

De la recherche à la pratique

Enseigner des compétences essentielles pour prévenir les comportements problématiques chez les apprenants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Le diagnostic d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) repose sur la présence de déficits persistants de la communication et des interactions sociales ainsi que sur des comportements restreints ou répétitifs qui deviennent apparents tôt dans le développement de l'enfant (American Psychiatric Association, fiche d'information DSM-5). Si toutes les personnes ayant un TSA partagent ces caractéristiques, les forces et les défis varient d'une personne à l'autre. Certaines personnes ayant un TSA sont extrêmement créatives et artistiques, tandis que d'autres excellent dans la reconnaissance des suites logiques, dans les mathématiques ou dans la technologie. Certaines parlent avec éloquence de leur champ d'intérêt, tandis que d'autres n'ont pas de langage verbal et ont besoin d'un autre mode de communication pour exprimer leurs besoins. L'un des défis plus répandus au sein de cette population que dans une population comparable au développement typique est la manifestation d'un comportement problématique (Fodstad, Rojahn et Matson, 2012; Kanne et Mazurek, 2011; Minshawi et coll., 2014; Richards et coll., 2012). En raison de la nature et de l'intensité des comportements manifestés par certains enfants et jeunes ayant un TSA, le personnel enseignant a de la difficulté à accompagner ces apprenants à l'école, et les familles et les fournisseurs de soin ont du mal à composer avec ces comportements à la maison et dans la collectivité.

Dans le présent document, un comportement problématique désigne un comportement qui nuit à l'apprentissage, qui entraîne une stigmatisation sociale ou qui pourrait causer un préjudice aussi bien à la personne présentant le comportement qu'à son entourage. Les comportements problématiques perturbent souvent les activités familiales, scolaires et sociales.

Les documents d'information

fournissent des sommaires de recherche et des recommandations d'actualité fondés sur des données empiriques dans le domaine du trouble du spectre de l'autisme.

Notre objectif est que cette information oriente la planification réfléchie de l'enseignement dans un contexte de pratiques reposant sur des données probantes et contribue à mieux faire connaître les avantages et les risques potentiels de toute intervention mise en œuvre.

Avis de non-responsabilité

Le présent document fait la synthèse des connaissances actuelles et offre des recommandations à prendre en considération.

Il ne constitue pas une politique provinciale en matière d'éducation et il n'engage pas les ministères de l'Éducation en ce qui concerne les activités décrites. Le présent document a été préparé par le comité interprovincial Autisme en éducation partenariat atlantique.

Les comportements problématiques les plus répandus chez les personnes ayant un TSA sont l'agression physique, la violence verbale, la destruction de biens matériels, les accès de colère, les cris et l'automutilation (McClintock, Hall et Oliver, 2003; McTiernan et coll., 2011; Minshawi et coll., 2014). Les comportements agressifs et les dommages matériels sont problématiques, quel que soit le contexte, mais particulièrement à l'école, où les élèves et le personnel pourraient être blessés, et où les ressources et le matériel pourraient être détruits.

Le comportement d'automutilation désigne un comportement agressif envers soi-même qui peut provoquer une lésion des tissus ainsi que des blessures physiques importantes (Baghdadli et coll., 2003; Minshawi et coll., 2014). Parmi les formes les plus courantes d'automutilation chez les personnes ayant un TSA, mentionnons les morsures, les griffures, le grattage, le pincement de la peau, les coups de poing et les coups répétés à la tête. On trouve aussi des formes moins communes d'automutilation : enfoncement des doigts dans les cavités oculaires, arrachement des cheveux, des dents ou des ongles, dislocation des articulations et pica (ingestion de substances non comestibles) [Minshawi et coll., 2014]. Toutes les formes d'automutilation peuvent avoir des conséquences graves et être difficiles à traiter.

Si les comportements problématiques comme l'agression et l'automutilation ne sont pas le propre des enfants et des adolescents ayant un TSA, les recherches révèlent que ceux-ci sont plus susceptibles de développer ce type de comportement que d'autres personnes ayant des besoins différents (Ashburner, Ziviani et Rodger, 2010; McClintock, Hall et Oliver, 2003; Minshawi et coll., 2014; Richards et coll., 2012). Des études récentes sur la prévalence de l'agression et de l'automutilation chez les enfants et les adultes ayant un TSA révèlent qu'environ la moitié d'entre eux manifeste un comportement problématique à un moment ou à un autre. Dans le cadre d'une enquête menée auprès de parents de près de 1 400 enfants ayant un TSA, on a constaté que 68 % des enfants avaient démontré de l'agressivité à l'endroit d'un fournisseur de soins et que 49 % avaient agressé une autre personne que le fournisseur de soins (Kanne et Mazurek, 2011). Par contre, on a observé que seulement 10 à 15 % des personnes ayant des besoins différents présentaient en général des comportements problématiques comme l'agression, l'automutilation et la destruction de biens matériels (Emerson et coll., 2001).

*Les personnes ayant un TSA
sont plus susceptibles que
d'autres personnes ayant des
besoins différents de
présenter des comportements
problématiques comme
l'agression et
l'automutilation.*

Le présent document d'information vise trois grands objectifs : 1) donner un aperçu des recherches menées actuellement sur les facteurs de risque pouvant favoriser la manifestation de comportements problématiques chez les personnes ayant un TSA; 2) définir un certain nombre de compétences essentielles qui, si elles sont acquises, pourraient empêcher la manifestation de comportements problématiques; et 3) présenter une approche préventive pour l'enseignement de ces compétences essentielles.

Conséquence des comportements problématiques chez l'individu ayant un TSA

Les comportements problématiques peuvent avoir un effet considérable sur la santé physique et émotionnelle des personnes ayant un TSA. Des comportements comme l'automutilation peuvent présenter des risques importants pour la santé et causer des blessures physiques – coupures, plaies ouvertes, infections récurrentes, fractures, cécité – parfois même la mort (Minshawi et coll., 2014). L'agression physique et les accès de colère peuvent causer des blessures physiques à l'élève ayant un TSA ainsi qu'aux autres élèves et aux adultes présents. Ces comportements peuvent aussi avoir pour conséquence la destruction de biens matériels. Ces deux types de comportements problématiques peuvent perturber les fournisseurs de soin, le personnel de l'école et les autres élèves.

Les conséquences négatives des comportements problématiques chez les individus ayant un TSA ne se limitent pas au risque de blessures physiques. Des études menées sur des enfants qui montrent de l'agressivité ou qui manifestent des comportements antisociaux révèlent que ces enfants participent moins aux activités scolaires et sont moins susceptibles d'être acceptés par leurs camarades. Cette situation pourrait réduire leurs chances d'apprendre de nouvelles compétences importantes et de nouer des relations sociales avec leurs camarades de classe

Les élèves qui manifestent des comportements problématiques ont généralement moins l'occasion de vivre des expériences d'apprentissage variées à l'école et dans la collectivité.

(Chadwick et coll., 2000; Fleury, Thompson et Wong, 2015). De plus, ils reçoivent généralement moins d'explications et de commentaires constructifs de leurs enseignants et ne réussissent pas aussi bien sur le plan scolaire que leurs camarades de classe (NICHD, 2002).

Les comportements problématiques peuvent aussi miner les relations avec les pairs. Les comportements peuvent parfois effrayer les autres élèves et stigmatiser l'enfant. En grandissant, ces enfants souffrent davantage d'isolement social (Minshawi et coll., 2014), sont plus sujets au décrochage scolaire et ont tendance à s'adonner à des activités indésirables dans la collectivité (NICHD, 2002). De plus, comme leurs comportements posent un risque pour

la sécurité, ces enfants et ces adolescents sont plus susceptibles d'être soumis à des pratiques restrictives comme les interventions physiques, la contention ou l'isolement (Minshawi et coll., 2014). Les comportements problématiques peuvent mettre en péril la santé et le bien-être, diminuer les occasions d'apprentissage, limiter l'indépendance et porter atteinte à la dignité des personnes qui adoptent ce type de comportements.

Incidence des comportements problématiques sur le milieu scolaire et familial

Les comportements problématiques associés au TSA ont une incidence considérable non seulement sur les enfants et les jeunes qui manifestent ces comportements, mais aussi sur les éducateurs, les parents, les familles et les fournisseurs de soin. Les membres du personnel qui interviennent auprès d'apprenants présentant des comportements problématiques rapportent que ces comportements sont parmi les sources de stress les plus importantes au travail. Dans bien des cas, ces intervenants ont un niveau plus élevé d'anxiété, se sentent moins soutenus dans leur travail et tirent une moins grande satisfaction de leur travail (Hastings et Brown, 2002) que les

intervenants qui n'ont pas à travailler auprès d'élèves adoptant de tels comportements. Les recherches révèlent que composer régulièrement avec des comportements agressifs est fortement corrélé au surmenage et à l'épuisement professionnel chez le personnel enseignant et le personnel de soutien. Les comportements problématiques en classe auraient, de plus, un effet négatif sur les conditions d'apprentissage et réduiraient les occasions d'apprentissage de l'ensemble des élèves (Kanne et Mazurek, 2011).

Il n'y a pas qu'à l'école où les comportements problématiques sont difficiles à gérer. La vie familiale aussi peut être très perturbée. Les recherches démontrent que les comportements agressifs et perturbateurs constituent les principaux facteurs de prédiction du stress chez les parents d'enfants autistes ou d'enfants ayant des déficiences développementales (Kanne et Mazurek, 2011). Des parents rapportent que les comportements problématiques sont souvent une plus grande source de détresse et de perturbations au sein de la famille que toute autre caractéristique clé du TSA (Hartley, Sikora et McCoy, 2008; Hastings et Brown 2002; Lecavalier, Leone et Wiltz, 2006; Ritzema et Sladeczek, 2011). L'agression physique, les accès de colère et l'automutilation sont très préoccupants pour les parents qui essaient de protéger tous les membres de la famille (Minshawi et coll., 2014). De plus, toute la famille risque de se retrouver isolée si elle est moins en mesure de participer aux activités communautaires ou de s'adonner à des loisirs à cause des problèmes de comportement d'un enfant. Compte tenu de ces difficultés, il n'est pas étonnant que le comportement agressif soit l'un des principaux facteurs influant sur la décision de placer un enfant ou un jeune ayant des besoins différents, dont l'autisme, à l'extérieur du milieu familial (Kanne et Mazurek, 2011) pour un traitement ou des soins de longue durée.

Les comportements problématiques peuvent avoir des conséquences graves pour les personnes ayant un TSA, leur famille et les gens qui leur viennent en aide. Outre le risque de blessure physique pour les apprenants eux-mêmes, leurs pairs et les fournisseurs de soins, les problèmes graves de comportement peuvent limiter les apprentissages des personnes et leur participation à des activités familiales et collectives. À la lumière des conséquences que peuvent avoir les comportements problématiques, il est essentiel non seulement d'agir le plus tôt possible, mais également de savoir reconnaître les personnes risquant de manifester des comportements problématiques et d'intervenir avant l'apparition de ceux-ci.

Facteurs de risque des comportements problématiques : Que disent les recherches?

Un certain nombre de chercheurs ont tenté de déterminer les facteurs qui prédisposent à l'apparition de comportements problématiques. Dans les études réalisées, il a été démontré que divers facteurs étaient associés à un risque accru d'agression, d'automutilation et d'autres problèmes de comportement, dont la gravité des déficiences intellectuelles (McTiernan et coll., 2011; Tremblay, 2000), un déficit dans l'apprentissage fonctionnel et les compétences à la vie quotidienne (Baghdadli et coll., 2003; McTiernan et coll., 2011; Minshawi et coll., 2014), des déficits sur le plan des compétences sociales (Matson, Fodstad et Rivet, 2009), et des troubles du sommeil (Symons, Davis et Thompson, 2002). Les facteurs de risque de comportements problématiques chez les enfants, y compris les enfants ayant un TSA, sont multiples et variés. Cependant, étant donné que les personnes ayant un TSA sont plus susceptibles de présenter des

comportements problématiques, il peut être utile de s'attarder au rôle que jouent les principaux déficits associés à l'autisme – les difficultés d'interactions sociales et de communication – dans la manifestation de ces comportements.

Les retards dans l'acquisition du langage et dans la communication peuvent accroître le risque d'agressivité et de comportements problématiques chez les enfants en général (Dionne et coll.,

*Bien des parents
d'enfants ayant un TSA
font état d'un lien entre
les problèmes
d'interactions sociales
et de communication de
leur enfant et
l'agressivité.*

2003). Des études menées auprès d'enfants ayant un TSA révèlent que l'agressivité est associée à des déficits du langage expressif et réceptif (Dominick et coll., 2007) de même qu'à d'autres facteurs comme des fonctions cognitives et des habiletés d'adaptation inférieures (Hartley, Sikora et McCoy, 2008). Selon une étude récente portant sur un vaste groupe de personnes ayant un TSA et âgées de 4 à 39 ans, il y aurait également une corrélation entre une faible maîtrise du langage et des capacités globales limitées, et les comportements d'automutilation (Richards et coll., 2012). Les recherches démontrant qu'il existe un lien entre les difficultés de communication et les problèmes comportementaux concordent

avec les observations des parents. Dans une étude regroupant près de 1 400 enfants ayant un TSA, on a demandé aux parents d'évaluer la gravité des problèmes d'interactions sociales et de communication de leurs enfants. Les enfants les plus susceptibles de démontrer de l'agressivité étaient ceux qui éprouvaient, selon leurs parents, le plus de difficultés dans leurs interactions sociales et leurs communications (Kanne et Mazurek, 2011).

Fonctions des comportements problématiques

De nombreuses études révèlent que les difficultés comportementales sont plus répandues chez les personnes ayant un TSA que chez les personnes au développement typique (Ashburner, Ziviani et Rodger, 2010; Fodstad, Rojahn et Matson, 2012; Kanne et Mazurek, 2011; Minshawi et coll., 2014; Richards et coll., 2012). Nous savons aussi, cependant, qu'un « comportement extraordinaire peut apparaître et persister dans des conditions relativement normales » (Hanley, 2012). Un apprenant ayant un TSA peut se frapper la tête contre une table ou un mur parce que ce comportement attire rapidement et à coup sûr l'attention des adultes. Ou encore, lorsqu'une tâche ou une directive est présentée, une élève peut frapper, pincer ou donner des coups de pied parce qu'elle a appris que ce genre de comportement entraîne l'élimination de la tâche. Dans ces exemples, les apprenants ne se disent pas nécessairement « si je fais ceci, on me donnera ce que je veux ». Au fil du temps, cependant, ces résultats ont été suffisamment fréquents pour qu'il en arrive à croire que le comportement problématique était un moyen rapide et efficace d'obtenir ce qu'il voulait. Cela est particulièrement vrai lorsque l'apprenant ayant un TSA n'a pas d'autres moyens fonctionnels d'exprimer ses besoins ou ses désirs, ou lorsque les autres moyens utilisés par le passé n'ont pas entraîné aussi rapidement ou aussi efficacement les mêmes résultats que le comportement problématique.

Depuis plus de 30 ans, le désir de comprendre pourquoi les comportements problématiques se manifestent et persistent a donné lieu à des centaines de recherches sur les fonctions du comportement. Depuis les premiers travaux de recherche dans ce domaine réalisés par Brian Iwata et ses collègues (1982-1994), les résultats montrent invariablement que les comportements problématiques servent à obtenir ce que l'on veut (de l'attention, un objet particulier, une activité ou une situation, une sensation agréable, etc.) ou à fuir ou à éviter quelque chose que l'on ne veut pas (une tâche rebutante, une activité, un objet, une situation, une personne non désirée, une sensation désagréable, etc.). Dans certains cas, il est possible qu'une combinaison de ces conséquences contribue au maintien du comportement (Hagopian et coll., 2013; Hanley, Jin, Vanselow et Hanratty, 2014).

Les comportements problématiques servent à obtenir ce que l'on veut (de l'attention, un objet particulier, une activité ou une situation, une sensation agréable) ou à fuir ou à éviter quelque chose que l'on ne veut pas (une tâche rebutante, une activité, un objet, une situation, une personne non désirée, une sensation désagréable).

Déterminer les compétences essentielles

Enseigner à l'apprenant à communiquer les mêmes messages que ceux qu'ils expriment par leur comportement inadéquat peut réduire significativement les comportements problématiques.

Les recherches sur les conditions qui favorisent le maintien du comportement problématique ont permis de mettre au point un certain nombre d'interventions et de stratégies éprouvées scientifiquement pour améliorer ces comportements. Par exemple, les travaux de Carr et Durand (1985) sur l'apprentissage de la communication fonctionnelle se poursuivent et ont été reproduits par de nombreux chercheurs au cours des 30 dernières années. Ces chercheurs ont démontré systématiquement qu'en enseignant aux apprenants ayant différents troubles du développement à communiquer les mêmes messages que ceux qu'ils exprimaient par leur comportement

inadéquat, on peut réduire significativement les comportements problématiques graves comme les agressions, les accès de colère et l'automutilation (Bowman et coll., 1997; Carr et Durand, 1985; Durand et Merges, 2001; Durand et Moskowitz, 2015; Rispoli et coll., 2014; Tiger, Hanley et Bruzek, 2008).

À peu près à la même époque, Phillip Strain et ses collègues de l'Université de Pittsburgh ont entrepris des recherches pour tenter d'établir un périmètre et une séquence de compétences sociales qui aideraient les enfants ayant des besoins différents à évoluer efficacement dans les milieux sociaux (Strain, 1983). Ils ont constaté que les amorces sociales positives comme l'organisation de jeux, le partage, les marques d'affection et l'aide apportée aux pairs sont particulièrement importantes. Ils ont aussi établi que la fréquence des interactions sociales réciproques, y compris l'amorce d'interactions positives avec les pairs et une réaction constante à l'ouverture des pairs, est un facteur de réussite essentiel. Les enfants qui réussissent sur le plan social amorcent en moyenne trois interactions sociales positives par minute avec leurs pairs

(Tremblay et coll., 1981), d'où l'importance des amorces sociales et des interactions réciproques pour les apprenants ayant un TSA qui n'ont pas naturellement tendance à participer à ces activités.

Ces dernières années, beaucoup d'autres chercheurs ont aussi insisté sur l'importance de cibler les compétences sociales pour favoriser les comportements souhaités et réduire les comportements problématiques chez les personnes ayant un TSA (Frankel et coll., 2010; Kasari et coll., 2005; Koegel et coll., 2001; Laugeson et coll., 2012; McGrath et coll., 2003; Strain et Schwartz, 2001). Les compétences fondamentales à la communication sociale, par exemple apprendre à avoir des interactions sociales avec autrui, amorcer l'attention conjointe, savoir demander et participer à des jeux fonctionnels et symboliques sont considérées comme particulièrement importantes pour aider les enfants ayant un TSA à entrer en relation avec les autres (Kasari et coll., 2005; Kasari et coll., 2015; Stickles et coll., 2013). Les recherches démontrent également qu'en enseignant les capacités conversationnelles appropriées pour intégrer ou quitter une situation de groupe, afficher un bon esprit sportif et réagir aux taquineries, ainsi que les compétences nécessaires pour se créer un réseau d'amis, on apprend aux élèves ayant un TSA à se faire des amis et à les garder (Frankel et coll., 2010; Mandelberg et coll., 2014).

Les amorces sociales positives comme l'attention conjointe, l'organisation de jeux, le partage, les marques d'affection et l'aide fournie aux pairs sont des compétences essentielles pour les apprenants ayant un TSA. La fréquence des interactions

*Enseigner aux enfants les compétences nécessaires pour être capables d'attendre avant d'obtenir ce qu'ils veulent et pour communiquer adéquatement quand ils **ne veulent pas** quelque chose peut réduire efficacement les comportements problématiques.*

Des chercheurs et des praticiens ont mis en évidence d'autres compétences qui contribuent à réduire les comportements problématiques et à favoriser les comportements souhaitables. Par exemple, les recherches indiquent que certains apprenants ayant un TSA et différents besoins n'ont pas les compétences nécessaires pour dire adéquatement « non » ou pour indiquer qu'ils ne veulent pas quelque chose (Mace et coll., 2011; Martin et coll., 2005; Sigafoos et coll., 2004). Sans les compétences de rejet appropriées, ces apprenants peuvent se mettre à repousser des objets ou des personnes, à fuir le lieu d'apprentissage, à crier, etc. Apprendre à attendre pour obtenir un objet convoité ou pour effectuer une activité est une autre

compétence essentielle qui aide à diminuer les comportements problématiques chez certains apprenants. Les recherches montrent que l'enseignement de compétences précises et de stratégies pour accepter d'attendre avant d'avoir un renforcement peut être efficace pour réduire les comportements problématiques (Fisher et coll., 2000; Greer et coll., 2016; Hanley, Jin, et coll., 2014; Newquist, Dozier et Neidert, 2012; Vollmer et coll., 1999).

Prévenir les comportements problématiques : Faire des liens

Après des années d'études scientifiques, il a été démontré que le processus d'évaluation fonctionnelle permet d'expliquer pourquoi un sujet adopte un comportement problématique et aide à trouver un moyen plus acceptable sur le plan social par lequel le sujet pourra satisfaire ses besoins (Mayer, Sulzer-Azaroff et Wallace, 2012). Or, le but d'une évaluation fonctionnelle du comportement étant de comprendre pourquoi un comportement problématique précis se produit, ce genre d'évaluation est généralement effectué uniquement quand le comportement devient problématique. *Et si nous pouvions prendre ce que nous savons du corpus de recherches sur l'évaluation fonctionnelle du comportement et utiliser cette information de manière préventive pour essayer de prévenir les comportements problématiques avant leur apparition.*

Gregory Hanley, professeur de psychologie et directeur du programme de doctorat en analyse comportementale à l'Université Western New England, a récemment mené des recherches importantes sur la prévention des comportements problématiques. G. Hanley et son équipe ont d'abord entrepris une étude exhaustive des recherches réalisées sur l'évaluation fonctionnelle et le traitement des comportements problématiques. Partant du principe que les comportements problématiques se manifestent et persistent parce qu'ils permettent d'obtenir les résultats souhaités ou d'échapper aux conséquences non souhaitées, G. Hanley a axé ses travaux sur la détermination et l'enseignement proactif des compétences permettant aux sujets d'obtenir ces conséquences par des moyens adéquats, avant qu'apparaissent les comportements problématiques.

Les compétences à l'entrée à l'école est un autre champ de recherche que G. Hanley et son équipe ont exploré. Des enquêtes réalisées auprès d'enseignants du primaire révèlent que les compétences les plus importantes que les élèves doivent maîtriser pour réussir sont notamment les suivantes : être capable d'exprimer leurs besoins et leurs pensées, ne pas déranger, être capable de suivre les consignes et interagir de manière appropriée avec leurs pairs (Kemp et Carter, 2005; Lin, Lawrence et Gorrell, 2003; Raver et Knitze, 2002). Les recherches révèlent que certaines des plus grandes difficultés pour les enfants en général qui intègrent un milieu d'apprentissage sont le résultat de problèmes liés aux compétences sociales et au comportement (Lane et coll., 2007). De plus, une étude du National Centre for Education Research des États-Unis (2006) indique que les enfants ayant un TSA ont éprouvé nettement plus de difficultés que leurs pairs neurotypiques à travailler ou à jouer de manière autonome, à suivre les consignes, à coopérer, à attendre leur tour et à accepter les décisions des adultes.

Il est essentiel de repérer tôt les enfants susceptibles de présenter un comportement problématique si l'on veut accroître leurs chances de réussite scolaire et réduire le risque de problèmes de comportement plus graves.

Avec ses collègues, G. Hanley a regroupé en quatre domaines précis certaines compétences qu'il a appelées les « compétences préscolaires de vie quotidienne » (Hanley et coll., 2007) en raison de leur importance pour la réussite scolaire dès le début de l'intégration dans le milieu d'apprentissage et après (**voir Annexe A – Compétences préscolaires de vie quotidienne**). *Malgré leur désignation, ces compétences (p. ex. suivre les consignes, communication*

fonctionnelle, être capable d'attendre, compétences à l'amitié) ne sont pas limitées aux enfants d'âge préscolaire et sont tout aussi importantes pour les apprenants de tout âge. Chaque domaine de compétences comprend de deux à quatre compétences. Par exemple, « suivre les consignes » comprend répondre à son nom de façon appropriée, suivre les consignes à une seule étape et suivre les consignes à plusieurs étapes. Les « compétences à l'amitié » comprennent savoir dire « merci », complimenter, partager et réconforter les personnes qui ont de la peine ou qui souffrent (Hanley et coll., 2007).

Ces compétences ne sont pas importantes uniquement pour les jeunes enfants, car même les enseignants au secondaire insistent sur l'importance de la coopération et de la maîtrise de soi (Gresham et coll., 2000 dans Lane et coll., 2007). Les enfants ayant un TSA doivent surmonter des obstacles de taille pour réussir : comportements problématiques, difficulté à suivre les consignes, difficulté à rester attentif suffisamment longtemps pour participer aux activités, etc. (Hartley, Sikora et McCoy, 2008). Malheureusement, pour bien des apprenants ayant un TSA, il est plus difficile, quel que soit leur âge, d'apprendre les compétences clés gages de réussite en raison des caractéristiques de base qui définissent l'autisme : difficultés liées aux communications et aux interactions sociales, et schèmes de comportement ou d'intérêt restreints ou répétitifs.

En combinant ces deux grands champs de recherche, l'évaluation fonctionnelle du comportement et les compétences à l'entrée à l'école, G. Hanley et son équipe ont conçu un programme de compétences comprenant à la fois : a) les compétences les plus souvent enseignées « à postériori » pour remplacer les comportements problématiques après une évaluation fonctionnelle; et b) les compétences que les enseignants jugent les plus importantes pour la réussite de l'élève (Hanley et coll., 2007). En se concentrant sur ces deux domaines de compétences, G. Hanley et ses collègues ont élaboré un programme conçu pour enseigner de manière préventive aux apprenants les compétences essentielles leur permettant d'éviter les comportements problématiques avant leur apparition (Hanley et coll., 2007).

Le **programme intégral de compétences préscolaires de vie quotidienne** et le guide d'application est accessible à l'adresse https://practicalfunctionalassessment.files.wordpress.com/2015/06/pls-for-teachers_07_08-post.pdf (en anglais seulement).

Bien des chercheurs et des praticiens cités plus haut ont défini un certain nombre de compétences qu'ils considéreraient probablement tous comme important et qui pourrait aider les apprenants ayant des besoins différents, y compris un TSA, à adopter des comportements plus adaptés et à manifester moins de comportements problématiques. Beaucoup de chercheurs se sont en effet penchés sur l'étude de compétences comme la capacité à amorcer et à avoir des interactions sociales, la capacité à attendre et la capacité à communiquer de manière adéquate pour obtenir l'objet convoité ou signifier son refus. D'autres compétences ont été mises en évidence par G. Hanley et son équipe et ont été intégrées au programme de compétences préscolaires de vie quotidienne. L'originalité des travaux de G. Hanley réside dans le fait que lui et ses collègues ont pu démontrer par des études rigoureusement contrôlées que ***l'on peut prévenir la manifestation des comportements problématiques*** (Luczynski et Hanley, 2013).

Stratégies de prévention et interventions

Les comportements problématiques peuvent être extrêmement perturbateurs dans un contexte éducatif, et réduire le temps d'enseignement et nuire aux conditions d'apprentissage. Pour éviter ou à tout le moins réduire au minimum les conséquences négatives d'un comportement problématique, beaucoup d'éducateurs ont tendance à organiser avec soin l'environnement de manière à réduire le risque de manifestation de ce type de comportement (Hanley et coll., 2007; Hanley, Fahmie et Heal, 2014; Luczynski et Hanley, 2013). Par exemple, les enseignants peuvent fournir aux élèves qui participent à une activité en groupe plusieurs ensembles de matériel (marqueurs, peinture, ciseaux, etc.) pour que chaque élève ait accès aux matériels sans avoir besoin de négocier, de faire de compromis ou d'attendre. Les adultes peuvent se dépêcher d'aider les enfants qui commencent à s'impatienter parce qu'ils ne savent pas comment résoudre un problème, parce qu'ils n'arrivent pas à ouvrir un contenant ou parce qu'ils n'ont pas accès à l'objet convoité. Au lieu de recourir à ces stratégies de prévention, ***il peut être plus efficace d'équilibrer les stratégies préventives « en introduisant de manière réfléchie, progressive et répétée les conditions pouvant susciter des comportements problématiques afin d'enseigner des réactions plus acceptables sur le plan social à des situations complexes en classe »*** (Hanley et coll., 2007).

Beaulieu, Hanley et Roberson (2012) et Luczynski et Hanley (2013) ont démontré que des compétences comme savoir répondre adéquatement à son prénom, suivre les consignes des adultes et être capable d'attendre ne s'acquièrent pas simplement par la fréquentation d'un

Les recherches montrent que beaucoup d'enfants, sinon la majorité n'acquerront pas les compétences nécessaires pour tempérer leurs comportements problématiques si on ne leur enseigne pas explicitement ces compétences et si on ne leur donne pas suffisamment l'occasion de les mettre en pratique.

établissement préscolaire ou primaire, la participation à des activités en centre ou dans le cours normal de la croissance et du développement. Il faut plutôt que les enfants se retrouvent dans des situations qui risquent de provoquer le comportement problématique et qu'on leur enseigne alors les compétences appropriées qui ont la même fonction que le comportement problématique. G. Hanley parle de ces occasions d'apprentissage comme des « **situations évocatrices** » parce que ce sont des situations qui « évoquent » ou entraînent normalement le comportement problématique chez l'apprenant qui ne possède pas les compétences pour gérer de manière adéquate ces situations. Les recherches montrent que les enfants qui ne se retrouvent pas dans ces situations d'apprentissage importantes sont plus enclins à présenter des

comportements problématiques que leurs pairs qui sont placés dans ces situations évocatrices (Luczynski et Hanley, 2013). La clé est de commencer cet enseignement ciblé **avant** que l'apprenant développe des problèmes graves du comportement.

Aux premiers stades de l'enseignement, on utilise une approche d'enseignement des compétences comportementales pour aider les enfants à apprendre et à mettre en pratique les compétences essentielles (**voir Annexe A – Compétences préscolaires de vie quotidienne**). Il a été démontré que l'enseignement des compétences comportementales aide les personnes de tout âge, notamment les jeunes enfants et les apprenants ayant des besoins différents, à acquérir de

nouvelles compétences et à maintenir ces compétences au fil du temps (Himle et coll., 2004 et Miltenberger et Thiesse-Duffy, 1988 dans Hanley et coll., 2007; Hanley, Fahmie et Heal, 2014).

L'enseignement des compétences comportementales ou ECC consiste à :

- décrire le comportement souhaité et fournir une explication (en fonction du niveau de développement et de compréhension de l'apprenant)
- montrer le comportement souhaité à l'apprenant
- permettre à l'apprenant de mettre en pratique le comportement (et l'inciter à le faire au besoin) dans un jeu de rôles
- féliciter et à donner une rétroaction pour corriger le comportement, s'il y a lieu
- observer l'apprenant adopter le comportement souhaité dans une situation concrète

Certains apprenants peuvent parvenir à maîtriser ces compétences à l'aide de cette approche en les mettant en pratique à quelques reprises seulement dans un contexte d'apprentissage naturel. Par contre, les apprenants ayant des besoins différents, notamment ceux qui ont un TSA, peuvent avoir besoin de s'exercer davantage ou de travailler sur les nouvelles compétences loin des sources de distraction au début, par exemple dans un petit groupe ou seul à seul avec un intervenant. Il pourrait être nécessaire d'adapter l'enseignement et la mise en pratique des compétences cibles pour certains apprenants ayant un TSA (Francisco et Hanley, 2012). Par exemple, l'enseignant devra peut-être adapter son niveau de langue pendant l'enseignement et la mise en pratique des compétences ou recourir à des supports visuels pour les apprenants ayant du mal à comprendre les instructions verbales. Des méthodes de communication améliorée et alternative (CAA) peuvent être intégrées lors d'interventions auprès d'apprenants ayant un langage minimal ou n'ayant pas de langage verbal. Pour les apprenants qui pourraient avoir besoin d'une incitation, il est important de réfléchir au type d'incitation qui conviendrait le mieux pour chaque compétence cible et d'en discuter avec l'équipe de soutien de l'apprenant. À mesure que l'apprenant maîtrise les compétences, il est très important qu'il ait suffisamment d'occasions de les mettre en pratique et qu'il reçoive un renforcement suffisant chaque jour pour maintenir ses nouvelles compétences au fil du temps, dans des conditions normales (Luczynski, Hanley et Rodriguez, 2014).

Résumé et analyse

Souvent, lorsqu'un comportement devient suffisamment problématique pour nécessiter une intervention, la période optimale pour enseigner les compétences essentielles est déjà passée. Maintenant que nous commençons à mieux comprendre la manifestation des comportements problématiques, il devient évident que nous devons ***nous concentrer davantage sur la prévention des problèmes de comportement par l'enseignement direct, explicite et répété des compétences les plus déterminantes de manière préventive plutôt que réactive.*** Il est impératif de repérer tôt les apprenants susceptibles de présenter des comportements problématiques et d'enseigner de façon stratégique et intentionnelle les compétences essentielles si l'on veut améliorer les résultats comportementaux, sociaux et scolaires à long terme (Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children, 2007).

Compte tenu de ce que nous savons sur les fonctions des comportements problématiques et les compétences qui peuvent aider à diminuer ou même à éliminer ces comportements, il semble tout à fait logique de voir à ce que les enfants apprennent ces compétences essentielles avant l'apparition des comportements problématiques plutôt qu'une fois les problèmes installés. Il peut être utile à court terme d'intégrer certaines stratégies préventives afin de prévenir l'apparition des comportements problématiques. Cependant, le fait de recourir uniquement aux stratégies préventives peut « priver l'apprenant d'occasions de s'exercer à attendre, à demander et à appliquer d'autres compétences prosociales nécessaires à la réussite à long terme » (Pullen et coll., 2014). Les enseignants doivent se rappeler l'importance de trouver un équilibre entre l'application de stratégies préventives et la création stratégique d'occasions d'enseignement des compétences essentielles.

Les enseignants doivent se rappeler l'importance de trouver un équilibre entre l'application de stratégies préventives et la création stratégique d'occasions d'enseignement des compétences essentielles.

Une analyse des recherches actuelles a permis de cerner un certain nombre de compétences jugées essentielles pour les apprenants ayant un TSA et des besoins différents, et qui sont susceptibles de manifester des comportements problématiques. Si un élève peut mettre régulièrement en pratique ces compétences, le comportement problématique pourrait s'estomper considérablement ou même ne jamais apparaître :

Compétences en communication fonctionnelle

- **Demander de l'aide de façon appropriée** (Hanley et coll., 2007, 2014; Luczynski et Hanley, 2013; Kasari et coll., 2005; Kasari et coll., 2015)
- **Réclamer de l'attention de façon appropriée** (Hanley et coll., 2007; Luczynski et Hanley, 2013; Kasari et coll., 2005; Kasari et coll., 2015)
- **Demander un objet convoité, une activité ou une situation de façon appropriée** (Bowman et coll., 1997; Carr et Durand, 1985; Durand et Merges, 2001; Durand et Moskowitz, 2015; Kasari et coll., 2015; Rispoli et coll., 2014; Tiger, Hanley et Bruzek, 2008)
- **Formuler une demande aux adultes et aux pairs** (Hanley et coll., 2007, 2014; Luczynski et Hanley, 2013)
- **Protester de façon appropriée ou rejeter de façon appropriée une activité, une situation ou un objet non souhaité** (Mace et coll., 2011; Martin et coll., 2005; Sigafos et coll., 2004)

Compétences de respect des consignes

- **Répondre à son nom de façon appropriée** (Hanley et coll., 2007, 2014; Beaulieu et coll., 2012; Kraus et coll., 2012)
- **Suivre les consignes à une et à plusieurs étapes** (Hanley et coll., 2007, 2014; Beaulieu et coll., 2012; Kraus et coll., 2012)
- **Être capable d'attendre lorsque cela est imposé par un adulte ou par un pair** (Hanley et coll., 2007, 2014; Luczynski et Hanley, 2013)

Compétences prosociales

- **Amorcer l'attention conjointe** (Kasari et coll., 2005; Kasari et coll., 2015)

- **Participer à des jeux fonctionnels et symboliques** (Kasari et coll., 2005; Kasari et coll., 2015)
- **Participer conjointement à des amorces sociales positives avec autrui, par exemple en organisant des jeux, en partageant, en montrant des marques d'affection, en aidant ses pairs** (Kasari et coll., 2005; Kasari et coll., 2015; Strain, 1983)
- **Réagir systématiquement à l'ouverture des pairs** (Strain, 1983)
- **Savoir dire « merci »** (Hanley et coll., 2007, 2014; Luczynski et Hanley, 2013)
- **Reconnaître et complimenter autrui** (Hanley et coll., 2007, 2014; Luczynski et Hanley, 2013)
- **Offrir ou partager son matériel** (Hanley et coll., 2007, 2014; Luczynski et Hanley, 2013)
- **Réconforter une personne qui souffre** (Hanley et coll., 2007, 2014; Luczynski et Hanley, 2013)
- **Démontrer des capacités conversationnelles appropriées** (Frankel et coll., 2010)
- **Intégrer une situation de groupe et savoir la quitter de façon appropriée** (Frankel et coll., 2010)
- **Montrer un bon esprit sportif** (Frankel et coll., 2010)
- **Composer avec les taquinerie** (Frankel et coll., 2010)
- **Comprendre les compétences à utiliser pour se créer un réseau d'amis** (Frankel et coll., 2010)

Conséquences pour la pratique

Des recherches récentes sur la prévention des comportements problématiques nous apprennent que la réussite repose sur les éléments suivants :

Déterminer les priorités

- Réfléchissez aux fonctions les plus courantes du comportement et de la communication ainsi qu'aux compétences jugées essentielles pour la réussite de l'élève.
- Déterminez le plus tôt possible les compétences essentielles qui font défaut à l'apprenant ou celles que l'apprenant n'applique pas systématiquement.
- Commencez par enseigner la compétence qui est considérée comme le point de départ le plus important pour l'apprenant (rappelez-vous que vous ne pouvez enseigner toutes les compétences manquantes à la fois; choisissez une priorité comme point de départ pour chaque apprenant).

Enseignement explicite

- Donnez chaque jour à l'élève plusieurs occasions d'apprendre et de mettre en pratique la nouvelle compétence. Vous devrez créer des « situations évocatrices » qui déclencheraient normalement chez l'élève un comportement problématique afin d'enseigner et de renforcer la nouvelle compétence sur le coup.
- Ciblez ces compétences très tôt, avant que l'élève manifeste de graves comportements problématiques. Si l'élève présente déjà un comportement problématique, vous devriez consulter des personnes ressources supplémentaires (spécialiste du comportement,

consultant en TSA/enseignant ressource, psychologue, etc.) et l'équipe devra déterminer l'intervention appropriée.

Fréquence de l'enseignement

- Créez suffisamment de situations évocatrices tous les jours ou toutes les semaines pour que l'élève puisse mettre la compétence en pratique jusqu'à la maîtriser parfaitement. Il ne suffit pas de permettre à l'élève de s'exercer jusqu'à ce qu'il « réussisse » une fois ou deux. Il doit continuer de mettre la compétence en pratique jusqu'à ce qu'il puisse l'utiliser systématiquement.

Généralisation

- L'enseignement explicite des compétences doit être appliqué constamment dans toutes sortes de situations avec différentes personnes et dans des contextes différents pour être efficace auprès des apprenants ayant un TSA.

Maintien

- Même lorsque l'élève maîtrise la nouvelle compétence, il est important de s'assurer qu'il ou elle a de nombreuses occasions de la mettre en pratique régulièrement et de la maintenir.

Un nombre croissant de recherches nous indique que les apprenants les plus susceptibles de présenter des comportements problématiques, y compris ceux ayant un TSA, sont ceux qui n'ont pas appris toutes les compétences essentielles définies par les chercheurs et les éducateurs. Nous ne pourrions peut-être jamais prévenir l'apparition de tous les comportements problématiques pour tous les apprenants. Toutefois, le fait d'exposer de manière préventive, progressive et stratégique les apprenants à des situations évoquant normalement un comportement problématique et de leur enseigner à réagir de façon appropriée constitue peut-être l'une des stratégies les plus efficaces pour les aider à connaître le succès à l'école, à la maison et dans la collectivité.

Mai 2016

Le présent document est préparé par le comité interprovincial Autisme en éducation partenariat atlantique. Il sera modifié à mesure que de nouveaux renseignements émergeront grâce à la recherche et à la littérature. Pour tout commentaire ou pour fournir des renseignements supplémentaires sur ce sujet, vous pouvez communiquer avec : Shelley_McLean@apsea.ca.

Pour citer cet article : McLean, S., Breitenbach, M., Cowan, I., Jackman, P., Jozsa, S., et Michaud, J. (2016). Enseigner des compétences essentielles pour prévenir les comportements problématiques chez les apprenants ayant un trouble du spectre de l'autisme. Autisme en éducation partenariat atlantique, Atlantic Provinces Special Education Authority, Halifax, Nouvelle-Écosse.

Auteurs

Shelley McLean, M. Éd., BCBA
Marlene Breitenbach, M. S. Éd., BCBA
Isabelle Cowan, MASP, L.Psych., BCBA
Paulette Jackman, M. Sc., SLP (c)
Susan Jozsa, M. Sc., SLP(c)
Julie Michaud, M. Éd

Lecteurs critiques

Judy Elliot, M.A.
Brian Kelly, M. Éd.
Bernie Ottenheimer, R.Psych.,
Tanya Roy, M. Éd.
Bertram Tulk, D. Éd.

Reconnaissance : Le comité interprovincial Autisme en éducation partenariat atlantique désire sincèrement remercier Gregory Hanley, PhD., BCBA-D, pour ses commentaires pertinents d'une version antérieure du présent document d'information. Nous le remercions de son appui lors de la mise à jour de ce document.

Mai 2016

© APSEA. Ce matériel peut être réimprimé, traduit ou distribué électroniquement à condition que la source originale soit mentionnée, que le contenu ne soit pas modifié ni vendu, que le matériel lui-même ne soit pas utilisé pour promouvoir ni endosser quelque produit ou service que ce soit et qu'il ne soit pas utilisé dans un contexte inapproprié ou trompeur.

Références

- Agostin, T. M., et Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3
- American Psychiatric Association. (s.d.). DSM-5 Autism Spectrum Disorder Factsheet. Repéré à <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>
- Ashburner, J., Ziviani, J., et Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 18-27.
- Autism Speaks (2015). Repéré à <https://www.autismspeaks.org/science/resources-programs/autism-treatment-network/atn-air-p-pica-guides>
- Baghdadli, A., Pascal, C., Grisi, S., et Aussilloux, C. (2003). Risk factors for self-injurious behaviors among 222 young children with autistic disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(8), 622-627. doi: 10.1046/j.1365-2788.2003.00507.x
- Beaulieu, L., Hanley, G. P., et Roberson, A. A. (2012). Effects of responding to name call and group call on preschoolers' compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 685-707. doi: [10.1901/jaba.2012.45-685](https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-685)
- Bowman, L. G., Fisher, W. W., Thompson, R. H., et Piazza, C. C. (1997). On the relation of mands and the function of destructive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(2), 251-265. doi: 10.1901/jaba.1997.30-251
- Carr, E. G., et Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126.
- Chadwick, O., Piroth, N., Walker, J., Bernard, S., et Taylor, E. (2000). Factors affecting the risk of behavior problems in children with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44, 108-123.
- Chadwick, O., Kusel, Y., et Cuddy, M. (2008). Factors associated with the risk of behaviour problems in adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 864-876. doi: 10.1111/j.1365-2788.2008.01102.x
- Chalfant, A. M., Rapee, R., et Carroll, L. (2007). Treating anxiety disorders in children with high functioning autism spectrum disorders: A controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1842-1857.
- Conroy, M. A., Asmus, J. M., Boyd, B. A., Ladwig, C. N., et Sellers, J. A. (2007). Antecedent classroom factors and disruptive behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 19-35. doi: 10.1177/105381510703000103

- Dionne, G., Tremblay, R., Boivin, M., Laplante, D., et Perusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology*, 39(2), 261-273.
- Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2007). *DEC concept paper on identification and intervention with challenging behavior*. Repéré à <http://dec.membershipsoftware.org/files/Position%20Statement%20and%20Papers/CB%20Concept%20Paper.pdf>
- Dominick, K. C., Ornstein Davis, N., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., et Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 145-162.
- Durand, V. M., et Merges, E. (2001). Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 110-119.
- Durand, V. M., et Moskowitz, L. (2015). Functional communication training: Thirty years of treating challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 116-126.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., et Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 2, 77-93.
- Fisher, W. W., Thompson, R. H., Hagopian, L. P., Bowman, L. G., et Krug, A. (2000). Facilitating tolerance of delayed reinforcement during functional communication training. *Behavior Modification*, 24(1), 3-29.
- Fleury, V. P., Thompson, J. L., et Wong, C. (2015). Learning how to be a student: An overview of instructional practices targeting school readiness skills for preschoolers with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 39(1), 69-97.
- Fodstad, J. C., Rojahn, J., et Matson, J. L. (2012). The emergence of challenging behaviors in at-risk toddlers with and without autism spectrum disorder: A cross-sectional study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, 217-234. doi: 10.1007/s10882-011-9266-9
- Francisco, M. T., et Hanley, G. P. (2012). An evaluation of progressively increasing intertrial intervals on the acquisition and generalization of three social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 137-142. doi: [10.1901/jaba.2012.45-137](https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-137)
- Frankel, F., Myatt, R., Sugar, C., Whitham, C., Gorospe, C. M., et Laugeson, E. (2010). A randomized controlled study of parent-assisted children's friendship training with

- children having autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 827-842.
- Greer, B. D., Fisher, W. W., Saini, V., Owen, T. M., et Jones, J. K. (2016). Functional communication training during reinforcement schedule thinning: An analysis of 25 applications. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49, 1-17.
- Greer, B. D., Neidert, P. L., Dozier, C. L., Payne, S. W., Zonneveld, K. L., et Harper, A. M. (2013). Functional analysis and treatment of problem behavior in early education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 289-295. doi: 10.1002/jaba.10
- Hagopian, L. P., Rooker, G. W., Jessel, J., et DeLeon, I. G. (2013). Initial functional analysis outcomes and modifications in pursuit of differentiation: A summary of 176 inpatient cases. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46, 88-100.
- Hanley, G. P. (s.d.). Preschool Life Skills Curriculum. Repéré à https://practicalfunctionalassessment.files.wordpress.com/2015/06/pls-for-teachers_07_08-post.pdf
- Hanley, G. P. (2012). Functional assessment of problem behavior: Dispelling myths, overcoming implementation obstacles, and developing new lore. *Behavior Analysis in Practice*, 5(1), 54-72.
- Hanley, G. P., Fahmie, T. A., et Heal, N. A. (2014). Evaluation of the preschool life skills program in head start classrooms: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 443-448. doi: 10.1002/jaba.132
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., et Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 277-300. doi: [10.1901/jaba.2007.57-06](https://doi.org/10.1901/jaba.2007.57-06)
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., et McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 147-185.
- Hanley, G. P., Jin, C. S., Vanselow, N. R., et Hanratty, L. A. (2014). Producing meaningful improvements in problem behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 16-36.
- Hartley, S. L., Sikora, D. M., et McCoy, R. (2008). Prevalence and risk factors of maladaptive behavior in young children with autistic disorder. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 52(10), 819-829. doi: [10.1111/j.1365-2788.2008.01065.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01065.x)
- Hastings, R. P., et Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156. doi: 10.1352/0047-6765(2002)040

- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., et Richman, G. S. (1982/1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 197-209.
- Kanne, S. M., et Mazurek, M. O. (2011). Aggression in children and adolescents with ASD: Prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), 926-937.
- Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T., Wong, C., Kwon, S., et Gulsrud, A. (2005). Early intervention on core deficits in autism. *Clinical Neuropsychiatry*, 2(6), 380-388.
- Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., et Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(3), 554-563.
- Kemp, C., et Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(1), 31-44.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., et Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25(5), 745-761.
- Kraus, A. J., Hanley, G. P., Cesana, L. L., Eisenberg, D., et Jarvie, A. C. (2012). An evaluation of strengthening precursors to increase preschooler compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 131-136. doi: 10.1901/jaba.2012.45-131
- Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Roorbach Jamison, K., et Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97. doi: 10.1177/02711214070270020401
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R., et Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorder: The UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1025-1036.
- Lecavalier, L., Leone, S., et Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 172-183. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., et Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' view of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225-237.
- Luczynski, K. C., Hanley, G. P., et Rodriguez, N. M. (2014). An evaluation of the generalization and maintenance of functional communication and self-control skills with preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 246-263. doi: 10.1002/jaba.128

- Luczynski, K. C., et Hanley, G. P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 355-368. doi: 10.1002/jaba.44
- Mace, F. C., Pratt, J. L., Pranger, K. L., et Pritchard, D. (2011). An evaluation of three methods of saying “no” to avoid an escalating response class hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 83-94.
- Mandelberg, J., Frankel, F., Cunningham, T., Gorospe, C., et Laugeson, E. A. (2014). Long-term outcomes of parent-assisted social skills intervention for high-functioning children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 255-263. doi: 10.1177/1362361312472403.
- Martin, C. A., Drasgow, E., Halle, J. W., et Brucker, J. M. (2005). Teaching a child with autism and severe language delays to reject: Direct and indirect effects of functional communication training. *Educational Psychology*, 25, 287-304. doi: 10.1080/0144341042000301210
- Matson, J. L., Fodstad, J. C., et Rivet, T. T. (2009). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 258-268. doi: 10.1016/j.rasd.2008.07.001
- Matson, J. L., Wilkins, J., et Macken, J. (2009). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(1), 29-44. **doi:** 10.1080/19315860802611415
- Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B., et Wallace, M. (2012). *Behavior Analysis for Lasting Change* (2^e éd.). Cornwall-on-Hudson, NY: Sloan Publishing.
- McClintock, K., Hall, S., et Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviors in people with developmental disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 405-416. doi: 10.1046/j.1365-2788.2003.00517.x
- McGrath, A. M., Bosch, S., Sullivan, C. L., et Fuqua, R. W. (2003). Training reciprocal interactions between preschoolers and a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 47-54.
- McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., et Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1215-1222. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.009
- Minshawi, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H., et McDougle, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology Research and Behavior Management*, 4(7), 125-136. doi: 10.2147/PRBM.S44635

- Murphy, O., Healy, O., et Leader, G. (2009). Risk factors for challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 474-482. doi: 10.1016/j.rasd.2008.09.008
- National Center for Special Education Research. (2006). *Preschoolers with disabilities: Characteristics, services, and results—Wave 1 overview from the Pre-Elementary Education Longitudinal Study (PEELS)*. Washington, DC: auteur. Repéré à <http://ies.ed.gov/ncser/pdf/20063003.pdf>
- Newquist, M. H., Dozier, C. L., et Neidert, P. L. (2012). A comparison of the effects of brief rules, a timer, and preferred toys on self-control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 497-509.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 42, 537-570.
- Oliver, C., Petty, J., Ruddick, L., et Bacarese-Hamilton, M. (2012). The association between repetitive, self-injurious and aggressive behavior in children with severe intellectual disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 910-919. doi: 10.1007/s10803-011-1320-z
- Pullen, N. A., Raulston, T. J., Lang, R., et Wendt, O. (2014). A modified preschool life skills program focused on teaching functional communication and self-control resulted in acquisition of requesting skills and the prevention of problem behavior in small groups of preschool children. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 7(3), 112-116. doi: 10.1080/17489539.2013.874646
- Raver, C. C., et Knitze, J. (2002). Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children. *National Center for Children in Poverty*. New York, NY: Columbia University, Mailman School of Public Health.
- Richards, C., Oliver, C., Nelson, L., et Moos, J. (2012). Self-injurious behavior in individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(5), 476-489. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01537.x
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., et Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166. doi: 10.1016/S0885-2006(00)00049-1

- Rispoli, M., Camargo, S., Machalicek, W., Lang, R., et Sigafoos, J. (2014). Functional communication training in the treatment of problem behavior maintained by rituals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 580-593.
- Ritzema, A. M., et Sladeczek, I. E. (2011). Stress in parents of children with developmental disabilities over time. *Journal on Developmental Disabilities*, 17, 21-34.
- Shattuck, P. T., Mailick Seltzer, M., Greenberg, J. S., Orsmond, G. I., Bolt, D., Kring, S., Lounds, J., et Lord, C. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1735-1747. doi 10.1007/s10803-006-0307-7
- Sigafoos, J., Drasgow, E., Reichle, J., O'Reilly, M., Green, V. A., et Tait, K. (2004). Tutorial: Teaching communicative rejecting to children with severe disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 31-42.
- Stickles Goods, K., Ishijima, E., Chang, Y., et Kasari, C. (2013). Preschool based JASPER intervention in minimally verbal children with autism: Pilot RTC. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1050-1056.
- Strain, P. S. (1983). Identification of social skill curriculum targets for severely handicapped children in mainstream preschools. *Applied Research in Mental Retardation*, 4, 369-382.
- Strain, P. S., et Schwartz, I. (2001). ABA and the development of meaningful social relations for young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 120-128.
- Symons, F. J., Davis, M. L., et Thompson, T. (2002). Self-injurious behavior and sleep disturbances in adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 21(2), 115-123. doi: 10.1016/S0891-4222(00)00028-7
- Tiger, J. H., Hanley, G. P., et Bruzek, J. (2008). Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 16-23.
- Tremblay, A., Strain, P. S., Hendrickson, J. M., et Shores, R. E. (1981). Social interactions of normal preschool children. *Behavior Modification*, 5(2), 237-253.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141. doi: 10.1080/016502500383232
- Vollmer, T. R., Borrero, J. C., Lalli, J. S., et Dency, D. (1999). Evaluating self-control and impulsivity in children with severe behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 451-466.

Annexe A
Compétences préscolaires de vie quotidienne (CPV)
(Preschool Life Skills PLS)

Conçu par :

Gregory P. Hanley, PhD., BCBA
Département de psychologie
Université Western New England
1215 Wilbraham Road
Springfield, Massachusetts 01119
ghanley@wne.edu
413-796-2367

Le programme de compétences préscolaires de vie quotidienne est une méthode d'enseignement des compétences sociales essentielles aux jeunes enfants. Ces compétences sociales en particulier ont été retenues parce qu'elles sont comparables aux compétences fonctionnelles enseignées après la manifestation d'un comportement problématique et parce qu'il s'agit des mêmes compétences jugées essentielles à la réussite par les enseignants du primaire. Le programme est au départ une méthode visant à enseigner à l'ensemble de la classe une séquence de 13 compétences. Il peut par la suite être adapté aux apprenants, selon leurs compétences. L'évaluation initiale du programme révèle que les enseignants ont été capables de mettre en œuvre le programme avec beaucoup d'intégrité, que les comportements problématiques ont diminué de 70 % et que la fréquence des compétences sociales essentielles a augmenté de 400 %.

Compétences
Préscolaires de
Vie quotidienne



Questionnaire sur les Compétences Préscolaires de Vie quotidienne

Enfant : _____

Intervieweur : _____

Répondant : _____ Lien avec l'enfant : _____ Date : _____

Pour chaque situation, diriez-vous que votre enfant adopte le comportement A ou le comportement B? Si la réponse est B, indiquez le numéro correspondant au comportement le plus probable (les numéros se trouvent à la fin du document).

***** Suivre les consignes / Suivre les consignes / Suivre les consignes *****

Situation	A	B
1. L'adulte appelle l'enfant par son prénom.	☐ Cesse le comportement adopté, se tourne vers la personne qui parle et dit « oui ».	☐ Adopte un comportement problématique : _____
2. L'adulte donne une consigne à une seule étape.	☐ Exécute la consigne à une seule étape après une seule incitation.	☐ Adopte un comportement problématique : _____
3. L'adulte donne une consigne à plusieurs étapes.	☐ Exécute la consigne à plusieurs étapes après une seule incitation.	☐ Adopte un comportement problématique : _____

***** Communication fonctionnelle / Communication fonctionnelle / Communication fonctionnelle *****

4. Tâche ou situation difficile	☐ Exécute la tâche ou demande de l'aide avec un ton de voix approprié.	☐ Adopte un comportement problématique : _____
5. L'adulte ou le pair détourne son attention pour se concentrer sur une tâche ou un autre enfant.	☐ Attire l'attention d'autrui en disant, « excusez-moi » avec un ton de voix approprié.	☐ Adopte un comportement problématique : _____
6. L'accès à un lieu est bloqué par un adulte ou un pair.	☐ Dit, « excusez-moi » pour avoir accès au lieu.	☐ Adopte un comportement problématique : _____
7. Un objet de son choix n'est pas disponible (un autre enfant joue avec l'objet ou l'objet est visible, mais hors de sa portée).	☐ Utilise des démonstratifs pour obtenir l'objet voulu (p. ex. « est-ce que je peux jouer avec ça? »).	☐ Adopte un comportement problématique : _____

***** Être capable d'attendre / Être capable d'attendre / Être capable d'attendre / Être capable d'attendre / Être capable d'attendre *****

8. L'adulte demande à l'enfant d'attendre avant d'obtenir l'objet demandé ou de participer à une activité.	☐ Attend patiemment que l'adulte donne suite à sa demande (avoir son attention, l'objet).	☐ Adopte un comportement problématique : _____
9. Un autre enfant lui dit qu'il devra attendre avant d'obtenir l'objet demandé ou de participer à une activité.	☐ Attend patiemment que l'enfant donne suite à sa demande (avoir son attention, l'objet).	☐ Adopte un comportement problématique : _____

***** Compétences à l'empathie / Compétences à l'empathie / Compétences à l'empathie / Compétences à l'empathie / *****

10. Lorsque l'enfant reçoit quelque chose de quelqu'un.	☐ Dit « merci ».	☐ Adopte un comportement problématique : _____
11. Un autre enfant entre dans la classe ou se joint au groupe de jeu.	☐ Salue ou complimente l'enfant.	☐ Adopte un comportement problématique : _____

12. Un autre enfant n'a pas de jouets ou de matériel pour l'activité.	○ Offre ses jouets ou son matériel à ses pairs.	○ Adopte un comportement problématique : _____
13. Une autre personne montre des signes de douleur ou semble avoir de la peine.	○ Aide ou réconforte la personne.	○ Adopte un comportement problématique : _____

Comportements problématiques courants chez les enfants d'âge préscolaire :

- I. Ignorer les adultes ou les autres enfants, ne pas obéir, ne pas remercier lorsqu'on lui offre quelque chose.
- II. Dire « non » à la demande d'un adulte, crier ou hurler à l'intérieur, jurer, être impoli, injurier.
- III. Lancer des objets, déchirer des livres, tout jeter par terre, donner des coups de pied aux objets, renverser des structures, prendre des objets des mains d'une autre personne, s'enfuir, se mettre debout sur les meubles, s'asseoir sur la table, ouvrir la porte de la classe.
- IV. Donner des coups de pied, frapper, pincer, pousser, cracher, empoigner, griffer, mordre, lancer des objets en direction de quelqu'un.

Compétences préscolaires de vie quotidienne (CPV)		
Suivre les consignes		
Compétence	Définition	Situation évocatrice
CPV 1 : Répondre à son nom de façon appropriée	En l'espace de deux secondes, l'enfant cesse le comportement adopté, se tourne vers la personne qui parle et dit « oui ».	Un adulte appelle l'apprenant par son nom.
CPV 2 : Suivre les consignes à une seule étape	Dans les trois secondes qui suivent l'incitation initiale, l'enfant commence à exécuter les consignes et les termine dans un délai raisonnable.	Un adulte donne à l'apprenant une consigne à une seule étape.
CPV 3 : Suivre les consignes à plusieurs étapes	Dans les trois secondes qui suivent l'incitation initiale, l'enfant commence à exécuter les consignes et les termine dans un délai raisonnable.	Un adulte donne à l'apprenant une consigne à plusieurs étapes.
Communication fonctionnelle		
Compétence	Définition	Situation évocatrice
CPV 4 : Demander de l'aide	L'enfant exécute la tâche ou demande de l'aide en disant « aide-moi, s'il te plaît » (avec un ton de voix approprié) dans les 45 secondes qui suivent la consigne.	On donne à l'apprenant une tâche difficile.
CPV 5 : Réclamer de l'attention	L'enfant réclame l'attention en disant, « excusez-moi » (avec un ton de voix approprié) sans contact physique excessif (pas plus de trois tapes légères).	L'adulte détourne son attention de l'apprenant.
CPV 6 : Formuler une demande encadrée aux adultes	Pas plus de 10 secondes après s'être approché d'un adulte, l'enfant dit « excusez-moi » pour obtenir son attention, attend une réponse, et demande à avoir accès à l'endroit souhaité ou à avoir l'objet voulu en utilisant les termes « Est-ce que je peux _____ ? »	L'accès à un lieu est bloqué par un adulte ou un objet convoité n'est pas disponible.
CPV 7 : Formuler une demande encadrée aux pairs	Pas plus de 10 secondes après s'être approché d'un autre enfant, l'enfant cible dit, « excuse-moi » pour obtenir l'attention de l'enfant, attend une réponse, et demande à avoir accès à l'endroit souhaité ou à avoir l'objet voulu en utilisant les termes « Est-ce que je peux _____ ? »	L'accès à un lieu est bloqué par un pair ou un objet convoité n'est pas disponible.
Être capable d'attendre		
Compétence	Définition	Situation évocatrice
CPV 8 : Être capable d'attendre lorsque cela est imposé par des adultes	L'enfant dit « D'accord » (et des mots pour signifier l'attente) et attend patiemment de 30 à 90 secondes que l'adulte donne suite à sa demande.	Un adulte demande à l'apprenant d'attendre et laisse passer environ 30 secondes avant de lui répondre ou de lui donner l'objet demandé.
CPV 9 : Être capable d'attendre lorsque cela est imposé par des pairs	L'enfant cible dit « D'accord » (et des mots pour signifier l'attente) et attend patiemment de 30 à 90 secondes que l'enfant donne suite à sa demande.	Un pair demande à l'apprenant d'attendre et laisse passer environ 30 secondes avant de lui répondre ou de lui donner l'objet demandé.
Compétences à l'amitié		
Compétence	Définition	Situation évocatrice
CPV 10 : Savoir dire « merci »	Pas plus de cinq secondes après avoir reçu un objet de quelqu'un, l'enfant se tourne vers la personne qui lui a donné l'objet et dit « merci ».	L'apprenant reçoit un objet d'une autre personne.
CPV 11 : Reconnaître et complimenter autrui	Dans les 10 secondes qui suivent l'arrivée d'un nouveau venu, l'enfant cible le salue (« Bonjour ») ou le complimente (« J'aime _____ »).	Un pair entre dans la pièce ou se joint au groupe.

CPV 12 : Offrir ou partager son matériel	Dans les 10 secondes qui suivent l'arrivée d'un nouveau venu, l'enfant cible offre certains de ses jouets ou le matériel à sa portée.	Un pair n'a pas de jouets ou de matériel pour l'activité.
CPV 13 : Réconforter une personne qui souffre	Dans les 10 secondes qui suivent un incident, l'enfant cible s'approche de la victime et demande « Est-ce que ça va? »	Une autre personne montre des signes de douleur ou semble avoir de la peine.

**** Traduit et utilisé avec l'autorisation de M. Gregory Hanley, PhD., BCBA-D**