Document généré le 14 juil. 2025 23:10

Enfance en difficulté

Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP)

Steve Bissonnette, Carl Bouchard, Normand St-Georges, Clermont Gauthier et Marie Bocquillon

Volume 7, mai 2020

L'approche de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage à l'école

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1070386ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1070386ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)
1929-8544 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. & Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, *7*, 131–152. https://doi.org/10.7202/1070386ar

Résumé de l'article

De nombreux systèmes éducatifs ont amorcé, au cours des dernières années, un virage important vers une gestion axée sur les résultats (Bourgault, 2004). Or, ce type de gestion nous amène à poser un regard sur la réussite des élèves ayant des difficultés comportementales, car ce sont eux les plus susceptibles d'abandonner l'école (MELS, 2006). Par conséquent, il devient essentiel d'implanter des systèmes d'intervention, fondés sur des données probantes, favorisant la prévention de ces difficultés. Le système *Positive Behavioural Interventions and Supports* (PBIS) est fondé sur des données probantes (Lapointe et Freiberg, 2006). Le PBIS, appelé en français le soutien au comportement positif (SCP), représente un modèle de réponse à l'intervention comportementale. Dans cet article, nous décrivons le SCP. Par la suite, nous montrons ses effets sur la diminution des écarts de conduite majeurs des élèves à l'intérieur d'écoles québécoises contribuant ainsi à la prévention des difficultés comportementales.

Tous droits réservés © Université Laurentienne, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

UniversitéLaurentienne
LaurentianUniversity
www.laurentienne.ca

Enfance en difficulté
Vol. 7, mai 2020, p. 131–152

Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP)

Steve Bissonnette[1], Carl Bouchard[2], Normand St-Georges[1], Clermont Gauthier[3] et Marie Bocquillon[4]
[1]Université TÉLUQ, [2]Université du Québec en Outaouais, [3]Université Laval et [4]Université de Mons

Un modèle de réponse à l'intervention comportementale : le soutien au comportement positif (SCP)

De nombreux systèmes éducatifs ont amorcé, au cours des dernières années, un virage important vers une gestion axée sur les résultats (Bourgault, 2004). Or, ce type de gestion nous amène à poser un regard sur la réussite des élèves, en particulier ceux pour qui l'école doit faire une différence, les élèves en difficulté et ceux à risque d'échecs, car ce sont eux les plus susceptibles d'abandonner l'école (MEES, 2015; MELS, 2006). Parmi eux, les élèves ayant des troubles du comportement sont ceux dont les probabilités de quitter l'école sans diplôme d'études sont les plus élevées (MELS, 2006). Plusieurs recherches empiriques ont montré un lien entre le rendement académique et les difficultés comportementales (Hinshaw, 1992; McIntosh Flannery, Sugai, Braun et Cochrane, 2008). Ainsi, les élèves ayant des troubles du comportement à l'école ont de plus faibles résultats scolaires (Hinshaw, 1992) et font plus souvent l'objet d'intervention disciplinaire (LeBlanc, Swisher, Vitaro et Tremblay, 2007). De façon très consistante, les recherches montrent que les jeunes qui manifestent des troubles du comportement tels que l'hyperactivité, l'opposition, l'agressivité et l'inattention sont aussi plus

susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires (Price et Dodge, 1989). Ainsi, les problèmes associés aux troubles du comportement ont des répercussions directes sur les apprentissages de l'élève, tant au plan académique qu'au plan de l'adaptation scolaire et sociale. 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) a permis de constater que le système *Positive Behavioural Interventions and Supports* (PBIS), appliqué actuellement dans plus de 26 000 écoles primaires et secondaires étatsuniennes, est fondé sur des données probantes, soit une approche permettant de prendre une décision pratique en intégrant des données provenant de la recherche. Le système PBIS, désigné en français le soutien au comportement positif (SCP), représente un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale qui propose différentes mesures de prévention, et ce, à trois paliers d'intervention (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016).

Dans cet article, nous décrivons, au départ, le système SCP. Par la suite, nous montrons les effets de ce système sur la diminution du nombre d'écarts de conduite majeurs à l'intérieur des écoles québécoises, contribuant ainsi à la prévention des difficultés comportementales.

Le système SCP

Nous reprenons ici une description du SCP que nous avons présentée dans divers écrits (Bissonnette, 2015; Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016; Bissonnette et St-Georges, 2014). 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 coll., 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 et 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.

L'implantation du SCP débute par la mise en place des mesures de prévention universelles ou mesures de palier 1 au sein de l'école et de chacune des classes. Les mesures universelles préconisées par le SCP impliquent :

1. le déploiement d'interventions proactives ou préventives;
2. la mise en place d'interventions correctives;
3. la prise en compte de conditions particulières pour assurer une implantation réussie.

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, les services complémentaires, etc.) 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.

S'adjoindre un professionnel du SCP — Une gestion efficace des comportements, telle que proposée par le SCP, implique le passage d'un mode d'intervention réactif, punitif ou 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 que les écoles soient accompagnées par un professionnel du comportement expérimenté sur le SCP ou ayant reçu une formation à cet effet (psychoéducateur, psychologue, etc.) qui pourra guider ces écoles dans l'implantation du SCP.

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 formée à cet effet, 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 à participer à sa mise en œuvre. De plus, le leadership de la direction d'établissement est évalué par le personnel scolaire, à l'aide d'un questionnaire prévu à cet effet, afin de s'assurer que cette dernière possède les compétences nécessaires pour piloter un tel changement. Nos travaux antérieurs ont montré l'influence déterminante du leadership de la direction d'école sur l'implantation réussie du SCP (Bissonnette et St-Georges, 2014). Une fois les engagements obtenus et l'évaluation du leadership réussie, un comité de pilotage est formé afin d'implanter le système dans son intégralité.

Former un comité de pilotage et effectuer une autoévaluation des mesures mises en place — Une équipe doit être formée afin de piloter le changement. Ce comité de pilotage, composé de la direction et de quelques membres représentatifs du personnel scolaire, reçoit une formation de quatre à cinq jours par le professionnel du SCP afin de mettre en œuvre le système, c'est-à-dire les interventions préventives et correctives présentées dans les sections suivantes. De plus, le comité de pilotage et tous les membres du personnel remplissent un questionnaire standardisé, le *Effective Behavior Support Survey* (Sugai, Horner et Todd, 2000), traduit et adapté en français, permettant de faire l'inventaire des diverses mesures mises en place dans l'école sur le plan disciplinaire. À la suite de l'implantation du système, le comité de pilotage rencontre mensuellement le professionnel SCP afin d'évaluer et d'analyser le système ainsi que les données comportementales s'y rattachant. De plus, le comité de pilotage est responsable de former et d'informer les collègues de l'équipe-école sur les interventions issues du SCP. Tenir compte de ces conditions de mise en œuvre du système favorisera grandement l'implantation des interventions préventives et correctives proposées par le SCP.

Les interventions préventives préconisées par le SCP (palier 1)

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 (Wells, Barlow et Stewart-Brown, 2003). Quatre interventions préventives sont préconisées par le SCP.

Identifier des valeurs — Lors de la formation offerte au comité de pilotage par le professionnel 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 trois valeurs, car celles-ci seront ensuite traduites en termes de comportements à adopter dans tous les lieux de l'école.

Élaborer 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, la salle des casiers, la cafétéria et l'autobus; en somme, dans 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. En effet, il est préférable d'indiquer aux élèves « je circule en marchant à droite dans les corridors » plutôt que de leur dire « je ne cours pas dans les corridors ». Ces comportements feront ensuite l'objet d'un enseignement systématique et explicite de la part du personnel scolaire.

Enseigner les comportements attendus — Accompagné du professionnel 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. modelage, pratique guidée et 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. 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.

Élaborer un système de renforcement — Les renforcements positifs correspondent à des interventions pour reconnaître, valoriser et encourager la manifestation des comportements enseignés. Or, diverses enquêtes réalisées en milieu scolaire (Bouffard, 2011; Fenning et coll., 2008) ont montré que les interventions comportementales effectuées auprès des élèves, tant au niveau primaire qu'au secondaire, sont rarement de nature positive; elles sont plutôt de nature punitive ou coercitive.

Plusieurs recherches ont montré la supériorité du renforcement positif sur la modification de comportement (Little, Akin-Little et O'Neill, 2015; Stage et Quiroz, 1997). En effet, la méta-analyse de Stage et Quiroz (1997) et celle de Little et ses collaborateurs (2015) confirment que le recours au renforcement positif constitue une intervention très puissante pour modifier des comportements inadéquats dans les écoles publiques, en particulier les systèmes d'économie de jetons et la contingence de groupe. « 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). Toutefois, les systèmes de renforcement sont critiqués par certains auteurs en éducation pour leur prétendu effet délétère sur la motivation intrinsèque des élèves (Chouinard et Archambault, 1998; Deci et Ryan, 1985). Or, plusieurs chercheurs considèrent que les critiques formulées au sujet des renforcements constituent une surgénéralisation fondée sur un ensemble très limité de circonstances (Akin-Little et Little, 2004; Cameron, 2001; Cameron, Banko et Pierce, 2001; Cameron, Pierce, Banko et Gear, 2005; Reder et Clément, 2007). Ceux-ci mentionnent que 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 généralement dans des études expérimentales réalisées en laboratoire (Cameron et Pierce 2002). Inversement, des études menées en classe n'ont montré aucun effet négatif des systèmes de renforcement sur les comportements des élèves (Akin-Little et Little, 2004; Akin-Little, Little, Bray et Kehle, 2009; Reder et Clément, 2007).

La recherche de Reder, Stephan et Clément (2007), réalisée en milieu scolaire, montre « 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). L'étude d'Akin-Little et Little (2004) montre des résultats semblables : « [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 » (p. 179).

Jusqu'à présent, les études à cas unique (Akin-Little et Little, 2004; Mintz, 2003) n'ont mis en évidence aucun effet néfaste lié à la mise en œuvre de systèmes de renforcement (Akin-Little et al, 2004). Cela est significatif puisque ces études tendent à reproduire de façon plus précise la mise en œuvre des systèmes de récompense dans les classes. Il suffirait peut-être d'effectuer un plus grand nombre d'études de type comportemental pour ne pas observer les effets négatifs présumés des renforcements sur quelque tâche ou comportement que ce soit (Akin-Little, Little, Bray et Kehle, 2009).

Malgré la réalisation de ces interventions dans l'école, certains élèves manifesteront des écarts de conduite nécessitant le recours aux interventions correctives.

Les interventions correctives préconisées par le SCP (palier 1)

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. Le comité de pilotage est également responsable d'élaborer chacune de ces interventions et d'assurer leur mise en œuvre. Elles sont présentées ci-dessous.

Élaborer une classification de comportements et un arbre décisionnel — Le comité de pilotage, accompagné du professionnel SCP, élabore une classification des comportements problématiques observés à l'école. Les comportements observés sont classés en deux catégories : les écarts de conduite mineurs et majeurs. Un écart de conduite mineur est un comportement qui dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour de lui. 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 où il se trouve. De plus, à cette classification des comportements s'ajoute un menu d'interventions et de conséquences possibles liées aux différentes problématiques comportementales énumérées.

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. 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. 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 est important de documenter la situation afin de poser un regard critique sur l'efficacité du système SCP.

Compiler et analyser les données comportementales — Un 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. L'informatisation du traitement des données comportementales permet d'obtenir des fréquences des écarts de conduite majeurs sur lesquelles un forage de données peut être effectué. L'analyse comportementale effectuée mensuellement par le comité de pilotage 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.

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. Diverses questions alimentent l'analyse du comité de pilotage : 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, etc.?

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 permettent de constater que des problématiques communes émergent chez certains élèves. Par exemple, il se peut que plusieurs d'entre eux règlent leurs conflits par des gestes de violence physique. Il devient alors possible de regrouper ces élèves et de leur offrir une intervention supplémentaire (palier 2 du modèle RàI), et ce, à l'aide d'un programme sur la gestion des conflits.

Finalement, en complément aux différentes interventions présentées, des interventions supplémentaires et plus ciblées sont parfois nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins particuliers de certains élèves tels qu'ils ont été identifiés par l'analyse comportementale réalisée par le comité de pilotage et le professionnel SCP. Il faut alors mettre en place des interventions des paliers 2 et 3 telles que proposées par le modèle de réponse à l'intervention SCP.

Le système SCP et l'intensification des interventions

On estime que la mise en œuvre des différentes interventions au palier 1 du système SCP est suffisante pour permettre à la majorité des élèves (± 80 %) d'adopter les comportements désirés. Ces interventions représentent des mesures de prévention universelles ou de palier 1 dans un modèle de réponse à l'intervention (RàI), nommé également modèle d'interventions à paliers. Toutefois, un pourcentage appréciable d'élèves (± 20 %) aura besoin d'interventions des paliers 2 et 3 pour adopter les comportements attendus.

Les interventions de palier 2 requièrent l'analyse de données comportementales afin de cibler les élèves qui éprouvent des difficultés persistantes sur ce plan et qui ont besoin d'une aide supplémentaire. En effet, pour repérer adéquatement les élèves qui nécessitent des

interventions additionnelles et ciblées, il importe de bien documenter leurs difficultés (la fréquence, l'intensité, la gravité, les lieux, etc.) ainsi que les interventions infructueuses tentées au palier 1. Selon les problématiques observées, ces élèves peuvent être regroupés temporairement afin de bénéficier d'interventions plus spécifiques et ciblées sur le plan comportemental telles que l'enseignement d'habiletés sociales spécifiques, la gestion du stress et de la colère, la restructuration cognitive et un suivi psychoéducatif quotidien. Environ 15 % des élèves nécessitent une intervention de palier 2. Ces élèves progressent de façon satisfaisante lorsqu'ils bénéficient d'une intervention efficace à ce palier, jumelée à celles de palier 1 (Brodeur et coll., 2010).

Finalement, les interventions de palier 3 s'adressent à environ 5 % des élèves. Il s'agit des interventions les plus lourdes qui sont offertes en milieu scolaire. Elles portent précisément sur les besoins des élèves dont les difficultés persistent malgré des interventions efficaces aux deux premiers paliers (Brodeur et coll., 2010). À ce stade, les interventions sont individualisées, intensives, spécialisées et multisystémiques. De plus, elles requièrent une évaluation fonctionnelle du comportement, permettant notamment de comprendre la fonction du comportement inadéquat et de proposer un comportement de remplacement, ainsi que l'établissement d'un plan d'intervention (PI) et d'un plan de services individualisé (PSI). En effet, ces interventions impliquent généralement le recours à divers professionnels (orthopédagogues, psychologues, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, pédopsychiatres, éducateurs spécialisés, etc.) afin d'intervenir sur les plans individuel, familial et scolaire, car les troubles comportementaux de ces élèves sont graves et persistants.

Voyons maintenant les effets du SCP sur le nombre d'écarts de conduite majeurs dans les écoles qui le mettent en œuvre.

Les effets du SCP sur la réduction des écarts de conduite majeurs

Les effets du système SCP sur le plan comportemental sont mesurés généralement à l'aide du nombre d'écarts de conduite majeurs rapporté par le personnel scolaire (Irvin et coll., 2006). La synthèse de recherches produite par Irvin et ses collaborateurs (2004) a montré que l'utilisation des écarts de conduite majeurs représente une mesure valide pour évaluer le climat scolaire et le portrait comportemental de l'école. Ainsi, lorsqu'un élève manifeste un comportement qui nécessite qu'il soit retiré de la classe ou de l'endroit où il se trouve et qu'il soit placé dans un local

précis sous la supervision d'une personne prévue à cet effet, un rapport d'écart de conduite majeur (RECM, adaptation de *Office Discipline Referral ODR*) est achevé par l'intervenant scolaire impliqué. Il s'agit du billet de communication décrit précédemment dans la section.

D'autres recherches confirment la pertinence des RECM, tant au niveau de leur utilité que de leur validité conceptuelle (Irvin et coll., 2006; Rusby, Taylor et Foster 2007; Sugai, Sprague, Horner et Walker 2000; Tobin et Sugai, 1999). Sugai et ses collègues (2000) ont montré que les RECM représentent une mesure suffisamment sensible pour détecter certains changements vécus dans les écoles. Ainsi, de 1996 à 1998, la fréquence des RECM a été observée dans 14 écoles primaires et 8 écoles secondaires à la suite de l'implantation du SCP. La plupart des écoles ont montré une baisse du nombre de RECM durant cette période. De même, Irvin et ses collègues (2004) ont rapporté plusieurs études descriptives qui montrent des réductions du nombre de RECM de 50 % et plus, et ce, après une année d'implantation du système SCP dans les écoles étatsuniennes participantes. Ces études montrent également que les résultats obtenus se maintiennent lors des années subséquentes dans ces mêmes établissements, ce qui est dû à un changement de pratiques chez les intervenants et à un changement dans la culture disciplinaire de l'école.

Nous présentons les données préliminaires des effets du SCP sur le nombre d'écarts de conduite majeurs obtenus dans 11 écoles québécoises. Les données colligées sont celles des deux premières années d'implantation du SCP. En tenant compte des résultats de recherche ayant mesuré les effets du PBIS/SCP sur les écarts de conduite majeurs, nous formulons deux hypothèses : 1) une diminution significative du nombre d'écarts de conduite majeurs sera observée entre la première et la seconde année d'implantation du système SCP dans les 11 écoles participantes; 2) les écoles montrant le plus grand nombre d'écarts de conduite majeurs lors de la première année d'implantation du SCP seront celles montrant les baisses les plus significatives du nombre d'écarts de conduite majeurs lors de la seconde année d'implantation.

Méthodologie

Participants

L'échantillon est constitué d'élèves provenant de 11 écoles francophones (10 écoles primaires et 1 école secondaire spécialisée). Ces établissements font partie de deux commissions scolaires québécoises. Les données

traitées dans cette étude concernent uniquement les élèves dont les difficultés comportementales nécessitent le retrait de la classe ou l'isolement sous la supervision d'un responsable à l'encadrement. Ce sont donc les rapports d'écart de conduite majeurs (RECM) des deux premières années d'implantation du SCP qui font l'objet de notre analyse. Par conséquent, l'échantillon de cette étude est de type accidentel, car il n'est pas possible de prévoir le nombre précis d'élèves faisant l'objet de références disciplinaires dans les écoles sélectionnées.

Le nombre d'élèves provenant des 10 écoles primaires (n = 10) varie de 115 à 524 élèves. Pour l'école secondaire spécialisée (n = 1), accueillant uniquement des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, ce nombre est de 191. Ces écoles sont situées dans divers quartiers dont les indices de milieu socio-économiques (IMSE de 2018) varient de 4 à 10. Cet indice de milieu socio-économique est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, de certificat ou de grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice; MEES, 2019). Plus l'indice est élevé, moins le milieu est favorisé. Au total, ce sont environ 3 500 élèves qui ont été exposés au système SCP dans ces 11 écoles dont l'IMSE moyen est de 6. Les informations sur les écoles participantes sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 — Portrait des écoles participantes

Écoles	Nombre d'élèves					IMSE
	100 à 200	201 à 300	301 à 400	401 à 500	501 à 600	
École primaire 1		X				4
École primaire 2			X			6
École primaire 3	X					7
École primaire 4			X			6
École primaire 5			X			7
École primaire 6					X	4
École primaire 7		X				9
École primaire 8				X		5
École primaire 9	X					10
École primaire 10				X		6
École secondaire 11	X					7

IMSE : Indice de milieu socio-économique

Instrument de mesure

Les rapports d'écart de conduite majeurs (RECM) sont inscrits dans une base de données informatisée, le *profileur de comportement* (Paquette, Deslandes et St-Georges, 2019) afin d'être compilés et analysés. Ainsi, lorsqu'un élève manifeste un écart de conduite majeur (p. ex. une bagarre) qui nécessite que ce dernier soit retiré de l'endroit où il se trouve, un RECM est complété par l'intervenant scolaire concerné et il l'inscrit dans le profileur de comportement. Les RECM sont complétés à chaque occurrence du comportement ayant nécessité le retrait de l'élève de l'endroit où il se trouvait. Irvin et ses collègues (2004) ont examiné la littérature scientifique afin d'établir les propriétés psychométriques des RECM. Selon ces auteurs, lorsque les comportements problématiques sont clairement définis et bien opérationnalisés, les RECM possèdent une validité conceptuelle suffisante pour justifier leur utilisation comme mesure comportementale. Relativement à la validité de convergence, ces auteurs ont montré que les références disciplinaires montraient des corrélations de modérées à fortes avec des échelles établies mesurant les troubles du comportement ainsi que des mesures autorapportées de la délinquance (Irvin et coll., 2004).

Dans un premier temps, un coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs par élève sera présenté pour chacune des écoles, et ce, pour les deux premières années d'implantation du SCP. Afin de mesurer précisément les effets du système, il importe de tenir compte du nombre total d'élèves qui peut varier d'une année à l'autre dans les écoles québécoises. Pour y arriver, il est possible d'obtenir, pour une année scolaire donnée, un coefficient comportements/élèves en calculant le nombre total d'écarts de conduite majeurs (ECM) compilés et en le divisant par le nombre total d'élèves ayant fréquenté l'école cette même année, ce qui fournit un coefficient d'écarts de conduite majeur (CECM) par élève pour chacune des écoles. Dans un second temps, une comparaison des CECM dans les écoles participantes entre les deux premières années d'implantation du SCP sera effectuée à l'aide de tests *t*.

Afin de constituer des groupes d'écoles qui seront comparés, un point de coupure basé sur le coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs par élève sera utilisé (Sugai et coll., 2000). En se basant sur les trois paliers de l'approche RàI (palier 1 = 80 %, palier 2 = 15 %, palier 3 = 5 %), Sugai et ses collègues (2000) montrent qu'il est possible de séparer les élèves en trois groupes distincts :

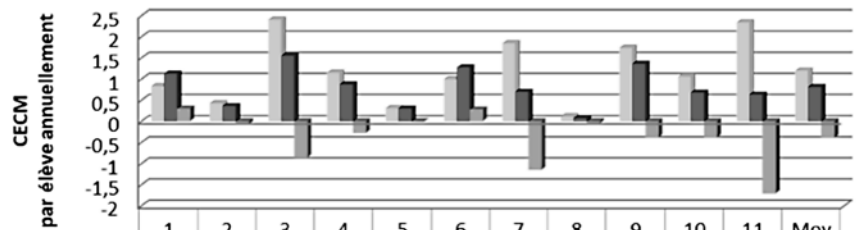
(1) les élèves montrant aucun ou un seul écart de conduite majeur au cours d'une année scolaire sont ceux qui répondent bien aux interventions de prévention universelle (palier 1);
(2) ceux ayant entre deux et cinq écarts de conduite majeurs annuellement nécessitent des interventions supplémentaires (palier 2);
(3) les élèves ayant six écarts de conduite majeurs ou plus annuellement ont des besoins qui nécessitent des interventions spécialisées (palier 3).

Aux fins de l'étude, nous comparerons les écoles dont le coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs par élève au premier temps de mesure est entre 0 et 1 (premier groupe du point de coupure) avec celles montrant plus d'un écart de conduite majeur par élève.

Résultats

Le tableau 2 montre le coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs (CECM) par élève dans chacune des écoles de l'échantillon. Les écoles numérotées de 1 à 10 sont de niveau primaire et l'école numérotée 11 est celle de niveau secondaire. Les résultats montrent une diminution globale de 39 % du CECM au cours des deux premières années d'implantation du SCP. De plus, les diminutions les plus importantes lors de la seconde année d'implantation du SCP se sont produites dans les écoles montrant les CECM les plus élevés lors de la première année d'implantation.

Tableau 2 — Coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs (CECM) par élève pour chacune des écoles lors des deux premières années d'implantation du SCP



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Moyenne
année 1	0,83	0,43	2,41	1,15	0,31	1	1,85	0,12	1,74	1,06	2,34	1,2
année 2	1,13	0,36	1,55	0,87	0,3	1,28	0,7	0,07	1,36	0,68	0,63	0,81
Diff	0,3	-0,07	-0,86	-0,28	-0,01	0,28	-1,15	-0,05	-0,38	-0,38	-1,71	-0,39

Le tableau 3 montre les résultats du test *t* pour les échantillons appariés. Le regroupement des écoles ayant un CECM par élève supérieur à 1 (n = 6) lors de la première année d'implantation du SCP montre une diminution significative du CECM par élève lors de la deuxième année d'implantation, contrairement aux écoles affichant un coefficient inférieur ou égal à 1 (n = 5).

Tableau 3 — Différences entre les deux groupes d'écoles à l'étude selon le CECM par élève et le temps de mesure

Groupe	Temps de mesure						IC à 95 % différence	T	DI
	Année 1			Année 2					
	M	ET	N	M	ET				
CECM > 1	1.76	0.57	6	0.97	0.39	6	0.23, 1.38	3.46*	5
CECM ≤ 1	0.54	0.37	5	0.63	0.54	5	0.32, 0,14	-1.09	4

Note : * p < .05. CECM = Coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs par élève

Aucune différence significative n'a été détectée pour le regroupement des écoles ayant un CECM égal ou inférieur à 1 entre les deux temps de mesure (n = 5). Ce dernier regroupement semble avoir vu une légère augmentation du CECM; toutefois, celle-ci n'est pas significative. Les résultats suggèrent que les effets de l'implantation du SCP sont plus saillants pour les écoles montrant un CECM par élève supérieur à 1 lors de la première année d'implantation. Enfin, nous notons la présence d'une interaction entre le CECM pendant la première année d'implantation du SCP et l'effet des interventions réalisées : plus le CECM est élevé, plus l'effet des interventions est marqué.

Discussion

Deux hypothèses ont été évaluées dans la présente étude. Premièrement, nous nous attendions à une diminution du CECM par élève entre la première et la seconde année d'implantation du système SCP dans les écoles participantes. Globalement, les résultats confirment cette hypothèse. En effet, le CECM par élève pour les 11 écoles lors de la première année d'implantation du SCP est de 1,2 CECM/élève et le nombre diminue à 0,81 CECM/élève lors de la seconde année d'implantation. Il s'agit d'une diminution moyenne de 39 % du CECM par élève entre les deux temps de mesure. Ces résultats sont comparables à ceux rapportés par Irvin et ses collègues (2004), qui ont montré des

réductions du nombre d'écarts de conduite majeurs dans les écoles étatsuniennes, et ce, après une année d'implantation du système PBIS.

Deuxièmement, nous nous attendions à ce que les écoles montrant le plus grand nombre de CECM par élève lors de la première année d'implantation du SCP (CECM/élèves >1) soient celles montrant les baisses les plus significatives de CECM par élève lors de la deuxième année d'implantation. Cette seconde hypothèse est également confirmée. De plus, il importe de souligner que l'école secondaire spécialisée (numérotée 11) est celle dont les résultats sont les plus spectaculaires. La diminution observée du CEMC/élève entre les deux temps de mesure est de 171 %.

Toutefois, deux des cinq écoles qui ont un CECM par élève inférieur ou égal à 1 lors de la première année d'implantation obtiennent un CECM par élève légèrement plus élevé lors de la seconde année d'implantation, bien que globalement cette différence ne soit pas significative pour les cinq écoles de ce groupe. À ce sujet, Sugai et ses collaborateurs (2000) ont également montré une hausse du nombre d'écarts de conduite majeurs dans certaines écoles ayant implanté le système PBIS. Or, après avoir minutieusement analysé les données, ces chercheurs ont constaté qu'il ne s'agissait pas d'un changement dans les comportements des élèves, mais plutôt d'un changement dans la manière d'identifier et de rapporter les problématiques comportementales des élèves par le personnel. Il est possible que le même phénomène se soit produit dans la présente étude.

Bien que les résultats rapportés ici soient préliminaires, ils montrent les effets positifs du SCP sur la réduction du CECM par élève. Certaines limites doivent toutefois être soulignées. D'abord, même si les écoles de notre échantillon procèdent toutes à la compilation et à l'analyse de leurs données comportementales, nous avons peu d'information relativement aux définitions utilisées afin de distinguer les écarts de conduite mineurs et ceux qui sont qualifiés de majeurs. Toutefois, les comportements associés aux écarts de conduite majeurs sont semblables d'une école à l'autre dans cette étude. Il est tout de même possible de supposer que, dépendamment des différences individuelles du personnel scolaire, il existe des variations lorsque vient le temps de sanctionner les comportements problématiques des élèves et de produire un rapport d'écart de conduite majeur (Kern et Manz, 2004). Par ailleurs, même si les procédures menant à la mise en œuvre du SCP sont similaires, il est probable que les différentes écoles de l'échantillon ne soient pas nécessairement équivalentes quant au niveau d'implantation des

différentes interventions. Il faudrait, éventuellement, être en mesure d'établir comment le niveau d'implantation du SCP influence le coefficient d'écarts de conduite majeurs (McIntosh, Frank et Spaulding, 2010). Finalement, le nombre d'écoles à l'étude étant peu élevé (n = 11), il importe d'évaluer les effets du SCP dans un plus grand nombre d'établissements scolaires.

Conclusion

L'étude réalisée par Lapointe et Freiberg (2006) a permis de constater que le système *Positive Behavioural Interventions and Supports* (PBIS) est efficace pour la prévention des difficultés comportementales. Comme le mentionnent ces chercheurs, « le développement d'un programme est exigeant; il est généralement plus avantageux pour un milieu scolaire d'adopter un programme qui a fait ses preuves et de faire les traductions nécessaires [ou les adaptations] 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 et Freiberg, 2006, p. 2). Or, c'est exactement ce que notre groupe de recherche a réalisé dans l'adaptation du système PBIS, que nous avons appelé Soutien au comportement positif (SCP).

Les résultats de la présente étude, bien qu'exploratoires, montrent que les mesures de prévention universelles préconisées au palier 1 par le SCP, dans un modèle de réponse à l'intervention comportementale, ont l'effet attendu sur la réduction du coefficient d'écarts de conduite majeurs des élèves dans les écoles primaires et même dans un établissement secondaire spécialisé pour des élèves en difficulté. De plus, le SCP montre une efficacité supérieure dans les écoles où le coefficient d'écarts de conduite majeurs est, au départ, particulièrement élevé. Par conséquent, le recours au système SCP représente une avenue prometteuse pour les écoles québécoises ayant des défis importants au niveau de la gestion des comportements. À l'instar de Lapointe et Freiberg (2006), nous croyons qu'il est préférable de mettre en place un système qui a fait ses preuves, comme le PBIS ou le SCP, car celui-ci « saura ouvrir la voie à la liberté d'enseigner et d'apprendre dans un climat plus favorable et sans dérangements constants » (p. 4).

Références

Akin-Little, A., Little, S. G., Bray, M. A. et Kehle, T. J. (Eds.). (2009). *School Psychology. Behavioral interventions in schools : Evidence-based positive strategies*. Washington, DC, US : American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11886-000

Akin-Little, K., Eckert, T., Lovett, B. et 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 Éditeur.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.

Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire : Le soutien au comportement positif. *Les Cahiers de l'Actif*, *472*, 207-224.

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Bissonnette, S. et St-Georges, N. (2014). Implantation du soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises : Influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(3), 177-194. https://doi.org/10.1177/0829573514542219

Bouffard, M. (2011). *Le soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école*. Mémoire inédit, Université Laval.

Bourgault, J. (2004). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats : leçons tirées de l'expérience québécoise. *Revue française d'administration publique, 109*(1), 109-128. https://doi.org/10.3917/rfap.109.0109

Brodeur, M., Dion, E., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Bournot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire, 23*(1), 29-31.

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. https://doi.org/10.3102/00346543071001029

Cameron, J., Banko, K. M. et Pierce, W.D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation : The myth continues. *The Behavior Analyst, 24*, 1-44. https://doi.org/10.1007/BF03392017

Cameron, J. et Pierce, W. D. (2002). *Rewards and intrinsic motivation : Resolving the controversy*. Westport, CT, US : Bergin & Garvey.

Cameron, J., Pierce, W., Banko, K. et Gear, A. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation : A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology, 97*, 641-655. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.641

Chouinard, R. et 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. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Fenning, P., Golomb, S., Gordon, V., Kelly, M., Scheinfield, R., Morello, T. et coll. (2008). Written discipline policies and used by administrators : do we have sufficient tools of the trade? *Journal of School Violence, 7*(2), 123-146. https://doi.org/10.1300/J202v07n02_08

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence : Causal Relationships and Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*(1), 127-155. https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127

Horner, R. H, Dunlap, G., Koegel, R. L, Carr, E. G., Sailor, W. et Anderson, J. (1990). Toward a technology of nonaversive behavior support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15,* 125-132. https://doi.org/10.1177/154079699001500301

Irvin, L. K., Horner, R. H., Ingram, K., Todd, A. W., Sugai, G., Sampson, N. et 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*(1), 10-23. https://doi.org/10.1177/10983007060080010301

Irvin, L. K., Tobin, T., Sprague, J., Sugai, G. et 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. https://doi.org/10.1177/1098300704006003020 1

Kern, L. et Manz, P. (2004). A look at current validity issues of school-wide behavior support. *Behavioral Disorders, 30*, 47–59. https://doi.org/10.1177/019874290403000102

Lapointe, M. L. et Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école : Pistes nord-américaines. *Vie pédagogique, 141*, 1-4.

LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems : A 10-year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education, 10*, 429-442. https://doi.org/10.1007/s11218-007-9027-x

Little, S. G., Akin-Little, A. et O'Neill, K. (2015). Group contingency interventions with children-1980-2010: a meta-analysis. *Behavior Modification, 39*, 322-341. https://doi.org/10.1177/0145445514554393

McIntosh, K., Flannery, K. B., Sugai, G., Braun, D. et Cochrane, K. L. (2008). Relationships between academics and problem behavior in the transition from middle school to high school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(4), 243-255. https://doi.org/10.1177/1098300708318961

McIntosh, K., Frank, L. J. et Spaulding, A. S. (2010). Establishing Research-Based Trajectories of Office Discipline Referrals for Individual Students. *School Psychology Review, 39*(3), 380-394.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2015). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation, 43*, 1-24.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Indice de milieu socio-économique (IMSE)*. http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-prives/milieux-defavorises/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/

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.

Paquette, M., Deslandes, C. et St-Georges, N. (2019). *Le profileur de comportement : une méthode proactive de discipline progressive positive.* http://www.profco.ca/index.php?action=Home&langue=fr

Price, J. M. et Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood : Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*(4), 455-471. https://doi.org/10.1007/BF00915038

Reder, F., Stephan, E. et 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. https://doi.org/10.1016/S1155-1704(07)78391-X

Rivière, V. (2006). *Analyse du comportement appliquée à l'enfant et à l'adolescent.* Villeneuve D'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Rusby, J. C., Taylor, T. K. et Foster, E. M. (2007). A descriptive study of school discipline referrals in first grade. *Psychology in the Schools, 44*, 333-350. https://doi.org/10.1002/pits.20226

Stage, S. A. et Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education setting. *School Psychology Review, 26*(3), 333-368.

Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports : Integration of multi-tiered approaches. *Exceptionality, 17*, 223-237. https://doi.org/10.1080/09362830903235375

Sugai, G., Horner, R. H. et Todd, A. (2000). Effective behavior support survey. Eugene, OR : Educational and Community Supports, University of Oregon.

Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H. et Walker, H. M. (2000). Preventing school violence : The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 94-101. https://doi.org/10.1177/106342660000800205

Tobin, T. J. et Sugai, G. M. (1999). Discipline problems, placements, and outcomes for students with serious emotional disturbance. *Behavioral Disorders, 24*, 109-121. https://doi.org/10.1177/019874299902400209

Wells, J., Barlow, J. et Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education, 103*(4), 197-220. https://doi.org/10.1108/09654280310485546

Correspondance :

Steve Bissonnette
Département Éducation
Université TÉLUQ
455, rue du Parvis
Québec (Québec, Canada) G1K 9H6
Courriel : steve.bissonnette@teluq.ca

Résumé

De nombreux systèmes éducatifs ont amorcé, au cours des dernières années, un virage important vers une gestion axée sur les résultats (Bourgault, 2004). Or, ce type de gestion nous amène à poser un regard sur la réussite des élèves ayant des difficultés comportementales, car ce sont eux les plus susceptibles d'abandonner l'école (MELS, 2006). Par conséquent, il devient essentiel d'implanter des systèmes d'intervention, fondés sur des données probantes, favorisant la prévention de ces difficultés. Le système *Positive Behavioural Interventions and Supports* (PBIS) est fondé sur des données probantes (Lapointe et Freiberg, 2006). Le PBIS, appelé en français le soutien au comportement positif (SCP),

représente un modèle de réponse à l'intervention comportementale. Dans cet article, nous décrivons le SCP. Par la suite, nous montrons ses effets sur la diminution des écarts de conduite majeurs des élèves à l'intérieur d'écoles québécoises contribuant ainsi à la prévention des difficultés comportementales.

Mots-clés : réponse à l'intervention; soutien au comportement positif; prévention des difficultés comportementales.

Abstract

In recent years, many education systems have undertaken an important shift towards results-based management (Bourgault, 2004). This type of management leads us to take a look at the success of students with behavioural difficulties because they are the most likely to drop out of school (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). It is therefore essential to implement an evidence-based intervention system that promotes the prevention of these difficulties. The Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS) system is evidence-based (Lapointe & Freiberg, 2006). PBIS, named *Soutien au comportement positif* (SCP) in French, is a behavioural response-to-intervention program. In this paper, we describe the SCP. Subsequently, we show its effects on the reduction of student misconduct within Québec schools, thus contributing to the prevention of behaviour problems.

Keywords: response to intervention; positive behaviour support; prevention of behaviour problems.