



Soutenir les personnes apprenantes autistes / ayant un trouble du spectre de l'autisme avec des approches de l'AAC valorisant la neurodivergence et sensibles aux traumatismes

Introduction

L'analyse appliquée du comportement (AAC) ou plus connue sous l'acronyme ABA) consiste à mettre en application la science du comportement humain dans le but de développer des compétences pertinentes, d'accroître l'autonomie et d'encourager les comportements positifs. L'AAC s'appuie sur des pratiques fondées sur des données probantes pour structurer de manière réfléchie l'enseignement et les environnements d'apprentissage qui soutiendront la réussite des personnes apprenantes.

Selon la science du comportement, la plupart des comportements sont acquis, l'apprentissage se produit en interaction avec l'environnement, et que ce qui se passe avant et après un comportement influence la probabilité que le comportement se reproduise. L'AAC, qui recourt aux principes de cette science, met l'accent sur des objectifs clairs, un enseignement intentionnel ainsi que des observations et des contrôles continus, pour aider les personnes apprenantes à développer des compétences qu'elles et ils n'ont pas encore acquises.

L'AAC aide les éducateur.ices à reconnaître les compétences manquantes ou les écarts de compétences dans certains domaines (communication, attention, autorégulation,



Les documents d'information

fournissent des sommaires de recherche et des recommandations d'actualité fondés sur des données empiriques dans le domaine du trouble du spectre de l'autisme. Notre objectif est que cette information permette une planification réfléchie de l'enseignement dans un contexte de pratique fondée sur les données probantes et contribue à faire mieux connaître les avantages et les risques potentiels de toute intervention mise en œuvre.



Les auteur.ices souhaitent reconnaître et valoriser à la fois le langage axé sur l'identité et celui axé sur la personne. Ainsi, les termes personnes apprenantes autistes et personnes apprenantes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sont utilisés de façon interchangeable tout au long de cet article.



Avis de non-responsabilité

Le présent document fait la synthèse des connaissances actuelles et propose des recommandations à prendre en considération. Il ne tient pas lieu d'une politique provinciale en matière d'éducation et n'engage pas les ministères de l'Éducation et du Développement de la petite enfance continu à l'égard des activités décrites. Le présent document a été préparé par le comité Autisme en éducation.

adaptabilité, apprentissages scolaires), à enseigner ces habiletés directement, à les pratiquer de manière significative et à renforcer les progrès en vue de consolider et généraliser ces habiletés dans divers contextes.

Bien que l'AAC soit le plus souvent associée aux interventions auprès des personnes apprenantes autistes / ayant un TSA, elle ne se limite pas à cette population. Elle est utilisée dans divers milieux, notamment les écoles, les cliniques, les hôpitaux, les établissements de soins de longue durée, les environnements communautaires ainsi que dans les entreprises et les organisations.

L'AAC a toutefois fait l'objet de critiques croissantes au cours des dernières années, certain.es jugeant qu'elle manque de sensibilité face aux diverses identités neuro-divergentes et risque de causer des préjudices psychologiques lorsqu'elle est appliquée sans tenir compte des expériences traumatiques ou de l'autonomie individuelle (Sandoval-Norton & Shkedy, 2019; Wilkenfeld & McCarthy, 2020).

Dans le présent article, ces critiques et certaines idées fausses concernant l'AAC sont abordées. Il est également question de la manière dont les pratiques valorisant la neurodivergence et sensibles aux traumatismes contribuent à transformer ce domaine d'intervention.

Neurodiversité et AAC

La neurodiversité renvoie à l'idée que les cerveaux humains varient naturellement dans leur façon de penser, apprendre, traiter l'information et expérimenter le monde. Ces différences sont toutes des formes naturelles et valables de la diversité humaines.

La neurodiversité renvoie à l'idée que les cerveaux humains varient naturellement dans leur façon de penser, apprendre, traiter l'information et expérimenter le monde. Ces différences sont toutes des formes naturelles et valables de la diversité humaines (Kapp, 2020). **La terme neurodiversité** met l'accent sur le fait que les différences neurologiques ne sont pas des déficits à corriger, mais font partie de la variation humaine naturelle. Les conditions neurologiques et développementales comme l'autisme, le TDAH, la dyslexie, la dyspraxie, le syndrome de la Tourette, entre autres, sont ainsi considérées comme étant des **neurotypes**, chacun avec des forces et des défis uniques.

Le terme **neurotypique** renvoie à une personne dont le développement neurologique et le fonctionnement, y compris les comportements sociaux, sont alignés avec ce qui est considéré comme étant standard ou typique dans la société,

et respecte les normes culturelles. Le terme **neurodivergent**, à l'inverse, renvoie à une personne qui manifeste une variation unique sur les plans du développement, de la cognition, de l'apprentissage et des comportements sociaux. La neurodivergence fait partie de l'identité d'une personne (Kapp, 2020). Les variations du fonctionnement neurologique sont naturelles, et doivent être reconnues et acceptées. Les défis auxquels font face les personnes neurodivergentes émanent du manque de compréhension de la part des autres personnes et un manque d'accommodements adaptés pour ces répondre à ces différences.

Il convient de noter qu'il n'y a pas d'accord unanime parmi les défenseur.es du mouvement de la neurodiversité. On observe des écarts considérables dans la présentation des personnes ayant un TSA, ainsi que l'ensemble des compétences et les comportements adaptatifs attendus. Certaines personnes proches aidantes et personnes autistes estiment que le mouvement de la neurodiversité ne répond pas aux besoins de celles et ceux qui sont plus sévèrement touchés par leurs traits autistiques ou qui sont non verbaux et ont des besoins d'accompagnement plus élevés (VanDaalen, 2022). Pour ces personnes, l'intervention peut permettre de réduire les défis comportementaux graves et améliorer l'autonomie et la qualité de vie, tout en respectant la singularité de chaque individu. Certain.es chercheur.euses affirment que les interventions ciblant les conditions coexistantes plutôt que les caractéristiques fondamentales de l'autisme soutiennent un paradigme de la neurodiversité (Graf-Kurtulus, 2024).

Avec une vision équilibrée de la neurodiversité, il est reconnu que, même si la diversité apporte des avantages collectifs fondamentaux, chez tout individu neurodivergent, les faiblesses sont souvent indissociables des forces, et les personnes peuvent souhaiter que les choses soient différentes, tout en voulant demeurer elles-mêmes. Selon cette vision, certaines différences neurologiques sont désavantageuses, qu'elles soient intrinsèques ou liées à l'environnement, et elles pourraient bénéficier d'interventions et de soutiens ciblés en conséquence (Leadbitter, 2021).

Critiques de l'AAC

Étant donné que les défenseur.euses de la perspective de la neurodiversité rejettent le modèle médical, et que l'AAC est souvent associée à ce modèle, il n'est pas surprenant que l'AAC soit fréquemment la cible de critiques de leur part (Graber, 2023). Au sein du mouvement appuyant la neurodiversité, celles et ceux qui soutiennent ce qui a trait à l'autisme contestent ce qu'elles et ils perçoivent comme des efforts historiques de « normalisation » des personnes ayant un TSA. Les critiques de l'AAC considèrent que l'approche, lorsqu'elle est mise en place comme intervention pour l'autisme, favorise le

capacitisme et comporte un biais implicite inhérent lié à son association avec un modèle médical qui place l'autisme dans une perspective de déficiences. Le capacitisme désigne les attitudes sociétales qui dévalorisent et limitent le potentiel des personnes en situation de handicap (Commission ontarienne des droits de la personne, 2024). Les critiques de l'AAC soutiennent que l'approche nie l'autonomie individuelle et l'autodétermination dans la définition des objectifs, et qu'elle vise des comportements inoffensifs ou non acceptés socialement, tout cela pour se conformer à la norme (Allen et al., 2024). Il est également mis de l'avant que l'approche soumet les personnes apprenantes à des pratiques parfois discutables, à une répétition fastidieuse et à des exercices mécaniques, alors que les niveaux de généralisation restent faibles (Veneziano, 2023), et que peu de recherches dans le domaine impliquent des membres de la communauté autiste.

Beaucoup de ces objections peuvent être retracées aux premières pratiques selon lesquelles la dynamique familiale était responsable de l'autisme et à l'idée que les personnes apprenantes autistes / ayant un TSA devaient suivre une intervention comportementale, qui intégrait régulièrement des techniques considérées comme nocives. D'autres préoccupations sont directement liées aux travaux de recherche et aux pratiques cliniques du professeur Ivar Lovaas et au projet Young Autism Project de l'Université de Californie à Los Angeles, notamment en raison du recours au conditionnement aversif, de la rigidité du programme et de l'objectif de rendre les enfants « impossibles à distinguer » de leurs pairs, ce qui, pour les personnes qui défendent la neurodiversité, signifie nier les différences neurologiques légitimes et rendre les enfants autistes « normaux » (Leaf, 2022; Leadbitter, 2021). La recherche suggère que les interventions cherchant à réduire ou à éliminer les caractéristiques fondamentales de l'autisme peuvent entraîner de graves problèmes de santé mentale plutôt que de favoriser le bien-être et la qualité de vie (Graf-Kurtulus, 2024). De tels efforts conduisent les individus à « masquer » ou camoufler leurs caractéristiques autistiques pour éviter le stigmatisation. Les personnes autistes rapportent que cela est stressant et induit des traumatismes (Wagland, 2025).

Miller (2021) souligne que les critiques devraient être reconnues et accueillies avec curiosité, humilité et compassion, dans une démarche alignée sur la résolution de conflits. Les préoccupations ne devraient être ni réfutées ni rejetées. Pour Rajaraman (2022), le domaine progressera lorsque les rétroactions seront utilisées pour encourager l'autoréflexion, améliorant ainsi la pratique de l'AAC et la façon dont l'approche est perçue. En répondant aux besoins, préférences et priorités des personnes ayant un TSA, nous pouvons dépasser les clivages historiques, malentendus et erreurs commises pour progresser vers une pratique où l'expertise des personnes autistes est valorisée, les pratiques respectant et acceptant les neurotypes individuels sont adoptées, et les

interventions et le soutien offerts ciblent ce qui compte le plus pour les bénéficiaires (Leadbitter, 2021).

Prochaines étapes

À la lumière des nouvelles recherches et des progrès dans le domaine, l'AAC a connu de nombreux changements ces dernières années. On observe un virage du modèle médical de handicap vers un modèle biopsychosocial qui reconnaît les différences neurologiques entre les individus et les barrières sociales et environnementales qui empêchent les personnes autistes / personnes ayant un TSA d'être pleinement incluses dans la société (Schwartz, 2021).

Les approches comportementales telles que l'enseignement fortuit, entraînement aux réponses pivots, le comportement verbal et les interventions comportementales développementales naturalistes offrent des possibilités d'apprentissage plus naturelles. Elles sont flexibles, centrées sur la personne, et intègrent l'assentiment, le choix et des activités significatives pour l'individu. La connexion sociale, l'autorégulation et le développement de l'autonomie constituent des objectifs essentiels dans la formation. Des stratégies fondées sur les données probantes servent à enseigner une variété de compétences et à réduire les comportements qui entravent l'apprentissage et la participation, en se concentrant sur des activités importantes pour chaque personne. On s'applique à adapter des objectifs thérapeutiques à l'individu, et à créer un environnement thérapeutique positif, encourageant et respectueux de l'identité autiste et des forces propres à la personne. Les traits uniques des personnes ayant un TSA sont célébrés et intégrés dans l'enseignement des compétences les plus pertinentes pour elles (Schuck, 2022).

Les pratiques qui valorisent la neurodivergence reconnaissent que les personnes apprenantes autistes / ayant un TSA pourraient bénéficier de stratégies pour soutenir le développement de compétences ou intervenir sur des comportements nuisibles dans certains domaines, sans chercher à modifier la nature profonde de la personne apprenante (Wagland, 2025). Baiden (2022) insiste sur le fait que les objectifs ciblant des comportements spécifiques à l'autisme ne devraient être inclus en thérapie que sur demande de la personne autiste elle-même ou lorsqu'il est estimé que ces objectifs amélioreront de manière significative la qualité de vie de la personne. Simultanément, il importe d'ajuster les environnements pour accroître l'accessibilité.

Un des principes fondamentaux de l'AAC est la validité sociale. Les interventions devraient se concentrer sur des comportements socialement significatifs et pertinents dans la vie quotidienne de l'individu, et mener à des améliorations notables de sa qualité de vie. La

validité sociale est essentielle à l'AAC car elle permet d'évaluer l'efficacité des traitements. En d'autres termes, est-ce que le traitement permet de développer des comportements et compétences qui s'appliquent de manière significative dans la vie quotidienne de l'individu? La question que doivent aujourd'hui se poser les analystes du comportement, en tenant compte de la perspective de la neurodiversité, est de savoir ce qui constitue la validité sociale. Les interventions sont jugées réussies lorsqu'elles s'alignent sur les objectifs de l'individu et améliorent sa qualité de vie (Bottema-Beutel et al., 2021). Dawson et al. (2022) soulignent que la neurodiversité pousse les chercheurs et praticiens dans le domaine de l'autisme à réfléchir plus profondément aux résultats qui comptent réellement ainsi qu'aux procédures (p. ex., inclusion des personnes autistes à toutes les étapes) qui peuvent valoriser les perspectives neurodiverses. Les évaluations de validité sociale, codéveloppées avec l'individu, sont cruciales pour juger les résultats (Schwartz & Baer, 1991).

Il est essentiel que les praticiens collaborent avec les proches aidants et, dans la mesure du possible, avec les personnes autistes elles-mêmes pour déterminer ce qui constitue des objectifs significatifs et socialement valides. Cibler des caractéristiques liées à l'autisme qui sont majoritairement neutres, ou sélectionner des objectifs sans l'implication de l'individu et de sa famille ou de ses proches aidants, n'est ni respectueux ni conforme aux pratiques qui valorisent la neurodiversité. Les personnes apprenantes

La compétence culturelle et la sensibilité culturelle sont des éléments importants à prendre en considération lors du soutien apporté aux personnes apprenantes autistes / ayant un TSA.

autistes et leurs familles doivent être pleinement informés de l'approche d'intervention et des cibles spécifiques identifiées, à tout moment. Lorsque les analystes du comportement réalisent des évaluations de validité sociale de cette manière, la pratique de l'AAC peut s'aligner avec les principes de valorisation de la neurodivergence.

La compétence culturelle et la sensibilité culturelle sont également des éléments importants à prendre en considération lors du soutien apporté aux personnes apprenantes autistes / ayant un TSA. Ces éléments de pratique professionnelle éthique et respectueuse consistent à acquérir des connaissances au sujet des différences

culturelles et des croyances qui peuvent éclairer l'intervention et les relations avec les personnes apprenantes autistes / ayant un TSA et leurs familles. L'**humilité culturelle**, qui est elle aussi alignée avec une compréhension de la validité sociale selon une approche valorisant la neurodivergence, est un cadre qui valorise le processus continu d'autoréflexion/d'autocritique et un apprentissage constant pour mieux apprécier les différences culturelles entre soi et les autres, afin de développer des relations

véritablement collaboratives fondées sur une compréhension et un respect mutuel. Il s'agit d'un outil important pour contrer les biais implicites dans la prise de décision concernant la validité sociale. Adopter une posture d'humilité culturelle permet aux analystes du comportement d'ajuster leur approche, d'adapter les pratiques à chaque individu et de poursuivre une formation supplémentaire pour soutenir adéquatement chaque personne apprenante, en fonction des besoins (Kolb, 2022).

Analyse appliquée du comportement sensible au traumatisme

Les personnes apprenantes autistes, ou personnes apprenantes ayant un trouble du spectre de l'autisme, sont plus à risque de vivre des événements potentiellement traumatiques et présentent un risque d'exposition à des expériences potentiellement traumatiques significativement plus élevé que leurs pairs qui connaissent un développement typique (Wheeler et al., 2024). Il est donc essentiel que les analystes du comportement possèdent une connaissance approfondie des approches tenant compte des traumatismes et les intègrent à leur pratique.

Selon l'agence fédérale américaine d'administration des services en toxicomanie et santé mentale (Substance Abuse and Mental Health Services Administration), les services de soin sensibles au traumatisme reposent sur six principes fondamentaux : la sécurité, la fiabilité, le soutien par les pairs, la collaboration, l'autonomisation et la compétence culturelle (SAMHSA, 2014). En milieu scolaire, cela implique d'adapter les pratiques afin d'éviter tout nouveau traumatisme, de favoriser la régulation émotionnelle et de développer des relations de soutien (Dorado et al., 2016).

En 2022, Rajaraman et ses collègues ont défini quatre composantes clés pour intégrer la sensibilité au traumatisme dans l'AAC : la reconnaissance du traumatisme, la garantie de la sécurité et de la confiance, la promotion du choix et la valorisation du développement des compétences.

1. Reconnaissance du traumatisme

La première étape consiste à reconnaître qu'un traumatisme s'est produit et à comprendre que celui-ci peut avoir une incidence sur le comportement. Cela implique de reconnaître que tous les événements traumatiques ne se ressemblent pas et que les réactions au traumatisme varient d'une personne à l'autre.

2. Garantie de la sécurité et de la confiance

Les analystes du comportement doivent veiller à ce que les personnes avec lesquelles elles et ils travaillent se sentent en sécurité, tant sur le plan physique qu'émotionnel.

3. Promotion du choix et de l'autonomie

Les recherches montrent que le fait d'offrir des choix permet de donner à la personne un sentiment de contrôle sur la situation. La plupart des interventions modernes en AAC intègrent la prise de décision. Dans cette optique, la personne doit également pouvoir refuser de participer à une activité et choisir une alternative.

4. Valorisation du développement des compétences

Les pratiques sensibles au traumatisme accordent la priorité au remplacement des comportements difficiles par des compétences fonctionnelles. Mettre l'accent sur le développement des habiletés permet aux personnes de mieux naviguer leur environnement, tout en augmentant leurs chances de réussite.

Approches AAC valorisant la neurodivergence en éducation

Le recours à des pratiques valorisant la neurodivergence amènent à adapter l'environnement, l'enseignement ou les attentes afin de favoriser l'accès et l'inclusion, tout en valorisant la voix des personnes neurodivergentes dans les décisions concernant le soutien reçu, les thérapies et les politiques. Le milieu éducatif est le deuxième principal champ d'intervention professionnelle pour les analystes du comportement certifiés (BCBA) (Copeland, 2025). Ces analystes apportent une expertise essentielle à la collaboration au sein de l'équipe éducative pour soutenir les élèves.

Adopter une approche qui valorise la neurodivergence consiste à créer des environnements où toutes les formes de fonctionnement cognitif sont reconnues, respectées et soutenues. L'éducation s'appuie sur un modèle social du handicap, et la conception universelle de l'apprentissage (CUA) constitue un cadre utilisé par le corps enseignant pour concevoir des environnements d'apprentissage efficaces en classe. Cela implique d'examiner les obstacles présents dans les programmes, l'évaluation et l'enseignement, conformément à une approche qui valorise la neurodivergence. Les pratiques à fort impact (High-Leverage Practices) ont été

Adopter une approche qui valorise la neurodivergence consiste à créer des environnements où toutes les formes de fonctionnement cognitif sont reconnues, respectées et soutenues.

élaborées par le centre CEEDAR (Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform, un centre visant à renforcer la formation des enseignant.es et des leaders pour soutenir la réussite scolaire et professionnelle des élèves en situation de handicap) et par le Council for Exceptional Children (la plus grande organisation professionnelle internationale consacrée à la réussite des enfants et des jeunes en situation de handicap et/ou à haut potentiel) afin de soutenir les élèves en situation de handicap, y compris les élèves autistes. Ces pratiques à fort impact sont alignées avec la CUA et les pratiques valorisant la neurodivergence. Les analystes du comportement sont bien placé.es pour soutenir à la fois la CUA et plusieurs pratiques à fort impact, notamment la rétroaction positive et constructive pour orienter les apprentissages et les comportements, la prise de décision fondée sur les données, la conception systématique de l'enseignement, la compréhension de la motivation, ainsi que l'utilisation d'un enseignement explicite et intensif (Aeves & Kennedy, 2024). L'intégration d'une approche valorisant la neurodivergence, de pratiques sensibles aux traumatismes et d'une posture d'humilité culturelle en suivant ces approches renforce la mise en œuvre de l'AAC et favorise des expériences éducatives positives ainsi que la réussite des personnes apprenantes autistes / ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Principes fondamentaux de l'AAC valorisant la neurodivergence et sensibles aux traumatismes

Identité

L'AAC valorisant la neurodivergence privilégie le langage centré sur l'identité, par exemple « personne apprenante autiste » plutôt que « personnes apprenante ayant un trouble du spectre de l'autisme ». Certaines personnes de la communauté autiste choisissent également de se définir comme « ayant des conditions du spectre de l'autisme » (CSA) plutôt que comme « ayant un trouble du spectre de l'autisme » (TSA), en cohérence avec l'idée que l'autisme constitue une différence plutôt qu'un déficit. Une approche valorisant la neurodivergence évite aussi les termes axés sur les déficits, tels que « haut/bas fonctionnement », qui ne rendent pas compte des profils uniques de forces et de défis de chaque personne.

Sécurité, consentement et autonomie

Certaines anciennes pratiques de l'AAC incluaient des techniques pouvant outrepasser le refus ou la détresse d'une personne apprenante, causant involontairement du tort (Sandoval-Norton & Shkedy, 2019). Par exemple, une intervention fondée sur l'extinction par fuite impliquait qu'un adulte empêche la personne apprenante d'éviter une tâche ou de

quitter une situation à la suite d'un comportement jugé difficile (Chazin et al., 2022). L'AAC sensible aux traumatismes rejette ces méthodes et met plutôt l'accent sur la sécurité émotionnelle, l'assentiment et le droit de la personne apprenante de se retirer d'une intervention à tout moment (Rajaraman et al., 2022).

Collaboration et autonomisation

Le fait que les personnes intervenant en milieu scolaire, les familles et les personnes apprenantes définissent collectivement les objectifs garantit des interventions pertinentes et respectueuses (Mathur et al., 2024). L'autonomisation comprend également le développement de compétences d'autoreprésentation (autonomie sociale) et la reconnaissance de toutes les formes de communication, y compris les comportements, les gestes, le langage oral et l'utilisation de dispositifs de communication augmentée (Beaulieu & Jimenez-Gomez, 2022).

Objectifs fondés sur les forces et valides sur le plan social

L'AAC valorisant la neurodivergence ne vise pas à rendre les personnes apprenantes plus « neurotypiques », mais plutôt à développer des compétences fonctionnelles, l'autonomie et l'autorégulation, en s'appuyant sur leurs motivations et leurs intérêts. Il est considéré que les interventions sont réussies lorsqu'elles s'alignent sur les objectifs de la personne apprenante et améliorent sa qualité de vie (Bottema-Beutel et al., 2021). Les objectifs et les stratégies d'intervention sont communiqués aux personnes apprenantes et aux familles afin de s'assurer qu'ils sont alignés avec leurs besoins, leurs priorités et leurs valeurs culturelles. Les évaluations de validité sociale, co-construites avec la personne apprenante, sont essentielles pour juger des résultats (Schwartz & Baer, 1991).

Renforcement positif et absence de coercition

Les interactions avec l'environnement constituent des sources naturelles de renforcement car ce sont elles qui façonnent les comportements. Les stratégies de renforcement utilisées pour soutenir le développement de compétences chez les personnes apprenantes autistes doivent s'appuyer sur ce même principe. Dans la mesure du possible, il convient de privilégier des renforçateurs naturels significatifs pour la personne apprenante dans chaque contexte. Bien qu'un renforcement supplémentaire puisse être nécessaire au début de l'apprentissage, l'objectif demeure de s'appuyer sur les renforçateurs naturels de l'environnement. Les stratégies de renforcement doivent être respectueuses, pertinentes et ne jamais reposer sur la privation de besoins fondamentaux tels que la nourriture, l'attention ou le mouvement (Wilkenfeld & McCarthy, 2020). Les approches coercitives et centrées sur la conformité sont remplacées par des soutiens fondés sur le choix et la motivation intrinsèque. Les objectifs axés sur la coercition et le

respect de la consigne sont remplacés par des formes de soutien qui privilégient le choix et la motivation intrinsèque.

Soutiens environnementaux et sensoriels

Les classes inclusives doivent répondre aux besoins sensoriels et à ceux de régulation, entre autres par la réduction du bruit, l'accès à des objets de manipulation ou des espaces calmes, afin de diminuer le stress et favoriser l'apprentissage (Dorado et al., 2016). L'AAC sensible aux traumatismes inclut des ajustements de l'environnement physique et des modalités d'enseignement, tout en accordant une attention particulière au bien-être émotionnel. Le développement de la conscience de soi, de la régulation émotionnelle et de la résilience constitue des objectifs importants (Graf-Kurtulus, 2024). Il est également essentiel de reconnaître que les personnes font partie intégrante de l'environnement scolaire et de promouvoir un climat fondé sur la bienveillance et l'attention, un espace centré sur la personne apprenante.

Mise en œuvre de l'AAC valorisant la neurodivergence et sensible aux traumatismes en contexte d'éducation inclusive

Évaluation fonctionnelle du comportement (EFC)

L'EFC demeure un pilier de l'AAC, mais, dans une perspective sensible aux traumatismes, elle vise à comprendre le comportement comme une forme de communication plutôt que comme une faute (Rajaraman et al., 2022). L'accent est mis sur l'identification des besoins non comblés, des facteurs de stress ou des déclencheurs contextuels. Les comportements auto-stimulateurs (battements de mains, balancements, rotations, etc.) sont valides et remplissent souvent des fonctions importantes de régulation pour les personnes apprenantes autistes. Plutôt que de les supprimer, ces comportements peuvent être reconnus, valorisés et intégrés dans des stratégies de motivation et d'autorégulation. Les comportements gravement perturbateurs ou l'automutilation sont pris en charge en enseignant des comportements alternatifs et des stratégies de régulation, et non par des approches punitives ou centrées uniquement sur la suppression du comportement.

Interventions à paliers (modèle multiniveaux)

L'AAC valorisant la neurodivergence et sensible aux traumatismes peut être intégrée dans des systèmes de soutien multiniveaux (SMSM), et alignée avec les interventions et soutiens comportementaux positifs (SCP). Les soutiens universels (palier 1) incluent la gestion proactive de la classe et les pratiques de régulation émotionnelle. Les soutiens ciblés (palier 2) et intensifs (palier 3) reposent sur des plans individualisés fondés sur le

consentement (Brunzell et al., 2015). Les forces et les défis des élèves sont cernés, et on recourt à une approche fondées sur les forces pour encourager la réussite et le bien-être.

Formation du personnel et transformation des pratiques

Le développement professionnel est essentiel pour faire évoluer les pratiques et passer d'une gestion des comportements à un soutien collaboratif. Les formations en approches sensibles aux traumatismes, en neurodiversité et en pratiques éthiques en AAC contribuent à créer des milieux scolaires plus sécuritaires et inclusifs (Dorado et al., 2016). Les analystes du comportement et les spécialistes en milieu scolaire gagnent à participer aux activités de formation professionnelle offertes dans les écoles afin d'inscrire leur intervention dans le contexte éducatif et de renforcer la collaboration avec leurs partenaires.

Résultats et enjeux éthiques

Les données montrent que l'AAC valorisant la neurodivergence et sensible aux traumatismes met de l'avant la sécurité émotionnelle, réduit l'anxiété et renforce l'engagement des personnes apprenantes et des familles (Rajaraman et al., 2022). Une pratique éthique fondée sur la dignité et le respect est également cohérente avec les objectifs d'une éducation inclusive et les cadres de défense des droits des personnes en situation de handicap (Kapp, 2020).

Conclusion

L'AAC évolue pour mieux comprendre et intégrer les pratiques qui valorisent la neurodivergence et les soins sensibles aux traumatismes. Allen (2024) exhorte les analystes du comportement à examiner comment le capacitisme sociétal est reflété au sein du domaine de l'analyse comportementale, et à s'inspirer des perspectives et des expériences vécues par les membres de la communauté autiste. Il est essentiel d'écouter sincèrement ces préoccupations, de les comprendre et de reconnaître qu'elles soulèvent des enjeux éthiques légitimes plutôt que de remettre en question les fondements scientifiques de l'AAC elle-même. Renforcer la validité sociale exige un engagement envers un changement significatif et durable, tant dans la pratique professionnelle quotidienne que dans les systèmes et structures plus larges qui façonnent le domaine de l'AAC.

Date : juin 2026

Note : Cette note d'information a été produite par le Comité consultatif interprovincial sur l'autisme. Elle sera modifiée en fonction des nouvelles informations qui pourraient émaner des travaux de recherche et des publications pertinentes. Si vous souhaitez faire un commentaire ou fournir des renseignements supplémentaires sur cette question, veuillez les faire parvenir à shelley_mclean@apsea.ca.

juin, 2026

© 2026 Droits d'auteur de la CESP. La reproduction, la traduction ou la distribution par voie électronique de ce document est autorisée du moment qu'on fait clairement référence à l'auteur, que le contenu n'est pas modifié, que le document n'est pas vendu, qu'il ne sert pas à promouvoir ou à approuver le moindre produit ou service et qu'il n'est pas utilisé dans un contexte inapproprié ou trompeur.

Références

- Allen, L. L., Mellon, L. S., Syed, N., Johnson, J. F., & Bernal, A. J. (2024). Neurodiversity-affirming applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 1-23.
- Arthur, S. M., Linnehan, A. M., Leaf, J. B., Russell, N., Weiss, M. J., Kelly, A. N., ... & Ross, R. K. (2023). Concerns about ableism in applied behavior analysis: An evaluation and recommendations. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 58(2), 127-143.
- Aceves, T. C. and Kennedy, M. J. (Eds.) (2024). High-leverage practices for students with disabilities. 2nd edition. Arlington, VA: Council for Exceptional Children and CEEDAR Center.
- Baiden, Kaitlyn, M, Williams, Zachary, Schuck, Rachel K., Dwyer, Patrick. (2025). The social validity of behavioral Interventions: Seeking input from autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.55(4),1172-1186.
- Baron-Cohen, Simon. (2017) Editorial perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747.
- Barnett, Juliet Hart, Stanley H. Zucker, and Cori M. More. (2020) Applied behavior analysis in today's schools: An imperative for serving students with autism spectrum disorder. *DADD Online Journal* 7(1), 108-117.
- Beaulieu, L., & Jimenez-Gomez, C. (2022). Cultural humility in applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 15(3), 768–781. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00698-0>
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., & Hand, B. N. (2021). Avoiding ableism in autism research. *Autism*, 25(2), 1176–1179. <https://doi.org/10.1177/13623613211035955>
- Brown, Heather, Stahmer, Aubyn, Wyer Atrick, Rivera, Susan. (2021) Changing the story: How diagnosticians can support a neurodiversity perspective from the start. *Autism*, 25(5):1171-1174. doi: 10.1177/13623613211001012. PMID: 34232104.
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2015). Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach to healing and growth in the classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/ort0000048>

- Chazin, K. T., Velez, M. S., & Ledford, J. R. (2022). Reducing escape without escape extinction: A systematic review and meta-analysis of escape-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 31, 186-215.
- Commission ontarienne des droits de la personne, 2024. *Capacitisme, attitudes négatives, stéréotypes et stigmatisation* (fiche). <https://www3.ohrc.on.ca/fr/capacitisme-attitudes-negatives-stereotypes-et-stigmatisation-fiche>
- Copeland, S. R., Duffie, P., & Maez, R. (2025). Preparation of behavior analysts for school-based practice. *Behavior Analysis in Practice*, 18(4), 1-17.
- Dawson, G., Franz, L., & Brandsen, S. (2022). At a crossroads—Reconsidering the goals of autism early behavioral intervention from a neurodiversity perspective. *JAMA pediatrics*, 176(9), 839-840.
- den Houting, J. (2019). Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism*, 23(2):271-273. doi: 10.1177/1362361318820762.
- Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Leibovitz, T. (2016). Healthy environments and response to trauma in schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8, 163–176. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9177-0>
- Graf-Kurtulus, S. & Omar, C. G. G. (2024). Rethinking psychological interventions in autism: Toward a neurodiversity-affirming approach. *Counselling and Psychotherapy Research*, 25(1). <https://doi.org/10.1002/capr.12874>
- Jimenez-Gomez, C., & Beaulieu, L. (2022). Cultural responsiveness in Applied Behavior Analysis: Research and practice. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(3), 650-673.
- Kapp, S. K. (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Springer.
- Kolb, R. L., Robers, A. C., Brown, C., & McComas, J. J. (2022). Beyond cultural responsivity: Applied Behavior Analysis through a lens of cultural humility. In *Handbook of Special Education Research, Volume I* (pp. 144-157). Routledge.
- Leadbitter K., Buckle K. L., Ellis, C., & Dekker, M. (2021) Autistic self-advocacy and the neurodiversity movement: Implications for autism early intervention research and practice. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7.

- Leaf, J. B., Cihon, J. H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, N., Unumb, L., Shapiro, S., & Khosrowshahi, D. (2022). Concerns about ABA-based intervention: An Evaluation and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(6), 2838–2853. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05137-y>
- Liebert, Mary Ann. (2021) “Masking Is Life”: Experiences of masking in autistic and nonautistic adults. *Autism in Adulthood*, 3(4), 330-338.
- Mastrogriacomo, L., Foley, K., & Weiss, M. (2025). A systematic literature review of Applied Behavior Analysis (ABA) collaboration across disciplines. *Behavior and Social Issues*, 1-22.
- Miller, M. M. (2021). The compassionate and curious behavior analyst: Navigating criticism of behavior analysis. In *Understanding Ethics in Applied Behavior Analysis*, 312-317. Routledge.
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual research review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381-396.
- Rajaraman, A., Austin, J. L., Gover, H. C., Cammilleri, A. P., Donnelly, D. R., & Hanley, G. P. (2022) Toward trauma-informed applications of behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(1), 40-61. doi: 10.1002/jaba.881.
- Schuck, R. K., Tagavi, D. M., Baiden, K. M., Dwyer, P., Williams, Z. J., Osuna, A., & Vernon, T. W. (2022). Neurodiversity and autism intervention: Reconciling perspectives through a naturalistic developmental behavioural intervention framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(10), 4625-4645.
- Schwartz, I. S., & Kelly, E. M. (2021). Quality of life for people with disabilities: Why Applied Behavior Analysts should consider this a primary dependent variable. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(3), 159-172.
- Skinner, C. H., & Daly E. (2010) Improving generalization of AACademic skills: Commentary on the special issue. *Journal of Behavioral Education*, 19, 106–115.
- Squires, M., Cutrer-Párraga, E. A., Morris, J. R., Miller, E. E., & Hansen, B. D. (2024). Navigating collaboration: Factors influencing special education teachers’ relationships with BCBAs in diverse school contexts. *Behavior Analysis in Practice*, 17(4), 1033–1049. <https://doi.org/10.1007/s40617-024-01009-w>
- Taylor, B. A., LeBlanc, L. A., & Nosik, M. R. (2019) Compassionate Care in behaviour analytic treatment: Can outcomes be enhanced by attending to relationships with

- caregivers? *Behavior Analysis in Practice*, 12(3), 654–666.
<https://doi.org/10.1007/s40617-018-00289-3>
- Travers, J., & Tincani, M. (2025) In defense of Applied Behavior Analysis and evidence-based practice. *Perspectives on Behavior Science*, 48(3), 641-653. <https://doi.org/10.1007/s40614-025-00468-y>
- VanDaalen, R. A., Vallefucio, A. A., Fernandez, M. L., Liu, S. Y., & Lemaire, C. J. (2025). Public perceptions of the neurodiversity movement: A thematic analysis. *Neurodiversity*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.1177/27546330251325973>
- Veneziano, J., Shea, S. (2023) They have a voice; are we listening? *Behavior Analysis in Practice*, 16(1), 127–144. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00690-z>
- Wagland, Z., Sterman, J., Scott-Cole, L., Spassiani, N., & Njelesani, J. (2025). Promoting neurodiversity-affirming care for autistic children: A Scoping Review. *Neurodiversity*, 3, 1-23. <https://doi.org/10.1177/27546330251357479>
- Wheeler, K., Hixson, J., Hamrick, J., Lee, J. & Ratliff, C. (2023) Behavior analysts' training and practice regarding trauma-informed care. *Behavior Analysis in Practice*, 17(3):746-758. doi: 10.1007/s40617-023-00836-7
- Wilkenfeld, B., & McCarthy, K. (2020). Ethical concerns with Applied Behavior Analysis for autism spectrum disorders. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 30(1), 31–69.
<https://doi.org/10.1353/ken.2020.000>
- Wright, P. I. (2019). Cultural humility in the practice of Applied Behavior Analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 12(4), 805-809.