UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES EFFETS DU SOUTIEN AU COMPORTEMENT POSITIF CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES.

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
JUSTINE DUCHESNAY

AOÛT 2026

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 :

Line Massé

Prénom et nom — Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

(Selon le type de travail de recherche, l'étudiant peut avoir de deux à trois évaluateurs)

Line Massé

Prénom et nom — directeur ou codirecteur de recherche

Colombe Lemire

Prénom et nom — Évaluateur

Prénom et nom — Évaluateur

Résumé

Les difficultés comportementales chez les élèves du secondaire représentent un enjeu important pour les milieux scolaires en raison de leurs répercussions sur les apprentissages, le climat de classe ainsi que le bien-être des élèves et du personnel scolaire (McCormick et Barnett, 2011). Le soutien au comportement positif (SCP), aussi connu sous l'appellation *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS), constitue une approche préventive et multidimensionnelle visant à promouvoir les comportements attendus, à prévenir l'apparition des comportements problématiques et à favoriser la réussite éducative (Bissonnette, 2023; Sugai et Horner, 2009).

Cet essai vise à documenter l'efficacité du soutien au comportement positif auprès des élèves du secondaire présentant des difficultés comportementales. Une recension des écrits a été réalisée à partir des bases de données ERIC, PsycInfo, Academic Search Complete et Érudit. Dix études publiées entre 2010 et 2024 répondant aux critères d'inclusion ont été retenues et analysées.

Les résultats de cette recension indiquent que l'implantation du SCP est généralement associée à une diminution des comportements perturbateurs, à une amélioration du climat scolaire, à une augmentation des comportements prosociaux et à une meilleure réussite scolaire des élèves. Les études montrent toutefois que l'efficacité de cette approche dépend de plusieurs conditions, notamment l'engagement de l'ensemble du personnel scolaire, le soutien de la direction, la formation continue des intervenants, l'utilisation de données pour orienter les décisions et la fidélité de l'implantation du dispositif (Bissonnette, 2023; Bradshaw et al., 2021; Kelm et McIntosh, 2012).

En conclusion, cette recension met en évidence l'efficacité du soutien au comportement positif comme approche préventive permettant de répondre aux besoins des élèves du secondaire présentant des difficultés comportementales. Elle souligne également l'importance d'une implantation rigoureuse et concertée afin de maximiser les retombées du dispositif. Enfin, elle met en lumière le rôle essentiel du psychoéducateur dans l'accompagnement des équipes-écoles, le soutien à l'implantation du SCP et l'élaboration d'interventions adaptées favorisant la réussite éducative et l'inclusion des élèves.

Tables des matières

Résumé iii
Remerciements v
Introduction 6
La méthode 14
Résultats 20
Les effets chez les élèves 21
Trois variables ont surtout été documentées : les comportements perturbateurs, les mesures disciplinaires, l'engagement scolaire et le climat de la classe. 21
Les comportements perturbateurs 21
Les mesures disciplinaires 22
L'engagement scolaire et le climat de classe 23
Les effets sur les pratiques enseignantes 23
La fidélité d'implantation 24
Discussion 26
Les effets du SCP/PBIS sur les comportements perturbateurs au secondaire 26
L'évolution des pratiques enseignantes 28
La fidélité d'implantation et les défis propres au secondaire 28
L'apport des interventions ciblées (niveau 2) 29
Les implications pour la pratique psychoéducative 29
Conclusion 34
Références 36
Appendice A Caractéristiques méthodologiques des études retenues 43

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice d'essai, la professeure Line Massé, pour son accompagnement tout au long de la réalisation de ce projet. Sa disponibilité, sa rigueur scientifique et la qualité de ses conseils ont grandement contribué à la réalisation de cet essai. Je la remercie également pour ses commentaires constructifs, sa confiance et son soutien tout au long de cette démarche.

Je souhaite enfin remercier ma famille pour son soutien, ses encouragements et sa présence tout au long de mon parcours universitaire. Leur patience et leur compréhension m'ont permis de persévérer et de mener ce projet à terme.

Introduction

Les difficultés comportementales chez les élèves constituent une problématique importante qui affecte à la fois le climat scolaire, le bien-être des élèves et celui du personnel enseignant (McCormick et Barnett, 2011). En classe, ces comportements sont fréquemment identifiés comme une source majeure de stress pour les enseignants (Massé *et al.*, 2015). Ce stress peut entraîner des répercussions importantes, notamment une diminution du sentiment d'autoefficacité, une altération du bien-être psychologique et, dans certains cas, l'apparition d'un épuisement professionnel (Beames *et al.*, 2023 ; Fernet *et al.*, 2012 ;). Les recherches récentes confirment d'ailleurs que la gestion des comportements difficiles demeure l'un des principaux facteurs de stress professionnel chez les enseignants et qu'elle est associée à une augmentation de la détresse psychologique ainsi qu'à un risque accru d'épuisement professionnel (Beames *et al.*, 2023**).**

Les difficultés comportementales ont également des conséquences significatives pour les élèves qui les manifestent. Ces derniers vivent généralement moins d'interactions sociales positives, sont moins acceptés par leurs pairs et rencontrent davantage d'obstacles dans leur engagement scolaire, ce qui nuit à leur rendement scolaire et à leur bien-être émotionnel (Hong et Espelage, 2012). Ils présentent aussi un risque accru de développer de l'anxiété, une faible estime de soi et un sentiment de non-appartenance à l'école (Bélanger *et al.*, 2010). Par ailleurs, les effets de ces comportements peuvent avoir des répercussions négatives pour l'ensemble du groupe-classe : perturbation du climat scolaire, diminution du temps d'enseignement effectif et surcharge pour les pairs, qui peuvent être amenées à jouer un rôle de soutien ou de surveillance (Gaudreau *et al.*, 2018).

Face à ces défis comportementaux, les milieux scolaires ont longtemps privilégié des pratiques de gestion des comportements de nature punitive, telles que l'application de conséquences négatives, les mesures coercitives, le retrait de la classe et les suspensions scolaires (Bernier, 2024 ; Bouffard, 2011). Bien que ces pratiques puissent parfois entraîner une diminution temporaire des comportements indésirables, la littérature souligne qu'elles s'avèrent

inefficaces, voire contreproductives, à moyen et à long terme (Jean-Pierre *et al.*, 2018). En effet, elles ne favorisent ni l'acquisition durable des comportements attendus ni le développement de l'autorégulation chez les élèves (Bernier, 2024 ; Bouffard, 2011). Au contraire, elles sont associées à une aggravation des comportements problématiques, à une détérioration du lien éducatif et à une augmentation des conflits entre les élèves et le personnel scolaire (Bernier *et al.*, 2022 ; Cohen *et al.*, 2023 ; Payne, 2015).

Sur le plan des apprentissages, les pratiques punitives sont liées à une baisse de la motivation, de l'engagement scolaire et de la concentration, ce qui peut conduire à des trajectoires d'évitement scolaire (Cohen *et al.*, 2023 ; Hemphill *et al.*, 2014 ; Payne, 2015 ; Umeh *et al.*, 2020). Ces effets se traduisent par une diminution du rendement scolaire, une augmentation des absences et des échecs, ainsi qu'un risque accru de décrochage (Brobbey, 2018). Sur le plan relationnel et socioémotionnel, ces pratiques nuisent au développement de relations positives à l'école et peuvent générer des sentiments d'isolement, d'humiliation et d'exclusion chez les élèves (Bowen *et al.*, 2018 ; Payne, 2015). Ces impacts sont particulièrement marqués chez certains groupes vulnérables, contribuant ainsi au maintien, voire à l'accentuation, des inégalités sociales et scolaires (Bowen *et al.*, 2018 ; Brobbey, 2018 ; Cohen *et al.*, 2023).

Devant les limites des approches punitives, les milieux scolaires se sont progressivement tournés vers des modèles d'intervention alternatifs axés sur la prévention et le développement des compétences. (Sugai et Horner, 2009). Parmi ceux-ci, le modèle du Soutien au comportement positif (SCP), connu sous l'appellation anglophone *Positive Behavior Interventions and Supports* (PBIS), (Center on PBIS, s. d.) connaît une implantation croissante dans les écoles québécoises, tant au primaire qu'au secondaire (Bissonnette *et al.*, 2020). Ce virage s'inscrit dans une volonté de promouvoir des pratiques éducatives fondées sur les données probantes et orientées vers la réussite et le bien-être de tous les élèves. Devant la popularité grandissante du soutien au comportement positif, notamment dans les écoles québécoises (Bissonnette *et al.*, 2020 ; Boscoville, s.d.), il apparaît pertinent de s'interroger sur l'efficacité réelle de ce modèle, particulièrement au secondaire.

Bien que l'efficacité du soutien au comportement positif soit largement documentée au primaire (Bradshaw *et al.*, 2010 ; Horner *et al.*, 2010), les résultats apparaissent plus variables et parfois mitigés au secondaire, notamment en raison de particularités propres à ce milieu, telles que la multiplicité des enseignants et la complexité organisationnelle (Flannery *et al.*, 2014a ; McIntosh *et al.*, 2010). Dans ce contexte, il apparaît pertinent d'examiner l'efficacité du soutien au comportement positif sur les difficultés comportementales chez les élèves du secondaire. Cet essai vise ainsi à documenter, à partir des données issues de la littérature scientifique, les retombées du SCP sur la réduction des comportements problématiques et l'amélioration du fonctionnement scolaire des élèves du secondaire, ainsi que ses conditions d'efficacité. Avant d'aller plus loin, il importe de définir certains concepts liés à cet essai, soit les difficultés comportementales et le modèle SCP.

Les difficultés comportementales

Les difficultés comportementales regroupent un ensemble de manifestations traduisant un écart significatif entre les comportements attendus dans le milieu scolaire et ceux adoptés par l'élève. Elles peuvent nuire à son adaptation scolaire, sociale et émotionnelle, de même qu'au fonctionnement du groupe-classe (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Ces difficultés ne constituent pas nécessairement un trouble diagnostiqué au sens clinique, mais renvoient plutôt à des comportements persistants ou récurrents qui compromettent la réussite scolaire, le bien-être de l'élève ou celui de son entourage (Massé *et al.*, 2020). Ces difficultés peuvent être de nature ou d'intensité différentes.

Les distinctions entre les types de difficultés

Sur le plan de la nature des difficultés, on distingue les difficultés intériorisées et celles qui sont extériorisées (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). Les difficultés comportementales intériorisées se caractérisent par des manifestations dirigées vers l'élève lui-même. Elles incluent notamment le retrait social, l'isolement, l'anxiété, une tristesse persistante, les plaintes somatiques ainsi qu'une faible estime de soi (Baer *et al.*, 2026). Ces comportements sont souvent peu visibles en classe et peuvent

passer inaperçus auprès du personnel scolaire, bien qu'ils aient des répercussions importantes sur l'engagement scolaire, la participation aux activités et le bien-être psychologique de l'élève (Baer *et al.*, 2026). En raison de leur caractère discret, ces difficultés sont fréquemment identifiées tardivement, ce qui peut accentuer leur impact à long terme sur le parcours scolaire et social de l'élève (MEESR, 2015).

À l'inverse, les difficultés comportementales extériorisées se manifestent par des conduites observables dirigées vers l'environnement. Elles incluent notamment l'opposition à l'autorité, l'agressivité verbale ou physique, l'impulsivité, le non-respect des règles ainsi que les comportements perturbateurs en classe (Massé *et al.*, 2020). Ces manifestations attirent généralement davantage l'attention du personnel scolaire en raison de leurs répercussions immédiates sur le climat de classe et l'organisation des apprentissages. Elles peuvent également engendrer des tensions relationnelles entre les élèves et les adultes, de même qu'un sentiment d'insécurité au sein du milieu scolaire (MEESR, 2015). L'American Psychiatric Association (2023) regroupe d'ailleurs plusieurs de ces manifestations sous la catégorie des troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites, comme le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites.

Sur le plan de l'intensité, il importe de distinguer les difficultés comportementales des troubles du comportement (MEESR, 2015). Les difficultés comportementales renvoient à des manifestations qui, bien qu'elles puissent être fréquentes ou persistantes, demeurent généralement susceptibles d'être modifiées grâce à des interventions éducatives adaptées et à un soutien offert par le milieu scolaire (MEESR, 2015). À l'inverse, les troubles du comportement correspondent à des difficultés plus sévères, persistantes et envahissantes qui compromettent de façon importante le fonctionnement scolaire, social et parfois familial de l'élève. Ces troubles nécessitent habituellement des interventions plus intensives, individualisées et multidisciplinaires, ainsi qu'un suivi soutenu afin de favoriser l'adaptation de l'élève dans ses différents milieux de vie (MEESR, 2015).

Le SCP

Le SCP est une approche proactive et préventive visant à instaurer un climat scolaire positif en misant sur des stratégies éducatives adaptées aux besoins des élèves (Bissonnette *et al.*, 2020). Il s'inscrit dans la logique de la Réponse à l'intervention (RAI) dont il adopte les principes fondamentaux : prévention, utilisation de pratiques fondées sur des données probantes, prise de décisions basée sur l'analyse de données et la collaboration entre tous les acteurs du milieu scolaire (Bissonnette *et al.*, 2020).

Ses fondements théoriques

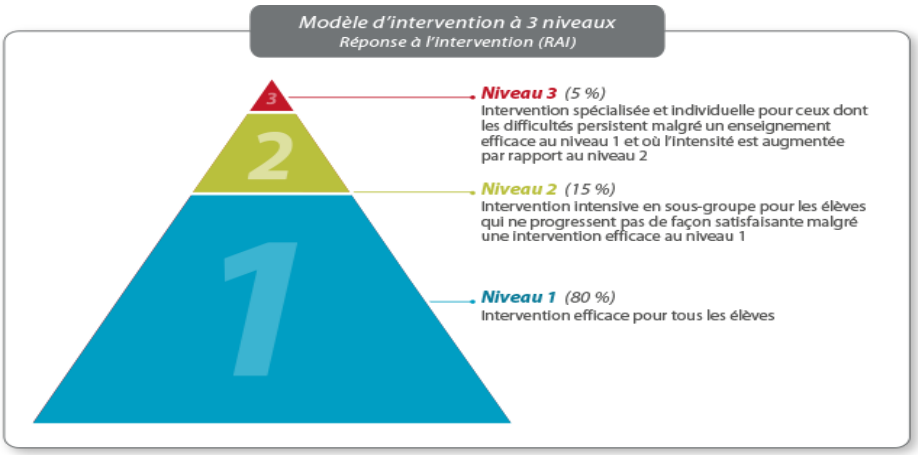
Sur le plan des fondements théoriques, le SCP repose d'abord sur une logique d'intervention proactive fondée sur l'enseignement explicite des comportements attendus, plutôt que sur une approche réactive centrée sur la sanction (Bouffard, 2011). Les élèves sont accompagnés dans l'apprentissage des conduites appropriées selon les différents contextes scolaires, ce qui favorise une intégration progressive des normes comportementales et le développement de l'autorégulation. Le modèle accorde également une place centrale au renforcement positif comme levier de changement : en reconnaissant et en valorisant les comportements prosociaux, il contribue à l'instauration d'un climat éducatif bienveillant dans lequel les réussites et les efforts sont mis en valeur (Bissonnette, 2023 ; Boscoville, s.d.).

Les niveaux d'intervention

Le SCP organise le soutien selon un modèle à trois niveaux d'intensité croissante permettant d'intervenir de façon proactive et graduée auprès de l'ensemble des élèves (voir la figure 1).

Figure 1

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



Le premier niveau, dit universel, s'adresse à l'ensemble des élèves et vise à prévenir l'apparition de difficultés comportementales en instaurant un climat scolaire positif. Il repose sur la mise en place des attentes comportementales claires, l'enseignement explicite des attentes comportementales et des stratégies de renforcement des conduites positives afin de créer un environnement d'apprentissage structuré et prévisible (Bissonnette *et al.*, 2017).

Le deuxième niveau, ciblé, concerne les élèves qui ne répondent pas suffisamment aux interventions universelles et qui présentent des comportements à risque. Des soutiens supplémentaires, généralement offerts en petits groupes et de courte durée, visent à alors à développer des habiletés sociales et l'autorégulation ou à renforcer certains comportements attendus. Ces interventions font l'objet d'un suivi régulier afin d'évaluer leur efficacité (Bissonnette *et al.*, 2020).

Le troisième niveau correspond aux interventions individualisées et intensives destinées aux élèves présentant des difficultés comportementales persistantes ou plus sévères. Celles-ci peuvent inclure des analyses fonctionnelles du comportement, des plans d'intervention

individualisés et un accompagnement plus soutenu par les professionnels de l'école, dans le but de favoriser l'adaptation scolaire et sociale de l'élève (Bissonnette *et al.*, 2017).

Les conditions d'implantation

L'implantation du modèle exige une mobilisation structurée de l'équipe-école. Elle suppose la création d'une équipe de pilotage chargée d'évaluer les pratiques existantes, d'établir les valeurs communes de l'école et de définir les comportements attendus selon les différents contextes de vie scolaire. Elle implique la formation du personnel scolaire aux pratiques probantes en matière de difficultés comportementales (Bissonnette, 2023). Un système de reconnaissance des comportements souhaités est mis en place, de même qu'un ensemble d'interventions graduées couvrant un continuum allant de la prévention aux mesures correctives adaptées (Bissonnette *et al.*, 2020). La collecte et l'analyse systématiques des données comportementales permettent d'orienter les décisions pédagogiques et d'ajuster les interventions en fonction des besoins observés. L'engagement de la direction, le soutien d'un spécialiste externe et la collaboration avec les familles constituent des conditions déterminantes pour assurer la cohérence et la pérennité du programme (Bissonnette *et al.,* 2022 ; Boscoville, s.d.). Malgré ses effets positifs documentés majoritairement au primaire, l'efficacité du SCP demeure étroitement liée à la fidélité d'implantation et à l'engagement du personnel, ce qui représente un défi important dans les milieux où les ressources sont limitées (Bissonnette *et al.*, 2022).

L’objectif de l’essai

Cet essai a pour objectif d’approfondir les connaissances relatives aux effets du Soutien au comportement positif (SCP) implanté au niveau secondaire, plus particulièrement auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. À partir d’une analyse critique d’écrits scientifiques récents, il vise à documenter les retombées du SCP sur les comportements perturbateurs des élèves, ainsi que sur les pratiques éducatives et organisationnelles adoptées dans les milieux scolaires secondaires.

La méthode

La recherche documentaire

La recherche documentaire associée à cet essai repose sur une recension des écrits. Le repérage des sources a été réalisé en février 2025 à l'aide des bases de données Educational Resources Information Center (ERIC), PsycINFO, Érudit et Academic Search Complete. La sélection des articles s'est appuyée sur une équation de mots-clés définie en fonction des concepts suivants : le soutien au comportement positif, l'enseignement au secondaire et les difficultés comportementales. Cette même équation a été appliquée à chacune des bases de données mentionnées (voir tableau 1).

Tableau 1

Concepts et mots-clés des différentes bases de données

Concepts 1 Soutien au comportement positif	Concept 2 Enseignement secondaire	Concept 3 Difficultés comportementales	Filtres
Soutien au comportement positif (SCP) Intervention préventive Interventions positives Interventions et soutiens comportementaux positifs à l'échelle de l'école	École secondaire Études secondaires	Trouble de comportement Problèmes de comportements Opposition Comportements perturbateurs Difficultés comportementales	Âge : 11 à 17 ans Lieux : pays occidentaux Date : 2010 à 2025 Langues : français et anglais
Positive behavior	Secondary education or	Challenging behavior Behavioral issue Disruptive behavior	

Positive behavior intervention and support PBIS Positive behavior and supports Positive interventions School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports (SWPBIS)	« high school » or « middle school» or « secondary school » or «secondary students »	Behavior disorders Behavior problems Behavior difficulties

À la suite d'une lecture rigoureuse, les articles les plus pertinents ont été retenus, et leurs références bibliographiques ont été explorées afin d'identifier d'autres sources pertinentes. Cette démarche a permis d'enrichir la recension des écrits en intégrant des études complémentaires.

Les critères de sélection

Afin de sélectionner les articles les plus pertinents et récents pour cet essai, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis.

Les critères d'inclusion

Étant donné le grand nombre d'articles publiés sur le système au comportement positif au cours des dernières décennies, il a été décidé de privilégier ceux datant de 2010 ou plus récents et portant sur des contextes de pays occidentaux. Les critères de sélection appliqués sont les suivants :

- Articles rédigés en français ou en anglais ;
- Articles accessibles en ligne ou disponibles à la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ;
- Études analysant les effets du système SCP dans les écoles secondaires ;
- Études évaluant les effets de l'implantation du système SCP sur les comportements perturbateurs ;

- Population ciblée : adolescents du niveau secondaire (11-17 ans), incluant les niveaux scolaires canadiens et américains (grade 6-8 et grade 9-12) ;
- Population présentant des difficultés comportementales ou des troubles du comportement.

Les critères d'exclusion

Dans le cadre de cet essai, qui vise à documenter les effets du système SCP sur les comportements perturbateurs des élèves du secondaire, les articles portant sur les milieux de détention, les établissements psychiatriques, les autres troubles que ceux du trouble du comportement, ainsi que les écoles primaires ont été exclus de la recension des écrits.

Les résultats du repérage

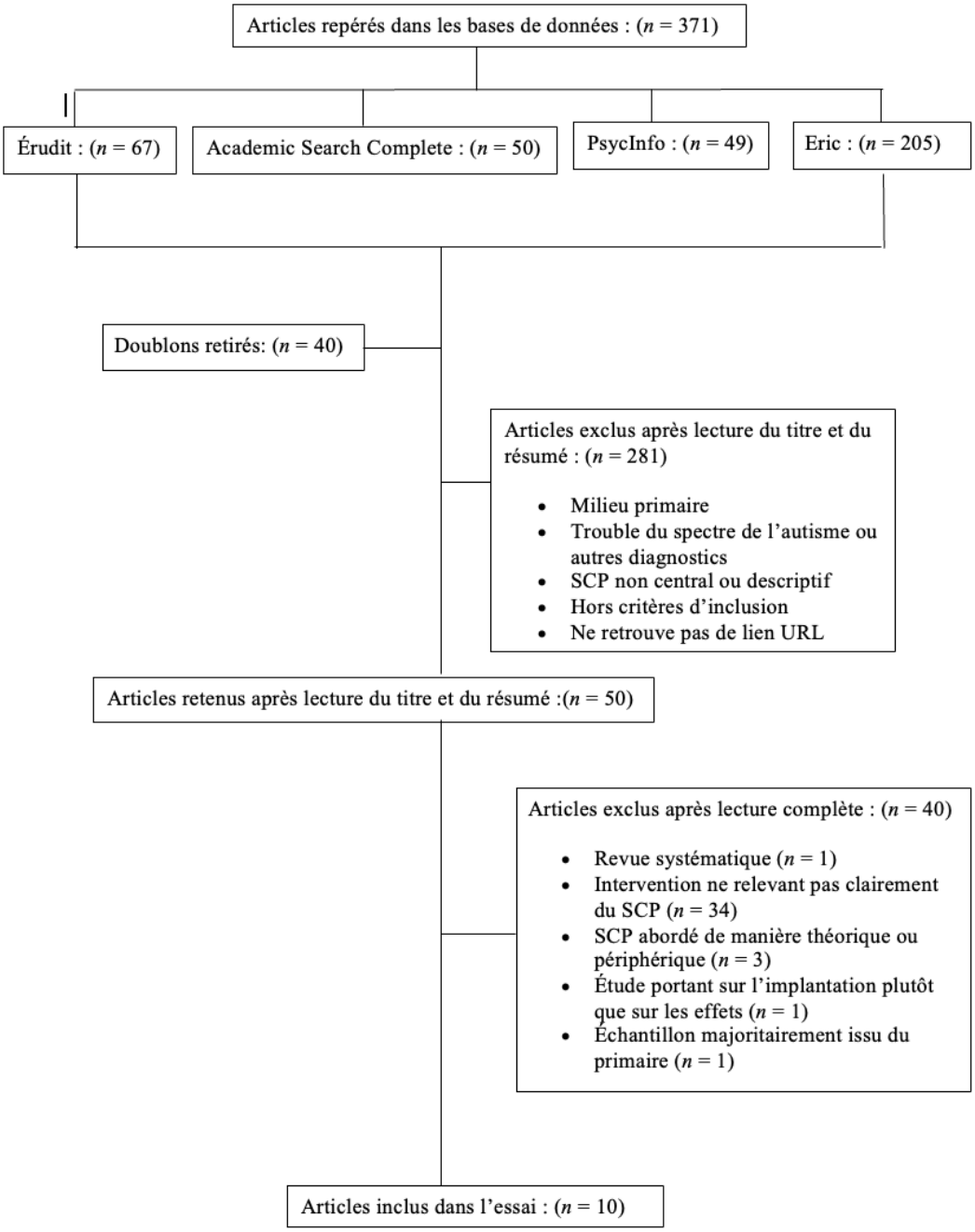
Au cours du processus de repérage, un total de 371 articles a été identifié à partir de différentes bases de données : 205 dans ERIC, 49 dans PsycInfo, 50 dans Academic Search Complete et 67 dans Érudit. Après le retrait de 40 doublons, 331 articles uniques ont été conservés. Parmi ces articles, 281 ont été exclus, puisqu'ils ne répondaient pas aux critères d'inclusion établis. Plus précisément, certains articles portaient sur des populations d'élèves du primaire, alors que le présent essai s'intéresse exclusivement au contexte du secondaire. D'autres concernaient des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, une population ne correspondant pas aux objectifs de l'étude. Par ailleurs, plusieurs articles se limitaient à une description générale du SCP sans en analyser de manière approfondie les effets ou les pratiques associées. Enfin, certains articles abordaient le SCP de façon marginale, sans en faire l'objet central de l'analyse, ce qui ne permettait pas de répondre adéquatement à la question de recherche. L'analyse des titres et des résumés des 50 articles restants a mené à la sélection de 16 articles. Parmi les 16 articles analysés en profondeur, six ont été exclus, puisqu'ils ne répondaient pas directement à la question de recherche. Les raisons d'exclusion comprenaient la présence d'une revue systématique, l'étude d'interventions ne relevant pas clairement du SCP, une focalisation sur des aspects théoriques ou descriptifs sans analyse des effets, un accent mis sur l'implantation plutôt que sur les effets du SCP, ainsi qu'une population majoritairement issue du

milieu primaire. Ces articles ont toutefois été conservés pour enrichir l'introduction ou la discussion.

La figure 2 représente le diagramme de flux faisant référence à la recherche documentaire effectuée à partir des bases de données.

Figure 2

Diagramme de Flux



La procédure d'extraction et d'analyse de données

Une procédure d'extraction des données a d'abord été mise en place pour chacun des dix articles retenus. Les informations suivantes ont été extraites : auteurs et année de publication, devis méthodologique, caractéristiques de l'échantillon, type d'intervention (ex. : de niveau 1, 2 ou 3), variables mesurées (ex. : comportements perturbateurs, suspensions, climat scolaire, engagement académique) et principaux résultats. Ces informations ont été consignées dans un tableau synthèse permettant de comparer les études entre elles et de distinguer celles répondant directement à l'objectif de l'essai de celles apportant un éclairage complémentaire (p. ex. implantation, perceptions du personnel, limites du modèle).

Une analyse qualitative de type thématique a ensuite été réalisée. Après une lecture répétée des résultats, un processus de codification a permis de faire émerger quatre thèmes principaux : la réduction des comportements, l'amélioration du climat scolaire, l'augmentation de l'engagement scolaire et l'influence de la fidélité d'implantation sur les effets observés. Une attention particulière a été portée aux divergences entre les études, notamment en ce qui concerne les résultats mitigés ou non significatifs, ainsi qu'aux limites méthodologiques (p. ex. : taille d'échantillon, absence de groupe contrôle, niveau scolaire ciblé).

Résultats

La présente section expose les résultats issus de l'analyse transversale de dix articles scientifiques portant sur les effets du Soutien au comportement positif (SCP/PBIS) et des cadres apparentés, tels que le Multi-Tiered System of Support for Behavior (MTSS-B), le Class-Wide Positive Behavior Intervention and Support (CW-PBIS) et les interventions ciblées de niveau 2 en contexte scolaire secondaire. Les études retenues présentent des devis méthodologiques variés (quantitatifs, $n = 8$; qualitatifs, $n = 2$). Elles portent sur des populations d'élèves du secondaire fréquentant des écoles régulières, incluant des milieux à besoins élevés caractérisés par une forte prévalence de difficultés comportementales, de pauvreté ou de vulnérabilités psychosociales (McDaniel *et al.*, 2017). La majorité des études ont été réalisées aux États-Unis ($n = 9$), tandis qu'une seule étude provient d'un contexte européen, soit la Finlande ($n = 1$). Sur le plan de l'échelle d'analyse, ces travaux se répartissent en deux catégories : les uns adoptent une approche à grande échelle impliquant plusieurs écoles et un nombre élevé d'élèves, afin d'évaluer les effets du SCP/PBIS sur des indicateurs globaux tels que les références disciplinaires et les suspensions (Bradshaw *et al.*, 2010 ; Nocera *et al.*, 2014 ; Childs *et al.*, 2016) : les autres ciblent des unités plus restreintes (la classe ou des sous-groupes d'élèves à risque) pour examiner plus finement les effets d'interventions universelles ou ciblées (Flannery *et al.*, 2024; McDaniel *et al.*, 2017). Les échantillons incluent des enseignants, des directions d'école et d'autres membres du personnel scolaire, particulièrement dans les études qualitatives ou mixtes documentant les perceptions et les conditions d'implantation du SCP/PBIS. (Pour une synthèse des principales caractéristiques des études, voir l'Annexe 1.)

Les résultats ont été regroupés selon trois thématiques principales : 1) les effets des interventions sur les élèves ; 2) les effets sur les pratiques enseignantes et 3) la fidélité d'implantation et les conditions de mise en œuvre.

Les effets chez les élèves

Trois variables ont surtout été documentées : les comportements perturbateurs, les mesures disciplinaires, l'engagement scolaire et le climat de la classe.

Les comportements perturbateurs

La majorité des études recensées rapporte une diminution des comportements perturbateurs à la suite de l'implantation du SCP/PBIS ou d'interventions apparentées, tant à l'échelle de la classe qu'à celle de l'école. (Bradshaw *et al.*, 2021 ; Flannery *et al.*, 2014 ; Malloy *et al.*, 2018 ; Nocera *et al.*, 2014, 2017 ; Wills *et al.*, 2023). Cette réduction est généralement attribuée à la clarification des attentes comportementales, combinée à un enseignement explicite et à un renforcement positif systématique. Dans plusieurs études, les effets apparaissent dès les premières phases d'implantation et tendent à se consolider avec le temps et la stabilisation des pratiques (Bradshaw *et al.*, 2021 ; Flannery *et al.*, 2014 ; Malloy *et al.*, 2018).

À l'échelle de la classe, l'étude randomisée de Närhi et ses collègues (2017) montre que l'intervention CW-PBIS a réduit significativement les comportements perturbateurs chez les élèves du secondaire, avec des effets de taille moyenne à élevée sur le climat comportemental évalué par les enseignants. Ces effets mesurés à l'aide d'évaluations réalisées par les enseignants et les élèves ainsi que d'indicateurs du temps consacré à la gestion des comportements se sont maintenus lors de la période de suivi, suggérant une certaine stabilité des effets de l'intervention.

Ces résultats sont corroborés par ceux de Wills et ses collègues (2023) qui montrent une diminution marquée des comportements perturbateurs dans les classes ayant implanté le programme CW-FIT MS. Chez les élèves à risque, le nombre moyen de comportements perturbateurs est passé de 7,5 à 1,6 par période d'observation, ce qui correspond à une taille d'effet importante (d = 0,92). Par ailleurs, les comportements d'attention à la tâche ont augmenté de façon significative, passant de 40,7 % à 81,8 % pour l'ensemble des élèves (d = 1,54) et de 37,3 % à 79,7 % chez les élèves à risque (d = 1,65).

À l'échelle de l'école, plusieurs études rapportent une diminution des comportements problématiques et des incidents disciplinaires après l'implantation du SCP/PBIS. Par exemple, Flannery et ses collègues (2014), dans une étude portant sur 36 653 élèves répartis dans 12 écoles secondaires suivies pendant trois ans, observent une diminution statistiquement significative des références disciplinaires dans les écoles ayant implanté le SW-PBIS, alors qu'une augmentation est observée dans les écoles témoins. Les auteurs montrent également qu'une fidélité d'implantation plus élevée est associée à une réduction supplémentaire des comportements problématiques. Des résultats semblables sont rapportés par Nocera et ses collègues (2014), qui observent également une diminution des comportements perturbateurs à la suite de l'implantation du PBIS dans des écoles intermédiaires.

Les mesures disciplinaires

Quatre études rapportent une diminution du recours aux mesures disciplinaires traditionnelles à la suite de l'implantation du SCP/PBIS, bien que l'ampleur des effets varie selon les indicateurs. Caldarella et ses collègues (2011) observent une réduction statistiquement significative des références disciplinaires, des retards et des absences non motivées. De leur côté, Bradshaw *et al.* (2010), Childs *et al.* (2016) ainsi que Nocera *et al.* (2014) mettent en évidence une diminution des références disciplinaires et des suspensions.

En contexte secondaire et dans des écoles à besoins élevés, McDaniel *et al.* (2017) ont mené une étude qualitative de type étude de cas, fondée sur un groupe de discussion auprès de quatre intervenants scolaires, dont des administrateurs et des professionnels impliqués dans l'implantation du PBIS. Les participants perçoivent cette approche comme un outil efficace pour réduire les suspensions, les références disciplinaires et les comportements problématiques, tout en reconnaissant que des pratiques punitives demeuraient présentes. Ces constats reposent toutefois sur les perceptions des intervenants et non sur des mesures quantitatives des comportements ou des sanctions.

L'engagement scolaire et le climat de classe

L'étude de Wills *et al.* (2023) sur le programme CW-FIT MS montre, à partir d'observations directes en classe du comportement en tâche (*on-task behavior*), une augmentation significative de l'engagement des élèves du secondaire. Le pourcentage de temps consacré à la tâche est passé de 40,7 % à 81,8 % pour l'ensemble des élèves et de 37,3 % à 79,7 % chez les élèves présentant des vulnérabilités comportementales. Närhi *et al.* (2017) observent également une amélioration de l'engagement scolaire, concomitante à la diminution des comportements perturbateurs.

Sur le plan du climat scolaire, deux études rapportent une amélioration de la perception des enseignants quant à l'ordre, à la cohérence et au sentiment de sécurité dans les écoles ayant implanté le PBIS (Bradshaw *et al.*, 2010 ; Caldarella *et al.*, 2011). Plusieurs études rapportent une amélioration du climat scolaire à la suite de l'implantation du SCP/PBIS. Par exemple, Caldarella *et al.* (2011) observent une amélioration des indicateurs liés au climat scolaire, tandis que McDaniel *et al.* (2017), rapportent que les participants perçoivent le PBIS comme une approche favorisant un environnement plus positif et prévisible.

Les effets sur les pratiques enseignantes

Des études mettent en évidence des changements dans les pratiques de gestion de classe des enseignants. Deux études rapportent une augmentation des pratiques positives (éloges, renforcement) et une diminution des pratiques réactives, notamment les réprimandes (Bradshaw *et al.*, 2021 ; McDaniel *et al.*, 2017). À partir d'observations directes réalisées en classe à l'aide d'un protocole standardisé, Bradshaw *et al.* (2021) montrent que les enseignants des écoles ayant implanté le MTSS-B recourent significativement moins à la gestion réactive des comportements que ceux des écoles témoins, bien ces auteurs ne rapportent pas de taille d'effet.

McDaniel *et al.* (2017) rapportent une variabilité dans l'adhésion des enseignants aux pratiques recommandées par le SCP/PBIS. Ils mentionnent notamment que certains enseignants expriment des réticences quant à l'utilisation systématique du renforcement positif, particulièrement au secondaire, où ces pratiques peuvent être perçues comme peu adaptées à

l'âge des élèves. D'autres enseignants soulignent toutefois que l'adaptation des stratégies, notamment par l'utilisation de renforcements plus symboliques ou sociaux, favorise une meilleure acceptabilité du cadre.

La fidélité d'implantation

La fidélité d'implantation ressort comme un déterminant majeur de l'efficacité du SCP/PBIS. Deux études soulignent l'importance de certaines conditions organisationnelles pour favoriser une mise en œuvre cohérente et durable du système, notamment le soutien de la direction, la formation continue du personnel et l'utilisation des données disciplinaires (Bradshaw *et al.*, 2010 ; Childs *et al.*, 2016). Ces éléments contribuent à maintenir les pratiques du SCP dans le temps, à soutenir l'adhésion du personnel et à assurer une application cohérente de ses différentes composantes. Le soutien de la direction permet notamment de maintenir les priorités associées au SCP au sein de l'établissement, tandis que la formation continue favorise le développement et le maintien des compétences nécessaires à l'application des pratiques recommandées. L'utilisation des données disciplinaires permet, quant à elle, de suivre l'évolution des comportements et d'ajuster les interventions en fonction des besoins observés.

Les résultats de McDaniel *et al.* (2017) appuient également l'importance de ces conditions en contexte secondaire. Dans une étude qualitative menée auprès de quatre intervenants scolaires impliqués dans l'implantation du PBIS dans des écoles à besoins élevés, les participants soulignent que l'efficacité perçue de l'approche dépend notamment de la fidélité d'implantation et du soutien du leadership. Ils rapportent toutefois plusieurs défis pouvant compromettre une mise en œuvre cohérente, dont la complexité des comportements des élèves, les réalités particulières des milieux à besoins élevés et le maintien de certaines pratiques punitives. Ces constats montrent que l'adoption du SCP ne garantit pas à elle seule une implantation fidèle : celle-ci dépend également de la capacité du milieu à maintenir les principes et les pratiques du système de façon cohérente et continue.

Par ailleurs, les facteurs contextuels doivent également être pris en considération. Närhi *et al.* (2017) rapportent que l'efficacité de l'intervention peut varier selon le contexte d'implantation et les caractéristiques des groupes-classes. Ces résultats suggèrent que les effets du SCP ne reposent pas uniquement sur les composantes du modèle, mais également sur les conditions dans lesquelles celui-ci est mis en œuvre. Ainsi, la stabilité du leadership, la mobilisation du personnel, la formation continue, l'utilisation des données et la capacité de l'équipe-école à adapter les pratiques aux caractéristiques des élèves constituent des éléments susceptibles de soutenir une implantation fidèle et, par conséquent, de favoriser l'efficacité du SCP.

Discussion

La présente recension visait à examiner les effets du Soutien au comportement positif (SCP/PBIS) et des cadres apparentés sur les comportements perturbateurs des élèves du secondaire. Les résultats obtenus permettent de dégager plusieurs constats majeurs quant à l'efficacité de ces approches, tout en mettant en lumière des enjeux spécifiques liés au contexte du secondaire qui influencent leur mise en œuvre et leur portée (Horner, Sugai et Anderson, 2010 ; McIntosh et al., 2016). Cette diversité permet de brosser un portrait nuancé des effets du programme, tant du point de vue des élèves que de celui des intervenants scolaires.

Les effets du SCP/PBIS sur les comportements perturbateurs au secondaire

La diminution des comportements perturbateurs et du recours aux mesures observés à la suite de l'implantation du SCP/PBIS s'inscrivent dans la continuité des écrits qui soulignent l'efficacité des approches préventives et positives pour réduire les comportements problématiques en milieu scolaire (Horner *et al.*, 2010). Toutefois, les effets observés apparaissent souvent progressifs et variables selon les contextes, ce qui suggère que le SCP/PBIS ne constitue pas une solution rapide, mais plutôt un processus de changement organisationnel nécessitant du temps et de la constance (McIntosh *et al.*, 2016). Cette variabilité est également rapportée par Borgen *et al.* (2021), qui soulignent que les effets du SCP/PBIS peuvent différer selon les caractéristiques des élèves et les contextes d'implantation.

Par ailleurs, les résultats mettent en évidence une variabilité interindividuelle dans la réponse aux interventions universelles, sans toutefois remettre en question leur efficacité globale. Ils soulignent plutôt l'importance de documenter les trajectoires de changement des élèves à plus long terme et de considérer la complémentarité entre les différents niveaux d'intervention.

En contexte secondaire, la complexité de l'organisation scolaire, la multiplicité des intervenants et la rotation des enseignants peuvent limiter l'uniformité de l'application des pratiques (Flannery *et al.*, 2011). Ces éléments peuvent expliquer pourquoi certaines études rapportent des effets plus modestes ou hétérogènes, particulièrement en comparaison avec les

résultats obtenus au primaire dans la littérature antérieure (Kincaid *et al.*, 2007). Les résultats de cette recension appuient ainsi l'idée que l'efficacité du SCP/PBIS au secondaire repose moins sur la simple adoption du cadre que sur sa capacité à être adapté aux réalités développementales et organisationnelles propres à l'adolescence (McIntosh *et al.*, 2016).

La diminution des références disciplinaires et des suspensions observées dans plusieurs études laisse croire que le SCP/PBIS contribue à un changement de paradigme disciplinaire, passant d'une approche principalement punitive à une approche davantage préventive et éducative. Ce changement s'inscrit toutefois dans un processus graduel : les changements observés dans les pratiques disciplinaires institutionnelles semblent nécessiter un temps d'appropriation ainsi qu'une certaine stabilité organisationnelle pour produire leurs effets de façon durable.

L'engagement scolaire et climat de classe

L'amélioration de l'engagement comportemental des élèves et du climat de classe constitue l'un des constats les plus récurrents des études recensées. L'augmentation du temps en tâche observée dans plusieurs recherches suggère que la structuration de l'environnement de classe favorise un engagement accru dans les activités scolaires. Plus largement, les résultats mettent en évidence une relation étroite entre la gestion comportementale et l'engagement des élèves**,** laissant penser qu'un environnement prévisible et soutenant favorise à la fois la participation et la réduction des comportements perturbateurs (Simonsen *et al.*, 2008).

Ces constats sont particulièrement pertinents dans un contexte où les élèves adolescents peuvent présenter une plus grande sensibilité à la perception de justice, d'autonomie et de respect. Les résultats suggèrent que les interventions perçues comme adaptées, non infantilisantes et significatives sont davantage susceptibles de susciter l'adhésion des élèves, contribuant ainsi à un climat de classe plus positif et à une diminution des comportements perturbateurs (Caldarella *et al.*, 2011).

L'évolution des pratiques enseignantes

L'un des apports importants de cette recension concerne l'évolution des pratiques enseignantes. Ces changements suggèrent que le SCP/PBIS peut agir comme un levier pour soutenir les enseignants dans l'adoption de pratiques plus cohérentes et préventives (Lewis, Sugai et Colvin, 1999).

Cependant, les effets observés sur l'augmentation des pratiques proactives demeurent inégaux. Cette variabilité pourrait s'expliquer par des différences dans le niveau de formation reçu, le soutien offert par la direction ou encore le degré de fidélité d'implantation (Barrett, Bradshaw et Lewis-Palmer, 2008). En milieu secondaire, où les enseignants sont souvent spécialisés par discipline et disposent de moins de temps collectif, l'accompagnement continu apparaît essentiel pour soutenir un changement durable des pratiques (Flannery *et al.*, 2011).

La fidélité d'implantation et les défis propres au secondaire

La fidélité d'implantation ressort comme un facteur central influençant l'efficacité du SCP/PBIS. En contexte secondaire, l'instabilité du leadership, l'épuisement du personnel et les contraintes organisationnelles propres au secondaire constituent des obstacles majeurs à la pérennité des interventions (Flannery *et al.*, 2011). Ces facteurs peuvent affecter directement la fidélité d'implantation en limitant la continuité des pratiques, l'adhésion du personnel et la constance dans l'application des composantes du SCP. Or, Flannery *et al.* (2014) montrent qu'une fidélité d'implantation plus élevée est associée à une diminution des comportements problématiques rapportés par l'entremise des références disciplinaires en contexte secondaire. Ainsi, les conditions organisationnelles dans lesquelles le SCP est implanté peuvent jouer un rôle important dans le maintien d'une mise en œuvre fidèle et, conséquemment, dans les effets observés auprès des élèves.

Ces défis soulignent l'importance d'aborder le SCP/PBIS non seulement comme un ensemble de stratégies comportementales, mais comme une démarche institutionnelle nécessitant

un engagement collectif (Horner *et al.*, 2010). En ce sens, le secondaire représente un contexte où l'implantation du SCP/PBIS exige une attention particulière à l'adaptation des pratiques, notamment en ce qui concerne les systèmes de reconnaissance et la cohérence interenseignants (McIntosh *et al.*, 2016).

L'apport des interventions ciblées (niveau 2)

Les effets positifs du Check-In/Check-Out adapté au secondaire appuient la pertinence d'intégrer des interventions de niveau Tier 2 au sein du cadre SCP/PBIS afin de répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés comportementales plus persistantes. Ces résultats mettent en évidence la pertinence d'un continuum d'interventions au sein du SCP/PBIS : bien que les interventions universelles du niveau 1 visent l'ensemble des élèves, certains élèves présentant des difficultés comportementales plus persistantes peuvent nécessiter un accompagnement supplémentaire et plus individualisé. Le niveau 2 permet ainsi d'ajuster l'intensité du soutien en fonction des besoins des élèves, tout en demeurant intégré au système SCP.

Les implications pour la pratique psychoéducative

Les résultats de cette recension soulignent le rôle central que peut jouer la psychoéducation en milieu scolaire secondaire dans l'implantation, le maintien et l'évaluation du SCP/PBIS. Par son expertise en analyse fonctionnelle des comportements, en accompagnement des équipes, en rôle-conseil et en soutien au changement de pratiques, le psychoéducateur apparaît comme un acteur clé pour favoriser la fidélité d'implantation et l'adaptation des interventions aux besoins des élèves (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2025).

Dans une perspective de réponse à l'intervention (RAI), le psychoéducateur peut intervenir à chacun des trois paliers du modèle. Au palier 1 (interventions universelles), il contribue à l'élaboration et à la mise en œuvre des attentes comportementales communes, soutient la formation du personnel scolaire, participe à l'analyse des données comportementales

et accompagne les équipes dans l'adoption de pratiques préventives et positives favorisant un climat scolaire sécuritaire et inclusif.

Au palier 2 (interventions ciblées), le psychoéducateur collabore à l'identification des élèves présentant des facteurs de risque ou des difficultés émergentes, participe à la sélection et à l'adaptation d'interventions ciblées, telles que le *Check-In/Check-Out*, et assure un suivi de leur efficacité à partir de données objectives afin d'ajuster les interventions lorsque nécessaire.

Au palier 3 (interventions individualisées), son rôle consiste notamment à réaliser une analyse approfondie des besoins de l'élève, à élaborer des plans d'intervention individualisés en collaboration avec les différents partenaires et à soutenir les enseignants et les familles dans la mise en œuvre de stratégies intensives adaptées à la complexité des difficultés comportementales.

Ainsi, la contribution du psychoéducateur dépasse la prise en charge individuelle des élèves. Elle s'inscrit dans une approche systémique visant à soutenir les capacités des équipes-écoles, à favoriser une utilisation rigoureuse des données pour orienter les décisions et à assurer une continuité entre les interventions universelles, ciblées et individualisées. En ce sens, le SCP/PBIS constitue un cadre d'intervention particulièrement pertinent pour promouvoir une approche psychoéducative préventive, collaborative et fondée sur les meilleures pratiques en contexte scolaire secondaire.

Les limites

Bien que la présente recension permette de dégager des constats pertinents quant aux effets du Soutien au comportement positif (SCP/PBIS) en milieu scolaire secondaire, certaines limites doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats.

Premièrement, les études recensées présentent une hétérogénéité importante des devis méthodologiques, incluant des études quantitatives, qualitatives et mixtes. Cette diversité permet d'obtenir un portrait nuancé des effets du SCP/PBIS, mais elle limite la possibilité de comparer

directement les résultats entre les études ou de tirer des conclusions quant à l'ampleur précise des effets observés.

Deuxièmement, les modalités d'implantation du SCP/PBIS varient considérablement d'une étude à l'autre, tant en ce qui concerne la durée de mise en œuvre, le niveau de fidélité d'implantation que les ressources disponibles dans les milieux scolaires. Comme le soulignent Borgen *et al.* (2021), cette variabilité rend difficile l'identification des composantes spécifiques responsables des effets observés. D'ailleurs, plusieurs auteurs soulignent que les résultats sont étroitement liés à la qualité de l'implantation et au soutien offert aux équipes-écoles (Bradshaw *et al.*, 2021; Flannery *et al.*, 2014; Malloy *et al.*, 2018). En outre, certaines études rapportent des données limitées ou indirectes sur la fidélité d'implantation, ce qui peut influencer l'interprétation des résultats.

Troisièmement, bien que l'essai soit centré sur le milieu scolaire secondaire, plusieurs cadres SCP/PBIS ont initialement été conçus et validés au primaire. Ainsi, certaines interventions recensées ont été adaptées au secondaire sans toujours faire l'objet d'une validation approfondie spécifique à ce niveau scolaire. Cette limite soulève la question de l'adéquation développementale de certaines pratiques et pourrait expliquer la variabilité des effets observés dans les études portant sur des élèves adolescents (Flannery *et al.*, 2014; McDaniel *et al.*, 2017). En effet, plusieurs intervenants rapportent que certaines stratégies de renforcement positif peuvent être perçues comme moins adaptées aux besoins et aux caractéristiques développementales des adolescents (McDaniel *et al.*, 2017).

Quatrièmement, la majorité des études recensées ont été réalisées dans des contextes nord-américains, principalement aux États-Unis. Bien que quelques recherches aient été menées dans des contextes européens (Närhi *et al.*, 2017), la représentativité internationale demeure limitée. Cette situation réduit la généralisabilité des résultats à d'autres contextes éducatifs, notamment au Québec. Les différences dans l'organisation scolaire, les politiques disciplinaires,

les ressources disponibles ainsi que les rôles professionnels, dont celui du psychoéducateur, doivent être pris en compte lors de l'interprétation et de l'application des résultats.

Cinquièmement, les indicateurs de résultats utilisés dans les études portent principalement sur des mesures comportementales observables, telles que les références disciplinaires, les suspensions, le temps en tâche ou les comportements perturbateurs (Bradshaw *et al.*, 2021; Caldarella *et al.*, 2011; Ryoo *et al.*, 2018). Bien que ces indicateurs soient pertinents, ils ne permettent pas de saisir l'ensemble des dimensions du fonctionnement des élèves du secondaire. Les aspects socioémotionnels, motivationnels, relationnels ou liés au bien-être psychologique demeurent relativement peu documentés, alors qu'ils occupent une place centrale dans une perspective psychoéducative.

Sixièmement, plusieurs études reposent en partie sur des données autorapportées par les enseignants ou les membres du personnel scolaire (McDaniel *et al.*, 2017; Malloy *et al.*, 2018). Bien que ces données permettent de mieux comprendre les perceptions des intervenants, elles demeurent susceptibles à certains biais, notamment le biais de désirabilité sociale ou les variations dans l'interprétation des comportements observés. Ainsi, les perceptions positives rapportées pourraient parfois surestimer les effets réels des interventions.

Enfin, le nombre limité d'études portant spécifiquement sur les interventions ciblées et intensives (niveau 2 et 3) en contexte secondaire constitue une limite importante de cet essai. Parmi les articles recensés, seule l'étude de Flannery *et al.* (2024) examine directement une intervention ciblée de niveau Tier 2. Cette lacune restreint la capacité à tirer des conclusions solides quant à l'efficacité des interventions destinées aux élèves présentant des difficultés comportementales plus sévères ou persistantes. Elle met également en évidence un besoin important de recherches futures portant sur les niveaux d'intervention plus intensifs au secondaire.

Finalement, la présente recension s'appuie sur un nombre relativement restreint d'études (n = 10). Bien que ces études aient été sélectionnées selon des critères rigoureux de pertinence et

de qualité scientifique, ce nombre limité réduit l'exhaustivité des connaissances recensées. D'autres recherches publiées dans des bases de données non consultées ou dans des contextes différents pourraient apporter un éclairage complémentaire sur l'efficacité du SCP/PBIS en milieu secondaire.

Conclusion

La présente recension des écrits avait pour objectif d'analyser les effets du Soutien au comportement positif (SCP/PBIS) et de ses cadres associés en contexte scolaire secondaire, en portant une attention particulière aux retombées sur les comportements des élèves, les pratiques éducatives et le climat scolaire. De manière générale, les résultats des études recensées suggèrent que le SCP/PBIS constitue un cadre d'intervention prometteur, associé à une diminution des comportements perturbateurs, à une réduction des mesures disciplinaires punitives et à une amélioration du climat de classe ainsi que de l'engagement scolaire (Bradshaw *et al.*, 2010 ; Gage *et al.*, 2018 ; Horner *et al.*, 2010).

Cependant, une analyse plus critique des données met en évidence que ces effets ne sont ni uniformes ni systématiques. Ils apparaissent fortement modulés par une série de facteurs contextuels, notamment la fidélité d'implantation, la disponibilité des ressources, la formation des équipes-écoles et la durée de mise en œuvre des pratiques (McIntosh *et al.*, 2016 ; Sugai et Horner, 2009). Ainsi, le SCP/PBIS ne peut être considéré comme une intervention « clé en main », mais plutôt comme un cadre organisationnel dont l'efficacité dépend étroitement des conditions écologiques dans lesquelles il est implanté (Horner *et al.*, 2010). Cette variabilité des résultats soulève d'ailleurs des enjeux importants quant à la transférabilité du modèle, particulièrement dans des contextes scolaires distincts de ceux dans lesquels il a été majoritairement développé et étudié (Bradshaw *et al.*, 2010).

Par ailleurs, la recension met en lumière certaines limites structurelles dans l'état actuel des connaissances. D'une part, la prédominance de devis quasi expérimentaux et de mesures principalement comportementales restreint la portée des conclusions, notamment en ce qui concerne l'établissement de relations causales et la compréhension des effets sur les dimensions socioémotionnelles et développementales des élèves (Gage *et al.*, 2018 ; Horner *et al.*, 2010). D'autre part, la surreprésentation de contextes nord-américains limite la généralisation des résultats à d'autres systèmes scolaires, dont celui du Québec, où les réalités organisationnelles et professionnelles diffèrent significativement (Bradshaw *et al.*, 2010).

Un autre enjeu central concerne le déséquilibre entre les niveaux d'intervention. Alors que les effets des composantes universelles du SCP/PBIS sont relativement bien documentés, les interventions ciblées et intensives (niveaux 2 et 3) demeurent encore peu étudiées en contexte secondaire (McIntosh *et al.*, 2016; Sugai et Horner, 2009). Cette lacune limite la compréhension des trajectoires des élèves présentant des difficultés comportementales plus sévères et interroge la capacité du modèle à répondre adéquatement à l'ensemble des besoins dans une logique de réponse à l'intervention (Walker *et al.*, 1996).

Enfin, sur le plan psychoéducatif, ces résultats invitent à considérer le SCP/PBIS non pas comme une solution normative, mais comme un cadre nécessitant une adaptation fine aux besoins développementaux des adolescents et aux dynamiques propres aux milieux scolaires. Ils rappellent également que l'efficacité des pratiques préventives repose moins sur leur simple adoption que sur la qualité de leur appropriation collective, leur cohérence d'application et leur intégration dans une vision systémique de l'intervention (McIntosh *et al.*, 2016 ; Sugai et Horner, 2009).

En somme, bien que le SCP/PBIS présente un potentiel intéressant pour soutenir la régulation comportementale et le climat scolaire au secondaire, son efficacité demeure conditionnelle à des facteurs d'implantation et de contexte qui doivent être davantage pris en compte dans les recherches futures. Une compréhension plus fine des mécanismes d'action, ainsi qu'une diversification des devis et des contextes étudiés, apparaît essentielle afin de mieux arrimer ce cadre aux réalités complexes des milieux scolaires contemporains (Gage *et al.*, 2018 ; Horner *et al.*, 2010; McIntosh *et al.*, 2016).

Références

American Psychiatric Association (APA). (2023). *DSM-5-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé* (M. A. Crocq et J. D. Guelfi, trad. ; 5e éd.). Elsevier Masson.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American psychological association* (7e éd.).

Baer, E., Bosch, J. et Wilbert, J. (2026). *Assessing internalizing problems in school research: A scoping review of conceptualizations and measurement approaches*. *School Mental Health*. https://doi.org/10.1007/s12310-026-09895-x

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B. et Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, *35*(1), 26. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w

Bélanger, J., Janosz, M., Archambault, I. et Riberdy, H. (2010). Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises : enjeux pour l'éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(3), 649–669. https://doi.org/10.7202/1006250ar

Bernier, V. (2024). *Les pratiques punitives, la suspension scolaire et leurs alternatives* [Conférence]. UMR Synergia, Université Laval. https://umr-synergia.ulaval.ca

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2022). Le recours au retrait de la classe pour gérer les comportements difficiles au secondaire : qu'en pensent les élèves concernés ? *Enfance en difficulté, 9*, 175–198. https://doi.org/10.7202/1091302ar

Bissonnette (2023). *Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire : Le soutien au comportement positif*. *Les Cahiers de l'Actif, 472/473*, 207–223. https://r-libre.teluq.ca/813/1/ACTIF_Bissonnette_472.pdf

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*(1), 131–152. https://doi.org/10.7202/1070386ar

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. 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

Bissonnette, S. et TÉLUQ. (2013). *Psychologie du développement de l'enfant à l'école primaire : Le modèle de réponse à l'intervention (RAI).* TÉLUQ. https://edu1014.teluq.ca/mes-actions/modele-rai/

Borgen, N. T., Kirkebøen, L. J., Ogden, T., Raaum, O. et Sørlie, M.-A. (2021). School-wide positive behavior support in primary school: A long-term longitudinal study of student outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 14*(2), 1–29. https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1862375

Boscoville. (s.d.). *Soutien au comportement positif*. https://www.boscoville.ca/services/programmes/soutien-au-comportement-positif/

Bouffard, M. (2011). *Le soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école* [Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval]. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-28034.pdf

Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans J. Laforest, P. Maurice et L.-M. Bouchard (dir.), *Rapport québécois sur la violence et la santé* (p. 199–229). Institut national de santé publique du Québec. https://www.periscope-r.quebec/full-text/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N. et Leaf, P. J. (2008). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 462–473. https://doi.org/10.1037/a0012883

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 of Positive Behavior Interventions, 12*(3), 133–148. https://doi.org/10.1177/1098300709334798

Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Debnam, K. J. et Johnson, S. L. (2021). A randomized controlled trial of MTSS-B in high schools: Improving classroom management to prevent EBDs. *Remedial and Special Education, 42*(1), 44–59. https://doi.org/10.1177/0741932520966727

Brobbey, G. (2018). Punishing the vulnerable: Exploring suspension rates for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 53*(4), 1–6. https://doi.org/10.1177/1053451217712953

Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R. et Young, E. L. (2011). *The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes*. *RMLE Online: Research in Middle Level Education, 35*(4), 1–14. https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087

Center on PBIS. (s. d.). *What is PBIS?* University of Oregon. https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis

Childs et al. (2016). *The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes*. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(2), 89–99. https://doi.org/10.1177/1098300715590398

Cohen, D. R., Lewis, C., Eddy, C. L., Henry, L., Hodgson, C., Huang, F. L., Reinke, W. M. et Herman, K. C. (2023). In-school and out-of-school suspension: Behavioral and psychological outcomes in a predominately Black sample of middle school students. *School Psychology Review, 52*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1856628

Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M. et McIntosh, K. (2014a). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 111–124. https://doi.org/10.1037/spq0000039

Flannery, K. B., Kato, M. M., Kittelman, A., Sampson, N. K. et McIntosh, K. (2024). Check-In/Check-Out (CICO) in high school: Results from a small randomized controlled trial. *Behavioral Disorders, 49*(3), 149–159. https://doi.org/10.1177/01987429231225461

Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514–525. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013

Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N. et Peshak George, H. (2018). The impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: A statewide quasi-experimental analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 21*(2), 84–93. https://doi.org/10.1177/1098300718768204

Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M. F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 41*(2), 554–583.

Hemphill, S. A., Plenty, S. M., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. et Catalano, R. F. (2014). Student and school factors associated with school suspension: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review, 36*, 187–194. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.022

Hong, J. S. et Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003

Horner, R. H., Sugai, G. et Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*(8), 1–14. https://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6906

Jean-Pierre, J. et Parris-Drummond, S. (2018). Alternative school discipline principles and interventions: An overview of the literature. *McGill Journal of Education, 53*(3), 414–433. https://doi.org/10.7202/1058410ar

Kelm, J. L. et McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools, 49*(3), 137-147. https://doi.org/10.1002/pits.20624

Kincaid, D., Childs, K., Blase, K. A. et Wallace, F. (2007). *Identifying barriers and facilitators in implementing schoolwide positive behavior support*. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(3), 174–184. https://doi.org/10.1177/10983007070090030501

Lewis, T. J., Sugai, G. et Colvin, G. (1998). Effective behavior support: A systems approach to proactive school-wide behavior management. *Focus on Exceptional Children, 31*(6), 1–24. https://doi.org/10.17161/foec.v31i6.6767

Malloy, J. M., Bohanon, H. et Francoeur, K. (2018). Positive behavioral interventions and supports in high schools: A case study from New Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(2), 219–247. https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385398

Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie, 43*(2), 179–200. https://doi.org/10.7202/1034491ar

Massé, L., Couture, C. et Bégin, J.-Y. (2020). *Les difficultés comportementales en classe*. Le Réseau ÉdCan. https://www.edcan.ca/articles/les-difficultes-comportementales-en-classe/?lang=fr

Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 5–36). Chenelière Éducation.

Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science, 52*(1), 67–77. https://doi.org/10.1037/cbs0000139

McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25*(3), 278–293. https://doi.org/10.1108/09513541111120114

McDaniel, S. C., Kim, S. et Guyotte, K. W. (2017). Perceptions of implementing positive behavior interventions and supports in high-need school contexts through the voice of local stakeholders. *Journal of At-Risk Issues, 20*(2), 35–44.

McIntosh, K., Filter, K. J., Bennett, J. L., Ryan, C. et Sugai, G. (2010). Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of schoolwide positive behavior support to promote durable systems. *Psychology in the Schools, 47*(1), 5–21. https://doi.org/10.1002/pits.2044

McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K. et Hoselton, R. (2016). Predictors of sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(4), 209–218. https://doi.org/10.1177/1098300715599737

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MEESR). (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. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Cadre-intervention-eleves-difficultes-comportement.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2013). *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/recherches/Cahier-thematique-difficultes-comportement.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Cadre de référence – Mesures de soutien aux élèves présentant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Cadre-intervention-eleves-difficultes-comportement.pdf

Närhi, V., Kiiski, T. et Savolainen, H. (2017). *Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools*. *British Educational Research Journal, 43*(6), 1186–1205. https://doi.org/10.1002/berj.3305

Nocera, E. J., Whitbread, K. M. et Nocera, G. P. (2014). *Impact of school-wide positive behavior supports on student behavior in the middle grades*. *RMLE Online: Research in Middle Level Education, 37*(8). https://doi.org/10.1080/19404476.2014.11462111

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2025). *Cadre de référence : La psychoéducation en milieu scolaire* (4e éd.). https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf

Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review, 67*(4), 1–22. https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407

Ryoo, J. H., Hong, S., Bart, W. M., Shin, J. et Bradshaw, C. P. (2018). Investigating the effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on student learning and behavioral problems in elementary and middle schools. *Psychology in the Schools, 55*(6), 629–643. https://doi.org/10.1002/pits.22134

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. et Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 351–380. https://doi.org/10.1353/etc.0.0007

Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality, 17*(4), 223–237. https://doi.org/10.1080/09362830903235375

Umeh, Z., Bumpus, J. P. et Harris, A. L. (2020). The impact of suspension on participation in school-based extracurricular activities and out-of-school community service. *Social Science Research, 85*, 102354. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102354

Walker et al. (1996). *Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(4), 194–209. https://doi.org/10.1177/106342669600400401

Wills, H. P., Caldarella, P., Williams, L., Fleming, K. et Chen, P.-Y. (2023). Middle school classroom management: A randomized control trial of class-wide function-related intervention teams for middle schools (CW-FIT MS). *Journal of Behavioral Education, 32*(2), 189–211. https://doi.org/10.1007/s10864-021-09455-0

Appendice A

Caractéristiques méthodologiques des études retenues

Étude	Pays	Devis	Échantillon	Intervention	Analyses	Principaux résultats
Bradshaw *et al.* (2021)	États-Unis	Essai contrôlé randomisé	37 écoles (~12 300 élèves)	PBIS à trois niveaux	Modèles multiniveaux	Diminution des références disciplinaires et des suspensions ainsi qu'une amélioration du climat scolaire.
Caldarella *et al.* (2011)	États-Unis	Quasi expérimental	2 écoles ; 10 766 élèves	School-wide PBIS	ANOVA	Amélioration du climat scolaire, diminution des retards, des absences non motivées et des références disciplinaires, sans effet significatif sur la moyenne générale.
Flannery *et al.* (2014)	États-Unis	Essai contrôlé randomisé	37 écoles	School-wide PBIS	Modèles multiniveaux	Diminution des suspensions et des problèmes disciplinaires, accompagnée d'une amélioration du climat scolaire.
Flannery *et al.* (2024)	États-Unis	Essai contrôlé randomisé	32 écoles	PBIS avec soutien à l'implantation	Modèles multiniveaux	Amélioration de la fidélité d'implantation, diminution des comportements problématiques et amélioration du climat scolaire.
Malloy *et al.* (2018)	États-Unis	Étude de cas longitudinale	1 école (570–610 élèves)	PBIS à trois niveaux	ANOVA, tests *t*	Diminution des références disciplinaires, des suspensions et du décrochage scolaire, ainsi qu'une amélioration de la réussite des élèves à risque.
McDaniel *et al.* (2017)	États-Unis	Étude de cas qualitative	4 intervenantes	PBIS niveau 1	Analyse thématique	Les participantes rapportent une amélioration du climat scolaire et soulignent l'importance du leadership et du soutien administratif.
Närhi *et al.* (2017)	Finlande	Essai contrôlé randomisé	35 écoles, 54 classes	Class-wide PBS	ANOVA mesures répétées	Amélioration du climat comportemental et diminution des comportements perturbateurs.

Nocera *et al.* (2014)	États-Unis	Quasi expérimental	1 école (~900 élèves)	School-wide PBIS	Tests *t*, ANOVA	Diminution des références disciplinaires et amélioration de la perception du climat scolaire.
Ryoo *et al.* (2018)	États-Unis	Longitudinal	104 écoles	PBIS	Modèles multiniveaux	Une implantation fidèle du PBIS est associée à une diminution des problèmes disciplinaires et à une amélioration du climat scolaire.
Wills *et al.* (2023)	États-Unis	Essai contrôlé randomisé	28 classes, 629 élèves	CW-FIT MS	PROC MIXED, PROC GLIMMIX	Augmentation du comportement en tâche, diminution des comportements perturbateurs et des réprimandes des enseignants.