
CHAPITRE 2 :

L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Le profil de l'élève 3

Qu'est-ce qu'un profil de l'élève? 3

Le processus d'élaboration du profil de l'élève 4

L'équipe 5

Le gestionnaire de cas 5

L'équipe intrascolaire 6

L'équipe de soutien 7

L'élaboration du profil de l'élève 7

Avant que l'équipe n'entre en jeu 7

Élaboration du profil de l'élève

Étape 1 : Collecte d'information 9

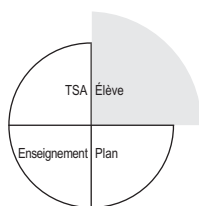
Étape 2 : Partage de l'information 14

Étape 3 : Création du profil de l'élève 15

Capsule : Colin 18

L'élaboration du profil de l'élève 18

CHAPITRE 2 : L'ÉLÈVE ATTEINT DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



Le chapitre 2 décrit les rôles et responsabilités de l'équipe et le processus d'élaboration d'un profil de l'élève. Le fait de connaître les caractéristiques principales et secondaires des troubles du spectre autistique prépare l'équipe à mieux comprendre à quels niveaux l'élève est atteint de TSA. Le profil de l'élève est le résumé de ce qu'on sait à propos de l'élève, de ce qu'il faudrait savoir et des besoins prioritaires en matière d'apprentissage qui guideront l'élaboration d'un plan éducatif personnalisé (PEP).

Le diagnostic de TSA n'est que le point de départ; il confirme que l'élève présente la combinaison distinctive de caractéristiques (décrites au chapitre 1) associées aux TSA. Cependant, un diagnostic ne décrit pas la personnalité, le tempérament, les intérêts et les domaines de force et de faiblesse individuels qui rendent la personne unique. Pour ce faire, l'équipe doit recueillir et partager des informations au sujet de l'élève et créer un profil personnalisé qui décrit ses besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

On encourage les membres de l'équipe à penser aux priorités d'apprentissage de l'élève à tous les stades du processus d'examen, d'évaluation et de planification. Une programmation éducative appropriée repose sur un PEP judicieux et fonctionnel, qui facilitera l'établissement de résultats escomptés auxquels souscrivent tous les membres de l'équipe.

Le profil de l'élève

Qu'est-ce qu'un profil de l'élève?

Le profil de l'élève est un résumé de ce que l'équipe sait de l'élève, y compris les renseignements récents et antérieurs (comme des évaluations précédentes et les résultats scolaires). Il indique les besoins prioritaires en apprentissage qui orientent la détermination des options de programmation éducative appropriée et l'élaboration du plan personnalisé de l'élève.

Tous les élèves – atteints ou non de TSA – sont différents les uns des autres. Ces différences se situent aux niveaux suivants : tempérament et personnalité, motivation et style d'apprentissage, champ d'application de l'attention et propension à se laisser distraire, intelligence et capacité d'adaptation, développement moteur, ainsi que de nombreux autres aspects uniques et personnels. Les élèves atteints de TSA diffèrent de leurs pairs dont le développement est « normal » parce qu'ils sont atteints de ce type de troubles et parce qu'ils sont des personnes à part entière.

Un profil de l'élève brosse le tableau du développement unique d'un élève en particulier. Ce profil est indispensable à une programmation éducative appropriée parce que :

- les caractéristiques des TSA varient d'un élève à l'autre;

- les caractéristiques des TSA chez un élève en particulier sont variables et changent avec le temps;
- il faut décrire d'autres caractéristiques individuelles non directement liées aux TSA (par exemple, fonctionnement cognitif).

Le profil de l'élève doit inclure :

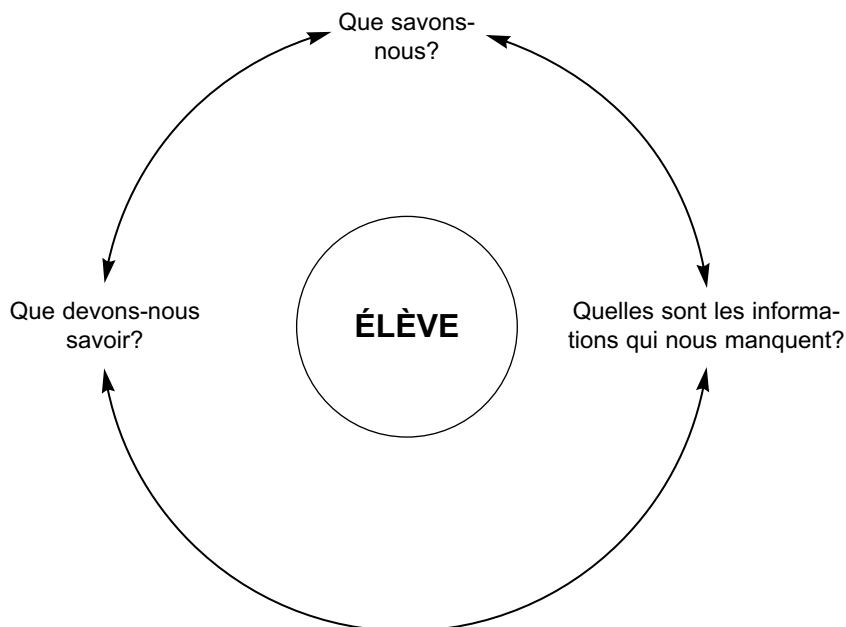
- les données sur les antécédents de l'élève;
- un sommaire des données de diagnostic et d'évaluation;
- un sommaire de ses intérêts, points forts et styles d'apprentissage;
- des données sur le niveau de développement actuel, y compris les caractéristiques principales et secondaires de TSA;
- les besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

Le processus d'élaboration du profil de l'élève

Le processus d'élaboration du profil de l'élève comprend les phases qui figurent ci-dessous.

1. **Collecte d'informations.** L'équipe compile les renseignements à jour au sujet de l'élève et détermine les informations manquantes et les données requises pour préparer le profil de l'élève. Les membres de l'équipe évaluent ensuite l'élève en fonction de leur champ d'expertise.

Pour la collecte d'informations, il faut se poser les questions suivantes :



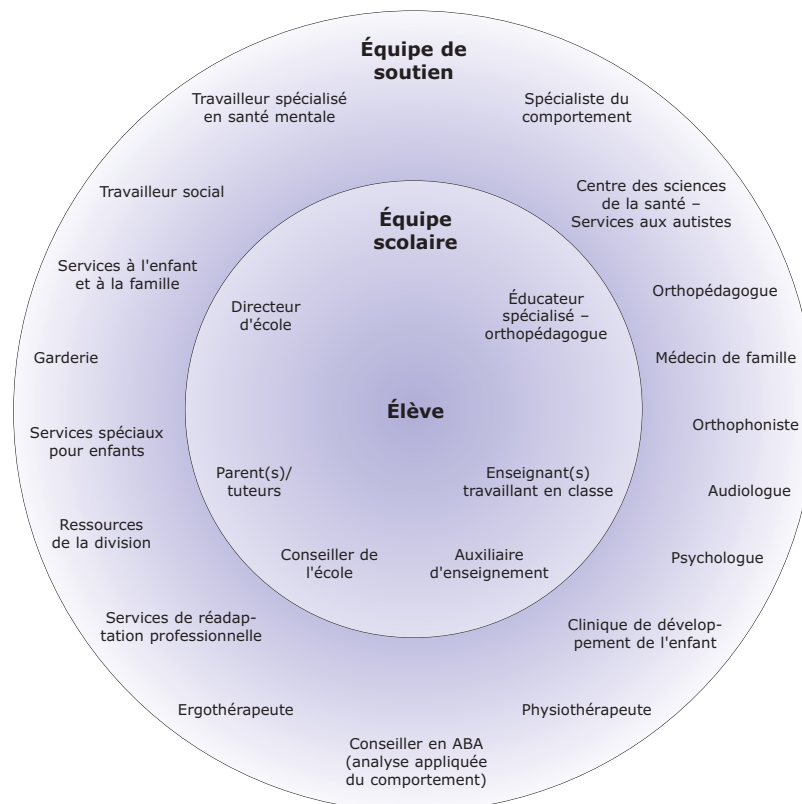
2. **Partage de l'information.** Lorsque les membres de l'équipe terminent leur évaluation, ils en communiquent les résultats à leurs coéquipiers, ce qui leur permet de créer ensemble un profil plus complet de l'élève.
3. **Création du profil de l'élève.** Le profil de l'élève résume ce qu'on sait de cet élève en particulier, y compris les données d'évaluations formelles et informelles, et indique les besoins prioritaires en matière d'apprentissage qui orienteront l'élaboration d'un PEP.

Une fois le profil de l'élève terminé, l'équipe aura en main l'information nécessaire pour prendre des décisions quant à la programmation éducative appropriée pour cet élève.

L'équipe

C'est en fonction du profil de l'élève et des ressources disponibles à l'école ou dans la division scolaire qu'on détermine qui fera partie de l'équipe. En général, cette équipe est formée :

- d'un gestionnaire de cas;
- d'une équipe scolaire, dont les membres sont responsables de la planification et de la prise de décisions au quotidien;
- d'une équipe de soutien qui collabore avec l'équipe scolaire concernant l'élaboration et la mise en œuvre du plan éducatif.



Le gestionnaire de cas

L'une des premières tâches de l'équipe est de désigner un gestionnaire de cas et de confier des responsabilités et des rôles précis à chaque membre de l'équipe. Le gestionnaire de cas supervise le travail de l'équipe. Il est primordial de désigner le gestionnaire de cas dès le début du processus. Dans la plupart des cas, le gestionnaire de cas assume les responsabilités ci-dessous.

- Distribuer un ordre du jour minuté, sur papier, avant les réunions;
- Maintenir le contact avec les parents;
- Organiser et présider les réunions;
- Coordonner l'élaboration du plan éducatif;
- Veiller à l'établissement d'un mécanisme pour suivre les progrès et réalisations;
- Documenter les révisions au plan et les communiquer;
- S'assurer que les comptes rendus des réunions sont conservés et distribués aux membres de l'équipe;

- Faciliter la prise de décisions en groupe;
- Établir et entretenir des contacts avec les organisations externes.

L'équipe intrascolaire

L'équipe scolaire est formée de l'élève, des parents et du personnel de l'école. Les membres de cette équipe sont les principaux décideurs dans le processus de planification.

L'élève

Le profil de l'élève est la base de l'élaboration du plan personnalisé et devrait refléter les besoins prioritaires en matière d'apprentissage de l'élève, ses points forts et ses faiblesses, ses intérêts, etc. L'élève qui a la capacité de faire partie de l'équipe pourra y être intégré et exprimer ses préférences et intérêts individuels, et participer à la discussion sur les stratégies et comportements.

L'élève qui ne tirerait aucun bénéfice d'une participation aux réunions de planification peut prendre part au processus d'autres façons, par exemple, en faisant connaître ses choix et préférences quant aux activités et aux renforçateurs potentiels. Après la réunion, il faut s'assurer que l'élève comprend :

- le but du plan éducatif;
- comment les résultats attendus du plan éducatif l'aideront à atteindre ses objectifs personnels.

Les parents

Les parents défendent les meilleurs intérêts de leur enfant. Il est essentiel qu'ils aient l'occasion d'agir comme partenaires à part entière et sur un pied d'égalité dans le processus de planification. Les parents fournissent des informations précieuses sur les approches d'apprentissage et les intérêts de l'élève et sur les moyens d'éviter des problèmes potentiels. Les renseignements qu'ils fournissent aident à assurer la continuité dans la programmation. Les parents jouent également un rôle capital dans la consolidation des objectifs du PEP à la maison. La participation des parents comme membres actifs de l'équipe contribue à assurer l'efficacité du PEP.

Le personnel de l'école

Le personnel de l'école qui est mis à contribution dans l'équipe varie d'un cas à l'autre, mais l'équipe scolaire typique comprend le titulaire de la classe, le directeur ou son adjoint, l'orthopédagogue, le conseiller en orientation et/ou l'auxiliaire d'enseignement qui aideront à la mise en œuvre du plan.

Il importe de noter que le titulaire de classe assume la responsabilité principale de l'apprentissage chez l'élève. Les élèves qui ont un PEP font quand même partie de la classe et de la communauté scolaire.



Le document *Un travail collectif : Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*, 2004 fournit de l'information sur la création de partenariats entre les familles et l'école. On peut le consulter en ligne à l'adresse <www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff/besoin/index.html> ou l'obtenir en s'adressant au Centre des manuels scolaires du Manitoba, au numéro sans frais : 1 866 771-6822 ou au www.mtbb.mb.ca.

Soulignons également que le directeur est responsable de l'ensemble du travail de l'équipe et de l'affectation des ressources et du soutien requis à l'école, en conformité avec les politiques de la division scolaire et d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

L'équipe de soutien

L'équipe de soutien comprend les professionnels que l'équipe scolaire peut vouloir consulter lorsqu'elle a besoin de l'avis de spécialistes. Au Manitoba, il existe un certain nombre d'organisations qui peuvent apporter leur expertise à l'équipe de soutien. Le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba fournit un résumé à jour (voir l'encadré ci-dessous). L'équipe scolaire, chargée des décisions relatives à l'élaboration et à la mise en œuvre de la programmation, peut faire appel à des membres de l'équipe de soutien pour de l'aide dans :

- l'élaboration du profil de l'élève;
- l'évaluation de l'élève;
- la planification;
- le choix et l'application de stratégies d'enseignement;
- la prestation d'une aide technique et de conseils sur le matériel et les ressources disponibles;
- l'accès aux ressources de la collectivité (au besoin);
- des avis sur d'autres aspects de la programmation (s'il y a lieu).



Veillez consulter le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour le sommaire des services et des mesures de soutien qu'on peut donner à l'équipe scolaire : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/>.

Il importe de noter que le rôle des membres de l'équipe de soutien est de fournir de l'information qui permet à l'équipe scolaire de prendre les décisions appropriées concernant la programmation de l'élève. L'équipe scolaire, dont les parents font partie, détermine les personnes qui formeront l'équipe de soutien. Une fois qu'ils seront jumelés à l'équipe scolaire, les membres de l'équipe de soutien devront partager la responsabilité de fournir de l'information à l'équipe scolaire en vue des décisions relatives à la programmation.

L'élaboration du profil de l'élève

Avant que l'équipe n'entre en jeu

Avant de commencer leur travail, les membres de l'équipe doivent examiner :

1. leurs rôles et responsabilités;
2. les priorités dans l'élaboration du profil;
3. les facteurs propres à l'élève et à son environnement.

1. Rôles et responsabilités

Les membres de l'équipe recueillent l'information en rapport avec leur champ d'expertise, leur formation professionnelle ou leur expérience avec l'élève. Il serait utile de déterminer qui fera quoi.

Le tableau 2.1 présente les aspects de l'évaluation de l'élève sur lesquels devront se pencher les membres de l'équipe.

Tableau 2.1 : Principaux enjeux de l'évaluation

Membre de l'équipe	Principal enjeu de l'évaluation de l'élève
Enseignant travaillant en classe/titulaire	<ul style="list-style-type: none"> • résultats scolaires • styles et stratégies d'apprentissage • champ d'application de l'attention • intérêts
Auxiliaire d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • collecte d'informations et de données sur l'élève sous la direction de l'équipe
Ergothérapeute	<ul style="list-style-type: none"> • performance sous les aspects de l'autonomie, de la productivité et des loisirs • motricité fine et motricité globale • communication fonctionnelle et sociale • organisation • fonctionnement sensoriel • compétences en communication et interaction sociale
Parent(s)	<ul style="list-style-type: none"> • antécédents sur le plan du développement, évaluations précédentes • profil de fonctionnement à la maison et dans la collectivité • information sur les intérêts, les craintes, les stratégies qui fonctionnent et celles qui sont inefficaces
Physiothérapeute	<ul style="list-style-type: none"> • mouvement et fonctionnement physique • force et fonction musculaires • posture • équilibre • mobilité
Psychologue	<ul style="list-style-type: none"> • fonctionnement cognitif • styles et stratégies d'apprentissage • capacité d'adaptation et performance • santé mentale • comportement • organisation • champ d'application de l'attention
Orthopédagogue	<ul style="list-style-type: none"> • résultats scolaires (officiels) • styles et stratégies d'apprentissage • comportement • intérêts • motricité de base • capacité d'adaptation et performance
Orthophoniste	<ul style="list-style-type: none"> • parole • compréhension au niveau du langage et expression • communication fonctionnelle • communication suppléante et alternative • capacités et interactions sociales
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • information sur ses intérêts, ses craintes, ses points de vue personnels, etc. (s'il y a lieu)

Note : La liste des domaines d'évaluation indiqués au tableau 2.1 n'est ni exhaustive, ni exclusive. Elle a pour but de servir de point de départ pour la détermination des rôles et des responsabilités au cours de l'évaluation.

2. Priorités dans l'élaboration du profil

En planifiant l'élaboration du profil de l'élève, l'équipe doit déterminer comment recueillir l'information concernant :

- **les caractéristiques principales et secondaires** des TSA, décrites au chapitre 1;
- **le développement cognitif** : l'élève atteint de TSA peut aussi présenter des troubles cognitifs (ou retard mental); la déficience cognitive, tout comme les TSA, peut varier de légère à grave et avoir des répercussions importantes sur la capacité d'apprentissage de l'élève;
- **le développement de la capacité d'adaptation** : dans bien des cas, l'élève atteint de TSA utilise peu sa capacité d'adaptation d'une façon fonctionnelle et signifiante (par exemple, motricité fine et globale, autonomie, loisirs, métier, collectivité);
- **la réussite scolaire** : un élève atteint peut présenter des compétences « fragmentaires » (un aspect unique de force sur le plan du développement) qui masquent ses domaines de faiblesse; par exemple, un élève peut être capable de lire couramment sans comprendre le sens de son texte;
- **le travail effectué par d'autres professionnels** : d'autres professionnels peuvent avoir posé un diagnostic ou évalué l'enfant (par exemple, audiologue, ophtalmologiste, dentiste ou médecin); ces renseignements doivent être inclus dans le profil de l'élève.

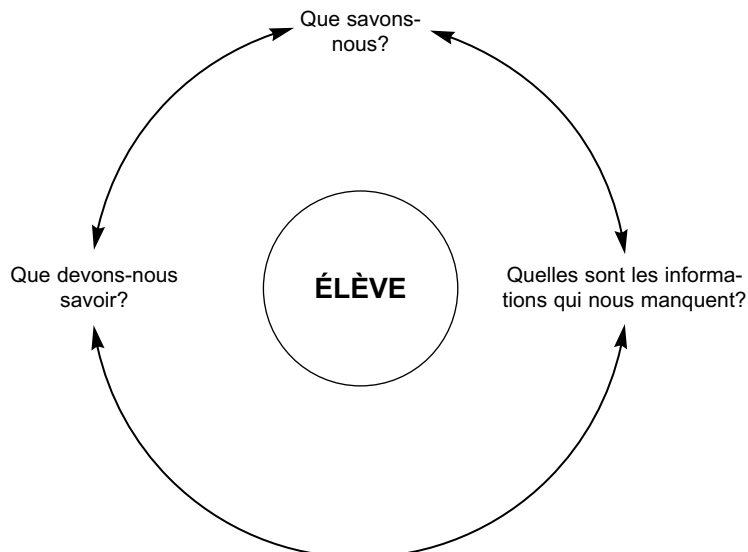
3. Facteurs propres à l'élève et à son environnement

Le comportement et la performance des élèves atteints de TSA durant l'évaluation varient en fonction de facteurs personnels et situationnels. Par exemple, l'impulsivité, la propension à la distraction et la fatigue peuvent influencer sur les résultats. L'environnement de l'élève (bruit, mouvement, lumières, etc.) peut également altérer la performance.

Pour la collecte d'informations, on doit se poser les questions suivantes :

L'élaboration du profil de l'élève

- **Étape 1 :**
Collecte d'informations



Si l'élève vient d'arriver à l'école, l'élaboration de son profil prendra plus de temps que celui d'un élève connu. Lorsque l'élève est connu, le point de départ logique du processus de collecte d'informations est le profil élaboré antérieurement pour l'élève. On assure ainsi la continuité dans le travail de l'équipe (par exemple, en relevant les stratégies d'enseignement qui ont été efficaces par le passé, les situations qui peuvent entraîner des comportements négatifs, etc.) et l'on gagne du temps en évitant de réinventer la roue.

Il existe bien des sources d'information potentielles, notamment la famille et les fournisseurs de soins, les dossiers de l'école et des professionnels, les dossiers de clinique (des spécialistes en milieu scolaire et des membres de l'équipe de soutien, comme des médecins et dentistes), le PEP précédent et les rapports d'anciens enseignants. Les jeunes enfants qui commencent l'école peuvent avoir un plan de transition comportant des renseignements utiles sur le plan du développement.

Les lacunes dans les connaissances actuelles de l'équipe détermineront les données qu'elle doit recueillir. Le tableau 2.2 présente un outil permettant à l'équipe de structurer le processus de collecte d'informations.

Tableau 2.2 : Liste de vérification pour la collecte d'informations

Aspect	À faire	Qui	Notes	Fait
Caractéristiques principales				
Social				
Communication				
Modèle de répétition des comportements/ intérêts/activités				
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel				
Anxiété				
Résistance/colère				
Résolution de problèmes/autonomie				
Approches				
Autres				
Audition				
Vision				
Médical				
Dentaire				
Cognitif/adaptation				

La liste de vérification ci dessus est présentée à l'annexe F : Formulaires.

Souvent, les tests d'évaluation formelle sont considérés comme le principal moyen d'évaluer l'élève, mais les évaluations non structurées fournissent aussi des renseignements utiles. Ensemble, les évaluations formelles et informelles procurent tout un éventail d'approches permettant d'évaluer un élève atteint de TSA. Avec certains de ces élèves, il sera peut-être impossible d'appliquer des outils de mesure systématique, mais on peut toujours recueillir de l'information par une approche spontanée.

Grâce à des évaluations **formelles** comportant des tests uniformes et normalisés, on peut comparer un élève en particulier avec des élèves semblables dans un groupe de référence. Cette méthode permet de mesurer le développement individuel de l'élève et de déterminer la nature et la sévérité de son retard développemental. La répétition ultérieure du test offre l'occasion de mesurer le développement au fil du temps.

Notons qu'en général, certaines mesures comme le quotient intellectuel (QI) changent très peu avec le temps. Si le but est de suivre la chronologie des changements chez l'élève, des mesures formelles de développement adaptatif peuvent être plus appropriées.

Exemples d'outils d'évaluation formelle :

- L'échelle d'intelligence de Weschler pour les enfants – IV (WISC-IV)
- L'échelle de comportement adaptatif Vineland (VABS)
- Les échelles de comportement autonomes (Scales of Independent Behaviour, SIB-R)
- L'échelle de vocabulaire en images Peabody (PPVT)
- L'échelle Gilliam Autism Rating Scale (GARS)

Les tests d'évaluation **informelle** suivent différentes approches et offrent une façon très souple et adaptable de recueillir de l'information sur un élève. Les tests non structurés complètent les tests formels et fournissent des renseignements sur le fonctionnement d'un élève en particulier. Ils représentent également une méthode de rechange afin d'évaluer les élèves pour lesquels il est difficile d'appliquer des tests formels.

Types d'évaluations spontanées possibles :

- fondées sur des critères;
- créées par l'enseignant;
- créées par un spécialiste;
- sous forme d'entrevues;
- sous forme d'observations.

Évaluation fondée sur des critères

L'évaluation fondée sur des critères compare la performance de l'élève à une norme pré-établie. Il n'y a pas de comparaison avec les autres élèves, comme dans les tests formels. L'évaluation fondée sur des critères est utile pour planifier l'enseignement, mesurer les progrès et déterminer les cas où le résultat n'a pas été atteint. Une équipe qui documente les progrès de l'élève dans le cadre de son PEP en fonction de résultats spécifiques et d'objectifs de performance utilise une évaluation fondée sur des critères.

Exemple d'outils d'évaluation fondés sur des critères :

- Profil psycho-éducatif révisé (PEP-R)
- Evaluating Acquired Skills in Communication – Revised (EASIC-R)
- Assessment of Basic Language and Learning Skills (ABLSS)

Évaluation créée par l'enseignant

Les tests créés par l'enseignant peuvent servir en combinaison avec bien d'autres outils d'évaluation pour déterminer ce que l'élève a appris et les connaissances et compétences qu'il lui reste encore à acquérir.

Évaluation créée par un spécialiste

Les tests créés par les spécialistes permettent d'évaluer les compétences ou les capacités de l'élève dans des cadres où l'élève les utilise, comme l'école, la maison ou la collectivité. Ces outils offrent au spécialiste plus de souplesse (dans la préparation, l'amorce, l'intervention, etc.) que les tests officiels et fournissent un tableau plus complet de l'élève. Ils sont aussi utilisés pour la collecte de données de référence et la mesure du développement des compétences de l'élève avec le temps.

Entrevue

L'entrevue consiste à poser des questions qui concernent l'élève et son environnement. Les membres de la famille, le personnel de l'école, les membres de la collectivité et l'élève sont des candidats potentiels à l'entrevue. Les questions posées peuvent être ouvertes ou non dirigées, ou encore structurées dans la mesure qui convient le mieux aux participants et à la situation.

Observation

Grâce à l'observation de l'élève dans un ou plusieurs cadres, on peut recueillir une foule d'informations sur ses habiletés et intérêts, ses approches d'apprentissage et les autres comportements. L'observation revêt aussi beaucoup d'importance pour comprendre ce qui déclenche ou entretient un comportement difficile.

Voir l'annexe D : Inventaire des troubles du spectre autistique, qui propose un cadre d'observation permettant une exploration approfondie des caractéristiques principales et secondaires des TSA.

Il y a une différence entre faire des observations et agir comme observateur. Les gens font de nombreuses observations, en passant, pendant qu'ils travaillent avec les élèves tout au long de la journée. Mais lorsqu'on veut agir comme observateur, on doit relever, se rappeler et consigner systématiquement les événements et comportements en vue de répondre à une question précise.

Par exemple, si l'équipe indique une « autonomie accrue » comme priorité d'apprentissage potentielle, les membres de l'équipe peuvent décider d'observer l'élève pendant une certaine période et dans divers contextes afin de déterminer des facteurs comme :

- dans quelle mesure l'élève est-il autonome pendant ses activités présentement (c.-à-d. réagit à des signaux « naturels » ou à des incitations verbales);

- l'approche actuelle de l'élève pour résoudre des problèmes et sa capacité d'imaginer des stratégies de rechange.

L'emploi d'un cadre d'observation commun donne aux membres de l'équipe une façon de comparer leurs perceptions et d'en discuter, quelle que soit leur discipline, leur rôle ou la situation dans laquelle s'effectue l'observation. Selon l'équipe, le processus d'observation peut prendre diverses formes et se poursuivre sur des périodes de durée variable.

Exemples d'outils d'évaluation – entrevue et observations:

- Le Childhood Autism Rating Scale (CARS)
- Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R)
- Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic (ADOS-G)
- Checklist for Autism in Toddlers (CHAT)
- Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)

L'élaboration du profil de l'élève

□ Étape 2 : Partage de l'information

Après la collecte d'informations, les membres de l'équipe discutent de ce qu'ils ont appris au sujet de l'élève. C'est généralement à cette étape qu'ils résumant et évaluent les données recueillies.

Cette étape permet à l'équipe de dresser un portrait de l'élève qui est plus complet que tout ce que pourrait élaborer une seule personne. Il est capital que tous les membres de l'équipe, notamment les parents (si possible) et l'élève, aient la chance de partager l'information de façon valable. Cette approche permet non seulement d'ajouter des renseignements à ceux qui sont déjà connus, mais il pave la voie à l'établissement d'un consensus sur la prise de décisions ultérieures concernant la programmation.

Les équipes devraient surveiller les obstacles possibles à la participation des parents et tenter de trouver des solutions. Les différences culturelles, l'horaire de travail et d'autres obligations familiales doivent être prises en compte. Une fois que les obstacles éventuels à la participation sont surmontés, l'élève pourra bénéficier de la perspective de chacun des membres de l'équipe.

Pour partager l'information à une réunion de l'équipe, il convient :

- d'éviter le jargon;
- de fonder les échanges sur des faits;
- d'utiliser des exemples pour faire passer les principaux messages;
- d'éviter de faire des suppositions;
- d'être bref.

L'élaboration du profil de l'élève

□ Étape 3 :

Création du profil de l'élève

Cette étape est la dernière du processus visant à créer le profil personnel de l'élève. Ce profil fournit un bref résumé de ce que l'équipe sait au sujet de l'élève et répertorie les besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

Le profil de l'élève comprend :

1. les informations sur les antécédents de l'élève;
2. un sommaire des données de diagnostic et d'évaluation;
3. un sommaire de ses intérêts, points forts et styles d'apprentissage;
4. des données sur le niveau de développement actuel;
5. les besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

Les points 1 à 4 résument l'information recueillie et échangée. L'équipe utilisera cette information pour déterminer les besoins prioritaires de l'élève en matière d'apprentissage. Le profil de l'élève sera complet lorsqu'on sera parvenu à un consensus sur un nombre gérable de besoins prioritaires en apprentissage.

En général, les élèves atteints de TSA s'intéressent davantage aux objets qu'aux gens et ils ont peu de moyens pour explorer, jouer et apprendre spontanément. Souvent, ils ont des intérêts limités ou persistants et sont généralement réfractaires à tout ce qui est nouveau. Les besoins prioritaires en matière d'apprentissage doivent être liés aux difficultés éprouvées par l'élève relativement aux personnes et aux objets de son environnement, et à son répertoire d'activités limité.

Un besoin prioritaire en matière d'apprentissage indique un domaine général de développement (par exemple, les compétences sociales et en communication) qui requiert une attention particulière dans le plan personnalisé de l'élève. Il reflète souvent les caractéristiques principales et secondaires des TSA.

Comme il correspond à un domaine général, le besoin prioritaire en matière d'apprentissage couvre une période plus longue (trois à cinq ans) que les résultats spécifiques de l'élève (un an) et les objectifs de performance (six à huit semaines) dans un plan personnalisé.

Le tableau 2.3 présente des exemples de priorités d'apprentissage. Ces exemples :

- ne sont nullement exhaustifs;
- visent à fournir à l'équipe un point de départ pour la détermination des besoins prioritaires en matière d'apprentissage;
- ne sont ni des résultats spécifiques de l'élève, ni des objectifs de performance.

L'équipe devrait essayer de s'entendre sur un nombre gérable de besoins prioritaires en matière d'apprentissage.

Tableau 2.3 Exemples de besoins prioritaires en matière d'apprentissage

Caractéristiques principales	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la langue parlée et écrite • Prononcer et écrire des mots • Converser avec des pairs ou des adultes • Utiliser la communication suppléante et alternative • Jouer avec ses pairs • Jouer seul (avec des jouets ou objets) • Participer à des activités sociales avec ses pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer et élargir ses intérêts et ses activités • Utiliser des adaptations pour suivre des routines et terminer des activités • Mettre l'accent sur les activités d'apprentissage prioritaires • Répondre avec souplesse aux exigences dans divers environnements
Caractéristiques secondaires	
<ul style="list-style-type: none"> • Résoudre des problèmes • S'adapter à diverses stimulations sensorielles • l'aide 	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer son stress • Reconnaître les situations difficiles et demander de
Autres	
<ul style="list-style-type: none"> • Suivre les règles et routines de la classe • Travailler de façon plus autonome • Organiser et terminer les tâches • Gérer son propre comportement • Fonctionner à la maison et dans la collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer ses besoins personnels (p. ex., s'habiller, manger, se laver) • Participer à l'apprentissage • Agir de façon sécuritaire dans divers contextes

Dans la visée d'une entente sur des priorités d'apprentissage, il est utile :

- d'encourager les participants à réfléchir aux priorités d'apprentissage avant la réunion;
- de donner à chaque personne la chance de participer;
- de consigner les priorités d'apprentissage au fur et à mesure.

Lorsqu'on cherche un consensus sur les priorités d'apprentissage, il faut se demander si les besoins d'apprentissage prioritaires examinés faciliteront l'atteinte des résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève et appuieront des activités qui :

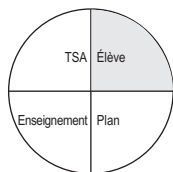
- favorisent l'inclusion
- peuvent s'appliquer dans plusieurs contextes ou situations
- sont utilisables présentement et à l'avenir
- permettent d'améliorer les habiletés fonctionnelles de l'élève
- favorisent son autonomie
- offrent des chances d'interactions et de contacts positifs avec les pairs, la famille et les membres de la collectivité
- améliorent la communication
- améliorent la qualité de vie de l'élève à la maison et dans la collectivité
- correspondent aux intérêts et aux forces de l'élève en matière d'apprentissage
- favorisent la généralisation (abstraction)

(Adapté de Falvey, M.A. *Community-Based Curriculum*. 2nd ed., 1989 , pp. 41-43)

À ce stade, si l'équipe n'arrive pas à s'entendre sur des priorités d'apprentissage pour l'élève, il sera difficile de rédiger son PEP. Et comme la planification quotidienne de l'enseignement à l'élève repose sur un PEP judicieux et fonctionnel, il importe que celui-ci fixe des résultats sur lesquels toute l'équipe est d'accord.

Bien qu'un consensus soit l'objectif, il n'est pas toujours possible de l'atteindre. Or, les différends offrent l'occasion aux membres de l'équipe de proposer et d'explorer de nouvelles avenues. À cette fin, l'équipe pourrait :

- poursuivre l'observation de l'élève;
- envisager une nouvelle évaluation (formelle ou non);
- mettre à contribution un intervenant de l'extérieur de l'équipe, qui fournirait une perspective nouvelle.



À cette étape, l'équipe est familière avec le processus visant à :

- désigner un gestionnaire de cas
- s'entendre sur les rôles et responsabilités
- recueillir et partager l'information
- créer un profil de l'élève
- déterminer un nombre gérable de besoins d'apprentissage prioritaires

Capsule : Colin

L'élaboration du profil de l'élève

Cette capsule expose les étapes suivies par l'équipe pour évaluer Colin, un jeune élève atteint de TSA, et pour élaborer son profil.

- ❑ **Étape 1 :** À l'aide de la liste de vérification pour la collecte d'informations (tableau 2.2), l'équipe passe en revue les données disponibles et détermine ce qu'elle ne sait pas à propos de l'élève et l'information qu'elle doit recueillir.
- ❑ **Étape 2 :** En se servant de la liste de vérification comme guide, l'équipe détermine ce qu'elle sait et ce qu'elle devrait savoir sur l'élève. Elle doit également faire consensus sur la façon dont cette information sera recueillie et qui en sera responsable.
- ❑ **Étape 3 :** Après avoir partagé l'information, les membres de l'équipe élaborent le profil de l'élève qui résume les données recueillies et indique les besoins d'apprentissage prioritaires de Colin.

Capsule : Colin

(années d'études primaires)

Lorsque Colin avait trois ans, on a diagnostiqué des troubles du spectre autistique et un retard de développement. Colin fréquente la garderie depuis deux ans et entrera à la maternelle à l'école de la Rivière Assiniboine en septembre; il aura alors cinq ans.

En mai, on a organisé une réunion pour planifier la transition vers l'école primaire, à laquelle assistaient l'enseignante de la maternelle, le directeur d'école, l'orthopédagogue, l'orthophoniste, l'ergothérapeute, la directrice et le spécialiste chargé des besoins spéciaux de la garderie de Colin, ainsi que sa mère. Avant la rencontre, l'enseignante de la maternelle et l'orthopédagogue ont observé Colin à la garderie, et l'équipe de soutien de l'école a reçu un bilan de planification pour la transition vers les études primaires, complété par la mère de Colin et le personnel de la garderie.

Colin vit avec sa mère, son frère et sa sœur, qui ont tous moins de dix ans. Colin est assez grand, actif physiquement, et il aime jouer avec des jouets qui se déplacent et tournent, dans le sable et la pataugeoire. À la maison, il passe beaucoup de temps à regarder des dessins animés ou à aligner des petits objets sur le rebord de sa fenêtre.

La mère de Colin a indiqué qu'il commence à utiliser des mots isolés, et qu'il semble comprendre un petit nombre de mots relatifs à des aliments ou des activités. Pour obtenir ce qu'il veut, il prend habituellement sa mère par la main. Le spécialiste chargé des besoins spéciaux a noté qu'il fait de même à la garderie, mais qu'il peut répéter la question si on lui demande ce qu'il veut. Socialement, Colin préfère jouer seul et évite la compagnie des autres enfants. Il peut répéter ses activités préférées pendant 45 minutes et résiste à tout changement d'activité. Il ne semble pas perturbé par les bruits forts. Il a bon appétit et dérobe parfois de la nourriture aux autres. Il est presque autonome pour la question des toilettes.

Les autres enjeux sur lesquels l'équipe doit se pencher ont rapport avec la mère et concernent :

- les soins appropriés à apporter à Colin et à ses autres enfants avant et après l'école, et pendant l'été;
- le soutien nécessaire pour garder le contrôle sur Colin à mesure qu'il grandit;
- l'aide dans la gestion des conflits entre frères et sœurs.



Étape 1 : Examiner les données disponibles et déterminer ce que l'on sait et ce que l'on devrait savoir à propos de l'élève.

Liste de vérification pour la collecte d'informations

Domaine	À faire	Qui le fera?	Notes	Fait
Caractéristiques primaires				
Social	✓	Personnel de la garderie Orthopédagogue Enseignante de la maternelle	Joue seul; a tendance à éviter les autres enfants	
Communication	✓	Orthophoniste Mère Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle	Commence à utiliser des mots	
Modèles de répétition des comportements/ intérêts/activités	✓	Orthopédagogue Mère Personnel de la garderie	Aligne des petits objets. Secoue ses doigts très vite quand on veut le rediriger	
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel			Pas de problème actuellement	
Anxiété	✓	Mère Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle Orthopédagogue	Réticent à se faire rediriger : secoue ses doigts et grogne	
Résistance/colère	✓	Mère Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle Orthopédagogue	Même réaction que lorsqu'il est anxieux	
Résolution de problèmes/autonomie	✓	Ergothérapeute Mère Personnel de la garderie	Est presque autonome quand il s'agit d'aller aux toilettes. Est-ce vraiment une priorité pour l'instant?	
Approches	✓	Enseignante de la maternelle		
Autres				
Audition			Tests terminés : pas de problème actuellement	
Vision			Tests terminés : pas de problème actuellement	
Médical			Visite récente chez le médecin : Pas de problème médical	
Dentaire			A eu un examen dentaire il y a quatre mois : pas de problème actuellement	
Cognitif/adaptation	✓	Psychologue Enseignante de la maternelle Orthopédagogue Mère	Une copie de l'évaluation du développement sera remise à la mère	


Étape 2 : Quels sont les faits connus de l'équipe et que doit-elle savoir

	Collecte d'informations			
	Que savons-nous?	Que devons-nous savoir?	Comment allons nous trouver ces données?	Qui le fera?
Caractéristiques principales				
Social	<ul style="list-style-type: none"> – Préfère jouer seul – Évite les autres enfants – Peut jouer en parallèle avec des adultes, mais pas avec des pairs 	<ul style="list-style-type: none"> – Comment Colin pourra-t-il gérer un environnement social très stimulant? – Colin tolérera-t-il le jeu en parallèle ou la proximité physique des autres enfants? 	Résumer les activités et contextes habituels auxquels participe Colin à la garderie; noter ceux qui sont apaisants ou perturbants pour lui. Résumer les activités ou contextes de la maternelle auxquels Colin participe; noter ceux qui sont apaisants ou perturbants pour lui.	Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle Orthopédagogue
Communication	<ul style="list-style-type: none"> – Commence à utiliser des mots isolés – Semble comprendre un petit nombre de mots relatifs à des aliments et à des activités – Essaie de répéter des mots quand on les dit – Prend l'adulte par la main pour obtenir ce qu'il veut 	<ul style="list-style-type: none"> – Quels sont les mots/sons/gestes utilisés par Colin; quand les utilise-t-il? – Quels sont les mots/expressions que Colin comprend? Est ce qu'il réagit à des demandes/consignes verbales? 	Énumérer les mots, gestes et sons que Colin utilise pour communiquer.	Orthophoniste Mère Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle
Comportement répétitif	<ul style="list-style-type: none"> – Aligne de petits objets – Répète ses activités préférées pendant au plus 45 minutes – N'aime pas qu'on le fasse changer d'activité – Est impulsif, veut saisir tout ce qu'il voit, a de la difficulté à faire des tâches simples, comme empiler des blocs 	<ul style="list-style-type: none"> – Quelles stratégies sont efficaces/inefficaces quand on veut le faire changer d'activité? 	Indiquer les activités précises que Colin a le plus de mal à cesser; répertorier les stratégies qui ont été efficaces ou inefficaces pour l'encourager à faire la transition.	Orthopédagogue Mère Personnel de la garderie
Caractéristiques secondaires				
Fonctionnement sensoriel	<ul style="list-style-type: none"> – Ne semble pas sensible aux stimuli sensoriels (auditifs, visuels, tactiles, vestibulaires) – Aime jouer avec des jouets qui se déplacent ou tournent – Aimer jouer avec le sable et dans l'eau – Ne semble pas perturbé par les sons très forts – A bon appétit 	<ul style="list-style-type: none"> – Aucun problème actuellement sur le plan sensoriel 	Sans objet	Sans objet

	Collecte d'informations			
	Que savons-nous?	Que devons-nous savoir?	Comment allons nous trouver ces données?	Qui le fera?
Anxiété; résistance ou colère	<ul style="list-style-type: none"> - Réticent à se faire changer d'activité - Exprime bruyamment sa résistance et secoue les doigts rapidement devant son visage 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles stratégies sont efficaces ou inefficaces quand on essaie de faire participer Colin à une autre activité? - Est-ce que Colin exprime sa résistance ou son anxiété d'autres façons? - Quelles activités ou stratégies Colin trouve-t-il apaisantes? 	Indiquer les activités particulières que Colin trouve plus difficiles à mettre de côté. Indiquer les stratégies qui ont été efficaces ou inefficaces pour l'encourager à faire la transition. Inscrire les activités scolaires qui causent l'anxiété ou la résistance, les comportements qui en découlent et leurs conséquences.	Orthopéda-gogue Mère Personnel de la garderie Enseignante de la maternelle
Résolution de problèmes/ autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - est presque autonome pour l'hygiène personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles stratégies d'apprentissage de la propreté ont été et sont utilisées? Comment faire pour transférer les compétences relatives à la propreté dans le contexte scolaire? 	Consigner les stratégies passées et actuelles utilisées pour développer l'autonomie en ce qui a trait à la propreté.	Ergothéra-peute Mère Personnel de la garderie
Approches à l'apprentissage; intérêts; préférences	<ul style="list-style-type: none"> - actif physiquement - préfère jouer seul - activités préférées : <ul style="list-style-type: none"> - jouets qui se déplacent et tournent - sable et eau - aligner de petits objets - vidéos de dessins animés 	<ul style="list-style-type: none"> - autres activités de renforcement 	Continuer à déterminer ses activités préférées pour l'école.	Enseignante de la maternelle
Autres considérations				
Audition	<ul style="list-style-type: none"> - Examen de routine récent 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun problème actuellement 	Sans objet	Sans objet
Vision	<ul style="list-style-type: none"> - Examen de routine récent 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun problème actuellement 	Sans objet	Sans objet
Médical	<ul style="list-style-type: none"> - Examen de routine récent 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun problème actuellement 	Sans objet	Sans objet
Dentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Examen de routine récent 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun problème actuellement 	Sans objet	Sans objet
Cognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Retard du développement noté lors du diagnostic de TSA (à 3 ans) 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels étaient les résultats du dernier examen cognitif ou du développement? - Quel effet ce retard du développement a-t-il sur la capacité d'apprentissage de Colin? 	Consulter le rapport du dernier examen cognitif ou développement.	Psychologue



Étape 3 : Le profil de l'élève

Cette étape conclut le processus de création du profil de l'élève. L'équipe résume les données recueillies et s'en sert pour convenir des besoins d'apprentissage prioritaires.

Renseignements généraux et antécédents
<ul style="list-style-type: none"> • cinq ans • vit avec sa mère et deux autres enfants; le plus jeune des trois enfants • a fréquenté la garderie pendant deux ans, avec l'aide d'un spécialiste chargé des besoins spéciaux
Sommaire du diagnostic
<ul style="list-style-type: none"> • TSA (autisme) et retard du développement d'environ 2 ans à 2 ans et demi • Échelle de comportement adaptatif Vineland (VABS) : retard important dans tous les domaines • vue et audition normales
Intérêts, forces, approches d'apprentissage
<p>(Plan visuel, auditif, tactile, gustatif, motricité fine et globale)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visuel : jouets qui se déplacent ou tournent; jeux informatiques avec relation de cause à effet, vidéos de dessins animés • Auditif : aime se faire chanter des chansons, musique sur les vidéos • Tactile : tous les matériels, sable, eau, pâte à modeler, surfaces lisses • Motricité fine : casse-tête, alignement de petits objets, tri par couleurs • Motricité globale : danse à la musique • Gustatif : aime tout, spécialement le salé et le sucré

Niveaux de performance actuels**Communication**

- Comprend son nom et certains noms et verbes familiers; comprend que des photos représentent des personnes, des endroits, des objets
- Communique ses désirs en allant chercher les objets tout seul ou en prenant le bras de l'adulte; utilise environ cinq mots isolément pour exprimer son intention, répète en écho spontanément et clairement des mots d'une ou deux syllabes
- Utilise des cris de différents niveaux et tonalités pour attirer l'attention, demander de l'aide, montrer sa colère ou frustration, éviter de réagir à des demandes, et parfois comme auto stimulation
- Utilise sa vision périphérique pour surveiller les gens et activités; a une bonne mémoire visuelle pour certains motifs; établit un contact visuel très bref

Social

- Peu de jeux autonomes
- Se concentre sur une activité répétitive et la répète pendant au plus 45 minutes avant de changer
- Ne peut pas attendre son tour, même avec un adulte
- Ne semble pas comprendre quand on dit : « D'abord, ... ensuite.... », ni pouvoir imiter « regarde-moi, fais la même chose »

Adaptation

- N'est pas encore capable de fonctionner tout à fait seul aux toilettes

Comportement

- Résiste aux tentatives de structure ou d'interférence de la part d'adultes concernant ses plans; utilise sa taille et son poids pour résister, devient amorphe, se jette par terre ou se met à crier

Motricité

- Bonne motricité fine et bonnes capacités bilatérales
- Peu d'endurance; mauvaise planification motrice; faibles capacités de motricité globale

Besoins d'apprentissage prioritaires de Colin**Communication**

- Améliorer sa compréhension des mots, photos, symboles picturaux et gestes
- Améliorer ses capacités d'expression verbale (mots, photos, symboles visuels et gestes)

Social

- Développer sa capacité d'attendre son tour
- Développer sa capacité de jouer en parallèle avec des pairs
- Développer sa capacité d'attendre son tour avec des adultes et des pairs

Autonomie personnelle

- Travailler selon des structures, des routines établies par les adultes

