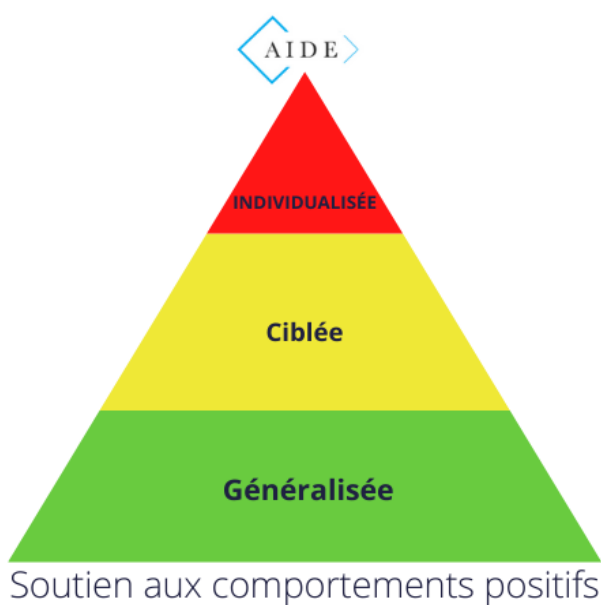


Soutien aux Comportements Positifs Niveaux 2 et 3



Manuel pour la mise en
place des niveaux 2 et 3

Table des matières

Note introductive	5
Éléments théoriques	7
Les grands principes du SCP	9
Le modèle de réponse à l'intervention	11
Interventions visant tous les élèves	11
Interventions visant certains groupes d'élèves.....	12
Interventions visant quelques élèves individuellement.....	12
Mise en place d'interventions de niveau 2	13
Intérêt du niveau 2	15
Le Check-In Check-Out	15
Création d'une équipe de niveau 2	16
Identification des élèves.....	18
Routine quotidienne.....	20
Évaluation des comportements attendus en lien avec le CICO	23
Valorisation et renforcement	26
Suivi, autonomisation et diplomation	27
Aspects logistiques	30
Éducation à l'autogestion.....	34
Qu'est-ce que l'autogestion ?.....	35
Organiser un système d'autogestion dans votre école ou votre classe.....	35
Mise en place d'interventions de niveau 3	39
Approche fonctionnelle des comportements	41
Cadre théorique.....	41
Décrire un comportement de manière opérationnelle.....	42
Réaliser une EFC	46
Élaborer un PIC	51
Mettre en place un PIC.....	58
Évaluer et réguler un PIC.....	63
Éviter et gérer l'escalade comportementale.....	67
Suppositions générales des adultes sur l'escalade comportementale	68
Phases de l'escalade comportementale.....	69
Approches pour éviter l'escalade comportementale.....	72
Approches pour favoriser la désescalade comportementale et rétablir le calme	73
Retour aux suppositions des adultes.....	79

Boite à outils.....	81
Outil 1 : Lettre d’information CICO pour les parents	83
Outil 2 : Formulaire pour référencer un élève pour un CICO.....	85
Outil 3 : Plan de leçon CICO — élève.....	87
Outil 4 : Plan de leçon CICO — parents.....	91
Outil 5 : Lettre d’information aux parents d’un élève CICO.....	93
Outil 6 : Plan de leçon CICO — enseignants.....	95
Outil 7 : Rapport des progrès journaliers.....	99
Outil 8 : Checklists d’autogestion.....	101
Outil 9 : Formulaire EFC.....	105
Outil 10 : Questionnaire EFC - membre du personnel	107
Outil 11 : Questionnaire EFC - élève du primaire.....	109
Outil 12 : Questionnaire EFC - élève du secondaire.....	111
Outil 13 : Guide d’observation pour EFC.....	117
Outil 14 : synthèse des schémas abrégés.....	121
Outil 15 : Checklist EFC pour le référent comportement.....	123
Outil 16 : Plan d’intervention comportementale.....	125
Outil 17 : Carte d’évaluation quotidienne.....	127
Outil 18 : Planning de la réunion d’équipe PIC.....	129
Outil 19 : Script pour la présentation du schéma abrégé d’EFC et du plan d’intervention	131
Outil 20 : Support à la mise en place du plan d’intervention.....	133
Outil 21 : Réunion de suivi de la mise en place du PIC.....	135

Note introductive

Le Soutien aux Comportements positifs (SCP) est un dispositif à l'échelle de l'école qui permet de répondre aux besoins d'amélioration du climat scolaire et de prise en charge des comportements inappropriés des élèves. Il s'agit d'un dispositif qui s'inscrit dans une approche *evidence-based* de l'éducation : le SCP est un recueil de pratiques fondées sur les preuves, qui ont toutes été testées et validées par plus de trente années de recherche de terrain de par le monde. *L'evidence-based education*, peu développée jusqu'à présent en FWB, est mise en avant par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence dans la perspective de soutenir l'apport de la recherche au pilotage de l'enseignement et au renforcement de l'innovation dans le domaine de l'éducation.

Dès 2016, une expérience-pilote a été mise sur pied dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence visant à soutenir les écoles de la FWB qui font face à des difficultés persistantes, par le biais de mécanismes d'accompagnement et de suivi originaux intégrés au sein du nouveau cadre de « pilotage » des écoles¹. C'est dans ce contexte que le projet de recherche du service d'Analyse et Interventions contre le Décrochage et l'Exclusion (AIDE) de l'ULiège, qui vise à adapter le SCP aux spécificités du système éducatif belge francophone, et à évaluer s'il produit les mêmes effets bénéfiques que dans le reste du monde, a été lancé dans sept écoles de l'expérience-pilote. Ces écoles volontaires ont ainsi bénéficié d'un accompagnement spécifique permettant d'expérimenter le dispositif, tant dans l'enseignement fondamental que secondaire.

Le présent manuel, à l'image de ce qui a été fait pour le niveau 1 du modèle de réponse à l'intervention (voir manuel « Soutien aux comportements positifs – Niveau 1 »), est un recueil et une adaptation de travaux existants dans d'autres pays, associés à des documents créés par le service AIDE de l'Université de Liège, afin de répondre au mieux aux besoins des écoles de la FWB. Ce manuel se consacre à la mise en place des niveaux 2 (interventions pour des petits groupes présentant des besoins similaires) et 3 (interventions individuelles) du modèle de réponse à l'intervention. Notre volonté est de proposer un outil fonctionnel pour la mise en place du SCP et complémentaire à l'accompagnement par un professionnel dûment formé. Le lecteur trouvera les principes théoriques du dispositif, les étapes de mise en place ainsi qu'une boîte à outils reprenant un panel de ressources indispensables.

Ce manuel est accompagné d'autres manuels qui composent une valise didactique dédiée au SCP. Les manuels sont pensés dans un ordre logique dans lequel il convient de les lire pour appréhender au mieux le dispositif (voir encadré ci-dessous).

Pour plus d'informations, n'hésitez pas à consulter les plateformes en ligne suivantes :

- E-classe : www.e-classe.be/SCP
- <https://www.aide.uliege.be>

Nous vous souhaitons une lecture aussi agréable qu'enrichissante !

Ariane Baye, Valérie Bluge, Caroline Deltour et Fabian Pressia

¹ Le cadre de pilotage des écoles en dispositif d'ajustement est prévu par le Code de l'enseignement [Section II, Art. 1.5.2-13 à Art. 1.5.2-23]

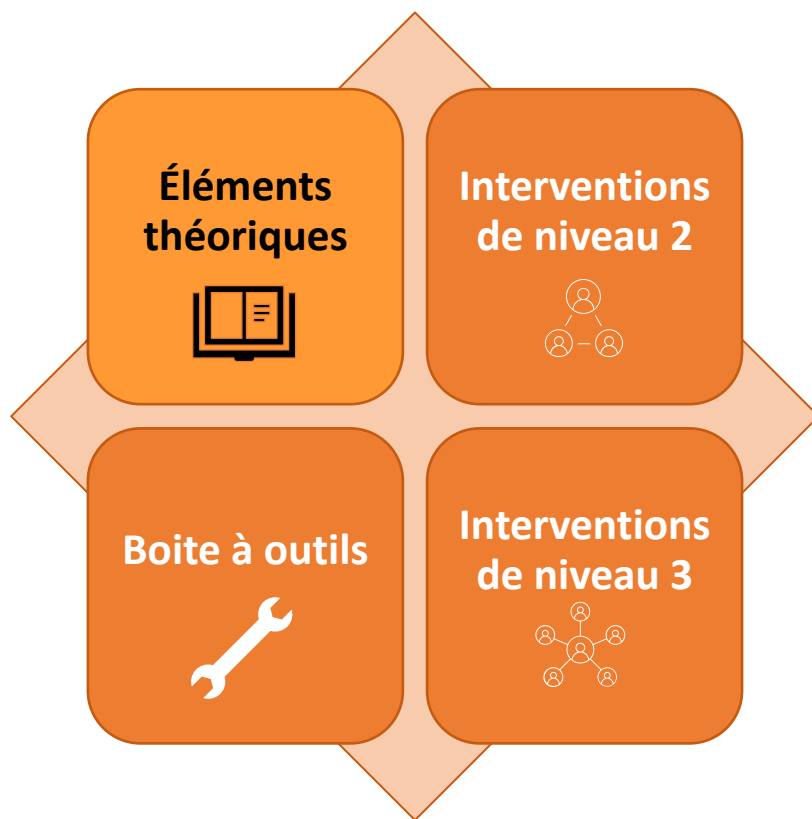


Dans quel ordre consulter les outils liés au SCP ?

Voici l'ordre dans lequel les outils de la valise didactique ont été pensés et dans lequel il convient de les consulter pour une meilleure appropriation du SCP.

1. Les deux vidéos introductives sur le SCP (une vidéo générale sur les objectifs du SCP et une sur son implémentation)
2. La brochure « Avant de mettre en place le SCP » qui détaille les freins et leviers du dispositif
3. Le manuel « Soutien aux Comportements positifs : niveau 1 »
4. Le fascicule « Soutien aux Comportements positifs : Préparation de la Classe »
5. Le guide « Prévention du Harcèlement – Soutien aux Comportements positifs »
6. Le manuel « Soutien aux Comportements positifs : niveaux 2 et 3 »

Éléments théoriques



Les grands principes du SCP

Le Soutien aux Comportements Positifs (SCP) est un dispositif qualifié d'approche globale de la prise en charge des comportements inappropriés à l'école. Son nom original est le School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS). Le postulat de départ de ce dispositif est qu'une des causes importantes des comportements inappropriés dont peuvent faire preuve les élèves serait leur méconnaissance de ce qui est précisément attendu d'eux. De ces comportements inadéquats découlent une multitude de conséquences dont celle de perdre du temps consacré à l'enseignement, et corolairement celle d'observer une baisse des résultats scolaires.

L'approche du problème est dite « positive », cela ne signifie pas que les comportements inappropriés n'ont pas de conséquences, mais bien que le focus est davantage porté sur l'apprentissage et la reconnaissance des comportements attendus en contexte scolaire plutôt que sur la *punition* des comportements inappropriés. Il s'agit là véritablement d'un changement de mentalité, pour ne pas dire de culture. Un tel changement ne va pas de soi et nécessite de comprendre le pourquoi des choses.

Le Soutien aux Comportements Positifs est un ensemble de composantes qui, conjuguées les unes aux autres, constituent un tout. L'obtention des résultats qu'on peut attendre du SCP est intimement liée à la mise en place correcte de la totalité des éléments. Sur base d'un socle de trois à cinq valeurs communes partagées par l'équipe éducative complète, ce sont les cinq piliers suivants qui caractérisent le système SCP.

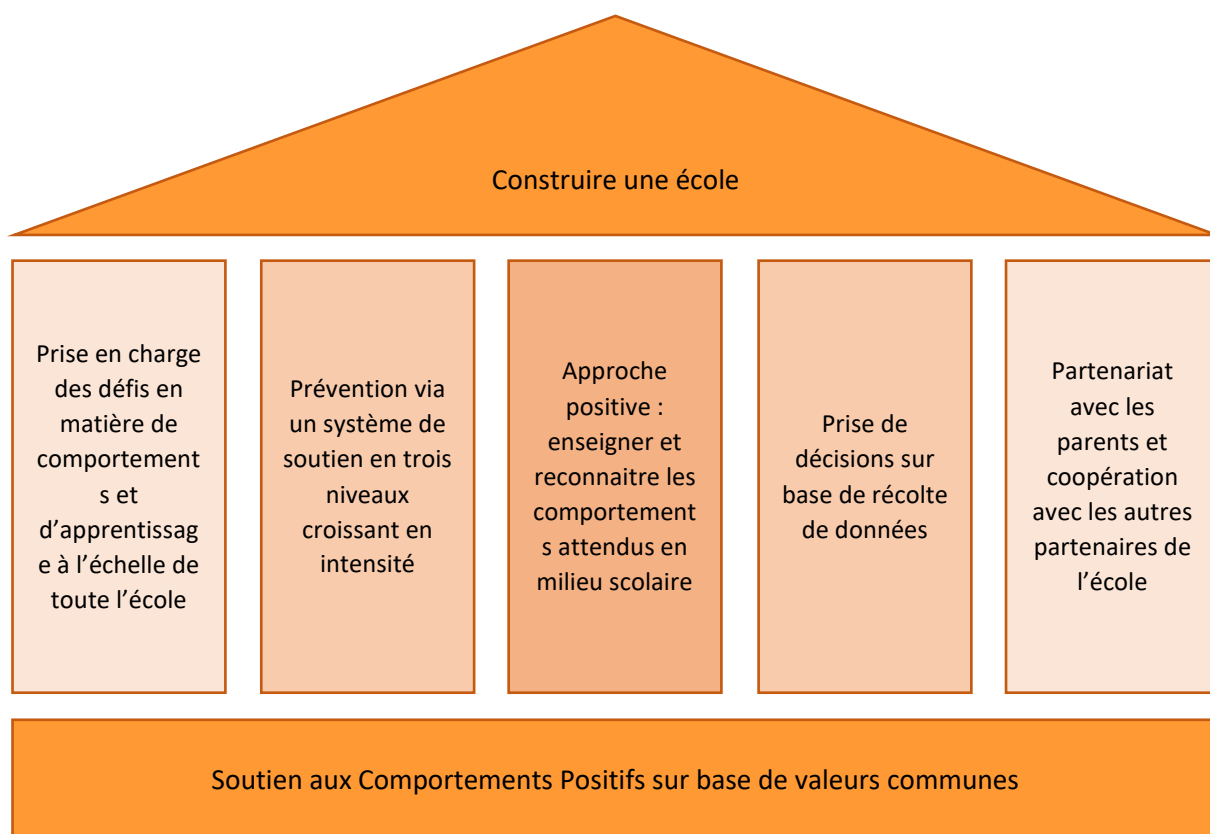


Figure 1 : composantes du soutien aux comportements positifs

1. Prise en charge des besoins en matière de comportement et d'apprentissage à l'échelle de toute l'école sur base de valeurs communes : ce sont les besoins de **tous** les élèves qui sont pris en charge tant sur le plan des comportements que des apprentissages. Sur le plan des comportements, des leçons basées sur l'enseignement explicite sont proposées à tous les élèves de toutes les classes et ce, après que des données relatives aux comportements inappropriés à modifier aient été récoltées. Sur le plan des apprentissages, un ensemble de procédures favorisant des temps d'instruction de qualité sont travaillées au moment de la préparation du SCP en classe. Ces procédures visent à garantir un environnement d'apprentissage positif, prévisible et sécurisant pour les élèves afin que ces derniers puissent se concentrer sur leurs apprentissages.
2. Prévention : système de soutien à trois niveaux croissant en intensité : selon le Modèle de Réponse à l'Intervention, le niveau de prévention universelle est mis en place à l'échelle de toute l'école pour l'ensemble des élèves. En définissant des attentes claires pour tous, la probabilité que des comportements inappropriés se manifestent diminue. Les groupes d'élèves qui continuent à adopter des comportements problématiques malgré la prévention universelle mise en place bénéficieront quant à eux d'un soutien plus ciblé. Quant aux élèves continuant de démontrer des comportements problématiques de manière intensive et répétitive, des plans de prise en charge individuelle et multidisciplinaire leur seront proposés.
3. Approche positive : enseigner et reconnaître les comportements attendus à l'école : suite à la définition des valeurs et des comportements attendus en contexte scolaire de la part de tous, des leçons organisées selon les étapes de l'enseignement explicite (modélage, pratique guidée et pratique autonome) seront enseignées de manière active à l'ensemble des élèves. Par la suite, lorsque des élèves adoptent les comportements attendus au sein de l'école, ils seront systématiquement reconnus et valorisés verbalement par les enseignants. Le renforcement verbal sera aléatoirement couplé à un renforcement tangible sur la base du 4:1 (= 4 renforcements verbaux pour 1 renforcement tangible).
4. Prise de décisions sur base de récolte de données : pour guider et objectiver les décisions liées tant à la mise en place du SCP qu'à sa régulation, des données sont régulièrement récoltées. Ces collectes de données sont organisées dès le début de la préparation de la mise en place pour objectiver les comportements inappropriés listés par les enseignants. Les mêmes types de données sont récoltés une fois le SCP mis en place pour en vérifier l'efficacité sur la diminution des comportements inappropriés. Les comportements problématiques font également l'objet de collectes de données afin de déterminer si les interventions implantées dans les divers lieux sont efficaces. Ce sont ces mêmes récoltes de données ayant trait aux comportements problématiques qui permettront de déterminer si l'élève répond à la prévention universelle ou s'il a besoin d'une intervention d'un niveau d'intensité plus ciblé.
5. Partenariat avec les parents et coopération avec les autres intervenants : la cohérence visée par la mise en place du SCP peut être étendue plus largement qu'à l'équipe éducative de l'école. Les parents sont les partenaires privilégiés de l'école. Les informer de la méthodologie et des composantes du SCP permet de renforcer le lien école-famille tout en visant à renforcer la cohérence entre les règles que les élèves rencontrent dans leurs milieux de vie principaux. Par ailleurs, les personnes « extérieures » intervenant de manière régulière dans l'école peuvent renforcer l'harmonisation des pratiques si elles sont tenues informées des changements que l'équipe éducative a entrepris.

Le modèle de réponse à l'intervention

Pour que les interventions fonctionnent, il faut accorder la priorité à la prévention des problèmes de comportement. Pour ce faire, les écoles efficaces envisagent la prise en charge des problèmes grâce à un dispositif utilisant un modèle de stratégies disciplinaires qui fonctionne en trois niveaux. Ce modèle est basé sur de nombreuses recherches concernant les différents types de modèles à l'intervention.

Ce modèle montre que chaque groupe visé exige des interventions différentes et de plus en plus spécifiques : des interventions qui s'adressent à l'ensemble des élèves, illustrées par le triangle vert de la figure ci-dessous ; des interventions supplémentaires qui s'adressent à des petits groupes d'élèves ayant besoin d'un soutien en plus, représentées par le triangle jaune ; et des interventions individualisées pour un petit nombre d'élèves qui ne répondent pas aux niveaux d'intervention précédents, visibles dans le triangle rouge.

Ce modèle met en avant les raisons pour lesquelles une seule intervention ne rencontrerait pas tous les besoins en matière de soutien à la discipline et aux élèves dans une école.

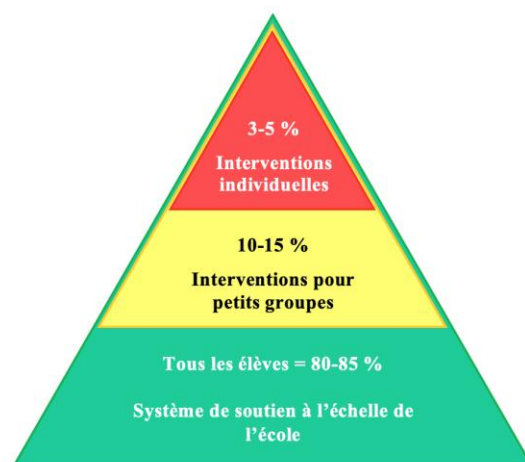


Figure 2 : Pyramide théorique du modèle de réponse à l'intervention

Interventions visant tous les élèves

En général, on peut dire que la plupart des élèves (80-85 %) qui fréquentent l'école ont déjà développé des bases positives sur le plan socioémotionnel et sur le plan de l'apprentissage. Une partie importante de chaque programme visant l'obtention d'un climat d'école positif est le maintien des compétences de ces élèves-là. Cela peut se faire au moyen de stratégies visant la prévention des problèmes si ces stratégies sont appropriées, faciles à mettre en œuvre et destinées à tous les élèves, sans examen des cas individuels au préalable.

Les interventions à destination de tous les élèves peuvent s'organiser de différentes manières. Nous pouvons par exemple proposer des leçons portant sur le développement socioémotionnel. Les attentes comportementales relatives à des endroits définis tels que les couloirs ou la cour peuvent être clairement énoncées, apprises et exercées. Les comportements attendus à l'école peuvent être encouragés de façon systématique. Les conséquences doivent être simples. Les élèves maîtrisant les compétences sociales sont des exemples pour leurs condisciples qui sont davantage à risque. Les fondations d'un maintien dans le temps des comportements attendus en contexte scolaire reposent

sur l'offre d'enseignement dans son ensemble, sur le comportement des enseignants eux-mêmes, sur le suivi des élèves et l'encouragement des comportements attendus.

Interventions visant certains groupes d'élèves

Tous les élèves ne réagissent pas suffisamment aux interventions menées à l'échelle de l'école. Certains élèves laissent entrevoir des schémas de comportements problématiques, pour lesquels un soutien adapté, voire individualisé sera nécessaire. L'intensité de ce soutien dépend de l'ampleur et de la complexité des comportements inappropriés. Pour agir auprès de ce type d'élèves (10-15 %), des intervenants spécialisés peuvent être utiles. Pour augmenter les chances de réussite scolaire et diminuer les comportements inadéquats de ces élèves, des programmes peuvent être utilisés pour leur donner du soutien pédagogique et/ou didactique, des enseignants peuvent être désignés pour leur offrir de l'attention complémentaire et un système de récompenses peut être mis en place, en plus du système général.

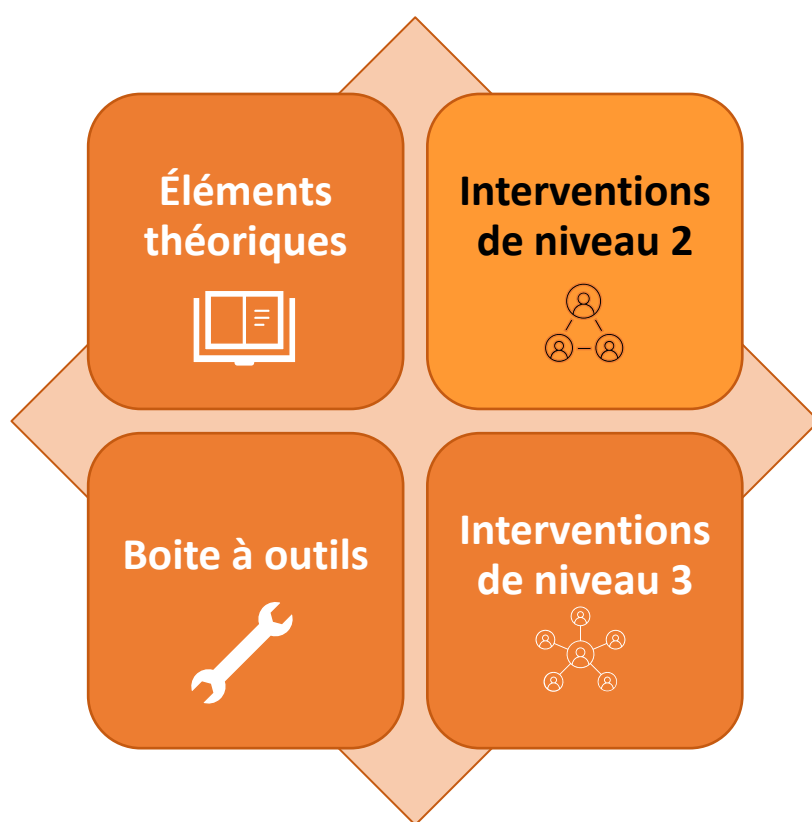
Interventions visant quelques élèves individuellement

Quelques élèves (3-5 %) ne réagissent pas non plus à ce soutien supplémentaire. Pour eux, une intervention intensive basée sur l'analyse fonctionnelle des comportements est nécessaire. Ces élèves sont pris en charge de façon individuelle et adaptée pour laquelle la collaboration des parents est importante.



Pour une description plus détaillée des éléments théoriques en lien avec le SCP, vous pouvez vous référer au manuel « Soutien aux comportements positifs – Niveau 1 ».

Mise en place d'interventions de niveau 2



Intérêt du niveau 2

Lorsque la prévention universelle est mise en place avec une fidélité d'implémentation suffisante, on peut s'attendre à ce que 80 % des élèves y répondent favorablement et adoptent les comportements attendus en contexte scolaire dans tous lieux. Il y a donc environ 20 % d'élèves pour lesquels la prévention universelle ne suffit pas. Pour rappel, on considère que la fidélité d'implémentation est suffisante lorsque l'équipe SCP s'attribue un score de minimum 70% lors de la passation d'un TFI (Tiered Fidelity Inventory)².

Il n'est pas conseillé de prendre d'emblée en charge chacun de ces élèves de façon individuelle, car la dépense de temps et de moyens occasionnée serait intenable pour les équipes éducatives. C'est pourquoi, dans le cadre du SCP, un niveau intermédiaire est proposé, avant de recourir à la prise en charge individuelle des élèves. Il s'agit du niveau d'intervention jaune (ou niveau 2) du modèle de réponse à l'intervention (RAI). À ce stade, il est conseillé de travailler avec les élèves qui ne répondent pas au niveau 1 en petits groupes, en ciblant des besoins communs chez ces élèves. Ce n'est qu'au niveau 3 (et donc si le niveau 2 n'a pas porté ses fruits) qu'une prise en charge individuelle sera envisagée.

Une prise en charge des élèves en petits groupes permet de mutualiser les coûts et les efforts qui y sont liés, et donc d'obtenir de meilleurs résultats sans surcharger les équipes responsables de l'accompagnement des élèves.

Le Check-In Check-Out



Mise en garde !

Le chapitre suivant décrit le processus de mise en place du Check-In Check-Out dans une école mettant déjà fidèlement en place le niveau 1 du SCP. Le Check-In Check-Out ne convient pas à tous les profils d'élèves, il est très important de cibler les élèves qui vont y répondre favorablement, comme décrits dans ce chapitre. Par exemple, le dispositif présenté n'aura que peu, voire pas d'effet pour des élèves dont les comportements inappropriés auraient pour but d'éviter certaines tâches scolaires en particulier. La lecture du chapitre dans son intégralité est donc essentielle avant d'envisager de mettre en place le Check-In Check-Out.

Le Check-In Check-Out (CICO) est un dispositif de niveau 2 qui vise à prendre en charge les élèves pour lesquels la prévention universelle ne suffit pas, afin de prévenir une détérioration importante de leur comportement, qui justifierait une prise en charge individuelle. Le CICO peut être employé tant au fondamental qu'au secondaire et permet de réduire les occurrences de comportements

² Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., & Sugai, G. (2019). *School-wide PBIS tiered fidelity inventory*. OSEP technical assistance center on positive behavioral interventions and supports. <https://www.pbis.org/>

problématiques à l'école³. Plus spécifiquement, le CICO comme décrit dans ce manuel pourra apporter des réponses efficaces pour les élèves qui adoptent des comportements inappropriés en classe, et qui, malgré des interventions différenciées de la part des enseignants, font l'objet d'exclusions de classe fréquentes. Le CICO permet également d'apporter un soutien supplémentaire aux élèves qui sont en difficultés académiques modérées ou qui présentent des *troubles internalisés du comportement* (voir infra la description des élèves qui peuvent tirer profit du CICO).

Le dispositif se base sur les éléments suivants :

- la création d'un lien de confiance entre les élèves qui y prennent part et un adulte référent, qui réalise un accueil le matin (Check-In) et une évaluation en fin de journée (Check-Out),
- le suivi quotidien de chaque élève sur base d'objectifs comportementaux précis évalués positivement chaque heure de cours par les enseignants,
- la rétroaction constructive donnée à l'élève pour lui permettre de comprendre comment il peut améliorer son comportement et rencontrer ses objectifs,
- le renforcement verbal et non verbal des efforts fournis par chacun des élèves,
- un processus de diplomation progressive avec autonomisation croissante de l'élève afin de l'amener à « redescendre » vers le niveau vert de la pyramide RAI.

Le CICO a démontré des résultats encourageants, en particulier une réduction du temps que les élèves passent en dehors de la tâche (soit du temps où ils ne font pas ce qu'ils devraient faire), une réduction des comportements inappropriés en classe et en dehors de la classe, un recul du nombre d'exclusions de classe et une diminution du recours à des services d'encadrement spécialisés pour les élèves présentant des comportements problématiques. Il est à noter que le CICO démontre des effets plus positifs dans les écoles où la prévention universelle est fidèlement mise en place⁴.

Les sections suivantes décrivent les composantes qui doivent être prévues afin de mettre en place un CICO dans une école. Tout comme les éléments de la prévention universelle, ces composantes sont à préparer avant le lancement, en équipe SCP, avec le concours de la Direction. **Cette préparation avant implantation doit impérativement se faire avec l'accompagnement d'un coach SCP certifié**, garant de la validité des éléments mis en place. Deux demi-journées de formation au sont nécessaires pour préparer efficacement le niveau 2. Entre ces deux moments, les membres de l'équipe devront réfléchir ensemble à tous les éléments qu'ils souhaitent inclure dans leur CICO. Une fois le niveau 2 en place, le coach SCP externe continue à accompagner l'équipe afin d'assurer le bon déroulement des réunions.

Création d'une équipe de niveau 2

Dans la mesure où la prévention universelle est bien mise en place, la préparation au lancement du niveau 2 est le bon moment pour les membres de l'équipe SCP de se positionner sur le niveau qu'ils souhaitent mettre en place. En effet, il est nécessaire que certains membres restent au niveau 1, pour maintenir l'efficacité de la prévention universelle, tandis que d'autres prendront en charge le niveau 2, ici présenté. Il n'est pas recommandé que des membres de l'équipe de base s'occupent à la fois du niveau universel et du CICO, car, dans un souci logistique, les réunions de chaque niveau se tiendront généralement en parallèle, ce qui rend impossible d'être présent des deux côtés en même temps.

³ Everett, S., Sugai, G., Fallon, L., Simonsen, B., & O'Keeffe, B. (2011). *School-wide Tier II Interventions: Check-In Check-Out. Getting started Workbook*. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, Center for Behavioral Education and Research, University of Connecticut, Mansfield, CT.


⁴ Simonsen, B., Myers, D., & Briere, D. E. (2011). Comparing a Behavioral Check-In/Check-Out (CICO) Intervention to Standard Practice in an Urban Middle School Setting Using an Experimental Group Design, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 31-48.

Les équipes de niveaux 1 et 2 ne doivent pas nécessairement être aussi grandes que l'équipe SCP de base. Deux équipes de quatre ou cinq personnes sont suffisantes pour une école de taille moyenne. Les membres de ces équipes devraient, idéalement, voir leur engagement valorisé par une ou deux heures dédiées au projet, retirées de leur charge de cours. De plus, la création de l'équipe de niveau 2 peut aussi être la bonne occasion d'inclure de nouveaux collègues dans l'équipe SCP, si cela semble pertinent.

Les rôles au sein de l'équipe de niveau 2 sont assez différents de ceux qui étaient assumés au niveau 1. C'est pourquoi, avant de faire un choix pour un niveau, chaque membre du comité de base doit réfléchir. Souhaite-t-il continuer à gérer la prévention universelle (essentielle au bon maintien du dispositif dans sa globalité) ou plutôt s'occuper du niveau 2 (ce qui implique des contacts privilégiés avec de petits groupes d'élèves) ?

De manière générale, voici une description des rôles qui incombent aux membres de l'équipe de niveau 2. Ces rôles seront plus amplement détaillés dans les sections suivantes.

- Encadrement positif des élèves : il s'agit du rôle premier des membres de l'équipe de niveau 2, et il incombe à chacun des membres. Il consiste en l'accueil, à tour de rôle, le matin et le soir, des élèves qui font partie du programme CICO. Il est impératif de créer un contact positif avec les élèves, de les accueillir de façon bienveillante et de leur garantir une attention privilégiée durant ces moments. Ce rôle est détaillé dans la section « Routine quotidienne ».
- Prise de contact avec les élèves : un membre de l'équipe CICO devra se charger de contacter les élèves susceptibles d'entrer dans le programme, de les informer sur la manière dont cela se passe et de recueillir leur consentement. Ce rôle est détaillé dans la section « Identification des élèves ».
- Prise de contact avec les familles : un membre de l'équipe sera responsable de contacter les responsables des élèves qui vont entrer dans le programme, afin de les informer sur les tenants et les aboutissants du CICO. Cette même personne tiendra les familles au courant des progrès de l'élève tout au long de son parcours. Ce rôle est détaillé dans les sections « Identification des élèves » et « Suivi, autonomisation et diplomation ».
- Prise de contact avec les collègues : comme pour les familles, il s'agira de contacter les enseignants qui sont en contact avec l'élève qui entre dans le CICO, et de les tenir informés des progrès qu'il réalise. Ce rôle est détaillé dans les sections « Identification des élèves » et « Suivi, autonomisation et diplomation ».
- Gestionnaire des données : en vue de faciliter les réunions d'identification et de suivi CICO, un membre de l'équipe devra consulter les données à l'avance, ainsi que les fichiers de référencement, afin de dégager les élèves pour qui le CICO sera bénéfique. Les différents cas seront ensuite examinés en réunion de niveau 2 afin de faire un choix entre les élèves. Ce rôle est détaillé dans les sections « Identification des élèves » et « Suivi, autonomisation et diplomation ».

Une fois que l'équipe CICO est créée et que le dispositif va être mis en place, il est recommandé d'en informer l'ensemble des parents des élèves de l'école. L'outil 1 de la boîte à outils est un courrier type modifiable qui peut être envoyé à tous les parents pour qu'ils sachent ce qu'est le CICO avant sa mise en route. 

Identification des élèves

L'équipe en charge de l'implantation du CICO devra déterminer à quels élèves il convient de proposer le dispositif. En effet, certains profils d'élèves sont plus susceptibles que d'autres de répondre favorablement au CICO. C'est pourquoi il est nécessaire de déterminer des critères et une procédure d'inclusion des élèves pouvant correspondre au programme CICO. Par ailleurs, dans la mesure où un des piliers du SCP est « la prise de décision sur base de récolte de données », il n'est pas judicieux de choisir les bénéficiaires du CICO sur la base d'impressions ou de sentiments, mais bien en se fiant à des faits objectivés et observables.

L'**identification universelle** des élèves se fera donc au regard des données comportementales encodées dans le cadre du SCP et des autres données concernant les élèves (bulletin, relevés d'absences). Les critères à prendre en considération pour décider si un élève peut tirer profit du CICO sont les suivants :

- Les comportements inappropriés : l'élève qui présente 2 à 5 exclusions de classe par mois, en moyenne, peut être éligible pour une intervention de niveau 2. Au-delà de cette fourchette, il faudra plutôt envisager une intervention individuelle avec l'élève. L'équipe en charge de l'identification pourra également se baser sur les rapports d'incident complétés par les membres de l'équipe éducative, qui recensent les comportements inadéquats majeurs de l'élève. La même fourchette vaut aussi bien pour les exclusions de classe que pour les rapports d'incidents.
- Les absences et retards : l'élève qui présente au moins 5 % de périodes en absence injustifiée, en moyenne, ou 10 % en absence justifiée peut théoriquement bénéficier d'une intervention de niveau 2. Au-delà de 15 % de période en absence, il faudra plutôt se questionner sur la pertinence d'un suivi individualisé. Les mêmes repères peuvent être utilisés pour analyser les retards, justifiés ou non.
- Les difficultés académiques : le niveau 2 pourra convenir à l'élève qui présente des échecs scolaires dans 2 ou 3 matières différentes. Il s'agit ici d'échecs « légers » (pas en dessous de 40 %). L'élève qui présente des échecs plus graves ou dans au moins 4 matières devrait, quant à lui, faire l'objet d'un suivi individuel basé avant tout sur de la remédiation.

En plus de l'identification universelle, l'équipe CICO peut se baser sur le **référencement** par les membres de l'équipe éducative.

Il peut en effet arriver qu'un collègue souhaite faire part de difficultés particulières ou de souci qu'il se fait concernant un élève (ex : élève très effacé et très timide qui semble se retirer de plus en plus des interactions en classe), et veuille qu'il soit pris en charge par le CICO. À cette fin, il peut remplir un formulaire de référencement (voir outil 2 de la boîte à outils), qui détaille les difficultés rencontrées avec l'élève, mais aussi les actions déjà entreprises. L'objectif de ce fichier est double : d'une part, permettre à l'équipe CICO d'avoir une vue d'ensemble de ce qui a déjà été accompli avec l'élève et des comportements qu'il présente (donc de savoir s'il tira profit du programme) et, d'autre part, rappeler au collègue qui référence l'élève quelles sont les actions à entreprendre avant de recourir au niveau 2.

L'équipe CICO doit donc décider les critères prendre en considération et où placer la barre à partir de laquelle l'élève sera considéré éligible pour le CICO. Par exemple, au niveau fondamental, les absences et retards sont à prendre en compte avec précautions puisque, contrairement à ce qui peut être observé au secondaire, les élèves sont rarement responsables de leurs propres absences ou retards. Ce sera donc à l'équipe de se positionner sur la pertinence de ce critère, en tenant compte de la spécificité du public avec lequel elle travaille.

Par ailleurs, il faudra définir ce qui est entendu par « matière en échec ». Si, au secondaire, une matière est assez facile à définir (les mathématiques, la biologie, l'histoire...), il en est autrement au primaire. C'est pourquoi, dans l'enseignement primaire, il est plutôt recommandé de considérer les « sous-matières » de chaque discipline indépendamment (la géométrie, l'arithmétique, l'orthographe, la lecture...), plutôt que de considérer les mathématiques ou le français dans leur ensemble.

L'équipe CICO devra également déterminer la fréquence à laquelle se fera l'identification des élèves. Au bout de combien de temps de nouveaux élèves peuvent-ils entrer dans le programme ? C'est lors des réunions de suivi bimensuelles du CICO que l'examen de nouvelles candidatures sera effectué. En amont de cet examen des candidatures, il est essentiel de préparer la réflexion. À cette fin, le membre de l'équipe CICO en charge de la gestion des données devra analyser les critères retenus (voir supra) ainsi que les fichiers de référencement. L'objectif est de réaliser une liste des élèves pour lesquels le dispositif s'avère pertinent, afin de l'examiner durant la réunion. Le temps de concertation peut ainsi être consacré à discuter des élèves qui peuvent effectivement convenir, pour poser un choix (en fonction du nombre de places disponibles).

Afin de faciliter le travail de sélection des élèves, le tableau suivant⁵ détaille les profils d'élèves qui peuvent particulièrement être aidés par le CICO et ceux qui, à l'inverse, ne tireront pas de bénéfices de cette intervention.

Élèves qui tireront profit du CICO	Élèves auxquels le CICO ne sera pas bénéfique
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves qui manifestent des comportements problématiques, principalement en classe, à plusieurs moments différents de la journée (primaire), ou dans plusieurs classes différentes (secondaire). Le CICO est un programme qui cible des comportements problématiques qui se produisent dans la classe et non dans les autres lieux communs de l'école. • Les élèves qui manifestent des comportements problématiques de moyenne intensité tels que parler en classe, tarder à commencer ses travaux, répliquer ou contester les directives de l'enseignant, se déplacer fréquemment dans la classe et déroger aux règles de la classe. • Les comportements problématiques de l'élève ne sont pas principalement causés par des difficultés scolaires : l'élève a les acquis pour réussir. • Les comportements problématiques sont principalement maintenus par l'attention que l'adulte manifeste à l'élève suite à ses comportements et/ou l'élève apprécie recevoir de l'attention des adultes dans l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève manifeste des comportements problématiques principalement dans une seule classe (au secondaire ou spécialiste au primaire) ou uniquement dans les aires de vie autres que la classe (couloir, cafétéria, etc..). • L'élève manifeste des comportements problématiques sérieux ou violents tels que de l'opposition grave et/ou très fréquente ou des comportements d'agression physique. • Les comportements problématiques de l'élève se produisent principalement parce que l'élève cherche à éviter des tâches scolaires : l'élève n'a pas les acquis pour bien réussir. Dans ce cas, le CICO peut être indiqué, mais d'autres modalités d'aide scolaire doivent être ajoutées. • Les comportements problématiques sont principalement maintenus par l'évitement des tâches scolaires et/ou l'élève n'apprécie pas recevoir de l'attention des adultes.

⁵ Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *The Guilford practical intervention in the schools series. Responding to problem behavior in schools: The Behavior Education Program* (2^e éd.). Guilford Press.

Une fois que les élèves qui pourraient entrer dans le programme ont été identifiés, il convient de prendre contact avec eux, puis avec leur famille. Ces tâches incombent aux membres de l'équipe identifiés comme responsables de la prise de contact avec les élèves et de la prise de contact avec les familles.

Tout d'abord, il est nécessaire de contacter l'élève impérativement en présentiel et en privé. Ce contact remplit deux objectifs : informer l'élève sur le CICO, sur la manière dont il se déroule et s'assurer que l'élève est volontaire pour entrer dans le CICO. En effet, vu les objectifs poursuivis par le programme, il est impératif que l'élève rejoigne volontairement le CICO sans quoi les objectifs risquent fort de ne pas être atteints et chacun aura perdu du temps. Il faut donc être prêt à accepter un refus. Cependant, si un élève refuse d'entrer dans le CICO et qu'il continue à adopter des comportements problématiques, il peut être judicieux de le revoir pour lui rappeler que la proposition qui lui a déjà été faite tient toujours et, surtout, que le CICO est destiné à l'aider et à lui éviter de s'attirer des sanctions et des ennuis.

Lors de cet entretien, le responsable de l'équipe CICO doit présenter le programme et ses objectifs à l'élève, expliquer la routine du matin et celle du soir, présenter la feuille « rapport de progrès journaliers », détailler les comportements qui seront attendus dans le cadre du CICO et lui enseigner activement la manière de réagir aux rétroactions de ses enseignants. Pour aider le responsable dans cette tâche, un plan de leçon préétabli, à modifier selon les comportements attendus en vigueur dans l'école, se trouve dans la boîte à outils (outil 3).

De la même manière, après le contact avec l'élève, il convient de contacter sa famille afin de tenir informés ses responsables des objectifs du CICO et de la manière dont il se déroule. À l'inverse de ce qui est fait pour l'élève, on ne demande pas aux parents leur autorisation pour le début du CICO, dans la mesure où il s'agit d'une intervention mise en place à l'école. Par contre, il est très important, lors de cette information (qui doit idéalement se faire en présentiel) d'informer les parents sur leur rôle, et en particulier sur la manière dont ils doivent effectuer un retour à leur enfant en fin de journée, en fonction des progrès qu'il a effectués. Comme pour le contact élève, un plan de leçon à personnaliser est disponible, en fiche 4 de la boîte à outils. Si ce contact ne pouvait avoir lieu en présentiel (mais ce n'est pas recommandé), il peut se faire par le biais d'un appel téléphonique (ou d'une visio-conférence). Après ce contact, un courrier est envoyé aux parents de l'élève qui va rentrer dans le CICO. Un exemple se trouve également dans la boîte à outils, en fiche 5.

Parallèlement à l'information aux parents, il faut informer tous les enseignants qui sont en contact avec l'élève. Le responsable de l'équipe CICO en charge du contact avec les collègues doit réunir toutes les personnes concernées et leur expliquer ce qui va arriver à leur élève. Il doit leur montrer comment ils seront amenés à remplir la feuille « rapport des progrès journaliers » de l'élève et, surtout, doit leur enseigner activement la manière adéquate de donner une rétroaction constructive à l'élève sur son comportement (voir infra) après chaque période de cours. Pour faciliter le travail de la personne responsable, un exemple de plan de leçon à destination des enseignants se trouve dans la boîte à outils, en fiche 6.

Routine quotidienne

Le CICO s'organise selon une routine quotidienne bien établie, qui permet de créer de la prévisibilité et de la sécurité pour les élèves qui en font partie. Cette routinisation du quotidien favorise la création d'un sentiment de sécurité et d'appartenance. C'est pourquoi il est essentiel que chacun des acteurs (élèves, encadrants CICO, enseignants et parents) qui en font partie s'y investisse de manière appropriée. Cette routine peut se décliner en quatre « moments » différents : l'accueil du matin, la routine des cours, l'accueil du soir et le retour à la maison.

Accueil du matin

- Chaque matin, l'élève qui fait partie du CICO vient au local dédié avant le début des cours.
- Si nécessaire, il attend son tour dans le calme.
- Quand le responsable CICO lui fait signe, il va s'asseoir à la table d'accueil.
- Le responsable CICO accueille l'élève de façon **bienveillante et positive** (sourire, ton de voix, attitude...).
- Le responsable recueille la feuille « rapport des progrès journaliers » (RPJ, voir « Évaluation des comportements attendus ») de la veille et vérifie qu'elle est signée (il consigne la présence de l'élève et le fait que le RPJ soit signé dans la farde CICO).
- Le responsable CICO **renforce verbalement et tangiblement, s'il y a lieu** (voir « Valorisation et renforcement »), l'élève pour sa présence à l'accueil du matin.
- Un nouveau RPJ est remis à l'élève qui y note son nom et les informations nécessaires (si l'élève n'en est pas capable, l'adulte le fait pour lui).
- Le responsable fait le point avec l'élève sur les comportements attendus dans le cadre du CICO et **l'encourage**.
- L'élève montre au responsable qu'il a bien tout son matériel pour sa journée de cours.
- Le responsable **souhaite une bonne journée** à l'élève qui peut alors se rendre directement en classe ou dans les rangs (selon ce qui est prévu dans l'établissement (en fonction de l'heure de la routine du matin)).

Il est indispensable de faire de l'accueil du matin un moment de convivialité et positif. Accueillir les élèves avec un jus de fruits (ou autre chose), aménager le local CICO et adopter une attitude bienveillante peuvent y contribuer.

Routine des cours

- Lorsqu'il entre en classe, l'élève dépose son RPJ sur le bureau de l'enseignant
- L'enseignant l'accueille de façon **positive et bienveillante**.
- À la fin du cours, l'enseignant évalue les comportements adoptés par l'élève pendant l'heure de cours dans son RPJ. Ensuite il donne une **rétroaction positive** à l'élève en lien avec les comportements démontrés. Au besoin, il effectue une rétroaction corrective. Durant cette rétroaction, il veille à adopter une **attitude positive, même si l'élève n'a pas montré les comportements attendus durant le cours**.
- L'enseignant **encourage** l'élève et lui souhaite une **bonne journée**.
- L'élève récupère son RPJ et quitte la classe.

Cette routine contient deux volets importants : l'évaluation des progrès de l'élève grâce au RPJ et, surtout, la rétroaction positive donnée par l'enseignant. Cette rétroaction est essentielle pour permettre à l'élève de comprendre ce qu'il fait de bien et ce qu'il peut améliorer, et comment il peut s'y prendre pour atteindre ses objectifs. Par ailleurs, elle participe à recréer du lien positif entre l'élève et ses enseignants. C'est pourquoi la manière de faire cette rétroaction est au centre du plan de leçon à destination des enseignants (voir supra), donné par le responsable du contact avec les collègues de l'équipe CICO. Vous trouverez ci-dessous un extrait de ce plan de leçon, qui illustre un exemple de rétroaction positive et, à l'inverse, un contrexemple, qui montre ce qu'il faut éviter de faire.

Rétroactions/feedback inadéquat(e)s (à ne pas faire)

L'élève n'obtient pas tous ses points en lien avec un comportement attendu lors d'une heure de cours : l'enseignant utilise le sarcasme :

EXEMPLE :

« Pour le "Respect", je te donne un 1. À quoi tu pensais ? Que c'est correct d'embêter les autres avec ton crayon ? Ça aide vraiment les autres à se concentrer ça ! Ça va vraiment t'aider à passer ton année ça. »

L'enseignant pénalise l'élève pour des comportements qu'il a adoptés plus tôt dans la journée, lors d'une autre heure de cours, et pour lesquels l'évaluation et la rétroaction ont déjà été effectuées :

EXEMPLE :

« Je t'ai mis des 2 pour l'ensemble de tes comportements, tu as passé une belle période, mais avec l'attitude que tu avais à la première période, il est clair que je ne peux pas te mettre des 3 ».

Rétroaction/feedback adéquat(e) (à faire)

L'ÉLÈVE OBTIENT 2 POINTS EN LIEN AVEC UNE VALEUR ET UN COMPORTEMENT ATTENDU DURANT UNE HEURE DE COURS : l'enseignant explique brièvement à l'élève pourquoi il a obtenu un point en lui reflétant **1 comportement adéquat** qu'il a observé durant la période en lien avec une attente inscrite sur le RPJ (rétroaction positive).

Il lui explique ensuite pourquoi il a perdu un point en lui reflétant **1 comportement inadéquat** qu'il a observé durant la période en lien avec un comportement attendu dans le cadre du CICO se trouvant sur le RPJ. Il rappelle également à l'élève le(s) comportement(s) qu'il aurait dû mettre en pratique pour obtenir tous ses points. Il l'encourage aussi à faire des efforts pour s'améliorer (rétroaction corrective).

Exemple :

« En ce qui concerne "**l'Engagement**", tu mérites un 2. Tu as obtenu un point, car tu as terminé tous tes exercices d'algèbre durant le cours et ton travail était bien fait ! Beaux efforts de ce côté-là ! Toutefois, tu reçois un 2 parce que j'ai dû intervenir quelques fois lorsque tu parlais avec Marie au lieu de commencer ton travail en début de période. Tu mériteras un 3 la prochaine fois si tu te mets au travail en silence aussitôt que je remets les travaux. Il faut continuer à faire des efforts dans ce sens-là ! On travaillera là-dessus au prochain cours. »

Accueil du soir

- Chaque jour, juste à la fin des cours, ou quelques minutes avant la fin des cours (voir « Aspects logistiques »), l'élève qui fait partie du CICO se dirige vers le local dédié.
- Il va directement s'asseoir avec les autres élèves à la table et est **accueilli positivement et de façon bienveillante** par le responsable.
- En fonction des aptitudes de l'élève, il calcule lui-même le total des points qu'il a obtenu sur son RPJ ou le fait avec le responsable.

- Si l'élève a atteint son objectif de point, le responsable le **renforce verbalement et tangiblement**. S'il n'a pas atteint cet objectif, le responsable lui rappelle les comportements attendus dans le cadre du CICO et **l'encourage**.
- Le responsable consigne dans la farde CICO les présences/absences de chaque élève, le nombre de rétroactions obtenues de la part des enseignants et le pourcentage de points obtenus par chaque élève sur son RPJ.
- Les élèves discutent entre eux de ce qui a bien fonctionné ou non, et de comment il est possible de s'améliorer. L'exemplarité du succès est ici essentielle.
- Le responsable remet son RPJ à l'élève et lui rappelle de le faire signer par ses parents.
- Le responsable **souhaite une bonne fin de journée** à l'élève qui récupère son RPJ et quitte le local pour rentrer chez lui.

De la même manière que pour l'accueil du matin, il est important de faire de la routine du soir un moment de convivialité. Accueillir, à l'occasion, les élèves avec un goûter ou une boisson, leur permettre de discuter calmement entre eux et l'attitude du responsable peuvent y participer.

En revanche, à l'inverse de ce qui se fait le matin (accueil des élèves un par un), la routine du soir est un moment plutôt collectif, avec les différents élèves du programme. Cela permet, d'une part, de créer un sentiment d'appartenance communautaire au CICO et, d'autre part, de créer des interactions entre les élèves. Ainsi, si un élève n'a pas atteint son objectif, un autre élève pourra l'encourager, lui expliquer comment il s'y est pris pour y arriver et lui donner des conseils pour s'améliorer.

Retour à la maison

Comme pour la routine de la fin des cours, l'attitude positive et la rétroaction constructive sont au centre de la routine du retour à la maison. C'est pourquoi le plan de leçon à destination des parents prévoit que le responsable du contact avec les familles leur explique concrètement ce qui est attendu d'eux et la manière dont ils doivent donner cette rétroaction à leur enfant. Par exemple :

- Lorsqu'il revient à la maison, l'élève remet son RPJ à ses parents.
- Si l'objectif est atteint, le parent **félicite** son enfant.
- Si l'objectif n'est pas atteint, le parent lui demande comment il peut **l'aider** à l'atteindre et ce qu'il fera de différent dès le lendemain pour y arriver.
- Le parent signe le RPJ de son enfant et lui écrit un **commentaire positif** au besoin. Il rappelle à son enfant de bien rapporter son RPJ signé le lendemain matin.
- Durant toute la rétroaction, le parent adopte une **attitude positive et bienveillante**. À aucun moment, il ne sanctionne son enfant qui n'aurait pas atteint son objectif quotidien. Au contraire, il **l'encourage et le conseille**.

Évaluation des comportements attendus en lien avec le CICO

Comme dit précédemment, l'objectif du CICO est de diminuer l'apparition de comportements problématiques chez les élèves et d'augmenter leur engagement face au travail. Pour ce faire, le CICO se base sur la sélection de comportements spécifiques qui seront transmis et enseignés à l'élève et évalués à chaque heure de cours, au moyen d'un document : le rapport des progrès journaliers (RPJ).

Il pourrait être tentant de comparer le Check-in Check-out aux contrats de comportement, qui sont monnaie courante dans les écoles pour apporter une réponse aux comportements problématiques des élèves. Pourtant, le **CICO se différencie des contrats de comportements sur de nombreux points**.

- Tout d’abord, contrairement aux contrats de comportement, qui sont rédigés pour un élève, **le CICO s’adresse à de petits groupes d’élèves** qui présentent des besoins similaires et qui vont travailler sur les mêmes objectifs. Ce travail en petit groupe permettra aux élèves de créer un sentiment d’appartenance et de s’entraider pour atteindre leurs objectifs.
- Ensuite, **le CICO a une durée limitée**. Alors qu’un contrat de comportement, une fois mis en place, suit parfois l’élève jusqu’à la fin de l’année scolaire (puisque s’il est levé, les comportements problématiques reviennent), le CICO a une durée maximale de dix semaines (voir « Aspects logistiques »).
- **Le CICO est un programme d’encadrement positif**. Cela signifie que les objectifs comportementaux y sont rédigés sous une forme positive (contrairement aux interdictions des contrats de comportements), que les retours faits à l’élève doivent être constructifs pour lui permettre de s’améliorer, et que l’élève est encouragé et valorisé par les adultes qui l’accompagnent.
- Enfin, **le CICO est basé sur un suivi rigoureux de l’élève**. Des réunions régulières sont un élément essentiel du programme, pour faire le point sur les progrès de chaque élève, en informer les parents et enseignants et, progressivement, se diriger vers son autonomisation en vue de le diplômé du CICO.

Il appartient donc aux membres de l’équipe CICO de créer le RPJ de leur école. Pour ce faire, il faut sélectionner trois à cinq comportements attendus dans la matrice de comportement de l’école, qui seront les comportements spécifiquement documentés et valorisés dans le cadre du programme. Le CICO est un dispositif qui travaille spécifiquement les comportements au sein de la classe et l’engagement des élèves dans leur travail, il est dès lors important que les comportements sélectionnés aillent dans le même sens.

Il faut donc choisir des comportements spécifiques à la classe et qui visent l’engagement des élèves dans la tâche comme « J’ai tout le matériel nécessaire pour travailler » ou « J’applique rapidement les consignes de l’adulte », plutôt que des comportements trop généraux, qui ne s’appliquent pas à la classe (« Je laisse le passage libre ») ou qui ne ciblent pas l’engagement des élèves dans le travail (« Je laisse l’endroit dans un état de propreté impeccable »).

Une fois les comportements choisis, ils doivent être déclinés dans un tableau qui les croise avec chaque heure de cours (au secondaire) ou période de travail (au primaire) de l’élève. À chaque heure de cours, et pour chaque comportement, il faut insérer dans les cases du tableau une échelle d’évaluation du comportement, pour que l’enseignant, en fin de période, estime les progrès de l’élève. Ci-dessous, vous trouverez quelques exemples d’échelles qui peuvent être utilisées, selon l’âge des élèves. Dans tous les cas, cette échelle doit être positive. Cela signifie qu’il n’y a pas de « zéro » dans le cas d’une échelle chiffrée, ou de symbole négatif : quoi qu’il arrive, on essaie de souligner ce que l’élève a bien fait, même si l’ensemble du cours n’a pas été satisfaisant.

Exemple 1

- 3 = Tu as fait des efforts et tu as très bien réussi !
- 2 = Tu as fait des efforts et tu as partiellement réussi.
- 1 = Tu as fait des efforts, mais tu n’y es pas parvenu.

Exemple 2

- 4 = Très bien atteint, excellent !!!
- 3 = Bien atteint, bravo !
- 2 = Peu atteint, continue tes efforts !
- 1 = Pas atteint, malgré tes efforts.

Exemple 3

- 😊 = Excellent !!!
- 😊 = Bien !
- 😐 = Continue tes efforts !

En plus de l'évaluation des comportements attendus dans le cadre du CICO, il est indispensable d'ajouter sur le RPJ, en regard de chaque heure de cours, une case « rétroaction »/feedback, où l'enseignant pourra noter quelques mots d'encouragement en lien avec le comportement de l'élève. Une simple signature ne suffit pas ! Cette case poursuit deux objectifs : rappeler à l'enseignant d'effectuer une rétroaction à la fin du cours et pouvoir comptabiliser le nombre de rétroactions obtenues par les élèves, qui permettra d'évaluer l'effet du CICO (voir « Suivi, autonomisation et diplomation »).

Enfin, le RPJ prévoit un emplacement pour calculer le total de points obtenus, pour la signature des parents de l'élève, un commentaire positif éventuel, etc.

Un exemple de RPJ modifiable se trouve dans la boîte à outils, en fiche 7.



Adaptez le RPJ de votre école au niveau et à l'âge de vos élèves.
Ajoutez-y vos valeurs et vos comportements.
Essayez d'en faire un document vivant qui « donne envie » d'être utilisé à la fois par les élèves et les enseignants.



Valorisation et renforcement

En cohérence avec la prévention universelle du SCP, le Check-in Check-out s'accompagne d'un système de valorisation et de renforcement du comportement adéquat des élèves. Puisque le CICO s'adresse en priorité à des jeunes qui sont partiellement désengagés vis-à-vis de l'école et/ou qui sont en recherche de l'attention de l'adulte, un système de renforcement efficace a toute son importance dans ce dispositif.

Dans le cadre du CICO, deux systèmes de renforcement sont proposés : un premier système de renforcement, individuel (essentiel), et un second, collectif (facultatif).

Système de renforcement individuel CICO (essentiel)

Ce système de renforcement est basé sur l'atteinte des objectifs journaliers de l'élève. Les élèves doivent atteindre leur objectif journalier pendant plusieurs jours avant de mériter un renforcement tangible.

L'élève reçoit des points lorsqu'il atteint son objectif journalier, qu'il peut accumuler et échanger contre des privilèges de différentes valeurs.

Il appartient donc aux membres de l'équipe CICO de déterminer :

- Le nombre de points quotidiens obtenus.
- La gradation *éventuelle* dans le nombre de points quotidien en fonction de l'objectif (par ex. : 70 % = 1 point, 80 % = 2 points, 90 % = 3 points).
- La manière dont les points de l'élève sont comptabilisés (carte à point à cacheter, marques sur un tableau, jetons percés à empiler sur une tige...). Il n'est pas recommandé d'utiliser le même système de renforcement qu'en prévention universelle.
- Les renforcements tangibles que les élèves pourront obtenir et les nombres de points qu'ils valent. Prévoyez des privilèges qui ont du sens pour les élèves (nourriture, jeux, moments d'attention privilégiée...), car c'est de cela qu'ils ont besoin. Imaginez des privilèges de valeurs différentes, pour que les élèves puissent en échanger rapidement, ou économiser leurs jetons pour viser plus haut. En moyenne, un élève devrait pouvoir recevoir son premier privilège au plus tard au bout de deux semaines de CICO.
- Le moment où les élèves pourront échanger leurs renforcements contre des privilèges. En effet, si certains privilèges doivent être achetés ou prévus à l'avance, il convient de fixer un ou deux moments sur la semaine pour ces échanges de privilèges, afin de permettre à chacun de s'organiser au mieux.

Système de renforcement collectif CICO (facultatif)

Ce système est basé, quant à lui, sur les présences des élèves lors des accueils du matin et du soir. Pour chaque élève présent le matin ou le soir, un point est comptabilisé. Lorsqu'un nombre prédéterminé de points est atteint, les élèves du CICO ont droit à un privilège de groupe (un goûter ensemble, une sortie avec un des responsables CICO...). Ce système de renforcement de groupe participe à créer un sentiment d'appartenance communautaire entre les différents élèves, et les motive à ne pas manquer leur rendez-vous du matin ou du soir.



Déterminez le nombre de points pour un privilège de groupe, en fonction de votre nombre d'élèves, pour arriver à un privilège au bout de trois semaines de présence de tous les élèves.

Ex. : si vous avez 8 élèves dans le CICO, multipliés par 3 semaines et par 10 accueils par semaine (2 par jour),
 $8 \times 3 \times 10 = 240$ points pour obtenir un privilège de groupe.

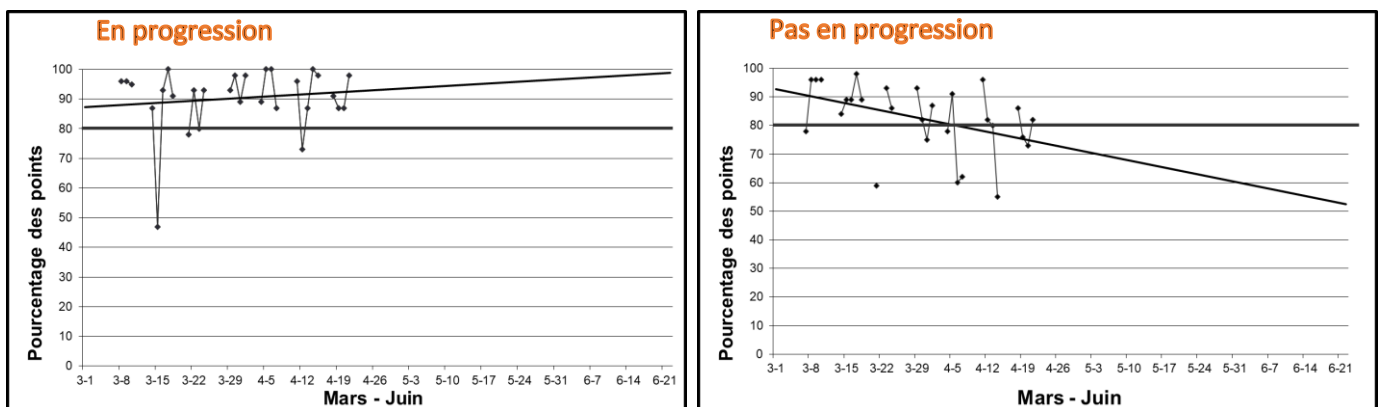
Suivi, autonomisation et diplomation

Le suivi des progrès des élèves est essentiel dans le CICO, afin de savoir, d'une part, si le dispositif fonctionne et, d'autre part, à quel moment les élèves auront adopté les comportements visés et n'auront plus besoin du soutien supplémentaire apporté par le programme. Pour assurer ce suivi, une procédure bimensuelle et une procédure mensuelle sont mises en place.

Procédure de suivi bimensuelle

Toutes les deux semaines, l'équipe CICO se réunit avec le coach SCP. En plus du dépistage des élèves qui peuvent entrer dans le programme, ces réunions sont l'occasion de faire le point sur les progrès de ceux qui en font partie. Afin de préparer cette réunion, le gestionnaire des données de l'équipe CICO doit encoder les informations nécessaires dans un fichier de type « tableur » prévu à cet effet et mis à disposition par le coach SCP. Les données à reporter sont les présences et absences des élèves le matin et le soir, ainsi que les informations récoltées grâce au RPJ (pourcentage de points obtenus, nombre de rétroactions et signature des parents). Grâce à cela, le tableur va générer un graphique pour chaque élève, ainsi qu'un tableau qui mesure le taux d'exposition des élèves au CICO.

Les graphiques reprennent les scores quotidiens de chaque élève (en pourcentage de points obtenus), une barre horizontale qui représente leur objectif (qui peut être ajusté), ainsi qu'une droite automatiquement générée, qui représente la tendance des progrès de l'élève. Si cette droite est ascendante, cela signifie que l'élève est en progrès. En revanche, une droite descendante indique un élève qui ne progresse pas. Un exemple de chacune de ces situations est représenté ci-dessous.



Grâce à ces graphiques, les membres de l'équipe CICO peuvent rapidement se positionner sur les progrès d'un élève. Pour l'élève de gauche, on voit en effet qu'il atteint son objectif de point presque tous les jours, et que sa tendance générale est à la hausse. Cela indique que le CICO porte ses fruits pour cet élève. En revanche, l'élève de droite affiche une tendance à la baisse et n'atteint pas son objectif de façon régulière. Il y a donc lieu de se demander pourquoi le CICO ne semble pas fonctionner pour lui. C'est là qu'entre en jeu le taux d'exposition au CICO.

Le taux d'exposition au CICO se manifeste sous la forme d'un tableau qui reprend

- Le pourcentage d'élèves présents lors de l'accueil du matin,
- Le pourcentage d'élèves qui ont rapporté leur RPJ signé par leurs parents,
- Le pourcentage d'élèves présents lors de l'accueil du soir,
- Le nombre moyen de rétroactions obtenues de la part des enseignants par les élèves.

Lorsque le taux d'exposition est jugé satisfaisant, on peut s'attendre à ce que, en moyenne, 70 % des élèves du CICO fassent des progrès satisfaisants. Par ailleurs, il permet aussi de comprendre pour quelles raisons un élève ne progresse pas (par exemple, il n'obtient pas de rétroaction de ses enseignants).

Sur base des informations examinées en réunion de suivi, l'équipe CICO peut prendre quatre décisions différentes pour un élève :

- Poursuivre le CICO.
- Ajouter des modalités de soutien supplémentaire au CICO ou y apporter de légères modifications (par exemple, diminuer le pourcentage de points quotidien demandé à l'élève⁶, inclure l'élève dans un programme de développement des compétences socioémotionnelles).
- Commencer la diplomation progressive de l'élève.
- Diriger l'élève vers des services plus spécialisés de 3e niveau.



N'oublions pas que, lors de ces réunions bimensuelles, en plus du suivi des élèves CICO, il est impératif de discuter des élèves qui pourraient rentrer dans le programme (identification universelle et référencement par les enseignants), ainsi que des modalités d'autonomisation et de diplomation pour les élèves qui sont arrivés à cette étape (voir infra).

Procédure de suivi mensuelle

Chaque mois, c'est-à-dire lors d'une réunion de suivi sur deux, il y a lieu pour l'équipe CICO de transmettre les informations relatives au progrès de l'élève à ses parents et à ses enseignants. Ces responsabilités reviennent aux deux membres de l'équipe en charge du contact avec les familles et les collègues. Pour faciliter cette transmission d'informations, il est utile de créer une adresse mail pour le CICO de votre école, qui sera à la fois le moyen de contact pour les parents qui auraient des questions concernant leur enfant, et le moyen de disséminer les informations qui doivent l'être.

La façon la plus simple de transmettre ces informations est de faire parvenir une copie du graphique de progression d'un élève en particulier à ses parents et à l'ensemble de ses enseignants.

En plus de ces informations, la procédure mensuelle prévoit également de transmettre certaines données à l'équipe éducative complète. Il ne s'agit en aucun cas de donner le nom des élèves qui font partie du CICO, ou la façon dont un élève en particulier progresse, mais bien des informations générales sur le CICO, à savoir :

- Combien d'élèves participent actuellement au programme ?
- Combien d'élèves ont bien progressé dans le programme durant le dernier mois ?
- Combien d'élèves n'ont pas bien progressé dans le programme durant le dernier mois ?
- À quel degré les élèves sont-ils exposés aux principales modalités du CICO ?

⁶ Par défaut, lorsqu'un élève entre dans le CICO, le pourcentage de points à atteindre qui lui est fixé est de 80 %. Ce pourcentage peut être revu à la baisse s'il est jugé trop difficile à atteindre, ou à la hausse lorsque l'élève fait des progrès suffisants.

Ces informations peuvent être transmises à l'équipe éducative de diverses façons, selon ce qui convient le mieux à l'établissement (point CICO lors d'une concertation, espace prévu dans la newsletter du personnel, panneau d'affichage à la salle des professeurs...). L'essentiel est que chacun sache si le programme porte ses fruits et s'il y a éventuellement des places libres pour un élève qu'il souhaiterait référencer.

Autonomisation progressive de l'élève

Lorsque les progrès d'un élève sont jugés suffisants par l'équipe CICO, il peut entrer dans une phase d'autonomisation progressive. Un élève qui atteint son objectif en moyenne 4 à 5 jours par semaine durant 4 à 7 semaines est prêt à être diplômé de façon progressive du CICO et peut donc entrer en phase d'autonomisation.

À cette étape, il est essentiel que le responsable du contact avec les élèves de l'équipe CICO rencontre l'élève concerné pour lui expliquer ce qui va se passer et comment les prochaines semaines vont se dérouler, ainsi que pour s'assurer qu'il est bien prêt à entrer dans cette phase d'autonomisation. Si l'élève n'est pas prêt, cette phase peut être postposée de deux semaines. De même, il faut aussi tenir informés les parents de l'élève ainsi que ses enseignants.

L'autonomisation de l'élève peut prendre plusieurs formes. Il appartient à l'équipe CICO de déterminer celle qui est la plus judicieuse.

- Une première façon de procéder est de mettre en place une autoévaluation de l'élève. Lors du Check-in, l'élève se voit remettre un RPJ d'une autre couleur⁷, qu'il conserve avec lui, et sur lequel il évalue lui-même la façon dont il remplit ses objectifs comportementaux. Parallèlement à cela, l'enseignant reçoit lui aussi un RPJ, qu'il garde sur son bureau, et où il évalue l'élève. Il effectue sa rétroaction par écrit. En fin de journée, lors du Check-out, l'élève, aidé du responsable CICO compare son évaluation avec celle de l'enseignant et lit les rétroactions qui lui ont été faites.
- Une seconde façon de rendre l'élève plus autonome est de diminuer progressivement le nombre de rétroactions qu'il reçoit de la part de ses enseignants. Par exemple, dans un premier temps, une rétroaction sur deux pourrait être supprimée, puis l'élève pourrait passer toute une journée sans en recevoir. Il faut bien sûr s'assurer tout au long de la procédure que l'élève continue à remplir son objectif, sans quoi il faut à nouveau augmenter la quantité de rétroactions. Ici aussi, on marquera l'autonomie de l'élève par un RPJ coloré.
- Une troisième manière de viser l'autonomie est de supprimer le Check-in. Lors d'un Check-out, l'élève reçoit son RPJ de couleur pour le lendemain, qu'il conserve avec lui pour le lendemain. Le matin, il ne passe pas par le local CICO et se rend directement en classe. Le reste de la journée se passe normalement, et l'élève revient au local CICO après les cours pour faire le point sur la journée.

⁷ Pour les RPJ de couleur, il est conseillé de privilégier des couleurs claires, et sans connotation négative. On évitera d'imprimer le RPJ sur une feuille rouge.

Diplomation du CICO

Durant toute la phase d'autonomisation, les progrès de l'élève continuent à être analysés. S'ils sont jugés satisfaisants pendant deux semaines en moyenne, en plus d'une autonomie croissante, c'est que l'élève peut être diplômé du CICO. À nouveau, il convient de rencontrer l'élève pour lui expliquer ce que cela signifie (l'arrêt du CICO) et lui faire vivre cette diplomation comme un événement positif : il a accompli de gros efforts pour ne plus adopter ses comportements inappropriés, l'aide qui lui a été apportée a porté ses fruits et désormais, la prévention universelle sera suffisante pour lui.

La diplomation est un événement important pour l'élève et pour les responsables du CICO. N'hésitez donc pas à la célébrer, à en faire une fête pour l'élève, un moment qui lui serait consacré !



Rendez les élèves diplômés du CICO fiers !

Vous pouvez leur remettre un petit diplôme, prendre une photo avec les responsables du CICO. Vous pouvez même créer un « mur des célébrités », avec les photos de tous les élèves diplômés du CICO, dans le local dédié...

Aspects logistiques

Où dois-je organiser le CICO ?

L'idéal est d'avoir un local dédié au CICO, qui pourra être aménagé par les personnes qui l'organisent. Si ce n'est pas possible, il faut, à minima, prévoir dans le local où le CICO aura lieu, une armoire fermée à clef (pour les documents CICO, les RPJ, les renforcements et les privilèges). Le CICO devrait se passer dans un local facilement accessible, central dans l'école (pas au dernier étage ni au bout du bâtiment). Cependant, il faut aussi que le local soit quelque peu en retrait et dans une zone peu fréquentée le matin et le soir, pour éviter la stigmatisation des élèves qui y entrent.

Quand les routines du CICO doivent-elles avoir lieu et combien de temps doivent-elles durer ?

L'accueil du matin, qui est celui qui prend le plus de temps, doit se passer avant le début des cours, pour que les élèves n'arrivent pas en retard à la première heure du matin (sauf si c'est acceptable aux yeux du personnel enseignant). En moyenne, il faut compter environ cinq minutes par élève le matin pour s'en occuper correctement. Cela signifie que, si un responsable doit gérer quatre élèves, il faut compter environ vingt minutes. Dans cet exemple, si les cours commencent à 8 h 30, l'accueil doit donc commencer au plus tard à 8 h 10. Il est important que les personnes qui souhaitent devenir des membres de l'équipe CICO soient conscientes qu'elles devront venir plus tôt le matin (et rester plus tard le soir).

L'accueil du soir dure, quant à lui, moins longtemps, puisque tous les élèves sont vus ensemble. Il commence quelques minutes après la fin des cours, pour permettre à chacun d'arriver au local CICO. Quinze minutes en moyenne suffisent pour un Check-out bien mené. Si les cours finissent à 16 h 00, il peut commencer à 16 h 05 et être fini à 16 h 20.

Puis-je donner un nom à mon CICO ?

Bien sûr, c'est même conseillé ! « Check-in Check-out » est le terme générique du dispositif, issu de la recherche anglo-saxonne. Cependant, il pourrait ne pas convenir à tous les établissements. Il ne faut donc pas hésiter à le personnaliser : Programme Défi, Cap ou pas Cap, Escouade Punch... Peu importe le nom, du moment qu'il reflète la culture de votre école. Il en va d'ailleurs de même pour le RPJ.

Combien d'élèves peuvent faire partie de mon CICO en même temps ?

Tout dépend de la taille de l'école et du nombre de personnes qui peuvent être présentes chaque matin et chaque soir. En théorie, 15 à 20 % des élèves peuvent être concernés par le CICO, répartis sur l'ensemble de l'année. Si une école compte 200 élèves, cela représente environ 30 élèves, pour toute l'année scolaire. Dans la mesure où le programme dure environ 8 à 10 semaines (dans une année scolaire qui en compte 38), cela fait 7 à 8 élèves à la fois au maximum dans le CICO. Par ailleurs, un responsable CICO ne devrait pas encadrer plus de 4 à 5 élèves seul sur une matinée/soirée. Au-delà de ce nombre, il faut donc prévoir plusieurs personnes dans le local CICO, qui accueillent des groupes de 4 à 5 élèves (toujours les mêmes), à des tables séparées.

Est-ce que plusieurs élèves d'une même classe peuvent faire partie du CICO ?

Ce n'est pas conseillé, pour deux raisons. Tout d'abord, par égard pour les enseignants. Dans la mesure où il leur sera demandé, à chaque heure de cours, d'évaluer les progrès de l'élève et de prendre le temps pour lui donner une rétroaction constructive, il vaut mieux éviter qu'ils doivent le faire pour plus d'un élève par classe. Ensuite, pour éviter des effets de groupe néfastes lors des accueils du matin et du soir. Il vaut mieux que les élèves CICO ne fassent pas partie de la même classe, pour éviter les bavardages et l'apparition de comportements inappropriés lors du Check-in et du Check-out.

Combien de temps un élève peut-il rester dans le CICO ?

Cela dépend de la vitesse à laquelle l'élève progresse. Cependant, en moyenne, un cycle CICO dure entre six et huit semaines, avec **un maximum de dix semaines** qu'il vaut mieux éviter de dépasser. Le CICO est un programme continu : cela signifie que tous les élèves n'en seront pas diplômés en même temps et qu'à partir du moment où un élève quitte le CICO, un autre peut y entrer, même si les autres élèves n'ont pas fini leur cycle.

Est-ce qu'un élève ne peut avoir qu'un seul adulte référent ?

Dans un monde idéal, oui. Cependant, il faut tenir compte de la réalité du terrain. Il n'est pas raisonnable de demander à un membre de l'équipe d'être présent chaque matin et chaque soir pour accueillir les élèves (en particulier dans le cas de figure où la personne commence plus tard ou finit plus tôt). C'est pourquoi il est recommandé que les membres de l'équipe CICO se répartissent les dix moments d'accueil des élèves de la semaine entre eux, sur la base de leurs horaires respectifs et des autres tâches qu'ils assument déjà dans le cadre du SCP, tout en s'assurant que les élèves seront correctement encadrés. Il est cependant préférable que l'élève ne soit pas confronté à 10 adultes différents aux accueils du matin et du soir.

Que faire si un élève arrive en retard ?

Dans le cas d'un retard justifié, il ne faut pas prendre en compte les périodes manquées dans le calcul du total de points de la journée (et donc du pourcentage de l'élève).

Par exemple, si votre journée compte six périodes, et votre RPJ évalue trois comportements avec une échelle allant de 1 à 3, le nombre total de points de 54 (6 x 3 x 3). Si l'élève manque les deux premières heures de la journée, il n'assiste qu'à quatre périodes, et son total de points sera de 36 (4 x 3 x 3). C'est donc sur 36 points qu'il faudra calculer son pourcentage de points obtenus. Il en va de même pour l'élève qui devrait quitter l'école plus tôt pour un motif valable.

En revanche, dans le cas d'un retard non motivé, il appartient à l'équipe CICO de se positionner entre les deux options suivantes :

- Appliquer la même règle que pour les retards justifiés. On adapte alors le nombre total de points du RPJ, et l'élève n'est pas sanctionné de son retard dans le cadre du CICO.

- Attribuer un score minimal de 1 pour toutes les périodes manquées, ce qui sanctionne l'élève, dans la mesure où son objectif sera plus difficilement accessible.

Que faire si un élève perd son RPJ ?

Afin de parer à cette éventualité, il convient de placer dans le journal de classe de l'élève qui fait partie du CICO un RPJ de remplacement, d'une autre couleur (pour être reconnu par le responsable du soir). L'élève pourra l'utiliser s'il perd son RPJ durant la journée.

L'élève obtient des scores minimums (« 1 ») pour toutes les données perdues, c'est-à-dire les périodes de cours antérieures à la perte de son RPJ. Les points inscrits sur le nouveau RPJ seront quant à eux comptabilisés pour la journée. Cette modalité doit être clairement explicitée à l'élève dès son entrée dans le CICO, afin de lui éviter un sentiment d'injustice s'il était pénalisé sans connaître les règles du jeu.

Il appartient à l'équipe CICO d'accepter ou non de comptabiliser les points notés sur le RPJ de remplacement dans le cas où l'élève va à la rencontre de ces professeurs pour leur demander le compléter après avoir perdu son RPJ.

Que faire si un élève CICO est exclu de la classe ?

Les élèves obtiennent automatiquement des 1 pour l'ensemble des attentes comportementales de la période. Les enseignants n'écrivent aucun commentaire négatif sur le RPJ, l'incident est encodé via un rapport d'incident et l'enseignant renseigne au besoin la ou les raisons pour lesquelles l'élève a été exclu de la classe. Le principe étant de ne pas appliquer de double peine.

L'élève ne peut pas échanger les points qu'il a accumulés dans le cadre du CICO les journées où il a été exclu de la classe. Toutefois, un élève qui est exclu de la classe peut participer à une activité déjà prévue à son horaire s'il est disponible à y prendre part. S'il n'est pas disponible, celle-ci est postposée.

Mon élève ne progresse pas, que puis-je faire ?

Si, lors d'une réunion de suivi, un élève ne semble pas progresser, il convient de se questionner.

- L'objectif qui lui est attribué est-il raisonnable ? Si ce n'est pas le cas, il peut être revu à la baisse (de 80 à 70 %).
- Est-il correctement exposé au dispositif ? Est-il présent lors des accueils du matin et du soir ? Reçoit-il suffisamment de rétroactions de la part de ses enseignants ? Si ce n'est le cas, il convient de chercher la cause de ses absences ou de rencontrer ses enseignants pour leur réexpliquer l'importance de la rétroaction constructive ?
- Était-ce bien un élève pour lequel le CICO est indiqué ? Il se peut qu'un élève ait été mal orienté vers le CICO. N'hésitez pas à revenir aux critères de sélection, ainsi qu'à la description des élèves qui peuvent tirer parti du CICO.
- A-t-il besoin de travailler certaines compétences socio-émotionnelles pour lesquelles on peut l'aider ?

Si, malgré un objectif raisonnable, une exposition satisfaisante et un profil correct, un élève ne progresse pas, il faut pouvoir l'accepter. En effet, comme dit précédemment, lorsque le CICO est bien mis en place, il produit des résultats satisfaisants pour, en moyenne, 70 % des élèves. Cela signifie qu'il y aura toujours quelques élèves pour lesquels il ne sera pas suffisant. C'est à ce moment que la mise en place d'interventions individuelles (niveau 3 du modèle de réponse à l'intervention) se justifie. Certaines de ces interventions sont détaillées dans la troisième partie du présent manuel.

Mon élève progresse très bien, que puis-je faire ?

Le féliciter et le valoriser, pour commencer. N'hésitez pas à reconnaître les progrès effectués par un élève. Si l'objectif quotidien d'un élève semble trop facile à atteindre, il peut être revu à la hausse (de 80 à 90 %, par exemple). Cependant, il est important que ce changement soit communiqué à l'élève (et à tous les autres intervenants) de façon positive.

« Tu y arrives tellement bien, tu as fait tant d'efforts, que 80 % c'est devenu trop facile pour toi. Donc, maintenant, on va essayer d'aller encore plus loin ensemble, et on va se fixer un objectif de 90 %. On a choisi de te mettre cet objectif, car on croit en toi, on sait que tu en es capable, et on va t'aider à y arriver ».

Par ailleurs, si un élève affiche des taux de réussite satisfaisants pendant une durée suffisamment longue, il est peut-être temps de le faire entrer dans une phase d'autonomisation et de diplomation (voir supra).

Mon élève pourrait entrer en phase de diplomation, mais il dit qu'il n'est pas prêt. Que faire ?

Si un élève ne se sent pas prêt à être diplômé du CICO, il faut respecter son choix. Il est conseillé de lui permettre de rester deux semaines de plus dans le programme, tout en lui expliquant que ce délai supplémentaire ne pourra pas être prolongé et en cherchant à comprendre les raisons qui le motivent à ne pas vouloir être diplômé.

Mon élève a été diplômé du CICO, mais il voudrait continuer à avoir un RPJ. Est-ce possible ?

C'est tout à fait possible. Si un élève, bien qu'il ait été diplômé du CICO, ressent le besoin de continuer à être suivi, alors il faut l'accompagner. La modalité qui permet à la fois de rencontrer les besoins de l'élève sans pour autant occuper une place à part entière dans le programme est la suivante. Le lundi matin, l'élève se présente au CICO. Il reçoit de la part du responsable cinq RPJ, un pour chaque jour de la semaine. Ces RPJ sont d'une couleur différente, et sans espace pour la rétroaction de l'enseignant. L'objectif est bien ici que l'élève se concentre, par lui-même, sur les comportements qui sont attendus de lui dans le cadre du CICO, sans chercher l'approbation de l'adulte. L'élève s'évalue donc seul tout au long de la semaine. Le vendredi, en fin de journée, il peut se présenter au Check-out pour faire le point sur la semaine écoulée avec un responsable CICO et faire le plein d'encouragements.

Éducation à l'autogestion

Nous espérons évidemment que tous nos élèves deviennent des élèves autonomes, indépendants et intrinsèquement motivés. La motivation intrinsèque est la motivation qui vient de l'intérieur et qui est liée à l'intérêt, à la satisfaction, aux prestations, à la fierté ou à d'autres sentiments positifs. Un élève motivé intrinsèquement a moins besoin de renforcement extérieur ; cela engendre une plus grande autonomie ou indépendance dans l'apprentissage et, au bout du compte, dans la vie.

La capacité des élèves à se prendre en charge eux-mêmes est très profitable pour tous. Les élèves bénéficient de l'appréciation positive de leurs enseignants s'ils s'acquittent de leurs tâches, arrivent préparés en classe et font leur travail scolaire avec motivation. Cette capacité à bien se gérer contribue à créer un environnement sûr pour *tous* les élèves et favorable aux bonnes prestations scolaires et sociales. Cela permet aussi aux enseignants de donner cours plus facilement.



Avantages de l'autogestion :

- Meilleures relations sociales (condisciples et enseignants).
- Les élèves apprennent à gérer leurs propres apprentissages (prestations scolaires).
- Gestion des classes améliorée (sécurité, responsabilité, respect).

Les élèves qui tiennent compte de la sécurité, qui font preuve de respect et qui se comportent de manière responsable ont appris à gérer leur comportement. Et les élèves capables de bien maîtriser leur comportement peuvent apprendre aussi à prendre en charge leurs propres apprentissages.

Les éléments de la gestion comportementale que vous avez déjà mis en place au niveau de l'école et de la classe offrent un grand soutien à *tous* vos élèves. Il y a toutefois *quelques* élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire pour apprendre à bien se prendre en charge. Ce chapitre vous aide à motiver ces enfants à améliorer l'autogestion de leur comportement.



Comment reconnaître un élève qui adopte des comportements inadéquats ?

Les élèves qui ont des difficultés à gérer leur propre comportement sont reconnaissables très facilement, puisqu'il est nécessaire de leur rappeler sans cesse les points suivants :

- Ce qu'ils doivent faire.
- Comment ils doivent le faire.
- Quand ils doivent le faire.
- Quand ils ne doivent pas le faire.
- Ce qu'ils ont bien ou mal fait.

Face à des élèves dont les comportements inappropriés ne disparaissent pas, nous avons souvent tendance à devenir plus sévères pour essayer qu'ils maîtrisent leur propre comportement et de les impliquer dans l'enseignement. Cette réaction part de l'idée que l'élève doit résoudre le problème, qu'il ou elle a la capacité de le faire, qu'il est nécessaire de répéter plus souvent la même solution et

Les erreurs sont des opportunités pour répéter une leçon, plutôt qu'un motif de punition.

qu'il est (parfois) possible d'y arriver en multipliant les conséquences négatives. C'est justement pour ces élèves que cette orientation ou correction permanente de la part des adultes peut entraîner une situation favorisant une « évasion », qui prendra la forme de comportements inappropriés, d'un repli sur soi ou d'une baisse de motivation.

D'autres élèves ne disposent simplement pas de la capacité de se prendre en charge et doivent donc l'apprendre. Si nous voulons favoriser l'autogestion et la motivation intrinsèque de tous nos élèves, nous devons apprendre aux élèves avec des comportements inadéquats comment maîtriser leur propre comportement. Nous ne pouvons pas partir de l'idée qu'ils savent déjà le faire ou qu'ils refusent intentionnellement de s'autogérer. Nous devons plutôt leur apprendre des compétences, libérer du temps pour leur permettre de s'exercer et renforcer chaque pas vers la réussite.

Qu'est-ce que l'autogestion ?

L'autogestion consiste à maîtriser ses pensées, ses sentiments et ses croyances. Un élève capable d'autogestion est en mesure d'identifier les problèmes, d'imaginer des comportements alternatifs et de reconnaître les renforcements/récompenses, ce qui permet de modifier le comportement. Cet élève peut comprendre, par exemple, qu'il a un problème s'il n'a pas fini ses devoirs ou s'il arrive en classe sans être préparé. Les comportements alternatifs que peut envisager l'élève sont : rester au travail sans interruption pendant un quart d'heure ou utiliser une check-list pour arriver en classe bien préparé, c'est-à-dire être en possession de tout le matériel nécessaire. La récompense que reçoit l'élève en échange peut se traduire par la satisfaction du travail terminé, le plaisir du temps libre après le travail ou le temps supplémentaire sur l'ordinateur que ce comportement lui permet de gagner.

Pourquoi enseigner l'autogestion ?

L'enseignement de l'autogestion apporte plusieurs avantages, notamment en classe. Intégrer l'autogestion au programme d'études est donc une modification efficace, permettant de prévenir toutes sortes de comportements inappropriés. Cet enseignement permet de prendre conscience de la « réflexion » ; vous pouvez apprendre à l'élève de « réfléchir à haute voix » ou de formuler d'abord ses pensées sur papier ; par la suite, cette réflexion consciente peut à nouveau disparaître au profit d'une routine automatique. L'autogestion de l'élève peut remplacer l'aide d'un adulte pour maîtriser son comportement ; cela permet de réduire le nombre de conflits entre enseignant et élève. L'autogestion favorise l'autonomie aujourd'hui et plus tard et apprend à l'élève un comportement social positif. Enfin, l'autogestion peut réduire un certain nombre d'interactions en classe pendant les activités de routine et faire reculer les comportements perturbateurs, ainsi que les problèmes de concentration.

Organiser un système d'autogestion dans votre école ou votre classe

Le soutien aux comportements positifs contient déjà plusieurs éléments qui permettent de favoriser l'autogestion des élèves : affichage des comportements attendus, distribution de renforcements motivants (tels qu'un système de jetons), enseignement des compétences socio-émotionnelles et cours contre le harcèlement, rétroactions constructives aux élèves.... Cependant, comme pour tous les éléments mis en place à l'échelle de l'école, il reste toujours un pourcentage d'élèves pour qui cela ne suffit pas. C'est à ces élèves qu'il faut s'adresser de manière privilégiée pour leur enseigner activement l'autogestion.

Développer une approche de l'autogestion au niveau de l'école permet d'accompagner les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire et intensif au comportement au niveau jaune d'intervention. Cela implique, par exemple, que les élèves qui reçoivent une fiche de comportement doivent la garder sur eux pendant toute la journée à l'école. Dans certains cas, les élèves doivent évaluer leur fiche avec un membre attiré de l'équipe au début et à la fin de la journée scolaire ; dans d'autres cas, ils le font avec l'enseignant concerné au début de chaque cours ou lors de chaque changement d'activité. Les enseignants et autres membres du personnel évaluent les comportements en fonction de certains comportements attendus en milieu scolaire. Cela multiplie le nombre des contacts positifs avec des adultes et permet d'obtenir des informations concernant le comportement d'un élève au cours de la journée. Les données sont résumées par semaine et c'est sur base de ces données que l'on évalue la réussite ou l'échec du soutien au comportement.

Une fiche de comportement générale, un formulaire ou un autre outil permettant à l'élève d'enregistrer son propre comportement peut être conçu en vue de son utilisation au niveau de toute l'école et de la classe, en laissant de la marge pour chaque élève individuel. Ces différents supports seront détaillés plus loin dans ce chapitre.

Autogestion : aspects

L'apprentissage de l'autogestion comporte quatre volets importants, qui sont détaillés dans les sections suivantes à l'aide d'exemples.

1. Monitorer son propre comportement ;
2. Enregistrer son propre comportement ;
3. Auto-évaluer son comportement ;
4. Renforcer son propre comportement.

Surveiller son propre comportement (que suis-je en train de faire ?)

Prendre conscience de son propre comportement est un premier pas vers l'autogestion. L'élève doit apprendre à faire la différence entre une bonne et une mauvaise gestion de ses capacités personnelles et entre comportements appropriés et inappropriés. L'élève peut, par exemple, enregistrer le nombre de calculs qu'il effectue ou le nombre de fois qu'il parle en même temps que l'enseignant. L'élève apprend à faire cela sans que l'enseignant ne doive chaque fois le lui rappeler. Le suivi du comportement personnel peut être déclenchée par des stimuli externes (signal, check-list, minuterie) ou internes (idées personnelles).

Pour le suivi de son comportement personnel, on part de l'idée que l'élève est en mesure de faire la différence entre comportements attendus ou appropriés en milieu scolaire et autres comportements. Si cette différence n'a pas été enseignée en tant que comportement adéquat au niveau de la classe ou de l'école, c'est maintenant qu'il faut le faire.

Cela paraît simple à première vue, mais de nombreux élèves ne sont pas du tout conscients de leur propre comportement et doivent apprendre à comprendre quand leur comportement est adéquat ou inacceptable. Les élèves qui parlent à haute voix et sans autorisation en classe, par exemple, ne réalisent souvent pas la fréquence avec laquelle ils le font et à quel point leur comportement est dérangeant. Expliquez aux élèves comment ils peuvent évaluer leur propre comportement grâce à un signal (par exemple le bruit d'une minuterie) ou une check-list.

Enregistrer son propre comportement (qu'est-ce que je dois noter ?)

La méthode la plus courante d'enregistrement de son propre comportement ou d'une tâche accomplie est de cocher la check-list expliquée ci-après. Le journal de classe peut toutefois s'avérer très pratique également et est peut-être utilisé encore plus souvent.

Outils d'enregistrement :

- Check-list (formulaire à cocher) ;
- Fiche, petit mot, post-it ;
- Calendrier, agenda, liste de tâches ;
- Compteur de compliments.

Amélioration à court et à long terme

L'enregistrement de son comportement personnel est efficace en soi ; une fois que l'on est attentif à son propre comportement et que l'on doit le cocher, ou l'enregistrer, alors on devient moins enclin à adopter ce comportement, du moins dans un premier temps. Malheureusement, cette réaction reste généralement temporaire.

Pour rendre cet effet plus permanent, il est utile d'intégrer un incitatif ou une forme de récompense (par exemple : « je ferai mieux la prochaine fois et ça ira de mieux en mieux »). Ainsi, une personne qui veut arrêter de fumer peut se mettre à compter le nombre de cigarettes qu'elle fume chaque jour. Les premiers jours, il y en aura moins qu'avant, mais cet effet restera de courte durée si la personne ne prévoit aucune forme de motivation. En classe, nous pouvons demander à un élève d'enregistrer le nombre de fois qu'il parle en même temps que l'enseignant ; le simple fait d'enregistrer le comportement diminuera sa fréquence. Mais si les autres éléments constitutifs de l'autogestion ne sont pas enseignés, l'effet disparaîtra rapidement.

Cela nous amène à l'étape suivante : l'auto-gratification. Ne vous contentez pas d'une amélioration temporaire, mais veillez à apprendre à votre élève des compétences et habitudes durables, qui augmenteront ses chances de succès. Intégrez donc des incitants à son apprentissage de l'autogestion ou apprenez-lui à s'attribuer lui-même des récompenses pour ses efforts.

Récompenses possibles

- L'élève s'attribue des fiches ou des jetons lorsqu'une tâche est complétée.
- L'élève s'attribue des autocollants ou des étoiles à coller sur une carte.
- L'élève colorie des éléments d'un dessin.
- L'élève analyse son propre comportement (par exemple : devoirs achevés, mois de bavardage pendant les cours) et s'accorde quelques minutes de temps libre (en concertation avec l'enseignant).
- L'élève se fait un compliment. (Vous pouvez demander à l'élève d'inscrire à l'avance des propositions favorables sur des fiches).
- L'élève demande du feed-back aux enseignants en déposant une carte « question » (pour signaler à l'enseignant qu'il doit venir pour évaluer la prestation).

Mettre au point et développer une routine d'autogestion

En complément à l'autogestion, des routines sont à développer pour les élèves. Voici les principales étapes :

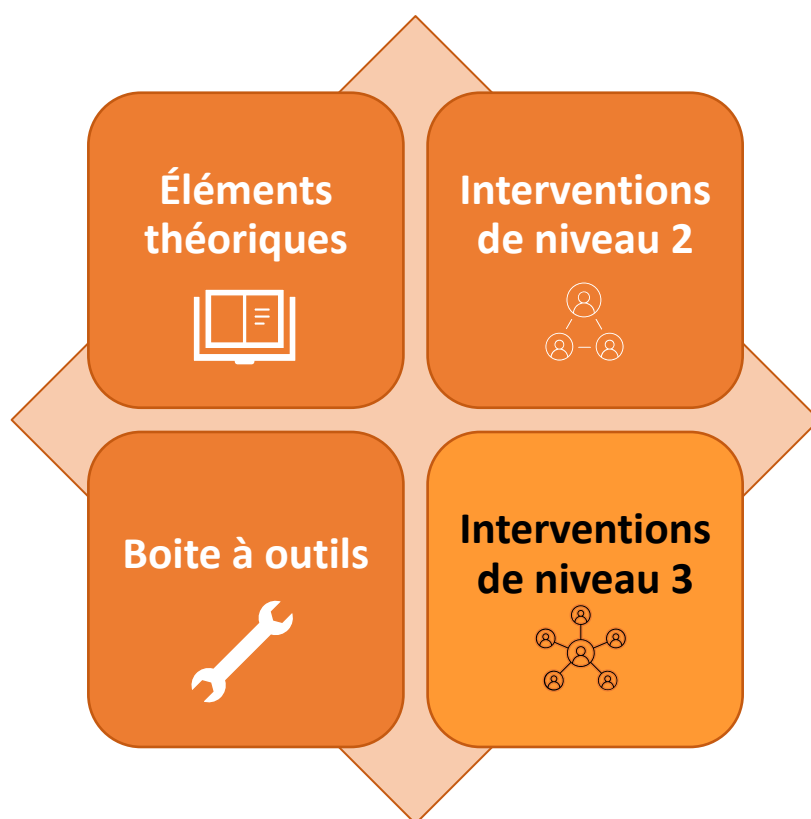
1. Définir le comportement qui doit être amélioré (parler avec l'élève pour l'impliquer dans la démarche).
2. Définir un comportement alternatif pour remplacer ou éteindre le comportement à améliorer. Par exemple : lever le doigt pour remplacer le fait de parler en même temps que l'enseignant ; rester sur sa chaise pour faire disparaître le fait de se lever sans cesse.
3. Apprendre à l'élève à monitorer ce comportement. Utiliser le même plan de leçon qu'en prévention universelle pour y arriver (en pratiquant le modelage).
4. Définir une méthode d'enregistrement des comportements et montrer à l'élève comment l'utiliser.
5. Accompagner au début l'élève pendant le suivi et l'enregistrement de son comportement personnel. Si l'élève adopte un comportement inapproprié, attendre un instant avant de lui rappeler de l'enregistrer de la manière convenue. Complimenter l'élève dès qu'il le fait spontanément et correctement.
6. Fixer un critère réaliste à partir duquel une récompense s'impose et apprendre à l'élève comment vérifier qu'il a enregistré des progrès. Par exemple : rester assis neuf fois sur dix selon le système des deux minutes pourrait rapporter cinq minutes de récréation supplémentaires. Il sera peut-être nécessaire commencer par de petits pas et avancer progressivement vers de plus grandes améliorations de comportement en termes de fréquence ou de durée.
7. Décider de la reconnaissance et de la récompense ou d'un schéma de récompenses croissantes pour les réussites de plus en plus importantes. Veiller à choisir une récompense qui correspond à l'élève.
8. Décider si l'élève s'octroie la récompense lui-même ou s'il doit la demander lorsque le critère est rencontré. Dans les formulaires d'autogestion proposés, de l'espace est laissé libre pour la signature d'un parent ou d'un tuteur. Il s'agit d'une bonne manière d'informer les parents de la réussite de leur enfant et de faire en sorte qu'il puisse être récompensé à nouveau à la maison.

Créez votre propre formulaire d'autogestion



La fiche 8 de la boîte à outils présente plusieurs exemples de formulaires pour favoriser l'autogestion des élèves à adapter selon les caractéristiques des élèves et de la classe. Le premier est vierge et donc à compléter afin de réfléchir pour chaque situation. La structure est à observer la structure et les étapes indiquées dans les paragraphes antérieurs de ce chapitre sont à utiliser pour développer un système taillé sur mesure aux élèves. Si les formulaires contiennent des cases à cocher pour répondre « oui » ou « non », chaque « oui » peut être compté comme un point, soit dans le cadre d'un contrat de comportement (par exemple : « si tu gagnes 80 % des points, tu recevras 5 minutes de récré supplémentaire »), soit pour progresser dans la surveillance du comportement personnel. Le total de tous les points obtenus par jour ou par période journalière peut être calculé et représenté dans un diagramme simple.

Mise en place d'interventions de niveau 3



Approche fonctionnelle des comportements



Mise en garde !

Le chapitre suivant décrit le processus d'évaluation fonctionnelle des comportements en vue de la mise en place d'un plan d'intervention comportementale. Il s'agit d'un processus long ainsi que coûteux en temps et en moyens humains. Il doit être mis en place uniquement pour les élèves qui n'ont pas répondu favorablement aux niveaux 1 et 2 d'intervention et ne doit pas être mis en place à la légère.

Ce dispositif ne devrait être mis en action que par des personnes qui ont reçu une formation spécifique à l'évaluation fonctionnelle des comportements. Dans le cadre de la mise en place du SCP, le service AIDE de l'ULiège propose à quelques membres des écoles qu'il accompagne de se former durant trois journées complètes afin d'en être capables, et les suit durant la mise en place.

Cadre théorique

L'approche centrée sur la fonction des comportements s'inscrit, d'une part, dans la lignée de la psychologie comportementale et, d'autre part, dans la continuité du conditionnement opérant. La première s'attache à décrire les comportements humains et à comprendre les raisons qui les motivent, et le second postule que les individus apprennent grâce aux réponses que l'environnement fournit à leurs comportements.

Le postulat de départ de cette approche est simple : **tout comportement a une fonction** (un but, une raison) aux yeux de l'individu qui l'accomplit. Cela signifie que si un comportement a été adopté par une personne, c'est que la conséquence du comportement (la réponse de l'environnement) permet à cette personne de remplir un besoin ou de solutionner un problème lié à une situation donnée. Il est à noter que ce postulat vaut aussi bien pour des comportements socialement acceptables que pour d'autres, jugés inadéquats ou inappropriés.



Il existe deux types d'évaluations fonctionnelles des comportements (EFC) !

Ce chapitre décrit l'EFC dite « de base », qui s'adresse à des élèves ayant des problèmes de comportement légers à modérés (comportements qui ne sont pas dangereux ou ne se produisent pas dans de nombreux lieux). L'EFC complexe, pour les problèmes de comportements modérés à sévères, est un processus beaucoup plus long et complexe, qui inclut un plan d'urgence, un plan centré sur la famille et une collaboration avec des partenaires extérieurs, et qui ne peut être mis en place que par des professionnels spécifiquement formés.

En conséquence, si l'on évalue la fonction du comportement adopté par quelqu'un et que l'on comprend quel besoin est rencontré ou quel problème est solutionné, on peut alors accompagner la personne afin de lui proposer un comportement de remplacement qui rencontre toujours son besoin ou solutionne son problème, mais d'une manière adéquate ou appropriée.

Décrire un comportement de manière opérationnelle

Pour appréhender correctement le comportement d'un élève, il est important de pouvoir le décrire de manière opérationnelle. Pour ce faire, l'approche centrée sur la fonction des comportements demande à l'observateur de ne pas se limiter au comportement pour lui-même, mais bien de prendre en compte les éléments suivants :

- La situation, aussi appelée contexte, qui favorise la probabilité que le comportement problématique se produise ;
- L'antécédent, c'est-à-dire ce qui précède directement et déclenche le comportement ;
- Le comportement lui-même ;
- La conséquence du comportement ou le résultat et sa fonction aux yeux de la personne qui l'adopte.

Ces différentes composantes se succèdent dans un ordre chronologique (situation, antécédent, comportement, conséquence). Cependant, lorsqu'on veut analyser le comportement d'un élève, il faut se détacher de cet ordre pour regarder d'abord le comportement, ensuite ce qui s'est passé juste avant (l'antécédent), puis la réponse de l'environnement (conséquence et fonction) et enfin, la situation et, si on y a accès, le contexte dans lesquels est apparu le comportement. Cette logique est représentée dans le schéma ci-dessous, qui illustre l'ordre chronologique dans lequel surviennent les différentes composantes. Les numéros indiquent, quant à eux, l'ordre dans lequel il convient de les analyser.

Chaque élément va être décrit plus largement dans l'ordre où il faut les aborder.



Une question de vocabulaire...

Lorsqu'on souhaite réaliser une EFC pour un élève (et plus largement lorsqu'on s'intéresse à un élève en difficulté), il est utile de se demander si l'on considère que l'élève « est un problème » ou s'il « a un problème ». Dans le premier cas, le risque est de considérer comme responsable de sa situation et de ses comportements inappropriés, d'en arriver à le percevoir comme un « cas désespéré » et de ne pas l'aider, au final.

À l'inverse, se dire qu'il a un problème va obliger à lui proposer de l'aide, une solution, pour qu'il puisse s'améliorer.

Ce simple changement dans la façon de parler de l'élève peut amener au sein des équipes un réel changement de paradigme !

Le comportement

Il doit toujours être défini comme étant ce que l'élève fait ou dit. Il correspond à ce que l'enseignant peut voir ou entendre, en aucun cas à ce qu'il pense ou suppose. La description du comportement doit se faire de manière :

- **Observable** : le comportement doit être décrit de manière suffisamment précise pour permettre à une personne qui n'en aurait pas été témoin de le reconnaître directement, sans ambiguïté, s'il venait à se reproduire.
- **Spécifique** : on décrit exactement ce qui est vu et entendu.
- **Mesurable** : le comportement est décrit de façon claire et précise, de sorte qu'il est possible d'en compter les occurrences ou la fréquence.

Dans de trop nombreux cas, les comportements des élèves sont décrits en termes non spécifiques et difficilement mesurables (« dérange le cours », « n'est pas concentré », « a un langage inapproprié »), alors qu'il est toujours possible de les transformer en comportement mesurable et observable. En particulier, dans le cas du langage inapproprié, les enseignants devraient avoir recours à l'usage des guillemets et citer textuellement ce que l'élève a pu dire. Le tableau ci-dessous présente quelques comportements décrits de façon inadéquate et propose une description à la fois observable et mesurable pour ces mêmes comportements.

Comportements non-observables	Comportements observables
Sébastien perturbe toujours le cours.	Sébastien interrompt le professeur pendant qu'il donne des explications, il crie à voix haute ou chante.
Anne n'est pas concentrée sur la tâche.	Anne dessine des animaux sur sa feuille pendant le travail de groupe.
Christophe se rebelle.	Christophe refuse de travailler en disant : « vous savez ce que j'en fais de vos exercices de maths ».
Mélanie utilise un langage inapproprié.	Mélanie insulte ses pairs en disant : « tu pues », « t'as un cerveau gros comme un petit pois » ou « t'as vu ta tronche ».
Bertrand a des problèmes d'attention.	Bertrand joue de la batterie avec ses doigts sur le banc et regarde autour de lui.

L'antécédent

Il est composé de la routine et du déclencheur. **La routine**, qui répond à la question « où ? », correspond au lieu et au moment, à l'activité, où la probabilité que le comportement se produise est la plus forte. **Le déclencheur**, qui répond à la question « quand ? », est l'évènement spécifique pendant l'activité en cours qui va déclencher le comportement. Il s'agit de ce qui s'est passé juste avant que le comportement n'apparaisse.

Exemples de routines	Exemples de déclencheurs
Au cours de maths...	Lorsqu'il faut résoudre des équations à deux inconnues...
Au cours d'éducation physique...	Lorsqu'il faut lire à voix haute...
À la récréation...	Lorsqu'il faut s'asseoir à côté de...
Au réfectoire, pendant le temps de midi...	

La conséquence

Il s'agit de ce qui suit immédiatement le comportement, c'est la réponse de l'environnement au comportement. Elle permet généralement de comprendre la raison qui pousse la personne à agir (la fonction de son comportement, selon le besoin qui est rempli ou le problème qui est solutionné).

Exemples de conséquences :

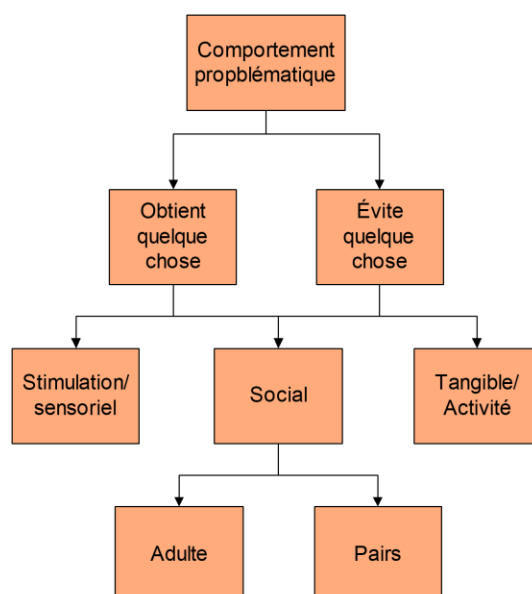
*Pendant la récréation, quand d'autres enfants l'ennuient, Benjamin les frappe **et ils le laissent tranquille.***

*Lors du travail en autonomie, lorsqu'il lui est demandé de rédiger une demi-page dans son journal des apprentissages, Coralie se met à pleurer. **L'enseignante vient s'asseoir à côté d'elle et la console.***

La fonction du comportement

Une fois que le comportement a été décrit et que sa conséquence a été clairement identifiée, il faut se poser la question « **pourquoi** le comportement continue-t-il à se produire ». Il faut donc s'intéresser à la conséquence du comportement et chercher à comprendre quel rôle elle remplit aux yeux de l'élève : quel besoin remplit-elle ou à quel problème apporte-t-elle une solution ?

Il existe différents types de fonctions aux comportements, mais les principales sont **l'obtention** de quelque chose et **l'évitement** de quelque chose ou quelqu'un. Elles sont synthétisées dans la figure ci-dessous.



Si l'on s'intéresse aux fonctions d'obtention, on peut voir que l'élève (ou tout autre individu) peut chercher à obtenir :

- une simulation sensorielle (un câlin, de la nourriture, du sommeil...),
- du lien social avec un adulte (attention de l'enseignant, d'un membre de l'équipe ou d'un parent),
- du lien social avec un ou plusieurs pairs (attention des condisciples),
- une conséquence tangible ou une activité spécifique (faire du vélo, obtenir un nouveau téléphone...).

De la même manière, il est possible de décliner les fonctions d'évitement. L'élève peut donc chercher, par son comportement, à éviter :

- une simulation sensorielle (manger un aliment en particulier, devoir se lever tôt...),
- un contact social avec un adulte en particulier,
- un contact social avec un ou plusieurs pairs,
- une conséquence tangible ou une activité (une tâche jugée difficile ou ennuyeuse, une corvée...).

Exemples de fonctions :

Pendant la récréation, quand d'autres enfants l'ennuient, Benjamin les frappe et ils le laissent tranquille. → Éviter le contact avec les pairs qui l'ennuient

Lors du travail en autonomie, lorsqu'il lui est demandé de rédiger une demi-page dans son journal des apprentissages, Coralie se met à pleurer. L'enseignante vient s'asseoir à côté d'elle et la console. → Obtenir l'attention privilégiée de l'enseignante

Le contexte

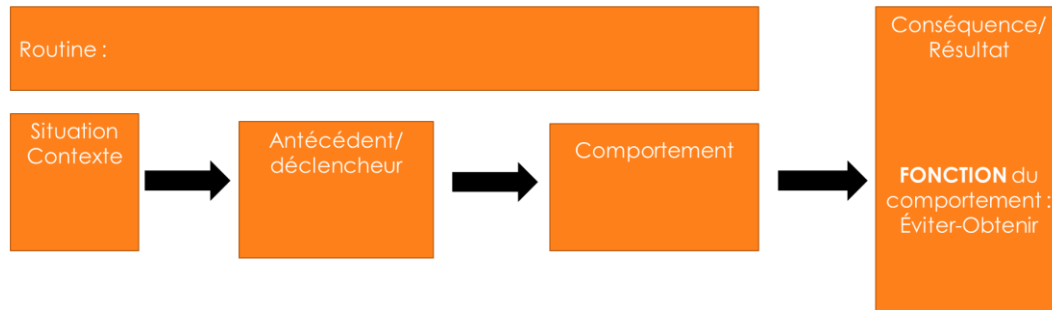
Après avoir déterminé le comportement, après avoir répondu aux questions concernant le « où », le « quand » et le « pourquoi » du comportement, il reste une question à se poser : **existe-t-il un/des évènement(s) se produisant en dehors de la routine déterminée qui sont susceptibles de favoriser l'apparition du comportement ?**

C'est ce qu'on appelle le contexte du comportement. Les éléments contextuels ne sont pas toujours faciles à déterminer, car ils peuvent se produire à un autre moment ou dans un autre lieu que le comportement lui-même. De plus, quand bien même ils ont pu être identifiés, il n'est pas toujours possible, en tant qu'enseignant, de travailler sur ces éléments. Néanmoins, ils permettent de mieux comprendre le comportement et de savoir dans quelles circonstances il a la plus forte probabilité de survenir. Les éléments de contexte ne sont pas stables, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas présents de manière quotidienne dans la vie de l'élève, comme le montre le tableau suivant.

Exemples de contexte	Non-exemples de contexte
Dispute avec ses parents avant le départ pour l'école	Contexte familial difficile
Oubli de la prise de sa médication	Diagnostic de troubles de l'attention avec hyperactivité
A été pointé en échec devant ses camarades	Culture de l'évaluation normative/Culture élitiste
A passé son temps de midi dans un environnement bruyant	Mauvais état des bâtiments

Une fois que tous les éléments du comportement ont été clairement identifiés, il est possible de les représenter sous la forme d'un schéma abrégé d'analyse (voir ci-dessous). C'est tout l'objectif de l'évaluation fonctionnelle des comportements, décrite dans la section suivante, en vue d'établir un plan d'intervention comportementale (PIC).

Schéma abrégé d'analyse du comportement :



Réaliser une EFC

En vue d'établir de manière sûre une synthèse abrégée du comportement d'un élève, les personnes en charge de l'EFC (appelées les référents comportement) doivent passer par une série d'étapes, qui leur garantissent d'arriver à un résultat fiable, et d'identifier correctement la fonction du comportement de l'élève. Ces étapes, qui vont être détaillées ci-après sont :

1. remplir un formulaire EFC avec le ou les membre(s) du personnel concerné(s) par le comportement problématique de l'élève ;
2. mener des entretiens pour compléter des questionnaires d'EFC ;
3. mener des observations de terrain pour compléter les formulaires d'observations pour une EFC ;
4. établir une synthèse des schémas abrégés d'EFC réalisés aux étapes précédentes.

Remplir un formulaire EFC

Comme énoncé précédemment, l'évaluation fonctionnelle des comportements est un processus long et coûteux. De plus, il s'adresse à des élèves qui adoptent des comportements inadéquats de manière répétée, et ce malgré une prévention universelle correctement installée et des interventions différenciées de la part des membres du personnel qui l'accompagnent.

La première étape pour le référent comportement, avant de lancer le dispositif, est donc de s'assurer que la situation qu'il va analyser correspond bien aux critères ci-dessus. Par ailleurs, rappelons que nous parlons ici d'EFC « de base », et non d'EFC complexe. Si les comportements de l'élève sont dangereux ou surviennent dans de nombreux lieux, lors de nombreuses routines, le référent comportement devra alors passer le relai à des services compétents.

Ainsi, lorsqu'un membre de l'équipe éducative vient solliciter le référent comportement pour un élève au comportement potentiellement problématique, il faut lui demander de compléter un formulaire d'EFC (voir la fiche 9 de la boîte à outils). Il s'agit pour le membre de l'équipe de noter, en suivant le schéma général de l'EFC, les moments et les conditions où le comportement se produit. Il est suivi d'un espace pour réaliser un premier schéma abrégé, qui doit être rempli par le référent comportement.

Si le membre du personnel n'arrive pas à observer au minimum cinq occurrences du comportement pour lequel il sollicite le référent comportement dans un délai de deux semaines, alors c'est que le comportement en question ne justifie pas de déployer une intervention telle qu'un PIC. Il faut alors rediriger le membre du personnel vers des stratégies d'interventions efficaces ou renseigner à l'élève

les attentes comportementales de l'école. En revanche, si le membre du personnel concerné relève cinq occurrences du comportement, dans une même routine (donc qu'il est possible de dégager un schéma au comportement), alors, le référent comportement peut envisager l'étape suivante.



Le délai de deux semaines est particulièrement valable pour les cours au primaire, au secondaire pour les cours qui ont lieu plusieurs fois par semaine, ou pour les moments non structurés (récréation, temps de midi).

En revanche, si le membre du personnel qui souhaite faire intervenir l'EFC n'a cours avec l'élève en question qu'une ou deux fois par semaine, il aura moins d'occasions de relever le comportement problématique. Il convient alors d'allonger le délai que le référent comportement lui laisse pour compléter le formulaire d'EFC.

Mener des entretiens

Une fois qu'il a été possible de dégager un premier schéma, le référent comportement devra affiner son analyse en menant un entretien avec le (ou les) membre(s) du personnel concernés(s). Un guide d'entretien vierge se trouve dans la boîte à outils, en fiche 10.



La première étape de cet entretien est de compléter avec le membre du personnel une journée type, avec les périodes où l'élève est en activité avec le membre du personnel (qu'il s'agisse d'une période de cours ou d'un temps non structuré). Lors de ces moments, il est demandé de remplir la routine/activité, le nom du membre du personnel impliqué, la probabilité que le comportement problématique apparaisse (sur une échelle de 1 à 6), et la description de ce comportement en termes observables et mesurables (en incluant si possible des notions d'occurrence ou de fréquence). Le référent comportement questionne également le membre du personnel sur les interventions qu'il a déjà mises en place, ce qui permet de mettre en lumière éventuellement la fonction du comportement, ou de faire comprendre au collègue pourquoi ses interventions ont pu être inefficaces (si elles ne font que renforcer cette fonction).

À partir de cet échange, le référent comportement va essayer de dégager une ou deux routines qui font apparaître le comportement problématique. En effet, des routines à priori différentes peuvent en fait se recouper, car elles font appel, par exemple, à de mêmes compétences déficitaires chez l'élève (ex : lecture à voix haute et compréhension à la lecture).

Pour la seconde étape de l'entretien, il est utile de se focaliser sur les routines lors desquelles la probabilité d'apparition du comportement problématique est élevée, soit celles où le collègue a attribué au moins un score de 5. S'il y a plus de trois routines pour lesquelles la probabilité est de minimum 5, alors c'est que le comportement se produit dans de nombreux lieux différents, et il convient plutôt de mettre en place une EFC complexe.

Cette seconde partie se concentre alors sur une série de questions qui permettent de mieux cerner les raisons fondamentales de l'apparition du comportement, ainsi que le profil de l'élève. Il est à noter que ces questions doivent être posées de manière indépendante pour chacune des routines identifiées avec un score d'au moins 5.

Parmi les questions posées au membre du personnel, citons :

- les forces de l'élève,
- la description opérationnalisée du comportement,
- la fréquence et la durée du comportement,
- le caractère dangereux du comportement (si comportement dangereux → EFC complexe),
- des informations relatives au déclencheur,
- des informations relatives à la conséquence,
- des informations relatives au contexte dans lequel évolue l'élève.

Au terme de cet entretien, le référent comportement peut à nouveau compléter un schéma abrégé d'analyse du comportement (à comparer avec le premier). Il lui est également demandé, fort de cet entretien, d'évaluer la confiance qu'il accorde à son analyse (sur une échelle de 1 à 6).

Si le référent comportement n'a pas une confiance d'au moins 5 en son analyse, alors il doit poursuivre son investigation avant de mettre en place un PIC. Il peut pour ce faire mener un entretien avec l'élève, ou réaliser des observations de terrain.



La version du guide d'entretien destinée cette fois aux élèves (voir les fiches 11 et 12 pour ces guides, respectivement pour les élèves du primaire et du secondaire) permet, grâce à des exemples concrets, d'associer le jeune à l'évaluation de la fonction de son comportement, ainsi qu'à des pistes de solution pour qu'il adopte un comportement plus adéquat lors de la routine priorisée.

Mener des observations de terrain

Si, au terme de ses entretiens, le référent comportement n'a pas dégagé un schéma abrégé des comportements auquel il fait suffisamment confiance, il peut réaliser des observations de terrain. Il s'agit d'une observation outillée des moments où le jeune se trouve dans la routine qui favorise l'apparition de son comportement problématique (voir la routine priorisée par le membre du personnel concerné).

Le référent comportement peut donc être amené, selon les cas, à se rendre au réfectoire, dans la cour de récréation ou dans la classe d'un collègue pour mener ses observations. Dans ce dernier cas, il invitera le collègue à placer la routine problématique en début ou en fin de période de cours. Ainsi, le référent comportement peut cibler le moment où il doit être présent, et donc diminuer le temps pendant lequel sa présence est nécessaire.

Les objectifs de l'observation de terrain sont de :

- confirmer la pertinence des réponses apportées au questionnaire pour EFC par l'enseignant ;
- identifier des antécédents et des conséquences que l'enseignant pourrait avoir sur- ou sous-estimés ;
- vérifier la fonction du comportement problématique aux yeux de l'élève ;
- développer le schéma abrégé de comportement le plus juste possible afin de développer un plan d'intervention qui corresponde aux besoins de l'élève.

Afin de maximiser l'efficacité de l'observation, le référent comportement doit se faire aussi discret que possible auprès des élèves. Il ne dira jamais quel élève il observe, ni qu'il vient dans le but de réaliser une EFC. Il trouvera un motif, valable aux yeux du membre du personnel, qui justifie sa présence en cet endroit, à ce moment précis. De même, il se placera de manière à rendre son observation la plus efficace possible et, par exemple, demandera à l'enseignant où l'élève à observer sera assis, ou s'en procurer une photo. L'enseignant peut aussi lui indiquer le meilleur point d'observation dans sa classe.

Par ailleurs, il est conseillé au référent comportement de se munir d'une montre afin de noter les minutes précises auxquelles le comportement problématique de l'élève se manifeste, pour pouvoir en déduire la fréquence et la durée.



Préparez vos observations !

La présence d'un adulte supplémentaire dans la classe peut fausser la validité écologique des observations de terrain. Afin d'éviter cela, il est conseillé au référent comportement de réaliser de « fausses observations » dans les classes de l'école, de manière régulière, afin d'habituer les élèves à sa présence, diminuant de ce fait le biais écologique.

L'observation de terrain se fait à l'aide d'un guide d'observation (qui se trouve en fiche 13 de la boîte à outils). Ce guide permet à l'observateur de focaliser son attention sur le comportement de l'élève, ainsi que sur ce qui le précède (l'antécédent/déclencheur), et ce qui le suit (la conséquence et la fonction). Au terme de ces observations, il est demandé au référent comportement de calculer un ratio pour la routine, l'antécédent et la conséquence, qui illustre le nombre de fois où cet élément a été observé, parmi toutes les observations réalisées. Ce ratio permet de mettre en perspective les composantes du comportement problématique (apparaît-il toujours au même moment, est-il toujours suivi de la même conséquence ?).

Comme après les entretiens, l'observation de terrain se clôture par un schéma abrégé d'analyse des comportements, que le référent remplit, et auquel il attribue un score de confiance allant de 1 à 6.

L'observation de terrain suscite généralement des interrogations pour les référents comportement. Le tableau ci-dessous synthétise les questions les plus fréquemment posées et la réponse qui peut leur être apportée.

Question	Réponse
Où dois-je m'asseoir quand je rentre en classe ?	Asseyez-vous assez près de l'élève pour pouvoir voir et entendre, mais pas trop près pour ne pas qu'il se rende clairement compte que c'est lui que vous observez.
Pendant combien de temps devrais-je observer ?	Vous devez vous baser sur les routines identifiées dans le questionnaire. Quinze à vingt minutes par routine paraît acceptable. Observez jusqu'à ce que vous soyez convaincu (ex. : enregistrez au moins 5 occurrences du comportement problématique avant d'avancer qu'un schéma est répétitif).
Qu'est-ce que je dis si un/des élève(s) me demande(nt) pourquoi je suis là ?	Dites-lui/leur que vous êtes là pour observer la classe et l'enseignant.

Question	Réponse
Que faire si le comportement problématique ne se produit pas quand je suis là ?	Planifiez une autre observation lors de la même routine identifiée et priorisée par les entretiens. Voyez avec l'enseignant si c'était une journée normale pour l'élève. Vous devez aussi envisager que votre présence biaise soit le comportement de l'enseignant, soit celui de l'élève.
Combien de fois devrais-je observer l'élève dans cette routine ?	Observez autant de fois qu'il vous faudra pour être convaincu de votre analyse (+/- 5 à 10 occurrences du comportement). Cela pourrait vous prendre plus d'une journée ou d'une période de cours. Assurez-vous seulement que vous y alliez pendant la routine identifiée et priorisée.

Synthétiser les schémas abrégés

S'il est passé par toutes étapes citées ci-dessus, le référent a potentiellement réalisé quatre schémas abrégés au cours de son EFC. L'étape finale de cette dernière est donc de synthétiser tous ces schémas en un seul, qui reflète au mieux la situation de l'élève et la manière dont son comportement problématique survient. Le document de synthèse prévu se trouve en fiche 14 de la boîte à outils.

Afin de compléter ce document, il faut aller rechercher les schémas abrégés de comportement se trouvant :

- sur le formulaire d'EFC d'abord,
- sur le questionnaire pour EFC à destination du personnel et sur le même questionnaire, mais à destination de l'élève (si celui-ci l'a complété avec le référent comportement) ensuite,
- enfin, sur le formulaire pour les observations.

Pour terminer l'EFC, le référent comportement fonde ses différents schémas abrégés en un **schéma abrégé final**, et en évalue son niveau de confiance. S'il attribue au moins un score de 5 au schéma final, alors il peut envisager la mise en place d'un plan d'intervention comportementale (PIC) basé sur cette EFC. Si ce n'est pas le cas, il doit envisager de collecter d'autres informations en vue d'améliorer son EFC. La fiche 15 de la boîte à outils reprend une checklist des éléments techniques de l'EFC, qui peut permettre au référent comportement de statuer sur la qualité de la démarche entreprise avant de passer au PIC.



L'efficacité du PIC dépend des résultats de l'EFC menée !

Lorsque le référent comportement complète la synthèse des schémas abrégés, il est important qu'il combine l'ensemble des informations collectées lors des entretiens et des observations afin d'avoir une synthèse la plus complète et la plus juste possible. Le référent comportement va devoir se prononcer sur la valeur des informations collectées lors des différentes phases de l'EFC. Au moment de finaliser la synthèse des schémas abrégés, il doit veiller à **inclure suffisamment de détails, être convaincu et avoir confiance.**

Élaborer un PIC


La mise en place d'un plan d'intervention comportementale (PIC) poursuit plusieurs objectifs :

1. Enseigner des comportements adéquats pour remplacer le comportement problématique ;
2. Utiliser des stratégies pour éviter l'apparition des comportements problématiques et encourager les comportements adéquats ;
3. Renforcer les comportements de remplacement/visés ;
4. Rediriger de manière efficace lors de l'apparition d'un comportement problématique et minimiser le renforcement de ce dernier.

Pour que le PIC soit efficace et produise les effets visés, le comportement adéquat de remplacement qui sera proposé à l'élève doit directement remplir la même fonction que le comportement problématique. Cela signifie que l'élève doit retrouver la conséquence recherchée de son comportement problématique dans le comportement de remplacement. Il est donc indispensable de connaître la fonction du comportement problématique, donc d'avoir mené au préalable une EFC de qualité.



L'objectif de toute intervention (et donc d'un PIC par extension) est de produire des effets positifs ou, à minima, de ne pas aggraver la situation de départ. Or, si la fonction du comportement n'est correctement identifiée et que le comportement de remplacement ne remplit pas les besoins de l'élève, le comportement de ce dernier a toutes les chances d'empirer. Il faut donc s'assurer d'avoir correctement identifié la fonction du comportement problématique de l'élève lors de l'EFC.

Le PIC (dont la structure se trouve en fiche 16 de la boîte à outils) se divise en deux parties : un schéma comportemental élargi et le détail des interventions à mettre en place. 

Le schéma comportemental élargi se compose des mêmes éléments que le schéma abrégé (comportement problématique, antécédent, routine, conséquence, fonction et contexte). Le référent comportement le complète sur la base de sa synthèse des schémas abrégés. À ces éléments viennent s'ajouter le comportement visé, sa conséquence et le comportement de remplacement.

Le comportement visé

Il s'agit généralement d'un objectif à long terme, qui réduit le comportement problématique, tout en tenant compte des valeurs et des attentes comportementales de l'école et qui inclut le fait pour l'élève d'être un participant actif et positif du lieu dans lequel il se trouve. Lorsque l'élève s'engage dans le comportement visé, il devrait ressembler le plus possible aux autres élèves présents dans le lieu, fonctionner de manière aussi indépendante que possible, recevoir le soutien minimal et raisonnable pour devenir ou être un élève qui réussit. Petit à petit, l'élève doit pouvoir s'engager dans des démarches d'autogestion et d'autoévaluation pour prendre en compte ses propres besoins.

Le comportement visé correspond donc à ce qui est attendu de la majorité des élèves dans le cadre scolaire, dans les conditions où l'élève auquel le PIC s'adresse recourt au comportement problématique.

Le comportement visé est suivi d'une conséquence positive, qui inclut généralement le fait de progresser dans ses apprentissages, de renvoyer une image de soi positive, d'obtenir de l'attention de manière positive et l'autosatisfaction des progrès accomplis.

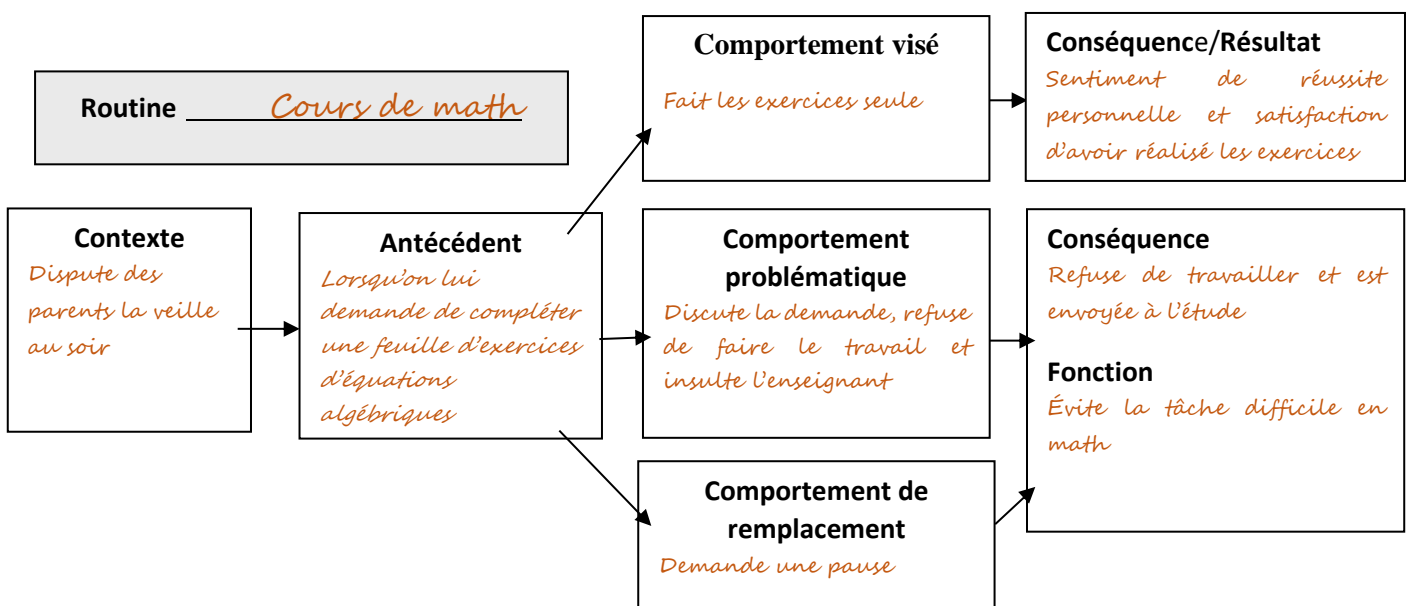
Le comportement de remplacement

À l'inverse du comportement visé, le comportement de remplacement est conçu pour être temporaire. Il peut y avoir plusieurs comportements de remplacement avant d'arriver au comportement visé de le cadre de l'EFC, qui sont autant d'étapes intermédiaires dans le PIC de l'élève.

Le comportement de remplacement représente une tentative de réduction immédiate du dérangement et du danger potentiel occasionnés par le comportement problématique de l'élève. Il est prévu pour réduire le recours de l'élève au comportement problématique en remplaçant ce dernier par un comportement socialement acceptable qui rencontre également les besoins de l'élève.

Pour être efficace, le comportement de remplacement doit impérativement remplir la même fonction que le comportement problématique, être plus facile à mettre en place (il doit demander moins d'efforts à l'élève que le comportement problématique) et être jugé socialement acceptable par les membres du personnel concernés.

Ci-dessous, un exemple de schéma comportemental élargi permet d'illustrer les notions de comportement visé et de comportement de remplacement.



Une fois le schéma élargi complété, la seconde partie du PIC concerne les stratégies à mettre en place pour modifier le comportement problématique de l'élève. Ces stratégies correspondent aux objectifs généraux du PIC décrits plus haut.

Enseigner les comportements de remplacement et visé

Face à un élève qui manifeste des comportements problématiques récurrents, il est essentiel de faire de l'enseignement des comportements attendus en milieu scolaire une partie intégrante du PIC. Il faudra identifier précisément les compétences à enseigner à l'élève (en lien avec le schéma comportemental élargi), tant pour le comportement de remplacement que pour le comportement visé. Le comportement de remplacement doit être enseigné à l'élève de la même manière que sont les comportements attendus à l'école dans le cadre de la prévention universelle du SCP, c'est-à-dire :

- dans le lieu où l'élève sera amené à l'utiliser,
- avec les membres du personnel qui seront impliqués dans le PIC de l'élève,
- sur le modèle de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome).

Il sera peut-être nécessaire de planifier avec l'élève des exercices de rappel régulier du comportement de remplacement jusqu'à ce qu'il soit capable de l'utiliser de manière automatique.

Pour pouvoir enseigner le comportement visé à l'élève, plusieurs étapes seront nécessaires. Dans certains cas, pour que l'élève puisse adopter le comportement visé qui lui sera enseigné, il faudra aussi lui enseigner des compétences particulières. Il sera donc nécessaire à ce stade d'identifier les compétences déficitaires chez l'élève qui sont nécessaires à l'enseignement du comportement visé.

- **Compétences scolaires** : un déficit à ce niveau est généralement associé à la fonction « éviter la tâche ». Cela peut amener un élève à refuser de travailler, de faire une tâche ou une activité jugée trop difficile. Les élèves peuvent aussi être gênés de ne pas savoir faire quelque chose devant leurs condisciples ou des adultes.
Que faire : enseigner les compétences scolaires spécifiques pour lesquelles un déficit est diagnostiqué (lecture, mathématiques...), mettre en place de la remédiation, éviter à l'élève de se retrouver dans des situations d'échec, lui faire vivre de petites réussites.
- **Compétences organisationnelles** : ces compétences, lorsqu'elles sont déficitaires, sont souvent associées aux fonctions « éviter la tâche » ou « éviter l'attention de l'adulte ». Si l'élève n'est pas organisé, il peut lui manquer du matériel, il peut ne pas savoir ce qu'il y a à faire (quel devoir). Dans les deux cas, cela peut mener à des interactions négatives avec l'enseignant. Ne pas faire son devoir peut être le résultat d'un déficit dans une compétence organisationnelle qui rend l'engagement dans la tâche en classe plus difficile, et tout cela peut mener à des comportements problématiques.
Que faire : enseigner à l'élève les compétences organisationnelles qu'il lui manque (gestion du JDC, utilisation d'un cahier de devoirs, organisation du classeur, gestion du temps...).
- **Compétences sociales** : leur déficit est habituellement associé à la fonction « obtenir l'attention », que ce soit celle des adultes ou des pairs. Les élèves avec un déficit de compétences sociales ont souvent du mal à développer des relations positives avec les autres et ne savent pas comment obtenir de l'attention positive des adultes ou de leurs pairs au moment approprié. Cela peut les amener à rechercher de l'attention négative à des moments moins appropriés, en classe par exemple.
Que faire : enseigner les compétences sociales spécifiques pour faire face à leur problème particulier. Il convient d'abord d'identifier leur problème (ex : contact visuel, sourire, attendre son tour, partager...) et ensuite de les mettre dans des situations qui leur permettent de s'exercer à ces compétences dans la réalité.

Empêcher l'apparition du comportement problématique

Une manière efficace d'empêcher l'apparition du comportement problématique est de ne pas mettre l'élève dans les conditions qui favorisent ce comportement. Il s'agira dès lors de supprimer (lorsque c'est possible) ou de modifier l'antécédent/déclencheur du comportement. Les stratégies préventives destinées à modifier ou éliminer le déclencheur devraient s'adresser directement à l'antécédent et à la fonction du comportement problématique. Pour maintenir l'élève engagé dans la tâche, il est plus utile de modifier l'antécédent que le supprimer. En modifiant l'antécédent, le comportement problématique n'a plus lieu d'être.

Prenons l'exemple d'un élève qui a recours à un comportement problématique pour éviter une tâche spécifique d'écriture dans un journal (avec un déficit probable de compétences scolaires). Il est dans ce cas possible de supprimer l'antécédent, en ne faisant pas faire la tâche à l'élève et en lui proposant une activité différente. Cependant, l'enseignant de l'élève jugera généralement plus socialement acceptable de modifier l'antécédent, en modifiant ou en simplifiant la tâche d'écriture plutôt qu'en la supprimant. Il sera donc important que le référent comportement soit aussi à l'écoute de ce qui est jugé acceptable par le membre du personnel concerné.

Le tableau ci-dessous reprend des exemples de stratégies pour modifier l'antécédent dans des situations de comportements visant à éviter une tâche ou à obtenir de l'attention.

Éviter une tâche	Obtenir l'attention
<p>Dans le cas où l'élève tente d'éviter une tâche :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier spécifiquement ce qui rend la tâche aversive aux yeux de l'élève (trop long, trop difficile, trop ennuyeux). 2. Modifier la tâche ou l'activité pour la rendre moins aversive. 	<p>Dans le cas où l'élève cherche à obtenir de l'attention :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier de qui l'attention est visée et la manière dont elle est visée, ainsi que les activités pendant lesquelles l'attention est la plus recherchée et combien de temps l'élève peut fonctionner sans avoir besoin d'attention. 2. Fournir à l'élève des opportunités d'obtenir l'attention recherchée suffisamment tôt et suffisamment fréquemment.

Renforcer les comportements de remplacement et visé

L'objectif final du plan d'intervention est que l'élève progresse du comportement de remplacement jusqu'au comportement visé. Motiver l'élève tout au long de sa progression en renforçant les « approximations » de comportements visés peut se faire dès la mise en place de l'intervention.

Quand l'élève s'engage dans le comportement de remplacement, il faut s'assurer que la conséquence positive correspondant à la fonction du comportement problématique se produise rapidement. Si l'élève n'obtient pas la conséquence qu'il attend quand il s'engage dans le comportement de remplacement, il reviendra au comportement problématique.

Le renforcement des bons comportements de l'élève doit se faire au moyen d'incitants personnalisés, qui aient de la valeur aux yeux de l'élève, et qui lui seront distribués selon des attentes et des temporalités raisonnables. Les buts fixés doivent être accessibles à l'élève, pour garantir l'adhésion tant de l'élève que du personnel concerné (qui verra les progrès de l'élève).



Encore des renforcements ?

Le renforcement verbal et le renforcement tangible constituent une association qui a fait leurs preuves depuis de nombreuses années pour modifier un comportement. De plus, l'EFC et le PIC s'adressent à des élèves chez qui les habitudes comportementales négatives sont solidement ancrées. Ce genre d'élèves ne peut pas apprendre à modifier son comportement dans un contexte aversif. L'apprentissage d'un nouveau comportement doit absolument être amorcé grâce à un incitant de valeur. Au fil du dispositif, les incitants et les attentes pourront être adaptés pour correspondre à l'avancement de l'élève.

Pour que les incitants aient de la valeur aux yeux de l'élève, il conviendra de les individualiser, en se basant sur les préférences de l'élève (quels sont ses centres d'intérêt ?) et, lorsque c'est possible, en les alignant sur la fonction du comportement recherchée par l'élève (par exemple en incluant un camarade dans le privilège si l'élève recherche l'attention de ses pairs). Ces incitants seront distribués selon des temporalités raisonnables. Cela signifie qu'il faut fixer de courts intervalles à l'élève (en particulier en début de PIC), qui lui donneront l'occasion de recevoir de nombreux feedbacks de la part des enseignants, et de meilleures chances de montrer le comportement adéquat (ou de se corriger). Dans la même idée, il vaut mieux mettre en place des incitants quotidiens plutôt qu'hebdomadaire, afin de garantir une meilleure adhésion de l'élève.

L'idée à garder à l'esprit est **qu'il vaut mieux favoriser de petits renforcements réguliers plutôt que de gros renforcements moins fréquents**. Le tableau ci-dessous donne une idée de renforcements raisonnables et moins raisonnables pour une élève qui entre dans un PIC, dont le centre d'intérêt serait le skateboard (vidéos et pratique).

Pas vraiment raisonnable	Plutôt raisonnable
<ul style="list-style-type: none"> • Si l'élève reste concentré sur sa tâche pendant toute l'heure, il obtient 15 minutes de temps libre sur la tablette. • Si l'élève rédige au moins 4 phrases dans son journal chaque jour de la semaine, il obtient 20 minutes au <i>skateparc</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si l'élève reste concentré sur sa tâche pendant 5 minutes, il obtient 3 minutes de temps libre sur la tablette. • Chaque jour où Jason rédige au moins 4 phrases dans son journal, il obtient 5 minutes au <i>skateparc</i>.

Rediriger le comportement problématique et minimiser son renforcement

Si, malgré les autres stratégies mises en place, l'élève venait à adopter le comportement inapproprié, il faut pouvoir y répondre de façon rapide et efficace, de sorte de casser l'habitude de l'élève d'y recourir pour répondre à ses besoins. Cette réponse se base sur deux stratégies complémentaires :

- **Rediriger l'élève vers le comportement de remplacement dès les premiers signes annonciateurs du comportement problématique.** Ainsi, dès que l'élève manifeste les premiers signes du comportement problématique (agitation, refus de répondre, frustration...), il faut le rediriger vers le comportement de remplacement. Plus vite on redirige le comportement de l'élève, plus il y a de chances qu'il s'exécute et donc d'éviter l'escalade comportementale. Il est donc important pour les enseignants d'apprendre à identifier les signes annonciateurs du comportement problématique.
Comment faire : il est conseillé de convenir avec l'élève et l'enseignant d'un signal qui rappelle de recourir au comportement de remplacement. Ce signal peut être visuel (montrer à l'élève un carton ou une image illustrant le comportement de remplacement), gestuel (convenir d'un geste qui signifie le comportement de remplacement, comme lever sa main) ou verbal (dire à l'élève « rappelle-toi que si tu lèves le bras, tu pourras demander une pause ». Il est également très important, lorsque l'élève répond au signal et opte pour le comportement de remplacement de lui fournir rapidement la réponse qui correspond à la fonction de son comportement, afin d'éviter qu'il ne soit tenté de recourir au comportement problématique.
- **Minimiser la conséquence (fonction) du comportement problématique.** En effet, si le comportement problématique reste fonctionnel aux yeux de l'élève ou que la conséquence perdure, il est peu probable que l'élève arrête d'avoir recours à ce comportement. Cela nécessitera donc de prendre des mesures pour s'assurer que le comportement problématique n'est plus fonctionnel pour l'élève, ou que l'élève n'a plus de raison de l'utiliser. Par ailleurs, si

des membres du personnel ont, par inadvertance, renforcé la fonction du comportement problématique, il faudra identifier avec eux des réponses alternatives à ce comportement qui n'en renforcent pas la fonction.

Comment faire : en minimisant la conséquence que l'élève recevait en réponse à son comportement problématique.

Dans le cas d'un élève qui recherche l'attention de l'adulte, par exemple, il conviendra de limiter l'attention octroyée suite au comportement problématique : marcher jusqu'au banc de l'élève, renforcer verbalement et concentrer son attention sur l'élève qui est dans la tâche, faire un rapide geste « stop » de la tête (aucun mot et contact visuel limité). En revanche, il faudra éviter d'aller jusqu'à l'élève, de le prendre à part et de le sermonner en lui expliquant pourquoi ce comportement n'est pas acceptable pendant trois minutes.

Dans la même idée, pour un élève qui chercherait à éviter une tâche, il convient de limiter l'évitement de cette tâche : se diriger vers l'élève et lui proposer de l'aide. Lui donner un choix : « Tu peux faire le travail maintenant, ou bien tu devras rester après la fin des cours pour terminer le travail avec moi. » Expliquer à l'élève que ne pas faire la tâche ne constitue pas une option. Cependant, il est important que le travail ait été modifié pour correspondre au niveau de maîtrise de l'élève, avec éventuellement la mise en place d'une remédiation centrée sur les lacunes de l'élève. À l'inverse, on évitera de prendre l'élève à part et de le sermonner pendant un temps long (durant lequel il ne fait pas la tâche) ou de l'envoyer dans le couloir, à l'étude ou au bureau des éducateurs ou de la Direction, sans travail (en lui offrant donc une porte de sortie face à la tâche qu'il souhaite éviter).

En parallèle des stratégies décrites ci-dessus, il sera également possible, dans le cadre du PIC, de mettre en place des **méthodes d'encouragement et de précorrection**. Il s'agit d'outils utilisés par l'enseignant pour soutenir la généralisation du comportement de remplacement ou visé, dans des situations de vie en classe. Elles sont essentielles au soutien de l'élève pour qu'il casse ses habitudes de recours au comportement problématique et pour lui enseigner l'autogestion et l'autorégulation. Elles sont à délivrer immédiatement avant que l'élève s'engage dans le comportement et sont destinées à faire en sorte que l'élève réussisse. On pourra, par exemple, rappeler à l'élève la manière appropriée de demander une pause, lui faire un rappel sur les stratégies de résolution de problème, lui rappeler qu'il a le droit de travailler en binôme... Tout cela dépend, bien entendu, de la fonction du comportement problématique de l'élève.

Enfin, dans certains cas, et pour peu que l'information soit accessible, il sera possible d'inclure dans le PIC des **stratégies destinées à réduire l'influence néfaste du contexte** dans lequel évolue l'élève. À l'élève qui a assisté à une dispute le matin, on pourra proposer un débriefing avec un adulte significatif ou des exercices de relaxation. À celui qui n'a pas mangé (et chez qui la faim favorise l'apparition du comportement problématique), on pourra proposer une tartine. Ces stratégies supposent évidemment de connaître le contexte et de pouvoir travailler dessus, tout en respectant les règles de l'école (les stratégies doivent rester socialement acceptables).


Le tableau ci-dessous montre un exemple des toutes les stratégies détaillées dans cette section, en lien avec le schéma élargi présenté à la page 52.

Stratégies pour le contexte	« Modifiez » l'Antécédent pour prévenir le problème et encourager un comportement de remplacement/visé	Enseignez le comportement Enseignez explicitement le comportement de remplacement/visé	Modifiez les conséquences pour renforcer le comportement de remplacement/visé ; redirigez et minimisez le comportement problématique
<p><i>Checker avec l'élève en début de journée pour voir son humeur du jour, débriefing et faire une activité calmante (lire le journal, méditation ou autre)</i></p>	<p><u>Empêchez le comportement problématique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Modifier la feuille d'exercices de l'élève pour qu'elle corresponde à son niveau de compétence - S'asseoir près de l'élève pour l'aider à démarrer les 2 ou 3 premiers exercices <p><u>Encouragez le comportement de remplacement/visé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Régulièrement, encourager l'élève à demander une pause - Encourager l'élève à utiliser son schéma visuel de rappel des processus à appliquer 	<p><u>Enseignez le comportement de remplacement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseigner à Séverine et la faire s'exercer à demander une pause de façon appropriée <p><u>Enseignez le comportement visé/les compétences scolaires/académiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer à Séverine de la remédiation spécifique centrée sur la résolution d'équation algébrique 	<p><u>Renforcez le comportement de remplacement/visé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lui accorder une pause si elle l'a demandée de la manière appropriée - Séverine gagne 5 minutes de musique à écouter avec un(e) ami(e) de son choix si elle demande une pause de manière correcte ET si elle fait des efforts pendant 80% de l'heure de cours (48') <p><u>Redirigez vers le comportement de remplacement et minimisez le renforcement du comportement problématique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dès que les 1ers signes de refus et de frustration se manifestent, rediriger l'élève pour qu'elle demande une pause - Séverine doit finir la feuille d'exercices à l'étude en fin de journée, si elle ne l'a pas finie au cours

Mettre en place un PIC

Une fois que le référent comportement a élaboré les stratégies à mettre en place dans le cadre du PIC, il lui appartient de prévoir les éléments nécessaires à la mise en place de ce PIC, en partenariat avec les différentes personnes qui seront impliquées dedans.

Renforcement et suivi des progrès

Afin de garantir l'efficacité, mais aussi la flexibilité du PIC, une carte d'évaluation quotidienne est suggérée pour suivre les progrès, récolter des données et prévoir les renforcements. Les données récoltées grâce à cette carte d'évaluation permettront de mesurer l'efficacité du plan d'intervention en vue de le réguler et de faire avancer l'élève vers le comportement visé. Un exemple de cette carte d'évaluation quotidienne se trouve dans la boîte à outils, en fiche 17. 

La carte d'évaluation quotidienne se présente sous la forme d'un tableau à double entrée qui met en relation les comportements de l'élève qui permettent de diminuer le comportement problématique, d'une part, et les intervalles de découpage de l'activité pendant lesquels l'enseignant va évaluer les progrès de l'élève, d'autre part.

Les comportements utilisés pour la carte d'évaluation quotidienne, qui sont généralement au nombre de trois, sont établis sur la base du PIC et de l'EFC menée.

- Le premier comportement d'approximation vise à réduire le comportement problématique. Pour le formuler, il convient de partir du comportement problématique (ce qu'on ne veut pas voir ni entendre) et de le transformer en positif (ce qu'on veut voir et entendre). Ce comportement attendu en milieu scolaire et le comportement problématique doivent donc être mutuellement exclusifs : l'élève ne peut pas s'engager dans les deux à la fois ; s'il adopte le comportement attendu, c'est qu'il ne recourt pas au comportement problématique (par exemple, dans le cas d'un élève qui cri, on pourra attendre de lui qu'il parle avec une voix d'intérieur, pour peu qu'elle lui ait été enseignée).
- Le second comportement d'approximation vise à faire mobiliser par l'élève le comportement de remplacement. Il s'agit donc de rappeler à l'élève ce qu'il peut faire face à une situation donnée et à valoriser le recours au comportement de remplacement plutôt qu'au comportement problématique.
- Le troisième comportement d'approximation vise à mener l'élève vers le comportement visé. Il s'agit donc d'approximations du comportement visé, qui pourront, au fur et à mesure des progrès de l'élève, avancer de plus en plus vers le comportement visé.

Les intervalles fixés sur la carte d'évaluation quotidienne doivent être pensés de manière à permettre à l'élève d'obtenir un grand nombre de feedbacks sur ces comportements de la part des enseignants. Ils doivent aussi être pensés en fonction du temps durant lequel l'élève est capable de rester engagé dans la tâche avant de manifester son comportement problématique. À nouveau, l'efficacité du PIC dépend donc de la qualité de l'EFC menée.

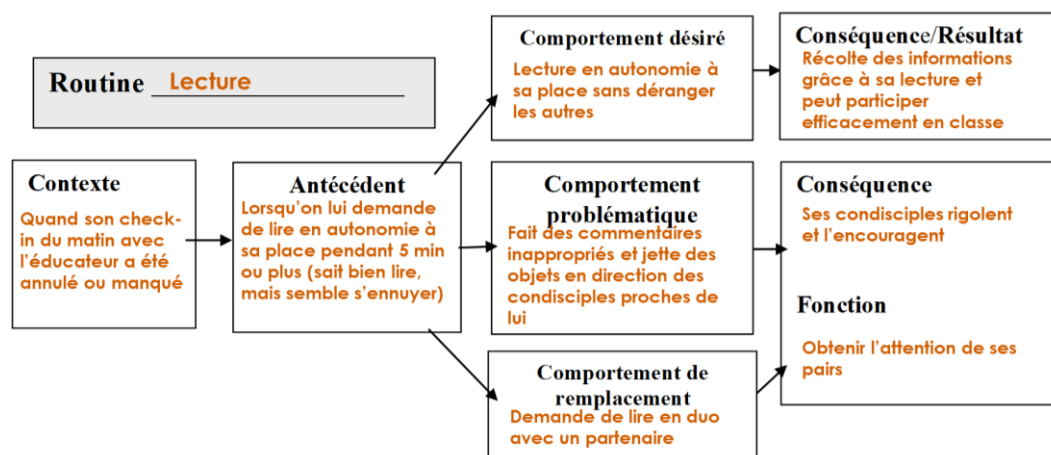


Quelle durée pour les intervalles ?

Marie peut généralement travailler sur ses problèmes de math vingt minutes avant de s'énerver, d'être frustrée et de commencer à discuter et refuser de continuer à travailler. Après son refus de travailler, Marie a besoin d'être redirigée vers la tâche à peu près toutes les douze à quinze minutes.

- La durée de l'intervalle doit être inférieure à ce constat. Dans le cas de Marie, il faudra donc, dans un premier temps, partir avec des intervalles de dix minutes.

Ci-dessous, un exemple de schéma élargi de comportement pour un élève et un exemple de carte d'évaluation quotidienne, avec les comportements attendus et les intervalles.



Nom et prénom de l'élève : Pierre Talmasse Date : 5/10/2020
 Cours ou activité visé(e) : Lecture Heure : _____
 Nombre d'intervalles temporels : 6 Durée de l'intervalle (nb de minutes/intervalle) : 5

Comportements attendus	Score par intervalle						Totaux
	1 10h10 10h15	2 10h15 10h20	3 10h20 10h25	4 10h25 10h30	5 10h30 10h35	6 10h35 10h40	
Je m'assieds calmement	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
Je garde mes mains, mes pieds, mes affaires chez moi	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
Je demande pour lire en duo avec un condisciple	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
Totaux	/6	/6	/6	/6	/6	/6	/36

2 = Super ! Pas de problème 1 = A nécessité un rappel 0 = N'a pas suivi les indications
 Objectif = 80% - 29/36 Total des points = _____/36

Dans l'exemple ci-dessus, les intervalles sont de cinq minutes, ce qui correspond au temps durant lequel l'élève sait rester engagé dans la tâche. Mis ensemble, les intervalles couvrent une durée de trente minutes (soit la durée totale de l'activité de lecture prévue par l'enseignant). Les comportements attendus sur la carte correspondent bien au comportement de remplacement (je demande pour lire en duo avec un condisciple), au comportement visé (je m'assieds calmement) et à l'inverse du comportement problématique (je garde mes mains, mes pieds et mes affaires chez moi).

Concrètement, le membre du personnel concerné par le comportement problématique de l'élève devra donc, à chaque fois que la routine a lieu, compléter cette carte d'évaluation afin de mesurer les progrès de l'élève, à la manière de ce qui se fait dans le cadre du CICO, mais de manière plus ciblée. Au terme de chaque intervalle, il donne un feedback à l'élève sur son comportement et, éventuellement, des conseils pour le modifier. Cela peut paraître énergivore, mais il convient de garder à l'esprit que le PIC ne s'adresse qu'à 3 à 5% des élèves, qui présentent des comportements hautement

problématiques et récurrents, malgré les interventions déjà mises en place. Il faut donc accepter, face à des élèves présentant de tels comportements inappropriés, de perdre un peu de temps en début de PIC, pour en gagner beaucoup par la suite.

Au départ de la mise en place du PIC, le comportement visé sera le comportement de remplacement, qui est un objectif à court, tandis que le comportement visé constitue un objectif à long terme. Cependant, au fur et à mesure de l'avancement de l'élève, il sera possible de mettre en place une ou plusieurs approximations du comportement visé, qui sont autant d'étapes intermédiaires. À chaque approximation, l'élève doit gagner en autogestion et en indépendance, se rapprocher davantage du comportement visé. Le recours au comportement de remplacement doit aussi graduellement diminuer.

Pour que la mise en place de ces approximations se passe correctement, il est indispensable de soutenir et d'accompagner l'élève dans ses progrès. Cela signifie :

- **Enseigner les compétences** nécessaires (scolaires, organisationnelles ou sociales) pour s'engager dans le comportement visé ;
- **Étayer la présentation des déclencheurs** pour correspondre au niveau développemental de l'élève (par exemple, commencer par de la lecture systématique en duo avec un pair puis augmenter graduellement le temps durant lequel l'élève doit lire seul avant de pouvoir recourir à la lecture à deux) ;
- Fournir à l'élève des **renforcements et incitants** ayant de la valeur à ses yeux **pour encourager ses efforts** pour s'engager de plus en plus dans des approximations toujours plus proches du comportement visé (par exemple en augmentant graduellement le temps de lecture en autonomie nécessaire pour recevoir un incitant) ;
- Faire des **connexions explicites avec les renforcements naturels** qui maintiendront au final le comportement visé (montrer à l'élève qui cherche à obtenir l'attention des pairs comment son comportement et ses interactions sociales positives avec ses pairs lui ont permis de se faire des amis).

Importance de la fidélité d'implémentation

Comme c'est le cas aux autres niveaux d'interventions du SCP, la fidélité d'implémentation est un élément essentiel du PIC qu'il va falloir prendre en considération. En effet, on ne peut s'attendre à voir correctement progresser l'élève que si celui-ci est adéquatement exposé aux différents aspects qui constituent son PIC. C'est pourquoi au verso de la carte d'évaluation quotidienne figure la checklist de l'implémentation quotidienne.

Cette checklist comporte un certain nombre d'objectifs, qui correspondent aux stratégies à mettre en place dans le cadre du PIC. Il est demandé au(x) membre(s) du personnel concerné(s), au terme de la routine, d'évaluer la mesure dans laquelle il a bien mis en place chacune de ses stratégies. Cette mesure de la fidélité d'implémentation sera particulièrement utile lors de l'évaluation et de la régulation du PIC de l'élève. Les objectifs de la checklist sont établis par le référent comportement, en partenariat avec les membres du personnel, au terme de la première réunion d'équipe (voir infra).

Préparer et mener la première réunion d'équipe

Avant que le PIC de l'élève ne commence à être appliqué, le référent comportement devra organiser une réunion d'équipe afin de le présenter aux membres du personnel impliqué. En vue de la tenue de cette réunion, il est important d'identifier clairement quelles seront les personnes impliquées dans le PIC et quelles seront les responsabilités de chacune d'entre elles.

Ainsi, il faut utiliser le document PIC et se poser la question « qui doit faire ça ? » pour chacune des stratégies prévues. Par exemple, s'il faut mettre en place de la remédiation en mathématiques, il paraît assez clair que le professeur de la branche devra s'en charger. En revanche, s'il faut réaliser un check-in le matin avec un adulte de confiance, il faut se demander qui sera cet adulte significatif pour l'élève. Une fois que les personnes en charge de la mise en place du PIC sont identifiées, le référent comportement peut fixer une réunion avec elles.


Cette première réunion d'équipe poursuit un double objectif : impliquer activement les personnes chargées de la mise en place du PIC, d'une part, et s'assurer de la bonne adaptation contextuelle du PIC, d'autre part. En effet, si l'intervention n'a pas de sens ou ne marche pas du point de vue des personnes qui la mettent en place, elle ne sera pas implémentée. Il faut donc s'assurer qu'elle corresponde aux valeurs des personnes impliquées et aux ressources disponibles dans l'école. Les stratégies ayant une bonne adéquation au contexte lors de leur mise en place ont plus de probabilité d'être implémentées correctement et avec cohérence. C'est à l'équipe chargée de la mise en place des interventions qu'il revient de s'assurer que les interventions prévues sont basées sur la fonction du comportement et sont en adéquation avec le contexte de mise en place.


Lors de la réunion, le référent comportement présente donc l'ensemble des stratégies à mettre en place et pose les questions suivantes aux personnes chargées de leur mise en place :


- L'intervention vous paraît-elle réaliste/faisable ?
- Pensez-vous que l'intervention fonctionnera ?
- L'intervention correspond-elle à vos valeurs en tant qu'éducateur ?
- Pensez-vous posséder toutes les compétences nécessaires pour mettre l'intervention en place ?
- Les ressources nécessaires à la mise en place sont-elles bien disponibles (temps, lieu, personnel, soutien administratif) ?

Si une réponse à une de ces questions est « peut-être » ou « non », il faut alors poser les questions suivantes :

- Pouvons-nous modifier l'intervention/les stratégies pour l'améliorer et le faire correspondre à la réalité du terrain ?
- Pouvons-nous prévoir une forme de soutien particulier pour rendre le PIC applicable et tenable ?

 Sur base des réponses des personnes présentes, des modifications au PIC de l'élève seront peut-être à apporter.. La fiche 18 de la boîte à outils (Planning de la réunion d'équipe PIC) reprend l'ensemble des questions à se poser lors des réunions d'équipe.

Lorsque des stratégies tenables et efficaces ont été trouvées, le référent comportement fait la synthèse du PIC. Pour l’y aider, un script est prévu (voir fiche 19 de la boîte à outils), qui permet de présenter tous les éléments importants du PIC en une seule lecture. 

La dernière étape de cette réunion d’équipe est de s’engager et de planifier la réunion suivante. Pour ce faire, il convient de suivre le document « support à la mise en place du plan d’intervention », qui se trouve en fiche 20 de la boîte à outils. Ce document devient « le contrat » ou la finalisation du PIC en présentant ce qu’on s’engage à mettre en place, comment, pour quand et avec l’aide de qui. 

- La première moitié du document correspond aux stratégies que les membres de l’équipe éducative vont mettre en place. Elles sont directement liées au PIC établi par le référent comportement et éventuellement adapté lors de la réunion d’équipe. Il convient d’identifier clairement la personne responsable de chaque stratégie et la date pour laquelle elle s’engage à la mettre en place.
- La moitié inférieure du document correspond quant à elle au soutien qu’il va falloir apporter à chacun des intervenants. Ce soutien est généralement apporté par le référent comportement. Il peut s’agir de prévoir du matériel spécifique, de montrer concrètement aux membres du personnel comment ils peuvent mettre en place les stratégies visées ou encore d’entrer en contact avec la Direction pour un aménagement d’horaire, par exemple).

Il est à noter que le document est également divisé en deux dans sa verticalité. La partie de droite, grisée, sera à compléter lors de la première réunion de suivi (voir infra) et servira à évaluer l’efficacité du PIC.

La dernière étape avant que le PIC ne soit mis en place est de compléter la checklist de l’implémentation quotidienne (le verso de la carte d’évaluation quotidienne de l’élève). On y note les objectifs que les membres du personnel vont se fixer pour mettre en place le PIC, au départ des stratégies identifiées pendant la réunion. Par exemple : proposer une pause, donner des exercices plus adaptés, donner un rappel visuel sur les priorités des opérations... Ces objectifs remplissent un double rôle : rappeler aux membres du personnel ce qu’ils se sont engagés à faire pour que le PIC fonctionne et mesurer la fidélité d’implémentation du PIC en vue des réunions de régulation.

Évaluer et réguler un PIC

Une fois le PIC mis en place, il est important d'en assurer le suivi et l'évaluation. Cette évaluation est importante à plusieurs titres.

- Même si elle a été correctement pensée, on ne peut pas prévoir l'efficacité d'une intervention. Le premier but de l'évaluation du PIC est donc de s'assurer que les stratégies mises en place portent leurs fruits.
- L'évaluation régulière et le suivi augmente la responsabilité de la mise en place, l'implication des membres du personnel et donne au référent comportement plus d'occasions de leur donner des feedbacks sur leur implémentation du PIC.
- Une évaluation permet également de savoir quand il faut modifier une intervention, quand on peut aider l'élève à progresser du comportement de remplacement vers une approximation du comportement adéquat.
- Enfin, l'évaluation fournit des indications sur les ressources à fournir à l'élève et sur le moment où ces ressources doivent augmenter/diminuer (ce qui permet de ne pas gaspiller des ressources parfois limitées).

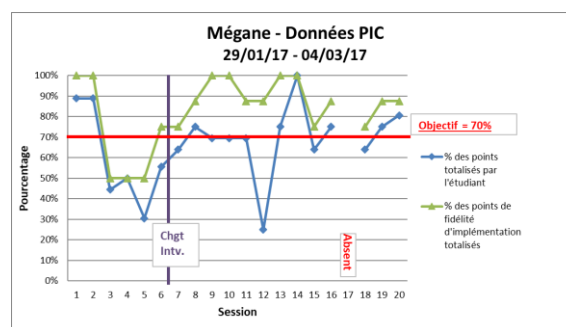
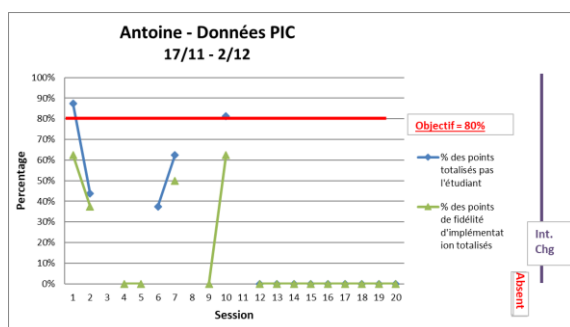
L'évaluation du PIC se fait lors de réunions de suivi, qui devraient être prévues toutes les deux semaines, entre le référent comportement et les membres du personnel chargés de la mise en place du PIC. Cette évaluation comporte deux volets : l'analyse des données récoltées et l'évaluation du soutien au plan d'intervention.

Analyse des données du PIC

Les informations récoltées grâce à la carte d'évaluation de l'élève et à la checklist d'implémentation quotidienne doivent être encodées avant les réunions de suivi par le référent comportement dans un tableur qui va générer des graphiques. Ces graphes permettent de voir, assez rapidement, si l'élève atteint ses objectifs et si les membres du personnel lui apportent l'aide nécessaire. Trois questions doivent guider l'analyse des données du PIC :

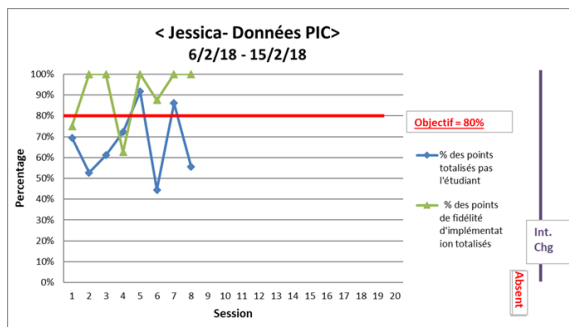
- Y a-t-il suffisamment de données pour réaliser une analyse correcte ?
- L'élève atteint-il son objectif de manière régulière ?
- La tendance générale est-elle à la hausse ?

Ci-dessous, quelques exemples de graphes générés dans le cadre d'EFC et les conclusions qu'il faut en tirer.



Avec seulement 5 à 10 points (< 80%), l'équipe doit résoudre le problème de récolte de données et reconvoquer une réunion dans les deux semaines avec des données en suffisance pour prendre des décisions efficaces.

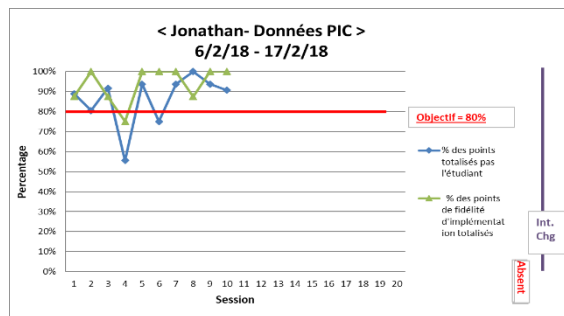
Quand l'équipe a au moins 80% des données concernant les progrès de l'élève et la fidélité d'implémentation, l'équipe est prête à avancer et à prendre de nouvelles décisions.



Les résultats de l'élève n'atteignent pas l'objectif fixé.

- Moyenne quotidienne des points = 67 %
- Objectif atteint ou dépassé 25% des jours (2 des 8 jours)

Pourtant, la fidélité d'implémentation est satisfaisante. Cela indique que l'intervention choisie ne fonctionne pas et devrait être modifiée.

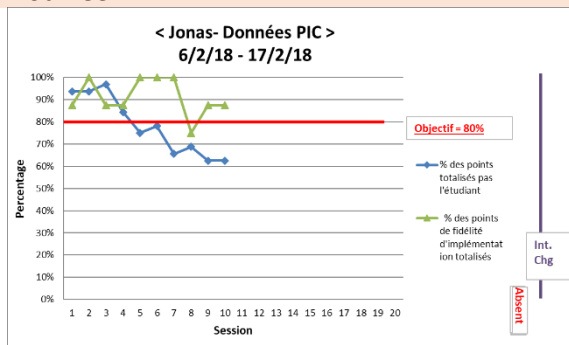


Les résultats de l'élève atteignent ou dépassent l'objectif fixé.

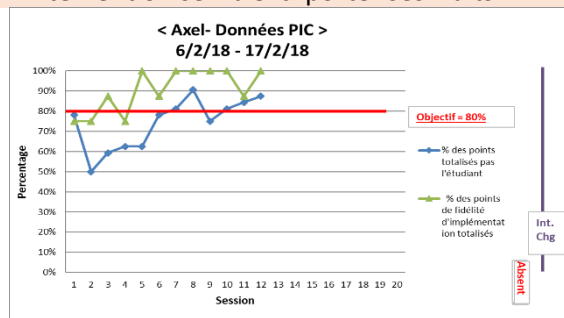
- Moyenne quotidienne des points = 90%
- Objectif atteint ou dépassé 90% des jours (8 jours sur 10)

Il est intéressant de voir que les courbes (points de l'élève et fidélité d'implémentation s'épousent).

L'intervention semble ici porter ses fruits.



Jonas a atteint son objectif 5 jours sur 10 et a obtenu une moyenne quotidienne de points de 80,3%, mais la tendance générale des 6 derniers jours est à la baisse. Cet élément suggère qu'un changement d'intervention devrait être envisagé.



Axel n'a pas atteint son objectif 4 des 6 premiers jours et a obtenu une moyenne quotidienne de points de 74%, mais la tendance générale des 8 derniers jours est à la hausse. Cet élément suggère que l'intervention devrait être maintenue.

Afin de guider et de faciliter le travail d'équipe durant les réunions, un document « Réunion de suivi de la mise en place du PIC » existe. Il se trouve dans la boîte à outils, en fiche 21. Ce document permet notamment de se poser les bonnes questions quant à l'efficacité du plan et à sa fidélité d'implémentation et d'y apporter des éléments de réponse, sur la base de l'analyse des données.

Évaluation du soutien au plan d'intervention

Chaque réunion de suivi doit être l'occasion d'analyser la manière dont les stratégies fixées ont été effectivement mises en place et de prendre des décisions quant à leur maintien ou leur modification. Pour ce faire, il convient de repartir du document complété lors de la réunion précédente pour évaluer les stratégies implémentées et de compléter un nouveau document « Réunion de suivi de la mise en place du PIC », qui sera à son tour évalué lors de la réunion suivante.

Concrètement, il s'agit donc de remplir la partie grisée du tableau, en évaluant, pour chaque stratégie, si elle est correctement mise en place, ou si elle l'est de façon partielle, voire pas du tout. Ensuite, il faut prendre une décision sur chaque stratégie (en assurer le suivi, la modifier ou la stopper) et noter cette nouvelle stratégie modifiée dans le nouveau document. Cela fait, il ne reste plus qu'à fixer la date de la prochaine réunion de suivi (idéalement, deux semaines après celle qui vient de se clôturer).

Si, lors d'une réunion de suivi, il apparaît que le plan n'est pas bien mis en place, deux questions sont à se poser pour apporter une solution.

- Les membres du personnel impliqués dans la mise en place comprennent-ils comment et quand mettre les interventions en place ?
Si ce n'est pas le cas, il faut leur proposer une formation à la mise en place et leur apporter davantage de soutien dans la mise en place de ces stratégies.
- Les interventions prévues dans le plan sont-elles réalistes à mettre en place par les personnes concernées ?
Si ce n'est pas le cas, y a-t-il des moyens de modifier l'intervention pour améliorer la fidélité, ou quel soutien pourrait être apporté aux personnes chargées de la mise en place pour améliorer cette dernière ?

En revanche, si, malgré une fidélité d'implémentation jugée satisfaisante, l'élève ne répond pas à l'intervention mise en place, alors, cela suggère que l'intervention ne fonctionne pas et que des modifications sont à apporter à l'intervention. L'équipe devrait alors revoir le plan d'intervention et les conclusions de l'EFC pour déterminer la manière dont l'intervention doit être modifiée. Les questions ci-dessous peuvent aider à baliser ce travail.

- Mettons-nous en place des interventions correctes ?
- Avons-nous identifié une fonction adéquate du comportement ?
Si ce n'est pas le cas, il faut revoir l'EFC et ses conclusions et récolter des informations supplémentaires
- Les interventions mises en place s'adressent-elles bien à la fonction du comportement de l'élève ?
Si ce n'est pas le cas, il faut changer l'intervention pour prendre en charge la fonction du comportement problématique
- Si le sentiment est bien présent que l'intervention correspond au comportement et que la fonction du comportement est connue, l'intervention est-elle mise en place de manière adéquate et cohérente ?
Si ce n'est pas le cas, il faut solutionner les problèmes d'adéquation et de cohérence dans la mise en place
- L'intensité de l'intervention doit-elle être augmentée ?
Si tel est le cas, quelle partie de l'intervention (ex : stratégies de prévention, enseigner, renforcer, rediriger...) doit être intensifiée et de quelle façon ?

Enfin, dans le cas où les progrès de l'élève sont satisfaisants, plusieurs ajustements du PIC peuvent être mis en place.

- L'élève fait des progrès, mais n'a pas encore atteint son objectif à court terme. Dans ce cas, il convient de continuer la mise en place et d'assurer le suivi des progrès. Il faut fixer une date pour une nouvelle réunion d'évaluation avec l'équipe chargée de la mise en place.
- L'élève a atteint l'objectif à court terme. Alors, il faut fêter ce succès, déterminer un nouvel objectif à court terme en utilisant les approximations successives du comportement visé comme guide. Il faut aussi se demander s'il est déjà possible de commencer à diminuer ou modifier les interventions sur l'antécédent/déclencheur. D'autres possibilités pourraient également être de commencer à diminuer ou modifier les renforcements donnés à l'élève, d'utiliser des stratégies pour augmenter l'autogestion et l'autoévaluation de son comportement par l'élève ou d'élargir le plan d'intervention à d'autres routines.

Éviter et gérer l'escalade comportementale

L'escalade comportementale et les agressions verbales de la part des élèves peuvent ébranler sérieusement le fonctionnement d'une classe et d'une école. Les comportements agressifs, la perturbation des cours et la perte totale du contrôle de soi peuvent provoquer des problèmes graves, tant pour les adultes que pour les enfants. Leur sécurité peut être en jeu, le stress peut les submerger et le processus d'apprentissage peut être menacé. La réaction des enseignants à l'escalade comportementale d'un élève doit donc être efficace et sans danger.

Dans ce chapitre, nous examinerons les suppositions générales susceptibles d'entraîner les enseignants dans une lutte de pouvoir avec un élève et nous proposerons des procédures permettant d'éviter l'escalade comportementale. En même temps, nous décrirons des procédures de désescalade pendant ou après l'escalade comportementale.

Les techniques de renforcement des comportements peuvent être efficaces pour la plupart des élèves, tout en restant insuffisantes pour des élèves avec des comportements inappropriés graves et notamment pour ceux qui s'engagent facilement dans une escalade comportementale ou dans une lutte de pouvoir. Ces élèves ont probablement fait l'apprentissage de l'escalade comportementale à la maison ou ailleurs. Leur réaction peut être née initialement d'une crainte ou d'une confusion ; certains enfants apprennent toutefois à utiliser ces comportements pour éviter quelque chose ou échapper à une situation désagréable, telle qu'une tâche scolaire difficile. Leur comportement déviant les expose à des réactions négatives de la part des adultes ou au harcèlement de la part de leurs condisciples. Dans ce cas, l'enfant est en réalité à la fois l'auteur et la victime d'un modèle défaillant d'interaction avec les autres.

Bien entendu, il est important de prendre en charge le comportement en évitant l'escalade, mais cela peut s'avérer très difficile. Les élèves qui perdent régulièrement leur sang-froid ne disposent d'aucune stratégie leur permettant d'identifier la cause de leur problème, d'imaginer des solutions, d'évaluer des options, d'en parler avec d'autres ou de mettre en œuvre un plan. Ces stratégies doivent être enseignées de manière systématique et directe.

À l'instar de tous les autres, les élèves avec des comportements inappropriés graves doivent accumuler des expériences de réussite et acquérir le sentiment d'être doués pour quelque chose. Il est donc important d'établir des objectifs qui semblent réalisables aux yeux de ces élèves. En règle générale, les prestations d'apprentissage et les aptitudes sociales de ces élèves sont faibles dans le cadre scolaire. Il s'avère toutefois souvent possible de gérer leur propre comportement lorsqu'un enseignant arrive à briser le cycle de la détérioration des comportements qui entraînent l'escalade. Cela ne signifie pas que l'enseignant doit être plus indulgent ou tolérant, mais qu'il ou elle doit réagir de manière adéquate aux élèves pour que ces derniers puissent apprendre à maîtriser leur comportement.

Suppositions générales des adultes sur l'escalade comportementale



Réfléchissez à la situation suivante :

Louis fréquente une école fondamentale ordinaire. Il perturbe régulièrement les cours et affiche des comportements inappropriés vis-à-vis des enseignants : il crie, détruit du matériel et s'enfuit en colère. Pendant le travail autonome, il quitte souvent sa place et c'est à ce moment-là que Louis se dispute avec vous. Que feriez-vous ?

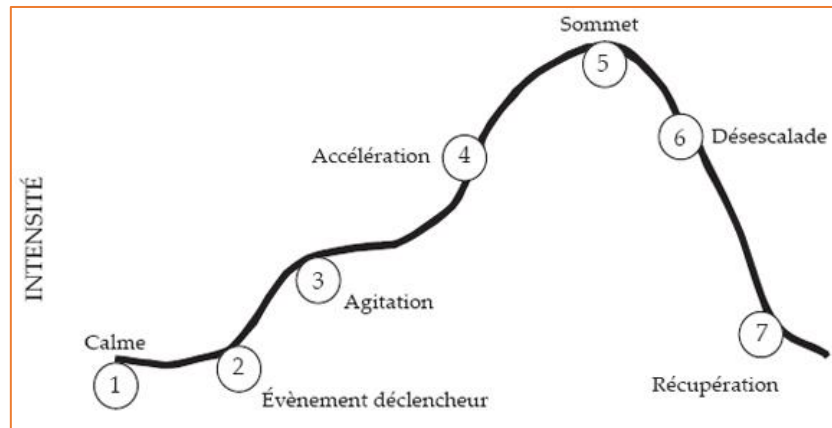
Comment auriez-vous réagi face au comportement de Louis ? Souvent, les gens (notamment les enseignants) réagissent à l'escalade comportementale d'une manière qui ne peut que l'aggraver. Le tableau ci-après présente quelques exemples de réactions fâcheuses ou contre-productives. Elles résultent souvent de l'une des suppositions décrites dans la colonne de gauche, adoptées comme position de départ par certains enseignants. Chacune de ces suppositions peut entraîner des comportements que nous regrettons plus tard.

Exemples de suppositions entraînant de mauvaises réactions de la part de l'enseignant	
Supposition	Exemples de mauvaises réactions de l'enseignant
Je ne peux pas accepter ce comportement de la part d'un élève. Que penseront les autres élèves ?	Affirmez votre position hiérarchique. Critiquez ouvertement l'élève.
Je dois maintenir mon autorité.	Adoptez une posture agressive ou un ton agressif ; tirez profit de l'inégalité du pouvoir.
Je dois calmer les élèves qui s'agitent.	Énervez-vous ou apaisez, ciblez votre attention sur le comportement inapproprié (ce qui le renforce involontairement).
En classe, c'est moi le patron.	Mettez-vous face à l'élève, touchez-le ou intimidez-le d'une manière ou l'autre.

À la fin de ce chapitre, nous reviendrons à ces suppositions et nous élaborerons des alternatives qui correspondent mieux à nos besoins, tout en permettant de gérer les comportements inappropriés des élèves.

Phases de l'escalade comportementale

L'escalade comportementale est habituellement rapide chez les enfants et les adolescents avec des troubles comportementaux chroniques. Si vous connaissez les phases successives de ce comportement, vous pouvez mieux comprendre l'ensemble du processus, ainsi que les signaux généraux de chacune des phases. Le cycle de l'escalade comportementale⁸ comporte 7 phases, qui sont représentées graphiquement dans le schéma ci-dessous.



Phase 1 : Le calme

À ce stade, l'élève affiche le comportement attendu à l'école et obéit généralement à l'enseignant. Pendant une période prolongée, l'élève réussit à participer en classe, à se comporter en respectant les règles, à être sensible aux rétroactions et à se comporter de la manière attendue et jugée appropriée, y compris vis-à-vis des autres. Pendant cette phase, les adultes ont le plus souvent tendance à ignorer l'élève au comportement problématique parce qu'ils veulent profiter de cette période de calme. Il s'agit d'un moment propice pour convenir d'objectifs comportementaux et donner constamment des feedbacks positifs pour le comportement attendu en milieu scolaire.

Phase 2 : Le déclencheur

Les déclencheurs sont des activités, des événements ou des comportements qui déclenchent l'escalade comportementale. Certains déclencheurs sont présents en permanence, mais ne deviennent efficaces que lors d'un événement spécifique.

Les déclencheurs scolaires sont souvent des conflits résultant d'une communication défailante ou d'un malentendu avec d'autres personnes au sein de l'école. Les élèves qui perdent leur sang-froid ne comprennent souvent pas ce que font ou veulent dire les autres. Ils ont le sentiment d'être traités de manière intolérable ou injuste, alors que ce n'est pas le cas. Le changement d'une routine, les provocations de la part des condisciples, les tentatives manquées de résolution d'un problème, une remarque faite au mauvais moment (aux yeux de l'élève), voire une simple question ou demande d'un enseignant peuvent déclencher l'escalade. L'encadré ci-après présente plusieurs exemples de déclencheurs scolaires.

⁸ Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in public school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.

Les déclencheurs non scolaires sont des évènements, des circonstances ou des situations qui ne sont pas directement liés à l'école, tels que la situation familiale ou la condition sociale de l'élève. En raison de ces facteurs, il peut parfois être difficile pour l'élève de faire le bon choix à un moment donné. L'encadré ci-après présente également des exemples de déclencheurs non scolaires.

L'influence des enseignants sur ces facteurs externes étant très limitée, il est important de se concentrer sur le lieu et l'instant présents. Cette question est approfondie dans la section relative aux réactions de l'enseignant. Si l'élève n'a jamais appris comment réagir au déclencheur, il ou elle peut s'agiter (phase 3) et l'escalade comportementale risque d'accélérer très vite (phase 4).

Déclencheurs scolaires	Déclencheurs non scolaires
<ul style="list-style-type: none"> • communication défailante • incompréhension des actions d'autrui • changement de routine • provocation par un condisciple • inefficacité de l'aptitude à résoudre les problèmes • mauvais timing d'une correction par l'enseignant • question ou demande de l'enseignant • interruptions • transition entre les cours • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • pauvreté • chômage des parents/tuteurs • maltraitance ou négligence • mauvais exemple des adultes • mauvaise influence de l'environnement • manque de sommeil • régime alimentaire insuffisant • problèmes de santé • retard de développement • ...

Phase 3 : L'agitation

Les élèves incapables de faire face aux déclencheurs de la 2^e phase finiront probablement par être agités. Cette étape est caractérisée par des réactions émotionnelles : colère, repli sur soi, inquiétude, angoisse ou frustration. Le regard de l'élève peut s'agiter de gauche à droite, puis se figer dans le vide. Il devient de plus en plus difficile d'entamer ou de continuer une conversation avec lui. Les mains des élèves agités s'activent de plus en plus : tambouriner avec les doigts, tapoter sur la table avec un stylo ou un crayon, ouvrir et fermer des livres ; il leur arrive aussi de bougonner. Ils quittent leur petit groupe et y reviennent ; ils se mettent au travail, puis arrêtent à nouveau ; ils n'arrivent guère à rester concentrés sur une tâche. Certains élèves préfèrent rester seuls à ce moment, se retirent des activités de groupe, puis se calment.

Phase 4 : L'escalade

Lors de cette phase, les élèves affichent l'escalade comportementale qui absorbe toute l'attention de l'enseignant ; elle peut même être un motif pour donner l'alerte. Ils posent des questions (injustifiées), se disputent et cherchent la confrontation ; ils ne font pas ce que l'enseignant leur demande ou attend d'eux et font autre chose que la tâche imposée. Ils provoquent d'autres élèves ou cassent des objets. Parfois, ils obéissent tout en se comportant de manière inappropriée.

On parle dans ce cadre de *limit-testing* : l'élève explore les limites pour voir jusqu'où il peut aller. Il peut s'occuper de la tâche imposée et se montrer en même temps récalcitrant ou faire ce qui est demandé, mais seulement en partie ou réaliser la tâche à un niveau inférieur à celui qu'on est en droit d'attendre de lui. Quand l'enseignant lui demande de résoudre quelques calculs, par exemple, l'élève en fera la moitié. Puis, il se plaindra et voudra se soustraire à ce que fait la classe. Parfois, l'élève menacera l'enseignant si celui-ci lui demande de remettre ou de montrer son travail. Ces menaces peuvent être réellement dangereuses et ne doivent jamais être ignorées.

Phase 5 : Le sommet

Le stade du sommet représente la phase la plus dangereuse et la plus perturbante pour la classe. À ce stade, les élèves qui ont perdu leur sang-froid peuvent représenter un danger pour leur propre sécurité et celle des autres. Ils risquent maintenant de casser des objets, d'attaquer d'autres personnes ou de se blesser, d'hyperventiler ou d'avoir des accès de colère violents. Leur comportement n'est plus du tout gérable. Toute conversation avec l'élève est inutile à ce stade. Un élève au sommet de l'escalade constitue une urgence, qui doit être traitée comme telle. Nous reviendrons à la procédure concrète pour gérer cette situation plus loin dans ce chapitre.

Au cours de l'escalade et du stade du sommet, l'enseignant doit en premier lieu penser à la sécurité : celle des autres élèves et celle de l'élève en escalade comportementale. Il peut parfois être nécessaire de faire sortir tous les élèves du local, à l'exception de l'élève au comportement problématique.

Phase 6 : La désescalade

Le comportement inapproprié finira par diminuer et la désescalade aura lieu. L'élève semble confus et tourne en rond, examine le sol, tripote un objet ou reste simplement debout ou assis. Certains élèves souhaitent alors s'excuser pour leur comportement, d'autres veulent rester seuls ou aimeraient dormir. D'autres encore nient leur comportement ou rejettent la faute sur quelqu'un d'autre.

Phase 7 : La récupération

Le dernier stade du cycle comportemental est celui de la récupération, où l'élève a complètement retrouvé le calme. Au début de ce stade, l'élève est généralement physiquement et émotionnellement épuisé et retrouve lentement son sang-froid. Progressivement, il ou elle réagira à nouveau à ce que dit l'enseignant, bien que l'élève se limite encore de préférence aux activités mécaniques simples ou de routine. Généralement, l'élève ne veut pas parler de l'incident et n'est pas immédiatement disposé à accomplir des tâches difficiles nécessitant l'aide de l'enseignant ou de collaborer avec ses condisciples.

Les élèves qui perdent leur sang-froid au point de traverser ce cycle de l'escalade ne passent pas tous par chaque étape à la même vitesse. Les membres de l'équipe doivent toutefois connaître toutes les caractéristiques de ces différents stades et être préparés à réagir de manière adéquate pour limiter le risque que l'élève n'atteigne le sommet, avec tous les dangers qu'il comporte. Ci-après sont présentées des stratégies permettant de réagir à chaque étape du cycle de l'escalade.



Le stade du sommet est dangereux !

- Pendant le stade du sommet, l'enseignant se concentre surtout sur la sécurité.
- Discuter avec l'élève est contreproductif dans le meilleur des cas.

Approches pour éviter l'escalade comportementale

Des stratégies spécifiques ont été développées pour intervenir à chacun de ces sept stades du cycle de l'escalade. Si vous êtes en mesure d'arrêter l'escalade lors des premiers stades, les stades violents et dangereux ne se produiront pas. Lors du premier stade, celui du calme, l'accent est mis sur l'apprentissage des comportements attendus en milieu scolaire et sur le renforcement positif poussé du comportement de l'élève. Si le comportement inapproprié se produit plus souvent, l'enseignant doit essayer de comprendre quel est le déclencheur du comportement et proposer à l'élève des stratégies pour y remédier. Il est parfois très difficile de désigner le déclencheur. Pour y arriver, une approche efficace peut être d'enregistrer sur vidéo tout ce qui se passe dans une classe pendant plusieurs jours et d'analyser ces images. Il peut être nécessaire aussi qu'un autre membre de l'équipe éducative, différent de l'enseignant, effectue une observation dite ABC : un examen des antécédents, des comportements et des conséquences (*antecedent, behaviour et consequence*).

Examinez l'exemple suivant :

Tess, une jeune fille de treize ans, avait déjà vu beaucoup de choses dans sa vie. Elle vivait en famille d'accueil. Elle était en retard dans ses apprentissages scolaires et elle souffrait régulièrement d'éclats totalement inattendus de comportements violents et destructeurs. Elle pouvait rester calme et se comporter de manière inappropriée pendant plusieurs jours, puis, pendant exactement le même travail que les autres jours, jeter soudain ses livres, sa table et sa chaise, jurer bruyamment et déchirer des papiers. Les enseignants étaient incapables de déterminer le déclencheur de son comportement. Après avoir examiné plusieurs enregistrements vidéo, la seule chose remarquable était que Tess gigotait toujours sur sa chaise avant l'escalade comportementale.

En concertation avec Tess, ils ont créé une fiche de texte : « Je suis calme et je fais bien ce que je fais ». Lors d'une période calme, l'enseignante a demandé à Tess de lire ce qui était écrit sur ce panneau en lui disant : « Je veux t'aider à faire le bon choix lorsque tu te trouves en difficulté en classe. Je te demanderai parfois de me lire ce qui est écrit sur le panneau. Tu pourras lire la phrase autant de fois que nécessaire pour retrouver ton calme. »

La prochaine fois que Tess s'est mise à gigoter sur sa chaise, l'enseignante lui a demandé de lui lire le panneau. Elle a lancé son livre en hurlant : « Je suis calme et je fais bien ce que je fais ! » Elle n'arrêtait pas de hurler la phrase, tout en détruisant du papier à coups de crayon. L'enseignante a tranquillement envoyé les autres élèves dans un coin du local en ignorant Tess. Très vite, Tess s'est mise à recopier la phrase de la fiche : « Je suis calme et je fais bien ce que je fais ». Après la désescalade totale du comportement, l'enseignante lui a dit : « Tu as très bien réussi à retrouver ton calme. La prochaine fois que je verrai les signes précurseurs, veux-tu que je te demande à nouveau de répéter la phrase ? » Tess était d'accord. Au cours des prochaines semaines, quelques occasions se sont présentées, lui permettant de montrer son aptitude nouvellement acquise et elle s'est chaque fois calmée de plus en plus vite.

Le fait de gigoter sur sa chaise n'était pas le déclencheur, mais le premier signe d'escalade : c'était le seul comportement permettant de déduire que le comportement problématique et l'escalade comportementale allaient se produire. À l'époque, l'enseignante avait des contacts intensifs avec la mère d'accueil, mais ce n'est que plus tard qu'elle a appris que Tess volait et cachait sans cesse de la nourriture. La mère d'accueil punissait Tess en lui donnant à manger de portions trop petites, qu'elle ne pouvait manger qu'à des moments précis. Il est possible que Tess eût faim en classe parce qu'elle n'absorbait pas assez de

nutriments pour une adolescente en pleine croissance. L'enseignante n'avait aucune idée de la situation familiale, ni de la cause sous-jacente, mais elle a néanmoins dû apprendre à Tess de la gérer de manière non violente et socialement acceptable. Dans ce cas précis, la stratégie choisie a bien fonctionné.

Cet exemple montre qu'il est très important de découvrir le déclencheur, même s'il ne s'agit pas du déclencheur d'origine, et d'interrompre le cycle de l'escalade comportementale de l'élève. S'il n'est pas possible de déterminer le déclencheur, l'enseignant doit apprendre à reconnaître l'agitation et le signal indiquant l'escalade comportementale imminente pour essayer d'éviter, à l'aide de techniques de gestion du comportement et d'explications, que l'escalade n'atteigne le sommet. Un enseignant risque toutefois de favoriser involontairement cette escalade en s'engageant dans une lutte de pouvoir, en prenant position face à l'élève, en rappelant l'élève à l'ordre en présence de ses condisciples ou en le touchant. Il faut à tout prix éviter de telles techniques (voir le tableau ci-dessus, à la section « Suppositions générales des adultes sur l'escalade comportementale »). L'enseignant dit brièvement et clairement à l'élève ce qu'il ou elle doit faire. Il est important que le ton de l'enseignant reste neutre et objectif et qu'il continue de faire preuve de respect pour l'élève.

Approches pour favoriser la désescalade comportementale et rétablir le calme

La suite de ce chapitre présentera des procédures permettant d'éviter l'escalade comportementale ou, si ce n'est pas possible, de la maîtriser. Il faut toutefois tenir compte des considérations suivantes :

Considération 1 : L'escalade comportementale n'est qu'une étape dans un enchaînement de problèmes de comportement. Il est indéniable que l'escalade comportementale n'est jamais soudaine (« Tout d'un coup, nous étions confrontés à un incident grave »). Généralement, une succession de comportements reconnaissables se produit, dont l'escalade est un stade défini qui ne survient que plus tard dans l'enchaînement.

Considération 2 : Une intervention précoce dans cette succession de comportements peut briser l'enchaînement. Puisque l'escalade ne se produit qu'à un stade ultérieur de l'enchaînement, il est possible de mettre en œuvre des stratégies permettant de s'attaquer aux comportements dans un stade précoce de l'enchaînement. Cela permet de prévenir les comportements plus graves.

Considération 3 : La meilleure méthode pour prévenir l'escalade comportementale est de vous concentrer sur des éléments positifs. Si les élèves font l'expérience de la réussite dans leurs apprentissages, ont de bons contacts avec leurs condisciples et participent volontiers à des activités telles que le théâtre, la musique et le sport, ils courent un risque nettement moindre de se retrouver dans le cycle d'une escalade de comportements problématiques que dans le cas contraire.

Considération 4 : Les plans de maîtrise de l'escalade comportementale doivent faire partie d'un programme comportemental proactif à l'échelle de l'école. Il est établi que les comportements problématiques sont moins fréquents dans les écoles où le personnel collabore étroitement pour créer une ambiance agréable et sûre. Dans ces écoles, toute une série de procédures universelles est mise en œuvre pour enseigner et entretenir les comportements attendus et pour prendre en charge et corriger directement les comportements problématiques. La maîtrise de l'escalade comportementale en fait partie.

Le plan d'intervention détaillé : stades et stratégies

Pour pouvoir maîtriser l'escalade comportementale, l'enseignant dispose de quatre stades d'intervention. Chaque stade nécessite ses propres stratégies, intégrées dans un plan d'intervention détaillé. L'enseignant doit pouvoir reconnaître ces stades et être en mesure de mettre en œuvre les stratégies correspondantes.

Les quatre stades d'intervention

Les sept stades de l'escalade identifiés ci-dessus peuvent être regroupés dans quatre stades d'intervention :

1. Prévention
2. Interruption
3. Réaction
4. Suivi

Phase 1 : Prévention

Dans un premier temps, l'élève peut encore être occupé par le travail en classe ou d'autres activités scolaires. Les interventions à ce stade visent à maintenir l'élève avec des comportements inadéquats dans son occupation et de **prévenir** avant tout l'escalade de comportements problématiques.

Phase 2 : Interruption

Si malgré tout, des événements ou des déclencheurs provoquant l'agitation de l'élève se produisent et les premiers signes de comportement problématique apparaissent, les interventions viseront à **interrompre** l'enchaînement des comportements ou, autrement dit, de reconnaître les problèmes à un stade précoce et de permettre à l'élève de se concentrer sur ce qu'il était en train de faire.

Phase 3 : Réaction

Le troisième stade d'intervention est celui de la *réaction* de l'enseignant à l'escalade de comportements problématiques. L'enchaînement des comportements ne peut plus être arrêté et l'élève affiche un comportement à risque. Le but de cette intervention est uniquement d'**assurer la sécurité**, c'est-à-dire d'éviter que quelqu'un ne soit blessé. Essayez aussi de limiter autant que possible les perturbations de la classe ou de l'école.

Phase 4 : Suivi

La dernière partie du plan d'intervention détaillé porte sur la période après l'incident ou après la prévention ou l'interruption de l'enchaînement de réactions conduisant à l'escalade. Il s'agit maintenant d'un suivi lors duquel le personnel évalue la situation avec l'élève et développe ou adapte le soutien sur base de cette évaluation. Il est très important, pendant de ce stade, que l'élève et l'enseignant soient calmes et que l'élève soit impliqué dans son déroulement de manière positive. Il doit apprendre que les adultes lui accordent leur attention s'il affiche le comportement attendu.

Le tableau ci-après présente un aperçu du cycle de l'escalade avec les indicateurs comportementaux, les stades d'intervention correspondants et les stratégies qui peuvent être adoptées. Après cela, chaque stade est détaillé pour mettre en avant les stratégies qui lui correspondent.

Stades, comportements et interventions dans l'enchaînement des comportements problématiques

Stade	Indicateur comportemental	Stade d'intervention	Stratégie
Calme	<ul style="list-style-type: none"> Capable de suivre des instructions Ne réagit pas très vite aux provocations Réagit aux compliments et aux autres formes de renforcement Laisse corriger ses erreurs Veut montrer son travail et parler de ses progrès 	Prévention	<ul style="list-style-type: none"> Définir des comportements alternatifs à apprendre Utiliser des techniques de prévention, insister sur le renforcement positif, modéliser, répéter les comportements attendus à l'école
Déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> Provocation par quelqu'un Perturbation de la routine/récompense Tentatives de résolution de problèmes Confrontation à l'acceptation forcée des conséquences 	Prévention	<ul style="list-style-type: none"> Déterminer l'antécédent/le déclencheur Effectuer une analyse fonctionnelle du comportement Réduire l'influence de l'antécédent Encourager d'autres comportements Enseigner une routine de résolution de problèmes
Agitation	<ul style="list-style-type: none"> Intensification des mouvements du corps/des yeux/des mains Paroles incompréhensibles ou mutisme Bougonnement 	Interruption	<ul style="list-style-type: none"> Veillez au calme et laissez-le seul un petit temps Donnez un travail plus facile Donnez une tâche concrète
Escalade	<ul style="list-style-type: none"> Comportement conflictuel (questions, disputes) pour provoquer une réaction prévisible Menaces, intimidation, désobéissance Agressivité physique Se fait du mal Destruction de matériel 	Réaction	<ul style="list-style-type: none"> Intervenez à un stade précoce du cycle Répétez le comportement attendu Donnez des moyens mnémotechniques Modifiez la tâche ou les exigences Modifiez la situation Laissez l'élève seul Enseignez une autre routine afin de découvrir le but du comportement Encouragez la nouvelle routine Renforcez l'implication dans la nouvelle routine

Stade	Indicateur comportemental	Stade d'intervention	Stratégie
Sommet	<ul style="list-style-type: none"> • Agressivité physique • Se fait du mal • Destruction de matériel • Accès de colère • Hyperventilation 	Réaction	<ul style="list-style-type: none"> • Faites sortir les autres élèves du local • Laissez l'élève se calmer • Appelez de l'aide
Désescalade	<ul style="list-style-type: none"> • Confusion • Tentatives de se rattraper • Repli sur soi • Écoute les instructions concrètes • Nie la gravité de la situation 	Suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Complimentez sur le retour aux activités normales • Donnez du travail ou des tâches permettant à l'élève de s'occuper de manière calme et routinière
Récupération	<ul style="list-style-type: none"> • Prêt à reprendre la routine, surtout pour des tâches ne nécessitant aucune intervention de tiers • Réparer les dégâts ou chercher une solution à ce sujet 	Suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrez-vous sur le comportement adéquat • Complimentez sur les comportements attendus à l'école • Parlez-en avec l'élève quand il est prêt à le faire • Exercez les routines de résolution de problèmes

Stratégies par stade

Le tableau montre que chaque stade correspond à une stratégie différente que l'enseignant peut utiliser pour interrompre l'enchaînement des comportements inappropriés.

Stratégie pour le stade 1 : la prévention

L'objectif de toutes ces stratégies est de donner à l'élève plus d'occasions de faire l'expérience de la réussite à l'école et de participer à toutes les activités. Cette approche permet de mieux favoriser les comportements attendus en milieu scolaire et de minimiser les comportements inappropriés. Comme dit précédemment, il est très important que l'école et la classe constituent des environnements positifs et prévisibles, où les comportements attendus en contexte scolaire sont clairement définis. Il convient d'appliquer un programme d'étude des aptitudes socio-émotionnelles axé sur la résolution efficace des problèmes, la maîtrise de soi et l'auto-gestion, la maîtrise des impulsions et l'empathie. Les élèves doivent s'exercer à ces aptitudes sociales et émotionnelles et les enseignants doivent les renforcer jour après jour. En outre, il convient de bien réfléchir à l'aménagement des classes. La planification soignée de l'organisation des classes est essentielle et un environnement d'apprentissage adéquat pour chaque élève favorise leurs chances de réussite.

Stratégie pour le stade 2 : l'interruption

Une fois que le comportement problématique se produit, il existe des stratégies permettant d'interrompre l'enchaînement des comportements au stade le plus précoce possible, afin d'éviter l'escalade. L'enseignant peut calmer l'élève s'il connaît le déclencheur. Prenons, par exemple, le cas de Kevin, qui passe chaque mercredi après-midi chez son père, qui réagit à Kevin de manière négative. Tous les mercredis, Kevin s'agite de plus en plus à l'école et son comportement part généralement en escalade juste avant la fin des cours. L'enseignant peut parler avec lui et reconnaître qu'il est difficile de devoir aller chez son père ; il peut ensuite demander, par exemple, si Kevin aimerait travailler sur l'ordinateur pendant la dernière heure de cours. Si Kevin est plus calme et moins agité en quittant l'école, il pourra mieux affronter l'après-midi avec son père. Selon l'âge du garçon, on peut lui apprendre à être assertif et à réagir calmement au comportement de son père.

Stratégie pour le stade 3 : la réaction

Si le comportement de l'élève est devenu ingérable au point de mettre en danger sa propre sécurité, celle des autres élèves et du personnel, une réaction de crise s'impose. À ce stade, les stratégies doivent viser à mettre les personnes en sécurité. Il est essentiel pour l'enseignant de disposer d'une stratégie permettant de réagir aux situations de crise de manière adéquate. Les procédures qui peuvent être suivies au moment d'une escalade avec un élève doivent être claires pour tous les membres de l'équipe éducative. Les élèves doivent également savoir ce qu'ils doivent faire dans une telle situation. On peut choisir, si la situation est très violente, de faire sortir les élèves du local et de les conduire dans un autre endroit, tel que la cantine, la salle d'étude ou la cour de récréation. L'élève affichant un comportement problématique reste alors dans le local avec l'enseignant ou un autre surveillant, en attendant la désescalade du comportement problématique ou l'arrivée des secours. Les procédures de demande d'assistance (par exemple de la part du directeur, d'une équipe de crise, de la sécurité ou de la police) doivent être claires.

Le plus souvent, ce sont les élèves affichant le comportement problématique qui sont éloignés de la classe et qui se rendent dans un endroit calme ou y sont conduits, mais cela n'est possible que si l'élève collabore. Le recours au contact physique par l'enseignant ou un autre collaborateur de l'école pour éloigner l'élève peut créer des problèmes importants et n'est pas conseillé. L'intervention physique en cas d'escalade de comportements problématiques est soumise à des normes légales, qu'il convient de respecter⁹.

Stratégie pour le stade 4 : le suivi

Une suite, une procédure de suivi est toujours nécessaire après l'escalade ou après la prévention ou l'interruption de l'escalade de comportements problématiques. Il s'agit alors d'examiner la situation, d'évaluer la possibilité de désigner des déclencheurs et d'envisager les réactions à adopter la prochaine fois. L'équipe doit décider de l'utilité d'une analyse fonctionnelle du comportement et d'une stratégie d'intervention comportementale et doit désigner le responsable final. Il est recommandé d'avoir ensuite un entretien avec l'élève, ainsi qu'avec ses parents. Demandez à l'élève s'il comprend ce qui a provoqué la situation de crise, ce qui aiderait à prévenir une telle situation à l'avenir et expliquez les conséquences éventuelles de son comportement.

⁹ Voir la Circulaire ministérielle n° 5643 du 04/03/2016 et portant sur les « Mesures de contention et d'isolement dans l'enseignement » (http://enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=5874).

L'approche de Colvin pour favoriser la désescalade comportementale

Geoff Colvin (1999) propose une stratégie excellente pour réagir à l'escalade de comportements inappropriés et présente une approche par étapes pour apaiser un élève. Son approche est résumée dans l'encadré ci-après. Notez que cette approche correspond sur de nombreux points à de multiples stratégies proposées dans de ce livre : les éléments du programme d'études, le renforcement positif, la procédure de réaction et les interventions que nous avons exposées dans ce chapitre. En parcourant la matière, gardez à l'esprit que la réaction à l'escalade de comportements inappropriés peut varier d'un élève individuel à l'autre. Si vous voulez étendre votre capacité à gérer les escalades comportementales, vous devez prendre conscience de vos propres suppositions, qui peuvent empêcher une approche calme et objective. Vous devrez également reconnaître que votre comportement peut faire la différence entre l'escalade et le retour aux routines attendues !

L'approche de Colvin pour favoriser la désescalade comportementale

Que devez-vous faire lorsqu'un élève montre les signes d'une escalade comportementale problématique :

- Arrêtez ce que vous êtes en train de faire et réfléchissez.
- Affirmez à nouveau le comportement attendu en contexte scolaire et remettez les autres élèves au travail.
- Complimentez les autres élèves pour leur comportement attendu à l'école.
- Parlez tranquillement et montrez que vous voyez l'agitation de l'élève.
- Isolez ou ignorez l'élève affichant un comportement problématique ou offrez votre aide.
- Proposez à l'élève un choix positif (par exemple : « tu peux aller chez le directeur ou te remettre au travail »).
- Détournez-vous de l'élève et laissez-lui le temps de réfléchir, sauf en cas d'urgence.
- Si l'élève se calme, félicitez-le pour sa réussite et remerciez-le de sa collaboration.
- Si l'escalade comportementale continue, agissez comme prévu et suivez la procédure convenue à l'échelle de l'école (évacuer le local, appeler d'autres à l'aide).

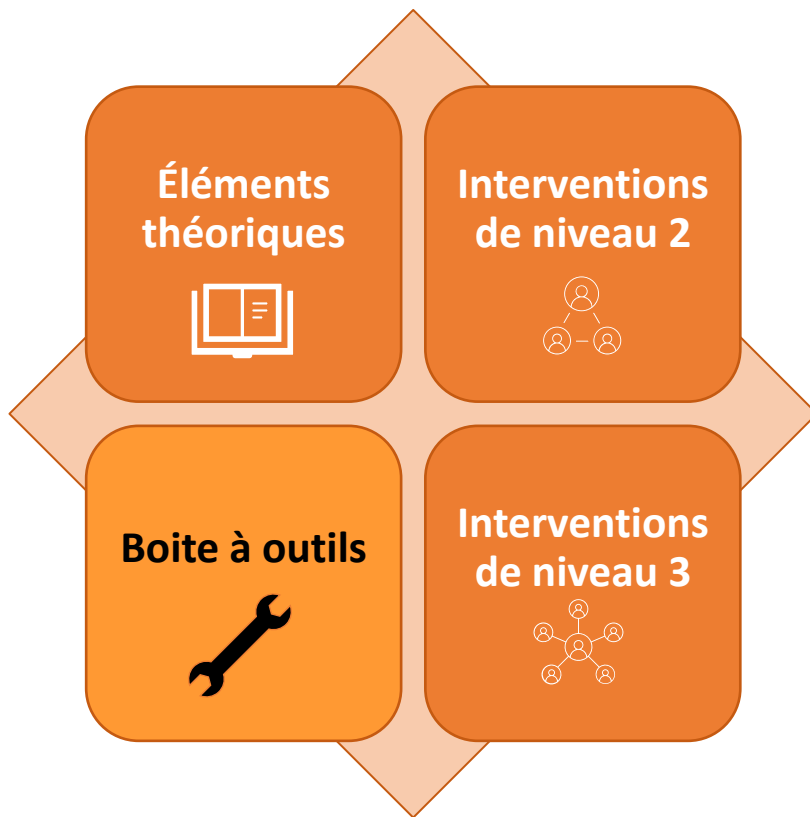
Retour aux suppositions des adultes

Au début de ce chapitre, nous avons énuméré plusieurs suppositions courantes, susceptibles de mettre en difficulté les enseignants et les autres adultes au cours d'un cycle d'escalade. Prenez conscience du comportement que vous devez vous-même apprendre, exercer et appliquer sous tension ; le cycle de l'escalade est difficile pour tout le monde !

Rappelez-vous maintenant le comportement que vous devez adopter pour maîtriser les stades du cycle de l'escalade avec un maximum de succès et donner à votre élève les meilleures perspectives d'une fin heureuse. Déterminez ensuite les hypothèses qui peuvent vous aider pour y arriver. Vous trouverez déjà quelques exemples dans le tableau ; vous pouvez compléter les cases vides vous-même.

Comportement potentiellement bénéfique de l'enseignant	Hypothèse bénéfique
Interrompez le cycle de l'escalade dès le début.	Je peux améliorer ma réaction à l'escalade.
Profitez d'une phase calme pour apprendre à tous les élèves à évacuer le local. Faites évacuer le local si nécessaire.	Je dois veiller à la sécurité des élèves.
	Mon attention est une récompense puissante.
Modifiez la tâche ou les exigences.	
Donnez des moyens mnémotechniques	
	Le meilleur exemple que je puisse donner à mes élèves est de rester calme.
Proposez des comportements alternatifs pour remplacer ceux du stade de l'escalade.	
	Je désapprouve le comportement de l'élève, pas sa personne.

Boite à outils



Outil 1 : Lettre d'information CICO pour les parents

Chers parents,

Comme vous le savez, notre école met en place le programme de *Soutien au comportement positif (SCP)* depuis déjà ___ ans. Ce programme vise à promouvoir les comportements adéquats chez tous les enfants de l'école en misant sur des interactions de nature positive entre les membres du personnel et les élèves.

Afin d'offrir encore plus de soutien à nos élèves, nous utilisons cette année le *Programme d'Encadrement Positif : Check-in/Check-out (CICO)*. Ce programme sera mis en place pour les élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire pour maîtriser les compétences nécessaires à leur réussite scolaire. Tous les élèves qui participeront au CICO continueront de recevoir le soutien offert par le SCP.

Comment le programme d'encadrement positif CICO fonctionne-t-il ?

Le CICO a pour but d'offrir un accompagnement **positif** et **davantage soutenant** aux élèves qui y participent. Cet accompagnement comprend les aspects suivants :

Au début de chaque journée, lors de son arrivée à l'école, l'élève qui participe au CICO effectue une courte rencontre avec le responsable du programme. Cette personne s'assure tout d'abord que l'élève a tout son matériel et qu'il est prêt pour aller en classe. Le responsable lui remet ensuite une fiche sur laquelle sont inscrits ses objectifs pour la journée.

L'élève remet cette fiche à tous ses enseignants au cours de la journée. À la fin de chaque période, ceux-ci lui font un retour constructif et positif en rapport avec tous les objectifs mentionnés sur la fiche. Ce système donne ainsi la chance à l'élève de vivre un contact POSITIF de quelques secondes avec chacun de ses enseignants.

À la fin de la journée, l'élève retourne voir le responsable du programme qu'il a rencontré le matin. Cette personne fait un bref retour avec lui sur sa journée.

Lors du retour à la maison, les parents sont encouragés à lire la fiche de leur enfant et à le féliciter pour ses succès. L'élève doit ensuite rapporter sa fiche signée au responsable du programme le lendemain matin.

Lorsque les élèves atteignent les objectifs inscrits sur leur fiche, ils sont récompensés à l'école selon leurs intérêts. Voici certains exemples de récompenses :

- Une période libre au gymnase avec deux amis de son choix,
- Un diplôme, un appel d'encouragement à la maison, ou une suppression de devoir...
- Et plus !

Si vous avez des questions à propos du CICO, n'hésitez pas à contacter M/Mme _____ au _____. Nous communiquerons avec vous si nous croyons que votre enfant pourrait bénéficier de ce programme.

Pour l'équipe CICO,

Outil 2 : Formulaire pour référencer un élève pour un CICO

Date : _____ Nom du professeur : _____

Nom de l'élève : _____ Niveau : _____ L'élève a un plan d'intervention : OUI-NON

Quelles sont les difficultés manifestées par l'élève ?

Sur le plan comportemental	Sur le plan scolaire	Quelle est votre principale préoccupation à propos de cet élève ?

En lien avec les difficultés de l'élève, quelles stratégies avez-vous mises en place ?

Modification des tâches scolaires ou de l'environnement de la classe	Enseignement des comportements souhaités à l'école.	Mise en place de conséquences positives et négatives.
J'ai modifié les tâches scolaires (temps/outils/diminution de la charge/jumelage) pour les adapter aux forces de l'élève.	J'ai rappelé les comportements attendus en milieu scolaire à l'élève lorsqu'il ne les a pas appliqués.	J'ai un programme de récompenses en place dans la classe pour les comportements attendus.
J'ai changé l'élève de place et/ou j'ai placé des élèves positifs près de lui.	J'ai enseigné les valeurs et les comportements de façon explicite à toute la classe.	J'ai fait une rencontre avec les parents ou je les ai contactés par téléphone.
J'ai mis en place du tutorat afin d'améliorer les compétences scolaires de l'élève.	J'ai mis en place un contrat avec l'élève ou l'élève et ses parents.	J'ai appliqué des conséquences parmi les suivantes : retenue, sortie de classe, référence à la direction, temps repris pendant la récréation.
Autre :	Autre :	Autre :
Commentaire (s) :		

D'après vous, pourquoi l'élève manifeste les comportements problématiques que vous observez ?

	Obtenir l'attention des adultes.		Obtenir l'attention des pairs.		Éviter/mettre fin à des activités/tâches trop difficiles.
	Éviter/fuir des interactions avec des adultes.		Éviter/fuir des interactions avec des pairs.		Avoir accès à des objets/activités préférés (jouet, temps ordinateur, etc.).

Quels objectifs devrait travailler cet élève selon vous ?

SECTION RÉSERVÉE À L'ÉQUIPE DE SOUTIEN COMPORTEMENTAL

Moyenne de rapport d'incident par mois :	Moyenne de périodes en absences non motivées par mois :	Moyenne de périodes en retard non motivées par mois :	Nombre d'échecs au dernier bulletin :

Outil 3 : Plan de leçon CICO — élève

Adapté de Everett, Sugai, Fallon, Simonsen, et O’Keefe (2011)

Ce plan de leçon sert à orienter les élèves dans le CICO. Son animation dure de 20 à 30 minutes. Il sert à expliquer le fonctionnement du programme à l’élève, ses objectifs comportementaux ainsi que la bonne façon de recevoir une rétroaction/un feedback de la part d’un enseignant à la fin de chaque période.

Matériel requis :

- RPJ utilisé dans votre école.
- document « Rôle et responsabilité CICO »
- Autres outils utilisés dans votre école pour guider les élèves dans le cycle journalier de CICO (Routine de l’accueil du matin, etc.).

Objectif du CICO :

Le « CICO » va t’aider à maîtriser certains comportements dans le but d’améliorer **ta réussite scolaire et ta relation avec les élèves et les adultes de l’école**. Ces comportements sont étroitement reliés aux comportements attendus que l’école attend dans les lieux communs et en classe ».

« Le CICO est un programme d’intervention qui vise à te rendre plus autonome dans la gestion de tes comportements. Ce n’est donc pas un programme dans lequel tu resteras de façon indéfinie. Lorsque tes comportements se seront améliorés de façon significative, nous mettrons progressivement fin à ton accompagnement. Tu seras bien sûr consulté lors de cette étape ».

Déroulement du programme :

Chaque matin, avant d’aller en classe, tu devras te rendre au _____ (*local où se déroule l’accueil du matin*) entre _____ et _____ (*plage horaire de l’accueil du matin*) afin de rencontrer _____ (*nom du responsable*). Il/elle te remettra un RPJ (*nom de l’outil à votre école*) et te rappellera les comportements que tu dois mettre en pratique durant la journée.

Ensuite, tu devras emmener ton RPJ avec toi à toutes tes heures de cours. À la fin de chaque période, ton enseignant va entourer le nombre de points (pointez les scores 1, 2 ou 3) que tu mérites pour les comportements qui sont attendus de toi en classe (pointez des exemples). Il va également t’expliquer brièvement le choix des points qu’il te donne.

À la fin de la journée, entre _____ et _____ (*plage horaire de la rencontre de fin de journée*), tu retourneras au _____ (*local où se déroule la rencontre de fin de journée*) et tu remettras ton RPJ à _____ (*nom du responsable*). Celui-ci/Celle-ci va t’aider à calculer tes points et si tu en as accumulé assez, tu pourras obtenir un renforcement (*donnez le nom du renforcement utilisé pour le CICO*) ou un privilège (*adaptez selon le système de renforcement de votre école*). Si tu n’as pas accumulé assez de points, tu pourras réessayer le jour suivant.

Tu emporteras ensuite ton RPJ à la maison pour le montrer et le faire signer par tes parents/tuteurs. Tu dois rapporter ton RPJ signé le lendemain et le rendre à _____ (*nom du responsable*). Voici des points pour te rappeler quoi faire :

1. Récupère ton RPJ lors de l'accueil du matin (« check-in »).
2. Transporte ton RPJ à toutes tes périodes.
3. Rapporte ton RPJ à la rencontre de fin de journée (« check-out »).
4. Rapporte ton RPJ à la maison et fais-le signer.
5. Rapporte ton RPJ signé le prochain jour d'école.

Présentation du RPJ :

Présentez à l'élève les différents éléments inscrits sur le RPJ et expliquez-les brièvement. Expliquez de façon plus détaillée la légende associée aux points (1, 2, 3) de l'échelle de Likert en utilisant les attentes comportementales inscrites sur le RPJ comme exemples. Montrez ensuite à l'élève, en encerclant des scores sur le RPJ, comment les points s'accumulent au cours d'une journée et comment l'atteinte de son objectif journalier est calculée en fin de journée.

Enseignement explicite des attentes comportementales inscrites sur le RPJ :

Lors du processus d'orientation, le responsable du CICO doit ré-enseigner à l'élève de façon explicite les comportements attendus dans tous les lieux communs et en classe notés sur le RPJ. Les trois étapes du plan de leçon ci-dessous doivent être brièvement animées en individuel auprès de tous les élèves qui se joignent au CICO. ***Pour de meilleurs résultats, animer le plan de leçon dans une classe où il n'y a pas d'élève. De plus, à l'étape 3, lorsque l'élève met en pratique les comportements adéquats, utiliser beaucoup de renforcement positif lorsqu'il démontre bien les attentes comportementales.

Étape 1 : Présenter les attentes comportementales de la salle de classe inscrites sur le RPJ (Insérez ici, vos comportements attendus dans le cadre du CICO et modifiez la leçon en fonction des vôtres)	
Respect : <ol style="list-style-type: none"> 1. Je lève la main pour demander la parole et j'attends mon tour. 2. J'utilise un langage respectueux. 	
Responsabilité : <ol style="list-style-type: none"> 3. J'ai le matériel nécessaire et j'en prends soin. 4. Je remets mes travaux et mes devoirs à temps. 	
Réussite : <ol style="list-style-type: none"> 5. Je me mets rapidement à la tâche et je reste concentré sur mes travaux. 6. Je fais du mieux que je peux dans ce que j'accomplis. 	
Étape 2 : Raisonnement pour enseigner ces comportements	
<ul style="list-style-type: none"> – Augmenter les interactions positives de l'élève avec les autres. – Améliorer la réussite scolaire de l'élève. 	
Étape 3 : Expliquer, démontrer et faire pratiquer à l'élève les exemples positifs	
Expliquer et démontrer les exemples négatifs	
<i>Exemples positifs</i>	<i>Exemples négatifs (non pratiqués par l'élève)</i>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Je lève la main pour demander la parole et j'attends mon tour pour parler. 2. Lorsqu'un élève me dérange, je lui demande calmement et poliment d'arrêter ou je fais appel à un adulte. Lorsqu'un adulte me fait une remarque, je lui explique poliment mon point de vue. Lorsque je vis une frustration, je l'exprime poliment à l'adulte. 3. J'ai le matériel nécessaire selon la tâche à effectuer, je le range au bon endroit, je m'assure de tout emporter lorsque je quitte la classe. 4. Je remets les travaux demandés à la date ou au moment requis. 5. Je débute mes travaux immédiatement après la consigne de l'enseignant. Je reste concentré sur mon travail ou sur les explications tout au long de l'heure de cours. 6. Je m'applique dans mon travail et dans mes devoirs, je remets un travail propre, je fournis des réponses complètes, etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je parle sans lever la main et sans attendre mon tour. 2. Lorsqu'un élève me dérange, je lui demande d'arrêter en jurant ou en haussant le ton. Lorsqu'un adulte me fait une remarque, je lui explique mon point de vue en haussant le ton ou en l'insultant. Lorsque je vis une frustration, je l'exprime en jurant et en disant des insultes à l'adulte. 3. Je n'ai pas le matériel nécessaire (boîte à tartines, JDC, tenue d'éducation physique, manuels, etc.) 4. J'oublie de remettre mes travaux à temps. 5. Je dessine au lieu de débiter mes travaux. Je parle au lieu d'écouter les explications. 6. Je néglige la propreté et la qualité de mes travaux.
---	---

Enseignement explicite de l'habileté *Recevoir des rétroactions/feedback* :

« À la fin de chaque période, l'enseignant va entourer ta note pour chaque attente inscrite sur ton RPJ. Il va te préciser si tu as très bien réussi, moyennement réussi ou réussi faiblement. Il va aussi te dire les choses que tu as à améliorer si besoin. »

Le responsable fait la démonstration des façons adéquates et inadéquates de recevoir des rétroactions/feedback.

L'ÉLÈVE REÇOIT TOUS SES POINTS À PROPOS DES COMPORTEMENTS ATTENDUS ASSOCIÉS AUX VALEURS	
Adéquate*	« Je vais faire comme si j'avais obtenu tous mes points en lien avec une valeur à la fin d'une période : si l'enseignant me dit : "Bravo ! Tu as démontré avec succès l'ensemble des comportements attendus à l'école associés au 'Respect' durant la période", je vais dire : "Merci". » C'est une façon adéquate de réagir.
Inadéquate	À la fin d'une période, si j'ai obtenu tous mes points pour l'ensemble des comportements attendus à l'école sur mon RPJ et que l'enseignant me dit : « Super ! Tu as respecté de façon impeccable tous les comportements attendus de l'école ! », je ne dis pas à mes amis : « Ha ! Ha ! J'ai obtenu tous mes points, mais pas vous parce que vous n'êtes pas dans le CICO ! ». C'est une façon inadéquate de réagir.

L'ÉLÈVE NE REÇOIT PAS TOUS SES POINTS À PROPOS DES COMPORTEMENTS ATTENDUS ASSOCIÉS À UNE VALEUR	
Adéquate*	Si je n'ai pas obtenu tous mes points et que le professeur dit : « Tu gagnes 1 point pour l' "Engagement", parce que je t'ai rappelé de te mettre à au travail à 3 reprises », je réponds : « Ok, je vais faire plus d'efforts au prochain cours ». C'est une façon adéquate de réagir.
Inadéquate	Si je n'ai pas obtenu tous mes points et que le professeur dit : « Tu obtiens 1 point pour le "Respect", parce que j'ai dû intervenir 4 fois pour ton langage irrespectueux envers Yvette », je ne dis pas : « Ce n'est pas juste ! C'est elle qui a commencé ! ». C'est une façon inadéquate de réagir.

L'ÉLÈVE N'ATTEINT PAS SON OBJECTIF COMPORTEMENTAL À LA FIN DE LA JOURNÉE	
Adéquate*	Si je n'ai pas atteint mon objectif à la fin de la journée et que le responsable dit : « Tu n'as pas gagné assez de points aujourd'hui », je dis (calmement) : « J'aurais souhaité atteindre mon objectif, mais je pourrai y arriver demain si je fais encore plus d'efforts ». C'est une façon adéquate de réagir.
Inadéquate	Si je n'ai pas atteint mon objectif et que le responsable dit : « Tu n'as pas gagné assez de points pour atteindre ton objectif aujourd'hui, tu peux réessayer demain », je ne dis pas (avec un ton insulté) : « Tu te trompes, tu n'as pas bien compté mes points ! » C'est une façon inadéquate de réagir.

***Les élèves pratiquent comment accepter les rétroactions :**

« Maintenant, c'est à ton tour de pratiquer quoi dire quand l'enseignant ou le responsable te fait des rétroactions/feedback que tu aimes entendre ou que tu n'aimes pas entendre. »

« Je vais entourer des chiffres sur ton RPJ et faire comme si tu avais reçu tous tes points ou comme si tu n'avais pas reçu tous tes points. Je veux ensuite que tu pratiques la façon **adéquate** de réagir suite à mes commentaires » (**les élèves pratiquent seulement la façon adéquate de réagir !**).

Pratiquez en donnant **tous les points à l'élève pour une valeur**. Les élèvent doivent répondre « ok » ou « merci ».

Pratiquez en ne donnant **pas tous les points à l'élève pour une valeur** ou en l'informant qu'il **n'a pas atteint son objectif journalier**. Les élèvent doivent répondre quelque chose du style : « Je vais faire plus d'efforts demain ou lors du prochain cours ».

****Terminez l'orientation de l'élève (1) en lui expliquant son rôle et ses responsabilités dans le CICO et (2) en lui enseignant de façon explicite les routines de l'accueil du matin et de la rencontre de fin de journée.**

Outil 4 : Plan de leçon CICO — parents

Adapté de Everett, Sugai, Fallon, Simonsen, et O’Keefe (2011)

Ce plan de leçon doit être animé auprès des parents lors d’une rencontre à l’école ou, si cela n’est pas possible, par téléphone. Il est à noter que le parent ne devrait pas apprendre l’existence du CICO lors de l’animation du plan de leçon. Effectivement, les parents doivent avoir été sensibilisés à ce soutien supplémentaire préalablement et, si possible, en début d’année.

Objectif du CICO : « Comme vous le savez, votre enfant _____ (nom de l’élève) va débiter le programme CICO (nom de votre programme à l’école). Les objectifs de ce programme sont d’aider _____ (nom de l’élève) à maîtriser les comportements attendus en classe et d’augmenter ses interactions positives avec les enseignants, le personnel de l’école et vous. Afin d’atteindre cet objectif, votre enfant bénéficiera chaque jour d’un accompagnement positif et d’avantage soutenant. »

Déroulement du programme : Il va être demandé à votre enfant de :

1. Récupérer, chaque jour, lors de l’accueil du matin (« check-in »), une feuille de Rapport de progrès journalier (RPJ) sur laquelle se trouvent les comportements attendus de l’école avec des scores d’évaluation. Il pourra récupérer cette feuille au _____ (local où se fait l’accueil).
2. Transporter cette feuille avec lui/elle à toutes les périodes de cours (au secondaire) ou de donner cette feuille à son enseignant titulaire en début de journée (au primaire).
3. Rapporter sa feuille de RPJ lors sa rencontre de fin de journée (« check-out »).
4. Recevoir un renforcement ou des points en fin de journée pour l’atteinte de son objectif.
5. Apporter sa feuille de RPJ à la maison pour la faire signer par son/ses parents(s) (= vous).
6. Rapporter la feuille de RPJ signée à l’école le lendemain (prochain jour d’école).

On veut que l’expérience soit positive pour votre enfant. Ainsi, quand il rencontre son objectif journalier, il est grandement souhaité que vous lui disiez quelque chose du genre : « Bravo ! Beau travail (ou beaux efforts) aujourd’hui ! » ou « Tu as vraiment fait du bon travail cette semaine ! ». Nous vous encourageons également, si vous le souhaitez, à le renforcer à votre manière (activité amusante qu’il choisit : lecture d’un album, jeu en famille...) lorsqu’il atteint régulièrement ses objectifs journaliers. »

S’il arrive que votre enfant ne rencontre pas son objectif journalier, il est important de l’encourager à faire mieux le lendemain : « Qu’est-ce que tu dois faire pour rencontrer ton objectif demain ? » ou « Je sais que si tu fais plus d’efforts, tu pourras atteindre ton objectif. » Nous insistons que vous évitiez de sanctionner ou d’être négatif (négative) avec lui s’il ou elle ne rencontre pas son objectif journalier, car cela affectera grandement sa motivation à participer au programme.

Si vous avez des questions ou des commentaires en lien avec le programme CICO, n’hésitez pas à prendre contact avec _____ (nom du responsable et ses coordonnées).

Outil 5 : Lettre d'information aux parents d'un élève CICO

Aux parents de _____,

Comme vous le savez, notre école met en place un dispositif qui se nomme le *Programme d'Encadrement Positif : Check-in/Check-out (CICO)*. Ce programme offre un accompagnement **positif** et **davantage soutenant** aux élèves dans le but de leur faire vivre plus de succès et d'augmenter leurs contacts positifs avec les adultes de l'école. Nous aimerions offrir ce soutien de proximité à votre enfant pour l'aider dans sa réussite scolaire.

Comment le programme d'encadrement positif CICO fonctionne-t-il ?

Le CICO a pour but d'offrir un accompagnement **positif** et **davantage soutenant** aux élèves qui y participent. Cet accompagnement comprend les aspects suivants :

Au début de chaque journée, lors de son arrivée à l'école, l'élève qui participe au CICO effectue une courte rencontre avec le responsable du programme. Cette personne s'assure tout d'abord que l'élève a tout son matériel et qu'il est prêt pour aller en classe. Le responsable lui remet ensuite une fiche sur laquelle sont inscrits ses objectifs pour la journée.

L'élève remet cette fiche à tous ses enseignants au cours de la journée. À la fin de chaque période, ceux-ci lui font un retour constructif et positif en rapport avec tous les objectifs mentionnés sur la fiche. Ce système donne ainsi la chance à l'élève de vivre un contact POSITIF de quelques secondes avec chacun de ses enseignants.

À la fin de la journée, l'élève retourne voir le responsable du programme qu'il a rencontré le matin. Cette personne fait un bref retour avec lui sur sa journée.

Lors du retour à la maison, les parents sont encouragés à lire la fiche de leur enfant et à le féliciter pour ses succès. L'élève doit ensuite rapporter sa fiche signée au responsable du programme le lendemain matin.

Lorsque les élèves atteignent les objectifs inscrits sur leur fiche, ils sont récompensés à l'école selon leurs intérêts. Voici certains exemples de récompenses :

- Une période libre au gymnase avec deux amis de son choix,
- Un diplôme, un appel d'encouragement à la maison, ou une suppression de devoir...
- Et plus !

Votre consentement et votre coopération sont essentiels à la réussite de ce programme. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à nous contacter au _____. Mme _____, la coordonnatrice CICO se fera un plaisir de répondre à vos questions. **Nous communiquerons avec vous sous peu pour vous donner davantage d'information sur le CICO.**

Outil 6 : Plan de leçon CICO — enseignants

Adapté de Everett, Sugai, Fallon, Simonsen, et O’Keefe (2011)

Cher(e) enseignant (e) ou enseignant (e) intérimaire, voici un petit guide d’information qui vous renseignera sur la façon adéquate d’accompagner un élève dans le cadre du CICO). Vous y retrouverez des informations importantes en lien avec le fonctionnement du programme ainsi que sur la façon de faire des rétroactions/feedback efficaces aux élèves qui y participent. Si vous avez des questions à propos du programme, n’hésitez pas à les poser à _____ (*nom de la responsable de CICO dans l’école*).

OBJECTIF DU CICO

Le CICO est un programme de 2^e niveau du SCP. Il s’adresse donc aux élèves pour qui les interventions du type universel (niveau 1) sont insuffisantes.

Les élèves ciblés pour participer au CICO ont besoin de plus d’attention, de structure et de rétroactions/feedbacks positifs de la part des adultes pour réussir sur le plan scolaire et comportemental. Les élèves, dont les comportements problématiques en classe sont fréquents, mais d’intensité modérée, sont susceptibles de profiter pleinement de ce programme. L’objectif est d’offrir à ces élèves un accompagnement quotidien **positif** et **davantage soutenant**.

DÉROULEMENT DU PROGRAMME

Chaque matin, **avant d’aller en classe**, les élèves participants au CICO devront se rendre au _____ (*local où se déroule l’accueil du matin*) entre ____ et ____ (plage horaire de l’accueil du matin) afin de rencontrer _____ (*nom du responsable*). Il/elle leur remettra une feuille de Rapport de progrès journalier (RPJ) (*nom de l’outil, si vous la modifiez*) sur laquelle sont inscrits les comportements attendus qu’ils devront mettre en pratique durant la journée. Ensuite, les élèves transporteront leur RPJ tout au long de la journée et ils le remettront à leur enseignant au début de chaque heure de cours (secondaire) ou au début de chaque journée (primaire).

À la fin de chaque heure de cours ou lors des transitions entre deux matières, il vous est demandé d’entourer sur le RPJ le nombre de points que l’élève a obtenu (1, 2 ou 3) en lien avec chacune des valeurs qui y sont inscrites. Ensuite, vous devez expliquer **brèvement** votre évaluation à l’élève (1-2 min. max).

À la fin de la journée, entre ____ et ____ (*plage horaire de la rencontre de fin de journée*), les élèves retourneront au _____ (*local où se déroule la rencontre de fin de journée*) et ils remettront leur RPJ complété à _____ (*nom du responsable*). Celui-ci/Celle-ci calculera ses points et déterminera s’il a atteint son objectif de la journée. Les élèves qui atteignent leur objectif pourront recevoir un renforcement tangible. Le RPJ devra être signé à chaque jour par les parents et remis au responsable le lendemain matin.

En bref :

1. Assurez-vous que l’élève a son RPJ en main lorsqu’il arrive en classe (s’il n’en a pas, ayez des copies supplémentaires pour pouvoir en fournir au besoin).
2. Après chaque période, entourez le nombre de points que l’élève a obtenu et expliquez-lui **brèvement** votre évaluation (1-2 min. max).

COMMENT BIEN EXPLIQUER SON ÉVALUATION À L'ÉLÈVE

Rétroaction/feedback adéquat(e) (à faire)

L'ÉLÈVE OBTIENT 3 POINTS EN LIEN AVEC UNE VALEUR ET UN COMPORTEMENT ATTENDU LORS D'UNE HEURE DE COURS : l'enseignant explique brièvement à l'élève pourquoi il a obtenu tous ses points en lui reflétant **1 ou 2 comportements adéquats** qu'il a observés durant l'heure de cours/la période en lien avec les attentes notées sur le RPJ (rétroaction positive).

Exemple :

« Ici pour le "Respect", tu mérites un 3, car tu as levé la main et gardé le silence à chaque fois que tu as posé des questions ce matin ; ton langage a également été très respectueux, notamment lorsque tu as demandé à Simon de cesser de parler durant le travail individuel. Excellente période pour ce qui du respect ! »

L'ÉLÈVE OBTIENT 2 POINTS EN LIEN AVEC UNE VALEUR ET UN COMPORTEMENT ATTENDU DURANT UNE HEURE DE COURS : l'enseignant explique brièvement à l'élève pourquoi il a obtenu un point en lui reflétant **1 comportement adéquat** qu'il a observé durant la période en lien avec une attente inscrite sur le RPJ (rétroaction positive).

Il lui explique ensuite pourquoi il a perdu un point en lui reflétant **1 comportement inadéquat** qu'il a observé durant la période en lien avec un comportement attendu dans le cadre du CICO se trouvant sur le RPJ. Il rappelle également à l'élève le(s) comportement(s) qu'il aurait dû mettre en pratique pour obtenir tous ses points. Il l'encourage aussi à faire des efforts pour s'améliorer (rétroaction corrective).

Exemple :

« En ce qui concerne "l'Engagement", tu mérites un 2. Tu as obtenu un point, car tu as terminé tous tes exercices d'algèbre durant le cours et ton travail était bien fait ! Beaux efforts de ce côté-là ! Toutefois, tu reçois un 2 parce que j'ai dû intervenir quelques fois lorsque tu parlais avec Marie au lieu de commencer ton travail en début de période. Tu mériteras un 3 la prochaine fois si tu te mets au travail en silence aussitôt que je remets les travaux. Il faut continuer à faire des efforts dans ce sens-là ! On travaillera là-dessus au prochain cours. »

L'ÉLÈVE OBTIENT 1 POINT EN LIEN AVEC UNE VALEUR ET UN COMPORTEMENT ATTENDU DURANT UNE HEURE DE COURS : l'enseignant explique brièvement à l'élève pourquoi il a perdu ses points en lui reflétant **1 ou 2 comportements inadéquats** qu'il a observés durant l'heure en lien avec les comportements notés sur le RPJ.

Il rappelle ensuite à l'élève le(s) comportement(s) qu'il aurait dû mettre en pratique pour obtenir tous ses points. Il l'encourage aussi à faire des efforts pour s'améliorer (rétroaction corrective).

EXEMPLE :

« Pour ce qui est de la "Responsabilité", tu mérites un 1, car j'ai dû te rappeler plusieurs fois de cesser de dessiner dans ton JDC lorsque je donnais des explications au tableau. Tu mériteras un 3 la prochaine fois si tu es attentif dès que je commence les explications. On essaiera de travailler ça également au prochain cours. On va y arriver. »

CE QU'IL FAUT ÉVITER LORSQU'ON EXPLIQUE SON ÉVALUATION À UN ÉLÈVE

Rétroactions/feedback inadéquat(e)s (à ne pas faire)

L'élève n'obtient pas tous ses points en lien avec un comportement attendu lors d'une heure de cours : l'enseignant est négatif :

EXEMPLE :

« En ce qui concerne l'«Engagement», je te donne un 1. T'as pas fait beaucoup d'efforts ! Je t'ai demandé 5 fois de te taire et tu n'as pas été capable de t'arrêter de parler. Te rends-tu compte que ça dérange tout le monde ? Va falloir que tu t'améliores parce que ce n'est pas acceptable. En ce qui concerne la qualité de tes travaux, il y avait des dessins sur presque toutes tes feuilles. Tu ne t'es pas trop forcé là non plus ! »

L'élève n'obtient pas tous ses points en lien avec un comportement attendu lors d'une heure de cours : l'enseignant utilise le sarcasme :

EXEMPLE :

« Pour le «Respect», je te donne un 1. À quoi tu pensais ? Que c'est correct d'embêter les autres avec ton crayon ? Ça aide vraiment les autres à se concentrer ça ! » Ça va vraiment t'aider à passer ton année ça. »

L'enseignant pénalise l'élève pour des comportements qu'il a adoptés plus tôt dans la journée, lors d'une autre heure de cours, et pour lesquels l'évaluation et la rétroaction ont déjà été effectuées :

EXEMPLE :

« Je t'ai mis des 2 pour l'ensemble de tes comportements, tu as passé une belle période, mais avec l'attitude que tu avais à la première période, il est clair que je ne peux pas te mettre des 3 ».

L'enseignant entoure tous les points sur le RPJ en fin de la journée au lieu de le faire à la fin de chaque heure de cours.

COMMENT COMPLÉTER LE RPJ LORSQU'UN ÉLÈVE EST EXCLU DE LA CLASSE DURANT UNE HEURE DE COURS

Les élèves du CICO obtiennent automatiquement des 1 pour l'ensemble des comportements attendus **de l'heure de cours** lorsqu'ils sont exclus de la classe. **Aucun commentaire négatif** ne doit être écrit sur le RPJ en lien avec l'exclusion de classe.

Les enseignants doivent remplir un rapport d'incident en lien avec le comportement problématique. Ils doivent également renseigner le responsable du CICO des raisons pour laquelle (lesquelles) l'élève a été sorti de classe.

Veuillez noter que l'élève ne peut pas échanger les points qu'il a accumulés dans le cadre du CICO contre un renforçateur les journées où il a été sorti de classe. Toutefois, un élève qui est sorti de classe peut participer à l'activité déjà prévue à son horaire **s'il est disponible à la vivre** ; s'il n'est pas disponible, celle-ci est remise à un autre jour.

Outil 7 : Rapport des progrès journaliers

Nom de l'élève : _____

Date: ____/____/____

Objectifs :

	VALEUR : Comportement attendu en classe.	VALEUR : Comportement attendu en classe.	VALEUR : Comportement attendu en classe.	VALEUR : Comportement attendu en classe.	Rétroaction de l'enseignant	Signature
Période 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1		
Période 2	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1		
Période 3	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1		
Période 4	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1		
Période 5	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1		
Période 6	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1		

3 = Super !
2 = Moyen
1 = Objectif pas atteint

Nombre de points obtenus ____/72____

% de points _____

Objectif à atteindre : 60% - 70% - 80%

Objectif atteint : OUI - NON

Signature des parents : _____

Commentaires des parents sur les efforts de leur enfant :

Outil 8 : Checklists d'autogestion

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Objectifs comportementaux :

1 : _____

2 : _____

3 : _____

Méthode de notation (cocher) : Faire des barres Écrire « oui » ou « non »

Période/Activité	Objectif 1	Objectif 2	Objectif 3	Signature de l'enseignant
Check-in				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
Check-out				
Total				

Critère de récompense : _____

Récompense : _____

Signature du responsable : _____ Date : _____

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Objectifs comportementaux :

1 : *J'arrive à l'heure.*

2 : *Je termine mon travail.*

3 : *Je reste assis calmement.*

Méthode de notation :

Laissez l'élève évaluer son comportement.

Paraphez si vous êtes d'accord avec son auto-évaluation.

Période/Activité	Objectif 1	Objectif 2	Objectif 3	Signature de l'enseignant
Check-in	OUI - NON			
1 <i>Maths</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
2 <i>Français</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
3 <i>Géographie</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
4 <i>Temps de midi</i>	OUI - NON		OUI - NON	
5 <i>Langue</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
6 <i>Musique</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
7 <i>Biologie</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
Check-out	OUI - NON			
Total	<i>/9</i>	<i>/6</i>	<i>/7</i>	<i>/22</i>

Critère de récompense : _____

Récompense : _____

Signature du responsable : _____

Date : _____

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Objectifs comportementaux :

1 : Je suis les consignes de mon professeur.

Méthode de notation :

Laissez l'élève évaluer son comportement.

Paraphez si vous êtes d'accord avec son auto-évaluation.

Période/Activité	<i>Arrêter et écouter</i>	<i>Répéter la consigne</i>	<i>Demander de l'aide</i>	<i>Se mettre directement au travail</i>	<i>Être prêt à l'heure</i>	Signature de l'enseignant
Check-in						
1 <i>Maths</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
2 <i>Français</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
3 <i>Géographie</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
4 <i>Temps de midi</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
5 <i>Langue</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
6 <i>Musique</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
7 <i>Biologie</i>	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	OUI - NON	
Check-out						
Total	<i>/7</i>	<i>/7</i>	<i>/7</i>	<i>/7</i>	<i>/7</i>	<i>/35</i>

Critère de récompense : _____

Récompense : _____

Signature du responsable : _____

Date : _____

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Objectifs comportementaux :

1 : *Je résous mes problèmes sans me mettre en colère.*

Méthode de notation :

Laissez l'élève évaluer son comportement.

Paraphez si vous êtes d'accord avec son auto-évaluation.

Étapes pour résoudre le problème	Objectif 1	Objectif 3	Signature de l'enseignant
<i>Je sais de quoi j'ai besoin.</i>	OUI - NON	OUI - NON	
<i>Je cite plusieurs solutions.</i>	OUI - NON	OUI - NON	
<i>Je choisis une solution.</i>	OUI - NON	OUI - NON	
<i>J'évalue la solution que j'ai choisie :</i> ✓ <i>Comment je me sens ?</i> ✓ <i>Comment les autres se sentent-ils ?</i>	OUI - NON	OUI - NON	
<i>La solution que j'ai choisie fonctionne-t-elle ?</i>	OUI - NON	OUI - NON	
Total	<i>/5</i>	<i>/5</i>	<i>/10</i>

Critère de récompense : _____

Récompense : _____

Signature du responsable : _____

Date : _____

Outil 9 : Formulaire EFC

Nom et prénom de l'élève : _____ Membre du personnel : _____ Date : _____

Identifiez un comportement récurrent observé chez un élève. Ce comportement ou l'ensemble de ces comportements devraient se produire au cours **d'une même routine, d'un même cours, d'un même lieu, d'un même moment de la journée**. Cherchez 5 occurrences de ce comportement durant les deux prochaines semaines et essayez d'identifier des schémas de fonctionnement.

(2) Routine/Date/Heure	(2) Quand... (antécédent)	(1) L'élève... (comportement)	(3) De sorte que... (conséquences)
Exemple : Date : 8/2 Heure : 10h25 Routine : leçon de mathématique	<i>On lui demande de réaliser seul des exercices (multiplications à plusieurs multiplicateurs et résolution de problèmes)</i>	<i>Exprime verbalement son refus de travailler en disant « c'est stupide », se balade en classe et fait des commentaires négatifs</i>	<i>L'enseignant laisse l'élève tranquille et ce dernier évitera ainsi la tâche difficile (réalisation d'exercices)</i>
1 ^{er} incident : Date : Heure : Routine :			
2 ^e incident : Date : Heure : Routine :			
3 ^e incident : Date : Heure : Routine :			
4 ^e incident : Date : Heure : Routine :			
5 ^e incident : Date : Heure : Routine :			

Routine :

Schéma abrégé d'évaluation (à compléter par le référent comportement)



Il est ainsi possible de déterminer que la fonction du comportement est **d'éviter/d'obtenir** (entourer ce qui convient) : _____.

Étape 6

Questionnaire pour une évaluation fonctionnelle des comportements : document à destination des membres du personnel enseignant et non enseignant – Partie B

Quelle est la fréquence du comportement lors la routine visée (# par jour ou heure)?	
Quelle est la durée du comportement pendant la routine visée (en secondes ou minutes)?	
Est-ce que le comportement constitue un danger immédiat pour l'élève ou les autres?	Oui Non Si Oui, adresser le dossier à l'équipe SCP avec une demande d'EFC complexe

Étape 7

Identifier la routine visée : Sélectionner UNE des routines priorisées de la *Partie A* pour l'évaluer.

Routine/Activités/Contexte	Comportement problématique – description observable

Étape 8

Antécédents : Noter, *par ordre d'importance*, les éléments les plus prédictors de la manifestation du comportement pour la routine visée. Poser ensuite les questions correspondantes dans le but d'obtenir les informations les plus détaillées possibles pour les 2 éléments les plus importants.

Caractéristiques de l'environnement (Par importance : 1 et 2)	Questions supplémentaires – être aussi spécifique que possible
___ a. tâche trop difficile ___ b. tâche trop facile ___ c. tâche ennuyante ___ d. tâche trop longue ___ e. exigence physique ___ f. réprimande/correction ___ Autre _____ Décrire _____	___ g. ens. grand groupe ___ h. travail petit groupe ___ i. travail autonome ___ j. temps non structuré ___ k. transitions ___ l. avec des pairs ___ m. isolé /pas d'attention Si a,b,c,d, ou e – décrire tâches/demandes en détail : _____ Si f – décrire raison de la correction, ton de voix, volume, etc. : _____ Si g,h,i,j, ou k – décrire environnement /activité /contenu en détails : _____ Si i. – Quels pairs? _____ Si m. – Décrire : _____

Étape 9

Conséquences : Noter, *par ordre d'importance*, le gain pour l'élève qui semble le plus probablement maintenir le comportement pendant la routine visée. Poser ensuite les questions correspondantes dans le but d'obtenir les informations les plus détaillées pour les éléments 1 et 2.

Conséquence/fonction :	Questions supplémentaires – être aussi spécifique que possible
Ce que l'élève obtient : ___ a. attention de l'adulte ___ b. attention des pairs ___ c. activité préférée ___ d. argent /objet/choses ___ e. sensation ___ f. autre gain, décrire _____ Ce que l'élève évite : ___ g. attention de l'adulte ___ h. attention des pairs ___ i. activité indésirable ___ j. sensation ___ k. autre, décrire _____	Si a ou b – De qui l'attention est-elle obtenue? Comment l'attention positive ou négative est-elle donnée? Si c, d, e, ou f – Décrire spécifiquement les sensations, tâches ou activités obtenues : _____ Si g ou h – Qui est évité? Pourquoi éviter cette personne? Si i, j, ou k – Décrire spécifiquement les sensations, tâches ou activités évitées : Soyez précis! NE PAS simplement faire une liste des matières mais décrire spécifiquement le type de tâche inclus dans la matière. Est-ce que l'élève peut accomplir la tâche de façon autonome? Oui Non Est-ce qu'une évaluation pédagogique doit être faite pour identifier un manque dans la maîtrise d'une compétence? Oui Non

Étape 10

Contexte : Établir, *par ordre d'importance*, les événements qui se passent avant la routine (à la maison ou un autre moment de la journée) qui contribuent à l'apparition ou l'escalade du comportement pendant la routine visée.

___ faim ___ conflit/dispute à la maison ___ conflit/dispute à l'école ___ pas pris médicament ___ maladie ___ changement de routine ___ manque de sommeil ___ échec au cours précédent ___ devoir non-fait ___ pas certain ___ autre _____

Étape 11

SCHÉMA ABRÉGÉ d'évaluation du comportement
Compléter le tableau en utilisant les priorités identifiées dans les différentes parties du questionnaire.

Antécédents/Déclencheur	Comportement problématique	Conséquence(s) / fonction
Routine :		
Déclencheur :		
Contexte		

Étape 12

Quel est votre degré de confiance par rapport à la justesse du Schéma abrégé d'évaluation du comportement?

Pas très confiant					Absolument certain
1	2	3	4	5	6

Outil 11 : Questionnaire EFC - élève du primaire

Élève/ Classe : _____
Interviewer : _____

Date : _____

Forces : Identifie des choses que tu aimes faire, qui t'intéressent où dans lesquelles tu te débrouilles bien.

En classe/à l'école : _____

En dehors de l'école : _____

Autre : _____

Analyse des routines : Où, Quand, et avec qui les comportements problématiques sont plus probables

Heure de cours	Routine/Activité & membre du personnel impliqué	Probabilité du comportement problématique		Comportement problématique	Que se passe-t-il quand tu adoptes ce comportement ?
		Faible	Élevé		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		
		1 2 3 4	5 6		

Liste des routines par ordre de priorité : sélectionner les routines qui possèdent des évaluations de 5 ou 6. Combiner seulement les routines qui sont (a) identiques par rapport à l'activité (conditions) et (b) identiques en termes de comportement (s) problématique (s). Compléter la checklist - *Partie B* pour chaque routine identifiée.

	Routine/Activités/Contexte	Comportement (s) problématique (s)
Routine # 1		
Routine # 2		

Comportement(s) problématique(s): Quelles sont les choses que tu fais et qui t'amènent des problèmes. Classe-les par ordre d'importance.

<input type="checkbox"/> Retard	<input type="checkbox"/> Agression phys./ Bagarre	<input type="checkbox"/> Dérange	<input type="checkbox"/> Vol
<input type="checkbox"/> Non-engagé	<input type="checkbox"/> Langage inapproprié	<input type="checkbox"/> Rébellion	<input type="checkbox"/> Vandalisme
<input type="checkbox"/> Automutilation	<input type="checkbox"/> Harcèlement verbal	<input type="checkbox"/> Travail non fait	<input type="checkbox"/> Autre _____

Descrivre de quoi le comportement a l'air : _____

Quelle est la fréquence du comportement lors la routine visée (# par jour ou heure)?	
Quelle est la durée du comportement pendant la routine visée (en secondes ou minutes)?	
Est-ce que le comportement constitue un danger immédiat pour l'élève ou les autres?	Oui Non → Si Oui, adresser le dossier à l'équipe SCP avec une demande d'EFC complexe

Identifier la routine visée : Sélectionner UNE des routines priorisées de la *Partie A* pour l'évaluer.

Routine/Activités/Contexte	Comportement problématique – description observable

Antécédents : Noter, *par ordre d'importance*, les éléments les plus prédictifs de la manifestation du comportement pour la routine visée. Poser ensuite les questions correspondantes dans le but d'obtenir les informations les plus détaillées possibles pour les 2 éléments les plus importants.

Caractéristiques de l'environnement (Par importance : 1 et 2)	Questions supplémentaires – être aussi spécifique que possible
___ a. quand je ne suis pas sûre de ce que je dois faire ou qu'il n'y a rien à faire ___ b. mes condisciples m'embêtent ___ c. je suis assis à côté de qqn de précis ___ d. quand je dois travailler seul ___ e. l'enseignant me dit quoi faire ou pas ___ f. l'enseignant me donne du travail trop difficile ___ g. le travail est trop long ou ennuyeux ___ h. le travail est trop facile ___ i. quand j'ai besoin de parler à l'enseignant ou que j'ai besoin d'aide ___ j. Autre, décrire _____	Si b ou c – quel condisciple ? _____ Si d – quel travail effectues-tu seul qui amène le problème ? _____ Si e – que n'aimes-tu pas à propos de la manière dont l'enseignant te dit les choses _____ Si f, g ou h – décris ce qui est trop difficile/ennuyeux/facile/long ? Lors de quelles activités ? Quelle matière ? _____ Si i – pourquoi as-tu besoin de parler à l'enseignant ? _____

Conséquences : Noter, *par ordre d'importance*, le gain pour l'élève qui semble le plus probablement maintenir le comportement pendant la routine visée. Poser ensuite les questions correspondantes dans le but d'obtenir les informations les plus détaillées pour les éléments 1 et 2.

Conséquence/fonction :	Questions supplémentaires – être aussi spécifique que possible
___ a. avoir l'attention de l'adulte/qu'il vienne parler avec moi ___ b. avoir l'attention des pairs/avoir mes pairs qui me regardent/me parlent/riolent de moi ___ c. avoir mon activité préférée/qqch que j'aime faire ___ d. avoir des choses/argent ___ e. avoir autre chose, décrire _____ - ___ f. éviter un travail trop difficile ___ g. éviter des activités que je n'aime pas ___ h. éviter un travail ennuyeux ou facile ___ i. éviter des condisciples que je n'aime pas ___ j. éviter des adultes à qui je ne veux pas parler ___ k. éviter que des adultes me disent ce que je dois faire ___ l. éviter autre chose, décrire _____	Si a ou b – De qui obtiens-tu de l'attention ? _____ Comment l'attention positive ou négative est-elle donnée? _____ Si c, ou d – Quel objet précis ou activité est obtenu ? _____ Si f, g ou h – Décris précisément la tâche ou l'activité évitée? _____ Sois précis! NE PAS simplement faire une liste des matières mais décrire spécifiquement le type de tâche inclus dans la matière. Est-ce que l'élève peut accomplir la tâche de façon autonome? Oui Non Est-ce qu'une évaluation pédagogique doit être faite pour identifier un manque dans la maîtrise d'une compétence? Oui Non Si i, j, ou k – Qui évites-tu ? _____ Pourquoi évites-tu cette personne ? _____

Contexte : Établir, *par ordre d'importance*, les événements qui se passent avant la routine (à la maison ou un autre moment de la journée) qui contribuent à l'apparition ou l'escalade du comportement pendant la routine visée.

___ faim ___ conflit/dispute à la maison ___ conflit/dispute à l'école ___ pas pris médicament ___ maladie ___ changement de routine ___ manque de sommeil ___ échec au cours précédent ___ devoir non-fait ___ pas certain ___ autre _____

SCHÉMA ABRÉGÉ d'évaluation du comportement

Compléter le tableau en utilisant les priorités identifiées dans les différentes parties du questionnaire.

Antécédents/Déclencheur	Comportement problématique	Conséquence(s) / fonction
Routine :		
Déclencheur :		
Contexte		

Quel est votre degré de confiance par rapport à la justesse du Schéma abrégé d'évaluation du comportement?					
Pas très confiant					Absolument certain
1	2	3	4	5	6

Outil 12 : Questionnaire EFC - élève du secondaire

Élève/ Classe : _____
Interviewer : _____

Date : _____

Forces : Identifie des choses que tu aimes faire, qui t'intéressent où dans lesquelles tu te débrouilles bien.

En classe/à l'école : _____

En dehors de l'école : _____

Autre : _____

Analyse des routines : Où, Quand, et avec qui les comportements problématiques sont plus probables

Heure de cours	Routine/Activité & membre du personnel impliqué	Probabilité du comportement problématique	Comportement problématique	Que se passe-t-il quand tu adoptes ce comportement ?
		Faible Élevé 1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		
		1 2 3 4 5 6		

Liste des routines par ordre de priorité : sélectionne les routines qui possèdent des évaluations de 5 ou 6. Combine seulement les routines qui sont (a) identiques par rapport à l'activité (conditions) et (b) identiques en termes de comportement (s) problématique (s). Complète la checklist - *Partie B* pour chaque routine identifiée.

	Routine/Activités/Contexte	Comportement (s) problématique (s)
Routine # 1		
Routine # 2		

Comportement(s) problématique(s): Quelles sont les choses que tu fais et qui t'amènent des problèmes. Classe-les par ordre d'importance.

<input type="checkbox"/> Retard	<input type="checkbox"/> Agression phys./ Bagarre	<input type="checkbox"/> Dérange	<input type="checkbox"/> Vol
<input type="checkbox"/> Non-engagé	<input type="checkbox"/> Langage inapproprié	<input type="checkbox"/> Rébellion	<input type="checkbox"/> Vandalisme
<input type="checkbox"/> Automutilation	<input type="checkbox"/> Harcèlement verbal	<input type="checkbox"/> Travail non fait	<input type="checkbox"/> Autre _____
Décrire de quoi le comportement a l'air : _____			

Quelle est la fréquence du comportement lors la routine visée (# par jour ou heure)?		
Quelle est la durée du comportement pendant la routine visée (en secondes ou minutes)?		
Est-ce que le comportement constitue un danger immédiat pour l'élève ou les autres?	Oui Non Si Oui, adresser le dossier à l'équipe SCP avec une demande d'EFC complexe	

Identifie la routine visée : Sélectionne *UNE* des routines priorisées de la *Partie A* pour l'évaluer.

Routine/Activités/Contexte	Comportement problématique – description observable

Que se passe-t-il juste avant le comportement ? Identifie les prédicteurs les plus importants qui mènent à <insérez le premier comportement priorisé>, sois aussi précis que possible lors de la description des déclencheurs. Identifie ou suggère ensuite des éléments qui pourraient t'aider à ne pas t'engager dans ce comportement.

Pendant <Routine>, que se passe-t-il juste avant que tu adoptes ce comportement ?	Pendant <Routine>, qu'est-ce qui pourrait t'empêcher de t'engager dans ce comportement qui t'amène des problèmes ?
<u>Description initiale par l'élève :</u>	<u>Description initiale par l'élève :</u>
EXEMPLES	EXEMPLES
<input type="checkbox"/> La tâche est difficile pour moi: Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Rendre le travail/le cours plus facile en : <input type="checkbox"/> L'enseignant m'aide en : <input type="checkbox"/> Les condisciples m'aident en :
<input type="checkbox"/> La tâche est ennuyeuse, trop longue ou trop facile Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Rendre la tâche plus intéressante en : <input type="checkbox"/> Racourcir l'évaluation en : <input type="checkbox"/> M'autoriser à passer ou supprimer les exercices si je peux démontrer que je sais les faire correctement
<input type="checkbox"/> L'enseignant m'ennuie, me cherche, me dit quoi faire Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> L'enseignant me laisse tranquille <input type="checkbox"/> Changement de ton ou de mots <input type="checkbox"/> L'enseignant m'adresse un signal visuel plutôt que de m'adresser la parole Comment l'enseignant pourrait-il faire le check-in avec toi:
<input type="checkbox"/> Des condisciples me dérangent ou sont assis près de moi Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> M'asseoir ailleurs pour ne plus être ennuyé par le condisciple <input type="checkbox"/> Je demande à l'enseignant de pouvoir m'asseoir ailleurs quand un condisciple m'ennuie <input type="checkbox"/> L'enseignant dit au condisciple de me laisser tranquille <input type="checkbox"/> Je dis calmement, mais fermement au condisciple de me laisser tranquille et d'aller s'asseoir ailleurs
<input type="checkbox"/> Quand je ne sais pas quoi faire ou qu'il n'y a rien à faire Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> L'enseignant me donne des consignes plus claires : <input type="checkbox"/> Je demande des consignes plus claires à l'enseignant de manière respectueuse si je ne comprends pas <input type="checkbox"/> Je demande une clarification à un condisciple
<input type="checkbox"/> J'ai besoin d'aide et personne ne m'en propose Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Je peux demander de l'aide à l'enseignant ou à un condisciple <input type="checkbox"/> L'enseignant peut m'aider en : <input type="checkbox"/> Mes condisciples peuvent m'aider en :

<input type="checkbox"/> Je suis en train de faire quelque chose que j'aime et je dois arrêter de le faire Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Je demande à pouvoir continuer à faire ce que je fais en donnant une raison de le faire et ce, de manière appropriée <input type="checkbox"/> Me laisser faire ce que je fais un peu plus longtemps <input type="checkbox"/> Me laisser faire ce que j'aime tant que le travail est fait correctement <input type="checkbox"/> Me laisser retourner à l'activité que j'aime une fois que j'ai terminé la tâche demandée ou qu'il y a une pause
<input type="checkbox"/> Quand je dois travailler de manière autonome	<input type="checkbox"/> Demander à travailler avec un condisciple <input type="checkbox"/> Demander du soutien/de l'aide à l'enseignant <input type="checkbox"/> Plus d'activités en duo ou en groupe
<input type="checkbox"/> Autre, décrivez	<input type="checkbox"/>
<u>NOTES ADDITIONNELLES OU SUGGESTIONS:</u>	

CONSEQUENCE(s) : Identifie *pourquoi* tu t'engages dans le comportement problématique, qu'en obtiens-tu, quel résultat vises-tu ? Utilise la première colonne ci-dessous pour décrire de manière précise les raisons pour lesquelles tu adoptes ce comportement problématique. Identifie ou suggère ensuite des éléments qui pourraient t'aider à ne pas t'engager dans ce comportement problématique.

Que se passe-t-il juste après que tu as adopté le comportement ? Pourquoi démontres-tu ce comportement ?	Qu'est-ce qui pourrait t'aider à éviter d'adopter le comportement problématique ?
<u>Description initiale par l'élève :</u>	<u>Description initiale par l'élève :</u>
EXEMPLES	EXEMPLES
<input type="checkbox"/> Éviter une évaluation ou une activité que je n'ai pas envie de faire Spécifiquement _____ <ul style="list-style-type: none"> ○ Trop difficile ○ Trop ennuyeux ○ Trop facile 	<input type="checkbox"/> Me laisser faire une courte pause pendant la tâche ou l'évaluation <input type="checkbox"/> Me laisser faire une évaluation différente <input type="checkbox"/> Demander de l'aide à l'enseignant <input type="checkbox"/> Me laisser travailler avec mes amis en classe tant que je ne dérange pas la classe
<input type="checkbox"/> Pouvoir parler à mes amis/les faire rire Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Demander pour travailler avec un condisciple <input type="checkbox"/> Après avoir fini le travail, je pourrais passer du temps avec un condisciple et faire qqch de chouette <input type="checkbox"/> Plus d'activités par deux ou en groupe
<input type="checkbox"/> Éviter l'enseignant de sorte qu'il me laisse tranquille Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Demander de l'aide à un condisciple plutôt qu'à l'enseignant <input type="checkbox"/> Demander une pause <input type="checkbox"/> Demander à un autre enseignant Comment l'enseignant pourrait-il faire le check-in ?

<input type="checkbox"/> Éviter des condisciples de sorte qu'ils me laissent tranquille Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Laissez-moi me placer plus loin d'un condisciple qui m'ennuie <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Obtenir que l'enseignant vienne me parler – obtenir de l'aide ou qu'on m'explique mieux qqch Spécifiquement: _____	<input type="checkbox"/> Demander à l'enseignant qu'il m'aide en : <input type="checkbox"/> Les condisciples peuvent m'aider en :
<input type="checkbox"/> Obtenir de faire qqch que j'aime Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Me laisser faire mon travail en même temps que ce que j'aime faire, tant que le travail est bien fait <input type="checkbox"/> Me faire savoir quand je peux reprendre l'activité après avoir terminé mon travail ou pendant une pause
<input type="checkbox"/> Obtenir quelque chose (objets or activités) que je veux Spécifiquement : _____	<input type="checkbox"/> Demander si je peux regarder ou utiliser l'objet <input type="checkbox"/> Identifiez un autre moyen approprié pour obtenir l'objet
<u>NOTES ADDITIONNELLES OU SUGGESTIONS :</u> 	

CONTEXTE/SITUATION : reprend un ou des éléments qui se déroule(nt) en dehors de la routine examinée plus haut qui précède immédiatement le comportement problématique (à la maison ou plus tôt dans la journée à l'école) et qui peut/peuvent te mettre de mauvaise humeur, t'agiter ou augmenter la probabilité que tu passes une mauvaise journée ou que t'engages dans des comportements problématiques.

Identifie et décris des faits/événements qui se produisent régulièrement (toutes les semaines ou tous les 15 jours), qui te mettent de mauvaise humeur et qui peuvent augmenter la probabilité que tu adoptes un comportement problématique.	Qu'est-ce qui peut être fait pour t'aider quand ces événements se produisent ?
<u>Description initiale par l'élève :</u> 	
<input type="checkbox"/> Faim, <i>spécifiquement</i> : _____	
<input type="checkbox"/> Problème à la maison, <i>spécifiquement</i> : _____	
<input type="checkbox"/> Problème à l'école, <i>spécifiquement</i> : _____	
<input type="checkbox"/> Oubli de médicament, <i>spécifiquement</i> : _____	
<input type="checkbox"/> Malade, <i>spécifiquement</i> : _____	
<input type="checkbox"/> Échec à un cours précédent, <i>spécifiquement</i> : _____	

Outil 13 : Guide d'observation pour EFC

Nom et prénom de l'élève : _____
 Nom de l'observateur : _____

Classe : _____ Date : _____
 Heure : _____

#	Heure:	Routine	Déclencheur/Antécédent	Comportement	Résultat/Conséquence
		Activité/Tâche			
		(2) Activité/Tâche		(1) Comportement	
1		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
2		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
3		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
4		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:

Commentaire général sur les observations :

#	Heure:	Activité/Tâche	Déclencheur/Antécédent	Comportement	Résultat/Conséquence
5		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
6		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
7		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
8		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
9		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
<u>Commentaire général sur les observations :</u>					

#	Heure:	Activité/Tâche	Déclencheur/Antécédent	Comportement	Résultat/Conséquence
10		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
11		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
12		<input type="checkbox"/> Instruction en grand groupe <input type="checkbox"/> Travail en petit groupe <input type="checkbox"/> Travail en autonomie <input type="checkbox"/> Temps non/structuré Specifiez:	<input type="checkbox"/> Reçoit une tâche/question posée <input type="checkbox"/> Reçoit des consignes/correction <input type="checkbox"/> Isolé (pas attentif) <input type="checkbox"/> Pas d'activité/consignes peu claires <input type="checkbox"/> Commentaires de la part des condisciples <input type="checkbox"/> Présence de condisciples <input type="checkbox"/> Suppression tâche/activité préférée <input type="checkbox"/> Transition: changement d'activité Autre/Notes:		<input type="checkbox"/> Obtention attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Obtention attention des pairs <input type="checkbox"/> Obtention activité préférée/objet <input type="checkbox"/> Obtention autre _____ <input type="checkbox"/> Évitement attention de l'adulte <input type="checkbox"/> Évitement attention des pairs <input type="checkbox"/> Évitement tâche/activité <input type="checkbox"/> Évitement autre _____ Autre/Notes:
<p>Comptage des résultats de l'EFC</p> <p><u>Dans chacune des colonnes (activité/antecedent/résultat) identifiez l'événement le plus fréquemment observe et copiez-le à côté du #1 dans les colonnes ci-dessous. Comptez le nombre total d'occurrences observées et placez le résultat à la place du numérateur du ratio. Placez le nombre total d'observations pour chaque élément à la place du dénominateur du ratio (ratio = # d'occurrences de l'élément le plus fréquent/# d'occurrences général)</u></p>					
		Activité/Tâche	Déclencheur/Antécédent	Comportement	Résultat/Conséquence
		#1	#1		#1
		Ratio ____ / ____	Ratio ____ / ____		Ratio ____ / ____

Commentaire général sur les observations :

Résumé des observations pour l'EFC

Routine/Activité	Déclencheur/Antécédent	Comportement	Résultat/Conséquence
<u>Pendant ...</u>	<u>Lorsque ...</u>	<u>L'élève ...</u>	<p><u>Parce que son comportement a comme conséquence...</u></p> <p>Donc le gain ou la fonction du comportement pour l'élève est d'obtenir ou d'éviter(entourer):</p> <p>QUOI?_____</p>
Quelle est la probabilité que ce résumé des observations explique de manière pertinente que le comportement identifié se produise?			
Pas vraiment sûr			Sûr à 100%/aucun doute
1	2	3	4
			5
			6

Traduit de Borgmeier & Loman (2011, repris de Van Norman 2008)

Outil 14 : synthèse des schémas abrégés

Nom et prénom de l'élève : _____ Classe : _____

Date : _____

ÉTAPE 1 : Pour chaque ligne, complétez le schéma abrégé du comportement issu de l'outil d'EFC indiqué

Contexte/ situation	Déclencheur/ Antécédent	Comportement	Résultat/Conséquence
Schéma abrégé issu du formulaire EFC (s'il a été rempli par un membre du personnel enseignant ou non-enseignant)			
Routine : _____		Date à laquelle le formulaire a été complété : _____	
<u>Contexte</u> :	<u>Lorsque</u> ...	<u>L'élève</u> ...	<u>Parce que</u> : Fonction : obtenir <i>ou</i> éviter(entourer)
Schéma abrégé issu du questionnaire pour EFC à destination du personnel (s'il a été rempli avec un membre du personnel enseignant ou non-enseignant)			
Routine : _____		Date à laquelle le formulaire a été complété : _____	
<u>Contexte</u> :	<u>Lorsque</u> ...	<u>L'élève</u> ...	<u>Parce que</u> : Fonction : obtenir <i>ou</i> éviter(entourer):
Schéma abrégé issu du formulaire d'observation pour EFC			
Routine : _____		Date à laquelle le formulaire a été complété : _____	
<u>Contexte</u> :	<u>Lorsque</u> ...	<u>L'élève</u> ...	<u>Parce que</u> : Fonction : obtenir <i>ou</i> éviter(entourer):
Autre outil d'évaluation pour EFC (ex. : interview de l'élève) _____			
Routine : _____		Date à laquelle le formulaire a été complété : _____	
<u>Contexte</u> :	<u>Lorsque</u> ...	<u>L'élève</u> ...	<u>Parce que</u> : Fonction : obtenir <i>ou</i> éviter(entourer):

ÉTAPE 2 : Parcourez l'ensemble des résultats des schémas abrégés et complétez un schéma abrégé final

<u>Schéma abrégé final pour EFC</u>			
Routine : _____			
<u>Contexte :</u>	<u>Lorsque ...</u>	<u>L'élève ...</u>	<u>Parce que :</u> Fonction : obtenir <i>ou</i> éviter(entourer):

ÉTAPE 3 : Évaluez votre niveau de confiance dans ce schéma abrégé final pour EFC

Quelle est la probabilité que ce schéma abrégé final explique de manière pertinente que le comportement identifié se produise?					
Pas vraiment sûr					Sûr à 100%/aucun doute
1	2	3	4	5	6

** Si votre niveau de confiance est évalué à **5 ou plus**, vous pouvez vous lancer dans la mise en place d'un plan d'intervention comportemental.

Si c'est **en dessous de 5**, envisagez sérieusement de collecter d'autres informations pour votre EFC afin d'accroître votre niveau de confiance.

Outil 15 : Checklist EFC pour le référent comportement

Nom et prénom de l'élève : _____

École : _____

Personne responsable de l'EFC : _____

Date : _____

Utilisez cette checklist pour évaluer l'adéquation technique des questionnaires EFC que vous avez complétés lors des interviews.	Score total	
Identifiez les documents consultés pour remplir cette checklist : <input type="checkbox"/> Questionnaire(s) EFC <input type="checkbox"/> Membres du personnel <input type="checkbox"/> Élève Autre : _____		
Planning de l'EFC	Oui +/- Non	/2
Identification de l'élève : L'élève est-il un éligible pour une EFC ? • L'élève adopte-t-il des comportements dangereux ? O – N • Le comportement problématique de l'élève se déroule-t-il lors de plus de 3 routines ? O – N Si les réponses ci-dessous sont OUI, prenez contact avec un spécialiste du comportement formé aux EFC complexes.	2 1 0	
Éléments cruciaux des questionnaires EFC	Oui Non	/12
Routines priorisées (Questionnaire EFC) – une analyse fine des routines a-t-elle été menée et a-t-elle permis de sélectionner une routine priorisée qui soit appropriée pour une focalisation de l'EFC sur elle ?	2 1 0	
Répondant – le questionnaire pour EFC s'est-il focalisé sur une routine priorisée et le questionnaire a-t-il été complété avec la personne en charge de l'élève lors de cette routine priorisée ?	2 1 0	
Définition du comportement problématique – les comportements problématiques ont-ils été clairement identifiés comme étant soit le premier soit le deuxième par ordre d'importance et les comportements problématiques sont-ils définis en termes d'observable et de mesurable ?	2 1 0	
Antécédent(s) – l'antécédent principal a-t-il été signalé comme étant le numéro 1 ou 2 en ordre d'importance et a-t-il été décrit avec suffisamment de détails pour permettre la mise sur pied d'un plan d'intervention comportemental (ex. : feuille d'exercices difficiles en math n'est pas assez détaillé... plus détaillé, ça donne : feuille d'exercices de soustractions à deux ou trois chiffres) ?	2 1 0	
Conséquence et fonction – Une conséquence primaire et une fonction ont-elles été priorisées comme étant numéro 1 et ont-elles été décrites avec suffisamment de détails pour permettre la mise sur pied d'un plan d'intervention comportemental (obtenir l'attention des pairs n'est pas suffisant, préciser l'attention de quel(s) pair(s) est obtenue et comment cette attention est prodiguée à l'élève ex. : toute la classe rigole de l'élève) ?	2 1 0	
Schéma abrégé – un schéma abrégé du questionnaire EFC a-t-il été rempli de manière claire et détaillée, grâce aux éléments recueillis dans les différentes parties du questionnaire autour de la routine priorisée numéro 1 ?	2 1 0	
Score d'adéquation Technique de l'EFC		/14

Outil 17 : Carte d'évaluation quotidienne

Nom et prénom de l'élève : _____

Date : _____

Cours ou activité visé(e) : _____

Heure : _____

Nombre d'intervalles temporels : _____ Durée de l'intervalle (nb de minutes/intervalle) : _____

Comportements attendus	Score par intervalle						Totaux
	1 <durée>	2 <durée>	3 <durée>	4 <durée>	5 <durée>	6 <durée>	
<réduit le problème/améliore l'attendu>	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
<réduit le problème/améliore l'attendu>	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
<réduit le problème/améliore l'attendu>	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
Totaux	/6	/6	/6	/6	/6	/6	/36

2 = Super ! Pas de problème

1 = A nécessité un rappel

0 = N'a pas suivi les indications

Objectif = 80% - 29/36

Total des points = _____/36

Nom et prénom de l'élève : _____

Date : _____

Cours ou activité visé(e) : _____

Heure : _____

Nombre d'intervalles temporels : _____ Durée de l'intervalle (nb de minutes/intervalle) : _____

Comportements attendus	Score par intervalle						Totaux
	1 <durée>	2 <durée>	3 <durée>	4 <durée>	5 <durée>	6 <durée>	
<réduit le problème/améliore l'attendu>	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
<réduit le problème/améliore l'attendu>	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
<réduit le problème/améliore l'attendu>	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	/12
Totaux	/6	/6	/6	/6	/6	/6	/36

2 = Super ! Pas de problème

1 = A nécessité un rappel

0 = N'a pas suivi les indications

Objectif = 80% - 29/36

Total des points = _____/36

Checklist de l'implémentation quotidienne

Membre du personnel responsable : _____

Date : _____

Évaluer la mesure dans laquelle vous avez implémenté chaque intervention prévue avec fidélité :

Intervention prévue dans le PIC	Évaluation
1.	2 1 0
2.	2 1 0
3.	2 1 0
4.	2 1 0
Notes :	Total /8

2 = Super ! Implémenté avec cohérence, avec pertinence et à temps Objectif = 80% - 7/8

1 = Ok, possibilité d'amélioration (cohérence et qualité modérées)

0 = Pas très bon ; implémentation partielle point de vue cohérence et qualité

Checklist de l'implémentation quotidienne

Membre du personnel responsable : _____

Date : _____

Évaluer la mesure dans laquelle vous avez implémenté chaque intervention prévue avec fidélité :

Intervention prévue dans le PIC	Évaluation
1.	2 1 0
2.	2 1 0
3.	2 1 0
4.	2 1 0
Notes :	Total /8

2 = Super ! Implémenté avec cohérence, avec pertinence et à temps Objectif = 80% - 7/8

1 = Ok, possibilité d'amélioration (cohérence et qualité modérées)

0 = Pas très bon ; implémentation partielle point de vue cohérence et qualité

Outil 18 : Planning de la réunion d'équipe PIC

Question à poser à propos de chaque intervention potentielle qui sera discutée	Questions à poser aux personnes chargées de la mise en place avant leur engagement au PIC
<ul style="list-style-type: none"> • L'intervention s'adresse-t-elle à la fonction du comportement ? → Cela rendra-t-il le comportement meilleur ou pire ? • L'intervention correspond-elle aux informations collectées lors de l'EFC ? 	<ul style="list-style-type: none"> • L'intervention vous paraît-elle réaliste/faisable ? • Pensez-vous que l'intervention fonctionnera ? • L'intervention correspond-elle à vos valeurs en tant qu'éducateur ? • Pensez-vous posséder toutes les compétences nécessaires pour mettre l'intervention en place ? • Les ressources nécessaires à la mise en place sont-elles bien disponibles (temps, lieu, personnel, soutien administratif) ?
<p style="text-align: center;">Si la réponse à une des questions est « peut-être » ou « non » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvons-nous modifier l'intervention/les stratégies pour l'améliorer et le faire correspondre à la réalité du terrain ? • Pouvons-nous prévoir une forme de soutien particulier pour rendre le PIC applicable et tenable ? 	

Outil 19 : Script pour la présentation du schéma abrégé d'EFC et du plan d'intervention

« Sur la base de l'EFC réalisée et qui incluait
_____ avec
(évaluations menées : ex. interview(s), observations...)
_____, nous avons appris que
(enseignant/membre du personnel)
pendant _____ lorsque
(routine)
_____, _____ réagit souvent
(antécédent/déclencheur) (nom et prénom de l'élève)
en _____ et le
(comportement problématique)
résultat est que _____. L'élève agit de la
(conséquence)
sorte pour obtenir/éviter _____. Le problème peut
(entourez) (fonction)
être pire si _____.
(contexte)

Jetons maintenant un coup d'œil au comportement visé, lorsque
_____ nous voudrions que l'élève
(antécédent/déclencheur)
_____. Dans la mesure où l'élève réagit
(comportement visé)
actuellement en _____ le comportement visé est un
(comportement problématique)
objectif à long terme. En attendant d'y arriver, nous allons enseigner à
_____ à _____ comme
(nom et prénom de l'élève) (comportement de remplacement)
étant une manière de _____ sans
(fonction)
_____.

Avez-vous des questions ou des suggestions au sujet du schéma abrégé d'EFC ou du comportement de remplacement ou visé ? »

Outil 20 : Support à la mise en place du plan d'intervention

Tâches	Personne Responsable	Pour quand	Date d'évaluation :	
			Évaluation : 2 = En ordre - 90%+ 1 = +/- 50-90% 0 = Non - <50%	Décision Suivi, Modification, ou interruption
<u>Empêcher et encourager</u> : Rendre le comportement problématique inutile (intervention sur l'antécédent/déclencheur)			2	1 0
<u>Enseigner</u> : Enseigner le comportement de remplacement et les compétences pour s'engager dans le comportement			2	1 0
<u>Renforcer</u> : Rendre le comportement de remplacement et le comportement visé plus « rémunérateur » que le comportement problématique			2	1 0
<u>Rediriger vers le comportement de remplacement</u> : Encourager le recours au comportement de remplacement dès les signes annonciateurs du comportement problématique			2	1 0
<u>Minimiser le renforcement du comportement problématique</u> : Rendre le comportement problématique inefficace			2	1 0
			Score d'impl. / Total Possible	% Implementation
Soutien de la mise en place (avec QUI et COMMENT) (entourez votre réponse)	Personne Responsable	Quand (entourez)		
<u>Formez les personnes qui implémentent :</u> a. Montrez / faites-les s'exercer / donnez feedback (entourez) <i>Other:</i>			2	1 0
<u>Donnez du feedback sur la mise en place :</u> b. Remplissez la checklist de l'implémentation quotidienne c. Entrez les données de l'implémentation quotidienne dans le fichier informatique d. Montrez les graphiques générés par le fichier e. Check-in personnel/Email/Fiche d'évaluation (entourez) <i>Autre :</i>		Quot. 3 x /sem Hebdo.	2	1 0

Outil 21 : Réunion de suivi de la mise en place du PIC

Nom et prénom de l'élève : _____

Classe : _____

École : _____

Date : _____

Personne responsable du PIC : _____

Participants : référent comportement direction personnes mettant en place

Documents présentés : graphique pour analyse des données PIC

Ordre du jour

1. **Suivi des données sur la fidélité d'implémentation, synthèse et décisions argumentées/actions :**
 - a) Examen des graphiques de données sur l'évaluation de la fidélité d'implémentation quotidienne
 - b) Passage en revue de chacune des tâches du PIC et évaluation (2-1-0) pour chaque partie de l'intervention avec décision soit d'assurer le suivi, soit de modifier, soit de continuer
 - c) Documentation des tâches à suivre, modifier ou continuer dans le tableau plus bas
2. **Suivi des données sur les progrès de l'élève, synthèse et décisions argumentées/actions :**
 - a) Examen des graphiques de données sur les progrès de l'élève en regard des données liées à la qualité de la mise en place
 - b) Documentation des actions/tâches à suivre, modifier ou continuer plus bas

Résumé des données

	Données récoltées	Décision suite à l'évaluation
Le plan est-il mis en place ?	<ul style="list-style-type: none"> • Avons-nous suffisamment de données pour prendre une décision (au moins 80% des points) ? OUI-NON • Les interventions/tâches sont-elles mises en place fidèlement (au moins 80% ou plus de fidélité) ? OUI-NON 	
Le plan fait-il une différence ?	<ul style="list-style-type: none"> • Avons-nous suffisamment de données pour prendre une décision (au moins 80% des points) ? OUI-NON • L'élève fait-il des progrès dans la bonne direction ? OUI-NON 	

3. Documentation des changements et points additionnels au PIC de départ

Tâches	Personne Responsable	Pour quand	Évaluation : 2 = En ordre - 90%+ 1 = +/- 50-90% 0 = Non - <50%	Décision Suivi, Modification, ou interruption
			2 1 0	
			2 1 0	
			2 1 0	
			2 1 0	
			2 1 0	

Date et heure de la prochaine réunion de suivi du PIC _____

Soutien aux Comportements Positifs Niveaux 2 et 3

Analyses et Interventions contre le Décrochage et l'Exclusion – AIDE

📍 Quartier Agora, Place des Orateurs, 2 – Bât. B32
4000 Liège

✉️ aide@uliege.be

🌐 <https://www.aide.uliege.be>