

**La version finale et définitive de ce texte est parue dans C. Maïano, V. Lafantaisie, A. Aimé et S. Coutu (Eds.), *L'ABC de la psychoéducation* (pp. 209-228) publié en 2020 par les Presses de l'Université du Québec.**

L'approche comportementale en psychoéducation

Marc J. Lanovaz

Université de Montréal

Correspondance:

Marc J. Lanovaz, École de psychoéducation, Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3J7, Canada.

Courriel: marc.lanovaz@umontreal.ca

Téléphone : 514 343-6111 poste 81774

## **L'approche comportementale en psychoéducation**

Dans les cours de psychoéducation, de psychologie et d'éducation, l'approche comportementale est souvent introduite en discutant de Pavlov qui faisait saliver des chiens avec des sons de cloche, de Watson qui conditionnait la peur chez le petit Albert, ou de Skinner qui enseignait à des rats à appuyer sur des leviers. Bien qu'ils offrent un survol historique intéressant, ces exemples peuvent donner l'impression que l'approche comportementale est désuète et incomplète pour expliquer toute la complexité des comportements humains. En fait, l'approche comportementale a beaucoup évolué depuis ses premiers balbutiements, notamment avec le développement d'une science appliquée du comportement à partir de la fin des années 1950 (Allyon et Michael, 1959; Baer, Wolf et Risley, 1968). Ce chapitre vise à explorer la contribution de l'approche comportementale au développement d'une pratique psychoéducative rigoureuse, parcimonieuse et efficace.

### **1. Fondements**

#### **1.1. Le béhaviorisme radical**

Le béhaviorisme radical est une perspective épistémologique adoptée pour donner un sens aux connaissances générées par la science du comportement (Moore, 2009). En termes simples, Skinner (1989, p. 122) décrit le béhaviorisme radical comme « la philosophie d'une science considérant le comportement en tant que sujet à part entière, mais qui exclut les explications qui font appel à des processus internes, qu'ils soient mentaux ou physiologiques ». Plusieurs croient, à tort, que le béhaviorisme rejette l'apport des gènes, du cerveau et des processus physiologiques dans le développement et le maintien des comportements (Todd et Morris, 1983). Au contraire, le béhavioriste radical reconnaît entièrement le rôle des gènes et de la physiologie. Néanmoins, il considère que les généticiens et les physiologistes sont mieux

outillés pour explorer les questions génétiques et physiologiques. Ainsi, le béhaviorisme radical s'intéresse principalement aux facteurs externes, ou environnementaux, qui influencent les comportements.

Le mot « radical » induit souvent en erreur les chercheurs, les cliniciens et les étudiants qui n'ont jamais été initiés au béhaviorisme radical (Moore, 2008). Dans plusieurs langues, dont le français et l'anglais, le mot radical est synonyme d'extrémiste, ce qui peut laisser croire que les béhavioristes radicaux sont des extrémistes qui ne reconnaissent pas les événements internes non observables ou mesurables. En fait, le béhavioriste radical reconnaît les pensées, les perceptions et les sentiments dans son analyse du comportement humain, mais sa conceptualisation diffère considérablement des autres approches (Moore, 2008; Skinner, 1974). En ce sens, Skinner (1945) décrit les événements privés comme des stimuli et des comportements observables seulement par la personne qui les manifeste. Selon cette conceptualisation, les émotions seraient donc des stimuli privés, tandis que les pensées seraient des comportements privés.

Cela dit, les partisans du béhaviorisme radical ne s'entendent pas sur l'utilisation des événements privés pour expliquer les comportements. Baum (2011) argumente que les causes des comportements devraient reposer uniquement sur des stimuli externes, tandis que Overskeid (1994) considère que les événements privés peuvent occasionner des comportements. Malgré ce différend sur le rôle des événements privés dans l'explication des comportements, les béhavioristes radicaux s'entendent sur le fait que les événements privés n'ont pas de propriétés métaphysiques particulières qui les différencieraient d'autres phénomènes comportementaux. En d'autres termes, les comportements et les stimuli privés

obéissent aux mêmes règles ou lois naturelles que les comportements et les stimuli observables et mesurables par autrui.

## **1.2. Sciences du comportement**

Le béhaviorisme radical n'est pas une science, mais plutôt une philosophie sur laquelle se base la science du comportement (Baum, 2011; Skinner, 1953/1965). La science du comportement s'appelle l'analyse du comportement. Les tenants du béhaviorisme radical considèrent l'analyse du comportement comme une science naturelle au même titre que les sciences biologiques (Marr, 2009). Dans cette optique, l'analyse du comportement est une science qui se préoccupe des effets de l'environnement, physique ou social, sur les comportements des organismes vivants (Skinner, 1974).

Cette science est souvent subdivisée en deux types: l'analyse expérimentale du comportement et l'analyse appliquée du comportement (Cooper, Heron et Heward, 2007; Moore, 2008). L'analyse expérimentale du comportement cherche à expliquer l'ensemble des comportements manifestés par les organismes vivants. L'analyse appliquée du comportement (AAC) met plutôt l'accent sur l'application de la science pour améliorer l'intégration sociale, le fonctionnement adaptatif et la qualité de vie des personnes. Pour tracer un parallèle avec les autres sciences naturelles, l'analyse expérimentale est la science fondamentale du comportement, tandis que l'analyse appliquée est l'équivalent de l'ingénierie du comportement. Comme un ingénieur, l'analyste du comportement utilise les connaissances générées par la science fondamentale pour résoudre des problèmes appliqués. Pour le reste de ce chapitre, nous mettrons l'accent sur l'AAC, puisque c'est ce volet qui est le plus pertinent pour la pratique psychoéducative.

### 1.3. Analyse appliquée du comportement

Dans leur œuvre séminale sur le sujet, Baer *et al.* (1968) décrivent les sept caractéristiques d'une nouvelle science qu'ils baptisent l'AAC. Selon ces caractéristiques, la science de l'analyse appliquée doit être: 1) appliquée; 2) comportementale; 3) analytique; 4) technologique; 5) systématique sur le plan conceptuel et théorique; 6) efficace, et 7) généralisée. Pour considérer qu'une intervention est basée sur l'analyse du comportement, le psychoéducateur doit s'assurer que son évaluation, sa planification, son organisation et sa mise en œuvre respectent ces caractéristiques. Sans le respect de ces conditions, il serait inexact de prétendre utiliser l'AAC (ou l'approche comportementale) dans sa pratique.

La première caractéristique (c'est-à-dire appliquée) réfère à la cible des modifications environnementales. L'AAC cible des comportements significatifs dont la modification aura un effet réel dans la vie de tous les jours de la personne, tant sur son intégration sociale, son fonctionnement adaptatif ou sa qualité de vie. Deuxièmement, la caractéristique comportementale décrit la variable dépendante principale, soit le comportement. Dans son sens large, un comportement peut être n'importe quel mouvement ou activité effectué par un organisme vivant (Cooper *et al.*, 2007). En ce sens, le terme comportement chez l'humain englobe les mouvements physiques, l'utilisation du langage ainsi que les pensées.

Troisièmement, la caractéristique analytique souligne l'importance de démontrer une relation fonctionnelle entre l'environnement et le comportement. Le psychoéducateur doit identifier les variables qui sont responsables du changement de comportement observé, ce qui s'effectue principalement à l'aide de protocoles expérimentaux à cas unique. Quatrièmement, la caractéristique technologique réfère à une dimension plus générale qui devrait s'appliquer à toute science naturelle: la description des procédures doit être suffisamment claire pour qu'un

lecteur informé puisse les reproduire. Cette caractéristique permet à un praticien ou à un chercheur possédant des connaissances de base en analyse du comportement de reproduire une intervention ou une expérience.

La cinquième caractéristique, systématique sur le plan conceptuel et théorique, fait également référence à une dimension partagée par l'ensemble des sciences naturelles. Les chercheurs et les praticiens qui travaillent en analyse du comportement utilisent des concepts similaires et parcimonieux pour expliquer les changements observés. Par exemple, un analyste du comportement se basera sur les théories du conditionnement (la section 2 fournit plus de détails) pour expliquer un changement de comportement, et non sur des concepts physiologiques. Sixièmement, la caractéristique efficace soutient qu'une intervention doit être considérée comme une réussite seulement si elle produit un changement de comportement socialement significatif. Un changement est socialement significatif lorsqu'il améliore l'intégration sociale, le fonctionnement adaptatif ou la qualité de vie d'une personne. Dans cette même logique, une intervention qui produit des changements « statistiquement » significatifs n'est pas nécessairement considérée comme efficace. La dernière caractéristique, généralisée, se veut un rappel qu'une intervention doit produire des changements au-delà du milieu dans lequel elle est mise en place. L'analyste du comportement doit s'assurer de mettre en place les conditions nécessaires pour que son intervention se traduise par des changements comportementaux durables dans tous les milieux où il serait pertinent que ceux-ci se produisent.

En résumé, l'AAC est « une science dans laquelle les techniques dérivées de l'approche comportementale sont appliquées pour améliorer des comportements socialement significatifs et l'expérimentation est utilisée pour identifier les variables responsables des changements

observés » (Cooper *et al.*, 2007, p. 20). L'utilisation de cette science en psychoéducation peut avoir une influence positive sur la qualité des services offerts.

## **2. Concepts-clés**

### **2.1. Conditionnement classique**

Le conditionnement classique, ou répondant, a été découvert et décrit pour la première fois par le physiologiste et récipiendaire d'un prix Nobel en médecine, Ivan P. Pavlov. Ce type de conditionnement explique comment les réflexes ou les comportements peuvent tôt ou tard se manifester en réaction à de nouveaux stimuli (Pavlov, 1927). Prenons l'exemple d'un enfant qui manifeste des comportements de peur lorsqu'il entend des bruits forts. Si nous présumons que cette relation est innée, les bruits forts seraient un stimulus inconditionné. Initialement, ce même enfant n'a aucune réaction au flash lumineux dans son environnement. Lors de journées orageuses, l'enfant regarde par la fenêtre et les éclairs (stimulus neutre) sont associés à un bruit fort (stimulus inconditionné) qui produisent des manifestations de peur. Éventuellement, l'enfant manifeste des comportements de peur en voyant les éclairs avant même que le son du tonnerre se rende à lui. L'éclair est maintenant un stimulus conditionné qui produit une réponse de peur. Il est également possible de conditionner un stimulus neutre à l'aide d'un stimulus conditionné (au lieu d'inconditionné). Si nous reprenons l'exemple précédent, nous pourrions associer les éclairs (un stimulus conditionné) avec un nouveau stimulus neutre pour que ce dernier produise également des manifestations de peur. De plus, le stimulus conditionné peut redevenir neutre s'il cesse d'être suivi du stimulus inconditionné de façon répétée.

L'exemple du tonnerre peut sembler bien loin de la pratique psychoéducative, mais ce type de conditionnement est associé à plusieurs interventions. Notamment, le conditionnement classique est central à la réduction des comportements mésadaptés face à l'anxiété et aux

phobies (Reiss, 1980; Wolpe et Rowan, 1988). Dans le cadre d'une intervention psychoéducative, le stimulus qui produit un événement privé aversif (par exemple, stimulus lié à une phobie, stimulus anxiogène) peut être systématiquement présenté en l'absence du stimulus inconditionné. Avec la répétition, le stimulus aversif redevient un stimulus neutre qui n'a plus d'impact indésirable sur le fonctionnement de la personne. Alternativement, le psychoéducateur peut utiliser le conditionnement classique pour faciliter l'établissement d'une relation de confiance ou pour établir de nouveaux stimuli en tant que renforçateurs. Par exemple, le psychoéducateur peut être associé à des stimuli rassurants et sécurisants pour la personne. De cette façon, sa présence pourrait éventuellement produire le même effet chez la personne, ce qui permettra d'établir une meilleure relation interpersonnelle. Bien que le conditionnement classique joue un rôle essentiel, il importe de noter que le conditionnement opérant influence aussi les réponses de la personne dans le cadre de ces interventions.

## **2.2. Conditionnement opérant**

Les bases du conditionnement opérant ont été établies par les travaux empiriques d'un des psychologues les plus influents du XX<sup>e</sup> siècle, Burrhus F. Skinner. Contrairement au conditionnement classique, associant des stimuli qui se produisent avant le comportement, Skinner (1990 [1938]) a montré que c'est souvent le stimulus suivant le comportement qui a un rôle prépondérant dans la manifestation ultérieure de ce dernier. En d'autres termes, c'est la conséquence qui maintient le comportement. En plus du comportement, le conditionnement opérant implique deux événements essentiels à son analyse approfondie: l'antécédent et la conséquence.

### 2.2.1. Conséquences

Même si les conséquences viennent après les antécédents, nous en discuterons en premier puisqu'elles sont centrales à la compréhension des effets des antécédents. La conséquence est un événement qui se produit immédiatement après la manifestation du comportement. La conséquence peut être positive ou négative. Le terme « positif » fait référence à un stimulus qui a été ajouté dans l'environnement, tandis que le terme « négatif » implique un stimulus qui a été retiré ou évité.<sup>1</sup>

Le terme renforcement est utilisé pour référer aux situations où la conséquence augmente la manifestation du comportement. Dans ces cas, la conséquence se nomme renforçateur. Par exemple, si une personne fait un compliment à son partenaire chaque fois qu'il se coiffe d'une certaine manière et que celui-ci se coiffe de cette manière de plus en plus souvent, il est possible d'affirmer que son comportement a été renforcé positivement. Pour illustrer le renforcement négatif, prenons l'exemple d'un enfant qui fait une crise lorsque vient le temps de faire ses travaux scolaires. Si son enseignant retire les travaux chaque fois que l'enfant fait une crise et que le comportement augmente, il s'agit de renforcement négatif. Le renforcement se distingue de la punition en ce sens que, dans le cas de la punition, la conséquence réduit la manifestation du comportement. Prenons maintenant l'exemple d'un adolescent qui utilise régulièrement des jurons et qui se voit imposer chaque fois une tâche ménagère additionnelle par son éducateur. Si le comportement consistant à utiliser des jurons diminue, on dira que l'intervention était une punition positive, puisqu'il y a eu ajout d'un stimulus (tâche ménagère) qui a fait baisser le comportement. Enfin, pour illustrer la punition

---

<sup>1</sup> Les termes « positif » et « négatif » ne réfèrent aucunement à la qualité ou à la pertinence de l'intervention, ni à l'acceptabilité sociale du comportement ciblé. Par exemple, il est possible de renforcer positivement un comportement inadéquat.

négative, prenons l'exemple de votre partenaire qui laisse traîner ses bas sales sur le plancher. Si vous cachez sa console de jeux vidéo ou changez le mot de passe de son compte Netflix (pour retirer son accès) chaque fois que vous trouvez des bas sales sur le plancher et que son comportement diminue, il s'agit alors de punition négative.

À première vue, les principes de renforcement et de punition peuvent sembler relativement simples. Toutefois, il existe plus d'une vingtaine de programmes de renforcement qui interagissent de façon simultanée dans l'environnement naturel de chacun d'entre nous (voir Copper *et al.*, 2007 pour des exemples). Ces programmes de renforcement façonnent toutes les facettes de notre vie, que ce soit nos comportements professionnels, amoureux, familiaux ou personnels. Pour produire un changement important dans les comportements des personnes auprès desquelles il intervient, le psychoéducateur doit comprendre ces programmes de renforcement, et surtout en faire un usage judicieux pour mener à des changements qui amélioreront le fonctionnement adaptatif de la personne.

### **2.2.2. Antécédents**

Les antécédents sont des événements qui se produisent avant le comportement et qui ont une incidence sur sa manifestation. Les deux catégories principales sont : 1) le stimulus discriminatif ; et 2) la condition de motivation (voir Dorion et Lanovaz, 2013 pour une discussion approfondie). Le stimulus discriminatif est un événement ou un stimulus qui signale qu'une certaine conséquence sera disponible si une personne manifeste un comportement particulier. Par exemple, lorsqu'un enfant ayant un trouble du développement se frappe la tête, son père le prend dans ses bras, tandis que sa mère l'ignore. Par la suite, l'enfant manifeste ce comportement seulement en présence de son père. Son père est donc le stimulus discriminatif qui signale la disponibilité du renforçateur (câlin) pour la manifestation du comportement.

Les conditions de motivation sont des événements ou des stimuli qui altèrent la valeur d'un renforçateur (ou d'un agent de punition) et la fréquence du comportement qui y est associé (Michael, 1982, 1993). Avant de manger, vous manifestez habituellement le comportement consistant à ouvrir le réfrigérateur. Si vous venez de terminer un repas cinq services, la valeur du renforçateur (la nourriture) est diminuée et le comportement consistant à ouvrir le réfrigérateur est moins probable. Cet exemple est une condition d'abolition puisque l'événement d'avoir mangé (satiété) diminue la valeur du renforçateur. Si vous n'avez pas déjeuné et qu'il est déjà 14 heures, la valeur du renforçateur est augmentée et le comportement consistant à ouvrir le réfrigérateur est plus probable. Cette situation représente une condition d'établissement, car la privation augmente la valeur du renforçateur. Le renforçateur (nourriture) était disponible dans les deux exemples, mais sa valeur a été modifiée par une condition de motivation.

En somme, le stimulus discriminatif annonce la disponibilité d'une conséquence, tandis que la condition de motivation en altère la valeur. Ces deux concepts jouent un rôle clé à la fois dans l'évaluation, l'enseignement et la réduction des comportements. Le psychoéducateur doit comprendre sous quelles conditions les comportements sont les plus susceptibles de se produire, ce qui lui permettra de les manipuler pour mieux atteindre ses objectifs d'intervention.

### **3. Application du modèle**

La prochaine section tente d'offrir un survol représentatif des applications développées par les chercheurs et les intervenants. Pour faciliter son intégration avec la pratique psychoéducative, chaque application est catégorisée selon l'opération professionnelle à laquelle elle est liée.

### 3.1. Observation

L'observation est une activité qui est partagée entre l'analyse du comportement et la psychoéducation. Dans sa caractérisation, l'objectif de l'AAC est de modifier des comportements (Baer *et al.*, 1968). Les comportements sont donc la cible principale des observations. Pour commencer, le psychoéducateur doit définir le comportement ciblé en utilisant des termes observables, mesurables et spécifiques. Cette étape vise à s'assurer que toutes les personnes impliquées mesurent la même cible puisque l'observation peut s'effectuer par le psychoéducateur en situation de vécu partagé ou par un tiers (par exemple, le parent, l'éducateur ou l'enseignant). Ensuite, le psychoéducateur doit décider quoi mesurer, les mesures les plus communes étant la fréquence et la durée. Pour mesurer la fréquence, il suffit de compter le nombre de fois où le comportement se produit dans une période donnée. S'il est impossible de mesurer la fréquence, la méthode par intervalle partiel offre une alternative. Cette méthode consiste à diviser la période d'observation en courts intervalles (10 secondes à 2 minutes) et à noter si le comportement se produit au moins une fois dans chaque intervalle, peu importe le nombre de fois, ce qui est plus simple que de compter chaque occurrence. Plusieurs études ont montré que cette méthode produit des interprétations similaires à celles obtenues en analysant les fréquences d'un comportement (Meany-Daboul *et al.*, 2007; Wirth, Slaven et Taylor, 2014).

Si le comportement n'a pas une durée constante, il est préférable d'en mesurer la durée. Le psychoéducateur note l'heure du début et de la fin du comportement ou utilise un chronomètre. Cependant, mesurer la durée de cette façon peut être difficile pour des comportements très fréquents ou de courte durée. L'alternative est d'utiliser l'échantillonnage momentané dans le temps. Cette méthode implique également la division de la période

d'observation en intervalle de 10 secondes à 2 minutes. L'intervenant n'a qu'à noter si le comportement est en train de se produire à la fin de chaque intervalle. Le reste du temps, il n'a pas besoin d'observer la personne. En plus d'être beaucoup plus simple que la mesure directe, de multiples chercheurs ont montré que cette méthode menait à des estimations valides de la durée des comportements (Meany-Daboul *et al.*, 2007; Wirth *et al.*, 2014). En utilisant ces mesures, le psychoéducateur peut simplifier sa collecte de données et augmenter la probabilité d'obtenir des données valides par soi-même ou par autrui (par exemple, le parent, l'éducateur ou l'enseignant).

### **3.2. Évaluation préintervention**

#### **3.2.1. Évaluation de la préférence**

Les interventions qui visent à enseigner ou à augmenter un comportement impliquent habituellement du renforcement ; ce renforcement peut prendre plusieurs formes telles qu'une rétroaction positive, un sourire, un compliment, un avantage, une activité, un objet, un aliment ou même un jeton pouvant être échangé contre un autre renforçateur (par exemple, l'argent). L'une des premières étapes est l'identification du renforçateur qui sera utilisé dans le cadre de l'intervention. Cette étape souvent négligée est centrale au succès de l'intervention comportementale. L'évaluation peut prendre la forme d'une question d'entrevue informelle (« Qu'est-ce que tu préfères ? ») ou de questionnaires chez les personnes n'ayant aucun problème de communication (Resetar et Noell, 2008). Pour les personnes ayant des difficultés à communiquer leurs besoins (par exemple, celles ayant une déficience intellectuelle, un traumatisme crânien sévère ou une démence), la meilleure pratique pour identifier des renforçateurs potentiels implique d'évaluer expérimentalement la préférence (Graff et Karsten, 2012).

Il existe plusieurs types d'évaluation de la préférence variant selon le nombre d'items présentés, la façon dont les items sont présentés et le type de données recueillies (voir Virués-Ortega *et al.*, 2014, pour une description des différentes variantes). Durant ces évaluations, le psychoéducateur présente un ou plusieurs items en même temps et mesure la sélection faite par la personne. La procédure est répétée jusqu'à ce que tous les items (ou toutes les combinaisons d'items) aient été présentés. L'item que la personne a choisi le plus souvent ou avec lequel elle interagit le plus longtemps est alors utilisé comme renforçateur. Ce type d'évaluation permet d'améliorer l'efficacité des interventions qui sont mises en œuvre par la suite (Kang *et al.*, 2013).

### **3.2.2. Évaluation fonctionnelle du comportement**

En AAC, la fonction du comportement est tout aussi importante que sa forme (type). Les comportements problématiques sont appris et maintenus de la même façon que les comportements jugés socialement acceptables. Par conséquent, l'un des rôles du psychoéducateur est de relever les variables environnementales menant à la manifestation des comportements problématiques (Langevin et Guéladé, 2010). Pour répondre à ce besoin, les analystes du comportement ont développé l'évaluation fonctionnelle du comportement. Ce type d'évaluation permet l'identification des antécédents (stimuli discriminatifs, conditions de motivation) ainsi que des conséquences associées aux comportements problématiques. Pour faciliter l'analyse clinique, les fonctions sont typiquement divisées en quatre catégories: 1) obtenir de l'attention; 2) obtenir quelque chose de tangible; 3) éviter quelque chose dans son environnement; et 4) générer du renforcement automatique.

Nous considérons les trois premières catégories comme des fonctions sociales lorsque le renforçateur est géré par autrui. Des exemples de renforçateurs pour la fonction attention sont

une réprimande, un bref toucher, un sourire, une réponse verbale, un rire ou même un regard.

Les comportements dont la fonction est l'obtention de quelque chose de tangible mènent à un renforçateur contrôlé par autrui, que ce soit un jeu, un jouet, une activité ou un aliment.

L'évitement implique le retrait de quelque chose par autrui comme une tâche, une activité, un stimulus dans l'environnement ou une personne. La dernière catégorie (c'est-à-dire le renforcement automatique) n'implique pas autrui. Le comportement lui-même génère du renforcement lorsqu'il est émis (Vollmer, 1994). Par exemple, la nourriture qui entre dans la bouche renforce le comportement consistant à mettre la nourriture dans la bouche. D'autres exemples sont la masturbation, l'autostimulation, les comportements qui diminuent directement l'inconfort psychologique et physique ou les comportements qui génèrent en soi du plaisir.

D'autres facteurs peuvent évidemment venir influencer les comportements et certains types d'évaluation permettent de les distinguer. Le stimulus discriminatif réfère à l'élément déclencheur du comportement, c'est-à-dire en présence de quels stimuli le comportement est-il plus susceptible de se produire ? Distinguer ces stimuli permet de mieux cibler où et quand l'intervention sera la plus nécessaire pour la personne. Les conditions de motivation peuvent aussi venir exacerber les comportements maintenus par n'importe quelle fonction. Par exemple, la fatigue peut augmenter la valeur de l'évitement et ainsi augmenter la fréquence des comportements qui ont cette fonction. Des conditions de motivation communes en contexte d'évaluation et d'intervention sont la fatigue, la maladie, l'anxiété, la prise de médicaments et les cycles hormonaux.

Les trois types d'évaluation fonctionnelle sont l'évaluation indirecte, l'analyse descriptive et l'analyse fonctionnelle (Hall, 2005). L'évaluation indirecte implique de poser des questions à la personne elle-même ou à autrui. Par exemple, le *Questionnaire d'évaluation*

*fonctionnelle* (Slaton, Hanley et Raftery, 2017) comporte 20 questions et est disponible en français. Il est typiquement administré à autrui (par exemple, les parents ou les enseignants) sous forme d'entrevue. Les questions portent principalement sur les caractéristiques de la personne et les événements associés à ses comportements problématiques. Le psychoéducateur peut ensuite effectuer une analyse des réponses pour générer des hypothèses quant à la fonction du comportement problématique. L'analyse descriptive implique l'observation de l'enfant en contexte réel pour discerner les associations entre les comportements et les variables environnementales. L'exemple le plus répandu de l'analyse descriptive est la grille ABC dans laquelle le psychoéducateur, l'intervenant ou le parent note l'antécédent, le comportement (« behavior ») et la conséquence (Lanovaz *et al.*, 2013). Ce type de grille permet de recueillir des données en observation directes sur les antécédents et les conséquences du comportement ciblé. Le psychoéducateur examine ensuite les grilles à la recherche de tendances qui pourraient expliquer la manifestation du comportement problématique.

Finalement, l'analyse fonctionnelle consiste à manipuler les variables environnementales pour mettre en évidence celles qui provoquent le comportement (Iwata et Dozier, 2008). Lors d'une analyse fonctionnelle, le psychoéducateur ou un proche renforcera l'occurrence du comportement problématique durant certaines périodes et mettra en place des conditions qui préviennent ce même comportement durant d'autres moments. Si le comportement ciblé se produit plus fréquemment dans la condition de renforcement que dans la condition de prévention, la fonction a été identifiée. Chacune de ces méthodes a ses avantages et ses désavantages dont la description irait au-delà des objectifs du présent chapitre (voir Lanovaz *et al.*, 2013 pour un bref survol). Cela dit, l'identification de la fonction et des autres

variables environnementales permet une meilleure sélection de l'intervention à mettre en œuvre.

### **3.3. Planification, organisation et animation de l'intervention**

Les interventions comportementales peuvent être catégorisées selon leur objectif final. Certaines interventions visent l'enseignement de comportements adaptatifs tandis que d'autres visent la réduction de comportements problématiques. Le psychoéducateur ciblera souvent ces deux types de comportements à la fois.

#### **3.3.1. Enseigner un comportement adaptatif**

En analyse du comportement, l'enseignement implique typiquement les techniques d'incitation et d'estompage. Une incitation est la modification ou l'ajout d'un stimulus discriminatif qui permet à la personne de manifester le comportement attendu (Spence, 2003). En d'autres termes, c'est une forme d'aide, d'indice ou de rappel. Pour cesser de se ronger les ongles, une personne se les vernit d'une couleur éclatante pour se rappeler d'utiliser ses techniques d'autogestion. Le vernis à ongles dans cet exemple est une incitation. Ensuite, l'estompage implique le retrait graduel de l'incitation jusqu'à ce que le stimulus discriminatif naturel remplace cette dernière (Riley, 1995). Dans le même exemple, ce vernis à ongles est remplacé par du vernis dont la couleur devient de plus en plus terne jusqu'à ce que la personne utilise les techniques d'autogestion en l'absence de vernis à ongles.

Le façonnement est une autre stratégie qui consiste à renforcer des approximations successives du comportement souhaité (Cooper *et al.*, 2007). Cette stratégie devient particulièrement intéressante lorsqu'il est impossible d'inciter le comportement. Par exemple, vous travaillez avec une personne sourde et désirez lui enseigner à dire quelques mots vocalement. Lui faire répéter les mots et l'inciter physiquement à effectuer certains

mouvements de bouche ne sont pas des options. Dans ce cas, renforcer les bruits de bouche au fur et à mesure qu'ils se rapprochent de mots s'avère une alternative pour lui enseigner ce comportement. Lorsque la personne s'améliore, le psychoéducateur cesse de renforcer les approximations acquises et renforce uniquement celles qui se rapprochent le plus du comportement terminal. Pour les comportements complexes, les analystes du comportement utilisent habituellement l'enchaînement, une stratégie qui consiste à enseigner le comportement en le divisant en de plus petites unités (Spooner et Spooner, 1984). Chaque unité est ensuite enseignée individuellement de façon séquentielle, dans un ordre croissant ou décroissant, ou simultanément. Des exemples de comportements complexes incluent la résolution de conflits, l'utilisation de techniques de relaxation, les habiletés sociales et les habiletés de gestion et d'organisation de soi.

Les stratégies précédentes sont habituellement combinées à des procédures d'enseignement plus complexes. Les trois procédures d'enseignement comportementales ayant le plus de soutien empirique sont l'apprentissage par essais distincts (Lerman, Valentino et Leblanc, 2016), l'enseignement explicite (Stockard *et al.*, 2018) et l'enseignement comportemental d'habiletés (DiGennaro Reed *et al.*, 2018). L'apprentissage par essais distincts consiste à enseigner les comportements en essais successifs. Chaque essai est composé d'un stimulus discriminatif, d'une incitation (au besoin), de la réponse de la personne et d'une conséquence qui varie selon la réponse. Cette méthode permet de simplifier l'enseignement au maximum et elle est particulièrement populaire auprès des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle (Lerman *et al.*, 2016). De son côté, l'enseignement explicite met l'accent sur des directives claires, sur la division des apprentissages en plus petites unités et sur l'enseignement de chaque habileté jusqu'à une maîtrise parfaite

(Engelmann et Colvin, 2006). Cette approche a été largement adoptée dans l'enseignement de comportements scolaires (par exemple, les mathématiques et la lecture; Stockard *et al.*, 2018). Finalement, l'enseignement comportemental d'habiletés consiste à donner des directives orales et écrites, à modeler le comportement, à faire pratiquer la personne et à lui donner de la rétroaction. Cette procédure permet l'acquisition de comportements complexes chez les parents, les intervenants, les enseignants et les enfants. Pour le psychoéducateur, l'utilisation de ces procédures s'avère utile pour enseigner de nouveaux comportements adaptatifs aux personnes avec lesquelles il travaille.

### **3.3.2. Réduire un comportement problématique**

L'extinction est un processus comportemental qui peut être utilisé pour réduire les comportements indésirables (Lerman et Iwata, 1996). Dans le cadre de la réduction des comportements problématiques, l'utilisation de l'extinction implique la cessation du renforcement qui maintenait le comportement ciblé. L'extinction varie selon la fonction (Iwata *et al.*, 1994). Par exemple, l'extinction consiste à ignorer la personne si le comportement est maintenu par de l'attention ou à cesser de donner à la personne ce qu'elle vise à obtenir si le comportement est maintenu par quelque chose de tangible. Si un comportement est maintenu par l'évitement, il faut au contraire maintenir la demande, la tâche ou le stimulus qu'elle tente de fuir. Bien que très efficace, l'extinction peut mener à une augmentation temporaire de l'intensité, de la fréquence ou de la variabilité des comportements problématiques (Lerman et Iwata, 1996). De plus, l'identification d'une fonction incorrecte peut mener à la mise en œuvre de procédures qui renforcent le comportement problématique, d'où l'importance d'effectuer une évaluation fonctionnelle rigoureuse au préalable et de combiner l'extinction avec d'autres interventions.

Le renforcement non contingent s'appuie sur les conditions d'abolition (ou satiété) pour prévenir les comportements problématiques (Dorion et Lanovaz, 2013). L'intervention consiste à donner à la personne quelque chose qu'elle préfère ou le stimulus qui maintient le comportement sur une base régulière, indépendamment de la manifestation du comportement problématique. Par exemple, un père donne de l'attention sur une base régulière à sa fille pour réduire les comportements problématiques maintenus par de l'attention. Cette intervention produit une condition d'abolition (satiété), qui réduit le comportement problématique. Pour un enfant qui tente de fuir la chaise du dentiste en criant, le renforcement non contingent impliquerait de lui donner des pauses sur une base régulière. Le renforcement non contingent peut également être efficace lorsque le renforçateur n'est pas le même que celui qui maintenait le comportement problématique (Richman *et al.*, 2015).

Lorsqu'il n'est pas possible de mettre en œuvre le renforcement non contingent, le renforcement différentiel s'avère une alternative pertinente. L'intervention implique de donner un renforçateur à la personne lorsqu'elle : 1) manifeste un comportement approprié alternatif (ou incompatible) au comportement problématique; ou 2) ne manifeste pas le comportement problématique momentanément ou pendant une période donnée (Chowdhury et Benson, 2011). La première option se nomme le renforcement différentiel d'un comportement alternatif et la deuxième, le renforcement différentiel d'autres comportements. Lors de la mise en œuvre de la première option, le renforçateur est offert pour un comportement alternatif. Pour un adolescent qui refuse d'effectuer des tâches ménagères, ce type de renforcement différentiel pourrait impliquer de lui donner accès à une activité préférée lorsqu'il accomplit une tâche. Dans le cas du renforcement différentiel d'autres comportements, le renforçateur est offert lorsque le comportement ne se produit pas (c'est-à-dire en son absence). Par exemple, un jeune adulte

pourrait s'accorder des activités privilèges lorsqu'il ne consomme pas de substances illicites pendant une période donnée. Ces exemples d'interventions montrent qu'il est possible pour le psychoéducateur de prévenir et de réduire les comportements problématiques sans avoir recours à la punition.

### **3.4. Utilisation**

Le concept d'utilisation en psychoéducation fait référence à une prise de conscience chez la personne qui mène à des changements dans des environnements autres que le milieu thérapeutique (Renou, 2005). D'un point de vue comportemental, cette prise de conscience ne peut s'observer que par un changement dans le comportement verbal ou non verbal de la personne. En AAC, la généralisation est un concept parallèle à l'utilisation. C'est un processus qui se produit quand une personne manifeste un comportement jamais enseigné ou un comportement dans un nouveau contexte (Cooper *et al.*, 2007). C'est un processus qui permet aux personnes de fonctionner dans de nouveaux environnements sans avoir à tout réapprendre. Stokes et Baer (1977) décrivent plusieurs façons de favoriser la généralisation. Notamment, l'intervention devrait se faire dans des contextes ressemblant le plus possible à ceux où le comportement est susceptible de se produire. Cependant, le psychoéducateur doit également varier les situations d'enseignement utilisées auprès de la personne et présenter des exemples diversifiés afin de faciliter l'adoption des stratégies apprises lorsqu'une nouvelle situation se manifeste. Finalement, adopter des outils (par exemple, applications mobiles) pour automatiquement rappeler à la personne d'utiliser les stratégies apprises et renforcer la généralisation elle-même sont également des moyens efficaces pour favoriser l'utilisation. Il importe de rappeler que la généralisation ne se fait pas toujours naturellement. Donc, le

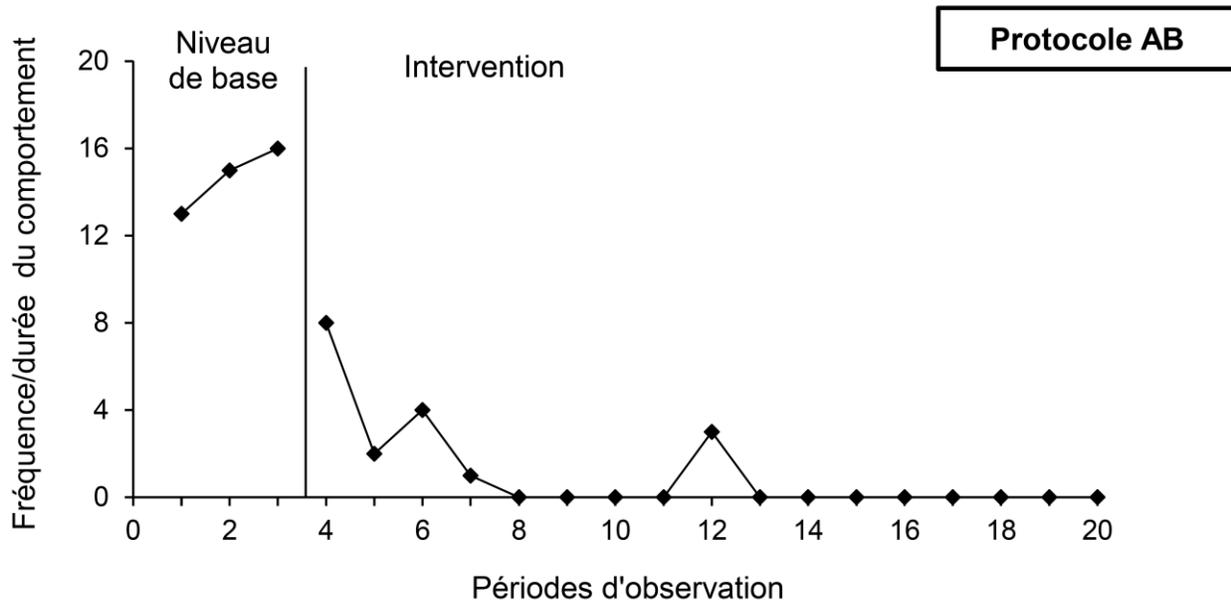
psychoéducateur doit activement planifier et organiser des stratégies qui favoriseront la généralisation des capacités adaptatives nouvellement apprises.

### **3.5. Évaluation post-intervention**

L'évaluation post-intervention en psychoéducation requiert un suivi rigoureux des interventions mises en place avec la personne. En AAC, les praticiens et les chercheurs ont largement adopté les protocoles expérimentaux à cas unique pour répondre à ce besoin. Ces protocoles consistent à mesurer régulièrement le comportement de la personne avant, durant et après la mise en œuvre de l'intervention ainsi qu'à introduire et/ou à retirer l'intervention (c'est-à-dire la variable indépendante) pour démontrer un contrôle expérimental. Les protocoles expérimentaux de base sont le protocole à renversement, le protocole par alternance de traitement, le protocole à niveaux de base multiples et le protocole avec changement de critères (voir Lanovaz, 2013 pour une description détaillée de chacun de ces protocoles).

Le protocole quasi expérimental AB (figure 10.1) est une alternative qui ne nécessite pas le retrait de l'intervention, ni un grand nombre de mesures avant l'intervention. Dans ce protocole, le psychoéducateur mesure le comportement durant au moins trois périodes d'observation avant l'intervention (niveau de base), met ensuite en place l'intervention et poursuit son observation (au moins cinq périodes). Les résultats sont analysés en continu en les traçant sur un graphique. La figure 10.1 présente un exemple où chaque point représente la fréquence ou la durée d'un comportement durant chaque période d'observation avant et après (ou durant) la mise en œuvre d'une intervention. L'adoption de protocoles à cas unique améliore grandement la rigueur et l'objectivité de la prise de décision clinique, particulièrement dans les cas où la cible de l'intervention psychoéducative est un comportement facilement observable et mesurable.

**Figure 10.1. Exemple d'un protocole AB représentant une intervention qui diminue un comportement**



#### 4. Conclusion

Le psychoéducateur peut intégrer l'approche comportementale dans toutes les facettes de sa pratique, que ce soit sur le plan l'observation, de l'évaluation, de l'intervention ou du suivi. Pour faciliter la lecture, nous avons présenté chaque concept et chaque application individuellement. Nous rappelons cependant au lecteur que la mise en œuvre d'une pratique basée sur l'approche comportementale implique une assimilation de l'ensemble de ces concepts et une intégration de plusieurs de ces applications dans ses activités professionnelles. Les interventions dérivées de l'approche comportementale disposent d'un vaste soutien empirique auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle, un trouble du spectre de l'autisme et d'autres troubles neurodéveloppementaux. De plus, c'est une approche de choix pour la gestion des comportements dans des milieux diversifiés (par exemple, le service de garde, la maison, l'école, la résidence spécialisée). Cependant, l'approche comportementale doit faire l'objet de

d'avantage de recherche en santé mentale, ce qui limite parfois son utilisation dans certains contextes. Dans l'ensemble, l'adoption de l'approche comportementale permet au psychoéducateur d'adopter une pratique rigoureuse et efficace ainsi que de distinguer rapidement les éléments à améliorer lorsque les résultats escomptés ne sont pas au rendez-vous.

**Bibliographie**

- Ayllon, T. et J. Michael (1959). «The psychiatric nurse as a behavioral engineer», *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, vol. 2, n° 4, p. 323-334.
- Baer, D.M., M.M. Wolf et T. R. Risley (1968). «Some current dimensions of applied behavior analysis», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 1, n° 1, p. 91-97.
- Baum, W.M. (2011). «Behaviorism, private events, and the molar view of behavior», *The Behavior Analyst*, vol. 34, n° 2, p. 185-200.
- Chowdhury, M. et B.A. Benson (2011). «Use of differential reinforcement to reduce behavior problems in adults with intellectual disabilities: A methodological review», *Research in Developmental Disabilities*, vol. 32, n° 2, p. 383-394.
- Cooper J.O., T.E. Heron et W.L. Heward (2007). *Applied behavior analysis*, 2<sup>e</sup> éd., Upper Saddle River, NJ, Pearson.
- DiGennaro Reed, F.D. *et al.* (2018). «Guidelines for Using Behavioral Skills Training to Provide Teacher Support», *TEACHING Exceptional Children*, vol. 50, n° 6, p. 373-380.
- Dorion, C. et M.J. Lanovaz (2013). «Les impacts des conditions de motivation sur le traitement des comportements problématiques chez les personnes en situation de handicap», *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, vol. 18, n° 2, p. 27-40.
- Engelmann, S. et G. Colvin (2006). *Rubric for identifying authentic Direct Instruction programs*, Eugene, OR, Engelmann Foundation.
- Graff, R.B. et A.M. Karsten (2012). «Assessing preferences of individuals with developmental disabilities: A survey of current practices», *Behavior Analysis in Practice*, vol. 5, n° 2, p. 37-48.
- Hall, S.S. (2005). «Comparing descriptive, experimental and informant-based assessments of

- problem behaviors», *Research in Developmental Disabilities*, vol. 26, n° 6, p. 514-526.
- Iwata, B.A. et C.L. Dozier (2008). «Clinical application of functional analysis methodology», *Behavior Analysis in Practice*, vol. 1, n° 1, p. 3-9.
- Iwata, B.A. *et al.* (1994). «What makes extinction work: An analysis of procedural form and function», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 27, n° 1, p. 131-144.
- Kang, S. *et al.* (2013). «Comparison of the predictive validity and consistency among preference assessment procedures: A review of the literature», *Research in Developmental Disabilities*, vol. 34, n° 4, p. 1125-1133.
- Langevin, R. et F. Guéladé (2010). «L'évaluation fonctionnelle du comportement, un modèle rigoureux applicable en milieu scolaire», *Revue de psychoéducation*, vol. 39, n° 1, p. 45-59.
- Lanovaz, M.J. (2013). «L'utilisation de devis expérimentaux à cas unique en psychoéducation», *Revue de psychoéducation*, vol. 42, n° 1, p. 161-183.
- Lanovaz, M.J. *et al.* (2013). «Using ABC narrative recording to identify the function of problem behavior: A pilot study», *Research in Developmental Disabilities*, vol. 34, n° 9, p. 2734-2742.
- Lerman, D.C. et B.A. Iwata (1996). «Developing a technology for the use of operant extinction in clinical settings: An examination of basic and applied research», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 29, n° 3, p. 345-382.
- Lerman D.C., A.L. Valentino et L.A. LeBlanc (2016). «Discrete Trial Training», dans R. Lang, T. Hancock et N. Singh (dir.), *Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder*, Cham, Suisse, Springer International Publishing Switzerland, p. 47-83.
- Marr, J.M. (2009). «The natural selection: behavior analysis as a natural science», *European Journal of Behavior Analysis*, vol. 10, n° 2, p. 103-118.

- Meany-Daboul, M. G. *et al.* (2007). «A comparison of momentary time sampling and partial-interval recording for evaluating functional relations», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 40, n° 3, p. 501-514.
- Michael, J. (1982). «Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli», *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, vol. 37, n° 1, p. 149-155.
- Michael, J. (1993). «Establishing operations», *The behavior analyst*, vol. 16, n° 2, p. 191-206.
- Moore, J. (2008). *Conceptual foundations of radical behaviorism*, Cornwall-on-Hudson, Sloan Publishing.
- Moore, J. (2009). «Why the radical behaviorist conception of private events is interesting, relevant, and important», *Behavior and Philosophy*, vol. 37, p. 21-37.
- Overskeid, G. (1994). «Private events and other causes of behavior: Who can tell the difference?», *The Psychological Record*, vol. 44, n° 1, p. 35-43.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*, Londres, UK, Oxford University Press.
- Reiss, S. (1980). «Pavlovian conditioning and human fear: An expectancy model», *Behavior Therapy*, vol. 11, n° 3, p. 380-396.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*, Montréal, Sciences et culture.
- Resetar, J.L. et G.H. Noell (2008). «Evaluating preference assessments for use in the general education population», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 41, n° 3, p. 447-451.
- Richman, D.M. *et al.* (2015). «Meta-analysis of noncontingent reinforcement effects on problem behavior», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 48, n° 1, p. 131-152.
- Riley, G.A. (1995). «Guidelines for devising a hierarchy when fading response prompts»,

- Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, vol. 30, p. 231-242.
- Skinner, B.F. (1945). «The operational analysis of psychological terms», *Psychological Review*, vol. 52, n° 5, p. 270-277.
- Skinner, B.F. (1965). *Science and human behavior*, New York, Free Press. (Ouvrage original publié en 1953).
- Skinner, B.F. (1974). *About behaviorism*, New York, Knopf.
- Skinner, B.F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*, Columbus, Merrill Publishing Company.
- Skinner, B.F. (1990 [1938]). *The behavior of organisms: An experimental analysis*, Acton, Copley Publishing Group.
- Slaton, J.D., G.P. Hanley et K.J. Raftery (2017). «Interview-informed functional analyses: A comparison of synthesized and isolated components», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 50, n° 2, p. 252-277.
- Spence, S. H. (2003). «Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice», *Child and Adolescent Mental Health*, vol. 8, n° 2, p. 84-96.
- Spooner, F. et D. Spooner (1984). «A review of chaining techniques: Implications for future research and practice», *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 19, n° 2, p. 114-124.
- Stockard, J. *et al.* (2018). «The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of half century of research», *Review of Educational Research*, vol. 88, n° 4, p. 479-507.
- Stokes, T.F. et D.M. Baer (1977). «An implicit technology of generalization 1», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 10, n° 2, p. 349-367.

- Todd, J.T. et E.K. Morris (1983). «Misconception and miseducation: Presentations of radical behaviorism in psychology textbooks», *The Behavior Analyst*, vol. 6, n° 2, p. 153-160.
- Virúés-Ortega, J. *et al.* (2014). «Clinical decision making and preference assessment for individuals with intellectual and developmental disabilities», *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 119, n° 2, p. 151-170.
- Vollmer, T.R. (1994). «The concept of automatic reinforcement: Implications for behavioral research in developmental disabilities», *Research in Developmental Disabilities*, vol. 15, n° 3, p. 187-207.
- Wirth, O., J. Slaven et M.A. Taylor (2014). «Interval sampling methods and measurement error: A computer simulation», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 47, n° 1, p. 83-100.
- Wolpe, J. et V.C. Rowan (1988). «Panic disorder: A product of classical conditioning», *Behaviour Research and Therapy*, vol. 26, n° 6, p. 441-450.