



## Les interactions sociales... une barrière à l'inclusion?

Stéphanie Melanson, M. Éd.

Agente pédagogique, Partenariat d'apprentissage en autisme  
Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Chaque apprenant ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) a bien sûr des caractéristiques qui lui sont propres, mais tous et toutes partagent souvent un même défi : celui des interactions sociales. En effet, des habiletés telles qu'approcher les autres et amorcer des interactions, parler et écouter les autres, tenir compte des sentiments des autres et maintenir un contact visuel peuvent être difficiles à maîtriser pour les apprenants ayant un TSA. Certains de ces apprenants ont le désir de créer des liens et d'interagir avec leurs pairs alors que d'autres préfèrent les activités individuelles. Tous ces facteurs peuvent certainement contribuer à des relations sociales maladroites, compliquées ou même problématiques avec les pairs.

Le mois de février est le mois national de l'éducation inclusive au Canada. Afin que tous les apprenants se sentent pleinement inclus à l'école et dans leur communauté, il est important qu'ils vivent des expériences sociales positives, enrichissantes et authentiques.

Les activités sociales structurées peuvent permettre à des apprenants de tous les âges, disposant de diverses forces et difficultés liées aux interactions sociales, de travailler certaines habiletés. Elles permettent au personnel des écoles d'enseigner certaines habiletés sociales aux apprenants ayant un TSA tout en guidant les pairs afin que les interactions soient positives. Voici quelques étapes qui pourraient permettre au personnel scolaire de bien planifier des activités sociales structurées ayant comme but d'enseigner des habiletés sociales à des apprenants ayant un TSA :

### 1. Déterminer le niveau actuel de l'apprenant et l'habileté ciblée

Il est important de bien connaître le niveau de fonctionnement de l'apprenant avant de débiter l'intervention. L'évaluation peut être informelle (entrevue avec les parents, les enseignants et les fournisseurs de soins) ou directe (observation de l'apprenant dans un contexte social et prise de données). Une fois le niveau de base connu, l'intervenant ou l'équipe peut cibler une habileté qui sera travaillée lors des activités structurées.

*Questions à se poser afin de déterminer quelle habileté prioriser :*

- Quel est, pour l'apprenant, l'obstacle qui entrave le plus l'apprentissage des habiletés requises pour participer aux activités scolaires, extrascolaires ou familiales ?
- Quelle habileté faciliterait l'apprentissage futur ?
- Quelle habileté donnerait à l'apprenant accès à de nouveaux environnements ou à de nouvelles activités ou occasions sociales ?
- Quelles sont les attentes et valeurs de la famille ?

*Autres conseils :*

- Formuler un objectif SMART en lien avec l'habileté ciblée ;
- Inclure l'objectif au plan d'intervention de l'apprenant afin de garder des traces des progrès effectués.

**Note :** Le contenu de ce document n'est pas un conseil clinique, mais plutôt un exemple de pratique efficace pour un élève en particulier. Les plans d'intervention devraient être basés sur une évaluation, et les stratégies d'enseignement basées sur les preuves doivent être choisies soigneusement selon les besoins de l'enfant et son profil d'apprentissage.

## 2. Déterminer s'il s'agit d'un déficit au niveau de l'habileté ou au niveau de l'exécution

Une fois l'habileté ciblée, il importe de déterminer si le problème se situe au niveau de la maîtrise de l'habileté comme telle, ou au niveau de l'exécution de l'habileté, car les interventions seront différentes en fonction de la situation. Si l'apprenant n'est tout simplement pas en mesure de démontrer l'habileté (p. ex. Caroline ne peut pas discerner le sarcasme dans le ton de voix de l'autre), il faudra la lui enseigner. D'autres apprenants, eux, maîtrisent l'habileté, mais ne l'utilisent pas au moment opportun (p. ex. Julien regarde ses parents, son frère et son enseignant de musique dans les yeux, mais jamais les pairs de sa classe). Il est possible de déterminer où se situe le défi en discutant avec les différentes personnes qui connaissent bien l'apprenant et en observant ce dernier dans différents milieux.

## 3. Choisir les stratégies d'intervention

### *Maitrise de l'habileté*

Si l'apprenant ne démontre pas l'habileté ciblée, il faudra la lui enseigner. Différentes stratégies fondées sur les preuves permettront à l'apprenant d'atteindre l'objectif ciblé. En voici quelques-unes :

- Interventions menées par les pairs – Ici, on enseigne à des pairs à initier certaines interactions ou encore à répondre ou réagir de manière appropriée aux interactions de l'apprenant ayant un TSA. Prenons l'exemple de Lisa, 12 ans, qui vit plusieurs défis et frustrations, car ses pairs ne veulent plus discuter de son sujet préféré : le film « Raiponce ». L'intervenante choisit 4 pairs de la classe de Lisa avec qui la jeune fille aime bien interagir. Elle rencontre les pairs afin de leur expliquer quel rôle ils auront à jouer durant l'activité. Elle leur donne des conseils et des stratégies afin de les aider à réagir de manière appropriée si Lisa mentionne son film préféré. Lorsque les pairs se sentent prêts, l'intervenante organise une activité « Jeux de société », durant l'heure du diner, entre Lisa et les 4 pairs. Elle supervise l'activité pendant que les pairs posent des questions à Lisa et l'aident à maintenir un sujet de conversation approprié.
- Histoires sociales – Les histoires sociales présentent certains concepts ou démarches aux apprenants. Il existe de nombreuses ressources présentant la démarche à suivre afin de créer des histoires sociales, par ex. <http://www.autisme.qc.ca/tsa/methodes-educatives-interventions/les-scenarios-sociaux.html>.
- Jeux de rôles – Les jeux de rôles sont une partie intégrante de l'enseignement des compétences comportementales (ECC)<sup>1</sup>. Le jeu de rôle permet à l'apprenant de s'exercer à l'habileté enseignée dans un contexte positif. Le jeu de rôle peut être écrit à l'avance ou spontané, selon le besoin. Par exemple, Simon, 15 ans, interrompt ses pairs durant les conversations. L'intervenant rencontre Simon individuellement afin de lui enseigner l'habileté « attendre son tour de parole ». Après lui avoir expliqué clairement les attentes et lui avoir montré un exemple, l'intervenant mène un jeu de rôle avec Simon où il joue le rôle de l'élève et Simon joue le rôle de l'adulte. L'intervenant offre continuellement de la rétroaction à Simon afin de l'encourager et de l'aider. Ensemble, ils répètent cet exercice à plusieurs reprises en inversant les rôles. Simon a ensuite la chance de mettre en pratique l'habileté dans son environnement habituel.
- Modelage vidéo - Lors du modelage vidéo, l'apprenant visionne la vidéo d'un comportement spécifique puis imite le comportement du modèle. La vidéo peut être préparée par des pairs, par des adultes, ou par l'élève lui-même. C'est une stratégie efficace qui offre à l'apprenant des indices visuels spécifiques qu'il peut reproduire.

---

<sup>1</sup> Pour en savoir davantage au sujet de cette stratégie, référez-vous à l'article *Apprendre facilement avec la stratégie ECC – Enseignement des compétences comportementales* qui a été publié le 7 décembre

## Exécution

Si l'apprenant démontre l'habileté dans certains environnements ou avec différentes personnes, cela signifie qu'il ne sera pas nécessaire d'enseigner explicitement l'habileté. Il faudra alors plutôt faire appel au renforcement. Un comportement, lorsqu'il est renforcé, devrait augmenter. Dans le cas de Julien, par exemple, qui regarde ses parents, son frère et son enseignant de musique dans les yeux, mais pas ses pairs, l'intervenant pourrait mettre en place un système de renforcement afin d'encourager Julien à avoir des contacts visuels avec ses pairs. Pour certains apprenants, il sera peut-être possible d'estomper le renforcement « extrinsèque » (p. ex. offrir un collant à tous les cinq contacts visuels) pour ensuite faire place à un renforcement beaucoup plus naturel (p. ex. le plaisir d'interagir avec les autres). Il est recommandé d'offrir un renforcement le plus naturel possible afin que le contexte soit comparable aux situations de tous les jours.

### 4. Mettre en place l'intervention

Une fois l'intervention planifiée, il est temps de la mettre en place. Il est important de varier l'environnement lors de l'enseignement afin d'encourager la généralisation de l'habileté. L'objectif devrait être de promouvoir les interactions avec les pairs dans un environnement habituel. Il est donc possible qu'une partie de l'intervention se déroule dans un contexte 1 à 1 avec l'intervenant, mais le transfert vers l'environnement habituel devrait se faire le plus rapidement possible.

### 5. Évaluer et noter le progrès

Il importe de collecter des données durant la mise en place de l'intervention afin de mesurer le progrès de l'apprenant. Le type de données à collecter dépendra de l'objectif ciblé. Par exemple, il pourrait s'agir de collecter des données liées à la fréquence du comportement ciblé, ou au temps passé à effectuer le comportement ciblé. Si l'apprenant progresse, les activités devraient progresser également. Les interactions sociales sont fluides et très complexes, et peuvent toujours continuer à être travaillées.



Il est clair que les défis liés aux interactions sociales peuvent nuire à l'inclusion des apprenants ayant un TSA. Tout apprenant devrait avoir accès à des activités plaisantes et enrichissantes selon ses intérêts. Lorsqu'un apprenant vit des difficultés sur le plan social, ses expériences scolaires et sociales seront vraisemblablement fragilisées. Les cinq étapes ci-dessus pourraient aider les équipes d'intervenants à planifier des activités visant l'enseignement et le développement d'habiletés sociales chez nos apprenants ayant un TSA.

## Référence

<https://www.iidc.indiana.edu/pages/Making-and-Keeping-Friends-A-Model-for-Social-Skills-Instruction>

### Qui sommes-nous ?

*Partenariat d'apprentissage en autisme (PAA)*, une direction du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (ÉDPE) du Nouveau-Brunswick (Canada), est le fournisseur exclusif du curriculum de formation provinciale en autisme destiné aux agences d'intervention en autisme et au personnel éducatif du Nouveau-Brunswick. PAA offre des formations professionnelles et des ressources pour accompagner les parents, le personnel des agences d'intervention préscolaire et le personnel éducatif de la province. L'offre est bilingue, basée sur des preuves et de haute qualité. Le mandat de PAA est également d'établir des partenariats avec des organisations nationales et internationales.