

## Un questionnaire d'appréciation et un guide d'intervention à l'utilisation des intérêts de prédilection et des forces cognitives des enfants autistes en milieu scolaire

Par Audrey St-Laurent, M. Sc. Ps. éd.

À propos de l'auteure

Audrey St-Laurent M.Sc. Ps.ed. est agente de planification, de programmation et de recherche aux programmes-services DI-TSA-DP et Agir tôt CRSSS de la Baie-James.



Jade

**L**es troubles du spectre de l'autisme (TSA) font partie de la catégorie des troubles d'origine neurodéveloppementale et sont définis selon deux domaines : 1) des déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés; 2) le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités<sup>1</sup>. Les personnes autistes présenteraient des déficits cognitifs, en ce qui concerne les fonctions exécutives<sup>2</sup>, la cognition sociale, la théorie de l'esprit<sup>3</sup> et la cohérence centrale<sup>4</sup>. Ces déficits auraient des impacts sur la trajectoire développementale des enfants autistes, au chapitre des sphères scolaire et sociale<sup>5</sup>. En outre, le cerveau autistique fonctionnerait différemment de celui d'une personne neurotypique (NT) quant au traitement général des informations, notamment sur le plan du traitement des informations sensorielles, celles liées aux centres d'intérêt et à la motivation<sup>6</sup>. Pour les chercheurs, ces particularités seront considérées tantôt comme des forces, tantôt comme des déficits.

1- APA, 2013.

2- Hill, 2004; Kenworthy et coll., 2008.

3- Webb et coll., 2006; Erbas et col., 2013; Conill et coll., 2014; Gauthier et col., 2016; Bon et coll., 2016.

4- Hill, 2004; Green et coll., 2014; Stanciu et Delvenne, 2016.

5- Lanou, Hough et Powell, 2012; Conill et coll., 2014; Baron-Cohen et coll., 1997.

6- Gunn et Delafield-Butt, 2015; Courchesne et coll., 2016; Mottron, 2010; Stanciu et Delvenne, 2016.

## Intérêts de prédilection

Les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux intérêts restreints des personnes autistes, nommés ici « intérêts de prédilection ». Certaines études les présentent comme étant des obstacles à l'adaptation<sup>7</sup>, tandis que d'autres considèrent leurs fonctions adaptatives comme des facteurs liés au bon développement des personnes autistes<sup>8</sup>. Plusieurs auteurs ont mis en lumière les bénéfices face à l'utilisation de ces intérêts, dont l'amélioration des apprentissages cognitifs, des fonctions exécutives, de la socialisation, de la communication (langage et cognition sociale), de la stimulation de l'attention, de la créativité, du bien-être et de la motivation<sup>9</sup>.

La présence d'intérêts de prédilection, chez un enfant autiste, serait garante d'une certaine capacité d'apprentissage<sup>10</sup>. L'expertise acquise par l'enfant par l'intérêt de prédilection serait associée à des habiletés cognitives exceptionnelles<sup>11</sup>. L'intérêt de la personne deviendrait un moyen propice pour entrer en contact avec autrui<sup>12</sup>. Ainsi, l'utilisation dirigée des intérêts de prédilection chez l'enfant autiste lui permettrait d'exploiter ses préférences d'une manière plus fonctionnelle, à l'inverse d'en promouvoir le caractère envahissant<sup>13</sup>. Les intérêts de prédilection, chez l'enfant autiste, amèneraient ce dernier à se mobiliser dans l'atteinte d'un but<sup>14</sup>. Des études ont démontré un lien entre les intérêts de prédilection, le caractère renforçateur de l'intérêt, l'augmentation de la motivation intrinsèque, de la persévérance et de la performance, chez les personnes autistes<sup>15</sup>.

## Forces cognitives

Le modèle du surfonctionnement perceptif (EPF) se penche sur les rôles des processus perceptifs et cognitifs dans le trouble du spectre de l'autisme. On affirme dans ce modèle que la perception jouerait un très grand rôle dans le fonctionnement cognitif de ces personnes, car elle serait considérée comme une force cognitive<sup>16</sup>. Par exemple, les habiletés liées à la perception visuelle représenteraient une force caractéristique de l'autisme<sup>17</sup>.



Jayden, Tyler et Naethan

Les chercheurs se sont penchés sur les impacts des caractéristiques de l'autisme sur le style d'apprenant d'enfants autistes. Des mécanismes spécifiques d'apprentissage ont été ciblés — par exemple ceux liés aux capacités mnémoriques et aux habiletés de catégorisation d'information nouvelle — où les personnes autistes utiliseraient des mécanismes différents des personnes NT, en parvenant à réaliser les mêmes apprentissages, mais avec de plus grands délais<sup>18</sup>. Il semblerait que la manière de présenter une tâche d'apprentissage à un enfant autiste et l'environnement dans lequel on lui demande de la réaliser seraient directement liés à la performance du jeune à ladite tâche et deviendraient tributaires du potentiel représenté<sup>19</sup>. L'adoption de comportements stéréotypés chez les enfants autistes s'avérerait nécessaire pour que le jeune réalise des apprentissages<sup>20</sup>. Enfin, Courchesne et coll. (2016) mettent en lumière l'importance de ne pas négliger le potentiel d'apprentissage d'un enfant autiste, sous prétexte que ses plus grands défis se retrouveraient au chapitre des capacités adaptatives.

## Autisme et inclusion scolaire

Mondialement, le nombre d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers a fortement augmenté dans les établissements scolaires, ce qui a entraîné une recrudescence du nombre d'élèves autistes inclus<sup>21</sup>. L'inclusion scolaire se définit par la fréquentation, en classe ordinaire et à temps

7- Stocco, Thompson et Rodriguez, 2011; Spiker et coll., 2012.

8- Mancil et Pearl, 2008; Mottron, 2010; Lanou, Hough et Powell, 2012; Grove, Roth et Hoekstra, 2015; Stokes et coll., 2016; Gunn et Delafield-Butt, 2016; Smerbeck, 2017.

9- Gunn et Delafield-Butt, 2016; Grove et coll., 2018; Vismara et Lyon, 2007; Mottron et coll., 2012; Smerbeck, 2017.

10- Grove, Roth et Hoekstra, 2015; Courchesne et coll., 2016; Gunn et Delafield-Butt, 2015; Smerbeck, 2017.

11- Mancil et Pearl, 2008; Mottron et coll., 2006; Mottron et coll., 2012; Mottron et coll., 2013.

12- Lanou, Hough et Powell, 2012; Grove, Roth et Hoekstra, 2015.

13- Boyd et coll., 2005; Gunn et Delafield-Butt, 2015; Smerbeck, 2017.

14- Gunn et Delafield-Butt, 2016; Stokes et coll., 2016; Mottron, 2017.

15- Lanou, Hough et Powell, 2012; Grove, Roth et Hoekstra, 2015; Gunn et Delafield-Butt, 2016; Stokes et coll., 2016; Grove et coll., 2018; Mancil et Pearl, 2008.

16- Mottron et coll., 2006; Mottron, 2010; Stanciu et Delvenne, 2016.

17- Mottron et coll., 2006; Samson et coll., 2012; Wong et coll., 2014; Courchesne et coll., 2016.

18- Meilleur, Jelenic et Mottron, 2014; Courchesne et coll., 2016.

19- Mancil et Pearl, 2008; Saggars, 2015; Gunn et Delafield-Butt, 2015; Courchesne et coll., 2016; Keen, Webster et Ridley, 2016; Jones et coll., 2018.

20- Mottron, 2010; Stanciu et Delvenne, 2016.

21- Saggars, 2015; Cappe et coll., 2016; Mandy et coll., 2016; Stokes et coll., 2016; Thomeer et coll., 2017.

complet, de l'enfant à besoins particuliers ou en situation de handicap (comme les enfants autistes). Les avis sur l'inclusion scolaire ne feraient pas consensus<sup>22</sup>, bien que plusieurs chercheurs en aient souligné les avantages<sup>23</sup>. Il serait impératif de prendre en considération les besoins particuliers des enfants autistes<sup>24</sup>, car en manquant de souplesse dans la flexibilité du milieu, la réussite scolaire de l'élève serait altérée<sup>25</sup>. L'inclusion ne serait efficace qu'avec une étroite collaboration de tous les acteurs concernés par le développement de l'élève autiste<sup>26</sup> et nécessiterait une adaptation de l'environnement et des méthodes d'enseignement au style d'apprenant de l'enfant<sup>27</sup>.

Or, les élèves autistes présenteraient des besoins éducatifs et pédagogiques spécifiques, devant lesquels les enseignants se retrouveraient souvent démunis<sup>28</sup>. Ces derniers nommeraient leurs manques de connaissances sur l'autisme et sur les notions liées aux interventions à préconiser auprès de ces élèves<sup>29</sup>. Les particularités des élèves autistes — dont l'adoption de comportements-défis — amèneraient une obligation d'aménager l'environnement de la classe selon leurs besoins et la nécessité de redéfinir les rôles de l'enseignant — et son cadre de travail — et les tâches scolaires présentées; autres particularités devant lesquelles les enseignants se sentiraient impuissants<sup>30</sup>. Actuellement, les objectifs scolaires seraient fréquemment modifiés pour prioriser la socialisation, la gestion des émotions et l'autonomie, au détriment des apprentissages scolaires. Pourtant, l'école s'avérerait être un excellent tremplin pour le développement des compétences langagières, sociales et cognitives de l'enfant autiste<sup>31</sup>.

En considérant les particularités multiples des élèves autistes et la situation de l'inclusion scolaire, des interventions seraient à privilégier pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents autistes. Les interventions auprès de ces derniers devraient se baser sur des méthodes éducatives qui prendraient en compte leurs besoins et leur fonctionne-

ment personnel<sup>32</sup>. Ce faisant, l'utilisation des intérêts de prédilection devrait être considérée favorablement par les enseignants, en tant que leviers aux apprentissages sociaux et pour augmenter la motivation de l'élève<sup>33</sup>. De plus, l'utilisation des forces perceptuelles de l'élève pourrait faciliter son inclusion et améliorer ses performances scolaires<sup>34</sup>. Bref, miser sur l'utilisation des intérêts de prédilection et des forces de l'enfant, tout au long du curriculum scolaire, permettrait de davantage combler ses besoins et, ainsi, d'optimiser son potentiel<sup>35</sup>. Des auteurs soulèvent la possibilité d'avoir recours à des questionnaires, administrés aux parents ou directement au jeune, afin de connaître la nature des intérêts de l'élève<sup>36</sup>.

## Un outil novateur

Un outil fut élaboré pour mieux comprendre et prendre en compte les intérêts et les forces du jeune. Cet outil comporte deux sections : un questionnaire et un guide d'intervention. Le questionnaire permet au répondant d'apprécier les intérêts de prédilection et les forces cognitives de l'enfant autiste. La seconde section, soit le guide d'intervention, est constituée de suggestions d'interventions spécifiques à l'autisme qui sont en lien avec la nature des intérêts et des forces de l'élève (relevés du questionnaire) et qui favoriseront son fonctionnement quotidien. Le guide d'intervention permet d'orienter la mise en place des interventions à planifier auprès du jeune. Les deux sections de l'outil seront utilisées par le personnel de l'école que l'enfant fréquente.

Le but de cet outil n'est pas de se substituer aux conseils et évaluations de professionnels spécialisés en milieu scolaire qui travaillent auprès d'enfants autistes, mais bien de fournir aux enseignants des lignes directrices d'interventions qui favoriseront le développement du jeune. En somme, cet outil se veut une appréciation des forces de l'enfant, qui, conjuguées à ses intérêts de prédilection, l'amèneront à exploiter son potentiel au maximum en classe ordinaire.

22- Poirier et coll., 2005.

23- Gunn et Delafield-Butt, 2016.

24- Lanou, Hough et Powell, 2012; Alexander, Ayres et Smith, 2015; Watkins et coll., 2019.

25- Poirier et coll., 2005; Mottron, 2010; Gunn et Delafield-Butt, 2015; Cappe et coll., 2016; Stokes et coll., 2016.

26- Sagers, 2015.

27- Mottron, 2010; Gunn et Delafield-Butt, 2016.

28- Cappe et coll., 2016.

29- Thomeer et coll., 2017; Watkins et coll., 2019.

30- Cappe et coll., 2016.

31- Cappe et coll., 2016.

32- Warren et coll., 2011; Stokes et coll., 2016; Keen, Webster et Ridley, 2016; Watkins et coll., 2019.

33- Boyd et coll., 2005; Lanou, Hough et Powell, 2012; Gunn et Delafield-Butt, 2015; Grove, Roth et Hoekstra, 2015; Stokes et coll., 2016; Jones et coll., 2018.

34- Iadarola et coll., 2015; Keen, Webster et Ridley, 2016.

35- Lanou, Hough et Powell, 2012; Gunn et Delafield-Butt, 2015; Stokes et coll., 2016; Mancil et Pearl, 2008.

36- Grove, Roth et Hoekstra, 2015.

## Développement de l'outil

Tout d'abord, la littérature scientifique s'intéressant aux intérêts de prédilection et aux forces cognitives en autisme fut recensée, afin de bien cerner les construits à mesurer et pour créer une première banque d'items du questionnaire<sup>37</sup>. Les questionnaires existants mesurant le même construit furent également recensés<sup>38</sup>. Cette banque d'items a fait l'objet d'une révision de validité de contenu par le biais d'un accord interjuge<sup>39</sup>. Les modifications suggérées par les experts en autisme ont été apportées aux items et au questionnaire. Certains items ont été précisés, d'autres retirés ou reformulés pour en améliorer la compréhension par le lecteur.

La même méthodologie fut appliquée pour la création du guide d'intervention, où une recension des interventions issues de la littérature scientifique fut réalisée. La banque d'interventions ainsi constituée a été révisée par un deuxième groupe d'experts en autisme (N = 6) selon un accord interjuge. Ces derniers se sont prononcés sur la concision et la clarté des items et sur la puissance du lien entre les intérêts/forces nommés et les interventions suggérées<sup>40</sup>. Les experts ont pu réviser les sections du guide qui présentent des données probantes issues de la littérature, relatives aux intérêts et forces en autisme. Ensuite, ils se sont prononcés sur leur appréciation globale des versions pilotes du questionnaire et du guide, qui furent modifiées selon leurs commentaires<sup>41</sup>.

## Version finale de l'outil

La version finale du questionnaire comprend 31 items à choix de réponses et 9 questions ouvertes pour la section des intérêts et 39 items pour la section des forces. Le guide d'intervention compte cinq sections : perception visuospatiale, perception auditive, compréhension de la matière, production de la matière et motivation. Chaque section du guide comprend une partie sur les données issues de la littérature (qui informent les enseignants sur l'autisme), une autre regroupant les interventions selon un volet scolaire et une rassemblant les interventions selon un volet social.



Benjamin

En pratique, le questionnaire est rempli par le parent, de préférence avec l'enfant<sup>42</sup> et est remis par la suite à l'enseignant. Ce dernier rapporte dans le guide les intérêts et forces relevés dans ledit questionnaire. Ensuite, il peut consulter les interventions qui y sont associées, prendre connaissance des données sur l'autisme et mettre en place les interventions suggérées. Au besoin, le corps professoral pourra se référer au service des ressources éducatives de son centre de services scolaires pour obtenir du soutien dans cette démarche et de la rétroaction<sup>43</sup>.

## Conclusion

Ce projet jette un regard nouveau sur les manières d'intervenir auprès des élèves autistes, car il mise sur l'utilisation des intérêts en tant que leviers motivationnels et sur les forces acquises et émergentes, au lieu de s'attarder uniquement sur les comportements-défis du jeune à modifier. En outre, il repose sur les fondements psychoéducatifs de l'utilisation des forces de la personne pour favoriser son adaptation et optimiser son développement<sup>44</sup>. Il promeut la neurodiversité ; il met en lumière les avantages liés aux différences neurologiques entre les individus<sup>45</sup>. Par le biais de l'utilisation des intérêts et des forces, on rencontre les missions de l'école : socialiser, qualifier et instruire<sup>46</sup>. ■

37- Noar, 2003; Robinson, Shaver et Wrightsman, 2013; DeVellis, 1991; Bouchard et Cyr, 2005.

38- Bouchard et Cyr, 2005.

39- N = 5; Noar, 2003; Grégoire et Laveault, 2014.

40- Bouchard et Cyr, 2005; DeVellis, 1991.

41- Noar, 2003.

42- Grove et coll., 2016.

43- Cappe et coll., 2016; Iadarola et coll., 2015.

44- Renou, 2005.

45- Chamak, 2018.

46- Laurier, 2014.