

Survol des interventions éducatives couramment employées en autisme : Lovaas, Teacch, PECS, Greenspan, Scénarios sociaux, Intégration

29 novembre 2001

Table des matières

Présentation

Mme Polly A. Yarnall

Tableau

Survol de interventions éducatives couramment employées en autisme

Plan du document

Les approches éducatives en autisme : un survol très éclairé et très éclairant

On peut affirmer qu'à l'heure actuelle, ce sont les approches éducatives qui fournissent le plus de soutien, d'aide pratique et de résultats sur l'évolution des personnes autistes ou présentant un autre TED.

- Mais quelles sont ces principales approches ?
- Comment peut-on avoir une idée claire et synthétique de ce qu'elles sont ?
- Quels résultats rapportent-elles ?
- Comment les utilise-t-on ?
- Quels sont leurs avantages et leurs inconvénients ?
- Quelles sont les erreurs à éviter lorsqu'on s'engage à appliquer leur programme ?

Mme Polly A. Yarnall, M. Ed. donne des réponses directes, claires, et précises qui satisferont tant les parents que les intervenants et les formateurs. Nous vous présentons ici un tableau déjà publié en anglais sur le site de l'*Autism Society of America* [1] ainsi qu'un texte explicatif détaillé de ce même tableau.

Bonne lecture,

François Gignac, psychologue

CRDI de Québec

Présentation de Mme Polly A. Yarnall

Polly Yarnall est une éducatrice de réputation internationale reconnue pour son expertise dans les approches éducatives des personnes présentant l'autisme. Son expérience de 23 ans dans ce domaine transparaît dans ses écrits, ses présentations et ses formations. Après un diplôme de premier cycle de l'Université Duke et une maîtrise en éducation de l'Université Villanova, elle a travaillé avec des enfants et des adultes dans les milieux scolaires, des services résidentiels et des services de jour pour adultes ainsi qu'en pratique privée.

Elle a été invitée à faire des présentations à quatre congrès de l'*Autism Society of America* et a été présentatrice à des colloques régionaux et d'état à travers les États-Unis. De plus, les demandes de consultations, de présentations et d'ateliers de formation l'ont notamment amenée au Japon, en Australie et en Angleterre.

Elle détient des certifications et des reconnaissances du département d'Éducation de l'État de la Californie (où elle y vit). Son exposé *La modification du comportement — Qu'y manque-t-il ?*, présenté au niveau national, a été traduit en chinois pour une formation destinée aux parents de Hong Kong.

Mme Yarnall a gracieusement offert à François Gignac les droits de traduction, d'adaptation et de diffusion sur le site Internet de la Société québécoise de l'autisme (SQA) du tableau et du texte qui suivent. Elle peut être contactée à payarnall@juno.com.

Comparaison des interventions éducatives couramment employées en autisme

	LOVASS	TEACCH
Bases de l'approche	Aussi connue sous les noms d' <i>Apprentissage par essais distincts</i> , <i>Intensive Behavior Intervention (IBI)</i> ou <i>Applied Behavior Analysis (ABA)</i> . L'apprentissage par essais distincts fut une des premières formes de modification du comportement. Le programme actuel a été validé en 1987, avec l'intention initiale d'intégrer l'enfant à la garderie. L'approche Lovaas a évolué en s'intégrant sous les nomenclatures d'IBI et d'ABA.	Signifie : <i>Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren</i> . Plus de 32 ans de données empiriques sur l'efficacité de l'approche TEACCH. Inclut les parents comme thérapeutes. Reconnaît le besoin d'un soutien de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Porte autant l'attention sur la façon dont l'autisme affecte la personne que sur les comportements.
Objectifs	Enseigner à l'enfant <i>comment apprendre</i> en portant attention aux habiletés suivantes : être attentif, imiter, développer le langage réceptif et expressif, les habiletés pré-académiques et d'autonomie personnelle.	Fournir des stratégies pour soutenir la personne durant toute sa vie. Favoriser l'autonomie à tous les niveaux de fonctionnement. S'adapte aux besoins individuels des personnes autistes.
Implantation et application	Utilise le modèle ABC. Chaque essai ou tâche demandée à l'enfant consiste en : Une demande (A = <i>antecedent</i>) - une directive donnée à l'enfant pour qu'il effectue une action. Un comportement (B = behavior) - une réponse de l'enfant, c'est-à-dire, tout ce qui peut être interprété comme une bonne réponse, une mauvaise réponse ou une absence de réponse. Une conséquence (C) - une réaction de l'intervenant, c'est-à-dire une gamme de réponses pouvant consister en un fort renforcement positif, à de faibles félicitations, pas de réponse ou à une réaction légèrement négative (ex. un Non). Une pause pour séparer les essais les uns des autres (intervalle inter-essais).	Bien organiser, structurer et modifier l'environnement et les activités. Mettre l'accent sur les modalités visuelles d'apprentissage. Utiliser des contextes fonctionnels pour enseigner les concepts. Le programme est basé sur une évaluation individuelle. Utiliser des structures prévisibles pour favoriser une communication spontanée.

Résultats rapportés	<p>Les recherches initiales indiquent des améliorations du QI, de la compréhension et de l'expression du langage ainsi que des habiletés sociales et adaptatives. L'étude originale de LOVAAS présentait des résultats spectaculaires avec 45 % des enfants que l'on n'arrivait pas à différencier des normaux. Des études tentant de répliquer ces résultats sont actuellement en cours. Bien qu'aucune étude ayant reproduit les résultats originaux obtenus par Lovaas ne soit connue à ce jour, les résultats préliminaires des répliques sont encourageants.</p>	<p>Gains dans le fonctionnement et le développement. Augmentation des habiletés fonctionnelles et de l'adaptation. Les habiletés acquises sont généralisées à d'autres environnements. Un rapport de la Caroline du Nord indique une diminution du taux de stress des parents et des demandes pour des placements en dehors du foyer familial. Plus haut niveau de réussites d'emplois intégrés.</p>
Avantages de l'approche	<p>Reconnaît le besoin d'enseignement 1:1. Utilise la répétition des réponses comprises jusqu'à l'assimilation complète. Maintient l'enfant à l'écoute pour de plus grandes périodes de temps. Obtient une allocution verbale chez certains. Elle permet un départ accéléré chez d'autres. Plus efficace pour les autistes de léger à modéré et dans l'échelle supérieure de QI.</p>	<p>Modèle dynamique qui profite et qui se sert de plusieurs champs de recherche. Modèle non statique. Anticipe et soutient les stratégies d'intégration. Compatible avec PECS, Floor-Time, ergothérapie, et autres stratégies choisies. S'adresse aux sous-groupes de l'autisme, utilise des évaluations et des approches individualisées. Identifie les habiletés émergentes qui ont la plus forte probabilité de succès. Flexible pour réduire le stress de l'enfant ou de la famille.</p>
Questionnements face à l'approche	<p>En raison de l'absence d'étude comparative sur l'efficacité des différentes méthodes, Lovaas est souvent présentée comme l'approche à utiliser. Pas de différenciation entre les types d'autisme lors de la création des programmes. Insiste sur l'obéissance et la dépendance aux incitations et aux renforçateurs. Approche comportementale pure qui peut ignorer les composantes neurologiques de l'autisme comme les problèmes dans les fonctions d'exécution et d'attention. Peut stresser davantage l'enfant et la famille. Coût élevé, 50 000 dollars par enfant par année. Empêche un accès égal pour tous.</p>	<p>Perceptions selon lesquelles TEACCH abandonne face à l'autisme plutôt que de le combattre. Paraît être une méthode d'exclusion qui sépare les enfants autistes des autres enfants. Il peut sembler que TEACCH isole les enfants dans des milieux de travail indépendants alors que ceux-ci ont besoin de développer leurs habiletés sociales avec d'autres enfants. Croyances basées sur la méconnaissance ou une connaissance superficielle de l'approche.</p>

Erreurs à éviter	Créer une dépendance à l'enseignement 1:1 . Stresser davantage la famille et l'enfant. Interpréter tous les comportements comme en étant davantage des comportements volontaires et entêtés plutôt que des manifestations neurologiques du trouble. Ignorer les problèmes sensoriels ou les difficultés de fonctionnement. Ne pas reconnaître le moment où il faut passer à une autre approche.	Ne pas donner une formation, des consultations et un suivi continus suffisants aux intervenants pour que le programme soit implanté correctement. Percevoir TEACCH comme un simple programme scolaire plutôt que comme un continuum de supports généraux et stratégiques. Ne donner qu'une formation minimale aux intervenants pour qu'ils forment et/ou informent le reste du personnel. Ne pas établir une réelle collaboration avec les parents.
-------------------------	---	--

	PECS	GREENSPAN
Bases de l'approche	Signifie : <i>Picture Exchange Communication System</i> . Dérive du besoin de bien différencier parler et communiquer. Combine les connaissances approfondies des thérapies du langage et de l'orthophonie adaptées à la compréhension de la communication lorsque l'étudiant n'attache pas d'importance à la signification des mots. Très compatible avec TEACCH.	Également connue sous le nom de Floor-Time, ou le modèle DIR (<i>Developmental Individual-Difference, Relationship-Based</i>). A pour objectif le développement émotionnel, en suivant un modèle développemental. Se base sur des observations perspicaces et précises de l'enfant afin de déterminer son niveau actuel de fonctionnement. Est centrée sur l'enfant et se bâtit à partir de celui-ci. Le Floor-Time n'est qu'une partie d'un ensemble de 3 qui comprend également la spontanéité en jeu semi-structuré ainsi que les jeux moteurs et sensoriels.
Objectifs	Aide l'enfant à initier une interaction communicative de manière spontanée. Aider l'enfant à comprendre les fonctions de la communication. Développer des compétences pour la communication.	Viser les interactions personnelles pour faciliter la maîtrise des habiletés développementales. Aider les professionnels à percevoir l'enfant comme fonctionnellement intégré et " connecté ". Ne traite pas en blocs séparés le développement de la parole, le développement moteur, etc.
Implantation et application	Reconnaît que les jeunes enfants autistes ne sont pas vraiment influencés par les récompenses sociales. Débuter l'apprentissage par des actions fonctionnelles qui mettent l'enfant en contact avec des récompenses significatives. Commencer avec des échanges assistés et procéder selon une hiérarchie en huit phases. Nécessite un ratio initial de deux intervenants pour une personne autiste (2:1).	Enseignement dans des contextes interactifs. Vise les retards de développement dans la modulation sensorielle, la planification, l'organisation, l'enchaînement moteur et le processus de perception. S'applique habituellement sous forme de segments de 20 minutes suivis de 20 minutes de pause. Chaque segment visant l'un des retards du développement mental mentionnés ci-dessus.

Résultats rapportés	<i>Pyramid Educational Consultants</i> rapportent des données empiriques qui soutiennent l'approche : Augmentation de la capacité à communiquer chez la plupart des utilisateurs de la méthode (les enfants comprennent la fonction de la communication) et émergence de l'usage spontané de la parole.	Enseigne aux parents comment engager leur enfant dans une voie plus joyeuse, plus détendue. Mettrait (hypothétiquement) en place une structure solide pour le développement neurologique/cognitif futur.
Avantages de l'approche	La méthode PECS aide à initier le langage. Elle vise les déficits sociaux et de communication de l'autisme. Est appropriée pour les enfants non-verbaux ou pré-verbaux et pour les enfants avec un QI non-verbal plus élevé que le QI verbal. La sémantique de la méthode PECS ressemble davantage à un langage parlé au langage par signes.	Vise le développement émotionnel, contrairement aux autres méthodes qui se concentrent sur le développement cognitif ou sur le comportement. Évite de concentrer les exercices dans les domaines où l'enfant présente des déficits (ce qui pourrait augmenter ses frustrations et souligner ce pourquoi il n'est pas à la hauteur). Ce n'est pas une approche intimidante. Aide à convertir les actions de l'enfant en interactions.
Questionnements face à l'approche	Peut supprimer le langage parlé. (L'expérience actuelle démontre cependant le contraire).	Ne vise pas de domaines spécifiques de compétences. Il n'y a pas de recherche qui démontre son efficacité chez les enfants autistes. Est basée davantage sur des hypothèses que sur la recherche. Est davantage une méthode passive.
Erreurs à éviter	Ne pas adhérer rigoureusement aux principes d'enseignement de la phase I. Avoir tendance à ne travailler que l'étape I ou à n'utiliser qu'un seul intervenant. Fournir un soutien et un suivi inadéquats à des intervenants n'ayant suivi qu'une formation de deux jours. Entraîner seulement une personne à la méthode plutôt que tout le personnel impliqué. Une mise en place inconsistante dans le milieu.	Tenter de mettre en place l'approche sans formation ou supervision professionnelle. Prendre le contrôle. Essayer de faire faire à l'enfant ce que VOUS croyez qu'il devrait faire. Lui allouer une période de temps inadéquate. Tenter d'appliquer la méthode au cours d'activités déjà entamées par les autres enfants.

	INTÉGRATION	SCÉNARIOS SOCIAUX
Bases de l'approche	Orientation mise sur pied initialement pour les enfants avec des retards mentaux et des troubles autres que l'autisme. Est soutenue par les domaines de la sociologie, de la politique et de l'éducation, contrairement aux autres approches qui se basent sur les fondements de la psychologie. L'intégration est définie par trois lois fédérales : PL 94-142, REI et IDEA. (U.S.A).	Méthode appelée également histoires sociales. Développée initialement par Carol Gray en 1991 pour aider les autistes à comprendre les règles d'un jeu. Développée par la suite pour la compréhension de règles sociales plus subtiles de notre culture neurotypique. Elle aborde les déficits de la <i>Théorie de l'Esprit</i> (l'habileté à comprendre les perceptions de quelqu'un d'autre).

Objectifs	Éduquer autant que possible les individus avec des incapacités dans des classes et des milieux d'enfants, de gens normaux. Éduquer les enfants souffrant d'incapacités dans les cadres chronologiques qu'ils auraient suivis s'ils n'avaient pas eu de déficiences. Ne pas appliquer de méthodes d'enseignement séparées sauf pour des circonstances particulières.	Clarifier les attentes sociales chez les personnes atteintes d'un désordre du spectre autistique. Cerner les problèmes selon la perspective de la personne autiste. Redéfinir les mauvaises interprétations sociales. Fournir un guide de conduite et des outils de gestion personnelle pour les situations sociales auxquelles les personnes autistes auront éventuellement à faire face.
Implantation et application	Les enfants autistes sont habituellement placés dans des cadres comprenant une aide individuelle 1:1. Le curriculum est modifié pour favoriser un apprentissage basé sur les forces et les faiblesses de l'enfant autiste. Nécessite une approche d'équipe pour la planification. L'approche peut être une intégration sélective (par sujet ou classe), une intégration partielle (½ journée d'intégration, ½ journée d'enseignement séparée) ou une intégration radicale et complète sans aucune exception.	Les scénarios sont spécifiques à chaque personne et s'appliquent aux situations problématiques de chacun. Ils comprennent généralement trois types de phrases: phrases de perspective, descriptives et directives. Les différents types de phrases apparaissent dans les scénarios sociaux suivant une certaine fréquence respective. Les scénarios sociaux peuvent être lus PAR ou À la personne autiste. Les scénarios sont présentés longtemps d'avance afin de permettre plusieurs lectures, mais surtout juste avant que la situation se présente.
Résultats rapportés	Dans <i>quelques circonstances</i> , certains enfants autistes peuvent réussir à bien fonctionner et devenir plus sociables dans des classes d'enfants ou des milieux de personnes non autistes. Est profitable pour les élèves qui s'adaptent aux niveaux intellectuels de leurs condisciples.	Stabilisation du comportement spécifique à une situation donnée. Réduction de la frustration et de l'anxiété chez les personnes autistes qui ont à gérer une situation déterminée. Le comportement s'améliore au cours d'une situation déterminée lorsque le scénario social est appliqué de manière cohérente.
Avantages de l'approche	Davantage de possibilités d'interaction sociale et de pouvoir suivre des modèles. Une plus grande exposition à la communication verbale. Occasions pour les autres d'avoir une meilleure compréhension et une meilleure tolérance pour les différences. Plus grandes possibilités de développer une amitié avec des enfants normalement développés.	Développée spécifiquement pour les déficits sociaux des personnes autistes. Adaptée aux besoins spécifiques et individuels. Le temps et le coût sont flexibles.

<p>Questionnements face à l'approche</p>	<p>L'intégration <i>automatique</i> viole l'esprit des orientations et des lois qui l'encadre. Les chances d'une intégration réussie commencent à plafonner à la fin de la troisième année scolaire alors que les travaux deviennent plus abstraits et le rythme plus rapide. L'augmentation de l'utilisation d'un enseignement basé sur le langage désavantage grandement les étudiants autistes. Les difficultés sensorielles et de traitement de l'information tendent à ne pas être corrigées ou à être corrigées de manière insuffisante. Le système scolaire régulier ne constitue pas nécessairement le meilleur environnement d'apprentissage pour les enfants autistes. Les enseignants et les étudiants dans les classes d'intégration sont généralement mal préparés pour recevoir un étudiant autiste.</p>	<p>Les données qui soutiennent l'approche sont davantage anecdotiques qu'empiriques. Les bénéfices dépendent des compétences de l'auteur des scénarios, de sa compréhension de l'autisme et de son habileté à se placer dans la perspective d'un autiste.</p>
<p>Erreurs à éviter</p>	<p>Donner une formation, une préparation, des informations et un appui insuffisants au personnel. Placer les étudiants dans des cadres où les niveaux de stimulations auditives et visuelles sont trop intenses. Assigner à l'étudiant du travail avec des demandes cognitives qui dépassent ses capacités de compréhension. Dépendre d'un soutien individuel 1:1. Poursuivre l'intégration lorsque l'élève présente des comportements perturbateurs fréquents et sévères. Mettre l'accent sur les compétences académiques au détriment des compétences fonctionnelles. Ne pas offrir de possibilités multiples pour appliquer les habiletés fonctionnelles.</p>	<p>Employer trop de phrases reliées aux buts à atteindre proportionnellement au nombre de phrases ayant trait à la perception et à la description. Débuter les phrases reliées aux buts à atteindre avec des termes trop rigides (ex. je ferai, plutôt que, j'essaierai de faire, etc.). Écrire un scénario trop élaboré pour l'âge et/ou le développement cognitif de la personne. Utiliser un langage trop complexe. Ne pas être assez spécifique dans la description de la situation et dans la réponse comportementale désirée.</p>

Survol des interventions éducatives couramment employées en autisme :
Lovaas, Teacch, PECS, Greenspan, Scénarios sociaux, Intégration
Par Polly A. Yarnall, M. Ed.

Traduction et adaptation autorisées par l'auteure et réalisées
Par

L'équipe du site Internet de la Société Québécoise de l'Autisme
et

François Gignac, psychologue au CRDI de Québec.
en accord avec les termes et conditions de
l'*Autism Society of America*

Octobre 2001

Plan du document

1. L'appréciation, l'évaluation des programmes

- 1.1 Lignes directrices pour cette évaluation
- 1.2 Limites des techniques traditionnelles en éducation
- 1.3 Liste sommaire des programmes efficaces

2. LOVAAS (apprentissage par essais distincts)

- 2.1 Bases de l'approche
- 2.2 Comment l'implanter, l'appliquer
- 2.3 Résultats rapportés
- 2.4 Avantages de l'approche
- 2.5 Inquiétudes soulevées par la méthode
- 2.6 Erreurs à éviter
- 2.7 Aspects neurologiques

3. TEACCH (Training & Education of Autistic & Communication-handicapped CHILDren)

- 3.1 Techniques et principes essentiels
- 3.2 Comment l'implanter, l'appliquer
- 3.3 Résultats rapportés
- 3.4 Inquiétudes soulevées par la méthode
- 3.5 Erreurs à éviter
- 3.6 Aspects neurologiques

4. PECS (Picture Exchange Communication System)

- 4.1 Les problèmes de la communication dans l'autisme
- 4.2 Comment PECS aborde les problèmes de l'autisme ET de la communication
- 4.3 Comment l'implanter, l'appliquer
- 4.4 Résultats rapportés
- 4.5 Erreurs à éviter
- 4.6 Aspects neurologiques

5. GREENSPAN (Floor-time)

- 5.1 Explication du concept
- 5.2 Vue d'ensemble de l'approche
- 5.3 Comment l'implanter, l'appliquer
- 5.4 Résultats rapportés
- 5.5 Avantages de l'approche
- 5.6 Inquiétudes soulevées par la méthode
- 5.7 Erreurs à éviter
- 5.8 Aspects neurologiques

6. L'INTÉGRATION

- 6.1 Définir l'intégration
- 6.2 Base de l'approche
- 6.3 Raisonement sur l'intégration complète — Points et contrepoints
- 6.4 Les options d'intégration
- 6.5 Comment l'intégration est réalisée
- 6.6 Erreurs à éviter
- 6.7 Aspects neurologiques

7. LES SCÉNARIOS SOCIAUX

- 7.1 Bases de l'approche
- 7.2 Objectifs
- 7.3 Comment l'implanter, l'appliquer
- 7.4 Résultats rapportés
- 7.5 Avantages de l'approche
- 7.6 Inquiétudes soulevées par la méthode
- 7.7 Erreurs à éviter
- 7.8 Aspects neurologiques

1. L'appréciation, l'évaluation des programmes

1.1 Lignes directrices à la base de cette évaluation

Nous renseigner sur les différentes options disponibles *avant* de prendre une décision sur le traitement à utiliser.

- Une *évaluation complète* de l'enfant doit précéder le choix d'un traitement.
- En vue de valider la pertinence de l'intervention éducative pour *cet* enfant.
- Cette intervention éducative doit être structurée et adaptée au niveau de développement et de fonctionnement de l'enfant.
- Il faut reconnaître que les différentes approches visent différents besoins à différentes étapes du développement.
- Des réévaluations périodiques sont nécessaires.
- Le programme comprend : intensité, un bas ratio éducateur/client ; il doit être structuré et individualisé.

1.2 Limites des techniques traditionnelles en éducation

- Les approches traditionnelles en éducation reposent sur **le langage** qu'elles considèrent comme la méthode d'enseignement la plus simple et la plus efficace.

Limite

Dépendre uniquement des techniques du langage *expressif* et *réceptif* risque de s'avérer une méthode *improductive* et *frustrante* à la fois pour l'éducateur et pour les étudiants autistes.

Limite

Les explications verbales sont souvent *inefficaces* et peuvent avoir l'*effet contraire* de ceux recherchés chez les étudiants autistes.

- Les approches traditionnelles en éducation utilisent la démonstration (montrer) comme compléments aux instructions verbales.

Limite

L'efficacité dépend de l'habileté d'*attention* de l'étudiant et de sa capacité à *identifier* les aspects pertinents de la présentation.

- Les approches traditionnelles en éducation utilisent habituellement des réponses sociales comme renforcements.

Limite

L'approbation ou les expressions de satisfaction de l'éducateur sont habituellement vides de sens ou hors contexte pour les étudiants autistes... Ils ont besoin d'autres méthodes de renforcements qui sont *davantage significatives* pour eux.

- Les approches traditionnelles en éducation spécialisée engendrent à long terme, une baisse du QI.

Limite

Des approches moins bien structurées, non spécialisées et/ou comprenant moins d'heures d'enseignement ont des effets défavorables chez les étudiants autistes.

1.3 Liste sommaire des programmes efficaces [2]

Programmes observés

- *Douglas Developmental Disabilities Center*, Université Rutgers.
- *Health Sciences Center program*, Université du Colorado.
- LEAP (*Learning Experiences...An Alternative Program for Preschoolers and Parents*).
- *May Institute*, Boston.
- TEACCH (UNC, Chapel Hill).
- *Walden Preschool* (Université Emory).
- *Young Autism Program* (UCLA).

Les éléments communs à presque tous les programmes d'intervention précoce chez les enfants autistes sont les suivantes:

A. Les contenus des curriculums mettent spécialement l'accent sur les cinq domaines d'habiletés de base suivantes :

- Les habiletés d'être attentif aux éléments de l'environnement qui sont essentiels à l'apprentissage, particulièrement aux autres personnes, et à se conformer aux exigences de l'enseignement.
- Les habiletés d'imiter les autres, incluant les imitations verbales et motrices.
- Les habiletés de comprendre et d'utiliser le langage.
- Les habiletés de jouer avec les jouets d'une manière appropriée.
- Les habiletés d'interagir socialement avec les autres.

B. Nécessités d'environnements d'apprentissages de soutien hautement performants et de stratégies de généralisation.

C. Nécessités d'environnements prévisibles et de routine.

D. Adoption et utilisation d'une approche fonctionnelle pour les problèmes comportementaux.

E. Une transition planifiée des classes préscolaires.

F. Implication de la famille.

Autres observations

Plusieurs programmes mettent l'accent sur le besoin d'aider l'enfant autiste à développer son *indépendance*, son *initiative* et ses habiletés à *faire des choix*.

2. LOVAAS (aussi appelée Apprentissage par essais distincts / ABA / IBI)

2.1 Bases de l'approche

L'apprentissage par essais distincts a été une des premières formes de modification du comportement.

- Cette méthode a été décrite par Ivar Lovaas en 1987 — avec l'intention initiale d'intégrer l'enfant à la garderie. Lovaas avait fait beaucoup d'autres études auparavant.
- Elle est basée sur le conditionnement opérant (modèle stimulus/ réponse/**conséquence**).
- Elle fut le premier genre d'intervention indépendante utilisée pour l'autisme qui appliquent des techniques spécifiques pour l'obtention de résultats.
- Telle qu'utilisée aujourd'hui, elle n'utilise plus de punitions.

- La méthode Lovaas a évolué en s'intégrant sous les nomenclatures de « *Intensive Behavior Intervention* » (IBI) et aussi « *Applied Behavior Analysis* » (ABA)

2.2 Comment l'implanter, l'appliquer

Le but de la méthode Lovaas est d'enseigner à l'enfant comment apprendre.

On y enseigne :

- Les habiletés d'attention (niveaux I, II et III).
- Les habiletés d'imitation.
- Les habiletés du langage réceptif.
- Les habiletés du langage expressif.
- Les habiletés pré-académiques (assortir des objets, compléter des activités de manière indépendante, compter, identifier des formes, des lettres et des couleurs).
- Les habiletés d'autonomie personnelle.
- (Le niveau III inclut aussi les habiletés sociales et la préparation scolaire).

Le modèle ABC

Chaque essai ou tâche demandés à l'enfant comprend :

- Une **demande** (A = *antecedent*) — une directive (stimulus de départ) est donnée à l'enfant pour qu'il effectue une action.
- Un **comportement** (B = *behavior*) — la réponse de l'enfant, ce qui peut inclure toute réponse pouvant être soit une bonne réponse, soit une incapacité à se conformer à la demande, soit la désobéissance, soit une absence de réponse.
- Une **conséquence** (C = *consequence*) — une réaction de l'intervenant, ce qui peut inclure une étendue de comportements ou stratégies de réponses pouvant consister en un fort renforcement positif, de faibles félicitations, pas de réponse (ignorance ou extinction) ou encore une réaction négative légère (ex. un *Non*) ; et,
- Une **pause** pour séparer les essais les uns des autres (intervalle inter-essais). (Les différents intervenants de la méthode ABA suivent des règles différentes selon les conséquences à employer.) Lovaas étant une classe restreinte à l'intérieur de la famille des méthodes ABA qui sont de loin beaucoup plus vastes.

2.3 Résultats rapportés

Une étude du *Wisconsin Young Autism Project* montre :

- Des gains de QI.
- Des gains dans la compréhension et l'expression du langage.
- Des gains dans les habiletés sociales et d'adaptation.

2.4 Avantages de l'approche

- Elle a été la première à reconnaître les besoins d'un enseignement individualisé (un pour un).
- Elle utilise la répétition des réponses comprises jusqu'à une solide assimilation.
- Elle est efficace pour obtenir de certains enfants une communication verbale.
- La méthode permet un départ accéléré chez plusieurs enfants. Elle est plus efficace chez ceux qui présentent un QI normal ou un retard léger et un degré d'autisme allant de léger à modéré.

2.5 Questionnements soulevés par la méthode

- En raison de l'absence d'étude comparative sur l'efficacité des nombreux traitements envisagés pour les enfants autistes, cette méthode est présentée non pas comme **UNE** alternative, mais comme **L'**alternative.
- Elle est souvent appliquée par des gens formés pour les programmes d'apprentissage par essais distincts, mais avec formation minimale ou inadéquate sur l'autisme, sur les principes de modification du comportement, le développement de l'enfant ou la méthodologie éducative.
- Elle n'accorde pas d'importance aux différentes sous-catégories d'autisme.
- Elle insiste sur l'entraînement au respect des demandes. Elle enseigne à attendre un signal, un indice ou

une incitation.

- Elle repose essentiellement sur un modèle analytique par opposition au gestaltisme (c'est-à-dire qu'elle favorise le développement de l'hémisphère gauche du cerveau au lieu du droit, lequel est dominant chez la plupart des enfants autistes).
- Elle demande un traitement simultané des stimuli verbaux et visuels.
- Utilise fréquemment des récompenses non reliées aux tâches. Sur-utilisation de renforcements extrinsèques.
- L'utilisation de ces renforçateurs extrinsèques (ex. M&M, bretzels, etc.) peut encourager l'enfant à être davantage attentif au renforçateur qu'à la tâche elle-même (Siegel).
- Elle tend à utiliser davantage les renforçateurs lorsqu'il y a une réponse qu'en l'absence de réponse. On doit ainsi s'assurer que l'enfant ne répond pas uniquement dans le but de donner une réponse (Siegel).
- Elle tend à encourager le renforcement de réponses plutôt que de ne pas répondre (on doit s'assurer que l'enfant ne répond pas uniquement pour donner une réponse)
- Elle tend à utiliser davantage les renforçateurs pour des réponses rapides au détriment des réponses plus lentes. (Elle échoue à reconnaître les aspects neurologiques de l'autisme) (Siegel).

2.6 Erreurs à éviter

- Créer une dépendance à l'enseignement individualisé (un pour un).
- Trop stresser l'enfant et la famille avec le programme d'apprentissage par essais distincts.
- Trop compter sur l'aspect verbal et ignorer les implications neurologiques de l'autisme.
- Poursuivre la méthode au-delà des besoins de l'enfant et ne pas reconnaître le moment opportun de passer à une autre approche.
- Utiliser le même programme ou curriculum pour tous les enfants.
- Ignorer les problèmes sensoriels ou les difficultés liées au traitement de l'information chez l'enfant.
- S'appuyer sur la *méthode* plutôt que reconnaître les besoins spécifiques de l'enfant.
- Aborder les manifestations autistiques de l'enfant comme des comportements volontaires ou entêtés plutôt que comme des expressions neurologiques de l'autisme.

2.7 Aspects neurologiques

- La méthode aborde les forces de la « mémoire du par cœur » à travers les répétitions. (La structure de la mémoire cognitive, qui dépend de l'intégrité de l'hippocampe et de l'amygdale, est très affectée par l'autisme. La structure de la « mémoire du par cœur », qui se développe d'une manière précoce, est moins endommagée par le trouble et plus accessible.)
- Elle semble moins efficace à reconnaître ou à composer avec certains aspects du *développement* et de la *perception* sur lesquels l'enfant n'a aucun contrôle. Elle est plus encline à interpréter et à répondre aux comportements comme étant obstinés ou négatifs plutôt que de considérer ceux-ci comme la manifestation d'un problème sous-jacent (c'est-à-dire qu'elle s'attaque davantage aux symptômes eux-mêmes qu'à leurs causes.)
- Elle assume que les enfants autistes apprennent de la même façon que les non autistes (c'est-à-dire un hémisphère gauche du cerveau dominant et comportant les assises du langage.) Il est cependant prouvé que, chez la majorité des autistes, l'hémisphère droit du cerveau est dominant et supporte donc l'utilisation d'instructions visuelles.

3. TEACCH

(Training and Education of Autistic and Communication-handicapped CHildren)

3.1 Techniques et principes de base

TEACCH s'appuie sur les principes de base suivants :

- Structurer l'environnement pour promouvoir l'acquisition d'habiletés.
- Faciliter l'indépendance à tous les niveaux de fonctionnement.
- Individualiser les programmes basés sur une évaluation détaillée.

- Dépendre d'approches empiriques plutôt que de philosophies orientées idéologiquement.

Méthodologies employées

- Enseignement des habiletés fonctionnelles dans leur contexte particulier.
- Utilisation de routines et d'activités structurées.
- Fournir des occasions fréquentes pour pratiquer et répéter.
- Capitaliser sur le visuel et sur le gestaltisme, qui sont dominants chez les autistes.

Techniques d'éducation utilisées

- Présentations visuelles de l'information.
- La présentation du matériel utilise des stratégies de travail de haut vers le bas et de gauche vers la droite.
- Utilisation du visuel pour enseigner le concept de où, quoi, combien, concept de fini, et ce qui vient après.
- Enseignement de routines avec l'intégration d'une flexibilité.

- Les routines sont une stratégie pour prédire l'ordre des événements. Elles diminuent l'anxiété et l'agitation et aident au développement d'habiletés.

- Les routines créées par l'intervenant empêchent l'étudiant de développer ses propres routines, qui peuvent être mal adaptées ou inappropriées.

- La flexibilité reflète la réalité, mais la méthode doit s'assurer de préserver la prévisibilité de la structure.

3.2 Comment l'implanter, l'appliquer

Les structures de l'environnement encouragent l'acquisition d'habiletés.

L'environnement structuré

- Première étape pour le contrôle du comportement.
- Définit les espaces pour les activités.
- Minimise les distractions.

Le temps et les règles structurées

- Précisent ce qui va arriver.
- Intègrent les intérêts et les forces de la personne.
- Précisent les attentes vis à vis la personne.
- Compensent pour les déficits d'organisation et de perception du temps.

L'organisation des tâches

- Amène l'indépendance.
- Utilise les intérêts et forces de la personne
- Utilise des codes de couleurs, de lettres ou numériques.

Les matériaux sont modifiés pour le succès

- Stabilisés, simplifiés, mis en ordre.

Les activités indépendantes (travaux et jeux) permettent au personnel de travailler individuellement (un pour un) avec les autres. L'indépendance ouvre la porte à l'intégration.

Établir un programme d'activités

- Élimine les problèmes de comportement.
- Respecte le niveau de chaque étudiant selon son efficacité.

Les activités de jeux coopératifs

- Enseignent d'abord les habiletés nécessaires à l'activité avant d'inclure d'autres personnes dans le jeu.

- Fournissent des occasions de socialisation et des modèles à suivre.

Des occasions multiples de communication durant toute la journée

- Utilisent les structures et la prévisibilité pour promouvoir la communication spontanée.
- Facilitent l'indépendance à tous les niveaux de fonctionnement.
- S'efforcent de fournir un environnement le moins restrictif possible.

3.3 Résultats rapportés

- Amélioration de l'adaptation grâce aux modifications de l'environnement et augmentation des habiletés fonctionnelles.
- Les stratégies apprises peuvent être appliquées avec succès indépendamment de l'environnement scolaire.
- La généralisation est appliquée grâce à l'utilisation d'horaires et de routines.
- Les approches utilisées (le gestaltisme et le visuel) contribuent à réduire le stress relié à l'apprentissage de nouvelles informations.
- Des gains dans tous les domaines de fonctionnement et de développement évalués.
- Les plus hauts taux de réussite en emploi observés par rapport à n'importe quel État (États Unis d'Amérique).
- Le plus bas niveau de demande de placements en dehors du foyer familial.
- Le plus bas niveau de stress parental.

3.4 Questionnements soulevés par la méthode

La méthode TEACCH...

- ... est une approche d'exclusion qui sépare les enfants autistes des autres enfants.

Réponse : Uniquement au niveau où la présence de problèmes sensoriels pourrait l'empêcher. La méthode TEACCH anticipe l'intégration en enseignant à l'enfant à utiliser et à compter sur des horaires et des directives visuels pour se diriger seul, sans dépendre des autres.

- ... exclut les autres méthodes telles que l'analyse comportementale appliquée, la thérapie occupationnelle, etc.

Réponse : La flexibilité de la méthode TEACCH peut s'adapter et intégrer aux méthodes d'ergothérapie, physiothérapie, ABA, PECS, des Scénarios Sociaux, de la méthode Floor-Time, etc. Elle n'est pas d'accord cependant avec l'apprentissage par essais distincts (Discrete Trial).

- ... « se soumet » à l'autisme plutôt que de le combattre.

Réponse : La méthode TEACCH reconnaît et s'adresse d'abord et avant tout à l'autisme. Elle aborde le comportement en considérant l'effet de l'autisme sur un enfant.

- ... utilise des programmes visuels qui entretiennent la dépendance.

Réponse : L'expérience démontre le contraire : les enfants qui ont appris à suivre des horaires visuels deviennent autonomes plus rapidement qu'avec n'importe quelle autre approche.

- ... ne met pas assez l'accent sur le développement social et la communication.

Réponse : La méthode TEACCH met l'accent d'abord sur la communication plutôt que sur le langage. Elle procède par aménagement de l'environnement pour créer de multiples occasions de stimuler la communication *spontanée*. Elle fait également la distinction entre la communication *spontanée* et la communication *provoquée*.

- ... se concentre essentiellement sur des activités trop simples.

Réponse : Cela est vrai essentiellement pour les enseignants ayant reçu une formation TEACCH, mais n'ayant reçu aucun suivi par des consultants ou praticiens TEACCH qualifiés pouvant les aider à dépasser les concepts de base.

- ... isole les enfants dans des milieux de travail indépendants alors que ceux-ci ont besoin de

développer leurs habiletés sociales avec d'autres enfants.

Réponse : La méthode TEACCH emploie des milieux ou ateliers de travail pour contrôler les stimuli distrayants et pour apprendre à l'enfant à fonctionner sans le support et/ou les consignes d'un adulte. Le temps alloué au travail indépendant et ateliers doit être bien délimité mais certaines ressources n'ayant pas l'aide le support d'un consultant ou d'un praticien qualifié peuvent ne pas en comprendre l'importance.

3.5 Erreurs à éviter

Lors de l'application de la méthode

- Faire seulement les activités et les programmes abordés lors de la formation initiale (c'est-à-dire une formation de 5 jours dans une classe ou une ressource de démonstration).
- Ne pas individualiser les programmes et les systèmes de travail pour chaque personne.
- Utiliser des aires de travail indépendantes pour l'enseignement.
- Ne pas intégrer d'approches structurées d'enseignement dans TOUTES les activités de la ressource (cercles/groupes, aires de jeux, aspects sociaux et de communication, etc.)
- Ne pas incorporer les objectifs du plan d'intervention aux activités individuelles.
- Ne pas développer de progression dans les activités de travail.

Lors de l'application générale du système

- Concevoir la méthode TEACCH comme un simple programme scolaire plutôt que comme une approche générale de travail pour les personnes autistes de tous les milieux et de tous les niveaux.
- Considérer que les gens ayant suivi un atelier ou une formation comme capable de *maîtriser* les habiletés nécessaires à l'application de la méthode TEACCH.
- Ne pas fournir de suivi et de formation continue aux apprentis qui tentent d'implanter l'approche dans leur milieu.
- Omettre d'élaborer des stratégies auprès des différents programmes et milieux et/ou lors du passage de différents niveaux.
- Former l'enseignant, l'éducateur sans former de personnel de soutien (préposés, aides, directeurs de programme, administrateurs, etc.).
- Employer comme formateurs ou consultants des personnes ayant peu d'expérience de la méthode et la philosophie TEACCH, ce qui résulte en incompréhensions, malentendus et applications inadéquates de l'approche et de la philosophie TEACCH.

3.6 Aspects neurologiques

- S'adresse à la *prédominance de l'apprentissage visuel* chez la plupart des enfants autistes (c'est-à-dire que ceux-ci comprennent mieux ce qu'ils voient que ce qu'ils entendent).
- S'adresse à la *prédominance de l'hémisphère droit* (les recherches démontrent que chez la plupart des sujets étudiés jusqu'à présent, l'hémisphère droit du cerveau est plus volumineux que l'hémisphère gauche). L'hémisphère droit gère l'information par « morceaux », c'est-à-dire qu'il analyse en premier lieu le « portrait général », ne s'attardant aux détails que par la suite, alors que l'hémisphère gauche gère les « petits morceaux », c'est-à-dire les détails, et dresse à partir de ceux-ci un portrait général.
- Met l'accent sur l'organisation et la structure de l'environnement et du temps ainsi que sur des activités visant les déficiences autistiques universelles des *fonctions exécutives*, une fonction primaire des lobes frontaux.
- L'utilisation d'horaires et de systèmes visuels ne compense pas uniquement les déficits de la mémoire (lesquels peuvent être exacerbés lorsque l'enfant subit un stress), mais aide également la personne à demeurer structurée et à prendre des initiatives (l'organisation interne et l'habileté à prendre l'initiative sont des attributs de la fonction exécutive).
- Reconnaît les *stimuli externes* comme des facteurs significatifs des problèmes comportementaux (hypersensibilité) et met l'accent en premier lieu sur les modifications de l'environnement lors de l'analyse du comportement.

4. PECS (Picture Exchange Communication System)

L'objectif ultime est que l'enfant initie lui-même spontanément des interactions communicatives.

4.1 Les problèmes de la communication dans l'autisme

- Les mots et leur signification ne sont pas reliés.
- Difficulté à passer du traitement d'informations visuelles au traitement auditif.
- Mauvaise compréhension de la FONCTION (utilité) de communication.
- La communication a une fonction *sociale*.
- Il y a confusion entre « parler » et « communiquer ».

4.2 Comment PECS aborde les problèmes de l'autisme ET de la communication [3]

- La méthode PECS favorise l'acquisition du langage. Elle vise autant les déficits sociaux que de communication chez les enfants autistes.
- Elle convient très bien :
 - Aux enfants non-verbaux ou pré-verbaux.
 - Aux enfants dont le QI de est plus élevé que le QI verbal.
 - Elle favorise les interactions sociales par la transmission de symboles de communication à une autre personne — par exemple lors de contact direct et intentionnel pour satisfaire un besoin ou une demande ou pour exprimer une préférence.
 - En satisfaisant ses besoins, les interactions sont renforcées.
 - La sémantique de la méthode PECS ressemble davantage au langage parlé qu'au langage par signes.

4.3 Comment le programme PECS est implanté, appliqué [4]

- La méthode reconnaît que les jeunes enfants autistes ne sont pas vraiment influencés par les récompenses sociales comme les félicitations ou les éloges verbales.
- L'apprentissage de la communication débute par des *actes fonctionnels* qui mettent l'enfant en contact avec les récompenses, comme par exemple l'obtention de ce qu'il demande.
- La formation comprend :
 - **Une évaluation « pré-formation »** pour déterminer trois à cinq renforçateurs concrets, C'EST-À-DIRE des items (nourriture, jouets, etc.) qui sont déjà importants pour l'enfant et pour lesquels il sera le plus enclin à faire quelque chose pour les obtenir.
 - Entraînement initial avec le Picture Exchange System :

Phase I : Enseigner physiquement l'échange assisté

Résultat à obtenir : L'enfant peut se rendre jusqu'au tableau de communication, prendre un pictogramme, marcher vers le professeur, déposer l'image dans sa main et recevoir l'objet illustré par le pictogramme en échange, sans l'utilisation d'incitateurs verbaux.

Phase II : Introduction de nouveaux pictogrammes

Résultat à obtenir : L'enfant peut utiliser individuellement plusieurs pictogrammes différents pour demander divers renforçateurs.

Phase III : Choix sélectif ou discrimination simultanée de pictogrammes

Résultat à obtenir : L'enfant peut demander différents objets en utilisant différents pictogrammes du tableau de communication.

Phase IV : Construction de phrases

Résultat à obtenir : L'enfant demande un item en utilisant une phrase de plusieurs mots : il prend l'image (ou

symbole) de « Je veux », il la fixe sur la bande-phrase, il prend ensuite l'image de l'item convoité, la place à la suite de « Je veux » et présente finalement la bande-phrase à l'enseignant.

Phase V : Répondre à « Qu'est-ce que tu veux ? »

Résultat à obtenir : L'enfant peut répondre à la question « Qu'est-ce que tu veux? » lorsque ce qu'il veut EST présent ou NON.

Phase VI : Répondre à « Qu'est-ce que c'est ? »

Résultat à obtenir : L'enfant répond correctement aux questions « Qu'est-ce que tu veux ? » et « Qu'est-ce que c'est ? » lorsqu'elles sont posées de façon aléatoire.

Phase VII : Répondre à « Est-ce que tu veux ceci ? »

Résultat à obtenir : L'enfant répond correctement aux questions « Qu'est-ce que tu veux ? », « Qu'est-ce que c'est ? » et « Est-ce que tu veux ceci ? » pour différents items. Réclame spontanément ces items.

Phase VIII : Introduction de concepts de langage additionnels.

4.4 Résultats rapportés

Provenance des données empiriques ; Référence : *Pyramid Educational Consultants report*.

- Augmentation de la capacité à communiquer chez les utilisateurs de la méthode.
- Accroissement constaté de l'émergence spontanée de la parole.

4.5 Erreurs à éviter

- Manquer de se *conformer rigoureusement* aux consignes éducatives de l'étape 1.
- Avoir tendance à négliger l'étape 1 ou n'utiliser qu'un seul éducateur.
- Avoir tendance à employer le verbal pour expliquer à l'élève comment utiliser le système, par exemple en utilisant des rappels verbaux.
- Les personnes qui doivent mettre en place la méthode PECS ont suivi une formation de base, mais n'ont pas reçu de formation complémentaire pour assurer le suivi, poser les questions et assurer l'exécution appropriée de la méthode.
- Il n'y a pas le soutien de consultation de la part de personnes possédant une expertise de la méthode PECS pour soutenir le personnel qui débute avec l'approche.
- Implantation non consistante.
- Suivi et monitoring insuffisants de l'utilisation de PECS par la personne autiste.

4.6 Aspects neurologiques

- Tiens compte de la *dominance de l'apprentissage visuel* chez la plupart des enfants autistes. (Ils comprennent mieux ce qu'ils voient que ce qu'ils entendent. Les recherches n'ont pas permis de révéler des anomalies importantes dans les lobes occipitaux qui traitent l'information visuelle alors que comparaison aux lobes temporaux qui traitent l'information auditive. Dans ces lobes temporaux, on a pu mettre en évidence (lors d'autopsies) des dommages significatifs aux neurones de Purkinje. Ces neurones ont un développement immature, présentent une faible structure, sont trop nombreux et deviennent incapables de servir de support aux circuits de haut niveau nécessaires aux fonctions cognitives supérieures).
- L'utilisation de supports tangibles pour développer la communication s'adresse au *style d'apprentissage concret* de la plupart des enfants autistes.
- L'utilisation d'icônes visuels (pictos) pallie les déficits de mémoire (qui peuvent être augmentés lorsque l'enfant subit un stress) en devenant des supports concrets quand le cerveau est incapable d'engager immédiatement une « production de langage » ou de s'en rappeler.

5. GREENSPAN (Floor-time)

5.1 Explication du concept

- Vise que le développement émotionnel suive le modèle du développemental.
- Se base sur des observations précises et perspicaces de l'enfant pour déterminer son niveau actuel de fonctionnement.
- Est centré sur l'enfant et se bâtit à partir de celui-ci.
- Suit l'initiative de l'enfant dans le choix des activités, des sujets. Pas de curriculum formel.
- L'enseignement se pratique dans un environnement interactif de jeu, ce qui donne des séances amusantes, joyeuses, non-stressantes et détendues.
- Les objectifs spécifiques enseignés sont *l'initiation*, *le maintien* et compléter les interactions.
- Utilise des modifications de l'environnement pour fournir davantage de modèles et d'occasions de communication. Incorpore diverses techniques telles que les routines préparées à l'avance, le sabotage, l'expansion de la communication de l'enfant et l'enseignement direct de quelques habiletés sociales.
- A un concept similaire à celui de la méthode TEACCH pour les routines. Par exemple, la méthode Greenspan utilise l'interruption des routines pour favoriser le développement des composantes émotionnelles, alors que la méthode TEACCH l'utilise pour favoriser le développement de la communication.

5.2 Vue d'ensemble de l'approche

Les stades du modèle de développement « se relier et communiquer »

- Engagement.
- Communication dans les deux sens (réciprocité).
- Partage des significations (jeux de faire semblant, comment vouloir, faire connaître ses besoins).
- Penser émotions (comment les sentiments sont exprimés, les pulsions contrôlées, l'humeur stabilisée).

5.3 Comment la méthode est implantée, appliquée

- Enseignement dans un contexte interactif.

- Vise les retards du développement dans la modulation sensorielle, dans la planification et l'enchaînement moteur et dans les processus perceptuels.

Les cinq phases de la méthode Floor Time à ne pas oublier

- L'observation.
- L'approche ; ouvrir le cercle de la communication.
- Suivre l'initiative de l'enfant; devenir le partenaire de jeu soutenant l'enfant, permettre à l'enfant de donner le ton et diriger l'action.
- Étendre et élargir le jeu ; suivre l'initiative de l'enfant, diriger, étendre et élargir, développer et pousser plus loin les thèmes abordés par les jeux, tout en évitant de faire de l'intrusion.
- L'enfant ferme le cercle de communication lorsqu'il complète vos commentaires et gestes avec ses propres commentaires et gestes. En bâtissant une réponse sur les idées et gestes des autres, l'enfant commence à apprécier et à comprendre la valeur d'une communication réciproque.

Aussi

- Utiliser des jouets sensoriels, des jouets à remonter, des jouets « causes et effets » ou action-réaction simples, etc.
- Donner à l'enfant un problème à résoudre.
- Encourager l'exploration et les choix de l'enfant.
- Donner aux anciens comportements de nouvelles significations.
- Rejoindre l'enfant par la façon qu'il apprécie, mais ne pas reculer devant la colère.
- Ouvrir la porte aux jeux symboliques.
- Travailler plusieurs niveaux à la fois et être très patient.

5.4 Résultats rapportés

- Enseigne aux parents comment engager leur enfant dans une voie plus joyeuse, plus détendue.
- Hypothétiquement, met en place un cadre plus solide pour le développement neurologique/cognitif futur.

5.5 Avantages de l'approche

- Vise le développement émotionnel, contrairement aux autres méthodes qui se concentrent sur le développement cognitif.
- Évite concentrer les exercices dans les domaines où l'enfant présente des déficits, ce qui pourrait augmenter ses frustrations et souligner ses faiblesses.
- N'est pas une approche menaçante.
- Favorise la transformation des actions de l'enfant en interactions.

5.6 Questionnements soulevés par la méthode

- Ne vise pas des domaines spécifiques de compétences.
- Il n'y a pas de recherche qui démontre son efficacité chez les enfants autistes.
- Cette approche est perçue comme étant plus passive que les autres méthodes.
- Est basée davantage sur des hypothèses que sur la recherche.

5.7 Erreurs à éviter

- Prendre les commandes, essayer de faire faire à l'enfant ce que VOUS croyez qu'il devrait faire.
- Ne pas considérer tout ce que l'enfant accomplit comme intentionnel et réfléchi — par exemple en corrigeant les tentatives et les efforts de l'enfant.
- Tenter d'appliquer la méthode sans suivre de formation ni d'évaluation adéquates.
- Corriger l'enfant.
- **Ne pas avoir de plaisir.**
- Vouloir mettre rapidement en place la méthode sans la comprendre convenablement ou vraiment.
- Ce N'EST PAS un outil d'enseignement, mais bien un outil thérapeutique.
- Tenter de mettre en place la méthode dans une classe ou une ressource où d'autres activités sont menées en même temps, plutôt que dans un milieu tranquille où l'on est face-à-face avec l'enfant et avec un horaire flexible.
- Utilisation incohérente dans une classe ou autre ressource à cause d'un horaire trop étroit ou d'autres besoins.

5.8 Aspects neurologiques de l'autisme

- Maintient un climat calme, heureux et relaxant qui fait intervenir de nombreuses fonctions du lobe frontal (comme la fonction exécutive). Des scans SPECT effectués sur d'autres sujets ont démontré une diminution de l'activité du lobe frontal lorsque la personne doit se concentrer ou traiter une demande difficile.

6. L'INTÉGRATION

6.1 Définir l'intégration

« Les enfants souffrant d'un handicap recevront une éducation aux côtés des enfants "normaux". On ne devrait tolérer aucune différence dans l'enseignement, sauf dans certaines circonstances exceptionnelles. » (Biklin, Brown, Stainback)

6.2 Bases de l'approche

- Motivation et soutien sociologique, politique et sociologique. Toutes les autres approches ont des bases psychologiques.
- On doit reconnaître que l'intégration fut initialement développée pour les enfants présentant des retards mentaux.
- L'intégration donne de meilleurs résultats lorsqu'elle est appliquée dans la prime enfance ou aux

niveaux de l'école primaire. Pourquoi ?

- Activités concrètes.
- Tire avantage de l'apprentissage de routine qui fonctionne bien avec les enfants autistes.
 - **Cependant**, ces enfants vieillissent sans pouvoir suivre le rythme de leurs condisciples lorsque l'on parle d'habiletés développementales supérieures.
 - N'a pas de stratégie d'intervention.
 - Est davantage une philosophie qu'une technique d'éducation.
 - N'est pas spécialisé pour l'autisme.
 - Ne fait pas de catégories (c'est-à-dire que, puisqu'elle est non-spécifique, elle n'identifie pas ou ne classe pas selon le handicap).
 - Ne fait que dire « qu'ils devraient être là », sans spécifier « que faire une fois qu'ils y sont ».

Recherche

- Certains enfants autistes peuvent s'adapter et même développer leurs habiletés sociales dans des classes où se trouvent d'autres élèves normaux. (Tomcheck, L.A., Gordon, R., Arnold, M., Handleman, J. et Harris, S., 1992).
- Cependant, *ces enfants sont sélectionnés et doivent posséder certaines habiletés avant d'être acceptés dans le programme.*
- Les recherches démontrent que les enfants autistes qui possèdent certaines habiletés seront capables d'apprendre à l'intérieur d'un environnement dans lequel ils auront été intégrés (Myles, B.S., Simpson, R.L., Ormsbee, C.K. et Erickson, C., 1993), et...
- Les enfants ne possédant pas ces habiletés montrent des progrès très limités dans un tel milieu.
- Le langage des enfants autistes se développe s'ils sont intégrés au milieu (Harris, S., Handleman, J., Kristoff, B., Bass, L. et Gordon, R., 1990).
- Les enfants normaux font aussi des progrès académiques lorsqu'ils interagissent avec leurs camarades de classe autistes (Holly, 1993).
- Ces études ont également fait *la sélection des participants* et...
- ... exigeaient au préalable que certains niveaux d'habiletés soient atteints avant de pouvoir les inclure dans l'étude.

Questions concernant l'Intégration complète (Siegel, UCSF)

- Y a-t-il différents effets de l'intégration complète selon le handicap cognitif, le diagnostic ou l'âge ?
- L'objectif est-il l'éducation de l'enfant ou sa socialisation ?
- L'intégration complète est-elle perçue comme un moyen ou une fin ?
- En quoi et dans quelle mesure les bénéfices possibles pour l'élève en difficulté sont-ils plus importants que les inconvénients apportés ?
- Comment va fonctionner un enfant habitué à des méthodes visuelles lorsqu'il recevra une éducation principalement axée sur le langage ?
- Comment les besoins reliés à la communication et au développement des habiletés sociales seront-ils enseignés dans le cadre d'une intégration complète ?

6.3 Raisonnement sur l'intégration complète — Points et contrepoints (Siegel, UCSF)

- **Point** : Des modèles plus appropriés de pairs faciliteront ou serviront potentiellement d'exemple de fonctionnement plus adapté à l'âge de l'élève.

Contrepoint : Ne considère pas l'apprentissage dans le cadre d'une séquence de développement ; ou, si le comportement est acquis, par un apprentissage opérant ou social.

- **Point** : Les enfants souffrant d'un handicap vont avoir moins de comportements inappropriés si on les sépare des autres enfants handicapés qui montrent déjà des comportements inadéquats.

Contrepoint : Le modèle « comportemental » ignore les psycho-dynamiques neurologiques et individuelles que l'on retrouve à la base d'un certain pourcentage de comportements inappropriés.

- **Point** : L'éducation spécialisée n'a pas réussi à produire des résultats suffisamment bons. Par conséquent, l'intégration complète peut être appliquée comme un traitement qui est une cure en soi.

Contrepoint : Les troubles du développement neurologique peuvent être traités de façon palliative, mais ne

peuvent être guéris.

6.4 Les options d'intégration

- *Intégration complète et radicale* — aucune exception.
 - *Intégration partielle* — intégration une partie de la journée seulement (par exemple, intégration en classe en avant-midi et dans un autre milieu de travail l'après-midi pour travailler les habiletés de communication et de sociabilité qui seront employées dans la classe d'intégration).
 - *Intégration sélective* — cible des sujets et des classes spécifiques
- vise des sujets et des activités qui s'adressent aux forces des autistes (information factuelle, structurée, où les stratégies apprises peuvent être appliquées).
- vise des classes qui sont bien structurées et qui suivent des horaires et routines prévisibles.

6.5 Comment l'intégration est réalisée

- Met en place un plan dans le but d'estomper graduellement l'assistance individuelle.
 - Utilise une approche d'équipe pour la planification.
 - Inclut dans l'équipe un enseignant spécialisé, un enseignant régulier ET une assistance par individu 1:1 dans l'organisation de toutes activités d'intégration.
 - Certains enfants autistes seront capables d'apprendre lorsqu'ils sont intégrés dans un milieu SI :
- ils possèdent les *habiletés nécessaires* :
- est capable d'imiter sans aide ou incitateur.
 - est capable d'apprendre de façon auditive.
 - est capable de suivre des directives verbales complexes.
 - est capable de gérer une transition brusque.
 - est capable de faire attention aux stimuli appropriés.

ET s'ils ont été sélectionnés attentivement en référence aux questions sensorielles et à la communication réceptive et expressive.

- Évaluer les habiletés et les capacités observables chez l'enfant : — ont-elles atteint un niveau qui lui permettront une participation significative aux activités du milieu dans lequel il est intégré ?
- Est-ce qu'on a essayé de tester l'intégration inversée lors de la transition vers l'intégration ?
- Est-ce que l'enseignant et ses étudiants ont eu suffisamment de temps pour se préparer à accueillir et à intégrer l'élève autiste ?
- Est-ce que l'enseignant possède une formation qui lui permet de comprendre adéquatement l'autisme (par exemple, la nécessité d'utiliser davantage de méthodes non verbales) ?
- Y a-t-il une personne (un parent, un éducateur spécialisé ou toute personne connaissant bien l'enfant) qui s'est adressée à la classe pour aider les étudiants à mieux comprendre les caractéristiques spéciales du nouvel élève ?
- L'enseignant est-il disposé à modifier son enseignement pour s'adapter aux besoins d'apprentissage de l'élève autiste ?
- Comment l'élève autiste a-t-il été préparé pour effectuer la transition de son milieu actuel à celui où il va être intégré ?
- L'intégration partielle a-t-elle été envisagée ?
- Est-ce que les intérêts et capacités de l'élève ont été considérés pour le choix de la classe dans laquelle il sera intégré ?
- Quels préparatifs ont été mis en place en ce qui concerne le matériel d'apprentissage du nouvel étudiant qui a besoin d'une instruction individuelle dans un environnement sans distraction ?
- Combien de soutien 1 :1 la personne autiste a-t-elle besoin ?
- Sera-t-il complètement dépendant de son soutien pour le maintien du programme ?
- Est-ce que la personne qui le soutient possède une formation sur l'autisme, sur les méthodes éducatives qui comprennent la méthode non verbale, sur les interventions comportementales, sur le développement de l'enfant et sur les changements au programme ?
- L'enfant peut-il suivre le programme régulier et s'améliorer académiquement dans celui-ci ?
- Y a-t-il des BUTS bien définis et des OBJECTIFS raisonnés qui expliquent la présence de l'enfant

dans une classe régulière ?

- Est-ce que l'environnement rejoint les besoins de l'enfant ?

6.6 Erreurs à éviter

- Placer les étudiants souffrant d'autisme sévère à profond dans un cadre d'intégration.
- Placer des étudiants autistes dans des activités moins bien structurées.
- Placer les étudiants dans des cadres où le niveau de stimulations auditives et visuelles est habituellement trop intense.
- Échouer à fournir un soutien adéquat et compétent à l'équipe
- Ne pas s'occuper suffisamment de la façon avec laquelle l'étudiant traite le mieux l'information.
- Ne pas informer ou éduquer les condisciples sur l'autisme en général et sur l'étudiant autiste en particulier.
- Planifier inadéquatement la transition vers l'intégration.
- Ne pas donner un niveau de soutien suffisant pour permettre à l'étudiant d'être aussi indépendant que possible.
- Sacrifier les besoins de l'enfant pour respecter le modèle de l'intégration au lieu d'utiliser ces besoins pour diriger les exigences du programme.
- Ne pas comprendre la façon dont l'autisme affecte les relations interpersonnelles.
- Dépendre d'un personnel de soutien 1:1 insuffisamment entraîné pour appliquer le programme à l'enfant.

6.7 Aspects neurologiques

- Les environnements non spécialisés, qui ne reconnaissent pas ou qui ne s'adaptent pas aux problèmes sensoriels individuels, peuvent affecter les fonctions du lobe frontal en créant plus de stress que l'enfant ne peut en supporter. Si l'enfant est dans un environnement hostile ou s'il est amené à fonctionner sans soutien ou adaptation adéquates, ou encore si les demandes excèdent les capacités que l'enfant devrait raisonnablement rencontrer, il est probable alors que le stress agisse défavorablement sur sa capacité d'inhibition, de contrôler un comportement ou une impulsion, de rester dans la bonne voie, d'être attentif et organisé, ou de remplir les demandes académiques — tout cela étant relié aux *fonctions exécutives*.
- Les environnements d'intégration ont tendance à compter fortement sur des instructions basées sur le langage et qui requièrent un grand support de la part de *l'hémisphère gauche du cerveau*, dont l'efficacité semble diminuée chez les autistes. Cela force l'enfant à opérer avec des déficits de base potentiellement provoqués par le stress et la confusion.
- La pratique de l'intégration s'appuie habituellement sur la *mémoire cognitive*. C'est la forme de la mémoire la plus défectueuse chez les autistes, car elle implique des connexions qui requièrent l'intégrité de l'hippocampe et de l'amygdale. Il semble que l'on ait remarqué des anomalies dans ces parties du cerveau chez des personnes autistes.

7. SCÉNARIOS SOCIAUX (aussi appelés histoires sociales)

7.1 Bases de l'approche

- Méthode développée par Carol Gray en 1991, initialement pour aider les étudiants autistes à comprendre les règles d'un jeu.
- Elle fut par la suite développée pour la compréhension de règles sociales plus subtiles de notre culture neurotypique.
- Elle vise les déficits de la *Théorie de l'Esprit* (l'habileté à comprendre les perceptions de quelqu'un d'autre).

7.2 Objectifs

- Clarifier les attentes sociales chez les étudiants atteints d'un désordre du spectre autistique.
- Cerner différents sujets selon la perspective de la personne autiste.

- Redéfinir les mauvaises interprétations sociales.
- Fournir un guide de conduite et des outils de gestion personnelle pour les situations sociales auxquelles les personnes autistes auront éventuellement à faire face.

7.3 Comment l'appliquer, l'implanter

- Les scénarios sont spécifiques à chaque personne et s'appliquent aux situations problématiques pour cet individu.
- Ils comprennent généralement trois types de phrases : perspective, descriptive et directive.
- Les différents types de phrases apparaissent dans les scénarios sociaux suivant une certaine fréquence respective.
- Les scénarios sociaux peuvent être lus PAR ou À la personne autiste.
- Les scénarios sont présentés longtemps avant l'apparition d'une situation spécifique afin de permettre plusieurs lectures, mais surtout *juste avant* que la situation ne se présente.

7.4 Résultats rapportés

- Stabilisation du comportement spécifique à une situation donnée.
- Réduction de la frustration et de l'anxiété chez les étudiants qui doivent gérer une situation déterminée.
- Le comportement s'améliore au cours d'une situation déterminée lorsque le scénario social est appliqué de manière cohérente.

7.5 Avantages de l'approche

- Développée spécifiquement pour les déficits sociaux des personnes autistes.
- Adaptée aux besoins spécifiques et individuels.
- Le temps et le coût sont flexibles.

7.6 Questionnements soulevés par la méthode

- Les données qui soutiennent l'approche sont davantage anecdotiques qu'empiriques.
- Les bénéfices dépendent des compétences de l'auteur des scénarios, de sa compréhension de l'autisme et de son habileté à se placer dans la perspective d'un autiste.

7.7 Erreurs à éviter

- Employer trop de phrases directives en proportion des phrases perspectives et descriptives.
- Débuter les phrases relatives aux buts à atteindre avec des termes trop rigides (ex. « Je ferai » plutôt que « J'essaierai de faire », etc.).
- Écrire un scénario trop élaboré pour l'âge de développement cognitif de la personne.
- Utiliser un langage trop complexe.
- Ne pas être assez spécifique dans la description de la situation et dans la réponse comportementale désirée.

7.8 Aspects neurologiques

- S'adresse aux déficits de la *Théorie de l'Esprit*, soupçonnés d'être d'origine neurologique.
- En créant un « plan de match », c'est-à-dire en planifiant d'avance la réponse ou en essayant de clarifier les confusions de perception, on s'attaque aux problèmes du lobe frontal, notamment aux fonctions exécutives.

[1] Voir Treatment comparaison chart à : <http://www.autism-society.org/packages/packages.html>

[2] Dawson and Osterline, « Early Intervention in Autism », dans *The Effectiveness of Early Intervention*, Éditions Guralnick, Paul H. Brooks pub., 1997.

[3] Siegel - Inservice Presentation to Stockton Unified School District, Stockton, California.

[4] PECS Training Manual.