

Université du Québec en Outaouais

L'impact du système de Soutien au Comportement Positif (SCP)
sur la qualité de la relation élève-enseignant telle que perçue par l'adolescent

Par
Marie-Josée Lambert

École de psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences
(M.Sc.) en psychoéducation
Option mémoire et stage

Juin 2013

©Marie-Josée Lambert, 2013

Université du Québec en Outaouais
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

L'impact du système de Soutien au Comportement Positif (SCP)
sur la qualité de la relation élève-enseignant telle que perçue par l'adolescent

présenté par :
Marie-Josée Lambert

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Carl Bouchard
directeur de mémoire

Christophe Maiano
co-directeur de mémoire

Résumé

La présente étude vise à explorer la nature de la relation qui se vit entre l'élève et l'enseignant ainsi que les principaux facteurs d'influence provenant d'un système de gestion des comportements. Elle cherche ainsi à montrer l'influence des interventions, visant à renforcer les efforts pour répondre aux attentes comportementales, sur la perception qu'ont les adolescents de la qualité de la relation qu'ils vivent avec leur enseignant. L'échantillon est composé de 125 élèves de l'école secondaire des-Studios. Cet établissement de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord accueille des jeunes de 15 à 18 ans en grande difficulté sur le plan du comportement et des apprentissages. Au cours de la première année de l'implantation du système de soutien au comportement positif, la perception des élèves à l'égard de la qualité de la relation qu'ils vivent avec leur enseignant a été évaluée de même que la qualité de l'implantation du système SCP. De plus, tous les écarts de conduite ont été répertoriés dans un outil informatique de gestion des références disciplinaires. Les résultats des analyses quantitatives ne permettent pas d'établir de corrélation entre les deux temps de mesure en ce qui a trait à la perception de la qualité de la relation élève-enseignant. Ils donnent, par contre, des indices importants sur la variation du nombre de références disciplinaires en cours d'année. À cet égard, plusieurs facteurs explicatifs sont présentés. En ce qui a trait aux effets qualitatifs, certains ont été observés et sont discutés tels que la clarté des attentes et des règles, l'utilisation réfléchie des renforcements, les rétroactions informatives et la constance dans l'application des règles. Ces effets confèrent au système SCP un caractère motivationnel qui le rend susceptible de favoriser l'adaptation des élèves. La discussion aborde aussi différents concepts en lien avec certaines caractéristiques de l'échantillon soit la capacité à entrer en relation de façon positive, l'impuissance acquise ainsi que la capacité à croire aux renforcements. Ces concepts permettraient d'expliquer la faible capacité d'adaptation de certains élèves ainsi que le désengagement des jeunes par rapport à l'école.

Mots clés : relation élève-enseignant, soutien au comportement positif, écarts de conduite, gestion des renforcements, attentes comportementales, adolescent, motivation, adaptation, impuissance acquise.

Abstract

The goal of the present study is to explore the nature of the relationship between the student and the teacher. It also investigates the main influences that come from a behavioral disciplinary system. More precisely, it wants to demonstrate that the reinforcement of the efforts on the part of the adolescents to meet the behavioral expectations has an impact on their perception of the quality of the student-teacher relationship. The sample is composed of 125 students attending a secondary school that welcomes adolescents from 15 to 18 years of age who have great behavioral and learning disabilities. On the first year of implementation of the positive behavioral interventions and supports system, the students' perception of the quality of the relationship with their teacher was measured as was the quality of the PBIS implantation. All the disciplinary referrals were also entered in a computer program whose main purpose is to facilitate the management of misbehaviours. The results from the quantitative analysis do not permit us to establish a correlation between the two times of measure in regard to the perception of the quality of the student-teacher relationship. They offer, however, some important clues concerning the variation of the number of disciplinary referrals during the year. Several factors that can explain these variations are presented. With respect to qualitative effects, some have been observed and are discussed such as the clarity of the expectations and the rules, the careful use of reinforcements, the informative feedbacks and the consistency in regard to the application of the rules. These effects give the PBIS system a motivational character which makes it more susceptible to facilitate the students' adaptation. The discussion also addresses different constructs related to specific features of the sample. These are the capacity to create and maintain a positive relationship with the adult, learned helplessness and the capacity to believe in the value of the reinforcements. These concepts would explain the lack of adaptation of certain students as well as their lack of motivation and engagement towards school.

Keywords : Student-Teacher Relationship, Positive Behavioral Interventions and Supports, Misbehaviour Management, Reinforcement Management, Behavioral Expectations, Adolescent, Motivation, Adaptation, Learned Helplessness.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Contexte théorique | 1 |
| Le désengagement des jeunes par rapport à l'école | 1 |
| Description de la problématique..... | 2 |
| Les facteurs de risque et de protection associés à la qualité de la relation | 3 |
| Le système comportemental d'attachement..... | 3 |
| Les tendances liées au tempérament..... | 5 |
| L'apport de l'enseignant à la relation..... | 7 |
| Le rôle des renforcements..... | 10 |
| Le système de soutien au comportement positif..... | 11 |
| La qualité d'implantation du système SCP | 13 |
| Hypothèses de recherche..... | 15 |
| 1. La perception de la qualité de la relation élève-enseignant | 15 |
| 2. La qualité de l'implantation du système SCP | 15 |
| 3. L'impact du système SCP sur les références disciplinaires..... | 15 |
| Méthode..... | 16 |
| Les participants..... | 16 |
| La procédure..... | 18 |
| 1. La qualité de la relation élève-enseignant | 18 |
| 2. L'implantation du système SCP | 19 |
| 3. L'impact du système SCP..... | 20 |
| Les instruments de mesure | 22 |
| 1. La perception de la qualité de la relation (RAPS-SM)..... | 22 |
| 2. La qualité de l'implantation (BMA et QISCP)..... | 25 |
| 3. Les références disciplinaires (Le PROFILEUR)..... | 27 |
| Résultats | 28 |
| 1. La perception de la qualité de la relation (RAPS-SM)..... | 28 |
| 2. La qualité de l'implantation..... | 29 |
| Bilan de mise en application (BMA) | 29 |
| Questionnaire d'implantation (QISCP) | 29 |

| | |
|--|----|
| 3. Les références disciplinaires (Le PROFILEUR)..... | 30 |
| Discussion..... | 35 |
| Facteurs explicatifs..... | 35 |
| La perception de la qualité de la relation..... | 35 |
| La qualité de l'implantation..... | 35 |
| Les références disciplinaires..... | 36 |
| Facteurs liés aux caractéristiques de la clientèle..... | 38 |
| La capacité à entrer en relation de façon positive..... | 38 |
| L'impuissance acquise (<i>Learned helplessness</i>)..... | 39 |
| La capacité à croire aux renforcements..... | 40 |
| La nature de la relation élève-enseignant..... | 41 |
| Facteurs liés à l'influence du système SCP..... | 42 |
| Un choix d'attentes et de règles claires et justes..... | 43 |
| Une utilisation réfléchie des renforcements..... | 43 |
| Une rétroaction pertinente et informative..... | 44 |
| Une constance dans l'application des règles..... | 44 |
| Limites de l'étude..... | 45 |
| Forces de l'étude..... | 47 |
| Conclusion..... | 48 |
| Annexe I..... | 49 |
| Annexe II..... | 49 |
| Annexe III..... | 51 |
| Références..... | 52 |

Liste des figures

- Figure I *Arbre décisionnel montrant le processus de gestion des comportements problématiques*
- Figure II *Passeport SCP utilisé comme renforcement tangible (1 carte = 5 poinçons)*
- Figure III *Représentation de l'influence du système SCP sur la relation élève-enseignant*

Liste des tableaux

- Tableau I *Nombre de journées de stage par semaine, nombre de périodes par semaine passées en présence élèves et nombre d'heures totales passées en présence élèves au cours de l'année pour chacun des parcours de formation*
- Tableau II *Distribution des élèves des classes FPT-1 (711 et 712) lors des deux passations (T1 et T2) du questionnaire en lien avec la perception de la qualité de la relation élève-enseignant*
- Tableau III *Liste des affirmations du RAPS-SM en lien avec le concept évalué*
- Tableau IV *Moyennes et intervalles de confiance calculés à partir des données du RAPS-SM*
- Tableau V *Régression logistique permettant de comparer le nombre de RD pour chacun des mois avec le nombre de RD de référence (septembre) pour les deux groupes FPT-1 (711 et 712)*
- Tableau VI *Régression logistique permettant de comparer le nombre de RD pour chacun des mois avec le nombre de RD de référence (septembre) pour le groupe FPT-1 (711)*
- Tableau VII *Régression logistique permettant de comparer le nombre de RD pour chacun des mois avec le nombre de RD de référence (septembre) pour le groupe FPT-1 (712)*

Liste des graphiques

- Graphique I *Nombre d'écarts de conduite par mois pour chacun des groupes du niveau FPT-1 (groupes 711 et 712)*
- Graphique II *Nombre d'écarts de conduite par mois pour l'ensemble des classes du niveau FPT-1*
- Graphique III *Probabilités de variation des références disciplinaires par mois*

Liste des annexes

- Annexe I *Matrice des attentes comportementales par aire de vie et par valeur choisie*
- Annexe II *Variation mensuelle des références disciplinaires (groupe de travail PBIS)*
- Annexe III *Nombre de références disciplinaires par mois (groupes 711 et 712)*

Liste des abréviations

- FMS Formation métier spécialisé
- FPT Formation professionnelle au travail
- PBIS Positive Behavioral Interventions & Supports
- RD Références disciplinaires
- SCP Soutien au comportement positif
- T1 Premier temps de mesure
- T2 Deuxième temps de mesure

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué au succès de ce projet de recherche. Parmi celles-ci, j'aimerais d'abord remercier mon directeur, monsieur Carl Bouchard¹, pour sa disponibilité et sa générosité dans le partage de ses connaissances. C'est en tirant profit de son aisance à traduire les concepts complexes que j'ai d'ailleurs eu accès à une compréhension plus complète du phénomène à l'étude. J'aimerais aussi remercier monsieur Steve Bissonnette² de m'avoir si bien accueillie au sein de son équipe. Je me considère privilégiée d'avoir pu m'imprégner de sa passion « explicite » de l'éducation. Je tiens aussi à souligner la contribution de monsieur Normand St-Georges³ qui, à travers le partage de son expérience professionnelle, m'a transmis les spécificités du système SCP. Je remercie également madame Sylvie Bourgeois⁴ pour ses interventions qui m'ont souvent incitée à la réflexion et aux remises en question.

Le succès de ce projet est aussi le fruit d'un parcours universitaire au cours duquel plusieurs personnes ont su me transmettre un savoir, un savoir-faire et un savoir-être d'une très grande qualité. Parmi ces personnes qui ont apporté nuance et rigueur à ma pratique professionnelle, je voudrais remercier d'une manière particulière madame Lyne Leblanc, madame Diane Dubeau ainsi que monsieur Jean-François Limoges. Et comme la vie fait bien les choses, j'aimerais aussi remercier une amie, Annick Boissière, que j'ai rencontrée à l'université. Je veux lui dire merci de faire partie de ma vie et de me partager ses idées et sa passion qui est, pour moi, le reflet de ce qu'est la psychoéducation. Mais ce sont d'abord et avant tout les apprentis de l'école secondaire des-Studios qui ont donné vie à ce projet, avec la direction, avec l'équipe d'intervention et avec tout le personnel enseignant. Je voudrais donc remercier ces jeunes auxquels je me suis rapidement attachée. Merci aussi à madame Nicole Leblanc, directrice adjointe, pour son dynamisme et pour l'attention qu'elle porte à donner sens aux interventions. Merci à l'équipe des intervenantes : Josée Martel, Chrystine Gratton, Aurée Brouillette et Ginette Lapointe. Merci pour votre implication auprès des jeunes, pour la confiance que vous m'avez démontrée et pour votre esprit d'équipe. Merci aux enseignants qui, chaque jour, interviennent auprès de ces jeunes en grande difficulté et qui le font de façon à souligner chaque effort de leur part. Vous êtes de beaux exemples de ce que représente le soutien au comportement positif. Finalement, je dois aussi cette belle réalisation à Philippe, mon conjoint et compagnon de vie ainsi qu'à chacun de nos enfants : Alexandre, Élisabeth, Job et Stéphanie. Merci d'être là!

¹ Carl Bouchard, Ph. D.: Professeur et chercheur de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

² Steve Bissonnette, Ph. D.: Professeur et chercheur de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

³ Normand St-Georges : Professionnel de recherche associé à l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

⁴ Sylvie Bourgeois : Conseillère pédagogique EHDA de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord (CSRDN).

Contexte théorique

Le désengagement des jeunes par rapport à l'école

Le taux élevé d'absentéisme au secondaire ainsi que ses retombées en ce qui a trait au décrochage scolaire sont des problématiques de premier plan pour la grande majorité des professionnels de l'enseignement. De toute évidence, aucune méthode pédagogique ni stratégie d'apprentissage ne peut être mise à profit sans que l'élève fasse le choix d'être présent physiquement. À cet effet et malgré une diminution constante du taux de décrochage pour l'ensemble du Canada au cours des vingt dernières années (RHDC, 2011), les plus récentes statistiques demeurent tout de même inquiétantes. En effet, le pourcentage de Québécois âgés de 20 à 24 ans ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires se maintient à près de 12 % depuis 2007, et cela comparativement à l'ensemble du pays où le taux de décrochage est passé de 16,6 % en 1990-1991 à 8,5 % en 2009-2010. Bien qu'il n'existe aucune façon d'estimer de façon uniformisée ce taux de décrochage chez les jeunes et, donc, d'évaluer de façon précise le nombre d'entre eux qui quittent le milieu scolaire sans y revenir pour compléter leur scolarité, le fait qu'une proportion importante d'élèves ne réussissent pas à terminer leur secondaire à l'âge prévu demeure un important indicateur du désengagement des jeunes par rapport à l'école.

À cet égard, le gouvernement du Québec reconnaît que « la réussite ou l'échec scolaire est l'aboutissement d'une trajectoire » (Secrétariat à la jeunesse du Québec, 2009, p.11). En effet, selon Rumberger (1995), le choix d'abandonner l'école est souvent la résultante d'un long processus de désengagement graduel en réponse à des besoins non satisfaits qui engendrent une accumulation d'échecs au plan académique ainsi que des difficultés relationnelles avec les pairs et le personnel enseignant. Au-delà de la présence physique, la perception négative qu'ont les jeunes à l'égard de leur vécu scolaire a donc des incidences majeures sur le développement de leurs compétences puisqu'elle engendre des comportements qui provoquent davantage de conflits et laissent moins de temps à l'enseignement des matières scolaires. Force est de constater qu'à travers les nombreuses sorties de classe, la relation entre l'élève et son enseignant se construit difficilement. Devant ce constat, on ne peut qu'admettre l'inadéquation de certaines mesures pour répondre aux besoins relationnels de ces jeunes. De là l'urgence d'identifier les principaux facteurs pouvant contribuer à améliorer la perception qu'ils ont à l'égard de leur école, de leur classe et, plus particulièrement, de la relation avec leur enseignant.

Description de la problématique

Prises sous un angle différent, les statistiques nous révèlent que les jeunes qui perçoivent l'intérêt de leur enseignant en ce qui a trait à leur réussite scolaire ont de meilleures chances d'obtenir, un jour, leur diplôme de fin d'études (Ensminger, & Slusarcick, 1992). Partant du fait que, selon Potvin, Fortin et Lessard (2006), les élèves à risque de décrocher perçoivent un moins bon soutien de la part de leur enseignant, il devient impératif de miser sur la qualité de cette relation afin qu'à travers l'enseignement explicite des habiletés sociales (Murray, & Pianta, 2007), ces jeunes puissent profiter au maximum des incidences positives qu'une telle relation peut avoir sur leur trajectoire scolaire. En effet, Birch et Ladd (1997) ont montré qu'une relation basée sur la proximité favorise la capacité d'adaptation des jeunes enfants ce qui se reflète par une attitude plus positive et un meilleur engagement. À l'opposé, une relation conflictuelle avec l'enseignant peut déclencher un cercle vicieux en termes de difficultés comportementales et relationnelles (Birch, & Ladd, 1998). Ainsi, selon Howes, Philipsen et Peisner-Feinberg (2000), le lien qui se crée avec l'enseignant a le pouvoir d'offrir à l'élève le soutien interpersonnel ainsi que la sécurité émotionnelle lui donnant accès à un modèle d'interactions positives sur lequel seront basées ses relations futures. Bien que la nature de ces besoins relationnels se transforme au rythme du développement de l'enfant, le besoin de créer des liens significatifs avec l'adulte demeure très présent tout au long de la période s'échelonnant du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004). En effet, selon ces auteurs, les jeunes et leurs enseignants sont très bien capables d'établir et de maintenir des relations positives et cela, malgré la pensée populaire qui les imagine constamment en opposition. De façon plus spécifique, leur étude auprès des adolescents montre que les élèves qui perçoivent positivement leurs enseignants obtiennent de meilleurs résultats et manifestent moins de problèmes de comportement.

Cela nous amène à statuer sur le fait qu'une relation positive avec l'adulte agit comme facteur de protection tant sur le plan des résultats académiques qu'en ce qui a trait à l'adéquation des comportements. C'est cette relation qui s'établit entre l'élève et l'enseignant qui cadre le sujet d'étude de la présente recherche. Celle-ci vise à explorer la nature de ce lien ainsi que son influence sur l'adaptation de l'adolescent en contexte scolaire. L'objectif est de se pencher sur les caractéristiques de cette relation élève-enseignant telle que perçue par l'adolescent ainsi que sur les principaux facteurs d'influence provenant d'un système de renforcement des comportements.

Les facteurs de risque et de protection associés à la qualité de la relation

Le système comportemental d'attachement

Le vécu scolaire de l'élève est intimement lié à la maturité de ce dernier. Cette maturité se présente comme facteur d'influence de la relation élève-enseignant et, par conséquent, de l'adaptation de l'enfant tout au long de son cheminement. Au Québec, une enquête menée par l'agence de la santé et des services sociaux de Montréal en 2008-2009 (Gouvernement du Québec, 2010) et réalisée auprès de plus de 10 000 enfants montréalais fréquentant une maternelle (5 ans) du secteur public a révélé qu'un enfant sur trois, soit près de 35 % des enfants évalués, serait vulnérable lors de son entrée dans le monde scolaire et cela, dans au moins un aspect de son développement. En plus de soulever des enjeux majeurs quant aux mesures de prévention qui peuvent être mises en place pour réduire l'importance du phénomène de l'immaturité scolaire, cette enquête nous force à réaliser que de nombreux enfants entreprennent, chaque année, leur cheminement scolaire sans y être adéquatement préparés. Selon Blair (2002), la maturité scolaire peut être vue, sur un plan biopsychosocial, comme facteur d'influence du développement de l'enfant, mais aussi comme conséquence de celui-ci. Le fait de voir la maturité scolaire de cette façon, c'est-à-dire sous l'angle d'une construction sociale, a d'ailleurs permis, selon lui, d'élargir le champ de la recherche pour inclure la relation élève-enseignant qui est conceptualisée par de nombreux chercheurs comme étant le prolongement de la relation d'attachement.

Afin de bien comprendre le système comportemental d'attachement, Cassidy (2008) insiste sur le fait qu'il est essentiel de le distinguer du système comportemental de sociabilité (*affiliative system*); les deux étant, selon Bowlby (1978) et plusieurs autres théoriciens, deux systèmes comportementaux bien distincts. Ainsi, selon Cassidy (2008), le système de sociabilité serait composé d'un ensemble organisé de comportements visant à assurer la survie de l'espèce par le biais de la sociabilité envers les autres. Dans leur étude basée sur l'approche des systèmes comportementaux, Greenberg et Marvin (1982) définissent le système d'attachement par « des comportements dont le but est d'augmenter ou de maintenir la proximité ou le contact avec *la mère* » alors que le système de sociabilité y est plutôt décrit comme « incluant tous les comportements dirigés vers *l'étranger* dans le but de promouvoir ou de maintenir la proximité ou l'interaction » (p.483) (*l'italique* a été ajouté pour bien marquer la dichotomie qui existe entre ces deux systèmes comportementaux). À cela, Cassidy (2008) ajoute le fait que le système comportemental basé sur la sociabilité est propice à être activé dans des contextes où le système d'attachement de l'est pas.

L'adolescence est reconnue comme étant une période transitionnelle à l'intérieur de laquelle de nombreux changements se produisent. Allen (2008) nous la décrit comme étant marquée par une « profonde transformation en ce qui a trait aux émotions, à la cognition ainsi qu'aux systèmes comportementaux entourant les relations d'attachement » (p.419). Partant du contexte des premières années de vie (contexte qui deviendra un vecteur fondamental des relations d'attachement qui se créeront au fil du temps), l'auteur nous explique que ces dernières se transforment au fur et à mesure que l'adolescent évolue d'un rôle de receveur de soins vers un rôle d'adulte autosuffisant susceptible de devenir, à son tour, une figure d'attachement. Zimmermann (2003), pour sa part, perçoit les relations d'attachement comme ayant une fonction adaptative permettant à l'adolescent d'accéder à un état d'auto-organisation interne. L'auteur s'appuie sur la fonction du système d'attachement qui en est une de régulation de la sécurité personnelle pour nous amener à réaliser que les figures d'attachement sont des individus qui sont proches émotionnellement et qui peuvent procurer soutien et réconfort à tout âge. Selon lui, il nous faut donc « évaluer vers qui et de quelle façon un adolescent se tourne en période de détresse » (Zimmermann, 2003, p.187).

La littérature offre de nombreux exemples à l'intérieur desquels la relation élève-enseignant est mise en relation avec les comportements d'attachement du jeune enfant. Par contre, en ce qui concerne la période de l'adolescence, on parle davantage de relation d'attachement avec les pairs qu'avec les enseignants. Pourtant, Zeifman et Hazan (2008) expliquent que les relations d'attachement avec les pairs seraient davantage dérivées du système de comportements de sociabilité que de celui de l'attachement. Ainsi, les relations avec les pairs offriraient une stimulation et favoriseraient les comportements d'éveil alors que la relation d'attachement offrirait la sécurité et aurait un effet modérateur sur ces mêmes comportements. De plus, la revue de la littérature entreprise par ces auteurs suggère que les systèmes de sociabilité et d'attachement ne sont pas complètement distincts comme le pensait Bowlby et que, dès les premières années, certains aspects du comportement d'attachement se retrouvent dans les relations que l'enfant entretient avec ses pairs. Malgré toute cette complexité, il n'en demeure pas moins qu'à la période de l'adolescence, les pairs sont souvent reconnus comme cible d'attachement alors que c'est beaucoup moins le cas en ce qui a trait aux enseignants.

Pour sa part, Kennedy (2008) reconnaît que parmi tous les concepts susceptibles d'influencer la participation de l'élève, le soutien de l'enseignant est celui qui se rapproche le plus de la littérature sur l'attachement. Ce soutien, tel que perçu à travers le niveau d'écoute et d'intérêt de l'enseignant ainsi qu'à travers sa reconnaissance des efforts mis de l'avant par l'élève est un concept des plus importants

puisqu'il est significativement corrélé avec l'engagement du jeune en contexte scolaire (Finn, & Voelkl, 1993). Ryan et Patrick (2001) ont tenté de le cerner à travers différentes notions telles : le *care*, les comportements amicaux, la compréhension de l'autre, l'engagement envers l'autre ainsi que la disponibilité à l'autre. Par contre, les auteurs précisent que les besoins de l'adolescent se manifestent souvent en lien avec des situations contextuelles complexes. Celles-ci projettent l'enseignant dans des problématiques qu'il n'est pas nécessairement en mesure de bien cerner ou à travers lesquelles il n'est peut-être pas capable de répondre aux besoins qui les ont provoquées. Malgré cela, le point central demeure, selon Zimmermann (2003), le « quoi faire et où aller lorsqu'on ne se sent pas bien » (p.196) : critères qui semblent constants à travers le temps. La relation élève-enseignant demeure donc un concept difficile à cerner compte tenu de sa complexité. Mais cette difficulté vient aussi du fait qu'elle ne se vit qu'entre les quatre murs d'une école et qu'elle n'existe qu'à l'intérieur des balises érigées par le milieu scolaire. Le fait que les enseignants de ces niveaux passent un temps limité en présence de leurs élèves et le fait que ces derniers savent trop bien qu'une rupture dans la relation accompagne inévitablement la fin de l'année scolaire sont des facteurs qui exercent une influence certaine sur la création et le maintien de cette relation (Kennedy, 2008). Les enseignants ont pourtant la chance de jouer un rôle de premier plan puisque les interventions préventives qui ciblent le développement socioémotionnel chez l'enfant sont susceptibles de créer des effets à long terme sur les capacités adaptatives de l'adolescent; capacités qui seront mises à profit tout au long de sa vie (Schoore, 2000). Dans cette visée éducative, le système comportemental d'attachement mérite d'être mieux compris par les enseignants afin que ces derniers soient davantage investis par leurs élèves comme figure d'attachement. Cet investissement, par contre, semble se produire spontanément avec certains enfants alors que sa mise en place est difficile, voire pratiquement impossible, avec d'autres. Au-delà de l'attachement, il existe donc des caractéristiques inhérentes à l'enfant (et que l'on retrouve de façon plus cristallisée chez l'adolescent) qui contribuent à faciliter ou, au contraire, à nuire à la qualité de cette relation élève-enseignant.

Les tendances liées au tempérament

La théorie du tempérament nous renseigne sur des concepts intrapersonnels plutôt que sur des représentations interpersonnelles comme le fait la théorie de l'attachement. En effet, bien qu'émanant d'un besoin inné de sécurité, l'attachement se construit à travers les relations à l'autre et le sens qu'on leur attribue alors que les traits relatifs au tempérament sont fondamentalement issus de l'individu (Vaugh, Bost, & van Ijzendoorn, 2008). Ainsi, selon Rothbart (2011), le tempérament engloberait les

tendances ou capacités de la personne en lien avec ses réactions affectives, sa motivation et sa capacité d'attention. Ces tendances seraient, ou non, activées selon le contexte de la situation. De plus, l'auteur met l'accent sur le fait que bien que nous partagions les mêmes processus, le tempérament tel qu'elle le conçoit représente les variations observées dans le fonctionnement de ces derniers. Ce sont d'ailleurs ces variations qui, selon Sanson, Hemphill et Smart (2004), influenceraient le développement de la personnalité ainsi que la capacité d'adaptation de l'enfant et de l'adolescent. Une importante revue de la littérature entreprise par ces auteurs a en effet permis de mettre à jour plusieurs liens entre le tempérament et le développement social de l'enfant. On y retrouve une panoplie de recherches permettant d'établir des rapprochements entre les comportements observés et différents aspects du tempérament. Par exemple, le manque de régulation du comportement permettrait de prédire l'apparition de problèmes de type externalisé et cela, peu importe le niveau d'émotivité négative de l'enfant. Par contre, le manque de contrôle volontaire de l'attention ne pourrait prédire de façon significative l'apparition de ces mêmes troubles que chez les enfants qui présentent un haut niveau d'émotivité négative (Eisenberg et al., 2000). Ces résultats montrent « l'importance de bien distinguer le manque de régulation du comportement du manque de régulation de l'attention en ce qui a trait à la prédiction des comportements externalisés » (Sanson et al., 2004, p.147). Du côté des adolescents, les auteurs ont relevé les principaux facteurs de risque en lien avec la délinquance, soit un haut niveau d'activité (régulation du comportement) jumelé à un faible niveau d'orientation à la tâche (régulation de l'attention) ou, simplement, une interruption de l'effort d'attention jumelée à une tendance aux distractions. Finalement, selon Eisenberg et al. (2000), l'adaptation de ces jeunes en milieu scolaire serait facilitée par la mise à profit des processus volontaires de régulation puisque ces derniers ont été mis en relation avec de nombreuses mesures liées au développement moral tel que le respect et l'intériorisation des règles.

Le tempérament influencerait donc plusieurs aspects du fonctionnement de l'élève à l'école. Cette constatation est aussi corroborée par plusieurs recherches qui suggèrent que la qualité des interactions entre l'élève et l'enseignant pourrait très bien être influencée par le tempérament (Sanson et al., 2004). En effet, la grande majorité des études recensées par les auteurs soutiennent que la capacité de régulation de l'attention exercerait une influence sur cette relation puisque les enseignants semblent plus enclins à critiquer les enfants qui présentent une faible capacité d'attention et qui se laissent facilement distraire (Paget, Nagle, & Martin, 1984). Les liens entre le tempérament et l'adaptation sociale de l'enfant en milieu scolaire sont donc vus, par plusieurs, comme étant le reflet du concept de jumelage de l'enfant à son environnement. Dans cette optique, le fonctionnement de

l'enfant en contexte scolaire serait influencé non pas par le style de tempérament de ce dernier, mais plutôt par l'adéquation qui existe entre les caractéristiques du tempérament de l'enfant et les contraintes contextuelles associées à son environnement de classe (Sanson et al., 2004). Ainsi, la perception du soutien de l'enseignant s'est avérée un facteur facilitant en ce qui a trait à l'apprentissage autorégulé chez l'adolescent (Ryan, & Patrick, 2001). Cet apprentissage, essentiel en contexte scolaire, requiert l'actualisation des capacités autorégulatrices liées au tempérament. Mais la perception de l'autre et de son soutien est aussi fonction du tempérament (Rothbart, 2011) puisque les difficultés au plan de la personnalité engendrent un manque de tolérance, davantage de conflits et moins de réciprocité dans les relations ce qui, en retour, exerce un impact négatif sur la perception du jeune quant au soutien qu'on lui apporte (Ryan, & Patrick, 2001). Il y a donc influence de part et d'autre.

L'apport de l'enseignant à la relation

Les assises théoriques sur lesquelles sont fondées les recherches en lien avec la relation élève-enseignant tirent leur origine des sciences du développement (Hamre, & Pianta, 2010). L'intérêt a d'abord été dirigé vers le noyau familial pour ensuite se généraliser au milieu scolaire. Les études ont principalement ciblé la nature des expériences vécues par l'élève en contexte de classe ainsi que l'apport de ce vécu au développement social, cognitif et académique de l'enfant. Par contre, les auteurs sont d'avis que le fait de voir la classe comme une extension de l'environnement familial fait fi des différences fondamentales qui existent entre ces deux milieux de vie. Selon eux, il est préférable de conceptualiser la classe comme un environnement unique en ce qui a trait aux opportunités de développement offertes aux enfants et aux adolescents. La théorie de l'auto-détermination, pour sa part, présuppose que tout être humain démontre de la curiosité et, donc, un intérêt à développer ses connaissances en lien avec son environnement (Niemic, & Ryan, 2009). Les auteurs précisent qu'intégrée au cœur de la nature humaine se trouve la tendance à prendre une part active dans son environnement physique et social pour en assimiler les valeurs ambiantes et les pratiques culturelles. Selon eux, la satisfaction des besoins de l'élève en ce qui a trait aux relations, au sentiment de compétence et à l'autonomie serait corrélée à la fois avec une plus grande motivation et une meilleure utilisation des renforcements. Cela aurait pour effet d'amener le jeune à s'engager et à passer à l'action. Ainsi, le fait d'offrir des choix à l'élève, de donner un sens aux activités qui lui sont proposées et d'accorder de l'importance à ce qu'il ressent permet de développer son autonomie. Le fait de lui offrir une rétroaction efficace et pertinente tout en lui présentant des défis optimaux permet de développer son sentiment de compétence et, finalement, le fait de lui démontrer de l'intérêt et du respect encourage la formation et le maintien de la relation.

Wentzel (2010), pour sa part, précise que la perspective du soutien social considère les relations comme des ressources personnelles pouvant être très familières et stables comme le sont souvent les relations avec les parents ou, au contraire, relativement impersonnelles et passagères comme le sont les relations avec certains enseignants. De plus, selon Daniels et Arapostathis (2005), la perception de la qualité du soutien social offert par l'enseignant varierait en fonction de l'aisance de l'élève en regard des tâches scolaires. Ainsi, l'élève qui présente une grande facilité perçoit un bon soutien social de la part de son enseignant si ce dernier le met au défi, l'encourage à participer en classe et lui présente des objectifs qu'il juge pertinents. À l'opposé, l'élève qui présente des difficultés apprécie le soutien social de l'enseignant qui le traite avec gentillesse, qui est juste envers lui et qui explique clairement la matière tout en exerçant une bonne gestion de classe. D'une façon ou d'une autre, la perception de l'élève en ce qui a trait à la qualité de cette relation est étroitement liée à la subjectivité de son jugement.

Aux États-Unis, la Bill & Melinda Gates Foundation (2010) a mis de l'avant un projet d'envergure qui découle du constat selon lequel la qualité des enseignants exercerait un impact majeur sur l'apprentissage des élèves (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). La capacité de l'enseignant à prendre conscience des besoins de ces derniers et à leur trouver réponse, l'efficacité avec laquelle il prévient les problèmes de comportement et les redirige au besoin ainsi que la qualité de la rétroaction offerte font partie de leur mesure d'efficacité de l'enseignant. Plusieurs constats sont ressortis des premières évaluations effectuées dans le cadre de ce projet. Parmi ceux-ci, les chercheurs ont montré qu'en moyenne, les élèves savent reconnaître un enseignement de qualité lorsqu'ils en font l'expérience. Ainsi, bien que subjective de par sa nature, la perception des adolescents demeure tout de même fondée sur une certaine objectivité. Selon Wentzel (2010), l'enseignant efficace, en plus de nourrir des attentes positives envers ses élèves, est capable de créer des relations basées sur la proximité et la confiance en apportant à ces derniers la sécurité affective et le soutien dont ils ont besoin. C'est ainsi que l'enseignant efficace exerce son influence sur ses élèves à travers sa façon d'entrer en relation (Jennings, & Greenberg, 2009). Devant ce constat, Wentzel (2010) propose que si l'enseignant participe au développement des habiletés adaptatrices de son élève en lui offrant un soutien positif, l'apport d'un soutien similaire à l'enseignant devrait inciter ce dernier à développer ses habiletés relationnelles et à créer un lien de qualité avec chacun de ses élèves.

Pour leur part, Gregory et Weinstein (2004) ont analysé la perception des adolescents à l'égard de la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur les travaux de Baumrind (1991) en ce qui a trait aux styles parentaux. Cette dernière a conceptualisé le style

autoritaire comme offrant un bon niveau de réactivité jumelé à un haut niveau d'exigence. En s'intéressant à l'impact de ces pratiques parentales sur la réussite des adolescents, Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) ont trouvé que ces derniers s'améliorent davantage académiquement ainsi qu'au plan de leur engagement à l'école lorsqu'ils perçoivent leurs parents comme étant autoritaires. En se basant sur ces premiers constats, Gregory et Weinstein (2004) ont donc cherché à comprendre l'impact des styles d'enseignement sur la réussite des adolescents. Pour ce faire, ils ont mesuré l'aspect « régulation », c'est-à-dire le niveau d'exigence, de sévérité et de supervision (ce qui inclut le fait de mettre des limites et de les faire respecter) ainsi que la relation qui s'observe à travers la bienveillance, l'acceptation de l'autre et la disponibilité à l'autre. L'analyse des données a montré que la perception que l'élève nourrit à l'égard de sa relation avec son enseignant est le facteur qui prédit le mieux ses performances académiques en mathématiques. Par contre, la combinaison de cette perception avec celle du cadre offert par l'enseignant qui affiche un style d'enseignement autoritaire prédit un développement académique encore plus grand chez les jeunes issus d'un contexte socioéconomique insuffisant. Les auteurs concluent en ajoutant que, lorsque ces aspects de la relation sont déficitaires dans le contexte familial, l'habileté de l'enseignant à entrer en relation et à offrir un cadre structurant à l'adolescent devient d'autant plus importante.

L'apport de l'enseignant à la relation qu'il entretient avec ses élèves a ainsi fait l'objet de nombreuses études dont celle menée par Jennings et Greenberg (2009). Cette recherche a permis de mettre en valeur l'importance des compétences sociales et émotionnelles que les enseignants sont en mesure, ou non, de mettre en pratique quotidiennement. Les auteurs soulignent l'effet médiateur de ces compétences sur le bien-être général de la classe ainsi que sur les résultantes académiques et comportementales des élèves. Ils y décrivent le « bon » enseignant comme ayant un haut niveau de conscience de soi, une image juste et réaliste de ses forces et faiblesses, de bonnes valeurs interpersonnelles ainsi qu'une bonne aptitude à créer et maintenir des relations. Par contre, selon eux, peu d'attention aurait été dirigée vers le soutien au développement de ces compétences et cela, malgré le fait que la relation en contexte scolaire soit influencée autant par l'élève que par l'enseignant. Le modèle conceptuel développé par Pianta (Hamre, & Pianta, 2006) et qui regroupe les principales composantes de cette relation reconnaît pourtant la présence de cette double influence puisqu'il met en relief les caractéristiques de l'élève et de l'enseignant telles que le tempérament, la représentation que chacun se fait de l'autre et de la relation ainsi que les rétroactions réciproques. Cette réciprocité, selon les auteurs, permet de concevoir l'interaction comme étant porteuse d'information plutôt que comme ayant simplement un rôle de renforcement. Les auteurs poursuivent en précisant que cet apport de

l'enseignant sous forme d'interactions positives répond à un besoin relationnel chez les élèves et cela, peu importe leur âge. Par contre, on observe qu'au fil du temps ces relations deviennent impersonnelles, plus formelles et servent davantage une fonction d'évaluation que d'interrelation (Lynch & Cicchetti, 1997). Pour les jeunes qui présentent d'importants problèmes de comportement, ces changements dans la relation risquent de les amener à avoir une vision négative d'eux-mêmes et à développer des attitudes qui nuisent à leurs apprentissages. Cela s'explique, selon Roeser et Galloway (2002), par le fait que le contexte de cette relation ne correspond plus à leurs besoins d'être écoutés et de se sentir soutenus. En effet, bien que la recherche d'interactions positives ne diminue pas en vieillissant, les élèves passent tout de même moins de temps avec leurs enseignants ce qui limite la capacité de l'un et de l'autre à former et à entretenir la relation (Hamre, & Pianta, 2006). Les auteurs nuancent, par contre, en ajoutant que le fait de mettre en place, à l'échelle d'une école, un système qui récompense les comportements positifs plutôt que de sanctionner les mauvais comportements représente un pas important vers le maintien, voire le renforcement, de cette relation élève-enseignant.

Le rôle des renforcements

Différentes formes de renforcements verbaux ont été observées dans le cadre d'une étude menée par Corpus et Lepper (2007) et qui avait pour objectif de qualifier les effets de ces renforcements sur la motivation d'enfants d'âge préscolaire. Les auteurs font une distinction entre les récompenses verbales dirigées vers l'individu et celles en lien avec la performance de ce dernier que ce soit en termes de résultat final, de démarche ou de stratégies. Les conclusions de cette recherche montrent que les renforcements en lien avec le résultat obtenu ainsi que ceux en lien avec la démarche utilisée ont des retombées particulièrement bénéfiques. Les renforcements dirigés vers la personne peuvent, quant à eux et surtout dans le cas d'élèves plus âgés, avoir des incidences néfastes. En effet, les compliments offerts à l'élève sont, en raison de leur nature, plus généraux que ceux qui mettent en valeur un aspect particulier de la performance de ce dernier. Les auteurs citent Kanouse, Gumpert et Canavan-Gumpert (1981) ainsi que Kohn (1993) pour expliquer qu'étant moins circonscrit, ce genre de renforcement serait plus facilement réfutable par la personne qui le reçoit. Corpus et Lepper (2007) poursuivent en spécifiant que les renforcements donnés en lien avec la démarche utilisée offrent de l'information détaillée sur la compétence de l'élève ainsi que sur l'efficacité des stratégies qu'il utilise ce qui peut enclencher un effet motivateur chez ce dernier. L'élève est alors en mesure de généraliser sa démarche à d'autres contextes en utilisant ses stratégies dans différentes situations.

Ce type de renforcement l'amène donc à réagir de façon adaptée puisqu'il peut réinvestir ses succès, mais aussi, et surtout relativiser ses échecs dans le but d'ajuster son tir. Les auteurs terminent leur revue de la littérature sur le sujet en précisant que, pour être efficaces, les renforcements doivent être offerts en accentuant de façon explicite le choix de la stratégie utilisée, l'effort déployé en lien avec la tâche ou tout autre aspect de la performance de l'élève qui se trouve directement sous son contrôle. Lorsqu'il y a ainsi reconnaissance du jeune à travers son savoir-faire, il y a nécessairement impact sur la qualité de la relation qu'il entretient avec l'adulte. Par contre, c'est par le biais de la disponibilité à l'autre que l'enseignant est en mesure d'offrir à l'adolescent un renforcement spontané et bien ciblé tout en faisant preuve d'authenticité. De même, c'est la perception de la qualité de cette relation qui offre à l'élève le contexte nécessaire lui permettant de se sentir suffisamment en confiance pour croire en cette authenticité. C'est ainsi qu'au-delà du renforcement proprement dit, la relation à l'autre permet la communication de son appréciation. Cette communication, à son tour, a le pouvoir de développer chez l'élève son sentiment de compétence et de mettre à profit son autonomie.

Le système de soutien au comportement positif

Le fait d'offrir, sur une base régulière, un renforcement positif à l'élève fait partie intégrante du système de soutien au comportement positif⁵ (SCP). La version originale (PBIS), fondée par George Sugai⁶ et Rob Horner⁷, est implantée dans plus de 15 000 écoles aux États-Unis. Selon Dunlap, Sailor, Horner et Sugai (2009), cette approche, basée sur la compréhension du comportement humain, vise la mise en place d'un ensemble organisé d'interventions à la fois cohérentes, constantes et efficaces ayant pour objectif le bien-être de la personne. Selon eux, ce système permet l'organisation des différents environnements de façon à favoriser l'apparition des comportements désirés tout en minimisant l'expression des comportements dérangeants. Le constat selon lequel la discipline dans les écoles peut être améliorée par l'enseignement explicite et le renforcement positif des attentes comportementales constitue le point central du système depuis plus de dix ans (Dunlap et al., 2009). Les principes à la base de cette approche mettent l'accent sur l'importance d'observer le comportement, de déceler ce qui l'a provoqué et ce qui en résulte et d'enseigner une nouvelle façon de faire afin de favoriser l'adaptation de l'élève à son environnement (Sugai, & Horner, 2009). Les auteurs insistent sur le fait qu'à travers la communication cohérente des attentes comportementales et l'apport d'un soutien permettant à l'élève de se bâtir une compréhension explicite de ce qui est attendu, le système SCP favorise la création ainsi

⁵ Traduction de PBIS – Positive Behavioral Interventions and Supports – www.pbis.org

⁶ Université du Connecticut.

⁷ Université de l'Oregon.

que le maintien d'une relation positive avec l'enseignant. Pour leur part, Bohanon, Fenning, Borgmeier, Flannery et Malloy (2009) précisent qu'en répondant aux problèmes de comportement cette approche a pour objectif d'enseigner à l'élève des réponses alternatives ou des réponses qui permettent la reproduction du comportement attendu tout en libérant du temps pour l'enseignement des matières scolaires. Selon eux, le système SCP parvient à ce degré d'efficacité en s'appuyant sur les résultats des recherches qui soulèvent l'importance de l'enseignement explicite des attentes comportementales ainsi que la compréhension de la fonction qui se cache derrière ces comportements. De plus, la mise en place d'un système de reconnaissance de l'atteinte des comportements ciblés permet « d'attraper l'élève en train de faire ce qu'il a à faire » (Bohanon et al., 2009, p.588) et cela, de façon régulière. Ainsi orienté, le système SCP se qualifie comme faisant partie des programmes qui permettent la bonification de la motivation intrinsèque chez les élèves puisqu'il offre un renforcement immédiat, des stratégies facilement généralisables ainsi que la possibilité d'avoir accès à des interventions individualisées (Akin-Little, Eckert, Lovett, & Little, 2004).

En contexte scolaire, cette approche permet de créer et de maintenir un milieu propice à l'apprentissage en structurant la gestion des écarts de conduite et en misant sur le renforcement des attentes comportementales. De plus, elle adopte une perspective élargie du phénomène de socialisation, tout comme le fait Wentzel (2010), puisqu'elle associe à la relation élève-enseignant certaines fonctions additionnelles. Parmi celles-ci, on retrouve la communication des attentes en ce qui a trait aux performances sociales et académiques ainsi que la mise en place d'un cadre à la fois structurant et sécurisant pour l'élève. Ce faisant, le système SCP pallie la lacune voulant que les enseignants reçoivent peu de formation sur la façon d'établir une telle relation (Hamre, & Pianta, 2010) et cela, bien que les jeunes expriment le besoin de vivre une relation de soutien avec leur enseignant (Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris, Jones, Tabor, et al., 1997, cité par Hamre, & Pianta, 2010).

Dans leur étude portant sur l'influence de cette dernière en ce qui a trait à la trajectoire scolaire des enfants de la maternelle à la huitième année, Hamre et Pianta (2001) ont montré qu'il est important de se tourner vers l'élève pour préciser la représentation qu'il se fait de cette relation. Nous croyons qu'il en est de même pour les adolescents puisque, selon Wentzel (1998), les recherches les concernant ont mis en lumière des liens significatifs entre leur perception du soutien reçu et le développement de leur motivation. Cela est vrai, selon Myers et Pianta (2008) pour tous les élèves, incluant ceux qui présentent d'importants problèmes de comportement, car tous ont la capacité de développer une relation positive avec leur enseignant.

La qualité d'implantation du système SCP

L'implantation du système de soutien au comportement positif se concrétise par la coordination des efforts de chacun des membres du personnel de l'école. Sur une période qui s'échelonne entre trois et cinq ans, elle permet la mise en place d'une approche disciplinaire à la fois cohérente et positive dont l'objectif est de créer et de maintenir un contexte propice aux apprentissages scolaires. Pour ce faire, les attentes comportementales liées à chacun des endroits (aires de vie) utilisés par les élèves tant dans l'école qu'à l'extérieur (salles de classe, corridors, cafétéria, salles des toilettes, cour extérieure, etc.) sont nommées, enseignées en contexte et de façon explicite et renforcées lorsque se manifeste le comportement souhaité. De plus, un système de gestion des écarts de conduite est mis en place pour aider les enseignants dans la gestion des comportements problématiques. Un protocole d'intervention est établi et des conséquences à la fois logiques et formatives sont attribuées. L'implantation du système de soutien au comportement positif comprend aussi l'utilisation d'une base de données informatisée permettant d'établir le portrait de ce qui se passe dans l'école. Les données ainsi recueillies aident à identifier les problèmes à régler, à les définir de manière plus précise et en utilisant un langage commun, à explorer certaines pistes de solution et à élaborer un plan d'action. En tenant compte de l'ensemble de ces éléments, il est permis de penser que l'implantation d'un tel système devrait favoriser « l'amélioration de la perception des interactions positives entre les élèves du secondaire et le personnel qui gravite autour d'eux » (Glover, 2005, cité par Bohanon et al., 2009, p.582) et dont font intégralement partie les enseignants.

Par contre, le fait que le système SCP soit fondé sur des bases théoriques solides et qu'il prépare l'arrimage des différentes composantes n'assure en rien que son implantation produise les résultats escomptés. En effet, de nombreuses études ont montré que les ajustements et modifications apportées lors de l'implantation d'un système amènent nécessairement des variations en ce qui a trait aux résultats prévus (Dobson & Cook, 1980; Blakely et al., 1987; Durlak, 1998; Wilson et al., 2003, cités par Lendrum, & Humphrey, 2012). C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles la mesure de la qualité de cette implantation devient un incontournable si l'on veut être capable d'expliquer les écarts entre la théorie (ce que l'on anticipe) et la pratique (ce qui se produit réellement). Dans les cas où les résultats obtenus correspondent à ce qui était attendu, seule la confirmation que le système a été implanté selon les attentes permet de présumer un effet direct des interventions mises en place (Gresham, 2009). D'après ces auteurs, il est donc impossible de tirer une quelconque conclusion en ce qui a trait aux effets prévus d'un système à moins que l'on ait recueilli des données sur la qualité de son implantation.

Bien qu'il soit raisonnable, selon Greenberg, Domitrovich, Graczyk et Zins (2005), de se questionner sur les motifs qui supportent l'utilisation de ressources (déjà précaires en contexte scolaire) pour évaluer la qualité de l'implantation d'un système comme SCP, les auteurs citent plusieurs raisons appuyant cette décision. Parmi celles-ci, on trouve :

- le fait de savoir ce qui a réellement été mis en place dans le milieu;
- le fait d'obtenir une rétroaction permettant de bonifier l'implantation;
- le fait de pouvoir consolider les conclusions tirées à partir des résultats obtenus;
- le fait de vérifier si le processus de changement attendu s'est réellement produit;
- le fait d'améliorer la qualité des programmes d'évaluation en réduisant la marge d'erreur.

Aussi, les auteurs présentent le modèle d'évaluation de Chen (1990) comme étant le premier à décrire le concept de qualité d'implantation en tenant compte des variations entre l'implantation planifiée et l'implantation observée. Ils s'y réfèrent en y ajoutant des facteurs contextuels susceptibles d'influencer la mise en place des interventions et l'efficacité du système évalué. Ces facteurs sont regroupés en quatre catégories correspondant aux quatre paliers ou contextes à l'intérieur desquels interagissent les éléments d'implantation : la classe, l'école, la direction et la communauté.

Afin que la mesure de la qualité d'implantation du système de soutien au comportement positif reflète cette complexité tout en s'assurant de conserver un bon niveau de rigueur, il est indispensable d'utiliser une méthode de triangulation des données qui auront été colligées à partir de questionnaires (données quantitatives), mais aussi par le biais de ce qui aura été observé dans le milieu scolaire. À cet effet, Sugai, Horner et al. (2010) suggèrent d'utiliser une variété de sources de données pour guider l'évaluation, mais aussi, et surtout, pour déterminer ce qui doit être modifié ou amélioré et pour développer un plan d'action permettant de se rapprocher des résultats anticipés. La triangulation des données permet ainsi de mettre en lien les résultats obtenus à partir de sources multiples dans le but d'appuyer les interprétations et d'enrichir la qualité de l'évaluation. Cette façon de procéder est d'autant plus importante lorsqu'on tient compte du fait qu'en contexte scolaire, le plus grand défi relié à l'implantation d'un système comme celui-ci est de produire des résultats positifs à moyen et long terme (Vaughn, Klingner, & Hughes, 2000).

Hypothèses de recherche

La présente étude s'intéresse à l'influence que peuvent avoir les interventions en lien avec le système de soutien au comportement positif sur la perception qu'ont les adolescents de la qualité de la relation qu'ils vivent avec leur enseignant. La relation demeure, bien sûr, tributaire de cette perception. En effet, cette dernière est susceptible de provoquer chez l'élève des attitudes et des comportements qui risquent d'engendrer, à leur tour, des changements dans la façon de réagir de l'enseignant. En nous appuyant sur les données probantes en lien avec les théories les plus pertinentes, en acceptant l'impact inévitable du tempérament ainsi que du profil d'attachement et en tenant compte des particularités inhérentes au système SCP, nous nous attendons tout de même à ce que l'implantation (même partielle) de ce système ait une influence significative sur la perception des adolescents. En effet, bien que de nature subjective, cette perception permet à tout le moins de qualifier le soutien que les élèves reçoivent des enseignants à travers le renforcement des comportements positifs ainsi que la cohérence instaurée dans la gestion des comportements problématiques. À notre avis, le fait de jeter un regard critique sur ces deux aspects fondamentaux ne peut que sensibiliser les jeunes aux efforts mis en place dans l'école et influencer positivement leur perception en ce qui a trait à la relation élève-enseignant. Cette étude poursuit donc les trois objectifs suivants :

1. La perception de la qualité de la relation élève-enseignant

Mesurer la perception de la qualité de la relation élève-enseignant telle que perçue par les adolescents qui bénéficient de l'influence du système SCP;

2. La qualité de l'implantation du système SCP

Mesurer la qualité de l'implantation du système de soutien au comportement positif;

3. L'impact du système SCP sur les références disciplinaires

Mesurer les effets du système SCP sur le nombre d'écarts de conduite répertoriés.

Ainsi, nous prévoyons que chacun des items qui mesurent le soutien de l'enseignant en lien avec l'implication qu'il démontre, le cadre structurel qu'il impose et le soutien à l'autonomie qu'il favorise aura subi une influence positive et significative en cours d'année. De plus, nous nous attendons à ce que l'amélioration de la perception des jeunes entre les deux temps de mesure soit fonction de la qualité de l'implantation du système SCP. Finalement, l'enseignement des attentes comportementales, le choix de conséquences claires, la constance et la cohérence ainsi que le renforcement des bons comportements nous amènent à anticiper une baisse significative du nombre de références disciplinaires au fil des mois.

Méthode

Les participants

Les trois objectifs poursuivis par la présente étude requièrent différentes mesures et visent différents participants. Ainsi, les élèves sont les participants en ce qui a trait au 1^{er} objectif de l'étude. Celui-ci vise à mesurer la perception de la qualité de la relation élève-enseignant telle que perçue par les adolescents qui bénéficient de l'influence du système SCP. Cette perception fera l'objet de deux mesures au cours de l'année afin de nous permettre de quantifier les changements qui pourraient se produire. Pour ce qui est du 2^e objectif, qui vise à mesurer la qualité de l'implantation du système SCP, ce sont les membres du personnel plutôt que les élèves qui en sont les participants. Cette qualité d'implantation fera l'objet de deux mesures distinctes effectuées une seule fois en cours d'année. La première mesure sera faite par un observateur externe spécialiste SCP alors que la seconde impliquera la participation de chacun des membres du personnel qui composent le comité SCP (n=5) pour remplir un questionnaire. Finalement, le 3^e objectif, qui vise à mesurer les effets du système SCP sur le nombre de références disciplinaires, sera mesuré à partir des données accumulées tout au long de l'année. Ces données portent sur l'ensemble des élèves de l'école et sont disponibles pour analyse. La mesure de ce dernier objectif ne requiert donc aucun participant.

Pour mesurer la perception des jeunes quant à la qualité de la relation qu'ils vivent avec leur enseignant (objectif 1) les élèves qui fréquentent l'école secondaire des-Studios⁸ ont d'abord été considérés dans leur ensemble. Cet établissement d'enseignement prépare les jeunes de 15 à 18 ans en grande difficulté sur le plan du comportement et des apprentissages à intégrer le marché du travail. Deux parcours de formation axée sur l'emploi y sont proposés. Ces parcours alternent de façon progressive entre les journées d'école (périodes en classe ou sur les différents plateaux de travail⁹) et de stage. Le parcours FMS est un parcours de formation à un métier semi-spécialisé d'une durée d'un an alors que le parcours FPT est une formation préparatoire au travail qui s'échelonne sur trois ans. Au total, on retrouve 2 classes FMS ainsi que 6 classes FPT (2 classes FPT-1, 2 classes FPT-2, 2 classes FPT-3). L'année scolaire est divisée en trois semestres auxquels sont associés des horaires particuliers. Le tableau I présente, pour chaque parcours et semestre, le nombre de journées de stage par semaine ainsi que le nombre de périodes par semaine passées par le tuteur en présence de ses élèves. Le nombre total d'heures passées en leur présence par année a aussi été calculé.

⁸ Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, région 15 (Laurentides) - <http://www.csrndn.qc.ca/>.

⁹ Plateaux de travail offerts : entretien ménager, cuisine, atelier de décors, réception/expédition.

Tableau I

Nombre de journées de stage par semaine, nombre de périodes par semaine passées en présence élèves et nombre d'heures totales passées en présence élèves au cours de l'année pour chacun des parcours.

| Alternance école – stage | SEMESTRE 1 | SEMESTRE 2 | SEMESTRE 3 | Heures totales passées en présence élèves |
|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| | 31/08/2011 24/10/2011 | 24/10/2011 15/02/2012 | 15/02/2012 22/06/2012 | |
| <i>Parcours FMS</i> | <i>Parcours FMS</i> | <i>Parcours FMS</i> | <i>Parcours FMS</i> | <i>Parcours FMS</i> |
| École | 14 périodes/semaine ¹⁰ | 6 périodes/semaine | 2 périodes/semaine | 290 heures |
| Stage | 0 jour/semaine | 2 jours/semaine | 3 jours/semaine | par année |
| <i>Parcours FPT-1</i> | <i>Parcours FPT-1</i> | <i>Parcours FPT-1</i> | <i>Parcours FPT-1</i> | <i>Parcours FPT-1</i> |
| École | 14 périodes/semaine | 14 périodes/semaine | 14 périodes/semaine | 700 heures |
| Stage | 0 jour/semaine | 0 jour/semaine | 0 jour/semaine | par année |
| <i>Parcours FPT-2</i> | <i>Parcours FPT-2</i> | <i>Parcours FPT-2</i> | <i>Parcours FPT-2</i> | <i>Parcours FPT-2</i> |
| École | 14 périodes/semaine | 10 périodes/semaine | 2 périodes/semaine | 360 heures |
| Stage | 0 jour/semaine | 1 jour/semaine | 3 jours/semaine | par année |
| <i>Parcours FPT-3</i> | <i>Parcours FPT-3</i> | <i>Parcours FPT-3</i> | <i>Parcours FPT-3</i> | <i>Parcours FPT-3</i> |
| École | 10 périodes/semaine | 2 périodes/semaine | 2 périodes/semaine | 180 heures |
| Stage | 1 jour/semaine | 4 jours/semaine | 4 jours/semaine | par année |

À la lecture du tableau précédent, il apparaît évident que l'expérience scolaire des groupes FPT-1 est beaucoup plus stable et significative que celle des autres groupes. En effet, les deux classes du niveau FPT-1 sont les seules à n'avoir aucune journée de stage dans l'année et, donc, à profiter pleinement des périodes (n=14) prévues pour l'enseignement des matières scolaires par leur tuteur. Ainsi, les élèves de ces classes passent, au total, 700 heures par année en présence de leur tuteur comparativement à 290 heures pour les groupes FMS, 360 heures pour les groupes FPT-2 et seulement 180 heures pour les groupes FPT-3. De plus, l'implantation du système SCP, censée s'échelonner sur un minimum de trois ans, nous amène à conclure que seuls les groupes FPT-1 pourront réellement profiter de l'approche disciplinaire qui sera mise en place durant cette période.

À la lumière de ces constats, il a été jugé préférable de limiter notre échantillon aux deux groupes de 1^{re} année de la formation préparatoire au travail (FPT-1) de l'école secondaire des-Studios. Cela, afin de mesurer de façon plus précise la perception ainsi que les changements dans cette perception qu'ont les élèves de la qualité de la relation qu'ils vivent avec leur enseignant. Les jeunes de ces deux classes ont donc été choisis comme participants pour vérifier l'atteinte du 1^{er} objectif. Pour ce faire, ils ont été sollicités, à deux reprises en cours d'année, pour remplir un questionnaire.

¹⁰ Le nombre de périodes/semaine correspond au nombre de périodes où le tuteur est en présence de ses élèves.

La procédure

1. La qualité de la relation élève-enseignant

La passation du questionnaire visant à mesurer la perception de la qualité de la relation élève-enseignant a été effectuée en deux temps soit une première fois à la fin du mois d'octobre 2011 (T1) et une seconde fois au début du mois d'avril 2012 (T2). Chaque prise de mesure a eu lieu au début d'une période régulière de cours (75 minutes) animée par un spécialiste. Une personne autre que le tuteur ainsi qu'une assistante de recherche étaient donc présentes en classe lors de chacune des passations. Avant la distribution des questionnaires, l'assistante de recherche prenait le temps d'expliquer aux élèves le concept de confidentialité leur assurant qu'en aucun temps les questionnaires ne se retrouveraient dans les mains de leur enseignant et qu'ils seraient acheminés à l'université sans être accompagnés de la liste des noms. L'assistante de recherche leur expliquait aussi la nature volontaire de leur participation ainsi que le fait qu'ils avaient le droit de se désister en tout temps. Elle s'assurait de répondre aux questions des élèves et prenait le temps de nommer le tuteur de la classe en rappelant aux jeunes qu'ils devaient le « garder en tête » pour remplir le questionnaire. Finalement, l'importance de leur participation a été soulignée et les raisons suivantes ont été utilisées pour les inciter à répondre le plus sérieusement possible : le fait de prendre part à un travail de recherche, le fait d'aider d'autres élèves à travers la communication des résultats et le fait de recevoir un renforcement qui leur permet, éventuellement, de se choisir une activité-récompense. À la suite de chacune des passations et pour les remercier de leur participation, les répondants pouvaient donc faire poinçonner leur passeport SCP¹¹. Toutes les questions ont été lues à haute voix et l'accent a été mis sur le fait qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Les élèves qui étaient absents lors de cette période ont été rencontrés par l'assistante de recherche qui s'est assurée de recréer les mêmes conditions d'évaluation.

Le tableau II montre la distribution des élèves du niveau FPT-1 (groupes 711 et 712) à chacun des deux temps de mesure (T1 et T2). Lors de la première passation (T1), 29 élèves sur un total de 32 élèves (17 dans la classe 711 et 15 dans la classe 712) ont accepté de répondre au questionnaire pour un taux de participation de 91 %. Des 29 répondants au T1, 6 élèves avaient quitté l'école (départs des répondants) avant la 2^e prise de données réduisant le nombre de répondants au T2 à 23 élèves. Finalement, 2 des 3 élèves qui avaient refusé de répondre au T1 avaient aussi quitté l'école avant la 2^e prise de données (départs des non-répondants).

¹¹ Voir la section « 3. L'impact du système SCP » pour plus de détails sur cet outil de renforcement.

Tableau II

Distribution des élèves des classes FPT-1 (711 et 712) lors des deux passations (T1 et T2) du questionnaire en lien avec la perception de la qualité de la relation élève-enseignant.

| Classe | Nombre de répondants (T1) | | Nombre de répondants (T2) | | Départs des répondants (T1) – (T2) | Départs des non-répondants (T1) – (T2) |
|--------------|---------------------------|----------|---------------------------|----------|------------------------------------|--|
| | | Refus | | Refus | | |
| FPT-1 (711) | 15 | 2 | 11 | 0 | 4 | 2 |
| FPT-1 (712) | 14 | 1 | 12 | 1 | 2 | 0 |
| Total | 29 | 3 | 23 | 1 | 6 | 2 |

2. L'implantation du système SCP

Les fondements du système de soutien au comportement positif ont été présentés au personnel de l'école des-Studios en mai 2011. À la suite de cette rencontre, 100 % des membres de l'équipe-école ont voté pour l'implantation du système. Une équipe SCP a immédiatement été formée. Elle était composée de la directrice adjointe, de trois enseignants titulaires ainsi que du régisseur des stages. De plus, un professionnel de recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), une conseillère pédagogique en adaptation scolaire de la commission scolaire et deux stagiaires en psychoéducation (niveaux baccalauréat et maîtrise) étaient présents à chacune des rencontres. Les membres ont participé à trois journées de formation dont l'objectif était de se familiariser avec le système et de l'adapter aux couleurs de l'école. Dans le cadre de cette formation, il a été convenu par tous que les attentes comportementales seraient enseignées et renforcées en lien avec les valeurs choisies, soit la fierté, le respect et la responsabilité. Ainsi, une matrice¹² répertoriant l'ensemble des attentes comportementales par aire de vie et pour chacune des valeurs choisies a été créée.

L'implantation du système SCP a donc débuté en septembre 2011. Les réunions du comité ont été réparties sur l'ensemble du calendrier scolaire à raison d'une rencontre par mois. Compte tenu des nombreux besoins qui caractérisent les élèves qui fréquentent l'école des-Studios, il a aussi été convenu que les intervenants se réuniraient sous la supervision du professionnel de recherche pour discuter de l'approche SCP en lien avec des dossiers particuliers. La mesure reliée au 2^e objectif a, pour sa part, été effectuée en fin d'année lors de la dernière rencontre des membres du comité SCP. Le professionnel de recherche s'est assuré que les questionnaires étaient remplis de façon individuelle et que chacun des membres (n=5) répondait aux questions en fonction de son expérience en ce qui a trait à l'initiative SCP.

¹² Voir l'annexe I.

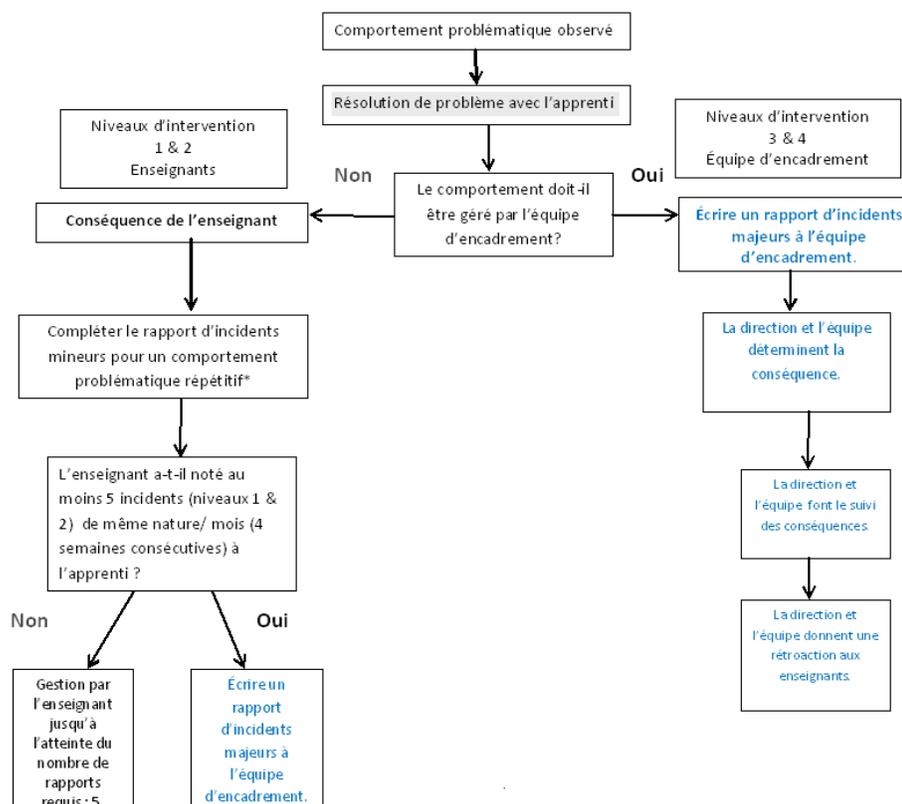
3. L'impact du système SCP

La gestion des références disciplinaires

Un arbre décisionnel a été conçu afin de guider les enseignants dans la gestion des comportements problématiques. Cet arbre illustre le processus qui permet de distinguer parmi les différents comportements ceux qui doivent être gérés par les enseignants et ceux qui requièrent l'intervention de l'équipe d'encadrement et de la direction. À travers cette gestion, des rapports d'incidents mineurs (comportements de niveaux 1¹³ & 2¹⁴) devaient être remplis par les enseignants pour appuyer leur gestion de classe alors que des rapports d'incidents majeurs (comportements répétitifs de niveaux 1 & 2 ou comportements de niveaux 3¹⁵ & 4¹⁶) étaient remplis et remis à l'équipe d'encadrement qui devait pousser plus loin les interventions visant la modification du comportement.

Figure I

Arbre décisionnel montrant le processus de gestion des comportements problématiques



¹³ Niveau 1 : comportements qui nuisent personnellement à l'élève (ex. : refuse de travailler ou est en retard).

¹⁴ Niveau 2 : comportements qui nuisent à l'apprentissage des autres (ex. : dérange ou ignore les consignes).

¹⁵ Niveau 3 : comportements qui nuisent à l'ordre en général (ex. : se tiraille ou utilise un langage inapproprié).

¹⁶ Niveau 4 : comportements qui blessent ou qui sont illégaux (ex. : se bagarre ou intimide).

Le système de renforcements

Afin d'augmenter la fréquence d'apparition des comportements qui répondent aux attentes, un système de renforcement a été mis en place à l'école secondaire des-Studios. Dans un premier temps, les enseignants ont été sensibilisés au fait qu'il est important de reconnaître les comportements appropriés en alternant entre les renforcements verbaux, non verbaux et tangibles. Dans tous les cas, il est essentiel de nommer la raison du renforcement et de faire le lien avec la valeur associée au comportement. À titre de renforcement tangible, les enseignants devaient poinçonner le *Passeport SCP* (figure II) de l'élève dont ils voulaient renforcer le comportement. En moyenne, chaque membre du personnel devait poinçonner cinq cartes SCP par jour. Les poinçons donnés ne pouvaient pas être retirés. Si un comportement inadéquat était observé, il devait être géré parallèlement comme écart de conduite.

Figure II

Passeport SCP utilisé comme renforcement tangible (1 carte = 5 poinçons)

The image shows a form titled "Passeport SCP" from "École secondaire des-Studios". The header includes the school's name and logo, along with the motto "Un monde d'avenir et d'action". Below the header, there are fields for "Nom de l'apprenti:" and "Groupe:". At the bottom, there are five empty boxes, each labeled "Initiales" underneath.

La reconnaissance des efforts mis de l'avant par les élèves se matérialisait de trois façons. D'abord, chaque élève pouvait se choisir un privilège individuel (ex. : informatique, hockey) dès qu'il avait une carte pleine c'est-à-dire 5 poinçons dont au moins un provenait d'une personne autre que son tuteur. Cela, afin d'encourager les bons comportements en tout lieu et en tout temps. Ensuite, un privilège de classe (ex. : film, dîner pizza) était obtenu lorsqu'un groupe accumulait 25 cartes SCP pleines. Tous les élèves de la classe avaient droit à ce privilège, peu importe le nombre de poinçons accumulés par chacun d'eux. Finalement, un privilège-école d'une demi-journée était prévu quatre fois par année (octobre, décembre, mars, juin) lorsqu'entre 12 et 15 sacs contenant 25 cartes SCP chacun étaient accumulés. Afin de rendre l'expérience la plus concrète possible, un thermomètre géant a même été créé sur lequel une section rouge était ajoutée chaque fois qu'un sac contenant 25 cartes SCP était reçu. L'explosion du thermomètre annonçait l'arrivée de l'activité-école.

Les instruments de mesure

Quatre instruments de mesure ont été utilisés dans le cadre de cette étude. Le premier a servi à mesurer la perception des adolescents quant à la qualité de la relation qu'ils vivent avec leur enseignant. Deux autres ont permis d'évaluer la qualité de l'implantation du système SCP et un dernier a été utilisé pour faire l'analyse des écarts de conduite répertoriés au quotidien à travers les références disciplinaires.

1. La perception de la qualité de la relation (RAPS-SM)

L'instrument utilisé pour mesurer la perception des adolescents eu égard à la qualité de la relation élève-enseignant provient d'un des questionnaires originaux du RAPS¹⁷. Ces derniers n'ont pas de version adaptée pour le secondaire. Par contre, la version « Middle School » a été utilisée avec succès dans plusieurs écoles des régions urbaines des États-Unis¹⁸. Le « Student Self-Report for Middle School » est un questionnaire multidimensionnel composé de quatre-vingt-quatre items. Seulement les 14 items représentant une mesure du soutien de la part de l'enseignant ont été retenus et traduits. La moyenne de certains de ces items permet d'obtenir soit un score d'implication de la part de l'enseignant, soit un score du cadre structurel imposé par l'enseignant ou encore soit un score de soutien à l'autonomie offert par l'enseignant. La moyenne de l'ensemble de ces items, quant à elle, a permis d'évaluer la perception générale des jeunes en ce qui a trait à la qualité de la relation élève-enseignant.

Pour ce faire, les élèves devaient juger de la concordance entre chacune des 14 affirmations (ex. : « Mon professeur a beaucoup de temps pour moi ») et leur propre vécu scolaire en indiquant leur choix sur une échelle de type Likert allant de 1 (totalement faux) à 4 (totalement vrai). Le tableau III présente la liste de ces affirmations. La moyenne des réponses obtenues aux questions 1, 4, 7, 10 et 14 correspond au niveau d'implication démontrée par l'enseignant. La moyenne des réponses obtenues aux questions 2, 3, 6, 8 et 12 correspond au cadre structurel mis en place par ce dernier alors que la moyenne des réponses obtenues aux questions 5, 9, 11 et 13 correspond au soutien à l'autonomie. Finalement, la moyenne des quatorze réponses correspond à un score de soutien global de la part de l'enseignant : plus ce score est élevé, plus le jeune perçoit le soutien de son enseignant de façon positive. L'alpha de Cronbach de l'échelle originale est de 0,82.

¹⁷ Research Assessment Package for Schools, Institute for Research and Reform in Education Inc., 1998.

¹⁸ RAPS, Manual for Elementary and Middle School assessments, 1998 Edition, p.III-1.

Tableau III

Liste des affirmations du RAPS-SM en lien avec le concept évalué

| No. | Affirmations | Concept évalué |
|-----|--|-----------------------|
| 1 | Mon professeur a beaucoup de temps pour moi. | Niveau d'implication |
| 2 | Mon professeur est juste avec moi. | Cadre structurel |
| 3 | Les attentes de mon professeur sont beaucoup trop élevées. | Cadre structurel |
| 4 | Mon professeur se préoccupe de mon rendement scolaire. | Niveau d'implication |
| 5 | Mon professeur n'explique pas pourquoi on doit apprendre certaines choses à l'école. | Soutien à l'autonomie |
| 6 | Les règles de ma classe sont claires. | Cadre structurel |
| 7 | Mon professeur ne semble pas avoir assez de temps pour moi. | Niveau d'implication |
| 8 | Mon professeur n'est pas juste envers moi. | Cadre structurel |
| 9 | Mon professeur pense que ce que je dis est important. | Soutien à l'autonomie |
| 10 | Mon professeur aime plus les autres élèves de ma classe que moi. | Niveau d'implication |
| 11 | Mon professeur m'interrompt lorsque j'ai quelque chose à dire. | Soutien à l'autonomie |
| 12 | Mon professeur n'explique pas clairement ce qu'il/elle attend de moi à l'école. | Cadre structurel |
| 13 | Mon professeur essaie de contrôler tout ce que je fais. | Soutien à l'autonomie |
| 14 | Mon professeur aime être avec moi. | Niveau d'implication |

Selon Crosnoe, Johnson et Elder (2004), les jeunes du secondaire ressentent le besoin de créer des liens significatifs avec l'adulte même s'ils le manifestent différemment des élèves du primaire. Ces liens s'établissent à partir du soutien offert par l'enseignant et sont le résultat, selon Ryan et Patrick (2001), d'une combinaison de facteurs, dont la compréhension de l'autre, l'implication envers l'autre ainsi que la disponibilité à l'autre. Cette dernière ne peut évidemment pas faire fi du temps passé en compagnie de l'autre (questions 1 et 7). Mais, outre le temps, l'intérêt que l'on porte à autrui en tant que personne (question 10 et 14) ou comme élève (question 4) s'avère être tout aussi important pour que s'établisse un lien de qualité entre l'élève et son enseignant.

Niemiec et Ryan (2009), pour leur part, ont montré que l'autonomie se développe à travers la reconnaissance du vécu de l'élève et de ce qu'il ressent en lien avec son expérience, à travers une recherche de sens et de pertinence lui permettant de mieux s'approprier cette expérience ainsi qu'à travers tous les choix qu'on lui présente et qui l'amènent à faire preuve de jugement. Les questions 5, 9, 11 et 13 sont donc tout à fait pertinentes pour évaluer la perception du soutien à l'autonomie de la part de l'enseignant puisqu'elles rejoignent la pensée des auteurs. En effet, lorsque le jeune a l'impression que son enseignant l'interrompt plutôt que de s'intéresser à ce qu'il veut lui partager (question 11), il n'y a pas de reconnaissance du vécu de ce dernier ou de ses sentiments. L'élève doit ressentir que ce qu'il dit est important (question 9) pour que son expérience et les sentiments qui y sont rattachés soient pleinement reconnus. Sinon, le manque d'intérêt perçu par le jeune fera obstacle, selon Finn et Voelkl (1993), à son implication en classe et, donc, à sa capacité à faire des choix.

De même, si les activités qui sont proposées à l'élève manquent de sens ou de pertinence (question 5), cela risque de provoquer un manque d'implication de la part de ce dernier. Cette passivité intellectuelle, jumelée au fait que le jeune perçoit le contrôle de l'enseignant comme laissant peu de place à ses choix (question 13), fait en sorte que l'élève ne peut mettre à profit sa capacité de jugement et développer ainsi son autonomie.

Finalement, Daniels et Arapostathis (2005) ont montré que les élèves à risque ont tendance à apprécier le soutien de leur enseignant lorsque ce dernier se montre juste envers eux (questions 2 et 8) et qu'il leur explique clairement la matière tout en maintenant un bon climat de classe. De plus, le soutien au comportement positif rejoint la pensée de Wentzel (2010) qui veut que le lien qui s'établit entre l'élève et son enseignant passe par la communication des attentes comportementales (questions 6 et 12) et académiques (question 12) ainsi que par l'établissement d'un cadre à la fois structurant et sécurisant. Il est important de préciser, par contre, que ce sentiment de sécurité prend racine dans la perception subjective qu'a l'élève de ce qui est attendu de lui plutôt que dans la communication objective de ce que l'enseignant s'attend de son élève. Ainsi, le jeune qui manque de confiance en lui pourrait ressentir que les attentes du professeur « sont beaucoup trop élevées » (question 3).

À cet égard, Weinstein (2002) a montré que le fait d'entretenir de fausses attentes envers l'élève (attentes trop élevées ou pas assez élevées) peut influencer les perceptions et les comportements de l'enseignant, mener à des changements chez l'élève et provoquer la réalisation de ces mêmes attentes. Selon Valeski et Stipek (2001), cela serait particulièrement vrai chez les adolescents. Madon, Jussim et Eccles (1997), pour leur part, ont mené une étude auprès de 98 enseignants et de 1539 élèves du secteur public. Les auteurs se sont intéressés aux classes de 6^e année en mathématiques. Leurs résultats montrent que les perceptions des enseignants auraient un impact plus élevé chez les élèves en difficulté. De plus, le fait d'entretenir des attentes élevées à l'égard de ces derniers permettrait d'observer un impact significativement important en ce qui a trait aux performances des enfants. Bien que l'élève puisse juger que les défis qu'on lui présente sont trop difficiles à relever, il est donc probable que le fait d'entretenir des attentes élevées à son égard amène des changements positifs chez ce dernier démontrant, du même coup, l'importance d'un cadre structurant.

2. La qualité de l'implantation (BMA et QISCP)

Le bilan de mise en application (BMA)

Le premier instrument utilisé pour mesurer la qualité de l'implantation du système SCP est une traduction du « School-wide Evaluation Tool »¹⁹ qui figure parmi les ressources répertoriées sur le site de PBIS²⁰. Le SET est un outil de recherche validé et dont les qualités psychométriques sont excellentes²¹. Tout d'abord, la validité de construit a été mesurée en comparant les indices du SET à ceux obtenus par l'« Effective Behavior Support Self Assessment Survey » dans 35 écoles des États-Unis. L'indice de corrélation était de 0,71. La fidélité interne, quant à elle, a montré que 27 des 28 items de l'instrument sont fortement corrélés. L'item restant concerne le plan de crise. Les auteurs l'ont gardé pour des raisons légales. La fidélité dans le temps, pour sa part, a été mesurée dans 8 écoles différentes qui ont été testées à deux reprises (test, re-test) à l'intérieur de deux semaines. Les entrevues ont été conduites avec différents membres du personnel, différents élèves et en utilisant des évaluateurs différents. La moyenne obtenue était de 97,3 %. Finalement, la fidélité inter-juges a été mesurée dans 17 écoles et en utilisant deux évaluateurs différents. Le résultat obtenu était de 99 %.

Le bilan de mise en application (BMA) est donc la traduction du « School-wide Evaluation Tool ». Plusieurs méthodes de cueillette de données sont utilisées par l'évaluateur tout comme le requiert la version originale. Les informations, recueillies à partir de sources multiples, incluent l'analyse des procédures et du formulaire des références disciplinaires, le plan d'action, le compte-rendu des rencontres SCP, l'observation directe ainsi que de courtes entrevues (minimum de 10 membres du personnel et de 15 élèves). Les résultats obtenus sont interprétés en fonction de deux indices calculés à partir de sept éléments fondamentaux : A. La définition des valeurs et attentes comportementales, B. L'enseignement des attentes comportementales, C. Le système de renforcement, D. Le système de gestion des écarts de conduite, E. La compilation et l'analyse des données, F. La gestion de l'initiative SCP et G. L'appui à l'équipe SCP. L'indice global représente une appréciation générale de l'ensemble de ces éléments. Plus cet indice est élevé, meilleure est l'implantation du système SCP. L'indice spécifique, quant à lui, est l'élément de mesure de l'enseignement des attentes comportementales « considérant qu'il s'agit d'un élément fondamental à la mise en œuvre de l'initiative SCP. »²²

¹⁹ SET – v2.1 © 2001 Sugai, Lewis-Palmer, Todd & Horner.

²⁰ Positive Behavioral Interventions and Supports : <http://www.pbis.org/>

²¹ Overview of the School-wide Evaluation Tool : <http://www.pbis.org/evaluation>

²² Citation provenant du formulaire « Résultats du Bilan de la mise en application (BMA) ».

La qualité de l'implantation (QISCP)

Tout comme le préconisent les auteurs du SET, un deuxième instrument a été utilisé afin d'obtenir une meilleure perspective de la qualité de l'implantation du système SCP. Ce deuxième instrument a été conçu²³ sous forme de questionnaire permettant de vérifier certains éléments pertinents non évalués par le bilan de mise en application (BMA). Ce questionnaire d'implantation de l'initiative SCP (QISCP) n'est pas encore validé. Il est composé de 24 items qui doivent être évalués par l'équipe SCP. Ainsi, chacun des membres doit se prononcer sur différents aspects de l'implantation du système de soutien au comportement positif en indiquant, sur une échelle de type Likert, à quelle fréquence a été observé le contenu de l'énoncé (0=jamais, 1=quelquefois, 2=souvent et 3=toujours). C'est donc la perception du répondant de ce qu'il observe dans son école qui est mesurée et non la projection de ce qu'il pense qu'il devrait observer. Ce dernier point est important. Ainsi, si le répondant hésite à savoir s'il a ou non observé l'énoncé, il a pour consigne de cocher « Jamais ». De même, il ne doit choisir « Toujours » que si et seulement si l'énoncé en question a été observé à chaque occasion.

Les vingt-quatre énoncés du questionnaire QISCP concernent soit la direction (3 énoncés), soit les élèves (5 énoncés), soit les membres du personnel (12 énoncés explicites et 2 énoncés implicites) ou soit les membres de l'équipe SCP (1 énoncé explicite et 1 énoncé implicite). Certains éléments se retrouvent dans plus d'un énoncé et, donc, dans plus d'une catégorie. Ainsi, l'instrument permet de faire la distinction entre « Les membres du personnel donnent des renforcements sociaux » et « Les élèves reçoivent des renforcements sociaux ». En effet, de façon globale le fait d'observer le premier énoncé n'implique pas nécessairement l'observation du deuxième. De même, « Les élèves peuvent nommer les conséquences possibles à leurs écarts de conduite » et « Les membres du personnel peuvent nommer les conséquences possibles aux écarts de conduite de leurs élèves » permet d'identifier un manque de cohérence, car le fait que les membres du personnel les connaissent n'assure en rien qu'elles sont connues des élèves. Finalement, les deux énoncés suivants : « Les membres du personnel utilisent le système de gestion des écarts de conduite pour gérer les problèmes de comportement des élèves » et « Les membres du personnel distinguent correctement les problèmes mineurs de comportement des problèmes majeurs » permettent de distinguer entre un manque en ce qui concerne l'utilisation et une mauvaise compréhension des procédures entourant la gestion des références disciplinaires.

²³ Carl Bouchard, Ph. D.: Professeur et chercheur de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

3. Les références disciplinaires (Le PROFILEUR)

Le *Profileur* de comportements²⁴ est d'abord et avant tout une base de données permettant de répertorier les références disciplinaires en lien avec le système de soutien au comportement positif. Cette base de données a donc été créée pour permettre une meilleure gestion des écarts de conduite. À cet égard, le *Profileur* de comportements est aussi un outil puissant d'analyse de données. En effet, ayant comme canevas les systèmes informationnels qui permettent une meilleure prise de décisions grâce au principe de « forage d'informations », il est possible de le questionner et de faire parler les données. Que ce soit pour définir les zones problématiques à l'intérieur de l'école, pour cibler les comportements les plus dérangeants, pour suivre le cheminement d'un ou de plusieurs élèves ainsi que l'impact des interventions qui ont été mises en pratique, le *Profileur* devient un outil essentiel pour mieux comprendre ce qui se passe au sein de l'école en ce qui a trait à la gestion des comportements.

L'analyse de données que permet le *Profileur* est basée sur les mêmes catégories que celles que l'on retrouve dans le guide d'implantation de PBIS (Sugai et al., 2010). Ces catégories permettent de faciliter la prise de décisions en regroupant les références disciplinaires par :

- année et cycle;
- mois, jour et heure;
- comportement;
- lieu d'infraction;
- élève;
- membre du personnel;
- type de conséquences.

Au préalable, il est donc essentiel de définir clairement les comportements problématiques et de faire en sorte qu'ils soient mutuellement exclusifs. De même, les conséquences doivent être choisies de manière à ce qu'elles puissent être appliquées avec constance par tous les membres du personnel. À partir de ces données, il sera donc possible, entre autres, de connaître la fréquence de chacun des comportements dans une année, mais aussi par mois, par classe (et, donc, par programme de formation) ainsi que par élève.

²⁴ Le Profileur de comportements © 2009 – www.PROFCO.ca

Résultats

La présente section est divisée en trois parties. La première partie présente les analyses qui ont été faites de la perception de la qualité de la relation élève-enseignant au début et à la fin de l'année scolaire. La deuxième concerne les résultats d'implantation du système SCP et la troisième s'intéresse au système de gestion des références disciplinaires.

1. La perception de la qualité de la relation (RAPS-SM)

Tableau IV

Moyennes et intervalles de confiance calculés à partir des données du RAPS-SM

| Affirmation No. | Moyenne T1 | Moyenne T2 | 95% IC Paires (T1-T2) | P (T1-T2) |
|--------------------|---------------|---------------|--------------------------|--------------|
| 1 | 2,906 | 2,896 | ,1767 – ,1975 | ,912 |
| 2 | 2,583 | 2,375 | -,0095 – ,4262 | ,061 |
| 3 | 3,146 | 3,115 | ,1625 – ,2250 | ,750 |
| 4 | 3,302 | 3,375 | -,2475 – ,1016 | ,409 |
| 5 | 2,792 | 2,906 | -,3093 – ,0801 | ,246 |
| 6 | 2,875 | 2,875 | -,1836 – ,1836 | 1,000 |
| 7 | 3,406 | 3,333 | -,0991 – ,2450 | ,402 |
| 8 | 2,885 | 2,865 | -,1932 – ,2348 | ,847 |
| 9 | 2,948 | 3,010 | -,2761 – ,1511 | ,563 |
| 10 | 2,760 | 2,938 | -,3829 – ,0287 | ,091 |
| 11 | 3,146 | 3,094 | -,1667 – ,2708 | ,638 |
| 12 | 2,979 | 3,094 | -,3137 – ,0845 | ,256 |
| 13 | 3,094 | 3,010 | -,1320 – ,2987 | ,444 |
| 14 | 2,833 | 2,969 | -,3547 – ,0838 | ,223 |

Le tableau IV montre les analyses statistiques effectuées à partir des données du RAPS-SM. Aucune différence significative entre les deux temps de mesure (T1-T2) n'a été observée, et cela pour chacune des affirmations du questionnaire d'évaluation. Concrètement, cela signifie qu'il n'y a pas eu d'amélioration dans la perception que se font les adolescents qui fréquentent l'école des-Studios entre le début et la fin de la première année d'implantation du système SCP. Par contre, il est intéressant de noter que les résultats associés à l'affirmation no.2, les seuls à s'approcher d'une signification statistique, montrent une baisse entre les moyennes obtenues aux deux temps de mesure (T1-T2).

2. La qualité de l'implantation

Bilan de mise en application (BMA)

Le bilan de la mise en application du système de soutien au comportement positif a été fait au mois de mars 2012 par un professionnel de recherche de l'Université du Québec en Outaouais spécialisé dans les systèmes SCP. Au total, 15 élèves et 10 membres du personnel de l'école ont passé une entrevue. Pour que le niveau de mise en application soit jugé adéquat, l'école devait obtenir une note d'au moins 80 % à chacun des indices. L'indice global représente une appréciation générale de l'ensemble des sept éléments fondamentaux évalués alors que l'indice spécifique correspond à l'élément de mesure de l'enseignement des attentes comportementales.

L'École secondaire des-Studios a obtenu 84,6 % à l'indice global et 80 % à l'indice spécifique. Le niveau d'application de l'initiative SCP au sein de l'école répond donc aux exigences minimales. Par contre, il est important de mentionner qu'en ce qui a trait au système de gestion des écarts de conduite, les deux questions portant sur les situations extrêmement dangereuses ont obtenu la cote 0. Au Québec, au moment où a eu lieu la présente étude, la gestion des situations extrêmement dangereuse ne relevait pas encore des commissions scolaires et n'était donc pas intégrée à l'implantation du système SCP. Cela explique les scores obtenus. Le choix d'ignorer ces deux questions affecterait à la hausse le score global, mais n'aurait, par contre, aucun effet sur l'indice spécifique. Ce dernier découle du fait que les adultes ne nomment probablement pas assez les valeurs lorsqu'ils donnent des renforcements ce qui nuit à leur intégration par les élèves.

Questionnaire d'implantation (QISCP)

Le questionnaire d'implantation (QISCP) a été passé par le même professionnel de recherche que le bilan de mise en application (BMA). Cela s'est fait au mois de juin 2012 lors de la dernière rencontre de l'année. Au total, cinq questionnaires ont été remplis par les membres du comité SCP. Tous les items du questionnaire d'implantation sont formulés de façon positive. Cela étant dit, la majorité des réponses obtenues se situent dans les colonnes « souvent » et « toujours », cette dernière étant réservée aux situations dans lesquelles le contenu de la question était toujours observé sans exception. Aucune réponse ne se retrouve dans la colonne « jamais ».

De plus, toutes les réponses à une même question se retrouvent soit dans la même colonne (comme c'est le cas pour 13 des 24 questions), soit dans deux colonnes adjacentes. Cela implique qu'il n'y a pas de grande disparité dans les réponses données par les membres du comité. Les trois énoncés qui concernent la direction ont tous obtenu la marque « toujours » à l'exception de deux réponses qui se retrouvent dans la colonne « souvent ». Cela indique un fort *leadership* de la part de la direction en ce qui a trait à l'implantation du système de soutien au comportement positif. Pour leur part, les réponses aux cinq énoncés qui concernent les élèves sont toutes inscrites dans les colonnes « souvent » et « toujours » à l'exception de l'énoncé concernant la reconnaissance des valeurs de l'école. Quatre des cinq réponses qui concernent ce dernier énoncé se sont retrouvées dans la colonne « quelquefois » et une seule dans la colonne « souvent ». De plus, l'énoncé²⁵ concernant les valeurs rattachées aux renforcements est le seul à avoir obtenu 2 des 5 réponses dans la colonne « quelquefois ». Ces deux derniers points viennent corroborer les résultats obtenus à l'indice spécifique du BMA à savoir que les adultes ne nomment probablement pas assez les valeurs lorsqu'ils donnent des renforcements aux élèves et que cela nuit à leur intégration. Du côté des membres de l'équipe SCP, toutes les réponses aux deux énoncés qui les concernent se retrouvent dans la colonne « toujours ». Nous pouvons en déduire que le *leadership* démontré par la direction exerce un effet direct sur ces « agents multiplicateurs » de l'initiative SCP. Finalement, une seule réponse concernant les renforcements tangibles donnés par les membres du personnel a été indiquée dans la colonne « quelquefois » alors que les autres ont toutes été inscrites dans la colonne « souvent ». Cela suggère que certains membres du personnel n'utiliseraient pas assez le système de renforcement choisi (*Passeport SCP*) pour reconnaître les efforts des élèves.

3. Les références disciplinaires (Le PROFILEUR)

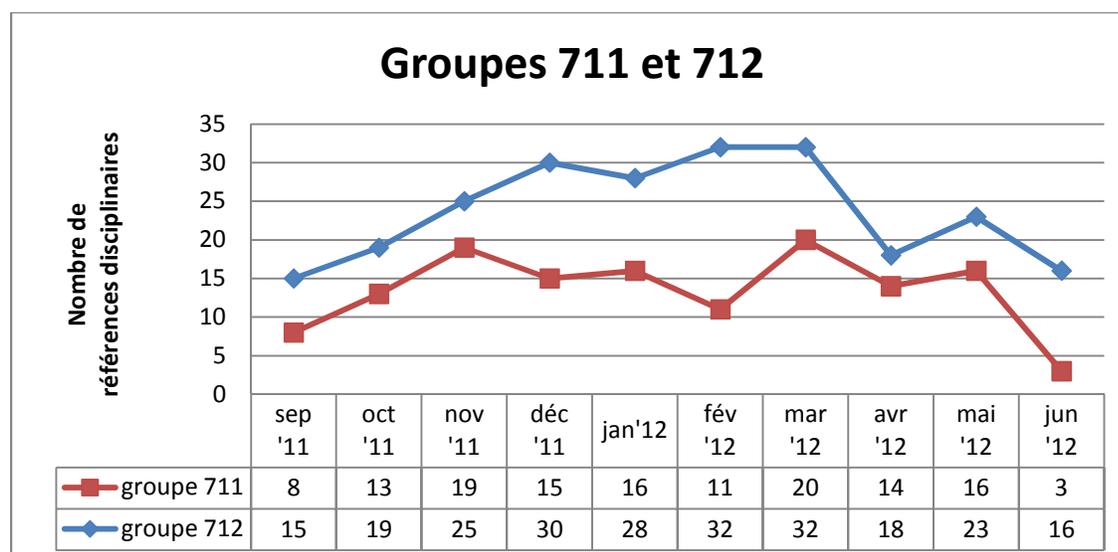
Après avoir enseigné de façon explicite les attentes comportementales associées à chaque aire de vie, les comportements qui répondent à ces attentes sont renforcés alors que les autres sont entrés dans la base de données du *Profileur* afin d'en conserver la trace et de guider le choix des interventions. Les écarts de conduite ont donc été entrés dans la base de données sous forme de références disciplinaires auxquelles ont été associées une ou plusieurs conséquences définies au préalable. Au total, pour l'année 2011-2012, 516 écarts de conduite ont été répertoriés pour les classes du niveau FPT1 : 241 écarts de conduite pour le groupe 711 et 275 pour le groupe 712.

²⁵ L'énoncé en question se lit ainsi : « Lorsque les élèves sont renforcés pour leurs comportements positifs, les valeurs correspondantes sont nommées. »

Dans un effort visant à uniformiser les données, il a été convenu de ne conserver que les élèves dont les références disciplinaires ont été répertoriées durant plus de six mois consécutifs dans l'année. Ainsi, les élèves qui ont passé six mois ou moins à l'école des-Studios sont exclus de nos analyses statistiques. Au total, les références disciplinaires de 26 élèves du niveau FPT-1 ont donc été analysées : 13 élèves dans le groupe 711 et 13 élèves dans le groupe 712.

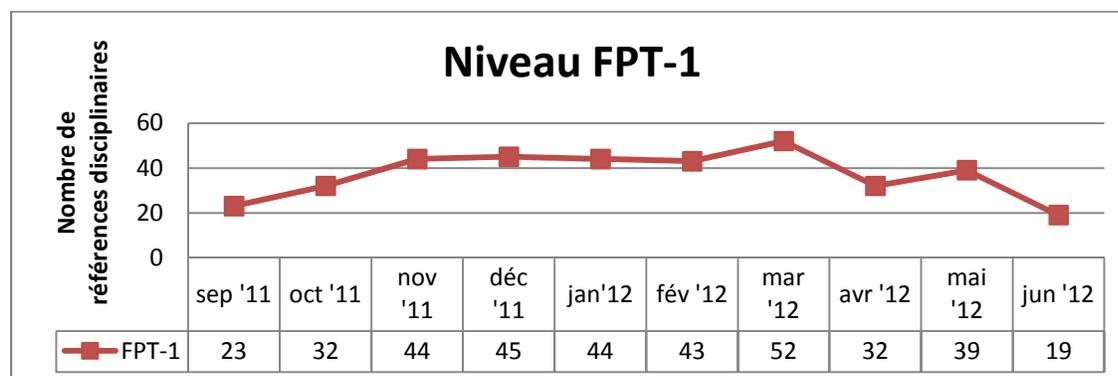
Graphique I

Nombre de références disciplinaires par mois pour chacun des groupes du niveau FPT-1 (711 et 712)



Graphique II

Nombre de références disciplinaires par mois pour l'ensemble des deux classes du niveau FPT-1



Plusieurs raisons ont motivé le choix d'utiliser le modèle GEE (*Generalized Estimating Equations*) dans les prochaines analyses statistiques des références disciplinaires. Parmi celles-ci figure le fait d'avoir restreint le nombre d'élèves à 26 et d'avoir ainsi réduit le nombre total de références disciplinaires (n=373). Le fait de ne pas avoir une distribution normale des données est aussi un facteur important de même que le fait de se trouver en présence d'une variable longitudinale (RD) qui a pour caractéristique d'être mesurée à différents temps (septembre à juin) pour chaque élève du niveau FPT-1.

L'objectif des analyses faites à partir de données longitudinales est de « décrire l'évolution d'une variable et d'identifier les variables les plus associées à cette évolution » et « puisque plusieurs mesures sont faites sur le même individu, il faut s'attendre à observer une corrélation entre ces mesures. » (Riou-França, 2008) Les GEE sont dérivés des modèles linéaires généralisés (GLM).

Il a été convenu d'utiliser le mois de septembre (09-2011) comme niveau de base auquel pourront être comparées les données des autres mois de l'année. Cette décision a été motivée par le fait que septembre est le mois de la rentrée scolaire et qu'en ce sens les données qui lui sont associées ne sont pas encore (ou sont très peu) influencées par la mise en place du système SCP.

Tableau V

Régression logistique permettant de comparer le nombre de RD pour chacun des mois avec le nombre de RD de référence (septembre) pour les deux groupes FPT-1 (711 et 712)

| Mois-Année | B | p | Khi-2 de Wald | 95% IC |
|------------|-------|---------|------------------|-----------------|
| 06-2012 | ,172 | ,745 | ,105 | (,856 – 1,209) |
| 05-2012 | ,891 | ,009 ** | 6,826 | (,223 – 1,559) |
| 04-2012 | ,595 | ,113 | 2,507 | (-,141 – 1,331) |
| 03-2012 | 1,099 | ,001 ** | 11,783 | (,471 – 1,726) |
| 02-2012 | ,838 | ,050 | 3,839 | (,000 – 1,677) |
| 01-2012 | ,811 | ,034 * | 4,486 | (,060 – 1,561) |
| 12-2011 | ,838 | ,001 ** | 10,168 | (,323 – 1,354) |
| 11-2011 | ,865 | ,003 ** | 8,609 | (,287 – 1,443) |
| 10-2011 | ,560 | ,028 * | 4,814 | (0,60 – 1,060) |

* indique $p \leq 0,05$

** indique $p \leq 0,01$

Les données présentées au tableau V (ci-dessus) montrent que, pour les deux groupes du niveau FPT-1 (711 et 712), le mois de mars est le moment de l'année le plus propice à une augmentation du nombre de références disciplinaires (11,8 fois plus de chance) alors que le mois de janvier est le mois où il y a le moins de chance d'observer une augmentation des écarts de conduite (seulement 4,5 fois plus de probabilité).

Tableau VI

Régression logistique permettant de comparer le nombre de RD pour chacun des mois avec le nombre de RD de référence (septembre) pour le groupe FPT-1 (711)

| Mois-Année | B | p | Khi-2 de Wald | 95% IC |
|------------|-------|---------|------------------|-----------------|
| 06-2012 | -,981 | ,076 | 3,148 | (-2,064 – ,103) |
| 05-2012 | ,693 | ,131 | 2,278 | (-,207 – 1,593) |
| 04-2012 | ,560 | ,018 * | 5,580 | (,095 – 1,024) |
| 03-2012 | ,916 | ,024 * | 5,088 | (,120 – 1,712) |
| 02-2012 | ,318 | ,307 | 1,044 | (-,292 – ,929) |
| 01-2012 | ,693 | ,253 | 1,308 | (-,495 – 1,881) |
| 12-2011 | ,629 | ,010 ** | 6,710 | (,153 – 1,104) |
| 11-2011 | ,865 | ,007 ** | 7,251 | (,235 – 1,495) |
| 10-2011 | ,486 | ,100 | 2,701 | (-,094 – 1,065) |

* indique $p \leq 0,05$

** indique $p \leq 0,01$

Pour leur part, les données du tableau VI qui sont associées au niveau FPT-1 (classe 711) révèlent que le mois de novembre est le moment de l'année qui présente la plus forte probabilité (7,3 fois plus probable) d'observer une augmentation du nombre de références disciplinaires alors que le mois de mars est le mois où cette probabilité (5,1 fois) est la moins élevée.

Quant aux données du tableau VII (ci-dessous), celles-ci révèlent que pour le groupe FPT-1 (712) le mois de mars est celui qui présente la plus forte probabilité (6,7 fois plus probable) d'observer une augmentation du nombre de références disciplinaires alors que le mois de mai est celui où les chances (4,1 fois) sont les moins élevées.

Tableau VII

Régression logistique permettant de comparer le nombre de RD pour chacun des mois avec le nombre de RD de référence (septembre) pour le groupe FPT-1 (712)

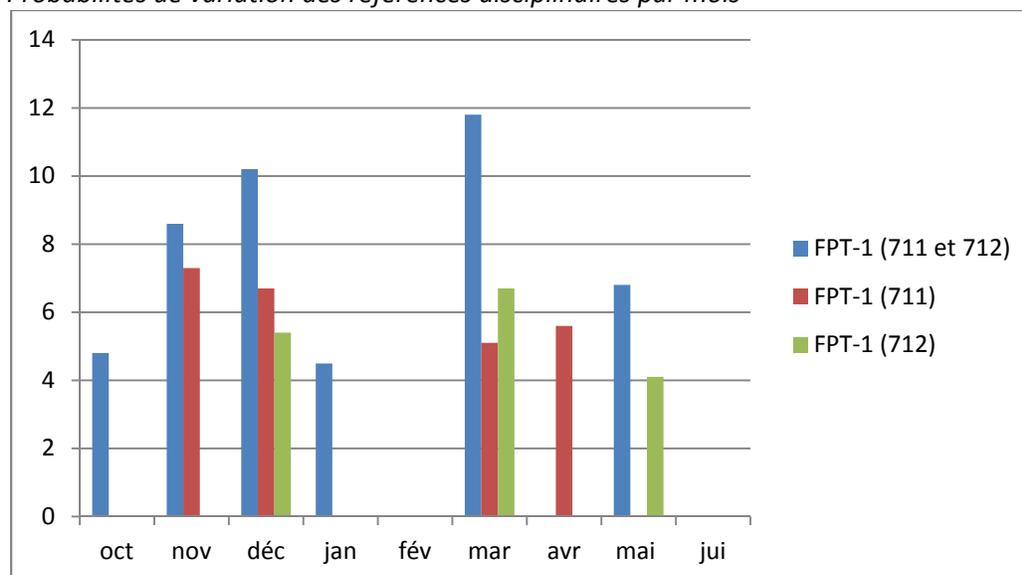
| Mois-Année | B | p | Khi-2 de Wald | 95% IC |
|------------|-------|---------|------------------|-----------------|
| 06-2012 | ,693 | ,323 | ,976 | (-,682 – 2,068) |
| 05-2012 | 1,056 | ,044 * | 4,076 | (,031 – 2,081) |
| 04-2012 | ,629 | ,369 | ,806 | (-,743 – 2,001) |
| 03-2012 | 1,253 | ,010 ** | 6,687 | (,303 – 2,202) |
| 02-2012 | 1,179 | ,068 | 3,330 | (-,087 – 2,445) |
| 01-2012 | ,916 | ,070 | 3,293 | (-,073 – 1,906) |
| 12-2011 | 1,012 | ,020 * | 5,443 | (,162 – 1,861) |
| 11-2011 | ,865 | ,080 | 3,061 | (-,104 – 1,834) |
| 10-2011 | ,629 | ,117 | 2,453 | (-,158 – 1,415) |

* indique $p \leq 0,05$

** indique $p \leq 0,01$

Graphique II

Probabilités de variation des références disciplinaires par mois



Finalement, il est intéressant de noter que les probabilités associées au mois de mars sont significatives tant pour chacun des groupes individuellement que pour le niveau FPT-1 en entier.

Discussion

Facteurs explicatifs

La perception de la qualité de la relation

Le fait que l'implantation du système SCP à l'école des-Studios est censée s'échelonner sur les cinq prochaines années permet d'expliquer, en partie, qu'aucune différence significative n'a été observée entre les deux temps de mesure lors de l'analyse des données du questionnaire d'évaluation. En effet, l'écart entre T2 et T1 n'étant que de six mois, soit un peu plus de 10 % du temps accordé à la mise en place et à la bonification des composantes SCP, il est peu probable qu'un changement significatif puisse avoir été observé dans un si court laps de temps. Aussi, le manque d'objectivité de toute mesure autorapportée contribue inévitablement à réduire la précision des données. Par exemple, certains élèves ont pu se montrer indifférents devant cette tâche « papier crayon » qui s'apparente à une évaluation. Ces élèves ont pu se souvenir de certaines de leurs réponses au T1 et ont pu les écrire à nouveau au T2 sans se questionner à savoir si leur perception avait changé. De même, certains élèves ont pu faire preuve d'une vision télescopique, ne considérant que le moment présent (par exemple, une situation conflictuelle qui se serait passée avant la prise de données) pour porter jugement sur la qualité de la relation qu'ils vivent avec leur enseignant au lieu de regarder l'évolution de cette relation depuis la première prise de données au T1.

La qualité de l'implantation

La qualité du leadership offert par la direction ainsi que le fait que l'ensemble des membres du personnel de l'école des-Studios ait voté pour l'implantation du système SCP permettent d'expliquer les résultats obtenus en ce qui a trait à la qualité de l'implantation de cette nouvelle structure disciplinaire. Parmi les principaux facteurs qui ont favorisé la mise en place de l'initiative SCP, il faut mentionner la qualité de la communication entre le personnel enseignant, l'équipe d'encadrement et la direction ainsi que l'apport de chacun à un effort commun de collaboration. Cet effort était encouragé par la direction qui invitait tous les membres du personnel à des rencontres hebdomadaires au cours desquelles chacun avait l'opportunité de s'exprimer sur différents aspects de leur expérience en lien avec le système SCP.

Les références disciplinaires

Parallèlement à la mise en place de l'initiative SCP, les enseignants sont parfois appelés à changer leur façon de faire en classe ainsi que leur vision des comportements qu'ils doivent eux-mêmes gérer versus ceux qui requièrent le soutien d'un ou de plusieurs intervenants. Selon Cregor (2008), cette période d'ajustement peut faire en sorte d'augmenter le nombre d'écarts de conduite observés montrant ainsi l'importance de préciser les attentes comportementales et d'établir des procédures à la fois claires et cohérentes.

Dans un premier temps, il est intéressant de comparer les probabilités de variation des références disciplinaires par mois provenant de l'analyse statistique des données du *Profileur* de l'école des-Studios avec les moyennes obtenues par un groupe de travail PBIS de l'Université d'Orégon :

- Contrairement aux résultats obtenus par le groupe de travail PBIS (annexe II), on observe une hausse graduelle et significative de la probabilité d'avoir des références disciplinaires entre les mois d'octobre et décembre à l'école des-Studios (graphique II). Cette hausse peut provenir de la période d'ajustement que vivent certains enseignants et du fait que les élèves de cette école, en raison de leurs caractéristiques comportementales, ne croient pas encore aux renforcements et testent les limites des enseignants. La présence d'élèves dont les comportements étaient problématiques au point qu'ils ont dû quitter avant le mois de janvier a certainement ajouté à la fatigue de ces enseignants. Par conséquent, il est aussi possible que ces derniers aient été moins patients quant à la gestion des comportements;
- Tout comme le montrent les résultats obtenus par le groupe de travail PBIS (annexe II), on observe une baisse significative de la probabilité d'avoir des références disciplinaires au mois de janvier à l'école des-Studios (graphique II). Cette baisse peut s'expliquer par l'effet positif qu'a pu avoir le congé des Fêtes tant sur les élèves que sur les enseignants. Refaire le plein d'énergie a certainement contribué à rétablir le niveau de tolérance des enseignants ce qui se concrétise par une meilleure gestion des comportements et de meilleures interventions. Le fait de revoir son enseignant a peut-être aussi amené un sentiment de constance apaisant pour certains élèves affectant de façon positive leurs comportements. Finalement, le départ de plusieurs élèves (5 sur 18 pour le groupe 711 et 4 sur 17 pour le groupe 712) dont les comportements étaient hautement problématiques a permis de réduire la charge de travail (en ce qui a trait à la gestion de classe) de ces enseignants;

- La hausse significative observée au mois de mars et qui reflète une probabilité d'avoir près de 12 % de plus de références disciplinaires pour les élèves du niveau FPT-1 (graphique II) ne se retrouve pas dans les données du groupe de travail PBIS (annexe II). À l'école des-Studios, cette hausse marque le début du 3^e trimestre de l'année. Cette dernière étape signifie, pour les élèves du niveau FPT-1, que leurs amis du niveau FMS vivent maintenant 3 journées de stage plutôt que 2 par semaine alors que ceux du niveau FPT-2 en vivent 3 au lieu d'une par semaine (tableau I). Bien que les élèves du niveau FPT-1 n'ont peut-être pas la maturité pour commencer leur stage dès la première année, il se peut tout de même qu'ils ressentent cette contrainte comme une atteinte à leur autonomie. Si tel est le cas, Niemiec et Ryan (2009) sont d'avis que cela peut amener une baisse de motivation et une moins bonne utilisation des renforcements. Ces jeunes ressentent alors qu'ils « n'ont pas le choix » et trouvent que les activités qui leur sont proposées à l'école « n'ont pas de sens » lorsqu'ils les comparent à celles que vivent leurs amis en stage. En effet, à cet âge (et particulièrement pour cette clientèle à risque) le seul fait de travailler donne tout son sens à l'activité;
- Tout comme pour les résultats du groupe de travail PBIS (annexe II), les probabilités d'avoir plus de références disciplinaires baissent à nouveau pour les mois d'avril (seulement pour le groupe 711) et mai (graphique II). Cette baisse peut être expliquée par le fait que, tous les autres groupes étant en stage et donc moins présents à l'école, l'atmosphère est beaucoup plus détendue, les enseignants ont plus d'espace et de temps et sont donc plus disponibles à maintenir une relation de qualité avec chacun des élèves. Cet aspect est d'ailleurs directement palpable pour quiconque fait l'expérience de visiter l'école des-Studios au mois d'octobre et au mois d'avril. Le contraste parle de lui-même! Cela s'avère primordial puisque le contexte dans lequel évoluent les élèves et les enseignants pourrait bien être l'ingrédient le plus important de la qualité des relations qu'ils maintiennent tout au long de l'année;
- Aucune donnée significative n'a été enregistrée pour le mois de juin (graphique II). Cela était à prévoir puisque ce mois n'est pas représentatif lorsqu'on le compare aux autres mois de l'année. En effet, le taux de décrochage est très élevé en fin d'année dû au fait que plusieurs élèves ont commencé à travailler pour l'été et d'autres ont perdu intérêt.

Facteurs liés aux caractéristiques de la clientèle

Un nombre important d'élèves de l'école secondaire des-Studios sont en grande difficulté sur le plan du comportement et des apprentissages. Parmi les principales problématiques, on retrouve le trouble oppositionnel avec provocation, le trouble de l'humeur, les troubles anxieux, le trouble d'attachement, les retards graves d'apprentissage, les problèmes de toxicomanie et de motivation ainsi que le décrochage scolaire. Afin de bien cerner l'influence du système SCP, certains facteurs en lien avec les caractéristiques de la clientèle doivent d'abord être pris en considération quant à leur effet possible sur les résultats. Quatre principaux facteurs ont été cernés. Ils sont présentés ici de façon interprétative.

La capacité à entrer en relation de façon positive

Lemerise et Arsenio (2000) ont procédé à une revue de la littérature en ce qui a trait aux compétences requises pour entrer en relation avec autrui de façon positive. Plusieurs théories ont été mises à profit. Les auteurs de cette étude ont trouvé que la capacité d'attention sélective, la capacité à décoder les indices verbaux et non verbaux, à les interpréter à l'intérieur d'une relation de causalité ou en leur attribuant l'intention appropriée, la capacité à construire ou à sélectionner une réponse adaptée et l'habileté à autoréguler ses émotions sont importantes, voire essentielles, pour former et maintenir de telles relations. Wentzel (2009), pour sa part, ajoute que si le fait de « créer des relations positives avec les enseignants est une compétence en soi [cette constatation] ne devrait pas être négligée dans la conceptualisation des relations élève-enseignant. » (p.318) Selon cette auteure, cela alimenterait en partie la perception que se font les jeunes de la qualité de la relation qu'ils vivent avec leur enseignant. Elle ajoute qu'en plus d'avoir un effet sur l'interprétation de la communication sociale sur laquelle repose la relation, le développement ou non de ces habiletés chez l'élève peut aussi influencer les réponses de l'enseignant aux comportements de ce dernier.

Dans le contexte de l'école des-Studios, force est de constater que pour une bonne partie des élèves qui s'y retrouvent les habiletés requises pour entrer en relation avec l'adulte de façon positive demeurent fragmentaires. De plus, la représentativité de la mesure de la perception de l'adolescent en ce qui a trait à la qualité de la relation qu'il vit avec son enseignant peut être remise en question puisque « les relations fonctionnent souvent à un niveau psychologique qui n'est pas nécessairement reflété dans la réalité. » (Wentzel, 2009, p.315)

L'impuissance acquise (*Learned helplessness*)

Se basant sur les travaux d'Overmier et de Seligman (1967), Sideridis (2009) associe le concept d'impuissance acquise à l'incapacité d'un individu à apprendre un nouveau comportement lorsqu'il ne perçoit pas de relation entre ses manières d'agir et les renforcements qu'il reçoit. Dans un écrit portant sur la motivation et les difficultés d'apprentissage, auxquelles se rattachent différentes problématiques comportementales et familiales, l'auteur affirme que de vérifier l'existence de ce phénomène chez les élèves en grande difficulté devient un incontournable puisque l'impuissance acquise découle justement d'échecs répétés qui, au fil du temps, en viennent à provoquer cette incapacité à s'adapter.

Ainsi, les problématiques comportementales et familiales que vivent la plupart des jeunes de l'école secondaire des-Studios représenteraient, selon Sutherland et Singh (2004), autant de facteurs de risque en ce qui a trait au développement du phénomène d'impuissance acquise. Dans un article portant sur l'effet des renforcements auprès de cette clientèle à risque, les auteurs ajoutent qu'un faible taux de renforcement positif pourrait les empêcher de faire le lien entre leur comportement et le renforcement. Pour sa part, Johnson (1981) a voulu vérifier si la valeur accordée à la résultante de l'effort pouvait prédire le niveau d'ajustement du comportement. L'auteure a montré que les élèves qui avaient subi des échecs répétés faisaient preuve d'une plus grande persévérance lorsqu'une récompense monétaire leur était promise en plus du succès inhérent au fait d'accomplir la tâche. En fait, ces élèves ont fourni un effort significativement plus élevé lorsque la situation leur promettait un gain tangible alors qu'aucune différence n'a été relevée chez les élèves qui n'avaient pas subi d'échecs répétés. Devant ces résultats, l'auteur conclut qu'autant l'anticipation du renforcement que la valeur qu'on lui attribue sont nécessaires pour prédire le comportement.

Considérant les problématiques vécues par de nombreux élèves à l'école des-Studios, il est indéniable que plusieurs d'entre eux n'ont pas la capacité d'établir un lien de causalité entre leurs comportements et les renforcements. Cela nuit à leur motivation pour trouver une réponse adaptée. Aussi, plusieurs de ces jeunes sont désillusionnés devant le soutien que peut leur apporter l'adulte même si ce dernier occupe une place significative dans leur vie et plusieurs ont recours à des stratégies d'évitement ou de fuite pour tenter de contrer les échecs. Cela explique, en partie, les résultats obtenus. Mais le fait que le système SCP encourage le renforcement de chaque effort pour répondre aux attentes comportementales et le fait que ces renforcements se traduisent par des gains concrets et tangibles pour l'élève offrent à ces jeunes en difficulté de nombreuses expériences pouvant les amener à réaliser que ce sont leurs comportements qui leur font mériter ces récompenses et ces renforcements.

La capacité à croire aux renforcements

La perspective du temps chez un individu correspond à son passé, à son présent et à son futur envisagé dans un espace qu'il se représente au plan psychologique (Lens, Simons, & Dewitte, 2002). Selon ces auteurs, le fait d'avoir une perspective plutôt longue du temps fait en sorte que la personne se sent motivée par des événements qui sont à venir dans un futur lointain. À l'opposé, on peut déduire que le fait d'avoir une perspective plutôt courte du temps aura l'effet inverse, c'est-à-dire que la personne se sentira peu motivée par des événements qui sont à venir dans un futur même rapproché. Cette vision du temps peut être mise en lien à la fois avec la capacité à anticiper et la notion de causalité.

On sait que la perception de l'élève en ce qui a trait à la qualité de la relation qu'il vit avec son enseignant est étroitement liée à la subjectivité de son jugement. On a vu qu'elle était aussi liée à des habiletés qu'il n'a peut-être pas eu la chance de développer et qui sont essentielles pour entrer en relation avec l'adulte de façon positive. Cette perception demeure aussi tributaire de sa capacité à anticiper et de sa motivation à apprendre des comportements mieux adaptés. On sait, de plus, que « C'est grâce au développement supérieur des fonctions cognitives [... que] l'anticipation va se détacher graduellement de la situation actuelle et que des "perspectives" [plus éloignées dans le temps] vont s'ouvrir. » (Nuttin, 1980, cité par Lens, Simons, & Dewitte, 2002, p. 226) Pour des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement, ces fonctions cognitives sont souvent fragilisées. Il est donc possible que cette fragilité donne à l'élève une vision restrictive des situations. Si c'est le cas, avoir une perspective plutôt courte du futur à venir et, donc, avoir une faible capacité à anticiper peut faire en sorte que l'élève se sente peu motivé par les privilèges individuels à venir dans un futur rapproché et encore moins motivé par les activités-récompense prévues pour l'ensemble de la classe ou de l'école dans un futur un peu plus éloigné.

Par contre, le fait de participer à ces activités même s'il n'a pas accumulé le nombre de poinçons requis envoie à l'élève un message d'acceptation sociale. Le fait que les poinçons qu'il avait obtenus ne lui ont jamais été retirés lui envoie un message de respect et d'équité. Finalement, le fait que les activités reposent, pour la grande majorité, sur du temps de qualité passé en compagnie de l'adulte lui envoie un message de disponibilité et d'intérêt de la part de ce dernier. On peut penser que ces messages, qui lui sont répétés tout au long de l'année, marquent le début d'un long processus au cours duquel l'élève sera amené à croire à la prévisibilité du contexte, à sa propre valeur comme élément important de ce contexte et peut-être même au rôle qu'il peut jouer pour l'améliorer.

La nature de la relation élève-enseignant

Selon Midgley, Feldlaufer et Eccles (1989), la motivation des jeunes ainsi que leur perception de la qualité de la relation élève-enseignant diminuerait entre le primaire et le secondaire. À cela, Lempers et Clark-Lempers (1992) ajoutent que c'est l'importance accordée par l'élève à son enseignant qui s'atténuerait en vieillissant. Wentzel (2009), pour sa part, nous explique que la relation élève-enseignant peut être conceptualisée de façon circulaire puisque l'élève doit fournir les efforts requis pour répondre aux attentes de son enseignant alors que ce dernier doit lui offrir le soutien nécessaire lui permettant de répondre à ces mêmes attentes. Elle précise que ce soutien passe inévitablement par une communication claire et cohérente avec les valeurs du milieu. De plus, toujours selon cette auteure, l'influence des caractéristiques des élèves sur la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant serait tout aussi importante que l'inverse, soit la contribution de cette relation aux particularités de ces derniers. Cet aspect prend tout son sens lorsqu'on constate que les élèves en grande difficulté au plan du comportement et des apprentissages associent souvent au milieu scolaire un effet étouffant plutôt que stimulant en ce qui a trait au développement de leur autonomie et de leur sentiment de compétence (Sideridis, 2009). Ce qu'ils apportent à la relation est alors teinté de négativité et cela influence inévitablement les réponses de l'enseignant. En retour, ces dernières entretiennent la perception des adolescents et complètent ainsi la trajectoire circulaire des influences réciproques.

Bien que les renforcements tangibles n'aient pu être inscrits dans la base de données du *Profileur* de comportements²⁶, leur gestion demeure tout de même partie intégrante de l'implantation du système de soutien au comportement positif. D'un point de vue qualitatif, nos observations montrent que celle-ci s'est effectuée comme prévu. Cela signifie que les renforcements positifs ont été donnés et que tous les élèves qui le désiraient ont eu droit à des privilèges individuels lorsque leur carte SCP était complétée. À cet effet, nous avons eu la chance d'observer que certains des élèves qui avaient refusé leur carte SCP en début d'année sont allés la demander à leur tuteur un peu plus tard en cours d'année. Nous en déduisons que ces élèves lui reconnaissaient alors une certaine valeur. De plus, aucun privilège n'ayant été refusé et, par conséquent, aucun renforcement n'ayant été retiré, l'élève était amené (parfois malgré lui) à développer sa capacité à croire aux renforcements. Ce qu'il apportait à la relation était alors teinté de reflets positifs et cela pouvait influencer, en retour, les réponses de son enseignant. Il est alors possible de croire à une transformation de la trajectoire circulaire des influences réciproques.

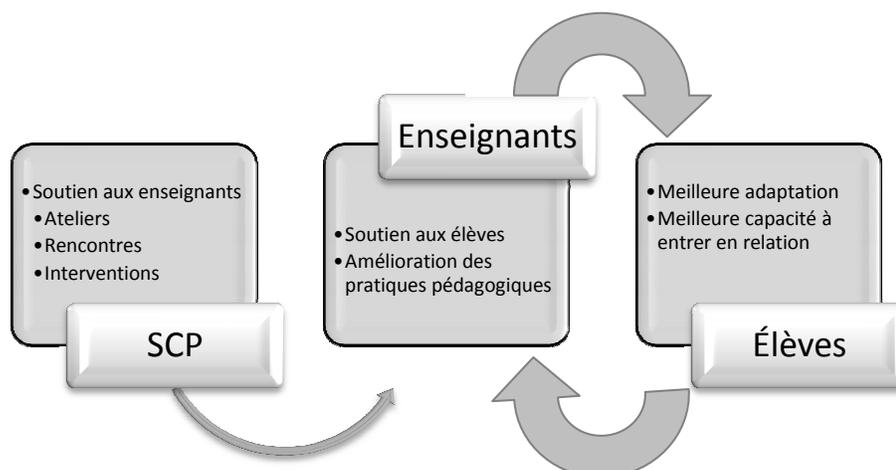
²⁶ Cette fonction du *Profileur* n'a été disponible qu'en septembre 2012.

Facteurs liés à l'influence du système SCP

La relation élève-enseignant, telle que conceptualisée par Wentzel (2009), représente donc une entité dynamique sous l'influence d'un contexte comme celui proposé par l'initiative SCP. Ainsi, en amont des influences réciproques se trouve le système de soutien au comportement positif qui offre une structure dans laquelle l'enseignant reçoit un soutien positif sous forme de rencontres d'information, d'ateliers d'échange et d'accès à un bagage d'interventions efficaces. Selon l'auteur, le fait d'apporter un tel soutien aux enseignants devrait améliorer leur pratique pédagogique de la même façon que le fait d'apporter un soutien positif aux élèves leur permet de mieux s'adapter et de vivre des succès.

Figure III

Représentation de l'influence du système SCP sur la relation élève-enseignant



Le système SCP exerce son influence sur les enseignants et leurs pratiques pédagogiques parce qu'il offre une structure à la fois prévisible et cohérente implantée à la grandeur de l'école et qui rejoint l'ensemble du personnel. Certains auteurs ont défini le terme « structure » d'un point de vue motivationnel. Les principaux éléments de cette définition reflètent un choix d'attentes et de règles claires et justes, une utilisation réfléchie des récompenses et des renforcements, une rétroaction pertinente et informative ainsi qu'une constance dans l'application des règles (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985, cité par Roeser, Urda et Stephens, 2009). Selon ces auteurs, la présence de ces éléments contribuerait à améliorer le comportement des adolescents en leur donnant l'information dont ils ont besoin pour répondre aux attentes du milieu et, donc, pour mieux s'y adapter.

Chacun des points ci-dessus sera repris en lien avec les données recueillies par le bilan de mise en application (BMA) et le questionnaire d'implantation (QISCP). Cela, afin d'évaluer la pertinence du système SCP en ce qui a trait à cette structure telle que définie par les auteurs. L'objectif étant d'évaluer dans quelle mesure le système SCP a pu contribuer à améliorer le comportement des élèves en leur offrant le cadre structurel dont ils ont besoin pour mieux répondre aux attentes de l'école.

Un choix d'attentes et de règles claires et justes

Les attentes comportementales sont répertoriées dans une matrice comprenant chaque aire de vie et chacune des valeurs choisies (fierté, respect, responsabilité). De plus, des plans de leçon ont été élaborés pour faciliter l'enseignement de ces attentes de façon explicite. Finalement, des affiches montrant les attentes comportementales en lien avec les trois valeurs sont apposées dans chacune des aires de vie afin de pouvoir s'y référer. Selon le BMA, les valeurs de l'école et les attentes comportementales sont très bien définies (100 %). De plus, l'enseignement des attentes comportementales est bien mené sauf en ce qui a trait aux valeurs puisque seulement 20 % des élèves ont été en mesure de les nommer en totalité. Selon le QISCP, les valeurs et attentes comportementales sont *souvent* enseignées à l'aide des plans de leçon et les élèves reconnaissent *souvent* les attentes comportementales de l'école.

Une utilisation réfléchie des renforcements

En ce qui a trait au système de renforcements, le QISCP nous montre que les membres du personnel maintiennent *souvent* (n=3) ou *toujours* (n=2) le ratio recommandé d'interactions positives/négatives, soit 4 pour 1. De plus, la structure même de ce système fait en sorte que l'élève doit accumuler 5 poinçons, dont un provenant d'une autre personne que son tuteur, avant d'obtenir une récompense tangible. Le système est donc utilisé de façon réfléchie. Concrètement, selon le BMA, 50 % ou plus des élèves qui ont été interviewés ont indiqué avoir reçu un renforcement (autre que verbal) pour avoir rencontré les attentes comportementales au cours des 2 mois précédents. Aussi, plus de 90 % du personnel interviewé a dit avoir donné un renforcement (autre que verbal) aux élèves pour avoir satisfait les attentes comportementales au cours des 2 mois précédents. Finalement, le QISCP nous apprend que les élèves reçoivent souvent (n=3) et toujours (n=2) des renforcements sociaux (ex. : « Félicitations... », « Bravo! »).

Une rétroaction pertinente et informative

Il a été convenu que lors du poinçonnage du *Passeport SCP*, l'adulte doit nommer le comportement pour lequel il donne un renforcement ainsi que la valeur qui lui est associée (ex. : « Félicitations! Tu es resté assis à travailler alors que d'autres dérangent la classe. Ça démontre que tu as un bon sens des responsabilités. ») Malheureusement, il n'y a pas de mesure directe en ce qui a trait à l'information qui accompagne la rétroaction. Par contre, les résultats du QISCP nous montrent que les élèves reconnaissent *souvent* (n=4) ou *toujours* (n=1) les attentes comportementales de l'école ce qui nous amène à déduire qu'elles doivent leur être enseignées régulièrement ou, comme le mentionnaient Hamre et Pianta (2006), que l'interaction n'a pas uniquement fonction de renforcement, mais qu'elle est aussi porteuse d'informations.

Une constance dans l'application des règles

L'arbre décisionnel et la classification des comportements en quatre niveaux permettent de cibler la nature de l'intervention (gestion de classe ou référence à l'équipe d'encadrement). Selon le BMA, plus de 90 % du personnel interviewé était en accord avec la direction en ce qui concerne les problèmes qui doivent être gérés dans la salle de classe (niveaux 1 & 2) et ceux qui doivent être référés à l'équipe d'encadrement (niveaux 1 & 2 répétitifs ou niveaux 3 & 4). Cette statistique appuie fortement l'aspect de stabilité dans la mise en pratique des règles, car il faut d'abord être en accord avec leur définition pour ensuite les appliquer de façon cohérente. Pour sa part, le QISCP nous montre que les membres du personnel distinguent correctement les problèmes mineurs (niveaux 1 & 2) des problèmes majeurs (niveaux 1 & 2 répétitifs ou niveaux 3 & 4) ce qui ajoute à la constance dans l'application des règles puisqu'étant aussi basée sur une bonne compréhension. Finalement, le fait que le système SCP est un point dont on discute *toujours* (n=5) lors des rencontres mensuelles et le fait que l'équipe SCP obtient *toujours* (n=5) le support de la direction sont deux aspects qui nous assurent qu'à travers les discussions et cet appui de la direction, la constance dans l'application des règles est maintenue.

Le système de soutien au comportement positif s'avère donc être pertinent en ce qui a trait à la structure telle que définie d'un point de vue motivationnel. En offrant aux élèves de l'école des-Studios un tel cadre structurel, l'initiative SCP a donc pu contribuer au soutien des enseignants ainsi qu'à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques et cela, pour une meilleure adaptation des élèves.

Limites de l'étude

La généralisation des résultats est une première limite importante de cette étude. En effet, les caractéristiques des élèves qui composent l'échantillon regroupent les troubles du comportement, les troubles de l'opposition avec ou sans provocation, les troubles d'apprentissage ainsi que certains troubles de personnalité. Cette étude ne tient donc pas compte des adolescents qui fréquentent une école plus traditionnelle ou qui suivent un cheminement scolaire régulier. Par conséquent, les résultats obtenus sont difficilement généralisables à l'ensemble de la population étudiante qui fréquente les écoles secondaires du Québec. Il serait donc intéressant de reproduire cette étude dans une école secondaire régulière afin d'évaluer l'impact du système de soutien au comportement positif sur la qualité de la relation élève-enseignant telle que perçue par les adolescents qui ne sont pas nécessairement à risque au plan du comportement ou des apprentissages.

L'implantation du système SCP à l'école secondaire des-Studios est censée s'échelonner sur les cinq prochaines années. Cela, compte tenu des défis supplémentaires associés aux besoins de la clientèle qu'elle dessert. Le fait que cette étude ait été menée au cours de la première année de cette implantation et que l'écart entre les deux temps de mesure n'ait été que de six mois, soit un peu plus de 10 % du temps prévu pour la configuration complète des composantes SCP, constitue une autre limite importante. Idéalement, l'étude aurait été structurée autour d'un devis longitudinal et poursuivrait la collecte de données au cours des cinq prochaines années. Cela aurait permis de dresser un portrait plus représentatif de l'impact de chacune des phases d'une telle implantation sur la qualité de la relation.

Selon Wentzel (2009), la très grande majorité des études qui portent sur la relation élève-enseignant et qui impliquent des adolescents se base sur une mesure de la perception générale de la qualité de cette relation. C'est le cas pour la présente étude. Bien que cette perception risque d'influencer les attitudes et comportements de l'adolescent, il n'en demeure pas moins que le manque d'objectivité de ce type de mesure autorapportée contribue à réduire la précision des données. Cet aspect est d'autant plus important si l'on tient compte de la nature même de cette relation élève-enseignant ainsi que des caractéristiques propres aux adolescents à risque sur le plan du comportement. Ces caractéristiques représentent donc une limite importante puisqu'il est possible que certains élèves aient eu de la difficulté à répondre aux questions et cela, malgré le fait qu'elles leur ont été lues et qu'ils pouvaient demander de l'aide.

Par exemple, certains élèves peuvent avoir eu de la difficulté à distinguer entre les formes positive et négative de certaines questions. D'autres élèves ont peut-être pris une attitude réfractaire compte tenu de leur trouble d'opposition alors que certains ont pu faire preuve d'un biais de désirabilité sociale. Finalement, la réalité de ces caractéristiques a fait en sorte que lors des deux collectes de données, il était difficile d'obtenir le silence complet. La passation des questionnaires a donc eu lieu dans un climat qui pourrait être amélioré si une telle étude devait être répétée.

Le *Profileur* de comportements permet une bonne gestion des références disciplinaires et représente un outil précieux d'analyse des données répertoriées. Par contre, le fait qu'il ne nous permette pas d'interpréter le contexte à l'intérieur duquel les écarts de conduite se sont produits représente une autre limite importante. Il est vrai que plusieurs données peuvent être comptabilisées dans le *Profileur* comme, par exemple, le lieu où l'écart de conduite s'est produit, l'activité qui était en cours lorsqu'il s'est produit et le contexte qui entoure son apparition. Par contre, ces données sont entrées par les enseignants qui les écrivent souvent à la hâte (au moment où l'élève quitte la classe pour se rendre au local des intervenants). De plus, la réalité fait en sorte que ces enseignants sont souvent encore sous l'emprise de l'émotion provoquée par la situation lorsqu'ils écrivent ce qui, selon eux, vient tout juste de se produire. Bien que cette 1^{re} communication soit importante pour guider les interventions de l'équipe d'encadrement, elle ne représente qu'une « entrée en matière » en ce qui concerne l'effort de médiation qui suivra. Et, bien que les intervenants (et les enseignants) en viennent à faire la part des choses et à se forger une meilleure compréhension de ce qui s'est réellement passé, cette dernière ne sera jamais répertoriée dans la base de données.

La description du contexte des références disciplinaires reste donc approximative par rapport à ce qui pourrait être répertorié à la suite des interventions et de l'effort d'analyse de ce qui s'est passé. Pour ce faire, le personnel qui utilise la base de données devra être sensibilisé à l'importance d'aller plus loin dans leur compte rendu des situations problématiques : de dépasser l'aspect strictement descriptif pour accéder à un niveau plus analytique et interprétatif quant à la fonction possible du comportement. À cet égard, le *Profileur* devrait offrir la possibilité d'entrer un contexte explicatif pour appuyer le choix de l'hypothèse proposée. Par contre, le temps requis pour entrer ces données demeure une contrainte majeure puisqu'il y a déjà surcharge chez l'ensemble du personnel. Ce niveau de précision des données est important, mais pas si le fait de l'atteindre implique un trop-plein qui risque d'avoir un impact négatif sur ce qu'on cherche à mesurer et à améliorer, soit la qualité de la relation élève-enseignant.

Forces de l'étude

L'une des principales forces de cette étude réside dans son aspect novateur. En effet, elle est la première étude au Québec à s'intéresser à l'impact du système de soutien au comportement positif sur la qualité de la relation élève-enseignant telle que perçue par les adolescents. L'implantation d'un tel système a permis de mettre en place, à la grandeur d'une école, une approche disciplinaire positive visant à optimiser le contexte d'apprentissage. L'enseignement explicite des attentes comportementales ainsi que leur renforcement a ainsi permis aux jeunes de vivre une expérience à la fois sécurisante et stimulante. Le système de gestion des écarts de conduite, pour sa part, a permis d'associer des conséquences logiques aux comportements problématiques tout en favorisant le maintien du lien entre l'élève et son enseignant. Cette étude amène donc une nouvelle contribution à la littérature sur le sujet puisqu'elle cible l'importance de reconnaître l'effort fourni par l'élève pour répondre aux attentes du milieu scolaire et l'importance, pour l'enseignant, de calibrer son jugement en fonction des caractéristiques propres à ce dernier.

Le fait que l'ensemble des membres du personnel de l'école secondaire des-Studios ait voté en faveur de l'implantation du système SCP montre l'ouverture de la direction, des enseignants, des intervenants ainsi que du personnel de soutien relativement à cette approche disciplinaire. Cela est probablement dû au fait que le renforcement des comportements positifs est vu comme un incontournable auprès de cette clientèle à risque. Il n'en demeure pas moins que ce vote de confiance (100 %), jumelé au taux de participation des jeunes (91 %), représente une force importante puisqu'il contribue à la qualité d'implantation du système SCP. En effet, ces pourcentages nous assurent que les résultats obtenus reflètent la grande majorité et peignent donc une image réaliste de ce qui s'est passé. Cela s'applique autant pour les résultats quantitatifs qu'en ce qui a trait aux observations qualitatives.

Une dernière force importante à mentionner est le fait que la présente étude a pu montrer que seulement 1 élève sur 13 du groupe 711 (8 %) et 4 élèves sur 13 du groupe 712 (31 %)²⁷ ont commis 6 écarts de conduite ou plus dans au moins un mois de l'année scolaire. Ces faibles pourcentages, compte tenu de la complexité des problématiques rencontrées par les élèves, sont un indice important de l'impact positif que peut avoir l'initiative SCP au sein d'une école qui relève des défis aussi grands que ceux de l'école secondaire des-Studios.

²⁷ Voir l'annexe III.

Conclusion

La présente étude est un bel exemple d'un contexte de recherche dans lequel les changements qualitatifs observés dans la réalité ne se reflètent pas nécessairement sur le plan quantitatif. De plus, l'analyse des données quantitatives ne nous permet pas de porter jugement et de conclure à un quelconque effet direct en ce qui a trait à nos hypothèses de recherche. Que ce soit le manque de précision du questionnaire utilisé ou la non-représentativité d'une première année d'implantation du système SCP, cette étude n'a pas montré de corrélation en ce qui a trait à la perception de la qualité de la relation élève-enseignant. En ce qui a trait au nombre de références disciplinaires répertoriées au cours de l'année, certaines données significatives ont été révélées. Par contre, il aura fallu plusieurs observations qualitatives pour venir enrichir l'analyse de ces données quantitatives et mieux cerner l'ensemble du contexte de ce qui a été expérimenté. Ces effets qualitatifs ont fait l'objet d'une discussion approfondie et rigoureuse.

C'est ainsi qu'au-delà du système comportemental d'attachement et des tendances liées au tempérament (tendances de l'élève et de l'enseignant), il a été possible d'observer certains effets du système SCP en tant que structure motivationnelle pour les élèves. Plus spécifiquement, le fait que ce cadre disciplinaire offre des attentes et des règles claires et justes, le fait qu'il préconise une utilisation réfléchie des renforcements, le fait qu'il encourage les rétroactions pertinentes et informatives et le fait qu'il instaure une constance dans l'application de ces règles le rendent susceptible de favoriser l'adaptation des jeunes aux demandes du milieu en plus de favoriser la création et le maintien de la relation élève-enseignant.

Plus important encore, cette étude nous aura permis de faire la lumière sur différents concepts en lien avec certaines caractéristiques des élèves qui composent l'échantillon. Ainsi, la capacité à entrer en relation de façon positive ferait appel à un ensemble de compétences que l'élève doit avoir développées. Pour leur part, le concept d'impuissance acquise et la capacité à croire aux renforcements rendraient l'adaptation de ce dernier beaucoup plus difficile et fragile. Ainsi, dans le cadre de l'implantation du système SCP auprès de certaines clientèles, la compréhension de ces concepts représente un point de départ important afin que se reflètent dans les données quantitatives ces changements que l'on perçoit déjà de façon qualitative et qui sont susceptibles d'engendrer un meilleur engagement des jeunes par rapport à l'école.

Annexe I

Matrice des attentes comportementales par aire de vie et par valeur choisie.

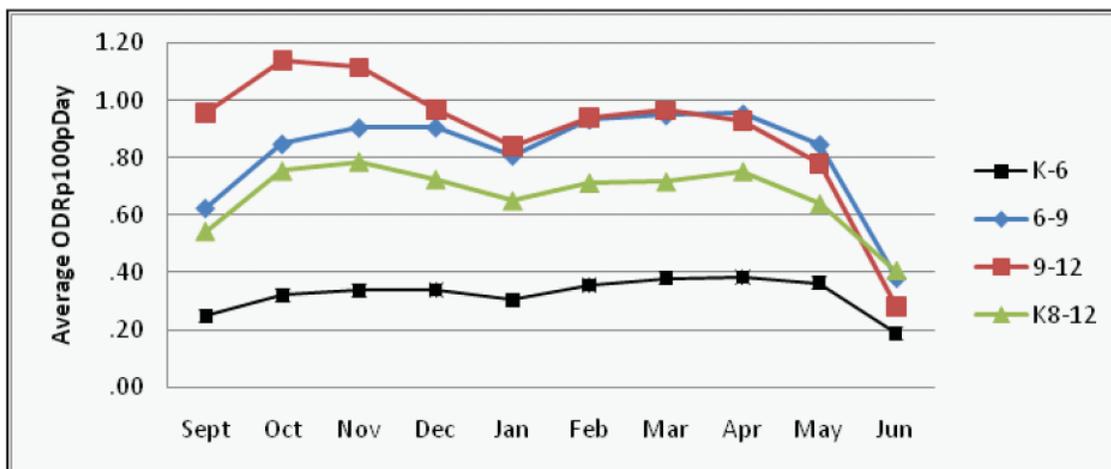
| Grille d'apprentissage Des-Studios | | Milieux | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------|--|---|---|--|--|--|
| | | Salles de classe | Corridors et casiers | Salles de toilettes | Plateau entretien ménager | Magasin | Cour d'école |
| Attentes | Fierté | Je participe activement aux activités proposées. | Je participe au maintien de la propreté de mon école. | Je laisse les lieux propres après mon passage. | Je relève les défis qui me sont proposés. Je reconnais le bon travail de mes pairs. | Je relève les défis qui me sont proposés. | J'utilise un langage correct. Je laisse les lieux propres après mon passage. |
| | Respect | Je lève ma main pour demander le droit de parole et j'attends mon tour. J'écoute la personne qui parle. Je fais attention au matériel. | Je respecte l'espace des autres. Je circule en me mêlant de mes affaires. Je jette mes déchets dans les poubelles. | J'utilise la salle de toilette à son bon usage. | Je prends soin du matériel qui m'est prêté. Je suis discret lors de ma prestation de travail. | Je prends soin du matériel qui m'est prêté. | Je respecte le matériel qu'on me prête. Je fais des activités sportives de façon sécuritaire. |
| | Responsabilité | Je suis à l'heure. J'ai mon matériel. | Je conserve le casier que l'on m'a assigné en début d'année. Dans le casier, j'ai en tout temps la tenue vestimentaire requise pour travailler sur les plateaux. | Je retourne en classe dès que j'ai terminé. | Je reste à mon poste. Je fais la tâche demandée selon les consignes données. Je porte ma chemise bleue dans les pantalons et mes chaussures de sécurité. | Je suis responsable du matériel qu'on me prête. Je porte ma chemise bleue dans les pantalons, mon casque et mes chaussures de sécurité. | Je me conforme aux lois sur l'usage du tabac. |

| Stage | Cuisine | Atelier de décors | Studio A | Studio B Cafeteria | Autobus | Partout |
|--|--|--|--|--|---|--|
| Je parle de mon école positivement. | Je relève les défis qui me sont proposés. | Je relève les défis qui me sont proposés. | Je suis fier de ma participation aux événements et je reconnais la contribution de tous. | Je me tiens bien à table. Je mange proprement. | Je coopère avec le chauffeur pour la sécurité de tous. | Je suis poli en langage et en geste. Je fais des commentaires positifs à propos de mon école. |
| Je fais ce que me demande mon superviseur en stage. J'avertis l'école et le milieu de stage de tout changement d'horaire. | Je prends soin du matériel qui m'est prêté. J'exécute le travail selon les consignes. | Je prends soin du matériel qui m'est prêté. J'exécute le travail selon les consignes. | Je parle discrètement. Je respecte les consignes. Je manipule de façon sécuritaire les décors. | J'utilise les poubelles mises à ma disposition. J'écoute les consignes de intervenants. | Je prends mon autobus. J'écoute les consignes du chauffeur. | Je prends soin de mon environnement. |
| J'arrive à l'heure. Je m'implique activement en stage. Je me conforme aux directives des entreprises. | Je me conforme aux normes du MAPAQ. Je porte mon sarrau, mes chaussures de sécurité et mon filet. | Je me conforme aux consignes de la SST. Je porte ma chemise bleue dans les pantalons, mon casque, mes lunettes et mes chaussures de sécurité. | Je porte ma chemise bleue dans les pantalons, mon casque, mes lunettes et mes chaussures de sécurité, lors du montage du Studio A. Lors des événements, je porte polo blanc, pantalons et des souliers noirs. | Je garde ma place propre. | Je reste assis à ma place. Je parle poliment aux autres. Je suis respectueux dans mon langage et dans mes gestes. | Je suis vêtu convenablement. J'utilise un langage respectueux. |

Annexe II

Variation mensuelle des références disciplinaires (groupe de travail PBIS).

Figure 1. Average Major ODR per 100 Student per Day Values Across Grade Levels



Cette figure provient de la publication « Monthly variation in ODR per 100 students per day » repérée sur le site de PBIS : www.pbis.org (University of Oregon PBIS Workgroup).

Annexe III

Nombre de références disciplinaires par mois (groupes 711 et 712).

| Classe | No. | Sept | Oct | Nov | Déc | Jan | Fév | Mar | Avr | Mai | Jun |
|--------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 711 | 01 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| 711 | 02 | 2 | 2 | 5 | 4 | 0 | 4 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| 711 | 03 | 2 | 1 | 8 | 4 | 10 | 3 | 5 | 5 | 10 | 1 |
| 711 | 04 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 711 | 05 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 711 | 06 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 711 | 07 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 711 | 08 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| 711 | 09 | 2 | 3 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 |
| 711 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 711 | 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 | 4 | 2 |
| 711 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 711 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 712 | 01 | 2 | 0 | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 712 | 02 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| 712 | 03 | 0 | 0 | 1 | 1 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 7 |
| 712 | 04 | 0 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 1 |
| 712 | 05 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 712 | 06 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 712 | 07 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 712 | 08 | 2 | 6 | 6 | 5 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 0 |
| 712 | 09 | 9 | 5 | 6 | 8 | 9 | 6 | 4 | 3 | 0 | 0 |
| 712 | 10 | 0 | 0 | 6 | 5 | 2 | 11 | 4 | 2 | 5 | 4 |
| 712 | 11 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 712 | 12 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 712 | 13 | 2 | 3 | 0 | 4 | 1 | 3 | 5 | 0 | 3 | 1 |

Références

- Akin-Little, K.A., Eckert, T.L., Lovett, B.J., & Little, S.G. (2004). Extrinsic Reinforcement in the Classroom : Bribery or Best Practice. *School Psychology Review*, 33(3), 344-362.
- Allen, J.P. (2008). The Attachment System in Adolescence. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds), *Handbook of Attachment* (pp. 419-435). New York : The Guilford Press.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2010). *Working with Teachers to Develop Fair and Reliable Measures of Effective Teaching* (MET Project). Repéré à www.gatesfoundation.org.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2010). *Learning about Teaching – Initial Findings from the Measures of Effective teaching Project* (MET Project). Repéré à www.gatesfoundation.org.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Blair, C. (2002). School Readiness. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bohanon, H., Fenning, P., Borgmeier, C., Flannery, B., & Malloy, J. (2009). Finding a Direction for High School Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 581-601). New York : Springer Science + Business Media.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte (Vol. 1-L'attachement)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cassidy, J. (2008). The Nature of the Child's Ties. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds), *Handbook of Attachment* (pp. 3-22). New York : The Guilford Press.
- Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA : Sage.
- Corpus, J.H., & Lepper, M.R. (2007). The Effects of Person Versus Performance Praise on Children's Motivation : Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology*, 27(4), 487-508.
- Cregor, M. (2008). The Building Blocks of Positive Behavior. *Teaching Tolerance*, 34, 18-21.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder Jr., G.H. (2004). Intergenerational Bonding in School : The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- Daniels, E., & Arapostathis, M. (2005). What Do They Really Want? Student Voices and Motivation Research. *Urban Education*, 40(1), 34-59.

- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R.H., & Sugai, G. (2009). Overview and History of Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 3-16). New York : Springer Science + Business Media.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B.C., et al. (2000). Prediction of Elementary School Children's Externalizing Problem Behaviors from Attentional and behavioral Regulation and Negative Emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367-1382.
- Ensminger, M.E., Slusarcick, A.L. (1992). Paths to High School Graduation or Dropout : A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. *Sociology of Education*, 65(4), 95-113.
- Finn, J.D., & Voelkl, K.E. (1993). School Characteristics Related to Student Engagement. *Journal of Negro Education* 62(3), 249-268.
- Gouvernement du Québec - Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2010). *Les sommets sur la maturité scolaire. Document synthèse sur la démarche effectuée en 2008-2009.* Repéré à www.santepub-mtl.qc.ca.
- Greenberg, M.T., & Marvin, R.S. (1982). Reactions of Preschool Children to an Adult Stranger : A Behavioral Systems Approach. *Child Development*, 53(2), 481-490.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A., & Zins, J.E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions : theory, practice and research.* Repéré à <http://casel.org/publications/the-study-of-implementation-in-school-based-preventive-interventions-theory-research-and-practice/>.
- Gregory, A., & Weinstein, R.S. (2004). Connection and Regulation at Home and in School : predicting Growth in Achievement for Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 405-427.
- Gresham, F.M. (2009). Evolution of the Treatment Integrity Concept : Current Status and Future Directions. *School Psychology Review*, 38(4), 533-540.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2006). Student-Teacher Relationships. In Bear, G.G., & Minke, K.M. (Eds), *Children's needs III : Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Washington, DC : National Association of School Psychologists.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2010). Classroom Environments and Developmental Processes. In J.L. Meece & J.S. Eccles (Eds), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (pp. 25-41). New York : Routledge.

- Howes, C., Philipsen, L.C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*(2), 113-132.
- Institute for Research and reform in Education Inc. (1998). *Research Assessment Package for Schools*.
Repéré à <http://www.irre.org/publications/research-assessment-package-schools-raps-manual>.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom : Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525.
- Johnson, D.S. (1981). Naturally Acquired Learned Helplessness : The Relationship of School Failure to Achievement Behavior, Attributions, and Self-Concept. *Journal of Educational Psychology, 73*(2), 174-180.
- Kennedy, B.L. (2008). Educating students with insecure attachment histories : toward an interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education, 26*(4), 211-230.
- Lemerise, E.A., & Arsenio, W.F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development, 71*(1), 107-118.
- Lempers, J.D., & Clark-Lempers, D.S. (1992). Young, middle and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 53-96.
- Lendrum, A., & Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education, 38*(5), 635-652.
- Lens, W., Simons, J. & Dewitte, S. (2002). From Duty to Desire : The Role of Students' Future Time Perspective and Instrumentality Perceptions for Study Motivation and Self-Regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 221-245). Greenwich : Information Age Publishing Inc.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's Relationships with Adults and Peers : An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology, 35*(1), 81-99.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In Search of the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(4), 791-809.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Student/Teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development, 60*, 981-992.
- Murray, C., & Pianta, R.C. (2007). The importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice, 46*(2), 105-112.

- Myers, S.S., & Pianta, R.C. (2008). Developmental Commentary : Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom : Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.
- Overmier, J.B., & Seligman, M.E.P. (1967). Effects of Inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 63*, 28-33.
- Paget, K.D., Nagle, R.J., & Martin, R.P. (1984). Interrelationships Between Temperament Characteristics and First-Grade Teacher-Student Interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*(4), 547-559.
- Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. In L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Eds), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (pp. 67-78). Montréal : gaëtan morin éditeur ltée.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada - RHDCC. (2011). *Apprentissage : taux de décrochage*. Repéré à <http://www4.rhdcc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32>.
- Riou-França, L. (2008). *Les modèles à effets aléatoires – une introduction*. Repéré à <http://christophe.genolini.free.fr/recherche/aTelecharger/Multilevel.pdf>.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.
- Roeser, R.W., & Galloway, M.K. (2002). Studying Motivation to Learn during Early Adolescence : A Holistic Perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 269-294). Greenwich : Information Age Publishing Inc.
- Roeser, R.W., Urdan, T.C., & Stephens, J.M. (2009). School as a Context of Student Motivation and Achievement. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of Motivation at School* (pp. 381-410). New York : Routledge.
- Rothbart, M.K. (2011). *Becoming who we are*. New York : The Guilford Press.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping Out of Middle School : A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal, 32*(3), 583-625.
- Ryan, A.M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement : Motivation, Learning, and Well-Being. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of Motivation at School* (pp. 171-195). New York : Routledge.
- Sanson, A., Hemphill, S.A., & Smart, D. (2004). Connections between Temperament and Social Development : A Review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Schore, A. N. (2000). Parent-Infant Communication and the neurobiology of Emotional development. *Child Development*, 53(2), 481-490.
- Secrétariat à la jeunesse du Québec. (2009). *Enrichir le Québec de sa relève – Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Repéré à <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/publications.html>.
- Sideridis, G.D. (2009). Motivation and Learning Disabilities. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of Motivation at School* (pp. 605-625). New York : Routledge.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement : Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Sugai, G., Horner, R.H. (2009). Defining and Describing Schoolwide Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 307-326). New York : Springer Science + Business Media.
- Sugai, G., Horner, R.H., et al. (2010). *Implementation Blueprint and Self-Assessment - SWPBIS*. Repéré à http://www.pbis.org/pbis_resource_detail_page.aspx?Type=3&PBIS_ResourceID=216
- Sutherland, K.S., & Singh, N.N. (2004). Learned Helplessness and Students with Emotional or Behavioral Disorders : Deprivation in the Classroom. *Behavioral Disorders*, 29(2), 169-181.
- Todd, A.W., Lewis-Palmer, T., Horner, R.H., Sugai, G., Sampson, N.K., & Phillips, D. (2012). *School-wide Evaluation Tool (SET) Implementation Manual - version 2.1*. Repéré à http://www.pbis.org/pbis_resource_detail_page.aspx?Type=4&PBIS_ResourceID=222.
- University of Oregon PBIS Workgroup. (2010). *Monthly variation in ODR per 100 students per day* (Evaluation brief). Repéré à www.pbis.org.
- Valeski, T. N., & Stipek, D.J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- Vaughn, B.E., Bost, K.K., & van Ijzendoorn, M.H. (2008). Attachment and Temperament : Additive and Interactive Influences on Behavior, Affect, and Cognition during Infancy and Childhood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds), *Handbook of Attachment* (pp. 192-216). New York : The Guilford Press.

- Vaughn, S., Klingner, J., Hughes, M. (2000). Sustainability of Research-Based Practices. *The Council of Exceptional Children*, 66(2), 163-171.
- Weinstein, R.S. (2002). *Reaching higher : The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wentzel, K.R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School : The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K.R. (2009). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of Motivation at School* (pp. 301-322). New York : Routledge.
- Wentzel, K.R. (2010). Students' Relationships with Teachers. In J.L. Meece & J.S. Eccles (Eds), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (pp. 75-91). New York : Routledge.
- Zeifman, D., & Hazan, C. (2008). Pair Bonds as Attachments. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds), *Handbook of Attachment* (pp. 436-455). New York : The Guilford Press.
- Zimmermann, P. (2003). L'attachement à l'adolescence : Mesure, développement et adaptation. In G.M. Tarabulsy, S. Larose, D.R. Pederson & G. Moran (Eds), *Attachement et développement* (pp. 181-204). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.