

Implications du profil intellectuel et des comportements adaptatifs dans le classement scolaire des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme

Par Emilie Ferland, B. Sc.,
Erika-Lyne Smith, Ph. D./Psy. D.
et Nathalie Poirier, Ph. D.

À propos des auteures

Emilie Ferland est étudiante au doctorat en psychologie et auxiliaire de recherche à l'Université du Québec à Montréal.

Érika-Lyne Smith Ph.D./Psy.D. est psychologue et neuropsychologue en milieu scolaire au Centre de services scolaires des Affluents.

Nathalie Poirier Ph.D. est psychologue, neuropsychologue, professeure titulaire et chercheuse. Elle dirige le Laboratoire de recherche sur les familles d'enfants présentant un TSA (Labo TSA) au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

La prévalence des troubles du spectre de l'autisme (TSA) est en augmentation et a atteint 1,4 % chez les mineurs admissibles au régime d'assurance maladie du Québec entre 2014 et 2015 (Institut national de santé publique [INSPQ], 2017). Dès lors, de nombreuses études scientifiques visent à développer de nouvelles interventions pour soutenir leurs besoins.

La mise en place d'interventions adéquates requiert l'évaluation des forces et des difficultés de l'élève présentant un TSA comme tout élève présentant une difficulté ou un handicap (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Au Québec, les enfants obtiennent une évaluation de leurs difficultés fréquemment avant l'âge de 5 ans et ont, pour la plupart, moins de 10 ans au moment du premier diagnostic de TSA (INSPQ, 2017). Par la suite, la majorité de ceux-ci ne sont plus réévalués. Pourtant, la cinquième version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) recommande de procéder à une réévaluation des habiletés intellectuelles des personnes ayant un TSA au cours de leur développement, celles-ci pouvant évoluer (American Psychiatric Association [APA], 2015). L'évaluation de ces habiletés fonde des interventions adaptées aux besoins et au potentiel de l'enfant (Courchesne et coll., 2016; Poirier et coll., 2016). Une réévaluation des aptitudes de chaque enfant lors de sa vie scolaire, et plus particulièrement au début de son adolescence, permettrait de réactualiser les objectifs de son plan d'intervention scolaire et de proposer des interventions spécifiques dans le but de favoriser sa réussite scolaire.

En particulier, une réévaluation intellectuelle permettrait lors du passage au secondaire de prendre une décision éclairée concernant le classement scolaire approprié (Poirier et coll., 2016). Les capacités intellectuelles, soit dit en passant,



◀ Zachary

comprennent donc les habiletés liées au « raisonnement, la résolution de problème, la planification, l'abstraction, le jugement, l'apprentissage scolaire et l'apprentissage par expérience » (APA, 2015, p. 36). Si ces dernières apparaissent comme un bon prédicteur de la réussite scolaire dans la population générale, cette relation est moins claire pour les personnes ayant un TSA sans déficience intellectuelle (Estes et coll., 2011). En effet, l'hétérogénéité du profil intellectuel des jeunes présentant un TSA (Courchesne et coll. 2016) n'explique qu'une partie du succès scolaire (Estes et coll., 2011). Toutefois, Courchesne et ses collaborateurs (2016) mentionnent qu'un quotient intellectuel dans les normes chez des enfants présentant un TSA amène une homogénéité de leur profil intellectuel, contrairement à ceux qui ont un quotient plus faible. Ces derniers montrent un profil plus hétérogène, ce qui sous-tend une modification possible de leurs habiletés au cours de leur développement et donc la nécessité d'une nouvelle évaluation. Les capacités actuelles de l'élève sur le plan de la réussite scolaire doivent alors être prises en compte pour son classement scolaire, de même que ses capacités de fonctionnement en classe (MELS, 2007).

Le niveau des comportements adaptatifs de l'élève ayant un TSA est également requis pour son classement scolaire (Poirier et coll., 2016). Celui-ci témoigne du niveau d'autonomie que le jeune possède et qui lui permet de réaliser des tâches fonctionnelles et d'effectuer des résolutions en contexte de vie. Le comportement adaptatif fait donc référence à la responsabilité dont un jeune fait preuve par rapport à ce qui est attendu

collectivement pour son âge dans diverses sphères de compétences ainsi qu'à sa capacité de fonctionner indépendamment. C'est au quotidien que les gens apprennent et mettent en œuvre ces comportements (Oakland et Harrison, 2011). Lorsque des difficultés sur le plan de l'autonomie fonctionnelle sont remarquées, elles sont plus souvent rapportées que les difficultés d'apprentissage par des enseignantes intégrant des élèves ayant un TSA en classe spécialisée (Poirier et coll., 2017). Cette tendance pourrait être expliquée par le niveau habituellement plus faible des comportements adaptatifs chez les enfants présentant un TSA relativement à celui de leurs habiletés intellectuelles (Courchesne et coll., 2016). De ces faits, l'évaluation de ces comportements contribue à prévoir les services les plus adaptés en milieu scolaire pour l'élève en question, dont le type de classe à fréquenter.

L'évaluation du profil intellectuel ainsi que le fonctionnement des comportements adaptatifs semblent donc pertinents afin de cibler le classement scolaire adapté au profil de chaque élève ayant un TSA. Cependant, peu d'études décrivent les caractéristiques intellectuelles et adaptatives d'adolescents ayant un TSA en fonction de leur classement scolaire (ordinaire ou spécialisée). Pareillement, la littérature scientifique ne semble pas préciser les relations potentielles entre l'ensemble de ces variables.

Objectif

La présente étude veut vérifier :

- Premièrement, si le niveau des comportements adaptatifs des adolescents ayant un TSA, évalué par leur parent et leur enseignant, est en lien avec leurs résultats intellectuels;
- Deuxièmement, si le niveau des comportements adaptatifs explique le classement scolaire (classe ordinaire ou classe spécialisée) dans lequel les élèves se trouvent actuellement.

Participants

À la suite de la sélection des participants, 18 adolescents de sexe masculin ayant reçu un diagnostic de TSA et âgés de 12 à 17 ans se sont qualifiés pour la présente étude ainsi que leurs parents, de même que leurs enseignants. Au moment de la collecte des données, les jeunes fréquentaient une école secondaire et évoluaient soit dans une classe ordinaire ($n = 7$) ou dans une classe spécialisée ($n = 11$).

Instruments de mesure

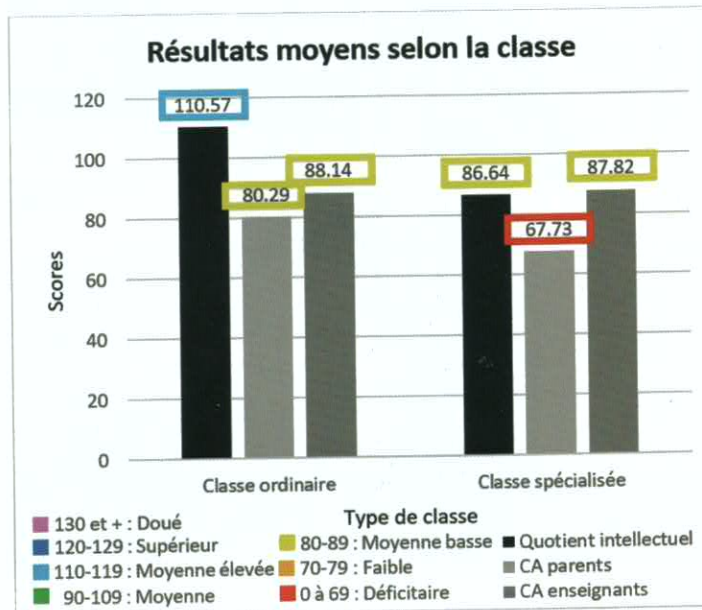
Une fiche signalétique remplie par le parent a permis d'obtenir des informations telles que l'âge de l'adolescent et le type de classe que celui-ci fréquente à l'école secondaire. Pour évaluer le profil intellectuel de l'adolescent, l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, cinquième édition (WISC-V) ►

lui est administrée (Wechsler, 2014). Ce test évalue plusieurs fonctions intellectuelles et génère un score global qui correspond au quotient intellectuel de l'individu. Puis, pour évaluer le fonctionnement adaptatif du jeune, le Système d'évaluation du comportement adaptatif, deuxième édition (ABAS-II) est rempli par le parent et l'enseignant de l'adolescent (Oakland et Harrison, 2011). Ce questionnaire permet d'évaluer les comportements adaptatifs d'une personne dans différents milieux. Donc le questionnaire proposé au parent évalue les comportements adaptatifs de son adolescent dans le milieu familial et celui proposé à l'enseignant évalue ceux présentés par son élève dans le milieu scolaire. Plusieurs types de comportements sont examinés dans ces questionnaires et, mis ensemble, génèrent un score global de comportements adaptatifs pour chaque milieu évalué.

Résultats

L'interprétation de l'ensemble des résultats montre que pour cet échantillon, de manière générale, les élèves présentant un TSA qui fréquentent une classe ordinaire ont tendance à détenir un quotient intellectuel plus élevé que ceux qui évoluent en classe spécialisée. Un quotient dans la moyenne élevée contre un dans la moyenne basse (au-dessous de ce qui est attendu pour leur âge) respectivement. Le même patron se dessine globalement pour les capacités en lien avec les comportements adaptatifs (CA dans le tableau de résultats) de ces adolescents selon leurs parents. Elles sont meilleures chez ceux qui fréquentent une classe ordinaire sans toutefois satisfaire aux normes attendues pour leur âge. Un niveau de comportements adaptatifs dans la moyenne basse selon les parents pour les élèves en classe ordinaire et un niveau extrêmement faible pour ceux en classe spécialisée. Par contre, le niveau de comportements adaptatifs selon leurs enseignants ne montre pas de différence claire entre les types de classes.

En revanche, malgré ces tendances observées, l'absence de relation entre le niveau des comportements adaptatifs et le niveau des quotients intellectuels pour cet échantillon doit être examinée. En plus de répondre au premier objectif, ces résultats révèlent que les tendances ne traduisent pas nécessairement l'hétérogénéité des profils individuels qui a été remarquée. Lorsque la correspondance individuelle entre les résultats du quotient intellectuel et des comportements adaptatifs selon les parents est inspectée, elle montre que certains participants présentent un profil qui est contraire à la tendance générale.



Pour les élèves en classe spécialisée, bien que le quotient intellectuel global soit dans la moyenne basse (au-dessous de ce qui est attendu pour leur âge), il y a des élèves qui présentent un quotient intellectuel dans la moyenne. Par contre ceux-ci affichent un score déficitaire de comportements adaptatifs rapporté par les parents comme la tendance le prévoit. Bien que le score de comportements adaptatifs global selon les parents soit dans la moyenne basse pour les élèves en classe ordinaire, certains d'entre eux obtiennent des scores de comportements adaptatifs déficitaires ou faibles. Ces derniers étant pourtant intellectuellement dans la moyenne ou même doués comme la tendance le prévoit. Considérant ces dernières évidences, il est difficile de répondre au deuxième objectif de ce projet avec un bon niveau de confiance, c'est-à-dire est-ce que le classement scolaire est vraiment expliqué par le niveau de comportements adaptatifs présenté ?

Conclusion

Les résultats de cette étude permettent de conclure que, pour cet échantillon, l'hétérogénéité des profils présentés explique l'absence de liens entre les résultats intellectuels et adaptatifs des adolescents (Courchesne et coll. 2016). Bien que le niveau de comportements adaptatifs jugé par les parents semble varier conformément au niveau de fonctionnement attendu d'un

RÉFÉRENCES

American Psychiatric Association. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5th ed., M.-A. Crocq et J. D. Guelfi, trad.). Paris, France: Elsevier Masson. (Original work published 2013).

Courchesne, V., Nader, A. - M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É., et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages: optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37 (2), 141-173. <https://doi.org/10.7202/1040041ar>

Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P., et Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1044-1052.

Institut national de santé publique du Québec (2017). *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec*. Repéré à www.inspq.qc.ca

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca

Oakland, T., et Harrison, P. L. (eds.). (2011). *Adaptive behavior assessment system-II: clinical use and interpretation*. Academic Press.

Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C., et Smith, E.-L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Revue canadienne de l'éducation*, 40 (4), 457-485.

Poirier, N., et Cappe, E. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin psychologique*, 544, 267-278.

Wechsler, D. (2014). *WISC-V: Administration and scoring manual*. NCS: Pearson, Incorporated.

élève présentant un TSA pour chaque type de classe (MELS, 2007), cette relation nécessiterait davantage d'investigation. Les profils contrastés des adolescents de cette recherche sont les données qui soutiennent cette dernière recommandation. De plus, la petite taille de l'échantillon ne permettant pas de proposer une explication du classement scolaire des adolescents ayant un TSA, une étude plus vaste pourrait pallier cette limite.

De manière générale, il est à retenir que les personnes diagnostiquées d'un TSA ont des patrons de forces et de faiblesses très hétérogènes. Ces derniers ne devraient pas empêcher l'élève d'avoir accès à des interventions qui favorisent autant le développement de ses forces que l'amélioration de ses faiblesses (Courchesne et coll. 2016) indépendamment de son classement scolaire. Cette réalité montre l'importance de formuler des propositions d'interventions aux enseignants des adolescents concernés qui répondront au profil particulier du jeune en question. Somme toute, la priorité pour les élèves ayant un TSA au secondaire est de répondre à leurs besoins et de leur donner tous les outils nécessaires à leur poursuite aux études postsecondaires ou à leur entrée sur le marché du travail. ■



Arianne (à droite) et sa sœur Rosalie