

L'IMPORTANCE DU COMPORTEMENT ADAPTATIF: DEVENIR INDÉPENDANT

CONTENU:

ARTICLE VEDETTE: L'IMPORTANCE DU COMPORTEMENT ADAPTATIF: DEVENIR INDÉPENDANT

01-02

ESSAYEZ ÇA

02

CONSEIL À L'ENSEIGNANT

CARREFOUR DE LA COMMUNICATION

À LIRE SUR LE SUJET

03

ASTUCE COMPORTEMENTALE

RÉFÉRENCES

04

Le comportement adaptatif, ou fonctionnement adaptatif, comprend les compétences essentielles au quotidien permettant aux gens de fonctionner de manière indépendante dans leur environnement. Les capacités adaptatives comprennent les compétences pratiques, sociales et de communication (s'habiller, faire sa toilette, préparer les repas, nettoyer, suivre des indications, exprimer ses besoins, se faire des amis, comprendre les signaux sociaux, mettre en pratique les habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, reconnaître la maladie, éviter le danger, établir un budget, gérer son temps, magasiner, prendre des rendez-vous, voyager, de même que les compétences liées au travail). De nombreux facteurs ont une incidence sur le comportement adaptatif, notamment l'âge, l'intelligence, les compétences langagières, l'intervention précoce, l'accès aux expériences éducatives, la qualité de l'environnement social et la vie à la maison.

Les personnes aux capacités adaptatives bien développées ont plus de facilité à prendre des décisions, à suivre des indications et à exprimer leurs besoins et désirs de manière efficace. Ils peuvent alors adopter un comportement d'adaptation adéquat, avoir confiance en leurs compétences pour résoudre eux-mêmes les problèmes, rester en sécurité et répondre aux exigences changeantes des divers environnements sans être trop angoissés. À mesure que les enfants grandissent, la quantité et la complexité des exigences scolaires, sociales et de la vie quotidienne augmentent. Si on ne leur enseigne pas directement les capacités adaptatives, nombre d'individus se fieront au soutien de leurs aidants et de leurs éducateurs. Les parents d'enfants ayant des besoins particuliers peuvent avoir beaucoup de difficulté à les laisser faire preuve d'indépendance pour certaines tâches, car ils veulent les protéger contre l'échec, le jugement et les blessures potentielles.

Le comportement adaptatif est fréquemment compris dans les évaluations psychologiques globales au moyen de l'observation d'un élève dans ses environnements naturels, d'entretiens et de questionnaires adressés aux parents et aux enseignants. L'évaluation du comportement adaptatif permet aux professionnels d'obtenir une vision holistique des individus tout au long de leur vie pour confirmer un diagnostic, déterminer l'admissibilité à des programmes spécialisés, fournir de l'aide pour un plan de transition, faire le suivi du progrès et des changements et, surtout, cibler les forces et les faiblesses. Souvent, les plans d'intervention sont axés sur l'amélioration du langage et de la performance scolaire de l'élève, mais négligent les capacités fonctionnelles essentielles à la réussite à la maison, dans la communauté et au travail. La population atteinte d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) est très hétérogène quant au niveau de fonctionnement en raison de la variabilité individuelle de la gravité des symptômes du TSA et des profils intellectuels, scolaires, langagiers et comportementaux. Les personnes ayant un TSA peuvent être considérées comme étant de haut niveau si elles démontrent des capacités verbales et un fonctionnement intellectuel égal ou supérieur à la moyenne (en d'autres mots, le quotient intellectuel, ou QI). En général, le QI et les compétences langagières sont des indicateurs du comportement adaptatif : de fortes capacités intellectuelles et langagières sont davantage liées à des capacités de fonctionnement adaptatif élevées et vice versa. Toutefois, le fonctionnement adaptatif d'une personne ayant un TSA qui présente des capacités intellectuelles ou des compétences scolaires élevées peut ne pas répondre aux attentes liées à son QI.

De plus, le comportement adaptatif des personnes ayant un TSA peut décliner au fur et à mesure qu'elles vieillissent comparativement à leurs pairs neurotypiques du même âge, même si leur QI demeure stable, ce qui met davantage en évidence l'écart entre le QI et le comportement adaptatif. Cela est troublant, car on s'attend à ce qu'une personne ayant un QI élevé ou des compétences scolaires élevées ait bien développé les compétences essentielles au quotidien et qu'elle fonctionne adéquatement dans son environnement. Ainsi, surtout chez les gens ayant un TSA, les symptômes principaux du trouble nuisent souvent au fonctionnement adaptatif.

Les personnes ayant un TSA éprouvent des lacunes importantes quant à l'adaptation lors de la socialisation (compétence sociale et utilisation fonctionnelle des compétences sociales) et de la communication (discuter avec les autres et comprendre le sens figuré). Elles ont tendance à mal fonctionner dans ces situations en raison des symptômes du TSA qui touchent les éléments suivants : langage réceptif et langage expressif, compréhension des signaux sociaux, compréhension du point de vue d'autrui, habiletés de motricité fine et de motricité globale, rapidité d'exécution (effectuer une tâche ou prendre ses responsabilités dans les délais prévus), fonctionnement exécutif (organisation, planification, conceptualisation du temps) et rigidité comportementale. Par conséquent, peu importe les forces en matière d'intelligence et de compétences langagières adéquates, nombre de personnes ayant un TSA ont de la difficulté à acquérir des capacités adaptatives et ont ainsi besoin d'un enseignement explicite. Les interventions qui ciblent les symptômes généraux du TSA sont inadéquates. L'évaluation et le plan d'intervention pour les personnes ayant un TSA doivent commencer tôt dans leur vie et doivent comprendre toutes les sphères du fonctionnement adaptatif. On peut cibler les compétences appropriées grâce à l'évaluation du comportement adaptatif actuel dans différents environnements et à la connaissance du développement des capacités adaptatives durant toute leur vie. L'âge est un facteur important dans l'évaluation des capacités adaptatives. On s'attend à ce que les individus plus âgés aient plus de connaissances et de compétences que les plus jeunes. On peut aussi cibler des objectifs d'intervention en ayant une vision élargie et en ciblant ce qu'un élève doit faire de manière indépendante à la fin de l'année scolaire ou ce dont un jeune adulte peut avoir besoin pour savoir comment fonctionner dans un contexte spécifique, par exemple aux études

ou au travail. Lorsqu'on leur enseigne les capacités adaptatives, les personnes ayant un TSA ont besoin d'une structure robuste, de nombreuses répétitions, de beaucoup d'entraînement et de beaucoup de patience, car elles prennent généralement plus de temps à apprendre les compétences que les personnes dont le développement est typique. Diverses approches d'enseignement factuel peuvent être utilisées, notamment l'enseignement à l'aide d'horaires visuels utilisant des images et la technologie; demander aux pairs, aux parents ou aux éducateurs de servir d'exemple; ou avoir recours à des vidéos d'instructions.

Pour qu'une compétence soit acquise, il faut la diviser en étapes, puis enseigner chacune de ces étapes une à la fois dans un ordre séquentiel. Par exemple, si l'objectif est d'enseigner à l'enfant à mettre la table, il faut énoncer explicitement la première étape et donner des instructions : « Prends la fourchette et pose-la ici » et répéter l'instruction au besoin. On montre ensuite comment faire pour un seul ustensile à chaque place assise. On doit renforcer de manière positive les efforts de l'enfant avec des mots, comme « C'est super », ou le corriger gentiment, par exemple : « Regarde, on fait comme ça ». Une fois que l'enfant maîtrise la première étape, on donne les instructions de l'étape suivante en donnant l'exemple (p. ex., placer les autres ustensiles, les tasses, les assiettes) jusqu'à ce que l'enfant puisse effectuer la tâche de manière naturelle du début à la fin. Une pratique exemplaire serait de mettre en œuvre des interventions adaptées au profil adaptatif unique de la personne en tenant compte de ses forces pour renforcer ses points faibles, tout en incluant ses champs d'intérêt lors de l'enseignement. Puisque la gravité des symptômes et le comportement adaptatif de la personne évolueront probablement au fil du temps, il est important de surveiller le niveau de compétence actuel, d'établir des objectifs de résultat, d'évaluer l'atteinte des objectifs, d'encourager et d'adapter continuellement le plan.

Les personnes ayant un TSA sont capables d'apprendre les capacités adaptatives. Le progrès et l'indépendance sont possibles grâce à l'enseignement, l'exemple, l'entraînement, l'élaboration progressive, la supervision, l'encouragement et la cohérence. Les capacités adaptatives doivent être enseignées tôt dans le développement et tout au long de la vie afin de bâtir une base solide qui favorise l'indépendance et le bien-être global.

Afin de favoriser l'indépendance et le développement des capacités adaptatives, essayez un scénario de relaxation avec votre élève ayant un TSA, comme l'un de ceux décrits ci-après. Idéalement, ce scénario se trouve dans un endroit calme auquel l'élève a accès en tout temps s'il se sent angoissé. Répétez préalablement les différentes étapes avec l'élève afin qu'il les ait assimilées lorsqu'il en aura besoin.

Quand je suis fâché(e)	Quand je suis frustré(e)
<p>Je vais...</p>	<p>Je vais...</p>
M'asseoir	M'asseoir
Joindre les mains	Joindre les mains
Inspirer 5 fois	Inspirer 5 fois
Compter jusqu'à 10	Compter jusqu'à 10
Boire de l'eau	Boire de l'eau
Me remettre au travail	Me remettre au travail

CONSEIL À L'ENSEIGNANT

Quel est le volume TOLÉRÉ en classe?

Utilisez un support visuel pour aider les élèves à reconnaître le moment où le niveau sonore devient trop élevé ou à savoir ce qui est attendu en matière de bavardage en classe. Un dispositif électronique pour mesurer le niveau sonore, ou tout autre outil visuel, est idéal pour les aider à parler à voix basse sans devoir le leur répéter constamment. Une astuce d'enseignement novatrice a été créée à l'aide d'un simple papier bristol et de petits luminaires à piles provenant du magasin à un dollar. L'enseignante utilise cette astuce en allumant la lumière correspondant à l'un des trois niveaux sonores tolérés :

1. **Normal** : discussion et participation en classe normales;
2. **Voix basse** : travail d'équipe;
3. **Espion** : chuchotement.



Merci à C. Villeneuve et à D. Papandreou pour ces magnifiques exemples!



Tableaux de croissance de la communication sociale

Il a été démontré que les stratégies d'intervention qui ciblent spécifiquement les compétences de communication sociale très tôt ont un impact positif sur les compétences de fonctionnement adaptatif des élèves ayant un TSA et d'autres difficultés d'apprentissage. Un engagement social différent peut être observé dans le développement de jeunes enfants avant même qu'ils ne commencent à parler. Une recherche rapide sur Internet vous permettra de trouver une foule de renseignements sur les étapes de développement, mais il peut être difficile pour les parents de reconnaître les étapes de communication sociale cruciales qui mènent plus tard au développement du langage et de la communication. Le projet *First Words Project* a créé un site Web (en anglais seulement) conçu pour informer les parents et les aidants sur les premières étapes de la communication sociale avant les premiers mots de l'enfant. On y trouve des carnets contenant des images simples illustrant les compétences de communication sociale cruciales qu'un enfant devrait avoir acquises avant l'âge de 16 mois. On y offre aussi des outils de dépistage et des cours en ligne gratuits pour les parents d'enfants de moins de 18 mois afin de les soutenir pour que leurs enfants atteignent ces étapes.

<https://firstwordsproject.com/16-by-16-lookbooks/>



À LIRE SUR LE SUJET

Éprouvez-vous de la difficulté à choisir et à formuler des objectifs en lien avec les compétences essentielles au quotidien? Vous demandez-vous quelles compétences doivent être abordées afin d'accroître l'indépendance de vos élèves? Votre élève suit-il un programme CASP? Si vous avez répondu affirmativement à l'une de ces questions, la série *A Functional Assessment and Curriculum for Teaching Students with Disabilities* (en anglais) est une ressource qui peut s'avérer utile. La série comprend quatre volumes ciblant des objectifs spécifiques et offrant des stratégies pour les atteindre.

- Volume 1 : prendre soin de soi, capacités motrices, gestion de la maisonnée et compétences essentielles;
- Volume 2 : communication non verbale, communication orale et préparation à l'alphabétisation;
- Volume 3 : apprentissage fonctionnel;
- Volume 4 : compétences interpersonnelles, recherche d'emploi concurrentielle et loisirs.

Pour emprunter un volume de cette série, veuillez contacter Jade Lawsane à l'adresse jlawsane@lbpsb.qc.ca.



MERCI!



ASTUCE COMPORTEMENTALE



Merci à Andrea Bertalan (consultante en aptitudes au travail, Lester B. Pearson) et aux élèves du programme LIFE de Lindsay Place High School d'avoir préparé ce bulletin de nouvelles à la distribution!

Y a-t-il un élève auquel vous songez qui ne peut commencer une tâche ou faire la démonstration d'une compétence que lorsqu'on lui demande de le faire? Cela découle d'une erreur qui se produit dans le processus d'enseignement lorsque les incitations nécessaires au début ne sont pas estompées à mesure que l'apprenant gagne en autonomie. La *dépendance aux incitations* est un obstacle considérable à la réussite, car cela signifie que notre élève ne sera vraisemblablement pas en mesure de fonctionner dans son environnement sans l'assistance d'un adulte, et nous savons que nous ne serons pas à ses côtés pour toujours!

Notre travail n'est pas accompli lorsqu'un élève apprend une nouvelle compétence. En fait, la moitié du chemin reste encore à parcourir. Pour qu'un objectif soit considéré comme atteint et la compétence fonctionnelle, l'élève doit faire la démonstration de chaque étape de cette nouvelle compétence sans qu'on le lui demande. Par exemple, si Daniel ne peut se laver les mains qu'au lavabo près de sa classe où une bande séquentielle lui montre les étapes, il reste du travail à faire. Pour que la compétence consistant à se laver les mains soit fonctionnelle chez Daniel, nous devons lui enseigner à terminer toutes les étapes sans aide visuelle, dans des salles de bain aux robinets différents, sans nous tenir derrière lui et sans lui fournir des indices du regard par inadvertance. La *dépendance aux incitations* n'est pas une chose dont les élèves ayant un TSA se détachent tout à coup. Nous devons avoir un plan pour atténuer les incitations pour chaque nouvel objectif établi.

Il existe différents types d'incitations pour favoriser l'acquisition d'une compétence. Plus l'incitation est intrusive, plus elle sera difficile à estomper. Il est donc capital d'être conscient du degré minimal de soutien dont l'élève a véritablement besoin pour assurer sa réussite.

Voici une liste d'incitations, de la moins intrusive (facile à estomper) à la plus intrusive (difficile à estomper).

<u>INCITATION</u>	<u>EXEMPLE</u>	FACILE À ESTOMPER
Indice naturel	La cloche sonne et annonce qu'il faut se mettre en rang	
Support visuel	Pictogramme, incitation textuelle, etc.	
Geste	Contact visuel, pointer, pouce en l'air, etc.	
Incitation verbale indirecte	« On dirait que tu as oublié quelque chose! »	
Incitation verbale directe	« Range ta boîte à lunch. »	
Exemple	Montrer à l'élève comment faire quelque chose.	
Incitation physique partielle	Effectuer une partie de la tâche avec l'élève (p. ex., les mains sur les mains pour remonter à moitié la fermeture à glissière du manteau de l'élève).	DIFFICILE À ESTOMPER
Incitation physique complète	Soutien physique consistant à effectuer la tâche au complet	

Enfin, habituez-vous à attendre. Les élèves ayant un TSA ont besoin de plus de temps de traitement que leurs pairs neurotypiques. Avant de lancer une incitation, attendez de trois à cinq secondes. Par exemple, si un pair salue Anna dans le couloir et qu'Anna ne répond pas immédiatement, accordez-lui un peu de temps de traitement avant d'intervenir. En tant qu'éducateurs, ce délai peut devenir inconfortable ou nous pouvons avoir le sentiment de ne pas aider, mais souvenez-vous que notre travail est ultimement d'aider nos élèves à avoir moins besoin de nous. Vous pourriez être surpris de ce que votre élève peut faire quand vous lui donnez un peu de temps pour comprendre!

MEMBRES DE L'ÉQUIPE TSA

PATRICIA ASSOUD

Coordonnatrice/Consultante TSA

DR ANDREW BENNETT

Psychologue/Coordonnateur

PATTY CLORAN

Consultante en autisme

KATIE COHENE

Consultante en autisme

IVANA DI LEO

Candidate au doctorat

DATEVIG ETYEMEZIAN

Consultante en autisme

JOVETTE FRANCOEUR

Consultante en éducation inclusive

SABRINA GABRIELE

Consultante en autisme

JADE LAWSANE

Consultante en autisme

HELENE PACKMAN

Orthophoniste

DR AMIRA RAHMAN

Psychologue



RÉFÉRENCES



- <https://www.autismpeaks.ca>
- <https://autismawarenesscentre.com>
- Anderson, S.R., Jablonski, A.L., Knapp, V.M. & Thomeer, M.L. *Self-help skills for people with autism: A systematic teaching approach (topics in Autism)*.
- Mannix, D. *Life skills activities for secondary students with special needs (2nd Edition)*.
- McClannahan, L.E., & Krantz, P.J. *Activity schedule for children with autism: Teaching independent behavior (2nd Edition)*.
- Perry, N. *Adults on the autism spectrum leave the nest: Achieving supported independence*.
- Sicile-Kira, C. *Autism life skills: From communication and safety to self-esteem and more*.
- Scheuermann, B. & Webber, J. *Autism: Teaching does make a difference*.
- Wrobel, M. *Taking care of myself: A hygiene, puberty and personal curriculum for young people with autism (1st edition)*.