

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

Hiver 2002 - Voici une liste des programmes d'intervention éducatifs et de communication que l'on utilise pour aider les personnes ayant un TED. Vous y trouverez les caractéristiques de chaque programme, ainsi que leurs forces et faiblesses. Certains programmes répondent mieux aux besoins des enfants autistes. Les objectifs et l'utilité de chaque programme varient. Si vous désirez plus d'informations sur un programme, vous pouvez nous contacter.

ABA
TEACCH
PECS
GREENSPAN
INTÉGRATION
SCÉNARIOS SOCIAUX

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 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

Survol des interventions éducatives - résumé

ABA

Bases de l'approche: Aussi connue sous les noms d'Apprentissage par essais distincts, Intensive Behavior Intervention (IBI) ou Applied Behavior Analysis (ABA) ou méthode Lovaas. 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.

Objectifs: Enseigner à l'enfant comment apprendre en portant attention aux habiletés suivantes : être attentif, imiter, développer le langage réceptif et expressif, les habiletés pré-académiques et d'autonomie personnelle.

Implantation et application: Utilise le modèle ABC. Chaque essai ou tâche demandée à l'enfant consiste en : Une demande (A = antécédent) - 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).

Résultats rapportés: 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 répliquations sont encourageants.

Avantages de l'approche: 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.

Questionnements face à l'approche: 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.

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.

TEACCH

Bases de l'approche: Signifie : Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren. 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: 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: 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: 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.

Avantages de l'approche: 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.

Questionnements face à l'approche: 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.

Erreurs à éviter: 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

Bases de l'approche: Signifie : Picture Exchange Communication System. 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.

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.

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).

Résultats rapportés: Pyramid Educational Consultants 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.

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.

Questionnements face à l'approche: Peut supprimer le langage parlé. (L'expérience actuelle démontre cependant le contraire).

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.

GREENSPAN

Bases de l'approche: Également connue sous le nom de Floor-Time, ou le modèle DIR (Developmental Individual-Difference, Relationship-Based). 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: Viser les interactions personnelles pour faciliter la maîtrise des habiletés développe mentales. 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: 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: 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: 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: 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: 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

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).

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.

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.

Résultats rapportés: 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.

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.

Questionnements face à l'approche: L'intégration automatique 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.

Erreurs à éviter: 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.

SCÉNARIOS SOCIAUX

Bases de l'approche: 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 Théorie de l'Esprit (l'habileté à comprendre les perceptions de quelqu'un d'autre).

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

Questionnements face à l'approche: 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.

Erreurs à éviter: 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.

LOVAAS/ABA

Généralités et philosophie du programme

L'analyse appliquée et la modification du comportement (ABA : Applied Behavior Analysis), une approche pour enfants autistes mise au point par le professeur Lovaas, sont des méthodes basées sur des observations scientifiques qui s'appuient sur les hypothèses et les considérations suivantes :

- pour de nombreux enfants, les excès et les manques liés à l'autisme proviendraient en grande partie d'un blocage de l'apprentissage et pourraient être surmontés par un entraînement intensif ;
- cet entraînement intensif comporte des techniques de sciences comportementales (behavioristes) appliquées telles que l'incitation et le renforcement positif. Le renforcement positif, un des piliers de la méthode, part du principe que tout nouveau comportement est susceptible de disparaître après un certain temps si les tentatives d'atteindre le résultat escompté ne sont jamais récompensées ;
- la précocité (de préférence avant quatre ans) et l'intensité de l'intervention sont déterminantes lorsqu'on vise une récupération complète.

Le programme comprend des centaines d'heures d'apprentissage dits par essais « distincts ».

Les habiletés à acquérir sont fractionnées en petites tâches. À chaque étape, on donne à l'enfant une instruction et on récompense les réponses satisfaisantes. La requête de l'intervenant, la réponse de l'enfant et la conséquence forment ce que l'on appelle des « essais distincts » (discrete trials). Ceux-ci s'adaptent au rythme et au niveau de développement de l'enfant. Les réactions de l'intervenant aux réponses de l'élève font appel aux techniques de modification du comportement comme l'indication, l'incitation, l'estompage, les renforcements, l'extinction, la généralisation et le maintien des comportements adéquats. Les renforcements (choisis en fonction des goûts et des habitudes de l'enfant) sont positifs, donc considérés comme une récompense. Les mauvais comportements sont ignorés, ou corrigés de façon neutre.

Les récompenses concrètes (jouet, friandises, jeu) sont remplacées aussi vite que possible par des gratifications sociales (félicitations, sourire...) afin de donner aux stimuli sociaux le pouvoir d'influencer les comportements de l'enfant.

Il est nécessaire qu'une compétence soit généralisée : les habiletés acquises pendant les exercices d'essais distincts doivent être répétées dans le cadre naturel de vie, afin que l'enfant puisse les utiliser adéquatement dans n'importe quelle situation.

Quand l'enfant réussit à accomplir les tâches demandées, d'autres étapes viennent s'ajouter pour développer des habiletés additionnelles. Les compétences nécessaires à l'acquisition du langage (attention, coopération, imitation...) sont favorisées.

Voici des exemples de tâches concernant l'attention et le langage :

- **Débutant** : s'asseoir seul, avoir un contact visuel, identifier les parties du corps, imiter des sons, se déshabiller seul, etc.
- **Intermédiaire** : maintenir le contact visuel, répondre aux noms, donner des quantités précises d'items, couper avec des ciseaux, etc.
- **Avancé** : jouer avec des camarades, adopter la perspective d'un autre, suivre des instructions de groupe, lire, se brosser les dents, etc.

On observe une rémission significative des symptômes de l'autisme chez environ 50 % des jeunes enfants qui ont suivi intensivement le programme. Rappelons encore l'importance d'une stimulation précoce (avant quatre ans) pour obtenir les meilleurs résultats. Le programme de Lovaas et l'ABA en général sont de plus en plus employés dans différents pays, dont les États-Unis et la Norvège, auprès de la clientèle autiste et des personnes atteintes de troubles envahissants du développement.

Résultats rapportés

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 enfants normaux. Des études tentant de reproduire ces résultats sont actuellement en cours.*

Les méthodes Lovaas/ABA reconnaissent le besoin d'un enseignement un pour un. Elles utilisent la répétition des réponses comprises jusqu'à l'assimilation complète et maintiennent l'enfant à l'écoute pour des périodes de temps de plus en plus longues. On obtient une allocution verbale chez certains et un départ accéléré chez d'autres. Plus efficaces pour les autistes de léger à modéré et dans l'échelle supérieure de QI.*

La méthode TEACCH

Généralités et philosophie de la méthode

La méthode TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, ou Traitement et éducation des enfants autistes ou souffrant de handicaps de communication apparentés) a été élaborée en 1971 par Eric Schopler et ses collaborateurs de l'Université de Chapel Hill en Caroline du Nord. Son but est de développer l'autonomie de la personne autiste à tous les niveaux et de fournir des stratégies pour la soutenir dans son milieu familial et scolaire, sa communauté ou son environnement social.

La méthode est basée sur les principes suivants :

- Elle prend en compte les particularités de l'autisme. En raison de ce qui peut être considéré comme un handicap organique (dysfonctionnement cérébral), les personnes autistes ont une façon « particulière » de traiter l'information qu'il serait utopique de vouloir modifier. Il faut plutôt essayer de comprendre leur fonctionnement et leurs lacunes cognitives pour les aider à combler le fossé entre leurs perceptions et celles de la société.
- Elle prône une collaboration étroite entre professionnels et parents. En combinant l'expérience des parents à l'expertise des intervenants, on parvient à former une équipe efficace. Elle se base sur une « vision globale et généraliste » de la personne autiste, tout en garantissant le caractère individuel de la prise en charge. Pour éviter que chaque intervenant ne voie l'enfant qu'à travers le prisme de sa spécialité, la méthode tient compte de ses capacités, de ses déficits et de sa situation familiale. De plus, même si les stratégies et les techniques employées peuvent être utiles à tous les enfants autistes, leur application est personnalisée afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun.
- Elle a pour objectif d'offrir aux personnes autistes, de même qu'à leur famille, des services requis tout au long de leur vie. Ces services doivent être coordonnés de manière à assurer la cohérence des stratégies et des priorités éducatives.

La méthode éducationnelle TEACCH est dite structurée : les apprentissages reposent sur une structure simplifiée et répétitive de la tâche à accomplir. Par exemple, on peut modifier l'environnement en le simplifiant et en y ajoutant divers indices visuels ou autres, afin de donner à l'élève des moyens de mieux comprendre ce qu'on attend de lui. Elle repose aussi sur l'approche développementale, c'est-à-dire que l'on tient compte du niveau de développement de l'enfant. Rappelons que la collaboration entre parents et professionnels est primordiale.

Structures et organisation

La méthode TEACCH prône une adaptation de la démarche éducative à toutes les étapes de la vie de la personne autiste. Le programme commence dès le diagnostic avec la formation

des parents. Il comprend par la suite des programmes d'éducation (en classe intégrée ou non), de formation professionnelle et d'intégration communautaire pour les adultes autistes.

Pendant la petite enfance, les priorités du programme sont le diagnostic et l'évaluation de l'enfant. Cette évaluation débute par un test utilisé à des fins diagnostiques, le Childhood Autism Rating Scale (CARS) ou Échelle de cotation de l'autisme infantile, qui a été conçu par la Division TEACCH en 1988.

En fonction de l'âge et afin d'identifier le niveau de développement de l'enfant autiste, on utilise d'autres outils d'évaluation comme le PEP-R (Psychoeducational Profile Revised) et l'AAPEP (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile). Le recours à l'un ou l'autre de ces outils d'évaluation, complété par des tests appropriés et une entrevue avec les parents, donnera aux intervenants un bon aperçu du niveau d'enseignement qui correspond aux capacités d'apprentissage de l'enfant à un moment précis de sa vie. Par la suite, on élaborera des stratégies éducationnelles et un plan personnalisé comprenant différentes activités pédagogiques qui seront appliquées par les parents, à la maison, et par l'enseignant à l'école. Cette constance assurera à l'enfant la continuité et la consolidation de ses apprentissages.

En milieu scolaire, l'intégration se fait souvent dans une école ordinaire, au sein d'une classe spéciale où quatre à six enfants sont pris en charge par un enseignant et un assistant. L'organisation de la classe est généralement structurée dans le temps et l'espace, afin que l'enfant comprenne ce qu'on attend de lui et apprenne à faire lui-même la tâche proposée.

L'exemple suivant illustre bien cette structure.

Il est 13 h et une élève prend, sur un horaire mural (qui comporte plusieurs images représentant les activités du jour), celle correspondant à ce début d'après-midi. Elle exécute alors dans l'espace de travail approprié les étapes de cette activité. Une fois celle-ci terminée, elle range le matériel dans l'endroit prévu et se rend à l'espace de jeu.

Chaque tâche a donc un début et une fin bien déterminés dans le temps et dans l'espace, et elle est suivie de périodes de repos ou de récompenses. À mesure que l'élève se montre prêt à travailler pendant de plus longues périodes, ces moments de repos, de jeu ou de récompense seront graduellement espacés. De façon générale, les objectifs travaillés en milieu scolaire concernent la communication, les activités sociales et les loisirs, les troubles de comportement et, éventuellement, l'autonomie et la formation professionnelle.

Les techniques de modification du comportement, qui constituent la base d'autres méthodes éducatives destinées elles aussi aux personnes autistes et à celles présentant des troubles envahissants du développement (TED), sont également employées, mais elles sont souvent réservées aux personnes montrant des comportements inadéquats pouvant nuire aux apprentissages. Au départ, il est fréquent que les élèves aient besoin de récompenses concrètes pour comprendre l'approbation de l'intervenant. Ces récompenses doivent cependant suivre immédiatement l'exécution du comportement demandé, afin que l'enfant

puisse les associer à celui-ci. Graduellement, les récompenses matérielles (biscuit, jeu favori, etc.) seront espacées à mesure que l'enfant comprendra le sens des félicitations; les renforcements sociaux (un sourire, un bravo) pourront alors éventuellement suffire.

Résultats rapportés

Gains dans le fonctionnement et le développement, et 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 du nombre de demandes de placements en dehors du foyer familial.

Outre son volet éducatif, TEACCH englobe de nombreux autres aspects et services dont la disponibilité varie selon les régions. Parmi ces services, on trouve notamment des programmes de formation et d'intégration professionnelle (job coaching), des services à domicile destinés aux adultes autistes, une préparation et des stages pratiques pour les nouveaux enseignants. On a remarqué que l'approche est également bénéfique à d'autres groupes comme les élèves dysphasiques et les élèves ayant une déficience intellectuelle. TEACCH est utilisé auprès des enfants autistes depuis 40 ans aux États-Unis et est aussi offert dans d'autres pays tels que la Belgique, le Japon et la France. Au Québec, des commissions scolaires de plusieurs régions privilégient le modèle TEACCH pour l'organisation de classes spécialisées ; les centres de réadaptation s'en inspirent pour la réadaptation et l'organisation de services de jour pour les adultes, tout comme divers types de services communautaires (répit, loisirs, habitation).

Résumé

Méthode d'éducation et de réadaptation centrée sur la réussite des apprentissages plus que sur des techniques de modification du comportement (comme la méthode Lovaas/ABA).

- Pas d'essais de normalisation, mais plutôt tolérance, reconnaissance et acceptation des particularités de la personne autiste.
- Vision globale de la personne avec méthode d'éducation structurée (cadre facilitant) et approche développementale.
- Collaboration (et formation) des parents avec l'équipe de thérapeutes. Signalons que les principales erreurs pouvant être imputées à la méthode sont souvent liées à la formation insuffisante des thérapeutes et à leur manque de collaboration avec les parents.
- Intervention précoce et systématique commençant dès le diagnostic et se prolongeant, tout au long de la vie de la personne autiste, par des services complets et coordonnés (milieu familial, scolaire et social).

TEACCH est un programme dynamique compatible avec plusieurs méthodes dont PECS, Floor-Time (Greenspan), l'ergothérapie, etc. Il utilise des évaluations et des approches individualisées et identifie les habiletés émergentes qui ont la plus forte probabilité de succès. La méthode est flexible afin de réduire au maximum le stress de l'enfant et de la famille.

PECS

Généralités

Le système de communication par échange d'images PECS (Picture Exchange Communication System) a été conçu par le Dr Andrew S. Bondy et Lori Frost à l'intention des parents et professionnels ou éducateurs qui côtoient des enfants atteints d'autisme. Il peut également être utilisé pour faciliter la communication avec des personnes autistes de tout âge. Facile à comprendre, le PECS peut être adapté à la plupart des personnes sans nécessiter de préparation complexe ou de matériel coûteux. Ce système de communication utilise des pictogrammes représentant des objets, personnes ou actions de la vie quotidienne de l'enfant autiste, accompagnés du ou des mots correspondant à l'illustration.

Les étapes

L'échange physique

Il est d'abord nécessaire d'identifier des renforçateurs significatifs (nourriture, activités ou objets) pour motiver l'enfant à communiquer. On doit ensuite lui enseigner comment échanger une image contre l'objet ou l'activité correspondants. Par exemple, si l'enfant tend l'illustration d'une pomme, il faut lui donner une pomme. Au départ, il est préférable d'utiliser la représentation d'objets très familiers (jouet préféré, pomme, jus d'orange, etc.). Chaque fois que l'enfant semble vouloir quelque chose, il faut :

- lui indiquer l'illustration correspondante
- la lui faire prendre et diriger son geste pour qu'il tende cette image
- lui donner ce qu'elle représente au moment où il remet l'image.

On doit remettre à l'enfant ce à quoi correspond un pictogramme autant de fois qu'il le présente. Cependant, il ne faut jamais lui tendre l'objet s'il n'y a pas eu échange. Cet exercice doit se poursuivre jusqu'à ce que l'enfant n'ait pratiquement plus besoin de l'aide d'un parent ou d'un proche pour reconnaître et remettre le pictogramme représentant l'objet ou l'activité qui l'intéresse.

Augmenter la spontanéité

Lorsque le parent ou l'intervenant constate que l'enfant a compris le principe de l'échange de l'image contre l'objet désiré, il peut alors intégrer le tableau de communication. Il s'agit d'un tableau - ou d'un catalogue - sur lequel on place différentes illustrations relatives aux besoins quotidiens de l'enfant. Les images doivent pouvoir être retirées et replacées facilement (l'usage de velcro ou d'aimants est recommandé). L'enfant devra apprendre à se rendre à son tableau de communication (ou catalogue), à prendre l'image correspondant à ce qu'il désire et à la remettre au parent. Par la suite, il est très important de procéder à l'échange et d'aller replacer l'image sur le tableau.

Discrimination d'images

L'étape suivante consiste à enseigner à l'enfant comment choisir l'image appropriée parmi toutes celles posées sur son tableau de communication. On commence par utiliser quelques images à la fois, puis on en ajoute de nouvelles suivant la progression de l'enfant. Il est suggéré de débiter par la discrimination entre une image appropriée et une image non appropriée. On peut également le faire choisir entre deux images parmi ses objets préférés. Il est très important de toujours échanger l'image choisie contre l'objet correspondant et de changer la position des illustrations sur le tableau pendant l'apprentissage afin que le repérage ne soit pas basé sur la position des images.

Structurer une phrase

Au cours de cette étape, on incitera l'enfant à faire une phrase pour formuler ses demandes. À cette fin, on peut utiliser un « carton phrase ». Il s'agit d'un support sur lequel l'enfant devra installer l'image « Je veux », suivie de l'illustration de l'objet qu'il désire. Au début, le parent devra probablement installer lui-même l'image « Je veux ». Cet exercice s'accompagne d'une stimulation verbale : lorsque l'enfant donne le « carton phrase », le parent le tourne vers lui et énonce la phrase tout en pointant les images. Le parent incitera l'enfant à prononcer les mots avec lui afin qu'il en vienne à dire la phrase sans aide.

Répondre à la question «Qu'est-ce que tu veux?»

Ici, le parent utilise encore l'image « Je veux ». Il doit pointer cette image et demander à l'enfant « Qu'est-ce que tu veux? ». Celui-ci devra alors montrer et nommer l'illustration correspondant à l'objet qu'il désire. Graduellement, le parent supprime l'incitation gestuelle (pointage de l'image « Je veux ») afin que l'enfant s'habitue à ne répondre qu'à la question verbale « Qu'est-ce que tu veux? ».

Commentaires spontanés et réponses

À cette dernière étape, le parent amènera l'enfant à répondre aux questions suivantes : « Qu'est-ce que tu veux? », « Qu'est-ce que tu vois? » et « Qu'est-ce que tu as? ». On doit continuer à utiliser les renforçateurs à chaque fois que l'enfant termine un échange. Le parent diminuera graduellement l'incitation gestuelle (pointage) tout en alternant les questions posées. De plus, lors de déplacements, le parent devrait faire des commentaires du type « Oh !... Regarde. Je vois... une voiture ! », tout en introduisant un délai avant de finir les phrases pour permettre à l'enfant de les compléter lui-même. L'utilisation de cette approche dans diverses situations comporte l'avantage de généraliser l'apprentissage et de diversifier les intérêts de l'enfant. Bien entendu, il s'agit d'un processus qui peut demander du temps, mais le jeu en vaut la chandelle !

Résultats rapportés

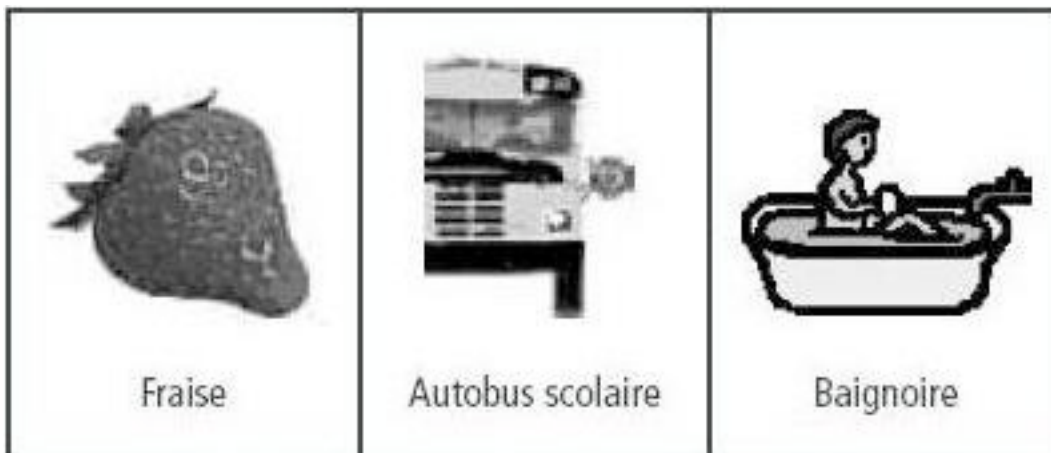
Des données empiriques qui soutiennent l'approche font état d'une augmentation de la capacité à communiquer chez la plupart des utilisateurs de la méthode (les enfants comprennent la fonction de la communication) et une émergence de l'usage spontané de la parole.

Fabriquer le matériel

On peut très facilement fabriquer soi-même ses propres illustrations ou pictogrammes à partir d'images trouvées dans des revues ou circulaires, les dessiner ou encore utiliser des photos. Les images doivent représenter des objets, des personnes et des actions. En milieu scolaire, on utilise un système plus élaboré, comportant des pictogrammes pour les verbes, les pronoms, les adjectifs, etc.



Les images doivent représenter des personnes, des gestes/actions et des objets ou aliments familiers à l'enfant (soeur, voisin, yogourt, jus d'orange, pomme, jouet, maison, voiture, panneau de signalisation, télévision, chien, lit, etc.)



De préférence, les images doivent être plastifiées ou collées sur un carton (comme un jeu de cartes).

Il est possible d'ajouter du velcro ou un aimant afin de fixer les images sur un tableau de polystyrène ou sur la porte du réfrigérateur (très pratique pour les illustrations ou photos d'aliments). On peut également faire imprimer des images provenant de différents logiciels (on doit toujours utiliser la meilleure qualité d'impression possible).

Il est fortement recommandé de créer un horaire pour l'enfant. Il s'agit d'un tableau ou d'un cartable ou cahier sur lequel on fixe, dans l'ordre, les images correspondant aux diverses activités de la journée, comme déjeuner, se brosser les dents, s'habiller, jouer à l'ordinateur, jouer aux images, dîner, etc. Ainsi, l'enfant peut aller voir sur le tableau ou dans le cartable quelle est la prochaine activité et retirer l'image de l'activité précédente quand celle-ci est terminée. À ce sujet, on peut consulter le livre *Activity Schedules for Children with Autism : Teaching Independent Behavior* ou obtenir d'autres exemples à l'adresse Internet suivante : members.aol.com/Room5/schedule.html.

Renseignements additionnels

La version française du guide PECS Training Manual (Frost & Bondy, 1994) a été publiée sous le titre : *Système de communication par échanges d'images : Manuel d'apprentissage*.

On peut l'obtenir en communiquant avec Mme Annick Roustan à l'adresse suivante :

534, Foxview Pl.
Ottawa, ONTARIO
K1K 4C4
Tél. : (613) 745-4811

On peut aussi obtenir d'autres renseignements, des témoignages et des conseils pratiques sur le PECS en visitant ces sites Web :

<http://www.pecs-france.fr/> (en Français)

<http://www.pecs-canada.com/catalog/> (pour les produits)

Résumé

Le système PECS est une méthode efficace qui permet à l'enfant autiste de progresser sur la voie de la communication. À la fois simple, pratique et peu coûteux, le PECS nécessite un minimum de matériel et peut s'adapter facilement aux besoins et aux intérêts des parents et de l'enfant. Les parents ne doivent pas hésiter à discuter de cette méthode avec le ou la spécialiste qui suit leur enfant afin de déterminer dans quelle mesure cette technique d'apprentissage et de communication pourrait lui être bénéfique.

La méthode PECS aide à initier le langage et vise à pallier, dans une certaine mesure, les déficits sociaux et communicationnels. Elle est appropriée pour les enfants non-verbaux ou préverbaux et pour les enfants avec un QI non verbal plus élevé que le QI verbal.

GREENSPAN

Généralités

Parmi les nombreuses méthodes éducatives utilisées avec les enfants autistes, la méthode du Dr Stanley Greenspan se démarque par son originalité et sa philosophie. Nommée parfois Floor-Time, pour évoquer les activités ludiques au niveau du sol qu'elle propose, cette thérapie par le jeu permet à l'enfant d'interagir avec son entourage dans l'exercice de ses activités. L'enfant contrôle en quelque sorte ses activités quotidiennes et ce sont ses parents ou ses éducateurs qui s'intègrent à son monde sans lui imposer de programme ou d'horaire précis.

La méthode Greenspan ne se base pas sur des enseignements et des programmes structurés imposés à l'enfant. Elle ne vise pas non plus la répression des comportements inappropriés, même si elle conduit éventuellement à de tels résultats. En fait, l'approche Greenspan a comme objectif premier de susciter une communication réciproque menée par l'enfant plutôt que par l'intervenant. Elle aide l'enfant à devenir plus attentif à ce qui l'entoure, à être plus flexible aux changements imposés, à prendre plus d'initiatives dans ses interactions, à tolérer davantage la frustration et à prendre plaisir à l'apprentissage

L'originalité de la méthode tient à la reconnaissance que les enfants apprennent par l'intermédiaire de leurs jeux et qu'ils acceptent notre intrusion dans leur monde quand ils le veulent bien. La thérapie est centrée sur l'enfant, se bâtit autour de lui et le considère dans son intégralité (et non en blocs de développement séparés). Selon cette approche, des jeux bien dirigés donneraient d'aussi bons résultats que tout autre méthode d'apprentissage. De plus, comme le langage n'est pas un préalable, la méthode peut s'appliquer avec succès aux enfants autistes non verbaux.

En pratique, la thérapie se déroule habituellement sous forme de segments de 20 minutes suivis chaque fois de 20 minutes de pause. Les périodes se prolongent à mesure que l'enfant s'habitue.

La thérapie peut se diviser en cinq étapes :

- Il importe tout d'abord de faire des observations perspicaces et précises pour déterminer le niveau actuel de fonctionnement de l'enfant. Ses expressions faciales, ses attitudes, les mots qu'il utilise, son intérêt du moment, etc., pourront aider à déterminer la meilleure façon de s'introduire dans son monde. Par exemple, s'il joue avec des autos, l'observation de son comportement va permettre de savoir s'il les regarde seulement, s'il les fait rouler ou entrer en collision, s'il semble absorbé par son jeu.
- Il s'agit ensuite de déterminer la meilleure approche pour susciter une communication avec l'enfant. Si l'on observe qu'il provoque des accidents entre ses automobiles, on peut ainsi s'asseoir avec lui et l'imiter.

- Il faut se laisser guider par lui. Il s'agit de devenir son partenaire de jeu en lui laissant le choix des mises en scène. Cela renforcera son estime de soi et lui donnera le sentiment d'être compris. Demandez-lui quoi faire, quelle voiture vous pouvez prendre, etc.
- La quatrième phase de la méthode exige de pousser le jeu plus loin en posant des questions, en faisant des commentaires, en introduisant des obstacles et des problèmes, etc. On peut, par exemple, inventer une montagne qui bloque la voie à ses voitures et lui demander où elles voulaient se rendre.
- Finalement, l'enfant doit fermer le cercle de communication que vous avez ouvert en répondant à vos questions, en émettant des commentaires ou en résolvant les problèmes que vous avez imaginés. Ainsi, il peut inventer un autre chemin pour contourner la montagne ou un tunnel pour la traverser. Il peut vous répondre que les voitures se rendent chez grand-maman, etc.

Résultats rapportés

La méthode Greenspan enseigne aux parents comment engager leur enfant dans une voie plus joyeuse, plus détendue. Elle mettrait en place une structure solide pour le développement neurologique/cognitif futur.

Renseignements pratiques

Voici plusieurs conseils et idées pour aider le parent à adapter à son quotidien une approche inspirée de celle de Greenspan. Notez que les jouets et les idées doivent correspondre à l'âge, au niveau et à la personnalité de l'enfant et qu'il n'est absolument pas nécessaire, pour que la méthode fonctionne, de posséder tout le matériel et de réaliser toutes les suggestions proposées.

- Nourriture et couverts en plastique;
- moyens de transport miniatures, signes routiers et routes;
- poupées (une fille et un garçon) et accessoires;
- animaux en plastique;
- téléphones-jouets, tableau et craies (blanches et de couleur);
- livres avec images, chiffres et lettres en plastique;
- blocs lego;
- carton de construction et crayons de couleur;
- ballons et balles;
- jeux extérieurs : carré de sable et accessoires, balançoires.

Appliquer la méthode à la maison...

- lors de l'habillement et du déshabillage;
- lors des repas;
- lors des déplacements en voiture;
- au moment du bain;

- au coucher.

Développement de la communication réciproque

- Jouez au « ping-pong » verbal, c'est-à-dire répondez à tous les sons ou mots que fait votre enfant. Si l'enfant fait un son, répétez-le et dites-en un autre. (ex. : chat/chat, chien/chien, cochon);
- jouez à des jeux d'enfants tels que la tague, le chat et la souris, « Jean dit »;
- donnez de nouvelles significations à des actions autres que celles habituelles;
- encouragez les comportements agréables de votre enfant et n'interrompez jamais une activité plaisante.

Développement des habiletés motrices

- Placez une pièce de casse-tête au mauvais endroit;
- cachez l'objet désiré ou changez-le de place;
- donnez des destinations aux actions (si votre enfant lance ses jouets, amenez-le près du panier de basketball; s'il frappe, amenez-le près des tambours; etc.);
- créez des problèmes que votre enfant doit résoudre;
- changez l'environnement fréquemment pour encourager la flexibilité;
- encouragez votre enfant à initier et à poursuivre les actions;
- donnez des conséquences symboliques aux actions (si une poupée tombe, demandez à votre enfant de la soigner, etc.);
- inventez une chasse aux trésors avec des cartes;
- encouragez les activités sportives.

Création d'un monde symbolique et de pensées abstraites

- Amenez votre enfant à découvrir ce qui est réel et ce qui est un jeu;
- donnez une signification symbolique aux objets (un tapis devient une rivière, une chaise devient un podium, etc.);
- présentez des objets symboliques susceptibles de traduire les sentiments de votre enfant (s'il veut partir, donnez-lui des clés de voiture et une voiture miniature, etc.);
- utilisez des figurines de plastique en leur donnant les noms des membres de votre famille;
- parlez directement aux poupées;
- posez des questions abstraites (Pourquoi? Quelle est ton opinion?);
- acceptez et comprenez tous les sentiments de votre enfant et encouragez l'empathie;
- faites de la visualisation;
- encouragez les jeux de rôles en utilisant des costumes et des animaux en peluche;
- soyez créatif.

Création de problèmes

- Faites semblant de verser le jus sans retirer le bouchon;
- demandez à votre enfant de venir prendre son bain alors que le bain est vide;
- changez l'emplacement de ses objets préférés;
- enfitez-lui deux bas sur le même pied;
- lisez un livre en commençant par la fin;
- donnez-lui des crayons qui ne fonctionnent pas;
- tendez-lui votre soulier à la place du sien.

Quelques questions à se poser pour obtenir des résultats

- Est-ce que je comprends les besoins et les émotions de mon enfant?
- Est-ce que je lui impose mes actions?
- Est-ce que j'utilise des gestes encourageants?
- Est-ce que j'approche mon enfant lentement et en le respectant?
- Est-ce que je sais quand il est approprié de répondre par un geste ou par une phrase?
- Est-ce que j'utilise une voix calme?

Conseils généraux

- Laissez-vous guider par votre enfant;
- insistez pour obtenir une réponse;
- n'imposez jamais vos actions;
- cherchez toujours à pousser l'activité le plus loin possible;
- n'interrompez pas une activité tant qu'il y a une interaction;
- mettez l'accent sur le déroulement du jeu;
- engagez-vous dans les activités;
- ne transformez pas un jeu en leçon.

Voici une liste de documents qui pourraient s'avérer utiles pour l'application de la méthode Greenspan à la maison :

GREENSPAN, I. Stanley, WIEDER, Serena et WESLEY, Addison. *The Child with Special Needs : Encouraging Intellectual and Emotional Growth*, 1998.

GREENSPAN, I. Stanley. *Infancy and Early Childhood - The Practice of Clinical Assessment and Intervention with Emotional and Developmental Challenges*, International Universities Press, Inc., 3th edition, 1997.

Nous vous suggérons également de visiter les sites Web suivants:

www.stanleygreenspan.com

Résumé

Bien que n'ayant pas été conçue spécifiquement pour les enfants autistes, la méthode Greenspan peut amener d'excellents résultats auprès d'eux. Ceux-ci peuvent cependant varier d'un enfant à l'autre, et la méthode doit être accompagnée d'un programme éducatif bien équilibré (ABA, TEACCH, etc.). L'un des grands avantages de l'approche Floor-time est qu'elle ne nécessite pas l'intervention d'éducateurs spécialisés. Elle peut donc être facilement introduite par les parents dans le quotidien.

Certaines erreurs doivent toutefois être résolument évitées :

- prendre le contrôle du jeu, essayer d'amener l'enfant à faire ce que vous désirez;
- ne pas allouer de période de temps adéquate pour les activités;
- transformer le jeu en une approche didactique;
- avoir des attentes basées sur le comportement et les habiletés des autres enfants non autistes.

En fait, si la méthode est appliquée judicieusement, la motivation générée par le jeu amènera votre enfant à communiquer uniquement pour le plaisir. C'est pourquoi la notion la plus importante de la méthode Greenspan est le plaisir partagé.

Contrairement aux autres méthodes qui se concentrent surtout sur le développement cognitif ou sur le comportement, la méthode Greenspan vise le développement émotionnel. Elle évite de concentrer les exercices dans les domaines où l'enfant présente des déficits (ce qui pourrait augmenter ses frustrations et mettre en évidence les situations où il n'est pas à la hauteur). Plutôt que de lui imposer un cadre rigide, elle aide plutôt à convertir en interactions les actions de l'enfant.

L'INTÉGRATION

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)

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 liés à la communication et au développement des habiletés sociales seront-ils enseignés dans le cadre d'une intégration complète ?

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.

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.

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?

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.

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.

LES SCÉNARIOS SOCIAUX

Généralités et philosophie de la méthode

Les personnes souffrant de troubles envahissants du développement éprouvent souvent des difficultés à décoder les perceptions et les règles sociales qui régissent les échanges dans leur entourage. La méthode dite des « scénarios sociaux » ou « histoires sociales » prend en compte les particularités de cet ordre et tend à les amoindrir. Créée par Carol Gray en 1991 pour aider les personnes autistes à comprendre les règles d'un jeu, la méthode a évolué et s'est développée à la lumière de l'expérience clinique de la thérapeute. Elle permet aux personnes autistes de mieux « lire » et interpréter les différentes règles et situations sociales.

Les scénarios sociaux sont de courtes histoires écrites dans un style et un format spécifiques. Chaque scénario décrit de manière très concrète une situation précise avec les caractéristiques propres à la personne et à son milieu. Ils aident à fournir la compréhension sociale de cette situation et suscitent l'apprentissage d'un comportement ou de réponses verbales conformes aux attentes sociales. En rendant l'information accessible et facile à comprendre, les scénarios sociaux visent donc à munir la personne autiste de l'information et des repères dont elle a besoin au quotidien, et ce, à la maison, à l'école ou dans sa communauté.

Diverses raisons peuvent motiver l'écriture d'un scénario : l'observation de situations difficiles, d'un comportement inadéquat, de signes indiquant une « lecture erronée » d'un événement précis, etc. Dans cette lignée, le scénario peut donc par exemple traduire un but (parfois fixé par la personne autiste) en étapes compréhensibles, viser l'acquisition d'une nouvelle habitude ou l'adapter à des changements éventuels. La modification d'un comportement quelconque et une meilleure gestion des émotions (peur, colère, stress) figurent également parmi les nombreux objectifs possibles.

De façon plus systématique, les objectifs de la méthode sont de :

- 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.

Création des scénarios

À la base, chaque histoire commence avec de l'information détaillée qui explique où une situation se produit, les acteurs en cause, quel en est le commencement et la fin, ce qui se passe et pourquoi. Ce type d'information peut être recueilli par le biais d'entrevues dans l'entourage de la personne autiste, avec ou sans elle, de même qu'à la suite d'observations

minutieuses. On doit également prendre en considération les modifications possibles de la situation que l'on souhaite dépeindre. Pour préparer la personne à la possibilité d'un changement inattendu par exemple, il est préférable et plus juste d'écrire que «le cours d'éducation physique a habituellement lieu le mardi à 10h30», que de simplement affirmer qu'il a lieu le mardi à 10h30. Les mots «toujours» et «jamais» sont également à éviter pour des raisons similaires. On utilisera plutôt les termes «parfois», «quelquefois», etc.

Compte tenu du fait que la plupart des scénarios sociaux sont écrits pour une personne autiste dans une situation précise, on comprendra que le format, le style et le niveau de lecture de chaque histoire varient considérablement. Un scénario écrit pour un enfant d'âge préscolaire pourrait consister en un texte très simple avec peu de mots, de gros caractères et des illustrations sommaires. À l'inverse, un scénario social conçu pour un adolescent Asperger pourrait inclure une description complexe de la situation, de l'information sur les pensées des autres personnes, leurs motivations potentielles, etc.

Au départ, le modèle des scénarios comme tel est généralement facile à adopter. On conseille l'emploi de phrases courtes et simples, le plus souvent écrites à la première personne de l'indicatif présent, comme si l'enfant autiste décrivait l'événement pendant qu'il se produit. Différents types de phrases, sur lesquels nous reviendrons plus loin, peuvent d'autre part être utilisés.

Bien qu'elles soient couramment employées comme support, les illustrations ne sont pas indispensables. Lorsqu'on y a recours, il est important de bien les choisir pour éviter qu'elles ne définissent trop étroitement la situation ou qu'elles distraient la personne autiste du contenu de l'histoire.

Parmi les moyens disponibles pour produire soi-même ses illustrations, les dessins peuvent s'avérer efficaces, tout comme les images générées par ordinateur, les photocopies ou les photographies jugées pertinentes, les circulaires d'épicerie ou autres. Parfois, illustrer une conversation avec des « bulles », comme dans une bande dessinée, peut aussi être utile. Cette technique correspond à un second outil développé par Carol Gray (appelé « Comic Strip Conversations ») qui intègre l'utilisation de dessins et de symboles simples.

Types de phrases employées dans les scénarios sociaux

À la base, il existe trois types de phrases utilisées dans les scénarios sociaux : descriptive, directive et de perception interne.

Les phrases descriptives illustrent ce que les gens font dans certaines situations, pourquoi ils le font, etc. L'exemple suivant illustre bien ce type d'énoncé : « La cloche sonne pour que les enfants rentrent de la récréation. Les enfants vont dans leur classe où le professeur leur lit une histoire ».

Les phrases directives entraînent, quant à elles, la personne autiste vers une réponse souhaitée et appropriée. Elles suivent souvent des phrases descriptives et indiquent d'une façon positive quel est le comportement désiré. Étant donné leur nature, elles doivent toutefois être soigneusement formulées pour ne pas se révéler limitatives pour la personne.

Aussi commencent-elles régulièrement par des formulations du genre : «je peux essayer de...», «je vais travailler sur...» plutôt que « je dois...», «il est nécessaire que je...». À l'occasion, elles se présentent aussi sous d'autres formes : «À la fin de la récréation, la cloche sonne pour que je revienne en classe. Je cesse de jouer et je me place dans la file pour rentrer. Je suis tranquillement les autres enfants pour me rendre en classe. Quand nous entrons dans la classe, je vais à mon bureau et je m'assois. J'écoute mon professeur lire une histoire »

Troisième type de phrases, celles de perspectives, représentent plutôt le point de vue des individus, leurs pensées, leurs sentiments et leurs humeurs; il est à noter qu'on devrait cependant se garder d'attribuer des sentiments à l'élève, puisque l'auteur de l'histoire peut se tromper à son sujet. Exemples : «Quand la cloche sonne pour indiquer la fin de la récréation, le professeur est content de voir tous les enfants se mettre en ligne pour rentrer tranquillement dans la classe. Plusieurs enfants sont contents car ils vont entendre une histoire. Le professeur aime voir que les enfants écoutent. Il aime que les enfants soient tranquilles pendant l'histoire.»

En fonction de leurs natures respectives, les phrases descriptives, directives et perspectives employées dans les scénarios sociaux n'auront pas le même effet. Par exemple, plus le scénario comportera de phrases descriptives et perspectives, plus la personne aura l'occasion de fournir ses propres réponses à la situation sociale. En revanche, plus il y aura de phrases directives, plus restrictives seront les indications quant à la manière dont l'individu doit se comporter. Voici un dernier exemple montrant cette fois-ci chacun des types de phrases employés conjointement :

«Quelquefois une personne dit : « j'ai changé d'idée » (descriptive). Cela veut dire qu'elle avait une idée, mais que maintenant elle en a une nouvelle (perspective). Je vais essayer de rester calme quand quelqu'un change d'idée (directive).»

Renseignements pratiques

Idéalement, quelle que soit la longueur de l'histoire, on devrait retrouver de deux à cinq phrases descriptives et perspectives pour chaque phrase directive. Par ailleurs, selon les cas, la présence de ces dernières n'est pas forcément requise; une histoire sociale devrait en général accorder plus d'espace à la description soignée de ce que les gens font, de ce qu'ils disent, et du pourquoi. Selon Carol Gray, une erreur fréquente des auteurs de scénario « débutants » réside d'ailleurs dans l'abus d'énoncés directs. Afin d'éviter d'autres sources d'erreurs potentielles lors de l'écriture ou de la présentation des scénarios sociaux, il est utile de connaître quelques principes liés à leur utilisation.

Voici donc une série de consignes propices à l'obtention de résultats positifs.

- Écrivez les scénarios en fonction de la capacité de lecture de la personne autiste ou légèrement en dessous (les scénarios sociaux peuvent être lus par ou à la personne autiste). Pour les enfants d'âge préscolaire et ceux qui ne lisent pas encore, l'histoire et les phrases doivent rester courtes et dans le vif du sujet.

- Prêtez assistance à l'élève dans l'interprétation des indices sociaux; décrivez-lui aussi le qui, le quoi, le comment, etc.
- Dans le choix des termes, soyez conformes à la réalité : prévoyez par exemple les variations dans la routine.
- De même, définissez les termes ambigus ou illustrez-les. Traduisez les concepts abstraits en «formats» plus faciles à comprendre.
- Utilisez des termes précis afin qu'ils soient bien interprétés. Par exemple, plutôt que d'écrire : «je vais bien me comporter chez le coiffeur», précisez quel est le comportement attendu : «Je vais essayer de rester sagement assis pendant que le coiffeur me coupe les cheveux».
- Limitez le nombre d'histoires présentées dans la même période; commencez avec une ou deux, et attendez que la leçon ait été bien apprise avant d'en introduire de nouvelles.
- Lorsque cela est possible, les premières fois, le scénario social devrait être lu immédiatement avant la situation concernée; par exemple, une leçon concernant la récréation devrait, de préférence, avoir lieu immédiatement avant.
- Prenez le temps de bien présenter la leçon à l'enfant autiste. Seul avec lui, dans une aire tranquille, lisez et relisez-lui le scénario à haute voix en pointant les images (s'il y en a), de manière à faciliter sa compréhension de l'histoire.
- Laissez-le garder une copie du scénario. Cela lui permettra de le réviser plusieurs fois à mesure qu'il apprendra la nouvelle habileté; après l'avoir amené avec lui quelques jours, il est probable qu'il s'en débarrasse de lui-même une fois qu'il l'aura bien apprise.
- Quand une personne sait lire, on peut lire l'histoire deux fois avec elle et la laisser ensuite le faire par elle-même quotidiennement. Dans le cas de quelqu'un qui ne sait pas lire, l'histoire est également présentée la première fois, mais dans un second temps, un enregistrement de l'histoire peut être remis en même temps que le scénario écrit. S'il compte plus d'une page, on prévoira sur l'enregistrement une cloche ou un signal indiquant qu'il est temps de tourner les pages. Ainsi, une fois qu'elle sera seule, la personne pourra « lire » le scénario en écoutant l'histoire.

Au fur et à mesure que l'étudiant revoit un scénario social et qu'il acquiert l'habileté visée ou la réponse appropriée à la situation dépeinte, on peut atténuer le support que constitue l'histoire. En ce sens, Carole Gray (1996) parle de trois principales techniques : la réécriture du scénario, de manière à s'adapter à l'évolution de la personne, la diminution des indices verbaux ou celle de la fréquence de répétition de l'histoire. À titre d'exemple, dans ce dernier cas, on peut passer de la lecture hebdomadaire d'une histoire à une lecture mensuelle ou occasionnelle, au besoin. En ce qui concerne la réécriture, on pourrait enlever graduellement les phrases directives à mesure que l'élève acquiert davantage d'autonomie, etc

Résultats rapportés

- Stabilisation du comportement face à une situation donnée.

- Réduction de l'anxiété et de la frustration chez les personnes autistes qui ont à gérer une situation stressante pour elles.
- Amélioration du comportement au cours d'une situation déterminée lorsque le scénario social est appliqué de manière cohérente. Ce dernier point est important puisque les avantages de la méthode dépendent de la compétence de l'auteur des scénarios, de sa compréhension de l'autisme et de son habileté à se placer dans la perspective d'un autiste.

Résumé

Les scénarios sociaux ont été développés pour fournir aux personnes présentant un trouble envahissant du développement les repères sociaux dont elles ont besoin. En enseignant les règles sous-tendant les situations sociales, ils permettent d'augmenter les désirs d'interaction avec l'entourage et d'améliorer l'adaptation à un large éventail de contextes et d'expériences variées. Ces outils, qui exigent la création de «bons» scénarios, sont utiles pour faciliter la vie à la maison, à l'école ou en communauté.