

JUGEMENTS ÉVALUATIFS DES COMPORTEMENTS ADAPTATIFS DES ADOLESCENTS PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME PAR LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

Nadine Chapdelaine, Erika-Lyne Smith et Nathalie Poirier

Université du Québec à Montréal, Laboratoire de recherche sur les familles d'enfants présentant un trouble
du spectre de l'autisme

L'évaluation des comportements adaptatifs permet de vérifier les forces et les faiblesses des adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et de mettre sur pied des interventions appropriées. Selon plusieurs auteurs, cette évaluation devrait être faite par des informateurs variés afin d'obtenir une évaluation psychologique complète. De nombreuses études rapportent des différences d'évaluations entre les observateurs. Malgré que les évaluations divergentes puissent mener à des difficultés d'interprétation, elles peuvent également fournir des informations pertinentes sur les différents milieux de vie de l'adolescent. Ce projet décrit les comportements adaptatifs des adolescents ayant un TSA et compare la différence des jugements évaluatifs entre les parents et les enseignants. Ainsi, 19 mères et 19 enseignants de 19 adolescents ayant un TSA ont répondu au *Système d'évaluation du comportement adaptatif deuxième édition* (ABAS-II). Les résultats suggèrent que les parents rapportent des difficultés adaptatives plus importantes que les enseignants ($p < 0.05$) pour le même adolescent. En considérant ces résultats, il importe d'approfondir les raisons de tels comportements adaptatifs différents entre les contextes et d'encourager les parents à développer les comportements adaptatifs de leur jeune en milieu familial.

See end of text for English abstract.

Mots-clés : Adolescents; trouble du spectre de l'autisme; comportements adaptatifs; parents; enseignants

Correspondance : Nadine Chapdelaine, Laboratoire de recherche sur les familles d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme, Université du Québec à Montréal, 100, rue Sherbrooke Ouest, Montréal, Québec H2X 3P2
Courriel; chapdelaine.nadine@courrier.uqam.ca

Problématique

L'adolescence est une période riche en changements et en remises en question. À cet âge, les jeunes subissent de nombreuses transformations sur différents plans : physique, cognitif, social et émotif (Delagrave et Viau, 2005). Les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) vivent les difficultés associées à leur diagnostic, auxquelles s'ajoutent celles liées à cette période de la vie tel que le développement physique rapide, l'apparition de la pilosité, la mue de la voix ou le changement de milieu scolaire (Crone et Dahl, 2012). Il est alors essentiel que les recherches intègrent davantage la clientèle adolescente présentant un TSA afin de mieux comprendre leurs réalités (Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013).

Dickson et ses collaborateurs (2018) soulignent la nécessité d'inclure la mesure des comportements adaptatifs lors d'une évaluation psychologique afin de réaliser le portrait des compétences et des lacunes de l'adolescent. Les comportements adaptatifs sont définis par la capacité de la personne à fonctionner dans la vie de tous les jours, à communiquer, à socialiser, à être autonome et à s'ajuster à son environnement (Malhi et Singhi, 2015). Toutefois, considérant que le comportement de l'adolescent peut varier selon les milieux, le recours à plusieurs informateurs est essentiel (De Los Reyes et Kazdin, 2004; Dickson *et al.*, 2018; Dirks *et al.*, 2012; Kraemer *et al.*, 2003). Les différents jugements évaluatifs des comportements adaptatifs recueillis permettent au professionnel de vérifier les forces et les faiblesses du jeune ainsi que de cibler ses besoins d'intervention (De Los Reyes et Kazdin, 2004). Dans la majorité des cas, le professionnel demande la collaboration des personnes qui connaissent le plus l'adolescent; le parent, puisqu'il est le seul à avoir eu un contact régulier avec lui depuis sa naissance et l'enseignant, parce qu'il est lié à un contexte différent que

celui du milieu familial (Jordan *et al.*, 2019; Mayes et Lockridge, 2018). Sa connaissance du jeune est également davantage normative, dûe à la présence des autres élèves de la classe (Jordan *et al.*, 2019).

De nombreuses études scientifiques reconnaissent la variabilité entre le jugement évaluatif fait par les parents et celui des autres informateurs (Achenbach *et al.*, 1987; De Los Reyes et Kazdin, 2004; Dickson *et al.*, 2018; Roskam *et al.*, 2010). En général, les parents rapportent des difficultés adaptatives plus marquées, lorsque comparées au jugement évaluatif des enseignants, et ce, nonobstant la présence d'un diagnostic de psychopathologie chez l'adolescent (Achenbach *et al.*, 1987; De Los Reyes et Kazdin, 2005). Le jugement évaluatif divergent des adultes qui gravitent autour de l'adolescent peut avoir des conséquences sur le diagnostic, l'accès aux services, les plans d'intervention et les suivis professionnels (McDonald *et al.*, 2016). Toutefois, ces jugements évaluatifs différents des comportements adaptatifs peuvent également fournir des informations pertinentes en lien avec le milieu où l'adolescent s'adapte davantage et ainsi, accroître la compréhension des causes, des conséquences et des interventions des personnes ayant un TSA (De Los Reyes, 2011).

À ce jour, peu d'études portent sur la période de l'adolescence (Volkmar *et al.*, 2014) et sur les comportements adaptatifs des jeunes ayant un TSA (Matthews *et al.*, 2015). Tomaszewski *et al.* (2019) ont examiné la trajectoire développementale des comportements adaptatifs de 244 adolescents ayant un TSA âgés de 14 à 21 ans, sur une période de 30 mois. Pour chaque domaine du comportement adaptatif jugé (la communication, les compétences de la vie quotidienne et le domaine général social) par les enseignants, les élèves qui présentaient des comportements adaptatifs modérément faibles au début de l'étude ont majoritairement fait preuve d'une amélioration de leurs comportements adaptatifs au fil du temps. De leur côté, les adolescents qui présentaient des comportements adaptatifs faibles au départ n'ont manifesté aucun changement. Les élèves qui ont manifesté la meilleure amélioration de leurs agirs étaient significativement plus jeunes au début de l'étude, en plus de présenter un quotient intellectuel plus élevé et des symptômes moins importants (Tomaszewski *et al.*, 2019). Toutefois, cette étude n'aborde pas spécifiquement les différences de jugements évaluatifs entre le parent et l'enseignant, ce qui est également un sujet limité de la littérature scientifique (Dickson *et al.*, 2018). Considérant les changements importants qui apparaissent à l'adolescence ainsi que les caractéristiques propres au TSA, il s'avère essentiel d'accroître les connaissances sur les comportements adaptatifs à ce stade du développement et par le fait même, documenter les jugements évaluatifs des parents et des enseignants sur les comportements adaptatifs des adolescents présentant un TSA.

Trouble du spectre de l'autisme. Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des déficits persistants de la communication sociale et par des comportements, des intérêts ou des activités restreints et répétitifs (American Psychiatric Association, [APA], 2015). Les manifestations de ce trouble sont différentes d'une personne à l'autre et résultent en des situations de handicaps variables sur le plan de la sévérité des symptômes, des habiletés cognitives et des comportements adaptatifs (Kanne *et al.*, 2011). Les comportements adaptatifs sont liés aux critères diagnostiques du TSA (déficits persistants de la communication sociale et comportements, activités et intérêts restreints ou répétitifs) et peuvent être manifestés à différents degrés selon chaque adolescent.

Trouble du spectre de l'autisme à l'adolescence. La période de l'adolescence est une phase riche en ajustements et en changements physiques, cognitifs, sociaux et émotionnels (Claes et Lannegrand-Willems, 2014; Crone et Dahl, 2012). Cette période favorise l'émergence de nouvelles motivations (Crone et Dahl, 2012) et la modification des repères affectifs et relationnels (Discour, 2011). L'adolescent ayant un TSA doit s'habituer à une nouvelle routine familiale, scolaire et sociale, malgré sa difficulté caractéristique à être flexible face aux changements (Smith et Anderson, 2014). Selon Smith et Anderson (2014), toutes les modifications liées à cette période critique sont problématiques et peuvent être aggravées par les défis liés à la communication sociale telle que la difficulté du jeune à exprimer ses émotions et à comprendre celles des autres. En somme, une évaluation rigoureuse et régulière des forces et des besoins est souhaitable afin de mettre sur pied des interventions appropriées pour maximiser le potentiel du jeune (Aubineau, 2018).

Adolescent ayant un trouble du spectre de l'autisme en milieu familial. Les parents doivent apprendre à s'adapter et à surmonter les difficultés occasionnées par tous les changements qui surviennent chez leur adolescent présentant un TSA (Dailly et Goussé, 2011). Selon plusieurs études, les parents de jeunes ayant un TSA sont confrontés à l'augmentation de problèmes de comportement à l'adolescence, occasionnant une réorientation nécessaire des interventions éducatives qui avaient été préalablement mises en place (Dailly et Goussé, 2011; Gray, 2006; Veyssiere *et al.*, 2010). Aussi, l'apparition de comorbidités liées à la santé mentale peut engendrer davantage de difficultés à cette période (Volkmar *et al.*, 2014). Dans une étude effectuée auprès de 480 adolescents et jeunes adultes ayant un TSA, 45% rapportaient des taux élevés d'anxiété et 27,9% de dépression. De plus, un tiers des participants croyaient avoir un problème de santé mentale non diagnostiqué (Stoddart *et al.*, 2013). D'ailleurs, la revue de littérature de Lüddeckens (2021) souligne que les adolescents doivent également faire face à plusieurs changements sur le plan

des exigences de l'école et de la société qui vont en augmentant, ainsi qu'à des attentes accrues sur le plan des compétences et des interactions sociales. Considérant toutes ces données, la participation des parents dans le développement de leur jeune présentant un TSA est mise à rude épreuve puisque malgré le fait que cette implication soit reconnue pour lui être bénéfique (Makrygianni et Reed, 2010), elle peut générer beaucoup de stress et d'épuisement chez les parents (Lounds *et al.*, 2007; Seltzer *et al.*, 2010).

Adolescent ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'école secondaire. Les enseignants qui travaillent en classe ordinaire ou spécialisée rapportent le manque d'autonomie des élèves ayant un TSA, lesquels nécessitent davantage de soutien et d'encadrement (Cappe *et al.*, 2016). Leur résistance au changement et le fait qu'ils adoptent des comportements atypiques (questionnement répétitif, gestes bizarres, aversion pour tout contact physique) sont des facteurs qui peuvent altérer leurs apprentissages ainsi que le bon fonctionnement du groupe (Cappe *et al.*, 2016). L'hétérogénéité de ce trouble complexifie la généralisation de l'enseignement et augmente l'importance d'offrir des stratégies d'intervention variées (Cappe et Boujut, 2016). Koegel et ses collaborateurs (2013) suggèrent d'utiliser les intérêts spécifiques des adolescents présentant un TSA lors des activités à l'école afin d'augmenter leur niveau d'engagement et d'améliorer la socialisation de ceux-ci avec les jeunes présentant un développement typique. Par exemple, les chercheurs ont proposé de mettre sur pieds des clubs sur l'heure du dîner. Ces clubs, inspirés des intérêts des jeunes ayant un TSA (jeux vidéo, créations de graphiques, cuisine, sports, films) ont été proposés à tous les élèves de l'école. Ainsi, après quelques semaines, leur étude a montré une augmentation de l'engagement et des initiations sociales des adolescents ayant un TSA envers leurs pairs tout-venant (Koegel *et al.*, 2013).

Comportements adaptatifs. Sparrow et ses collaborateurs (1984; 2005) définissent les comportements adaptatifs comme étant la capacité d'une personne d'être autonome dans toutes les sphères de sa vie, c'est-à-dire sur le plan de la communication, de la socialisation, des activités domestiques et d'hygiène, des loisirs ainsi que des habiletés motrices. Pour Klin et ses collaborateurs (2005), le fonctionnement adaptatif se définit comme étant l'aptitude à transférer ses connaissances et ses capacités en comportements cohérents et usuels, favorisant ainsi l'autonomie dans des contextes naturels. Une étude longitudinale sur 20 ans montre que la réussite des adultes ayant un TSA à être autonome était associée à de fortes compétences sur le plan des comportements adaptatifs (Farley *et al.*, 2009). Ces comportements sont évalués par les gens qui prennent soin de la personne présentant un TSA et illustrent comment celle-ci fonctionne dans la vie de tous les jours (Malhi et Singhi, 2015).

Objectifs

Les objectifs de cette étude sont de préciser le niveau des comportements adaptatifs des adolescents ayant un TSA : 1) à la maison, selon les parents; 2) à l'école, selon les enseignants; et de comparer la différence des scores obtenus des jugements évaluatifs entre les parents et les enseignants.

Méthode

Participants. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une étude plus vaste où l'objectif a été de dresser un portrait des troubles d'apprentissage associés au TSA d'adolescents fréquentant l'école secondaire. Un échantillonnage de convenance a été effectué par le biais de contacts professionnels dans les commissions scolaires, ainsi que via le site de la Fédération québécoise de l'autisme. Une fiche de sollicitation a également été transmise dans les écoles secondaires et divulguée sur les réseaux sociaux. Afin de pouvoir participer à l'étude, les adolescents devaient présenter un diagnostic de TSA et être âgés de 12 à 17 ans ($M = 15$). Si un participant se manifestait et qu'il respectait les critères d'inclusion, une rencontre était prévue avec celui-ci et son parent afin de signer le formulaire de consentement et de commencer l'expérimentation. Des jeunes qui ont été retenus, 12 fréquentent une classe spécialisée en école ordinaire et sept sont en classe ordinaire dans une école ordinaire.

Au total, 17 participants ont un diagnostic associé, dont neuf présentent un diagnostic concomitant et sept vivent avec deux à quatre diagnostics différents. Les troubles associés au TSA des élèves de cet échantillon sont les suivants : trouble du déficit de l'attention/hyperactivité ($n = 11$), trouble spécifique des apprentissages ($n = 5$), trouble développemental de la coordination ($n = 3$), trouble de la communication ($n = 1$), trouble du développement intellectuel ($n = 1$), trouble anxieux ($n = 3$), trouble de Gilles de la Tourette ($n = 1$), autres troubles non répertoriés dans la cinquième version du DSM-5 ($n = 2$). Plusieurs jeunes ($n = 15$) suivent un traitement pharmacologique. Les parents (18 mères, 1 père) et les 19 enseignants (17 femmes, 2 hommes) respectifs de ces 19 adolescents (18 garçons; 1 fille) présentant un TSA ont pris part à l'expérimentation en répondant aux différents questionnaires. Tous les adolescents sélectionnés pour l'étude demeurent à temps plein avec le parent qui a rempli les questionnaires.

Instruments

Fiche signalétique. Les renseignements sociodémographiques ont été recueillis grâce à une fiche signalétique remplie par le parent. Des informations de base ont été consignées comme le sexe du parent répondant, la langue maternelle de l'adolescent et le type de classe qu'il fréquente (ordinaire, spécialisée). De plus, des informations plus spécifiques sur le diagnostic de l'adolescent figurent sur cette fiche telles que l'âge auquel il a été émis et les diagnostics médicaux ou

psychologiques associés. Pour sa part, l'enseignant a également rempli une fiche signalétique avec des informations plus précises sur le rendement scolaire du participant.

Système d'évaluation du comportement adaptatif - deuxième édition. Le système d'évaluation du comportement adaptatif - deuxième édition (ABAS-II) pour les 5 à 21 ans est un questionnaire mesurant les comportements adaptatifs de la personne sur une échelle de type Likert à quatre niveaux. Le répondant doit sélectionner un score pour chaque item : 0 = *Est incapable*, 1 = *Jamais ou presque jamais lorsque nécessaire*, 2 = *Parfois lorsque nécessaire*, 3 = *Toujours ou presque toujours lorsque nécessaire*. Une version comportant 232 items s'adresse aux parents et mesure les comportements adaptatifs en milieu familial. La version qui s'adresse aux enseignants comporte 193 items et mesure les comportements adaptatifs de la personne en milieu scolaire. Le score global du comportement adaptatif, le General Adaptive Composite (GAC) est obtenu grâce à trois domaines généraux et à leurs domaines de compétence : 1) le domaine général Conceptuel englobe la Communication; les Acquis scolaires et la Responsabilité individuelle; 2) le domaine général Social inclut les Loisirs et les Aptitudes sociales et 3) le domaine général Pratique réunit les Ressources communautaires; la Vie domestique/Vie à l'école; la Santé et la sécurité; l'Autonomie et le Travail. Le domaine de compétence du Travail n'a pas été évalué dans le cadre de cette étude puisque les adolescents n'avaient pas tous l'âge requis pour être sur le marché du travail. Les qualités psychométriques de l'outil sont excellentes en ce qui concerne la consistance interne où les scores se trouvent entre 0,97 à 0,99. La valeur test-retest est de 0,90 sur le score global et de 0,70 à 0,90 pour les domaines de compétence. La fiabilité inter-juges se situe entre 0,82 et 0,91. La validité de convergence présente des corrélations allant de 0,70 à 0,84 avec l'échelle de comportements adaptatifs de Vineland (Oakland et Harrison, 2011). De plus, l'outil a été sélectionné puisqu'il est la version francophone validée la plus récente (CRDIQ, 2014). Selon l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), l'ABAS-II est également l'outil le plus pertinent puisqu'il évalue de manière plus complète les différentes composantes (conceptuelle, sociale et pratique) d'après les définitions qu'ils proposent de ces dernières (AAIDD, 2010).

Procédure

Collecte de données. Lors de la première rencontre, le parent devait apporter le rapport d'évaluation diagnostique de son enfant et une copie de son bulletin afin de préciser son rendement scolaire. Aussi, la fiche signalétique et les formulaires de consentement ont été remplis. Lors de cette première séance, l'ABAS-II a été expliqué et rempli par le parent. De concert avec cette procédure, la recherche a été expliquée à l'enseignant de chaque jeune. Lorsque celui-ci acceptait de collaborer à l'étude, la chercheuse

principale lui faisait parvenir, par la poste, le formulaire de consentement, une fiche explicative, le questionnaire (ABAS-II) et la fiche signalétique avec une enveloppe de retour.

Analyse des résultats. Les scores bruts ont été comptabilisés et comparés aux normes appropriées pour ensuite être convertis en scores pondérés afin d'obtenir le niveau de comportement adaptatif pour chaque participant. Par la suite, le postulat de normalité a été vérifié et la présence de données aberrantes a été inspectée. Des tests-t pour échantillons appariés appliqués aux mesures effectuées sur le même adolescent ont permis de vérifier dans quelle mesure les jugements évaluatifs des parents diffèrent de ceux des enseignants. Au total, 13 variables de l'ABAS-II ont été comparées, soit le GAC, les trois domaines généraux du comportement adaptatif ainsi que les neuf domaines de compétences. Finalement, le *d* de Cohen a été calculé afin de s'assurer que les différences de moyenne soient significatives sur le plan clinique.

Résultats

Description des niveaux de comportements adaptatifs des participants. L'interprétation statistique des scores moyens des jugements évaluatifs des comportements adaptatifs pour les différents domaines de compétences de l'ABAS-II octroyés par les parents, situe les adolescents au niveau extrêmement faible (2^e rang centile) et à la moyenne faible (9^e rang centile) de la courbe normale. Pour ces mêmes domaines, les scores obtenus par les enseignants situent les adolescents dans la moyenne faible (9^e rang centile) et dans la moyenne (25^e rang centile) de la courbe normale. Pour les trois domaines généraux, les parents jugent les adolescents comme ayant des comportements adaptatifs au niveau limite (5^e rang centile) de la courbe normale, tandis que les résultats des enseignants placent les adolescents dans la moyenne faible (11^e rang centile) pour le domaine Social et dans la moyenne (25^e rang centile) pour les domaines généraux Conceptuel et Pratique. Finalement, le score global moyen du comportement adaptatif octroyé par les parents se situe au niveau extrêmement faible de la courbe normale (2^e rang centile), tandis que les enseignants jugent le score global comme étant dans la moyenne faible (17^e rang centile).

Comparaison des résultats. Des comparaisons de moyennes des différentes échelles de l'ABAS-II ont été effectuées à l'aide de tests-t pour échantillons appariés (voir Tableau 1). Ces comparaisons ont été faites entre les jugements évaluatifs obtenus des parents et des enseignants sur les comportements adaptatifs des adolescents ayant un TSA. Les analyses de normalité révèlent des indices d'asymétrie et d'aplatissement qui suggèrent une distribution normale de données (Skewness ou Kurtosis entre -1 et 1).

L'analyse du GAC a révélé un jugement évaluatif significativement supérieur de 15,00 ($p = ,004$, $d = 0,75$)

des enseignants par rapport à celui des parents. De même, les domaines généraux Conceptuel et Pratique ont obtenu des différences significatives. Toutefois, le domaine Social est non significatif avec une différence de 7,84 ($p = ,081$, $d = 0,42$). Pour le domaine Pratique, les enseignants ont octroyé des scores moyens significativement supérieurs de 17,11 ($p < ,000$, $d = 1,06$) de ceux des parents. L'analyse du domaine Conceptuel a également montré une différence significative de 11,58 ($p < ,027$, $d = 0,55$) entre le jugement évaluatif supérieur des enseignants et celui plus faible des parents. Finalement, les analyses ont révélé des différences significatives du jugement évaluatif dans six domaines de compétences sur les neuf évalués. Les résultats montrent que l'enseignant est plus susceptible de juger positivement l'adolescent que le parent avec une différence de 3,16 ($p = ,001$, $d = 0,9$) pour le domaine de l'Autonomie. Pour le domaine Acquis scolaire, le jugement évaluatif des enseignants est significativement plus élevé que celui des parents de 2,74 ($p = ,003$, $d = 0,8$). Il en est de même pour le domaine Santé et sécurité dont l'analyse a révélé un jugement évaluatif significativement supérieur de 1,74 ($p = ,018$, $d = 0,59$) des enseignants par rapport aux parents. Pour le domaine de la Vie à l'école, l'enseignant a attribué un jugement évaluatif moyen, soit supérieur à celui accordé par les parents pour le domaine de la Vie domestique, ce qui résulte en une différence significative de 2,85 ($p = ,026$, $d = 0,56$). L'enseignant a également jugé l'adolescent plus fortement que le parent pour le domaine des Ressources communautaires avec une différence de

1,68 ($p = ,036$, $d = 0,52$). Finalement, l'analyse du domaine des Aptitudes sociales a révélé un jugement évaluatif significativement supérieur de 2,10 ($p = ,048$, $d = 0,49$) des enseignants par rapport à celui des parents. Le domaine général Social ainsi que les domaines Loisirs, Communication et Responsabilité individuelle n'ont pas obtenu de différences significatives entre les moyennes de jugements évaluatifs des enseignants et celles des parents. Toutefois, pour toutes les échelles, les enseignants jugent plus favorablement les comportements adaptatifs des adolescents que le font les parents.

Discussion

Le premier objectif de cette étude était de décrire les comportements adaptatifs des adolescents présentant un TSA à l'aide du questionnaire ABAS-II. Dans un second temps, il visait à comparer le jugement évaluatif des comportements adaptatifs fait par les parents avec celui fait par les enseignants pour le même adolescent ayant un TSA.

Cette étude a permis de documenter la perception d'informateurs variés sur le plan des comportements adaptatifs d'adolescents ayant un TSA, ce qui permet d'illustrer un fonctionnement différent selon les contextes. Les résultats suggèrent que le jugement évaluatif fait par les parents des comportements adaptatifs en contexte familial diffère significativement de celui des enseignants en contexte scolaire. Plus précisément, les parents situent

Tableau 1

Jugements évaluatifs des comportements adaptatifs d'adolescents ayant un TSA par les parents et les enseignants

Domaine	Parents				Enseignants				$t(18)$	p	d
	M	ÉT	Min	Max	M	ÉT	Min	Max			
GAC	71,37	3,08	49	90	86,37	4,52	51	117	-3,28	,004	0,75
Pratique	73,05	3,51	30	93	90,16	3,91	57	119	-4,63	,000	1,06
Conceptuel	78,89	2,89	51	93	90,47	4,41	61	116	-2,41	,027	0,55
Social	74,21	3,11	40	93	82,05	3,51	58	109	-1,85	,081	0,42
Autonomie	4,47	2,41	1	10	7,63	3,34	1	11	-3,93	,001	0,90
Acquis scolaire	5,58	2,46	2	10	8,32	3,45	2	12	-3,48	,003	0,80
Santé et sécurité	6,84	2,61	1	10	8,58	3,15	2	11	-2,59	,018	0,59
Vie domestique	4,47	3,13	1	10	7,32	4,00	2	12	-2,43	,026	0,56
Ressources communautaires	6,58	3,08	1	12	8,26	3,41	1	11	-2,27	,036	0,52
Aptitudes sociales	4,32	3,28	1	10	6,42	3,79	1	11	-2,12	,048	0,49
Loisirs	5,16	2,39	1	8	6,32	2,83	2	12	-1,47	,159	0,34
Communication	5,95	3,03	1	11	6,68	3,73	1	11	-0,65	,521	0,15
Responsabilité individuelle	6,74	3,03	1	13	7,21	3,79	1	11	-0,52	,610	0,12

les adolescents au niveau extrêmement faible de la courbe normale, tandis que les enseignants situent ce même échantillon dans la moyenne faible. Conséquemment, cette étude montre que les parents rapportent des difficultés adaptatives plus importantes que les enseignants pour le même adolescent. Ces résultats rejoignent ceux d'études antérieures s'étant intéressées aux comportements adaptatifs des enfants ayant un TSA qui révèlent que le jugement évaluatif des enseignants est significativement supérieur à celui des parents (Jordan *et al.*, 2019; McDonald *et al.*, 2016).

Ces résultats portent à croire que les adolescents pourraient être plus susceptibles d'adopter des comportements démontrant leur capacité à s'accommoder à leur environnement dans leur milieu de vie scolaire. Par exemple, en lien avec les domaines Autonomie et Santé et sécurité, ils effectueraient davantage de tâches par eux-mêmes et collaboreraient plus facilement et constamment aux règles de sécurité en présence des enseignants qu'à la maison. Ces divergences pourraient s'expliquer par le milieu plus encadrant des écoles. En effet, pour les élèves ayant un TSA, les comportements adaptatifs d'autonomie sont plus susceptibles d'être observés dans un environnement structuré (Schreibman *et al.*, 2015).

De plus, les troubles associés au TSA pourraient accaparer plus fortement l'attention des parents dans leur contexte familial. Selon l'APA (2015), 70% des personnes ont au moins un trouble psychologique concomitant au TSA. Seltzer et ses collaborateurs (2004) mentionnent que les troubles mentaux qui apparaissent à l'adolescence peuvent significativement interférer avec la capacité à adopter des comportements adaptatifs. De ce fait, la perception des parents peut être influencée par les difficultés psychologiques qui se manifestent à la maison. Conséquemment, il est possible de croire que les parents sont plus susceptibles de mettre de l'énergie sur le suivi psychologique de leur adolescent.

Les variables pouvant mener aux différences dans l'expression des comportements adaptatifs des adolescents ayant un TSA en contexte familial et en contexte scolaire ne semblent pas être étudiées dans la littérature scientifique. Il serait alors pertinent d'augmenter les connaissances sur ce sujet, d'autant plus que les personnes ayant un TSA sont reconnues pour avoir de la difficulté à généraliser leurs apprentissages (Stratis et Lecavalier, 2015). Selon Poirier *et al.* (2017), certains milieux scolaires utilisent des stratégies éducatives basées sur des données probantes (ex.: structure de l'environnement, enseignement individualisé, analyse appliquée du comportement). Or, il serait intéressant de s'inspirer de ce type d'intervention à la maison pour favoriser l'expression des comportements adaptatifs. Comme le secondaire permet un passage vers le milieu de l'emploi et vers la vie active, les efforts supplémentaires des parents et des intervenants de l'équipe-école, à cette étape du développement des adolescents, pourraient contribuer à favoriser une meilleure transition à la vie adulte.

Limites. Une des limites de cette étude est que les questionnaires ont été remplis de façon individuelle par le parent et l'enseignant. Il serait intéressant que les deux parents remplissent ensemble les questionnaires et que l'enseignant consulte l'équipe-école afin d'avoir des jugements évaluatifs qui pourraient être plus représentatifs de l'adolescent. Chaque informateur juge les comportements en fonction des comparables qu'il connaît. Le parent peut comparer les comportements de son enfant à ceux de la fratrie, tandis que l'enseignant peut se référer aux élèves de sa classe (Roskam *et al.*, 2010), ce qui peut mener, dans les deux cas, à un biais dans leurs réponses. Ainsi, remplir le questionnaire par entrevue pourrait permettre d'obtenir des réponses plus précises. De plus, les biais d'erreurs de réponse (omission, mauvaise interprétation) pourraient être limités et corrigés immédiatement avec le participant (Lopata *et al.*, 2012). Également, le jugement évaluatif fait par d'autres observateurs qui gravitent auprès du jeune, ou par le jeune lui-même, pourrait contribuer à mieux cibler les endroits, les interventions et les contextes qui favorisent l'expression des comportements adaptatifs des adolescents ayant un TSA. La représentativité de l'échantillon devrait aussi être augmentée en ayant un plus grand nombre de participants. Il est important d'être prudent avec l'interprétation et la généralisation des résultats dû à l'échantillon exigü et à l'hétérogénéité des profils des participants. La présence de nombreux troubles associés rend difficile l'association entre le niveau des comportements adaptatifs et le TSA. Il est possible que le développement des comportements adaptatifs soit affecté par le nombre de troubles associés de chaque participant.

Conclusion

Les professionnels qui réalisent les évaluations cliniques doivent tenir compte des divergences entre les informateurs puisqu'elles peuvent remettre en question la prévalence des difficultés associées chez les jeunes présentant un TSA et qu'elles peuvent mener à des choix d'intervention inexacts (De Los Reyes et Kazdin, 2004). Pour les recherches futures, il serait pertinent de comparer le jugement évaluatif des comportements adaptatifs, pour le même âge développemental, des adolescents ayant un TSA en classe ordinaire par rapport à ceux qui sont en classe spécialisée en école ordinaire. Les résultats obtenus pourraient permettre de donner de l'information supplémentaire sur le type de milieu qui favorise davantage les comportements adaptatifs. Cette étude a permis de comprendre la différence de perception sur les comportements adaptatifs des adolescents ayant un TSA. Ces élèves semblent avoir un meilleur fonctionnement dans le contexte scolaire que dans le contexte familial. Considérant cette divergence, les professionnels doivent cibler les interventions en fonction du contexte, puisque les comportements des jeunes peuvent varier selon les milieux. Plus spécifiquement, les parents perçoivent des difficultés plus marquées sur l'échelle pratique, tandis que les enseignants rapportent de plus grands défis pour

l'échelle sociale. Un soutien de ces deux domaines dans leurs contextes respectifs devrait alors être offert aux jeunes afin d'optimiser la manifestation de ces comportements.

Abstract

Assessing Adaptive Behavior adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD) allow to identify strengths and weaknesses as well as propose appropriate interventions. According to several authors, this appreciation should be done by various informants in order to obtain a complete psychological assessment. Many studies report differences in ratings between observers which provide relevant information regarding the adolescent's level of functioning in different environments. This article describes the adaptive behaviors of adolescents with ASD as well as compares the profile described by parents to those of teachers. In order to do so, 19 mothers and 19 teachers of 19 adolescents with ASD completed the Adaptive Behavior Assessment System Second Edition (ABAS-II). The results suggest that parents report greater adaptive difficulties when compared to teachers ($p < 0.05$). These results outline the importance to explore the variables that may influence the adolescent with ASD's adaptive behaviors in different environments as well as to encourage parents to foster these behaviors at home.

Keywords: Adolescents; autism spectrum disorder; adaptive behavior; parents; teachers

Références

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. et Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213.
- American Association on Intellectual Developmental Disabilities. Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. (2010). *Intellectual disability : définition, classification, and systems of supports* (11th ed. éd.). Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e édition). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Aubineau, M. (2018). Recommandations concernant le vécu de l'inclusion scolaire au secondaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (hal-02075426). France : HAL Archives-ouvertes.
- Cappe, É. et Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, 143, 391-401.
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91.
- Claes, M. et Lannegrand-Willems, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- CRDIQ. (2014). *Avis professionnel : Évaluation du trouble du spectre de l'autisme, du retard global de développement et de la déficience intellectuelle*. Récupéré de https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/avis_professionnel_evaluation_crdiq_2014-10-02.pdf
- Crone, E. A. et Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636-650.
- Dailly, F. et Goussé, V. (2011). Adolescence et parentalité dans les troubles du spectre autistique: comment font face les parents? *Pratiques psychologiques*, 17(4), 329-340.
- De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the special section: More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 1-9. doi: 10.1080/15374416.2011.533405
- De Los Reyes, A. et Kazdin, A. E. (2004). Measuring informant discrepancies in clinical child research. *Psychological Assessment*, 16(3), 330-334.
- De Los Reyes, A. et Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509.
- Delagrave, M. et Viau, J. (2005). *Ados: mode d'emploi* Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- des Rivières-Pigeon, C. et Courcy, I. (2014). *Autisme et TSA: quelles réalités pour les parents au Québec? Santé et bien-être des parents d'enfant ayant un trouble dans le spectre de l'autisme au Québec*. PUQ.
- Des Rivières-Pigeon, C. et Poirier, N. (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dickson, K. S., Suhrheinrich, J., Rieth, S. R. et Stahmer, A. C. (2018). Parent and teacher concordance of child outcomes for youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1423-1435.
- Dirks, M. A., De Los Reyes, A., Briggs-Gowan, M., Cella, D. et Wakschlag, L. S. (2012). Embracing not erasing contextual variability in children's behavior: Theory and utility in the selection and use of methods and informants in developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 53(5), 558.
- Discour, V. (2011). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les cahiers dynamiques*, (1), 40-46.
- Farley, M. A., McMahon, W. M., Fombonne, E., Jenson, W. R., Miller, J., Gardner, M., Coon, H. (2009).

- Twenty-year outcome for individuals with autism and average or near-average cognitive abilities. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 2(2), 109-118. doi: 10.1002/aur.69
- Gray, D. E. (2006). Coping over time: the parents of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 970-976. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00933.x
- Jordan, A. K., Thomeer, M. L., Lopata, C., Donnelly, J. P., Rodgers, J. D. et McDonald, C. A. (2019). Informant Discrepancies in the Assessment of Adaptive Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 2024-2034. doi: 10.1007/s10803-018-03876-z
- Kanne, S. M., Gerber, A. J., Quirnbach, L. M., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. et Saulnier, C. A. (2011). The Role of Adaptive Behavior in Autism Spectrum Disorders: Implications for Functional Outcome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1007-1018.
- Klin, A., Saulnier, C., Tsatsanis, K. et Volkmar, F. (2005). Clinical evaluation in autism spectrum disorders: psychological assessment within a transdisciplinary framework. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2, 772-798.
- Koegel, R., Kim, S., Koegel, L. et Schwartzman, B. (2013). Improving socialization for high school students with ASD by using their preferred interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2121-2134.
- Kraemer, H. C., Measelle, J. R., Ablow, J. C., Essex, M. J., Boyce, W. T. et Kupfer, D. J. (2003). A new approach to integrating data from multiple informants in psychiatric assessment and research: Mixing and matching contexts and perspectives. *American Journal of Psychiatry*, 160(9), 1566-1577.
- Lopata, C., Fox, J. D., Thomeer, M. L., Smith, R. A., Volker, M. A., Kessel, C. M., . . . Lee, G. K. (2012). ABAS-II ratings and correlates of adaptive behavior in children with HFASDs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(4), 391-402.
- Lounds, J., Seltzer, M., Greenberg, J. et Shattuck, P. (2007). Transition and change in adolescents and young adults with autism: longitudinal effects on maternal well-being. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 112(6), 401-417.
- Lüddeckens, J. (2021). Approaches to Inclusion and Social Participation in School for Adolescents with Autism Spectrum Conditions (ASC)—a Systematic Research Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(1), 37-50. doi: 10.1007/s40489-020-00209-8
- Makrygianni, M. K. et Reed, P. (2010). A meta-analytic review of the effectiveness of behavioural early intervention programs for children with Autistic Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 577-593. doi: 10.1016/j.rasd.2010.01.014
- Malhi, P. et Singhi, P. (2015). Adaptive behavior functioning in children with autism. *The Indian Journal of Pediatrics*, 82(8), 677-681.
- Matthews, N. L., Smith, C. J., Pollard, E., Ober-Reynolds, S., Kirwan, J. et Malligo, A. (2015). Adaptive Functioning in Autism Spectrum Disorder During the Transition to Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2349-2360.
- Mayer, S. D. et Lockridge, R. (2018). Brief Report: How Accurate is Teacher Report of Autism Symptoms Compared to Parent Report? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1833-1840. doi: 10.1007/s10803-017-3325-8
- McDonald, C. A., Lopata, C., Donnelly, J. P., Thomeer, M. L., Rodgers, J. D. et Jordan, A. K. (2016). Informant discrepancies in externalizing and internalizing symptoms and adaptive skills of high-functioning children with autism spectrum disorder. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 31(4), 467-477. doi: 10.1037/spq0000150
- 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. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 457-485.
- Roskam, I., Stievenart, M., Meunier, J. C., Van de Moortele, G., Kinoo, P. et Nassogne, M. C. (2010). Comment les parents, les enseignants et les cliniciens évaluent les troubles du comportement externalisé du jeune enfant ? Étude de la variabilité des jugements évaluatifs et de son impact sur le développement de l'enfant. *Pratiques psychologiques*, 16(4), 389-401.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., . . . Bruinsma, Y. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Hong, J., Smith, L. E., Almeida, D. M., Coe, C. et Stawski, R. S. (2010). Maternal cortisol levels and behavior problems in adolescents and adults with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 457-469. doi: 10.1007/s10803-009-0887-0
- Seltzer, M. M., Shattuck, P., Abbeduto, L. et Greenberg, J. S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 234-247. doi: 10.1002/mrdd.20038
- Smith, L. E. et Anderson, K. A. (2014). The Roles and Needs of Families of Adolescents with ASD. *Remedial and Special Education*, 35(2), 114-122.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A. et Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland adaptive behavior scales: interview edition*

- expanded form*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. et Balla, D. A. (2006). *Vineland adaptive behavior scales: teacher rating form* (2nd ed. éd.). [Minneapolis]: Pearson.
- Stoddart, K., Burke, L., Muskat, B., Manett, J., Duhaime, S., Accardi, C., Bradley, E. (2013). Diversity in Ontario's youth and adults with autism spectrum disorders: complex needs in unprepared systems. *Toronto (ON): The Redpath Centre*.
- Stratis, E. A. et Lecavalier, L. (2015). Informant Agreement for Youth with Autism Spectrum Disorder or Intellectual Disability: A Meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1026-1041.
- Tomaszewski, B., Smith DaWalt, L. et Odom, S. L. (2019). Growth mixture models of adaptive behavior in adolescents with autism spectrum disorder. *Autism : the International Journal of Research and Practice*, 23(6), 1472-1484. doi: 10.1177/1362361318815645
- Veyssiere, A., Bernadoy, C., Dagot, L. et Gousse, V. (2010). Étude qualitative de l'évolution des stratégies de faire face chez les parents d'adolescents atteints de troubles autistiques. *Pratiques psychologiques*, 16(3), 239-248.
- Volkmar, F. R., Reichow, B. et McPartland, J. C. (2014). *Adolescents and adults with autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Williams, C., Prud'Homme, M.-H. l. n. et Wright, B. (2010). *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme : stratégies pour les parents et les professionnels*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Yailian, A. (2018). Développement de la communication sociale chez l'enfant : troubles du spectre de l'autisme. *Revue Francophone d'Orthoptie*, 11(3), 150-152. doi: 10.1016/j.rfo.2018.08.002