



GESTION DU COMPORTEMENT pour les ENFANTS atteints d'AUTISME

Guide de l'enseignant

Les Auteurs:

Ivana TRELLOVÁ et al.

Ce travail est soumis à une licence internationale Creative Commons Attribution 4.0.



Projet 2023-1-IE01-KA220-SCH-000152387 — Formation à la gestion du comportement des jeunes enfants pour les enseignants du préscolaire par le biais d'un jeu numérique.

Titre :

Gestion du comportement des enfants autistes

Les Auteurs :

Mgr. Ivana TRELLOVÁ, PhD., BCBA

Doc. Dr. Jasmina Troshanska

Magdalena Jančec, mag. rehab. educ., BCBA

Christian Sweeney, BA (Hons)

Raymond Sweeney

Alexandra Faka, MA Inclusive Education, MSc Behaviour Analysis

Mgr. Jana Kožárová, PhD.

Révisé par :

Mgr. Diana Čelárová, PhD., BCBA

Mgr. Ivana Lessner Lištiaková, PhD., SFHEA

Soutien technique et administratif :

Typeset and graphic design: Infinitivity Design Labs

Langue : Français

Nombre de pages : 111 pages

Éditeur : Bibliothèque numérique de l'Université de Prešov

Première édition : 2024

ISBN : 978-80-555-3326-1

Soutenu par une bourse ERASMUS+ intitulée :

Early childhood behaviour management training for preschool teachers through a digital game.

Formation à la gestion du comportement des jeunes enfants pour les enseignants du préscolaire par le biais d'un jeu numérique

Co-financé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne peuvent en être tenues pour responsables.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	3
Tableau des acronymes.....	5
INTRODUCTION.....	6
1. TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE.....	9
1.1 La classification de l'autisme.....	10
1.2 Prévalence et diagnostic de l'autisme.....	11
1.3 La symptomatologie des TSA.....	12
1.4 Les signes précurseurs de l'autisme.....	14
1.5 Les interventions fondées sur des données probantes pour les enfants autistes.....	15
2. MODIFICATION DU COMPORTEMENT.....	18
2.1 La modification du comportement.....	19
2.2 Le comportement et l'ACC du comportement.....	20
2.3 Comportement difficile versus autres troubles du comportement.....	25
3. PRINCIPES DE COMPORTEMENT.....	29
3.1 Le contexte des principes de comportement.....	30
3.2 La motivation.....	30
3.3 Contrôle des stimuli.....	32
3.4 Renforcement.....	33
3.5 Les punitions.....	34
3.6 L'extinction.....	36
4. MESURE DU COMPORTEMENT.....	40
4.1 Mesure continue.....	41
4.2 Mesure discontinue.....	45
5. FONCTIONS DU COMPORTEMENT.....	50
5.1 Comprendre les fonctions du comportement.....	51
5.2 Identifier la fonction du comportement.....	51
5.3 Distinguer la topographie de la fonction.....	55
6. L'ÉVALUATION FONCTIONNELLE DU COMPORTEMENT.....	58
6.1 Évaluation fonctionnelle du comportement.....	59
6.2 Méthodes d'évaluation.....	60
6.3 Méthodes indirectes.....	60
6.4 Méthodes directes.....	61
6.5 L'évaluation des compétences.....	62
7. DES STRATÉGIES POUR ÉLIMINER LES COMPORTEMENTS DIFFICILES.....	67
7.1 Stratégies proactives/antécédentes.....	68
7.2 Stratégies proactives par fonction.....	68
7.3 Stratégies de réaction/conséquence.....	71
7.4 Enseigner un comportement alternatif et souhaité.....	73
7.6 Plan de soutien au comportement.....	77
8. LE STRESS ET L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL.....	81

8.1 Identifier le stress et l'épuisement professionnel.....	81
8.2 Identifier les sources de stress et d'épuisement professionnel.....	82
8.3 Stratégies pratiques pour réduire le stress et l'épuisement professionnel.....	83
RÉFÉRENCES.....	88
APPENDIX.....	91

Tableau des acronymes

AAC	Analyse appliquée du comportement
ACC	Antécédent - Comportement - Conséquence
AO	Abolition des opérations
TSA	Troubles du spectre autistique
PSC	Plan de soutien au comportement
CDC	Centre de contrôle et de prévention des maladies
MDST	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
EO	Établissement des opérations
ONEF	Outil de notation de l'évaluation fonctionnelle
EFC	Évaluation fonctionnelle du comportement
CIM	Classification internationale des maladies
EEM	Échelle d'évaluation de la motivation
MO	Opérations de motivation
TED-NSA	Trouble envahissant du développement - non spécifié ailleurs
QSFC	Questions sur la fonction comportementale

INTRODUCTION

La population atteinte de troubles du spectre autistique augmente en même temps que ses besoins en matière d'éducation et de soutien. Il est essentiel de disposer d'un personnel bien formé pour garantir des services de qualité dans le domaine de l'autisme, d'autant plus que les personnes atteintes d'autisme ont généralement des besoins d'assistance plus importants que les autres populations en termes de vie quotidienne et de santé mentale et physique. Un personnel mal formé peut avoir des effets néfastes sur la prestation de services et le moral du personnel et peut conduire à l'épuisement du personnel, ainsi qu'à une augmentation de l'anxiété et du stress des utilisateurs de services (Dillenburger et al. 2016).

Une étude menée en 2017 par l'Agence européenne pour les besoins spéciaux et l'éducation inclusive (Agence européenne) a révélé que « la formation des enseignants et le développement professionnel dans le domaine de l'éducation inclusive varient considérablement à travers l'Europe » et qu'il est nécessaire de renforcer la formation continue des enseignants, en particulier dans les domaines de l'éducation inclusive et de l'éducation de la petite enfance. » Cela suggère qu'il pourrait y avoir un manque général de formation pour les enseignants de l'école maternelle à travers l'Europe.

Les résultats susmentionnés ont conduit à la formation d'un consortium d'experts dans le domaine des troubles du spectre autistique (TSA) provenant de six pays différents (Irlande du Nord, République de Macédoine du Nord, Chypre, Slovaquie, France et Croatie) au sein de l'Union européenne. L'objectif du consortium est de fournir une formation et un soutien aux éducateurs afin de faciliter la gestion efficace du comportement des jeunes enfants dans leurs classes et de leur permettre de dispenser une éducation de haute qualité aux jeunes enfants.

À l'école maternelle, ce manuel destiné aux enseignants (des écoles ordinaires et spécialisées) présente les dernières recherches et les meilleures pratiques en matière de gestion du comportement des jeunes enfants. Le manuel est composé de huit chapitres, chacun d'entre eux respectant un format structurel similaire. Ces chapitres comprennent des objectifs d'apprentissage, une introduction, un cadre théorique, un résumé, des recommandations de lectures complémentaires, des questions de renforcement, des idées de pratiques en classe et une liste de ressources.

Le chapitre initial facilite une compréhension plus approfondie de la définition et des caractéristiques des troubles du spectre autistique (TSA), en plus d'élucider les modifications récentes des systèmes nosologiques et des manuels de classification relatifs à ce diagnostic. Le chapitre initial porte sur l'identification et la symptomatologie des TSA, la détection des premiers signes de TSA chez les jeunes enfants et l'examen des interventions fondées sur des données probantes qui se sont révélées efficaces pour répondre aux besoins de cette cohorte spécifique d'enfants.

Le deuxième chapitre, intitulé Modification du comportement, est axé sur la compréhension de la modification du comportement et sur sa définition. En outre, le lecteur aura un aperçu des processus d'identification des antécédents et des conséquences du comportement, ainsi que de l'utilisation de l'outil de collecte de données ACC dans la modification du comportement des enfants atteints de TSA. Le deuxième chapitre se termine par une brève discussion sur la distinction entre les concepts diagnostiques relatifs aux comportements difficiles et ceux associés à d'autres troubles du comportement.

Les principes du comportement sont les principaux concepts abordés dans le troisième chapitre. En outre, ce chapitre présente au lecteur l'importance de la motivation, de l'identification et de la description du contrôle du stimulus. En outre, ce chapitre facilite une compréhension plus approfondie de l'importance du renforcement, de l'identification et de la prise de décision dans l'utilisation de la punition et de l'extinction.

Le chapitre quatre traite de la mesure du comportement. Il traite de la compréhension et de la mise en œuvre des types de mesures continues et discontinues du comportement et donne des conseils au lecteur sur le type de mesure à utiliser.

Le cinquième chapitre présente une analyse des fonctions du comportement. Le lecteur y trouvera un aperçu plus approfondi des quatre fonctions du comportement, ainsi que des conseils sur la manière d'identifier ces fonctions. Un aspect important de ce chapitre est la distinction entre la topographie et la fonction du comportement en question.

Le sixième chapitre traite de l'évaluation fonctionnelle du comportement. Le lecteur y trouvera une description de l'importance et du processus de l'évaluation fonctionnelle du comportement, ainsi que de l'identification et de l'utilisation des méthodes d'évaluation directe et indirecte. À la fin de ce chapitre, le lecteur apprendra à utiliser l'évaluation des compétences.

Les stratégies visant à éliminer les comportements difficiles sont abordées dans le septième chapitre. La description et l'utilisation de stratégies proactives et réactives, ainsi que l'identification et l'enseignement d'un comportement de remplacement sont fournis dans ce chapitre.

Enfin, le huitième chapitre est consacré au stress et à l'épuisement professionnel dans le cadre du travail avec des enfants atteints de TSA. L'objectif de ce chapitre est de permettre au lecteur de reconnaître les signes précoces du stress et de l'épuisement professionnel, tant pour lui-même que pour les autres, et d'utiliser des stratégies de gestion du stress pour le réduire.

Ce guide complet permet de comprendre en profondeur les différents aspects du comportement, depuis ses principes et sa mesure jusqu'aux stratégies utilisées pour la modification et l'évaluation du comportement. Chaque chapitre est rédigé par des experts en la matière, ce qui garantit une exploration riche et perspicace de ces sujets cruciaux.

1. TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE



Objectifs d'apprentissage

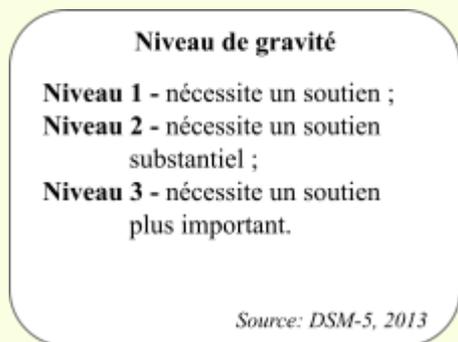
Après avoir lu ce chapitre, les apprenants seront capables de :

1. Définir et caractériser les troubles du spectre autistique (TSA)
2. Connaître les changements récents dans les manuels de classification
3. Identifier et caractériser les symptômes des TSA
4. Identifier les signes précoces de l'autisme chez les jeunes enfants
5. Identifier les interventions fondées sur des données probantes pour les enfants autistes

Introduction

Les troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles neurodéveloppementaux qui affectent tous les aspects du développement de l'enfant (CDC, 2024). Les enfants autistes peuvent ne pas présenter de symptômes physiques comme dans le cas d'autres diagnostics, tels que le syndrome de Down ou la poliomyélite, mais plutôt des symptômes comportementaux. Ceux-ci se caractérisent par un comportement stéréotypé et répétitif, une sensibilité à la texture, aux sons, aux aliments ou à d'autres stimuli, et des difficultés à comprendre et à exprimer leurs besoins ou à interagir de manière appropriée avec les autres. Dans certains cas, une communication ou des compétences sociales limitées peuvent entraîner des comportements difficiles chez les enfants autistes. Cela peut nuire à l'intégration de ces enfants dans la classe. Les enseignants doivent comprendre les causes des comportements

difficiles et savoir comment y remédier efficacement pour permettre aux enfants autistes d'apprendre et d'interagir avec les autres.



Les personnes autistes peuvent présenter un large éventail de forces et de difficultés (Denning & Moody, 2018). C'est pourquoi on parle de « spectre », car il peut varier d'un enfant qui présente des déficiences importantes en matière de communication, des incidents élevés de comportements difficiles et des difficultés à acquérir facilement de nouvelles compétences, à un enfant dont le niveau de capacités

intellectuelles est supérieur à la moyenne et qui présente des défis limités en matière d'interaction sociale avec autrui. Selon Denning & Moody (2018), 44 % des personnes autistes ont un QI dans la fourchette normale ou supérieur à celle-ci. Par conséquent, l'absence de communication verbale d'un enfant peut ne pas être synonyme de difficultés intellectuelles.

1.1 La classification de l'autisme

Le nouveau DSM-5 (APA, 2013) caractérise les troubles du spectre autistique par une altération de la communication et de l'interaction sociales et par la présence de déficits comportementaux. Il précise également le niveau de gravité du trouble, la présence d'une déficience intellectuelle et les éventuelles comorbidités. Cette classification diffère considérablement de la classification précédente des troubles du spectre autistique dans le DSM-IV, où les troubles du spectre autistique étaient divisés en diagnostics individuels, à savoir : le trouble autistique, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement - non spécifié par ailleurs (TED-NSA). Depuis la publication du nouveau DSM-5 en 2013, tous les troubles mentionnés ont été remplacés par un seul nom : le trouble du spectre autistique (TSA). Le syndrome de Rett n'est plus classé parmi les troubles du spectre autistique.

Des changements similaires ont été apportés à la ICD-10 et à la ICD-11. Les troubles du spectre autistique, anciennement connus sous le nom de troubles envahissants du développement, comprenaient plusieurs diagnostics différents, dont le syndrome de Rett (tableau 1). Comme le DSM, la ICD a été révisée et une nouvelle version de la ICD-11 (2024)¹ introduit le terme générique de « troubles du spectre autistique », ainsi qu'une indication de la présence ou non d'une déficience intellectuelle et de l'ampleur des troubles fonctionnels de la parole et du langage.

¹ ICD-11 Retrieved from: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>

Table 1 La classification des troubles du spectre autistique (TSA)

ICD-10 Trouble envahissant du développement	ICD-11 Trouble du spectre autistique (TSA)	DSM-IV Troubles envahissants du développement	DSM-5 Trouble du spectre autistique (TSA)
Autisme infantile	Préciser si : - Sans trouble du développement intellectuel ; - Avec un trouble du développement intellectuel ; - Avec une déficience légère ou nulle du langage fonctionnel ; - Avec une altération du langage fonctionnel - Avec absence totale ou presque totale de langage fonctionnel.	Autistic disorder	Préciser si : - Avec ou sans déficience intellectuelle ; - S'il s'accompagne ou non d'un trouble du langage ; - Associé à un autre trouble neurodéveloppemental, mental ou comportemental ; - Avec catatonie ; - Associé à une condition médicale ou génétique connue ou à des facteurs environnementaux.
Autisme atypique		Asperger's disorder	
Syndrome de Rett		Rett's disorder	
Autre trouble désintégratif de l'enfance		Childhood disintegrative disorder	
Trouble hyperactif associé à un retard mental et à des mouvements stéréotypés		PDD-NOS	
Syndrome d'Asperger			
Autres troubles du développement psychologique	Autre trouble autistique spécifié		
Trouble non spécifié du développement psychologique	Trouble du spectre autistique, non spécifié		

Source: Adapted from Trellová, Hlebová 2021; ICD-10; ICD-11; DSM-5

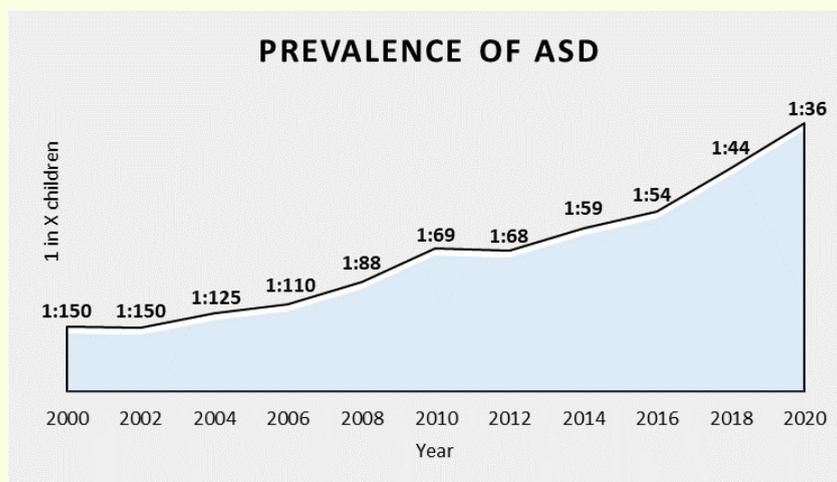
Les termes « autisme », « TSA » et « trouble envahissant du développement » peuvent encore être utilisés de manière interchangeable. Toutefois, les enseignants doivent se familiariser avec les classifications actuelles et antérieures, car ils peuvent rencontrer dans leur pratique une personne qui a été diagnostiquée avant 2013.

1.2 Prévalence et diagnostic de l'autisme

Lorsque l'autisme a été inclus pour la première fois dans le DSM-III en 1980, le trouble était extrêmement rare. Cependant, depuis lors, l'incidence et la prévalence de l'autisme ont augmenté de façon spectaculaire (figure 1), et aujourd'hui la prévalence de l'autisme est de 1 pour 36 enfants (Maenner et al. 2022). Cette augmentation peut être le résultat d'un diagnostic plus efficace, d'une sensibilisation accrue et d'une meilleure disponibilité des traitements, mais aussi d'une véritable augmentation de la prévalence du trouble. Il existe de nombreuses théories décrivant la cause de l'autisme, mais aucune n'a été confirmée. Cependant, on pense que l'autisme est le résultat des effets combinés de gènes défavorables et de facteurs de risque environnementaux (Hnilicová & Ostatníková, 2018).

Figure 1 Prévalence des TSA

Source: adapted from cdc.com



Recevoir un diagnostic correct est essentiel pour un enfant. Souvent, l'orthophoniste, le pédiatre, l'enseignant de l'école maternelle ou un parent oriente un enfant vers un processus de diagnostic s'ils remarquent des comportements difficiles ou un manque de compétences par rapport aux pairs de l'enfant. L'équipe chargée du diagnostic examinera la quantité et la qualité des comportements dans les domaines de la communication, de l'interaction sociale, de l'imagination et du jeu. L'essentiel est de voir si l'enfant présente trop ou trop peu des comportements attendus dans ces domaines et à quoi ressemblent ces comportements. Par exemple, un enfant peut parler, mais son discours peut imiter des phrases mémorisées dans des émissions de télévision.

Il existe différents outils de dépistage qui peuvent aider les enseignants, les parents et d'autres prestataires de services à dépister l'autisme chez un enfant. Certains sont déjà traduits dans votre langue. ASDetect² est une application gratuite qui aide les parents à évaluer les signes précoces d'autisme chez leurs jeunes enfants. Elle guide les parents à travers les questions d'évaluation à l'aide de vidéos spécialement produites. Le questionnaire M-CHAT R/FTM est un outil de dépistage souvent utilisé par les pédiatres pour identifier les enfants présentant un risque d'autisme.

1.3 La symptomatologie des TSA

Bien que chaque personne atteinte d'autisme soit différente, certaines caractéristiques communes sont pertinentes pour ce diagnostic. Dans la dernière édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (APA, 2013) ainsi que dans la dernière version de la ICD-11, les domaines caractéristiques des troubles du spectre autistique ont été réduits à deux domaines, à savoir :

- **impairment in social interaction and communication;**

² <https://asdetect.org>

- the presence of repetitive patterns of behaviour.

déficits persistants dans la communication sociale et l'interaction sociale (déficits dans la réciprocité socio-émotionnelle, la communication, le développement et le maintien des relations);

- retards de communication ;
- écholalie ou utilisation stéréotypée des mots ;
- utilisation non fonctionnelle des mots ;
- vocabulaire limité ;
- difficulté à exprimer ses besoins et ses désirs ;
- intonation particulière de la parole ;
- perte de mots appris antérieurement ;
- incapacité à converser avec les autres ;
- incapacité à nouer et à entretenir des amitiés ;
- manque de jeux imaginaires et sociaux ;
- difficulté à exprimer et à comprendre les émotions ;
- évitement du contact visuel ;
- préférence pour la solitude ;
- initiation inadéquate à l'interaction ;
- intérêt réduit pour le partage d'expériences.

Modèles de comportement, d'intérêts ou d'activités restreints et répétitifs (stéréotypes ou mouvements moteurs répétitifs, utilisation d'objets ou de la parole, insistance sur la similitude, adhésion inflexible à des routines, ou modèles ritualisés de comportement verbal ou non verbal, ou intérêts très restreints et fixes) :

- balancement, bras ballants ou autres mouvements non fonctionnels et autostimulants ;
- difficulté à s'adapter au changement ;
- présence de routines et de rituels dysfonctionnels ;
- manque d'imagination dans le jeu ;
- utilisation répétitive des jouets ;
- sélectivité alimentaire ou vestimentaire ;
- anomalies posturales (marche sur les orteils) ;
- fascination pour le mouvement (ouvrir et fermer les portes, faire tourner les jouets).

Pronostic

Le pronostic est individuel et dépend de plusieurs facteurs :

- ✓ le moment du diagnostic ;
- ✓ le début de l'intervention précoce ;
- ✓ l'intensité de l'intervention ;
- ✓ le type d'intervention.

En ce qui concerne les modèles de comportement, d'intérêts ou d'activités restreints et répétitifs, le DSM-V (APA, 2013) inclut l'hyper- ou l'hypo-réactivité aux stimuli sensoriels ou un intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement. Les exemples incluent une réaction inappropriée à

certains sons ou textures, une odeur ou un toucher excessif des objets, ou une fascination visuelle pour la lumière ou le mouvement.

1.4 Les signes précurseurs de l'autisme

Même si les premiers signes de l'autisme peuvent être observés dès l'âge de 18 à 24 mois, les enfants sont généralement diagnostiqués vers l'âge de 3 ans, voire de 5 ans dans certains cas. Un diagnostic précoce permet aux enfants d'avoir accès à des interventions précoces qui peuvent améliorer de manière significative le pronostic ou l'évolution de ce trouble. Le retard de diagnostic de l'autisme est dû à de nombreux facteurs, qui peuvent varier d'un pays à l'autre. Les raisons les plus courantes d'un retard de diagnostic sont la variabilité des symptômes de l'autisme (il peut y avoir une prédominance des comportements typiques par rapport aux comportements atypiques), le désaccord avec les préoccupations des parents, la brièveté des visites chez le pédiatre, la longueur des délais d'attente pour le diagnostic et le manque de spécialistes.

Des outils de dépistage tels que ASDetect ou M-CHAT R/FTM peuvent aider à identifier les premiers signes d'autisme. Si le dépistage initial indique un risque élevé d'autisme, les parents doivent consulter un spécialiste qui procédera à une évaluation diagnostique approfondie. À l'école maternelle, un enseignant peut remarquer qu'un enfant soupçonné d'autisme participe moins aux activités normales de la classe et a tendance à s'en retirer, qu'il a du mal à faire face aux petits changements et qu'il est particulièrement sensible au toucher, aux sons, aux événements de groupe et à la texture des aliments. Un enfant peut adopter des comportements plus difficiles (c'est-à-dire crier ou pleurer lorsqu'il y a des sons forts) pour communiquer ses besoins et ses désirs.

Tableau 2 Signes d'autisme chez les enfants âgés de 3 à 6 ans

Communication et interaction sociales	Comportement et intérêts restreints ou répétitifs
---------------------------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> - peut ne pas réagir à l'énoncé de son nom ; - l'absence de contact visuel ou un contact visuel limité - un engagement limité ou inexistant dans des jeux réciproques ou sociaux ; - difficultés d'attention conjointe et de partage d'objets ; - absence ou retard d'élocution ; - hyperlexie ; - utilisation limitée de gestes tels que le pointage ; - écholalie ; - intonation particulière ; - intérêt plus marqué pour les objets que pour les personnes ; - difficultés à suivre les instructions ; - capacité limitée ou inexistante à exprimer de la joie ou à reconnaître et à partager la joie exprimée par les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> - jeu inhabituel ou jeu avec des parties d'objets ; - absence de jeux imaginaires ; - intérêt pour des objets inhabituels (poignées de porte, cordes, ustensiles) ; - aligner ou commander des jouets ; - jeux répétitifs avec des objets ; - mouvements moteurs inhabituels tels que marcher sur les orteils, battre des doigts ou battre des mains ; - difficultés à gérer les changements de routine ; - des réactions inhabituelles aux stimuli sensoriels ; - la répétition de certaines actions.
---	--

Source: Adapted from standardnepostupy.sk

Les caractéristiques individuelles de l'autisme peuvent évoluer avec le temps, au fur et à mesure que l'enfant grandit. Le tableau 2 énumère certains signes de risque courants d'autisme qu'un enseignant peut observer chez un enfant en âge préscolaire, c'est-à-dire jusqu'à 6 ans (standardnepostupy.sk³). Il est important de noter que cette liste n'est pas exhaustive et que la présence de certains de ces symptômes n'implique pas automatiquement un diagnostic d'autisme. Les parents ou les enseignants doivent observer la fréquence et l'intensité de ces signes d'alerte et rechercher une aide professionnelle en cas de suspicion d'autisme.

1.5 Les interventions fondées sur des données probantes pour les enfants autistes

Les interventions fondées sur des données probantes sont celles qui sont systématiquement étayées par la recherche (Wilczynski et al., 2022). L'analyse comportementale appliquée (ABA), également connue sous le nom d'intervention comportementale ou de traitement comportemental, s'appuie sur plus de 50 ans de recherches publiées et évaluées par des pairs, et son succès est bien démontré dans le traitement des personnes atteintes de TSA. Le traitement dans ce domaine est efficace tout au long de la vie et se concentre sur l'amélioration des compétences cognitives, langagières, sociales et d'auto-assistance tout en éliminant les comportements difficiles qui mettent en danger la santé et la sécurité de l'individu ou l'excluent de l'école et de l'environnement communautaire. Pour les personnes plus âgées, les interventions ABA peuvent se concentrer sur l'enseignement des comportements nécessaires pour fonctionner avec succès à la maison, à l'école et dans la communauté (CASP 2024⁴).

³ Retrieved from: <https://www.standardnepostupy.sk/standardy-nomichy-autistickeho-spektra/>

⁴The Council of Autism Service Providers (CASP). 2024. Applied behaviour Analysis Treatment of Autism Spectrum Disorder: Practice Guidelines for Healthcare Funders and Managers. Retrieved from: https://assets-002.noviams.com/novi-file-uploads/casp/pdfs-and-documents/ASD_Guidelines/ABA-ASD-Practice-Guidelines.pdf

Les enfants qui ont participé à des programmes ABA précoces et intensifs ont vu leurs comportements difficiles diminuer et ont acquis de nouvelles compétences. Le traitement basé sur l'ABA peut entraîner des améliorations significatives et durables de la capacité des personnes autistes à fonctionner plus efficacement dans différents environnements, quel que soit leur âge (Green, 1996).

Selon le National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice (2020), 28 méthodes et procédures fondées sur des données probantes ont été identifiées sur la base d'une analyse de 567 articles parus entre 1990 et 2017 et se sont avérées efficaces dans le traitement des enfants autistes.

Résumé

- ✓ Les troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles neurodéveloppementaux caractérisés par des altérations de la communication et de l'interaction sociales, ainsi que par des comportements ou des intérêts répétitifs et restrictifs. L'arrivée de nouveaux manuels de diagnostic et de classification, le DSM-5 et la ICD-11, a entraîné certains changements dans la classification des troubles du spectre autistique. Tous les diagnostics précédents, tels que le syndrome d'Asperger, l'autisme atypique, l'autisme infantile et d'autres encore, sont désormais regroupés sous le nom de « troubles du spectre autistique » (TSA).
- ✓ Selon des données récentes du Centre de contrôle et de prévention des maladies (CDC), un enfant sur 36 est diagnostiqué autiste.
- ✓ Certains des symptômes de l'autisme peuvent être observés chez un enfant dès l'âge de 18 mois. Des outils de dépistage tels que ASDetect ou M-CHAT R/F™ peuvent aider les parents, les enseignants ou d'autres professionnels à identifier ces signes.
- ✓ Les interventions fondées sur des données probantes sont celles dont l'efficacité a été démontrée par un ensemble cohérent de recherches. Actuellement, les interventions basées sur l'ABA sont considérées comme efficaces pour les enfants autistes.

LECTURE SUGGÉRÉE

Casey, L.B., Carter, S.L. (2016). Applied behaviour analysis in early childhood education. An introduction to evidence-based interventions and teaching strategies. New York, NY: Routledge

National Institute of Mental Health. 2018. Autism Spectrum Disorders. Retrieved from: <https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/health/publications/autism-spectrum-disorder/19-mh-8084-autismspectrumdisorder.pdf>

The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice. 2020. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. Dostupné na: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>

Klintwall, L., Eikeseth, S., 2014. Early and Intensive behavioural Intervention (EIBI) in Autism. 10.1007/978-1-4614-4788-7_129.

World Health Organization. 2019. Autism Spectrum Disorders. Retrieved from: https://applications.emro.who.int/docs/EMRPUB_leaflet_2019_mnh_215_en.pdf

QUESTIONS

1. Quels sont les trois domaines de diagnostic des troubles du spectre autistique selon la ICD-10 ?
2. En quoi l'introduction de la nouvelle ICD-11 a-t-elle modifié la classification de l'autisme ?
3. Quels sont les symptômes que les enseignants des écoles maternelles pourraient observer chez un enfant présentant un risque d'autisme ?
4. Quels outils de dépistage les enseignants d'école maternelle peuvent-ils utiliser pour identifier et reconnaître les traits autistiques chez un enfant ?
5. Qu'est-ce qu'une intervention fondée sur des données probantes (EBI) ?

PRATIQUE DANS VOTRE CLASSE

Identifiez un enfant autiste ou que vous soupçonnez d'être autiste dans votre classe. Utilisez ce formulaire pour noter les symptômes ou les comportements qui interfèrent avec son développement et son apprentissage. Ensuite, essayez de lui assigner un objectif ou une cible qui pourrait répondre aux défis auxquels il est confronté dans chaque domaine.

Domaine de diagnostic	Symptômes ou comportements qui interfèrent avec son apprentissage (par ex. pas de parole, ne réagit pas à son nom, montre des jeux répétitifs avec des jouets).	Il bénéficierait de l'apprentissage ou de l'amélioration de ces compétences... (par exemple, demander davantage ses objets préférés, suivre des instructions simples lorsqu'on l'appelle, jouer davantage avec des jouets de cause à effet et des activités fermées).
Déficits en matière de communication		

Déficits en matière d'interaction sociale

Comportements restrictifs et répétitifs

Adapted from Gilmore (2019)

2. MODIFICATION DU COMPORTEMENT



Objectifs d'apprentissage

Après avoir lu ce chapitre, les apprenants seront capables de :

1. Comprendre la modification du comportement
2. Définir le comportement
3. Identifier les antécédents et les conséquences du comportement

4. Utiliser un outil simple de collecte de données ACC
5. Comprendre la différence entre un comportement difficile et d'autres troubles du comportement.

Introduction

L'intervention comportementale appliquée aux enfants autistes se concentre sur l'enseignement de petites unités de comportement ou de compétences. Les comportements appropriés sont suivis de renforçateurs (quelque chose d'agréable que l'enfant aime) qui augmentent la probabilité d'un tel comportement à l'avenir. En revanche, les réponses négatives ne sont pas renforcées (ignorées) et l'enfant est guidé vers des réponses plus appropriées (Green, 1996).

Les comportements difficiles chez les enfants autistes peuvent être source de détresse pour les parents et les enseignants qui tentent de les modifier. Il est nécessaire de clarifier et de comprendre les variables qui évoquent le comportement et les conséquences qui le maintiennent (O'Neill et al., 2015). La modification du comportement est un processus de collecte d'informations en vue d'élaborer un plan de soutien au comportement efficace et efficient qui permet non seulement de réduire les comportements difficiles, mais surtout d'enseigner et de maintenir les comportements qui aident l'enfant à apprendre et à se socialiser.

2.1 La modification du comportement

Les procédures de modification du comportement impliquent l'analyse et la manipulation des événements environnementaux actuels afin de modifier le comportement en ciblant les excès ou les déficits de comportement d'un individu (Miltenberger, 2004). Les excès comportementaux sont des comportements qu'un individu adopte trop fréquemment et qui peuvent entraver sa capacité à fonctionner avec succès dans l'environnement, comme les comportements d'autostimulation, les crises de colère, l'automutilation ou les comportements nuisibles aux autres, ou l'obsession de l'uniformité. D'autre part, les déficits comportementaux sont des comportements qui ne se produisent pas assez fréquemment. Le praticien ABA doit s'efforcer d'accroître ces comportements afin de permettre à l'individu de fonctionner de manière indépendante et efficace dans son environnement. Ces comportements comprennent des compétences telles que la communication, les aptitudes sociales, le jeu et les aptitudes à la vie quotidienne (simplesteps, 2024).

L'analyse du comportement humain consiste à identifier la relation fonctionnelle entre l'environnement et un comportement spécifique. En d'autres termes, l'analyse du comportement d'un individu vise à en trouver la cause. En modifiant l'environnement, on peut changer le comportement humain en essayant d'enseigner des réponses plus acceptables sur le plan social.

L'analyse comportementale appliquée (ABA) est une approche scientifique qui applique les principes de l'apprentissage pour influencer le comportement. Il s'agit d'une branche appliquée de

l'analyse du comportement, la science du comportement, qui vise à améliorer les comportements socialement significatifs.

2.2 Le comportement et l'ACC du comportement

Le comportement est ce qu'une personne fait ou dit. Il s'agit d'une réaction ou d'une réponse à certains stimuli de l'environnement. Par exemple, lorsqu'une personne dit « Puis-je avoir une tasse de thé ? », cette question est un comportement déclenché par une motivation à boire du thé (Cooper et al., 2007).

Le comportement peut se référer soit à des actions qui interfèrent avec la vie quotidienne et que l'enseignant souhaite réduire (excès de comportement), soit à des comportements qu'il souhaite améliorer, tels que les compétences associées à l'indépendance (déficits de comportement).

Une définition appropriée du comportement est cruciale dans un processus de modification du

Parmi les comportements difficiles les plus courants, on peut citer

- ✓ l'agression physique ou verbale
- ✓ crises de colère ;
- ✓ fugue ;
- ✓ comportement d'automutilation
- ✓ comportement d'autostimulation ;
- ✓ le fait de porter des objets à la bouche ;
- ✓ le flottement.

comportement. Il faut être capable de faire la différence entre une étiquette de comportement et une définition de comportement. Par exemple, qualifier un enfant de « mauvais » est vague. Décrire le comportement de l'enfant en termes observables, comme les pleurs et les coups, fournit une définition claire (Miltenberger, 2004).

Les termes observables décrivent le comportement comme une action qui peut être vue. Mesurable signifie que le comportement peut être compté, chronométré ou enregistré d'une autre manière. Le comportement doit être défini de manière suffisamment claire pour qu'une personne ne connaissant pas l'enfant puisse le reconnaître sans aucun doute.

Étiquette du comportement	Définition du comportement
Colère	frapper du poing sur la table, crier, tirer les cheveux, griffer une autre personne
Perturbateur	crier en classe, se tourner et parler à ses camarades, gémir bruyamment.
Défiant	ne pas répondre aux instructions données dans les 5 secondes/avoir un comportement non sollicité.

Une erreur fréquente des enseignants lorsqu'ils tentent d'aborder un comportement difficile est de se concentrer uniquement sur le comportement lui-même : Je ne veux pas qu'il crie. Ils ne voient pas que le comportement est influencé par les événements environnementaux qui le précèdent et le suivent. **L'ACC du comportement, ou la contingence à trois termes**, aide à déterminer pourquoi le comportement s'est produit. La description de l'ACC du comportement est une tentative d'identification d'une relation fonctionnelle entre le comportement et les stimuli qui l'influencent

(Casey & Carter, 2016). Les stimuli qui évoquent le comportement sont appelés **antécédents** et ceux qui surviennent après le comportement sont appelés **conséquences**.

ACC du comportement

Antécédent (A)	Comportement (C)	Conséquence (C)
Ce qui précède le comportement	L'aspect du comportement	Ce qui se passe pendant et après le comportement
Demande : « Il est temps de ranger les jouets »	L'enfant crie.	L'enseignant laisse l'enfant jouer un peu plus longtemps.
Un enseignant parle à un parent.	Un enfant frappe sa mère.	La maman gronde l'enfant qui l'a frappée.

Les antécédents évoquent des comportements et les conséquences déterminent si le comportement sera répété à l'avenir dans les mêmes conditions d'antécédents. Si un enfant sait qu'en criant, il aura plus de temps pour jouer avec ses jouets, le comportement se répétera à l'avenir. Par conséquent, la modification des **antécédents** et/ou des **conséquences** modifiera la topographie (forme), la fréquence ou la durée du comportement.

Les comportements suivent souvent des schémas similaires. L'enseignant peut reconnaître que certains antécédents précèdent de manière fiable le comportement et que des conséquences similaires suivent régulièrement le comportement (Casey & Carter, 2016). En enregistrant les données de l'ACC pendant quelques semaines, l'enseignant peut commencer à reconnaître ces schémas et à mieux comprendre la cause du comportement.

En identifiant les antécédents et les conséquences du comportement, l'enseignant décrit les événements qui se sont produits. S'il n'est pas sûr des stimuli antécédents qui ont déclenché le comportement, il est utile de décrire d'autres stimuli qui se sont produits dans la pièce. Par exemple, si l'enfant commence à crier et que l'enseignant ne sait pas pourquoi (aucune demande n'a été faite, l'enfant a ses jouets préférés), l'enseignant décrit qui d'autre était dans la pièce ou ce que les autres faisaient (par exemple, le concierge est entré dans la pièce).

Un antécédent peut être une personne, une demande ou tout événement dans lequel une réponse particulière sera renforcée. Les événements antécédents se produisent **immédiatement** avant le comportement (Cooper et al., 2007).

Voici quelques exemples **d'antécédents** courants en classe

- une demande de participation à des activités sur table ;
- une demande d'arrêt d'une activité préférée ;
- le passage d'une activité préférée à une activité non préférée ;
- l'absence d'un environnement structuré
- ne pas recevoir d'attention individuelle de la part de l'enseignant
- éprouver de la douleur ;
- désirer un objet qu'il peut ou ne peut pas avoir ;
- les problèmes sensoriels, tels qu'une odeur intense ou un environnement bruyant ;

La conséquence d'un comportement est le résultat qui suit le comportement. Il s'agit de tout ce que l'enseignant fait ou dit immédiatement après le début du comportement (Cooper et al., 2007). Il s'agit de toute réaction positive ou négative au comportement. Dans certains cas, l'enseignant peut ne pas être conscient de sa réaction au comportement de l'enfant et peut donc, sans le savoir, apporter une conséquence à ce comportement, par exemple en haussant les sourcils lorsqu'un enfant jure.

Voici quelques exemples de conséquences courantes en classe:

- envoyer l'élève sur la « chaise de réflexion » ;
- séparer l'élève du groupe
- donner une pause à l'élève ;
- réprimander l'élève ;
- donner à l'élève son jouet préféré
- supprimer une tâche aversive.

La détermination de l'ACC du comportement permet de clarifier la fonction du comportement et peut servir de base à l'identification de comportements de remplacement appropriés. En raison de sa simplicité, le formulaire ACC est souvent utilisé à la maison et à l'école. L'enseignant peut choisir des formulaires ACC descriptifs ou structurés. Il est recommandé de commencer par remplir un formulaire ACC descriptif, dans lequel l'enfant décrit avec ses propres mots ce qui s'est passé avant et après le comportement. Plus tard, lorsque les antécédents et les conséquences sont plus clairs pour l'enseignant, il peut utiliser le formulaire structuré, qui prend moins de temps et est plus facile à remplir.

Exemple :

Anna joue avec les animaux et les place en rang les uns à côté des autres. Marie, qui joue avec la ferme près d'Anna, lui prend un mouton et le met dans la bergerie. Anna frappe Marie, qui se met à pleurer et court raconter à la maîtresse ce qui s'est passé. Anna reprend alors le mouton et le remet avec ses animaux.

Formulaire de données descriptives ACC

Antécédent (A)	Comportement (C)	Conséquence (C)
----------------	------------------	-----------------

Marie prend un jouet avec lequel Anna jouait.	Anna frappe Marie	Marie pleure, abandonne ses jouets et court vers l'enseignant. Anna reprend son jouet et continue à jouer.
---	-------------------	--

Formulaire structuré de données ACC

Antécédent (A)	Comportement (C)	Conséquence (C)
<ul style="list-style-type: none"> • une demande de faire quelque chose • une demande d'arrêter quelque chose • la transition • manque d'environnement structuré • manque d'attention • douleur ✓ désir d'un objet 	<ul style="list-style-type: none"> • crise de colère • pleurer ✓ frapper • mordre • chute • automutilation • autostimulation • fugue 	<ul style="list-style-type: none"> • « temps mort » • l'élève est séparé du groupe • l'élève a bénéficié d'une pause • réprimande ✓ l'élève reçoit son jouet préféré • la tâche aversive est supprimée • attention de l'adulte • la tâche a été supprimée

La clé pour remplir les formulaires de données ACC est d'être objectif sur le comportement problématique et d'être précis sur ce qui s'est passé avant et après le comportement. Même de petits détails apparemment sans importance peuvent être à l'origine de la

réurrence d'un comportement. Évitez d'expliquer ou d'excuser le comportement et d'émettre des hypothèses prématurées sur la raison pour laquelle le comportement s'est produit.

Instructions pour remplir la fiche de données ACC :

- Choisissez un comportement à cibler.
- Chaque fois que le comportement se produit, remplissez la fiche de données ACC en indiquant :
 - ✓ ce qui s'est passé immédiatement avant le comportement
 - ✓ ce à quoi le comportement a ressemblé ;
 - ✓ ce qui s'est passé immédiatement après le comportement
 - ✓ toute information supplémentaire susceptible de se rapporter à la situation (lieu, personnes).
- Remplissez la feuille de données ABC au moins quatre fois que le comportement se produit (soit pendant une journée, soit pendant plusieurs jours).

Van Diepen and Van Diepen (2019)

Par exemple, dans la situation où Anna a frappé Marie, il serait incorrect d'écrire ce qui suit :

Antécédent	Comportement	Conséquence
 Marie a pris un jouet à Anna	Anna a frappé Marie	Anna ne sait pas comment partager avec les autres.
 Marie a pris un jouet à Anna	Anna a frappé Marie	Elle l'a fait parce qu'elle est autiste..

L'enseignant peut observer que certains jours, l'antécédent particulier déclenche le comportement et que d'autres jours, le comportement ne se produit pas alors que le même antécédent l'a précédé. Dans

ce cas, l'enseignant doit examiner la situation ou l'événement qui s'est produit bien avant l'antécédent. C'est ce qu'on appelle les événements déclencheurs.

Les événements déclencheurs sont des événements ou des occurrences antérieurs qui augmentent la probabilité qu'un antécédent particulier déclenche un comportement (O'Neill et al., 2015). Ils peuvent être internes, comme la faim, ou externes, comme un enseignant remplaçant. Les événements déclencheurs peuvent survenir des heures ou des semaines avant le comportement, alors que les antécédents surviennent immédiatement avant le comportement. Parmi les événements déclencheurs, on peut citer:

- le manque de sommeil ;
- des changements dans la routine du matin
- un environnement familial instable
- changement de médication ;
- sentiment de maladie ;
- absence de la personne qui s'occupe de l'enfant ;
- refus d'un objet favori avant l'arrivée en classe.

Les événements déclencheurs peuvent être identifiés en interrogeant les parents sur les changements ou les événements qui se sont produits avant l'arrivée de l'enfant en classe. Des questions simples comme « *Comment s'est passée ta matinée ?* » ou « *Y a-t-il quelque chose que nous devrions savoir ?* » peuvent aider l'enseignant à faire des ajustements et à prévenir les comportements difficiles. Par exemple, si un enfant ne prend pas son petit-déjeuner le matin, l'enseignant peut lui permettre de manger d'abord, puis de poursuivre les activités de la classe. Cela peut réduire considérablement la probabilité qu'une instruction telle que « *viens t'asseoir* » déclenche un comportement difficile.

Tableau 3 présente des exemples de solutions pour certains des événements les plus courants.

Définition de l'événement	Solution
Semble fatigué	<ul style="list-style-type: none"> ● modifier la difficulté et la durée des tâches à accomplir ; ● proposer des activités moins exigeantes sur le plan physique et mental ● faire des pauses plus fréquentes pendant les activités ; ● donner plus de temps pour travailler sur la tâche ;
Changements dans la routine	<ul style="list-style-type: none"> ● informer l'élève des changements dès son arrivée en classe ; ● utiliser un support visuel pour afficher les activités de la classe et les changements à venir ; ● rappeler à l'élève les changements quelques minutes avant qu'ils ne se produisent.

Absence de la personne qui s'occupe de l'enfant ou de l'enseignant préféré	<ul style="list-style-type: none"> ● accorder à l'enfant une attention plus positive que d'habitude ; ● faire plus d'activités individuelles avec l'enfant.
--	---

Source: own compilation

L'enseignant de l'école maternelle peut créer sa propre feuille de solutions liées à des événements de mise en situation. Ces notes ou fiches peuvent également être utiles aux enseignants remplaçants ou aux autres membres du personnel scolaire travaillant avec l'enfant.

2.3 Comportement difficile versus autres troubles du comportement

Si les comportements difficiles et les troubles du comportement se caractérisent par des actions qui s'écartent des normes sociétales, ils diffèrent considérablement en termes de gravité, de persistance, de causes sous-jacentes et d'interventions nécessaires. Les comportements difficiles sont souvent moins graves et plus faciles à gérer grâce à des stratégies comportementales et à un soutien. En revanche, un trouble du comportement représente un modèle de comportement plus grave et omniprésent qui nécessite souvent une approche thérapeutique globale et multimodale comprenant une thérapie, un soutien familial et parfois des médicaments. Il est essentiel de comprendre ces distinctions pour diagnostiquer, traiter et soutenir efficacement les personnes présentant ces comportements (APA, 2013).

La caractéristique principale du trouble des conduites est un schéma omniprésent de violation des normes et des droits d'autrui, englobant des comportements tels que l'agression et une propension aux actions destructrices. Une analyse de la littérature a révélé deux sources de données qui mettent en doute la validité du diagnostic du trouble des conduites chez les enfants d'âge préscolaire. Premièrement, comme pour le trouble oppositionnel avec provocation, plusieurs comportements sont typiques de cette période de développement. Par exemple, l'agression est une réponse relativement courante à la frustration (Tremblay, 2004). Par conséquent, les mêmes critères d'évaluation de la signification clinique des symptômes associés au trouble oppositionnel avec provocation s'appliqueraient au trouble des conduites. Le deuxième axe de recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle le diagnostic de trouble des conduites est subordonné à l'hypothèse que l'enfant enfreint consciemment les règles établies. La condition préalable à un tel comportement est la connaissance des règles et l'intention de les désobéir.

Tableau 4 Comparaison des comportements difficiles et des troubles du comportement

Aspect	Comportement difficile	Troubles du comportement
Sévérité	Léger à modéré	sévère et persistant

Modèle	situationnel, souvent spécifique au contexte	répétitif et envahissant
Exemples	crises de colère, désobéissance, mensonges ou vols occasionnels	agression, cruauté envers les animaux, violations graves des règles
Contexte de développement	fait souvent partie du développement normal	au-delà des comportements normaux de développement
Facteurs sous-jacents	facteurs de stress environnementaux et psychosociaux	génétique, neurobiologique, psychologique et environnemental
Intervention	stratégies comportementales, formation des parents, conseils	approche multimodale, psychothérapie, thérapie familiale, médicaments

Source: own compilation

La majorité des enfants de l'école maternelle sont capables de comprendre la nature des règles et de réguler leur comportement en conséquence. À cet âge, les enfants commencent à développer une conscience et une intériorisation qui leur permettent de prévenir la manifestation d'un comportement inapproprié et de suivre les règles (Kochanska et al., 1998). En outre, les enfants de l'école maternelle développent la capacité cognitive de généraliser des alternatives hypothétiques (Powel et al., 2006). Lewis et al. (1989) ont confirmé dans leur étude longitudinale que les enfants de trois ans sont capables de tromperie délibérée lorsqu'ils sont interrogés sur des violations de règles. Cela indique que même si les enfants de cet âge n'ont pas une conscience globale des conséquences à long terme, ils font preuve d'une compréhension fondamentale de l'impact de leurs actions sur les autres et sont capables de réguler leur conduite sur la base de l'acquisition de normes.

Résumé

- ✓ La modification du comportement se concentre sur l'analyse et la modification du comportement humain. Les procédures de modification du comportement ne sont pas conçues pour changer les traits personnels ou les caractéristiques individuelles. C'est pourquoi la modification du comportement n'est pas utilisée pour changer l'autisme, mais plutôt pour changer les comportements difficiles manifestés par les enfants autistes.
- ✓ Les comportements à modifier peuvent être classés en deux catégories : les déficits comportementaux, c'est-à-dire tout ce que l'enfant ne fait pas assez et que l'enseignant veut augmenter, et les excès comportementaux, c'est-à-dire tout ce que l'enfant fait trop souvent et que l'enseignant veut diminuer.
- ✓ L'ACC du comportement est un moyen de déterminer les raisons d'un comportement en décrivant les événements qui le précèdent et le suivent. Un simple formulaire de données ACC peut être utilisé en classe pour enregistrer chaque incident de comportement difficile.
- ✓ Les troubles du comportement se distinguent des comportements problématiques en ce sens qu'ils impliquent généralement un schéma plus persistant et omniprésent de comportements perturbateurs ou inadaptés, souvent enracinés dans des conditions psychologiques ou

neurologiques sous-jacentes, alors que les comportements problématiques peuvent être situationnels, temporaires ou être une réponse à des circonstances spécifiques.

LECTURE SUGGÉRÉE

Simple Steps Autism. Available at: <https://simplestepsautism.com/>

Meadan, H., Ayvazo, S., Ostrosky, M. (2014). The ABCs of Challenging behaviour: Understanding Basic Concepts. In Young Exceptional Children. 19. 10.1177/1096250614523969. Available at: https://www.researchgate.net/publication/270600837_The_ABCs_of_Challenging_behaviour_Understanding_Basic_Concepts

Questions

1. Qu'est-ce que la modification du comportement ?
 2. Que sont les excès et les déficits de comportement ?
 3. Que signifie l'analyse du comportement ?
 4. Décrire l'ACC du comportement.
 5. Quels sont les antécédents et les conséquences les plus courants ?
 6. Quels types de données ACC les enseignants peuvent-ils utiliser ?
 7. Quelle est la différence entre les antécédents et les événements déclencheurs ?
 8. Quelle est la différence entre les comportements difficiles et les troubles du comportement ?
9. Rédigez une définition observable et mesurable des comportements suivants.

a) La crise de colère :

b) Comportement agressif :

c) Comportement d'autostimulation :

10. Remplissez le formulaire de données ACC pour les scénarios suivants.

Pendant l'heure du conte, lorsque l'enseignante posait des questions, Andrew criait la réponse et se mettait à pleurer si l'enseignante ne l'appelait pas. L'enseignante prend alors Andrew à part et le reconforte verbalement jusqu'à ce qu'il se calme.

Antécédent	Comportement	Conséquence

PRATIQUE DANS VOTRE CLASSE

Choisissez un enfant dans votre classe. Identifiez un comportement à modifier et définissez-le en termes observables et mesurables. Observez l'enfant à plusieurs reprises et recueillez des données ACC pour chaque comportement.

Comportement pour le changement : _____

Défini comme suit : _____

Formulaire de données ACC :

Antécédent	Comportement	Conséquence

Événement de réglage (le cas échéant) : _____

Antécédent	Comportement	Conséquence

Événement de réglage (le cas échéant) : _____

Antecedent	Comportement	Conséquence

Événement de réglage (le cas échéant) : _____

3. PRINCIPES DE COMPORTEMENT



Objectifs d'apprentissage

Après avoir lu ce chapitre, les apprenants seront capables de :

1. comprendre les principes du comportement
2. Identifier et comprendre l'importance de la motivation
3. Identifier et décrire le contrôle des stimuli
4. Identifier et comprendre l'importance du renforcement
5. Identifier et décider de l'utilisation de la punition et de l'extinction

Introduction

Ce chapitre vise à doter les enseignants de l'école maternelle des connaissances et des compétences nécessaires pour identifier les comportements positifs ou néfastes chez les enfants atteints de TSA et mettre en œuvre des stratégies personnalisées qui les encouragent ou les dissuadent de poursuivre ces comportements. En comprenant ces concepts de gestion du comportement, les enseignants peuvent avoir un impact profond sur l'engagement éducatif des enfants atteints de TSA et encourager des comportements précoces qui conduiront à une meilleure qualité de vie à l'avenir. À l'école maternelle, l'acquisition d'une solide compréhension des principes comportementaux est la première étape vers la mise en œuvre efficace des techniques d'analyse comportementale appliquée (ABA). Ces principes aident les éducateurs à considérer le comportement comme une forme de communication, plutôt que comme une simple série d'actions à gérer.

3.1 Le contexte des principes de comportement

La loi de l'effet : Formulé pour la première fois par Edward Thorndike, ce principe suggère que les personnes qui sont récompensées après avoir fait preuve d'une certaine action ou d'un certain comportement sont susceptibles de le répéter, et sont moins susceptibles de faire preuve d'un comportement s'il est suivi d'un résultat désagréable. Par exemple, si un enfant est félicité après avoir aidé un camarade de classe, il sera plus enclin à l'aider à nouveau à l'avenir. Ce concept simple est essentiel pour comprendre comment motiver les bons comportements en milieu scolaire (Gunderson et al., 2013).

Conditionnement opérant : La théorie du conditionnement opérant de B.F. Skinner développe la loi de l'effet, en introduisant une approche systématique pour comprendre le rôle des renforcements et des punitions dans le façonnement du comportement. Selon Skinner, les conséquences d'un comportement déterminent si celui-ci est plus ou moins susceptible de se reproduire. Ce principe fondamental a été soutenu et développé dans de nombreuses études et continue d'être la pierre angulaire des interventions comportementales utilisées dans les écoles aujourd'hui (Sundberg et Michael, 2001), y compris pour les enfants atteints de TSA.

3.2 La motivation

La motivation est une force motrice qui façonne le comportement et l'apprentissage. Dans le cadre de l'ABA, elle fait référence à la motivation ressentie par un individu pour adopter un certain comportement. En comprenant les facteurs qui incitent les enfants atteints de TSA à adopter des comportements positifs associés à l'apprentissage, les enseignants peuvent améliorer considérablement le comportement en classe.

Le rôle de la motivation dans l'ABA

Dans l'ABA, la motivation est étudiée à travers les opérations de motivation (OM), qui influencent l'efficacité d'une action employée par l'enseignant pour encourager ou réduire un comportement, et la probabilité que le comportement soit répété. Les opérations de motivation peuvent être classées en deux catégories (Cooper et al., 2007) :

1. **Opérations d'établissement (EO) :** Elles augmentent l'efficacité d'un stimulus (objet, personne, activité) en tant que renforçateur d'un comportement. Par exemple, un enseignant observe que les enfants d'âge préscolaire sont plus enclins à s'asseoir tranquillement et à écouter pendant l'heure du cercle lorsqu'on leur dit qu'ils pourront jouer à un certain jeu après l'heure du cercle. Cette incitation rend la tâche plus attrayante et augmente l'engagement.
2. **Opérations de suppression (OA) :** Elles diminuent l'attrait d'un stimulus en tant que renforçateur. Par exemple, lorsqu'un enfant a tellement accès à un jouet particulier que celui-ci ne constitue plus une récompense convaincante pour un bon comportement.

Les motivations intrinsèques et extrinsèques jouent toutes deux un rôle crucial dans ces opérations. **La motivation intrinsèque** vient de l'intérieur de l'élève et le pousse à adopter un comportement pour lui-même, comme lire un livre pour le plaisir. **La motivation extrinsèque**, quant à elle, implique des récompenses ou des incitations externes, comme l'obtention d'un autocollant pour un travail bien fait. Les stratégies d'enseignement efficaces doivent viser à équilibrer ces types de motivation afin de maximiser leur impact sur le comportement et l'apprentissage des élèves (Ryan & Deci, 2000), et encourager les enfants non seulement à participer activement, mais aussi à apprécier les activités en classe.

Exemples de motivation en milieu scolaire

Exemple 1: Sustaining Engagement Through Establishing Operations (EO)

- **Scénario** : Un élève autiste qui était initialement motivé par la perspective d'utiliser une tablette pour des activités de loisir commence à montrer un intérêt moindre pour la tablette, ce qui affecte sa motivation à accomplir des tâches scolaires. L'élève est devenu rassasié par la tablette, ce qui a entraîné une diminution de la fréquence des comportements visant à obtenir la tablette.
- **Application** : Pour maintenir l'efficacité du système de renforcement, l'enseignant introduit une variété d'activités nouvelles, également préférées. Cela augmente la valeur de ces récompenses en raison de la privation (l'élève n'y a pas eu accès récemment), ce qui accroît la motivation de l'élève à adopter des comportements qui lui permettent d'obtenir ces récompenses.

Les recherches confirment que la diversification des récompenses peut aider à maintenir le niveau d'engagement des enfants autistes qui peuvent se rassasier rapidement de renforçateurs spécifiques (Vollmer & Iwata, 1991).

Exemple 2 : Diminution d'un comportement difficile par la gestion des opérations d'abolition (OA)

- **Scénario** : Un élève autiste est devenu physiquement agressif envers l'enseignant pendant les activités de groupe. L'enseignante a observé que ce comportement ne se produisait que lorsqu'elle était avec l'ensemble de la classe et jamais lorsqu'elle travaillait seule avec l'élève.
- **Application** : L'enseignante a décidé d'accorder plus d'attention à l'élève, même pendant les activités de groupe. En accordant plus d'attention à l'élève pendant les activités de groupe, l'enseignant satisfait le besoin d'attention de l'élève. Cela diminue la valeur de l'attention en tant que renforçateur, ce qui entraîne une diminution des comportements difficiles précédemment utilisés pour obtenir de l'attention.

3.3 Contrôle des stimuli

Le contrôle des stimuli est un principe fondamental de l'ABA qui améliore considérablement l'efficacité des stratégies de gestion du comportement, en particulier dans le cadre de l'enseignement. Il s'agit du processus par lequel un stimulus particulier (indice, signal, objet ou personne) est associé à un comportement spécifique et à ses conséquences.

Comprendre le contrôle du stimulus

Le contrôle du stimulus fait référence à la capacité d'un stimulus à évoquer un comportement particulier parce que ce comportement a été renforcé en présence de ce stimulus dans le passé (Cooper et al, 2007). Il peut s'agir d'un outil essentiel pour les enseignants des enfants atteints de TSA à l'école maternelle, car il permet de s'assurer que les comportements souhaités sont plus susceptibles de se produire dans le bon contexte en présentant des indices spécifiques.

Principaux éléments du contrôle du stimulus :

1. **Stimulus discriminant** : Il s'agit d'un indice qui indique qu'un certain comportement est encouragé. Par exemple, un enseignant peut brandir un signe de silence pour indiquer qu'il est temps d'écouter, ce qui signifie que l'attention peut être récompensée.
2. **S-delta**: Il s'agit d'un indice qui indique qu'un comportement n'est pas approprié/encouragé. Par exemple, le fait que les lumières soient allumées peut indiquer qu'il n'est pas temps de faire la sieste ou de se reposer.

En comprenant comment mettre en œuvre un contrôle efficace du stimulus, les enseignants peuvent aider les élèves à comprendre quand et où certains comportements sont attendus et récompensés, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage structuré (Case-Smith et al., 2014).

CONSEIL : Veillez à prendre en compte le reste de la classe lors de l'identification et de la sélection des mesures de contrôle du stimulus appropriées. Certains stimuli peuvent être efficaces pour certains, mais perturbateurs pour d'autres. Les stratégies les plus efficaces sont celles qui fonctionnent pour l'ensemble de la classe.

Exemple 1 : Utilisation d'un stimulus discriminant pour faciliter les transitions

- **Scénario** : Un enseignant travaillant avec des enfants autistes d'âge préscolaire utilise une minuterie visuelle combinée à une chanson spécifique pour signaler les transitions entre le jeu libre et les activités d'apprentissage structurées. De nombreux enfants autistes trouvent les transitions difficiles et réagissent bien aux signaux visuels et auditifs.
- **Application** : L'utilisation systématique d'une minuterie visuelle et d'un signal musical apprend aux enfants à anticiper le changement d'activité et à s'y préparer. Cette approche structurée réduit l'anxiété associée aux transitions et améliore le respect des routines de la

classe. L'efficacité de l'utilisation de signaux sensoriels combinés pour faciliter les transitions chez les enfants autistes est bien étayée par la recherche (Case-Smith et al, 2014).

Le contrôle du stimulus est un outil puissant pour façonner et gérer le comportement en milieu éducatif. En encourageant clairement le moment où certains comportements sont attendus et seront renforcés, les enseignants peuvent créer un environnement structuré et prévisible qui améliore l'apprentissage et réduit les comportements perturbateurs, en particulier chez les enfants atteints de TSA.

3.4 Renforcement

Le renforcement joue un rôle essentiel dans la formation et le maintien des comportements souhaités, en particulier dans les établissements d'enseignement pour enfants autistes. Les enseignants d'enfants d'âge préscolaire qui ont une bonne compréhension du renforcement sont mieux à même d'encourager les comportements positifs chez les enfants autistes et de réduire les comportements nuisibles qui les poussent à se désengager ou à s'exclure au cours de la journée scolaire.

Qu'est-ce que le renforcement ?

Le renforcement est une stratégie qui peut être employée par les enseignants pour augmenter la probabilité qu'un comportement souhaité se reproduise à l'avenir (Cooper et al., 2007). Il s'agit de mettre en œuvre un résultat positif immédiatement après un comportement, augmentant ainsi la probabilité qu'il se reproduise. Il existe deux principaux types de renforcement :

1. **Le renforcement positif** : Il se produit lorsqu'un comportement est suivi par l'ajout d'un stimulus positif, augmentant ainsi la probabilité qu'il se reproduise. Par exemple, offrir à un enfant un autocollant ou une autre récompense après qu'il ait réussi une interaction sociale l'encourage à répéter ce comportement positif.
2. **Le renforcement négatif** : Il s'agit de l'élimination d'un stimulus aversif à la suite d'un comportement, ce qui a également pour effet d'augmenter la probabilité que ce comportement se reproduise. Par exemple, si un enfant autiste réussit une tâche difficile, il peut être dispensé d'une activité moins appréciée à venir, ce qui le motive à tenter des tâches difficiles à l'avenir.

Ces deux formes de renforcement sont des outils essentiels pour les enseignants, en particulier pour améliorer et guider les comportements des élèves autistes (Call et Al., 2013). À l'école maternelle, qui accueille des enfants présentant des troubles du développement comme l'autisme, le renforcement est un élément essentiel de la stratégie éducative. Correctement mis en œuvre, le renforcement favorise non seulement l'apprentissage, mais aussi une gestion efficace du comportement.

Exemple : Encourager l'interaction sociale

- **Scénario** : augmentation de l'interaction sociale chez les élèves autistes
- **Application** : Un enseignant utilise des félicitations verbales immédiates et des récompenses tangibles, telles que des petits jouets préférés, lorsqu'un enfant initie une interaction sociale ou y répond de manière appropriée. Le renforcement constant de ces comportements sociaux renforce l'engagement et aide à développer les compétences sociales (Ziegler & Morrier, 2022).

Exemple 2 : Renforcer l'engagement dans les tâches

- **Scénario** : Un enfant autiste a du mal à maintenir son engagement dans une tâche.
- **Application** : L'enseignant introduit un système dans lequel l'enfant peut gagner de courtes pauses pour s'adonner à ses activités préférées après avoir passé un certain temps sur une tâche. Cette forme de renforcement négatif augmente efficacement la durée pendant laquelle l'enfant se consacre aux tâches en supprimant temporairement la demande lorsque l'objectif est atteint (Koegel et al., 2010).

CONSEIL : Pour mettre en œuvre le renforcement de manière efficace, il est essentiel d'observer les enfants autistes et de dialoguer avec eux afin de déterminer ce qu'ils considèrent comme une récompense. Les enseignants peuvent également utiliser des évaluations formelles des préférences pour déterminer les renforçateurs les plus efficaces. Fort de ces connaissances, l'enseignant sera en mesure de récompenser les comportements positifs et de motiver la répétition de ces comportements. En apprenant à mieux connaître les renforçateurs chez les enfants autistes, les enseignants seront mieux à même d'encourager les comportements positifs et de renforcer l'engagement des élèves.

RULES FOR PROPER USE OF REINFORCEMENT

- Reinforcement must be given immediately after the desired behaviour.
- Reinforcement should be given with enthusiasm. When using material reinforcers (e.g., toys), it is important to pair them with verbal praise ("great!", "wow, perfect").
- The stimuli you identify as reinforcers should not be freely available to the child.
- The amount of reinforcement must be appropriate to the task.
- If you can, it's a good idea to label the behaviour being reinforced. For example, "Wow! I like the way you put your toys away."
- Conduct frequent preference assessments so that you continue to use the most effective reinforcers.
- Give choices. It is good if the child can choose from 2 - 3 reinforcers.
- Gradually fade out reinforcement for skills that have been learned and retained.

3.5 Les punitions

La punition est une stratégie utilisée pour diminuer la probabilité qu'un comportement indésirable se produise (Cooper et al., 2007). Bien qu'efficace dans certains cas, le recours à la punition doit être abordé avec une extrême prudence, en particulier lorsqu'il s'agit d'enfants autistes, en raison des conséquences potentielles sur leur développement émotionnel et psychologique. Cette section vise non seulement à améliorer la compréhension de la punition et la capacité à la mettre en œuvre, mais aussi à l'appliquer de manière éthique et appropriée.

Comprendre la punition

Dans l'ABA, la punition consiste à introduire une conséquence ou à supprimer un stimulus préféré à la suite d'un comportement, dans le but de réduire la fréquence de ce comportement. Il existe deux principaux types de punition :

1. **La punition positive** : Cette méthode consiste à présenter un stimulus aversif après un comportement. Par exemple, un enfant autiste peut se voir imposer des tâches supplémentaires en conséquence d'un comportement perturbateur.
2. **Punition négative** : Cette approche consiste à retirer un stimulus désirable à la suite d'un comportement indésirable. Par exemple, le retrait d'un jouet sensoriel favori lorsqu'un enfant adopte un comportement agressif.

Les deux types de punition peuvent être efficaces, mais doivent être utilisés avec prudence pour éviter les effets indésirables tels que l'augmentation de l'agressivité, de l'anxiété ou de la peur, qui sont des considérations particulièrement importantes pour les enfants autistes (Luman et al., 2011).

Considérations éthiques relatives à l'utilisation des punitions

Le recours à la punition en milieu éducatif, en particulier avec les enfants autistes, doit faire l'objet d'une réflexion éthique approfondie. Il ne doit être envisagé qu'en cas de nécessité et lorsque les stratégies de renforcement positif se sont avérées insuffisantes. Les principales lignes directrices en matière d'éthique sont les suivantes:

- **Proportionnelle et minimale** : La punition doit être proportionnelle au comportement et non excessive.
- **Cohérente** : La punition doit être appliquée de manière cohérente à des comportements similaires afin d'éviter la confusion et les signaux contradictoires.
- **Stratégie intégrée** : La punition doit toujours être utilisée en conjonction avec l'enseignement de comportements appropriés et le renforcement positif.

Perspectives et lignes directrices modernes

Des recherches récentes suggèrent que si la punition peut réduire les comportements indésirables, son utilisation doit être limitée et gérée avec soin afin d'éviter les résultats négatifs. Des études ont montré

que les stratégies mettant l'accent sur le renforcement positif sont généralement plus efficaces et conduisent à un meilleur changement de comportement à long terme que les stratégies axées sur la punition, en particulier chez les enfants autistes (Matson & LoVullo, 2008).

Exemple de punition :

- **Scénario :** Un enfant autiste perturbe constamment la classe en criant ses réponses.
- **Application :** Après avoir tenté de renforcer le fait de lever la main avant de parler (en félicitant l'enfant lorsqu'il lève la main, par exemple), l'enseignant peut appliquer une légère punition négative en retirant temporairement l'enfant d'une activité de groupe préférée s'il crie, lui apprenant ainsi qu'un tel comportement entraîne des conséquences moins agréables.

3.6 L'extinction

L'extinction consiste à diminuer les comportements indésirables en supprimant les renforcements qui les soutiennent (Cooper et al., 2007). Cette section examine comment les enseignants peuvent mettre en œuvre efficacement l'extinction dans les environnements préscolaires destinés spécifiquement aux enfants autistes, en tenant compte des considérations éthiques et des meilleures pratiques d'application.

Comprendre l'extinction

L'extinction consiste à interrompre le renforcement (comme l'attention ou les friandises) d'un comportement, ce qui entraîne une diminution graduelle de ce comportement au fil du temps. Par exemple, si un enfant autiste apprend que les crises de colère n'entraînent plus de temps de jeu supplémentaire, il peut finir par réduire ou cesser de recourir aux crises de colère pour obtenir les résultats souhaités. Cependant, l'enseignant doit faire la différence entre les crises de colère et les effondrements. Alors qu'une crise de colère est une tentative délibérée d'obtenir quelque chose, un effondrement est une réaction involontaire à une situation accablante.

Points clés à prendre en compte :

1. **Cohérence :** L'extinction doit être appliquée de manière cohérente. Une application incohérente peut entraîner une augmentation du comportement indésirable, car l'enfant reçoit des signaux contradictoires sur les conséquences de son comportement.
2. **Enseigner d'autres comportements :** Il est essentiel non seulement de supprimer le renforcement des comportements indésirables, mais aussi d'enseigner et de renforcer d'autres comportements acceptables. Cette approche permet d'éviter que l'enfant ne se sente frustré et ne manifeste d'autres comportements difficiles.
3. **Créer un environnement favorable :** L'extinction doit être mise en œuvre dans un cadre bienveillant et favorable où les enfants autistes se sentent en sécurité et compris, ce qui minimise les réactions émotionnelles négatives potentielles.

4. **Évaluation du comportement** : Il faut bien comprendre le comportement avant d'appliquer l'extinction afin de s'assurer qu'il s'agit de la bonne approche pour l'enfant et la situation en question.

CONSEIL : Intégrer l'extinction à d'autres stratégies comportementales, comme le renforcement des comportements souhaités, est souvent plus efficace et peut réduire les effets négatifs potentiels tels que l'augmentation de l'agressivité ou de la détresse. Cette approche aide les enfants autistes à apprendre quels comportements sont appropriés et lesquels ne le sont pas (Fritz et al., 2017).

Exemple d'extinction :

- **Scénario** : Un enfant autiste crie fréquemment pour attirer l'attention de l'enseignant.
- **Application** : L'enseignant cesse consciemment de répondre aux cris. Simultanément, il encourage l'enfant à utiliser une voix plus calme ou à lever la main en lui accordant de l'attention lorsqu'il adopte ces comportements plus appropriés.

Résumé

- ✓ La motivation fait référence à la motivation ressentie par un individu pour adopter un certain comportement, qui est explorée par le biais d'opérations de motivation. L'opération d'établissement augmente la valeur du stimulus en tant que renforçateur et augmente la fréquence de tous les comportements qui donnent accès au renforçateur. L'opération de suppression diminue la valeur du stimulus en tant que renforçateur et réduit la fréquence de tous les comportements qui donnent accès au renforçateur.
- ✓ Le renforcement (positif et négatif) est utilisé pour augmenter la probabilité qu'un comportement souhaité se produise à l'avenir.
- ✓ Le contrôle du stimulus fait référence à la capacité d'un stimulus à évoquer un comportement particulier parce que ce comportement a été renforcé en présence de ce stimulus dans le passé.
- ✓ La punition consiste à introduire une conséquence ou à supprimer un stimulus à la suite d'un comportement, dans le but de réduire ce comportement.
- ✓ L'extinction consiste à cesser de renforcer un comportement, ce qui entraîne une diminution progressive de ce comportement au fil du temps.
- ✓ La punition et l'extinction doivent être utilisées de manière éthique et uniquement lorsque le renforcement positif s'est avéré infructueux.

LECTURE SUGGÉRÉE

Simple Steps Autism. Available at: <https://simplestepsautism.com/>
Watling, R. & Schwartz, I. (2004). Understanding and Implementing Positive Reinforcement as an Intervention Strategy for Children With Disabilities. The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association. 58. 113-6. 10.5014/ajot.58.1.113.

QUESTIONS

1. Qu'est-ce qu'une opération de motivation (OM) dans le contexte de l'ABA ?
2. Quel type d'opération de motivation augmente l'efficacité d'un stimulus en tant que renforçateur ?
3. Comment les enseignants peuvent-ils gérer les opérations d'abolition pour maintenir l'engagement des élèves ?
4. Que signifie le terme « contrôle du stimulus » dans le contexte de l'ABA ?
5. Qu'est-ce qu'un stimulus discriminant ?
6. Qu'est-ce qu'une punition positive dans le contexte de l'ABA ?
7. Quelles sont les principales considérations éthiques à prendre en compte lors de l'utilisation de la punition avec des enfants autistes ?
8. Qu'est-ce que l'extinction dans le contexte de l'ABA ?
9. Pourquoi la cohérence est-elle importante lors de l'application de l'extinction ?

PRATIQUE DANS VOTRE CLASSE

1. Sélectionnez un ou plusieurs comportements d'un individu ou d'un groupe que vous aimeriez voir se développer et rédigez des suggestions sur l'utilisation des principes de motivation, de contrôle du stimulus et de renforcement qui pourraient vous aider à augmenter l'occurrence de ce comportement à l'avenir.

Comportement	Motivation

Comportement	Contrôle du stimulus

Comportement	Renforcement

2. Choisissez un comportement que vous souhaitez réduire à l'avenir et écrivez les étapes de la mise en œuvre de l'extinction.

Comportement difficile	Comment mettre en œuvre l'extinction
	

4. MESURE DU COMPORTEMENT



Objectifs d'apprentissage

Après avoir lu ce chapitre, les apprenants seront capables de :

1. Comprendre et pouvoir mettre en œuvre des types de mesures continues du comportement
2. Comprendre et pouvoir mettre en œuvre des types de mesures discontinues du comportement
3. Décider du type de mesure à utiliser

Introduction

Il est nécessaire de collecter des données pour évaluer les progrès globaux et l'efficacité des interventions. Sur la base de ces données, l'enseignant peut facilement analyser si le traitement doit être modifié ou s'il peut se poursuivre comme prévu à l'origine.

La collecte de données consiste à recueillir des informations sur les comportements que l'enseignant de l'école maternelle souhaite diminuer (agressivité, cris, pincements, coups) ou augmenter (demandes, jeux, mains levées). La collecte de données permet aux enseignants de vérifier facilement si l'intervention choisie fonctionne et fournit des informations objectives sur le comportement.

Les procédures de mesure du comportement font généralement appel à l'une des méthodes suivantes

Pourquoi enregistrer le comportement et collecter des données ?

- ✓ Les données vous aident à prendre une décision éclairée sur l'efficacité du traitement ;
- ✓ Les données vous permettent de savoir si le comportement évolue comme vous l'aviez prévu au départ ;
- ✓ Les données vous aident à identifier d'autres facteurs environnementaux qui influencent le comportement.

ou à une combinaison de celles-ci : enregistrement des événements, chronométrage et méthodes d'échantillonnage temporel (enregistrement des intervalles). Dans ce chapitre, l'enseignant apprendra à choisir le système de collecte de données le plus efficace, ainsi que les méthodes de mesure du comportement les plus courantes, telles que l'enregistrement de données sur la fréquence, la durée et les intervalles.

TYPES COURANTS DE COLLECTE DE DONNÉES :

Fréquence	- combien de fois le comportement s'est-il produit ?
Taux	- combien de fois le comportement s'est-il produit au cours d'une période donnée ?
Durée	- pendant combien de temps le comportement s'est-il produit ?
Intervalle partiel	- le comportement s'est-il produit à n'importe quel moment de l'intervalle fixé ?
Intervalle entier	- le comportement s'est-il produit pendant tout l'intervalle ?
Échantillonnage temporel momentané	- le comportement s'est-il produit à la fin de l'intervalle ?

4.1 Mesure continue

En général, la mesure continue est plus recommandée que la mesure discontinue car elle enregistre chaque occurrence du comportement (Tarbox & Tarbox 2017). Elle inclut la fréquence, le rythme et la durée du comportement.

CONSEIL : Lors du choix d'un système de mesure continue, tenez compte des règles suivantes :

- Le comportement doit avoir un début et une fin clairs ;
- Le comportement doit se produire à une fréquence qui peut être comptée.

Fréquence du comportement

Lorsque vous choisissez un type de collecte de données basé sur la fréquence, vous voulez savoir à quelle fréquence le comportement se produit. L'enregistrement de la fréquence ou des événements est un type de mesure du comportement qui détecte et enregistre le nombre de fois qu'un comportement est observé. En combinant le temps d'observation et le comptage du comportement observé, on obtient l'une des mesures les plus utilisées dans l'analyse appliquée du comportement : le taux de réponse, défini comme le nombre de réponses par unité de temps (Cooper et al., 2007).

Lors de l'enregistrement de la fréquence d'un comportement, l'enseignant enregistre le nombre de fois que le comportement se produit en faisant simplement une marque de pointage sur un formulaire de données ou en utilisant un clicker.

Exemple d'utilisation des données de fréquence

Un enseignant d'école maternelle souhaite savoir combien de fois les enfants lèvent la main pendant une activité de groupe au lieu de crier la réponse. Sur une feuille de données, il marque un point à chaque fois que les enfants lèvent la main et attendent d'être appelés.

Fiche de fréquence					
Comportement : lever la main					
Jour	Lun	Mar	Mer	Jeu	Ven
Fréquence	III	HH	HH I	IIII	HH II

Quatre étapes simples pour enregistrer les données de fréquence :

1. Définissez le comportement (se balancer d'avant en arrière tout en restant assis sur son siège pendant la leçon).
2. Préparez une feuille de données.
3. Notez le comportement chaque fois qu'il se produit pendant la période d'observation prévue.
4. Incluez les détails importants de l'observation, tels que le nom du patient, la date et la durée de la session d'observation.

Les données de fréquence sont le moyen le plus simple de mesurer un comportement, puisqu'il s'agit simplement de compter le nombre de fois qu'il se produit. Cependant, il peut être difficile de collecter des données de fréquence sur chaque comportement lorsqu'un enseignant jongle avec de nombreuses autres responsabilités (Tarbox & Tarbox 2017). Les enseignants peuvent utiliser des compteurs de poignet, des compteurs numériques, du ruban adhésif, des trombones, etc.

Taux

Lorsque vous choisissez un type de collecte de données basé sur le taux, vous voulez savoir à quelle fréquence le comportement se produit au cours d'une certaine période.

Un enseignant d'école maternelle peut collecter des données de taux sous forme de comptages par unité de temps, tels que des comptages par 10 secondes, des comptages par minute, des comptages par jour, des comptages par semaine, des comptages par mois ou des comptages par an. Cette méthode est utile lorsque le temps d'observation est différent chaque fois que l'enseignant recueille la fréquence

d'un comportement. Lors de l'enregistrement de la fréquence d'un comportement, l'adulte enregistre la fréquence en faisant une marque de pointage sur un formulaire de données ou en utilisant un compteur mécanique (clicker) et divise le nombre total par la durée de l'observation.

Exemple d'utilisation des données de taux

Alors qu'elle enseigne les techniques de communication à un enfant autiste, une enseignante d'école maternelle note le nombre de fois où l'enfant demande son jouet ou son activité préférée pendant la récréation. Elle note chaque fois que l'enfant demande un jouet ou une activité spécifique et divise le nombre total par le temps d'observation.

Jour	Fréquence	Temps d'observation	Taux
Lun	35	8:00 – 9:30 90 min	0,4 fois par min.
Mar	42	9:05 – 10:00 55 min	0,8 fois par min.
Mer	76	8:30 – 10:15 105 min	0,7 fois par min.

L'enregistrement de la fréquence/événement et du taux n'est approprié que pour les comportements qui ont un début et une fin clairs et qui ne se produisent pas si fréquemment qu'il est impossible de les enregistrer avec précision, comme les comportements d'autostimulation. En outre, ce type de mesure exige que l'observateur observe continuellement le comportement, ce qui n'est pas toujours faisable en milieu préscolaire (LeBlanc et al., 2015). Exemple de comportement mesuré par la fréquence/le taux :

- frapper
- demander une pause
- lever la main
- parler
- agression verbale
- dire « merci ».

Durée

La collecte de données sur la durée convient lorsque vous souhaitez savoir combien de temps dure le comportement. **La durée** fait référence au laps de temps pendant lequel le comportement se produit (Cooper et al., 2007). La mesure de la durée est essentielle pour évaluer le temps qu'une personne passe à adopter le comportement ciblé. La durée est également appropriée pour les comportements fréquents (par exemple, le balancement, les secousses rapides de la tête, des mains, des jambes) ou les comportements continus axés sur la tâche qui se produisent pendant une période prolongée (par exemple, le jeu coopératif, le comportement en cours de tâche, le comportement hors tâche).

Cependant, tout comme l'enregistrement d'événements, l'enregistrement de la durée nécessite une vigilance constante, ce qui peut limiter sa praticité. L'enregistrement de la durée nécessite également un dispositif de chronométrage qui doit être facilement accessible tout en restant discret, par exemple une application informatique, un chronomètre, une horloge murale ou une application (LeBlanc et al., 2015).

Lors de l'enregistrement de la durée d'un comportement, l'enseignant commence à chronométrer lorsque le comportement commence et arrête de chronométrer lorsque le comportement se termine. L'enseignant peut enregistrer la durée de chaque épisode du comportement cible ainsi que la durée totale par jour en combinant la durée de chaque épisode.

Durée totale par jour : La durée totale mesure le temps cumulé pendant lequel une personne adopte le comportement cible. Par exemple, si un enseignant observe un enfant se balançant d'avant en arrière sur son siège quatre fois au cours d'une journée scolaire de 8 heures, avec des durées de 30 secondes, 20 secondes, 25 secondes et 15 secondes, la durée totale sera de 30 + 20 + 25 + 15, ce qui équivaut à 90 secondes.

Durée par épisode: La durée par épisode ou occurrence est une mesure de la durée pendant laquelle chaque occurrence du comportement cible se produit. Par exemple, chaque fois que l'élève quitte sa place, l'enseignant déclenche le chronomètre et le désengage lorsque l'élève retourne à sa place. Le temps est enregistré et le chronomètre est remis à zéro.

Exemple d'utilisation des données de durée

Duration data	
Behaviour: Tantrum	Date:
Episodes	Durée
1. X	7 min 30 sec
2. X	5 mins
3. X	11 min 45 sec
4. X	
5. X	
Total: 3	Total: 24 min 15 sec.

Durée d'un comportement difficile : À l'école maternelle, un enseignant décide de mesurer le temps pendant lequel un enfant pique une colère lorsqu'on lui demande d'effectuer une tâche indésirable. À la fin de la journée, il combine la durée de chaque épisode pour obtenir la durée totale de la journée.

Durée d'un comportement souhaité : À l'école maternelle, lors d'une évaluation des préférences, un enseignant suit le temps qu'un enfant passe avec un jouet ou une activité préférée en guise de renforcement positif. Il enregistre chaque épisode en chronométrant le temps passé par l'enfant à jouer avec un jouet particulier ou à s'adonner à une activité particulière. Ils constatent que l'activité de jeu préférée est le bac à sable, dans lequel l'enfant passe 10 minutes et 20 secondes.

Voici un processus séquentiel en quatre étapes pour enregistrer des données sur la durée :

1. Définir le comportement (se balancer d'avant en arrière, tout en restant assis sur son siège pendant la leçon).
2. Commencez à chronométrer lorsque le comportement commence, en tenant compte des déclencheurs ou des antécédents.
3. Cessez le chronométrage lorsque le comportement se termine.
4. Consignez la durée du comportement de l'élève (le temps indiqué sur votre chronomètre).

Exemple de comportement mesuré en fonction de sa durée :

- pleurer
- piquer une colère
- lecture d'un livre
- travail indépendant
- jouer

4.2 Mesure discontinue

La mesure discontinue du comportement n'enregistre pas la totalité du comportement, mais une estimation de l'occurrence du comportement sur une période donnée. Ce type de système de mesure est utilisé lorsqu'un système continu n'est pas réalisable en raison de la nature du comportement (par exemple, une fréquence élevée) ou lorsqu'il y a des contraintes de temps et de ressources (Tarbox & Tarbox, 2017). Dans la mesure discontinue, une session est divisée en intervalles et les données comportementales sont collectées dans ces intervalles. Il existe trois types de procédures de mesure par échantillonnage temporel (intervalle) : l'enregistrement sur un intervalle entier, l'enregistrement sur un intervalle partiel et l'échantillonnage temporel momentané (Cooper et al., 2007).

Enregistrement d'intervalles entiers

L'enregistrement par intervalles entiers est souvent utilisé pour mesurer des comportements continus (par exemple, le jeu coopératif) en divisant une période d'observation en une série de brefs intervalles de temps (généralement de 5 à 15 secondes). À la fin de chaque intervalle, l'enseignant note si le comportement cible s'est produit pendant toute la durée de l'intervalle.

Exemples :

L'enseignant souhaite améliorer les capacités de jeu de l'enfant autiste. L'objectif est de faire participer l'enfant à un jeu fonctionnel avec des blocs, des voitures et une piste et de jouer pendant 10 minutes.

Application : Elle divise la période d'observation (10 minutes) en intervalles de 15 secondes. Si l'enfant joue pendant les 15 secondes, l'enseignant note que le comportement s'est produit dans cet intervalle. En revanche, si l'enfant joue pendant 10 secondes et ne joue pas pendant le reste de l'intervalle, l'enseignant laisse l'intervalle vide.

Conseil : quand choisir un enregistrement sur l'ensemble de l'intervalle :

- lorsqu'il s'agit d'améliorer un comportement ;
- lorsque la collecte de données en continu n'est pas pratique.

L'enregistrement d'un intervalle entier est approprié pour augmenter les comportements positifs. En ne notant l'intervalle que si le comportement a eu lieu pendant tout l'intervalle, ce type de système de mesure sous-estime les comportements. Cela signifie que le comportement semble avoir été moins fréquent qu'il ne l'a été. De cette manière, l'enseignant voudra travailler encore plus sur le comportement ou la compétence.

Exemple de comportement mesuré par l'enregistrement de l'intervalle entier :

- jeu fonctionnel
- lecture
- achèvement d'une tâche - projet
- interaction/jeu de groupe

Enregistrement d'un intervalle partiel

Lors de **l'enregistrement d'un intervalle partiel**, l'observateur note à la fin de l'intervalle si le comportement s'est produit à un moment ou à un autre de l'intervalle (Cooper et al., 2007). Si le comportement s'est produit plus d'une fois dans l'intervalle donné, l'enseignant n'enregistre qu'une seule occurrence du comportement pour cet intervalle. Même si le comportement n'a duré qu'une seconde sur un intervalle de 15 secondes, l'enseignant l'enregistre comme un comportement qui s'est produit pendant cet intervalle.

Exemple :

Un enfant autiste adopte fréquemment un comportement d'autostimulation, par exemple en remuant ses doigts. L'enseignant se rend compte que ce comportement interfère avec l'apprentissage de l'élève et cherche à le réduire. Elle utilise l'enregistrement d'intervalles partiels pour mesurer la fréquence du comportement.

Application : Elle a observé l'enfant pendant son temps de travail autonome et a divisé la période d'observation (10 minutes) en intervalles de 15 secondes. Si l'enfant adopte un comportement

d'autostimulation à un moment quelconque de l'intervalle de 15 secondes, l'enseignante note que le comportement s'est produit pendant cet intervalle. Elle ne laisse le bloc d'intervalle vide que si l'enfant n'a pas effectué de mouvements autostimulants des doigts pendant cet intervalle.

CONSEIL : Lorsque l'on choisit d'enregistrer un intervalle partiel, il est important de noter que le comportement s'est produit pendant cet intervalle :

- lorsque l'on cherche à diminuer un comportement
- lorsque la collecte continue de données n'est pas possible en raison de contraintes de temps ;
- pour les comportements peu fréquents.

L'enregistrement d'un intervalle partiel est approprié pour les comportements difficiles que l'enseignant veut diminuer. Étant donné que l'intervalle est noté même si le comportement n'a duré qu'une brève seconde, ce type de système de mesure tend à surestimer le comportement. En d'autres termes, le comportement semble plus fréquent qu'il ne l'est en réalité.

Exemple de comportement mesuré par l'enregistrement d'intervalles partiels :

- comportement d'autostimulation vocale ;
- succion du pouce ;
- comportement hors du siège.

Les données d'intervalles partiels, comme les données d'intervalles entiers, sont le plus souvent présentées sous la forme d'un pourcentage des intervalles totaux au cours desquels le comportement cible a été noté. Les données d'intervalles partiels sont utilisées pour représenter la proportion de la période d'observation entière au cours de laquelle le comportement cible s'est produit, mais contrairement à l'enregistrement d'intervalles entiers, les résultats de l'enregistrement d'intervalles partiels ne fournissent pas d'informations sur la durée par occurrence. En effet, toute occurrence du comportement cible, quelle que soit sa courte durée, entraînera l'enregistrement d'un intervalle.

Échantillonnage temporel momentané

Un enseignant qui utilise **l'échantillonnage temporel momentané** enregistre si le comportement cible se produit à la fin de chaque intervalle de temps. Par exemple, avec des intervalles d'une minute, l'enseignant regarde l'enfant au bout d'une minute, détermine immédiatement si le comportement s'est produit et le note sur le formulaire de collecte de données. Cette procédure se poursuit à chaque intervalle d'une minute jusqu'à la fin de la période d'observation. Les données issues de l'échantillonnage temporel momentané sont généralement présentées sous la forme de pourcentages du nombre total d'intervalles au cours desquels le comportement s'est produit (Cooper et al., 2007).

Exemples :

L'enseignante souhaite améliorer l'interaction sociale d'un enfant autiste avec ses camarades de classe. Elle observe l'enfant dans la cour de récréation où les enfants ont l'habitude de jouer ensemble.

Application : Elle divise le temps d'observation (15 minutes) en intervalles d'une minute. À la fin de chaque intervalle d'une minute, elle regarde l'enfant. S'il interagit avec les autres à ce moment-là, elle le note sur les feuilles de données au fur et à mesure que le comportement se produit. S'il n'interagit pas avec les autres, elle laisse l'intervalle vide.

Indice : quand choisir un échantillonnage momentané :

- lorsqu'il s'agit d'améliorer l'engagement en classe ;
- lorsqu'il s'agit d'améliorer l'interaction sociale ;

Résumé

- ✓ La collecte de données fournit à l'enseignant des informations objectives sur le comportement cible. Elle permet de vérifier si le traitement est efficace.
- ✓ Il existe six types de procédures courantes de collecte de données. Elles mesurent la fréquence, la durée ou le pourcentage d'occurrence du comportement cible : fréquence, taux, durée, intervalle partiel, intervalle entier et échantillonnage temporel momentané.
- ✓ Les mesures continues enregistrent chaque occurrence du comportement, tandis que les mesures discontinues enregistrent une estimation de l'occurrence du comportement au cours de la période d'observation.
- ✓ Pour les comportements fréquents, la mesure discontinue est recommandée.
- ✓ Lors de l'enregistrement d'un comportement, l'enseignant peut choisir la période d'observation au cours de laquelle il recueille les données.

LECTURE SUGGÉRÉE

Artemis ABA. Available at: <https://www.artemisaba.com/our-blog>

Fiske K, Delmolino L. Use of discontinuous methods of data collection in behavioural intervention: guidelines for practitioners. *behaviour Analysis in Practice*. 2012;5(2):77–81. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3592492/>.

LeBlanc LA, Raetz PB, Sellers TP, Carr JE. A Proposed Model for Selecting Measurement Procedures for the Assessment and Treatment of Problem behaviour. *Behav Anal Pract*. 2015 Oct 13;9(1):77-83. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4788644/>.

QUESTIONS

1. Énumérer les types courants de procédures de mesure continue.
2. Énumérer les types courants de procédures de mesure discontinues.
3. Quelle méthode de collecte de données utiliseriez-vous si votre principale préoccupation est de savoir combien de temps dure le comportement ?
4. Quelle méthode de collecte de données utiliseriez-vous si : *Le comportement ne se produit pas souvent, mais lorsqu'il se produit, c'est pour une longue durée.*
5. Quelle méthode de collecte de données utiliseriez-vous si : *Vous devez savoir exactement combien de fois le comportement se produit par heure.*
6. Quelle méthode de collecte de données utiliseriez-vous si : *Le comportement est trop fréquent ?*
7. Quelle méthode de collecte de données utiliseriez-vous si : *Vous voulez augmenter la durée de la pratique de l'écriture manuscrite ?*

PRATIQUE DANS VOTRE CLASSE

Choisissez un comportement difficile dont vous voulez connaître la fréquence. Recueillez des données sur la fréquence pendant une semaine. *Essayez d'analyser vos résultats. Le comportement se produit-il plus souvent certains jours de la semaine ? Le comportement se produit-il plus souvent le matin ou l'après-midi ? Quel était l'antécédent le plus fréquent du comportement ?*

Comportement: _____

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Time of the observation	From: To:				
Frequency					

Antécédent le plus courant: _____

5. FONCTIONS DU COMPORTEMENT



Objectifs d'apprentissage

Après avoir lu ce chapitre, les apprenants seront capables de :

1. comprendre les fonctions du comportement
2. Identifier le comportement par sa fonction
3. Comprendre et décrire la différence entre la topographie et la fonction du comportement.

Introduction

L'approche comportementale de l'enseignement de nouvelles compétences et de nouveaux comportements implique l'évaluation du niveau de performance actuel de l'élève et des hypothèses sur les causes d'un comportement. Dans l'analyse du comportement, l'environnement immédiat (personnes, activités, routines, objets) est considéré comme la cause première du comportement. L'hypothèse est que les comportements ne sont pas le fruit du hasard, mais qu'ils ont une raison d'être. Pour vraiment comprendre un comportement, nous devons étudier ce qui le déclenche et les conséquences qui en découlent. Les enseignants de l'école maternelle ont tout intérêt à comprendre le POURQUOI qui sous-tend le comportement difficile, car cela les aidera à choisir la bonne intervention et à travailler efficacement avec tous les enfants de la classe. Dans ce chapitre, nous apprendrons à identifier les fonctions du comportement, en faisant la distinction entre sa forme (topographie) et son objectif (fonction).

Dans le domaine de l'analyse comportementale appliquée, le comportement est souvent classé en deux catégories principales (Cooper et al., 2007) :

- **soit pour obtenir** quelque chose (renforcement positif) ;
- **soit pour éviter** quelque chose (renforcement négatif).

5.1 Comprendre les fonctions du comportement

Il est essentiel de comprendre la raison des comportements difficiles pour pouvoir y remédier. Il est alors possible de mettre en œuvre une intervention adaptée au comportement. La fonction du comportement fait référence à la raison pour laquelle le comportement se reproduit.

À l'école maternelle, un enseignant peut remarquer qu'un enfant de sa classe fait des crises de colère lorsqu'il rentre de la cour de récréation ou lorsqu'il range sa classe après la récréation. En observant de plus près, ils ont déterminé que la raison du comportement de l'enfant était la difficulté à faire la transition entre ses activités préférées et les autres.

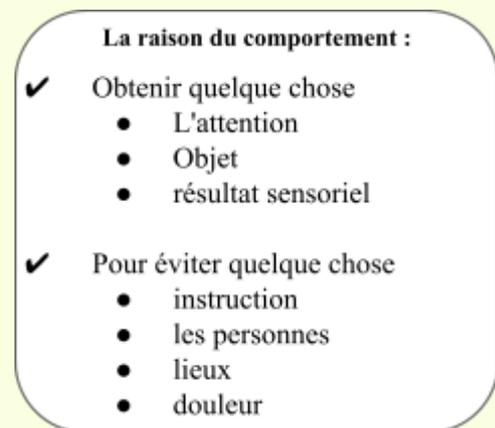
Il existe quatre fonctions de base du comportement. L'acronyme « SEAT » permet de s'en souvenir facilement :

1. **sensorielle** (fuite ou recherche d'objets ou d'activités liés au toucher, à l'odorat, au son, au goût ou à la vue) ;
2. **évasion** (du travail, des gens ou du lieu) ;
3. **attention** (de la part des pairs ou des adultes) ;
4. **tangible** (désir d'un aliment, d'un objet ou d'une activité) (Denning & Moody, 2018).

En outre, certains comportementalistes considèrent que le terme « médical » est une fonction en soi. Un moyen facile de se souvenir des fonctions du comportement (y compris médicales) est le mot TEAMS, formé par leurs initiales.

Chacune de ces fonctions remplit des objectifs spécifiques pour l'individu qui manifeste le comportement. Les comportements peuvent avoir plusieurs fonctions en fonction de la situation dans laquelle se trouve une personne. Par exemple, un enfant peut pleurer lorsqu'il veut attirer l'attention de l'enseignant, qui peut alors le calmer en le prenant dans ses bras. Un enfant peut également pleurer lorsqu'il ne veut pas participer à une activité de groupe. Le même comportement - les pleurs - a des fonctions différentes dans ces cas et nécessite des stratégies d'intervention différentes selon les situations.

Parallèlement, plusieurs comportements peuvent avoir la même fonction. Par exemple, un enfant peut pleurer, mordre et donner des coups de pied pour éviter de mettre ses chaussures. Ces trois formes de comportement ont la même fonction, qui est d'échapper à une instruction.



5.2 Identifier la fonction du comportement

Comme nous l'avons vu dans les exemples précédents, les comportements nous permettent d'obtenir une expérience souhaitée ou d'éliminer une expérience indésirable. Face à des comportements

difficiles, il est essentiel de comprendre que la topographie du comportement ne nous dit pas pourquoi l'enfant l'adopte. Il serait donc erroné de réagir à un comportement en se basant uniquement sur sa forme.

Ce qu'il faut savoir !

Si un enfant ne dispose pas d'une compétence appropriée, telle que la communication, des comportements difficiles comme les pleurs ou les coups de pied seront efficaces pour obtenir ce qu'il veut. En se concentrant sur la forme du comportement (pleurs et coups de pied), l'enseignant passe à côté de sa raison d'être ; en d'autres termes, de ce que l'enfant essaie de dire à travers son comportement.

Il n'est pas toujours facile d'identifier la fonction du comportement, mais il existe des indices généraux à partir desquels l'enseignant peut formuler une hypothèse. Toutefois, une évaluation fonctionnelle du comportement plus complète est nécessaire pour confirmer l'hypothèse (voir le chapitre 6 pour l'évaluation fonctionnelle du comportement).

Sensoriel (également appelé automatique) : Les comportements se rapportent à la stimulation des sens ou à l'autostimulation. Le comportement maintenu par la fonction sensorielle donne à la personne une sorte de sensation interne qui lui plaît (Cooper et al., 2007) ou supprime une sensation interne qu'elle n'aime pas.

Ce qu'il faut savoir !

Exemple:

Un exemple simple est celui du grattage. Un enfant peut se gratter la peau à cause d'une piqûre

Fonction sensorielle

- L'enfant manifeste le comportement problématique au cours de n'importe quelle activité, n'importe où, seul ou avec d'autres.
- Le comportement ne change pas lorsque l'environnement ou l'activité change.

d'insecte ou d'un coup de soleil pour soulager la sensation de démangeaison. Un autre exemple est celui d'une personne qui s'engage dans des mouvements ou des comportements répétitifs pour réguler ses expériences sensorielles. Cela peut varier d'un individu à l'autre : Un enfant peut apprécier et ressentir une stimulation sensorielle en pratiquant un sport rapide, tandis qu'un autre peut se balancer d'avant en arrière pour dé-stimuler ses sens (Alberto & Troutman, 2003).

Évasion : comportements utilisés pour éviter ou fuir des situations ou des tâches indésirables (Cooper et al., 2007).

Fonction d'évasion

- Le comportement commence par des demandes.
- L'enfant cesse d'agir lorsqu'on lui dit qu'il n'est pas obligé de le faire.

Exemple :

Il peut s'agir d'un enfant qui refuse de réaliser une activité sur table. Lorsqu'on lui demande de faire un coloriage, l'enfant crie « non » et casse son crayon. L'enseignant lui dit fermement qu'un tel comportement est inacceptable et qu'il doit s'asseoir dans un coin tranquille. L'enfant apprend rapidement que ce comportement l'empêchera de faire son travail.

Recherche d'attention : comportements adoptés pour obtenir l'attention ou la reconnaissance des autres. Cette attention n'est pas toujours positive. Un enfant peut se comporter d'une certaine manière pour susciter la colère ou la réprimande d'un parent ou d'un enseignant. Par conséquent, l'attention peut être accordée sous la forme d'expressions faciales, de halètements, de réprimandes, d'interactions verbales pour distraire ou apaiser, et d'attention physique comme des câlins ou le fait d'être pris dans les bras, etc. (Cooper et al., 2007).

Fonction d'attention

- Les comportements difficiles se produisent lorsqu'un adulte est occupé à faire autre chose ou à s'occuper de quelqu'un d'autre.
- Le comportement ne se produit pas lorsque l'adulte s'occupe de l'enfant.
- L'enfant semble attendre que l'adulte lui réponde.

Ce qu'il faut savoir !

Exemple :

Un enfant peut interrompre une conversation ou adopter un comportement perturbateur lorsqu'un enseignant parle à un directeur. L'enseignant interrompt alors la conversation et répond au comportement de l'enfant en lui expliquant pourquoi il doit attendre lorsqu'il voit deux adultes en train de parler. L'enfant interrompt son comportement et écoute attentivement l'enseignant, mais reprend son comportement immédiatement après que l'enseignant s'est détourné et a poursuivi la conversation.

Tangible : comportements visant à obtenir des objets tangibles ou des activités désirables (Cooper et al., 2007).

Ce qu'il faut savoir !

Fonction tangible

- Les comportements difficiles se produisent lorsqu'un enfant veut quelque chose ou lorsqu'on lui refuse quelque chose.
- Le comportement s'arrête lorsque l'enfant obtient ce qu'il veut.

Exemple : Un enfant frappe un camarade qui lui a pris un jouet. Ce dernier se met à pleurer et court vers l'enseignant, tandis que l'enfant reprend le jouet et continue à jouer.

Médical : comportements qui découlent de conditions médicales sous-jacentes ou d'un malaise. Ces comportements peuvent indiquer une douleur, un malaise ou d'autres problèmes médicaux.

Fonction médicale

- Un enfant se comporte différemment de la normale dans certaines situations (par exemple, il pleure pendant son jeu favori, il refuse de déjeuner).
- Il peut tenir une partie de son corps qui lui fait mal.
- Son comportement s'aggrave soudainement.

Ce qu'il faut savoir !

Exemple de fonction médicale d'un comportement :

Un garçon autiste non verbal de 4 ans ne présente aucun comportement grave et participe généralement aux activités sans problème. Un jour, cependant, il commence à se mordre la main. L'enseignante remarque que ce comportement se produit non seulement lorsqu'on lui demande de faire quelque chose, mais aussi au cours d'activités qu'il apprécie normalement. Elle remarque qu'il est mal à l'aise et qu'il pleure sans raison apparente. Les parents se rendent chez le médecin et apprennent que l'enfant a plusieurs caries qui peuvent lui causer d'immenses douleurs.

Les enseignants de l'école maternelle doivent se rappeler que les fonctions du comportement sont dynamiques et peuvent évoluer avec le temps. Il est donc important de réévaluer régulièrement la fonction d'un comportement problématique, car l'intervention peut perdre de son efficacité au fil du temps en raison de l'évolution de la fonction du comportement problématique (Lerman, Iwata, Smith, Zarcone, & Vollmer, 1994).

Reconnaître les comportements sur la base de leurs fonctions sous-jacentes est crucial pour une intervention et un soutien ciblés. La collecte de données sur l'ACC (voir chapitre 2) permet d'identifier les schémas, les déclencheurs et les facteurs de maintien associés aux comportements.

Lors de l'analyse des données ACC, posez-vous les questions suivantes :

- Le comportement pourrait-il être révélateur d'une affection ou d'un malaise sous-jacent ?

Si vous avez exclu tout problème médical sous-jacent, examinez les quatre fonctions restantes :

- Le comportement sert-il à satisfaire des besoins sensoriels ou à réguler des expériences sensorielles ? (Si OUI, fonction possible : **sensorielle**) ;
- Le comportement se manifeste-t-il en présence d'autres personnes ou seul ? (Si OUI, fonction possible : **sensorielle**) ;
- Le comportement implique-t-il l'accès à un objet spécifique ? (Si NON, fonction possible : **sensorielle**) ;
- Le comportement permet-il à la personne d'éviter un stimulus, un événement, etc. spécifique ? (Si NON, fonction possible : **sensorielle**) ;
- Le comportement est-il une tentative d'éviter ou de fuir une situation ou une tâche particulière ? (Si OUI, fonction possible : **évasion/évitement**) ;
- Le comportement se produit-il souvent juste après que l'individu a été confronté à une tâche ? (Si OUI, fonction possible : **évasion/évitement**) ;
- Le comportement est-il motivé par un désir d'attention ou de reconnaissance de la part des autres ? (Si OUI, fonction possible : **attention**) ;
- Le comportement permet-il à l'individu d'attirer l'attention des autres (pairs ou adultes) ? (Si OUI Fonction possible : **attention**) ;
- Le comportement donne-t-il lieu à des réprimandes de la part de l'enseignant ou des parents ? (Si OUI Fonction possible : **attention**) ;
- Le comportement vise-t-il/aboutit-il à ce que l'individu obtienne quelque chose de tangible, comme des objets ou des activités ? (Si OUI, fonction possible : **tangible**)

5.3 Distinguer la topographie de la fonction

La topographie fait référence aux caractéristiques observables du comportement (l'apparence d'un comportement), telles que les actions physiques ou les expressions verbales (Pierce & Cheney, 2004). La fonction du comportement fait référence à l'objectif qu'il poursuit pour l'individu (la raison pour laquelle le comportement se produit). La fonction du comportement peut ne pas être facilement comprise en fonction de la topographie (tableau 5). À l'école maternelle, l'enseignant peut procéder à une évaluation systématique ou à une évaluation objective de la situation qui l'aidera à comprendre la raison du comportement.

Tableau 5 Exemples de topographie du comportement et de sa fonction

Topographie du comportement	Fonction possible
Pendant la classe, Pierre fait des blagues et ses camarades rient.	Attention
Au cours d'une activité de groupe, Pierre dit qu'il est malade et le professeur lui dit de se reposer à son bureau.	Échappée
Pendant la récréation, Pierre frappe son camarade qui lui rend son jouet.	Tangible

N'oubliez pas non plus que deux personnes peuvent adopter un comportement apparemment similaire, comme crier (même topographie) ; cependant, l'une peut le faire pour attirer l'attention (fonction de recherche d'attention), tandis que l'autre peut adopter ce comportement pour échapper à une situation stressante (fonction de fuite) (Kennedy et al., 2000). C'est donc la fonction et non la topographie d'un comportement qui nous permet d'adapter efficacement les interventions.

Summary

- ✓ Tous les comportements ont une raison d'être.
- ✓ Il faut d'abord exclure toute raison médicale sous-jacente à l'origine du comportement (fonction médicale).
- ✓ Outre la fonction médicale, le comportement a quatre fonctions principales : Sensorielle, évasion/évitement, attention et Tangible.
- ✓ La collecte de données ACC vous aidera à identifier la ou les fonctions potentielles d'un comportement.
- ✓ Une évaluation fonctionnelle du comportement (EFC) complète doit être menée pour valider et affiner ces hypothèses.
- ✓ La topographie fait référence à la forme d'un comportement - à quoi ressemble un comportement.
- ✓ La fonction fait référence à la raison pour laquelle le comportement se produit.
- ✓ Des comportements qui se ressemblent (topographie similaire) peuvent avoir plusieurs fonctions pour un individu.
- ✓ Les réprimandes et autres comportements considérés comme « indésirables » peuvent également renforcer les comportements. Par exemple, réprimander un enfant qui fait une crise de colère dans la classe peut potentiellement renforcer les crises de colère, si la fonction du comportement de la crise est « l'attention ».

LECTURE SUGGÉRÉE

Hong, E., Dixon, D., Stevens, E., Burns, C. & Linstead, E. (2018). Topography and Function of Challenging behaviours in Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. 2. 1-10. 10.1007/s41252-018-0063-7.

Autism Speak. (2024). Challenging behaviour tool kit. Retrieved from: <https://www.autismspeaks.org/tool-kit/challenging-behaviours-tool-kit>.

QUESTIONS

1. Expliquez ce que signifient la fonction et la topographie du comportement.
2. Quelles sont les quatre fonctions principales du comportement humain ?
3. Quelle est la fonction du comportement dans le scénario suivant ?
Pendant le cours de mathématiques, John reçoit une feuille de travail à remplir. Il froisse la feuille et la jette par terre. L'enseignant remarque la frustration de Jean et lui permet de faire une pause pour se calmer. Le lendemain, le comportement de Jean se répète dans les mêmes circonstances.
4. Quelle est la fonction du comportement dans le scénario suivant ?
Au cours d'un travail autonome, Emily demande à plusieurs reprises de l'aide à l'enseignant. L'enseignant encourage Emily à terminer le travail elle-même parce qu'elle sait que la tâche est assez facile pour elle. Plus tard, l'enseignant se rend compte qu'Emily demande plus souvent de l'aide lorsqu'on lui demande de travailler seule.
5. Décrivez la différence entre la fonction et la topographie du comportement.
6. Pourquoi est-il important de connaître la fonction d'un comportement ?

PRATIQUE DANS VOTRE CLASSE

Sur la base des données que vous avez recueillies au chapitre 2, identifiez la (les) fonction(s) possible(s) du comportement de votre élève.

le comportement pour le changement : _____

Définir comme:

Formulaire de données ACC :

Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction possible (s)

Événement déclencheur (le cas échéant) : _____

Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction possible (s)

Événement déclencheur (le cas échéant) : _____

Sur la base de la (des) fonction(s) identifiée(s), le comportement est-il plus susceptible d'augmenter ou de diminuer à l'avenir ?

Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction possible (s)	Augmentation/Diminution

6. L'ÉVALUATION FONCTIONNELLE DU COMPORTEMENT



Objectifs d'apprentissage

Après avoir lu ce chapitre, les apprenants seront capables de :

1. Décrire l'importance et le processus d'une évaluation fonctionnelle du comportement.

2. Identifier et utiliser les méthodes d'évaluation fonctionnelle indirecte.
3. Identifier et utiliser les méthodes d'évaluation fonctionnelle directe.
4. Identifier et utiliser les évaluations des compétences.

Introduction

La gestion du comportement fait partie intégrante de la création d'un environnement d'apprentissage efficace dans une classe. Certaines situations peuvent présenter des facteurs déclenchants chez certains enfants. Ces derniers, certains enfants autistes, peuvent à leur tour réagir en adoptant des comportements difficiles. Ces facteurs peuvent aller de déficiences neurobiologiques liées au traitement sensoriel à l'inconfort ou à la douleur liés à la comorbidité médicale ou même à l'incapacité de communiquer les zones d'inconfort ou de douleur (Edelson, 2022).

Il existe deux méthodes principales pour réaliser une évaluation fonctionnelle du comportement :

- ✓ l'évaluation **indirecte** ;
- ✓ l'évaluation **directe**.

6.1 Évaluation fonctionnelle du comportement

L'objectif principal d'une évaluation fonctionnelle du comportement est de déterminer pourquoi un enfant adopte un comportement difficile et quels événements environnementaux peuvent susciter ou influencer ce comportement. Cette connaissance permet d'élaborer un plan de soutien comportemental pour prévenir les comportements difficiles et enseigner d'autres comportements appropriés (Dunlap & Fox, 2002). Par exemple, si la fonction du comportement est de s'échapper du travail, un plan de soutien comportemental comprendrait l'enseignement à l'enfant de la manière appropriée de demander une pause lorsqu'il en a besoin. De cette manière, l'enfant acquiert les compétences qui l'aideront à terminer son travail.

Remarque : l'analyse du comportement doit toujours être réalisée par des professionnels qualifiés, tels que l'analyste du comportement, et doit être utilisée pour élaborer des programmes d'intervention qui répondent spécifiquement aux besoins et aux comportements de l'individu.

Étapes de l'analyse fonctionnelle du comportement

L'analyse comportementale est un processus systématique visant à comprendre pourquoi une personne adopte un comportement difficile. En général, ce processus comprend les étapes suivantes :

1. **Renvoi et consentement** : Le processus démarre généralement lorsqu'un enseignant, un parent ou tout autre professionnel en fait la demande. Un accord est d'abord conclu avec la personne évaluée avant le début de l'évaluation.
2. **Collecte de données** : Elle peut être intentionnelle, soit par des moyens indirects (entretiens et examen des dossiers), soit par l'observation directe du comportement dans divers contextes. Les données recueillies sont analysées pour révéler les modèles et les relations entre le

comportement de la personne et les nombreux facteurs environnementaux qui l'influencent, afin d'identifier la fonction du comportement.

3. **Élaboration d'hypothèses** : L'analyse des données conduit à l'élaboration d'une hypothèse sur la fonction du comportement. Cette hypothèse est testée par le biais d'observations et de collectes de données supplémentaires.
4. **Plan de soutien au comportement (PSC)** : Une fois la fonction du comportement identifiée, un plan de soutien au comportement est élaboré. Il comprend des stratégies d'intervention visant à augmenter le nombre de comportements appropriés et à éliminer l'apparition de comportements difficiles.
5. **Mise en œuvre et suivi** : Un plan de soutien au comportement est adopté et contrôlé pour vérifier son efficacité à réduire les comportements difficiles et à augmenter les comportements positifs et fonctionnels (Cooper et al., 2020).

6.2 Méthodes d'évaluation

Le processus d'évaluation du comportement fonctionnel aide les éducateurs de l'école maternelle à comprendre et à gérer les comportements difficiles, en garantissant que les interventions sont adaptées à chaque enfant. L'évaluation du comportement fonctionnel consiste à recueillir des informations afin d'évaluer la nécessité d'un plan de soutien comportemental, de déterminer le moment et le lieu des comportements et d'en comprendre les résultats. Les données sont collectées par le biais d'évaluations directes et indirectes (Henley, 2012).

· Méthodes indirectes = demander

2. Méthodes directes = voir

Au début, les enseignants de l'école maternelle peuvent utiliser des techniques d'évaluation indirecte pour recueillir des détails sur le comportement de l'enfant, examiner les dossiers et converser avec les personnes qui interagissent avec l'enfant. Une fois qu'ils ont établi une théorie sur l'objectif de la conduite, ils peuvent utiliser des techniques d'évaluation directe pour valider la théorie.

6.3 Méthodes indirectes

La collecte d'informations auprès de diverses sources fait partie des méthodes indirectes. L'enseignant peut obtenir des informations importantes sur les actions de la personne et sur ce qui les influence. Les évaluations indirectes sont généralement réalisées par le biais d'entretiens, d'enquêtes et de l'examen des documents et des antécédents de la personne. Les données recueillies grâce à ces techniques peuvent aider à créer des interventions et des tactiques efficaces pour contrôler le comportement (O'Neill et al., 1997).

L'examen des dossiers consiste à rassembler et à examiner les documents et les rapports concernant le comportement de l'enfant, y compris les dossiers médicaux, les évaluations antérieures et les rapports éducatifs. Cette approche peut fournir des informations importantes sur les antécédents de l'enfant, ses comportements et les situations qui ont conduit à un comportement difficile.

Les entretiens impliquent de parler avec des personnes qui connaissent le comportement de l'enfant, comme les parents, les éducateurs et les tuteurs. L'entretien consiste à poser des questions ouvertes qui permettent à la personne interrogée de fournir des informations détaillées sur un comportement difficile. L'enquêteur peut s'enquérir de la chronologie du comportement ou de ce qui le précède afin d'en savoir plus sur les influences de l'environnement.

Les questionnaires peuvent aider à comprendre en profondeur les actions de la personne, à en déterminer les causes et les raisons. Trois questionnaires couramment utilisés dans le processus d'évaluation du comportement sont l'échelle d'évaluation de la motivation (MAS) de Durand et Crimmins en 1988, l'outil de notation de l'évaluation fonctionnelle (FAST) d'Iwata, DeLeon et Roscoe en 2013, et les questions sur la fonction comportementale (QABF) de Matson et Vollmer en 1995. Les enquêtes peuvent être utilisées pour recueillir des informations auprès de personnes à part entière, telles que les parents, les enseignants ou les soignants, sur les schémas comportementaux de l'enfant, les éléments déclencheurs et les raisons potentielles de son comportement.

Il est essentiel de comprendre que l'examen des dossiers, les entretiens, les questionnaires ou les enquêtes ne suffisent pas à eux seuls pour l'évaluation et doivent être complétés par des méthodes telles que les observations et les tests pour une compréhension globale du comportement et de ses fonctions.

MÉTHODES D'ÉVALUATION INDIRECTE

- ✓ Examen des dossiers
- ✓ Entretien
- ✓ Questionnaires

Les méthodes d'évaluation indirecte du comportement fonctionnel sont simples à utiliser et ne nécessitent pas d'équipement ou de formation particulière. Elles sont peu invasives et réduisent la gêne ressentie par la personne. Néanmoins, elles dépendent d'un retour d'information subjectif qui n'est pas toujours précis ou complet et qui peut conduire à négliger des aspects cruciaux du comportement de l'enfant.

6.4 Méthodes directes

Les méthodes directes consistent à examiner les actions de la personne dans différentes situations afin de mettre en évidence les déclencheurs, les résultats et les facteurs éventuels qui renforcent un comportement.

L'évaluation directe a généralement lieu dans le cadre naturel de la personne, comme son domicile ou sa salle de classe, et consiste à observer et à documenter un comportement à l'aide de méthodes telles que l'enregistrement ACC ou l'enregistrement narratif. Les données issues de l'enregistrement ACC (abordé au chapitre 2) permettent à l'enseignant d'observer les déclencheurs (antécédents) et les conséquences du comportement (résultats) qui font que le comportement se reproduit (Cooper et al, 2020).

L'évaluation directe vise à :

- vérifier les données collectées lors de l'évaluation indirecte ;
- inclure les événements antérieurs et les résultats ultérieurs qui peuvent ne pas être divulgués lors de l'entretien ;
- vérifier l'objectif de la conduite ;
- donner un résumé de l'évaluation fonctionnelle du comportement.

Les informations recueillies par l'observation directe permettent de déterminer les schémas et les objectifs d'un comportement, ce qui peut servir de base à la création d'interventions.

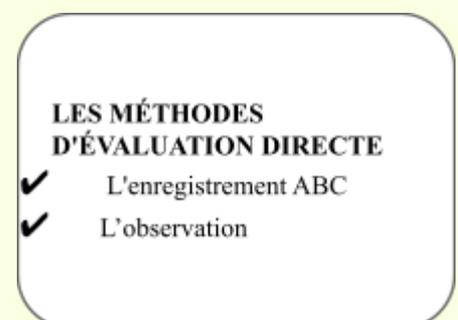
Les techniques d'évaluation directe du comportement fonctionnel fournissent des données précises et complètes sur le comportement individuel et ses facteurs d'influence, ce qui est particulièrement utile pour aborder le comportement des enfants diagnostiqués autistes. Néanmoins, elles peuvent prendre du temps, nécessiter une formation et des outils spécialisés et être influencées par la présence d'observateurs ou de testeurs. Malgré leurs inconvénients, les évaluations directes fournissent des connaissances importantes pour créer des interventions et des plans efficaces visant à améliorer la qualité de vie (O'Neill et al., 1997).

6.5 L'évaluation des compétences

Les avantages de l'évaluation des compétences

Les comportements peuvent découler de difficultés cachées chez les enfants autistes, et une gestion efficace de ces comportements nécessite une compréhension approfondie des capacités distinctes de l'enfant. Les principes d'une évaluation efficace des compétences sont les suivants:

- **Révéler les causes** : imaginez un enfant qui s'effondre chaque fois que l'on baisse les lumières pour l'heure du cercle. L'évaluation des sensibilités sensorielles peut révéler que la sensibilité à la lumière est le déclencheur. Cette information vous permettra de fournir des lunettes de soleil ou de désigner un endroit calme pendant les transitions.



- **Individualiser les plans** : cela peut s'avérer plus efficace qu'un « temps mort » général pour répondre aux besoins des enfants non verbaux ayant des difficultés de communication. L'évaluation peut aider à reconnaître les problèmes de communication et permettre à l'enseignant de créer des approches spécifiques, comme l'utilisation de cartes d'échange d'images ou l'apprentissage de la langue des signes pour s'attaquer à la raison sous-jacente du comportement.
- **Renforcement positif** : le fait de savoir qu'un enfant excelle dans les jeux d'association mais qu'il a du mal à suivre les instructions orales ouvre des possibilités de renforcement positif. L'enseignant peut incorporer des activités d'appariement pour récompenser les comportements souhaités, ce qui rend le processus de gestion plus motivant et plus positif pour l'enfant.

Quelles compétences évaluer ?

Une évaluation globale doit mettre en évidence l'ensemble des compétences de l'enfant. Voici quelques facteurs importants à prendre en compte (Hyman et al., 2020) :

Compétences en matière de communication : L'enfant est-il capable de comprendre des instructions verbales ? Est-il en mesure de communiquer ses désirs en utilisant des mots parlés ou d'autres formes telles que le langage des signes ou des cartes illustrées ?

Compétences sociales : De quelle manière l'enfant s'engage-t-il avec ses pairs et les adultes ? Établit-il un contact visuel ? Est-il capable d'alterner et de partager ses jouets ?

Traitement sensoriel : Certains enfants autistes peuvent être plus ou moins sensibles à la vue, au son, au toucher, au goût et à l'odorat. En évaluant le traitement sensoriel, vous pouvez reconnaître les indices environnementaux possibles et offrir des aides sensorielles telles que des casques anti-bruit ou des jouets de gymnastique afin d'établir un environnement plus confortable et prévisible.

Compétences motrices : La capacité à saisir des objets et à utiliser des ustensiles, ainsi que la capacité à sauter et à courir, peuvent affecter l'implication de l'enfant dans les tâches de la classe. L'évaluation des capacités motrices de l'enfant permet de repérer les domaines dans lesquels une aide supplémentaire ou des ajustements peuvent être nécessaires pour éviter les frustrations et les débordements.

Capacités cognitives : L'identification des forces et des faiblesses cognitives de l'enfant, telles que la mémoire, la capacité d'attention et la capacité à résoudre des problèmes, peut orienter les méthodes d'enseignement et les techniques de gestion du comportement. Par exemple, un enfant qui a du mal à se concentrer peut trouver que des tâches plus courtes et plus ciblées l'aident à réduire son sentiment de frustration.

Résumé

- ✓ L'évaluation fonctionnelle du comportement (ETC) est une procédure conçue pour découvrir les causes sous-jacentes des comportements difficiles manifestés par les personnes diagnostiquées autistes. Elle consiste à examiner les situations pour comprendre l'objectif du comportement et à créer des interventions spécifiques.
- ✓ Deux méthodes d'évaluation sont utilisées dans le cadre de la FBA : l'évaluation indirecte et l'évaluation directe.
- ✓ L'évaluation des capacités telles que la communication, les aptitudes sociales et le traitement sensoriel permet de mettre au point des interventions ciblées.
- ✓ Les résultats des évaluations fonctionnelles du comportement sont utilisés pour créer un plan de soutien au comportement (PSC) qui comprend des objectifs et des tactiques définis. L'évaluation détermine l'utilisation des méthodes de communication, des supports sensoriels et du renforcement positif.
- ✓ ETCs sont essentielles pour comprendre et traiter les comportements difficiles des personnes autistes. Ils sont essentiels pour développer des interventions spécifiques, encourager des changements de comportement positifs et améliorer le bien-être général.

LECTURE SUGGÉRÉE

Here are some resources geared toward preschool teachers interested in learning more about FBAs:

Websites:

- <https://behaviour.education.qld.gov.au/supportingStudentBehaviour/PositiveBehaviourforLearning/Documents/functional-behaviour-assessment-schools-guide.pdf>
- <https://www.cceionline.com/how-to-deal-with-challenging-behaviors-in-preschool/>
- <https://mybrightwheel.com/blog/challenging-behavior>

Articles:

Understanding Your Child's Challenging Behaviour:
<http://csefel.vanderbilt.edu/resources/wwb/wwb9.html>

Books:

Glasberg, B. A. (2006). Functional Behavior Assessment for People With Autism: Making Sense of Seemingly Senseless Behavior

Umbreit, J. et al. (2024). Functional Assessment-Based Intervention: Effective Individualized Support for Students.

QUESTIONS

1. Quel est l'objectif principal d'une évaluation fonctionnelle du comportement (EFC) ?
2. Définir et décrire les méthodes indirectes utilisées dans l'évaluation fonctionnelle du comportement.
3. Définir et décrire les méthodes directes utilisées dans l'évaluation fonctionnelle du comportement.
4. Les informations tirées d'un ETC peuvent être utilisées pour développer un (e) _____ afin de traiter les comportements difficiles.

PRATIQUE DANS VOTRE CLASSE

Identifiez l'élève qui présente un comportement difficile dans votre classe. Essayez de suivre les mêmes étapes pour créer un plan de stratégie d'intervention potentiel basé sur votre compréhension de la fonction du comportement.

Identifiez le comportement : Définissez clairement le comportement difficile que vous allez observer.

1. Évaluation indirecte du comportement (ETC) :

- **Stratégie d'entretien :** Élaborer une courte liste de questions à poser aux parents, tuteurs et enseignants de l'enfant sur son comportement à la maison ou dans d'autres contextes.
 - **Exemples de questions :**
 - L'enfant présente-t-il des comportements similaires à la maison ?
 - Quels sont les éléments qui déclenchent généralement ces comportements à la maison ?
 - Comment réagissez-vous habituellement à ces comportements à la maison ?

-
-
- **Examen du dossier** : Examinez tous les documents relatifs au comportement de l'enfant (p. ex. rapports sur les comportements antérieurs, rapports d'incidents).
-

2. L'évaluation directe du comportement (ETC) :

- Choisir une méthode de collecte de données : Choisissez une méthode pour enregistrer la survenue d'un comportement. Il peut s'agir d'une description narrative d'un incident comportemental ou d'une collecte de données ACC.
-

3. Analysez et réfléchissez :

- Sur la base de vos méthodes directes et indirectes d'analyse du comportement, quelles sont les raisons (fonctions) possibles du comportement de l'enfant ? Réfléchissez :
 - Le comportement semble-t-il être une recherche d'attention ?
 - Essaie-t-il d'éviter ou d'obtenir quelque chose ?
 - A-t-il les compétences nécessaires pour adopter un comportement approprié ?
-
-

3. Prochaines étapes :

- Décrivez brièvement une stratégie d'intervention potentielle basée sur votre compréhension de la fonction du comportement.
 - Il pourrait s'agir d'enseigner à l'enfant d'autres façons de communiquer ses besoins, de lui fournir des outils pour gérer sa frustration pendant qu'il attend, ou d'autres choses encore.
-
-
-

N'oubliez pas : Il s'agit d'un exercice pratique. Une véritable ETC peut impliquer une approche plus complète et une collaboration avec d'autres professionnels tels que des spécialistes du comportement.

7. DES STRATÉGIES POUR ÉLIMINER LES COMPORTEMENTS DIFFICILES



Objectifs d'apprentissage

Après avoir lu ce chapitre, les apprenants seront capables de :

1. Comprendre et décrire les stratégies comportementales pour éliminer les comportements difficiles
2. Décrire et utiliser des stratégies proactives
3. Décrire et utiliser des stratégies réactives
4. Identifier et enseigner un comportement de remplacement
5. Analyser les progrès et apporter les changements nécessaires

Introduction

Les comportements difficiles perturbent la vie quotidienne des gens. Avec des interventions appropriées, ces comportements peuvent être réduits ou éliminés, ce qui peut avoir un impact significatif sur le bien-être et la santé mentale des enfants à long terme, ainsi que sur la vie de leurs familles. L'intervention comportementale comprend des stratégies d'antécédents (proactives), des stratégies de conséquences (réactives) et des stratégies visant à enseigner des comportements

alternatifs qui interfèrent avec le comportement difficile. Ce chapitre vise à fournir aux enseignants une compréhension claire de la manière dont les comportements difficiles peuvent être éliminés.

7.1 Stratégies proactives/antécédentes

Les stratégies proactives, ou interventions antécédentes, consistent à modifier l'environnement afin d'éliminer la possibilité de comportements difficiles tout en enseignant des comportements plus souhaitables sur le plan social. Elles peuvent inclure l'enseignement de la communication fonctionnelle, la modification des tâches, l'augmentation progressive de la quantité et de la difficulté des tâches (diminution de la demande), l'utilisation d'un support visuel, l'offre d'un choix, le mélange de tâches faciles et difficiles, ou la réduction des distractions.

Par exemple, l'enseignante de l'école maternelle encourage les enfants à partager leurs jouets en affichant une règle visuelle près de l'aire de jeu. Il s'agit d'un signal clair qui favorise le comportement souhaité sans qu'il soit nécessaire de le rappeler constamment. L'enseignant peut également choisir de ne mettre en évidence que quelques activités de la feuille de travail afin de réduire la probabilité d'un comportement difficile maintenu par l'évasion.

ATTENTION ! Les stratégies proactives n'ont pas pour but d'éviter les comportements difficiles, mais plutôt de favoriser l'émergence de comportements socialement souhaitables.

Lorsqu'il envisage d'utiliser des stratégies proactives (antécédents) pour améliorer un comportement, l'enseignant doit se demander ce qu'il peut changer dans la classe pour promouvoir le comportement souhaité.

7.2 Stratégies proactives par fonction

Fonction ATTENTION

L'enseignant doit modifier l'environnement pour que l'enfant reçoive de l'attention sans avoir à adopter un comportement difficile. Il peut s'agir des mesures suivantes

- placer l'enfant près de l'enseignant ;
- enseigner la manière appropriée de demander de l'attention
- enseigner l'interaction avec les pairs afin que l'enfant reçoive l'attention de ses camarades ;
- « rassasier » l'enfant d'attention en l'absence de comportement difficile.

Fonction évasion

L'enseignant peut utiliser des stratégies pour accroître la motivation à accomplir la tâche ou utiliser tout indice qui indique à l'enfant ce qu'on attend de lui. Il peut s'agir des stratégies suivantes

- donner un choix de tâches (choix) ;
- utiliser un support visuel (d'abord - ensuite carte) ;
- commencer par des tâches faciles (élan comportemental) ;
- faire savoir à l'élève ce qui va suivre ;
- donner des instructions claires et simples ;
- offrir à l'élève des pauses fréquentes en l'absence de comportement difficile (renforcement non contingent) ;
- modifier la difficulté ou la durée de la tâche ;
- utiliser des horaires visuels et des minuteries ;
- apprendre à l'élève à demander une pause ou à consacrer plus de temps à une tâche de manière appropriée.

Fonction TANGIBLE

L'enseignant peut utiliser des stratégies qui réduisent la motivation à adopter le comportement difficile pour accéder à un objet ou à une activité préférée. Il peut s'agir des stratégies suivantes:

- informer l'enfant à l'avance lorsqu'il s'éloigne d'une activité ou d'un objet préféré (stratégie d'amorçage) ;
- utiliser un support visuel pour indiquer à l'élève quand il aura accès à son activité/sujet préféré;
- permettre un accès plus fréquent aux objets préférés en l'absence de comportement difficile (stratégie de renforcement non contingent) ;
- utiliser un horaire visuel ou une minuterie ;
- enseigner comment demander de manière appropriée un objet, une activité, une personne, etc. préféré.

Fonction SENSORIELLE

Les stratégies proactives pour les comportements maintenus par la fonction sensorielle impliquent principalement la manipulation de l'environnement. Pour diminuer le comportement difficile, l'enseignant doit le remplacer par un comportement plus approprié et rendre le nouveau comportement plus motivant pour l'enfant. Cela peut inclure les éléments suivants:

- enseigner un comportement alternatif qui procure à l'élève la même sensation que le comportement difficile (par exemple, mordre un bâton à mâcher au lieu de mâcher un T-shirt) ;
- fournir un accès facile aux alternatives.

Les stratégies proactives sont utilisées AVANT que le comportement difficile ne se produise. Elles sont conçues pour augmenter la probabilité de comportements appropriés et plus souhaitables et pour éliminer les comportements difficiles. Pour chaque comportement problématique, l'enseignant doit déterminer la fonction du comportement, puis choisir la stratégie/procédure à utiliser. La cohérence dans l'utilisation de la procédure est la clé du changement de comportement, car le comportement ne changera pas du jour au lendemain. Voici des exemples de stratégies couramment utilisées en classe :

Stratégie d'amorçage

Préparer l'élève à un changement d'activité ou à une nouvelle situation, qui sont souvent des déclencheurs de comportements difficiles (Van Diepen & Van Diepen, 2019).

Exemple

Un enfant autiste a du mal à passer de la cour de récréation à la salle de classe. L'enseignant décide d'utiliser une stratégie d'amorçage pour augmenter la probabilité que l'enfant respecte l'instruction de quitter la cour de récréation. Cinq minutes avant l'heure de rentrer, elle rappelle à l'enfant qu'il lui reste cinq minutes pour jouer. Plus tard, elle lui dit qu'il lui reste 2 minutes et enfin qu'il est presque l'heure de rentrer.

Autres situations où l'on peut utiliser l'amorçage :

- changement d'horaire (il n'y a pas de musique aujourd'hui, mais nous ferons de l'art à la place);
- une nouvelle situation (nous allons avoir une fête d'anniversaire au cours de laquelle nous allons regarder Kate ouvrir ses cadeaux) ;
- le début d'une tâche (« encore 5 minutes et nous ferons une nouvelle tâche », « tu as encore 2 minutes », ...).

Conseil : Pensez à utiliser un support visuel pour accroître l'efficacité de la procédure d'amorçage !

Renforcement non-contingent

Le renforcement non-contingent est une procédure qui consiste à donner à l'enfant un renforcement qui ne dépend d'aucun comportement. Il est donné gratuitement après un certain temps. Toutefois, le renforcement doit correspondre à la fonction du comportement problématique (Tarbox & Tarbox, 2017).

Exemples :

- Un enseignant accorde son attention à un enfant toutes les 5 minutes.
- Un enfant tient son jouet préféré tout au long de la journée.
- Un enseignant accorde à un enfant 5 minutes de jeu libre toutes les 30 minutes.

Modification des tâches

La modification de la tâche consiste à changer certains aspects du processus de réalisation de la tâche. Elle implique une manière différente de présenter le matériel de la tâche ou d'intégrer les préférences de l'apprenant (Tarbox & Tarbox, 2017).

Exemple

Au cours d'une activité de comptage, l'enseignant utilise de petits jouets en forme de dinosaures avec un enfant qui n'aime pas compter mais qui apprécie tout ce qui a trait aux dinosaures.

Choix

L'enseignant doit permettre à l'enfant de choisir entre la tâche et la récompense. L'utilisation fréquente du choix dans le cadre du travail avec des enfants autistes contribuera à réduire leur motivation à adopter des comportements difficiles et à accroître la coopération et l'achèvement des tâches.

Exemple de choix lié à la tâche

Veux-tu d'abord tracer ou compter les lettres ?

Veux-tu écrire avec un stylo ou un crayon ?

Veux-tu regarder le livre seul ou avec moi ?

Exemples de choix liés aux récompenses

Après avoir nettoyé, veux-tu regarder le livre ou écouter la musique ?

Après être entré en classe, veux-tu jouer ou m'aider à préparer une activité ?

Modification de l'environnement

En modifiant l'environnement, l'enseignant favorise l'émergence d'un comportement plus approprié. Il doit d'abord identifier les éléments déclencheurs d'un comportement difficile, puis essayer de modifier l'environnement pour limiter ces éléments déclencheurs (Van Diepen & Van Diepen, 2019).

Exemple

Pendant l'activité du cercle du matin, l'enseignant fait asseoir l'enfant autiste dos à la fenêtre afin que la vue sur la cour de récréation ne le distraie pas.

Autres exemples de modification de l'environnement :

- Débarrasser la table des objets inutiles avant de demander à l'élève d'effectuer une tâche.
- S'asseoir entre les élèves pour éviter les comportements difficiles (agression).
- Placer une carte de communication près de l'élève pour qu'il puisse l'utiliser lorsqu'il effectue une tâche difficile (demander de l'aide).

7.3 Stratégies de réaction/conséquence

Les stratégies de réaction ou de conséquence font référence aux interventions comportementales visant à remédier à un comportement difficile ou inadapté. Ces stratégies sont utilisées après qu'un

comportement s'est produit afin de réduire la probabilité qu'il se reproduise. Elles comprennent le renforcement positif, le renforcement négatif, la punition et l'extinction (Cooper et al., 2020).

Il convient de noter que les stratégies réactives, en particulier les stratégies basées sur la punition, peuvent susciter de la détresse ou entraîner des dommages potentiels. Par conséquent, les stratégies de punition ne devraient être appliquées qu'en dernier recours, lorsque des stratégies moins intrusives ont été inefficaces. Le renforcement positif et l'extinction sont largement considérés comme des stratégies moins intrusives et plus éthiques pour traiter les comportements difficiles (Smith et al., 2016)

Diminuer le comportement par l'extinction

L'extinction est un processus comportemental qui consiste à réduire la fréquence ou l'occurrence d'un comportement en supprimant les conséquences renforçantes qui le maintiennent. Lorsqu'un comportement n'est plus renforcé, sa fréquence tend à diminuer jusqu'à ce qu'il finisse par disparaître. L'extinction est souvent utilisée pour réduire les comportements difficiles, tels que les crises de colère, l'agression et d'autres comportements difficiles chez les enfants et les adultes (Cooper et al., 2020).

Selon les principes du béhaviorisme, les comportements sont façonnés et maintenus par leurs conséquences. Certaines conséquences, comme les récompenses ou les éloges, augmentent la probabilité d'un comportement, tandis que d'autres conséquences, comme les punitions ou les réprimandes, la diminuent. L'extinction consiste à supprimer les conséquences positives qui maintiennent un comportement, ce qui diminue sa fréquence au fil du temps (Miltenberger, 2016).

Exemple

Si un enfant interrompt constamment l'enseignant pendant l'heure du cercle pour attirer l'attention, l'extinction pourrait être appliquée : l'enseignant ignorerait les interruptions et renforcerait le fait de n'attendre que son tour pour parler. L'enfant finira par comprendre qu'il est inutile de l'interrompre pour attirer l'attention et il commencera à attendre son tour pour parler.

L'extinction est généralement associée à d'autres interventions comportementales, soit pour renforcer d'autres comportements, soit pour enseigner de nouvelles compétences. Il peut être important de noter que l'extinction augmente parfois la fréquence ou l'intensité du comportement avant qu'il ne diminue finalement. C'est ce qu'on appelle une poussée d'extinction. (Cooper et al., 2020).

Diminuer le comportement par la punition

Si la punition peut sembler être une solution efficace pour réduire un comportement indésirable, les recherches montrent qu'elle est loin d'être la meilleure stratégie de changement de comportement. En

outre, elle a de nombreux effets secondaires. L'une des raisons pour lesquelles les punitions ne devraient pas être le premier choix est qu'elles peuvent créer de la peur, de l'anxiété et du ressentiment chez la personne (Kazdin, 2008).

Le renforcement positif est une approche plus efficace et neuro-affirmative du changement de comportement (Mathur, 2024). En se concentrant sur le renforcement positif, on peut créer un environnement plus favorable et plus responsabilisant qui favorise un comportement positif.

7.4 Enseigner un comportement alternatif et souhaité

La modification du comportement implique l'utilisation de stratégies proactives, de stratégies réactives et l'enseignement de comportements alternatifs ou souhaités. Ces trois éléments sont essentiels pour enseigner de nouveaux comportements, plus appropriés socialement, aux enfants autistes ou non. Les comportements difficiles résultent de compétences limitées telles que la communication ou les aptitudes sociales. Par conséquent, l'enseignant doit s'attacher à identifier la fonction du comportement difficile et enseigner à l'enfant une topographie alternative de ce comportement qui soit plus acceptable socialement.

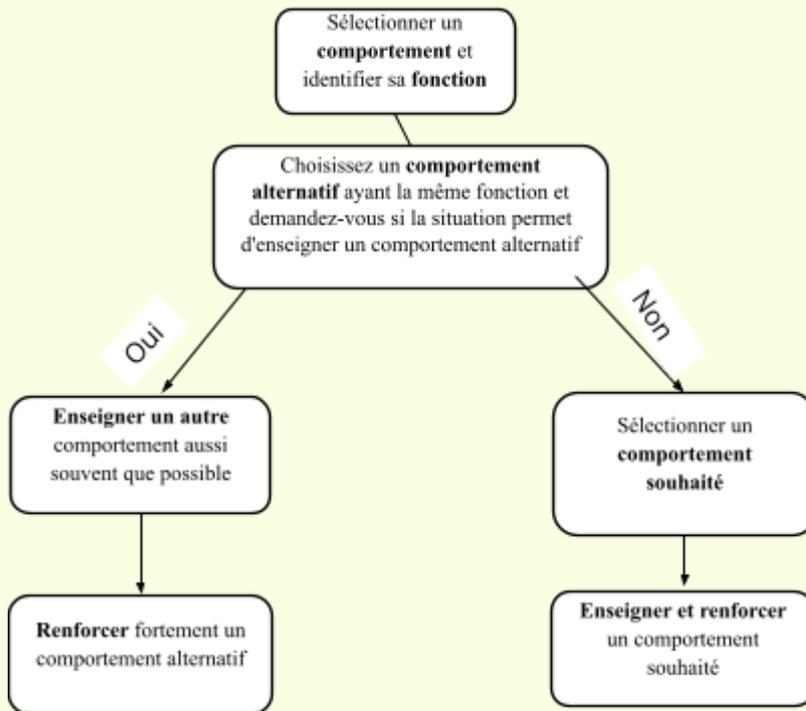
Comportement alternatif

Le comportement alternatif a la même fonction que le comportement problématique. Si l'enfant pleure parce qu'il veut un jouet (tangible), un comportement alternatif consisterait à lui apprendre à demander un jouet en parlant, en signant ou en montrant une image de l'objet.

Comportement souhaité

Contrairement au comportement alternatif, le comportement désiré n'a pas la même fonction que le comportement difficile. Dans l'exemple ci-dessus, si l'enfant pleure parce qu'il veut un jouet et qu'il veut jouer, mais qu'il est temps de rentrer à la maison, le comportement souhaité serait d'accepter « pas maintenant » et de rentrer à la maison sans le comportement difficile.

Étapes de la sélection d'une alternative ou d'un comportement souhaité



7.5 Comportements alternatifs et souhaités par fonction du comportement

Voici une liste de comportements alternatifs et souhaités possibles pour remplacer le comportement problématique (tableau 6). Veuillez noter que cette liste n'est pas exhaustive et que l'enseignant doit choisir un comportement après avoir pris en compte d'autres facteurs tels que les préférences et les besoins individuels de l'enfant, les situations, l'âge et le niveau de compétence actuel.

Tableau 6 Comportements alternatifs et souhaités en fonction de leur fonction

Fonction	Comportement alternatif	Comportement souhaité
Tangible		<ul style="list-style-type: none"> • Accomplir une tâche • Rester avec le groupe • Accepter un environnement bruyant • Suivre les instructions • Partager • Accepter le « non » • Attendre un objet ou une activité • Choisir une autre activité

Echapper	<ul style="list-style-type: none"> • Demander une pause • Demander de l'aide • Demander la suppression de stimuli aversifs • Demander un casque d'écoute (pour supprimer le bruit) • Demander à quitter la pièce (pour éviter une personne ou un bruit) • Demander des objets ou des activités 	<ul style="list-style-type: none"> •
Attention	<ul style="list-style-type: none"> • S'adresser à une personne en disant son nom, en lui tapant sur l'épaule ou en lui disant « hey » 	<ul style="list-style-type: none"> • Attente (de l'attention) • Partager l'attention avec d'autres • Choisir une autre personne avec laquelle interagir
Médical	<ul style="list-style-type: none"> • Autre moyen plus approprié de recevoir des sensations (tubes à mâcher, jouets agités) • Demander des objets sensoriels • Demande de temps pour adopter un comportement d'autostimulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Rester silencieux (en l'absence de stéréotypie vocale) • Participer à un jeu fonctionnel • accomplir une tâche
Sensorielle	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et communiquer la douleur • Demander une pause 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et communiquer la douleur

Source: Adapted from Mikurčíková & Trellová, 2020

Lorsqu'il s'attaque à un comportement difficile, l'enseignant doit appliquer des mesures proactives et réactives et, en même temps, enseigner un nouveau comportement de remplacement. Les exemples suivants illustrent la manière d'aborder un comportement difficile en fonction de sa fonction.

Sensorielle

Stratégies proactives (avant le comportement) :

- intégrer le type d'apport sensoriel dans la journée (régime sensoriel) ;
- laisser l'enfant participer à des activités physiques (par exemple, marcher).

Comportement de remplacement (alternatif ou souhaité) :

- apprendre à l'enfant à demander le type de stimulation dont il a besoin ;
- enseigner des comportements qui ne peuvent pas être effectués en même temps que le comportement de recherche sensorielle (par exemple, jouer avec un jouet est incompatible avec le fait d'agiter les doigts devant les yeux).

Stratégies réactives (après le comportement) :

- ne pas fournir de renforcement supplémentaire lorsque la stimulation sensorielle se produit ;
- réorienter le comportement sensoriel vers des activités dans l'environnement.

Échappatoire

Stratégies proactives (avant le comportement) :

- utiliser des supports visuels (p. ex. tableau « d'abord puis », emploi du temps visuel) ;
- fournir des attentes claires ;
- diviser les tâches en tâches plus courtes et plus faciles à réaliser ;
- prévoir des pauses fréquentes tout au long de la journée ou pendant la tâche/l'activité.

Comportement de remplacement (alternatif ou souhaité) :

- apprendre à l'enfant à demander à s'échapper de manière appropriée (par exemple, « pause », « terminé », « non »).

Stratégies réactives (après le comportement) :

- suivre les attentes. Assurez-vous que l'enfant respecte la demande, même si vous devez l'aider ;
- rester neutre en cas de comportement difficile.

Attention

Stratégies proactives (avant le comportement) :

- accorder beaucoup d'attention tout au long de la journée lorsque l'enfant n'adopte pas un comportement difficile.

Comportement de remplacement (alternatif ou souhaité) :

- enseigner à l'enfant des façons plus appropriées de demander de l'attention (par exemple, lever la main, appeler quelqu'un par son nom, taper sur l'épaule de quelqu'un, tenir la main de quelqu'un).

Stratégies réactives (après le comportement) :

- rester neutre (par exemple, ne pas regarder l'enfant dans les yeux, ne pas lui donner d'instructions et ne pas lui donner d'informations en retour lorsqu'il adopte un comportement difficile) ;
- lorsque l'enfant demande de l'attention de manière appropriée, félicitez-le et accordez-lui beaucoup d'attention !

Tangible

Stratégies proactives (avant le comportement) :

- avertir l'enfant quelques minutes avant qu'il ne doive renoncer à l'objet ou à l'activité ;

- utiliser des supports visuels et des chronomètres pour montrer à l'enfant combien de fois ou pendant combien de temps il peut avoir l'objet au cours de la journée.

Comportement de remplacement (alternatif ou souhaité) :

- apprenez à l'enfant à demander correctement une activité ou un objet ;
- lui apprendre à attendre un objet.

Stratégies réactives (après le comportement) :

- ne PAS donner accès à l'objet lorsque le comportement difficile s'est produit ;
- lui donner le choix d'autres objets similaires.

7.6 Plan de soutien au comportement

Un plan de soutien au comportement est un document écrit indiquant les stratégies proactives et réactives qui seront mises en œuvre pour promouvoir les comportements positifs et supprimer les comportements difficiles. Le plan doit être centré sur la personne et être élaboré en fonction des besoins individuels, avec la participation de l'utilisateur du service, de sa famille et des soignants (Cooper et al., 2020).

Le plan de soutien comportemental doit comprendre les éléments suivants :

- 1) **Description du comportement problématique** : Une description claire et concise du comportement problématique.
- 2) **Fonction du comportement** : Il doit identifier la fonction du comportement
- 3) **Stratégies proactives** : Le plan doit inclure des stratégies proactives qui seront utilisées pour promouvoir un comportement positif et prévenir l'apparition d'un comportement problématique.
- 4) **Stratégies réactives** : Le plan doit inclure des stratégies réactives qui seront utilisées pour faire face au comportement difficile lorsqu'il se produit.
- 5) **Comportement de remplacement** : Il doit identifier le comportement alternatif qui sera enseigné et renforcé pour remplacer le comportement difficile.
- 6) **Plan de renforcement** : Le plan doit comprendre un plan de renforcement décrivant les conséquences positives qui seront appliquées en cas de comportement approprié.

Évaluer les procédures

Il est essentiel d'observer et d'évaluer de près les progrès du plan de soutien au comportement afin d'identifier les lacunes éventuelles au cas où le comportement souhaité ne s'améliorerait pas.

Si les procédures ne fonctionnent pas, il est essentiel d'en rechercher les raisons et de procéder aux ajustements nécessaires. Par exemple, si le comportement alternatif n'est pas suffisamment pratiqué, il peut être nécessaire d'augmenter le temps de pratique ou d'ajuster le calendrier de renforcement. Si les procédures ne sont pas appliquées correctement, une formation ou une supervision supplémentaire peut s'avérer nécessaire. Enfin, si la fonction du comportement est mal identifiée, les procédures doivent être ajustées pour cibler la fonction correcte.

Il est nécessaire de suivre régulièrement les progrès et de procéder aux ajustements nécessaires pour s'assurer que les procédures fonctionnent correctement. La collaboration avec des professionnels du domaine peut également fournir des informations et des commentaires précieux pour améliorer l'efficacité du plan. Voici quelques raisons courantes pour lesquelles les plans de soutien comportemental peuvent ne pas fonctionner :

1. **Mise en œuvre incohérente** : Si le plan n'est pas mis en œuvre de manière cohérente, cela peut entraver les progrès.
2. **Renforcement insuffisant** : Des programmes de renforcement mal conçus peuvent entraîner un manque de motivation pour le changement de comportement.
3. **Facteurs environnementaux** : L'environnement de l'individu peut ne pas être propice au changement de comportement souhaité.
4. **Choix d'un comportement inapproprié** : Le comportement alternatif choisi peut ne pas convenir à l'individu.
5. **Manque d'individualisation** : Si le plan ne répond pas aux besoins spécifiques de la personne, il risque d'être inefficace.

Summary

- ✓ Les stratégies proactives sont appliquées avant le comportement et comprennent la manipulation de stimuli ou d'indices discriminants, la manipulation de l'établissement du fonctionnement et la manipulation de l'effort de réponse. Les stratégies proactives n'ont pas pour but d'éviter les comportements difficiles, mais plutôt de promouvoir l'incidence de comportements plus souhaitables sur le plan social.
- ✓ Les stratégies réactives sont utilisées une fois que le comportement est apparu et comprennent le renforcement du comportement souhaité et l'application d'une extinction du comportement indésirable.
- ✓ Les procédures de punition ne doivent être utilisées qu'après les stratégies de renforcement. En raison des nombreux effets négatifs sur l'enfant, les stratégies de punition ne doivent pas être la première intervention.
- ✓ Les stratégies de remplacement comprennent la sélection et l'enseignement d'un comportement alternatif ou désiré.
- ✓ Les comportements proactifs, réactifs et de remplacement doivent être sélectionnés en fonction de la fonction comportementale.

LECTURE SUGGÉRÉE

Queensland Government. Department of Education. Guide to Individual Behaviour Support Planning for Schools. Available at: <https://behaviour.education.qld.gov.au/supportingStudentBehaviour/PositiveBehaviourforLearning/Documents/individual-behaviour-support-planning-schools-guide.pdf>

QUESTIONS

1. Citez trois éléments du processus de modification du comportement.
2. Décrire et citer quelques exemples de stratégies proactives.
3. Décrire et citer quelques exemples de stratégies réactives.
4. Quelle est la principale différence entre un comportement alternatif et un comportement souhaité ?
5. Citez quelques comportements alternatifs pour un comportement difficile maintenu en échappatoire.
6. Citez quelques comportements souhaités pour un comportement maintenu par l'attention.

PRATIQUE DANS VOTRE CLASSE

Sélectionnez le(s) comportement(s) difficile(s) ayant une fonction que vous observez fréquemment dans votre classe. Rappelez-vous que plusieurs comportements peuvent avoir la même fonction, mais que vous devez choisir des stratégies d'intervention basées sur la fonction, et non sur le nombre et la topographie du ou des comportement(s).

Identifiez la fonction du ou des comportement(s) sélectionné(s) et choisissez un comportement de remplacement. Dressez ensuite une liste de stratégies proactives qui contribueront à l'émergence et à l'acquisition du comportement de remplacement, ainsi que des stratégies réactives pour le comportement difficile.

Comportement(s): _____

Fonction: _____

Comportement de remplacement (comportement alternatif ou souhaité) :

8. LE STRESS ET L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL



Objectifs d'apprentissage

Après avoir lu ce chapitre, les apprenants seront capables de :

1. Apprendre à reconnaître les signes de stress et d'épuisement professionnel chez eux-mêmes et chez les autres
2. Utiliser des stratégies de gestion du stress pour réduire le stress

8.1 Identifier le stress et l'épuisement professionnel

À l'école maternelle, le stress peut être défini comme la réaction psychologique et physique qu'éprouvent les enseignants lorsque les exigences de leur travail dépassent leurs capacités d'adaptation. Le stress se caractérise par des sentiments de surcharge, de tension et de pression, souvent déclenchés par des incidents spécifiques ou des défis quotidiens (Wong et al., 2017).

L'épuisement professionnel est un état plus chronique résultant d'une exposition prolongée au stress, qui se distingue par les éléments suivants :

- **L'épuisement émotionnel** : Les enseignants se sentent épuisés et manquent d'énergie pour s'engager émotionnellement avec leurs élèves.

- **Dépersonnalisation** : Les enseignants peuvent adopter une attitude détachée et se désintéresser de leurs élèves.
- **Diminution de l'accomplissement personnel** : Les enseignants ressentent une baisse de satisfaction et d'efficacité au travail (Corbin et al., 2019).

Alors que le stress est une réponse aux pressions immédiates, l'épuisement professionnel est une accumulation de stress conduisant à un épuisement de l'énergie et de la motivation à long terme.

Pertinence pour les enseignants d'école maternelle

Les enseignants d'école maternelle sont particulièrement vulnérables au stress et à l'épuisement professionnel en raison de leur rôle dans la gestion de jeunes enfants qui nécessitent des soins et une attention constants, en particulier ceux atteints de TSA qui possèdent des besoins supplémentaires. La présence de comportements difficiles, comme les crises de colère et l'agressivité, exige beaucoup de patience et de stratégies d'adaptation, ce qui intensifie les niveaux de stress (Carroll et al., 2021).

**SIGNES D'ÉPUISEMENT
PROFESSIONNEL ET DE STRESS**

- ✓ Réticence à se rendre au travail,
- ✓ Sentiment de surcharge de travail, sentiment de désorganisation
- ✓ Sentiment de ne pas savoir ce que l'on fait,
- ✓ Sentiment de ne pas faire la différence de toute façon,
- ✓ Sentiment d'irritabilité, que ce soit avec un enfant ou avec des collègues,
- ✓ Diminution de la productivité - vous mettez plus de temps à accomplir une tâche ou vous vous éloignez souvent d'une tâche.

8.2 Identifier les sources de stress et d'épuisement professionnel

Chaque individu vit le stress différemment, et certains sont plus affectés que d'autres par certaines situations ou événements. Les enseignants peuvent ressentir du stress à partir de sources multiples, notamment:

- **Défis comportementaux** : Faire face régulièrement à des comportements difficiles tels que la non-conformité et l'agression peut aggraver le stress, poussant les enseignants vers l'épuisement professionnel (Herman et al., 2018).
- **Facteurs environnementaux** : Les classes nombreuses, les besoins divers des élèves et un soutien inadéquat peuvent amplifier le stress (Oh & Wolf, 2023).
- **Vulnérabilité personnelle** : Des facteurs tels que le stress de la vie personnelle, le manque d'expérience ou une formation insuffisante peuvent accroître la vulnérabilité au stress (Shackleton et al., 2019).

Impact sur les enseignants et les élèves

- **Impact sur les enseignants** : Le stress chronique entraîne des problèmes de santé tels que l'anxiété et la dépression, affectant les performances professionnelles et la vie personnelle des enseignants (Bottiani et al., 2019).
- **Impact sur les élèves** : Le stress et l'épuisement professionnel chez les enseignants peuvent conduire à un environnement de classe moins favorable, ce qui nuit au développement scolaire et émotionnel des élèves (Klusmann et al., 2016).

COMMENT RÉDUIRE LE STRESS ET L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL :

- ✓ Recherchez une supervision ou un mentorat.
- ✓ Communiquez et réfléchissez à de nouvelles idées avec des collègues.
- ✓ Continuez à vous former par le biais de webinaires, de formations pratiques et de cours.
- ✓ Découvrez ce qui vous passionne et continuez à vous développer dans ce domaine.
- ✓ Ne créez pas un environnement de travail toxique. Trouvez des intérêts et des activités communs avec vos collègues en dehors du travail.
- ✓ Organisez bien vos responsabilités. Trouvez des moyens de contrôler votre travail et de respecter les délais.
- ✓ Séparez le temps personnel du temps professionnel.

8.3 Stratégies pratiques pour réduire le stress et l'épuisement professionnel

La prévention de l'épuisement professionnel chez les enseignants de l'école maternelle nécessite la combinaison d'un bon soutien organisationnel et de stratégies individuelles d'autosoins.

Diverses stratégies peuvent être utilisées pour gérer les problèmes de stress et d'épuisement professionnel identifiés dans la section précédente. Il s'agit notamment de

1. Réflexion quotidienne structurée

- **Description de l'activité** : Réserver 10 à 15 minutes à la fin de chaque journée pour réfléchir aux événements de la journée. Utilisez un journal pour documenter ce qui s'est bien passé et ce qui a été difficile. Concentrez-vous sur l'identification des moments où vous vous êtes senti le plus stressé et réfléchissez à ce qui pourrait améliorer ces situations.
- **Objectif** : Cette pratique peut aider à prendre conscience des déclencheurs de stress et fournir un moyen structuré de suivre les améliorations au fil du temps.

2. Exercices de pleine conscience et de respiration

- **Description de l'activité** : Intégrer de courts exercices de pleine conscience dans la routine quotidienne. Il peut s'agir simplement de prendre quelques respirations profondes avant de passer d'une activité à l'autre ou d'utiliser une application de méditation guidée pendant une pause.

- **Objectif :** Les exercices de pleine conscience peuvent aider à réduire les niveaux de stress immédiats et à augmenter la résilience émotionnelle globale.

3. Sessions de soutien par les pairs

- **Description de l'activité :** Participez ou organisez des réunions régulières avec d'autres enseignants qui travaillent avec des groupes d'âge ou des problèmes similaires. Ces séances permettent de partager des expériences, d'offrir un soutien et d'échanger des stratégies d'adaptation.
- **Objectif :** La création d'une communauté de soutien peut atténuer le sentiment d'isolement et fournir des stratégies partagées pour faire face à des défis communs.

4. Pauses d'activité physique

- **Description de l'activité :** Incorporer de courtes activités physiques dans la journée, telles que des étirements, du yoga ou une brève promenade. Idéalement, ces activités devraient être intégrées à l'emploi du temps de l'école.
- **Objectif :** L'activité physique est un moyen éprouvé de soulager le stress et peut améliorer la santé mentale et physique.

5. Temps prévu pour les activités créatives

- **Description de l'activité :** Consacrez du temps chaque semaine à des activités que vous trouvez relaxantes et joyeuses, telles que l'art, la musique ou le jardinage. Ces activités peuvent être des passe-temps personnels ou être intégrées dans les activités de la classe.
- **Objectif :** Les activités créatives peuvent servir d'exutoire thérapeutique pour les émotions et le stress.

6. Emotional Exhaustion Check-ins

- **Activity Description:** Use tools like mood trackers or stress level scales to regularly assess your state of emotional exhaustion. Recognizing early signs of burnout is crucial for timely intervention.
- **Purpose:** Regular monitoring of emotional health helps in the early identification of burnout, allowing for quicker responses to mitigate its effects.

Résumé

- ✓ Le stress est une réponse à des pressions immédiates conduisant à des sentiments de surcharge et de tension, et l'épuisement professionnel est une accumulation de stress conduisant à un épuisement à long terme de l'énergie et de la motivation.

- ✓ Le stress et l'épuisement professionnel peuvent avoir de multiples origines, en particulier des problèmes de comportement en classe.
- ✓ Le stress et l'épuisement professionnel peuvent être identifiés et gérés afin d'améliorer l'éducation des enseignants et des élèves.

LECTURE SUGGÉRÉE

MacDonald, E., & Shirley, D. (2014). *The Mindful Teacher*. Teachers College Press.

Bährer-Kohler, S. (Ed.). (2013). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*. Springer.

Baylis, L. (2020). *Self-Compassion for Educators: Mindful Practices to Awaken Your Well-Being and Grow Resilience*. Corwin Press.

Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. W.W. Norton & Company.

QUESTIONS

1. Citez quelques signes possibles d'épuisement professionnel.
2. Quels peuvent être les symptômes d'un épuisement émotionnel ?
3. Comment le soutien par les pairs peut-il aider à gérer le stress et l'épuisement professionnel ?

PRATIQUE DANS VOTRE CLASSE

Activité en classe : Identifier les problèmes de stress et d'épuisement professionnel

Objectif : Identifier les problèmes de stress et d'épuisement professionnel résultant du comportement en classe. Remplissez la feuille de travail suivante, qui a été conçue pour vous aider à identifier les problèmes de stress et d'épuisement professionnel qui ont pu être causés par les comportements des enfants autistes ou non dans votre classe. Il est essentiel de répondre honnêtement à ces questions. Ce processus vous permettra d'identifier les problèmes de comportement et de mieux mettre en œuvre des stratégies comportementales appropriées.

Modèle de journal de réflexion quotidien pour les enseignants de l'école maternelle

Date: [Insert date]

1. Description des comportements difficiles :

Heure de l'incident :

Comportement observé :

- Crise de colère
- Agressivité
- Non-respect des règles
- Autre (veuillez préciser) : _____

Contexte/déclencheur (si identifiable) :

3. Indicateurs d'épuisement émotionnel :

Comment vous sentiez-vous à la fin de la journée d'école ?

- Épuisé
- Légèrement épuisé
- Neutre
- Energique

Notes supplémentaires : _____

4. Occurrences de dépersonnalisation :

Vous êtes-vous senti(e) détaché(e) ou moins attentif(ve) aux élèves aujourd'hui ?

- Oui
- Oui Non

Notes supplémentaires : _____

5. Sentiment d'accomplissement :

Dans quelle mesure avez-vous réussi à gérer le comportement en classe aujourd'hui ?

- [] Très bien
- [] Moyennement réussi
- [] Sans succès

Notes supplémentaires : _____

6. Liste de contrôle des symptômes physiques, émotionnels et cognitifs :

Symptômes physiques :

- [] Maux de tête
- Fatigue
- Changements d'appétit
- Difficultés à dormir
- [] Rien de tout cela (je n'ai pas été affecté)

Symptômes émotionnels :

- Irritabilité
- Tristesse
- Anxiété
- Aucun des symptômes ci-dessus (je n'ai pas été affecté)

Symptômes cognitifs :

- Difficultés de concentration
- [] Mauvaises décisions
- Problèmes de mémoire
- Aucun de ces symptômes (je n'ai pas été affecté)

7. Réflexion ouverte :

Réflexions ou sentiments supplémentaires concernant la gestion de la classe ou le bien-être personnel d'aujourd'hui :

RÉFÉRENCES

- Alberto, P., & Troutman, A. (2003). *Applied Behaviour Analysis for Teachers* (6th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36-51.
- Call, N.A., Shillingsburg, M.A., Bowen, C.N., Reavis, A.R., & Findley, A.J. (2013). Direct assessment of preferences for social interactions in children with autism. *Journal of Applied Behaviour Analysis, 46*(4), 821-826.
- Carroll, S. M., Flynn, M. A., & Ni She, E. (2021). Burnout, resilience and wellbeing among primary teachers: A qualitative study. *Irish Educational Studies, 40*(1), 125-141.
- Case-Smith, J., Weaver, L., & Fristad, M. (2014). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism, 19*(2), 133-148.
- Casey, L.B., & Carter, S.L. (2016). *Applied Behavior Analysis in Early Childhood Education. An introduction to evidence-based interventions and teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- CDC. (2024). About Autism Spectrum Disorder. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/autism/about/index.html>.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (2007). *Applied Behavior Analysis. (2nd ed.)*. Upper Saddle River: Pearson.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (2020). *Applied Behavior Analysis* (3rd ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Corbin, C. M., Lee, H. Y., Loya, A., & Grollman, E. A. (2019). Exploring burnout among preschool teachers in the United States: The role of social support, job satisfaction, and job control. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 40*(3), 233-254.
- Denning, Ch.B., & Moody, A.K. (2018). *Inclusion and Autism Spectrum Disorder: Proactive strategies to support students*. New York, NY: Routledge.
- Dunlap, G., & Fox, L. (2011). Function-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 333-343.
- Durand, V.M., & Crimmins, D.B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(1), 99-117.
- Edelson, S.M. (2022). Understanding challenging behaviors in autism spectrum disorder: A multi-component, interdisciplinary model. *Journal of Personalized Medicine, 12*(7), 1127.
- Fritz, J.N., Jackson, L.M., Stiefler, N.A., Wimberly, B.S., & Richardson, A.R. (2017). Noncontingent reinforcement without extinction plus differential reinforcement of alternative behavior during treatment of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 50*(3), 590-599.
- Green, G. (1996). Early behavioral intervention for autism: What does research tell us? In Maurice, C. (ed), Green, G., & Luce, S.C. (Co-eds.). *Behavioral Intervention for Young Children with Autism: A manual for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED.
- Gunderson, E.A., Gripshover, S., Romero, C., Dweck, C.S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S.C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development, 84*(5), 1526-1541.
- Hanley G.P. (2012). Functional assessment of problem behavior: dispelling myths, overcoming implementation obstacles, and developing new role. *Behavior Analysis in Practice, 5*(1), 54-72.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Exploring the role of teacher stress in predicting teacher effectiveness: Implications for support in a pandemic context. *Educational Researcher, 47*(3), 178-190.
- Hnilicová, S., & Ostatníková, D. (2018). Poruchy autistického spektra – včasná diagnostika a skrining. *Pediatrica pre Prax. 19*(2), pp. 52-56.
- Hyman, S.L., Levy, S.E., Myers, S.M., & et al. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics, 145*(1), e20193447.
- Iwata, B.A., Deleon, I.G., & Roscoe, E.M. (2013). Reliability and validity of the functional analysis screening tool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 46*(1), 271-284.
- Kazdin, A.E. (2008). Evidence-based treatment and practice: New opportunities to bridge clinical research and practice, enhance the knowledge base, and improve patient care. *American Psychologist, 146*-159.

- Kennedy, C.H., Meyer, K.A., Knowles, T., & Shukla, S. (2000). Analyzing the multiple functions of stereotypical behavior for students with autism: Implications for assessment and treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(4), 559-571.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203.
- Kochanska, G. et al. (1998). Children's temperament, mother's discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 69, 597-615.
- Koegel, L., Singh, A., & Koegel, R.L. (2010). Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1057-1066.
- LeBlanc, L., Raetz, P., Sellers, T., & Carr, J.A. (2015). Proposed model for selecting measurement procedures for the assessment and treatment of problem behavior. *Behavior Analysis in Practice*, 13;9(1):77-83.
- Lerman, D.C., Iwata, B.A., Smith, R.G., Zarcone, J.R., & Vollmer, T.R. (1994). Transfer of behavioral function as a contributing factor in treatment relapse. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 357-370.
- Lewis, T. et al. (1989). Deception in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 25, 439-443.
- Luman, M., Meel, C.S.V., Osterlan, J., & Geurts, H.M. (2011). Reward and punishment sensitivity in children with ADHD: validating the sensitivity to punishment and sensitivity to reward questionnaire for children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(1), 145-157.
- Maenner M.J., Warren Z, Williams A.R., et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveill Summ*, 72(2),1-14.
- Marthur, R.T., Renz, E., & Tarbox, J. (2024). Affirming neurodiversity within applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 17(2).
- Matson, J.L. & LoVullo, S.V. (2008). A review of behavioral treatments for self-injurious behaviors of persons with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 32(1), 61-76.
- Matson, J.L., & Vollmer, T.R. (1995). *User's guide: Questions About Behavioral Function (QABF)*. Baton Rouge, LA: Scientific Publishers, Inc.
- Mikurčíková, L., & Trellová, I. (2020). Učenie alternatívneho a žiaduceho správania pri riešení problémového správania u detí s poruchou autistického spektra. In: L. Mikurčíková, T. Harčariková, I. Scholtzová, eds. *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov: zborník*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, pp. 264-283.
- Miltenberger, R. G. (2004). *Behavior Modification. Principles and procedures* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Miltenberger, R. G. (2016). *Behavior Modification: Principles and procedures* (6th ed.). Cengage Learning.
- O'Neill, R.E., Albin, R.W., Storey, K., Horner, R.H., & Sprague, J.R. (2015). *Functional Assessment and Program Development for Problem Behaviors. A practical handbook (3rd edition)*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K., & Newton, J.S. (1997). *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A practical handbook*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Oh, Y., & Wolf, S. (2023). Class size and teacher burnout in early childhood education: The mediating role of classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 65-76.
- Pierce, W.D., & Cheney, C.D. (2004). *Behavior Analysis and Learning* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Powell, D. et al. 2006. Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants and Young Children*, 19, 25-35.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., & Viner, R. M. (2019). Teacher burnout and the role of psychological factors: Evidence from a multi-level study of schools in England. *Health Education Journal*, 78(6), 623-634.
- Simplesteps. Leading the way in behavioural change. A Guide Book.
- Sundberg, M.L., & Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 698-724.
- Tarbox, J., & Tarbox, C. (2017). *Training Manual for Behavior Technicians Working with Individuals with Autism*. London, UK: Academic Press.

- The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice. (2020). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. Retrieved from: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Trellová, I., & Hlebová, B. (2021). *Evalvacia Behaviorálnych Procedúr pri Zvyšovaní Komunikačnej Kompetencie Detí s Poruchami Autistického Spektra*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Van Diepen, M., & Van Diepen, B. (2019). *ABA Visualized. A visual guidebook for parents and teachers*. Studio Van Diepen
- Vollmer, T.R., & Iwata, B.A. (1991). Establishing operations and reinforcement dynamics. *Journal of Applied Behaviour Analysis, 24*(3), 279-291.
- Wilczynski, S.M., Magnusen, A., Sundberg, S., & Seifert, B. (2022). Evidence-based practice. Finding the right treatment that works. In L. Chezan, E. Drasgow, E., & K. Wolfe (Eds.). *Guide to Evidence-Based Practices for Practitioners Working with Individuals with Autism Spectrum Disorder*. Rowman & Littlefield.
- Wong, K. S., Cheuk, W. H., & Rosen, S. (2017). The relationship between job stress and burnout among early childhood educators: Role of coping strategies and work-life balance. *Journal of Early Childhood Research, 15*(2), 173-186.
- Ziegler, S.M.T., & Morrier, M.J. (2022). Increasing Social Interactions of Preschool Children with Autism through Cooperative Outdoor Play. *Journal of Special Education, 56*(1), 49-60.

APPENDIX

Appendix 1: Matériaux/fiches de données

- Fiche de données ACC




Co-funded by
the European Union

FICHE DE DONNÉES ACC

Nom: _____

Instructions : La fiche de données ABC aide l'enseignant à déterminer la raison pour laquelle le comportement problématique se produit en examinant les événements qui se produisent avant et après le comportement. Pour chaque incident comportemental, décrivez brièvement l'antécédent, le comportement et la conséquence. Sur la base de ces informations, déterminez une fonction possible du comportement (sensorielle, fuite, tangible, attention, médicale), en examinant les antécédents et les conséquences récurrents du comportement.

Date/ Temp	Location	Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction possible
					<input type="checkbox"/> Tangible <input type="checkbox"/> Échapper <input type="checkbox"/> Attention <input type="checkbox"/> Sensorielle <input type="checkbox"/> Médical
					<input type="checkbox"/> Tangible <input type="checkbox"/> Échapper <input type="checkbox"/> Attention <input type="checkbox"/> Sensorielle <input type="checkbox"/> Médical
					<input type="checkbox"/> Tangible <input type="checkbox"/> Échapper <input type="checkbox"/> Attention <input type="checkbox"/> Sensorielle <input type="checkbox"/> Médical
					<input type="checkbox"/> Tangible <input type="checkbox"/> Échapper <input type="checkbox"/> Attention <input type="checkbox"/> Sensorielle <input type="checkbox"/> Médical

<https://preschoolaba.eu/>

- ACC collecte de données



ACC Collecte de données

Activité 1:

Collectez des données ABC avec le scénario suivant, définissez le comportement problématique dans chaque vidéo et identifiez la fonction possible du comportement :



[Cliquer pour lire le scénario vidéo](#)



[Cliquer pour lire le scénario vidéo](#)



[Cliquer pour lire le scénario vidéo](#)



[Cliquer pour lire le scénario vidéo](#)



[Cliquer pour lire le scénario vidéo](#)



[Cliquer pour lire le scénario vidéo](#)



[Cliquer pour lire le scénario vidéo](#)



[Click to play scenario](#)



[Click to play scenario](#)



[Cliquer pour lire le scénario vidéo](#)

<https://preschoolaba.eu/>

Fonctions du comportement :

Activité 2 :

Identifier la fonction possible du comportement sur la base des données ACC recueillies.

Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction(s) possible(s)
Pendant la récréation, Tom voit son camarade de classe jouer avec un nouveau jouet.	Tom saisit le jouet des mains de son camarade.	L'enseignant intervient et joue le rôle de médiateur, permettant finalement à Tom de jouer avec le jouet pendant une courte période.	

Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction(s) possible(s)
Pendant la récréation, Tom joue avec une scie sauteuse (une activité qu'il apprécie habituellement).	Tom se met à pleurer et pousse le puzzle sur le sol.	L'enseignant autorise Tom à faire une pause. Tom continue de pleurer.	

Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction(s) possible(s)
Tom peint à l'acrylique pendant le cours de dessin. Il y a beaucoup de bruit dans la salle de classe.	Tom se bouche les oreilles et commence à se balancer d'avant en arrière sur sa chaise.	L'enseignant fournit à Tom des cache-oreilles anti-bruit et lui permet de faire des pauses dans un endroit calme de la salle de classe si nécessaire.	

Antécédent	Comportement	Conséquence	Fonction(s) possible(s)
Tom est assis seul dans la cour de récréation	Tom crache sur sa main	L'enseignant s'approche de lui, lui demande d'arrêter et le redirige vers une activité.	
Tom est assis seul dans la cour de récréation	Tom s'approche de son camarade qui joue sur la balançoire. Tom crache sur son camarade	Son camarade quitte la balançoire en pleurant. Tom va sur la balançoire	
Pendant l'heure du cercle, l'enseignant lit l'histoire à tous les élèves.	Tom fait de gros bruits	L'enseignant lui demande de se taire	
Tom joue avec des blocs. L'enseignant annonce que la récréation est terminée et qu'il est temps de passer à l'activité suivante.	Tom se met à pleurer et tombe par terre.	L'enseignant lui permet de rester dans l'espace calme pour se calmer et lui apporte ses blocs pour l'aider à se calmer.	
Le professeur annonce qu'il est temps de rentrer à la maison et que tout le monde doit aider à ranger la salle.	Tom commence à donner des coups de tête contre le mur.	L'enseignant l'arrête immédiatement, l'emmène dans un endroit calme et lui donne un jouet pour qu'il se calme.	



Co-funded by
the European Union

L'enseignant accorde 15 minutes de jeu libre	Tom est assis sur sa chaise et bat des mains.	L'enseignant laisse Tom continuer sans le perturber	
À l'heure du goûter, tout le monde mange le goûter qu'il a apporté de chez lui	Tom pousse sa nourriture de la table vers le sol.	L'enseignant saisit le goûter et le met dans la poubelle.	

<https://preschoolaba.eu/>

- **Plan de soutien au comportement**



PLAN DE SOUTIEN AU COMPORTEMENT (PSC)

Nom:	Date:
Nom de l'enseignant:	

Le comportement:
Définition d'un comportement difficile :
Fonction(s) du comportement :

Comportement de remplacement (Demandez-vous : Quel comportement(s) voudrais-je voir à la place du comportement difficile ?)
Comportement alternatif :
Comportement désiré :

Stratégies proactives (Demandez-vous : Que vais-je faire pour que l'enfant adopte un comportement de remplacement ? Par exemple, utiliser la carte « d'abord puis », utiliser le temps, l'informer à l'avance des changements à venir)

Stratégies de renforcement du comportement de remplacement (l'enseignant doit décrire comment il renforce l'occurrence du comportement de remplacement afin d'en assurer la répétabilité).

Stratégies réactives (Demandez-vous : Que vais-je faire si l'enfant adopte un comportement difficile ? Par exemple, ne pas réagir au comportement, mais assurer la sécurité de l'enfant, attendre que le comportement cesse et provoquer une réaction appropriée)

Collecte des données et suivi des progrès (l'enseignant doit décrire les points suivants : comment il collectera les données, à quelle fréquence il réévaluera les progrès).

Autres informations importantes à connaître

•

- Fiche de donnée sur la durée hebdomadaire



FICHE DE DONNÉES SUR LA DURÉE HEBDOMADAIRE

L'ÉTUDIANT **L'OBSERVATEUR**

LA SEMAINE

LA COMPORTEMENT

Lundi		
Heure de début	Heure de fin	Durée

Mardi		
Heure de début	Heure de fin	Durée

Mercredi		
Heure de début	Heure de fin	Durée

Jeudi		
Heure de début	Heure de fin	Durée

Vendredi		
Heure de début	Heure de fin	Durée

	Durée moyenne	% d'observation avec comportement
LUNDI		
MARDI		
MERCREDI		
JEUDI		
VENDREDI		

Durée moyenne : Additionner la durée totale de chaque épisode et diviser par le nombre total d'épisodes.
Pourcentage : Nombre de minutes/secondes de comportement divisé par le nombre total de minutes d'observation, puis multiplié par 100.



<https://preschoolaba.eu/>

• Enregistrement d'intervalles entiers fiche de données



ENREGISTREMENT D'INTERVALLES ENTIERS FICHE TECHNIQUE

L'ÉTUDIANT **L'OBSERVATEUR**

LA COMPORTEMENT

Instructions : Marquez « + » si le comportement s'est manifesté tout au long de l'intervalle. Marquez « - » si le comportement ne s'est pas manifesté tout au long de l'intervalle.
Pourcentage : Diviser le nombre d'intervalles marqués « + » par le nombre total d'intervalles et multiplier par 100.

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

CE TRAVAIL EST SOUMIS À UNE LICENCE INTERNATIONALE CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION 4.0.



<https://preschoolaba.eu/>

● Enregistrement des intervalles partiels fiche de données.



ENREGISTREMENT DES INTERVALLES PARTIELS FICHE TECHNIQUE

L'ÉTUDIANT **L'OBSERVATEUR**

LA COMPORTEMENT

Instructions : Marquez « + » si le comportement s'est manifesté à n'importe quel moment de l'intervalle. Marquez « - » si le comportement ne s'est produit à aucun moment de l'intervalle.
Pourcentage : Diviser le nombre d'intervalles marqués « + » par le nombre total d'intervalles et multiplier par 100.

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

CE TRAVAIL EST SOUMIS À UNE LICENCE INTERNATIONALE CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION 4.0.



<https://preschoolaba.eu/>

● Fiche de données sur l'échantillonnage temporel momentané



FICHE DE DONNÉES SUR L'ÉCHANTILLONNAGE TEMPOREL
MOMENTANÉ

L'ÉTUDIANT **L'OBSERVATEUR**

LA COMPORTEMENT

Instructions : Marquez « + » si le comportement s'est produit à la fin de l'intervalle. Marquez « - » si le comportement ne s'est pas produit à la fin de l'intervalle.
Pourcentage : Diviser le nombre d'intervalles marqués « + » par le nombre total d'intervalles et multiplier par 100.

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

DATE **LONGUEUR DE L'INTERVALLE**

Intervalle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
Occurrence du comportement											

CE TRAVAIL EST SOUMIS À UNE LICENCE INTERNATIONALE CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION 4.0.



<https://preschoolaba.eu/>

- Fiche de données sur l'échantillonnage temporel momentané (plusieurs élèves)



FICHE DE DONNÉES SUR L'ÉCHANTILLONNAGE TEMPOREL MOMENTANÉ (PLUSIEURS ÉLÈVES)

L'ÉTUDIANT #1	L'OBSERVATEUR
L'ÉTUDIANT #2	L'OBSERVATEUR
L'ÉTUDIANT #3	L'OBSERVATEUR
L'OBSERVATEUR	LEÇON

Instructions : Cochez « + » si le comportement s'est produit à la fin de l'intervalle. Cochez « - » si le comportement ne s'est pas produit à la fin de l'intervalle.

Pourcentage : Diviser le nombre d'intervalles marqués « + » par le nombre total d'intervalles et multiplier par 100.

DATE		DÉBUT		FIN		LONGUEUR DE L'INTERVALLE					
l'élève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
#1											
#2											
#3											

DATE		DÉBUT		FIN		LONGUEUR DE L'INTERVALLE					
l'élève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
#1											
#2											
#3											

DATE		DÉBUT		FIN		LONGUEUR DE L'INTERVALLE					
l'élève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
#1											
#2											
#3											

CE TRAVAIL EST SOUMIS À UNE LICENCE INTERNATIONALE CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION 4.0.



<https://preschoolaba.eu/>

- **Modèle d'évaluation fonctionnelle du comportement**



Co-funded by
the European Union

MODÈLE D'ÉVALUATION FONCTIONNELLE DU COMPORTEMENT (EFC)

Nom de l'élève :		Équipe d'évaluation :	
Date de l'évaluation :		Comportement préoccupant :	

Description du comportement :

1. A quoi ressemble le comportement ?

2. Quand le comportement se produit-il ?

3. Où le comportement se produit-il ?

4. Combien de temps dure le comportement ?



Co-funded by
the European Union

5. Quelles sont les conséquences du comportement ?

Antécédents :

1. Que se passe-t-il avant que le comportement ne se produise ?

2. Qu'est-ce qui déclenche le comportement ?

3. Quels sont les facteurs environnementaux qui contribuent au comportement ?

Conséquences :

1. Que se passe-t-il après que le comportement s'est produit ?



Co-funded by
the European Union

2. Quelle est la fonction du comportement ?

3. Quelles sont les conséquences qui maintiennent le comportement ?

Déclaration d'hypothèse :

Sur la base des données d'évaluation, la fonction du comportement est

_____.

Suivi des progrès :

Les données suivantes seront collectées pour suivre les progrès de l'élève :

1. Méthode de collecte des données :

2. Fréquence de la collecte des données :



Co-funded by
the European Union

3. Le calendrier de la collecte des données :

4. Critères de réussite :



<https://preschoolaba.eu/>