

# Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire

## *Le Soutien au Comportement Positif*

---

### I - INTRODUCTION

---

Dans notre société actuelle, le diplôme d'études secondaires constitue un minimum requis pour bénéficier des outils de développement, de formation et de spécialisation dont tout citoyen aura besoin sa vie durant. Au Canada, 20 % des jeunes de 15 à 19 ans ne fréquentent plus l'école, bien plus que les 15 % enregistrés dans les autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), révèle Statistique Canada (2010). Ainsi, malgré tous les efforts déployés et toutes les ressources consacrées au soutien à la persévérance scolaire, le système éducatif québécois échappe, bon an mal an, presque un jeune sur cinq (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012). Or, ce sont les élèves ayant des troubles du comportement qui représentent la clientèle la plus susceptible de quitter l'école sans un diplôme d'études secondaires (MELS, 2006).

Par conséquent, il devient essentiel d'implanter des systèmes d'intervention, fondés sur des données probantes, favorisant la prévention des difficultés de comportement. Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales réalisé par Lapointe et Freiberg (2006) permet de constater que le système Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS), appliqué actuellement dans plus de 22 000 écoles primaires et secondaires étatsuniennes (Office of Special Education Programs on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2015), est fondé sur des données probantes. En effet, plus d'une soixantaine d'études ont été publiées au sujet de ce système au cours des 15 dernières années, dont deux méta-analyses (Marquis et al., 2000 ; Solomon et al., 2012) qui ont démontré les effets positifs du système tant sur le plan comportemental que sur le plan du rendement scolaire.

***Steve Bissonnette***

*Ph. D. Télé-Université (TÉLUQ), Université du Québec*

Notre groupe de recherche a participé à la traduction du PBIS désigné en français sous le titre de Soutien au comportement positif (SCP) et à son implantation dans une quarantaine d'écoles québécoises. Cet article présente le SCP, les conditions requises pour assurer une implantation réussie ainsi que les interventions préventives et correctives préconisées par ce système de gestion des comportements. Les effets du SCP sont également montrés.

---

## II - SOUTIEN AU COMPORTEMENT POSITIF (SCP)

---

Le SCP est un terme générique qui décrit un ensemble de stratégies et de procédures visant à améliorer les comportements des jeunes en utilisant des techniques systématiques, non punitives et proactives (Horner et al., 1990). Il s'inscrit dans une perspective systémique et propose de fonder les interventions sur l'analyse fonctionnelle du comportement et la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Sugai & Horner, 2009). Selon Bandura (1976), l'apprentissage se fait par l'observation d'autrui : « *Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir d'exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement. Cela leur permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles* » (p. 29). Autrement dit, les individus ne disposant pas de répertoires innés de comportements ont besoin d'exemples pour apprendre : « *La plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage* » (p. 29). Le modelage détermine ainsi l'apprentissage grâce à sa fonction d'information. Afin de favoriser l'apprentissage des comportements, Bandura (2003) propose également diverses stratégies telles que la structuration des activités en termes explicites, l'utilisation de modèles reproduisant les comportements à apprendre et la répétition des démonstrations afin de promouvoir le transfert des acquis, traduire les efforts en termes de récompenses et favoriser l'influence positive des pairs. Ces stratégies sont les fondements mêmes du SCP.

**“Le soutien au comportement positif s'inscrit dans une perspective systémique”**

Le SCP propose la mise en place d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements au niveau de l'école afin de créer et de maintenir un milieu propice à l'apprentissage. Le système préconise l'implantation d'une approche à l'échelle de l'école dans laquelle la question de la discipline est abordée de front, les comportements attendus sont définis précisément, enseignés explicitement (au même titre que les matières scolaires) et renforcés systématiquement. De plus, un continuum d'interventions est proposé afin de répondre efficacement aux problématiques comportementales et de renforcer l'acquisition des comportements préalablement enseignés. Le système encourage chaque école à déterminer ses propres besoins en recueillant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux rencontrés et en faisant en sorte que le personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école.

**Il importe de mentionner que le système SCP est implanté non seulement dans les écoles mais également dans différents milieux : établissement carcéral, centre de santé mentale, établissement œuvrant auprès de jeunes délinquants et centre de la petite enfance.** Plus spécifiquement, le système SCP implique la mise en place d'interventions préventives, d'interventions correctives et nécessite des conditions particulières pour assurer une implantation réussie.

---

### III - LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DU SCP

---

Le système SCP implique une restructuration de la gestion des comportements dans l'école entière. Pour y arriver, le personnel scolaire (les directions, les enseignants, services complémentaires, etc.) qui s'y trouve doit adhérer au changement proposé, former un comité de pilotage, dresser un état de la situation de l'école et être accompagné dans sa démarche par un professionnel du comportement formé à cet effet.

#### 3.1- S'adjoindre un professionnel

Une gestion efficace des comportements, telle que proposée par le SCP, implique le passage d'un mode d'intervention réactif, punitif voire coercitif à un mode d'intervention préventif, proactif, valorisant et reconnaissant les bons comportements. Ce passage représente un changement important pour bon nombre d'écoles. Pour y arriver, il est nécessaire d'être accompagné par un professionnel du comportement expérimenté sur le SCP ou ayant reçu une formation à cet effet (psychoéducateur, psychologue, etc.) qui pourra guider l'équipe-école vers un tel changement. L'association canadienne SCP-PBIS<sup>1</sup> dispose de personnes ressources pouvant accompagner les écoles qui désirent implanter le système.

#### 3.2- Obtenir l'engagement du personnel scolaire

Une restructuration de la gestion des comportements dans l'école nécessite d'abord une direction d'établissement qui y croit fermement, qui participe activement au changement proposé et qui en assume le leadership. À la suite d'une présentation du SCP par une personne ressource, la direction s'engage formellement à participer et à soutenir la mise en œuvre du système. Cet engagement obtenu, le système est alors présenté au personnel scolaire de l'école (enseignants et non enseignants), qui devra faire de même. En effet, le système sera implanté seulement si 80 % et plus du personnel scolaire s'engagent formellement dans la mise en œuvre du système. L'implantation du SCP est compromise lorsque plus de 20 % du personnel n'adhère pas au changement proposé (Sugai & Horner, 2002). Dans un tel contexte, la résistance au changement est alors trop grande et les risques de sabotage sont élevés.

Une fois les engagements obtenus, un comité de pilotage est formé afin d'implanter le système dans son intégralité.

---

1. [www.scp-pbis.com](http://www.scp-pbis.com)

### **3.3 Former un comité de pilotage et effectuer une autoévaluation des mesures mises en place**

Une équipe doit être formée afin de piloter le changement. Cette équipe, composée de la direction et de quelques membres représentatifs du personnel scolaire, recevra une formation de 4 à 5 jours par une personne ressource SCP afin de mettre en œuvre le système. De plus, l'équipe formée et tous les membres du personnel scolaire complètent un questionnaire standardisé, le Effective Behavior Support Survey (Sugai, Horner, & Todd, 2000), traduit et adapté en français, faisant l'inventaire des diverses mesures mises en place dans l'école sur le plan disciplinaire. À la suite de l'implantation du système, l'équipe SCP se rencontre mensuellement afin d'évaluer et d'analyser le système et les données comportementales s'y rattachant.

Le fait de tenir compte de ces conditions préalables favorisera grandement l'implantation des interventions préventives et correctives proposées par le SCP.

---

## **IV - LES INTERVENTIONS PRÉVENTIVES PRÉCONISÉES PAR LE SCP**

---

Les interventions préventives ou proactives visent la prévention des écarts de conduite des élèves. Plutôt que de réagir à l'indiscipline, il est possible de réaliser des interventions qui favorisent l'adoption de bons comportements et le développement de compétences sociales. Les interventions préventives proposées par le SCP sont les suivantes :

- ✓ identifier des valeurs à préconiser ;
- ✓ élaborer une matrice comportementale ;
- ✓ enseigner explicitement les comportements attendus ;
- ✓ élaborer un système de renforcement.

Le comité de pilotage est responsable d'élaborer chacune de ces interventions et d'assurer leur mise en œuvre.

### **4.1- Identification des valeurs**

Lors de la formation fournie au comité de pilotage par la personne ressource SCP, celui-ci identifie trois valeurs qui seront prônées par l'école auprès des élèves, des membres du personnel et des parents. Les valeurs de respect et de responsabilité sont généralement prônées dans les écoles ayant implanté le SCP, tant aux États-Unis qu'au Canada. Il est recommandé d'identifier un maximum de 3 valeurs car celles-ci seront ensuite traduites en termes de comportements à adopter dans tous les lieux de l'école.

## 4.2- Élaboration d'une matrice comportementale

Toutes les valeurs choisies sont ensuite transformées en comportements observables et formulés positivement, et ce, pour toutes les aires de vie de l'école. Par exemple, la valeur du respect sera transformée en comportements observables et attendus dans les classes, les laboratoires, les corridors, les casiers, la cafétéria, l'autobus ; en somme, pour tous les endroits fréquentés par l'ensemble des élèves. Le travail réalisé permet d'obtenir une matrice comportementale qui devient alors le code de vie de l'école. Plutôt que de souligner aux élèves ce qu'ils n'ont pas le droit de faire, ce qui se traduit habituellement par une liste d'interdits, on leur indique les comportements à adopter. Ces comportements feront ensuite l'objet d'un enseignement systématique et explicite de la part du personnel scolaire.

**“Plutôt que de souligner aux élèves ce qu'ils n'ont pas le droit de faire, on leur indique les comportements à adopter”**

## 4.3- Enseignement explicite les comportements attendus

À l'aide de la personne ressource SCP, le comité de pilotage élabore des leçons destinées au personnel scolaire afin d'assurer et d'harmoniser l'enseignement explicite des comportements attendus auprès de tous les élèves. Ainsi, dans chacune des aires de vie de l'école, les élèves reçoivent un enseignement explicite (c.-à-d. le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome) des comportements attendus en lien avec les différentes valeurs adoptées par l'école. De plus, ces attentes comportementales sont affichées dans chacune des aires de vie de l'école afin de rappeler aux élèves et au personnel scolaire les comportements souhaités.

Vous trouverez sur Youtube deux exemples d'enseignement explicite comportemental. Dans ces deux capsules vidéo, les enseignantes enseignent aux élèves tous les comportements attendus.



[https://youtu.be/DvWX\\_6iMaIA](https://youtu.be/DvWX_6iMaIA)



<https://youtu.be/K0zbq0F3bXQ>

Les élèves qui adoptent les comportements enseignés doivent être reconnus, encouragés et valorisés. Pour y arriver, le comité de pilotage élabore un système de renforcement.



#### 4.4- Élaboration d'un système de renforcement

Les renforcements positifs sont utilisés afin de reconnaître, de valoriser et d'encourager la manifestation des comportements enseignés. En effet, à l'instar d'autres chercheurs, nous sommes d'avis qu'il y a de fortes chances qu'un comportement adapté qui n'est suivi d'aucun renforcement ou d'aucune attention ni approbation de la part de l'adulte ne se reproduira pas (Massé, Desbiens & Lanaris, 2006). Pourtant, diverses enquêtes réalisées en milieu scolaire (Bouffard, 2011 ; Fenning et al., 2008) ont montré que les interventions comportementales effectuées auprès des élèves, tant au primaire qu'au secondaire, sont rarement de nature positive ; elles sont plutôt de nature punitive ou coercitive. Il faut donc renverser cette tendance en multipliant les renforcements positifs.

Les résultats de recherches ont révélé la supériorité du renforcement positif sur la modification de comportement (Little, Akin-Little, & O'Neill, 2015 ; Stage & Quiroz, 1997). En effet, la méta-analyse de Stage et Quiroz (1997) et celle de Little et ses collaborateurs (2015) ont montré que le recours au renforcement positif constitue l'intervention la plus puissante pour modifier des comportements inadéquats dans les écoles publiques, en particulier les systèmes d'économie de jetons et la contingence de groupe. Dans un système d'économie de jetons, l'élève se voit octroyer des jetons pour l'adoption de bons comportements, préalablement enseignés. Il pourra échanger ces jetons ultérieurement contre un privilège. « *Dans une contingence de groupe, les éléments sont aménagés de sorte que les conséquences soient délivrées par l'un des membres du groupe ou par l'ensemble du groupe en fonction des performances d'un membre du groupe ou de l'ensemble du groupe* » (Rivière, 2006, p. 291).

Les systèmes de renforcement sont fortement critiqués par certains auteurs en éducation pour leur prétendu effet délétère sur la motivation intrinsèque des élèves (Chouinard & Archambault, 1998 ; Decy & Ryan, 1985). Toutefois, de nombreux chercheurs considèrent que les critiques formulées au sujet des renforcements constituent une surgénéralisation fondée sur une série très limitée de circonstances (Akin-Little & Little, 2004 ; Cameron, 2001 ; Cameron, Banko, & Pierce, 2001 ; Cameron, Pierce, Banko, & Gear, 2005 ; Pierce, Cameron, Banko & So, 2003 ; Reder & Clément, 2007 ; Reiss, 2005). Les renforcements ont un effet négatif sur la motivation intrinsèque seulement **lorsque les renforcements positifs sont prodigués aléatoirement et lorsqu'ils sont attribués au participant qui a accompli des tâches pour lesquelles il manifestait un grand intérêt au préalable**. Or, ces conditions exceptionnelles sont obtenues uniquement dans des études expérimentales réalisées en laboratoire. Il s'agit d'un contexte particulier qui s'éloigne considérablement d'une salle de classe ou de l'école. Inversement, les études menées en classe n'ont montré aucun effet négatif des systèmes de renforcement sur les comportements des élèves.

**“Le recours au renforcement positif constitue l'intervention la plus puissante pour modifier des comportements inadéquats”**

Par exemple, l'étude de Reder, Stephan et Clément (2007), réalisée en milieu scolaire, démontre « *qu'il n'existe pas d'effet délétère des récompenses sur la motivation intrinsèque des enfants à se comporter selon les règles de classe* » (p. 165). La recherche d'Akin-Little et Little (2004) démontre des résultats comparables : « *Les résultats démontrent que la mise en œuvre d'un système à économie de jetons qui consiste à donner des jetons lors de bons comportements n'a pas d'effet délétère, même après le retrait du système<sup>2</sup>* » (p. 179).

Malgré la réalisation de ces interventions dans l'école, certains élèves manifesteront des écarts de conduite nécessitant le recours aux interventions correctives. Ces dernières sont présentées dans la prochaine rubrique.

---

## **V - LES INTERVENTIONS CORRECTIVES PRÉCONISÉES PAR LE SCP**

---

Le fait de renforcer positivement les comportements attendus ne signifie pas pour autant qu'il faille éviter d'intervenir pour résoudre les problèmes de comportement observés. Les interventions correctives sont à utiliser en cas d'écart de conduite, malgré le recours aux interventions préventives. Les interventions correctives proposées par le SCP sont les suivantes :

- ✓ élaborer une classification de comportements et un arbre décisionnel ;
- ✓ compiler et analyser les données comportementales ;
- ✓ tenir une rencontre mensuelle du comité de pilotage.

Le comité de pilotage est également responsable d'élaborer chacune de ces interventions et d'assurer leur mise en œuvre.

### **5.1- Élaboration d'une classification de comportements et d'un arbre décisionnel**

Le comité de pilotage accompagné de la personne ressource SCP élabore une classification des comportements problématiques observés à l'école. Les comportements observés sont classés en deux catégories : les écarts de conduites mineurs et majeurs. Un écart de conduite mineur est un comportement qui dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour. Tandis qu'un écart de conduite majeur est un comportement qui perturbe le bon fonctionnement de la classe ou de l'espace de vie commune de l'école où se trouve l'élève. Ce type de comportement nuit à l'enseignement et à l'apprentissage des autres élèves. Il peut s'agir également d'un écart de conduite mineur qui persiste malgré diverses interventions réalisées ou d'un acte dangereux ou illégal. Dans tous ces cas, l'élève qui manifeste un écart de conduite majeur doit être retiré du lieu d'où il se trouve. De plus, à la classification s'ajoute un menu d'interventions et de conséquences possibles liées aux différentes problématiques comportementales énumérées.

---

2. Notre traduction.

Cette classification des écarts de conduite mineurs et majeurs permet d'identifier explicitement les comportements fautifs qui relèvent exclusivement des enseignants ou des surveillants et ceux devant être gérés par la direction d'école ou le responsable de l'encadrement des élèves. Par exemple, un comportement problématique mineur, comme être assis dans un endroit non autorisé, est géré par le personnel enseignant ou le surveillant, alors qu'un comportement problématique majeur, comme une bataille ou un acte d'intimidation, relève de la direction d'école ou du responsable de l'encadrement des élèves. À la suite de ce travail, il est maintenant possible d'élaborer un arbre décisionnel, c'est-à-dire un schéma de procédés indiquant clairement à l'ensemble du personnel de l'école qui gère quoi. Dans un tel schéma, les écarts de conduite mineurs sont habituellement gérés par le personnel enseignant et les surveillants, tandis que les écarts de conduite majeurs nécessitant un retrait de l'élève et une prise en charge particulière sont gérés par l'équipe de direction et les services complémentaires de l'école. Par conséquent, la gestion des écarts de conduite à l'intérieur de l'école est grandement facilitée, puisque chacun connaît son rôle et ses responsabilités. Ce travail de systématisation permet, d'une part, d'harmoniser dans l'école des interventions comportementales cohérentes et efficaces et, d'autre part, d'éviter que des élèves soient retirés de la classe sans motif préalablement déterminé.

Comme il importe de retirer un élève qui manifeste un écart de conduite majeur de l'endroit où il se trouve et de suivre une procédure particulière pour le prendre en charge, il importe de documenter la situation afin de poser un regard critique sur l'efficacité du système SCP. La rubrique suivante traite de la compilation et de l'analyse de données comportementales dans l'école.

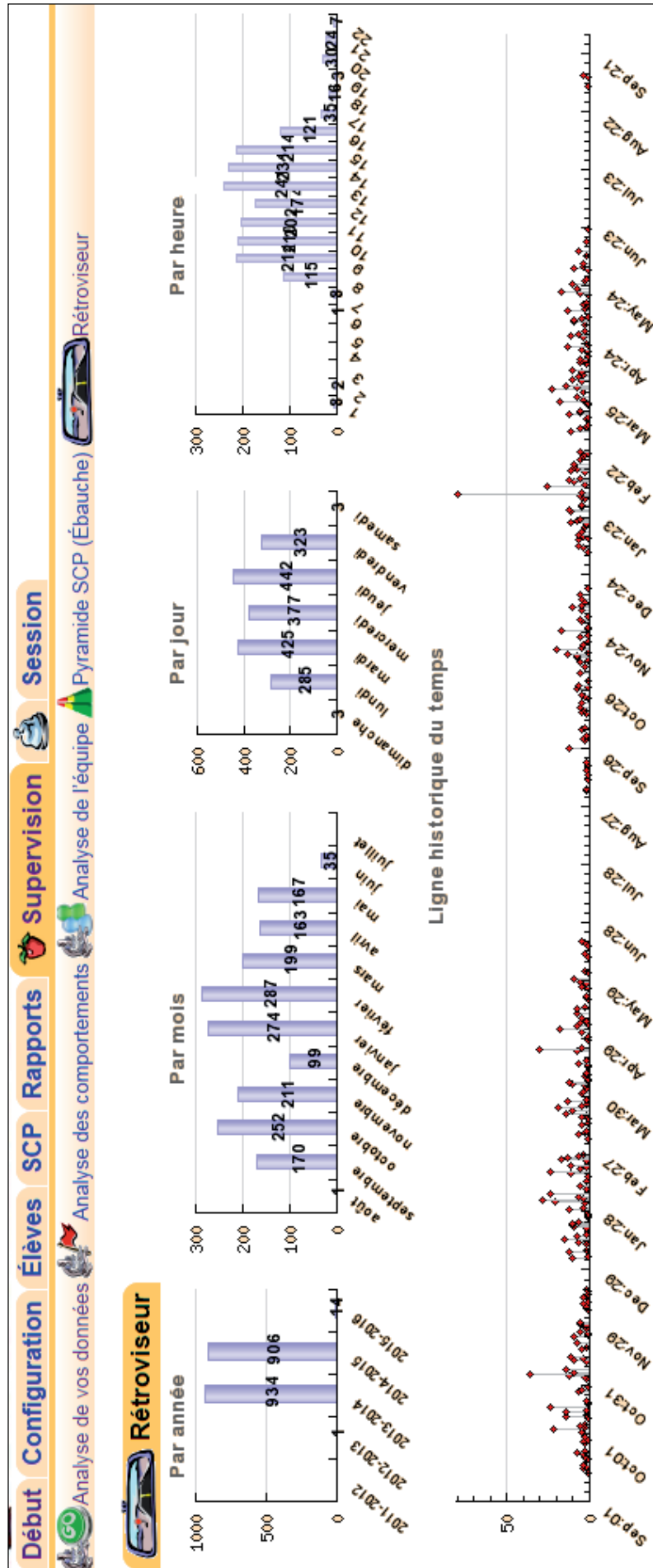
## 5.2- Compilation et analyse des données comportementales

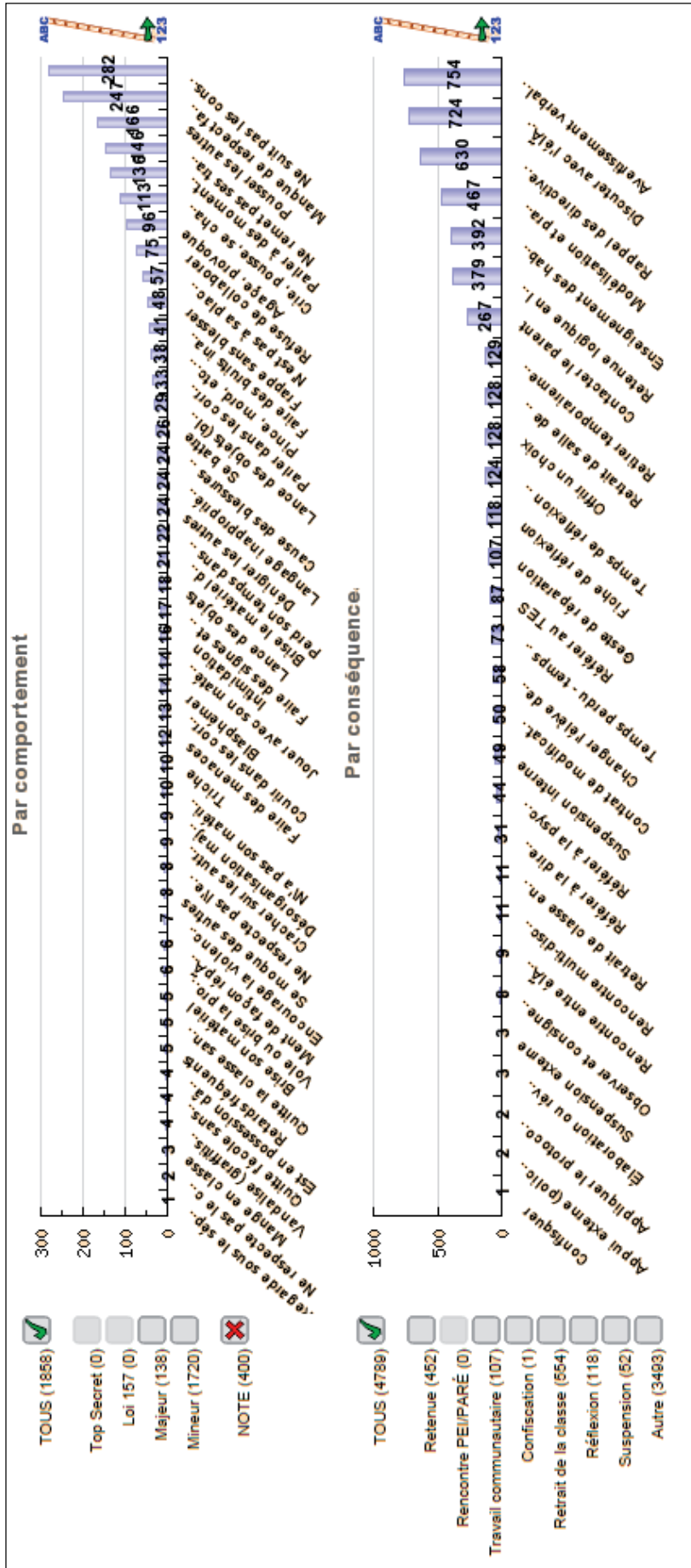
Un canevas de billet de communication doit être élaboré par le comité de pilotage et rendu disponible à l'ensemble du personnel afin qu'il consigne tous **les écarts de conduite majeurs** observés. Le contenu de tous les billets de communication doit ensuite être saisi dans une base de données afin que tous les écarts de conduite majeurs soient compilés et que le comité de pilotage puisse analyser mensuellement l'efficacité de la gestion des comportements dans l'école. Une compilation manuelle des données comportementales à l'aide des billets de communication représente une véritable perte de temps pour le comité de pilotage et un travail colossal pour une école comptant des centaines d'élèves.

L'informatisation des données comportementales, à l'aide d'un outil comme le Profileur de comportements<sup>3</sup>, permet d'obtenir des fréquences des écarts de conduite majeurs sur lesquelles un forage de données peut être effectué. Il est ainsi possible pour le comité de pilotage d'analyser le nombre d'écarts de conduite majeurs selon différentes fréquences : par année, par mois, par jour, par heure de la journée ou par type de comportement, par niveau scolaire, etc. (cf. tableaux pages suivantes).

3. [www.profco.ca](http://www.profco.ca)











L'analyse comportementale effectuée permet d'obtenir des renseignements précis sur la gestion des comportements au sein de l'école. Elle permet également d'élaborer efficacement un plan d'action en fonction des problématiques identifiées. Les données comportementales sont analysées ainsi tous les mois par le comité de pilotage.

### 5.3- Rencontre mensuelle du comité de pilotage

L'informatisation des données comportementales permet au comité de pilotage, lors de ses rencontres mensuelles, d'effectuer une analyse minutieuse de l'efficacité de la gestion des écarts de conduite dans l'école. Ainsi, le comité de pilotage effectue une première analyse du fonctionnement général du SCP. Pour y arriver, les membres du comité de pilotage, à tour de rôle, partagent verbalement leur évaluation qualitative de la mise en œuvre des différentes composantes du système dans l'école. Chacun pose donc un regard réflexif sur les conditions préalables, les interventions préventives et les interventions correctives liées au SCP.

Pour effectuer une analyse qualitative du système de gestion des comportements, le comité de pilotage peut utiliser l'ordre du jour ci-dessous.

#### Ordre du jour du comité de pilotage

SUJETS DE DISCUSSION	NOTES
1. Retour sur la rencontre précédente	
2. Fonctionnement du système	<p><b>Les conditions de mise en œuvre :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un professionnel en gestion des comportements sur le SCP est-il présent lors de nos rencontres mensuelles ?</li> <li>2. Le personnel de l'école est-il engagé dans la mise en œuvre du système ?</li> <li>3. La direction d'établissement est-elle engagée dans la mise en œuvre du système ?</li> <li>4. Le comité de pilotage est-il bien représenté ?</li> <li>5. Au début de l'année scolaire, avons-nous brossé un portrait de la situation et établi nos priorités d'intervention ?</li> </ol> <p><b>Les interventions préventives :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les valeurs retenues semblent-elles préconisées par tout le personnel scolaire ?</li> <li>2. Avons-nous une matrice comportementale ?</li> <li>3. Les valeurs et les comportements attendus sont-ils affichés dans chacune des aires de vie ? Les leçons d'enseignement explicite ont-elles été réalisées par l'ensemble du personnel ?</li> <li>4. Le système de renforcements est-il appliqué comme prévu ? <ul style="list-style-type: none"> <li>● Est-ce que tous les élèves reçoivent des renforcements tangibles ?</li> <li>● Est-ce que les célébrations des efforts à l'échelle de la classe auront lieu comme prévu ?</li> <li>● Est-ce que la célébration des efforts à l'échelle de l'école aura lieu comme prévu ?</li> </ul> </li> <li>5. Le personnel scolaire semble-t-il avoir besoin de formations ou d'informations supplémentaires ?</li> </ol>



SUJETS DE DISCUSSION	NOTES
2. Fonctionnement du système	<p><b>Les interventions correctives :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les comportements problématiques ont-ils été classifiés et sont-ils bien reconnus en tant qu'écart de conduite mineurs et majeurs ?</li> <li>2. Les interventions correctives utilisées pour gérer les écarts de conduite mineurs sont-elles diversifiées et hiérarchisées ?</li> <li>3. L'arbre décisionnel est-il respecté ?</li> <li>4. Les écarts de conduite majeurs sont-ils notés sur les billets de communication ? Les renseignements sur les écarts de conduite majeurs sont-ils entrés dans une base de données informatisée ?</li> <li>5. Les membres du comité de pilotage se rencontrent-ils tous les mois pour analyser les données recueillies et compilées ?</li> <li>6. Le personnel scolaire est-il bien formé et tenu informé tout au long de l'implantation du système de soutien au comportement positif (SCP) dans l'école ? Semble-t-il avoir besoin de formations ou d'informations supplémentaires ?</li> </ol>
3. Les bons coups	Parmi les composantes du système, quels sont nos bons coups ?
4. Obstacles/défis posés	Parmi les composantes du système, quels sont nos obstacles à surmonter ou nos défis à relever ?
5. Analyse globale	Est-ce que les comportements des élèves semblent s'être améliorés ou détériorés ?

Par la suite, le comité de pilotage réalise une seconde analyse plus précise, de type quantitatif. Pour ce faire, il examine les données comportementales saisies dans la base de données informatisée. Par exemple, il est possible de vérifier, s'il y a eu, une augmentation ou une diminution des écarts de conduite majeurs au cours du dernier mois. Le comité de pilotage effectue une analyse quantitative en passant du général au particulier, selon le principe de l'entonnoir. Il se pose différentes questions afin de cerner les problématiques comportementales vécues et de trouver des solutions :

- ✓ Y a-t-il eu une augmentation ou une diminution des écarts de conduite au cours du dernier mois ou des derniers mois ?
- ✓ Quels sont les écarts de conduite observés ?
- ✓ À quels endroits et à quels moments se produisent-ils ?
- ✓ Les écarts de conduite sont observés chez quels élèves ?
- ✓ Est-ce que seulement quelques élèves sont impliqués ou est-ce plutôt un problème généralisé ?
- ✓ Y a-t-il des élèves qui ont été retirés de la classe à plusieurs reprises<sup>4</sup> ?

4. Un élève qui manifeste de deux à cinq écarts de conduite majeurs mensuellement, qui ont provoqué des retraits de la classe ou de l'endroit où il se trouve, a besoin d'interventions supplémentaires et ciblées mettant à contribution les services complémentaires de l'école (psychologue, psychoéducateur, technicien en éducation spécialisé, travailleur social, etc.). De plus, un élève qui manifeste six écarts de conduite majeurs ou plus mensuellement est généralement un élève ayant un trouble de la conduite nécessitant la réalisation d'un plan d'intervention et un suivi individuel par des professionnels.

- ✓ Est-ce que certains élèves doivent être dirigés vers les services complémentaires de l'école ?
- ✓ Est-ce que certains élèves ont des troubles de la conduite qui nécessitent une évaluation fonctionnelle du comportement ?
- ✓ À quels niveaux (première année, première secondaire, etc.) trouve-t-on principalement les écarts de conduite ?
- ✓ Dans quelles classes ?
- ✓ Y a-t-il eu plusieurs écarts de conduite dans une même classe ?
- ✓ Est-ce que la majorité des élèves a obtenu des renforcements positifs tangibles au cours du dernier mois ?
- ✓ Quels élèves n'ont pas obtenu de renforcements ?

Le comité de pilotage gère ainsi les écarts de conduite majeurs selon un processus de résolution de problème. L'accumulation de données comportementales et son analyse à l'aide d'un outil informatisé permet de constater que des problématiques communes émergent chez certains élèves. Par exemple, il se peut que plusieurs élèves règlent leurs conflits par des gestes de violence physique. Il devient alors possible de regrouper ces élèves et de leur offrir un programme sur la gestion des conflits. L'analyse comportementale effectuée permet de regrouper des élèves ayant des problématiques communes et de leur offrir une intervention supplémentaire et ciblée.

Fait à noter, on estime que la mise en œuvre des différentes composantes du système SCP est suffisante pour permettre à la majorité des élèves ( $\pm 80\%$ ) d'adopter les comportements désirés. En revanche, un pourcentage des élèves ( $\pm 20\%$ ) aura besoin d'une aide supplémentaire et plus spécifique pour se comporter adéquatement, car leurs besoins s'éloignent de ceux du groupe de référence.

---

## **VI - LES EFFETS DU SCP DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES**

---

Les effets du système SCP ou PBIS sur le plan comportemental sont mesurés généralement à l'aide du nombre de références disciplinaires colligé par la direction de l'école (traduction de « Office Discipline Referral » ODR). Il s'agit du nombre d'écarts de conduite majeurs rapporté par le personnel scolaire. Un rapport d'écart de conduite majeur (billet de communication) est complété lorsqu'un élève manifeste un comportement qui nécessite qu'il soit retiré de la classe, isolé des autres ou placé dans un local précis sous la supervision d'un responsable à l'encadrement. Ce type de comportement est géré exclusivement par la direction de l'école ou le responsable de l'encadrement des élèves : il s'agit alors d'une référence disciplinaire gérée par la direction.

Plusieurs recherches (Irvin et al., 2004, 2006) ont montré que l'utilisation des références disciplinaires gérées par la direction est une mesure valide pour évaluer le climat scolaire, le portrait comportemental de l'école et pour identifier les élèves ayant des besoins spécifiques, en particulier ceux ayant des problématiques comportementales de type extériorisé (agressivité, habiletés sociales déficitaires, etc.). Dans une synthèse de recherches analysant la validité des ODR, Irvin et ses collègues (2004) ont présenté plusieurs études descriptives qui montrent des réductions du nombre de références disciplinaires de 50 % et plus, et ce après une année d'implantation du système PBIS dans les écoles étatsuniennes participantes. Ces études montrent également que les résultats obtenus se maintiennent lors des années subséquentes dans ces mêmes établissements.

Une analyse sommaire des références disciplinaires (RD) réalisée par notre groupe de recherche dans 11 écoles québécoises montre une diminution du nombre d'écarts de conduite majeurs d'environ 40 % au cours des deux premières années d'implantation du SCP.

---

## VII - CONCLUSION

---

Le système PBIS ou SCP doit permettre aux écoles de gérer efficacement l'indiscipline et de créer un milieu sécuritaire, ordonné, prévisible et positif, tant pour le personnel scolaire que pour les élèves qui s'y trouvent, afin de permettre l'enseignement et l'apprentissage. Ce système vise à mettre en place un ensemble d'interventions proactives pour prévenir les écarts de conduite des élèves et en proposant au personnel des stratégies correctives pour intervenir auprès de ceux qui manifestent des écarts de conduite.

Les interventions préventives et correctives ainsi préconisées à l'échelle de l'école représentent les fondements sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour prévenir et gérer efficacement l'indiscipline des élèves dans la classe.

De plus, rappelons qu'« *il est généralement plus avantageux pour un milieu scolaire d'adopter un programme qui a fait ses preuves et de faire les traductions nécessaires, s'il y a lieu, que de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à en développer un nouveau et risquer que ce dernier ne donne pas les résultats souhaités* » (Lapointe & Freiberg, 2006, p. 2).

L'implantation du SCP dans les écoles peut influencer positivement le climat des établissements, favoriser l'enseignement et l'apprentissage, prévenir les problèmes de comportement des élèves contribuant ainsi à leur réussite et leur persévérance scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- Akin-Little, K., Eckert, T., Lovett, B., & Little, S. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom : Bribery or best practice. *School Psychology Review, 33*, 344-362.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Bouffard, M. (2011). *Le Soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école*. Mémoire inédit, Université Laval.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation a limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan. *Review of Educational Research, 71*, 29-42.
- Cameron, J., Banko, K.M., & Pierce, W.D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst, 24*, 1-44.
- Cameron, J., Pierce, W., Banko, K., & Gear, A. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology, 97*, 641-655.
- Chouinard, R., & Archambault, J. (1998). Trois bonnes raisons pour ne pas installer de systèmes de récompenses en classe. *Apprentissage et socialisation, 18*, 47-55.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Press.
- Fenning, P., Golomb, S., Gordon, V., Kelly, M., Scheinfeld, R. Banull, C. et al. (2008). Written discipline policies used by administrators: Do we have sufficient tools of the trade? *Journal of School Violence, 7*, 123-146.
- Horner, R. H, Dunlap, G., Koegel, R. L, Carr, E. G., Sailor, W., & Anderson, J. (1990). Toward a technology of nonaversive behavior support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*, 125-132.
- Irvin, L.K., Horner, R.H., Ingram, K., Todd, A.W., Sugai, G., Sampson, N., & Boland, J. (2006). Using office discipline referral data for decision-making about student behavior in elementary and middle schools: An empirical investigation of validity. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*, 10-23.
- Irvin, L.K., Tobin, T., Sprague, J., Sugai, G. and Vincent, C. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavioral Interventions 6*, 131-147.
- Lapointe, M. L., & Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école : Pistes nord-américaines. *Vie pédagogique, 141*, 1-4.
- Little, S. G., Akin-Little, A., & O'Neill, K. (2015). Group contingency interventions with children-1980-2010 : a meta-analysis. *Behavior Modification, 39*, 322-341.

- Marquis, J. G., Horner, R. H., Carr, E. G., Turnbull, A. P., Thompson, M., Behrens, G. A. et al. (2000). A meta-analysis of positive behavior support. In R. M. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (dir.), *Contemporary special education research : Syntheses of the knowledge base on critical instructional* (p. 137-178). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec.
- OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports: Effective Schoolwide interventions (2015). *Schools that are implementing SWPBIS and counting!* Récupéré le 18 octobre 2015 de <http://www.pbis.org/>
- Pierce, W.D., Cameron, J., Banko, K.M., & So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *Psychological Record*, 53, 561- 579.
- Reder, F., Stephan, E., & Clément, C. (2007). Token economy programs in school settings: Is there a risk of a negative effect on motivation ? *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 17, 165-169.
- Reiss, S. (2005). Extrinsic and intrinsic motivation at 30 : Unresolved scientific issues. *The Behavior Analyst*, 28, 1-14.
- Rivière, V. (2006). *Analyse du comportement appliquée aux enfants et adolescents*. Édition Presses Universitaires. Le Septentrion.
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2012). A metaanalysis of school-wide positive behavior support : An exploratory study using single- case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49, 105-121.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26, 333–368.
- Statistiques Canada, (2010). Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs. *Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, 7 (4). Récupéré le 18 octobre 2015 de <http://www.statcan.gc.ca/dailyquotidien/101103/dq101103a-fra.htm>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices : Schoolwide positive behavior support. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports : Integration of multi-tiered approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237.
- Sugai, G., Horner, R. H., & Todd, A. (2000). *Effective Behavior Support Survey*. Eugene, OR : Educational and Community Supports, University of Oregon.