

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LES EFFETS DU SYSTÈME DE SOUTIEN AU COMPORTEMENT POSITIF (SCP) SUR
LES MESURES DISCIPLINAIRES RELATIVES AUX COMPORTEMENTS
PERTURBATEURS DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
SANDY THERRIEN**

MAI 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Caroline Couture

Prénom et nom

Directrice de recherche

Comité d'évaluation :

Caroline Couture

Prénom et nom

Directrice de recherche

Sabrina Bolduc

Prénom et nom

Évaluateur

Caroline Couture

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

Les troubles du comportement sont une source de stress et de préoccupations importantes pour plusieurs enseignants qui n'ont pas les connaissances ni les compétences pour y faire face (Schaubman *et al.*, 2011 ; Thygesen, 2019). En ce sens, les enfants présentant des problèmes comportementaux inclus dans les classes ordinaires reçoivent rarement un encadrement personnalisé (Bouffard, 2011). De surcroît, il est rapporté, à travers les dernières décennies, que les interventions punitives et coercitives sont majoritairement utilisées afin d'enrayer l'apparition des comportements perturbateurs en classe, mais qu'elles entraînent seulement une diminution temporaire de ces comportements (Bouffard, 2011 ; Oxley et Holden, 2021 ; Thygesen, 2019). Plus récemment, on note cependant des changements dans les méthodes de gestion de classe et plusieurs milieux scolaires encouragent les interventions proactives et positives plutôt que les conséquences négatives afin de mettre l'accent sur les comportements attendus et prosociaux (Oxley et Holden, 2021). D'ailleurs, plusieurs milliers d'écoles à travers les États-Unis et ailleurs dans le monde, dont au Québec, se sont tournées vers le système de *soutien au comportement positif (SCP)* afin de faire le virage vers des pratiques éducatives préventives favorisant le développement socioscolaire de leurs élèves (Bissonnette, 2015; Bissonnette *et al.*, 2020; Borgen *et al.* 2021; Bradshaw *et al.*, 2010; Childs *et al.*, 2016; Christofferson et Callahan, 2015; Ryoo *et al.*, 2017). Ce système est aussi implanté dans d'autres milieux tels que des établissements carcéraux, des centres de santé mentale, des centres de la petite enfance et des établissements accueillant des jeunes délinquants (Bissonnette, 2015). Cet essai exposera les mesures mises en place dans le cadre de l'implantation du système SCP et leurs effets sur la diminution des comportements perturbateurs des élèves du primaire.

Table des matières

Sommaire	iii
Remerciements	vi
Introduction	1
Les comportements perturbateurs	2
Les pratiques éducatives	3
Interventions réactives	4
Interventions proactives	5
Le système SCP	6
Conditions de mise en œuvre	6
Les interventions préventives préconisées par le SCP	7
Les interventions correctives préconisées par le SCP	8
Objectif	11
Méthode	12
Recherche documentaire	12
Critères de sélection des articles	13
Critères d'inclusion	13
Critères d'exclusion	14
Résultat de la stratégie de repérage	14
Résultats	16
Échantillonnage	16
Écarts de conduite majeurs	18
Interventions coercitives et punitives	20
Suspensions	21
Mesures contraignantes	22
Effets à long terme	22
La fidélité de l'implantation	23
Discussion	24
Limites des révisions	24

Limites de l'essai	27
Pratique probante	28
Contribution de l'essai pour l'intervention psychoéducatrice	29
Conclusion.....	31
Références	32
Appendice A Caractéristiques méthodologiques des révisions retenues.....	35
Figure A1.	35

Remerciements

Au regard de ce travail de recherche, il me tient à cœur de remercier, dans un premier temps, Mme Caroline Couture, qui m'a accompagnée et dirigée, mais qui m'a surtout encouragée dans mes moments d'incertitude et qui m'a permis de croire en ma capacité à atteindre mes objectifs, aussi fous soient-ils. J'aimerais aussi remercier mon conjoint qui a su comprendre l'importance de cette étape de mon parcours scolaire et qui, sans hésiter, m'a accompagnée dans ces montagnes russes de défis, avec bienveillance et patience. Un grand merci également à tous ces gens qui m'entourent, amis et famille, qui m'ont bombardé de paroles encourageantes et qui ont contribué à maintenir ma motivation tout au long de la réalisation de mon essai.

Introduction

La gestion des comportements perturbateurs en classe représente un défi de taille pour les enseignants au moment de poursuivre leur plan pédagogique (Gaudreau *et al.*, 2012). Ces comportements perturbateurs peuvent mener à des situations chaotiques en classe lorsqu'ils ne sont pas gérés efficacement (Thygesen, 2019). En outre, il est possible d'expliquer la gestion inefficace des comportements perturbateurs par le manque de formation des enseignants concernant cet enjeu (Gaudreau *et al.*, 2012; Schaubman *et al.*, 2011). Parallèlement, les élèves présentant des difficultés comportementales sont considérés comme un groupe vulnérable en raison des risques élevés de développer des relations sociales insatisfaisantes et de faire face à des échecs et au décrochage scolaire (Christofferson et Callahan, 2015; MELS, 2006, cité dans Bissonnette *et al.*, 2020; Borgen *et al.*, 2021). De plus, selon LeBlanc, Swisher, Vitaro et Tremblay (2007, cité dans Bissonnette *et al.*, 2020), ces élèves sont plus souvent la cible d'interventions disciplinaires punitives. Devant ces situations, des publications et des communications au sujet des pratiques éducatives positives et inclusives se sont multipliées afin d'améliorer les connaissances et les compétences des enseignants en lien avec les difficultés comportementales rencontrées en classe. Bien que les pratiques punitives et coercitives soient encore très populaires, des pratiques proactives et bienveillantes sont de plus en plus adoptées et valorisées dans les établissements d'enseignement québécois (Lanaris *et al.*, 2020). En ce sens, le système de *soutien au comportement positif (SCP)*, aussi appelé *Positive Behavioural Interventions et Supports (PBIS)*, est un système qui se traduit par un ensemble de stratégies et de procédures positives et proactives visant à améliorer les comportements des jeunes, le climat de l'école et diminuer les enjeux disciplinaires (Bissonnette *et al.*, 2020; Bradshaw *et al.*, 2010; Childs *et al.*, 2016; Christofferson et Callahan, 2015; Ryoo *et al.*, 2017). Ce système est présentement appliqué dans plus de 26 000 écoles primaires et secondaires aux États-Unis et à l'international, et permet de prendre des décisions pratiques tout en intégrant des données probantes (Bissonnette *et al.*, 2020; Borgen *et al.* 2021).

Les comportements perturbateurs

Les comportements qui peuvent perturber les enseignements dans une classe sont très diversifiés et peuvent être d'intensité variable. Pour les fins de cet essai, les comportements perturbateurs référeront à ceux issus de difficultés comportementales et des troubles du comportement suivants : le *trouble de l'opposition avec provocation* (TOP) et le *trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité* (TDAH) (Bissonnette *et al.*, 2021; Lanaris *et al.*, 2020). Les *troubles graves de comportements* (TGC) sont exclus puisque plusieurs milieux scolaires font encore face à de grandes difficultés à inclure les élèves ayant un TGC dans les classes ordinaires en raison de la grande intensité des comportements et des interventions que cela exige (Lanaris *et al.*, 2020). De plus, le *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (MELS) (2008a) et le *ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* (MEESR) (2015) précisent que les difficultés comportementales observées en classe du primaire n'impliquent pas d'emblée la présence de troubles du comportement. Ces difficultés sont souvent de nature passagère, liées à un contexte précis et se résorbent selon les moyens mis en place par le milieu scolaire pour l'enfant. Toutefois, il arrive que ces difficultés qui persistent dans le temps, deviennent plus fréquentes et intenses, en plus de se complexifier, ce qui peut conduire au diagnostic d'un trouble du comportement (Krotenberg et Lambert, 2012; MEESR, 2015).

Dans le système SCP dont il sera question dans cet essai, les comportements perturbateurs sont classés en deux catégories, les écarts de conduite mineurs et les écarts de conduite majeurs. D'un côté, un écart de conduite mineur réfère à des comportements dérangeants (faire des bruits de bouche, manipuler son matériel de bureau avec ses mains, parler à voix basse avec un autre élève, etc.) pour l'élève ou pour les autres autour de lui ou à de l'inattention pendant les enseignements (Bissonnette *et al.*, 2020; Borgen *et al.*, 2021). D'un autre côté, un écart de conduite majeur réfère à des comportements qui perturbent le bon fonctionnement de la classe ou d'un autre lieu dans l'école et les apprentissages des autres élèves. Cela peut aussi se traduire par des écarts de conduite mineurs persistants, des agressions, de l'intimidation, du harcèlement et du vandalisme (Bissonnette, 2015; Bissonnette *et al.*, 2020; Borgen *et al.*, 2021).

Une étude de Déry *et al.* (2007, cité dans MELS, 2008a) a soulevé que 85% des élèves du primaire qui présentaient des difficultés comportementales avaient un diagnostic de TDAH et que 60% d'entre eux avaient un diagnostic de TOP. D'autres recherches précisent que les enfants ayant des troubles du comportement se traduisant par de l'hyperactivité, de l'opposition, de l'agressivité et de l'inattention sont plus à risque d'éprouver des difficultés scolaires (Price et Dodge, 1989, cité dans Bissonnette *et al.*, 2020). D'abord, le DSM-5 caractérise les manifestations comportementales du TOP par une humeur colérique ou irritable, un comportement provocateur et un esprit vindicatif (American Psychiatric Association, 2015). Cela peut se traduire par des accès de colère, de l'entêtement, de la résistance aux directives, des agressions verbales, des agressions physiques mineures ainsi qu'une incapacité à faire des compromis et à négocier avec les pairs ou les adultes. À ceci s'ajoute une tendance à tester les limites de manière persistante. De plus, le trouble d'opposition est fréquemment accompagné de difficultés variées telles qu'une faible estime de soi, une humeur instable, une faible tolérance à la frustration et une tendance à jurer (Krotenberg et Lambert, 2012). Ensuite, selon le DSM-5, le diagnostic de TDAH s'établit à partir de symptômes reliés à l'inattention, à l'hyperactivité et à l'impulsivité (American Psychiatric Association, 2015). Certains auteurs relèvent qu'un élève peut avoir un diagnostic de TDAH unique, mais il arrive souvent qu'il se conjugue avec celui du trouble de l'opposition, ce qui exacerbe et complexifie les comportements inadaptés en classe (MELS, 2008a). D'autres inconvénients découlant de ce diagnostic sont le manque de flexibilité de l'enfant pour s'adapter aux règles et aux attentes des différents contextes dans lesquels il évolue, ainsi que la difficulté à organiser sa pensée et à trouver des solutions efficaces pour gérer ses problèmes ou sa frustration. En classe, l'élève atteint d'un TDAH peut être plus agité et rechercher activement des prétextes pour se déplacer, ce qui nécessite des interventions de la part des enseignants (Krotenberg et Lambert, 2012).

Les pratiques éducatives

Depuis sa création, le modèle « correctionnel » domine le milieu de l'éducation, favorisant ainsi les interventions réactives (McCurdy *et al.*, 2016). Selon Lanaris *et al.* (2020), les pratiques réactives seraient ancrées dans les milieux scolaires depuis si longtemps qu'il est

difficile de s'en défaire pour laisser place à des pratiques éducatives plus proactives. En ce sens, les enquêtes de Bouffard (2011) et de Fenning *et al.* (2008) en milieu scolaire démontrent que les interventions comportementales sont davantage de nature punitive ou coercitive que de nature positive (cité dans Bissonnette *et al.*, 2020). Toutefois, certains affirment que ce modèle laisse progressivement place aux modèles multiniveaux et aux modèles de résolution de problème (McCurdy *et al.*, 2016). En ce sens, Lanaris *et al.* (2020) rappellent que l'approche inclusive proposée par le gouvernement vise l'adoption de pratiques bienveillantes et inclusives à travers les actions pédagogiques, qui sont dirigées vers les élèves présentant des difficultés d'adaptation incluant les comportements perturbateurs. Ceci implique que les enseignants doivent changer le regard qu'ils portent sur les comportements qui nuisent aux enseignements, afin d'agir davantage en prévention qu'en réaction. Une approche inclusive exige, en effet, des interventions davantage proactives afin de prévenir les situations qui peuvent provoquer l'apparition de ces comportements problématiques (Lanaris *et al.*, 2020). L'adoption d'une telle approche devrait donc inclure des formations de soutien aux enseignants pour mieux les préparer à intervenir auprès des élèves ayant de difficultés comportementales en classe ordinaire comme le propose le *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (MELS, 2008b).

Interventions réactives

Les pratiques réactives sont celles qui sont mises en place en réaction au comportement dérangeant, souvent vues comme des conséquences à ces derniers. Bien qu'il existe des pratiques réactives positives (tels les renforcements positifs), elles sont majoritairement punitives et coercitives et peuvent inclure, entre autres, les réprimandes, la perte de privilège, le retrait, la retenue, la suspension, l'exclusion des classes ou la contention physique (Bouffard, 2011; Christofferson et Callahan, 2015; McCurdy *et al.*, 2016; Thygesen, 2019). Si ces pratiques sont encore privilégiées, ce serait en raison de leurs effets rapides sur l'extinction des comportements, ce qui peut être bénéfique pour les enseignants. Cependant, les études démontrent une efficacité à long terme plutôt médiocre de ces méthodes (Bouffard, 2011; Oxley et Holden, 2021; Thygesen, 2019). En effet, comme la source du problème n'est pas modifiée, le comportement est

susceptible de réapparaître plus tard ou de se présenter sous une forme différente (Thygesen, 2019). Thygesen (2019) ajoute qu'en plus de démontrer leur inefficacité sur la diminution des comportements perturbateurs, les recherches rapportent que ces méthodes ne permettent pas aux élèves de faire des apprentissages comportementaux. De plus, cette approche traditionnelle, qui utilise des stratégies d'intervention autoritaires, implique une prise de décision unilatérale de la part de l'adulte qui cause davantage l'escalade des comportements et le désengagement chez les élèves ayant un historique de trauma ou de trouble de comportement (Thygesen, 2019). Malgré cela, les mesures disciplinaires sont nettement plus utilisées auprès des élèves ayant des troubles du comportement qu'envers les autres élèves, créant un climat scolaire négatif qui les place dans une position plus favorable au décrochage scolaire (Christofferson et Callahan, 2015; Oxley et Holden, 2021; Thygesen, 2019).

Interventions proactives

Les interventions proactives en classe regroupent toutes les interventions qui sont mises en place en amont des comportements perturbateurs, afin de diminuer la probabilité qu'ils surviennent ou d'en atténuer l'impact (Bissonnette *et al.*, 2020; MEESR, 2015). Elles peuvent être basées, entre autres, sur des approches comportementales, cognitivo-comportementales et inclusives qui visent la responsabilisation des élèves et la prise de conscience de leurs difficultés (MEESR, 2015). Aussi, elles ont pour principal objectif de prévenir des écarts de conduite en favorisant l'adoption de bons comportements et le développement de compétences sociales plutôt que de réagir à l'indiscipline (Bissonnette *et al.*, 2020). Comme les caractéristiques des enfants sont variables et que les difficultés le sont tout autant, il arrive que les enseignants doivent jongler avec des approches et des stratégies différentes pour favoriser les apprentissages propres à chacun tout en exerçant la modélisation (MEESR, 2015). Le modelage des bons comportements optimise leur apprentissage par les enfants grâce à sa fonction d'information (Bissonnette, 2015). Dans le même ordre d'idées, une approche basée sur le développement de différents modèles comportementaux peut aider à prévenir l'escalade des difficultés comportementales vers des troubles du comportement plus sérieux (Borgen *et al.*, 2021). Concrètement, les enseignants peuvent exercer un encadrement positif, faire une adaptation pédagogique aux besoins

particuliers des élèves et renforcer les comportements attendus (Lanaris *et al.*, 2020; Massé *et al.*, 2020b). Par conséquent, la manière dont les enseignants imposent leurs attentes et répondent aux comportements déviants exerce une influence importante sur le développement des différentes compétences de l'élève (Massé *et al.*, 2020a). Contrairement aux interventions coercitives et punitives, les interventions proactives permettraient de réels apprentissages pour les élèves qui présentent certains déficits comportementaux, émotionnels et relationnels (Massé *et al.*, 2020a).

Le système SCP

Le système SCP est un modèle systémique qui propose une gestion préventive et corrective des comportements, dans la classe et dans l'école, et qui vise à créer un milieu sécuritaire, ordonné, prévisible et positif pour le personnel et les élèves (Bissonnette *et al.*, 2016). Le système SCP intègre un système de résolution de problème en trois niveaux qui a pour objectif principal de diminuer et de prévenir les difficultés comportementales externalisées dans les écoles tout en offrant un environnement favorable aux apprentissages et à l'atteinte des objectifs académiques (Bissonnette, 2015; Borgen *et al.*, 2021; Bradshaw *et al.*, 2012; McCurdy *et al.*, 2016). Les interventions qui y sont associées s'appuient sur l'analyse fonctionnelle du comportement et la théorie de l'apprentissage social de Bandura, en mettant l'emphase sur le modelage qui permet l'apprentissage de nouveaux comportements par la répétition et la démonstration de modèles ne faisant pas partie du répertoire des individus (Bissonnette, 2015; Bissonnette *et al.*, 2020 ; Bradshaw *et al.*, 2010). Ainsi, le système SCP propose un modèle de gestion des comportements qui oblige le basculement d'un mode d'intervention réactif, punitif ou coercitif vers un mode d'intervention préventif, proactif et valorisant (Bissonnette *et al.*, 2020).

Conditions de mise en œuvre

L'implantation d'un tel système implique une grande mobilisation de la part de l'équipe-école, car elle engendre une restructuration de la gestion des comportements dans l'ensemble de l'école. Certaines conditions doivent être respectées lors de la mise en œuvre du système SCP afin d'en optimiser les changements désirés (Bissonnette, 2015 ; Bissonnette *et al.*, 2020). L'accompagnement d'un professionnel du comportement expérimenté du SCP est

nécessaire pour implanter le système SCP, mais ce rôle peut également être occupé par un autre professionnel formé à cet effet tel qu'un psychoéducateur ou un psychologue (Bissonnette, 2015 ; Bissonnette *et al.*, 2020). Ensuite, il faut obtenir l'engagement du personnel scolaire et de la direction, car le leadership et la forte croyance envers le système SCP sont primordiaux pour entreprendre une démarche d'implantation au sein de l'école. Une première présentation, faite par le professionnel du SCP, est offerte à la direction pour expliquer les termes et les caractéristiques du système SCP (Bissonnette *et al.*, 2020). Puis, le système est présenté au personnel scolaire (enseignants ou non) dont le niveau d'engagement doit être d'au moins 80% pour aller de l'avant avec l'implantation. De plus, le leadership de la direction, un élément déterminant dans le processus d'implantation, doit être évalué à l'aide d'un questionnaire prévu à cet effet. Une fois que les conditions sont toutes respectées, l'implantation peut débuter (Bissonnette *et al.*, 2020). Finalement, l'équipe-école doit former un comité de pilotage composé de la direction et de quelques membres représentatifs du personnel scolaire pour mener l'implantation du système SCP dans l'école et faire l'évaluation des mesures mises en place (Bissonnette, 2015; Bissonnette *et al.*, 2020). Le professionnel du SCP offre une formation de quatre à cinq jours traitant des modalités du système, aux membres du comité de pilotage. En parallèle, la traduction en français du questionnaire standardisé *Effective Behavior Support Survey* est utilisée auprès de tout le personnel scolaire afin de dresser le portrait de la situation quant aux diverses mesures disciplinaires actuellement mises en place dans l'école (Sugai *et al.*, 2000, cité dans Bissonnette *et al.*, 2020). Sur le plan de l'autoévaluation, le comité de pilotage se doit de mettre en place au moins deux rencontres mensuelles permettant d'évaluer et analyser le système et les données comportementales qui y sont reliées. La formation et l'information aux collègues de l'équipe-école relèvent aussi de la responsabilité du comité de pilotage (Bissonnette *et al.*, 2020 ; Bradshaw *et al.*, 2010).

Les interventions préventives préconisées par le SCP

Au moment de l'implantation, les professionnels du SCP proposent d'identifier des valeurs, d'élaborer une matrice comportementale, d'enseigner les comportements attendus et d'élaborer un système de renforcement afin de mieux définir les interventions préventives

(Bissonnette *et al.*, 2020). L'identification des valeurs prônées par l'école se fait dès la formation SCP offerte aux membres du personnel. Il est recommandé d'en identifier tout au plus trois puisqu'elles définiront les comportements à adopter dans l'école (Bissonnette *et al.*, 2020). À partir des valeurs choisies, des comportements observables et formulés positivement sont définis pour l'ensemble des lieux fréquentés par les élèves de l'école, incluant, entre autres, les autobus et le service de garde. Ceci permet l'élaboration d'une matrice comportementale qui devient le code de vie de l'école. Ce dernier permet de cibler les comportements à adopter plutôt que de créer une liste d'interdits (Bissonnette *et al.*, 2020). Le comité de pilotage, en collaboration avec le professionnel du SCP, assure l'harmonisation de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée et pratique autonome), qui se fait par la voie des leçons destinées au personnel scolaire (Bissonnette *et al.*, 2020). Au terme de cette démarche, le comité de pilotage doit élaborer un système de renforcement pour reconnaître, encourager et valoriser l'adoption des comportements enseignés, applicable partout dans l'école. Ce système inclut un renforcement tangible qui peut se manifester par un mot ou un signe particulier (Bissonnette *et al.*, 2020 ; Bradshaw *et al.*, 2010). D'ailleurs, des recherches démontrent une efficacité supérieure des systèmes de renforcement sur la modification des comportements (Little, Akin-Little et O'Neill, 2015 ; Stage et Quiroz, 1997, cité dans Bissonnette *et al.*, 2020). Néanmoins, il faut garder en tête que ce type d'intervention préventive peut être insuffisant devant la chronicité et l'intensité de certains comportements. C'est pourquoi le système SCP propose aussi des interventions correctives (Bissonnette *et al.*, 2020).

Les interventions correctives préconisées par le SCP

Les interventions correctives visent à corriger les comportements perturbateurs lorsque les interventions préventives n'ont pas suffi à en prévenir l'apparition. Ces interventions sont élaborées et dirigées par le comité de pilotage. Le système SCP propose une démarche afin de définir les interventions correctives et les personnes responsables de ces interventions, soit d'élaborer une classification de comportement et un arbre décisionnel, compiler et analyser les données comportementales ainsi que réaliser des rencontres mensuelles du comité de pilotage (Bissonnette *et al.*, 2020). Donc, toujours dans la collaboration avec le professionnel du SCP, le

comité de pilotage élabore une classification des comportements problématiques observés dans l'école, soit les écarts de conduite mineurs et les écarts de conduite majeurs. Ensuite, il est nécessaire d'y rattacher une liste d'interventions et de conséquences possibles liées aux différents degrés de problématiques comportementales identifiés. Une telle pratique permet de mieux établir les responsabilités d'intervention de chaque membre du personnel scolaire face aux différents comportements observés. Ainsi, il est possible de construire un arbre décisionnel permettant de mieux visualiser les responsabilités de chacun.

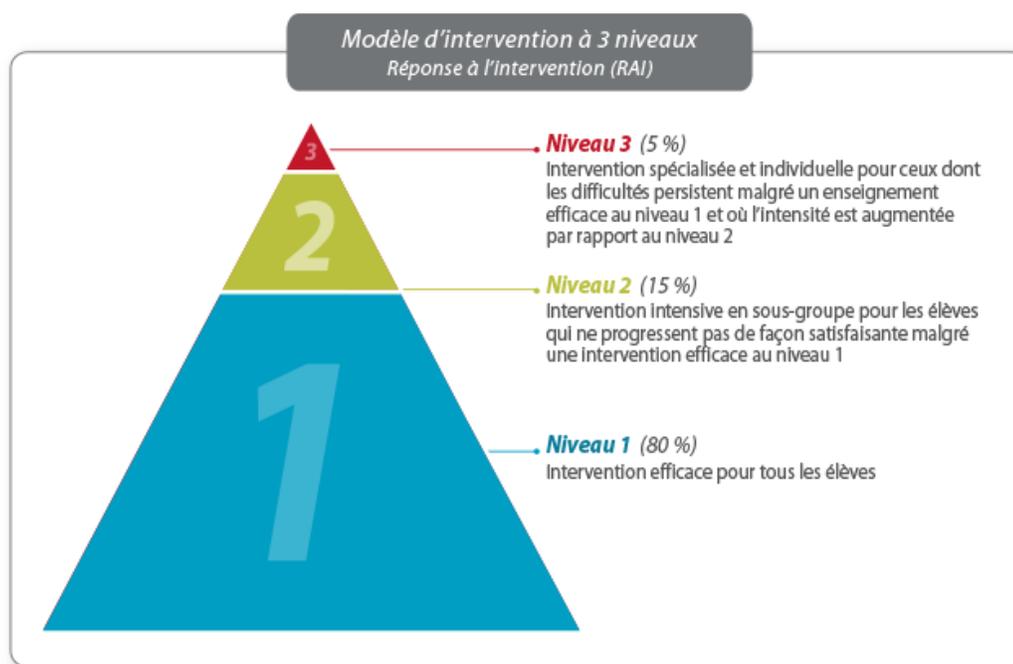
Généralement, les écarts de conduite mineurs sont gérés par les enseignants et autres intervenants scolaires tandis que les écarts de conduites majeures sont gérés par la direction et les services complémentaires. En outre, les écarts de conduite majeurs, qui se traduisent par des comportements perturbateurs ou des actes violents, nécessitent un retrait immédiat de l'endroit où l'élève se trouve et une procédure particulière de prise en charge. Ainsi, les écarts de conduite majeurs doivent tous être consignés par l'ensemble du personnel scolaire et par la voie d'un billet de communication, préalablement élaboré par le comité de pilotage. Les informations recueillies dans les billets de communication sont saisies dans une base de données qui permet ensuite au comité de pilotage d'analyser mensuellement la fréquence, l'intensité, la gravité et les lieux des comportements observés ainsi que la nature des interventions effectuées et l'efficacité du système SCP (Bissonnette *et al.*, 2020).

En bref, la compilation rigoureuse des données à l'aide d'un outil informatisé permet au comité de faire une analyse pertinente et juste de l'évolution de l'état de la situation dans l'école, et ce, en considérant les différents paliers d'interventions disponibles (voir Figure 1). C'est sur cette analyse que s'appuie la démarche de résolution de problème et d'analyse du comité de pilotage vis-à-vis des écarts de conduite majeurs. L'analyse des données comportementales permet de cibler des problématiques communes, telle que la gestion de conflit par la violence. Il est alors possible de regrouper les élèves présentant une problématique commune dans le cadre d'une intervention supplémentaire (palier 2). Par exemple, il est possible d'offrir un programme de gestion de conflits à ce groupe. Plus ou moins 80% des élèves répondront positivement aux

interventions universelles du palier 1 du système SCP. Toutefois, lors d'une analyse comportementale réalisée par le comité de pilotage, il est possible que les besoins particuliers d'un enfant ressortent et que la mise en place d'une intervention de palier 2 ou 3 soit nécessaire (Bissonnette *et al.*, 2020). Ces interventions touchent environ 15% des élèves et doivent être jumelées aux interventions universelles du palier 1 pour optimiser l'efficacité globale (Brodeur *et al.*, 2010, cité dans Bissonnette *et al.*, 2020). Les interventions du palier 3 sont mises en place pour répondre à des besoins particuliers et à des difficultés comportementales persistantes, malgré les interventions des paliers 1 et 2. Ces interventions sont individualisées, intensives, spécialisées, multisystémiques et résultantes d'une analyse fonctionnelle du comportement. Elles visent environ 5 % des élèves et nécessitent l'élaboration d'un plan d'intervention et d'un plan de services individualisés (Bissonnette *et al.*, 2020 ; McCurdy *et al.*, 2016).

Figure 1

Modèle d'intervention à trois niveaux – Réponse à l'intervention (RAI) (Bissonnette et TÉLUQ 2013).



Considérant ce qui vient d'être décrit, il est intéressant de jeter un regard sur les effets qu'un changement de pratiques éducatives peut avoir sur les comportements perturbateurs des élèves. Certes, la restructuration de la gestion des comportements dans l'ensemble d'une école amène nécessairement des adaptations, surtout lorsque l'on considère la dominance des pratiques punitives dans les milieux scolaires.

Objectif

À partir d'une recension rigoureuse des écrits, cet essai a pour but de résumer les connaissances actuelles à propos des effets de l'implantation du système SCP dans les écoles primaires sur les mesures disciplinaires relatives aux comportements perturbateurs des élèves du primaire.

Méthode

Recherche documentaire

La recherche documentaire rattachée à cet essai est une recension critique des écrits. Une démarche de repérage a été effectuée en mars 2024 sur les bases de données *Educational Resources Information Center* (ERIC), PsycINFO et ÉRUDIT, à partir de mots clés établis en fonction des concepts suivants : le SCP, l'enseignement au primaire, les interventions coercitives et punitives et les problèmes comportementaux. La même équation de mots clés a été répétée dans chacune des bases de données mentionnées. À la suite de lectures rigoureuses, des articles ont été sélectionnés, desquels les références bibliographiques ont été explorées. De cette action, d'autres articles pertinents ont été retenus pour la recension des écrits.

Tableau 1

Concepts et mots-clés utilisés dans les bases de données

Concept 1 : Soutien au comportement positif (SCP)	Concept 2 : Enseignement primaire	Concept 3 : Interventions coercitives et punitives	Concept 4 : Problèmes comportementaux	Limites
Proactive solutions Collaboration Positive strategy Positive intervention Problem solving	Primary education Primary school Elementary school First-level schooling	Coercion Coercive Sanction Punishment Punishing Consequences Punitive Punition Discipline	Behavior disorders Disruptive behavior Defiant disorder Behavior problems Behavior challenge	Langues : Anglais et français Dates : À partir de 2010 Lieux : Pays occidentaux Âge : 6-12 ans
Stratégie positive Intervention positive Résolution de problème Solutions proactives Collaboration	Éducation primaire École primaire	Punition Sanction Intervention coercitive Intervention punitive	Trouble du comportement Problèmes de comportement Comportement d'opposition Défis comportementaux	

Critères de sélection des articles

Dans le but de cibler les articles les plus pertinents et les plus récents possibles aux fins de cet essai, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été établis.

Critères d'inclusion

En considérant la multitude d'articles rédigés au sujet du système SCP au cours des dernières décennies, il a été convenu de retenir ceux dont la récence est supérieure ou égale à l'année 2010 et qui s'appliquent aux pays occidentaux. Les critères de sélection utilisés sont les suivants :

- Population d'enfants de niveau primaire (6-12 ans), incluant les niveaux scolaires canadiens et américains (grade 1- grade 6) ;
- Population présentant des difficultés comportementales et des troubles du comportement ;
- Études présentant le système SCP ;
- Études présentant des résultats sur l'implantation du système SCP dans les écoles primaires ;
- Études présentant les résultats des effets de l'implantation du système SCP ou PBIS sur les interventions coercitives et punitives ;
- Études présentant les résultats des effets de l'implantation du système SCP sur les comportements perturbateurs ;
- Articles rédigés en français ou en anglais ;
- Articles disponibles en ligne ou sur le site de la bibliothèque de *l'Université du Québec à Trois-Rivières* (UQTR).

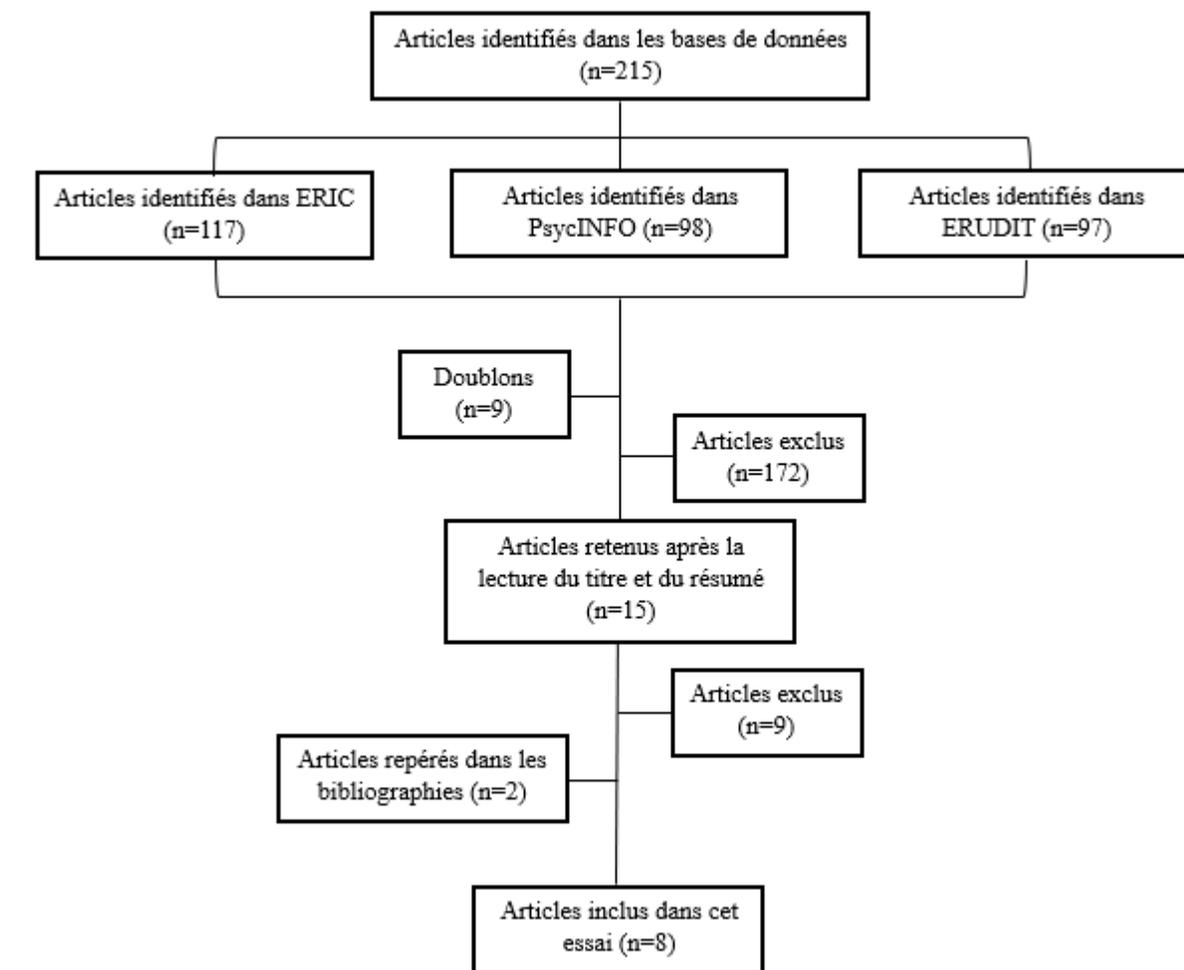
Les études présentant les résultats des effets de l'implantation du système SCP ou PBIS sur les interventions coercitives et punitives ont été incluses dans la recension des écrits, car les chercheurs associent souvent des interventions disciplinaires telles que la suspension comme indicateur permettant de mesurer l'amélioration des comportements dans les écoles participantes.

Critères d'exclusion

L'objectif de cet essai étant de cibler les effets du système SCP sur les comportements perturbateurs des élèves du primaire, les articles présentant des résultats concernant les milieux de détention et les milieux psychiatriques et les milieux scolaires de niveau secondaire ont été exclus du processus de recension.

Résultat de la stratégie de repérage

Au cours du processus de recension, 215 articles ont été repérés à partir des bases de données sélectionnées dont 117 dans ERIC, 98 dans PsycINFO et 97 dans ÉRUDIT. Il en est ressorti neuf doublons qui ont été éliminés. Les articles datant d'années inférieures à 2010 ont été exclus de la recension, ce qui correspond à 172 articles. Une lecture des titres et des résumés des 34 articles restants a mené à la rétention de 15 articles. Ensuite, une lecture approfondie de ces articles a permis de cibler la pertinence de huit d'entre eux pour les fins de cet essai. L'exploration des références bibliographiques des articles retenus a fait ressortir six articles de plus. Au terme du processus de recension, 8 articles ont donc été conservés pour analyse. La Figure 2 représente un diagramme de flux qui correspond à cette démarche de recherche effectuée à partir des bases de données.

Figure 2*Diagramme de flux*

Résultats

Les huit articles recensés traitent tous des effets du système SCP ou PBIS sur les écarts de conduite majeurs, c'est-à-dire les comportements problématiques qui génèrent généralement des interventions punitives ou coercitives. Parmi ces derniers, cinq abordent en plus les effets de ce système sur la réussite scolaire des élèves. De manière plus spécifique, les études évaluent les effets à long terme sur les éléments précédemment mentionnés, c'est-à-dire les suspensions, les retraits de classe et les interventions de la direction et l'une d'entre elles s'intéresse aussi aux effets sur la criminalité juvénile. Les études sont principalement réalisées à l'intérieur des écoles primaires et aux États-Unis. Une seule est réalisée dans des écoles québécoises et deux sont réalisées dans des écoles norvégiennes. De plus, seule l'étude de McCurdy et al. (2016) a été réalisée dans une école spécialisée pour les élèves ayant des troubles du comportement ou des troubles émotionnels. Quatre études ont inclus des écoles secondaires parmi des écoles primaires.

Dans l'intention de répondre au questionnement de cet essai, des informations spécifiques ont été extraites des articles recensés, soit la description des échantillonnages, les effets sur les écarts de conduite majeurs, les effets sur les interventions coercitives et punitives, les effets à long terme du système SCP sur ces facteurs évalués et la fidélité de l'implantation.

Échantillonnage

Les études recensées représentent un échantillon global de 6125 écoles primaires, dont une école spécialisée multiniveau, composée de trois classes du primaire. Dans cet échantillon, on peut compter l'intégralité des écoles primaires norvégiennes à deux reprises puisqu'elles ont été analysées dans deux études distinctes, soit 4731 écoles (Borgen *et al.*, 2020; Borgen *et al.*, 2021). Ainsi, le reste de l'échantillon représente 1384 écoles américaines et 10 écoles québécoises. Certaines des écoles répertoriées dans ces articles font partie d'un groupe de comparaison, tandis que les autres sont associées à l'implantation du système SCP. Toutes les équipes-école du groupe SCP ont reçu une formation quant à l'implantation du système, mais celle-ci peut contenir quelques variantes selon l'État ou le pays. Par exemple, au Québec, la formation au système SCP est une adaptation francophone de la formation au système PBIS aux

États-Unis. La durée des études recensées varie entre deux et quatre ans. Mise à part l'étude Bissonnette *et al.* (2020), les auteurs des autres études mentionnent tous évaluer la pérennité des effets du système SCP.

L'étude comparative de Bradshaw *et al.* (2010), sur quatre ans, visait à déterminer les impacts à long terme du système SCP dans 37 écoles primaires publiques de l'État du Maryland. Les écoles ont été séparées en deux groupes, soit un groupe de 21 écoles associées à l'implantation du système SCP et un groupe de comparaison de 16 écoles.

En 2012, Bradshaw *et al.* publiaient une étude comparative sur quatre ans, qui portait sur le même échantillon que celui mentionné dans l'étude précédente. Cette étude, menée dans 37 écoles primaires, explorait les effets du système SCP sur les comportements problématiques des enfants à l'école et sur certaines mesures disciplinaires.

Childs *et al.* (2015) ont, quant à eux, mené une étude longitudinale de quatre ans sur des écoles primaires et secondaires aux États-Unis ayant implanté le système SCP, dont 724 écoles primaires. Dans cette étude, c'est la fidélité de la mise en œuvre du système SCP et ses impacts sur les problèmes de comportement observés dans les écoles qui est évalué.

Différemment des autres études recensées, McCurdy *et al.* (2016) ont étudié les effets du système SCP dans une école multiniveaux spécialisée en adaptation scolaire, dont la mission est de travailler avec les élèves ayant des troubles du comportement ou émotionnels. Donc, dans cette étude, trois écoles primaires de ce type faisaient partie de l'échantillon.

L'étude de Ryoo *et al.* (2017) s'est déroulée dans l'État du Minnesota sur trois ans, après une formation de deux ans dans les écoles SCP concernant l'implantation du système. Les auteurs ont étudié un total de 585 écoles primaires dans 183 districts. Parmi ces écoles, seuls deux niveaux ont été ciblés, soit les classes de 3^e année et les classes de 5^e année. Les deux niveaux ont été segmentés en deux cohortes, soit une pour les classes de 3^e année et l'autre pour

les classes de 5^e année. Les taux de suspensions internes et externes ainsi que les résultats scolaires ont été comparés d'une année à l'autre, tout au long de l'étude.

L'étude de Bissonnette *et al.* (2020) est la seule étude portant sur des écoles québécoises recensées dans cet essai. Elle s'est intéressée à un petit échantillon de 10 écoles primaires et une école secondaire spécialisée ayant implanté le système SCP, en version francophone.

En 2020 et 2021, des études comparatives liées à l'implantation du système SCP dans les écoles primaires norvégiennes ont été conduites (Borgen *et al.*, 2020; Borgen *et al.*, 2021). Les deux études ont été menées dans la totalité des écoles primaires du pays. L'étude de 2020 incluait 2365 écoles primaires et celle de 2021 comptait 2366 écoles primaires dont 9% d'entre elles avaient implanté le système SCP. Les auteurs ont comptabilisé des résultats liés au modèle d'intervention du personnel scolaire pendant un total de neuf ans, soit trois ans avant l'implantation et cinq ans à partir du moment d'implantation du système SCP (Borgen *et al.*, 2020; Borgen *et al.*, 2021).

Les résultats de ces différentes études permettent de constater les effets de l'implantation du système SCP à travers des contextes variés. Les résultats décrivent des effets, notamment sur les taux d'écarts de conduite majeurs, les taux de suspensions et les interventions punitives et coercitives.

Écarts de conduite majeurs

Le nombre d'écarts de conduite majeurs est mesuré à partir des *rapports d'écart de conduite majeur* (RECM), une appellation adaptée de *Office Discipline Referral* (ODR) du système PBIS (Bissonnette *et al.*, 2020). Au regard des articles recensés, il est possible de conclure que cet indicateur est principalement utilisé pour mesurer la diminution des comportements perturbateurs dans les écoles. Ces RECM sont en fait des billets de communication qui permettent de compiler les écarts de conduite majeurs observés par le personnel (Bissonnette *et al.*, 2020). Les RECM sont associés aux interventions de premier

niveau, qui elles, se réfèrent à des interventions universelles qui peuvent être appliquées par tous les membres du personnel scolaire.

L'étude de Bissonnette *et al.* (2020), qui s'est étalée sur deux ans, comptabilise des résultats à l'aide d'un *coefficient annuel moyen d'écarts de conduite majeurs* par élève (CECM). Après la deuxième année d'implantation, les auteurs rapportent une diminution globale de 39% des CECM. Notamment, les diminutions plus importantes des écarts de conduite majeurs se retrouvent dans les écoles où ce nombre de CECM était plus grand lors de la première année d'implantation du système SCP et peuvent représenter jusqu'à 171% de réduction du CECM. Malgré cette diminution globale, deux des écoles participantes avaient observé une augmentation du CECM lors de la deuxième année, mais les auteurs tendent à expliquer cette hausse par un changement dans la manière de rapporter et d'identifier les écarts de conduite des élèves par le personnel scolaire. Une définition variable des écarts de conduite mineurs, qui se rapproche davantage des écarts de conduite majeurs, semble être à l'origine de ces différences (Bissonnette *et al.*, 2020). Cette observation a aussi été rapportée par d'autres chercheurs lors de précédentes études (Sugai *et al.*, 2000 cité dans Bissonnette *et al.*, 2020). De son côté, l'étude de Childs *et al.* (2015) démontre que le système SCP entraîne une diminution RECM au fil du temps et que les écoles ayant un CECM élevé et faible poursuivent la même courbe de changement. En nombre, les auteurs décrivent une diminution d'environ quatre RECM par année. Un faible résultat est aussi observé par Bradshaw *et al.* (2012) concernant la diminution des RECM dans les 37 écoles ayant participé à leur étude, lors des quatre années de sa durée, passant de 18,8% à 18,1%. Ce résultat est faible, mais significatif sur le plan statistique.

Des études longitudinales ont généré des résultats proposant une réduction significative des écarts de conduite mineurs et majeurs à la suite de l'implantation de SCP (Bradshaw *et al.*, 2010; Bradshaw *et al.*, 2012; McCurdy *et al.*, 2016). En ce sens, Bradshaw *et al.* (2012) rapportent que les enfants des écoles ayant implanté le système SCP ont 33% moins de chance de recevoir un RECM que les élèves provenant des écoles de comparaison. De plus, le nombre de

RECM par 100 élèves, par jour, se trouve bien en dessous de la moyenne nationale dans les écoles ayant implanté le système SCP dans l'état du Maryland.

Plus précisément, les résultats de l'analyse multiniveaux de Bradshaw *et al.* (2012) indiquent des effets statistiquement significatifs du système SCP soit une diminution des problèmes de comportement, une diminution des difficultés de concentration, un meilleur fonctionnement socioémotionnel et une augmentation des comportements prosociaux des enfants. Par ailleurs, les résultats démontrent aussi de tels effets positifs des interventions du système SCP sur les comportements que les élèves des écoles SCP auraient un niveau d'agressivité moins élevé et moins de comportements perturbateurs que les élèves des écoles de contrôle (Bradshaw *et al.*, 2012).

À l'opposé, les études réalisées auprès des écoles norvégiennes ne sont pas très concluantes. L'une présente peu d'effets sur les comportements perturbateurs puisque sa concentration prioritaire cible les résultats académiques et l'autre indique une diminution significative des bruits en classe, mais aucun changement important pour les années suivantes. Aucun effet des interventions du système SCP n'a été observé sur les comportements d'intimidation, les retraits de la classe et le bien-être des élèves (Borgen *et al.*, 2020; Borgen *et al.*, 2021).

Interventions coercitives et punitives

Les interventions coercitives et punitives rapportées dans les résultats des études recensées correspondent aux suspensions, aux mesures contraignantes et aux retraits. Implicitement, lorsqu'il y a une diminution des comportements perturbateurs, comme les précédentes informations le relèvent, les interventions coercitives et punitives qui visent à dissuader les élèves d'adopter des comportements inadéquats devraient diminuer aussi. De plus, il est important de rappeler que le système SCP est multiniveau. Ainsi, les interventions de deuxième et troisième niveau, qui sont des interventions spécialisées, visent à prévenir les comportements qui provoquent plus souvent des interventions coercitives et punitives. De ce fait,

cinq des articles recensés soulèvent des résultats en lien avec les suspensions ou les mesures contraignantes à l'égard des élèves du primaire.

Suspensions

Les suspensions dont il est question se réfèrent aux suspensions internes qui impliquent la présence des élèves à l'école et aux suspensions externes qui visent à renvoyer ces derniers à la maison.

Les études de comparaison ayant les suspensions comme indicateurs ne rapportent pas tous les mêmes résultats. D'un côté, il est possible de constater que le nombre de suspensions diminue de manière importante pour les écoles ayant implanté le système SCP, tandis que la situation des écoles de contrôle demeure inchangée au fil de temps (Bradshaw *et al.*, 2010). Néanmoins, ces résultats ne permettent pas de savoir si les suspensions ciblent les mêmes élèves ou si ce sont des événements qui concernent des élèves différents (Bradshaw *et al.*, 2010). D'un autre côté, Ryoo *et al.* (2017) n'ont pas observé de différences significatives entre les écoles du groupe de comparaison et les écoles ayant implanté le système SCP sur la diminution du nombre de suspensions. Ce constat ne permet donc pas de définir une efficacité particulière des interventions du système SCP sur cet indicateur. Bradshaw *et al.* (2012) rapportent des résultats similaires, soit qu'aucun effet significatif de ces interventions n'a été observé sur les écoles ayant implanté le système SCP.

Une étude ciblant 724 écoles ayant implanté le système SCP, rapporte aussi une diminution des suspensions internes et des suspensions externes (Childs *et al.*, 2015). Childs *et al.* (2015) mentionnent que les deux types de suspensions diminuent au fil des ans, mais le nombre de suspensions internes diminue davantage. De plus, les auteurs ajoutent que plus les interventions efficaces du système SCP sont mises en œuvre dans les classes et plus le nombre de suspensions externes et le nombre de RECM diminuent.

Mesures contraignantes

Les mesures contraignantes sont abordées dans une seule étude parmi celles recensées pour cet essai. Ainsi, les mesures contraignantes dont il est question dans l'étude de McCurdy *et al.* (2016) font référence aux contraintes physiques et à l'isolement des élèves du primaire à l'école. Les résultats démontrent que l'application des interventions du système SCP élimine l'utilisation de la contrainte physique à l'égard des enfants ainsi qu'une importante diminution des procédures d'isolement. En ce sens, les auteurs ajoutent que l'implantation du système SCP a aussi permis de diminuer les interventions sécuritaires d'urgence de 79,96%, une diminution qui s'est poursuivie au cours des trois années de l'étude (McCurdy *et al.*, 2016).

Effets à long terme

Mise à part l'étude de Bissonnette *et al.* (2020), qui n'offre que deux ans de résultats, toutes les études recensées dans cet essai permettent d'observer des résultats à long terme des interventions du système SCP sur les comportements des élèves ou sur les mesures disciplinaires appliquées par le personnel scolaire. Les auteurs abordent l'aspect longitudinal de leur étude dès lors que les observations et la compilation des données dépassent trois ans.

Les résultats de plusieurs études convergent vers une efficacité à long terme du système SCP sur les comportements perturbateurs observés dans les écoles et sur les mesures disciplinaires appliquées par l'équipe-école (Bradshaw *et al.*, 2010; Bradshaw *et al.*, 2012; Childs *et al.*, 2015; McCurdy *et al.*, 2016). Effectivement, les auteurs démontrent que la diminution des deux facteurs mentionnés est faible, mais significative au terme de leur étude. Childs *et al.* (2015) ajoutent toutefois que les changements observés lors des premières étapes d'implantation qui témoignent d'une diminution des RECM ne peuvent servir à prédire la tendance de cette décroissance future dans les écoles.

Entre autres, le constat de Bradshaw *et al.* (2012) est qu'une plus longue exposition aux interventions du système SCP pour chaque enfant tend à engendrer des effets plus importants sur eux. Ainsi, au terme de quatre ans d'observations et d'analyses, les écoles ayant implanté le

système SCP rapportaient peu de problèmes de comportements perturbateurs, peu de problèmes de concentration, une meilleure régulation émotionnelle et davantage de comportements prosociaux provenant de leurs jeunes élèves (Bradshaw *et al.*, 2012).

La fidélité de l'implantation

Certains auteurs abordent les impacts de la fidélité des procédures d'implantation du système SCP sur les résultats attendus, c'est-à-dire une diminution des comportements perturbateurs dans les écoles (Bradshaw *et al.*, 2012; Childs *et al.*, 2015; McCurdy *et al.*, 2016). En ce sens, Bradshaw *et al.* (2012) soutiennent que les effets de la formation de l'équipe d'intervenants sur l'efficacité des interventions du système SCP sont significatifs. Leur constat reflète un effet d'enchaînement des effets positifs, de la formation des intervenants à la diminution des comportements problématiques chez les enfants. McCurdy *et al.* (2016) affirment eux aussi que la fidélité de l'implantation du système SCP a eu un impact positif sur les résultats obtenus, soit l'amélioration de la conduite des élèves dans les écoles.

De manière plus détaillée, Childs *et al.* (2015) abordent l'association des résultats du *Benchmark of Quality* (BoQ) et des résultats comportementaux observés dans leur étude. Le BoQ est un outil d'auto-évaluation utilisé par les écoles pour évaluer la fidélité de la mise en œuvre des interventions au cours de l'implantation du système SCP. Les auteurs ont observé que les écoles ayant un résultat élevé au BoQ à la première période de mesures avaient un nombre moins élevé de mesures disciplinaires rapportées (Childs *et al.*, 2015). Ces résultats sont observables lors des années suivantes de l'étude, bien que moins significatifs que la première année.

Discussion

Limites des recensions

À la lueur des résultats contenus dans les différents articles recensés, il est possible de tirer certaines limites des études qui les ont générées. De manière générale, les résultats à l'égard des effets de l'implantation du système SCP sur les comportements perturbateurs des élèves à l'école sont positifs. Toutefois, à même ces études, il est possible de saisir des facteurs qui ont pu influencer la force des résultats. Aussi, les auteurs des études ayant produit des résultats moins satisfaisants quant à l'implantation du système SCP dans les écoles sont en mesure de les expliquer, en partie. De ce fait, les limites de chacune des huit études recensées sont exposées dans l'ordre croissant de publication.

Bradshaw *et al.* (2010) mettent en lumière que certains de leurs résultats de l'implantation du système SCP dans les écoles de leur étude manquent de précision. Par exemple, le nombre de suspensions répertoriées est plutôt global et ne permet pas d'y associer des élèves. Ainsi, au moment de la publication, les auteurs proposent que des études futures se penchent sur l'impact des interventions du système SCP sur le nombre de suspensions par élève pour mieux documenter la problématique. Aussi, Bradshaw *et al.* (2010) soulèvent la nécessité d'évaluer le lien et la validité des rapports d'écart de conduite en tant qu'indicateur de problèmes de comportement. L'étude démontre une réduction des écarts de conduite mineurs et majeurs, mais ne distingue pas les deux formes dans les résultats.

L'étude de Bradshaw *et al.* (2012) mentionnent qu'il est possible qu'une cueillette de données plus spécifique sur les motifs des RECM aurait pu créer des variantes dans les résultats de l'étude. En effet, les motifs des RECM n'ont été recueillis ni dans les écoles de contrôle, ni dans les écoles SCP. Il n'est donc pas possible de savoir si le manque de respect, l'intimidation ou une autre raison est à l'origine du RECM. Une limite importante dans cette étude était que les écoles de contrôle et que les écoles SCP n'avaient pas un système d'évaluation commun des RECM, ce qui n'a pas permis une comparaison fonctionnelle des résultats. Les auteurs

mentionnent qu'il serait intéressant d'évaluer les effets des interventions chez les élèves ayant un profil plus à risque d'adopter des comportements perturbateurs à l'école.

Les limites concernant l'étude de Childs *et al.* (2015) se rapportent, entre autres, à la formation liée à l'implantation du système SCP, offerte au personnel scolaire. Le respect de la fidélité de l'implantation est important dans le processus et les auteurs précisent que la formation offerte au personnel scolaire puisse varier quelque peu, d'un État à l'autre par exemple. Il serait donc judicieux que d'autres études se penchent sur l'impact d'une telle variante sur les résultats liés à l'implantation du système SCP dans les écoles. De plus, tout comme Bradshaw *et al.* (2010), les auteurs soutiennent qu'il pourrait être pertinent d'évaluer le nombre de suspensions par élève plutôt que la globalité des suspensions afin d'apporter une meilleure précision aux résultats.

McCurdy *et al.* (2016) révèlent que les résultats de leur étude ont été limités par un manque de cueillette de données préimplantation. Les données de comparaison concernant les RECM étant insuffisantes, il a donc été difficile pour les auteurs de juger d'un impact réel et précis des interventions du système SCP sur les comportements perturbateurs des élèves dans les écoles primaires. De plus, la fiabilité de la cueillette des données au cours de l'étude concernant les RECM et les rapports de suspension interne n'a pas été établie. Par conséquent, il n'est pas possible de définir la fiabilité entre les évaluateurs qui ont produit ces rapports. Autrement dit, il se peut que les critères pour attribuer ces mesures disciplinaires aient pu varier d'un individu à l'autre.

Plusieurs limites sont rapportées dans l'étude de Ryoo *et al.* (2017) qui affectent les résultats globaux. D'abord, les auteurs mentionnent que l'étude s'est portée sur une seule cohorte, soit les classes ayant débuté au cours de l'automne 2007. Selon eux, il aurait été profitable de récolter des données pour plus d'une cohorte. Aussi, ils rapportent qu'il a auparavant été démontré que les écoles qui effectuent une réforme scolaire globale notent des effets importants après plus de cinq ans de mise en œuvre. Or, cette étude a été effectuée sur une période de trois

ans. De plus, il est rapporté que le système scolaire du Minnesota possède des défaillances importantes sur les plans administratif et éducatif qui nécessiteraient une réforme scolaire et qui ont, certes, pu exercer une influence sur les résultats. Ainsi, l'implantation du système SCP serait davantage bénéfique dans les écoles de cet état si elle était combinée à d'autres initiatives de réforme scolaire. La localisation de l'étude peut donc avoir eu un impact sur les résultats obtenus. Finalement, ce sont surtout les effets du système SCP sur les résultats scolaires des élèves qui ont été mesurés dans cette étude, alors que le système peut générer des effets variés sur les élèves, notamment sur les comportements. D'ailleurs les auteurs mentionnent qu'il est possible que le système SCP ne puisse démontrer des effets positifs sur les objectifs académiques des élèves si des améliorations sur les compétences comportementales ne sont pas présentes.

L'étude québécoise de Bissonnette *et al.* (2020), quant à elle, fait ressortir que la procédure du système SCP exige une compilation et une analyse des données comportementales, mais qu'il est difficile d'établir si la définition d'un écart de conduite mineur est la même dans toutes les écoles de l'étude bien que la définition des écarts de conduites majeures soit semblable. Ceci introduit l'existence de variation dans la sanction des comportements problématiques et dans la production des RECM. Bien que les résultats des interventions du système SCP semblent démontrer une influence positive sur les difficultés comportementales dans les écoles québécoises, les auteurs soulèvent l'importance d'évaluer les mêmes effets, mais sur un plus grand nombre d'écoles.

Borgen *et al.* (2020) soulèvent une limite importante dans leur étude qui pourrait avoir eu un impact sur les résultats concernant les effets du système SCP dans les écoles norvégiennes. Dans les faits, plusieurs écoles en Norvège avaient déjà implanté un programme promouvant les interventions positives, ce qui pourrait expliquer l'absence ou les faibles résultats par rapport aux différents indicateurs observés. Dans ces circonstances, les auteurs émettent l'hypothèse que leur étude ne fournissait pas des conditions d'implantation suffisamment optimales pour obtenir des résultats satisfaisants. Il aurait été plus favorable qu'il n'y ait pas d'autres programmes appliqués en même temps que le système SCP dans les écoles pour mesurer des effets plus précis. Aussi,

cette étude s'est penchée sur les effets globaux du système SCP dans les écoles, toutefois, les auteurs abordent la possibilité que les effets sur des sous-groupes tels que les élèves à haut risque puissent fournir des résultats plus larges.

L'étude de Borgen *et al.* (2021) relève les mêmes limites que Borgen *et al.* (2020) quant aux conditions d'implantation. Les effets observés à long terme du système SCP sur les comportements perturbateurs n'ont pas été concluants dans cette étude et les auteurs ajoutent qu'aucune étude n'a évalué les comportements des élèves après leur fréquentation d'une école SCP.

En bref, les limites qui ressortent des études recensées aux fins de cet essai se rapportent globalement à la subjectivité de l'évaluation des motifs des RECM par le personnel scolaire, la précision du nombre de suspensions par élève, la fidélité de la formation liée à l'implantation du système SCP et aux conditions optimales d'implantation.

Limites de l'essai

Outre les limites nommées dans les articles recensés, d'autres limites se dessinent aussi lorsqu'un regard est jeté sur l'ensemble des études. Ainsi, à la lumière des lectures et des analyses réalisées, il semble important de souligner les facteurs qui auraient pu permettre une exploration plus large de la question.

Dans un premier temps, les études considérées dans l'analyse de la question de recherche sont décrites comme étant longitudinales. Néanmoins, il est intéressant de constater que Ryoo *et al.* (2017) suggèrent que des observations de plus de cinq ans seraient nécessaires pour constater l'efficacité d'un système tel que celui du SCP et la pérennité de ses effets, alors que les études recensées comptent un maximum de quatre années d'observations. Aussi, bien que souvent positifs, les résultats obtenus lors des premières années d'implantation ne permettent pas de prédire la tendance des résultats dans l'avenir (Childs *et al.*, 2015). Ainsi, des études de plus longues durées auraient pu offrir des résultats différents.

Dans un deuxième temps, seule l'étude de Bissonnette *et al.* (2020) traite de résultats se rapportant aux écoles québécoises. La plupart des études se déroulent aux États-Unis ou en Norvège et ne permettent donc pas de constater l'efficacité du système SCP dans notre société québécoise. Il serait donc pertinent d'effectuer plus d'études traitant du système SCP au Québec et portant sur un plus gros échantillon que celui de Bissonnette *et al.* (2020).

Pratique probante

Bissonnette (2015) cite Lapointe et Freiberg (2006) pour mentionner que le système SCP est basé sur des données probantes et que son efficacité sur le plan comportemental a été prouvée à plusieurs reprises par des études effectuées au cours des 15 dernières années. Effectivement, Lapointe et Freiberg (2006) ont répertorié des programmes de prévention et d'intervention liés à la discipline, aux conflits et à la violence afin de soutenir les milieux scolaires dans la sélection d'un programme basé sur des pratiques probantes. Cette liste de programmes est guidée par deux critères importants, la pertinence et l'efficacité. De plus, les programmes répertoriés répondent tous à des conditions favorisant la compatibilité avec les milieux scolaires, soit la prévention des écarts de conduite mineurs ou majeurs, l'autonomie des milieux scolaires dans la gestion du programme, l'inclusion du programme au système de gestion de la classe ou de l'école, l'inclusion des élèves de trois à 18 ans et l'inclusion de personnes-ressources favorisant une bonne communication pour l'équipe-école lors de l'implantation du programme.

Comme le système SCP répond en tout point à ces conditions et qu'il se retrouve dans la liste des programmes conseillés aux milieux scolaires pour contrer les comportements problématiques qui peuvent entraîner un climat négatif pour l'enseignement, il est réaliste de penser, comme Lapointe et Freiberg (2006), que ce système est une pratique probante dont les effets bénéfiques pour les élèves ont été démontrés. Cependant, la recension effectuée ici, apporte des nuances quant à cette affirmation et suggère que plusieurs facteurs liés à l'implantation (engagement du personnel scolaire, leadership de la direction d'école, accompagnement d'un

professionnel du SCP et élaboration d'un comité de pilotage) doivent être considérés pour prétendre à l'efficacité du système SCP.

Contribution de l'essai pour l'intervention psychoéducative

Cet essai peut contribuer à l'intervention psychoéducative en milieu scolaire en fonction du rôle que peut prendre le psychoéducateur dans le processus d'implantation du système SCP. L'approche écosystémique de ce modèle propose des changements, dans l'ensemble de l'organisation de l'école, auxquels il pourrait être bénéfique qu'un psychoéducateur participe. L'*Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec* (OPPQ) rappelle l'apport spécifique de la psychoéducation dans le milieu scolaire en mentionnant que les situations vécues par les élèves au quotidien deviennent les leviers d'intervention et les outils du psychoéducateur pour favoriser son expérience dans le milieu (OPPQ, 2022). Ainsi, la contribution d'un psychoéducateur dans l'analyse des données comportementales recueillies par le système SCP peut être favorable à l'élaboration d'interventions adaptées aux besoins spécifiques des élèves manifestant des problèmes de comportement.

L'analyse fonctionnelle des comportements fait partie des démarches du comité de pilotage lors de l'analyse des données recueillies, elle doit se faire dans le but d'évaluer l'intervention qui favorisera la diminution ou l'élimination des comportements problématiques (Bissonnette, 2015; Bissonnette *et al.*, 2020 ; Bradshaw *et al.*, 2010). Autrement dit, les interventions positives et proactives soutenues par le système SCP visent à favoriser les capacités d'adaptation des élèves ayant des difficultés comportementales au milieu scolaire. Ceci se rapporte à l'exercice de la profession de psychoéducateur qui désigne, entre autres, l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives d'un individu dans le but de déterminer des interventions qui soutiendront le rétablissement ou le développement de ses capacités d'adaptation dans son milieu (OPPQ, 2022).

Cet essai permet aussi aux professionnels de la psychoéducation de porter un regard plus large sur leur rôle-conseil en milieu scolaire. Le rôle-conseil du psychoéducateur en milieu

scolaire, c'est aussi d'accompagner l'école à recourir à des pratiques probantes qui favorisent l'adaptation des élèves. En parallèle, le système SCP est porteur de changements organisationnels quant au code de vie et à la philosophie d'intervention de l'école. Ainsi, le système SCP est une pratique basée sur des données probantes sur laquelle les psychoéducateurs peuvent se reposer ou qu'ils peuvent proposer aux autres acteurs impliqués lorsque l'école rencontre des enjeux en lien avec les comportements perturbateurs ou violents des élèves. Il est d'autant plus intéressant de mentionner que le psychoéducateur peut adopter le rôle qui convient au milieu scolaire, soit un rôle pivot ou être partie prenante de l'implantation du système SCP dans l'école. Bref, cet essai suggère une utilité indéniable du psychoéducateur dans le soutien à l'équipe-école pour assurer la mise en place des conditions de réussite lors de l'implantation du système SCP.

Conclusion

Au terme de cet essai et de l'analyse effectuée des huit articles recensés, il est possible d'établir un portrait des effets du système SCP sur les mesures disciplinaires relatives aux comportements perturbateurs des élèves du primaire. Hormis quelques résultats peu concluants dans les études recensées, la majorité des résultats analysés permettent de valider des effets bénéfiques du système SCP sur la diminution des comportements problématiques ou des mesures disciplinaires qui y sont associées. Il n'est pas attendu qu'une forte diminution des écarts de conduite soit observée à la suite de l'implantation du système SCP dans les écoles. Toutefois, les milieux scolaires peuvent espérer des résultats positifs et progressifs dès la première année d'implantation. Il est aussi important de tenir compte de l'effet longitudinal des effets puisque le changement de pratique disciplinaire au sein d'une école peut exiger des ajustements pour maintenir le respect de la fidélité du programme.

Cet essai met aussi en évidence la relation entre la diminution des mesures disciplinaires telles que les rapports d'écarts de conduite, les suspensions et les mesures contraignantes et la diminution des comportements problématiques en classe Or, un encadrement structuré des interventions, tel que celui suggéré par le système SCP, permet une diminution des interventions punitives et coercitives dans les écoles tout en encourageant l'adoption de comportements de nature prosociale et positive chez les élèves. De plus, considérant les résultats efficaces de ce système, il semble que sa structure permette de mieux répondre aux besoins sous-jacents liés aux écarts de conduite mineurs et majeurs.

Références

- American psychiatric association. (2015). *Dsm-5: manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Elsevier Masson.
- Bissonnette, S. et TÉLUQ (2013). *Psychologie du développement de l'enfant à l'école primaire*. Repéré à <https://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>
- Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire : Le soutien au comportement positif. *Les cahiers de l'Actif*, 472, 204-224. Repéré à https://r-libre.telug.ca/813/1/ACTIF_Bissonnette_472.pdf
- 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*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et 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>
- Borgen, N. T., Raaum, O., Kirkebøen, L. J., Sørli, M.-A., Ogden, T. et Frønes, I. (2021). Heterogeneity in Short- and Long-Term Impacts of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) on Academic Outcomes, Behavioral Outcomes, and Criminal Activity [Journal Articles; Reports - Research]. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(2), 379-409. <https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1862375>
- Bouffard, M. (2011). *Le soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école* (Mémoire inédit). Université Laval.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. et Leaf, P. J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results from a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools [Journal Articles; Reports - Evaluative]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P. et Gage, N. A. (2016). The Relationship between School-Wide Implementation of Positive Behavior Intervention and Supports and Student Discipline Outcomes [Journal Articles; Reports - Research]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/1098300715590398>
- Christofferson, R. D. et Callahan, K. (2015). Positive Behavior Support in Schools (PBSIS): An Administrative Perspective on the Implementation of a Comprehensive School-Wide Intervention in an Urban Charter School [Journal Articles; Reports - Research]. *Education*

Leadership Review of Doctoral Research, 2(2), 35-49. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105721.pdf>

Kincaid, D., Childs, K. et George, H. (2010). School-wide Benchmarks of Quality (Revised). Repéré à https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/60303de04f17fab0bc5d854c_Tier_1_Benchmarks_of_Quality.pdf

Krotenberg, A. et Lambert, É. (2012). Chapitre II. Les troubles du comportement : un terme générique pour désigner des situations très variées. Dans A. Krotenberg et É. Lambert (dir.), *Scolarité et troubles du comportement: Des solutions pour enseigner* (53-92). Champ social.

Lanaris, C., April, J. et Dupuis Brouillette, M. (2020). Les fondements de l'inclusion scolaire et le cadre général de l'intervention. Dans Line Massé, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris. 3(Éd), *Les troubles du comportement à l'école* (62-77). Chenelière Éducation.

Lapointe, M. L. et Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école : Pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4. Repéré à <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22608>

Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020a). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3 éd., 289-318). Chenelière Éducation.

Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020b). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3 éd., 6-36). Chenelière éducation

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.

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*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Difficultés de comportement : Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal.
- Oxley, L. et Holden, G. W. (2021). Three positive approaches to school discipline: Are they compatible with social justice principles? *Educational and Child Psychology*, 38(2), 71-81. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/George-Holden-2/publication/367141345_Three_positive_approaches_to_school_discipline_Are_they_compatible_with_social_justice_principles/links/659706e50bb2c7472b32c982/Three-positive-approaches-to-school-discipline-Are-they-compatible-with-social-justice-principles.pdf
- Schaubman, A., Stetson, E. et Plog, A. (2011). Reducing Teacher Stress by Implementing Collaborative Problem Solving in a School Setting. *School Social Work Journal*, 35(2), 72-93.
- Thygesen, C. (2019). *Implementation of collaborative and proactive solutions: The lived experiences of teachers in an urban elementary school* (Mémoire inédit). Trinity Western University.

Appendice A

Caractéristiques méthodologiques des révisions retenues

Figure A1.

Études	Échantillons	Devis	Variabes	Mesures	Types d'analyses
Bissonnette <i>et al.</i> (2020)	N= 11 écoles québécoises (10 écoles primaires et une école secondaire spécialisée)		- Écarts de conduite majeurs	- Profileur de comportement (Paquette <i>et al.</i> , 2019) - <i>Rapports d'écarts de conduite majeurs</i> (RECM)	Analyse du <i>Coefficient d'écarts de conduite majeurs</i> (CECM)
Bradshaw <i>et al.</i> (2010)	N= 37 écoles primaires du Maryland (21 écoles SCP et 16 écoles de comparaison)	L	- Inscription scolaire - Élèves en éducation spécialisée (%) - Ratio élève-enseignant - Repas gratuits et à prix réduits (%) - Mobilisation des élèves (%) - Élèves caucasiens (%) - Suspensions (%) - Performance en mathématiques (%) - Performance en français (%)	- <i>School-Wide Evaluation Tool</i> (SET) (Sugai <i>et al.</i> , 2001) - <i>Effective Behavior Support Survey</i> (EBS) (Sugai <i>et al.</i> , 2000) - <i>School-Wide Information System</i> (SWIS) (May <i>et al.</i> , 2003)	- Modèle linéaire généralisé sur SPSS 16.0 - Analyse comparative

Bradshaw <i>et al.</i> (2012)	N= 37 écoles primaires publiques (21 écoles SCP et 16 écoles de comparaison)	L	<ul style="list-style-type: none"> - Problèmes de comportements agressifs - Problèmes de concentration - Écarts de conduite majeurs - Régulation des émotions - Comportement prosocial 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist</i> (TOCA-C) - RECM 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse multiniveau - Analyse comparative
Borgen <i>et al.</i> (2020)	N= 2365 écoles primaires norvégiennes	L	<ul style="list-style-type: none"> - Bruits dans la classe - Intimidation - Bien-être - Retraits - Besoins en éducation spécialisée - Performance académique 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupil Survey - EBS 	<ul style="list-style-type: none"> - Régression linéaire - Combinaison linéaire des coefficients
Borgen <i>et al.</i> (2021)	N= 2366 écoles primaires norvégiennes (216 écoles SCP)	L	<ul style="list-style-type: none"> - Résultats académiques - Résultats comportementaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Standardized national tests - EBS 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse standardisée - Méthode des doubles différences - Analyse prédictive
Childs <i>et al.</i> (2015)	N= 1122 écoles (724 écoles primaires, 248 écoles intermédiaires, 150 écoles secondaires)	L	<ul style="list-style-type: none"> - Suspensions internes - Suspensions externes - Écarts de conduite majeurs 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Benchmark of Quality</i> (BoQ) (Cohen <i>et al.</i>, 2007; Kincaid <i>et al.</i>, 2010) - PBIS Evaluation System - RECM 	<ul style="list-style-type: none"> - Modélisation par équations structurelles - Analyses de corrélation

McCurdy <i>et al.</i> (2016)	N= 1 école multiniveau spécialisée en troubles émotionnels et comportementaux (11 classes au total)	L	<ul style="list-style-type: none"> - Interventions sécuritaires d'urgence - Écarts de conduite majeurs 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Team Implementation Checklist</i> (TIC) (Sugai <i>et al.</i>, 2009) - SET - RECM 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyses descriptives et visuelles
Ryoo <i>et al.</i> (2017)	N= 585 écoles primaires du Minnesota (classes de 3 ^e et 5 ^e année)	L	<ul style="list-style-type: none"> - Résultats académiques - Suspensions internes - Suspensions externes 	<ul style="list-style-type: none"> - SET - BoQ - MCA-II tests 	<ul style="list-style-type: none"> - Appariement des coefficients de propension

Légende

L= Devis longitudinal