UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

DÉVELOPPEMENT D'UN INSTRUMENT DE MESURE PERMETTANT D'ÉVALUER LE SYSTÈME SOUTIEN AU COMPORTEMENT POSITIF (SCP)

Mémoire présenté à titre complémentaire aux conditions d'obtention du grade M. Ps. Éd.

Par Janic Fortin

Janvier 2018

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX....iv

LISTE DES FIGURES....v

AVANT-PROPOS....vi

CONTEXTE THÉORIQUE....1

La violence en milieu scolaire au Québec....1

Les conséquences personnelles, scolaires et sociales de l'intimidation....2

Les effets de la perception d'un climat scolaire négatif....3

Les approches préventives universelles....5

Description du système SCP....6

Les composantes du SCP: fondées et appuyés théoriquement....12

Facteurs permettant d'assurer la durabilité et le maintien du système SCP dans les écoles....14

OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES....19

MÉTHODOLOGIE....20

Participants....20

Développement de l'instrument de mesure....20

Déroulement....22

Analyse....22

RÉSULTATS....25

Analyse factorielle exploratoire....25

DISCUSSION....28

La structure factorielle du QMSCP....28

Justifications quant à l'utilisation du QMSCP....30

Forces et limites de l'étude....32

Perspectives futures.....33

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....35

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Sous-échelles et charges factorielles.....27

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Pyramide du modèle d'intervention à trois niveaux.....7

Avant-propos

La réalisation de ce projet de recherche est possiblement le plus bel accomplissement de mon parcours académique. Je l'ai accompli avec plaisir, intérêt et surtout, énormément de détermination. Tout au long des étapes menant à terme ce mémoire, j'ai énormément appris, autant au niveau théorique et pratique qu'au niveau personnel et professionnel. Le soutien de mon entourage a été essentiel, ainsi il s'avère approprié de le souligner en les remerciant.

D'abord, je suis grandement reconnaissante à l'endroit de mon directeur de recherche, Carl Bouchard. Bien que nous nous connaissions peu au départ, il a eu confiance en mes aptitudes à réaliser un tel projet d'envergure. Merci infiniment pour l'accompagnement que vous m'avez offert à toutes les étapes de la recherche et vos précieuses rétroactions qui ont continuellement suscité de nouvelles réflexions. Ce fut un réel plaisir de collaborer avec vous sur ce projet!

Je tiens à remercier sincèrement mes parents pour leur soutien inconditionnel et leurs encouragements tout au long de mon parcours académique. Merci à ma mère, Chantal, ma plus fidèle lectrice, pour tes commentaires systématiquement à-propos, ta générosité hors du commun et ton remarquable soutien. Merci à mon père, Serge, pour la pertinence de tes questions et ton grand intérêt à l'endroit de cette recherche.

J'aimerais également exprimer ma gratitude à l'égard de mon amoureux, Félix, qui m'a soutenu de manière absolue de l'amorce à la conclusion du projet. Ton écoute au quotidien, ton intérêt authentique ainsi que tes encouragements perpétuels ont été éminemment appréciés.

Un grand merci à Martin Bourgeois et Mylène Audet qui m'ont, non seulement, accompagné dans le développement de mes compétences professionnelles, lors de mon stage, mais également dans ma compréhension du système Soutien au Comportement Positif (SCP). Vous avez suscité des réflexions pertinentes par vos questionnements et vos rétroactions, subséquemment vous avez contribué à la bonification de plusieurs sections présentées dans ce mémoire.

Enfin, il importe de remercier la Commission scolaire des Laurentides pour leur ouverture et la promotion du projet de recherche auprès des membres de la direction des milieux scolaires. Sans l'aide de la directrice adjointe des services éducatifs, Manon Bédard, puis Suzanne Hébert, la participation des écoles à ce projet aurait été moindre.

Contexte théorique

La violence en milieu scolaire au Québec

Les manifestations de violence à l'école sont «une réalité à laquelle aucun milieu scolaire n'échappe.» (Bowen et Desbiens, 2004, p. 70) Indéniablement, l'expression de comportements à caractère violent est manifestée quotidiennement, sous diverses formes, par les élèves dans les écoles québécoises (Bowen et Desbiens, 2004). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), anciennement nommé le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) propose une définition de la violence en milieu scolaire, il s'agit de:

> Toute manifestation de force - de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle - exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens. (Beaumont et Lépine, 2009, p. 1; Paquette et Malo, 1998, p. 3)

Les élèves présentant des déficits au niveau individuel, familial ou social sont davantage vulnérables de développer des problématiques comportementales (Beaumont et Lépine, 2009; Woods et Wolke, 2004). De même, les caractéristiques de l'environnement scolaire soient, la taille de l'établissement, le système disciplinaire mis en place, l'encadrement ou le soutien offert, la prévisibilité des activités quotidiennes et les relations entre les différents acteurs du milieu influencent les comportements des élèves (Beaumont et Lépine, 2009).

L'expression de comportements à caractère violents subit des transformations en fonction du contexte dans lequel elle s'insère (Beaumont et Lépine, 2009). À titre d'exemple, il est possible de croire qu'actuellement, l'intimidation, c'est-à-dire l'ensemble des agressions physiques, verbales ou psychologiques répétées par un individu à l'égard d'autrui, est une forme de violence subreptice problématique dans les écoles (Veenstra et al., 2005). Selon Meyer-Adams et Conner (2008), l'intimidation représente l'une des formes les plus communes de violence en milieu scolaire. Plus spécifiquement, l'intimidation a été définie par le MEES (2012) comme étant:

> Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberespace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet

d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser (Loi sur l'instruction publique, article 13, paragraphe 1.1).

Les conséquences personnelles, scolaires et sociales de l'intimidation

L'intimidation est un phénomène universel, reconnu et étudié internationalement, car les retombées négatives y étant associées sont considérables (Stein et al., 2007). À cet effet, au Québec, la violence en milieu scolaire est devenue un sujet d'étude et d'analyse répandu ces vingt dernières années (Bowen et Desbiens, 2004). L'intimidation représente une menace considérable au développement sain et optimal de l'ensemble des élèves (Veenstra et al., 2005). Qui plus est, l'exposition à cette forme de violence s'avère être une problématique affectant le bien-être physique et psychologique, le fonctionnement psychosocial ainsi que le rendement scolaire des enfants et des adolescents (Beaumont et Lépine, 2010; Nansel et al., 2004). Il importe de mentionner que la fréquence, l'intensité et la persistance des manifestations de violence ont également une incidence sur le développement de difficultés d'adaptation sociale ou scolaire ultérieures (Beaumont et Lépine, 2009; Flannery, Wester et Singer, 2004). En d'autres termes, les effets négatifs de l'intimidation au niveau de la santé mentale et des performances académiques des élèves ont été largement étudiés et documentés (Beaumont et Lépine, 2009; Flannery et al., 2004; Flores, Laforest et Joubert, 2016).

Le sentiment de sécurité des enfants et des adolescents qui sont exposés quotidiennement à la violence en milieu scolaire peut être perturbé (Beaumont et Lépine, 2010). Ces élèves, témoins de manifestations de violence, sont à risque de présenter des problématiques comportementales, des symptômes de stress post-traumatique, d'anxiété ou de dépression ainsi que des difficultés académiques (Beaumont et Lépine, 2010; Brookmeyer, Fanti et Henrich, 2006; Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009). Il est possible d'observer un taux d'absentéisme élevé dans les milieux où la violence est omniprésente (Blaya, 2010). Ce fait peut, en partie, justifier la présence de difficultés scolaires chez ces élèves.

Devant l'ampleur de telles conséquences, la loi sur l'instruction publique a été modifiée à la suite du projet de loi 56 visant à prévenir et à combattre l'intimidation ainsi que la violence en milieu scolaire et cette dernière est entrée en vigueur en juin 2012 (Assemblée Nationale du Québec, 2012). Elle s'insère dans le plan de lutte contre l'intimidation et la violence

(Gouvernement du Québec, 2016). Présentement, les notions de violence et d'intimidation sont concrètement définies et les responsabilités des élèves, des parents, des acteurs du milieu scolaire ainsi que des commissions scolaires sont précisées (Gouvernement du Québec, 2016). À cet effet, l'article 210.1 de la loi 56 énonce que «[les commissions scolaires doivent] préparer un rapport annuel qui fait mention, de manière distincte pour chacune de ses écoles, du nombre d'actes d'intimidation ou de violence qui ont été portés [...]» (Assemblée Nationale du Québec, 2012, p. 7). Les écoles ont alors la responsabilité de documenter fonctionnellement les actes d'intimidation afin de produire, chaque année, un compte-rendu faisant état du nombre d'événements d'intimidation (Assemblée Nationale du Québec, 2012). Il est possible de croire qu'un système organisé et informatisé facilite la collecte de données comportementales et oriente les interventions préventives en fonction des difficultés relevées. De plus, la mise en place d'une telle procédure de consignation des données simplifie probablement le processus de gestion des plaintes adressées au protecteur de l'élève, dans les cas où un parent ou un tuteur légal considère que le cheminement scolaire de son enfant est compromis (Assemblée Nationale du Québec, 2012).

Les effets de la perception d'un climat scolaire négatif

Brookmeyer et ses collègues (2006) proposent une conceptualisation duelle de la notion de climat scolaire: d'abord il s'agit du sentiment d'appartenance des élèves à l'égard de leur école, puis de la qualité de vie, c'est-à-dire l'ensemble des contributions favorisant la création d'un environnement agréable, perçue par les acteurs du milieu.

Le climat des milieux scolaires dans lesquels des manifestations de violence sont fréquemment observées peut être hautement perturbé et perçu de manière négative, tant par les élèves que par les membres du personnel (Flannery et al., 2004). À cet effet, l'intimidation n'implique pas seulement l'individu qui agresse et la victime, mais bien la totalité des acteurs de l'école puisqu'il s'agit d'un phénomène ayant une grande ampleur (Janosz et al., 2009; Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen et Dyb, 2013). La perception que les élèves ont à l'endroit de l'école qu'ils fréquentent a une influence considérable sur leurs comportements, leurs apprentissages et leur fonctionnement adaptatif (Janosz et al., 1998; Veenstra et al., 2005). D'une manière plus spécifique, le climat scolaire a une incidence marquée sur le plan du développement des troubles du comportement et au niveau du décrochage scolaire (Janoza et al., 1998; Janosz et al., 2009;

Meyer-Adam et Conner, 2008). Il importe de mentionner que les élèves étant les plus sensibles aux effets du climat scolaire sont ceux qui cumulent plusieurs facteurs de risque associé aux manifestations de violence (Battistich et Hom, 1997; Crooks, Scott, Wolf, Chidio et Killip, 2007; Kellam, Ling, Merisca, Brown et Ialongo, 1998). Par contre, une véritable transformation de ce dernier favorise le fonctionnement psychosocial, la réussite académique et la persévérance scolaire des élèves (Brookmeyer et al., 2006; Janosz, 2009). Semblablement, les résultats de Janosz et ses collaborateurs (2009) précisent que les acteurs d'un milieu scolaire, primaire ou secondaire, sont moins enclins à être témoins de manifestations de violence s'ils ont une perception positive du climat. Les modifications apportées à l'environnement scolaire apparaissent adéquates puisqu'elles peuvent prévenir le décrochage scolaire qui s'avère être une problématique d'envergure (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec [GAPRSQ], 2009).

La perception d'un climat scolaire positif: un facteur d'importance.

Tel que mentionné précédemment, les résultats des recherches indiquent que la perception d'un climat scolaire positif favorise le développement de milieux d'apprentissage sécuritaires, la réussite scolaire ainsi que le bien-être social et émotionnel des élèves et des membres du personnel (Brokkmeyer et al., 2006; Janosz et al., 2009; Koth, Bradshaw et Leaf, 2008; Sugai et Hormer, 2002). Selon une perspective sociale cognitive, les individus ont tendance à réagir en fonction de leur perception subjective des évènements (Bandura, 2001). François et Botteman (2002) explicitent, dans leur article, les fondements de la théorie sociale cognitive de Bandura (1986):

> Il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres, mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements. (p. 520)

Ce dernier énoncé suggère que les facteurs cognitifs influencent nécessairement la perception qu'un individu a de l'environnement dans lequel il vit ainsi que les comportements qu'il adopte (Bandura, 2001; François et Botteman, 2002). En d'autres termes, suite à l'interprétation des stimuli provenant de l'environnement, l'individu manifeste un comportement en fonction de la

perception subjective qu'il a (François et Botteman, 2002). Conséquemment, «les personnes sont à la fois produit et productrices de leur environnement.» (François et Botteman, 2002, p. 521). À cet effet, il s'avère juste d'énoncer que la perception d'un climat scolaire positif opère à titre de facteur de protection de la santé mentale des enfants et des adolescents (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014; Kuperminc, Leadbeater et Blatt, 2001). En effet, si les élèves perçoivent l'école comme étant un environnement bienveillant, sécuritaire, équitable et inclusif il s'avère hautement probable qu'ils manifestent davantage de comportements attendus (Galand, 2011). De plus, l'établissement de relations non conflictuelles entre les élèves et les enseignants, marqué par un soutien élevé de la part de ces derniers, ainsi que la perception des élèves d'un climat relationnel positif entre les acteurs du milieu scolaire peuvent entraîner une diminution des comportements violents (Galand, 2011). Les manifestations de violence étant associées à de multiples conséquences négatives, il semble juste d'énoncer que la diminution de celles-ci agit en tant que facteur de protection de la santé mentale des élèves.

Les approches préventives universelles

Beaumont (2011) souligne, dans un article s'intitulant *La prévention de la violence dans les écoles québécoises: des pratiques d'hier à aujourd'hui*, qu'actuellement, la majorité des programmes d'intervention implantés dans les écoles s'appuient sur des principes de prévention universelle. L'approche préventive universelle se définit comme étant l'organisation des divers environnements scolaires par l'utilisation de pratiques validées empiriquement permettant de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves (Sugai et Horner, 2002). Cela présuppose que le personnel scolaire doit considérer l'entièreté du milieu comme unité d'analyse (Sugai et Horner, 2002). Les programmes et les systèmes de prévention universelle impliquent nécessairement tous les acteurs de l'école de même que les parents et la communauté (Beaumont, 2011; Wells et al., 2003). Parmi ceux-ci, le système s'intitulant *Positive Behavioral Interventions and Soutiens* (PBIS) a été développé et il est «actuellement [implanté] dans plus de [23 300] écoles primaires et secondaires étatsuniennes.» (Office of Special Education Programs on Positive Behavioral Interventions and Soutiens, 2015 cité par Bissonnette, 2015, p. 207). Au Canada, l'équivalent de ce système, mis en œuvre en contexte francophone, se nomme le *Soutien au Comportement Positif* (SCP). Ce système répond aux exigences de la loi 56.

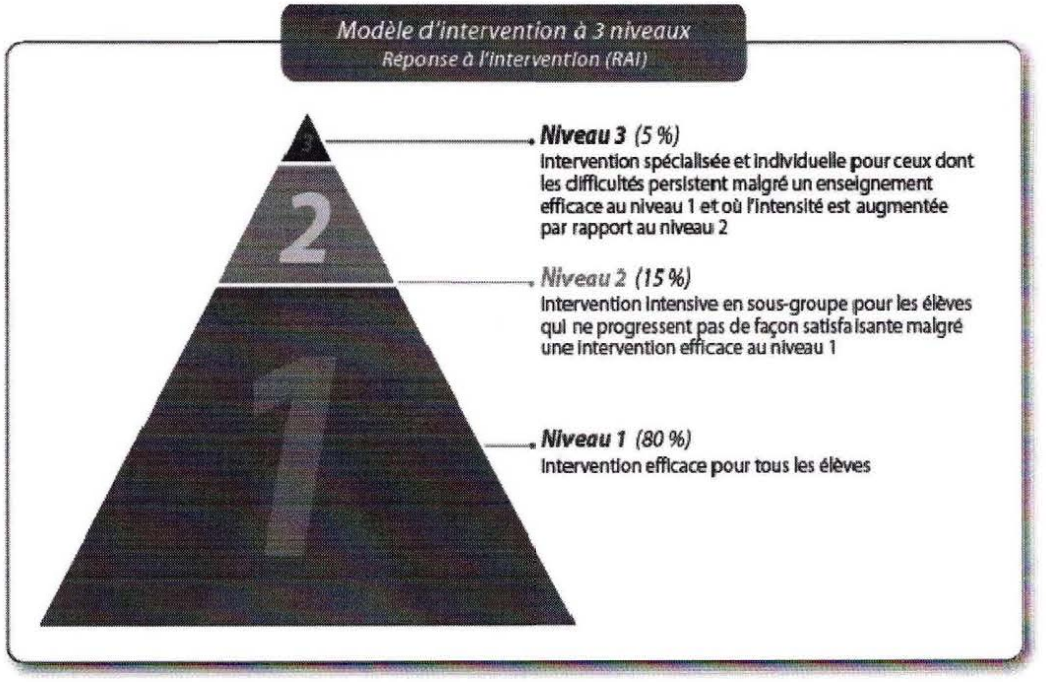
La loi sur l'instruction publique stipule que la mission des milieux scolaires québécois est d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves en leur offrant des services éducatifs adéquats en vue de répondre à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2016). Afin d'atteindre cette finalité, les membres du personnel scolaire doivent se concentrer sur les compétences spécifiques de chacun des élèves de même que sur la culture sociale globale de l'école (Sugai et Horner, 2009). À cet effet, Sugai et Horner (2009) soulèvent que les environnements d'apprentissage efficients se distinguent par la mise en place d'interventions préventives, prévisibles et positives, tel que recommandé par le système SCP, qui ont une incidence marquée sur la culture du milieu. Il importe de préciser que la culture d'un milieu fait référence au climat scolaire.

Description du système SCP.

Le système SCP «propose la mise en place d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements dans l'ensemble de l'école afin de créer et de maintenir un milieu propice à l'apprentissage.» (Bissonnette, Bouchard et St-Georges, 2011, p. 1) Il ne s'agit pas d'un programme dans lequel les objectifs, les ateliers ainsi que les ressources permettant de répondre aux besoins spécifiques d'une clientèle donnée sont détaillés et organisés (Groupe des responsables de l'analyse et de l'évaluation de programmes [GRAEP], 1992), mais bien d'un système dans lequel une approche systémique est préconisée (Sugai et Horner, 2009; Young, Caldarella, Richardson et Young, 2012). Ultimement, le SCP vise à soutenir positivement les milieux d'apprentissage et d'enseignement afin de favoriser la réussite des élèves et à uniformiser les pratiques du personnel scolaire en matière de gestion des comportements pour promouvoir les comportements prosociaux des élèves (Sugai et Horner, 2009). En vue d'atteindre ces finalités, quatre éléments fondamentaux doivent être considérés: formuler, de manière observable et mesurable, les résultats attendus à long terme; identifier les pratiques probantes favorisant l'atteinte des résultats escomptés; collecter des données afin de faciliter la prise de décisions et mettre en place des systèmes de soutien formel permettant d'accroître la durabilité des pratiques (Sugai et Horner, 2009; Young et al., 2012).

Le modèle de la pyramide des interventions: pratiques caractérisant le SCP.

Le modèle de la pyramide des interventions sur le comportement permet à «tous les élèves, qu'ils [présentent] des difficultés ou non, de bénéficier d'interventions de haute qualité.» (Hierck et al., 2013, p. 18) La pyramide est divisée en trois tiers ou en trois niveaux distincts et un continuum de services, allant d'interventions universelles aux interventions individualisées intensives, est élaboré afin de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves (Hierck et al., 2013; Young et al., 2012). Suite à une collecte de données, il s'avère possible de déterminer quelles interventions sont susceptibles d'être efficaces afin d'adresser les difficultés présentées par les élèves (Young et al., 2012). Sommairement, le modèle pyramidal des interventions sur le comportement, étant fractionné en trois sections, propose un continuum de services qui permet de répondre aux besoins des élèves (Young et al., 2012). La pyramide suivante illustre les trois niveaux d'intervention.



Tiré du cours EDU 1014 offert par l'université TÉLUQ.

Figure 1: Pyramide du modèle d'intervention à trois niveaux

Le modèle s'intitulant la réponse à l'intervention (RAI) offre un soutien pédagogique aux élèves (Hierck et al., 2013; McIntosh, Chard, Boland et Horner, 2006). «Le soutien pédagogique apporté dans l'approche de la RAI est identique au soutien apporté dans le modèle pyramidal des

comportements.» (Hierck et al., 2013, p. 18) La RAI ainsi que le modèle pyramidal peuvent être définis comme étant des processus de prise de décision systématique facilitant la résolution de problème au moyen d'une organisation hiérarchique des interventions (Fox, Carta, Strain, Dunlap et Hemmeter, 2010). Originalement, ce type de modèle a été développé et utilisé afin de décrire la prestation des services de santé publique en fonction des besoins présentés par un individu (Simeonsson, 1994). Par la suite, cette approche a été adaptée aux milieux scolaires par un certain nombre de chercheurs, notamment par Walker et ses collaborateurs (1996) en ce qui a trait aux interventions comportementales et par Kame'enui et Carnine (1998) pour ce qui est des apprentissages (McIntosh et al., 2006).

Le premier tiers.

Le modèle pyramidal se base sur quelques principes généraux. D'abord, au premier niveau, un ensemble d'interventions préventives sont offertes à tous les élèves, c'est-à-dire que les comportements attendus dans divers contextes sont enseignés explicitement et positivement (McIntosh et al., 2006). Il ne s'agit pas d'interventions individuelles, mais plutôt d'un ensemble d'interventions préventives universelles favorisant la création d'un climat scolaire positif (Sugai et Horner, 2009). Celles-ci ont été élaborées en fonction des caractéristiques et des besoins généraux présentés par les élèves d'une école spécifique. Il est attendu que 80 à 90% des élèves répondent favorablement à ce type d'interventions (Hierck, Coleman et Weber 2013). «Les interventions préventives ou proactives visent la prévention des écarts de conduite des élèves.» (Bissonnette, 2015, p. 210) Tel que mentionné précédemment, les interventions réactives de nature punitives n'entraînent pas les résultats escomptés auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (Magg, 2001). Dans ce contexte, «plutôt que de réagir à l'indiscipline, il est possible de réaliser des interventions qui favorisent l'adoption de bons comportements et le développement de compétences sociales.» (Bissonnette, 2015, p. 210) L'identification des valeurs prônées par le milieu scolaire, l'élaboration d'une grille de comportements attendus, l'enseignement explicite de ceux-ci et l'élaboration d'un système de renforcement représentent des interventions préventives universelles, c'est-à-dire celles apparaissant dans le premier tiers, suggérées par le SCP (Bissonnette, 2015; Bissonnette et al., 2011; Sugai et Horner, 2002).

Le comité SCP, dont les conditions relatives à sa création seront abordées dans la section suivante, soit celle concernant la mise en place d'un tel système, est constitué de certains membres de la direction et de quelques enseignants significatifs (Bissonnette et al., 2011). Au préalable, ceux-ci sélectionnent trois à cinq valeurs qui seront préconisées par le milieu scolaire, puis formulées positivement en terme de comportements attendus pour chacun des espaces de vie, tant à l'intérieur de l'école que sur les terrains extérieurs et dans le transport scolaire (Bissonnette et al., 2011; Sugai et Horner, 2009). Il est préférable d'employer le terme attente comportementale, accroissant le sentiment d'autonomie des élèves, à la place du mot règle ou règlement, qui est davantage coercitif (Young et al., 2011). Il importe que les attentes comportementales soient élevées tout en demeurant raisonnables. Effectivement, les élèves qui font des efforts en vue de répondre à ces attentes élevées sont moins susceptibles d'adopter des comportements inappropriés et les enseignants qui ont des attentes élevées communiquent implicitement aux élèves qu'ils ont la capacité de manifester des comportements adéquats (Young et al., 2011).

Les valeurs précédemment sélectionnées par le comité SCP sont formulées en comportements observables et mesurables pour chacune des aires fréquentées par les élèves (Bissonnette et al., 2011; Young et al., 2011). La formulation positive des comportements attendus permet l'obtention d'une «matrice comportementale qui devient alors le code de vie de l'école.» (Bissonnette, 2015, p. 211) La mise en place d'un système durable telle qu'une grille comportementale permet à l'ensemble des acteurs scolaires d'utiliser un langage commun et de partager des attentes communes à l'égard des comportements adoptés par les élèves (Hierck et al., 2013). De plus, les affiches illustrant la matrice comportementale agissent en tant que rappel visuel rapide qui s'avère être autant utile pour les élèves que les enseignants (Hierck et al., 2013; Young et al., 2011).

«L'équipe SCP élabore des plans de leçons, destinés au personnel scolaire, afin d'assurer et d'harmoniser l'enseignement explicite des attentes comportementales auprès de tous les élèves, et ce, en contexte réel.» (Bissonnette et al., 2011, p. 2) Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) divisent l'enseignement explicite en trois phases distinctes: le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Lors du modelage, l'enseignant morcèle la démarche qui mène au comportement attendu en rendant explicite tout ce qui peut, à première vue, paraître implicite

(Gauthier et al., 2013). À cette étape, il s'avère primordial que l'enseignant explique aux élèves la raison pour laquelle l'apprentissage et l'utilisation de cette habileté comportementale sont importants (Young et al., 2011). Par la suite, la pratique guidée offre aux élèves l'opportunité de manifester le comportement attendu à l'aide du soutien de l'enseignant (Gauthier et al., 2013). Les rétroactions spécifiques sont essentielles, puisqu'elles permettent aux élèves de s'améliorer ou de poursuivre sur la bonne voie (Young et al., 2011). Enfin, l'étape finale de l'apprentissage, soit la pratique autonome, permet à l'élève de réinvestir individuellement ses apprentissages comportementaux dans divers environnements (Gauthier et al., 2013).

«Les renforcements positifs sont utilisés afin de reconnaître, de valoriser et d'encourager la manifestation des comportements enseignés.» (Bissonnette, 2015, p. 212) Il s'agit d'un type d'intervention grandement efficace permettant de modifier les comportements problématiques (Bissonnette, 2015). Effectivement, renforcer positivement les comportements souhaitables augmente les chances que les élèves les reproduisent à nouveau (Bissonnette, 2015; Hierck et al., 2013). À l'opposé, l'émission d'un comportement adapté qui n'est pas renforcé, souligné ou approuvé par l'enseignant risque de ne pas se répéter (Bissonnette et al., 2011). Afin que les renforcements positifs soient sincères, Young et ses collègues (2011) suggèrent qu'ils soient accompagnés d'une raison spécifique et significative portant à croire que l'élève a répondu à une attente comportementale ou qu'il a les capacités de réussir.

Le second tiers.

Les élèves ne répondant aux mesures habituelles, soit approximativement cinq à quinze pour cent d'entre eux, bénéficient d'interventions spécifiques de soutien comportemental, en plus des interventions universelles du premier tiers (Hierck et al., 2013; McIntosh et al., 2006). Ces interventions de second niveau sont caractérisées comme étant davantage intensives que celles du premier tiers, car elles nécessitent plus de ressources et la fréquence des activités est accrue (Sugai et Horner, 2009). Aussi, les activités mises en œuvre s'adressent à un sous-ensemble d'élèves et elles sont fondées sur des données empiriques ainsi que sur des pratiques probantes (Young et al., 2011). Bien que certaines différences de mise en œuvre existent, les interventions issues du second tiers sont implantées en tant que composantes intégrées d'une stratégie SCP globale (Sugai et Horner, 2009). En outre, la majorité de ces interventions ont cinq caractéristiques communes. Préalablement, le processus de mise en œuvre, c'est-à-dire le choix

des programmes ou des activités et la coordination de ceux-ci, est dirigé par l'équipe SCP (Sugai et Horner, 2009). Deuxièmement, les membres du comité SCP se réunissent mensuellement afin d'identifier les élèves étant insensibles aux interventions universelles (Young et al., 2011), d'où la pertinence de mettre en place un système organisé permettant de compiler des données comportementales. Ainsi, la sélection des instruments de dépistage ou d'évaluation, lorsqu'elle s'avère nécessaire, et la prise de décision concernant les interventions à privilégier afin de répondre aux besoins de ces élèves sont facilitées. Lors de cette rencontre, ils s'assurent également que les programmes ou les activités de second niveau sont implantés fidèlement (Sugai et Horner, 2009). Troisièmement, les attentes comportementales présentées dans la matrice demeurent et elles sont utilisées afin d'offrir une rétroaction quant aux comportements manifestés par les élèves qui bénéficient des interventions de second niveau (Sugai et Horner, 2009). Cela suggère que ces élèves participent pareillement aux interventions préventives universelles. Quatrièmement, un système régulier de communication est établi entre l'élève, son enseignant titulaire, les intervenants ou les professionnels impliqués et ses parents afin d'évaluer l'atteinte des objectifs de ce dernier (Sugai et Horner, 2009). La finalité de l'établissement d'un tel système de communication est d'accroître les opportunités, à l'intention de l'élève, de recevoir des rétroactions sur les comportements qu'il manifeste. Cinquièmement, de la même manière qu'au premier tiers, les renforcements positifs s'avèrent être essentiels lorsqu'un comportement attendu est exprimé (Sugai et Horner, 2009). Généralement, un outil de surveillance des progrès journaliers est attribué à l'élève dans le but de favoriser l'émission de renforcements positifs par les enseignants, les intervenants, les professionnels, les membres de la direction et les parents.

Le dernier tiers.

Environ un à sept pour cent des élèves se situent au niveau supérieur (Hierck et al., 2013). Ces derniers présentent des problématiques comportementales persistantes et complexes, conséquemment un continuum de services adaptés en fonction de leurs besoins est proposé par les professionnels du milieu scolaire en collaboration avec des services externes (McIntosh et al., 2006). Contrairement aux interventions de second niveau qui sont liées aux interventions universelles, celles du troisième tiers s'avèrent être spécifiques aux difficultés présentées par l'élève (Sugai et Horner, 2009).

Sommairement, les interventions du modèle pyramidal, étant fondées sur des données probantes, sont organisées selon un continuum qui considère d'abord que tous les élèves nécessitent des interventions préventives centrées sur le comportement, puis les séquences d'interventions sont systématisées dans un tableau d'intensité de plus en plus spécialisé afin de répondre aux besoins des élèves n'étant pas sensibles aux interventions préventives universelles (Sugai et Horner, 2009). Il s'agit d'une perspective systémique dans laquelle l'analyse fonctionnelle du comportement permet de justifier les interventions mises en place (Sugai et Horner, 2009). Lors de l'analyse fonctionnelle du comportement problématique présenté par un élève, il importe de se pencher sur les causes sous-jacentes possibles (Hierck et al., 2013). Bien que cet exercice soit complexe, il permet d'orienter les interventions en fonction des besoins présentés par l'élève puisque les motivations qui le conduisent à l'adoption d'un comportement seront élucidées (Hierck et al., 2013).

Les composantes du SCP: fondées et appuyées théoriquement.

Les fondements théoriques et conceptuels du système SCP sont incontestablement liés à la théorie de l'apprentissage sociale, issue des théories comportementales, et à l'analyse comportementale appliquée, aussi connue sous le nom d'analyse fonctionnelle du comportement (Sugai et Horner, 2009). En effet, les principes d'interventions comportementales du SCP sont soutenus par la théorie de l'apprentissage social étayée par Bandura (1976; 2003). Il s'avère faux de croire que les comportements attendus sont innés pour l'ensemble des élèves. Certains d'entre eux nécessitent des exemples concrets de ce qui est attendu afin d'apprendre et de manifester un comportement adéquat (Bissonnette, 2015). Selon cette perspective, l'enseignement explicite des comportements attendus s'avère être indéniablement important. L'élaboration et la formulation des activités quotidiennes en termes explicites; le modelage, soit l'apprentissage d'un nouveau comportement par l'entremise d'indices sociaux favorisant subséquemment, l'influence positive des pairs; l'utilisation de symboles illustrant les comportements attendus; la récurrence des démonstrations facilitant le transfert des acquis ainsi que l'usage de renforcements positifs représentent des stratégies, suggérées par Bandura (2003), permettant d'apprendre les comportements attendus. Il est possible d'observer plusieurs similitudes entre les stratégies proposées par Bandura (2003) et celles privilégiées par le système SCP. Les stratégies précédentes, organisées selon les trois niveaux de soutien, enseignées de façon explicite et

déployées de façon systémique sont les fondements mêmes des systèmes universels basant leurs pratiques sur des données probantes.

La description des comportements problématiques, la distinction des événements contextuels occasionnant possiblement les comportements allant à l'encontre des attentes, l'énumération des événements précédents qui peuvent annoncer l'apparition d'un comportement inadéquat, l'élaboration d'hypothèses permettant d'expliquer la raison pour laquelle le comportement est maintenu et l'identification des caractéristiques personnelles de l'élève représentent les questionnements associés à l'analyse fonctionnelle du comportement (Bouchard, 2016). Par l'intermédiaire de ceux-ci, il est possible d'identifier la fonction d'une manifestation comportementale dans le but d'intervenir adéquatement (Hierck et al., 2013). Lorsque la fonction du comportement est élucidée, un comportement de remplacement adapté, répondant aux besoins de l'élève, peut être proposé (Hierck et al., 2013). Une fois de plus, pour discerner la fonction d'un comportement, la collecte de données comportementales s'avère être primordiale puisqu'elle permet de justifier les interventions sélectionnées (Hierck et al., 2013).

En 1995, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) a publié, dans un rapport annuel, sa conviction à l'égard du «rôle que peut et doit jouer la recherche dans l'amélioration du système éducatif et le changement inhérent.» (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE], 1995, p. 69) Le CSE (1995) souligne explicitement l'importance de considérer les connaissances issues de la recherche afin d'implanter des pratiques adaptées aux besoins présentés par les élèves. À cet effet, puisque le SCP s'avère être un système dont les composantes sont fondées et appuyées par la théorie, il répond formellement aux orientations suggérées par le CSE.

Démonstration empirique de la mise en place d'un système SCP.

Les conclusions de la méta analyse conduite par Gottfredson (1997) soutiennent les fondements d'un système tel que le SCP. Suite à l'analyse des résultats de 149 études, il apparait manifeste que les stratégies d'interventions produisant les effets escomptés sont celles établissant des attentes comportementales cohérentes, formulées de façon positive et qui sont enseignées explicitement par l'ensemble des membres du personnel (Gottfredson, 1997; Hierck et al., 2013). Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak et Hawkins (2002) ainsi que Wells, Barlow et Stewart-Brown (2003) concluent, dans leurs recensions des écrits, que les approches préventives

universelles s'appliquant à l'ensemble des individus issus d'un milieu scolaire favorisent l'établissement d'une relation positive d'abord entre l'élève et ses pairs, puis entre l'élève et ses enseignants. Les résultats de ces analyses critiques indiquent également que ce type d'approche entraîne une réduction de l'émission de comportements agressifs et une amélioration des compétences interpersonnelles, notamment en ce qui a trait au développement de stratégies de résolution de conflits (Catalano et al., 2002; Wells et al., 2003). Il y a une base empirique croissante et non négligeable indiquant que lorsque les programmes préventifs sont conçus adéquatement et mis en œuvre conformément aux principes sous-jacents, ils ont une influence positive sur le développement individuel, social et académique des élèves (Greenberg et al., 2003). Plus précisément, les programmes préventifs fondés sur les données empiriques et implantés sur une période d'au moins un an sont plus susceptibles d'engendrer des effets positifs durables (Greeberg et al., 2003; Milhalic, Irwin, Elliott, Fagan et Hansen, 2001). Il est possible de croire que les stratégies préventives efficaces promeuvent la perception d'un climat scolaire positif et, par le fait même, réduisent les manifestations de violence telle que l'intimidation (Greenberg et al., 2003; Milhalic et al., 2001). Tel que mentionné précédemment, l'intimidation est un phénomène ayant une grande ampleur puisqu'elle implique l'ensemble des individus d'un milieu scolaire (Janosz et al., 2009; Strom et al., 2013), ainsi le climat scolaire des milieux où il est possible d'observer régulièrement des actes de violence a plus de risque d'être perçu de manière négative, autant par les élèves que par le personnel (Flannery et al., 2004). À cet effet, l'implantation d'un système prônant une approche préventive universelle s'avère grandement pertinente et justifiée. D'autant plus, qu'un climat scolaire positif assure la sécurité et le bien-être de tous les acteurs de l'école en plus de promouvoir la persévérance scolaire (GAPRSQ, 2009; Janosz et al., 2009; Meyer-Adam & Conner, 2008). Le SCP favorise les relations bienveillantes entre les élèves et les enseignants (Sugai et Horner, 2009), ainsi il est possible de croire que cela a une influence positive sur le plan de la persévérance scolaire (Fallu et Janosz, 2003; Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009).

Facteurs permettant d'assurer la durabilité et le maintien

L'utilisation généralisée des pratiques, issues de l'approche préventive universelle et prônée par le système SCP, est significative uniquement dans la mesure où ces pratiques sont soutenues dans le temps (Coburn, 2003; McLaughlin et Mitra, 2001). À cet effet, le terme

durabilité peut être défini comme étant la mise en œuvre fidèle d'une pratique qui se maintient à travers le temps et produisant les résultats escomptés (Han et Weiss, 2005).

Logiquement, les ressources des écoles sont utilisées d'une manière davantage efficiente si la continuité des pratiques mises en œuvre, afin de répondre à des besoins généraux et spécifiques, est assurée à travers le temps (McIntosh et al., 2009). D'autant plus que le contexte actuel où les ressources des milieux scolaires sont limitées et les besoins considérables (Greenberg et al., 2003) soulèvent des questionnements appartenant au champ de l'éthique. Par exemple, comment est-ce possible d'assurer la distribution équitable des services, en fonction des besoins présentés, en situation de pénurie? Il est possible de croire qu'un système comme le SCP s'avère être congruent avec les principes bioéthiques, puisque les fondements et les composantes d'un tel système permettent d'offrir à l'ensemble des élèves des interventions préventives efficaces et efficientes à un coût minime (McIntosh, Chard, Boland et Horner, 2006). Au-delà des aspects financiers, l'implantation d'un système éphémère n'apportant pas de changement significatif engendre un lot de difficultés. Par exemple, cela nécessite la mobilisation du personnel pour mettre en œuvre de nouvelles pratiques, il est possible d'anticiper que certains acteurs du milieu scolaire manifesteront des comportements de résistance face au changement encouru par l'implantation d'un nouveau système ou d'un nouveau programme et cela exige un temps considérable (McIntosh et al., 2009). Conséquemment, la mise en œuvre d'un système sans la prise d'actions spécifiques permettant de la soutenir apparaît irresponsable, voire contraire à l'éthique (Coburn, 2003; McLaughlin et Mitra, 2001 cités par McIntosh et al., 2009).

Les obstacles qui influencent la durabilité du système SCP.

McIntosh et ses collaborateurs (2009) citent Vaughn, Klingner et Hughes (2000) dans le chapitre qu'ils ont rédigé: la durabilité d'un système est l'exception plutôt que la règle [traduction libre] (p. 329). Il importe de reconnaître la présence d'obstacles qui peuvent entraver la durabilité d'un système (McIntosh et al., 2009), car il est probable que les acteurs du milieu scolaire soient davantage en mesure de prévenir les effets négatifs associés aux difficultés rencontrées. Celles-ci se scindent en trois catégories: les changements sur le plan contextuel, les changements au niveau des capacités et les imprévus (McIntosh et al., 2009).

Étant donné que, lors de l'implantation initiale, les interventions préventives universelles sont élaborées en fonction des caractéristiques et des besoins présentés par les élèves d'une école spécifique (Sugai et Horner, 2009), McIntosh et ses collègues (2009) soulignent que les changements au niveau du contexte scolaire, c'est-à-dire des difficultés présentées par les élèves, s'avèrent être un obstacle influençant la durabilité du système SCP. Si la nature des problématiques change, alors les pratiques d'interventions mises en place deviennent inadaptées puisqu'elles ne permettent plus de répondre aux besoins (McIntosh et al., 2009). Également, une nouvelle affectation au poste de direction peut engendrer un changement de vision ou de priorités, ainsi la durabilité du système SCP peut en être perturbée (McIntosh et al., 2009). Il s'agit là d'un défi considérable pour les membres de l'équipe SCP, puisqu'ils devront faire valoir les bienfaits d'un tel système. Dans le même ordre d'idées, un important roulement du personnel qui enseigne s'avère être un obstacle à la durabilité du SCP, car si les nouveaux enseignants n'utilisent pas les mêmes stratégies d'interventions que les autres, alors les interventions préventives universelles deviennent incongruentes et inconstantes. Verbaliser des renforcements positifs aux élèves, remettre des renforcements tangibles en nommant explicitement le motif et respecter la procédure d'intervention quant à la gestion des écarts de conduite représentent quelques exemples de stratégies d'interventions universelles.

Les changements au niveau des capacités font référence aux ajustements de la part du personnel, c'est-à-dire à l'attrition des acteurs influents, ainsi que la perte de financement qui engendre une diminution des ressources permettant de soutenir la mise en œuvre des interventions (McIntosh et al., 2009). Nécessairement, ces obstacles nuisent à l'implantation fidèle du système SCP. Le retrait graduel des experts coordonnant l'implantation du système peut être perçu négativement par les membres du personnel, car ces derniers peuvent juger qu'ils n'ont pas suffisamment de connaissances ou de compétences pour assurer la poursuite des interventions (McIntosh et al., 2009). Néanmoins, afin de remédier à cette difficulté, un professionnel régional désigné par une commission scolaire pourrait s'assurer que la mise en œuvre du SCP est fidèle dans l'ensemble des écoles l'ayant implanté (Bissonnette et St-Georges, 2014). Également, il est possible de croire que l'implication active des membres de la direction d'un milieu scolaire dans la mise en place du système SCP agit à titre de facteur de protection à l'égard de cet obstacle. Ensuite, si le financement alloué par les instances supérieures, qui permet l'implantation d'une nouvelle initiative comme le SCP, n'est pas accompagné des autres ressources nécessaires afin

d'assurer le fonctionnement continu du système, alors ces nouvelles pratiques peuvent cesser d'être mises en œuvre, même si initialement, il y a eu des effets souhaités (Latham, 1988 cité par McIntosh et al., 2009).

Une réduction des effets souhaités conduit généralement à une diminution des pratiques d'interventions universelles par le personnel scolaire, car celles-ci sont alors perçues comme étant inutiles ou inefficaces (McIntosh et al., 2009). Il importe de mentionner que l'absence d'effet ou la présence d'effets indésirables d'un programme ou d'un système d'interventions, qui a été évaluée empiriquement et dont les évaluateurs se sont prononcés favorablement quant aux pratiques d'interventions, est habituellement due à une implantation infidèle (Alain et Dessureault, 2009; McIntosh et al., 2009). Aussi, les membres du personnel peuvent cesser d'utiliser les pratiques préventives universelles lorsqu'ils jugent qu'elles ne sont plus nécessaires, car la majorité des élèves manifestent des comportements attendus (McIntosh et al., 2009). À titre d'exemple, un milieu scolaire mettant en œuvre des interventions visant à réduire la manifestation de comportements d'intimidation peut cesser de les mettre en œuvre s'il y a une réduction de ce type de comportements (Young, Caldarella, Richardson et Young, 2002).

En bref, la durabilité d'un système est entravée au fur et à mesure que la présence de variables concurrentes augmente (McIntosh et al., 2009). Pour cette raison, afin d'assurer la durabilité du SCP, les actions visant à l'assurer devraient être énoncées lors du plan initial de mise en œuvre (Adelman et Taylor, 2003). Aussi, l'utilisation d'un instrument de mesure permettant d'évaluer le maintien des composantes du système SCP s'avère adéquate et justifiée. Cette pratique devrait être ritualisée annuellement, car les résultats obtenus suite à la passation du questionnaire permettraient à l'équipe SCP d'intervenir rapidement s'il y a présence d'obstacles. Actuellement, toutes les mesures disponibles sont américaines, c'est-à-dire qu'elles ont été construites et validées aux États-Unis. À titre d'exemple, le *Benchmarks of Quality* (BoQ) et le *School-wide Evaluation Tool* (SET) sont des outils d'évaluation fréquemment employés aux États-Unis dans le but d'évaluer le maintien de l'implantation du système (Cohen, Kincaid et Childs, 2007). Dans ces circonstances, il s'avère hautement pertinent de développer un questionnaire permettant d'identifier les facteurs primordiaux à l'implantation du système SCP dans un contexte québécois. Les objectifs généraux concernant l'amélioration du milieu scolaire, le plan d'action visant à soutenir les comportements des élèves, l'enseignement d'habiletés

sociales, la compilation de données et le nombre de sorties de classe représentent les facteurs démontrés comme étant importants aux États-Unis (Cohen et al., 2007; Vincent, Spaulding et Tobin, 2010). Lors du processus de développement du questionnaire, l'ensemble des items quantitatifs des deux questionnaires américains, c'est-à-dire le SET ainsi que le BoQ, ont été sélectionné.

Objectifs et hypothèses

La littérature scientifique montre que les pratiques scolaires les plus efficaces aux plans académiques et comportementaux, telles que supportées par les données de recherche, sont susceptibles d'être abandonnées à défaut de soutien (Gersten, Chard, et Baker, 2000; Latham, 1988). Ainsi, la tendance actuelle dans les écoles consiste à utiliser d'importantes ressources afin d'implanter de nouvelles pratiques éducatives qui, n'étant pas soutenues par une structure externe, finissent par être graduellement abandonnées par les milieux scolaires et son personnel (Fullan, 2005; Rogers, 2003). Tel que mentionné précédemment, il n'y a, présentement, aucun outil quantitatif québécois qui a été développé et qui permet d'observer les facteurs liés à l'implantation. Ainsi, le développement d'un instrument de mesure permettant d'évaluer le maintien des composantes du système SCP adapté à la culture québécoise est un projet d'innovation. Il s'agit de l'objectif général du présent projet de recherche. Identifier les facteurs liés à l'implantation d'un système tel que le SCP dans un contexte québécois ainsi que déterminer si ces facteurs forment des dimensions dans un questionnaire représentent les deux objectifs spécifiques du mémoire.

En se référant à la précédente recension des écrits, le système Soutien au Comportement Positif (SCP) propose des interventions proactives, préventives et efficaces graduées en fonction de trois niveaux distincts (Sugai et Horner, 2009). À dessein d'atteindre la finalité du système SCP, quatre composantes doivent systématiquement être mises en place: établir des attentes comportementales et les afficher dans l'ensemble des aires de vie du milieu scolaire, enseigner explicitement les comportements attendus aux élèves, renforcer positivement les comportements souhaitables ainsi que collecter des données permettant de dresser un portrait de l'école (Young et al., 2012). En considération de la littérature (Young et al., 2012), nous avançons l'hypothèse que les items du questionnaire seront répartis dans quatre facteurs distincts, c'est-à-dire à l'intérieur de quatre sous-échelles: valeurs et attentes comportementales, enseignement explicite des plans de leçon, renforcements positifs ainsi que collecte de données.

Méthodologie

Participants

Dans le cadre de ce projet de recherche, la Commission scolaire des Laurentides (CSL) a consenti à ce que l'on recrute leurs employés. D'abord, lors d'une rencontre statutaire qui a eu lieu au mois de novembre, les directions des écoles primaires et secondaires ont été sollicitées, par l'intermédiaire de la directrice adjointe des services éducatifs et complémentaires qui a endossé la recherche ainsi que l'objectif général de celle-ci, puis ceux ayant manifesté leur intérêt ont été mis en contact avec les chercheurs afin d'obtenir de plus amples renseignements. Au total, six écoles sur une possibilité de quatorze, ayant implanté le système SCP depuis minimalement deux années scolaires complètes, ont accepté de participer. Plus précisément, un milieu secondaire et cinq milieux primaires ont pris part à la recherche. Étant donné que l'échantillon est non-probabiliste de type accidentel, il n'a pas été possible de connaître la taille de celui-ci initialement. En additionnant tous les participants des différents milieux, nous obtenons un total de 206 participants sur une possibilité de 264, ainsi le pourcentage de participation s'élève à 78.03%, tous milieux confondus. Parmi les milieux scolaires participants, les enseignants, les membres de la direction, les professionnels, les intervenants, les éducateurs au service de garde et certains membres du personnel de soutien tels que les surveillants et les préposés aux élèves handicapés ont été sollicités afin de participer à l'étude. Les concierges et les secrétaires qui ont été impliqués lors de la démarche d'implantation du système et qui ont la possibilité de l'appliquer de façon régulière ont également été sollicités pour répondre au questionnaire. Il s'agit de participants majeurs et aptes à participer de manière libre et éclairée. Le consentement de l'ensemble des participants a été obtenu lorsqu'ils ont cliqué sur le lien hypertexte les menant à la version électronique du questionnaire. La lecture du formulaire de consentement, dans lequel tous les éléments pertinents sont énoncés explicitement, a été préalable à l'accès au questionnaire en ligne. La confidentialité a été assurée, car les données ont été codées et anonymisées de manière automatique. En effet, lorsque le format électronique du questionnaire a été créé, nous nous sommes assurés que toutes les données recueillies soient confidentielles.

Développement de l'instrument de mesure

Les items du Questionnaire de Maintien SCP (QMSCP) ont été développés en considération de deux instruments existants dont les qualités psychométriques ont été

démontrées: le *Benchmarks of Quality* (BoQ) et le *School-wide Evaluation Tool* (SET) (Cohen et al. 2007; Vincent et al., 2010). Le premier outil est composé de 53 items quantitatifs permettant de mesurer et d'évaluer le degré de fidélité de mise en œuvre du *School-wide positive behavior soutien* (SWPBS), c'est-à-dire la version américaine du système SCP (Cohen et al., 2007). La fidélité de l'outil a été obtenu par l'entremise de deux méthodes psychométriques soient le test-retest et l'accord inter-juges. Cohen et ses collaborateurs (2007) rapportent que la fidélité test-retest, obtenue suite à un intervalle de temps d'une semaine, se situe en moyenne à 0.94 ($p < 0.01$). La moyenne des accords entre les juges de l'échantillon est de 89%. Afin de déterminer la validité concurrente, Cohen et ses collègues (2007) ont corrélé les scores totaux obtenus par l'intermédiaire du BoQ et du SET. Les résultats indiquent une corrélation de 0.51 ($p < 0.05$). Le second instrument de mesure est également disponible en français: il s'agit du Bilan de Mise en Application (BMA). Il est composé d'items quantitatifs et qualitatifs puisque l'administrateur doit conduire des entrevues auprès d'acteurs ciblés du milieu scolaire (Vincent et al., 2010). À l'origine, tous les items quantitatifs de ces deux questionnaires ont été sélectionnés lors de la création du QMSCP. La fidélité de l'outil a été montrée par l'intermédiaire de trois méthodes: le test-retest, la cohérence interne et l'accord inter-juges. L'intervalle de temps entre les deux passations se situe entre 14 et 20 jours et les résultats suggèrent une moyenne de 97.3% quant à la fidélité test-retest (Horner et al., 2004). Horner et ses collègues (2004) rendent compte d'un alpha de cohérence interne moyen égal à 0.96. Enfin, la moyenne des accords inter-juges par rapport aux items du SET est de 99%. Les validités divergente et convergente ont été obtenues en examinant la relation entre les résultats du SET et une autre mesure connexe soit le *Effective Behavior Support: Self-Assessment Survey* (EBSSAS).

Suite à l'élaboration du QMSCP, le vocabulaire des items a été retravaillé par les membres d'un comité d'experts de la Polyvalente des Monts, au mois de novembre. Ce comité est composé d'une douzaine de personnes et il regroupe des professionnelles (2), des enseignants (8), un éducateur spécialisé et un membre de la direction. Puisque ceux-ci s'impliquent activement, notamment en collaborant aux rencontres mensuelles du comité SCP, en réalisant des actions visant à peaufiner la mise en application du système au quotidien et en diffusant les informations discutées lors des rencontres, ils ont développé une expertise à l'égard du système SCP. Suite à cette rencontre et aux discussions qui ont ensuivies, la formulation de dix items, sur un total de 43, a été adaptée au langage couramment utilisé par l'ensemble des personnes travaillant à la

commission scolaire des Laurentides (CSL) et les consignes ont été précisées. Le QMSCP possède quatre points d'ancrage et il y a une graduation des choix de réponse possible, soit jamais (1), quelquefois (2), souvent (3) et toujours (4).

Déroulement

La collecte de données s'est échelonnée du mois de décembre de 2016 au mois de mars 2017. Dans un premier temps, une rencontre entre les chercheurs et le directeur ou la directrice du milieu scolaire a été planifiée afin d'aborder les objectifs du projet, les implications associées à leur participation, soit la fréquence (passation unique), la durée (approximativement une quinzaine de minutes) et le lieu de passation (endroit où un ordinateur est accessible) ainsi que les retombés liés à leur contribution. Ensuite, une proposition de courriel précisant les principaux aspects de l'étude, le formulaire de consentement et le lien hypertexte conduisant au questionnaire ont été remis à la personne rencontrée. À l'occasion d'une réunion, le directeur ou la directrice a présenté le projet de recherche à l'ensemble des membres du personnel. Suite à cette présentation, les acteurs du milieu scolaire ont eu accès au questionnaire en ligne pour une durée de sept jours. Les participants ciblés étaient libres de contribuer à l'étude ou de s'abstenir. Sur la première page du questionnaire électronique, cinq consignes étaient énoncées par écrit et elles étaient accompagnées d'un schéma définissant la gradation de l'échelle de cotation. Étant donné que les chercheurs pouvaient observer le nombre de répondants en temps réel, un compte-rendu indiquant le taux de participation a été envoyé à la direction à deux reprises.

Analyse

L'implantation et le maintien du système SCP dans un milieu scolaire donné ne peuvent pas être évalués de façon directe puisqu'ils sont composés de plusieurs éléments constitutifs, aussi nommées variables latentes (Field, 2013). Par contre, afin d'évaluer un tel concept, il est possible de mesurer différents aspects que l'on estime significatifs ou liés (Durant, 2003). Par exemple, lors de l'élaboration du QMSCP, les principes théoriques généraux du système SCP ont été considérés. Ainsi, il est possible de croire que l'ensemble des items constituant le questionnaire permettra de mesurer le construit, soit l'implantation et son maintien (Tabachnick et Fidell, 2007). Cette hypothèse sera vérifiée à l'intérieur des limites conceptuelles de l'analyse factorielle exploratoire.

Ce type d'analyse permet d'expliquer les corrélations entre chaque paire de variables et conséquemment, de créer des facteurs ou sous-échelles (Durant, 2003). À la lumière de l'analyse statistique qui sera effectuée au moyen du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), certains items pourront être ajoutés ou d'autres retirés en fonction de la structure factorielle qui se profilera (Tabachnick et Fidell, 2007). Les facteurs, également désignés comme étant des variables latentes, font référence aux items qui seront regroupés par l'intermédiaire de l'analyse statistique (Field, 2013). Celle-ci permettra d'être au fait du nombre de facteurs requis pour être en mesure d'évaluer adéquatement le construit (Field, 2013). Durand (2003) précise la finalité d'une analyse factorielle, il s'agit:

> [De chercher] une solution à la covariance entre les variables mesurées. Elle tente d'expliquer seulement la variance qui est commune à au moins deux variables et présume que chaque variable possède aussi une variance unique représentant son apport propre (Durand, 2003, p. 3).

Dans le cadre d'une analyse factorielle, il importe de considérer le nombre de participants à l'étude ainsi que la charge factorielle (Field, 2013) faisant référence au degré selon lequel un facteur influence une variable. Comrey et Lee (1992), cité par Tabachnick et Fidell (2007), estiment qu'un échantillon de 200 répondants est acceptable. En revanche, tel que mentionné ci-haut, il n'y a pas que la taille de l'échantillon que l'on doit considérer. Il existe des mesures de l'adéquation de l'échantillonnage telles que la méthode Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Field, 2013). «Cet indice augmente plus la taille de l'échantillon est grande, plus les corrélations interitems sont élevées, plus le nombre de variables est grand et plus le nombre de facteurs décroît.» (Yergeau, 2014, paragr. 3) Les valeurs de la statistique KMO varient entre zéro et un (Field, 2013). Kaiser (1974) recommande de considérer uniquement les valeurs supérieures à 0.50. Durant (2003) spécifie que les variables intégrées dans l'analyse doivent inévitablement présenter une variance, c'est-à-dire qu'elles doivent distinguer les positions des répondants. En principe, une variable devrait être déterminée par une coordonnée significative sur un seul facteur (Field, 2013). Par conséquent, il s'agirait d'une structure simple (Durant, 2003). Dans le cas où «une variable est corrélée à plus d'un facteur [cela constitue le signe] que c'est une variable complexe [ainsi] la signification des réponses à cette variable s'interprète selon plusieurs dimensions.» (Durant, 2003, p. 4) Afin d'assurer une solution factorielle stable et fidèle, il importe de vérifier

un minimum de cas, soit cinq cas par variables, puis les cas aberrants, soit ceux présentant des modèles de réponses anormaux ou les variables n'étant pas corrélées avec minimalement une autre variable, doivent être retirés de l'analyse (Durant, 2003).

Résultats

Analyse factorielle exploratoire

Dans un premier temps, il importe d'observer les corrélations entre les variables présentées dans la matrice (Field, 2013). Il y a deux problèmes pouvant être relevés: soit une corrélation inférieure à 0.30 ou supérieure à 0.90 (Field, 2013). Dans les deux cas, la solution consiste à retirer ces variables de l'analyse (Durand, 2003; Field, 2013). Suite à l'analyse primaire des variables, 23 items sur un total de 43 ont été retirés. Tel que mentionné dans la section précédente, l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permet de mesurer la qualité de l'échantillonnage. Une valeur près de 1 indique que les modèles de corrélations sont cohérents, ainsi l'analyse des facteurs permettra d'établir «une ou [plusieurs] mesures adéquates de concepts.» (Durand, 2005, p. 10) Dans le cadre de cette étude, l'indice KMO est égal à 0.923 ce qui indique que la taille de l'échantillon est hautement satisfaisante pour conduire une analyse factorielle (Field, 2013). Le test de sphéricité de Bartlett, quant à lui, vérifie que la matrice de corrélation est significativement différente d'une matrice identité, c'est-à-dire que les corrélations entre les variables sont différentes de zéro (Field, 2013). En d'autres termes, l'hypothèse nulle, signifiant que les corrélations sont différentes de 0, est validée ou infirmée par ce test (Durand, 2003). Le résultat obtenu est significatif ($\chi^2(206) = 1609.067$, $p < .000$), conséquemment l'hypothèse nulle est rejetée.

Il importe d'examiner les corrélations diagonales de la matrice anti-image qui indiquent l'adéquation de l'échantillonnage pour l'ensemble des variables considérées individuellement (Field, 2013; Yergeau, 2014). Il s'agit, en quelque sorte, d'un indice KMO propre à chacune des variables (Yergeau, 2014). Les valeurs devraient toutes être supérieures à 0.500 (Field, 2013). Toutes les corrélations sont égales ou supérieures à 0.500 à l'exception de deux items: les membres du personnel sont impliqués dans l'identification des conséquences éducatives (r=0.499) ainsi que les valeurs et attentes comportementales sont enseignées à l'aide des plans de leçon (r=0.497). En ce qui concerne les autres valeurs présentées dans la matrice de corrélation anti-image, les relations hors diagonales représentent les corrélations partielles entre les variables (Field, 2013). Dans le cadre d'une analyse factorielle, ces corrélations doivent être le plus faibles possible (Field, 2013). Une analyse visuelle permet de confirmer que les corrélations hors diagonales présentées dans la matrice anti-image sont faibles, ce qui s'avère être convenable.

La moitié inférieure de la matrice de corrélations reconstituées présente les différences entre les coefficients de corrélation observés et ceux prédits à partir du modèle (Field, 2013). Théoriquement, l'ensemble de ces valeurs devrait être faibles, c'est-à-dire inférieures à 0.05 (Field, 2013). 13% des résidus ont des valeurs absolues supérieures à 0.05. Field (2013) mentionne qu'il n'existe pas de règles rigoureuses concernant le pourcentage de résidus attendus inférieur à 0.05. Néanmoins, si plus de 50% des valeurs sont supérieures à 0.05, il s'agit d'une situation préoccupante (Field, 2013).

Plus les qualités des représentations sont près de 1, plus les facteurs expliquent d'une manière juste les données initiales (Field, 2013). Le logiciel SPSS extrait tous les facteurs qui ont des valeurs propres supérieures à 1 (Field, 2013). Dans le cadre de cette analyse, quatre facteurs présentent des valeurs propres supérieures à un. Le premier facteur explique un pourcentage considérable de la variance totale, soit 38.624%, alors que les trois autres facteurs expliquent respectivement 7.307%, 5.707% et 5.04% de la variance totale. Étant donné que l'échantillon de la présente étude est légèrement supérieur à 200 (n=206), et que la qualité de ce dernier est satisfaisante (indice KMO), le tracé d'effondrement est un critère fiable pour la sélection des facteurs (Stevens 2002 cité par Field, 2013). Selon ce tracé, il y aurait entre 2 et 4 facteurs. La solution à 3 facteurs a été privilégiée en raison de la difficulté d'interprétation du quatrième facteur, notamment parce que le nombre de charges factorielles significatives était insuffisant. Le facteur 1 qui s'intitule *Implication des membres du personnel dans l'application des composantes du système SCP* est composé de huit items, le facteur 2 comportant cinq items a été désigné par ce titre: *Valeurs et attentes comportementales,* et finalement, le facteur 3 qui a été nommé *Engagement de la direction et du personnel scolaire* possède sept items. Le tableau suivant présente la composition spécifique des trois facteurs, c'est-à-dire les items constituant chacune des sous-échelles.

Tableau 1

Sous-échelles et charges factorielles

	Implication des membres du personnel dans l'application des composantes du système SCP	Valeurs et attentes comportementales	Engagement de la direction et du personnel scolaire
Les membres du personnel sont impliqués dans l'identification des conséquences éducatives.	0.747	0.398	0.432
Les membres du personnel sont impliqués dans l'identification des renforcements	0.657	0.406	0.598
Les membres du personnel sont en mesure de nommer les conséquences possibles aux écarts de conduire de leurs élèves.	0.657	0.532	0.456
Les membres du personnel distinguent correctement les comportements mineurs des comportements majeurs (c'est-à-dire le niveau auquel un comportement réfère).	0.596	0.531	0.472
Les membres du personnel se questionnent sur la fonction du comportement (obtenir ou éviter) pour expliquer les comportements manifestés par les élèves.	0.549	0.229	0.406
Les membres du personnel maintiennent le ratio recommandé d'interactions positives/négative (6: 1).	0.529	0.321	0.368
Les membres du personnel utilisent le Profileur afin de compiler les données comportementales des élèves.	0.499	0.518	0.341
Les activités utilisées auprès des élèves pour leur enseigner les attentes comportementales sont diversifiées.	0.637	0.533	0.521
Les membres du personnel donnent des renforcements tangibles.	0.619	0.362	0.361
Les attentes comportementales sont enseignées de façon explicite par les membres du personnel.	0.392	0.805	0.336
Les valeurs et les attentes comportementales sont enseignées à l'aide des plans de leçon.	0.436	0.752	0.373
Les membres du personnel donnent des renforcements verbaux ou non verbaux.	0.486	0.556	0.408
Les membres du personnel connaissent les valeurs et les attentes comportementales de l'école.	0.491	0.345	0.551
Les nouveaux membres du personnel sont formés et impliqués dans l'implantation du SCP.	0.519	0.442	0.506
Les membres de la direction s'impliquent activement dans le système SCP.	0.530	0.320	0.533
Les membres du personnel parlent du système SCP comme une priorité dans l'école.	0.514	0.318	0.708
Les membres de la direction parlent du système SCP comme une priorité dans l'école.	0.378	0.319	0.667
L'équipe SCP obtient le soutien des membres de la direction de l'école.	0.542	0.278	0.649
Le système SCP est un point dont on discute régulièrement lors des rencontres du personnel.	0.476	0.396	0.600
Les membres du personnel s'impliquent activement dans le système SCP.	0.530	0.320	0.533

Discussion

Développer un instrument de mesure permettant d'évaluer l'implantation du système Soutien au comportement positif (SCP) dans les milieux scolaires québécois représente l'objectif général du présent projet de recherche. Initialement, nous avons émis l'hypothèse que le questionnaire serait composé de quatre facteurs puisque la littérature souligne l'importance des quatre composantes du système SCP. Néanmoins, suite à l'analyse des résultats, il a été possible d'observer que le nombre de charges factorielles significatives était nettement insuffisant pour considérer un quatrième facteur. Ainsi, trois facteurs ou trois sous-échelles composent l'instrument de mesure.

D'abord, le questionnaire de maintien SCP (QMSCP) a été développé, en considération des composantes théoriques ainsi que des items présents dans les questionnaires américains existants, puis le vocabulaire de la version initiale a été adapté à la culture des milieux scolaires de la Commission scolaire des Laurentides (CSL) et enfin, cette version a été présentée à un comité d'experts de la Polyvalente des Monts (PDM) qui l'a expérimenté. Suite à la collecte de données et à l'analyse des résultats, par l'intermédiaire d'une analyse factorielle exploratoire, il importe de définir certaines qualités psychométriques de l'outil afin de légitimer son utilisation dans les milieux scolaires. Dans un premier temps, la structure factorielle de l'instrument sera brièvement abordée, ensuite les motivations ainsi que l'importance d'employer un tel outil d'évaluation seront soulevées et finalement, les forces et les limites de l'étude seront énoncées.

La structure factorielle du QMSCP

La version initiale du QMSCP était composée de 43 items. Lors de l'entrée des données dans le logiciel d'analyse statistique, 23 items ont été retirés. Ceux-ci l'ont été en tenant compte des critères préalablement établis dans la méthodologie, ainsi la version finale du questionnaire compte 20 items catégorisés à l'intérieur de trois sous-échelles distinctes: implication des membres du personnel dans l'application des composantes du système SCP, les valeurs et les attentes comportementales ainsi que l'engagement de la direction et du personnel scolaire. Les sous-échelles ont été titrées en considération de l'ensemble des items qui s'y trouvent, c'est-à-dire ceux présentant des corrélations élevées. Il va sans dire que les aspects théoriques, soient l'objectif général du système SCP et les diverses composantes ainsi que l'expérience pratique ont été considérées lors de la formulation du titre des sous-échelles. En reconsidérant attentivement

les derniers énoncés, il semble que la science et la pratique soient réciproquement liées, car l'une alimente l'autre et inversement. Relativement aux résultats obtenus, il est possible d'énoncer que la structure factorielle est valide. En d'autres termes, les résultats soutiennent que le QMSCP présente certaines qualités psychométriques, alors il s'agit d'une première étape vers la démonstration empirique de la validité de l'outil.

Il importe de souligner qu'il y avait deux alternatives envisageables à la solution factorielle: l'une à trois facteurs et l'autre à quatre facteurs. Le quatrième facteur a été retiré principalement parce qu'en regard de la pratique, la solution à trois facteurs apparaissait davantage cohérente. En conservant uniquement trois facteurs, il s'avérait possible de considérer l'ensemble des éléments théoriques fondamentaux permettant d'atteindre la finalité du système SCP. Également, l'ensemble des corrélations des items du quatrième facteur était particulièrement faible. En fait, toutes les corrélations du quatrième facteur étaient inférieures à celles présentées sur les autres facteurs. À titre d'exemple, voici l'unique item présentant une corrélation acceptable que l'on aurait pu inclure dans le quatrième facteur: les membres du personnel utilisent le Profileur afin de compiler les données comportementales des élèves. Il n'aurait pas été logique d'inclure uniquement un item dans une sous-échelle parce que cela ne permet pas d'évaluer de manière adéquate le concept (Field, 2013). Deux options étaient considérables à ce moment: inclure cet item dans un autre facteur ou conserver ce facteur en y ajoutant des items (Field, 2013). La première solution a été choisie, car il s'avère tout à fait cohérent d'inclure cet item dans la première sous-échelle, soit *Implication des membres du personnel dans l'application des composantes du système SCP*. Si les membres du personnel documentent les manifestations comportementales des élèves dans le Profileur, ils s'impliquent nécessairement dans l'application des composantes du système, car la compilation de données comportementales s'avère être une composante (Sugai et Horner, 2009). En considération des composantes théoriques du système SCP et de la manière dont celles-ci s'articulent dans la pratique, il est possible de croire que l'ensemble des items du QMSCP permet d'évaluer le construit, c'est-à-dire le maintien et l'implantation du système SCP.

Justifications quant à l'utilisation du QMSCP

Lorsqu'un système ou un programme est implanté dans un milieu scolaire donné, il est primordial d'évaluer la manière dont il a été mis en œuvre et la manière dont il se maintient avant

de statuer sur leurs effets (Lanctôt et Chouinard, 2006; Alain et Dessureault, 2009). Cet énoncé est d'autant plus véridique dans un contexte où les obstacles associés à l'implantation d'un système comme le SCP sont documentés (McIntosh et al., 2009). La passation du QMSCP à l'ensemble des acteurs d'un milieu scolaire ainsi que les résultats interprétés offrent la possibilité d'observer spécifiquement la manière dont les différentes composantes du système SCP s'actualisent dans la routine quotidienne. En fait, il s'agit d'un outil permettant de considérer les forces et les vulnérabilités d'un milieu quant au maintien des composantes du système SCP. Il est possible d'extraire une multitude d'informations pertinentes en analysant les réponses des répondants. Quels sont les corps d'emploi qui présentent davantage de difficultés relativement à l'application des composantes? Quelles composantes ont été mises en place et maintenues au courant de la dernière année? En comparaison aux années antérieures, est-ce possible d'observer une amélioration ou une détérioration au niveau du maintien de certaines composantes? Les réponses à ces exemples de question permettent d'orienter le plan d'action du milieu scolaire afin de soutenir l'implantation et le maintien du système SCP. En d'autres termes, postérieurement à l'interprétation des résultats par la personne ressource, c'est-à-dire celle qui est responsable du maintien du système dans les milieux scolaires de la région et qui est mandatée par la commission scolaire, certaines recommandations peuvent être émises aux membres de la direction qui seront responsables de les concrétiser. Ces recommandations seront subséquemment traduites en une offre de services à l'intention des membres du personnel. À cette étape, les psychoéducateurs œuvrant en milieu scolaire occupent un rôle déterminant, car ils travaillent en étroite collaboration avec les membres de la direction. En fonction du potentiel expérientiel et du potentiel adaptatif de l'équipe-école, le psychoéducateur suggère des moyens concrets visant la diffusion des objectifs énoncés dans le plan d'action afin de susciter l'implication et l'engagement des membres du personnel.

En utilisant un outil tel que le QMSCP, les acteurs des milieux scolaires répondent, non seulement aux recommandations du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 1995), mais également aux valeurs bioéthiques, car ils évaluent la portée de leurs actions. En regard des résultats obtenus au QMSCP, la mise en place des composantes du système SCP sera assurément régulée puisqu'il s'agit de l'objectif général motivant l'utilisation de l'instrument. Il est possible de croire que cette régulation aura pour effet de renforcer positivement l'effet enseignant, ainsi cela aura des conséquences directes et indirectes au niveau des élèves. En effet, les résultats généraux

du QMSCP peuvent opérer à titre de rétroaction en ce qui concerne les pratiques des enseignants, car lorsqu'elles sont formulées de manière adéquate, elles favorisent la progression des pratiques employées par ceux-ci (Cusset, 2011).

En plus des recommandations et des orientations qu'il est possible de dégager suite à l'observation des résultats du QMSCP, la traduction des trois facteurs en sous-échelles permet de faire des liens entre la théorie et la pratique. L'implication des membres du personnel dans l'application des composantes du système SCP, la formulation d'attentes comportementales en fonction des valeurs préalablement déterminées ainsi que l'engagement de l'ensemble des acteurs scolaires, incluant les membres de la direction, constituent non seulement les trois sous-échelles du QMSCP, mais également des conditions gagnantes permettant d'assurer le maintien du système. Il s'agit en quelque sorte de préalables assurant la pérennité du système SCP. L'expérience pratique m'amène à préciser que le maintien d'un système préconisant une approche de prévention universelle doit inévitablement être porté par les membres de la direction et les professionnels du milieu scolaire. Il importe qu'ils travaillent en étroite collaboration étant donné que le directeur orchestre le système en considération de l'expertise du psychoéducateur détenant une expérience pratique non négligeable dans l'organisation des services aux élèves. L'offre de service est élaborée et organisée en fonction du modèle s'intitulant la réponse à l'intervention (RAI), les besoins présentés par les élèves ainsi que les ressources disponibles dans l'environnement. En d'autres termes, l'utilisation du QMSCP, dans les milieux scolaires ayant implanté le système SCP, assure la durabilité et le maintien de ce dernier (McIntosh et al., 2009).

Même si le QMSCP est uniquement constitué d'une vingtaine d'items répartis dans trois sous-échelles, l'utilisation de cet outil permet de contrecarrer les principaux obstacles, soient les changements de contexte, les changements au niveau des capacités ainsi que les imprévus, qui influencent la durabilité et le maintien du système SCP (McIntosh et al., 2009). Effectivement, il est possible de croire que l'utilisation ritualisée du QMSCP à l'ensemble des membres du personnel, c'est-à-dire une passation annuelle, favorise la régulation du système en fonction des résultats obtenus. Également, il semble pertinent d'analyser ces résultats en considération de ceux qui ont été obtenus antérieurement, conséquemment, il sera possible de relever les actions qui ont eu un effet positif et celles qui n'ont pas eu l'effet escompté. Il s'agit d'un exercice de réajustement qui permet d'assurer la stabilité du système. En compilant des données sur l'implantation et le

maintien du système année après année, il est possible d'identifier les obstacles qui entravent le système et ainsi, prévenir les effets négatifs associés à ces derniers.

Forces et limites de l'étude

D'abord, l'aspect innovateur de la présente étude représente une force. Au Québec, il n'y a pas d'instruments d'évaluation de type quantitatif permettant d'évaluer spécifiquement l'implantation et le maintien du système SCP. Également, les outils d'évaluation disponibles en français n'ont pas fait l'objet d'une étude de validation auprès d'une population québécoise francophone. Puis, l'implication de la CSL dans ce projet a grandement facilité le recrutement des participants. Ainsi, la taille de l'échantillon (N=206) est appréciable et cela nous a permis de mener une première analyse statistique du QMSCP afin de lui apporter des améliorations. Tel que mentionné précédemment, le résultat de l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.923) démontre que la taille de l'échantillon est satisfaisante pour réaliser une analyse factorielle exploratoire (Field, 2013). L'adaptation du questionnaire sous un format électronique assure la confidentialité de l'ensemble des participants, simplifie la passation ainsi que le suivi, en temps réel, du nombre de répondants et prévient les erreurs de compilation des données puisque ces dernières s'inscrivent automatiquement dans un tableau *Excel.* Alors, il est possible d'affirmer qu'il s'agit d'une force. Aussi, l'outil n'a pas été administré d'une manière directe par l'étudiante responsable du projet. Suite à une rencontre avec les directions, elles ont été responsables d'envoyer, par l'intermédiaire d'un courriel, le lien menant au questionnaire. Conséquemment, la validité interne est assurée, car les hypothèses des chercheurs n'ont pas influencé les répondants. Enfin, les membres du personnel ont mis approximativement une quinzaine de minutes pour répondre à tous les items du QMSCP ce qui est considéré comme étant convenable et adéquat pour des personnes d'âge adulte (AERA, APA & NCME, 2003).

Par ailleurs, il est possible d'identifier quelques limites méthodologiques ayant une influence sur la portée des résultats. Bien que la taille de l'échantillon permette d'effectuer une analyse statistique initiale de l'instrument, elle n'est pas suffisante pour généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population québécoise francophone. Les paramètres d'un test semblent être stables indépendamment du ratio entre les répondants et les variables (Field, 2013). Conséquemment, Tabachnick et Fidell (2012) suggèrent qu'un minimum de 300 répondants est considéré comme étant un échantillon convenable. Quant à Comrey et Lee (1992), ils considèrent

qu'un échantillon de 300 participants s'avère être bien, néanmoins ils mentionnent qu'un échantillon de 1000 répondants serait jugé comme étant excellent, puisque cela garantirait la solidité de la structure factorielle. Le nombre de facteurs ou les regroupements d'items pourraient différer en fonction de la taille de l'échantillon (Durand, 2003). Puis, à dessein de généraliser les résultats à l'ensemble de la population québécoise, il s'avère indispensable d'effectuer la passation du questionnaire dans diverses régions du Québec. Aussi, afin d'assurer la représentativité de chacune des régions, il importe de sélectionner le nombre de répondants en fonction de la taille de la population à l'étude. Kline (2000) suggère qu'une échelle devrait être composée d'un minimum de dix items. Il n'est pas possible de remplir cette condition avec le QMCSP puisqu'il y a un total de 20 items répartis dans trois sous-échelles. Finalement, la mise en œuvre du système SCP diffère légèrement entre les milieux scolaires primaires et secondaires. Cela s'explique entre autres par la structure organisationnelle distincte de ces milieux. Par conséquent, il est possible de croire que l'utilisation d'une version unique pour ces deux types d'établissements représente une limite. En collaboration avec les professionnels des divers milieux, il serait pertinent de cibler les similitudes ainsi que les différences quant à l'implantation afin d'ajuster le questionnaire.

Perspectives futures.

Le système SCP n'est pas un programme détaillé (GRAEP, 1992) décrivant explicitement de quelle manière il doit s'articuler, afin d'atteindre des objectifs spécifiques. Il s'agit plutôt d'une approche systémique préconisant une finalité ainsi que quatre éléments fondamentaux devant nécessairement être considérés lors de l'implantation (Sugai et Horner, 2009; Young, Caldarella, Richardson et Young, 2012). Conséquemment, il est possible d'observer certaines variations d'implantation entre les milieux scolaires, c'est-à-dire que les composantes du système SCP ne sont pas impérativement mises en place de la même façon d'une école à l'autre. Tel que mentionné précédemment, il importe d'évaluer nos actions par l'intermédiaire d'un outil validé, mais la généralisation du QMSCP à d'autres milieux scolaires qui ne sont pas issus de la CSL n'est pas indiquée. Cette dernière affirmation est paradoxale parce que cela présuppose que les autres commissions scolaires ayant implanté le système SCP doivent faire le même exercice afin de s'assurer que leur outil d'évaluation soit adapté à la culture de leurs milieux. Néanmoins, la présente recherche a généré des résultats encourageants à l'égard de la première version du QMSCP. Son utilisation par les milieux scolaires de la CSL permettra, entre autres, d'obtenir une

juste mesure du maintien des composantes du système SCP, ainsi les psychoéducateurs, en collaboration avec la direction, pourront cibler adéquatement leurs interventions.

Références bibliographiques

Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). On sustainability of project innovations as systemic change. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14,* 1-25.

Alain, M. & Dessureault, D. (Eds.) (2009). *L'élaboration et l'évaluation de programmes d'intervention.* Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, (2003). *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation.* Traduit par l'OCCOPQ sous la direction de Georges Sarrazin. Montréal: Institut de recherches psychologiques.

Assemblée Nationale du Québec. (2012). *Projet de loi n°56: Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école.* Repéré dans http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-56-39-2.html

Bandura, A. (2003). *L'apprentissage social (traduit par Jean-A. Rondal).* Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.

Beaumont, C., & Lépine, C. (2009). La violence à l'école: ça vaut le coup d'agir ensemble! *Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1*(1), 1-6.

Beaumont, C., & Lépine, C. (2010). La violence à l'école: ça vaut le coup d'agir ensemble! *Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1*(2), 1-8.

Beaumont, C. (2011). La prévention de la violence dans les écoles québécoises: des pratiques d'hier à aujourd'hui. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 53*(1), 101-113.

Bissonnette, S., Bouchard, C., & St-Georges (2011). Prévenir les difficultés comportementales: le soutien au comportement positif (SCP). *Vive le primaire, 24,* 52-54.

Bissonnette, S., & 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), p. 177-194.

Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire *Le Soutien au Comportement Positif. Les Cahiers de l'Actif, 472-473*, 207-224.

Bouchard, C. (2016, avril). *La fonction du comportement: donner du sens pour mieux intervenir.* Formation présentée dans une salle de conférence du Pine View Golf Course, Ottawa, Canada.

Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 32*(1), 69-86.

Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A., & Henrich, C.C. (2006). Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(4), 504-514.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*(15).

Caron, A. (2011). *Être attentif c'est bien... Persiste, c'est mieux! Stratégies pour développer la persévérance dans la tâche chez les élèves.* Montréal: Chenelière Éducation.

Chen, H. T. (2005). *Practical Program Evaluation: Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: SAGE publications.

Cloutier, R., & Dionne, L. (1981). *L'agressivité chez l'enfant.* Montréal: Edisem.

Cloutier, R., Gosselin, P., & Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2e éd.). Québec: Gaëtan Morin Éditeur.

Cohen, R., Kincaid, D., & Childs, K. E. (2007). Mesuring School-wide Positive Behavior Soutien Implementation: Development and Validation of the Benchmarks of Quality. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4), 203-213.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation.* Repéré dans http://www.sce.gouv.qc.ca

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (2005). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite*. Repéré dans http://www.sce.gouv.qc.ca

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 577-582.

Cusset, P-Y. (2011). Que disent les recherches sur l''effet enseignant''? *La note d'analyse, 232,* 1-12.

Desbiens, N., Levasseur, C., & Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe: comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté, 3*, 25-46.

Deslauriers, J., Gagné, R., & Paré, J. (2016). *Productivité et prospérité au Québec - Bilan 2015* (978-2-924208-44-1). Québec, HEC Montréal, Centre sur la productivité et la prospérité.

Durand, C. (2003). *Notes de cours: L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité.* Document consulté le 11 avril 2017 de http://www.mapageweb.umontreal.ca /durandc/Enseignement/MethodesQuantitatives/FACTEUR9.pdf.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256.

Espelage, D. L., & Swearer Napolitano, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383.

Fallu, J.S. & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation et d'Orientation, 3*(2), 7-30.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th edition). Los Angeles: SAGE publications, 1079 p.

Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology, 32*(5), 559-573.

Flores, J., Laforest, J., & Joubert, K. (2016). La violence vécue par les Québécois avant l'âge de 16 ans et la santé à l'âge adulte: quels sont les liens? Institut de la statistique du Québec *Zoom santé, 56,* 1-12.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue canadienne des sciences du comportement, 36*(3), 219-231.

Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to Intervention and the Pyramid Model. *Infants & Young Children, 23*(1), 3-13.

François, P-H., & Botteman, A. É. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences: applications, recherches et perspectives critiques. *Carrierologie, 8*(3-4), 519-543.

Galand, B. *La prévention des violences scolaires.* (In: Curchod, D., Doudin, P.-A., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2011). *La santé psycho-sociale des élèves.* Presses de l'Université du Québec: Québec, 95-124.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ÉRPI).

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative.* Montréal: Béliveau éditeur.

Gersten, R., Chard, D., & Baker, S. (2000). Factors Enhacing Sustained Use of Research-Based Instructional Practices. *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 445-457.

Glew, G. M., Fan, M-Y, Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment, and Academic Performance in Elementary School. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159*(11), 1026-1031.

Gottfredson, D. C. (1997). School-based crime prevention. In L. Sherman, D. Gottfredson, Mackenzie, D. J. Eck, P. Reuter, & S. Bushway (Eds.), *Preventing crime: Wat works, what doesn't, what's promising.* College Park, MD: Departement of Criminology and Criminal Justice.

Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 39*(1), 3-35.

Gouvernement du Québec. (2012). *Qu'est-ce que l'intimidation?* Repéré dans https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/intimidation/definition/pages/index.aspx

Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré dans http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist, 58*(6/7), 466-474.

Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A., & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec [GAPRSQ]. (2009). *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire.* Repéré dans http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Publications/presentation_rapport_menard.pdf

Groupe des responsables de l'analyse et de l'évaluation de programme (GRAEP). (1992). *L'analyse de programme au gouvernement du Québec: un atout pour le citoyen.* Québec: Le Groupe.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully-victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence, 21,* 29-49.

Hierck, T., Coleman, C., & Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement: guider chaque élève vers la réussite scolaire.* Montréal: Chenelière Éducation.

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

Hogan, T. P. adapté par Stephenson, R., & Parent, N. (2012). *Introduction à la psychométrie.* Montréal : Chenelière éducation, 452 p.

Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The School-Wide Evaluation Tool (SET): A Research Instrument for Assessing School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(1), 3-12.

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation, 27*(2), 285-306.

Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005.* Montréal, Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).

Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises: portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004.* Montréal, Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231-1237.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36.

Kaltiala-heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661–674.

Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing (2th ed.)*. London : Routledge.

Koth, C.W., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96-104.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.

Lacroix, M.-E., & Potvin, P. (2014). *Le décrochage scolaire*. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ).

Lanctôt, N., & Chouinard, J. (2006). Comment favoriser la réussite d'une démarche d'implantation d'un programme au sein d'un milieu d'intervention: leçons tirées d'une étude de cas. *The Canadian Journal of Program Evaluation, 21*(2), 105-131.

Latham, G. P. (1988). Human Resource Training and Development. *Annual Review of Psychology, 39*, 545-582.

Limber, S. P., & Nation, M. M. (1998). *Bullying Among Children and Youth*. Repéré dans http://www.ojjdp.gov/jjbulletin/9804/bullying2.html

Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The development of academix competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(5), 628-644.

Magg, J.W. (2001). Rewarded by Punishment: Reflections on the Disuse of Positive Reinforcement in Schools. *The Council for Exceptional Children, 67*(2), 173-186.

McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006). Demonstrating combined effects in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavioral challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 8,* 146-154.

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

McIntosh, K., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Sustainability of Systems-Level Evidence-Based Practices in Schools: Current Knowledge and Future Directions. In Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. H., *Handbook of Positive Behavior Soutien* (pp. 327-352). New-York: Springer.

McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G., & Mathews, S. (2013). Factors Related to Sustained Implementation of Schoolwide Positive Behavior Soutien. *Exceptional Children, 79*(3), 293-311.

McKevitt, B.C., & Braaksma, A.D. (2013) Best Practices in Developing a Positive Behavior Soutien Systme at the School Level. *Best Practices in School Psychology V, 44*(3), 735-748.

Meyer-Adams, N., & Conner, B.T. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children & Schools, 30*(4), 211-221.

Milhalic, S.F., Irwin, K., Elliott, D., Fagan, A., & Hansen, D. (2001). *Blueprints for Violence Prevention.* Washington, DC: U.S. Department for Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Intimidation et violence à l'école.* Repéré dans http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/

Minitab. (2016). *Composantes principales et analyses factorielles.* Repéré dans http://soutien.minitab.com/fr-fr/minitab/17/topic-library/modeling-statistics/multivariate/principal-components-and-factor-analysis/what-are-factor-loadings/

Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are Reading and Behavior Problems Risk Factors for Each Other? *Journal of Learning Disabilities, 41*(5), 417-436.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G., Ruan, W. J., & the Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158,* 730-736.

Nansel, T. R., Overpeck, M. O., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U. S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 16,* 2094-2100.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Malden, MA: Blackwell Publishing.

Paquette, D., & Malo, C. (1998). Vers une conceptualisation commune de la violence. *Défi jeunesse,* numéro spécial *La violence, 4*(4), 3-6.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2012). *Le climat scolaire: un élément important à considérer pour favoriser la réussite scolaire et faire diminuer la*

victimisation. Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it.* Melbourne: ACER.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach (7th ed.).* Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Roy, G., & Magdalena Gurau, M. (2013). *Portrait global de la santé mentale des enfants en milieu scolaire au Québec, principalement au primaire.* Québec, Université Laval, Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec (CTREQ).

Stein, J. A., Dukes, R. L., & Warren, J. I. (2007). Adolescent Male Bullies, Victims, and Bully-Victims: A Comparison of Psychosocial and Behavioral Characteristics. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(3), 273-282.

Strom, I.F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15 year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect, 37,* 243-251.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Soutiens. *Child & Family Behavior Therapy, 24*(1-2), 23-50.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Soutiens: Integration of Multi Tiered System Approches. *Exceptionality, 17*(4), 223-237.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and Describing Schoolwide Positive Behavior Soutien. In Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. H., *Handbook of Positive Behavior Soutien* (pp. 307-326). New-York: Springer.

Tabachnick B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics (5e ed).* Boston : Pearson education.

Turcotte, D., & Lamonde, G. (2004). La violence à l'école primaire: les auteurs et les victimes. *Éducation et francophonie, 32*(1), 15-37.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2008). Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavior Development, 32*(3), 243-251.

Vincent, C., Spaulding, S., & Tobin, T. J. (2010). A Reexamination of the Psychometric Properties of the School-Wide Evaluation Tool (SET). *Journal of Positive Behavior Interventions, 12,* 161-179.

Weare, K. (2002). *Promoting Mental, Emotional, and Social Health: A Whole School Approach.* London: Taylor & Francis e-Library. :ERPI

Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education, 103*(4), 197-220.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.

Yergeau, E. (2014). *Procédures SPSS.* Repéré dans http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/analyse-en-composantes-principales/procedure-spss.php

Young, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Young, K. R. (2002). *Positive Behavior Soutien in Secondary Schools. A Practical Guide.* New-York: The Guilford Press.