

Idées pour promouvoir l'apprentissage et la généralisation des habiletés sociales

N° 43, Septembre 2012

Cet article est un extrait (pages 42 à 44) du rapport intitulé L'importance du social : Vers de meilleures interventions axées sur les habiletés sociales, pour les Ontariens ayant un trouble du spectre de l'autisme, publié par Autisme Ontario en 2011. Pour lire le document au complet, cliquez sur le lien suivant : [http://www.autismontario.com/Client/ASO/AO.nsf/object/publications/\\$file/Social+Matters+FR+web.pdf](http://www.autismontario.com/Client/ASO/AO.nsf/object/publications/$file/Social+Matters+FR+web.pdf).

Qu'est-ce que la généralisation?

La généralisation est le transfert, vers un autre contexte ou une autre situation, d'un élément appris dans un contexte ou dans une situation en particulier, sans qu'il n'y ait d'enseignement explicite ni de programmation dans le second contexte. En analyse comportementale appliquée, la généralisation désigne souvent le processus où un individu, après avoir acquis des habiletés dans un contexte ou dans une situation, commence naturellement à utiliser ces habiletés dans un autre contexte ou une autre situation. Par exemple, si une enfant apprend de sa mère, à la maison, comment nouer les lacets de ses chaussures, elle sera naturellement capable de nouer ses lacets à l'école, seule ou en présence de son enseignant. Dans un processus de développement typique, la généralisation est postulée comme étant un comportement naturel et normatif.

Un autre type de généralisation dont nous traitons souvent, comme analystes du comportement, est la généralisation des effets du traitement. Si, à la maison, un parent recourt à la mise à l'écart pour punir l'agression intra-fratrie et récompense l'enfant qui emploie les mots adéquats pour formuler ses demandes, on peut s'attendre à observer une baisse de l'agression et une hausse des requêtes verbales. Quand ces comportements deviennent réguliers à la maison et se maintiennent au fil du temps, nous disons que l'intervention a été efficace. Pour affirmer qu'il y a eu généralisation, il faudrait observer chez les enfants une baisse de l'agression et une hausse des demandes verbales auprès des autres enfants (p. ex. les pairs à la

garderie) sans devoir instaurer dans l'autre contexte (la garderie) les mêmes possibilités de récompense et les mêmes risques de punition. Au vu de cet exemple, on constate que même chez des enfants au développement typique, la généralisation ne se produit pas nécessairement de façon naturelle. Il faut programmer la généralisation – autrement dit, organiser l'environnement de façon à accroître les chances de généralisation des habiletés ou des effets du traitement.

Programmer la généralisation

Dans les premières années ayant suivi l'émergence de l'analyse comportementale appliquée, deux éminents analystes du comportement, Trevor Stokes et Donald Baer, ont rédigé un article sur la généralisation (Stokes et Baer, 1977) qui oriente depuis trois décennies la réflexion et l'action des analystes et des chercheurs. Après avoir passé en revue 120 études sur l'intervention comportementale, ils ont cerné huit techniques générales à l'efficacité éprouvée pour promouvoir la généralisation des effets du traitement, y compris l'atténuation des problèmes comportementaux et l'augmentation des comportements et des habiletés d'adaptation.

1. Enseigner et espérer : Notre « technique par défaut » consiste habituellement à enseigner des habiletés sociales, en espérant qu'elles se généraliseront dans les nouveaux contextes ou les nouvelles situations. Souvent, les habiletés sociales peuvent se généraliser naturellement, spécialement chez un enfant au développement typique. Cependant, chez les individus autistes

et ceux ayant des déficiences intellectuelles connexes, la généralisation est moins prévisible et moins susceptible de se produire. Il faut donc recourir à d'autres techniques pour en rehausser la probabilité.

2. **Cohérence des stratégies parmi la diversité de contextes, d'individus et de situations :** Souvent, nous commençons par trouver des stratégies d'enseignement ou de changement comportemental qui s'avèrent efficaces dans un contexte donné. Ensuite, nous observons comment ces changements se généralisent dans de nouveaux contextes ou de nouvelles situations. À défaut de généralisation, nous devons ajouter des stratégies d'intervention efficaces pour constater une amélioration des comportements ou une généralisation des habiletés. Même s'il s'agit d'une pratique courante, attendre de voir s'il y aura généralisation – spécialement quand on travaille avec des personnes qui ont des difficultés à généraliser – peut s'avérer inefficace. Il est d'emblée préférable d'uniformiser les interventions d'un contexte, d'un individu et d'une situation à l'autre. Si l'on observe les mêmes problèmes sociaux ou les mêmes déficits d'habiletés sociales à la maison, à l'école et dans la collectivité, alors les parents, les enseignants et les professionnels des TSA voudront collaborer pour mettre au point des stratégies qu'il sera possible d'appliquer uniformément dans tous les contextes. Ces stratégies comprennent les changements dans l'environnement, les stratégies pédagogiques et d'incitation, et l'instauration de contingences comportementales. Cette tactique élémentaire d'uniformisation contribuera pour beaucoup à promouvoir la généralisation des habiletés et un changement de comportements.
3. **Introduire les contingences maintenues de façon naturelle :** Les personnes ayant un TSA qui commencent à apprendre des habiletés sociales peuvent avoir très peu de motivation à le faire si elles n'ont jamais trouvé très enrichissantes les interactions sociales. En fait, les interactions sociales peuvent être source de confusion, d'anxiété et d'aversion. C'est pourquoi, dans l'enseignement des habiletés sociales, il faut généralement ajouter certaines récompenses « extrinsèques » à l'acquisition de

l'habileté, comme remettre des jetons à l'enfant qui approche ses pairs ou qui amorce un jeu avec ses pairs. Ultérieurement, l'enfant peut échanger ces jetons pour une activité envers laquelle il a un intérêt marqué, pas nécessairement reliée au contexte social. Quelquefois (mais pas toujours), seul le recours aux récompenses extrinsèques nous permet de transcender l'anxiété et de motiver la personne ayant un TSA à avoir une interaction avec ses pairs; et ce n'est qu'après avoir multiplié les interactions et les expériences positives avec ses pairs que l'individu verra diminuer son anxiété et pourra commencer à jouir de ce que la majorité d'entre nous jugeons agréable dans l'interaction sociale (comme le plaisir de se faire adresser un sourire, de se faire inclure dans un jeu ou une conversation, de partager des jouets ou des intérêts). S'il est nécessaire d'employer des récompenses artificielles pour amorcer les interactions, il faut toutefois les estomper progressivement et le plus rapidement possible, dès que nous percevons que l'individu commence à trouver agréable le simple fait de côtoyer des pairs. Un comportement social qui est maintenu par ces contingences de renforcement sociales et naturelles (sourire, éloges, partage, inclusion, etc.) a beaucoup plus de chances d'être généralisé dans de nouvelles situations du fait que la majorité des gens, dans les autres contextes, seront naturellement formés à la prestation du renforcement social et capables de l'offrir.

4. **Enseigner un nombre suffisant d'exemples :** Quand on enseigne une nouvelle habileté à une personne ayant un TSA, on ne peut s'attendre, si l'on n'emploie qu'un seul exemple, à ce que la personne généralise l'habileté dans des situations nouvelles. Il est donc important, dans la planification de l'intervention sociale (p. ex. un groupe d'habiletés sociales), de réfléchir à la manière dont l'apprenant pourra abondamment mettre l'habileté en pratique avec un grand nombre de partenaires sociaux différents, et ce, dans de nombreux cadres et contextes sociaux différents (réels ou simulés). Par exemple, si l'on enseigne à quelqu'un comment poser des questions à un pair pour montrer de l'intérêt envers les intérêts de ce dernier, il faut présenter un grand éventail de questions et de commentaires de nature générale pouvant convenir à des conversations tenues avec des gens aux intérêts divers (par exemple

: « Qu'est-ce que tu aimes faire? », « As-tu un passe-temps? », « C'est intéressant! Ça semble amusant. Explique-moi. »). Avec cette série de questions génériques, vous pouvez ensuite organiser un jeu de rôles en donnant cinq à dix exemples (aussi appelés « exemplaires ») basés sur différents types d'intérêts, avant que la personne ayant un TSA ne commence à généraliser le comportement et à converser avec une autre personne au sujet de son nouveau type d'intérêt.

5. Fluidité de l'apprentissage : Dans l'enseignement d'habiletés sociales aux personnes ayant un TSA, nous avons tendance à utiliser des scénarios permettant d'uniformiser l'apprentissage et de faciliter l'acquisition de la nouvelle habileté par l'apprenant. Un des inconvénients de cette méthode est que l'apprenant, lorsqu'il se retrouve dans un contexte naturel où ses interlocuteurs ne suivent pas le scénario d'apprentissage, risque de donner des réponses rigides ou robotiques, ou de figer sans savoir quoi faire ni quoi dire. Nous devons lui enseigner un grand éventail de réponses, qui lui donneront de nombreuses options. Nous devons également nous assurer de lui fournir de nombreuses occasions de s'exercer à utiliser ces options. Par exemple, si nous lui enseignons différentes façons d'amorcer une interaction (par exemple s'asseoir à côté d'une personne et lui sourire; saluer de la main; dire « Allô, aimerais-tu jouer? », « Qu'est-ce que tu fais? », « Ça semble intéressant », « Est-ce que je peux me joindre à toi? »), l'apprenant sera plus susceptible de trouver quelque chose d'approprié à dire ou à faire dans une situation inédite.

6. Utiliser des contingences imperceptibles : Lorsqu'on enseigne une nouvelle habileté ou qu'on tente d'accroître la fréquence et la qualité d'un comportement souhaitable, on sait que la méthode la plus efficace est de toujours renforcer chaque tentative d'utilisation du nouveau comportement—l'apprentissage s'en trouve accéléré! Cependant, la société ne fonctionne pas ainsi—chaque comportement social approprié ne nous mérite pas à tout coup une récompense. En fait, il arrive qu'on nous ignore totalement. Alors, comment moduler notre enseignement pour inculquer à l'individu une résilience face à l'indifférence d'autrui ou à la non-

obtention à tout coup de ce qu'il souhaite? Comme enseignants, notre travail est de passer rapidement du « renforcement continu » à ce qu'on appelle le « renforcement intermittent », où chaque réponse n'est pas toujours récompensée. Dans le renforcement intermittent, il est difficile pour l'apprenant de savoir quand il sera récompensé. Le fait de le récompenser aléatoirement après plusieurs réponses appropriées aiguise son attention et l'incite à travailler plus fort pour obtenir la récompense. Typiquement, nous commençons par des taux de renforcement élevés (c.-à-d. une récompense après chaque réponse appropriée ou après quelques réponses appropriées), pour ensuite graduellement et systématiquement « estomper » le renforcement jusqu'à ce que l'apprenant ne puisse prédire quand il sera récompensé. Dans l'apprentissage d'habiletés sociales, récompenser l'individu durant ses interactions naturelles avec ses pairs pourrait perturber indûment l'interaction. C'est pourquoi nous recourons souvent au renforcement différé. Par exemple, on pourrait enregistrer sur vidéo le déroulement d'interactions ou de conversations entre l'apprenant et des pairs dans des contextes naturels (en obtenant bien entendu les permissions nécessaires!), puis faire ultérieurement visionner la vidéo à l'individu ou au groupe pour qu'il puisse déceler les situations où il a adopté les comportements sociaux cibles (et ainsi obtenir des éloges ou une autre récompense), mais aussi celles où il ne les a pas adoptés. Ensuite, on peut également obtenir une rétroaction (feedback) et faire des exercices sur l'habileté sociale visée.

7. Programmer des stimuli communs : Quand on enseigne des habiletés sociales dans un cadre formel, par exemple au sein d'un groupe de thérapie ou dans une pièce spéciale d'une école, il faut considérer le degré de similitude ou de divergence de ce cadre par rapport aux contextes de généralisation où ces habiletés seront requises. Quels sont les « stimuli communs » qu'on pourrait utiliser d'un contexte d'apprentissage et de généralisation à l'autre pour encourager la généralisation? On pourrait inclure les mêmes pairs, les mêmes enseignants, les mêmes jeux, les mêmes activités, les mêmes équipements, les mêmes espaces physiques, les mêmes aménagements de salle, ou les mêmes contingences (p. ex. système de jetons). Plus les

gens, les activités et les environnements sont similaires, plus il sera facile de concrétiser la généralisation hors des cadres d'apprentissage. En fait, dans le cas des individus qui ont de graves difficultés à généraliser, il serait peut-être bon d'éviter tout type de simulation et de n'offrir l'enseignement ou la formation que dans les contextes où les habiletés sociales seront requises.

8. Une généralisation médiatrice. Chaque fois que la personne qui pratique des habiletés sociales se fixe un objectif concernant la présentation, dans un contexte naturel, d'un comportement social nouvellement acquis, puis met concrètement en pratique ce comportement social, on peut affirmer qu'il y a eu « généralisation médiatrice ». La promesse ou la fixation d'objectif est la variable de médiation qui peut contribuer à encourager la généralisation. La médiation pourrait comprendre une auto-évaluation, par exemple lorsqu'une enfant affirme avant le début de la séance de jeu quel comportement elle présentera avec ses pairs (habituellement un comportement qu'elle vient tout juste d'apprendre), et qu'ensuite, au terme de l'activité de généralisation, elle fait rapport sur le comportement social cible et obtient un renforcement si elle a réussi à afficher ce comportement. La correspondance entre dire ce que l'on fera et faire ce que l'on dit est un comportement appris qui n'est pas toujours présent chez les jeunes enfants; il peut toutefois être enseigné par un renforcement explicite de la correspondance entre l'auto-évaluation et le rapport d'un observateur adulte. Par exemple, on pourrait apprendre à l'enfant à partager ses jouets, puis lui demander de déclarer si elle les a partagés ou non; une réponse affirmative – confirmée par l'observateur – lui vaudrait un renforcement sous forme d'éloges ou d'une récompense tangible.

9. Apprendre à généraliser. En général, nous enseignons et renforçons des comportements sociaux cibles très spécifiques. Cela peut restreindre l'éventail de comportements que la personne ayant un TSA pourrait mettre en pratique. En demandant explicitement à la personne de généraliser (par exemple « Je veux te voir

utiliser dans la salle de classe ou à la récréation ce que tu as appris aujourd'hui dans ton groupe d'habiletés sociales »), puis en établissant des contingences pour renforcer les comportements enseignés lorsqu'ils sont mis en pratique hors des contextes d'apprentissage, on observera vraisemblablement une généralisation. Cela diffère quelque peu de la fixation d'objectif décrite ci-dessus, puisqu'ici il s'agit de renforcer la diversité des réponses sociales. Cette diversité pourrait être reliée à un contexte spécifique : par exemple, dans l'apprentissage d'habiletés de conversation, l'apprenant obtiendrait un renforcement lorsqu'il dit de nouvelles choses ou pose de nouvelles questions, mais non lorsqu'il répète une question ou un commentaire. La diversification des réponses pourrait également être renforcée dans différents contextes sociaux : par exemple, lorsque de nombreuses cibles sont enseignées de façon séquentielle au sein d'un groupe d'habiletés sociales, les participants peuvent obtenir un renforcement lorsqu'ils généralisent l'une ou l'autre des cibles précédentes dans des interactions naturelles. Les parents, à la maison et dans la collectivité, de même que les enseignants, à l'école, pourraient être formés à surveiller les situations où l'une ou l'autre des habiletés sociales cibles a été mise en pratique, et à donner alors un renforcement.

Ces neuf stratégies d'encouragement de la généralisation peuvent nous servir de tremplin pour augmenter la probabilité d'utilisation en situation réelle des habiletés sociales que nous enseignons. Il nous reste beaucoup de travail à faire pour perfectionner les interventions axées sur les habiletés sociales. L'unique chose dont nous sommes sûrs, c'est que la programmation de la généralisation et le maintien des comportements sociaux entre les contextes d'apprentissage et les environnements naturels aideront fortement nos clients, nos étudiants et nos proches qui ont un TSA à bénéficier d'un épanouissement social soutenu.

Stokes, T.F. & Baer, D.M. (1977). *An implicit technology of generalization*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (2), 349-367.

AVERTISSEMENT : Ce document reflète les opinions de l'auteur. L'intention d'Autisme Ontario est d'informer et d'éduquer. Toute situation est unique et nous espérons que cette information sera utile; elle doit cependant être utilisée en tenant compte de considérations plus générales relatives à chaque personne. Pour obtenir l'autorisation d'utiliser les documents publiés sur le site Base de connaissances à d'autres fins que pour votre usage personnel, veuillez communiquer avec Autisme Ontario par courriel à l'adresse info@autismontario.com ou par téléphone au 416 246 9592. © 2012 Autism Ontario 416.246.9592 www.autismontario.com