

**INSTITUT DE RECHERCHE EN GEOPOLITIQUE ET
D'ETUDES STRATEGIQUES**

Revue
Intelligence Stratégique

Vol. 008, Numéro 021, Avril-Juin 2025

E-ISSN : 3006-5488, P-ISSN : 3006-547X

<https://doi.org/10.62912/JYFU3565>



Siège social : 292, avenue Mweka, Commune de Lingwala, Kinshasa, République
Démocratique du Congo.

Téléphone : +243 82 006 1696 ; 81 86 19 121; 89 7175 074

E-mail : felly.lukunga@revue-is.org, article@revue-is.org, info@revue-is.org ;

Internet : www.revue-is.org ; www.irges.org

Europe : 59, Rue du Rhône, 1204 Genève, Suisse, + 41 22 810 88 68, Chambre de
Commerce Suisse-RD Congo, info@ccsc.ch



Revue Intelligence Stratégique
Journal des publications scientifiques

Volume 8, numéro 21

Avril-Juin 2025

p-ISSN : 3006-547X ; e-ISSN : 3006-5488

<https://doi.org/10.62912/VMDP5968>

www.revue-is.org

APPRENTISSAGE DES COMPORTEMENTS AUTONOMES AUX ENFANTS AVEC AUTISME

Laurent INKULU KALALA

Psychopathe Clinicien et chercheur à l'UPN/Kinshasa
laurentinkulu@gmail.com

Ley NZOMANZOWA NDONSUNDI

Psychologue orienteur et chercheur à l'UNIM/Kinshasa
l.nzomazowa@gmail.com

Doudou IZAKA VAYOWA

Psychologue social et des organisations (travail) et chercheur à l'UPN/Kinshasa
Izakadoudou123@gmail.com

RESUME

L'autisme est un ensemble de troubles neurodéveloppementaux complexes qui peuvent causer des déficits significatifs sur les plans socio-communicatifs et comportementaux dont les caractéristiques cliniques s'expriment généralement avant l'âge de trois ans. La majorité des enfants avec autisme (62% des cas) a une altération intellectuelle associée et certains ont concomitamment des difficultés d'apprentissage des comportements autonomes. C'est ce qui a fait l'objet de la présente étude. Cette étude a porté sur deux cas cliniques ayant reçu le diagnostic spécifique d'autisme. Son objectif a été d'apprendre à ces enfants une série de comportements autonomes au bout de quelques mois afin d'apprécier le développement de leurs compétences dans les domaines de la communication, de la cognition, de la socialisation et du moteur. Le processus d'apprentissage a été précédé par la détermination d'une ligne de base qui a servi de balise. Une seconde évaluation a eu lieu après des sessions d'apprentissage suite à des interventions psycho-éducatives intensives pendant un semestre (un trimestre pour chaque enfant (36 séances)). Il s'est remarqué une augmentation des performances dans tous les domaines, puis l'acquisition dans les domaines cognitif et communicationnel. Et nous disons que les enfants avec autisme, malgré la

complexité de leurs troubles, une fois soumis aux apprentissages de manière intensive, peuvent augmenter et acquérir les performances développementales.

Mots-clés : *Apprentissage, comportement autonome, autisme.*

ABSTRACT

Autism is a complex set of neurodevelopmental disorders that can cause significant deficits in social communication and behavior, with clinical characteristics generally appearing before the age of three. The majority of children with autism (62% of cases) have associated intellectual impairment, and some also have difficulties learning independent behaviors. This was the subject of the present study. The study focused on two clinical cases with a specific diagnosis of autism. Its objective was to teach these children a series of independent behaviors over a period of several months in order to assess the development of their skills in the areas of communication, cognition, socialization, and motor skills. The learning process was preceded by the establishment of a baseline that served as a benchmark. A second assessment was conducted after learning sessions following intensive psychoeducational interventions over a semester (one quarter for each child (36 sessions)). An increase in performance was noted in all areas, followed by acquisition in the cognitive and communication areas. We conclude that children with autism, despite the complexity of their disorders, can increase and acquire developmental performance when subjected to intensive learning.

Keywords : *Learning, independent behavior, autism.*

INTRODUCTION

Actuellement, le monde se dirige vers une société qui accepte de plus en plus l'intégration et la valorisation des compétences des personnes vivant avec handicap, parmi lesquelles celles des enfants qui ont des besoins spécifiques (Convention relative aux droits de l'enfant, 1989).

Parmi ces handicaps, il en existe un qui est complexe parce qu'il envahit l'essentiel du développement de l'enfant dans différents domaines. Il s'agit de Trouble du Spectre de l'Autisme.

Le TSA regroupe un ensemble de diagnostics précédents (DSM-IV), suivant les troubles d'Asperger, les troubles désintégratifs de l'enfance et les troubles envahissants du développement non spécifiés (DSM-V).

En effet, certains enfants victimes du TSA ont d'énormes difficultés à l'expression normale de leurs facultés physiques ou mentales notamment les performances psychomotrices, qui à leur tour interfèrent dans l'action d'apprentissage, qui devient incertaine et les progrès ne sont pas forcément acquis indéfiniment et une régression peut avoir lieu.

Ceci prouve à suffisance que certains enfants avec TSA présentent des grandes difficultés pour apprendre des nouveaux comportements ou augmenter la production des comportements émergents. La majorité d'entre eux présentent des difficultés dans la production des comportements autonomes de base : manger seul, se laver, s'habiller et se déshabiller, se peigner les cheveux, utiliser les toilettes. Ils restent, pour la plupart des cas, dépendants des parents ou des proches jusqu'à l'âge adulte.

Il est difficile de prédire les progrès d'un enfant avec TSA dès la mise en œuvre des stratégies d'intervention pour la simple raison qu'il y a plusieurs facteurs qui contribuent notamment, une évaluation-diagnostique systématique, l'implication des parents au processus des interventions, la fréquence et l'intensité des interventions, etc.

Un processus d'apprentissage des comportements autonomes, mis en place par une équipe spécialisée et multidisciplinaire, est indispensable. En effet, ce processus consiste à apprendre individuellement à l'enfant une série de compétences au regard de ses besoins pendant une période d'au moins six mois.

A la lumière de cet état de choses, deux questions fondamentales font l'objet de cette réflexion : Vu l'énorme difficulté qu'éprouvent les enfants avec autisme, l'apprentissage des comportements autonomes est-il possible ? Les comportements appris lors des interventions éducatives peuvent-ils être généralisables ?

Face aux préoccupations soulevées ci-dessus, les hypothèses sont formulées en ces termes :

Les enfants avec autisme ont la capacité d'apprendre un ou plusieurs comportements autonomes lorsqu'ils sont soumis aux activités de manière intensive.

Les comportements appris individuellement dans un contexte donné peuvent être manifestés ou reproduits dans un autre contexte (généralisation des compétences).

L'objectif que poursuit cette étude est de mettre en place un système où l'enfant doit bénéficier des interventions psycho-éducatives ciblées sur l'apprentissage des comportements autonomes, en vue de vérifier par la suite ses capacités à apprendre et à généraliser les compétences apprises.

I. EVOLUTION DES CONNAISSANCES SUR L'APPRENTISSAGE DES COMPORTEMENTS AUTONOMES AUPRES DES ENFANTS AVEC AUTISME

L'apprentissage constitue l'ensemble des modalités d'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être sous l'effet des interactions avec les êtres semblables ou/et de l'environnement. Il a pour but de réaliser une activité et cette dernière modifie les possibilités d'être et d'agir seul de manière durable (Le grand dictionnaire de la psychologie 2007, p. 84).

Il existe deux formes d'apprentissage : par imitation et par action. L'apprentissage par imitation n'est possible que si l'individu est en possession des schèmes nécessaires. Ce qui paraît être l'apprentissage par intuition. Dans l'apprentissage par l'action, l'activité peut être sensori-motrice (exemple : saisir un objet) servant de la coordination oculo-manuelle, perceptive (explorer), opératoire (classer, étudier des faits). L'acquisition des connaissances à un niveau supérieur devient une découverte.

Magerotte (1984 ; 2010, p. 141) rapporte qu'on peut apprendre des nouveaux comportements ou augmenter l'émission des comportements émergents.

L'apprentissage des nouveaux comportements peut se faire par façonnement et chainage, lesquelles constituent les procédures habituellement utilisées pour enseigner de nouveaux comportements. Cooper, Heron et Heward (2007) proposent de leur imitation comme moyen de développer des nouveaux comportements.

Le façonnement est le renforcement différentiel d'approximations successives d'un comportement cible jusqu'à ce que la personne fasse le bon comportement. Comme un potier part d'un bloc de terre pour créer un vase, nous partons d'une ébauche (même lointaine) du comportement pour arriver à ce qui est voulu. Exemple pour apprendre à l'enfant à imiter le mot « papa » : il lui apprend d'abord à émettre le son « a ».

S'il n'existe pas de comportement qui se rapproche du comportement cible, il est nécessaire d'utiliser des guidances (prompts en anglais) pour avoir « quelque chose à renforcer », puis de retirer ces guidances au fur et à mesure afin que le comportement soit contrôlé par les « bons » stimuli de l'environnement et pas par nos guidances de manière continue.

Au sujet du chaînage, dans de nombreuses situations, ce sont des comportements complexes qu'il va falloir mettre en place et la guidance ne suffit plus. Un comportement complexe consiste en plusieurs sous-comportements qui apparaissent dans une séquence appelée « chaîne de comportements » (par exemple : ouvrir la porte de sa voiture, s'asseoir, fermer la porte, mettre la ceinture, etc.). Le chaînage consiste en l'enseignement d'une chaîne de comportements.

En ce qui concerne l'imitation, il s'agit d'un moyen très efficace pour apprendre des nouveaux comportements par l'observation de la manière dont d'autres comportements sont exécutés. Si par exemple, on se retrouve dans un pays étranger et que l'on veut prendre le bus, il est fort probable de prendre quelques minutes pour observer la façon dont les autochtones procèdent, avant d'essayer de faire comme eux. Doit-on s'aligner ou courir pour bousculer les autres pour monter à bord du bus ?

I. 1. Augmenter un comportement

Si l'on désire augmenter un comportement, il faut le renforcer, soit en permettant à la personne d'obtenir "quelque chose" d'agréable (c'est ce qu'on appelle renforcement positif) soit en permettant à la personne d'échapper à "quelque chose" de désagréable (renforcement négatif).

Ex : pour un enfant qui arrive à faire le triage de deux couleurs, il faudrait à chaque fois réussir l'activité, lui faire bravo, soit lui donner un jouet intéressant.

I. 2. Diminuer l'émission d'un comportement

Il existe différentes façons pour faire diminuer un comportement. Il vaut toujours mieux savoir quelle est la fonction du comportement, ce par quoi il est renforcé avant de commencer à agir dessus. Pour connaître la(les) fonction(s) d'un comportement, on doit réaliser une analyse fonctionnelle.

I. 3. Punition

Les effets de la punition sont : à court terme, afin d'obtenir un arrêt du comportement perturbateur (parfois) et une « tranquillité » de l'enseignant qui risque (malheureusement) d'être amené à réutiliser la punition dans le futur; à plus long terme, souvent on a une réapparition des comportements (car on ne s'est pas occupé de leur fonction). On a de plus, souvent, une apparition de réactions émotionnelles « imprévisibles » (frustration-violence-agression), une réduction du « bien-être » des personnes environnantes, et la punition provoque aussi l'apparition d'autres comportements tout autant inappropriés mais moins visibles.

La punition peut être négative, c'est le retrait de choses agréables, de renforçateurs, suite à l'apparition d'un comportement qui va faire que le comportement va diminuer. Elle peut aussi être positive, c'est la présentation de stimuli aversifs, suite à l'apparition du comportement, qui va faire que le comportement va diminuer.

Lorsqu'on décide d'utiliser des procédures de punition, il est absolument nécessaire de s'assurer que le comportement diminue, des mesures précises doivent être prises afin de ne pas continuer à mettre en place une procédure qui ne fonctionne pas.

I. 5. Extinction

L'extinction consiste en la "non-présentation" des conséquences habituellement associées à un comportement. Autrement dit, lorsque le comportement apparaît, il ne doit pas être renforcé. L'extinction n'est pas d'ignorer l'enfant ou la personne comme nous l'entendons souvent. Il existe différents types d'extinction liée à la fonction du comportement.

Si l'on reprend le schéma décrivant l'apprentissage opérant, lorsque l'on fait de l'extinction, on se retrouve dans ce cas : Ne produisant plus de conséquence positive, le comportement va diminuer car il "ne sert plus à rien"...

Ainsi, si un comportement a pour fonction d'échapper à une tâche, le fait de ne plus pouvoir échapper va faire que le comportement va diminuer. Si un comportement sert à provoquer une réaction chez son père, le fait que la réaction du papa n'arrive plus va faire diminuer le comportement.

C'est le moment où il faut "s'accrocher" et être sûrs de tenir sinon on risque de renforcer un comportement encore plus inadapté que celui que l'on voulait diminuer. Egalement, lors d'un pic d'extinction, va apparaître ce que l'on appelle de la variabilité comportementale, c'est à dire que le comportement risque de se modifier, ou d'autres comportements ayant la même fonction vont apparaître.

I. 5. Renforcement différentiel

On n'utilise pas l'extinction seule mais on la couple avec le renforcement de différents comportements, c'est ce qui s'appelle du renforcement différentiel. Le renforcement différentiel est une procédure très efficace et devrait être utilisée en premier lieu pour diminuer des comportements non désirés. Dans le renforcement différentiel, en même temps que l'on ne présente l'extinction, on va renforcer d'autres comportements.

I. 6. Comportement autonome

Le comportement autonome, selon Jecker Parvex, cité par Mukau est l'ensemble des capacités de l'individu à s'adapter aux demandes naturelles de l'environnement dans lequel il vit, elles concernent principalement les capacités quotidiennes d'autonomie, de communication, des soins personnels, de mobilité, de socialisation et de travail.

Par cet ordre idée, nous pouvons comprendre « le comportement autonome » dans un cadre d'une situation d'adaptation sociale pour cette étude, qui signifie les capacités personnelles indépendante d'adaptation. Ceci permet à l'enfant de se prendre en charge et d'interagir adéquatement avec son environnement.

I. 7. Généralisation

« La généralisation est la tendance des effets de l'apprentissage à être transférée ou déployée » (Rivière, 2006, p. 253). Lorsqu'un comportement est généralisé, il peut apparaître avec différentes personnes, dans différents environnements, à différents moments etc. S'il n'est pas généralisé, il n'apparaît que dans certaines conditions bien strictes. Il existe deux types de généralisation.

I. 8. Participants

La population de notre recherche est composée des enfants qui ont reçu le diagnostic d'autisme et de retard mental au CEIEHMA¹ de 2021 à 2013. Cette population est de 36 enfants.

Dans cette population, deux enfants ont été sélectionnés pour faire partie de l'étude. Pour être impliqué dans la recherche, tous les sujets de l'étude avaient été soumis aux critères d'inclusion ci-après : bénéficier du diagnostic spécifique de l'autisme au CEIEHMA, être âgé de moins de quatre ans, bénéficier des interventions psychoéducatives de manière régulière au CEIEHMA. Les enfants ont été soumis aux critères d'inclusion ci-après :

Les données ont été collectées à l'aide d'une fiche élaborée à cet effet d'activité, inspirée des travaux d'Eric Shopler et al. (2001) décrites dans le manuel d'activités et d'enseignements pour les enfants avec autisme. Une ligne de base des compétences de l'enfant a été élaborée en quatre étapes.

La première étape a été consacrée à la définition des domaines-problèmes sur lesquels l'apprentissage aura lieu. Il s'agit des domaines de la cognition, de la socialisation, de la communication, et de la motricité fine.

La seconde étape a été consacrée à la recherche des antécédents médico-psychosociaux ayant affecté le développement de l'enfant. La troisième étape a été consacrée à la manipulation des outils de la recherche. La quatrième partie a porté sur la mise en place des interventions psycho-éducatives intensives personnalisées.

¹ CEIEHMA : Centre d'Evaluation et d'Intervention pour Enfants avec Handicap Mental et/ou Autisme.

L'objectif principal a été de faire bénéficier à chaque enfant des apprentissages visant le développement des compétences afin de favoriser non seulement, la production des comportements émergents, mais aussi l'apprentissage des nouveaux comportements ainsi que la généralisation des compétences.

L'échelle qualitative à trois étages a servi de balise pour apprécier l'acquisition des compétences autonomes. L'appréciation qualitative a été transformée en appréciation quantitative : absence de comportement (0), comportement émergent (1) et présence du comportement (2).

En effet, lorsque l'enfant est en mesure de réaliser complètement une activité dans un secteur de développement donné, nous le situons dans une échelle de performance forte (présence de comportement « 2 »). Les stratégies d'apprentissage utilisées sont : les consignes verbales, les indices visuels, les guidances et les renforcements.

Les interventions psycho-éducatives ont eu lieu au domicile de chaque enfant en présence des parents trois fois par semaine. Chaque enfant avait bénéficié de 36 séances d'interventions pour une durée de trois mois à chacun. L'implication des parents a été nécessaire afin de leur apprendre les stratégies de travail avec leurs enfants. En effet, les parents connaissent bien leurs enfants, et possèdent des informations utiles sur leurs forces et leurs faiblesses, leurs intérêts et leurs motivations.

Ci-dessous, les différents tableaux qui décrivent les activités réalisées avec chaque enfant en fonction des domaines de développement et les matériels utilisés.

Tableau 1. Essentiel des activités réalisées avec les enfants, les objectifs et les matériels utilisés

Cas n°01

DOMAINES / ACTIVITES	MATERIELS (STRATEGIES)
COGNITION	
ACTIVITE 1 - Reconnaissance des personnes familières et de soi-même OBJECTIF : Que l'enfant soit capable de reconnaître les personnes familières et se reconnaître à travers les photos et	5 photos des personnes familières (4+1photo du sujet) dans un cadrant

indiquer chaque personne sur la photo quand on le nomme.	
ACTIVITE 2 - Imitation vocale « les sons pa, ma, ta, ya, ba et la OBJECTIF : Que l'enfant soit capable d'imiter les sons « ma », « pa », « ta », « ya », « ba », et « la » émis par l'éducateur et toutes autres personnes en vue de développer chez lui l'émission de la vocalisation qui prépare au babillage et aux mots fonctionnels ; Développer le plaisir d'imiter chez l'enfant, clé de tout apprentissage.	Stratégie qui consistait à imiter des sons émis par l'enfant, afin d'introduire les nouveaux sons : pa, ma, ta, ya, ba et la
SOCIALISATION	
ACTIVITE 1 - Battre les mains en cadence croisée et non croisée en imitant le modèle ; - Taper sur la table une fois, deux fois, trois fois au rythme vocal de l'éducateur ; OBJECTIF : Que l'enfant soit capable d'interagir en battant les mains, et en respectant le rythme.	Les deux mains de l'enfant et celles du chercheur.
ACTIVITE 2 - Jeu de donner et de recevoir (Position assise par terre et debout) : Interaction entre deux personnes et ensuite trois personnes. OBJECTIF : Que l'enfant soit en mesure d'interagir avec d'autres personnes en se servant du ballon.	Ballon
ACTIVITE 3 - Interagir avec l'enfant dans différents contextes à travers les ordres simples du genre : « Regardes » « Prends », « Viens », « Mets-toi debout », « bravo », « Au revoir ». OBJECTIF : Développer le langage réceptif chez l'enfant.	Stratégie : Le chercheur tient l'enfant sous son menton « regarde-moi », pour le langage « regarde ». Comportement à observer dans les différents contextes chaque fois que le besoin se fait sentir
COMMUNICATION	
ACTIVITE 1 -Souffler Objectif : Développer le souffle en vue d'incitation à la parole, aux sons sonores ;	Tuyau de Bic et la mousse du savon ; morceaux des papiers (20 morceaux) découpés, étalés sur la table et souffler dessus afin de les faire envoler

Que l'enfant soit capable de souffler dans le tuyau de Bic pour faire sortir les bulles d'air ; Qu'il soit en mesure de souffler sur les morceaux des papiers.	
MOTRICITE FINE	
ACTIVITE 1 - Enfilage des 10 perles OBJECTIF : Développer la concentration chez l'enfant ; Que l'enfant soit capable de saisir une perle à l'aide du pouce et de l'index et d'introduire correctement le fil.	Les perles et le fil
ACTIVITE 2 - Griffonnage OBJECTIF : Que l'enfant soit capable de griffonner correctement sur un papier ; Qu'il soit en mesure d'imiter la reproduction d'un trait ou d'une forme.	Papier et crayon noir

Source : Conception des auteurs.

Tableau 2. Cas 2

DOMAINES	ACTIVITES ET OBJECTIFS	MATERIELS
COGNITION	ACTIVITES 1 : Triage des objets en couleurs (jaune, rouge et verte) OBJECTIF : Que l'enfant soit capable de reconnaître les trois couleurs.	15 legos et 3 boîtes en plastique conformes à trois couleurs.
	ACTIVITES 2 : Reconnaissance des personnes familières et de soi-même à travers les photos. OBJECTIF : Que l'enfant reconnaisse d'autres personnes ou soi-même à travers les images (en fonction des noms) de chaque personne et de soi-même.	5 photos des personnes familières (4+1 photo)
COMMUNICATION	ACTIVITES 1 : Dire à l'enfant : « Viens prendre ton jouet », en pointant différents jouets qu'il aime (3 jouets) et en identifiant chaque jouet par son nom fonctionnel. OBJECTIF : Apprécier le niveau de compréhension du langage de l'enfant ; savoir ce que l'enfant	3 Jouets : avion, voiture et ballon

	comprend réellement dans différents contextes et sa capacité symbolique. Apprendre à l'enfant à comprendre les situations concrètes en fonction des contextes	
	ACTIVITES 2 : Dire à l'enfant « Viens jouer dehors » en pointant la porte de la cuisine. OBJECTIF : Que l'enfant qui est au salon sorte par la cuisine à l'aide de l'ordre donné par la parole	Le salon et la cuisine
	ACTIVITES 3 : Demander à l'enfant de souffler sur les morceaux de papier et la mousse du savon pour produire les bulles d'air. OBJECTIF : Développer le souffle en vue d'incitation à la parole, aux sons sonores ; que l'enfant soit capable de déplacer et faire sortir les bulles d'air.	Tuyau de Bic (stylo) et la mousse du savon, 20 morceaux de papier étalés sur la table.
SOCIALISATION	ACTIVITES 1 : Faire rouler le ballon à deux, puis à trois en position assise sur le tapis OBJECTIF : Que l'enfant comprenne le jeu collectif, associatif qui consiste à utiliser un seul objet à tour de rôle.	Le Ballon
	Activités 2 : Présenter 3 nouveaux objets ou 3 nouvelles images à l'enfant et les nommer en vérifiant qu'il porte bien attention sur l'objet désigné. En cas de doute, il est possible de faire prendre ou toucher l'objet ou l'image par l'enfant : « C'est ... » lui demander de les montrer : « montre-moi le bébé, le dinosaure et le lapin ». a) En conservant la position des objets dans l'ordre respectif ;	3 jouets : une Poupée humaine, Dinosaure et le Lapin.

	b) En conservant la position mais des questions d'ordre variable c) En modifiant la position des objets et l'ordre des questions. OBJECTIF : Que l'enfant soit en mesure de se solidariser de son entourage.	
MOTRICITE FINE	ACTIVITES 1 : Enfilage des perles. OBJECTIF : Que l'enfant parvienne à enfiler correctement les perles en utilisant le pouce et l'index.	25 perles et le fil
Activités, Objectifs et Matériels (stratégies)	Activités 2 : Griffonner dans le cercle dessiné sur le papier. OBJECTIF : Que l'enfant parvienne à griffonner dans le cercle, tenant le crayon avec le pouce et l'index.	Le papier vierge et le crayon noir.

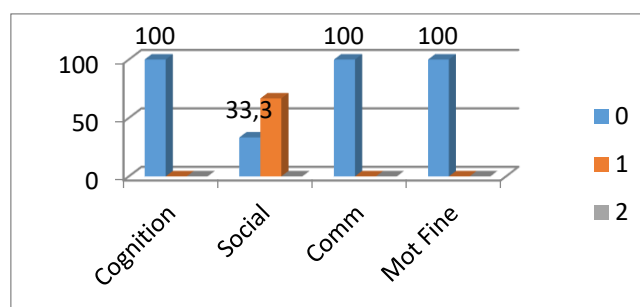
Source : Conception des auteurs.

II. RESULTATS

II. 1. Détermination du niveau de base

Pour rappel, nous avons attribué la côte zéro lorsque le comportement est absent ; la côte 1 aux comportements émergents et la côte 2 à la manifestation complète du comportement.

Cas « 1 »

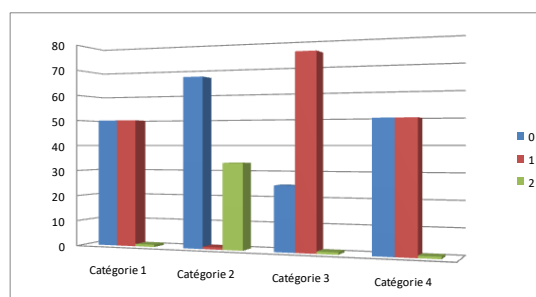


Graphique 1.

Ce graphique 1 montre que pour le premier cas d'étude, les compétences en lien avec la cognition, la communication et la motricité fine ont été absentes avant

la mise en place des interventions psycho-éducatives. Les compétences émergentes ont été observées dans les domaines d'interaction sociale. Aucun comportement acquis n'a été observé lors de la détermination de la ligne de base.

Cas « 2 »

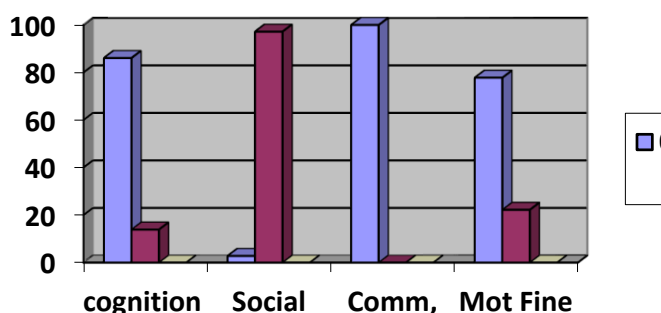


Graphique 2.

Pour le second cas, les compétences émergentes ont été identifiées dans les domaines de la cognition, de la communication et de la motricité fine. Il ressort de ce graphique qu'il y a émergence et absence des comportements dans les domaines cognitifs et moteur. L'absence des comportements observés dans les domaines de la communication et les émergences ont été observées dans le domaine d'interaction sociale.

Graphique 3 : Récapitulatif de l'évolution de l'enfant après la mise en place des interventions psychoéducatives

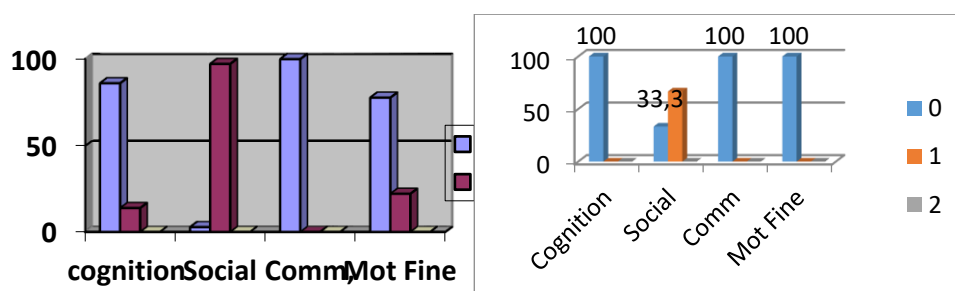
Cas 1.



Après les interventions psychoéducatives, les émergences significatives ont été observées dans le domaine de la socialisation, de la motricité fine et de la cognition (Graphique 3).

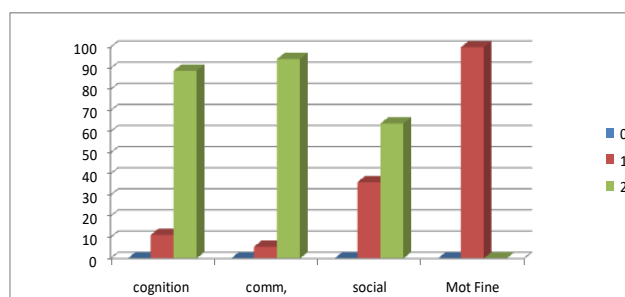
III. CONFRONTATION DES RESULTATS

Cas 1. Ligne de base avant les interventions Compétences acquises après les interventions

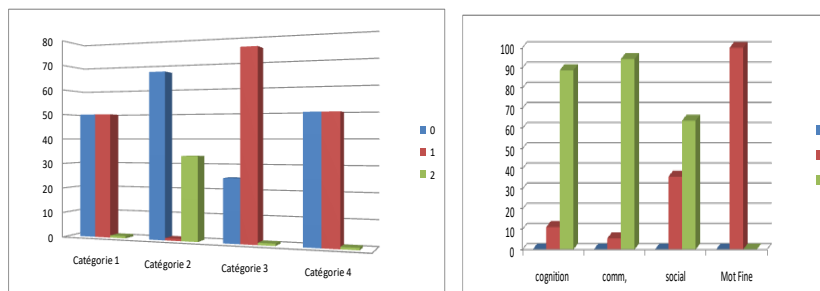


Lorsque nous confrontons les résultats de l'identification du niveau de base et ceux obtenus après les interventions psycho-éducatives, nous constatons que l'enfant a appris des nouveaux comportements dans les domaines cognitifs et en motricité fine. Il a augmenté les émergences dans le domaine de la socialisation.

Cas 2.



Cas 2. Niveau de base avant les interventions et compétences acquises après les interventions



Commentaires

Le graphique 4 nous renseigne qu'après les interventions éducatives intensives auprès de l'enfant, l'enfant a fait émerger ses compétences dans le domaine de la motricité fine ; alors qu'il a acquis complètement les compétences dans les domaines de la cognition et de la communication.

CONCLUSION

En soumettant de manière intensive et précoce les enfants avec autisme aux interventions, il y a beaucoup de possibilités qu'ils apprennent des comportements autonomes par l'acquisition des nouveaux comportements, l'augmentation des comportements émergents ou le maintien des comportements acquis.

Les résultats confirment également ceux de certaines études entreprises ailleurs, notamment, celles de McEachin et al., qui a débuté en 1981 et qui s'étaient poursuivies en 1993) démontrant que la personne avec autisme peut progresser dans différentes sphères de son développement. Selon ces chercheurs, les services éducatifs sont déterminants pour l'intégration sociale de l'enfant avec autisme. Il est reconnu que l'enfant avec autisme a besoin d'un programme d'études individualisé visant le développement d'habiletés fonctionnelles et d'attitudes adaptées dans les domaines de la communication, de la socialisation, de la connaissance, de la motricité, de l'affectivité et de la gestion de la vie quotidienne, et ce, dans le but d'accroître son autonomie dans leurs différents milieux de vie.

Selon Schopler (1988), les personnes avec autisme démontrent des aptitudes parfaitement utilisables, si on sait les rendre fonctionnelles.

En comparant le niveau de base de l'enfant avec les performances après les interventions éducatives, nous remarquons que l'enfant avec autisme, quelle que soit la catégorie du diagnostic, est en mesure d'augmenter l'émission des comportements émergents et d'apprendre des nouveaux comportements.

Le temps, l'adaptation et la sélection des activités aux besoins de l'enfant, le tact clinique, etc. sont des facteurs importants susceptibles d'augmenter l'émission des comportements émergents ou de permettre à l'enfant d'apprendre des nouveaux comportements.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agnès. F. (2018). *Enfance et adolescence*. Paris : Ed. Dunod.
- Alain de B. (2016). *Le développement de l'enfant du normal aux principaux troubles du développement*. Paris : Ed. Masson.
- CFTMEA. (1990), *Classification Française des Troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*. Paris.
- CIM-11. (2018), *Classification Internationale des Maladies, publiées par l'organisation mondiale de la santé (OMS)*, Genève: OMS.
- Cooper, Heron et Heward (2007). *Applied Behavior analysis. United states*, Greenville : BJU Press.
- DE Singly. F. (2009). *Le statut de l'enfant contemporaine*. psyblogs.net/psycho web.fr.
- Document officiel d'autisme Europe et de la commission européenne (2009). Personnes atteintes d'autisme, identification, compréhension, intervention. Wikipédia.
- DSM-V. (2013), *Manuel Diagnostic et statistiques*. Paris : éd. Dunod.
- Grand dictionnaire de la psychologie (2007), éd. Larousse, Paris France
- Hoch Mann Jacques (2009). Histoire de l'autisme, Paris, Odile Jacob
- INSTITUT KENNEDY KRIEGER et UNIVERSITE JOHNS HOPKINS SCHOOL OF MEDECINE modèles de mouvement comme des enfants avec autisme et enfant au développement normal appris à maîtriser un nouvel outil. Publié par la revue nature, le 08 juillet 2009.
- Jean-Marc. M. (2010). Statistique pour psychologie, analyses descriptives, éd. DUNOD.
- MAELA P. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : Ed. Harmattan.

- Magerotte G. et Eric W. (2010). *Intervention comportementale clinique*, Paris: éd. De Boeck.
- Mbayamvula. M.L. (2019). Niveau de connaissance des partenaires éducatifs sur l'intégration et l'inclusion scolaire et évaluation des compétences d'un enfant vivant avec autisme en classe inclusive, DEA en psychologie, UPN.
- Michel. M. (2010). La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement, Thèse de doctorat présentée la faculté des lettres de l'université Fribourg, Suisse.
- Monique. D. (2020). L'enfant avec autisme et l'école. Éd. Deboeck.
- Mukau E.J. (2000), 1. Apprentissage des comportements Autonomes aux enfants présentant de l'autisme, DEA en psychologie, Université de Gand, Belgique.
- Mukau. E. J. (2014). *Psychopathologie africaine de l'enfant*, Paris : Publibook.
- Mulenda. S.A. (2016). De l'inclusion des élèves vivant avec surdité dans quelques écoles ordinaires de Kinshasa. Mémoire de Licence en Psychologie. Unikin.
- Nzwela. N. E. (2012). Apprentissage des comportements autonomes aux enfants avec autisme. Mémoire de Licence en orientation scolaire et professionnelle. Kinshasa/UPN.
- Piaget. J. (1964), *Six études de psychologie*, Paris: éd. Denoël.
- REVUE LA NATURE (2012), Avril.
- Robert L. (2006), Vocabulaire de la psychopédagogie et de santé en France) sur l'autisme et autre trouble envahissant du développement : Recommandations aux professionnels troubles mentaux publiés par l'association des psychiatres américains.
- Wikipédia (2012), document produit par haute autorité de la santé (2010) état de connaissances (résumé ; synthèse, argumentaire, diaporama).