

EFFETS D'UN PROGRAMME DE TUTORAT PAR LES PAIRS ET DE L'UTILISATION DE SCÉNARIOS SOCIAUX SUR LES INTERACTIONS SOCIALES ENTRE ÉLÈVES ORDINAIRES ET AUTISTES

Marie-Hélène Laurin et Robert Doré

Cette étude traite des effets de deux types d'intervention (un programme de tutorat auprès des élèves ordinaires et le scénario social auprès des élèves autistes) sur les interactions sociales des élèves autistes aux récréations.

PROBLÉMATIQUE

L'association américaine de psychiatrie (*American Psychiatric Association*, 1994) établit trois critères diagnostiques pour l'autisme qui se situent sur le plan de la communication, des interactions sociales ainsi qu'au plan des intérêts, comportements et activités qui sont souvent restreints, répétitifs et stéréotypés.

Il est pertinent de s'attarder aux caractéristiques des élèves autistes puisqu'elles représentent tout un défi lorsqu'il s'agit d'intégration. Effectivement, un enfant qui communique difficilement, qui présente peu d'habiletés sur le plan des interactions sociales, qui présente peu d'intérêts et qui émet des comportements étranges, n'attire pas nécessairement les élèves ordinaires. De plus, la plupart du temps, les élèves autistes ne cherchent pas à entrer en relation avec autrui (Peeters, 1996).

L'intégration scolaire et sociale des élèves autistes représente un défi de taille puisque ceux-ci se caractérisent principalement par leurs difficultés au niveau des interactions sociales. Dans le cadre de cette recherche, un grand intérêt est porté à l'inté-

gration sociale des élèves autistes dans un milieu ordinaire. Il est souvent pris pour acquis que l'intégration sociale se fait tout naturellement, mais il est nécessaire de poser des actions pour favoriser le développement d'interactions sociales entre les élèves en difficulté et les élèves ordinaires (Doré, Dion, Wagner & Brunet, 2002).

Gray (1993) explique qu'il est important d'amener les enfants ordinaires à mieux comprendre leurs compagnons autistes et à interagir adéquatement avec eux. Le tutorat par les pairs (Roeyers, 1995; Topping, 1988; Worthon, Walker, McGral, Rotholz & Locke, 1988) est un moyen très répandu actuellement pour favoriser les interactions sociales.

Un autre moyen intéressant avec les élèves autistes est l'utilisation des scénarios sociaux (Gray, 1994). Cette stratégie d'intervention encore peu connue consiste à décrire une situation sociale de façon détaillée. Le scénario indique ainsi à la personne autiste à quels indices sociaux elle peut se référer et les réactions qui sont attendues par son interlocuteur (Prud'Homme, 2000).

Les résultats obtenus lors de recherches antérieures quant à l'efficacité de ces méthodes sont habituellement positifs (Goldstein *et al.*, 1992). Le but de cette recherche est de vérifier si l'utilisation simultanée de ces deux interventions permet l'augmentation du nombre d'interactions sociales entre élèves autistes et élèves ordinaires lors des récréations.

MÉTHODOLOGIE

Un programme de tutorat est mis en place auprès de six élèves ordinaires qui agissent à titre de tuteurs durant 30 jours. Simultanément, des scénarios sociaux sont mis en place auprès de deux élèves autistes. Quatorze périodes d'observation sont faites avant le traitement et quatorze autres suite au traitement.

La grille d'observation utilisée pour cette recherche est grandement inspirée de celle élaborée dans le cadre d'une recherche de Doré, Dion, Chapdelaine, Brunet et Wagner (1999), portant sur les activités sociales d'élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne durant la récréation. Quelques légères modifications ont été apportées à la grille originale afin de répondre davantage aux besoins de la présente recherche.

La grille est divisée en trois catégories: les activités solitaires, les initiatives d'activités sociales et les activités sociales. Dans la catégorie activités solitaires, on retrouve les quatre items suivants: «innocué», «observateur», «joue seul» et «comportement perturbateur». Ensuite, les partenaires sont notés: «adulte», «élève ordinaire» et «élève autiste». Lorsqu'on aborde les interactions sociales, les sous-catégories sont les suivantes: «sollicite», «est sollicité», «engage la conversation», «s'insère dans un jeu de groupe», «se chamaille», «établit un contact physique», «converse» et «joue en groupe». Les items «est sollicité» et «établit un contact physique» ont été ajoutés à la grille d'observation de Doré *et al.* (1999) afin de refléter de façon plus juste la réalité observée.

Le programme de tutorat

Le programme de tutorat est implanté auprès de six élèves ciblés dans un groupe-classe ordinaire. Des rencontres hebdomadaires d'une durée de 75 minutes ont lieu durant les heures de dîner. Ces rencontres ont lieu durant les semaines qui séparent les deux périodes d'observation des élèves autistes. Des thèmes précis sont abordés lors de ces rencontres: les forces et difficultés des élèves autistes, les atten-

tes quant aux tuteurs (Topping & Ehly, 1998) et les stratégies pouvant aider les élèves autistes (Goldstein, Kaczmarek, Pennington & Shafer, 1992). Gray (1993) mentionne l'importance d'expliquer aux élèves ordinaires, les difficultés de leur pair handicapé. Après quelques rencontres, les élèves commencent à agir à titre de tuteurs dans la cour de récréation et sont supervisés par des intervenants afin de s'assurer de la qualité de leurs interventions.

Les scénarios sociaux

Les scénarios sociaux ont été élaborés en suivant le modèle proposé par Gray (1994) et correspondent aux besoins spécifiques des élèves ciblés. Les élèves autistes sont choisis de façon aléatoire. Après une première période d'observation de 14 récréations, il a été remarqué que les deux élèves autistes avaient des comportements comparables lors des récréations en ce sens qu'ils interagissaient peu et qu'ils étaient fréquemment inoccupés. Le comportement attendu était aussi le même pour les deux élèves autistes: ils interagiraient davantage avec leurs pairs ordinaires en participant à des jeux lors des récréations.

Les scénarios sont lus par l'enfant tous les jours avant la récréation. Durant les premières semaines, un adulte accompagne l'enfant pendant cette période de lecture. Lorsque des modifications sont apportées au scénario original, l'enfant est impliqué dans le processus de correction.

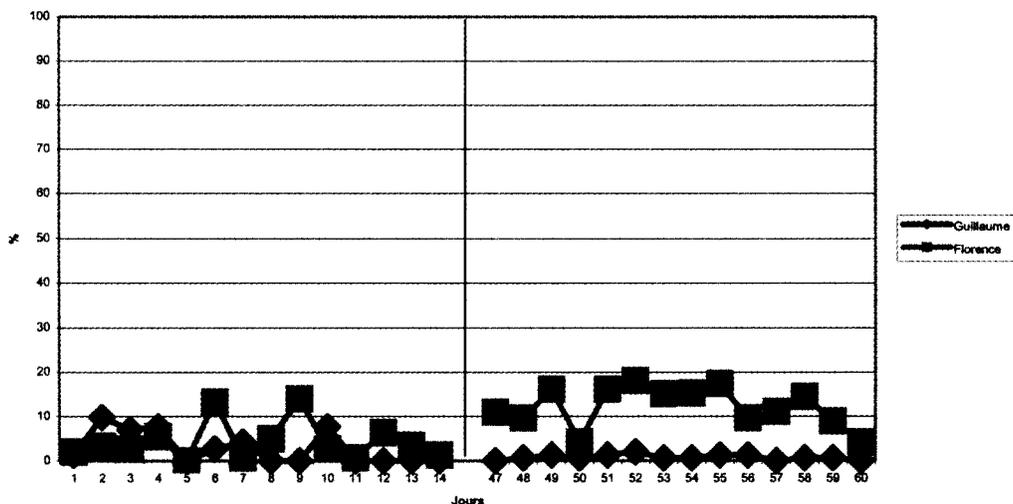
LES RÉSULTATS OBTENUS

La figure suivante présente la compilation des résultats significatifs pour les comportements positifs: observateur, joue seul, sollicite, est sollicité, contact physique et jeu de groupe.

En observant le cumulatif des comportements positifs, il est possible de remarquer que les comportements positifs de Guillaume chutent suite au traitement. Avant le traitement, la moyenne de temps de récréation consacré à des comportements positifs était de 2,9 %. Ce pourcentage diminue à 0,8 % suite au traitement. Les items «observateur»,

Figure 1

Cumulatif des comportements positifs



« sollicite », « contact physique » perdent de l'importance lors de la deuxième série d'observation.

Pour ce qui est de Florence, la courbe générale est à la hausse suite au traitement. La moyenne passe de 4,4 % avant l'intervention à une moyenne de 12 % suite à celle-ci. Les périodes durant lesquelles Florence est inoccupée sont beaucoup moins nombreuses suite au traitement, elle observe les autres, joue seule de façon plus régulière, sollicite et participe davantage à des jeux de groupe.

On peut donc noter que chez l'un des élèves autistes, les interactions sociales ont diminué, alors que chez l'autre elles ont augmenté. Bien qu'on ne puisse parler de modifications significatives sur le plan statistique, les résultats obtenus entraînent des pistes de réflexion intéressantes sur le plan pédagogique.

DISCUSSION

Les résultats obtenus indiquent que dans le cas de

Guillaume, il est faux de dire que le traitement mis en place a permis d'augmenter les interactions sociales avec les élèves ordinaires. Les résultats indiquent une diminution de fréquence pour tous les comportements positifs de jeu. Aussi, suite au traitement, Guillaume fuit le contact visuel et semble s'isoler davantage. Ces observations combinées aux résultats obtenus permettent de croire qu'au plan pédagogique, le traitement mis en place a rendu Guillaume encore plus réfractaire aux interactions sociales.

Les résultats de Florence sont, de façon générale, plus positifs que ceux de Guillaume. Sur le plan pédagogique, puisqu'il y a augmentation de tous les comportements positifs de jeu, il est possible de considérer qu'il y a eu amélioration. Toutefois au plan statistique les résultats de Florence ne sont pas significatifs. On ne peut donc affirmer que le traitement mis en place permet d'augmenter le nombre des interactions sociales.

Plusieurs hypothèses sont envisagées pour expliquer ces résultats : les pairs tuteurs (le nombre de tuteurs,

leur motivation), le choix de la période d'intervention (la récréation est-elle la meilleure période?), la complexité des situations de jeu (les jeux de groupes sont-ils trop ardues?) ainsi que la similarité des scénarios sociaux proposés aux élèves autistes. Les caractéristiques personnelles des élèves autistes ciblés peuvent aussi être en cause.

En résumé, la présente recherche ne permet pas d'affirmer statistiquement que l'on peut augmenter

le nombre d'interactions sociales entre élèves autistes et élèves ordinaires à l'aide d'un programme de tutorat et de scénarios sociaux. Toutefois, les résultats obtenus, soit la diminution substantielle des interactions sociales chez Guillaume et l'augmentation des comportements positifs chez Florence, sont intéressants pour la mise en place d'interventions pédagogiques individualisées.

RÉFÉRENCES

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4^e ed. Washington: Auteur.
- DORÉ, R., DION, E., WAGNER, S. & BRUNET, J.-P. (2002) High School Inclusion of Adolescents with Mental Retardation : A Multiple Case Study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, vol. 37, no 3, p. 253-261.
- DORÉ, R., DION, E., CHAPDELAIN, T., BRUNET, J.-P. & WAGNER, S. (1999) «Activités d'élèves ayant une déficience intellectuelle sur trois types de cour de récréation». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 10, no 1 (juin), p. 39-53.
- GOLDSTEIN, H., KACZMAREK, L., PENNINGTON, R. & SHAFER, K. (1992) «Peer-mediated Intervention: Attending to, Commenting on, and Acknowledging the Behavior of Preschoolers with Autism». *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 25, no 2, p. 289-305.
- GRAY, C. (1993) *Apprivoiser la jungle de la cour de récréation*. Trad. de l'anglais par C. Bouchard. s.l.: Jenison Public Schools.
- GRAY, C. (1994), «Teaching Children with Autism to «Read» Social Situations». In : K. Quill. 1994, *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. Albany: Delmar.
- PEETERS, T. (1996) *L'autisme: De la compréhension à l'intervention*. Paris: Dunod.
- PRUD'HOMME, M.-H. (2000) *L'apprentissage d'habiletés interpersonnelles: Stratégies adaptées à l'autisme*. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ROEYERS, H. (1995) «A Peer-Mediated Proximity Intervention to Facilitate the Social Interactions of Children with a Pervasive Developmental Disorder». *British Journal of Special Education*, vol. 22, no 4, p. 161-164.
- TOPPING, K. & EHLI, S. (1998) *Peer-assisted Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- TOPPING, K. (1988) *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-operative Learning*. Worcester: Billing & Sons Limited.
- WHORTON, D., WALKER, D., MCGRAL, J., ROTHOLZ, D. & LOCKE, P. (1988) *Alternative Instructional Strategies for Students with Autism and Other Developmental Disabilities: Peer Tutoring and Group Teaching Procedures*. Austin: PRO-ED.