

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE  
Faculté d'éducation

L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME D'HABILETÉS SOCIALES  
DANS UNE CLASSE D'IMMERSION : UNE ÉTUDE DE CAS

Présenté par: Marie-Christine DAURIAC  
5380370

Maitrise en Education

Thèse présentée à :

M. Gilles BEAUDRY  
Mme Lise GABOURY-DIALLO  
M. Raymond THÉBERGE

© Marie-Christine Dauriac, mars 2003

**THE UNIVERSITY OF MANITOBA  
FACULTY OF GRADUATE STUDIES  
\*\*\*\*\*  
COPYRIGHT PERMISSION**

**L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME D'HABILETÉS SOCIALES  
DANS UNE CLASSE D'IMMERSION : UNE ÉTUDE DE CAS**

**BY**

**Marie-Christine Dauriac**

**A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of  
Manitoba in partial fulfillment of the requirement of the degree  
Of  
MASTER OF EDUCATION**

**Marie-Christine Dauriac © 2003**

**Permission has been granted to the Library of the University of Manitoba to lend or sell copies of this thesis/practicum, to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film, and to University Microfilms Inc. to publish an abstract of this thesis/practicum.**

**This reproduction or copy of this thesis has been made available by authority of the copyright owner solely for the purpose of private study and research, and may only be reproduced and copied as permitted by copyright laws or with express written authorization from the copyright owner.**

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	i
INTRODUCTION.....	1
I. BILAN HISTORIQUE DES THÉORIES ET LES TROUBLES DU COMPORTEMENT.....	2
A. Bilan historique des théories.....	2
B. Les troubles du comportement.....	7
II. LE PROCESSUS D'UNE INTERVENTION.....	8
A. Évaluation des difficultés des élèves.....	9
1. L'évaluation normative.....	9
2. L'évaluation fonctionnelle.....	10
B. L'enseignement des comportements de remplacement.....	12
1. Le transfert et la généralisation.....	13
C. Le renforcement.....	14
1. Les renforçateurs.....	14
D. Distribution de récompenses.....	17
1. L'économie à base de jetons.....	19
1.1 Mise en place d'une économie à base de jetons.....	19
E. Le ressort.....	21
III. ÉCHELLE D'ACQUISITION DES BUTS.....	24
IV. LE PROGRAMME D'HABILITÉS SOCIALES – « HABSO ».....	29
A. Élaboration et application de l'intervention.....	31
1. Étapes préalables du programme.....	31
2. Horaire.....	31
3. Le programme.....	32
3.1 Base cognitivo-comportementale.....	32
4. Sélection des habiletés.....	34
5. Le système de renforcement à base de jetons.....	36
6. Le transfert et la généralisation.....	37
B. Évaluation de l'intervention.....	38
1. Fréquence et types d'incidents identifiés par l'enseignant..	38
2. Comparaisons de la fréquence et de la nature des incidents.	40
3. Échelle d'acquisition des buts (É.A.B.).....	41
4. Questionnaires.....	45

C. Commentaires et discussion.....	46
V. LIMITES DE L'ÉTUDE.....	49
CONCLUSION.....	51
MÉDIAGRAPHIE.....	52
ANNEXES	
A - L'échelle d'acquisition des buts – programme .....	57
B - Questionnaires .....	74
C - Description des étapes à suivre pour HABSO .....	79
D - Échelle d'acquisition des buts – HABSO .....	81
E - Gérance de classe.....	86
F - Demandes précises, réprimandes et récompenses de groupe.....	88

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 :	Fréquence et types d'incidents identifiés par l'enseignant avant l'intervention.....	PAGE 38
TABLEAU 2 :	Fréquence et types d'incidents identifiés par l'enseignant après l'intervention.....	PAGE 39
TABLEAU 3 :	Comparaison de la fréquence et de la nature des incidents – Groupe 1.....	PAGE 40
TABLEAU 4 :	Comparaison de la fréquence et de la nature des incidents – Groupe 2.....	PAGE 41
TABLEAU 5 :	L'échelle d'acquisition des buts – Groupe 1 Habilités de survie de la salle de classe .....	PAGE 43
TABLEAU 6 :	L'échelle d'acquisition des buts – Groupe 2 Habilités anti-agression .....	PAGE 44
TABLEAU 7 :	Résultats des buts spécifiques .....	PAGE 45

## INTRODUCTION

Les troubles de comportement chez de jeunes élèves augmentent le risque de problèmes scolaires et sociaux ultérieurs. Les recherches et les interventions sont nombreuses et diverses mais difficiles à comparer car elles emploient différentes méthodes, s'adressent à des groupes d'individus divers dans des environnements différents. Malgré ces difficultés, une comparaison des interventions visant à réduire et à modifier les troubles de comportement permettent de faire ressortir les meilleures pratiques.

Le programme d'habiletés sociales HABSO, basé sur l'approche cognitivo-comportementale, suit les meilleures pratiques soit une identification des comportements perturbateurs et des élèves nécessitant l'enseignement d'habiletés sociales, un système d'enseignement individuel et universel, un transfert et une généralisation des habiletés sociales acquises, le tout avec l'appui d'un système de renforcement.

Dans un premier temps, nous traiterons des théories et des méthodes thérapeutiques appliquées aux troubles de comportement qui seront définis. Ensuite, nous aborderons les étapes du processus d'une intervention en milieu scolaire. Par la suite, nous discuterons des méthodes d'évaluation permettant de déterminer l'impact de ces interventions. Puis, nous expliquerons l'application du programme d'intervention HABSO. Nous conclurons avec les résultats obtenus.

## I. BILAN HISTORIQUE DES THÉORIES ET LES TROUBLES DU COMPORTEMENT

Bien que les méthodes et les programmes d'intervention sur les troubles de comportement varient selon les divisions scolaires et les spécialistes, tous se préoccupent de suivre les meilleures pratiques découlant de l'évolution de divers modèles sur plusieurs années.

### A. Bilan historique des théories

Il est nécessaire de faire un bref retour sur les débuts de la psychologie pour retracer les antécédents des méthodes thérapeutiques appliquées aujourd'hui pour les troubles de comportement, particulièrement en milieu scolaire.

Certains considèrent Aristote comme l'auteur du premier ouvrage de psychologie dite philosophique avec le « Traité de l'âme ». En effet, la psychologie philosophique se développe depuis l'antiquité. L'on fait alors des réflexions sur les relations interpersonnelles et la gestion de soi. Bien plus tard, au vingtième siècle, cette approche est influencée par la phénoménologie ainsi que par le courant existentiel ou humaniste.

La psychologie dite scientifique connaît le jour au 19ème siècle, à l'époque où l'on entame l'étude des troubles psychologiques, selon une méthode scientifique. La psychologie commence à se distinguer de la philosophie et de la physiologie avec Wundt, vers 1880 (Maultsby, M.C. & Wirga, M., 1998). C'est John Watson des États-Unis qui, en 1913, avance l'idée que la psychologie scientifique doit se limiter à étudier les comportements ainsi que leurs facteurs environnementaux et physiologiques par l'observation méthodique et l'expérimentation. Ce sont les débuts de ce que l'on appellera plus tard les sciences du comportement.

Le modèle psychodynamique influe beaucoup les tendances en éducation vers la fin des années 1950. En effet, cette approche domine à l'époque mais ses implications sont beaucoup trop intenses et jugées peu pratiques. Selon ce modèle, les enseignants utilisent les guides pédagogiques pour susciter et résoudre des conflits intrapsychiques chez leurs élèves tout en étant impliqués personnellement dans une thérapie psychoanalytique. Suivra la perspective dite « d'envergure de vie » (Redl, 1959; Wood, M.W., & Long, N.J., 1991). Ce modèle est mis à l'épreuve dans des écoles et des camps où les changements produits sur le comportement sont subtils et se manifestent de façon peu dramatique.

Les approches basées sur l'apprentissage sont le deuxième modèle qui connaît un grand succès auprès des enseignants. En effet, les méthodes pour gérer les comportements sont très compatibles avec les approches académiques donc, les enseignants en comprennent rapidement la fondation ainsi que l'application.

En 1953, B.F. Skinner, un chercheur en apprentissage de l'université Harvard, encourage l'élaboration de nouvelles approches pour l'instruction académique et le changement comportemental. Les enseignants de l'époque apprécient ce modèle behavioriste car les changements comportementaux observables se manifestent rapidement et sont efficaces (Skinner, B.F., 1953). L'approche behavioriste de Skinner est influencée par le mécanisme, cette théorie qui exclut toute donnée sur l'introspection. Une des prémisses centrales au « mécanisme », et qui fait partie d'une série de grandes idées philosophiques, se résume à que l'esprit est ce que le cerveau fait. Selon ce modèle, l'être humain n'est rien de plus que le fonctionnement de son cerveau. L'implication est donc que traiter avec l'esprit revient à bien

comprendre le cerveau. Ainsi, l'approche suggère que les problèmes peuvent être résolus en arrangeant ou en réparant le fonctionnement du cerveau.

Les behavioristes, y compris Skinner, se centrent sur la « médiation cognitive », phénomène qui se produit entre les stimuli externes et les actions manifestes. Skinner démontre que l'être humain est conditionné par son environnement physique et social, mais que ce dernier peut également apprendre à exercer davantage de contrôle sur des variables qui l'affectent (Van Rillaer, J., 1996). Avec cette approche apparaissent les récompenses et les punitions, toutes dans le but de contrôler le comportement. En éducation, on retrouve encore des applications de ce modèle dans l'utilisation de collants, de prix, de détention, de promotion, etc. Essentiellement, le modèle behavioriste pur peut se schématiser de la façon suivante :

STIMULUS -----> RÉACTION

Vers les années 1960, c'est le début du « cognitivisme » ou de la psychologie cognitive. C'est alors que l'on cherche à marier l'approche behavioriste à l'approche cognitive pour les baptiser « néobehaviorisme » ou « behaviorisme cognitif » ou encore, « psychologie scientifique ». Telle la méthode behavioriste, l'approche cognitive utilise le renforcement positif, le « modeling », les techniques de relaxation, les devoirs et les activités graduées.

Quant aux thérapies comportementales qui connaissent un essor dans les années 60 et 70, particulièrement dans les pays anglo-saxons, elles se basent sur l'observation méthodique et l'expérimentation, ce qui permet d'améliorer pratiques et théories. Des techniques pour la modification du comportement cognitif sont développées ainsi que la façon de se parler et de se donner des instructions, la manière d'attribuer des causes et de s'auto-évaluer et ce, dans des

contextes allant de la délinquance, aux douleurs chroniques, en passant par les conflits familiaux, la prévention des dépendances, et les soins palliatifs.

Il est intéressant de noter que la « médecine comportementale », plus tard renommée « psychologie de la santé », suit dans les années 80 et a pour objectif le développement de conduites favorisant la santé physique et mentale, dont la relaxation, le contrôle de soi face à l'alcool et la drogue, l'activité physique, etc. (Ader, R. & Felten, D., 1990; Maultsby, M.C. & Wirga, M., 1998).

En 1976, Aaron Beck publie « Cognitive therapy and the emotional disorders » dans lequel il décrit une nouvelle approche thérapeutique. Selon Beck, les causes principales des émotions, des motifs, et éventuellement du comportement, reviennent aux pensées de l'individu. Cette nouvelle thérapie vise directement les pensées dysfonctionnelles, les émotions, les motifs exprimés, le comportement, les interprétations, et les prévisions. Pour venir en aide à leurs clients, les thérapeutes cognitifs commencent par méthodiquement reconnaître et comprendre les patrons et les habitudes de pensées ou habitudes cognitives de leurs clients, puis de travailler à les modifier.

La dimension cognitive du comportement désigne l'opération ou le travail mental qu'effectue l'individu en réaction à un stimulus. La plupart du temps, le processus de la perception et de l'interprétation se passe sans que l'individu ne s'en rende compte. Par contre, l'observation et l'analyse des processus cognitifs permettent de les identifier puis de les modifier, particulièrement lorsque ceux-ci sont erronés.

Tout comportement, à part le réflexe, comprend trois parties, soit la dimension cognitive qui englobe les perceptions et la réflexion, la dimension affective qui comprend la sensation de plaisir, de souffrance ou d'indifférence et la dimension motrice représentée par l'action et l'expression corporelle. On parle de « restructuration cognitive » visant ces trois domaines. Par exemple, chez un sujet dont la pensée est dysfonctionnelle, lors d'un stimulus externe, la cognition de l'individu, y compris ses croyances personnelles, peuvent provoquer des pensées automatiques. Celles-ci mènent à des réactions émotionnelles, les humeurs, qui à leur tour, donnent lieu à des comportements biaisés qui viennent renforcer les croyances et les suppositions internes. Le schéma cognitivo-comportemental s'exprime comme suit :

STIMULUS ----->COGNITION----->RÉACTION----->ÉVALUATION

Ainsi, prenons l'exemple de l'élève qui est accidentellement bousculé à la rentrée de la récréation (stimulus) et qui pense que la bousculade était intentionnelle (cognition). L'élève réagit en poussant à son tour (réaction) et conclut que l'autre l'a mérité (évaluation).

L'approche cognitive s'attaque directement à la base du problème qui se situe dans l'état de pensée erronée. L'objectif de la thérapie cognitivo-comportementale est de modifier le processus de la pensée, à l'étape de la cognition, pour convertir un comportement négatif à un comportement positif (réaction).

Il existe plusieurs techniques dérivées d'une grande variété de modèles théoriques à divers niveaux d'efficacité. Dans leur revue exhaustive et méta-analytique de nombreuses études, Lambert et Bergin (1994) concluent que : « Behavioral and cognitive methods appear to add a significant increment of efficacy with respect to a number of difficult problems (e.g., panic,

phobias, compulsion) and to provide useful methods with a number of non-neurotic problems with which traditional therapies have shown little effectiveness (e.g., childhood aggression, psychotic behavior, and health related behaviors) » (p. 181).

Effectivement, ce sont les interventions cognitivo-comportementales qui sont présentement privilégiées dans le système scolaire pour remédier aux troubles de comportement.

## B. Les troubles du comportement

Pourquoi s'intéresser aux comportements perturbateurs? La recherche indique qu'un enfant qui a des comportements antisociaux tôt dans sa vie écolière augmente ses risques de comportements antisociaux ultérieurs. En effet, ces manifestations prédisent une faible motivation, un décrochage scolaire éventuel, la consommation problématique de drogues et d'alcool et la délinquance.

Les comportements antisociaux comprennent, entre autres, l'hostilité envers les autres, l'agression, le non-respect des règlements, le défi de l'autorité, et la violation des normes sociales. Selon Achenbach (1985), les comportements antisociaux constituent un des désordres comportementaux les plus fréquents chez les enfants et les adolescents et le taux de ceux-ci se situe entre 2 et 6% chez les jeunes. Il est beaucoup question d'hyperactivité dans le milieu scolaire. Or 50% des jeunes dits hyperactifs développent des troubles du comportement et les recherches indiquent que l'observation de comportements antisociaux au début de la vie scolaire d'un enfant aide à prédire une possibilité croissante de délinquance une fois l'enfant arrivé à l'adolescence. Si les comportements antisociaux ne sont pas modifiés avant la fin de la troisième année d'école, l'élève est considéré comme ayant un trouble chronique. C'est alors que le

comportement est dit contrôlable mais non « guérissable ». (Royer, É., 2000 notes de cours). De plus, 3 ans après avoir quitté l'école, 70% de ces adolescents, dont la majorité mâles, sont arrêtés par la police au moins une fois.

Dans les troubles de comportement, l'on remarque qu'un comportement problématique apporte des conséquences négatives immédiates ou éventuelles. Or, la répétition de ce comportement peut lancer l'individu dans une spirale ou un cercle vicieux. C'est-à-dire que lorsque les effets des comportements sont vécus de façon positive, comme par exemple, si le fait d'être violent donne un sentiment de pouvoir, ceux-ci seront répétés.

Afin de modifier un comportement dit problématique, il faut travailler la perception des effets négatifs du comportement et la perception des effets positifs qu'un changement de comportement apporterait. Les effets positifs doivent être tellement valorisés par l'individu qu'il désire en faire l'expérience plutôt que de faire face aux effets négatifs habituels. Une restructuration cognitive est nécessaire et implique une modification de la perception et de l'interprétation, ce qui est suivi d'un choix cognitif de réactions acceptables pour remplacer la cognition dysfonctionnelle. Par la répétition et l'apport d'effets positifs, de nouvelles structures cognitives appropriées prennent la place de l'ancienne cognition dysfonctionnelle.

## II. LE PROCESSUS D'UNE INTERVENTION

En premier lieu, il est important de clairement identifier et de décrire les troubles de comportement. Dans le cas d'un programme d'intervention dans une salle de classe,

l'enseignant a la tâche de noter quels sont les comportements les plus perturbateurs.

Deuxièmement, il doit identifier les élèves les manifestant.

#### A. Évaluation des difficultés des élèves

Les troubles de comportement peuvent être regroupés en deux grandes catégories, soit, selon Tremblay (1991), les « comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié) [...] » et les « comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...) » (p.4). Achenbach (1985) nomme ces deux groupes « extravertis » et « introvertis » tandis que Zentall (1986) décrit les élèves du premier groupe comme étant « hyperactifs », « agressifs » ou « désobéissants » et ceux du second groupe se distinguent par leur anxiété, dépression, et tendance à se retirer.

Il existe deux méthodes d'évaluation utilisées pour informer l'enseignant ou l'intervenant sur la situation particulière de l'élève, sur les variables qu'il contrôle en tant qu'enseignant et sur les moyens possibles pour améliorer le comportement de l'élève ayant un/des trouble(s) de comportement. Les méthodes d'évaluation dites normatives et fonctionnelles sont présentées en soulignant leurs particularités.

##### 1. L'évaluation normative

L'évaluation normative se base sur des épreuves standardisées dont les résultats sont comparés à ceux d'un échantillon représentatif constituant la référence ou la norme. Les résultats de l'élève sont donc exprimés sous forme d'écarts à cette norme. D'habitude, les tests normatifs sont

effectués par des experts en psychométrie qui ont une formation pour l'administration des tests et pour l'interprétation des résultats. Le test Connors, par exemple, est souvent utilisé pour déterminer si un élève souffre de troubles de déficit de l'attention (TDA). L'avantage des tests normatifs est qu'ils permettent de quantifier le changement obtenu après une intervention spécifique. Le désavantage est que l'utilisateur doit avoir reçu une formation spécifique pour le test employé et ceci sous-entend qu'un enseignant ne peut pas accéder à ce type d'information sans l'implication d'un psychologue ou d'un autre clinicien.

## 2. L'évaluation fonctionnelle

L'observation est à la base de toute intervention sur le comportement. En effet, une analyse dite « fonctionnelle » se penche sur les relations entre des comportements et leurs conséquences environnementales ainsi que sur les relations avec la cognition.

Premièrement, l'évaluation fonctionnelle cherche à identifier les relations fonctionnelles existant entre les variables de l'environnement et le comportement du sujet. Donc, on examine les antécédents d'un geste ainsi que les conséquences, à savoir ce qui se passe après. Un comportement répété constitue ce qu'on appelle les « patrons ». Deuxièmement, l'on cherche à déterminer pourquoi le sujet se comporte d'une certaine façon en examinant comment certaines situations concordent avec l'apparition ou la non-apparition du comportement perturbateur, c'est ce qui s'appelle la « fonction ». Troisièmement, l'évaluation fonctionnelle se penche sur les conséquences relatives au comportement, c'est-à-dire, le comportement est-il renforcé par l'environnement du sujet? Le problème est-il ignoré ou le sujet connaît-il une conséquence négative à son comportement? Une telle observation répond aux questions clés : « quand »,

« comment », « combien » et ce, tout en permettant de déterminer le « pourquoi ». Une analyse bien menée permet aussi de déterminer les signes précurseurs d'un comportement problématique, d'une cognition erronée, même de croyances irréalistes.

Des comportements similaires peuvent servir différentes fonctions selon l'élève, ce qui est dû à la complexité du comportement et de la motivation. Il s'agit donc d'identifier la fonction d'un comportement spécifique afin d'augmenter les chances de choisir une intervention appropriée. Il faut retenir qu'un comportement peut se maintenir grâce à une variété de renforcements ou de conditions environnementales. Tremblay et Royer (1992) indiquent que l'évaluation fonctionnelle « [...] étudie comment les comportements se manifestent concrètement dans la classe ou à l'école, ce qui les déclenche ou les maintient, ce qui peut être modifié ou changé, et de quelle manière l'élève réagit aux tentatives d'éducation » (p. 40).

Il est évidemment très souhaitable d'évaluer le comportement des élèves de façon aussi rigoureuse que possible. De préférence, on utilise des échelles qui ont fait leurs preuves, telles celles retrouvées dans « Skillstreaming the adolescent : a structured learning approach to teaching prosocial skills » de Goldstein, Sprafkin, Gershaw et Klein (1980) ou encore l'« échelle comportementale de l'enfant » (Achenbach & Edelbrock, 1983) qui comprend deux évaluations globales, soit l'« échelle de comportements adaptatifs » et l'« échelle de problèmes de comportement ».

L'utilisation d'échelles comportementales est avantageuse, car elle permet de regrouper les élèves qui ont des besoins similaires et de mettre sur pied un programme qui répond aux besoins particuliers de ces élèves. À la fin du programme, il est recommandé d'utiliser les mêmes

échelles, afin de déterminer l'effet et les changements spécifiques qui ont eu lieu et les besoins sujets à une modification potentielle qui restent à être modifiés.

#### B. L'enseignement des comportements de remplacement

Une des grandes responsabilités du système scolaire est d'enseigner des comportements de remplacement aux élèves qui ont des habitudes antisociales. L'enseignement de comportements alternatifs a pour but une meilleure adaptation de l'élève. Historiquement, les plans d'intervention visaient la mise en place d'une gradation de conséquences pour diminuer les problèmes comportementaux comme, par exemple, l'avertissement, le retrait, la suspension interne puis externe, etc. Bien que les conséquences demeurent importantes, leur surutilisation mène trop souvent à une lutte de pouvoir entre l'adulte et l'élève.

L'utilisation du renforcement positif augmente la probabilité d'apparition de comportements renforcés, tout en ignorant ceux qui sont problématiques. Une des lois du théoricien de l'apprentissage Thorndike dit que lorsqu'une réponse est suivie d'une récompense, la connexion entre la réponse et la situation de récompense est renforcée, tandis que si la réponse est punie ou non récompensée, la connexion est affaiblie (Maultsby, M.C. & Wirga, M., 1998).

Selon les meilleures pratiques, l'enseignement des comportements de remplacement comprennent les étapes suivantes :

- les comportements attendus doivent être précisés, préférablement en termes comportementaux;

- les comportements de remplacement doivent être expliqués et les élèves participent à l'échange;
- les comportements de remplacement doivent être pratiqués par le biais de jeux de rôle et de simulations;
- les comportements de remplacement doivent être revus et les attentes rappelées;
- les comportements de remplacement doivent être renforcés;
- si nécessaire, reprendre les comportements de remplacement qui font défaut.

### 1. Le transfert et la généralisation

Dans un programme d'entraînement aux habiletés sociales, l'intervention universelle, c'est-à-dire au niveau de tout un groupe, présente de grands avantages en ce qui a trait au transfert et à la généralisation. En effet, la salle de classe et la cour de récréation sont deux endroits naturels où a lieu cet apprentissage. En salle de classe, les élèves qui montrent de bonnes habiletés sociales sont inclus de façon naturelle pour appuyer et soutenir leurs pairs qui ont plus de difficulté. Le transfert des habiletés s'effectue lorsqu'un comportement appris est démontré dans une situation qui ressemble à la situation d'origine. Par exemple, l'élève lève la main pour obtenir droit de parole non seulement dans sa classe mais aussi pendant le cours de musique ou d'éducation physique.

La généralisation des habiletés a lieu lorsque l'élève utilise ses habiletés sans toutefois recevoir de renforcement. Dans le milieu scolaire, un lieu privilégié pour la généralisation est la cour de récréation. Lors de la généralisation, l'élève tente d'appliquer ses habiletés alors que la distribution des jetons renforçateurs est peu à peu éliminée. C'est la motivation intrinsèque, la fierté et le plaisir qui viennent de l'intérieur du jeune, qui sert alors de renforcement à l'élève.

### C. Le renforcement

Afin de voir disparaître un certain comportement, on cesse de le renforcer car, comme l'indique la définition du mot renforcement, son application maintient un comportement ou même une réaction. Selon cette même définition, les comportements attendus sont renforçables tandis que les comportements indésirables peuvent être renforcés pour qu'ils disparaissent (Royer, É., 2000; Walker, H.M., Colvin, B., & Ramsey, E., 1995). Prenons l'exemple classique des pigeons qui doivent picorer sur un bouton pour obtenir des boulettes de nourriture et qui continueront à picorer dans l'espoir d'obtenir de nouveau ce renforçateur, même si la nourriture n'est plus donnée.

Tout bon programme met l'accent sur des renforcements positifs, qui sont des motivateurs, plutôt que sur des conséquences négatives. Il est important d'encourager le comportement recherché sans toutefois donner d'attention aux comportements négatifs. Par exemple, dans une situation où on félicite un enfant qui lève sa main pour obtenir droit de parole en classe et où on lui donne aussi beaucoup d'attention lorsqu'il dérange, le résultat est une diminution immédiate du pouvoir du renforcement positif. Donc, il est important de démontrer de l'approbation pour des comportements attendus, tout en faisant attention à ne pas en donner aux comportements inacceptables.

#### 1. Les renforçateurs

Il existe plusieurs types de renforçateurs utilisés dans de nombreuses expériences et interventions, au courant des années (Maultsby, M.C. & Wirga, M., 1998). Pensons à l'expérience de Pavlov où le son de la cloche est associé à la distribution de viande pour un

chien. La viande représente un renforçateur conditionné spécifique qui a une signification pour l'animal: la réponse à sa faim. Les renforçateurs conditionnés généralisés sont ces « récompenses » qui ne sont pas liées à des besoins. Dans la série de renforçateurs positifs, il existe les récompenses et les situations plaisantes qui suivent un comportement attendu du sujet. Les approbations et les félicitations sont très utilisées dans le système scolaire et se regroupent dans la catégorie des renforçateurs sociaux. Une autre catégorie de renforçateurs très utilisés dans les écoles sont les renforçateurs tangibles comme par exemple les jeux, les collants, les certificats de mérite, les fêtes, les vidéos, les sorties et le temps gagné pour bénéficier de ces récompenses. On ajoute à cette liste les jetons, souvent appelés économie de jetons, où le sujet se mérite des jetons qui peuvent être échangés pour obtenir des récompenses pré-établies. Quant aux renforçateurs intrinsèques, ce sont les sentiments de fierté et de plaisir que ressent le sujet lorsqu'il démontre le comportement attendu. Quel que soit le renforçateur choisi, pour être efficace, celui-ci doit obligatoirement avoir une signification pour le sujet (Hall, R.V. & Hall, M.C., 1990; Reavis, H., Kukic, S., Jenson, W., Morgan, D., Andrews, D. & Fister, S., 1996; Walker, H.M., Colvin, B., & Ramsey, E., 1995).

Des renforçateurs ayant pour but de faire disparaître des comportements indésirables sont connus, comme, par exemple, le retrait qui consiste d'une période de temps pendant laquelle le sujet est retiré d'une situation de sorte à ne pas continuer à exhiber un comportement inapproprié. Dans une école, le retrait se fait souvent à l'intérieur de la salle de classe où l'élève voit mais ne peut pas participer à une activité. Le renvoi à l'extérieur de la pièce ou même l'isolement dans un local prévu à cet effet est parfois utilisé mais cette méthode ne devrait être employée que dans des cas extrêmes et ce, peu souvent. Il est entendu que si le sujet recherche cet isolement, il faut trouver une autre solution, sinon le comportement indésirable sera tout

simplement renforcé. L'éloignement de la classe peut être justement ce que l'élève vise en refusant de faire un devoir, étant donné qu'il n'a pas avec lui les outils pour accomplir la tâche.

Lorsque l'on désire modifier un comportement, chaque petit pas menant à la modification doit être remarqué, souligné et renforcé par l'adulte. C'est ce qui s'appelle, dans l'approche comportementale, le façonnement. Wachtel (1994) indique que : « Shaping involves being attentive to steps in the right direction and consistently reinforcing those behaviors. For example, if an "uncooperative" 5-year-old picks up and puts away even one item of a pile of toys he has left on the floor, one would notice and respond positively to this small piece of cooperative behavior.» (p. 212)

Une des méthodes directes pour renforcer le comportement attendu est d'établir un système de récompense (Hall, R.V. & Hall, M.C., 1990; Reavis, H., Kukic, S., Jenson, W., Morgan, D., Andrews, D. & Fister, S., 1996; Walker, H.M., Colvin, B., & Ramsey, E., 1995). Le fait que ce système soit très visuel est un atout pour tout enfant, particulièrement en bas âge. Il est très important d'impliquer les enfants dans le choix des récompenses qu'ils peuvent se mériter. Ceci garantit que les récompenses représentent quelque chose de désirable pour eux et donc, ils seront plus enclins à travailler pour ce but.

Certains systèmes de récompense comprennent la perte de points pour des comportements inappropriés. Plusieurs auteurs (Anti-bullying network, 2000; Wachtel, 1994) préfèrent mettre l'accent uniquement sur les comportements appropriés et n'incluent pas la pénalisation. Ceci exclut les situations de comportement agressif ou violent où un arrêt d'agir s'impose.

Un autre point à soulever dans l'établissement d'un système de récompenses est le nombre de comportements visés. Idéalement, on ne vise que deux ou trois comportements à la fois. La journée de l'enfant peut être divisée en tranches assez brèves au bout desquelles les comportements sont évalués. Il est impératif que les tâches requises de l'enfant soient à sa portée. Lorsque les tâches sont trop difficiles et hors de sa portée, l'enfant « décroche » et fait souvent preuve de comportements inappropriés. Il est alors important d'assurer des périodes de temps au cours desquelles l'enfant peut accumuler des points supplémentaires pour éventuellement atteindre la récompense. Ceci est une méthode simple mais efficace pour maintenir la participation et l'intérêt de l'enfant au programme d'intervention (Royer, É., 2000).

#### D. Distribution de récompenses

Une des inquiétudes communes chez les parents ainsi que chez les thérapeutes est que la distribution de récompenses peut mener à un manque de sincérité et à une diminution de motivation intrinsèque. Ce phénomène s'appelle l'effet de la surjustification. Pour l'éviter, il est préférable que les récompenses demeurent petites mais qu'elles soient accompagnées d'une interaction entre l'adulte et l'enfant (Anti-bullying network, 2000; Reavis, H., Kukic, S., Jenson, W., Morgan, D., Andrews, D., & Fister, S., 1996).

Un bon nombre de programmes proposent des récompenses matérielles de peu de valeur mais visent plutôt des prix qui impliquent une participation parentale ou, tout au moins, celle d'un autre adulte significatif. Lorsque des parents optent pour offrir à leur enfant une récompense matérielle considérable plutôt qu'une récompense « relationnelle », ceux-ci sous-estiment l'importance de leur interaction avec leur enfant. À ce sujet, Wachtel (1994) écrit « when this type of arrangement is offered, it often reflects an assumption on the part of the parents that the

child does not really *care* about engaging with them and that an opportunity to accumulate *things* will be far more motivating than time with a parent ». (p. 216 - italiques de l'auteur)

Lorsque l'enfant est bien jeune, il est nécessaire que les récompenses soient données souvent comme par exemple, une fois par jour. Pour les plus grands qui pourraient avoir choisi une récompense plus considérable et pour laquelle ils accumulent des points, il est fortement recommandé d'établir de petites récompenses tout au long afin de maintenir leur intérêt.

Trop souvent, un plan de comportement ou un plan d'intervention avec renforçateurs débute très bien mais avant longtemps, le programme est négligé. En effet, un programme qui connaît beaucoup de succès au tout début donne très souvent lieu à un laisser-aller. Encore une fois, Wachtel (1994) indique: « ... the very act of devising a plan itself changes patterns of interactions in the family. That plus the good feelings generated by the children's efforts to cooperate and win stickers, sometimes leads to a lack of attention to the plan after just a week or two because it just does not feel necessary anymore. » (p. 217) Ce phénomène est très commun dans les écoles et une des tâches importantes est de s'assurer que les intervenants et les participants suivent le plan de près, du début jusqu'à la fin.

Au fur et à mesure que les nouveaux comportements appropriés deviennent la norme, un système de renforcement n'est plus nécessaire. Les renforçateurs matériels sont retirés petit à petit, tandis que les louanges demeurent une puissante récompense. En effet, le nouveau comportement de l'enfant et les réactions positives qu'il lui apporte deviennent la récompense même.

## 1. L'économie à base de jetons

L'économie à base de jetons est une forme de renforcement utilisée pour récompenser l'élève lorsqu'il manifeste un comportement recherché. Des jetons sont distribués ce qui permet d'accélérer ou de diminuer facilement la distribution de renforçateurs et ils peuvent également être retenus lorsque des comportements indésirables apparaissent. Les jetons mêmes ne valent rien mais ils peuvent être échangés pour des récompenses préalablement choisies par l'élève et auxquelles ont été assignées un prix ou une valeur de jetons requis (Ekstrand, M. & Phillips, D., 1998; Myles, B.S., Moran, M.R., Ormsbee, C.K., Downing, J.A., 1992).

Dans le milieu scolaire, plusieurs enseignants se servent de l'économie à base de jetons pour encourager des comportements positifs en salle de classe. Les jetons servent à acheter des items dans un « magasin » de classe qui « ouvre » périodiquement. Ces programmes doivent être bien planifiés et suivis. Les enseignants qui ont déjà employé des techniques tels le renforcement positif verbal et l'application de conséquences de classe sans obtenir les améliorations voulues, peuvent bénéficier de ce système. Les résultats valent l'effort, le temps et l'engagement des enseignants.

### 1.1 Mise en place d'une économie à base de jetons

Comme tout programme de renforcement, l'économie à base de jetons est mise en place pour encourager des comportements appropriés (Myles, B.S., Moran, M.R., Ormsbee, C.K., & Downing, J.A., 1992). Ceci doit suivre des étapes basées sur les meilleures pratiques dont: a) l'identification de comportements spécifiques; b) la sélection de renforçateurs; c) la détermination du coût, c'est-à-dire le nombre de jetons requis pour chaque renforçateur; d) la méthode de distribution des jetons; e) l'administration du système; f) la planification de la

réduction de la distribution des jetons; g) la procédure pour apporter des correctifs. Ces étapes se décrivent de la façon suivante :

- a) l'identification de comportements spécifiques : l'enseignant identifie les comportements à travailler et les met en ordre de priorité;
- b) la sélection de renforçateurs : les élèves, avec l'aide de leur enseignant, identifient des renforçateurs qu'ils désirent obtenir, car là est la force de l'économie à base de jetons;
- c) la détermination du coût : les élèves assignent un coût, ou nombre de jetons requis, pour chaque récompense identifiée. L'enseignant doit s'assurer que les élèves demeurent réalistes, car souvent les enfants identifient des buts hors d'atteinte tellement ils sont enthousiastes et veulent se prouver dignes de la tâche;
- d) la méthode de la distribution des jetons : les jetons sont distribués dès qu'un élève démontre le comportement visé. Cette distribution ne requiert aucune discussion ou explication mais doit idéalement être accompagnée d'un renforçateur verbal comme par exemple « bravo pour avoir levé la main »;
- e) l'administration du système : avant d'entreprendre l'enseignement et la pratique d'une nouvelle habileté, la classe choisit une récompense à gagner. L'enseignant décide des moments de « comptabilisation » des jetons. Pour un programme visant un groupe, l'enseignant additionne le nombre de jetons accumulés par chaque élève et rapporte ces points sur un graphique de classe. Le total de la classe y est clairement indiqué. Ce rappel visuel est très utile pour assurer la motivation de la classe. Il s'agit donc d'un système où l'élève est récompensé pour sa propre démonstration de l'habileté visée mais aussi où il contribue directement pour obtenir le renforçateur identifié par la classe. Une certaine « pression des pairs » encourage tous les élèves à faire leur part;

- f) la planification de la réduction de la distribution des jetons : au fur et à mesure que les habiletés sont intégrées par les élèves et deviennent automatiques, l'enseignant distribue moins de jetons. Ceci peut s'appeler « l'inflation », car malgré le fait que la liste de renforçateurs demeure au « menu », la distribution des jetons devient plus « variable »;
- g) la procédure pour apporter des correctifs : si des comportements inappropriés refont apparition, l'on fait marche arrière en revoyant les habiletés spécifiques et en redistribuant souvent des jetons afin de soutenir le changement recherché.

#### E. Le ressort

Un sujet très souvent discuté dans le milieu scolaire, de nos jours, est la question du ressort, aussi appelé résilience, chez les jeunes. Comment expliquer que des enfants, même des frères et soeurs, élevés dans le même milieu, faisant donc face à des influences et à des contraintes identiques, fréquentant la même école puissent diverger complètement dans leur développement social?

Dans « Resilience in development », Emmy Werner (1995) discute de ses trouvailles quant au ressort chez les jeunes. Le ressort est perçu comme étant le produit final ou le résultat du processus de *parer les chocs* qui n'élimine ni le stress ni les risques qu'un individu doit affronter mais plutôt, qui lui permet de le faire de façon efficace.

La grande majorité des études sur le ressort chez les enfants sont des recherches à court terme, à part l'importante « Kauai Longitudinal Study » qui s'étend sur une période de trois décennies. En effet, une équipe comprenant pédiatres, psychologues, représentants de la santé publique et

travailleurs sociaux a suivi 698 enfants nés en 1955 sur l'île de Kauia, dans l'archipel des îles hawaïennes.

Un groupe en particulier était considéré à « risque élevé » étant donné son exposition à des risques multiples, dont des complications pré-natales, l'instabilité familiale, la discorde dans laquelle ils avaient été élevés, la pauvreté, et la psychopathologie chez les parents. Il est intéressant de noter qu'un sur trois des enfants de cette étude a développé des problèmes de comportement dans les vingt premières années de vie.

Selon Werner, deux tiers des enfants qui à l'âge de 2 ans sont identifiés comme ayant quatre facteurs dits « à risque » ou plus connaissent de sérieuses embûches par la suite. En effet, arrivés à leur dixième anniversaire, ils font preuve de difficultés d'apprentissage ou comportementales, et par leur dix-huitième anniversaire, ils ont des casiers judiciaires, font face à des problèmes de santé mentale, ou attendent un enfant. Par contre, un tiers des enfants de ce même groupe devient des adultes compétents, confiants et aimants. Selon leurs proches, ces derniers font preuve d'un niveau de stress et d'émotivité plutôt bas.

Selon les chercheurs (Christle, C., Jolivette, K., & Nelson, C., 2000; Masten, A.S., 1994; Rutter, M., 1987; Werner, E., 2000), il existe des facteurs dits protecteurs. Les études indiquent que les enfants qui ont du ressort partagent certaines caractéristiques au niveau de leur tempérament qui élicitent des réactions positives de la part du réseau d'adultes qui les entourent. Un tempérament *facile* de pair avec l'habileté d'aller chercher des adultes compétents sont notés par Elder, Liker & Cross (1984).

À l'âge préscolaire, les enfants qui ont du ressort semblent avoir développé des habiletés de débrouillardise qui combinent l'autonomie à leur habileté de savoir demander de l'aide lorsqu'ils en ont besoin. La présence de ces caractéristiques prédit un bon niveau de ressort à l'âge adulte.

De plus, la plupart des études indiquent que l'intelligence ainsi que la compétence académique sont associées à l'habileté de soulever des défis et de surmonter des obstacles. Dans l'étude longitudinale de Kauai, les enfants et les adolescents ayant du ressort avaient plusieurs traits en commun dont:

- des habiletés de communication et de résolution de problèmes bien développées;
- la sociabilité et l'indépendance;
- la capacité de contrôler leurs impulsions;
- la concentration sur leur travail scolaire;
- des passe-temps et intérêts leur donnant un sentiment de maîtrise et de fierté.

De plus, les garçons autant que les filles montraient :

- qu'ils étaient aimés par leurs pairs et leurs enseignants;
- un style réflexif plutôt qu'impulsif;
- un contrôle ainsi qu'une confiance en leur capacité d'influencer leur environnement;
- des stratégies variées et flexibles pour surpasser l'adversité.

Les programmes d'habiletés sociales susceptibles de favoriser le ressort fournissent aux jeunes, particulièrement à ceux présentant des comportements perturbateurs, l'accès à des adultes compétents et sensibles à leurs besoins. Ces adultes apprennent aux jeunes la résolution de problèmes leur permettant d'accroître leurs habiletés de communication ainsi que leur estime de

soi en étant des modèles positifs. Les études (Christle, C., Jolivette, K., & Nelson, C., 2000; Rutter, M., 1987; Werner, E., 2000) démontrent que les interventions précoces en milieu scolaire donnent les meilleurs résultats. Selon ces études, ainsi qu'Éducation, formation professionnelle et jeunesse Manitoba (2001), l'école peut jouer un rôle très important quant au développement du ressort en s'assurant que ces élèves aient la possibilité de recruter et de maintenir un réseau de soutien positif de pairs qui présentent des comportements socialement acceptables et qu'ils soient également guidés et valorisés par de nombreux adultes.

### III. ÉCHELLE D'ACQUISITION DES BUTS

À la base de toute pratique professionnelle éthique, on cherche à obtenir l'effet désiré pour les services rendus et/ou les interventions réalisées. C'est-à-dire que l'on doit se demander si les plans d'intervention sont efficaces (Garwick, G.; 1974; Hart, R., 1978). Également, est-ce que les services rendus par le personnel spécialisé aident à l'amélioration du comportement de l'élève en salle de classe?

En éducation, comme dans d'autres domaines, l'efficacité des interventions se doit de devenir quantifiable. L'échelle d'acquisition des buts (É.A.B.) de Betker (2001) est un instrument présentement en essai dans des écoles manitobaines (ANNEXE B). L'indicateur de succès de l'É.A.B. est la différence entre le niveau du comportement et un but établi pour ce comportement qui est sélectionné avant qu'une intervention ait lieu, et non la différence entre le niveau du comportement après l'intervention comparé à ce dont il avait l'air avant l'intervention. Il s'agit donc d'un cheminement quantifiable.

Présentement, l'É.A.B., qui a obtenu la reconnaissance et le soutien du Ministère de l'éducation au Manitoba, est utilisée dans 24 juridictions comprenant non seulement des écoles mais aussi des centres hospitaliers. La méthode, mise à l'épreuve dans des centres tels le Knowles Centre, fait l'objet d'un projet pilote mis sur pied par la province du Manitoba, sous la gestion du Ministère de l'éducation. À ce jour, c'est un des rares outils qui quantifie l'efficacité des interventions, autant du côté du counselling scolaire qu'en éducation spécialisée et le Ministère recommande son utilisation pour appuyer les plans d'éducation personnalisés ainsi que les demandes de subventions.

Cette échelle n'est pas un *test* mais plutôt un *indicateur d'acquisitions*. L'échelle est individualisée pour cibler les besoins particuliers du client, c'est-à-dire que les buts sont personnalisés dans leur spécificité mais aussi dans le temps accordé à l'acquisition. De plus, au moment de la révision des acquis, la pratique veut que les buts soient réajustés, au besoin, pour une nouvelle période de temps. Selon Carla Betker, la psychologue scolaire qui a développé l'outil manitobain, l'échelle peut facilement être adaptée pour mesurer le progrès de programmes visant des groupes donnant des résultats d'ensemble.

Un avantage notable du système de l'É.A.B. est la planification qui peut découler de son utilisation. En effet, l'intervenant peut, selon les résultats, décider des étapes à suivre par la suite. De plus, les résultats donnent des indications quant au temps nécessaire, à la planification de traitements, au nombre de personnes à impliquer, aux procédures à suivre, etc. pour des cas à venir. Il n'est pas à négliger que le fait d'utiliser l'É.A.B. tient tous les partis sur un horaire prédéterminé et revu périodiquement, ce qui augmente les chances de succès de l'intervention. En d'autres mots, on ne peut pas « oublier » qu'une intervention a été entamée. Le tour est de

mettre sur pied une échelle et une utilisation de cette échelle qui convienne à tous les partis, soit l'administration, l'enseignant, l'intervenant et l'élève et, selon les buts du plan, les parents.

L'échelle d'acquisition des buts présente une comptabilisation du progrès qui est parfaitement comparable à l'échelle utilisée dans la plupart des bulletins scolaires notant le rendement académique des élèves manitobains. Dans les deux cas, le rendement est basé sur des échelles allant de 1 à 5 où 1 représente le rendement le moins favorable tandis que 5 représente le rendement le plus favorable. Ce système est avantageux, car il sécurise tous les intervenants tels les enseignants, les auxiliaires mais aussi les élèves qui font l'objet de l'évaluation, étant donné que tous savent dans quelle direction ils doivent aller et connaissent aussi les moyens envisagés pour atteindre les objectifs.

Afin que l'É.A.B. soit efficace, il est nécessaire de prendre le temps de bien identifier les buts spécifiques, de définir le résultat attendu et ensuite les résultats « dépassant » les attentes, ainsi que les résultats « au-dessous » des attentes. Les buts et résultats doivent être énoncés en termes comportementaux ou observables qui sont, essentiellement, le progrès raisonnable à atteindre dans un cadre de temps donné. Les dates de revues du cheminement sont établies et concordent généralement avec les rencontres d'équipes scolaires.

Bien que l'outil puisse servir à suivre le progrès d'un groupe, son utilisation est normalement individualisée. Dans ces cas, les attentes varient selon les clients, même lorsqu'il s'agit des mêmes buts. Par exemple, Jean et Joseph doivent compléter leur travail en classe mais les deux garçons ont un niveau de lecture différent. Il est donc nécessaire d'établir différents buts pour

ces deux élèves. Il se peut également que le temps alloué pour l'atteinte du résultat voulu soit ajusté selon le client.

Pour entamer la procédure, les domaines de buts à haute priorité sont identifiés et sont inscrits dans la colonne 1. L'étape suivante est d'identifier des résultats plausibles pour chacun des buts identifiés. Ces résultats doivent être de nature spécifique et, autant que possible, exprimés en termes comportementaux ou autre phénomène observable. On ne vise que deux à trois buts à la fois pour chaque période de révision.

Dans les écoles, c'est normalement l'enseignant qui demande de l'aide pour un de ses élèves. L'intervenant a alors la responsabilité de redéfinir le problème en termes comportementaux ou en buts comportementaux mesurables qui servent d'indicateurs de succès ou de non-réussite du programme d'intervention.

Les buts spécifiques sont énoncés de façon cumulative plutôt que diminutive. Il est donc important, dans les cas où l'on demande à un enfant de cesser un certain comportement, de le remplacer par un autre, sinon l'enfant peut retomber dans un autre comportement inapproprié. Par exemple, on donnera le vocabulaire nécessaire et approprié à un élève qui jure lorsqu'il est frustré. Lui demander tout simplement de cesser de jurer ne sera ni suffisant ni efficace à long terme.

Tout au long du processus, il est nécessaire de toujours tenir en ligne de compte le succès de l'élève. À cet égard, si normalement les rencontres d'équipes pour l'évaluation du progrès de l'élève n'ont lieu que trois ou quatre fois pendant l'année scolaire, on propose que des minis

évaluations aient lieu dans le but de vérifier si les efforts portent fruit ou encore, si certains objectifs doivent être modifiés. La revue formelle du progrès indique le cheminement de l'élève et le taux de succès réalisé, donc constitue un portrait clair de ce qui a été accompli et de ce qui reste à faire.

#### IV. LE PROGRAMME D'HABILITÉS SOCIALES – « HABSO »

Un programme d'enseignement d'habiletés sociales, d'une durée totale de quatre mois, est appliqué dans une classe de 2<sup>e</sup> année, en immersion française. Cette classe est choisie parmi d'autres en raison du nombre élevé d'incidents divers rendant la gérance de classe difficile.

Le « Programme intensif de traitement quotidien » (Ekstrand, M. & Phillips, D., 1998) a été adapté et utilisé pour l'enseignement en petits groupes, c'est l'intervention individuelle, puis en groupe classe, qui est l'intervention universelle. Ce programme d'enseignement d'habiletés sociales, renommé HABSO, a l'avantage de comporter des objectifs précis, facilement évalués et mesurables. Le suivi du progrès des élèves permet aux intervenants, c'est-à-dire, l'enseignant et la conseillère, de vérifier l'efficacité des interventions.

Afin de s'assurer que le programme d'habiletés sociales HABSO réponde aux attentes de l'enseignant, celui-ci a l'occasion d'examiner les habiletés visées par l'application de HABSO. L'enseignant a également la possibilité de demander l'ordre dans lequel les comportements sont enseignés. Cette approche a deux buts : 1) que l'enseignant connaisse des améliorations immédiates au niveau du comportement de ses élèves et, 2) par ce fait même, que le climat de la classe s'améliore.

Il était prévu que l'enseignant remplisse les échelles de comportement de Goldstein (McGinnis, E., Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. & Gershaw, N.J., 1984, pp. 35-42) afin de regrouper les élèves avec des lacunes d'habiletés similaires. L'enseignant, trouvant ce processus trop long, a voulu tout simplement assigner des habiletés spécifiques à chacun des élèves. Malgré les

explications sur le bien-fondé des échelles proposées, l'enseignant a plutôt choisi de regrouper ses élèves selon les améliorations comportementales recherchées parmi les catégories suivantes :

- habiletés de survie de la salle de classe – groupe 1
- habiletés anti-agression – groupe 2

Après avoir obtenu le consentement des parents quant à la participation de leurs enfants au programme, les élèves reçoivent une explication sur les modifications souhaitées dans leur comportement. C'est-à-dire qu'ils peuvent exprimer clairement « de quoi doit avoir l'air » le comportement attendu.

Un système de renforcement à base de jetons joue un rôle très important en servant à motiver les modifications de comportement des élèves de façon individuelle mais aussi en tant que groupe-classe.

Faute d'échelles formelles, le journal tenu par l'enseignant notant les incidents qui se produisent parmi ses élèves est utilisé pour comparer la fréquence et la nature des incidents avant l'application du présent programme et après l'intervention. Ces résultats se trouvent au Tableau 1, page 38, Tableau 2, page 39, Tableau 3, page 40 et Tableau 4, page 41. L'échelle d'acquisition des buts est appliquée pour quantifier le progrès des groupes autant pour les habiletés de survie en salle de classe que pour les habiletés anti-agression au Tableau 5, à la page 43 et au Tableau 6, à la page 44, tandis qu'un graphique récapitule les progrès à la page 45. Finalement, les réponses à un questionnaire rendent compte des perceptions et réactions des participants, de l'enseignant et de l'administration (ANNEXE C).

## A. Élaboration et application de l'intervention

### 1. Étapes préalables du programme

Comme toute première étape, le directeur de l'école est approché afin d'obtenir son appui, et des fonds sont mis de côté pour la mise en œuvre du programme. Une brève description des étapes à suivre lui est présentée. (ANNEXE D)

Tout le personnel de l'école est mis au courant du projet de la classe de 2<sup>e</sup> année et sa réaction est très encourageante. Le projet est ensuite expliqué aux élèves. Encore une fois, la réaction est des plus positives et enthousiastes. Les élèves veulent tous faire partie du premier groupe à « améliorer son comportement », à « mieux réussir à l'école », et la classe est bien fière de savoir que « les autres enseignants veulent copier toutes les bonnes choses qui vont se manifester parmi ce groupe ».

Une lettre est envoyée aux parents détaillant le fait que la classe entière participera à un programme visant à améliorer des comportements. Cette lettre rassure les parents en indiquant que les habiletés ciblées aideront leurs enfants à mieux fonctionner à l'école. La décision finale de participation par l'enfant au programme revient aux parents qui sont encouragés à contacter la conseillère pour discuter de préoccupations particulières. Tous ont donné leur consentement avec enthousiasme.

### 2. Horaire

Un horaire est fixé où le petit groupe-cible travaillant avec la conseillère se rencontre, tous les deux jours, en début de journée. Une durée de 20 à 25 minutes est allouée pour chaque session.

Après les deux sessions de pré-enseignement, un membre du groupe apporte en classe une pancarte agrandie des étapes à suivre pour maîtriser l'habileté qui a été pratiquée et appliquée. Ceci est le signal à l'enseignant que le lendemain ou le jour suivant, il faut enseigner l'habileté au groupe-classe.

### 3. Le programme

La conseillère a adapté le «Programme intensif de traitement quotidien » de Ekstrand et Phillips (1998) au niveau de français des élèves de 2<sup>e</sup> année immersion. En second lieu, l'enseignant reçoit une formation touchant les points essentiels du programme. Cette formation revoit :

- la base cognitivo-comportementale du programme;
- l'enseignement des habiletés en petits groupes puis en groupe-classe;
- le système de renforcement à base de jetons; et
- le transfert et la généralisation.

#### 3.1 Base cognitivo-comportementale

Le modèle cognitivo-comportemental dit que «la réaction d'un enfant est déterminée par le processus fonctionnel ou dysfonctionnel de la pensée que l'enfant emploie » (Ekstrand, M. & Phillips, D., 1998) (page 4).

Par exemple :

STIMULUS	Un enfant veut prendre son livre dans son cartable accroché au mur.
COGNITION	Il pense : « Je le fais parce que je veux ce livre et le professeur ferait mieux de ne pas m'en empêcher ».
RÉACTION	L'enfant se lève et va chercher son livre.

ÉVALUATION Il conclut : « J'ai ce que je veux. »

Le Programme intensif de traitement quotidien intervient au niveau de la modification du processus de la pensée comme indiqué dans l'exemple qui suit :

STIMULUS Un enfant veut prendre son livre dans son cartable accroché au mur.

COGNITION Il pense : « Si je demande la permission à l'enseignante, elle me la donnera certainement ».

RÉACTION L'enfant lève la main et obtient la permission.

ÉVALUATION Il conclut : « J'ai fait la bonne chose. »

L'enseignement des habiletés en petits groupes et en groupe-classe suit les meilleures pratiques telles que soulignées dans le « Programme intensif de traitement quotidien » (Ekstrand, M. & Phillips, D., 1998) et d'autres (Lewis, T.J., Heflin, J. & DiGangi, S.A., 1995; MCGinnis, E., Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., & Gershaw, N.J., 1984).

La conseillère s'occupe de l'enseignement des nouvelles habiletés. Elle rencontre le groupe cible pour une leçon individuelle ou dite de « pré-enseignement ». La démarche est structurée et emploie l'explication des concepts, suivie d'exemples servant de modèles, puis de jeux de rôle et de simulations. Ces jeux font place à une brève discussion et rétroaction au cours desquelles les élèves échangent sur le comportement acceptable versus le comportement inacceptable. Toute démonstration d'application de la nouvelle habileté ainsi que des habiletés précédentes donne lieu à la distribution de jetons, au courant des sessions. Ceci est établi afin de favoriser la réussite de l'élève. Le total des jetons accumulés par le petit groupe est rapporté à l'enseignant

qui l'inscrit dans son « livre de comptes ». Une leçon de « pré-enseignement » dure entre 20 et 25 minutes.

Une nouvelle habileté est vue et pratiquée deux fois en petit groupe avec la conseillère avant qu'elle ne soit enseignée en salle de classe, par l'enseignant. Cette répétition assure une transition plus harmonieuse. Les membres du petit groupe participent en devenant les « experts » qui aident l'enseignant à faire la présentation pour permettre à leurs pairs d'acquérir cette nouvelle habileté à leur tour.

L'enseignement d'habiletés suit quatre étapes : la démonstration de l'habileté; le jeu de rôle; la rétroaction; et, le transfert.

#### 4. Sélection des habiletés

Étant donné que l'enseignant n'a pas utilisé d'échelle comportementale pour la formation de groupes ainsi que le choix d'habiletés, la sélection est basée uniquement sur l'interprétation des comportements des élèves par ce dernier.

Le Groupe 1 travaille les habiletés de survie en salle de classe ci-dessous, en suivant les étapes indiquées :

##### *Écouter –*

- 1) Contact des yeux
- 2) Bon langage du corps
- 3) Fais attention à ce qui est dit
- 4) Ne pas interrompre

##### *Répondre lorsqu'un adulte te demande de faire quelque chose -*

- 1) Réponds POLIMENT tout de suite

- 2) Décide si tu peux le faire
- 3) Si ça ne pose pas de problème, fais-le tout de suite

*Travailler seul -*

- 1) Organise ton matériel nécessaire
- 2) Essaie de faire le travail seul
- 3) Demande de l'aide si nécessaire (continue d'essayer en attendant ton enseignant)
- 4) Finis tout ton travail

*Concentration maximale -*

- 1) Pense à ce qui te distrait
- 2) Dis-toi « je continue à travailler »
- 3) Garde tes yeux sur ton enseignant ou sur ton travail
- 4) Félicite-toi quand tu réussis

*Accepter les conséquences -*

- 1) Décide si tu as tort
- 2) Pense aux conséquences possibles
- 3) Excuse-toi
- 4) Décide comment tu feras différemment la prochaine fois

Le Groupe 2 se penche sur les habiletés anti-agression et les étapes suivantes :

*Comment réagir aux taquineries –*

- 1) Arrête-toi
- 2) Pense à tes choix (ignorer, message « je », donner raisons pour que l'autre arrête)
- 3) Choisis le meilleur choix

*Comment éviter les bagarres –*

- 1) Arrête-toi
- 2) Pense à tes choix (s'éloigner, ignorer, demander de l'aide, parler à la personne)
- 3) Choisis le meilleur choix

*Mettre un frein à sa colère –*

- 1) Éloigne-toi
- 2) Compte jusqu'à 10

- 3) Détends-toi (respiration, visualisation, relaxation du corps) et prends contrôle de ta colère
- 4) Reviens à la situation

#### 5. Le système de renforcement à base de jetons

Le système de renforcement a été longuement discuté avec l'enseignant. Selon les meilleures pratiques, HABSO a recours à un système de renforcement positif qui récompense les élèves par un système de jetons mais qui est aussi appuyé de louanges et de compliments de la part des intervenants, soit l'enseignant et la conseillère. Étant donné que le système de renforcement vise toute la classe pour ce programme d'intervention, il est décidé que les points individuels seront comptabilisés afin que le groupe-classe obtienne une récompense (Reavis, H., Kukic, S., Jenson, W., Morgan, D., Andrews, D., & Fister, S., 1996). Les points obtenus individuellement sont affichés dans la classe mais doivent être combinés au total de la classe pour arriver à une récompense pour tous. Les graphiques deviennent des messages incitatifs visuels servant à rappeler aux élèves les comportements attendus.

L'enseignant dresse une liste de renforçateurs ainsi que le nombre de jetons requis pour chaque élément. Cette liste est revue et modifiée par les élèves lors de l'explication du programme

HABSO. En voici un échantillon :

- récréation prolongée = 500 points
- temps libre en classe = 500 points
- temps au gymnase = 700 points
- période d'art plastique = 700 points
- film = 1000 points
- film et maïs soufflé = 1300 points

## 6. Le transfert et la généralisation

La distribution des jetons est moins intense une fois qu'une nouvelle habileté est bien acquise à l'intérieur de la salle de classe. Il est alors important que les élèves puissent appliquer la nouvelle habileté à l'extérieur de ce cadre, c'est-à-dire lors du transfert. En premier lieu, l'enseignant choisit d'évaluer l'habileté pendant l'éducation physique, par exemple, mais en avertissant les élèves afin d'assurer un meilleur taux de succès.

La deuxième étape du transfert a lieu lorsque les élèves font preuve de l'application régulière des habiletés enseignées hors du cadre normal, c'est-à-dire non pas en salle de classe mais plutôt dans la cour de récréation, par exemple. À ce moment-là, il s'agit d'informer les élèves que la nouvelle habileté sera évaluée lors de, par exemple, l'après-midi, sans toutefois indiquer à quel moment spécifique de l'après-midi.

La dernière étape du transfert est d'évaluer l'acquisition des habiletés une seule fois par semaine, sans distribution de jetons, à part cette période. Le comportement des élèves doit être motivé par un besoin intrinsèque de bien se comporter et être seulement récompensé par des louanges et autres renforcements verbaux et sociaux.

Les jetons sont distribués tout au long de l'intervention, car ils servent à encourager les élèves à appliquer les habiletés enseignées, mais cette distribution diminue petit à petit. L'importance des renforçateurs verbaux et non-verbaux est discutée avec l'enseignant. Ceci est un point à ne pas négliger, car éventuellement, les élèves ne reçoivent plus de jetons ni de récompense de groupe pour l'utilisation des habiletés et ils doivent se satisfaire de compliments et d'approbation avec, peut-être, un motivateur-mystère ou autre récompense semblable.

## B. Évaluation de l'intervention

### 1. Fréquence et types d'incidents identifiés par l'enseignant

Le tableau 1 donne un bref aperçu des incidents relevés au niveau de la classe par l'enseignant au courant du mois précédant le début de l'intervention. Les élèves dont le nom est précédé d'un 1 et ou d'un 2 sont identifiés pour faire partie des petits groupes (1 = Groupe 1 et 2 = Groupe 2)

*Tableau 1 – Fréquence et types d'incidents identifiés par l'enseignant avant l'intervention*

	Habilités				Habilités		
	Groupe 1		Groupe 2		Agression	Crise	Vol
	Crie	Refus	Dérange	Inapproprié			
1 + 2 Joe	2	2	3	-	2	1	-
2 Christopher	2	1	-	-	-	2	-
2 Ivan	1	2	1	1	1	1	1
1 Amelie	1	2	1	-	-	1	-
1 Martin	1	2	1	1	2	-	1
1 Marie	-	1	1	-	-	-	-
1 Danny	-	-	-	1	1	-	-
1 Karla	-	-	-	-	1	-	-
Joey	1	1	1	1	-	-	-
Nick	1	1	1	1	1	-	-
Georgie	-	-	-	-	1	-	-
2 John	-	-	-	-	1	-	-
Tony	-	-	-	-	1	-	-
Louis	-	-	-	-	1	-	-
Joseph	-	-	-	-	1	-	-
1 Valerie	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAUX</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

Le tableau 2 donne un bref aperçu des incidents au niveau de la classe relevés par l'enseignant suite à l'intervention auprès des deux petits groupes puis au groupe-classe. Les élèves dont le nom est précédé d'un 1 et ou d'un 2 sont identifiés pour faire partie des petits groupes (1 = Groupe 1 et 2 = Groupe 2).

*Tableau 2 - Fréquence et types d'incidents relevés par l'enseignant après l'intervention*

	Habilités Groupe 1				Habilités Groupe 2		Vol
	Crie	Refus	Dérange	Inapproprié	Agression	Crise	
1 + 2 Joe	-	-	-	-	-	-	-
2 Christopher	-	-	-	-	-	-	-
2 Ivan	-	-	-	1	-	-	-
1 Amelie	-	-	-	-	-	-	-
1 Martin	-	-	-	-	-	-	-
1 Marie	-	2	2	-	1	-	-
1 Danny	-	-	2	2	1	-	-
1 Karla	-	1	1	-	-	-	-
Joey	-	-	-	-	-	-	-
Nick	-	-	1	-	-	-	-
Georgie	-	-	-	-	-	-	-
2 John	-	-	-	1	1	-	-
Tony	-	-	-	-	1	-	-
Louis	-	-	-	-	-	-	-
Joseph	-	-	-	-	-	-	-
1 Valerie	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAUX</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

## 2. Comparaisons de la fréquence et de la nature des incidents

*Tableau 3 - Comparaison de la fréquence et de la nature des incidents – Groupe 1*

<u>Types d'incidents</u>	<u>Nombres d'incidents</u>	
	Avant intervention	Après intervention
Crier	9	0
Refuser d'écouter	12	3
Déranger la classe	9	6
Activités inappropriées	5	4
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>13</b>

Il y a 62,9% de réduction dans les comportements négatifs. Il est à noter que les élèves faisant partie du petit groupe ont amélioré leur comportement par 47,4%. Le taux d'incidents pour 2 élèves, Marie et Danny, a augmenté notablement. Un de ces élèves est présentement évalué par la psychologue car une forme d'autisme est soupçonnée.

*Tableau 4 - Comparaison de la fréquence et de la nature des incidents – Groupe 2*

<u>Types d'incidents</u>	<u>Nombres d'incidents</u>	
	Avant intervention	Après intervention
Agression physique	13	4
Crise	5	0
Vol	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>4</b>

Les résultats indiquent une réduction de 80% des comportements négatifs. Quant aux élèves faisant partie du petit groupe, leur taux d'amélioration s'élève à 89%.

### 3. Échelle d'acquisition des buts (É.A.B.)

L'évaluation de l'acquisition des buts est faite par la conseillère seule étant donné le nombre d'élèves participant au projet. De plus, l'É.A.B. est utilisée comme outil secondaire, c'est-à-dire comme deuxième mesure après le nombre et les types d'incidents notés par l'enseignant, qui ont servi de mesure première. Le but du projet d'intervention est d'outiller un certain nombre d'élèves afin que ceux-ci se comportent de façon acceptable dans la salle de classe, que leur participation soit positive, et que leur apprentissage soit donc maximisé, créant un climat de la classe positif pour les élèves ainsi que leur enseignant.

Les tableaux 5 et 6 indiquent, dans la première colonne, le but spécifique et, en caractères gras et en italiques, le but réalisé par le groupe pour chaque habileté. Les détails de cette procédure se trouvent à l'annexe E. Le graphique, Tableau 7, illustre l'acquisition des buts

pour toutes les habiletés sous forme de buts spécifiques. Selon ces résultats, les buts spécifiques établis pour chacune des habiletés sociales enseignées ont été non seulement atteints mais dépassés indiquant le succès de l'intervention sur les comportements perturbateurs identifiés.

TABLEAU 5 - ÉCHELLE D'ACQUISITION DES BUTS  
GROUPE 1 – HABILITÉS DE SURVIE DE LA SALLE DE CLASSE

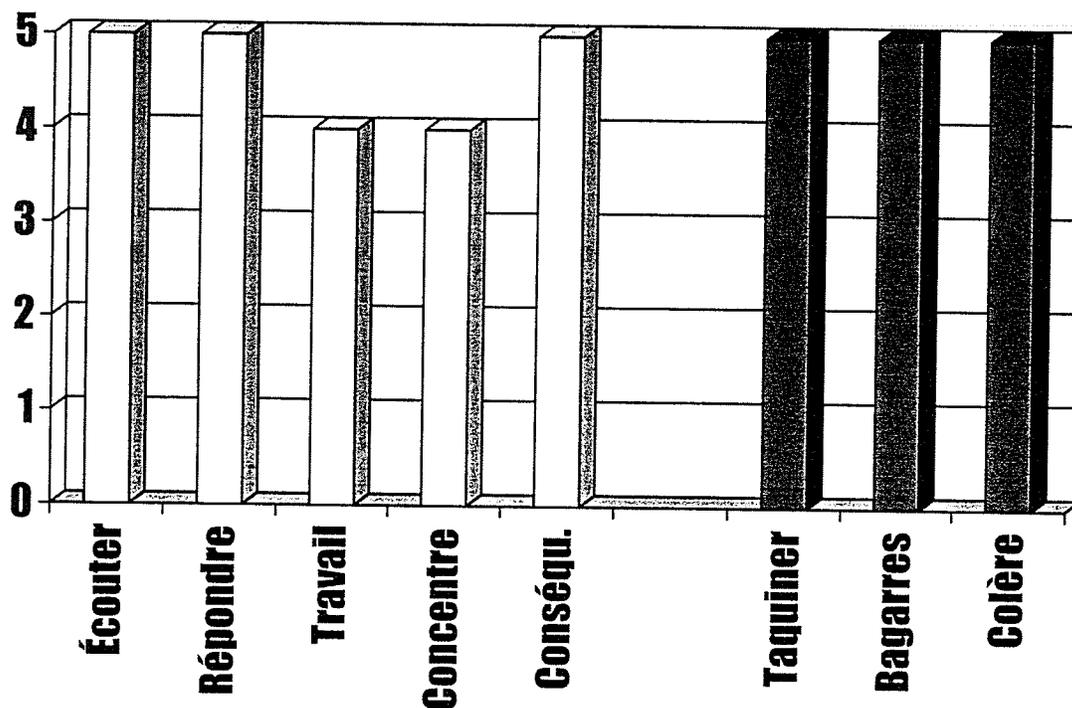
But spécifique	1	2	3	4	5
Le groupe appliquera les 4 étapes de l'écoute telles qu'enseignées en session, dans la salle de classe	Le groupe a démontré une connaissance des 4 étapes de l'écoute telles qu'enseignées en session	Le groupe appliqué sa connaissance des 4 étapes de l'écoute par le biais des jeux de rôle et des mises en situation en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'écoute telles qu'enseignées en session, dans la salle de classe	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'écoute dans la salle de classe régulièrement et, de temps en temps, en éducation/ hygiène physique et en classe de musique	<i>Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'écoute régulièrement dans la salle de classe ainsi qu'en éducation physique/ hygiène et en classe de musique</i>
Le groupe appliquera les 3 étapes de la réponse à un adulte la plupart du temps, dans la salle de classe	Le groupe a expliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte la plupart du temps, dans la salle de classe	Le groupe a appliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte régulièrement en salle de classe	<i>Le groupe a appliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte régulièrement en salle de classe et de temps en temps dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)</i>
Le groupe appliquera les 4 étapes du travail indépendant la plupart du temps, en salle de classe	Le groupe a expliqué les 4 étapes du travail indépendant, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes du travail indépendant par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes du travail indépendant la plupart du temps, en la salle de classe	<i>Le groupe a appliqué les 4 étapes du travail indépendant régulièrement en salle de classe</i>	Le groupe a appliqué les 4 étapes du travail indépendant régulièrement en salle de classe et de temps en temps dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)
Le groupe appliquera les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe la plupart du temps	Le groupe a expliqué les 4 étapes de concentration maximale en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe la plupart du temps	<i>Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe régulièrement</i>	Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe régulièrement et de temps en temps dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)
Le groupe appliquera les 4 étapes de l'acceptation des conséquences régulièrement	Le groupe a expliqué les 4 étapes de l'acceptation des conséquences en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'acceptation des conséquences par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'acceptation des conséquences en salle de classe régulièrement	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'acceptation des conséquences en salle de classe régulièrement ainsi que dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)	<i>Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe et dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique) régulièrement et dans la cour de récréation de temps en temps</i>

TABLEAU 6 - ÉCHELLE D'ACQUISITION DES BUTS  
GROUPE 2 – HABILITÉS ANTI-AGRESSION

But spécifique	1	2	3	4	5
Le groupe appliquera les 3 étapes de réaction aux taquineries 70% du temps	Le groupe a expliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries 70% du temps, en salle de classe	Le groupe a appliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries en salle de classe régulièrement ainsi que dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)	<i>Le groupe a appliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries en salle de classe et dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique) régulièrement et dans la cour de récréation de temps en temps</i>
Le groupe appliquera les 3 étapes pour éviter les bagarres 80% du temps	Le groupe a expliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres 80% du temps, en salle de classe	Le groupe a appliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres en salle de classe régulièrement ainsi que dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)	<i>Le groupe a appliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres en salle de classe et dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique) régulièrement et dans la cour de récréation de temps en temps</i>
Le groupe appliquera les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère 80% du temps	Le groupe a expliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère 80% du temps, en salle de classe	Le groupe a appliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère en salle de classe régulièrement ainsi que dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)	<i>Le groupe a appliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère en salle de classe et dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique) régulièrement et dans la cour de récréation de temps en temps</i>

\* La section en caractères gras et en italiques indique le nombre de points obtenus pour chaque but spécifique

TABLEAU 7 - RÉSULTATS DES BUTS SPÉCIFIQUES



#### 4. Questionnaires

Un questionnaire (ANNEXE C) visant la perception de l'administration, de l'enseignant et des élèves a été préparé et vient appuyer les résultats obtenus. Un résumé des réponses au questionnaire se trouve en annexe mais la nature des commentaires des jeunes participants est ce qui touche le plus et qui valorise l'application d'un programme d'habiletés sociales comme HABS0. Quelques-uns des commentaires notés sont les suivants :

- « Maintenant, je sais quoi faire en classe et je peux même aider les autres à le faire » - Groupe d'habiletés de survie en classe
  - « J'aime savoir que je fais la bonne chose » - Groupe d'habiletés de survie en classe
  - « Ça va même mieux à la maison... » - Groupe d'habiletés de survie en classe
  - « Je me sens plus heureux maintenant parce que je sais me contrôler » - Groupe d'habiletés anti-agression
  - « J'ai moins de rapport (de comportement) à la maison » - Groupe d'habiletés anti-agression
- et un des préférés...
- « C'est vrai que les autres classes veulent nous copier??? »

De tels propos d'enfants de 7 à 8 ans sont puissants et démontrent que l'intervention a valu le temps, le travail, et le peu de ressources nécessaires. De plus, le changement au niveau de la classe a été noté par plusieurs adultes dont, premièrement, l'enseignant mais aussi l'administration et les parents.

### C. Commentaires et discussion

L'intervention visée par ce programme d'enseignement d'habiletés sociales a donné des résultats très positifs autant pour l'enseignant que pour les élèves. Avant que ce programme ne soit proposé, l'enseignant s'inquiétait du nombre d'incidents que sa classe accumulait et se décourageait du fait qu'aucune intervention ne semblait améliorer la situation. Les élèves, pour leur part, se gagnaient la réputation de la classe la plus

difficile de l'école. Il était temps d'intervenir avec un programme d'habiletés sociales concret, à point, facile à utiliser et qui apporterait des améliorations assez rapidement.

La présentation du programme, autant à l'enseignant qu'aux élèves, est une première étape franchie avec grande attention. Il s'agit de *vendre* l'idée à un jeune enseignant qui est déjà débordé par les nombreuses attentes de son poste et de susciter l'intérêt et l'enthousiasme de jeunes élèves qui présentent de sérieux défis. Le fait que l'enseignant puisse partager la responsabilité de l'enseignement d'habiletés est un atout de ce programme, en particulier l'étape du pré-enseignement qui est la clef d'un début de l'acquisition comportementale. De plus, l'enseignant a reçu du matériel d'appui représentant les meilleures pratiques en matière de gestion de classe (ANNEXE F) ainsi que pour les demandes précises, réprimandes et récompenses de groupe (ANNEXE G). La prise de connaissance et l'utilisation de ce matériel a permis une meilleure application du programme HABS0 par l'enseignant qui était ainsi mieux outillé.

L'ajout du questionnaire allant chercher les réactions, les sentiments et les suggestions de tous les participants ainsi que de l'administration appuie le fait que le programme d'enseignement d'habiletés sociales HABS0 a été vécu de façon positive. Cette expérience positive reconnue est un atout inestimable. Pour sa part, l'échelle d'acquisition des buts a ajouté une nouvelle dimension au programme HABS0 en permettant de quantifier le progrès des deux groupes d'élèves. Les résultats ont confirmé le taux de succès de l'application des habiletés nouvellement acquises et ainsi, appuyé l'utilisation de HABS0. Le dépassement de toutes les attentes démontre l'efficacité des étapes et des pratiques du programme. De plus, les résultats obtenus par l'échelle

d'acquisition des buts pourraient soutenir la proposition d'une nouvelle intervention basée sur le même programme dans une autre classe..

L'étape de la généralisation est probablement la plus difficile à suivre, car elle demande organisation et rigueur. Au fur et à mesure que les habiletés sont enseignées et assimilées, l'enseignant doit récompenser les manifestations de comportements appropriés de façon cumulative. Ces évaluations lui permettent de savoir si les habiletés continuent à être appliquées, tout en démontrant aux élèves, par la distribution de jetons, que les habiletés sont toujours aussi importantes que le jour où elles ont été enseignées. Il serait souhaitable, à l'avenir, d'ajouter la participation des surveillants de la salle à dîner et de la cour de récréation afin d'aider à l'étape de la généralisation. Avec une formation pointue, ces personnes ajouteraient une dimension qui servirait à mieux préparer les élèves à appliquer leurs habiletés à l'extérieur des cadres scolaires habituels.

Il est intéressant de noter que les élèves sont demeurés fort enthousiastes tout au long de l'intervention. Même pendant la période des fêtes de fin d'année, alors que de nombreuses activités divertissantes occupaient les classes, les élèves ne voulaient pas manquer les rencontres en petits groupes. Chacun des élèves de cette classe était assigné à un groupe cible et l'enthousiasme était probablement dû au fait que les regroupements variaient au fur et à mesure qu'une série d'habiletés était complétée. Le prochain groupe était alors prêt à devenir « expert » à son tour et à faire sa part pour gagner des points supplémentaires afin d'obtenir la récompense choisie par la classe.

Un programme d'habiletés sociales comme HABSO, offert tôt dans l'apprentissage, présente l'avantage de permettre le développement d'une plus grande résilience car les élèves ont l'occasion de développer des compétences qui les préparent à mieux faire face à des situations difficiles à l'avenir. De plus, ces jeunes acquièrent les ressources nécessaires pour maintenir un réseau de soutien positif autant de la part de leurs pairs que de la part d'adultes.

Afin de s'assurer que les élèves de cette classe continuent à utiliser les habiletés enseignées, idéalement, un suivi est nécessaire au courant des deux prochaines années. Il pourrait prendre la forme de brefs retours sur les étapes de chaque habileté, par exemple. En début d'année scolaire, les habiletés de survie en salle de classe, qui outillent les élèves à mieux réussir académiquement, peuvent être revues. Si certains problèmes resurgissent, des habiletés spécifiques peuvent faire l'objet d'une brève intervention.

Les résultats et les commentaires des participants et observateurs indiquent qu'un programme d'enseignement d'habiletés sociales comme HABSO est certainement à répéter. Il suffit que le programme choisi suive les meilleures pratiques observées par HABSO.

## V. LIMITES DE L'ÉTUDE

L'étude serait améliorée par l'utilisation d'échelles comportementales, telles celles proposées par Goldstein (1980) dans « Skillstreaming the adolescent : a structured learning approach to teaching prosocial skills » ou encore celles d'Achenbach & Edelbrock (1983) intitulées « Échelle de comportements adaptatifs » et « Échelle de

problèmes de comportement », afin de mieux cibler les besoins des élèves. Les résultats obtenus sans l'utilisation d'échelles de comportement sont certes fort appréciables mais, il faut se demander ce qu'ils seraient si une évaluation individuelle avait été utilisée, permettant ainsi les regroupements des jeunes d'après les résultats, et la comparaison avec l'échelle comportementale reprise suite à l'intervention. Les deux élèves du Groupe I qui ont augmenté le nombre d'incidents depuis l'intervention ne sont qu'un exemple de ce qu'une telle échelle aurait peut-être pu éviter.

La présente étude ne permet pas de connaître les effets à long terme de l'intervention. Quelques questions que suscitent les limites de l'intervention sont : les élèves retiendront-ils les habiletés enseignées? Continueront-ils à manifester les habiletés socialement acceptables en salle de classe ainsi que dans d'autres contextes lorsque les renforçateurs ne seront plus du tout disponibles?

## CONCLUSION

Les recherches démontrent que les troubles de comportement se manifestent tôt dans la vie d'un enfant. Le milieu scolaire a le devoir d'enseigner des comportements socialement acceptables, à un âge précoce, par le biais d'interventions comportant les éléments des meilleures pratiques thérapeutiques basées sur l'approche cognitivo-comportementale, afin d'assurer l'intégration et la généralisation des habiletés sociales. Certains élèves présentant des comportements perturbateurs bénéficient d'une intervention sélective, tandis qu'une intervention universelle suffit à la majorité.

Les résultats de l'implantation d'un programme d'habiletés sociales suggèrent que des changements thérapeutiques positifs ont eu lieu, par contre, une intervention de quelques semaines, aussi positive soit-elle, n'est pas suffisante pour modifier des styles de comportements perturbateurs à long terme, dans la majorité des cas. Nous avançons l'idée qu'une intervention, pointue et brève auprès des mêmes élèves, suivie l'année scolaire prochaine afin d'assurer une meilleure intégration et maîtrise des nouvelles habiletés développées,

La présente implantation montre l'intérêt de faire connaître ce genre d'intervention aux administrateurs qui peuvent être proactifs en choisissant des programmes efficaces dont bénéficieront leurs jeunes écoliers. Étant donné les résultats connus, ne serait-ce pas irresponsable de ne pas le considérer?

## MÉDIAGRAPHIE

- ACHENBACH, T.M. (1985). Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology. Newbury Park: Sage.
- ACHENBACH, T.M. & EDELBROCK, C.S. (1983). Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile. Burlington, VT: University associates in psychiatry.
- ADER, R. & FELTEN, D. (1990). Psychoneuroimmunology. IL, San Diego: Academic Press.
- ANTI-BULLYING NETWORK (2000). Information on praise and reward systems. Moray House Institute of Education. University of Edinburgh, GB.  
[www.antibullying.net/index.html](http://www.antibullying.net/index.html), janvier 2003.
- BECK, A. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: New American Library.
- BETKER, C. (2001). Goal Attainment Scaling. (L'Échelle d'acquisition des buts. Traduit par Marie-Christine Dauriac.) Winnipeg: Elm Park Counselling and Consultation.
- BOURGAT, M. (1999). Comment des enfants deviennent des assassins. Lausanne : Éditions Favre.
- CAINE, R. & CAINE, G. (1997). Education on the edge of possibility. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- CHRISTLE, C., JOLIVETTE, K. & NELSON, C. (2000). Youth aggression and violence : risk, resilience, and prevention. ERIC Clearinghouse on disabilities and gifted education, Council for exceptional children, Arlington, VA, É-U. <http://ericec.org>, janvier 2003.
- COREY, G. (1991). Theory and practice of counseling and psychotherapy. California: Brooks/Cole Publishing Company, California.
- COUNCIL FOR CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS (1987). Position paper on definition and identification of students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 13(7).
- DEBARBIEUX, E. (2000). Violences scolaires. Quelle évolution de la violence scolaire? VEI Enjeux, Paris.

- ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET JEUNESSE MANITOBA (2001). Cap sur l'inclusion. Relever les défis : Gérer le comportement. Manitoba : Ministre de l'Éducation Manitoba.
- EKSTRAND, M. & PHILLIPS, D. (1998). Programme intensif de traitement quotidien. North Battleford : Battleford Mental Health Clinic.
- ELDER, G.H., LIKER, K., & CROSS, C.E. (1984). Parent-child behavior in the Great Depression. Life Span Development and Behavior, Vol. 6, New York : Academic Press.
- ENRIGHT, B., WHITE, R., HANEY, K., HELLER, H., & SPOONER, F. (1992). Classics in the field of behavioral disorders. Behavioral disorders, 18(1), pp. 18-23.
- FABER, A. & MAZLISH, E. (1980). How to talk so kids will listen & listen so kids will talk. New York: Wade Publishers, Inc.
- GARWICK, G. (1974). Program evaluation project report. Chapter 3: An introduction to reliability and the goal attainment scaling methodology. Minnesota.
- GENTRY, W. (1999). Anger-free. Ten basic steps to managing your anger. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- GERBER, M. (2001). The essential social science of behavioral disorders. Behavioral disorders, 27(1), pp. 12-20.
- GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P., GERSHAW, M.J., & KLEIN, P. (1980). Skillstreaming the adolescent: a structured learning approach to teaching prosocial skills. Campaign, IL: Research Press.
- GOLEMAN, D. (1995). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
- HALL, R.V. & HALL, M.C. (1990). Comment choisir les renforçateurs. (Traduit par Lise Saint-Laurent). Fascicule du GREDD, Laval : Université Laval.
- HANSELL, P.S. & LLOYD, M. (1981). Outcome evaluation of psychological services in the schools. Iowa : Iowa State Department of public instruction.
- HART, R. (1978). Therapeutic effectiveness of setting and monitoring goals. Journal of consulting and clinical psychology, vol. 46(6), pp. 1242-1245.
- HOWARD, G. (1991). Culture Tales – A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psychotherapy. American psychologist, 46(3), pp. 187-197.

- KENDALL, P.C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth : guiding theory, current status, and emerging developments. Journal of consulting and clinical psychology, 61, pp. 235-247.
- LADOUCEUR, R., FONTAINE, O. & COTTRAUX, J. (1993). Thérapie comportementale et cognitive. Paris : Éditions Masson.
- LAMBERT, M.J. & BERGIN, A.E. (1994). The effectiveness of psychotherapy. Handbook of psychotherapy and behavior change. New York: John Wiley.
- LEACH, P. (1994). Children first : what our society must do – and is not doing – for our children today. New York: Random House.
- LEWIS, J.L., HEFLIN, J. & DIGANGI, S.A. (1995). Les troubles du comportement : des réponses à vos questions. (Traduit par Isabelle Tremblay et Mario Cammarano et adapté par Égide Royer). Québec : La Corporation école et comportement.
- MAGUIRE, L. (2002). Clinical social work. Beyond generalist practice with individuals, groups, and families. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- MASH, E.J. (1989). Treatment of child and family disturbance: a behavioral-systems perspective. In MASH, E.J. & BARKLEY, R.A. (Eds.). Treatment of childhood disorders. New-York: Guilford Press.
- MASSEY, M. (1998). Early childhood violence prevention. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education. Université de l'Illinois, É-U. <http://ericece.org>, février 2003.
- MASTEN, A.S. (1994). Resilience in individual development: successful adaptation despite risk and adversity. In WAN, M.C. & GORDON, E.W. (Eds.), Education resilience in inner-city America - challenges and prospects. Hilldale, NJ: Erlbaum, pp. 3-25.
- MAULTSBY, M.C., WIRGA, M. (1998). Behavior therapy. Encyclopedia of mental health. New York: Academic Press.
- MCGINNIS, E., GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P. & GERSHAW, N.J. (1984). Skill-streaming the elementary school child. A guide for teaching prosocial skills. Illinois: Research Press Company.
- MYLES, B.S., MORAN, M.R., ORMSBEE, C.K. & DOWNING, J.A. (1992). Guidelines for establishing and maintaining token economies. Intervention in school and clinic, 27(3), pp. 164-169.

- REAVIS, H., KUKIC, S., JENSON, W., MORGAN, D., ANDREWS, D. & FISTER, S. (1996). Adapté par Égide Royer. Les trucs du métier 3. Techniques et règles à utiliser en classe avec des élèves en difficulté de comportement. Comment utiliser efficacement les réprimandes et formuler des demandes précises. Les félicitations de l'enseignant. L'utilisation d'un contrat pour motiver l'élève. Lévis, Qc.
- REAVIS, H., KUKIC, S., JENSON, W., MORGAN, D., ANDREWS, D. & FISTER, S. (1996). Adapté par Égide Royer. Les trucs du métier 4. Techniques et règles à utiliser en classe avec des élèves en difficulté de comportement. La récompense de groupe, une bonne façon de favoriser la réussite scolaire. La suspension à l'école. Lévis, Qc.
- REDL, F. (1959). The concept of life space interview. American Journal of Orthopsychiatry, 26, pp. 1-15.
- ROYER, É. (automne 2000). Notes de cours pour Les comportements agressifs à l'école : perspectives d'intervention.
- ROYER, É. & POLIQUIN-VERVILLE, H. (1992). Les troubles du comportement à l'école : état des connaissances et pistes d'intervention. In CRIRES-FECS, Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques. Montréal: CEQ, Éditions Saint-Martin, pp. 120-136.
- RUTTER, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms, In ROLF, J., MASTEN, A., CICHETTI, M.J., & BERGIN, A.E. (1994). The effectiveness of psychotherapy. Handbook of psychotherapy and behavior change. New York: John Wiley.
- SKIBA, R., WALDRON, N.B., BAHAMONDE, C. & MICHALEK, D. (1998). A four step model for functional behavior assessment. NASP, vol. 26, pp. 24-25.
- SKINNER, B.F. (1953). Science and human behavior. New York: Simon & Schuster Inc.
- TREMBLAY, R. (1991). Reconnaître et aider l'élève en trouble du comportement. (Document de travail). Ministère de l'éducation du Québec, Québec.
- TREMBLAY, R. & ROYER, E. (1992). L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- TREMBLAY, R. & ROYER, E. (1992). Pour une perspective éducationnelle dans l'évaluation des élèves en trouble du comportement. Sciences et comportement, vol. 22( 3, 4), pp. 253-262.
- VAN RILLAER, J. (1996). Les thérapies comportementales. Paris: Éditions Morisset.

- WACHTEL, E. (1994). Treating troubled children and their families. New York: Guilford Press.
- WALKER, H.M., COLVIN, B. & RAMSEY, E. (1995). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. Toronto: Brooks/Cole.
- WALKER, H.M. & WALKER, J.E. (1994). L'indiscipline en classe. Une approche positive pour les enseignants. (Traduit et adapté par Égide Royer). Québec: La Corporation école et comportement É.R.
- WERNER, E. (1995). Resilience in development. Current directions in psychological science. American Psychological Society, 4(3), pp. 81-85.
- WERNER, E. (2000). Protective factors and individual resilience. Handbook of early childhood intervention. Second Edition, Cambridge University Press, pp. 115-132.
- WOOD, M.W. & LONG, N.J. (1991). Life space intervention: talking with children and youth in crisis. Austin, TX: Pro-ed.
- ZENTALL, S.S. (1986). Assessment of emotionally disturbed preschoolers. Diagnostique, 11, pp. 154-179.

ANNEXE A

# **ÉCHELLE D'ACQUISITION DES BUTS**

**Présenté par:  
Carla Betker, M.Éd.**

**Traduit par Marie-Christine Dauriac**

1

## **Bénéfices d'acquisition des buts**

- Tient le conseiller et l'élève fixés sur les problèmes à résoudre
- Procure un portrait clair de ce qui doit être accompli et ce qui demeure à faire

2

## **Bénéfices de l'échelle d'acquisition des buts**

- Réhausse l'estime de soi des élèves en leur démontrant leur progrès
- Démontre les gains thérapeutiques pour les élèves avec troubles de comportement. Appuie fortement une demande de fonds

3

## **Comment ça fonctionne?**

1. Identifier les buts généraux appropriés.
2. Identifier les buts spécifiques.
3. Préparer un tableau d'acquisition des buts.
4. Réviser le progrès et le taux du succès thérapeutique. Réviser les buts au besoin.
5. En juin, répéter le processus de révision.

4

## **Étape 1: Identifier les buts généraux appropriés**

- Obtenir une bonne compréhension des problèmes en:
  - prenant le temps nécessaire pour gagner la confiance de l'enfant et pour comprendre ses expériences.
  - faisant passer une évaluation psycho-émotionnelle par le.a psychologue scolaire, si possible.
  - rencontrant les parents/tuteurs de l'enfant afin d'obtenir leur perspective sur les problèmes. <sup>5</sup>

## **Étape 1: Identifier les buts généraux appropriés**

- Décider quels problèmes seront travaillés au niveau de l'école.
- Écrire les buts généraux pour chaque problème que vous travaillez.
- Référer les élèves/parents/familles à des ressources communautaires pour des problèmes que vous ne travaillerez pas.

## **Recommandation: Impliquer l'enfant dans la conceptualisation du plan**

- Obtenir le consentement sur ce dont vous travaillerez tous les deux.
- La prévisibilité mène à la sécurité.
- Tous les buts seront de véritables buts.

7

## **Recommandation: Écrire les buts comme des plans de traitement**

- Définit les domaines de focus en counselling pour l'élève, les parents et le conseiller.
- Sert de contrat lorsque signé par l'élève.
- Indique le soutien parental en matière de counselling de la part du parent.

8

## **Étape 2: Identifier les buts spécifiques**

Les buts spécifiques sont des énoncés clairs de ce que l'élève doit apprendre, et ce qu'il doit pouvoir accomplir dans chaque domaine général au bout du temps donné.

9

## **Lignes directrices pour l'établissement de buts spécifiques**

- Prendre en considération le présent niveau de fonctionnement de l'élève ainsi que du temps accordé au programme.
- Les buts spécifiques doivent donner un défi, tout en demeurant à la portée du jeune.
- Faire le point sur ce qui sera appris plutôt que sur ce qui sera enseigné.

10

## **Lignes directrices pour l'établissement de buts spécifiques**

- Énoncer les buts de façon positive.
- Les buts spécifiques doivent être mesurables/quantifiables.
- Prioriser les buts lorsque nécessaire.

11

## **Exemples de buts généraux et spécifiques**

### **But général**

- Jim travaillera sur la gestion de la colère en counselling.

### **But spécifique**

- Jim démontrera une compréhension des 4 étapes du modèle de gestion de la colère par le biais de jeux de rôle en counselling.
- Jim utilisera le retrait pour se calmer lorsqu'il se mettra en colère, au moins 4-5 fois par semaine.
- Jim sera retiré de la classe à cause de problèmes de comportement pas plus de 4 fois par semaine.

12

## **Exemples de buts généraux et spécifiques**

### **But général**

- Jim travaillera sur la gestion de la colère en counselling.

### **Buts spécifiques**

- Jim sera capable de générer, indépendamment, au moins 3 solutions positives et possibles, à des problèmes réels, en session.
- Jim sera capable de générer, indépendamment, au moins 3 solutions positives et possibles pour résoudre des problèmes réels en dehors des sessions.

13

## **Exemples de buts généraux et spécifiques**

### **But général**

- En counselling, Jean traitera des expériences d'abus dont il a été témoin.

### **Buts spécifiques**

- Jean exprimera d'au moins une façon ses sentiments reliés à l'abus dont il a été témoin (verbalement, par le dessin, etc.), en session
- Jean exprimera ses sentiments reliés à l'abus à quelqu'un d'autre que son conseiller (sa mère, un enseignant, un ami, etc.)

14

## **Exemples de buts généraux et spécifiques**

### **But général**

- En counselling, Jean traitera des expériences d'abus dont il a été témoin

### **Buts spécifiques**

- Jean décrira et expliquera ce qui constitue un comportement abusif après avoir revu cette information avec son conseiller en session.
- Jean identifiera et décrira le comportement abusif chez les autres et chez lui-même.

15

## **Exemples de buts généraux et spécifiques**

### **But général**

- Le counselling fera l'objet de l'abus sexuel de Jeanne.

### **Buts spécifiques**

- Jeanne reconnaîtra les effets que l'abus sexuel a sur elle.
- Jeanne sera capable d'identifier quelles stratégies de « coping » elle utilise, l'effet de ces stratégies, et les sentiments qu'elle ressent lorsqu'elle s'en sert.
- Jeanne apprendra et pratiquera au moins 2 stratégies alternatives et positives de « coping ».

16

## Exemples de buts généraux et spécifiques

### But général

- Mélanie traitera de ses sentiments de perte et de rejet par le counselling.

### Buts spécifiques

- Au bout de 4 mois, Mélanie aura accepté la réalité de la perte de sa famille d'accueil.
- Mélanie aura exprimé ses sentiments reliés à la perte de son ancienne famille d'accueil en session, au moins d'une façon (c'est-à-dire, verbalement, par le dessin, etc.)

17

## Exemples de buts généraux et spécifiques

### But général

- Mélanie traitera de ses sentiments de perte et de rejet par le counselling.

### Buts spécifiques

- Mélanie aura identifié ses pensées négatives au sujet du rejet de sa famille d'accueil face à elle (c'est-à-dire pensées négatives au sujet de ce que cela veut dire pour elle en tant que personne)
- Mélanie utilisera des techniques de restructuration cognitive en session pour réviser ses pensées négatives à son sujet 80% du temps.

18

## **Exemples de buts généraux et spécifiques**

### **But général**

- Ted développera des habiletés de communication affirmatives.

### **Buts spécifiques**

- Ted articulera les lignes directrices pour quand discuter de problèmes et avec qui.
- Ted élaborera un message « je » pour traiter de réels problèmes interpersonnels, en session.
- Ted démontrera une maîtrise de parler affirmatif par le jeu de rôle, en session.

19

## **Exemples de buts généraux et spécifiques**

### **But général**

- Sandrine améliorera ses habiletés d'hygiène orale

### **Buts spécifiques**

- Sandrine vérifiera son calendrier tous les jours, le matin et le midi, afin de déterminer à quel moment elle doit se brosser les dents.
- Sandrine se brossera correctement les dents avec de l'aide "main sur main" 100% du temps

20

## Exemples de buts généraux et spécifiques

### But général

- Jérémie développera des habiletés pour gérer son argent

### Buts spécifiques

- Jérémie identifiera des billets jusqu'à ceux de 20\$
- Jérémie comptera divers billets jusqu'à des sommes de 20\$.
- Jérémie comprendra la valeur de l'argent jusqu'à 20\$.

21

## Étape 3: Préparation du tableau d'acquisition des buts

- Ceci implique l'ancrage des points sur une échelle de 5 pour chaque but spécifique de counselling.
- Définir clairement, en termes comportementaux, de quoi « aurait l'air » chacun des points sur l'échelle des 5 points et ce, pour chaque but spécifique, en utilisant les lignes directrices suivantes:
  - 5 indique que le but a été dépassé considérablement (c.-à-d. l'élève a beaucoup mieux réussi que prévu).
  - 4 indique que le but a été dépassé, et que l'élève a un peu mieux réussi que prévu.

22

## Étape 3: Préparation du tableau d'acquisition des buts

- 3 indique que le but a été atteint.
- 2 indique que le but n'a pas été atteint, et que le progrès de l'élève dans ce domaine est au-dessous des attentes établies.
- 1 indique que le but n'a pas été atteint et que le progrès de l'élève dans ce domaine est considérablement au-dessous des attentes établies.

*Nota: Étant donné que les buts sont individualisés, l'ancrage des buts est également individualisé.*

23

## Exemple: Ancrage des points

But spécifique	1	2	3	4	5
Jim démontrera la compréhension des 4 étapes du modèle de la gestion de la colère, en session.	Jim a démontré la compréhension de 0-1 étape(s) du modèle de la gestion de la colère, en session.	Jim a démontré la compréhension de 2-3 étapes du modèle de la gestion de la colère, en session.	Jim a démontré la compréhension des 4 étapes du modèle de la gestion de la colère, en session.	Jim a démontré la compréhension des 4 étapes et commence à utiliser certaines des stratégies en dehors des sessions	Jim a démontré la compréhension des 4 étapes et utilise régulièrement certaines des stratégies en dehors des sessions.

24

## Exemple: Ancrage des points

But

spécifique

1

2

3

4

5

Sandrine se brossera les dents correctement avec de l'aide "main sur main" 100% du temps

Sandrine refuse de se brosser les dents.

Sandrine se brosse les dents correctement avec de l'aide "main sur main" 75% du temps.

Sandrine se brosse les dents correctement avec de l'aide "main sur main" 100% du temps

Sandrine se brosse les dents correctement avec un peu d'aide 100% du temps.

Sandrine se brosse les dents correctement avec des rappels verbaux 100% du temps.

25

## Échelle d'acquisition des buts – "Jim"

But

spécifique

1

2

3

4

5

Jim rencontrera le conseiller une fois par semaine	Jim a refusé d'assister aux sessions hebdomadaires avec son conseiller	Jim a assisté aux sessions lorsqu'il était à l'école	Jim a assisté aux sessions hebdomadaires avec son conseiller	Jim a, à l'occasion, assisté plus d'une fois par semaine, à sa requête	Jim assiste souvent à plus d'une session par semaine, à sa requête (50% de fois ou plus)
Jim pourra indépendamment générer au moins 3 solutions possibles et positives à ses problèmes	Jim peut générer des solutions possibles et positives à ses problèmes	Jim peut générer 2-3 solutions positives avec du "coaching"	Jim peut générer indépendamment au moins 3 solutions positives et possibles lorsqu'un problème est résolu en session	Avec du coaching, Jim peut générer au moins 3 solutions positives et possibles lorsqu'il résout des problèmes en dehors des sessions	Jim peut générer indépendamment au moins 3 solutions positives et possibles lorsqu'il résout de véritables problèmes en dehors des sessions

But spécifique	1	2	3	4	5
En session, Jim exprimera ses sentiments reliés à l'abus dont il a fait l'expérience et dont il a été témoin	Jim ne veut pas ou est incapable d'exprimer ses sentiments en session pour le moment	Jim a "touché" ses sentiments en session, mais n'en a pas parlé en détails	Jim a exprimé d'au moins une façon en session ses sentiments reliés à l'abus	Jim a exprimé d'au moins 2 façons en session ses sentiments reliés à l'abus	Jim a exprimé ses sentiments reliés à l'abus à quelqu'un d'autre que son conseiller
Jim exprimera ce qui constitue un comportement abusif	Jim a refusé de revoir de l'information sur le comportement abusif	Jim a revu de l'information sur ce qui constitue un comportement abusif mais est incapable d'expliquer ce que c'est	Jim a revu de l'information sur ce qui constitue un comportement abusif et peut exprimer cette connaissance	Jim peut exprimer ce qui constitue un comportement abusif, et peut le reconnaître chez autrui	Jim peut exprimer ce qui constitue un comportement abusif, et peut le reconnaître en lui-même 27

Au bas du Tableau d'acquisition des buts, inclure:

**la date de l'évaluation:**

**le temps écoulé depuis la dernière revue du traitement:**

**le nombre de buts travaillés depuis la dernière revue du traitement:**

**le taux cumulatif d'acquisition des buts**

**Étape 4: Revue du progrès et évaluation du succès thérapeutique**  
**Révision des buts au besoin**

- Organiser les réunions de revue à des intervalles réguliers
- Enregistrer le degré de succès thérapeutique pour chaque but spécifique dans le "Tableau d'acquisition des buts"
- Calculer la moyenne de tous les buts pour obtenir un taux cumulatif d'acquisition de buts pour chaque élève
- Célébrer les succès; résoudre les problèmes lorsque le progrès est plus lent que prévu
- Réviser les buts au besoin

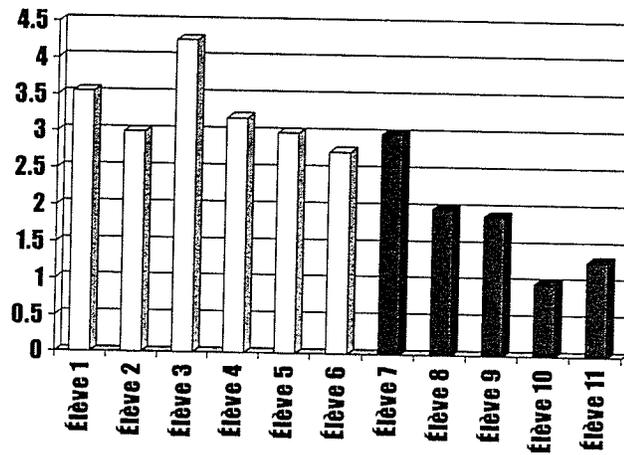
29

**Questions à considérer pour résoudre les problèmes**

- L'intervention progresse-t-elle tel que prévu?
- Existe-t-il des problèmes imprévus qui peuvent être résolus?
- Existe-t-il d'autres stratégies/ressources plus efficaces?
- L'enseignement doit-il être réparti en plus petites étapes?

30

## Échantillon de tableau de données pour plusieurs élèves



## ANNEXE B

## QUESTIONNAIRES

Questionnaire directeur

1. Quels programmes d'intervention sur les problèmes de comportement ont été utilisés dans votre école? Comment se comparent-ils avec le programme HABSO?

*Chaque enseignant est en charge de préparer un plan de comportement pour sa salle de classe. Le programme HABSO permet de suivre un plan concret et complet.*

2. Aviez-vous des inquiétudes face au programme d'intervention HABSO? Si oui, les expliquer.

*Non.*

3. Répéteriez-vous le projet HABSO dans votre école?

*Oui parce que les résultats obtenus démontrent que ça en vaut la peine.*

4. Quels sont les avantages que vous avez recueillis grâce au programme HABSO? Quels ont été les inconvénients?

*Avantages – résultats observables et immédiats. Donne la chance de verbaliser aux élèves, impact possible à la maison. Englobe toutes les habiletés. Aucun inconvénient.*

5. Autres commentaires

*Je serais prêt à recommander l'application de ce programme à d'autres directions d'école.*

Questionnaire enseignant

1. Quelles ont été vos raisons d'accepter de participer au programme HABS0?
 

*Plusieurs des élèves semblaient avoir des difficultés hors de l'ordinaire et ç'était difficile de gérer tous les différents comportements en même temps. La conseillère a offert le programme HABS0 et j'ai pensé que ça valait la peine d'essayer.*
2. Quels genres de résultats ce programme a-t-il connus dans votre salle de classe?
 

*Il y a eu beaucoup moins d'incidents et quand il y en avait c'était moins grave qu'avant.*
3. Quel genre de formation avez-vous reçue afin de bien participer à ce programme? A quel point cette formation a-t-elle était suffisante pour vous permettre de mener ce projet à bien?
 

*J'ai eu la chance de lire le guide de HABS0 et aussi j'ai passé un peu de temps avec la conseillère. Elle m'a expliqué toutes les étapes. Je pense que je n'étais pas complètement certain de comment ça devait marcher mais je pense que je savais assez pour commencer. Quand le programme a commencé, c'était facile de suivre les étapes.*
4. Seriez-vous prêt à utiliser de nouveau ce programme dans votre salle de classe? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
 

*Oui, je serais prêt à l'utiliser encore. Les résultats étaient très encourageants. Les élèves écoutaient mieux. J'ai fait une première expérience avec ce programme alors ce serait plus facile la prochaine fois.*
5. Avez-vous remarqué des changements de comportement dans votre groupe-classe? Si oui, lesquels? Si non, à quoi attribuez-vous cela?
 

*Il y a eu de grands changements de comportement. Les élèves écoutent mieux. Souvent ils vont se donner des rappels entre eux. La classe est plus calme.*

6. Les résultats valaient-ils le temps et l'énergie investis dans cette intervention?

*Je pense que oui. Il fallait être pas mal organisé pour suivre l'horaire du programme et aussi la partie où il fallait évaluer les élèves pendant les autres cours et la récréation était un peu plus difficile à gérer. Mais, les résultats sont vraiment bons alors oui, ça valait le temps et l'énergie.*

7. Recommanderiez-vous cette intervention à vos confrères?

*Oui, je pense que HABSO est un très bon programme et il pourrait aider d'autres élèves.*

8. Commentaires sur les groupes (la division des élèves en groupes).

*Je pense que les groupes ont bien été divisés. Ils n'étaient pas trop grands ni trop petits. Les élèves aimaient beaucoup sortir de la classe pour aller faire les sessions avec la conseillère. Ils étaient très enthousiastes et semblaient fiers de faire partie des groupes.*

9. Suggestions pour améliorer le programme HABSO

*Je pense que ce serait bien de commencer un programme comme ça plus tôt dans l'année scolaire.*

10. Autres commentaires

*J'ai vraiment aimé le programme et mes élèves aussi.*

## Questionnaire élèves

1. Comment t'es-tu sent(i)e quand on t'a proposé de participer au programme HABS0?

*Bien. J'ai pensé que ça serait amusant et que j'allais apprendre quelque chose. Je voulais vraiment participé. J'ai pensé que ce serait vraiment bien. Content. J'ai aimé qu'on me demande d'y participer. J'ai réalisé que j'avais raison d'aimer l'idée de participer.*

2. Qu'est-ce que tu as appris?

*Apprendre en classe. Ne pas m'amuser parce que j'avais l'habitude de le faire avec mes amis. Lever ma main avant de parler. Tout plein de choses qui sont bonnes pour moi. J'ai appris à être silencieux. J'ai appris beaucoup au sujet du langage du corps et comment traiter les autres. J'ai appris à ne pas jouer avec des objets. J'ai appris à bien écouter. J'ai appris comment je me sens quand les autres ne m'écoutent pas. J'ai appris à rester assis et à travailler seul. J'ai appris à ne pas jouer avec plein d'objets. J'ai appris que de bonnes choses t'arrivent quand tu fais de bonnes choses. Si tu fais semblant d'être malade, tu manques plein de bonnes choses.*

3. Selon toi, quels étaient les buts du programme HABS0?

*Écouter. Apprendre aux enfants à travailler seul, et d'autres choses comme ça. Apprendre à être gentil, à respecter les règlements et avoir beaucoup de bonnes manières. Apprendre à accepter les conséquences. Que le bon comportement est récompensé. C'est bien d'agir comme il faut. Les gens apprennent à bien écouter.*

4. Quels ont été les bénéfices de participer au programme HABS0?

*Le temps libre. Les récompenses. La crème glacée et d'autres choses amusantes à faire. Faire partie d'un groupe. C'est amusant. C'est un programme très intéressant. C'est tout simplement quelque chose que tu veux aller faire. Faire partie d'un groupe et de partager des idées avec les autres. Les jeux de rôles.*

5. Selon toi, est-ce qu'il y avait des choses qui rendaient ta participation à HABS0 difficile?

*Pas de réponses.*

6. Est-ce que tu voudrais encore faire partie d'un programme comme ça?

*Oui, parce j'aime participer à des groupes. J'apprends de nouvelles choses. J'aimerais recommencer.*

7. Qu'est-ce que tu dirais à un de tes amis auquel on proposerait de participer au programme HABSO?

*Que c'est vraiment amusant. Que t'apprends quelque chose de nouveau chaque fois. Tu peux gagner des récompenses. C'est vraiment bien.*

8. Suggestions pour améliorer le programme HABSO.

*Faire le même programme avec d'autres classes.*

9. Autres commentaires

*Ça a fait une différence à la maison aussi. Avant, je me plaignais des devoirs mais j'ai appris à les faire seule et plus rapidement. J'ai aimé travailler pour gagner des points. Je pense qu'il y a des choses auxquelles je dois faire attention parce que je ne suis pas un expert encore.*

## ANNEXE C

## DESCRIPTION DES ÉTAPES À SUIVRE POUR HABSO

« Je compte mettre en application un programme d'apprentissage d'habiletés sociales pour la classe de 2<sup>e</sup> année. Les habiletés identifiées par l'enseignant seront :

- 1) enseignées en petits groupes comprenant les élèves identifiés comme nécessitant un enseignement plus individualisé pour des habiletés regroupées – je ferai cet enseignement
- 2) enseignées à la classe entière, y compris le petit groupe qui aura bénéficié d'un « pré-enseignement » - par l'enseignant

Un système de « récompense » pour le grand groupe fera partie intégrale de ce programme

Étapes	Échéancier	Date accompli
1) enseignant identifiera les habiletés à enseigner	_____	_____
2) les ressources nécessaires seront disponibles (pancartes, jetons, récompenses, etc.)	_____	_____
3) l'enseignant recevra une formation pour bien comprendre les éléments essentiels du programme	_____	_____
4) l'enseignant identifiera les élèves qui nécessiteront de l'enseignement en petit groupe	_____	_____
5) le système de récompense sera déterminé par l'enseignant et la conseillère	_____	_____
6) une lettre d'information et de consentement sera expédiée aux parents	_____	_____
7) le projet sera expliqué à la classe	_____	_____
8) début du projet – rencontres en petits groupes tous les deux jours	_____	_____

9) enseignement en salle de classe se fera dans les  
deux jours (maximum) qui suivront l'enseignement  
en petits groupes

10) fin anticipée du projet

_____	_____
_____	_____

## ANNEXE D

## ÉCHELLE D'ACQUISITION DES BUTS - HABSO

## HABILETÉS DE SURVIE EN SALLE DE CLASSE

## Écouter

But spécifique	1	2	3	4	5
Le groupe appliquera les 4 étapes de l'écoute telles qu'enseignées en session, dans la salle de classe	Le groupe a démontré une connaissance des 4 étapes de l'écoute telles qu'enseignées en session	Le groupe a appliqué sa connaissance des 4 étapes de l'écoute par le biais des jeux de rôle et des mises en situation en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'écoute telles qu'enseignées en session, dans la salle de classe	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'écoute dans la salle de classe régulièrement et, de temps en temps, en éducation/hygiène physique et en classe de musique	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'écoute régulièrement dans la salle de classe ainsi qu'en éducation physique/hygiène et en classe de musique

## Répondre lorsqu'un adulte te demande de faire quelque chose

But spécifique	1	2	3	4	5
Le groupe appliquera les 3 étapes de la réponse à un adulte la plupart du temps, dans la salle de classe	Le groupe a expliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte la plupart du temps, dans la salle de classe	Le groupe a appliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte régulièrement en salle de classe	Le groupe a appliqué les 3 étapes de la réponse à un adulte régulièrement en salle de classe et de temps en temps dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)

## Travailler seul

But spécifique

1

2

3

4

5

Le groupe appliquera les 4 étapes du travail indépendant la plupart du temps, en salle de classe	Le groupe a expliqué les 4 étapes du travail indépendant, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes du travail indépendant par le biais des jeux de rôle et des mises en situation de rôle, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes du travail indépendant la plupart du temps, en la salle de classe	Le groupe a appliqué les 4 étapes du travail indépendant régulièrement en salle de classe	Le groupe a appliqué les 4 étapes du travail indépendant régulièrement en salle de classe et de temps dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)
--	--	--	---	---	---

## Concentration maximale

But spécifique

1

2

3

4

5

Le groupe appliquera les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe la plupart du temps	Le groupe a expliqué les 4 étapes de concentration maximale en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe la plupart du temps	Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe régulièrement	Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe régulièrement et de temps dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)
--	--	---	--	--	--

## Accepter les conséquences

But spécifique

1

2

3

4

5

Le groupe appliquera les 4 étapes de l'acceptation des conséquences régulièrement	Le groupe a expliqué les 4 étapes de l'acceptation des conséquences en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'acceptation des conséquences par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'acceptation des conséquences en salle de classe régulièrement	Le groupe a appliqué les 4 étapes de l'acceptation des conséquences en salle de classe régulièrement ainsi que dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)	Le groupe a appliqué les 4 étapes de concentration maximale en salle de classe et dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique) régulièrement et dans la cour de récréation de temps en temps
---	--	---	--	--	---

## HABILETÉS ANTI-AGRESSION

### Comment réagir aux taquineries

But spécifique	1	2	3	4	5
Le groupe appliquera les 3 étapes de réaction aux taquineries 70% du temps	Le groupe a expliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries 70% du temps, en salle de classe	Le groupe a appliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries en salle de classe régulièrement ainsi que dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique)	Le groupe a appliqué les 3 étapes de réaction aux taquineries en salle de classe et dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique) régulièrement et dans la cour de récréation de temps en temps

## Comment éviter les bagarres

But spécifique	1	2	3	4	5
Le groupe appliquera les 3 étapes pour éviter les bagarres 80% du temps	Le groupe a expliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres 80% du temps, en salle de classe	Le groupe a appliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres en salle de classe régulièrement ainsi que dans les autres classes (éd. phys., phys., hygiène, musique)	Le groupe a appliqué les 3 étapes pour éviter les bagarres en salle de classe et dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique) régulièrement et dans la cour de récréation de temps en temps

## Mettre un frein à sa colère

But spécifique	1	2	3	4	5
Le groupe appliquera les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère 80% du temps	Le groupe a expliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère par le biais des jeux de rôle et des mises en situation, en session	Le groupe a appliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère 80% du temps, en salle de classe	Le groupe a appliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère en salle de classe régulièrement ainsi que dans les autres classes (éd. phys., phys., hygiène, musique)	Le groupe a appliqué les 4 étapes pour mettre un frein à sa colère en salle de classe et dans les autres classes (éd. phys., hygiène, musique) régulièrement et dans la cour de récréation de temps en temps

## ANNEXE E

## GÉRANCE DE CLASSE

Les dix conseils suivants sont pratiques pour un nouvel enseignant ou un suppléant qui vit des problèmes de discipline :

- 1) arriver tôt afin d'être bien préparé. Pour un suppléant, ceci permettra également de se familiariser avec les règlements de base (au niveau de l'école, temps des récréations, horaire de la journée, etc.);
- 2) pour un suppléant, obtenir une liste de classe du bureau avec le plan de classe (ceci évite que les élèves changent de nom);
- 3) toujours avoir à portée de la main du travail supplémentaire au cas où les élèves finissent leur travail plus rapidement que prévu ou qu'il faut tout simplement trouver « quelque chose d'autre »;
- 4) accueillir les élèves à la porte, leur sourire et s'assurer de dire quelques mots simples mais naturels et positifs. Exemples : « bonjour, ça va ce matin ... »
- 5) être clair sur ses propres attentes en matière de comportement des élèves de façon à pouvoir les partager clairement avec les élèves et donner des exemples si nécessaire.  
Exemple : « être attentif signifie que vos yeux sont sur moi, que vous ne jouez pas avec un objet ... » Ce conseil comprend informer les élèves sur le signal pour obtenir leur attention et le « pratiquer » ensemble;
- 6) donner des directives alpha plutôt que des directives bêta. C'est-à-dire, « Rémi, va tout de suite chercher tes crayons de couleur dans ton cartable »;

- 7) intervenir avant que les choses n'aillent trop loin. Savoir quand ignorer.
- utiliser le contact des yeux à son avantage
  - utiliser le nom des élèves
  - utiliser des signaux non-verbaux comme par exemple, non de la tête, un 'non' calme à proximité de l'élève
- 8) afin d'assurer des interactions « ordonnées » de la part des élèves (crier la réponse, tous parler en même temps, etc.) indiquer le genre de réponse voulue avant de poser la question :
- exemple – main levée, enseignant choisit, le plus rapide, etc.
- 9) utiliser l'attention positive et l'éloge descriptive pour motiver l'obéissance et suivre les règlements de classe et les consignes. Un ajout à ceci serait d'annoncer qu'une activité spéciale ou un autre motivateur surprise sera donné à la fin de la journée si... Décrire en termes simples mais spécifiques les attentes; les afficher à la vue de tous; s'y référer souvent au courant de la journée; donner la récompense si la classe a rencontré les critères.
- 10) circuler dans la classe au maximum, c'est-à-dire, éviter de rester assis derrière le bureau. Utiliser le temps de travaux individuels, par exemple, pour rétroaction positive et encouragement en circulant parmi les élèves.

En général, les élèves apprécient un enseignant qui est structuré et prévisible dans ses attentes.

La prévisibilité des attentes, des limites et des sanctions de l'adulte sécurise les enfants.

## ANNEXE F

## DEMANDES PRÉCISES, RÉPRIMANDES ET RÉCOMPENSES DE GROUPE

Afin d'être efficace, la réprimande à l'école (et à la maison) ne doit pas être surutilisée et elle devrait toujours être combinée à d'autres modes d'intervention pour assurer une bonne gestion de classe. Plusieurs études démontrent qu'une réprimande ne devrait pas être faite plus d'une fois toutes les quatre ou cinq minutes et il faut viser 4 renforcements positifs pour 1 réprimande.

Une « bonne » réprimande présente certains facteurs. Selon Reavis, H., Kukic, S., Jenson, W., Morgan, D., Andrews, D. & Fister, S. (1996), les réprimandes peuvent être efficaces mais elles doivent présenter certaines qualités. Voici 14 variables, brièvement décrites, qui influent sur l'efficacité d'une réprimande :

- 1) type de phrase – demande ou réprimande standard, qui s'adresse à tous, comme par exemple « Sortez vos cahiers de mathématiques maintenant »
- 2) demande incitative et précise – énoncée de façon positive, elle décrit ce que l'on demande, comme par exemple « Richard, commence ton devoir de math à la page 12, s'il-te-plaît » plutôt que « Richard, cesse de déranger »
- 3) délai – accorder 3 à 5 secondes à l'élève pour qu'il réagisse à la demande ou à la réprimande
- 4) répétition – ne jamais répéter sa demande ou réprimande plus de 2 fois
- 5) distance – émettre une réprimande seulement lorsqu'on se trouve à environ 1 mètre de l'élève

- 6) déplacement dans la classe – le fait qu'un enseignant circule dans la classe accroît le taux de réponse à ses demandes
- 7) contact visuel – établir un contact visuel avec l'élève auquel on fait une demande ou une réprimande
- 8) toucher – toucher légèrement l'épaule de l'élève avant de lui adresser une réprimande ou une demande afin d'obtenir son attention
- 9) voix ferme mais douce – faire les demandes à une distance d'un mètre de l'élève d'une voix ferme mais sans crier, plaisanter, supplier ou même cajoler l'élève
- 10) absence d'émotion – lors de réprimandes, il est préférable de ne démontrer aucune émotion
- 11) mise à contribution des élèves les plus proches et renforcement – utiliser un élève coopératif pour lui faire une demande et lui donner un renforcement lorsqu'il se conforme puis ensuite, adresser une requête à un élève difficile qui se trouve à proximité
- 12) préparation du terrain – afin d'encourager un élève peu motivé, lui demander d'accomplir une tâche agréable avant de lui en demander une plus exigeante
- 13) conséquences positives – lorsqu'un élève réagit bien à une demande ou à une réprimande, lui donner un renforcement positif social immédiat
- 14) conséquences négatives – sans menacer l'élève, on lui donne un avertissement lorsqu'il n'obéit pas, puis, si nécessaire, ceci est suivi d'une conséquence prédéterminée par l'enseignant et connue de la classe. Il est important de *toujours* appliquer une sanction si elle est méritée.