

L'utilisation des scénarios sociaux : élaboration d'un programme d'intervention et perceptions d'adolescents ayant un trouble envahissant du développement

The use of social stories: an elaboration of an intervention program and perceptions of adolescents with autism spectrum disorder

Sonia Camiré and Georgette Goupil

Volume 40, Number 1, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1061963ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1061963ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Camiré, S. & Goupil, G. (2011). L'utilisation des scénarios sociaux : élaboration d'un programme d'intervention et perceptions d'adolescents ayant un trouble envahissant du développement. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 87-103.
<https://doi.org/10.7202/1061963ar>

Article abstract

The current exploratory study focuses on the implementation of an intervention method commonly referred to as "social stories" with four adolescents between the ages 14 and 16 who have a diagnosis of autism spectrum disorder. An essential characteristic of the described intervention method is its focus on involving the adolescent in the creation and application of the social story. Results from this study suggest that adolescents use several strategies in the development and implementation of their social stories, including the choice of a target behaviour, the support used to write the social story, as well as the frequency, the time and the place of reading. The study lends support to idea that adolescents can and should play an active role in assistive strategies to mediate common social problems.

L'utilisation des scénarios sociaux : élaboration d'un programme d'intervention et perceptions d'adolescents ayant un trouble envahissant du développement

The use of social stories: an elaboration of an intervention program and perceptions of adolescents with autism spectrum disorder

S. Camiré¹
G. Goupil¹

1. Université du Québec à
Montréal.

Correspondance :

Sonia Camiré
7077, rue Beaubien est, bur. 310
Montréal, QC, H1M 2Y2
Tél. : 514-356-1981 p.286
Télé. : 514-356-3239

Georgette Goupil
Département de psychologie,
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. Centre-ville,
Montréal, QC, H3C 3P8
Tél. : 514-987-3000 p.3591
Télé. : 514-987-7953

Résumé

Cette étude exploratoire décrit le développement, la validation et l'application d'un programme sur les scénarios sociaux auprès de quatre adolescents entre 14 et 16 ans qui présentent un trouble envahissant du développement. Ce programme a pour particularité de faire participer le jeune dans la réalisation et l'application de son scénario social. Les résultats obtenus permettent d'observer que les adolescents peuvent prendre plusieurs décisions sur la création et l'application de leur scénario social : la forme, la fréquence, le moment et le lieu de lecture du scénario. Les résultats indiquent aussi que les adolescents peuvent jouer un rôle actif l'utilisation de stratégies pour les aider à résoudre leurs problèmes

Mots-clés : scénarios sociaux, troubles envahissants du développement, adolescence, habiletés sociales, compréhension sociale.

Abstract

The current exploratory study focuses on the implementation of an intervention method commonly referred to as "social stories" with four adolescents between the ages 14 and 16 who have a diagnosis of autism spectrum disorder. An essential characteristic of the described intervention method is its focus on involving the adolescent in the creation and application of the social story. Results from this study suggest that adolescents use several strategies in the development and implementation of their social stories, including the choice of a target behaviour, the support used to write the social story, as well as the frequency, the time and the place of reading. The study lends support to idea that adolescents can and should play an active role in assistive strategies to mediate common social problems.

Key words: social stories, autism spectrum, adolescence, social skills, social understanding.

Introduction

Les personnes ayant un trouble envahissant du développement (TED) éprouvent des difficultés majeures dans leurs relations sociales. Avec l'augmentation de cette population, les chercheurs et les intervenants développent différentes interventions pour améliorer ces relations sociales et diminuer les comportements qui nuisent à l'intégration de ces personnes. Parmi ces méthodes, le scénario social¹, développé par Gray (Gray, 1996, 2000; Gray & Garand, 1993), a donné lieu au cours des dernières années à de nombreuses études surtout auprès des enfants (Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll, & Andrews, 2009).

Le scénario social est une courte histoire lue par la personne ayant un TED utilisée pour favoriser la compréhension de situations où les personnes entrent en interaction. Personnalisé, il vise à résoudre des difficultés de comportement, à améliorer la compréhension des émotions d'autrui, d'une situation ou à faciliter l'apprentissage d'une habileté (Gray, 1995, 1996, 1998, 2000; Gray & Garand, 1993; Gray & Leigh White, 2002). La rédaction du scénario s'effectue en étapes : l'observation de la situation problématique et des comportements qui s'y produisent, la rédaction même du scénario, des lectures régulières par la personne ayant un TED et, finalement, l'estompage de cette intervention lorsque les résultats souhaités sont obtenus. La rédaction du scénario se réalise en respectant une structure où les phrases de l'histoire présenteront d'abord une description de la situation, ce sont les « phrases descriptives », les comportements attendus dans les « phrases directives » et les réactions probables des autres personnes dans les « phrases projectives ». D'autres phrases facultatives permettent de préciser l'aide par les proches « phrases coopératives » ou les attentes en regard du comportement souhaité « phrases affirmatives ». Enfin, les « phrases contrôles » permettent d'élaborer des stratégies d'intégration des informations du scénario (Gray, 1998, 2000). Lorsqu'appliqué avec des enfants, les intervenants ou les parents rédigent, en général, le scénario.

Plusieurs études soulignent les résultats positifs obtenus par les scénarios concernant les problèmes de comportements, le développement d'habiletés sociales, les comportements de jeu, l'anticipation d'un événement ou la gestion des émotions (Rust & Smith, 2006; Sansosti, Powell-Smith, & Kincaid, 2004; Quirnbach et al., 2009). Certains scénarios ne donnent pas cependant tous les résultats escomptés (Vaillancourt, 2003). De plus, des auteurs ont souligné les lacunes de la recherche sur les scénarios. Parmi ces limites, notons l'absence de groupes contrôles, l'utilisation de devis de recherche A-B, des résultats parfois modestes et l'utilisation simultanée de plusieurs méthodes d'intervention (Ali & Frederickson, 2006; Reinhout & Carter, 2006; Watts, 2008). Les recensions des écrits indiquent aussi que les groupes de participants sont surtout constitués d'enfants. À notre connaissance, seules quelques études incluent des adolescents (Bledsoe, Myles, & Simpson, 2003; Rogers & Myles, 2001; Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006; Scattone, Wilczynski, Edwards, & Rabian, 2002; Smith, 2001). De plus, dans la

1. Le scénario social est une marque déposée de Carol Gray. Cette indication n'a toutefois pas été intégrée dans l'article pour éviter d'alourdir le texte.

plupart de ces recherches, il n'y a qu'un seul adolescent inclus dans un groupe d'enfants plus jeunes. Ces études indiquent aussi que le scénario est utilisé auprès des adolescents pour résoudre des difficultés diverses: comportements sociaux inadéquats au dîner, comportements sexuels inappropriés et initiations d'interactions sociales difficiles avec les pairs. Peu d'études décrivent comment respecter les recommandations de Gray auprès des adolescents. Cette auteure suggère de les impliquer en leur laissant choisir certaines modalités d'application du scénario. Même si Scattonne et al. (2002) mentionnent avoir questionné un jeune pour vérifier sa compréhension de l'intervention, la plupart des études auprès des adolescents ne décrivent pas leurs perceptions du scénario. Or, ces jeunes sont les premiers concernés par cette intervention. Dans une perspective d'auto-détermination, il importe de connaître leurs perceptions sur cet outil de plus en plus répandu en clinique, dans les milieux scolaires et les centres de réadaptation.

Cette recherche exploratoire a d'abord pour objectif d'élaborer et de valider par des experts un programme de formation et d'intervention sur les scénarios pour des adolescents en s'inspirant des recommandations de Gray (1996) et de Vaillancourt (2003). Un deuxième objectif vise à appliquer le programme et à décrire cette application afin de dégager des recommandations pour une utilisation auprès des adolescents. Finalement, un dernier objectif vise à recueillir les perceptions de ces adolescents sur le programme afin de répondre aux questions suivantes : a) Quels sont les points positifs et négatifs perçus de la formation et des différentes étapes d'application du scénario social? b) Quelles sont les perceptions des jeunes de l'aide reçue dans les différentes étapes du scénario social? c) Quelles sont les perceptions des changements de comportement (augmentation d'un comportement approprié ou diminution d'un comportement inadéquat) à la suite de la lecture du scénario social? d) Les adolescents sont-ils satisfaits du programme et que suggèrent-ils pour l'améliorer?

Méthode

Participants

Deux filles, Pénélope² et Claudia, et deux garçons, Antoine et Léo, tous âgés entre 14 et 16 ans, ont participé à l'étude. Pénélope, Claudia et Antoine ont un syndrome d'Asperger et Léo présente un trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS). Recrutés via des associations en autisme et des cliniques privées, ces jeunes ont un fonctionnement intellectuel normal ou supérieur, une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture et ne présentent pas de troubles graves du comportement. Pénélope, Claudia et Léo fréquentent des classes ordinaires respectivement en troisième et quatrième secondaire et Antoine une classe d'adaptation scolaire dans une école secondaire ordinaire.

Un des parents de chacun des adolescents a pris part à cette étude en complétant chaque jour une grille d'évaluation pour estimer l'effet du scénario sur le comportement et donner ses commentaires sur l'application. Pour Pénélope,

2. Les prénoms utilisés sont fictifs afin de préserver l'anonymat des participants

l'éducatrice en milieu scolaire a aussi accompli cette tâche, car le comportement survenait en partie à l'école.

Instruments

Les instruments validés par des experts servent à la fois à recueillir des informations sur le déroulement du programme et d'outils de planification des scénarios : une grille d'observation des comportements problématiques complétée par les adolescents et une autre par les parents. Les parents y décrivent un comportement à travailler en indiquant ses manifestations, en identifiant sa fréquence estimée, sa durée, les situations où il se manifeste et les personnes présentes. Les adolescents aussi remplissent une grille similaire. S'ajoutent à ces instruments, une liste des objectifs ciblés par les scénarios, une grille (questions de cette grille dans le tableau 2) pour noter les informations préalables pour la rédaction du scénario, une grille pour la rédaction de ce dernier, le plan d'application prévu par l'adolescent, une grille pour noter les lectures effectuées et une autre des progrès complétée par les parents. De plus, la formatrice réalise une entrevue hebdomadaire avec les parents et complète un journal de bord.

À la fin de l'étude, un questionnaire, administré en entrevue individuelle, permet d'évaluer les perceptions des adolescents sur le programme à l'aide de questions semi-ouvertes ou fermées (choix multiples) illustrées par des pictogrammes. Cet instrument couvre les thèmes suivants: a) les points positifs et négatifs aux différentes étapes d'application des scénarios; b) le degré de satisfaction sur l'aide durant les rencontres; c) les progrès à la suite de la lecture du scénario; d) le degré de satisfaction à l'égard du programme et les suggestions d'amélioration. Cinq experts (quatre psychologues et une conseillère pédagogique tous dans le secteur des TED) ont validé ce questionnaire.

Procédure

Première étape : élaboration et validation du contenu du programme d'intervention

La première auteure a élaboré ce programme à partir des recommandations de Gray (1996, 1998, 2000) et de Vaillancourt (2003) en prenant en compte également de son expérience clinique auprès des personnes ayant un TED. Ce programme inclut une formation suivie de rencontres d'application et de la mise en place d'une procédure d'estompage. Toutes les rencontres sont individuelles. Le programme utilise aussi une vidéo réalisée par la deuxième auteure destinée à des exercices d'observation de comportements problématiques. Ce programme diffère de la démarche auprès des jeunes enfants en misant sur les choix, l'auto-détermination et l'autonomie. La formation adaptée aux adolescents vise à présenter ce qu'est un scénario, à montrer comment choisir et observer un comportement. Enfin, elle a pour but d'enseigner à élaborer un scénario en fonction du comportement choisi, d'appliquer ce scénario et de le modifier selon les résultats obtenus. Dans le cadre de ce programme, non seulement l'adolescent est impliqué dans la rédaction du scénario, mais aussi dans le choix des illustrations, du support (papier ou informatique) et des modalités de lectures : lieu, choix de faire cette activité avec un

adulte ou pas, fréquence et durée. Même si le programme vise l'auto-détermination des jeunes, leurs parents auront à discuter avec eux du contenu du scénario, à compléter des grilles d'observation et à répondre à de courtes entrevues avec la formatrice. Ces parents suivent une brève formation sur la façon de compléter les grilles et d'accompagner leur jeune. Le programme prévoit le soutien de la formatrice à l'adolescent chaque semaine.

Cinq experts, tous dans le domaine des TED ont validé le contenu de ce programme. À la suite de cette évaluation, le programme a été modifié selon leurs commentaires et soumis à une pré expérimentation auprès de deux adolescents ayant un TED. Le tableau 1 résume la version validée de ce programme.

Deuxième étape : application du programme et recueil des données sur la mise en œuvre

Chaque séance individuelle est enregistrée sur bandes audio. Des assistantes de recherche retranscrivent ces bandes en complétant une grille estimant si le contenu et les activités demeurent conformes au programme. Cette mesure vise la fidélité de l'intervention (Dane & Schneider, 1998). De plus, le contenu des grilles utilisées est recueilli à chaque semaine.

Troisième étape : évaluation des perceptions des adolescents

À la fin de l'application du programme, chaque participant est rencontré individuellement pour répondre au questionnaire de perceptions. Deux assistantes de recherche ont administré ce questionnaire, afin d'éviter l'influence de la formatrice. Chaque jeune a reçu une copie du questionnaire, une semaine à l'avance, pour s'y préparer. Au cours de la rencontre, enregistrée sur bande audio, l'adolescent a pu suivre les questions à l'aide d'une copie de l'instrument.

Mode d'analyse des données

L'intégrité de l'intervention est évaluée en calculant la proportion selon laquelle le scénario a été lu, tel que convenu. Les données sur la fréquence et le moment de lecture, le format du scénario (ordinateur, papier), la méthode pour le rappel des lectures, les modifications successives des scénarios et les procédures d'estompage ont été compilés et ont fait l'objet d'une analyse descriptive.

Les questions fermées du questionnaire sur les perceptions ont été dépouillées par fréquence. Une analyse de contenu des questions semi-ouvertes et des commentaires est menée selon les méthodes de Miles et Huberman (2003). À partir des réponses retranscrites intégralement, des thèmes de réponses ont d'abord été identifiés, pour créer des matrices permettant de classifier les données. Celles-ci sont ensuite classées en deux temps, par deux analystes différents. Le taux moyen d'accord inter juge obtenu est de 93 % pour toutes les questions.

Tableau 1. Résumé du programme de formation et d'application des scénarios sociaux

Rencontres	Éléments
Rencontre 1 Formation	<p><u>Première partie avec l'adolescent</u> :</p> <p>Présentation de la définition du scénario et description de son utilité</p> <p>Présentation d'exemples de scénarios</p> <p>Explication des modalités d'application : la façon de rédiger le scénario, les décisions sur le moment et la fréquence des lectures, observation des comportements, la révision et l'estompage, etc.</p> <p>Exercices d'observation de comportements problématiques sur bande vidéo et exercices aidant à comprendre les types de phrases du scénario</p> <p><u>Deuxième partie avec les parents</u> :</p> <p>Formation sur les scénarios</p> <p>Grilles d'observation des habiletés à travailler ou des comportements à diminuer complétées par les parents</p>
Rencontre 2 Application	<p>Complétion des questionnaires portant sur les intérêts et les talents</p> <p>Pour ceux dont il s'agit de la première expérience avec les scénarios, identification d'une habileté ou un comportement approprié pour les jeunes, afin de créer un premier scénario positif</p> <p>Pour ceux ayant déjà une expérience avec les scénarios, choix d'un comportement problématique ou d'une habileté à travailler et utilisation des grilles d'observation complétées par les jeunes et leurs parents.</p> <p>Complétion de la grille d'informations pour la rédaction du scénario social</p> <p>Rédaction d'une ébauche du scénario social à l'aide de la grille de rédaction et choisir le format du scénario social.</p> <p>Communication de l'ébauche du scénario aux parents et recueillir leurs commentaires</p>
Rencontre 3 Application	<p>Rédaction finale du scénario social dans sa forme choisie</p> <p>Établissement du plan d'application (horaire de lecture, etc.)</p> <p>Début des lectures et de l'évaluation des parents à l'aide d'une grille</p>
Rencontres 4 à 7 ou plus Application	<p>Discussion avec l'adolescent sur les résultats des grilles d'observation complétées par ses parents</p> <p>Évaluation et révision des scénarios sociaux</p> <p>Procédure d'estompage des scénarios</p>

Résultats

Fidélité de l'intervention et description de l'application du programme

La compilation des grilles à partir des enregistrements audio indique que le programme a été appliqué tel que planifié. Entre six et huit rencontres individuelles hebdomadaires variant entre 40 minutes et une heure trente ont été nécessaires auprès de chaque jeune. Nous aborderons dans l'ordre les différentes étapes de cette application : la formation, l'identification des comportements ciblés pour les scénarios, la planification de la rédaction du scénario, sa rédaction, son application, les modifications apportées et son estompage.

Les comportements ciblés par les scénarios

Après la formation (voir tableau 1 pour le contenu), Léo, Pénélope et Claudia ont d'abord identifié des comportements à modifier, puis les ont classés par importance dans une liste d'objectifs à atteindre. Antoine, l'a fait à partir des grilles complétées par sa mère. Le comportement identifié par Léo est d'apprendre à mieux réagir lorsqu'il est en colère lorsqu'une personne déplace ses objets. Le premier choix de Pénélope s'est arrêté sur le fait qu'elle est « souvent dans sa bulle », ce qui réfère à son attention, surtout en classe. Toutefois, après discussion, il a été convenu, avec la formatrice, qu'il s'agirait d'un comportement difficile à modifier uniquement à partir d'un scénario. Son second choix, oublier régulièrement ses choses, a donc été sélectionné. Le thème du scénario de Claudia a porté sur son premier choix soit varier ses conversations. Quant à Antoine, il a choisi de contrôler des épisodes de colère lorsqu'il ne retrouve pas un objet.

Planification de la rédaction du scénario

À l'aide de la grille d'informations (voir tableau 2 pour les informations à compléter et des exemples de réponses des participants), les jeunes ont identifié un objectif d'intervention, les moments où se produisent les comportements à modifier, les personnes en présence, les différentes solutions. Ils y notent aussi s'ils ont anticipé les réactions des autres pour la solution choisie. Ils précisent l'aide des autres et la manière dont la société perçoit les comportements souhaités.

Trois participants trouvent plusieurs solutions afin d'atteindre l'objectif final de leur scénario. Cependant, pour Léo, il a été nécessaire de donner des exemples de solutions pour se calmer lorsqu'une personne range ses objets. Tous les adolescents ont su anticiper certaines réactions de leurs proches advenant la modification du comportement. Ils ont aussi anticipé l'aide de leur entourage. Seule, Pénélope a identifié comment est perçu, par les autres personnes dans la société, le fait de ne pas oublier ses choses. Tous les autres jeunes ont éprouvé des difficultés à reconnaître la perception de la société face au comportement attendu. Il a été nécessaire de leur transmettre ces informations.

Rédaction du scénario social

Chaque adolescent a rédigé son scénario à la quatrième rencontre. Antoine, Léo et Claudia ont créé leur scénario sur ordinateur en utilisant Powerpoint.

**Tableau 2. Grille d'informations pour la rédaction du scénario social :
exemples des réponses de deux participants**

Questions	Antoine	Pénélope
Objectif du scénario social?	Essayer de contrôler les épisodes de colère (crier, pleurer, se mordre, lancer des objets).	Moins oublier ses choses à l'école ou à la maison.
Quel est le comportement ?	Crier, pleurer, se mordre ou lancer des objets.	Oublier ses effets personnels.
Où se produit le comportement ?	À la maison, rarement à l'école.	Un peu partout.
Quand se produit le comportement ?	Quand je ne trouve pas un objet perdu ou quand je ne peux pas réaliser une tâche demandée.	Surtout au moment du départ d'un endroit.
Qui sont les personnes présentes ?	Mes parents et ma sœur.	N'importe qui.
Que font ces personnes ?	Elles essaient de m'aider, mais des fois cela ne fonctionne pas.	Elles me disent que j'oublie mes choses.
Première solution ?	Demander à quelqu'un de m'aider à trouver ce que je cherche.	Me calmer et bien compter que j'ai tout.
Deuxième solution ?	Demander de l'aide pour réaliser une tâche.	Moins m'en faire en prenant le temps de tout vérifier.
Troisième solution ?	Réfléchir à ce que j'ai fait avant avec l'objet.	Acheter un calendrier.
Quatrième solution	Trouver un autre objet pouvant remplacer l'autre.	Je peux indiquer un rendez-vous sur mon calendrier avec l'heure.
Cinquième solution	Placer l'objet dans un endroit facile à retrouver ou trouver l'objet à un autre moment.	Quand on me demande de faire quelque chose, je peux le faire tout de suite.
Comment les gens se sentiraient et quelles seraient leurs réactions si je relève le défi ?	Ils seront contents et me féliciteront.	Bien, car ils n'auront plus à me rappeler des choses ou à me les passer.
Comment les gens ou la société considèrent, en général, (indiquer le défi) ?	Ils seront contents que je prenne le temps de réfléchir et de me calmer.	Considèrent cela comme étant une preuve de responsabilité.
Qu'est ce que les gens peuvent faire pour m'aider à mettre en pratique la nouvelle habileté ?	Me rappeler un geste que j'ai fait de bon pour dire que si je ne trouve pas l'objet, je réfléchis, me calme, pour trouver une solution.	M'aider à m'en rappeler.

Pénélope l'a fait sur une seule page en utilisant le logiciel Word et la fonction WordArt pour le titre. Les scénarios sont plus longs que ceux présentés, en général, dans la littérature. À titre d'exemple, l'annexe de cet article présente le scénario d'Antoine.

L'application du scénario, les modifications apportées et son estompage

Les adolescents ont lu leur scénario une fois par jour. Deux l'ont fait au retour de l'école et deux autres au lever ou au coucher. Tous utilisent un moyen pour se rappeler cette tâche, un indice visuel, par exemple, près de l'ordinateur ou sur le réfrigérateur. Les adolescents ont eu peu recours à la formatrice pour prendre leurs décisions sur l'application du scénario avant le début des lectures. Tous ont proposé le lieu, le moment de lecture et la stratégie pour s'en souvenir. Les ratios de lectures effectuées en fonction du nombre de lectures prévues sont les suivants : Antoine, 81 %; Pénélope 98 %, Léo, 74 % et Claudia, 67 %. Les pourcentages de lectures effectuées sans le rappel des parents sont les suivants: Pénélope 100 %; Léo 76 % et Claudia 93 %. Antoine a toujours eu besoin de ce rappel.

La formatrice a suggéré certaines modifications au scénario, comme l'ajout d'une information, lorsqu'elle constatait une incompréhension. Les adolescents ont aussi suggéré plusieurs modifications. L'estompage a débuté lorsque les parents jugeaient les progrès des jeunes modérés ou importants durant au moins une semaine. L'adolescent a ensuite choisi une procédure d'estompage, par exemple la diminution de la fréquence de lecture.

Perceptions des parents et de l'éducatrice sur les modifications des comportements

Lors de l'application des scénarios, un parent de chaque jeune et l'éducatrice de Pénélope indiquent, à chaque semaine sur une grille, leurs perceptions des changements dans les comportements à partir des catégories suivantes : détérioration, aucune amélioration, amélioration légère, amélioration modérée ou importante. Pour Antoine, la mère perçoit une amélioration légère puis modérée au cours de la troisième semaine. Les résultats sont ensuite instables (variant entre la détérioration et l'amélioration modérée). Des progrès importants sont perçus durant cinq jours consécutifs à la huitième semaine. Pénélope a rédigé deux scénarios, pour le premier à l'école, l'éducatrice note une amélioration importante au cours des six premiers jours de la première semaine d'intervention, modérée ou importante au cours de la deuxième semaine. En ce qui concerne le deuxième scénario de Pénélope sur un comportement à la maison, la mère note une modification variant légère à importante de la quatrième à la septième semaine. Les résultats à la troisième semaine, puis à la huitième sont toutefois manquants. Pour Léo, les progrès varient de légers à modérés à la première semaine d'intervention, de modérés à importants cours de la deuxième et la troisième semaine, puis sont perçus par sa mère comme importants à la quatrième semaine. Enfin, pour Claudia, la mère perçoit une amélioration légère à modérée lors de la première semaine de lecture. Les résultats sont, par contre, inconstants (variant entre la détérioration et l'amélioration modérée) au cours des semaines qui suivent.

Résultats sur les perceptions des jeunes à l'égard du programme et des scénarios sociaux

La formation

Tous les adolescents évaluent la formation comme intéressante et, malgré que leurs réponses indiquent des activités perçues difficiles, ils les ont appréciées dans l'ensemble. Toutefois, Claudia considère la rencontre de formation trop longue. Léo a trouvé particulièrement intéressant d'apprendre la définition du scénario. Toutefois, les exemples de scénarios ont été difficiles à lire selon Antoine et Claudia. Cette dernière l'explique par ses difficultés d'attention. La discussion sur les modalités d'application était une tâche facile selon Antoine et Léo.

Les exercices d'identification de comportements inappropriés sur bandes vidéo constituent une des activités les ayant le plus intéressés. Antoine, Pénélope et Claudia disent les avoir préférés. Par contre, suivant ces exercices, Pénélope et Léo trouvent ardu de discuter de situations qui leur ont été difficiles. Quant aux exercices d'identification de types de phrases, Antoine se dit content d'avoir compris les phrases en question, et Léo les trouve faciles, bien que, selon le journal de bord, il a éprouvé des difficultés à obtenir les bonnes réponses. Finalement, selon Pénélope, cette tâche a été difficile.

Les jeunes se sont aussi prononcés sur leur compréhension du scénario, suivant la formation, à partir de réponses allant « de pas du tout » à « extrêmement ». Antoine et Pénélope estiment qu'ils comprenaient « beaucoup » comment concevoir un scénario, alors que Léo et Claudia pensent avoir eu une compréhension « moyenne ». Chaque participant peut aussi expliquer la procédure de rédaction. Léo en donne une description détaillée, alors que les autres l'expliquent en décrivant les principales étapes.

Perceptions sur leur auto observation des comportements ciblés

Quelques questions concernent l'appréciation de la grille d'auto observation du comportement que les adolescents trouvent en majorité possible de remplir. Léo et Claudia la trouvent cette grille facile. Antoine la considère moyennement facile à remplir et Pénélope, un peu difficile, car elle ne comprenait pas toujours les questions et éprouvait des difficultés à décrire ses actions.

La forme du scénario

Questionnés sur la rédaction, Pénélope, Léo et Claudia ont aimé le choix de l'ordinateur parmi d'autres possibilités. À cet effet, Léo explique que ce choix a contribué à son intérêt: « Dans ce cas-ci, c'est moi qui ai choisi, donc j'ai aimé ça ». Quant à ce qu'ils ont le plus aimé de leur scénario, Antoine et Pénélope mentionnent la possibilité d'avoir pu y ajouter des images ou de choisir la police des caractères.

Le contenu du scénario

Les adolescents précisent les types de phrases estimés les plus utiles. Antoine, Léo et Claudia expliquent avoir préféré les phrases directives pour les raisons suivantes : « la lecture ça me permet d'appliquer des trucs pour me calmer quand je vais commencer à faire une crise »; « parce que ça va m'aider dans le futur proche » et « parce que je suis moins pire ». Léo mentionne avoir apprécié rédiger une phrase contrôle et Claudia indique avoir aimé la phrase affirmative de son histoire. Concernant ce qu'ils ont moins aimé, alors qu'Antoine précise que rien ne lui a déplu, Pénélope souligne l'inutilité de certains détails, tels que mentionner ses activités préférées. Elle a aussi apprécié que son scénario mette l'accent sur des comportements positifs : « je trouve que c'est sympathique, ce n'est pas négatif du tout, ça m'aide au contraire, ça montre tout le positif ».

La rédaction du scénario

Avant de rédiger le scénario, chaque adolescent a complété une grille d'informations à cet effet (voir tableau 2). Léo et Claudia évaluent que cette grille se complétait avec aisance. Toutefois, Pénélope dit avoir eu du mal à répondre aux questions visant la rédaction, mais selon le journal de bord, il elle l'a fait sans erreur. La rédaction d'une première version du scénario semble avoir été considérée difficile pour la plupart des jeunes. Léo et Claudia notent que tout le scénario a été difficile à rédiger, tandis que pour Pénélope, c'est le choix d'un titre qui aurait été ardu. Antoine est le seul pour qui la rédaction aurait été facile dans tous ses aspects. Tous les adolescents jugent plus facile de rédiger le texte sur ordinateur après avoir rempli la grille de rédaction.

Les choix concernant l'application du scénario

Les adolescents ont trouvé faciles les choix relatifs à l'application de leur scénario. Concernant le choix de la fréquence de lecture, il s'agit d'une tâche qui semble facile (les réponses obtenues étant très facile, facile et juste correct). Les jeunes jugent que le choix du moment de lecture ne pose pas de difficulté, à l'exception d'Antoine qui estime cette tâche un peu difficile, quoique, selon le journal de bord, il a fait son choix facilement. Les quatre jeunes croient possible de décider eux-mêmes de l'endroit de la lecture.

Les lectures du scénario

Pour tous les adolescents, le respect de l'horaire de lecture semble une lourde tâche. Antoine, Pénélope et Claudia jugent un peu difficile de lire le scénario selon l'horaire fixé. Même si Léo indique que cette tâche est facile, ses commentaires démontrent le contraire. Les jeunes évoquent différentes raisons pour expliquer leurs difficultés à suivre l'horaire. Ainsi, Antoine mentionne avoir eu souvent besoin d'aide : « c'était un peu difficile parce que moi il a fallu que je lise mon scénario social tous les jours. Je m'en rappelais pas, c'était mes parents qui me le rappelaient de le lire ». Claudia explique que certaines situations quotidiennes, dont la fatigue ou le travail, interféraient avec cette lecture. De son côté, Léo a eu l'impression de perdre du temps durant la lecture. Claudia considère le nombre de lectures trop élevé et évoque ses difficultés à lire.

La révision et l'estompage du scénario

Au cours de l'intervention, les adolescents trouvent que leur scénario s'est amélioré après modifications. Ils jugent l'estompage des lectures comme une tâche qu'ils sont en mesure d'effectuer. Pénélope dit : « je voyais que j'en avais de moins en moins besoin, que j'étais capable de me rappeler des choses toute seule, mais j'ai pas dit que c'était venu plus facile ou plus difficile nécessairement, c'est juste que je le faisais moins souvent ». Antoine et Léo précisent que cette diminution de la lecture permettait de faire autre chose.

Degré de satisfaction de l'aide reçue

La formatrice a aidé les jeunes dans le choix de l'objectif de leur scénario, pour remplir les grilles, pour rédiger le scénario et le modifier, et pour prendre les décisions sur l'estompage. Afin de connaître leur appréciation de ce soutien, cinq choix de réponse sont proposés : vraiment pas assez d'aide, pas assez d'aide, juste assez d'aide, un peu trop d'aide et vraiment trop d'aide. Trois jeunes jugent avoir reçu juste assez d'aide. Par contre, Claudia pense avoir reçu vraiment trop d'aide.

Progrès à la suite de la lecture du scénario

Selon Antoine et Pénélope, il devient plus facile de mettre en application ce qui est suggéré dans leur scénario à la fin de l'intervention plutôt qu'au début. À cet effet, le premier mentionne : « j'ai commencé à appliquer les conseils qu'on avait écrits dans le scénario au cas où je recommencerais à m'énerver des fois si je perds des objets », et, Pénélope précise : « maintenant je suis habituée, donc je m'en rappelle. Je me sers beaucoup plus de mes trucs et tout ça donc ça va mieux ». Deux autres participants n'ont pas répondu à cette question, car ils lisent toujours leur scénario au moment de l'entrevue finale, qui a été prévue avec les familles à la fin du mois d'août pour éviter qu'elles interfèrent avec le retour à l'école en septembre. Il n'a donc pas été possible d'attendre que les lectures soient terminées pour demander ces informations. Des éléments obtenus hors de ces entrevues suggèrent que Léo et Claudia ont observé une modification de leur comportement. Lors de la dernière rencontre, Léo dit moins paniquer devant des situations pour lesquelles il pouvait, auparavant, réagir par une crise. Claudia précise avoir cessé de converser sur certains sujets. Toutefois, elle a continué de parler d'une personne appréciée, mais parvient parfois à éviter le sujet.

Interrogés sur ce qu'ils ont appris grâce au scénario, tous décrivent les conseils, ce qui correspond aux directives sur les comportements attendus. Antoine mentionne avoir appris qu'il a « des fois des temps libres et qu'il est correct de chercher un peu des objets », faisant ainsi référence à la phrase affirmative de son scénario. Pénélope considère avoir appris à se calmer : « J'ai appris à plus vraiment me stresser pour rien, me concentrer à avoir toutes mes choses au lieu de paniquer et de me dire que je les aurai pas ». Léo et Pénélope estiment que leur scénario les aide à se calmer lorsqu'ils sont confrontés à leurs défis. De plus, Pénélope, Antoine et Claudia décrivent quelques exemples de comportements adoptés grâce à leur scénario. L'ensemble des adolescents affirme que leur scénario a été utile.

Satisfaction face au programme et suggestions

D'après le choix de réponses (extrêmement insatisfait, très insatisfait, un peu insatisfait, satisfait, très satisfait et extrêmement satisfait) concernant l'ensemble du programme, trois des jeunes ont été très satisfaits et un satisfait. De plus, les quatre participants affirment qu'ils recommanderaient le programme si un jeune demandait leur avis. Léo le suggère « parce que ça change un peu les réactions, puis ça fait plus comprendre aux gens qui t'entourent, c'est quoi qui marche, puis pourquoi tu fais ça ».

Finalement, les jeunes formulent leurs suggestions sur la formation et les rencontres de suivi. La formation ne suscite pas de recommandation. Par ailleurs, l'horaire des rencontres pourrait, selon Pénélope, se bonifier par une meilleure planification. Léo propose de rédiger le scénario sur deux rencontres au lieu d'une seule. Il considère certaines séances trop longues et propose une durée maximale d'une heure.

Discussion et conclusion

Les objectifs de cette étude – élaborer puis appliquer un programme sur les scénarios pour les adolescents et finalement recueillir leurs perceptions – ont été atteints. Il semble possible d'appliquer les scénarios avec des adolescents ayant un TED et de leur laisser une place importante dans les décisions sur la rédaction du scénario et dans les choix de son application. Ces jeunes font également la majorité des lectures prévues, et ce, de manière relativement autonome. Antoine, Pénélope, Léo et leurs parents perçoivent des progrès notables, alors que, pour Claudia, ils sont de moindre importance. Ce constat repose toutefois sur les perceptions des parents et des jeunes et non pas sur des comportements recueillis par des observateurs indépendants, diminuant ainsi la validité de ces données. Les résultats positifs semblent aussi être apparus rapidement, ce qui a également été noté pour un adolescent dans une étude de Bledsoe, Myles et Simpson (2003). Toutefois Claudia, pour qui les parents perçoivent peu de changement, a fait le choix d'une habileté (varier ses sujets de conversation) qui représente les difficultés de communication et les intérêts restreints qui font partie des caractéristiques des TED. La fréquence des lectures de Claudia était plus basse que celle des autres adolescents. Les résultats de cette recherche vont d'ailleurs dans le même sens que plusieurs études où les scénarios ne donnent pas tous les résultats escomptés pour tous les participants (Hagiwara & Myles, 1999; Norris & Dattilo, 1999; Sansosti & Powell-Smith, 2006; Scatone, 2008; Scatone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006; Smith, 2001; Okada, Ohtake, & Yanagihara, 2008; Vaillancourt, 2003). Les scénarios construits par les adolescents semblent plus longs que ceux que l'on retrouve dans la littérature. Il est possible de complexifier les scénarios pour des personnes plus âgées, tel que proposé par Howley et Arnold (2005). Cependant, le fait que Claudia ait éprouvé des difficultés à lire son scénario et que Léo ait demandé d'en retirer une page, indique qu'il faut juger de la longueur selon le jeune, ce que suggèrent aussi Gray et Leigh White (2002). Bien que les jeunes parviennent à décrire la situation problématique et plusieurs solutions pour y remédier, ils éprouvent des difficultés à préciser la manière dont les autres personnes perçoivent le comportement attendu. Cette observation suggère que des informations doivent leur être transmises directement afin d'améliorer leur compréhension.

Dans la formation, les activités qui consistent à identifier des types de phrases semblent avoir posé problème pour la majorité. Il serait ainsi important d'évaluer, selon l'adolescent, s'il est nécessaire de réaliser cette tâche. Contrairement à d'autres activités du programme, comme l'identification de comportements problématiques à partir de bandes vidéo, l'exercice sur les types de phrases exige une réponse précise, ce qui est moins interactif et probablement plus complexe. L'utilisation de vidéos avec des personnes ayant un TED est reconnue comme une stratégie efficace, particulièrement lors d'exercices de modelage (Field, non daté; McCoy & Hermansen, 2007). Cependant, dans notre étude la vidéo a été utilisée uniquement pour identifier des comportements problématiques, néanmoins ce medium semble apprécié des jeunes.

Bien que cette étude semble être celle qui a inclus le plus d'adolescents, elle a pour limite d'avoir peu de participants, tout comme les recherches antérieures. Il s'agit cependant d'une recherche exploratoire qui avait pour but principal d'étudier les possibilités d'application du programme. Aussi, les rencontres individuelles se déroulaient au domicile des adolescents, ce qui entraîne des coûts importants en temps et en ressources. De plus, les jeunes ont participé à cette recherche sur une base volontaire et ils ne présentaient pas de trouble grave du comportement ou de déficience intellectuelle. L'ouverture de ces jeunes à travailler sur leurs difficultés semble avoir contribué à la réussite de l'intervention, alors qu'il en aurait peut-être été autrement avec des adolescents oppositionnels. De plus, les changements de comportement durant l'intervention ont été évalués chaque jour par les parents à l'aide d'une grille. Ainsi, ces observations n'ont pas été faites par des observateurs externes en enregistrant rigoureusement la fréquence ou la durée du comportement. Étant donné que les comportements ciblés avaient une fréquence peu élevée et qu'ils pouvaient se produire à tout moment, ce type d'observation aurait été difficile pour les parents, puisqu'ils ne sont pas toujours en présence de leur adolescent. De plus, comme il s'agit d'une recherche exploratoire, elle n'avait pas pour objectif de mesurer la généralisation et le maintien du changement.

Des études ultérieures pourraient évaluer ce programme avec des groupes d'adolescents en milieu scolaire, par exemple. Cette approche serait une avenue plus économique et permettrait aussi de juger si d'être en groupe a un effet sur la motivation des jeunes. Il pourrait également être pertinent d'appliquer ce programme avec de jeunes adultes qui présentent un TED, notamment en milieu collégial ou universitaire, car leur intégration semble être en augmentation dans ces milieux (Juhel, 2005). Des scénarios comportant moins de texte et un nombre plus élevé d'images pourraient être explorés pour intervenir sur des problèmes de comportements graves chez des jeunes ayant des limites cognitives. Les commentaires des adolescents suggèrent aussi que la vidéo est à considérer dans l'intervention, car ils l'apprécient et la recherche a démontré l'efficacité de ce moyen (McCoy & Hermansen, 2007). De plus, les scénarios étant rarement comparés à d'autres outils, des études subséquentes pourraient évaluer la perception de jeunes face à différentes méthodes d'intervention afin d'identifier celles qui leur conviennent le mieux. La poursuite d'études sur ce sujet est essentielle en utilisant l'observation directe et des devis plus complexes afin d'enrichir, à l'aide de données expérimentales, les connaissances sur l'efficacité de cette méthode d'intervention de plus en plus répandue en milieu clinique et scolaire.

Références

- Ali, S., & Frederickson, N. (2006). Investigating the evidence base of social stories. *Educational Psychology in Practice*, 22, 355-377.
- Bledsoe, R., Myles, B. S., & Simpson, R.L. (2003). Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism*, 7, 289-295.
- Dane, A.V., & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-
- Field, S. (non daté). *Video modeling: An effective, evidence-Based practice for teaching students with autism spectrum disorders*. Retiré de <http://www.lynchburg.edu/Documents/GraduateStudies/Journal/FieldS.doc>.
- Gray, C.A. (1995). Teaching children with autism to read social situations. In K.A. Quill (Ed), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (p.219-241). New-York, NY: Delmar.
- Gray, C.A. (1996). Social Assistance. In A. Fullerton, J. Stratton J., Coyne, & C. Gray (Eds), *Higher functioning adolescents and young adults with autism* (p. 21-33). Austin, TX: Pro-ED.
- Gray, C.A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In E. Schopler, G.B. Mesibov, & L.J. Kunce (Eds.), *Asperger syndrome or high functioning autism?* (pp.167-198). New York, NY: Plenum Press.
- Gray, C.A. (2000). *The new social story book*. Arlington, MD: Horizons.
- Gray, C.A., & Garand, J.D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Gray, C.A., & Leigh White, A. (2002). *My social stories book*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Hagiwara T., & Myles, B.S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 82-95.
- Howley, M., & Arnold, E. (2005). Revealing the hidden social code : *Social stories™ for people with autistic spectrum disorders*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Juhel, J. (2005). L'intégration au collégial d'étudiants ayant un syndrome d'Asperger. *Revue québécoise de psychologie*, 26, 229-255.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- McCoy, K., & Hermasen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30, 183-213.
- Norris, C., & Dattilo, J. (1999). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 180-186.
- Okada, S., Ohtake, Y., & Yanagihara, M. (2008). Effects of perspective sentence in social stories™ on improving the adaptive behaviors of students with autism spectrum disorders and related disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 46-60.
- Quirnbach, L.M., Lincoln, A.J., Feinberg-Gizzo, M.J., Ingersoll, B.R., & Andrews, S.M. (2009). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children with autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 39, 299-321.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 445-469.
- Rogers, M.F., & Myles, B.S. (2001). Using social stories and comic strip

- conversations to interpret social situations for adolescent with Asperger syndrome. *Interventions in School and Clinic*, 36, 310-313.
- Sansosti, F.J., & Powell-Smith, K.A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 10, 162-178.
- Sansosti, F.J., & Powell-Smith, K.A. (2006). Using social stories to improve the social behaviour of children with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 8, 43-57.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with Asperger's disorder through social stories™ and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 38, 395-400.
- Scattone, D., Tingstrom, D.H., & Wilczynski, S.M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 4, 211-222.
- Scattone, D., Wilczynski, S.M, Edwards, R.P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviours of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535-543.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behaviour in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17, 337-345.
- Vaillancourt, M. (2003). *Étude exploratoire sur l'implantation des scénarios sociaux auprès d'élèves autistes en milieu scolaire*. (Thèse inédite de doctorat en psychologie). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Watts, K.S. (2008). *The effectiveness of a social story intervention in decreasing disruptive behavior in autistic children*. (thèse de doctorat). Retirée de <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Watts%20Kari.pdf%3Fosu1207928140>.

Annexe

Scénario social d'Antoine²

Diapositive 1

Comment chercher un objet calmement (Titre)

Par Antoine

Diapositive 2

J'ai régulièrement des temps libres à la fin de la journée et durant la fin de semaine

Il m'arrive d'aller au sous-sol jouer à des jeux vidéo ou écouter la télévision

Parfois, j'écoute de la musique sur mon Ipod ou mon baladeur dans ma chambre

Aussi, je joue souvent avec mon foulard

Je trouve tranquilisant de faire des activités seul dans ma chambre

Diapositive 3

Parfois, il arrive que je ne trouve pas mon foulard, la télécommande ou mon Ipod pour faire une activité

Je cherche partout, sans rien trouver

Je demande parfois à mes parents ou à ma sœur s'ils ont vu l'objet

Il m'arrive aussi d'aller chercher dans la chambre de ma sœur, mais il arrive que je ne retrouve pas l'objet

Il est possible que ma sœur ait emprunté l'objet, mais parfois elle ne l'a pas emprunté

Diapositive 4

Quand je cherche un objet, je peux demander à quelqu'un de m'aider à le trouver

Il arrive qu'ils ne sont pas disponibles ou qu'ils ne veulent pas m'aider, mais d'autres fois ils pourront m'aider à trouver l'objet

Je vais aussi essayer de réfléchir à ce que j'ai fait avec l'objet

Je peux trouver un objet pouvant remplacer celui que je cherche

Je peux placer l'objet à un endroit que je peux me souvenir où il est

Quand je ne trouve pas un objet, je vais essayer de me calmer et le chercher à un autre moment

Je peux essayer de me dire : « ce n'est pas grave si je ne trouve pas l'objet tout de suite »

Diapositive 5

Si je cherche un objet calmement, mes parents seront contents et fiers de moi

C'est correct de chercher un peu les objets

Si j'ai besoin d'aide, mes parents pourront m'aider à trouver des trucs afin de chercher des objets calmement

Si je réfléchis et que je reste calme, je trouverai peut-être mon objet comme un chat

Diapositive 6

Félicitations!

2. Scénario social rédigé par un adolescent