

L'évaluation fonctionnelle du comportement (ÉFC), un modèle rigoureux applicable en milieu scolaire

Functional Behavioral Assessment (FBA): A Rigorous Model Applicable in Educational Contexts

René Langevin et Firmin Guéladé

Volume 39, numéro 1, 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1096850ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1096850ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Langevin, R. & Guéladé, F. (2010). L'évaluation fonctionnelle du comportement (ÉFC), un modèle rigoureux applicable en milieu scolaire. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 45–59. <https://doi.org/10.7202/1096850ar>

Résumé de l'article

Cet article informe sur l'évaluation fonctionnelle du comportement (ÉFC) appliquée au milieu scolaire. En vogue aux États-Unis, l'ÉFC semble prendre de l'ampleur au Canada, notamment dans les écoles de l'Alberta. La première partie du document définit l'ÉFC et retrace ses origines. Suivent les procédures de recueil des informations permettant de réaliser l'ÉFC. Sont finalement précisés les principaux avantages et inconvénients de l'ÉFC en milieu scolaire.

L'évaluation fonctionnelle du comportement (ÉFC), un modèle rigoureux applicable en milieu scolaire

Functional Behavioral Assessment (FBA): A Rigorous Model Applicable in Educational Contexts

R. Langevin¹
F. Guéladé²

1. University of Alberta
Campus Saint-Jean
3-10 Pavillon Lacerte
2. University of Alberta
Campus Saint-Jean
2-16 Pavillon Lacerte

Correspondance :

René Langevin
8406 rue Marie-Anne-
Gaboury (91 St)
Edmonton, Alberta
T6C 4G9
Tél : 780-485-8626
Télec : 780-465-8760
rene.langevin@ualberta.ca

Firmin Guéladé
8406 rue Marie-Anne-
Gaboury (91 St)
Edmonton, Alberta
T6C 4G9
Tél : 780-465-8732
Télec : 780-465-8760
firmin.guelade@ualberta.ca

Résumé

Cet article informe sur l'évaluation fonctionnelle du comportement (ÉFC) appliquée au milieu scolaire. En vogue aux États-Unis, l'ÉFC semble prendre de l'ampleur au Canada, notamment dans les écoles de l'Alberta. La première partie du document définit l'ÉFC et retrace ses origines. Suivent les procédures de recueil des informations permettant de réaliser l'ÉFC. Sont finalement précisés les principaux avantages et inconvénients de l'ÉFC en milieu scolaire.

Mots-clés : évaluation fonctionnelle du comportement, milieu scolaire, comportements inopportuns.

Abstract

The information presented in this text is intended to enlighten the reader as to Functional Behavioral Assessment (FBA) as it is applied in schools. FBA is widely used in the United-States and its use seems to be gaining acceptance in Canada, most notably in schools in Alberta. This document first defines FBA and specifies its origins. Then it explains the information-gathering procedures to follow in carrying out an FBA. Finally, it outlines the main advantages and disadvantages associated with the use of FBA in schools. This text ought to give the reader a better appreciation of the value of this type of evaluation in understanding the reasons for students' unwanted behaviors.

Keywords: functional behavioral assessment, school setting, unwanted behaviors

Introduction

Les élèves dont les comportements perturbent le fonctionnement normal d'une classe posent de sérieux défis aux enseignants et au personnel de soutien (Rathvon, 2008; Rose & Gallup, 2006). En particulier, les crises de colère et certaines conduites destructrices impliquant de la violence physique et verbale ou de l'automutilation compromettent les apprentissages des élèves appliqués (Kauffman & Landrum, 2009; Umbreit, Liaupsin, & Lane, 2006). Généralement, les élèves perturbateurs sont dirigés vers des services d'adaptation scolaire qui les soumettent à une évaluation psychosociale (Desbiens & Lanaris, 2006; McLaughlin, 2009; Pierangelo, 2004). Cette approche a pour but de mesurer la sévérité de leurs difficultés d'après laquelle ils se verront – ou non – attribuer un code du ministère de l'Éducation afin de recevoir des services spécialisés susceptibles de faciliter leur réinsertion dans une classe ordinaire (Andrews & Lupart, 2000; Goupil, 2007; Rosenberg, Wilson, Maheady, & Sindelar, 2004). Or, si les moyens des spécialistes en adaptation scolaire sont efficaces pour décrire et diagnostiquer les comportements indésirables des élèves, ils ne permettent pas de bien comprendre les fonctions inhérentes à ces comportements. C'est du moins ce que fait ressortir une étude albertaine : le *Severe Disabilities Funding Re-alignment Review (2007-2008)*. Cette initiative du ministère de l'Éducation de l'Alberta (MÉA) avait pour but de vérifier systématiquement si les services offerts aux élèves présentant des difficultés sévères d'adaptation scolaire respectaient les normes établies. Vu les faiblesses mises en lumière par cette étude, le MÉA recommande dans son document intitulé *Critères relatifs aux codes en adaptation scolaire (2008-2009)* de procéder à une évaluation fonctionnelle du comportement d'un élève (ÉFC) chaque fois que l'intervenant scolaire observe chez lui des signes de difficulté comportementale sévère. Les auteurs de cette recommandation justifient leur position en se référant aux nombreuses études scientifiques qui démontrent l'efficacité supérieure des interventions fondées sur les fonctions du comportement inopportun plutôt que sur des descriptions diagnostiques. Ils rappellent également aux intervenants scolaires qu'un nombre non négligeable d'États américains (dont la Californie, l'Utah, l'Oregon, la Floride et New York) imposent par des lois ou des règlements d'État une ÉFC avant toute intervention significative. À ce titre, le texte de Caron et Théorêt (2005) traitant des plans à cas unique en Sciences de l'Éducation laisse penser que les orientations du MÉA priorisant les modèles d'évaluation éprouvés scientifiquement sont chose courante dans l'ensemble des ministères provinciaux de l'Éducation au Canada. Ces orientations sont à notre avis tout à fait fondamentales en ce qu'elles rendent les Conseils scolaires davantage imputables lorsqu'il s'agit d'assigner des codes aux élèves perturbateurs puisqu'une évaluation psychosociale méthodique permet de mieux identifier leurs besoins spécifiques et contribue au développement de pratiques d'intervention plus rigoureuses (Winzer, 2008).

Cela dit, nous n'entendons pas débattre ici la position du MÉA quant à l'ÉFC mais plutôt souligner l'importance et la valeur de ce type d'évaluation, notamment en milieu scolaire. Pour ce faire, nous tenterons de répondre à quatre (4) questions capitales en matière d'évaluation fonctionnelle du comportement : 1) Qu'est-ce que l'ÉFC ? 2) D'où vient-elle ? 3) Par quelles procédures recueille-t-on les informations nécessaires ? 4) Quels sont les avantages et les inconvénients de l'ÉFC en milieu scolaire ? Pour répondre à ces questions, nous nous sommes

inspirés de la méthodologie de Jackson (1989) : nous avons consulté des ressources élémentaires telles que des livres, des monographies, des périodiques et des documents officiels relatifs à ces questions.

Qu'est-ce que l'évaluation fonctionnelle du comportement?

Fondamentalement, l'ÉFC explore, par le biais de processus rigoureux, les raisons d'un ou de plusieurs comportements humains qui posent problème (O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 2008). Un tel processus repose sur un postulat qui veut que les comportements humains relèvent de certains principes essentiels (Reid & Nelson, 2002). À titre d'exemple, nos comportements ne se produisent pas en vase clos mais résultent plutôt d'interactions entre des variables inhérentes à l'environnement (organisation de l'espace, période de la journée, etc.) ou encore à certaines de nos caractéristiques personnelles (capacité cognitive, capacité physique, etc.) (Rivière, 2006). On ne saurait par conséquent saisir les fonctions d'un comportement perturbateur en classe sans avoir préalablement identifié les relations entre les facteurs environnementaux concernés et certaines caractéristiques de l'élève au moment où se déploient de tels comportements (Repp & Horner, 1999). L'ÉFC peut donc être définie comme un processus qui identifie et décrit les facteurs susceptibles de déclencher et de renforcer certains comportements inopportuns (Breen & Fredler, 2003).

Appliquée à l'école, l'ÉFC tient compte des capacités adaptatives que manifeste l'élève envers ses pairs et son enseignant, de même que de plusieurs autres variables inhérentes au milieu scolaire (Tilly, Knoster, & Ikeda, 2000). Par exemple, dans le cas d'un élève sujet à des crises de colère, l'évaluateur peut examiner sa réaction quand il se trouve en contact avec le style d'enseignement du titulaire ou encore dans un environnement semblable à celui de sa classe, etc. Un ensemble d'entretiens, d'observations et d'évaluations relativement à de tels facteurs relationnels ou environnementaux constitue la base d'une ÉFC dans le cas de difficultés comportementales chez des élèves (Fox & Gable, 2004).

D'où vient l'évaluation fonctionnelle du comportement?

Bien que généralisée par les amendements de 1997 à la loi américaine *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 1997), l'ÉFC a vu le jour dans les années 1960 (Steege & Brown-Chidsey, 2008). Bijou, Peterson et Ault (1968) ont été parmi les premiers à examiner un ensemble de facteurs contextuels susceptibles de déclencher et d'encourager des comportements humains qui posent problème. Leur modèle de compréhension des fonctions du comportement, appelé *Antecedent-Behavior-Consequence* (ABC) (en français : *Antécédents-Comportements-Conséquences* (ACC) est encore utilisé par de nombreux spécialistes du comportement du fait qu'il émane de la théorie du conditionnement opérant (Alberto & Trautman, 2009). La Figure 1 illustre la modélisation ACC d'une escalade de facteurs favorables à des comportements litigieux en contexte scolaire.

Événements contextuels	A Antécédents immédiats/ prédicteurs	C Comportements inopportuns	C Conséquences délétères
→	→	→	→
Luca a très peu dormi et son niveau de vigilance est minimal.	L'enseignant propose une tâche ardue qui demande de la concentration.	Luca refuse de se mettre au travail et s'empresse de faire rire ses camarades de classe.	L'enseignant demande à Luca de se retirer quelques minutes à l'endroit réservé à la relaxation.

Figure 1. Modélisation de comportements concurrents d'un élève selon le modèle ACC

Les chercheurs qui ont relayé les pionniers ont élargi le modèle en ajoutant à l'analyse du comportement des facteurs liés à l'organisme, ce qui a donné lieu au concept de l'interactionnisme selon lequel un comportement relève à la fois de facteurs inhérents à l'environnement immédiat et de facteurs liés à l'organisme (Steege & Brown-Chidsey, 2008). Appuyés sur ce concept, Nelson et Hayes (1981) proposent un modèle dans lequel le comportement inopportun est considéré comme le résultat d'une interaction entre les facteurs suivants : des stimuli (bruit, atmosphère ambiante, consignes de l'enseignant), l'organisme (des différences individuelles dont, par exemple, l'histoire scolaire de l'élève, des facteurs génétiques ou l'état physiologique) et les conséquences infligées à l'élève à la suite du comportement concerné (par exemple, certains événements environnementaux provoqués par un comportement, qui, en retour, influenceront sa fréquence). Le Tableau 1 présente un exemple de cas basé sur le modèle SORC (Stimulus, Organisme, Réponse, Conséquence).

Tableau 1. Exemple d'un SORC appliqué à un comportement problématique d'un élève

Stimulus (S)	Organisme (O)	Réponse (R)	Conséquence (C)
L'enseignant demande à Noah de rédiger un texte d'opinion sur l'amitié.	Noah est reconnu pour avoir des difficultés en écriture ce qui provoque chez lui une anxiété de performance.	Noah montre de l'opposition en s'adressant à l'enseignant de manière inappropriée : (« Le sujet est stupide tout comme vous monsieur! »)	L'enseignant demande à Noah d'aller au bureau du directeur. Ce dernier demande à Noah de s'excuser par écrit adressé à son enseignant.

Selon Steege et Brown-Chidsey (2008), les premières recherches sur l'ÉFC portaient surtout sur des sujets présentant des difficultés comportementales graves, susceptibles de mettre en danger leur propre sécurité et celle des autres. Entre autres, Carr (1977) a publié un article traitant des motifs des comportements d'automutilation. Ayant passé en revue plusieurs études sur cette question, il en conclut que la majorité de ces comportements sont provoqués par un ou plusieurs des facteurs suivants : un renforcement social positif, un renforcement social

négatif, la stimulation sensorielle que produit l'automutilation et, enfin, des prédispositions d'ordre génétique. Quant à eux, Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman et Richman publiaient en 1982 une méthode empirique permettant de déterminer la fonction des comportements inopportuns. Appelée «analyse fonctionnelle», cette méthode sera décrite plus loin. Ces auteurs ont analysé les comportements d'automutilation de neuf (9) sujets dans le but de retracer les motifs de tels comportements. Chez quatre (4) sujets, l'automutilation rapportait un renforcement automatique positif (une stimulation sensorielle de nature kinesthésique) ; chez deux autres sujets, elle relevait d'un renforcement négatif (échapper à des tâches); un (1) sujet bénéficiait d'un renforcement positif (recevoir de l'attention) et chez les trois (3) autres sujets, les comportements d'automutilation étaient déterminés par plusieurs fonctions. Grâce aux travaux de ces auteurs, l'analyse fonctionnelle appliquée en milieu scolaire a généré un grand nombre d'études pendant les vingt dernières années (Steege & Brown-Chidsey, 2008).

Par quelles procédures recueille-t-on les informations nécessaires à l'évaluation fonctionnelle du comportement ?

Plusieurs procédures de collecte d'informations peuvent servir à l'ÉFC. Ces procédures sont habituellement indirectes, directes ou destinées à l'analyse fonctionnelle (Steege & Brown-Chidsey, 2008; Watson & Steege, 2003). Les procédures indirectes renvoient à l'évaluation du comportement à partir des renseignements fournis par les enseignants, les parents, le personnel de l'école et, dans certains cas, par l'élève lui-même. Les exemples de procédures indirectes comprennent généralement l'examen des dossiers, des entretiens non structurés, des entretiens semi-structurés, des formulaires d'enregistrement, des échelles d'évaluation du comportement, des échelles de comportement adaptatif et des instruments d'auto-évaluation (Steege & Brown-Chidsey, 2008). Le Tableau 2 inclut des exemples de procédures de collecte d'informations indirectes.

Tableau 2. Exemples et sources d'outils servant à la collecte d'informations indirecte

Outils	Sources
Entretien non structuré	La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question initiale à la communication des résultats (Dépeltaux, 2007).
Entretien semi-structuré	Enquête : entretien et questionnaire (Fennetau, 2002).
Entretien structuré	Enquête : entretien et questionnaire (Fennetau, 2002).
Questionnaire servant à identifier des problèmes de comportement chez l'élève	La liste des comportements pour enfants (CBCL) d'Achenbach (Child Checklist d'Achenbach, 1991). Adaptation française réalisée par Fombonne, Chehdan, Carradec, Achard, Navaro, & Reis (1988).
Questionnaire servant à identifier des comportements adaptatifs chez l'élève	L'échelle québécoise des comportements adaptatifs (ÉQCA) de Maurice, Morin, Tassé, Garcin, & Vaillant (1997). Version scolaire (EQCA-VS).

Puisque l'ÉFC représente une démarche relativement laborieuse, l'intervenant scolaire peut être tenté de limiter sa propre évaluation à des procédures indirectes de collecte d'informations et, en effet, les évaluations complémentaires restent souvent facultatives. Si tel est le cas, on doit s'assurer que les informations recueillies de façon indirecte soient homogènes quant aux répondants et que la personne responsable de l'évaluation soit en mesure de formuler de solides hypothèses relatives à la fonction comportementale. Cependant, dans la plupart des cas, les procédures indirectes ne constituent que la première étape de l'ÉFC puisqu'un rapport psychosocial ou de courts entretiens informels permettent rarement une ÉFC suffisante. En fait, une telle pratique entraîne fréquemment des hypothèses erronées et, par conséquent, des interventions inefficaces (Steege & Brown-Chidsey, 2008). Quand l'intervenant n'est pas convaincu de l'exactitude des résultats de l'évaluation effectuée ou quand il considère provisoires ses hypothèses, des évaluations complémentaires deviennent essentielles sous la forme de procédures de collectes d'informations directes (Knoster & McCurdy, 2002; Steege & Brown-Chidsey, 2008). Celles-ci comprennent l'observation et l'enregistrement en temps réel des comportements inopportuns ainsi que des antécédents et des conséquences qui leur sont associés (Knoster & McCurdy, 2002; Steege & Brown-Chidsey, 2008). Contrairement aux procédures d'évaluation indirectes dont les informations proviennent du répondant et/ou d'un rapport, les procédures directes font appel à des observations systématiques de l'élève dans son milieu scolaire (salle de classe, cafétéria, cour de récréation, couloir, etc.). Les types de procédure directe d'enregistrement varient de la fiche anecdotique (observation et description écrite des comportements et des variables pertinentes) à l'utilisation de procédures d'enregistrement prescrites. Les procédures de collecte de données directes peuvent conduire l'examineur à observer et enregistrer les comportements ciblés ainsi que les variables liées aux antécédents et aux conséquences de ceux-ci. D'après Steege et Brown-Chidsey (2008), de telles procédures sont essentielles pour deux raisons. D'abord, elles permettent de documenter l'apparition des comportements perturbateurs ainsi que leurs déclencheurs, les antécédents et les conséquences associés. Ensuite, elles contribuent à mesurer l'ampleur des conduites impliquées, soit leur fréquence, leur durée, leur intensité et leur topographie. Le Tableau 3 présente quelques outils servant à collecter directement des informations pertinentes

Généralement, les procédures de collecte d'informations indirectes et directes permettent à l'examineur de mettre en relation les éléments suivants : hypothèses, prédicteurs de conduites indésirables et conséquences favorables aux fonctions des comportements problématiques. Toutefois, il arrive que ces deux types de collecte de données ne permettent pas de lier tous ces éléments. Dans ce cas, l'examineur doit envisager de faire une analyse fonctionnelle (Steege & Brown-Chidsey, 2008). Il s'agit en réalité d'une technique d'observation active par laquelle l'évaluateur manipule des variables et observe l'influence de ces dernières sur le comportement d'un individu. Selon les tenants de ce modèle d'analyse, il existe une relation fonctionnelle quand la modification d'une variable entraîne le changement d'un comportement spécifique (Cooper, Heron, & Hewrad, 2007). Bien qu'une description complète des protocoles liés à l'analyse fonctionnelle dépasse la portée de ce texte, retenons deux types d'entre eux. Entre autres, une série de protocoles ou de plans servent à mesurer de façon comparative un comportement particulier lors d'une situation qui se produit avant, pendant et après une intervention. Plus spécifiquement, ces plans permettent de vérifier si un comportement spécifique

Tableau 3. Exemples et sources d'outils servant à la collecte d'informations directe

Outils	Sources
Modèle ACC	Analyse du comportement appliquée à l'enfant et l'adolescent (Rivière, 2006). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Goupil, 2007). Évaluation fonctionnelle et développement de programmes d'assistance pour les comportements problématiques (O'Neill et al., 2008).
Grille d'observation des comportements	École et comportement. L'identification et l'évaluation des troubles du comportement à l'école (Tremblay & Royer, 1992). Comportements agressifs et retard mental : Compréhension et intervention (L'Abbé & Morin, 2001). La déficience intellectuelle (Tassé & Morin, 2003). Évaluation et intervention relativement à des comportements-défis (Willaye & Magerotte, 2008).

est susceptible de se modifier, voire de disparaître, après une intervention (O'Neill *et al.*, 2008). Un tel examen exige de l'examineur qu'il établisse une ligne de base, c'est-à-dire une période durant laquelle un comportement spécifique est observé en l'absence de toute intervention. Cette ligne de base tient lieu de pré-test. Ses données correspondent à «A» et celles de la période d'intervention, à «B», d'où l'appellation « plan AB ». Ce type de plan est moins utilisé par les scientifiques parce qu'il ne permet pas de mettre clairement en évidence la relation fonctionnelle entre une variable dépendante (comportement observé, par exemple un geste agressif) et une variable indépendante (intervention mise en place dans le cadre d'un programme de renforcement). En réalité, le plan AB ne procure pas de mesures répétées de la variable indépendante mais il a l'avantage d'être simple et de permettre à l'évaluateur de comparer rapidement des observations avant et après une intervention (O'Neill *et al.*, 2008). La Figure 2 montre l'effet d'une intervention sur la fréquence d'un comportement inopportun conformément au plan de type AB à cas unique de base.

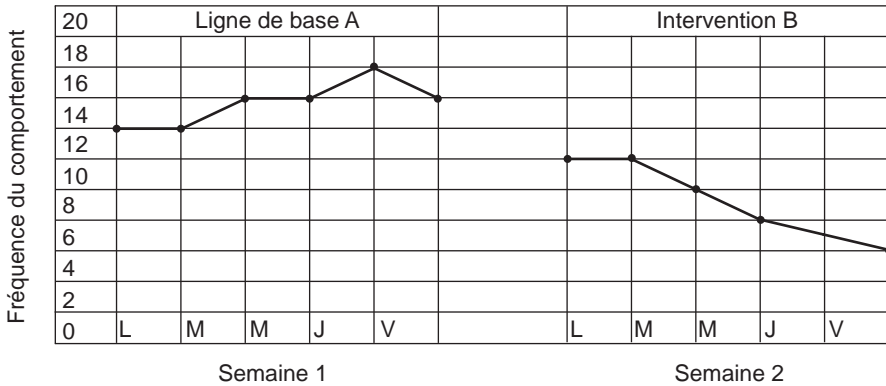


Figure 2. Illustration d'un plan de type AB qui révèle une diminution de la fréquence d'un comportement indésirable en milieu scolaire (données hypothétiques)

Un autre type de plan comporte l'application continue d'une intervention puis son retrait dans le but de vérifier ses effets sur le comportement. En comparant les résultats inscrits sur la ligne de base aux résultats relevés pendant l'intervention, l'examinateur est à même de déterminer les effets de l'intervention mise en place, soit la relation entre les variables dépendantes et indépendantes. Dans ces conditions, quatre (4) étapes sont indispensables : deux (2) étapes en ligne de base A et deux étapes d'intervention B (d'où le nom ABAB). Ce plan est plus robuste que le précédent en raison du retrait de l'intervention lors de la deuxième étape de la ligne de base. En l'adoptant, l'examinateur peut conclure qu'un comportement indésirable a été supprimé en raison de l'efficacité d'une intervention particulière (Hanley, Iwata, & McCord, 2003). La figure 3 indique une relation fonctionnelle entre une intervention et la diminution de la fréquence d'un comportement inapproprié selon le plan de type ABAB à cas unique de base.

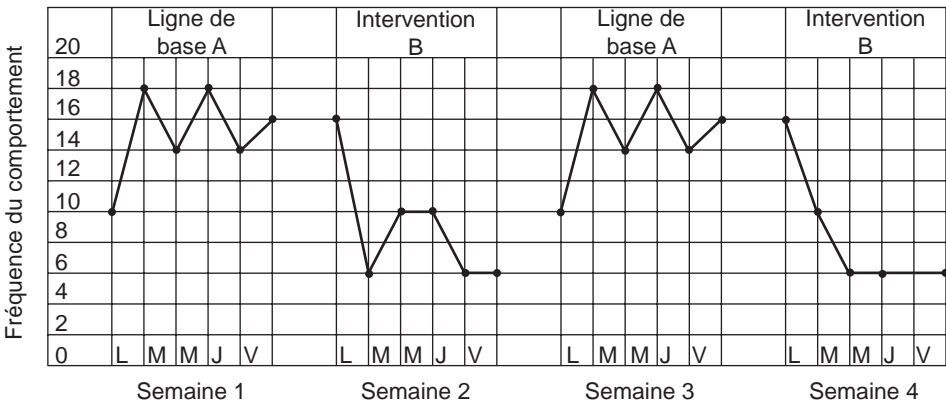


Figure 3. Illustration d'un plan de type ABAB qui met en évidence une relation fonctionnelle entre une intervention et la diminution de la fréquence d'un comportement indésirable en milieu scolaire (données hypothétiques)

Bien que l'analyse fonctionnelle convienne à la plupart des contextes, il existe selon Steege et Brown-Chidsey (2008) des situations réfractaires. Par exemple, une analyse fonctionnelle peut être contre-indiquée quand le comportement indésirable représente un danger pour l'élève (automutilation grave) ou pour les autres (agression physique), ou encore quand le comportement inopportun a lieu si rarement que l'observation est aléatoire (vandalisme isolé, par exemple). L'analyse fonctionnelle est également déconseillée quand la situation atteint un degré crucial et exige une intervention immédiate. Enfin, il est contre-indiqué de mener une analyse fonctionnelle quand l'école ne peut recourir à l'expertise d'au moins un membre de son personnel formé à l'ÉFC de façon brève ou approfondie (Kearney, 2008; Knoster & McCurdy, 2002; Scheuermann & Hall, 2008). La Figure 4 donne un aperçu global des procédures à suivre lorsqu'un intervenant décide d'entreprendre une ÉFC en milieu scolaire.

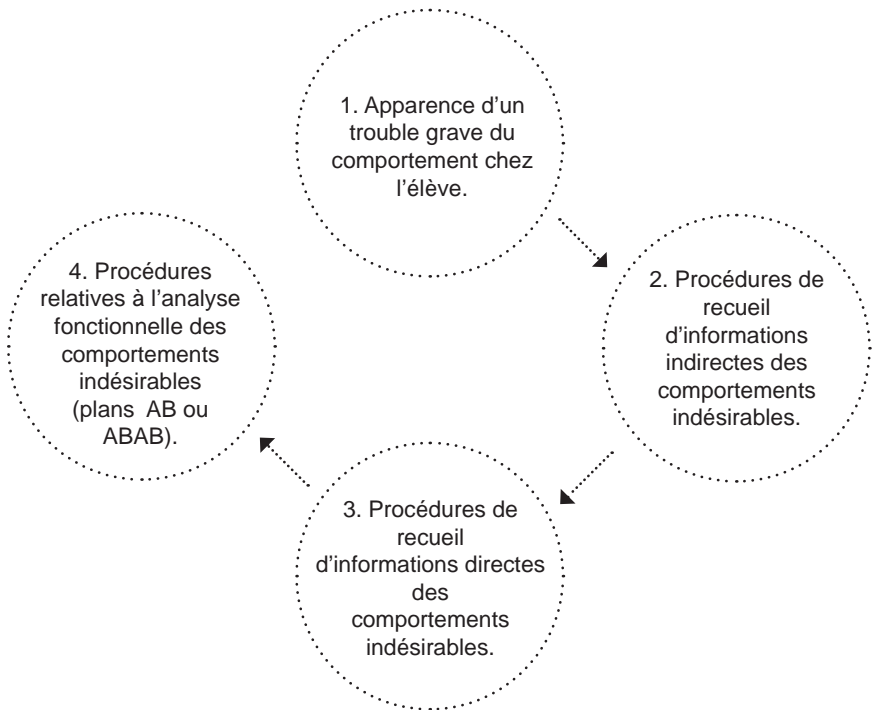


Figure 4. Vue d'ensemble des procédures à suivre dans le cas d'une ÉFC en milieu scolaire

Quels sont les avantages et les inconvénients de l'ÉFC en milieu scolaire ?

Le principal avantage de l'ÉFC réside dans le nombre des applications de ce modèle empirique comme en fait foi littérature scientifique sur le sujet. L'intervenant qui l'applique dans le contexte scolaire bénéficie d'une approche rigoureusement éprouvée pour évaluer et analyser les comportements perturbateurs des élèves (Chandler & Dahlquist, 2006; Crone & Horner, 1999; McLaughlin, 2009). L'ÉFC lui permettra de vérifier ses hypothèses par l'expérimentation (testabilité/réfutabilité) selon le modèle de Popper (1965), ce qui diminue sensiblement les distorsions subjectives qui guettent les évaluations comportementales surtout en milieu scolaire. En outre, l'ÉFC offre au personnel de l'établissement une grande variété d'instruments de mesure des comportements inopportuns (Crone & Horner, 2003; Janney & Snell, 2008; McConnell, 2001). On ne saurait en effet diagnostiquer un trouble grave du comportement sans recourir à des instruments de mesure rigoureusement validés (Borgmeier & Horner, 2006; Lee, Sugai, & Horner, 1999; Scott & Kamps, 2007). Enfin, l'ÉFC facilite l'élaboration d'un plan d'intervention destiné aux élèves perturbateurs (McDougal, Chafouleas, & Waterman, 2006; McConnell, Patton, & Polloway, 2000; Payne, Scott, & Conroy, 2007).

Quant aux inconvénients courants de l'ÉFC, ils sont à la fois pratiques et idéologiques (Cunningham & O'Neill, 2007). Sur le plan pratique, ce type d'évaluation ne va pas de soi dans le contexte scolaire, surtout quand elle requiert une analyse fonctionnelle en profondeur selon les règles de l'art, c'est-à-dire par le biais de plans à cas unique de type ABAB (Nock & Kurtz, 2005; Scott, Meers, & Nelson, 2000; Walker, Shea, & Bauer, 2007). Par ailleurs, l'analyse fonctionnelle fait appel à des qualifications particulières des intervenants et il n'est pas rare qu'un territoire ne compte aucun spécialiste disponible (Crone, Hawken, & Bergstrom, 2007; Liaupsin, Scott, & Nelson, 2000; Maag & Larson, 2004; Mueller & Nkosi, 2007).

Sur le plan idéologique, il se trouvera toujours des auteurs pour contester la pertinence de recourir à l'ÉFC en milieu scolaire et ce, malgré les preuves scientifiques de la prévisibilité des comportements humains (Gable, 1999; Kaplan, 2000; Rivière, 2006). Pour ces auteurs, les tenants de l'ÉFC prétendent à tort que cette approche permet, d'une part, de prédire les comportements d'une personne et, d'autre part, de contrôler scientifiquement des variables dans un environnement aussi complexe qu'une la salle de classe ou, *a fortiori*, une l'école. (Sasso, Conroy, Stichter, & Fox, 2001; Van Acker, Boreson, Gable, & Potterton, 2005). D'autre part, qu'un même intervenant soit à la fois et simultanément évaluateur et observateur ne saurait garantir un degré suffisant d'objectivité (Chandler & Dahlquist, 2006; Pring, 2000; Rivière, 2006). Le Tableau 4 résume ce qui précède.

Tableau 4. Liste des principaux avantages et inconvénients de l'ÉFC en milieu scolaire

Avantages	Inconvénients
Retracer la fonction des comportements indésirables de l'élève.	Processus d'évaluation parfois laborieux notamment en ce qui concerne l'analyse fonctionnelle de type (ABAB).
Vérifier les hypothèses par l'expérimentation (testabilité/réfutabilité).	Manque d'intervenants compétents en cette matière.
Disposer de plusieurs outils d'évaluation.	Toujours contesté sur le plan idéologique par certains auteurs malgré les preuves scientifiques de la prévisibilité des comportements humains.
Faciliter l'élaboration du plan d'intervention personnalisé.	

Conclusion

L'évaluation fonctionnelle du comportement renvoie à une gamme de procédures d'évaluation servant à préciser la fonction des comportements typiques d'une personne. Les procédures descriptives directes et indirectes de l'ÉFC servent à identifier d'abord les comportements indésirables. Elles permettent également de déterminer les antécédents et les conséquences associés aux comportements inopportuns. Ces deux types de procédure sont efficaces pour identifier des variables, mesurer l'ampleur des comportements et produire des hypothèses concernant la ou les fonctions des conduites indésirables. Une étape supplémentaire comprenant des procédures d'analyse fonctionnelle (plans à cas unique de type ABAB) sert à vérifier expérimentalement ces hypothèses et à déterminer objectivement quelles variables marquent l'apparition des comportements perturbateurs. La revue de littérature présentée sur le sujet met en relief certains avantages et certains inconvénients de l'ÉFC dans le contexte scolaire vu la lourdeur des procédures et les qualifications requises pour les appliquer. Nous croyons que ces deux obstacles ne sont pas insurmontables. En fait, Garon et Théorêt (2005) soutiennent qu'il est possible dans certaines circonstances de modifier quelques-unes des procédures de l'analyse fonctionnelle sans pour autant en altérer l'efficacité. On suggère aux enseignants de se limiter aux plans de type AB à cas unique et de réaliser l'analyse des résultats de manière visuelle au lieu d'utiliser des statistiques. Quant au manque de formation du personnel scolaire en matière d'ÉFC, nous croyons que si l'engouement des ministères de l'Éducation pour les méthodes éprouvées scientifiquement subsiste, cette lacune sera comblée dans les prochaines années.

Références

- Alberta Education (2007-2008). *Severe Disabilities Funding Re-alignment Review*. Edmonton: Alberta Education.
- Alberta Education (2008-2009). *Critères relatifs aux codes en adaptation scolaire*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberto, P.A., & Trautman, A.C. (2009). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. New Jersey: Pearson.
- Andrews, J., & Lupart, J. (2000). *The Inclusive Classroom. Educating Exceptional Children*. Calgary: Nelson.
- Bijou, S.W., Peterson, R.F., & Ault, M.H. (1968). A Method to Integrate Descriptive and Experimental Field Studies at the Level of Data and Empirical Concepts. *Journal Applied Behavior Analysis*, 1, 175-191.
- Borgmeier, C., & Horner, R.H. (2006). An Evaluation of the Predictive Validity of Confidence Rating in Identifying Functional Behavior Assessment Hypothesis Statements. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 100-105.
- Breen, M.J., & Fredler, C.R. (2003). *Behavioral Approach to Assessment of Youth with Emotional/ Behavioral Disorders: A Handbook for School-Based Practitioners*. Autin: Pro Ed.
- Carr, E.G. (1977). The Motivation of Self-Injurious Behavior: A Review of Some Hypotheses. *Psychological Bulletin*, 84, 800-816.
- Chandler, L.K., & Dahlquist, C.M. (2006). *Functional Assessment: Strategies to Prevent and Remediate Challenging Behavior in School Settings*. New Jersey: Pearson.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Crone, D.A., & Horner, R.H. (1999). Contextual, Conceptual, and Empirical Foundations of Functional Behavioral Assessment in Schools. *Exceptionality*, 8, 161-172.
- Crone, D.A., & Horner, R.H. (2003). *Building Positive Behavior Supports in School: Functional Behavior Assessments*. New York: Guilford Press.
- Crone, D.A., Hawken, L., & Bergstrom, M. (2007). A Demonstration of Training, Implementation, and Use Functional Assessment in Ten Elementary and Middle Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 15-29.
- Cunningham, E.M., & O'Neill, R.E. (2007). Agreement of Functional Behavioral Assessment and Analysis Methods with Students with EBD. *Behavioral Disorders*, 23,211-221.
- Dépelteau, F. (2007). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fombonne, E., Chehdan, F., Carradec, A.M., Achard, S., Navarro, N., & Reis, S. (1988). Le Child Behavior Checklist: un instrument pour la recherche en psychiatrie de l'enfant. *Psychiatrie & Psychobiologie* 3, 409-418.
- Fox, J., & Gable, R.A. (2004). Functional Behavioral Assessment. In R. Rutherford, M. Quinn, & S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp.143-162). New York: Guilford.

- Gable, R.A. (1999). Functional Assessment in School Setting. *Behavioral Disorders*, 24, 246-249.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- Hanley, G.P., Iwata, B.A., & McCord, B. (2003). Functional Analysis of Problem Behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 147-186.
- Individuals with Disabilities Act Amendments, 20 U.S.C. § 1400 *et seq.* (1997).
- Iwata, B., A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. R. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20.
- Jackson, G.B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. *Comportement humain*, 3, 11-28.
- Janney, R., & Snell, M.E. (2008). *Behavioral Support. Teachers' Guides to Inclusive Practices*. Baltimore: Brookes.
- Kaplan, J. S. (2000). *Beyond Functional Assessment: A Social-Cognitive Approach to the Evaluation of Behavior Problems in Children and Youth*. Austin: Pro Ed.
- Kauffman, J.M., & Landrum, T.J. (2009). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kearney, A.J. (2008). *Understanding Applied Behavior Analysis: An Introduction to ABA for Parents, Teachers, and Other Professionals*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Knoster, T.P., & McCurdy, B. (2002). Best Practices in Functional Behavior Assessment for Designing Individualized Student Programs. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology IV* (pp. 1133-41). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- L'Abbé, Y., & Morin, D. (2001). *Comportements agressifs et retard mental. Compréhension et intervention*. Québec : Behaviora.
- Lee, Y., Sugai, G., & Horner, R.H. (1999). Using an Instructional Intervention to Reduce Problem and Off-Task Behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 195-204.
- Liaupsin, C.J., & Scott, T.M., Nelson, C.M. (2000). *Functional Behavioral Assessment an Interactive Training Module*. Miami: Sopris West.
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, T.S. (2008). *Évaluation fonctionnelle et développement de programme d'assistance pour les comportements problématiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Maag, J. W., & Larson, P. J. (2004). Training a General Education Teacher to Apply Functional Assessment. *Education and Treatment of Children*, 27, 26-36.
- McConnell, K., Patton, J.R., & Polloway, E.A. (2000). *Behavioral Intervention Planning: Completing a Functional Behavioral Assessment and Developing a Behavioral Intervention Plan*. Austin: Pro Ed.
- McConnell, M.E. (2001). *Functional Behavioral Assessment. A Systematic Process for Assessment and Intervention in General and Special Education Classrooms*. Denver: Love.
- McDougal, J.L., Chafouleas, S.M., & Waterman, B.B. (2006). *Functional Behavioral Assessment and Intervention in Schools: A Practitioner's Guide*. New York: Research Press.

- McLaughlin, M.J. (2009). *What Every Principal Needs to Know About Special Education*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Maurice, P., Morin, D., Tassé, M. J., Garsin, N., & Vaillant, I. (1997). *Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA). Manuel technique (97,0)*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Mueller, M.M., & Nkosi, A. (2007). State of the Science in the Assessment and Management of Severe Behavior Problem in School Setting: Behavior Analytic Consultation to Schools. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 36, 563-573.
- Nelson, R.O., & Hayes, S.C. (1981). Nature of behavioral assessment. In M. Hersen & A.S. Bellack (Eds.), *Behavioral assessment: A practical approach* (pp. 3-37). New York: Pergamon.
- Nock, M.K., & Kurtz, S.M. (2005). Direct Behavioral Observation in School Setting: Bringing Science to Practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12, 359-370.
- Payne, L.D., Scott, T.M., & Conroy, M. (2007). A School-Based Examination of the Efficacy of Function-Based Intervention. *Behavioral Disorders*, 32, 158-174.
- Pierangelo, R. (2004). *The Special Educator's Survival Guide*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Popper, K.R. (1965). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York: Basic Books.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Rathvon, N. (2008). *Effective School Interventions. Evidence-Based Strategies for Improving Students Outcomes*. New York: Guilford Press.
- Reid, R., & Nelson, J.R. (2002). The Utility, Acceptability, and Practicality of Functional Behavioral Assessment for Students with High-Incidence Problem Behavior. *Remedial and Special Education*, 23, 15-23.
- Repp, A.C., & Horner, R.N. (1999). *Functional Analysis of Problem Behavior. From Effective Assessment to Effective Support*. Boston: Wadsworth.
- Rivière, V. (2006). *Analyse du comportement appliquée à l'enfant et l'adolescent*. Paris : Septentrion.
- Rose, L.C., & Gallup, A.M. (2006). The 38th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 88, 41-53.
- Rosenberg, M.S., Wilson, R., Maheady, L., & Sindelar, P.T. (2004). *Educating Students with Behavior Disorders*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sasso, G., Conroy, M., Stichter, J., & Fox, J. (2001). Slowing Down the Band Wagon: The Misapplication of Functional Behavior Assessment for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 26, 282-296.
- Scheuermann, B. K., & Hall, J.A. (2008). *Positive Behavioral Supports for Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Scott, T. M., Meers, D.T., & Nelson, C. M. (2000). Toward a Consensus of Functional Behavioral Assessment for Students with Mild Disabilities in Public School Context: A National Survey. *Education and Treatment of Children*, 23, 265-285.
- Scott, T.M., & Kamps, O.K. (2007). The Future of Functional Behavioral Assessment in School Settings. *Behavioral Disorders*, 32, 146-157.
- Steege, M.W., & Brown-Chidsey, R. (2008). Functional Behavioral Assessment: The Cornerstone of Effective Problem Solving. In R. Brown-Chidsey (Eds.), *Assessments for Intervention: A Problem-Solving Approach* (pp.131-154). New York: Guilford Press.

- Tassé, M.J., & Morin, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Tilly, W.D., Knoster, T.P., & Ikeda, J.J. (2000). Functional Behavioral Assessment: Strategies for Positive Behavior Support. In C. Telzrow & M. Tankersley (Eds.), *IDEA amendments of 1997: Practice guidelines for school-based teams* (pp. 151-198). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist Publications.
- Tremblay, R., & Royer, É. (1992). *École et comportement. L'identification et l'évaluation des élèves en trouble du comportement*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Van Acker, R., Boreson, L., Gable, R.A., & Potterton, T. (2005). Are we on the Right Course? Lessons Learned about Current FBA/BIP Practices in Schools. *Journal of Behavioral Education, 14*, 35-56.
- Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C., & Lane, K. (2006). *Functional Behavioral Assessment and Function-Based Intervention: An Effective, Practical Approach*. New York: Prentice Hall.
- Walker, J.E., Shea, T.M., & Bauer, A.M. (2007). *Behavior Management. A practical Approach for Educators*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Watson, T.S., & Steege, M.W. (2003). *Conducting School-Based Functional Behavioral Assessments: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.
- Willaye, E., & Magerotte, G. (2008). *Évaluation et intervention auprès des comportements-défis*. Bruxelles : De Boeck.
- Winzer, M. (2008). *Children with exceptionalities in Canadian classrooms*. Toronto: Pearson/Prentice Hall.