER OU CHANTER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser une mélodie que l'enfant aime bien pour lui faire mémoriser du contenu (ex. comptine)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F22. UTILISE DE LA MUSIQUE POUR S'AIDER À MÉMORISER DU CONTENU	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I16. AIME FREDONNER OU CHANTER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Enregistrer les consignes et mettre l'enregistrement à la disposition de l'élève	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I1. AIME SE FAIRE RACONTER UNE HISTOIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser les mêmes mots, lorsque vous lui répétez les consignes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Privilégier l'utilisation des questions à l'oral, sous forme de choix de réponses	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Déléguer un pair ou utiliser du matériel informatique pour faire la lecture de texte à l'enfant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I1. AIME SE FAIRE RACONTER UNE HISTOIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I23. AIME LES ORDINATEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser les intérêts musicaux de l'élève comme renforçateur de fin de tâche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I16. AIME FREDONNER OU CHANTER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Permettre à l'élève d'être un tuteur pour ses pairs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F23. REPRODUIT AVEC EXACTITUDE DES MÉLODIES ENTENDUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Demander à l'élève de répéter les consignes nommées en grand groupe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F31. POSSÈDE UNE BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES...)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I20. AIME EXPLIQUER LES RÈGLEMENTS D'UN JEU AUX AUTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Déléguer au jeune l'animation d'ateliers, de groupes d'échange sur la musique (animation structurée)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F23. REPRODUIT AVEC EXACTITUDE DES MÉLODIES ENTENDUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Faire des activités de création de récits collectifs à l'oral, ou chacun ajoute une phrase de l'histoire à tour de rôle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Créer une chanson collective, où les paroles sont du contenu académique à mémoriser	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	I16. AIME FREDONNER OU CHANTER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Superviser la création d'un groupe de musique/de danse	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I17. AIME DANSER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Faire connaître aux enfants la musique provenant d'autres cultures	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS SUR LES AUTRES CULTURES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Demander au jeune de parler des langues étrangères qu'il connaît devant ses pairs, de dire des mots/phrases en cette langue pour la faire connaître	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS SUR LES AUTRES CULTURES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Laisser l'enfant adopter ses comportements répétitifs et stéréotypés	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I5. TRANSPORTE AVEC LUI UN OBJET SPÉCIFIQUE EN TOUT TEMPS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I11. COLLECTIONNE DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I14. AIME DÉNOMBRER DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I29. AIME REGARDER UN OBJET QUI BOUGE SELON UN MOUVEMENT RÉPÉTITIF (EX. : ROTATION, CHUTE, ROULADE...)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Des espaces tranquilles et silencieux, faible éclairage, à la disposition des élèves en tout temps, aménagés dans l'école, pour effectuer les travaux/examens	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	I30. AIME LES PIÈCES OÙ L'ÉCLAIRAGE EST FAIBLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser du matériel électronique pour favoriser la compréhension des consignes, tel que des outils d'aide à la prise de notes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I23. AIME LES ORDINATEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
S'assurer que l'enfant ait bien compris ce qu'on attend de lui, étant donné que l'on cherche à évaluer l'habileté réelle de l'enfant et non sa capacité à comprendre la consigne, en lui posant des questions fermées à choix de réponses	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Parler en termes de comportements attendus (ex. on dira « marche », à la place de « ne cours pas »)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Laisser un délai de traitement de l'information à l'enfant, lors d'explications des consignes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Faire des exemples des démarches de la tâche à effectuer et les laisser à la disposition de l'élève	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser des démarches de résolution de problèmes par étapes (ex. liste à cocher)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires		
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée			
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I14. AIME DÉNOMBRER DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
Adapter le matériel, visuellement, pour ainsi optimiser la compréhension des consignes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
Offrir une aide pédagogique supplémentaire, de façon ponctuelle (à la demande de l'élève) ou structurée (matières précises, tâches précises)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	En tout temps	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Offrir à l'élève du temps supplémentaire pour la réalisation des travaux	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Laisser l'enfant manipuler les outils visuels d'aide pédagogique (tableaux, schémas, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I5. TRANSPORTE AVEC LUI UN OBJET SPÉCIFIQUE EN TOUT TEMPS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>						

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
Annoncer et expliquer les changements à la routine ou aux tâches demandées	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F27. REMARQUE LES CHANGEMENTS MINIMES DANS L'ENVIRONNEMENT (AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE, D'UN AUTRE LOCAL)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Favoriser le travail en sous-équipe et l'intervention par les pairs	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F15. EST HABILE EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F24. DÉMONTRE DES APTITUDES EN ORTHOGRAPHE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Nommer le jeune tuteur auprès des élèves en difficultés (apprentissage d'une langue seconde, mathématiques, informatique, arts plastiques, musique, etc.)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F15. EST HABILE EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F24. DÉMONTRE DES APTITUDES EN ORTHOGRAPHE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F33. DÉMONTRE DES APTITUDES EN CONSTRUCTION	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I23. AIME LES ORDINATEURS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser de courtes phrases, clarifier vos attentes et encourager les pairs à faire de même	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
Demander au jeune d'expliquer les règlements d'un jeu ou d'une activité qu'il aime, à ses pairs, ou de l'écrire					F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I20. AIME EXPLIQUER LES RÈGLEMENTS D'UN JEU AUX AUTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Diffuser des vidéos explicatives concernant les habiletés sociales	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Indiquer le temps alloué pour réaliser la tâche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Privilégier que l'élève réalise la même routine de préparation aux tâches académiques, dans tous les environnements scolaires qu'il fréquente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I5. TRANSPORTE AVEC LUI UN OBJET SPÉCIFIQUE EN TOUT TEMPS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Donner des exercices académiques adaptés au niveau d'apprenant du jeune en la matière	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Privilégier l'utilisation de questions fermées, plutôt qu'ouvertes, lors des évaluations	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	En tout temps	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Demander à l'élève de trouver la réponse qui est vraie, dans une série de fausses réponses	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Permettre à l'élève de faire le travail de recherche sur un sujet qu'il affectionne, mais lui soumettre les grandes lignes des informations à recueillir	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					Tous les intérêts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Demander à l'élève de trouver les fautes d'orthographe, syntaxe, dans un texte	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F24. DÉMONTRE DES APTITUDES EN ORTHOGRAPHE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Suggérer des choix de personnages, lieux, événements, etc. lors de productions écrites	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
Offrir de la rétroaction, mais de manière neutre, non intrusive et minimale, pour ne pas brimer le rythme d'apprentissage à la tâche	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Ne pas intervenir pendant que l'enfant réalise la tâche	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Réaliser avec le jeune un outil gradué, comme par exemple « échelle de <i>Five Point Scale</i> », qui lui permettrait de communiquer son niveau d'aisance face à la tâche demandée	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Allouer à l'enfant 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	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I17. AIME DANSER	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Demander au jeune de lire un texte à haute voix en classe ou pour aider un pair lors de tutorat	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I20. AIME EXPLIQUER LES RÈGLEMENTS D'UN JEU AUX AUTRES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser les capacités mnémoniques du jeune, pour revenir sur des événements passés, avec la classe (manchettes, histoire, sortie scolaire, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F15. EST HABILE EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F22. UTILISE DE LA MUSIQUE POUR S'AIDER À MÉMORISER DU CONTENU	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F28. DÉMONTRE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE DE FAITS APPRIS IL Y A QUELQUES MOIS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>						

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Demander à l'enfant d'expliquer à ses pairs, la signification des mots sophistiqués qu'il utilise	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Donner la responsabilité au jeune d'être un « brigadier dans l'école », où son rôle serait d'orienter/accompagner les tout-petits dans les déplacements dans l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F10. POSSÈDE UN BON SENS DE L'ORIENTATION	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F26. REPRODUIT FACILEMENT DES TRAJETS ROUTIERS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F27. REMARQUE LES CHANGEMENTS MINIMES DANS L'ENVIRONNEMENT (AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE, D'UN AUTRE LOCAL)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F38. DÉMONTRE DES APTITUDES SUR LE PLAN SPATIAL	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Organiser une exposition des œuvres d'arts des élèves incluant les pièces du jeune et/ou lui demander d'animer la visite guidée (fournir les comportements attendus pour ce faire)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires					
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée						
					F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I22. AIME ALLER AU MUSÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
					I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>					
Organiser un club de mathématique, de lecture, génies en herbe, dessin, informatique, etc.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
									F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
									F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
									F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
									F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
									F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
									F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires		
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée			
					F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I6. AIME LIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I11. COLLECTIONNE DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I24. AIME JOUER À UN JEU VIDÉO	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
Amener l'enfant à observer ses pairs, relever les comportements attendus émis et lui suggérer de les répéter	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Offrir des choix dirigés d'activités lors des jeux libres et/ou récréations, en	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
prenant en compte les préférences de l'enfant					F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					Tous les intérêts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser le jeu de rôle pour favoriser l'apprentissage des habiletés sociales	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I21. AIME LES JEUX DE TABLE (JEU DE SOCIÉTÉ)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser des jeux de société éducatifs, pour faciliter la compréhension de la matière et la généralisation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I21. AIME LES JEUX DE TABLE (JEU DE SOCIÉTÉ)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Faire une activité de création d'un jeu, où le jeune doit inventer les personnages du jeu	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	F2. INVENTE LES PERSONNAGES D'UNE HISTOIRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires	
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée		
					F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I21. AIME LES JEUX DE TABLE (JEU DE SOCIÉTÉ)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					I24. AIME JOUER À UN JEU VIDÉO	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
					F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
Réaliser une murale d'un trajet routier, avec le jeune et les pairs	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F26. REPRODUIT FACILEMENT DES TRAJETS ROUTIERS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F38. DÉMONTRE DES APTITUDES SUR LE PLAN SPATIAL	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
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	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Solliciter l'engagement de l'enfant vers un but précis, entraînant sa mobilisation dans la recherche des informations, dans la compréhension des informations recueillies et dans l'utilisation de ressources contribuant à ce processus	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires		
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée			
					F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
					Tous les intérêts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>		
Utiliser les intérêts de l'enfant, 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 faire faire une recherche/exposé oral sur son intérêt...)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						Tous les intérêts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser l'intérêt comme agent de motivation, durant la tâche ou en fin de tâche et l'indiquer visuellement à l'enfant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						Tous les intérêts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
Offrir un renforçateur concret et en lien avec l'action à entreprendre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>		F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
						Tous les intérêts	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
Associer le renforcement tangible à un renforcement social (verbal, émis par vous)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Négocier 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 détestées (ou dans lesquelles l'élève éprouve de grandes difficultés), pourraient figurer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Faire choisir le jeune entre deux exercices à réaliser	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Permettre à l'élève un temps X pour qu'il présente ses connaissances sur un sujet X à la classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I5. TRANSPORTE AVEC LUI UN OBJET SPÉCIFIQUE EN TOUT TEMPS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I10. S'INTÉRESSE AUX ÉVÉNEMENTS QUI FONT LA MANCHETTE (À LA UNE/AUX NOUVELLES)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I11. COLLECTIONNE DES OBJETS	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales, sur une base régulière, qui intègrent les intérêts des enfants y participant	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Organiser des tournois de jeux de société, jeux vidéo, improvisation, etc.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I1. AIME SE FAIRE RACONTER UNE HISTOIRE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I21. AIME LES JEUX DE TABLE (JEU DE SOCIÉTÉ)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					I24. AIME JOUER À UN JEU VIDÉO	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
Faire participer le jeune à des focus groups ou des comités sur la mise en place des mesures d'aide en classe ou à l'école	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		
					F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Clarté		Concision		Items	Puissance du lien face à l'intervention		Observations/ Commentaires
	1 = Pas	4 = Très	1 = Pas	4 = Très		1 = faible	3 = Élevée	
					F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
					I10. S'INTÉRESSE AUX ÉVÉNEMENTS QUI FONT LA MANCHETTE (À LA UNE/AUX NOUVELLES)		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser des boîtes à bons coups, où les élèves inscrivent les bons coups des pairs ou les leurs, de façon anonyme	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Enseigner aux pairs à féliciter les efforts fournis et non le résultat obtenu à l'issue de la performance. Les pairs peuvent utiliser le renforcement social aussi (mots gentils, signes non-verbaux d'approbation)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
S'assurer que le jeune ne subisse pas d'intimidation	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		En tout temps		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Utiliser les intérêts du jeune pour planifier son objectif de carrière, en faire une motivation qui favorisera la mobilisation	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		Tous les intérêts		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Faire participer le jeune à des activités d'étudiant d'un jour	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		Tous les intérêts		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
Demander à l'enfant d'être le gardien du temps en classe	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>		I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)		1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Annexe 5

Questionnaire sur les intérêts de prédilection et les forces cognitives

QUESTIONNAIRE SUR LES INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET LES FORCES COGNITIVES

VERSION MILIEU SCOLAIRE

Date: _____

Identification de l'élève

Nom: _____ Prénom: _____

Date de naissance: _____ Degré scolaire: _____

Sexe(encercler): F / M

Identification du répondant

Nom: _____ Prénom: _____

Lien avec l'enfant : _____

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

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

Présentation du questionnaire

Certaines personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (autisme) présentent des intérêts de prédilection (intérêts restreints), des pics relatifs d'habiletés (forces cognitives) et parfois même des îlots d'habiletés supérieures (capacités spéciales) à leur fonctionnement général (Meilleur et al., 2015).

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-5 (APA, 2013). 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'individu (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). La présence d'intérêts de prédilection, chez un enfant autiste, serait garante d'une certaine capacité d'apprentissage (Caldwell-Harris & Jordan, 2014; Courchesne et al., 2016; Grove et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2016; Smerbeck, 2019). Ce dernier serait transcendé d'une motivation induite par l'intérêt de prédilection, assez puissante pour amener l'enfant à se mobiliser, jusqu'à l'atteinte du but (Gunn & Delafield-Butt, 2016; Mottron, 2017; Porter, 2012; Stokes et al., 2016). Ainsi, l'utilisation des intérêts de prédilection dans les apprentissages académiques pourrait constituer un excellent levier (Mottron et al., 2013).

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 autistes (Mottron et al., 2006; Mottron et al., 2013; Boyd et al., 2005). 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 hétérogènes (Mottron et al., 2013). De plus, miser sur les compétences de l'élève pourrait faciliter son intégration et améliorer ses performances académiques (Iadarola et al., 2015).

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 selon la méthode d'accord inter-juges.

L'outil comprend deux parties. La première a trait aux intérêts de prédilection du jeune 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'enfant.

Consignes générales au répondant

Ce questionnaire doit être rempli par une personne qui a une bonne connaissance du jeune (parents, tuteurs, famille élargie, enseignant). Vous pouvez remplir le questionnaire en présence de l'enfant/l'adolescent. 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 du jeune, afin de mieux guider l'enseignant vers des pistes d'intervention qui maximiseront son potentiel en milieu scolaire. Les résultats de ce questionnaire seront donc utilisés pour mettre en place des interventions adaptées à votre jeune, basées sur ses intérêts et ses forces. Seul le personnel de l'école de votre enfant pourra avoir accès à vos réponses.

Lorsqu'une question implique une comparaison avec d'autres jeunes, comparez l'enfant/l'adolescent à des jeunes du même âge que lui.

Vous pouvez arrêter à tout moment de remplir ce questionnaire, si vous décidez d'en cesser l'utilisation. La durée d'administration du questionnaire est d'environ 25 minutes.

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.

Tentez de répondre à tous les items du questionnaire, en vous référant au fonctionnement du jeune au cours des six (6) derniers mois. 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.

SECTION A:

Pour chaque item, encercler le chiffre correspondant à votre degré d'accord avec l'énoncé:

- 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* »

PARTIE 1 : Les intérêts de prédilection - SECTION A

Items / Légende	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	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	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Items / Légende	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	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	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Items / Légende	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	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 du jeune?

PARTIE 2 : Les intérêts de prédilection – SECTION B

Cette section amènera l’enseignante et les intervenants en milieu scolaire à mieux connaître les intérêts de prédilection du jeune. 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). Certaines questions ont été tirées d’une étude de Boyd et al. (2005).

SECTION B:

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

Oui ou 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’enfant présente-t-il cet intérêt?	
Est-ce que l’enfant 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?	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<p>Combien de fois par jour l'enfant fait-il référence à cet intérêt (en parler, l'explorer)?</p> <p>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) ?</p>	
<p>Est-ce que cet intérêt semble plus intense que chez un autre enfant de son âge?</p> <p>De quelle façon?</p>	
<p>L'enfant partage-t-il son objet d'intérêt avec ses pairs?</p> <p>Discute-t-il de cet intérêt avec les autres? De quelle façon?</p>	
<p>Comment l'enfant 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>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Est-ce que l'intérêt apporte du bien-être à l'enfant ? De quelle façon ? Dans quel(s) contexte(s) ?	
Est-ce que l'intérêt entrave le fonctionnement quotidien? De quelle façon ? Dans quel(s) contexte(s) ?	
Est-ce que le jeune souhaiterait ajouter des commentaires en lien avec cet intérêt de prédilection ?	

Intérêt 2) _____

Depuis combien de temps l'enfant présente-t-il cet intérêt?	
Est-ce que l'enfant 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?	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

<p>Combien de fois par jour l'enfant fait-il référence à cet intérêt (en parler, l'explorer)?</p> <p>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) ?</p>	
<p>Est-ce que cet intérêt semble plus intense que chez un autre enfant de son âge?</p> <p>De quelle façon?</p>	
<p>L'enfant partage-t-il son objet d'intérêt avec ses pairs?</p> <p>Discute-t-il de cet intérêt avec les autres? De quelle façon?</p>	
<p>Comment l'enfant 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'enfant ?</p>	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

De quelle façon ? Dans quel(s) contexte(s) ?	
Est-ce que l'intérêt entrave le fonctionnement quotidien? De quelle façon ? Dans quel(s) contexte(s) ?	
Est-ce que le jeune souhaiterait ajouter des commentaires en lien avec cet intérêt de prédilection ?	

Autres commentaires :

Partie 2 : Consignes pour la partie portant sur les forces cognitives du jeune

Vous devez lire les items qui suivent et y répondre selon votre connaissance du jeune. Pour les besoins du questionnaire, afin d’avoir un portrait le plus actuel possible de l’enfant, nous vous demandons de répondre aux items en vous référant à son fonctionnement au cours des six (6) derniers mois.

Tentez de répondre à tous les items du questionnaire. 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.

La consigne pour la première partie concernant l’appréciation des forces du jeune s’énonce comme suit:

Pour chaque item, encercler le chiffre correspondant à votre degré d’accord avec l’énoncé:

- 1- « *fortement en désaccord* »
- 2- « *en désaccord* »
- 3- « *en accord* » ; *correspond à une force cognitive relative**
- 4- « *fortement en accord* » ; *correspond à une force cognitive absolue***
- n/a « *ne s’applique pas à l’enfant/l’adolescent* »

Exemple:

Forces cognitives							
L’enfant/l’adolescent...							Commentaires
1. Termine une activité avant d’en commencer une autre	1	2	③	4	n/a		

Dans l’exemple, Madame X considère être « en accord » avec le fait que l’enfant termine une activité avant d’en commencer une autre. Elle considère que cet énoncé est représentatif d’une force cognitive relative du jeune.

*Aux fins du présent questionnaire, être « en accord » avec l’énoncé signifie que le jeune, comparé à son fonctionnement général, démontre des aptitudes cognitives supérieures à ses autres aptitudes.

**Être « fortement en accord » avec l’énoncé signifie que le jeune, comparé aux pairs d’un même groupe d’âge, démontre des aptitudes cognitives supérieures à ses pairs.

PARTIE 2 : Les forces cognitives

Items / Légende	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
L'enfant/l'adolescent...						
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. Complète 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. Répond 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. Apprend 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. Comprend 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

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Items / Légende	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
L'enfant/l'adolescent...						
F16. Acquiert 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. Inclut 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	

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Items / Légende	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas	Commentaires
F30. Démontre des compétences en informatique	1	2	3	4	n/a	
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, cassette, légos, dessin en 3D, etc.)	1	2	3	4	n/a	
F33. Démontre 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. Démontre 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. Démontre 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 dans la période actuelle?

Annexe 7

Tableau des items associés par les juges-experts pour le guide

Moyennes et écart-types présentés

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Interventions	Nu item	Items	Moyenne	Écartype
Utiliser un horaire de la journée, présentant l'entièreté de la journée et le laisser affiché	1.	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	2,16666667	0,98319208
	2.	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1,5	0,83666003
	3.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2	0,63245553
	4.	F27. REMARQUE LES CHANGEMENTS MINIMES DANS L'ENVIRONNEMENT (AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE, D'UN AUTRE LOCAL)	2	0,89442719
	5.	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	1,66666667	0,51639778
	6.	F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1,5	0,54772256
	7.	I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	2,66666667	0,81649658
	8.	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1,66666667	0,81649658
Aménager un espace de travail propice à la concentration (épuré, calme, exempt de stimuli visuels pouvant le déconcentrer)	9.	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	2,66666667	0,51639778
	10.	F22. UTILISE DE LA MUSIQUE POUR S'AIDER À MÉMORISER DU CONTENU	1,66666667	0,81649658
	11.	F27. REMARQUE LES CHANGEMENTS MINIMES DANS L'ENVIRONNEMENT (AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE, D'UN AUTRE LOCAL)	2,5	0,54772256
	12.	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1,33333333	0,51639778
	13.	I30. AIME LES PIÈCES OÙ L'ÉCLAIRAGE EST FAIBLE	2,66666667	0,51639778
Ne laisser à la disposition de l'élève que le matériel nécessaire à la tâche	14.	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	2,66666667	0,51639778
Permettre à l'enfant de placer le matériel dans son pupitre, à sa guise	15.	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	2,5	0,54772256
Épurer les feuilles d'exercice, pour qu'il ne reste que les indices visuels essentiels à la tâche	16.	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	2,66666667	0,51639778
	17.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,16666667	0,75277265
Expliquer les consignes en individuel, à l'aide d'un support visuel et demander à l'enfant de les répéter par la suite	18.	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	2,33333333	1,03279556
	19.	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,83333333	0,40824829
	20.	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,66666667	0,51639778

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	21.	I1. AIME SE FAIRE RACONTER UNE HISTOIRE	1,83333333	0,75277265
	22.	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1,66666667	0,81649658
Fournir un aide-mémoire visuel de la tâche à réaliser, en y indiquant toutes les étapes et en y indiquant la fin	23.	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,33333333	0,81649658
	24.	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2,16666667	0,98319208
	25.	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,16666667	0,98319208
	26.	F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	2	0,63245553
	27.	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	2,33333333	0,81649658
	28.	I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	2,5	0,54772256
	29.	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1,66666667	0,81649658
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	30.	F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	2,83333333	0,40824829
	31.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,66666667	0,51639778
	32.	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2	0,63245553
	33.	F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	3	0
Intégrer des notions de 3 dimensions dans les problèmes mathématiques à résoudre	34.	F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	3	0
	35.	F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	2,83333333	0,40824829
	36.	F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	3	0
	37.	I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	3	0
Utiliser des cadres de formes géométriques pour circonscrire la matière importante à retenir et/ou la tâche à effectuer	38.	F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	1,5	0,83666003
	39.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,5	0,83666003
	40.	F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	3	0
	41.	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,66666667	0,51639778

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	42.	F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	1,83333333	0,98319208
Utiliser des mêmes patrons de formes, pour les concepts à associer, pour une même catégorie, etc.	43.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	3	0
	44.	F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	3	0
	45.	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	3	0
	46.	I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	2	0
	47.	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	2,66666667	0,51639778
Insérer des détails visuels significatifs pour l'enfant dans les exercices (à la manière d'un code secret) qui lui rappelleront qu'il doit utiliser tel outil pédagogique pour réaliser la tâche	48.	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	2,66666667	0,81649658
	49.	F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	2,33333333	0,51639778
	50.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,66666667	0,81649658
	51.	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,5	0,83666003
	52.	F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	2,66666667	0,51639778
	53.	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES.	1,66666667	1,03279556
	54.	I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1,83333333	0,98319208
	55.	I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	2,16666667	0,75277265
Présenter l'information de manière structurée, par exemple en utilisant des tableaux ou schémas, en tout cohérent	56.	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,33333333	0,81649658
	57.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	3	0
	58.	F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	2,66666667	0,81649658
	59.	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,66666667	0,81649658
Créer avec l'élève un journal de stratégies, qui resterait à sa disposition	60.	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,16666667	0,75277265
	61.	F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	2,66666667	0,81649658
	62.	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,33333333	0,51639778
	63.	I6. AIME LIRE	3	0
	64.	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	2	0,63245553
	65.	I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	2,33333333	0,81649658
	66.	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	3	0

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Exposer l'ensemble des informations à apprendre (ex. les tables de multiplication, les tableaux de conjugaison, le tableau périodique...)	67.	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,83333333	0,40824829
	68.	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,83333333	0,40824829
	69.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	3	0
	70.	F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	1,83333333	0,40824829
	71.	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,5	0,83666003
Utiliser du matériel électronique (p.ex. lors des évaluations)	72.	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	1,83333333	0,40824829
	73.	F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	3	0
	74.	I23. AIME LES ORDINATEURS	3	0
Utiliser le modelage par vidéo	75.	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,5	0,83666003
	76.	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,16666667	0,98319208
	77.	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,83333333	0,40824829
	78.	I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2,33333333	0,81649658
	79.	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2	0,89442719
	80.	I17. AIME DANSER	1,4	0,89442719
Utiliser les intérêts de l'enfant, dans les tâches, (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...)	81.	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	3	0
	82.	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	3	0
	83.	Tous les intérêts relevés	2,4	0,89442719

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Utiliser l'intérêt comme agent de motivation, durant la tâche ou en fin de tâche et l'indiquer visuellement à l'enfant	84.	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,83333333	0,40824829
	85.	Tous les intérêts relevés	2,66666667	0,81649658
Valoriser la force de discrimination des détails visuels du jeune et la mettre à profit lors de travaux d'équipe, en lui déléguant une tâche ou cette force sera mise à contribution	86.	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	3	0
	87.	F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	2,16666667	0,98319208
	88.	F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	2,66666667	0,51639778
	89.	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	2,33333333	0,81649658
	90.	F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	2,66666667	0,51639778
	91.	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	2,33333333	0,51639778
	92.	I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	2,83333333	0,40824829
Utiliser des supports visuels pour communiquer avec l'enfant (dessins, pictogrammes, matériel informatique, écriture, bande dessinée...) même en dehors du temps de travail	93.	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	3	0
	94.	F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	2	0,63245553
	95.	F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	2,16666667	0,75277265
	96.	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	2,16666667	0,98319208
	97.	F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	2,33333333	0,81649658
	98.	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2	0,63245553
	99.	I6. AIME LIRE	2,33333333	0,81649658
	100.	I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	2	0,63245553
	101.	I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	2	0,63245553
	102.	I23. AIME LES ORDINATEURS	2,16666667	0,98319208
	103.	I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1,66666667	0,81649658
	104.	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	2,5	0,54772256

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Utiliser des marqueurs visuels pour amener l'apprentissage des habiletés sociales (bâton de la parole, couleur, lettre ou chiffre associé à un comportement attendu, etc.), notamment au sein des groupes d'entraînement des habiletés sociales	105	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	2,5	0,83666003
	106	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,33333333	0,81649658
	107	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,33333333	0,81649658
	108	F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	2,5	0,83666003
	109	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,16666667	0,75277265
	110	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,66666667	0,81649658
	111	F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	2,33333333	0,81649658
	112	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2,16666667	0,40824829
	113	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,5	0,54772256
	114	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1,83333333	0,98319208
	115	I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1,83333333	0,98319208
	116	I10. S'INTÉRESSE AUX ÉVÉNEMENTS QUI FONT LA MANCHETTE (À LA UNE/AUX NOUVELLES)	1,66666667	1,03279556
Utiliser des scénarios sociaux ou des livres explicatifs intégrant les intérêts de l'enfant, pour favoriser l'apprentissage d'une habileté sociale	117	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,66666667	0,51639778
	118	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,66666667	0,51639778
	119	F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	3	0
	120	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,66666667	0,51639778
	121	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2,83333333	0,40824829
	122	Tous les intérêts	2,5	0,83666003
Réaliser des activités de dessins collectifs, d'œuvres collectives avec le jeune et ses pairs	123	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,83333333	0,40824829
	124	F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	2,5	0,83666003
	125	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2	0,63245553
	126	F17. POSSÈDE DES HABILÉTÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	2,5	0,83666003
	127	F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	2,5	0,54772256
	128	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	2,33333333	0,81649658
	129	F26. REPRODUIT FACILEMENT DES TRAJETS ROUTIERS	2	0,89442719
	130	F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	3	0
	131	F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	2,83333333	0,40824829

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	132	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2	0,63245553
	133	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1,66666667	0,81649658
	134	I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	2,5	0,54772256
Utiliser du matériel en lien avec les intérêts de prédilection lors des périodes de jeux	135	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,83333333	0,40824829
	136	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	3	0
	137	Tous les intérêts	2,66666667	0,51639778
Prioriser l'utilisation de jeux qui nécessitent l'utilisation de supports visuels, à l'inverse d'un jeu qui ne se déroule qu'à l'oral	138	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,66666667	0,51639778
	139	I6. AIME LIRE	2,16666667	0,75277265
	140	I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	1,83333333	0,75277265
	141	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	2,5	0,54772256
Afficher les règles du jeu/de l'activité en cours (mots, pictogrammes, dessins)	142	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,66666667	0,81649658
	143	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	3	0
	144	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	2,16666667	0,98319208
	145	I6. AIME LIRE	2,83333333	0,40824829
Demander à l'élève d'écrire ou de dessiner les règles de l'activité/du code de vie	146	F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	2,33333333	1,03279556
	147	F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	2,33333333	0,81649658
	148	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	2	0,89442719
	149	F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	2,16666667	0,75277265
	150	F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	2	0,89442719
	151	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1,66666667	0,81649658
	152	I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	1,66666667	0,81649658
	153	I20. AIME EXPLIQUER LES RÈGLEMENTS D'UN JEU AUX AUTRES	2,83333333	0,40824829
	154	I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	2,5	0,83666003

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Permettre à l'élève de trier du matériel, de le catégoriser, de ranger, etc.	155	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	3	0
Fournir à l'élève des photographies du personnel avec leur nom inscrit et un descriptif de leur fonction « comment cette personne peut lui venir en aide, quel est son champ d'intervention »	156	F3. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION NOUVELLE	2,2	0,83666003
	157	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCE DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2	0,89442719
	158	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,33333333	0,81649658
	159	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATION	2,5	0,83666003
	160	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,83333333	0,40824829
	161	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	2,5	0,83666003
Permettre le port de coquilles ou de bouchons, indiquer le délai alloué visuellement ou avec une sonnerie	162	En tout temps	1,8	1,09544512
Permettre à l'enfant d'écouter la musique qu'il affectionne, lors des tâches autonomes	163	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,16666667	0,98319208
	164	F22. UTILISE DE LA MUSIQUE POUR S'AIDER À MÉMORISER DU CONTENU	2	0,89442719
	165	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	1,83333333	0,98319208
	166	I16. AIME FREDONNER OU CHANTER	2,33333333	0,81649658

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	167	I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	2,33333333	0,81649658
Utiliser une mélodie que l'enfant aime bien pour lui faire mémoriser du contenu (ex. comptine)	168	F22. UTILISE DE LA MUSIQUE POUR S'AIDER À MÉMORISER DU CONTENU	3	0
	169	F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	2,83333333	0,40824829
	170	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2,66666667	0,51639778
	171	I16. AIME FREDONNER OU CHANTER	2,66666667	0,51639778
	172	I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	2,83333333	0,40824829
Enregistrer les consignes et mettre l'enregistrement à la disposition de l'élève	173	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2	0,63245553
	174	F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	2,83333333	0,40824829
	175	I1. AIME SE FAIRE RACONTER UNE HISTOIRE	2	0,89442719
	176	I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	2	0,89442719
Utiliser les mêmes mots, lorsque vous lui répétez les consignes	177	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	1,5	0,83666003
	178	F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	2,5	0,83666003
Privilégier l'utilisation des questions à l'oral, sous forme de choix de réponses	179	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2	0,89442719
Déléguer un pair ou utiliser du matériel informatique pour faire la lecture de texte à l'enfant	180	F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	2,66666667	0,81649658
	181	I1. AIME SE FAIRE RACONTER UNE HISTOIRE	2,16666667	0,98319208
	182	I23. AIME LES ORDINATEURS	2,83333333	0,40824829
Utiliser les intérêts musicaux de l'élève comme renforçateur de fin de tâche	183	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2	0,89442719
	184	I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	2,66666667	0,51639778
	185	I16. AIME FREDONNER OU CHANTER	2,5	0,54772256
	186	I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	2,83333333	0,40824829
	187	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,8	0,4472136

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Permettre à l'élève d'être un tuteur pour ses pairs	188	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,5	0,83666003
	189	F23. REPRODUIT AVEC EXACTITUDE DES MÉLODIES ENTENDUES	1,83333333	0,98319208
	190	I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	1,33333333	0,51639778
	191	I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	1,66666667	1,03279556
Demander à l'élève de répéter les consignes nommées en grand groupe	192	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,83333333	0,40824829
	193	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,83333333	0,40824829
	194	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,5	0,54772256
	195	F31. POSSÈDE UNE BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES...)	2,83333333	0,40824829
	196	I20. AIME EXPLIQUER LES RÈGLEMENTS D'UN JEU AUX AUTRES	2,83333333	0,40824829
Déléguer au jeune l'animation d'ateliers, de groupes d'échange sur la musique (animation structurée)	197	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	2,6	0,54772256
	198	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,2	1,09544512
	199	F23. REPRODUIT AVEC EXACTITUDE DES MÉLODIES ENTENDUES	2,4	0,89442719
	200	I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	2,4	0,54772256
	201	I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	2,6	0,54772256
	202	I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	2,6	0,54772256
	203	I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	2,6	0,54772256
Faire des activités de création de récits collectifs à l'oral, ou chacun ajoute une phrase de l'histoire à tour de rôle	204	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	3	0
	205	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,8	0,4472136
	206	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	3	0
	207	I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2,2	0,4472136
	208	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2,2	0,83666003
Créer une chanson collective, où les paroles sont du contenu académique à mémoriser	209	I16. AIME FREDONNER OU CHANTER	2,8	0,4472136
	210	I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	2,6	0,54772256
Superviser la création d'un groupe de musique/de danse	211	I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	2,8	0,4472136

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	212	I17. AIME DANSER	2,6	0,54772256
Faire connaître aux enfants la musique provenant d'autres cultures	213	I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS SUR LES AUTRES CULTURES	3	0
	214	I26. AIME ÉCOUTER DE LA MUSIQUE	2,6	0,54772256
Demander au jeune de parler des langues étrangères qu'il connaît devant ses pairs, de dire des mots/phrases en cette langue pour la faire connaître	215	F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	3	0
	216	I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS SUR LES AUTRES CULTURES	3	0
Laisser l'enfant adopter ses comportements répétitifs et stéréotypés	217	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2,4	0,89442719
	218	I5. TRANSPORTE AVEC LUI UN OBJET SPÉCIFIQUE EN TOUT TEMPS	2,8	0,4472136
	219	I11. COLLECTIONNE DES OBJETS	2,2	0,83666003
	220	I14. AIME DÉNOMBRER DES OBJETS	2,4	0,89442719
	221	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	2,4	0,89442719
	222	I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	2,4	0,89442719
	223	I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	2,4	0,89442719
	224	I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	2,6	0,89442719
	225	I29. AIME REGARDER UN OBJET QUI BOUGE SELON UN MOUVEMENT RÉPÉTITIF (EX. : ROTATION, CHUTE, ROULADE...)	2,6	0,89442719
Des espaces tranquilles et silencieux, faible éclairage, à la disposition des élèves en tout temps, aménagés dans l'école, pour effectuer les travaux/examens	226	I30. AIME LES PIÈCES OÙ L'ÉCLAIRAGE EST FAIBLE	2,6	0,89442719
Utiliser du matériel électronique pour favoriser la compréhension des consignes, tel que des outils d'aide à la prise de notes	227	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,4	0,54772256
	228	F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	3	0
	229	I23. AIME LES ORDINATEURS	3	0

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	230	I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1,8	0,83666003
S'assurer que l'enfant ait bien compris ce qu'on attend de lui, étant donné que l'on cherche à évaluer l'habilité réelle de l'enfant et non sa capacité à comprendre la consigne, en lui posant des questions fermées à choix de réponses	231	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,25	0,5
	232	F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	2,2	1,09544512
Parler en termes de comportements attendus (ex. on dira « marche », à la place de « ne cours pas »)	233	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,2	0,83666003
	234	F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	2,4	0,89442719
Laisser un délai de traitement de l'information à l'enfant, lors d'explications des consignes	235	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	1,4	0,89442719
Faire des exemples des démarches de la tâche à effectuer et les laisser à la disposition de l'élève	236	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,2	0,83666003
	237	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,2	0,4472136
	238	F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	2,2	0,83666003
	239	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	2,2	0,83666003
	240	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,2	0,83666003

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Utiliser des démarches de résolution de problèmes par étapes (ex. liste à cocher)	241	F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	2,8	0,4472136
	242	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,4	0,89442719
	243	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	2	1
	244	I6. AIME LIRE	2,6	0,89442719
	245	I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	1,8	0,83666003
	246	I14. AIME DÉNOMBRER DES OBJETS	1,8	0,83666003
Adapter le matériel, visuellement, pour ainsi optimiser la compréhension des consignes	247	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	2,6	0,54772256
	248	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,6	0,89442719
	249	F12. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX COULEURS	2,6	0,54772256
	250	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,8	0,4472136
	251	F29. PORTE UNE ATTENTION ÉLEVÉE AUX FORMES D'UN OBJET	2,4	0,54772256
	252	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,2	0,4472136
	253	F39. MÉMORISE DU CONTENU PLUS FACILEMENT LORSQU'IL EST ASSOCIÉ À UNE COULEUR	2,4	0,89442719
	254	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	1,8	1,09544512
Offrir une aide pédagogique supplémentaire, de façon ponctuelle (à la demande de l'élève) ou structurée (matières précises, tâches précises)	255	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	2,2	0,83666003
	256	En tout temps	2,5	1
Offrir à l'élève du temps supplémentaire pour la réalisation des travaux	257	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,4	0,89442719
	258	F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	2,6	0,54772256
	259	F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	2	0,70710678
Laisser l'enfant manipuler les outils visuels d'aide pédagogique (tableaux, schémas, etc.)	260	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2	0,70710678
	261	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,4	0,89442719
	262	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2,2	0,83666003
	263	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,6	0,54772256
	264	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	2,2	0,83666003
	265	I5. TRANSPORTE AVEC LUI UN OBJET SPÉCIFIQUE EN TOUT TEMPS	1,6	0,89442719
	266	I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	2	1
	267	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	2	1

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	268	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	2,6	0,54772256
	269	I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	2	0,70710678
Annoncer et expliquer les changements à la routine ou aux tâches demandées	270	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2,6	0,54772256
	271	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,2	0,4472136
	272	F27. REMARQUE LES CHANGEMENTS MINIMES DANS L'ENVIRONNEMENT (AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE, D'UN AUTRE LOCAL)	2,8	0,4472136
	273	I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	3	0
Favoriser le travail en sous-équipe et l'intervention par les pairs	274	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	1,6	0,89442719
	275	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2	0,70710678
	276	F15. EST HABILE EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES	2	1
	277	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,4	0,89442719
	278	F24. DÉMONTRE DES APTITUDES EN ORTHOGRAPHE	1,8	0,83666003
	279	F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	1,8	0,83666003
	280	F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	2	0,70710678
Nommer le jeune tuteur auprès des élèves en difficultés (apprentissage d'une langue seconde, mathématiques, informatique, arts plastiques, musique, etc.)	281	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2	1
	282	F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	2,2	0,83666003
	283	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,4	0,54772256
	284	F15. EST HABILE EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES	2,4	0,54772256
	285	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,4	0,54772256
	286	F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	2	1
	287	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	2	1
	288	F24. DÉMONTRE DES APTITUDES EN ORTHOGRAPHE	2,4	0,54772256
	289	F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	2,4	0,54772256
	290	F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	2	1
	291	F33. DÉMONTRE DES APTITUDES EN CONSTRUCTION	2,2	0,83666003
	292	F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	2,4	0,54772256
	293	I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	2	1
	294	I23. AIME LES ORDINATEURS	2,2	0,83666003

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Utiliser de courtes phrases, clarifier vos attentes et encourager les pairs à faire de même	295	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,6	0,54772256
Demander au jeune d'expliquer les règlements d'un jeu ou d'une activité qu'il aime, à ses pairs, ou de l'écrire	296	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	2,75	0,5
	297	F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUÉ	2,5	0,57735027
	298	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,8	0,4472136
	299	F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	1,8	0,83666003
	300	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,4	0,54772256
	301	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,4	0,54772256
	302	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,2	0,4472136
	303	F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	2,4	0,89442719
	304	I6. AIME LIRE	2,2	0,4472136
	305	I20. AIME EXPLIQUER LES RÈGLEMENTS D'UN JEU AUX AUTRES	3	0
	306	I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	2,2	0,83666003
Diffuser des vidéos explicatives concernant les habiletés sociales	307	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,8	0,4472136
	308	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,8	0,4472136
	309	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,8	0,4472136
Indiquer le temps alloué pour réaliser la tâche	310	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2,2	0,4472136
	311	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	1,4	0,89442719
	312	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	1,6	0,89442719
	313	I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	2,4	0,54772256
Privilégier que l'élève réalise la même routine de préparation aux tâches académiques, dans tous les environnements scolaires qu'il fréquente	314	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2	1
	315	I5. TRANSPORTE AVEC LUI UN OBJET SPÉCIFIQUE EN TOUT TEMPS	2,4	0,89442719
	316	I19. AIME TRIER DES OBJETS SELON LEURS CARACTÉRISTIQUES	1,8	1,09544512
	317	I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1,8	0,83666003
Donner des exercices académiques adaptés au niveau d'apprenant du jeune en la matière	318	F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	2,6	0,89442719

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	319	I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	2,4	0,89442719
Privilégier l'utilisation de questions fermées, plutôt qu'ouvertes, lors des évaluations	320	En tout temps	2,5	0,57735027
Demander à l'élève de trouver la réponse qui est vraie, dans une série de fausses réponses	321	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,6	0,54772256
	322	F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	2,8	0,4472136
Permettre à l'élève de faire le travail de recherche sur un sujet qu'il affectionne, mais lui soumettre les grandes lignes des informations à recueillir	323	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	3	0
	324	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,6	0,54772256
	325	F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	2,8	0,4472136
	326	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	3	0
	327	Tous les intérêts	2,8	0,4472136
Demander à l'élève de trouver les fautes d'orthographe, syntaxe, dans un texte	328	F1. REMARQUE DES DÉTAILS VISUELS QUE LES AUTRES ENFANTS NE REMARQUENT PAS	3	0
	329	F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	2,2	0,4472136
	330	F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	2,8	0,4472136
	331	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,8	0,4472136
	332	F24. DÉMONTRE DES APTITUDES EN ORTHOGRAPHE	3	0
	333	F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	3	0
	334	F35. DÉTECTE DES RÉGULARITÉS, DES SIMILITUDES DE PATRONS ET DES FORMES	2,8	0,4472136
	335	I6. AIME LIRE	3	0
336	I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	3	0	
Suggérer des choix de personnages, lieux, événements, etc. lors de productions écrites	337	F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	3	0
	338	I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	2,8	0,4472136
	339	I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	2,6	0,89442719

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Offrir de la rétroaction, mais de manière neutre, non intrusive et minimale, pour ne pas brimer le rythme d'apprentissage à la tâche	340	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2	0,70710678
	341	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,4	0,89442719
Ne pas intervenir pendant que l'enfant réalise la tâche	342	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,4	0,54772256
Réaliser avec le jeune un outil gradué, comme par exemple « échelle de <i>Five Point Scale</i> », qui lui permettrait de communiquer son niveau d'aisance face à la tâche demandée	343	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	2	1
	344	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,4	0,89442719
	345	F9. UTILISE LE DESSIN POUR COMMUNIQUER	2,4	0,89442719
	346	I3. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES CHIFFRES	2,75	0,5
Allouer à l'enfant 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	347	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2,8	0,4472136
	348	I17. AIME DANSER	2,4	0,54772256
Demander au jeune de lire un texte à haute voix en classe ou pour aider un pair lors de tutorat	349	F11. APPREND FACILEMENT UNE NOUVELLE LANGUE	2	1
	350	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,2	0,83666003
	351	F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	2,8	0,4472136
	352	I6. AIME LIRE	2,8	0,4472136
	353	I9. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LES LETTRES	2,6	0,54772256
	354	I20. AIME EXPLIQUER LES RÈGLEMENTS D'UN JEU AUX AUTRES	2,4	0,54772256

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Utiliser les capacités mnémoniques du jeune, pour revenir sur des événements passés, avec la classe (manchettes, histoire, sortie scolaire, etc.)	355	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,6	0,54772256
	356	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,6	0,89442719
	357	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,8	0,4472136
	358	F15. EST HABILE EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES	1,8	0,83666003
	359	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2	0,70710678
	360	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,6	0,54772256
	361	F22. UTILISE DE LA MUSIQUE POUR S'AIDER À MÉMORISER DU CONTENU	1,8	0,83666003
	362	F28. DÉMONTRE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE DE FAITS APPRIS IL Y A QUELQUES MOIS	2,8	0,4472136
	363	F31. POSSÈDE UN BONNE MÉMOIRE AUDITIVE (MUSIQUE, SONS, CONSIGNES, ETC.)	2	1
	364	F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	1,6	0,89442719
	365	I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	2,2	0,83666003
	366	I8. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	2	1
	367	I28. AIME COPIER DES MOTS OU DES PHRASES	1,6	0,89442719
Demander à l'enfant d'expliquer à ses pairs, la signification des mots sophistiqués qu'il utilise	368	F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUÉ	2,8	0,4472136
	369	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,8	0,4472136
Donner la responsabilité au jeune d'être un « brigadier dans l'école », où son rôle serait d'orienter/accompagner les tout-petits dans les déplacements dans l'école	370	F10. POSSÈDE UN BON SENS DE L'ORIENTATION	2,8	0,4472136
	371	F26. REPRODUIT FACILEMENT DES TRAJETS ROUTIERS	2,8	0,4472136
	372	F27. REMARQUE LES CHANGEMENTS MINIMES DANS L'ENVIRONNEMENT (AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE, D'UN AUTRE LOCAL)	2,6	0,54772256
	373	F38. DÉMONTRE DES APTITUDES SUR LE PLAN SPATIAL	2,8	0,4472136
Organiser une exposition des œuvres d'arts des élèves incluant les pièces du jeune et/ou lui demander d'animer la visite guidée (fournir les comportements attendus pour ce faire)	374	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	2,4	0,89442719
	375	F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUÉ	2,4	0,89442719
	376	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,8	0,4472136
	377	F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	2,6	0,54772256
	378	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	2,4	0,54772256
	379	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2,4	0,54772256

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	380	I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	2	0,70710678
	381	I18. AIME RÉALISER DES CONSTRUCTIONS EN 3 DIMENSIONS	2,6	0,54772256
	382	I22. AIME ALLER AU MUSÉE	2,8	0,4472136
	383	I25. AIME REGARDER LES DÉTAILS DES OBJETS	2,8	0,4472136
Organiser un club de mathématique, de lecture, génies en herbe, dessin, informatique, etc.	384	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,6	0,54772256
	385	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,6	0,89442719
	386	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,8	0,4472136
	387	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,6	0,54772256
	388	F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	2,4	0,54772256
	389	F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	2,4	0,54772256
	390	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	2,4	0,54772256
	391	F30. DÉMONTRE DES COMPÉTENCES EN INFORMATIQUE	2,6	0,54772256
	392	F36. DÉMONTRE DES APTITUDES REMARQUABLES EN MATHÉMATIQUES	2,8	0,4472136
	393	F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	2,6	0,54772256
	394	I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	1,8	0,83666003
	395	I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	2,6	0,89442719
	396	I6. AIME LIRE	2,8	0,4472136
	397	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2	1
	398	I11. COLLECTIONNE DES OBJETS	2,2	0,83666003
	399	I24. AIME JOUER À UN JEU VIDÉO	2,2	0,83666003
400	I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	2,6	0,89442719	
Amener l'enfant à observer ses pairs, relever les comportements attendus émis et lui suggérer de les répéter	401	F3. MÉMORISE FACILEMENT DES INFORMATIONS NOUVELLES	2,6	0,54772256
	402	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,6	0,54772256
	403	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,6	0,54772256
	404	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,6	0,89442719
	405	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2	0,70710678
Offrir des choix dirigés d'activités lors des jeux libres et/ou récréations, en prenant en compte les préférences de l'enfant	406	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,8	0,4472136
	407	F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	2	1
	408	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	1,8	0,83666003

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	409	Tous les intérêts	2,75	0,5
Utiliser le jeu de rôle pour favoriser l'apprentissage des habiletés sociales	410	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,8	0,4472136
	411	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,8	0,4472136
	412	F21. POSSÈDE UNE EXCELLENTE MÉMOIRE VISUELLE	2,8	0,4472136
	413	I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2,4	0,54772256
	414	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2,8	0,4472136
	415	I21. AIME LES JEUX DE TABLE (JEU DE SOCIÉTÉ)	2,2	0,83666003
Utiliser des jeux de société éducatifs, pour faciliter la compréhension de la matière et la généralisation	416	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,6	0,89442719
	417	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,6	0,89442719
	418	I15. S'INTÉRESSE AUX LIVRES D'IMAGES	1,8	0,83666003
	419	I21. AIME LES JEUX DE TABLE (JEU DE SOCIÉTÉ)	3	0
Faire une activité de création d'un jeu, où le jeune doit inventer les personnages du jeu	420	F2. INVENTE LES PERSONNAGES D'UNE HISTOIRE	3	0
	421	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	3	0
	422	F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUÉ	2,6	0,54772256
	423	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,4	0,54772256
	424	F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	2,6	0,54772256
	425	F25. DÉMONTRE DES APTITUDES EN COMPOSITION ÉCRITE	2,6	0,89442719
	426	F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	2,2	0,83666003
	427	I2. AIME ASSISTER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2	1
	428	I4. RECHERCHE DES INFORMATIONS SUR LES SUJETS QUI L'INTÉRESSENT	2,6	0,89442719
	429	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	2,2	0,83666003
	430	I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	2,2	0,83666003
	431	I21. AIME LES JEUX DE TABLE (JEU DE SOCIÉTÉ)	2,8	0,4472136
	432	I24. AIME JOUER À UN JEU VIDÉO	2,8	0,4472136
	433	F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	2,25	0,95742711
Réaliser une murale d'un trajet routier, avec le jeune et les pairs	434	F17. POSSÈDE DES HABILITÉS EN ARTS PLASTIQUES (PEINTURE, SCULPTURE)	2,8	0,4472136
	435	F18. INCLUT BEAUCOUP DE DÉTAILS LORSQU'IL DESSINE OU COLORIE	2,8	0,4472136
	436	F20. FABRIQUE DES PIÈCES D'ARTS PLASTIQUES MARQUÉES PAR LES DÉTAILS	2,8	0,4472136
	437	F26. REPRODUIT FACILEMENT DES TRAJETS ROUTIERS	3	0

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

	438	F32. EXCELLE DANS LA RÉALISATION DE TRAVAUX EN 3 DIMENSIONS (MONTAGE, CASSE-TÊTE, LÉGOS, DESSIN EN 3D, ETC.)	2,6	0,54772256
	439	F37. DESSINE EN PERSPECTIVE ET SELON LES PROPORTIONS EXACTES	2,8	0,4472136
	440	F38. DÉMONTRE DES APTITUDES SUR LE PLAN SPATIAL	3	0
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	441	I12. AIME JOUER D'UN INSTRUMENT DE MUSIQUE	3	0
Solliciter l'engagement de l'enfant vers un but précis, entraînant sa mobilisation dans la recherche des informations, dans la compréhension des informations recueillies et dans l'utilisation de ressources contribuant à ce processus	442	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,4	0,89442719
	443	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,4	0,89442719
	444	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,4	0,89442719
	445	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,4	0,89442719
	446	F19. DÉMONTRE DES APTITUDES EN LECTURE (EST UN BON LECTEUR)	2,6	0,89442719
	447	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2,2	0,83666003
	448	Tous les intérêts	2,4	0,89442719
Utiliser les intérêts de l'enfant, 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 faire faire une recherche/exposé oral sur son intérêt...)	449	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,8	0,4472136
	450	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2,8	0,4472136
	451	Tous les intérêts	2,6	0,54772256
	452	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,8	0,4472136

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Utiliser l'intérêt comme agent de motivation, durant la tâche ou en fin de tâche et l'indiquer visuellement à l'enfant	453	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2,4	0,54772256
	454	Tous les intérêts	2,6	0,54772256
Offrir un renforçateur concret et en lien avec l'action à entreprendre	455	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,75	0,5
	456	Tous les intérêts	2,6	0,54772256
Associer le renforcement tangible à un renforcement social (verbal, émis par vous)	457	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,4	0,89442719
Négocier 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 détestées (ou dans lesquelles l'élève éprouve de grandes difficultés), pourraient figurer	458	F4. COMPLÈTE UNE OU DES TÂCHE(S) SELON UN ORDRE QUI LUI EST PROPRE	2	1
Faire choisir le jeune entre deux exercices à réaliser	459	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,6	0,54772256
Permettre à l'élève un temps X pour qu'il présente ses connaissances sur un sujet X à la classe	460	F5. RACONTE DES ÉVÉNEMENTS AVEC BEAUCOUP DE PRÉCISIONS	2,8	0,4472136
	461	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,6	0,54772256
	462	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2,4	0,54772256
	463	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,4	0,54772256
	464	I5. TRANSPORTE AVEC LUI UN OBJET SPÉCIFIQUE EN TOUT TEMPS	1,4	0,89442719
	465	I10. S'INTÉRESSE AUX ÉVÉNEMENTS QUI FONT LA MANCHETTE (À LA UNE/AUX NOUVELLES)	2,2	0,83666003
	466	I11. COLLECTIONNE DES OBJETS	2	0,81649658
	467	I13. AIME APPRENDRE DES INFORMATIONS AUR LES AUTRES CULTURES	2,2	0,4472136
	468	I27. AIME PARLER DE SON INTÉRÊT DE PRÉDILECTION	3	0
	469	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2,6	0,54772256

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales, sur une base régulière, qui intègrent les intérêts des enfants y participant	470	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2	0,70710678
	471	F34. MÉMORISE FACILEMENT DE L'INFORMATION EN LIEN AVEC UN INTÉRÊT	2,6	0,54772256
	472	Tous les intérêts	2,5	0,57735027
Organiser des tournois de jeux de société, jeux vidéo, improvisation, etc.	473	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	2,6	0,54772256
	474	F16. ACQUIERT DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC UN MINIMUM D'EXPLICATIONS	2,6	0,54772256
	475	I1. AIME SE FAIRE RACONTER UNE HISTOIRE	1,8	1,09544512
	476	I7. AIME PARTICIPER À UNE PIÈCE DE THÉÂTRE	3	0
	477	I21. AIME LES JEUX DE TABLE (JEU DE SOCIÉTÉ)	3	0
	478	I24. AIME JOUER À UN JEU VIDÉO	3	0
Faire participer le jeune à des focus groups ou des comités sur la mise en place des mesures d'aide en classe ou à l'école	479	F6. S'EXPRIMER AVEC UN LANGAGE SOPHISTIQUÉ	2,75	0,5
	480	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	3	0
	481	F13. ACCUMULE UNE GRANDE QUANTITÉ DE CONNAISSANCES DANS DIFFÉRENTS DOMAINES	2,8	0,4472136
	482	F14. COMPREND RAPIDEMENT LES INFORMATIONS ENSEIGNÉES	3	0
	483	I10. S'INTÉRESSE AUX ÉVÉNEMENTS QUI FONT LA MANCHETTE (À LA UNE/AUX NOUVELLES)	2,8	0,4472136
Utiliser des boîtes à bons coups, où les élèves inscrivent les bons coups des pairs ou les leurs, de façon anonyme	484	F8. RÉPOND AUX QUESTIONS DE MANIÈRE DÉTAILLÉE	2	0,70710678
	485	F7. PERFORME DAVANTAGE DANS UNE TÂCHE LIÉE À L'UN DE SES INTÉRÊTS	2	0,70710678
S'assurer que le jeune ne subisse pas d'intimidation	486	En tout temps	2,75	0,5

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Utiliser les intérêts du jeune pour planifier son objectif de carrière, en faire une motivation qui favorisera la mobilisation	487	Tous les intérêts	2,8	0,4472136
Faire participer le jeune à des activités d'étudiant d'un jour	488	Tous les intérêts	2,6	0,89442719
Demander à l'enfant d'être le gardien du temps en classe	489	18. DÉMONTRE UN INTÉRÊT POUR LE TEMPS (CALENDRIER, DATE, HEURE, ETC.)	3	0

Annexe 8

Guide d'intervention en milieu scolaire

GUIDE D'INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Le guide d'intervention

Ce guide est divisé en cinq sections : perception visuospatiale, perception auditive, compréhension de la matière, production de la matière et 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 fiche, vous trouverez les numéros des items du questionnaire, qui vous seront utiles pour l'interprétation des résultats. Puis, une section explicative présente des données issues de la littérature scientifique, sur les TSA. Des interventions vous sont proposées, en regard des intérêts et des forces du jeune 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. Finalement, vous trouverez, à l'issue de l'intervention mentionnée, des cases vous permettant d'attribuer la mesure pédagogique correspondante³ à l'intervention.

Le but de cet outil n'est pas de se substituer aux conseils et évaluations de professionnels spécialisés en milieu scolaire qui travaillent auprès d'enfants autistes, mais bien de vous fournir des lignes directrices d'interventions qui favoriseront le développement du jeune. En somme, cet outil se veut une appréciation des forces de l'enfant, qui, conjuguées à ses intérêts de prédilection, l'amèneront à exploiter son potentiel au maximum en classe ordinaire. Les interventions suggérées ne sont pas exhaustives ni impératives ; vous pouvez décider de mettre en place une intervention, même si cette dernière n'a pas été associée à un intérêt ou une force du jeune. Il est recommandé de faire une nouvelle passation du questionnaire à chaque année; une mise à jour des intérêts et des forces dans le temps s'impose, puisque ces derniers évoluent avec le développement de l'enfant. Il est aussi recommandé d'obtenir l'accord des parents avant d'utiliser les intérêts relevés et de les impliquer dans ce processus.

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

Retournez consulter le questionnaire des intérêts et des forces. Relevez les items où le répondant a indiqué être « en accord » et « fortement en accord ». Encerclez les items sélectionnés dans les fiches aux pages suivantes, indiqués dans la marge de gauche. Consultez l'intervention suggérée. Au besoin, référez-vous à l'équipe des ressources éducatives de votre commission scolaire, pour la mise en place des interventions. Certaines d'entre-elles font mention de l'utilisation des intérêts de prédilection. Référez-vous à la partie 1 - section A et B du questionnaire, pour connaître les intérêts de l'enfant à utiliser. Consultez la partie 1 - section B pour obtenir des précisions sur lesdits intérêts. En ce qui a trait à la fréquence et au lieu de mise en place des interventions, cela est laissé à votre discrétion. Vous pourrez juger de la pertinence des interventions en fonction de votre connaissance de l'enfant et des objectifs académiques et comportementaux à atteindre.

³ Se référer à l'annexe 1 ou voir le document d'information « Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers », Québec, 2014

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

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 (Mottron et al., 2006; Samson et al., 2012; Wong et al., 2014; Courchesne et al., 2016);
- Les personnes autistes s'appuieraient davantage sur des mécanismes visuels pour traiter des informations (Cappe et al., 2016), peu importe le stimulus présenté, en particulier en ce qui a trait au langage (Samson et al., 2012);
- 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 subtiles et des régularités (Mottron, 2010; Mottron et al., 2013), la capacité de discriminer de petits détails, dans un vaste contexte (Hill, 2004) et l'acuité visuelle face aux couleurs (Hagmann, 2016);
- L'utilisation de supports visuels domine, quant aux recommandations d'interventions basées sur les données probantes, auprès de ces élèves (Poirier et al., 2005; Stokes et al., 2016; Jones et al., 2018; Watkins et al., 2019);
- L'exposition répétée à des modèles de formes, des régularités, etc. amène chez la personne autiste un apprentissage implicite (Mottron et al., 2006);
- Les enseignants perçoivent plusieurs forces chez les enfants autistes: la mémoire auditive et visuelle; les capacités d'apprentissage par imitation; l'aisance avec le matériel informatique; les capacités 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 (Cappe et al., 2016);
- Les intérêts de prédilection représentent une mesure adaptative dont l'implication des aspects perceptuels serait la racine à partir de laquelle une habileté spéciale sera créée (Mottron et al., 2006);
- 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 (Mancil & Pearl, 2008; Courchesne et al., 2016).

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :	Mesure pédagogique associée		
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)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F1 F27 I30	Aménager un espace de travail dans la classe, propice à la concentration (épuré, calme, exempt de stimuli visuels pouvant le déconcentrer)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F1 I5 I11 I14 I18 I19 I25 I29	Ne laisser à la disposition de l'élève que le matériel nécessaire à la tâche	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F 27 I19	Permettre à l'enfant de placer à sa guise le matériel dans son pupitre	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F1 F21	Épurer les feuilles d'exercice, pour qu'il ne reste que les indices visuels essentiels à la tâche	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F5 F8 F9 I1	Expliquer les consignes en individuel, à l'aide d'un support visuel adapté au jeune et lui demander de les répéter par la suite	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F3 F4 F9 F21 F39 I3 I8 I9	Fournir un aide-mémoire visuel de la tâche à réaliser, adapté au jeune, en y indiquant toutes les étapes numérotées et en y indiquant la fin Intégrer l'intérêt du jeune à l'aide-mémoire	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F32 F36 F37 I18	Intégrer des notions de trois dimensions dans les problèmes mathématiques à résoudre	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

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	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F21 F29 F35 I9 I19	Utiliser les mêmes modèles de formes : pour les concepts à associer, pour une même catégorie, etc.	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F1 F12 F21 F35 F39 I9 I25	Mettre des pense-bêtes visuels dans les exercices (à la manière d'un code secret) qui rappelleront au jeune quel outil pédagogique il doit utiliser pour réaliser la tâche	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F3 F4 F21 F29 F35	Présenter l'information de manière structurée, par exemple en utilisant des tableaux ou schémas, en sections cohérentes	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F13 F19 F35 I6 I15 I28	Créer avec l'élève un journal de stratégies pédagogiques, qui resterait à sa disposition	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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...)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F9 F30 I23	Utiliser du matériel électronique au besoin (ex. un ordinateur portable lors des évaluations ou un outil de communication)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F14 F16 F21 I2 I7	Utiliser le modelage par vidéo	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7 F34 Tous les intérêts	Utiliser les intérêts de l'enfant 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...)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7 Tous les intérêts	Utiliser l'intérêt comme agent de motivation, durant la tâche ou en fin de tâche et l'indiquer visuellement à l'enfant	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
Volet social				
# item :	Interventions suggérées :			
F1 F12 F18 F20 F37 I19 I25	Valoriser la force de discrimination des détails visuels du jeune et la mettre à profit lors de travaux d'équipe, en lui déléguant une tâche ou cette force sera mise à contribution			
F9 F17 F18 F20 F30 F34 I6 I8 I9 I23	Utiliser des supports visuels pour communiquer avec l'enfant (dessins, schématiques, pictogrammes, matériel informatique, écriture, bande dessinée...) même en dehors du temps de travail Le support visuel devient la langue de l'enfant			
F1 F5 F8 F9 F12 F16 F21 F29 F34 F35 I3 I9	Utiliser des marqueurs visuels pour amener l'apprentissage des habiletés sociales (bâton de la parole, couleur, lettre ou chiffre associé à un comportement attendu, etc.), notamment au sein des groupes d'entraînement aux habiletés sociales			
F3 F14 F19 F21 F34 Tous les intérêts	Utiliser des scénarios sociaux ou des livres explicatifs intégrant les intérêts de l'enfant, pour favoriser l'apprentissage d'une habileté sociale			

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

F9 F12 F13 F17 F18 F20 F26 F32 F37 I7 I18	Réaliser des activités de dessins collectifs, d'œuvres collectives avec le jeune et ses pairs
F7 F34 Tous les 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 (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 (Bouvet et al., 2013; Stanciu & Delvenne, 2016);
- Certaines personnes autistes présentent une oreille absolue, où elles reconnaissent des notes de musique sans enseignement préalable (Mottron et al., 2006; Mottron et al., 2013);
- Une capacité accrue de discrimination auditive pourrait être une caractéristique de l'autisme (O'Riordan & Passetti, 2006). Cette capacité serait présente chez une personne autiste sur cinq (C.R.G. Jones et al., 2009);
- Écouter de la musique induit chez certains jeunes autistes un état de calme, qui pourrait les rendre plus disponibles aux apprentissages (Stokes et al., 2016) en plus d'améliorer le langage, la perception sensorielle, les habiletés sociales et le comportement (Shi, Lin & Xie, 2016).

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :	Mesure pédagogique associée		
Tous les élèves*	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	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7 F22 F34 I16 I26	Permettre à l'enfant d'écouter la musique qu'il affectionne, lors des tâches autonomes ou lors des temps libres	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F22 F31 F34 I16 I26	Utiliser une mélodie que l'enfant aime bien pour lui faire mémoriser du contenu (ex. comptine)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F4 F31 I1 I26	Enregistrer les consignes et mettre l'enregistrement à la disposition de l'élève	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

F31	Utiliser les mêmes mots, lorsque vous lui répétez les consignes	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F3	Privilégier l'utilisation des questions à l'oral, sous forme de choix de réponses	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F31 I1 I23	Demander à un pair de lire le texte à voix haute à l'enfant ou utiliser un outil informatique qui lira le texte à l'enfant	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7 I12 I16 I26	Utiliser les intérêts musicaux de l'élève comme renforçateur de fin de tâche	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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 au jeune 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, ou 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'enfant la musique provenant d'autres cultures, d'autres langues ou la musique folklorique québécoise			
F11 I13	Demander au jeune 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'enfant autiste, l'enseignant représente une porte ouverte vers la culture. Son rôle revêt donc une grande importance (Mottron, 2010) et devient un facteur clé dans la réussite de l'inclusion (Saggers, 2015);
- Il est impératif de prendre en considération les besoins particuliers des enfants autistes (Lanou, Hough & Powell, 2012; Alexander, Ayres & Smith, 2015; Watkins et al., 2019), faute de quoi, en manquant de souplesse dans la flexibilité du milieu, la réussite scolaire de l'élève s'en trouverait altérée (Poirier et al., 2005; Mottron, 2010; Gunn & Delafield-Butt, 2015; Cappe et al., 2016; Stokes et al., 2016);
- L'environnement dans lequel l'élève autiste est amené à travailler peut influencer ses performances et ses apprentissages (Saggers, 2015; Gunn & Delafield-Butt, 2015; Courchesne et al., 2016; Keen, Webster & Ridley, 2016; Jones et al., 2018);
- Plus l'enfant 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 (Grimm et al., 2015);
- 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 (Courchesne et al., 2016); *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 (Poirier et al., 2005);
- Les personnes autistes présenteraient un profil cognitif hétérogène, ce qui expliquerait, en partie, les forces cognitives de ces élèves dans certains domaines (Keen, Webster & Ridley, 2016; Courchesne et al., 2016);

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

- 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 (Meilleur, Jelenic & Mottron, 2014; Courchesne et al., 2016). Les personnes autistes présenteraient des courbes d'apprentissage plus lentes que les personnes neurotypiques, elles nécessiteraient donc plus de temps d'exécution et de temps d'exposition pour effectuer certains apprentissages (Courchesne et al., 2016);
- 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 (Wong et al, 2014; Courchesne et al., 2016);
- Certains enfants 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 (Samson et al., 2012; Mottron et al., 2013);
- La présence d'intérêts de prédilection, chez un enfant autiste, serait garante d'une certaine capacité d'apprentissage (Grove, Roth & Hoekstra, 2015; Courchesne et al., 2016; Gunn & Delafield-Butt, 2015; Smerbeck, 2017);
- L'utilisation de l'intérêt des lettres et des chiffres améliorerait le développement du langage et de la cognition sociale (Vismara & Lyon, 2007; Mottron et al., 2012);
- L'utilisation dirigée des intérêts de prédilection chez l'enfant autiste, lui permettrait d'exploiter ses préférences d'une manière plus fonctionnelle, à l'inverse d'en promouvoir le caractère envahissant (Boyd et al., 2005; Gunn & Delafield-Butt, 2015);
- L'émission de comportements atypiques ou stéréotypés chez l'enfant autiste (regard latéral, mouvement d'un objet ou des mains dans l'espace ou devant les yeux) pourrait être nécessaire pour que l'enfant réalise des apprentissages (Mottron, 2010; Stanciu & Delvenne, 2016).

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :	Mesure pédagogique associée		
F4 I5 I11 I14 I19 I25 I27 I28 I29	Laisser l'enfant adopter des comportements répétitifs ou stéréotypés, selon la fonction du comportement *vous référer au SRÉ de votre CS	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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/examens	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F3 F19	S'assurer que l'enfant 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'enfant pour la tâche et non sa capacité à comprendre la consigne)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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 »)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
En tout temps	À la suite de l'émission d'une consigne, laisser un délai à l'enfant pour qu'il traite l'information reçue	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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...)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F3 F4 F19 F21 I3 I6 I14	Utiliser des démarches de résolution de problèmes par étapes (ex. liste à cocher)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

F1 F9 F12 F21 F29 F35 F39 I3 I15	Adapter le matériel, visuellement, pour ainsi optimiser la compréhension des consignes	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
En tout temps	Offrir une aide pédagogique individuelle supplémentaire, de façon ponctuelle ou structurée (à la demande de l'élève, matières précises, tâches précises...)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F8 F18 F25	Offrir à l'élève du temps supplémentaire pour la réalisation des travaux	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F3 F21 F34 F35 I3 I9 I15 I19 I25	Laisser à la disposition de l'élève les outils visuels d'aide pédagogique (tableaux, schémas, etc.) Le laisser les manipuler	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F4 F21 I8	Annoncer et expliquer les changements à la routine ou aux tâches demandées	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
Volet social				
# item :	Interventions suggérées :			
F14 F15 F16 F24 F25 F36	Favoriser le travail en sous-équipe et l'intervention du jeune auprès des pairs			
F3 F11 F13 F15 F16 F17 F20 F24 F30 F32 F33 F36 I12 I23	Nommer le jeune tuteur auprès des élèves en difficultés (apprentissage d'une langue seconde, mathématiques, informatique, arts plastiques, musique, etc.) Superviser le tout Modeler les comportements attendus au jeune			
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 au jeune 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'enfant autiste (Cappe et al., 2016);
- Miser sur les compétences existantes de l'élève pourrait faciliter son inclusion et améliorer ses performances académiques (Iadarola et al., 2015; Keen, Webster & Ridley, 2016);
- En situation d'apprentissage, attirer l'attention de la personne autiste vers d'autres stimuli que ceux visés, nuirait à ces dernières (Courchesne et al., 2016); 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 (Morlock et al., 2015; Jones et al., 2018; Saadatzi et al., 2018; Mazon, Fage & Sauzéon, 2019);
- Les difficultés motrices encourues par les personnes autistes peuvent nuire à leur rendement académique (Mottron, 2010; Saggars, 2015), auxquelles l'utilisation de supports électroniques pourrait remédier (Wong et al., 2015);
- Les personnes autistes auraient plus de facilité à résoudre des problèmes qui ne requièrent pas de prendre en compte un contexte (Courchesne et al., 2016);
- Elles ne progresseraient pas par essais et erreurs (Mottron, 2010);
- Miser sur l'utilisation des intérêts de prédilection et des forces de l'enfant, tout au long du curriculum académique, permettrait de combler ses besoins et ainsi, d'optimiser son potentiel (Lanou et al., 2012; Gunn & Delafield-Butt, 2015);
- L'expertise acquise via un intérêt de prédilection deviendrait associée à des habiletés cognitives exceptionnelles (Mancil & Pearl, 2008; Mottron et al., 2006; Mottron et al., 2012; Mottron et al., 2013);
- Des parents ont observé chez leur enfant davantage de spontanéité, de créativité et le développement de nouvelles habiletés, lorsqu'en interaction avec leur intérêt de prédilection (Smerbeck, 2017);

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

- 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 (Mancil & Pearl, 2008; Gunn & Delafield-Butt, 2015);
- L'intégration dans un groupe favoriserait la généralisation des acquis; elle permettrait au jeune 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 (Bon et al., 2016);
- La médiation par les pairs et l'aide par les pairs favoriseraient la communication et la socialisation entre les enfants autistes et neurotypiques (Nahmias, Kase & Mandell, 2014; Wong et al., 2015; Cappe et al., 2016; Carter et al., 2016; Jones et al., 2018; Brain & Miranda, 2019).

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :	Mesure pédagogique associée		
F4	Indiquer le temps alloué pour réaliser la tâche	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F36 I18	Donner des exercices académiques adaptés au style d'apprenant du jeune en la matière	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
En tout temps	Privilégier l'utilisation de questions à choix multiples, plutôt qu'à développement, lors des évaluations	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F14 F19	Demander à l'élève de trouver la réponse qui est vraie, dans une série de fausses réponses dont l'une est vraie	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7 F13 F25 F34 Tous les intérêts	Permettre à l'élève de faire le travail de recherche sur un sujet qu'il affectionne en lui précisant les informations à recueillir	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F1 F11 F19 F21 F24 F25 F35 I6 I9	Demander à l'élève de trouver les fautes d'orthographe, de syntaxe, dans un texte	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F25 I2 I4 I13	Suggérer des choix de personnages, lieux, événements, etc. lors de productions écrites	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F4 F16	Offrir de la rétroaction non intrusive et minimale, pour ne pas brimer le rythme d'apprentissage à la tâche	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F5 F8 F9 I3	Réaliser avec le jeune un outil gradué, par exemple une « échelle de <i>Five Point Scale</i> », qui lui permettrait de communiquer son niveau d'aisance face à la tâche demandée	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F4 I17	Allouer à l'enfant 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	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Volet social	
# item :	Interventions suggérées :
F11 F14 F19 I6 I9 I20	Demander au jeune 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 du jeune, pour revenir sur des événements passés, avec la classe (manchettes, histoire, sortie scolaire, etc.) en l'aidant à organiser sa pensée
F6 F8 F11	Demander à l'enfant d'expliquer à ses pairs, la signification des mots sophistiqués qu'il utilise
F10 F26 F27 F38	Donner la responsabilité au jeune 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 I13 I18 I22 I25	Organiser une exposition des œuvres d'art des élèves incluant les pièces du jeune 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 mathématique, de lecture, génies en herbe, dessin, informatique, etc.
F3 F14 F16 F21 I2 I7	Amener l'enfant 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 tous les intérêts	Offrir des choix dirigés d'activités lors des jeux libres et/ou récréations, en prenant en compte les préférences de l'enfant
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 le jeune et les pairs
F23 I12	Permettre à l'élève de jouer de son instrument de musique sur l'heure du diner et/ou aux pauses, où les pairs pourraient assister à sa performance

MOTIVATION
<p>Quelques données issues de la littérature :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 (ASSSM, 2015) et une condition essentielle pour apprendre (McLean, 2003); - 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 (Kenworthy et al., 2008);

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

- 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 (Mancil & Pearl, 2008; Grove, Roth & Hoekstra, 2015; Stokes et al., 2016);
- 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 (Boyd et al., 2005; Lanou, Hough & Powell, 2012; Gunn & Delafield-Butt, 2015; Jones et al., 2018);
- 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'enfant autiste (Lanou, Hough & Powell, 2012; Grove, Roth & Hoekstra, 2015; Gunn & Delafield-Butt, 2015; Stokes et al., 2016);
- Le sujet d'intérêt de la personne autiste deviendrait un moyen pour entrer en contact avec autrui (Lanou, Hough & Powell, 2012; ASSSM, 2015; Grove, Roth & Hoekstra, 2015);
- L'enfant 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 (Gunn & Delafield-Butt, 2015; Stokes et al., 2016; Mottron, 2017);
- 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 (Mancil & Pearl, 2008; Gunn & Delafield-Butt, 2015), ainsi que le développement de ses habiletés sociales (Boyd et al., 2005);
- 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 (Mottron, 2010; ASSSM, 2015). Une diminution de l'activité cérébrale fut observée chez des enfants autistes, face à un renforçateur social, cette diminution disparaissait, lorsqu'un jouet apprécié par l'enfant était utilisé comme renforçateur (Courchesne et al., 2016);
- Permettre aux enfants autistes, en milieu scolaire, d'utiliser du matériel en lien avec leurs intérêts de prédilection lors des périodes de jeux et de le choisir (Jones et al., 2018), favoriserait leur socialisation (Boyd et al., 2005; Porter, 2012);
- Offrir aux enfants des choix améliorerait leurs performances académiques et l'engagement envers la tâche (Reutebuch, El Zein & Roberts, 2015; Jones et al., 2018);
- 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 (Saggers, 2015) dont l'efficacité serait augmentée en y intégrant l'utilisation des intérêts de prédilection des jeunes (Koegel et al. 2012). 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 (Mancil & Pearl, 2008).

Volet académique

# item :	Interventions suggérées :	Mesure pédagogique associée		
F7 F13 F14 F16 F19 F34 Tous les intérêts	Solliciter l'engagement de l'enfant dans un but précis pour augmenter sa motivation (recherche des informations, utilisation de ressources pour les obtenir)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7 F34 Tous les intérêts	Utiliser les intérêts de l'enfant, 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...)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7 F34 Tous les intérêts	Utiliser l'intérêt comme agent de motivation, durant la tâche ou en fin de tâche et l'indiquer visuellement à l'enfant	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7 Tous les intérêts	Offrir un renforçateur concret et en lien avec l'action à entreprendre	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

F7	Associer le renforcement tangible à un renforcement social (verbal ou gestuel, émis par vous)	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
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	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
F7	Faire choisir le jeune entre deux exercices à réaliser	Flexibilité <input type="checkbox"/>	Adaptation <input type="checkbox"/>	Modification <input type="checkbox"/>
Volet social				
# item :	Interventions suggérées :			
F5 F7 F8 F13 I10 I11 I13 I27	Permettre à l'élève un temps X pour qu'il présente ses connaissances sur un sujet X à la classe			
F7 F8 F34 Tous les intérêts	Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales, sur une base régulière, qui intègrent les intérêts des enfants 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 le jeune 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 (mots gentils, signes non-verbaux d'approbation...)			
En tout temps	S'assurer que le jeune ne subisse pas d'intimidation			
Tous les intérêts	Utiliser les intérêts du jeune pour planifier son objectif de carrière, en faire une motivation qui favorisera la mobilisation			
Tous les intérêts	Faire participer le jeune à des activités d'étudiant d'un jour			
I8	Demander à l'enfant d'être le gardien du temps en classe			

Notes :

INTÉRÊTS DE PRÉDILECTION ET FORCES COGNITIVES

Distinctions entre le soutien relevant de la flexibilité pédagogique, celui relevant des mesures d'adaptation et celui relevant des modifications⁴

Flexibilité pédagogique	Mesure d'adaptation	Modification
Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration	Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration	Permet de réaliser les apprentissages prévus pour l'élève dans le cadre de son PI et d'en faire la démonstration
Répond à un besoin qui se présente ponctuellement ou en complément à une mesure d'adaptation	Répond à un besoin qui se présente dans plusieurs contextes	Mise en place de façon exceptionnelle pour permettre une progression différente de celle prévue pour l'ensemble des élèves québécois
Planifiée par l'enseignant	Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI	Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI
Mise en œuvre pour une période d'enseignement ou pour quelques activités	Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la mesure d'adaptation est requise	Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la modification est requise
		Un signe distinctif apparaît au bulletin

⁴ Tiré du document d'information « Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers », Québec, 2014