

« Toujours présumer que la motivation relative à un comportement donné est positive, mais qu'elle peut être exprimée de façon négative. »
[Traduction]

– Richard L. Curwin et Allen N. Mendler.
Discipline with Dignity

Afin d'appuyer efficacement les élèves ayant des troubles de comportement et de les aider à acquérir des comportements nouveaux et plus positifs, les enseignants doivent comprendre les motifs qui poussent les élèves à agir comme ils le font. Savoir reconnaître le comportement problématique des élèves est un moyen efficace de le comprendre. Dans de nombreux cas, le comportement problématique permet aux élèves d'obtenir ce qu'ils veulent ou d'éviter ce qu'ils ne veulent pas.

Les motifs du comportement peuvent varier d'un élève à un autre. Par exemple, un élève peut frapper quelqu'un parce qu'il veut qu'on le laisse seul, un autre frappe pour obtenir un objet ou pour attirer l'attention.

Les projets de recherche et les pratiques exemplaires fondées sur les données probantes ont permis de découvrir les principes suivants⁴.

- Le comportement est appris et, par conséquent, il peut être désappris.
- Chaque élève est unique et, par conséquent, chaque élève nécessite une méthode personnalisée fondée sur le but ou les motifs de son comportement.
- La première étape d'une intervention consiste à déterminer à quel besoin, quel but ou quels motifs le comportement répond.
- Le comportement est influencé par le type de renforcement ou autres conséquences reçues après que le comportement est observé.
- Les enseignants et les équipes en milieu scolaire ont besoin de données d'observation pour déterminer la fonction du comportement et les effets des antécédents et des conséquences entourant ce comportement.
- Les enseignants et les équipes en milieu scolaire ont besoin de comprendre la fonction du comportement afin de choisir des stratégies d'enseignement appropriées.
- La modification du contexte ou du milieu peut contribuer à améliorer le comportement de l'élève.
- La collecte de données et le suivi continu du programme reposent sur la prise de décision initiale.

4. Adapté avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment, Teaching Strategies*, 2^e édition, Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 14, 15, 16.

- Les enseignants et les équipes en milieu scolaire peuvent améliorer leurs compétences et leur capacité à satisfaire les besoins d'apprentissage des élèves ayant des troubles de comportement en utilisant un processus qui comprend ce qui suit :
 - la compréhension et l'observation des comportements;
 - la mise en œuvre de renforcement des comportements positifs;
 - l'application de stratégies d'enseignement correspondant aux besoins de l'élève.

Le comportement est appris

Les élèves apprennent un modèle de comportement par l'observation ou par la rétroaction et les conséquences.

Observations

Les gens apprennent de nouveaux comportements en observant le comportement des autres, c'est-à-dire par l'apprentissage social ou l'apprentissage par l'exemple. Ils voient les autres agir d'une certaine façon et les imitent. Par exemple, Marie entend que l'enseignant a dispensé d'autres élèves de remettre leurs devoirs parce que ces derniers disent les avoir oubliés à la maison. Donc, elle utilise une excuse semblable. Les parents de Bernard l'encouragent à frapper les autres comme moyen de « leur tenir tête ». Par conséquent, lorsque Bernard se sent frustré par ses camarades, il réagit en les frappant.

Rétroaction et conséquences

Les élèves apprennent les comportements par la rétroaction et les conséquences qu'ils reçoivent à la maison ou à l'école. Il arrive parfois que la rétroaction ou les conséquences renforcent accidentellement les comportements négatifs. Par exemple, un enseignant répond à un élève qui s'exclame souvent pendant les cours en lui accordant plus d'attention, ce qui est exactement ce que l'élève voulait. Il arrive parfois que des élèves essaient de se faire renvoyer d'un cours afin d'éviter une tâche ou une activité qu'ils n'aiment pas.

Fonctions du comportement

Tout comportement a une fonction. La fonction consiste souvent à :

- obtenir quelque chose (comme de l'attention, des activités, des objets ou du contrôle);
- éviter quelque chose (comme certaines activités ou situations sociales).

De plus, une faible tolérance à la frustration peut également contribuer au comportement problématique.

Obtenir quelque chose

- La recherche montre que certaines personnes ont besoin de très peu d'attention alors que d'autres en ont besoin de beaucoup. Certains élèves qui sont incapables d'obtenir de l'attention d'une manière appropriée recourent à des comportements négatifs comme s'exclamer en classe, déranger ou frapper d'autres élèves, ou lancer des jurons.

- Certains élèves agissent de manière agressive afin d'obtenir d'autres élèves les objets qu'ils convoitent.
- Certains élèves peuvent intentionnellement adopter un comportement oppositionnel afin de contrôler leur environnement.

Éviter quelque chose

- Les élèves qui n'aiment pas avoir de l'attention, ou du moins certains types d'attention, s'éclipsent ou refusent de participer afin d'éviter cette attention.
- Certains élèves peuvent présenter un comportement inapproprié en classe afin d'éviter d'exécuter une tâche ou de répondre à une question lorsqu'ils ne connaissent pas la réponse. Ils sont davantage préoccupés par la nécessité de ne pas avoir l'air « stupide » que par les conséquences de leur comportement. Déranger le cours leur permet parfois de sortir de la classe et d'éviter la situation pendant un moment.
- Les élèves peuvent mentir ou tricher pour éviter les conséquences désagréables de leur comportement négatif.

Évènements déclencheurs

Dans bien des cas, un évènement déclenche une réaction émotionnelle ou un comportement problématique.

Les déclencheurs « rapides » typiques du milieu immédiat incluent notamment :

- se faire demander quelque chose;
- se faire dire « non »;
- recevoir une rétroaction négative ou une conséquence négative;
- se trouver dans des situations stressantes, par exemple, l'enseignant demande une réponse en classe ou l'élève est anxieux à l'idée de passer un examen ou de faire partie de grands groupes;
- se trouver à proximité d'une personne que l'élève perçoit comme étant un adversaire;
- l'absence de l'enseignant;
- la perception qu'une personne a dit ou fait quelque chose qui est menaçant ou déplaisant;
- avoir une réaction excessive aux travaux scolaires que l'élève juge trop difficiles, trop complexes ou non pertinents.

Les « déclencheurs lents » qui peuvent donner lieu à un comportement négatif plus tard incluent notamment :

- des facteurs familiaux comme la dépression d'un parent, de la colère dans la famille, des parents inefficaces, la séparation des parents, la perte d'un parent ou les mauvais traitements;
- des problèmes médicaux et de santé comme le manque de sommeil, une mauvaise alimentation ou les effets de médicaments;
- des facteurs sociaux et communautaires comme les camarades (y compris les bandes) ou les activités parascolaires.

Il peut être difficile de déterminer l'évènement déclencheur si vous ne comprenez pas les antécédents d'un élève ou les caractéristiques de son stade de développement actuel. L'enseignant peut demander à un élève de se rappeler ce à quoi il pensait ou ce qu'il ressentait avant de perdre le contrôle, mais l'élève peut ne pas être en mesure de donner une réponse utile.

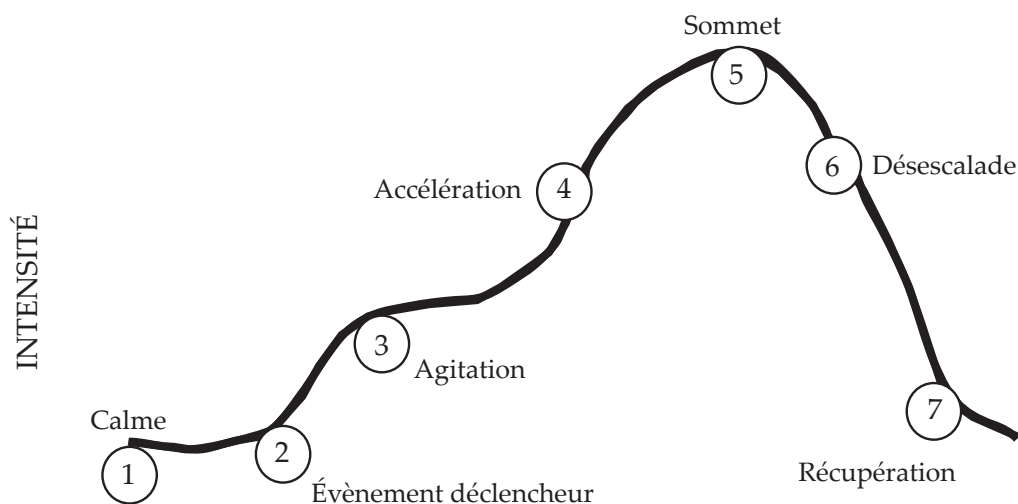
L'élément déclencheur peut ne pas être facilement décelable puisqu'il peut découler de ce qui suit :

- une frustration qui s'accumule pendant la journée et qui se traduit par une plus grande agitation, une autostimulation ou un élève qui se couvre les yeux ou les oreilles;
- des images, des sons ou des odeurs que l'élève trouve irritants (p. ex., des bruits intenses comme une alerte d'incendie ou des odeurs prononcées);
- des sons ou des odeurs qui suscitent des souvenirs liés à un traumatisme comme les mauvais traitements.

Le cycle de l'escalade

Certains élèves éprouvent de la difficulté à reconnaître les évènements qui déclenchent leur comportement problématique et par conséquent, ils ont une capacité limitée à empêcher ce comportement de s'aggraver. D'autres peuvent être capables de reconnaître le cycle de l'escalade, mais choisissent tout de même de se comporter de manière inappropriée. Les enseignants doivent comprendre le cycle de l'escalade et acquérir des compétences pour gérer les situations explosives de façon proactive.

Le cycle de l'escalade⁵



Le meilleur moment pour enseigner un comportement nouveau ou de remplacement est lorsque l'élève se trouve dans la phase calme du cycle illustré ci-dessus. Les élèves peuvent mettre ce comportement en pratique dans le cadre de jeux de rôles, et ensuite l'utiliser dans des situations réelles.

Exemples de stratégies pour désamorcer les situations conflictuelles

- *Utiliser des techniques de réduction du stress brèves et simples avant de réagir à une remarque ou à un comportement.*
Par exemple, inspirer plus profondément que d'habitude et expirer lentement. Cette technique a également l'avantage de procurer du temps supplémentaire pour planifier une réponse appropriée.
- *Répondre à l'élève sur un ton neutre, professionnel et calme.*
Les gens interprètent souvent leurs états émotionnels en fonction de leurs propres indices comportementaux. Parler calmement est plus susceptible de vous aider à croire que vous êtes calme (et à agir calmement), même si vous êtes dans une situation stressante.
- *Les réponses doivent être brèves.*
Les réponses brèves donnent moins de contrôle aux élèves sur l'interaction et elles peuvent également empêcher de récompenser accidentellement le comportement négatif d'un élève en lui donnant trop d'attention.
- *Utiliser des techniques bien planifiées et positives pour interrompre l'escalade de la colère d'un élève.*
Ces types de tactiques ont le potentiel de transformer une confrontation potentielle en une conversation productive. Les tactiques d'interruption doivent être positives et respectueuses, comme détourner l'attention des élèves des conflits en attirant leur attention vers des activités ou sujets plus positifs.

5. Reproduit avec la permission de Geoff Colvin. *Managing the Cycle of Acting-Out Behaviour in the Classroom*, Eugene (OR), Behavior Associates, 2004, p. 12.

- *Essayer de reformuler les points essentiels des préoccupations d'un élève.*
Beaucoup d'élèves ne possèdent pas les aptitudes nécessaires pour négocier efficacement avec les adultes. Il en résulte que les élèves peuvent se fâcher et être sur la défensive lorsqu'ils veulent se plaindre à l'enseignant, même lorsque la plainte est fondée. Montrez que vous cherchez à comprendre l'inquiétude de l'élève en résumant les points cruciaux de sa préoccupation à l'aide des mots de l'élève. Utilisez des phrases comme, « Laisse-moi m'assurer que je comprends bien... », « Est-ce que tu me dis que... », « Il me semble que tes préoccupations sont... ». Écouter activement en utilisant la reformulation indique un respect pour les points de vue des élèves et peut aider à améliorer la compréhension de leur problème.
- *Utiliser des questions ouvertes pour mieux comprendre la situation problématique et trouver des solutions.*
Demander qui, quoi, où, quand et comment, par exemple, « Qu'est-ce qui t'a choqué quand tu as parlé avec Serge? » et « Où étais-tu quand tu as réalisé que tu avais égaré ton livre de science? » En général, il faut éviter de demander « pourquoi », car l'élève perçoit ce genre de questions comme un blâme (p. ex., « Pourquoi t'es-tu battu avec Jean? ») Certains élèves peuvent également devenir encore plus frustrés de se faire demander « pourquoi », car ils ne sont peut-être pas en mesure de répondre à ces questions.
- *Utiliser des stratégies non verbales pour désamorcer les confrontations potentielles.*
Lorsque deux personnes se disputent, elles adoptent souvent de façon inconsciente la posture émotionnelle de l'autre. Par exemple, pointer du doigt lorsque l'autre personne pointe du doigt, être debout lorsque l'autre personne est debout, etc. Afin de faire baisser la tension lorsqu'un élève est visiblement agité, il faut s'asseoir à côté de l'élève (une posture moins menaçante) au lieu de rester debout.
- *Poser la question suivante à l'élève : « Est-ce que nous pouvons arriver à nous entendre pour que tu coopères? »*
Un tel énoncé traite l'élève avec dignité, montre que la négociation est un moyen positif de résoudre les conflits et indique votre volonté de garder l'élève dans la salle de classe. Il offre également à l'élève une dernière chance de résoudre le conflit et d'éviter d'autres conséquences plus graves. Lorsqu'on leur pose ce type de questions, les élèves trouvent souvent de bons moyens de résoudre le problème.

Faire face au comportement agressif et destructeur

Tout élève peut à l'occasion devenir agressif et refuser d'adoucir son comportement ou de se retirer d'une situation. Dans ce cas, le niveau d'appui et d'intervention doit être intensifié ou modifié d'une certaine façon. En attendant, les autorités scolaires ont besoin de politiques sur la manière de réagir lorsque les élèves profèrent des menaces ou se placent eux-mêmes, ou d'autres, en danger. Idéalement, ces procédures sont personnalisées afin de les adapter au profil comportemental de divers élèves dont les antécédents suggèrent qu'ils risquent de devenir agressifs.

Afin de veiller à la sécurité de tout le monde à l'école, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire doivent procéder comme suit :

- mettre au point un plan de renforcement du comportement qui permet de résoudre systématiquement les comportements préoccupants (consulter les pages 75 à 83);
- se concentrer sur la prévention et le développement de comportements positifs comme moyens de remplacer les comportements négatifs;
- planifier la façon de faire face aux situations pouvant constituer un risque pour l'élève ou ses camarades (p. ex., retirer l'élève concerné ou les autres élèves de la situation);
- fournir une formation pertinente au personnel qui est appelé à intervenir, et exiger qu'il utilise une intervention immédiate sans violence;
- inclure un plan de communication dans les plans individuels de renforcement du comportement et s'assurer que ce plan comprend ce qui suit :
 - le personnel en classe a une communication directe avec le personnel administratif (p. ex., système d'intercommunication ou téléphones cellulaires), grâce à des codes de communication qui correspondent au type d'aide dont ils ont besoin;
 - un processus de communication pour mettre les parents au courant de ce qui s'est passé.

Facteurs sociaux

Certains élèves adoptent des comportements difficiles à cause de situations qui les touchent à la maison ou dans leur communauté. Ces situations sont généralement au-delà de l'influence de l'école. Il est souvent impossible ou inapproprié (pour des raisons de confidentialité) pour le personnel scolaire d'avoir des renseignements précis au sujet des circonstances familiales des élèves. Cependant, lorsque le personnel essaye de comprendre les difficultés comportementales des élèves, il peut trouver utile d'envisager de façon générale comment des facteurs liés à la famille et à la communauté peuvent influencer le comportement des élèves.

Les facteurs familiaux peuvent comprendre :

- les personnes qui habitent au domicile de l'élève comme ses parents, le conjoint d'un parent, ses frères et sœurs, la famille élargie;
- les frères et sœurs, l'ordre de naissance et les rivalités possibles;
- la stabilité de la vie familiale;
- les situations d'emploi, par exemple, un ou les deux parents qui travaillent à l'extérieur de la ville pendant de longues périodes;
- des facteurs de stress familial comme la toxicomanie ou les difficultés financières;
- la disponibilité d'un soutien familial, par exemple, quelqu'un qui prépare les dîners ou qui aide avec les devoirs;
- des événements traumatisants récents comme un décès, un divorce ou une séparation;
- la discipline et la structure parentales à la maison, ou le manque de celles-ci;
- la santé physique et mentale des parents et des membres de la famille, par exemple, la dépression ou des blessures graves.

Les facteurs communautaires comprennent :

- les groupes de pairs : qui ils sont et s'ils partagent des champs d'intérêt communs avec l'élève;
- les activités parascolaires disponibles;
- la surveillance dans la communauté;
- la stabilité de la communauté;
- l'abus de drogues ou d'alcool;
- des facteurs culturels comme les problèmes ethniques.

Comportement d'intimidation

Des travaux de recherche récents effectués par Tanya Beran à l'Université de Calgary (2005) portaient sur la relation entre l'intimidation et les comportements problématiques. Beran a observé que les élèves qui intimident, menacent et harcèlent régulièrement et fréquemment leurs camarades ont beaucoup plus de problèmes de comportement que ceux qui font moins souvent d'intimidation. Un comportement d'intimidation fréquent est associé à d'autres types de comportements manifestes, notamment :

- déranger les autres;
- inciter à la bagarre;
- se fâcher rapidement;
- refuser de suivre les règles.

De plus, les élèves qui intimident souvent les autres sont moins susceptibles d'accepter la responsabilité des problèmes dans lesquels ils jouent un rôle et ils sont plus susceptibles de percevoir l'autre personne comme étant « la cause du problème » ou « méritant ce qu'elle a reçu ».

D'autres problèmes socioémotionnels observés chez les élèves qui intimident fréquemment les autres incluent notamment :

- la dépression;
- l'anxiété;
- la peur;
- des difficultés liées aux habiletés sociales.

Les difficultés scolaires observées chez ce groupe d'élèves incluent :

- une faible concentration;
- une faible réussite;
- l'absentéisme.

Fonctions du comportement d'intimidation

Il est possible que les élèves qui intimident souvent les autres le fassent pour des raisons différentes des élèves qui intimident peu souvent les autres. Les élèves qui intimident continuellement les autres peuvent ressentir l'un des besoins suivants :

- exercer un contrôle;
- obtenir de l'attention;
- être le gagnant de toutes les interactions avec les camarades.

Le renforcement positif que procure l'attention des spectateurs contribue au maintien et à l'accroissement des comportements d'intimidation. Ce comportement peut également être lié à la dépression lorsqu'un élève réalise que ses camarades le respectent parce qu'ils ont peur de lui, mais qu'ils ne l'apprécient pas vraiment. Les élèves qui intimident leurs camarades peuvent ne pas avoir de sentiment d'appartenance à leur école et ce sentiment peut être aggravé par des difficultés supplémentaires d'apprentissage, d'attention et d'adaptation. Par contre, les élèves qui ne manifestent pas de comportement d'intimidation ont tendance à avoir des habiletés sociales et des aptitudes à l'apprentissage plus fortes; de plus, ils ont acquis les aptitudes à la négociation et à la médiation qui sont nécessaires pour réussir à s'adapter dans des situations sociales et scolaires.

Interventions visant à réduire le comportement d'intimidation

Les élèves qui intimident souvent les autres ont besoin d'un encadrement ciblé pour apprendre des comportements de rechange à leurs comportements agressifs. Ils peuvent également avoir besoin d'interventions plus soutenues comme une formation pour acquérir des aptitudes à s'adapter et à se faire des amis, de même que l'appui de leur famille. Les techniques de prévention de l'intimidation qui visent à informer du tort que cause l'intimidation seront inefficaces chez l'élève qui intimide fréquemment les autres. Celui-ci aura plutôt besoin d'un appui personnalisé soutenu pour l'aider à améliorer ses habiletés sociales et à mieux maîtriser ses émotions.

Facteurs neurologiques

Certains élèves ont un comportement difficile puisqu'ils ne possèdent pas les connaissances ou les aptitudes dont ils ont besoin pour mieux se comporter. Ces élèves peuvent ne pas savoir comment répondre aux attentes comportementales, ou avoir de la difficulté à s'y conformer parce qu'ils ont des troubles neurologiques comme des troubles d'apprentissage, le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA), le trouble du spectre de l'alcoolisation foetale (TSAF), des troubles du spectre autistique ou la maladie mentale.



Afin de mieux comprendre comment les incapacités des élèves peuvent nuire à leur apprentissage et à leur comportement, consulter les ressources suivantes d'Alberta Education.

- *Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels et (ou) des psychopathologies* (2000)

- *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2005) (téléchargeable à l'adresse <<http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/autisme.aspx>>)
- *Enseigner aux élèves ayant un ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale* (2006) (téléchargeable à l'adresse <<http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/alcool.aspx>>)
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du comportement* (2006) (version PDF gratuite à l'adresse <<http://www.education.alberta.ca/media/619773/comportement.pdf>>)
- *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2006) (version PDF gratuite à l'adresse <<http://www.education.alberta.ca/media/619769/autistique.pdf>>).
- *Viser le succès : Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité* (2008) (téléchargeable à l'adresse <<http://www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/visersucces.aspx>>)

Utiliser une méthode d'évaluation fonctionnelle du comportement

Une **évaluation fonctionnelle du comportement** est un processus efficace pour recueillir des données afin de déceler les comportements problématiques et d'examiner les éléments suivants⁶ :

- la relation entre les évènements et l'environnement;
- ce qui arrive avant et après les comportements problématiques;
- l'occurrence ou la nonoccurrence de certains comportements dans des circonstances particulières.

La collecte de données ne constitue pas la dernière étape d'une évaluation fonctionnelle du comportement. Les données recueillies doivent être utilisées pour élaborer un plan de renforcement du comportement qui fera augmenter les comportements positifs, enseignera de nouveaux comportements de remplacement et réduira, ou éliminera, les comportements problématiques. L'évaluation fonctionnelle du comportement n'est terminée que lorsqu'un plan d'intervention est en place et qu'il donne de bons résultats.

La présence de plusieurs influences du milieu peut permettre de prédire, de causer, de prévenir ou de maintenir tant les comportements problématiques que les comportements appropriés. Une évaluation fonctionnelle du comportement permet d'obtenir l'information nécessaire pour choisir les interventions qui permettront de modifier les comportements problématiques et d'enseigner des aptitudes pour remplacer ces comportements d'une manière adaptée au milieu social.

6. Adapté avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2^e éd., Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 40-44.

L'évaluation comprend la collecte de renseignements à l'aide de diverses méthodes, y compris des entrevues, des échelles d'évaluation et l'observation systématique.

L'observation directe d'un élève dans ses milieux naturels et dans diverses circonstances est difficile à effectuer, mais elle permet d'obtenir des données plus intéressantes. Une fois les observations terminées, il peut s'avérer utile d'étudier certains facteurs en manipulant soigneusement les antécédents ou les conséquences des comportements problématiques afin de vérifier leur influence sur le comportement problématique.

Utiliser les résultats des observations afin de déceler le but du comportement problématique. Les données d'observation devraient permettre de déterminer dans quelles situations le comportement problématique observé est le plus susceptible de se produire, et de déceler le renforcement que l'élève observé reçoit pour ces comportements à l'heure actuelle. Pour enseigner des comportements nouveaux et plus appropriés, il est important de choisir des comportements de remplacement positifs qui auront la même fonction et qui offriront un renforcement positif semblable. Par exemple, si l'observation a permis de constater que l'attention que lui accorde l'enseignant renforce involontairement les exclamations constantes d'un élève, il serait préférable d'enseigner à l'élève à lever la main pour avoir cette attention.

Comprendre les conséquences et les fonctions qui ont pour effet d'entretenir les comportements problématiques n'est que la première étape. L'évaluation doit également fournir des détails sur l'environnement physique et social qui donne lieu aux comportements problématiques, afin que le personnel scolaire puisse faire les modifications qui s'imposent pour inciter à des comportements plus positifs. L'évaluation efficace du comportement devrait aboutir à l'élaboration d'un plan personnalisé de renforcement du comportement qui s'harmonise avec le plan d'intervention personnalisé (PIP) d'un élève.

Les étapes de l'évaluation fonctionnelle du comportement sont les suivantes :

1. Établir des **procédures de collecte de données** à utiliser pour l'observation directe, comme les formulaires pour indiquer la fréquence, la durée, l'intervalle des comportements ainsi que l'information anecdotique. L'un des outils couramment utilisés à cette fin est le tableau ACC (« A » pour antécédents du comportement, « C » pour comportement et « C » pour conséquences du comportement). S'assurer que toutes les personnes qui recueillent des données comprennent la marche à suivre.

Antécédents	Comportement	Conséquences
<p>Déclencheurs rapides :</p> <ul style="list-style-type: none"> • taquineries par les camarades de classe • épreuves chronométrées • tâches nécessitant beaucoup d'écriture • rédaction libre ou activités de réflexion • recevoir des notes décevantes <p>Déclencheurs lents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • manque d'aptitudes organisationnelles • manque de contrôle des impulsions • incapacité de décoder les situations sociales • difficulté à comprendre le langage abstrait ou métaphorique • manque de motricité fine 	<ul style="list-style-type: none"> • a des propos violents <ul style="list-style-type: none"> – crie des obscénités – menace de blesser les autres • refuse de terminer les travaux • quitte la salle de classe au milieu d'un cours 	<ul style="list-style-type: none"> • avertissement par l'enseignant • augmentation des taquineries par les camarades • retrait de la classe ou de l'école • discussions en tête-à-tête avec l'enseignant, l'aide-enseignant, un autre membre du personnel scolaire ou un administrateur • les tâches ne sont pas terminées



L'outil 5 est un modèle de formulaire pour l'observation du comportement et la consignation d'information.

D'autres méthodes de collecte de données sur le comportement comprennent notamment :

- **la consignation de l'évènement** : le nombre de fois qu'un comportement se produit sur une période donnée;
- **la consignation par intervalle** : permet de cerner les schémas de comportements en prenant en note des comportements qui se produisent au cours d'une période donnée;
- **l'échantillonnage temporel** : une indication qu'un comportement donné se produit à un moment particulier;
- **la consignation de la durée** : permet de noter la durée d'un comportement donné.

Pour de plus amples renseignements au sujet de ces méthodes, consulter les pages 70 à 74.

2. Utiliser les données recueillies pour **déterminer** quels comportements doivent être modifiés. Évaluer les comportements qui nuisent à la sécurité ainsi qu'à la réussite scolaire et sociale. Se concentrer sur les comportements qui ont une importance à long terme de même que des conséquences immédiates. Les comportements qu'il importe le plus de changer sont l'agression ou l'auto-mutilation, ou les comportements qui donnent lieu à une stigmatisation sociale. Classifier les comportements en fonction de la nécessité de les modifier. Examiner l'étendue et la fréquence des comportements et utiliser ces données pour définir les priorités du plan.

3. S'assurer que ces **comportements** sont clairement définis et qu'ils peuvent être compris par tous les membres du personnel qui travaillent avec l'élève, de même que par ses parents et ses autres gardiens.
4. Déterminer les **facteurs** physiologiques, psychologiques, environnementaux et sociaux qui **contribuent** aux **comportements problématiques**. Déterminer ou prédire les moments, les événements, les demandes ou les conditions environnementales au cours desquels le comportement problématique se produit fréquemment ou toujours.

Ces facteurs contributifs, qui peuvent tous influencer le comportement, peuvent inclure les demandes liées à une tâche, les personnes dans l'environnement, les médicaments, les crises d'épilepsie, les changements de personnel ou les activités quotidiennes. Ces événements constituent « l'occasion » qui donne lieu aux comportements; ce sont les **antécédents** du comportement. Certains antécédents surviennent immédiatement avant le comportement. D'autres peuvent contribuer au comportement problématique, mais être moins liés dans le temps. Le renforcement peut être plus ou moins important à certains moments; par exemple, la nourriture peut être un très bon renforcement après cinq heures sans manger, mais elle ne constitue pas un renforcement direct après un repas.



L'outil 6 permet de consigner les réponses aux questions relatives à un comportement problématique particulier.

5. Énumérer les **facteurs** physiologiques, psychologiques, environnementaux et sociaux qui **contribuent** à un **comportement approprié et socialement acceptable**. Déceler ou prédire les moments, les événements, les demandes ou les conditions environnementales au cours desquels le comportement problématique se produit rarement ou jamais.
6. Utiliser une **évaluation coopérative** et une optique de planification avec les personnes qui connaissent le mieux l'élève. Cette manière de procéder peut nécessiter un entretien avec les membres de l'équipe d'apprentissage de l'élève et, si cela est possible, un entretien avec l'élève.

Utiliser des listes de contrôle ou des tableaux de comportement pour l'observation directe dans un contexte particulier. Évaluer les comportements dans différents contextes, avec différentes personnes et durant différentes tâches. Si cela est possible, effectuer des observations pendant au moins cinq jours.

7. Analyser les données afin de déterminer quelles sont les **fonctions** de ce comportement pour l'élève. Déterminer les conséquences actuelles de maintenir ce comportement, ce que l'élève « en retire ». Il arrive souvent qu'un élève communique ses désirs et ses besoins par son comportement; cependant, il peut y avoir plus d'un type de fonction. Voici une liste des fonctions des comportements problématiques couramment décelées. Un comportement peut également avoir plus d'une fonction.

Les fonctions typiques peuvent inclure ce qui suit :

- a) éviter les demandes;
- b) éviter les activités;
- c) éviter certaines personnes;
- d) augmenter ou diminuer la stimulation sensorielle;
- e) l'accès à des activités ou des objets préférés;
- f) le soulagement du stress ou de l'anxiété;
- g) l'attention;
- h) l'autostimulation;
- i) le comportement et les habitudes automatiques.

La fonction d'un comportement est une information très utile pour déterminer quel type d'intervention sera le plus efficace pour modifier ce comportement. Le tableau suivant présente des exemples de fonctions du comportement et d'interventions possibles⁷ :

Fonction du comportement	Interventions possibles
Évitement des activités, des tâches ou des personnes déplaisantes	<ul style="list-style-type: none"> • renforcer un élève qui suit les directives • enseigner à un élève comment demander de l'aide • enseigner des solutions acceptables pour remplacer l'évitement • renforcer un élève pour l'absence de problème (p. ex., le surprendre pendant qu'il se comporte bien) • commencer par éliminer ou réduire les demandes pour ensuite augmenter graduellement les attentes
Recherche de l'attention des pairs ou du personnel scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • accorder davantage d'attention lorsque les comportements sont positifs • ignorer les comportements problématiques • enseigner des solutions acceptables pour remplacer l'attention
Accès à des activités ou à des choses tangibles	<ul style="list-style-type: none"> • interdire l'accès à une activité ou à des choses tangibles • enseigner d'autres solutions acceptables pour obtenir l'accès (p. ex., demander la permission poliment) • éviter de donner accès à du matériel ou à une activité après un comportement problématique
Simulation sensorielle	<ul style="list-style-type: none"> • interrompre et réorienter l'attention de l'élève • recourir au renforcement lorsque le comportement souhaité ne se produit pas • augmenter l'accès à d'autres sources de stimulation

7. Tableau adapté de Jeffrey Sprague et collab. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools – Participant Training Manual, Preliminary Edition*, Eugene (OR), Institute on Violence and Destructive Behavior, University of Oregon, 2003, Section 14, p. 4.

8. Formuler des **énoncés sommaires** en décrivant et en résumant les comportements, les situations et les renforçateurs qui semblent contribuer au maintien du comportement problématique à l'heure actuelle. Déceler les schémas de comportement. « Pendant les mathématiques, David déchire ses feuilles afin d'éviter de faire le travail. »
9. **Manipuler les caractéristiques environnementales décelées** qui semblent influencer le comportement afin de prouver ou de réfuter l'hypothèse, si cela est possible, et si cela ne provoque pas ou n'aggrave pas le comportement problématique. Par exemple, donner à David un seul problème à résoudre par page et lui permettre de s'arrêter lorsqu'il a accompli cette tâche et de consacrer quelques minutes à son activité préférée avant de passer au prochain problème. Cette étape peut contribuer grandement à diminuer la fréquence du comportement problématique et, parfois même, à l'éliminer complètement.
10. Établir des **objectifs de modification du comportement** qui sont réalistes et pratiques et qui incluent le comportement de remplacement visé, les conditions et les critères pour le changement. « David restera assis et travaillera pendant 10 minutes sur un travail de mathématiques assigné. » « Lorsque son travail de mathématiques lui semblera difficile, David obtiendra les réponses afin de vérifier son travail chaque fois qu'il aura terminé cinq problèmes. »

Les comportements de remplacement doivent :

- être réalisables dans un délai donné;
- convenir aux besoins de l'élève;
- être positifs et dynamiques;
- être clairement définis et compris tant par les élèves que par le personnel.⁸

Exemples

Comportement problématique	Comportement de remplacement
Suzanne se promène dans la classe pendant l'hymne national « O Canada »	Suzanne reste à l'intérieur d'un périmètre délimité par un ruban posé au sol autour de son pupitre
Jean devient agité et frappe un autre élève	Jean remet une carte à son enseignant portant la mention : « J'ai besoin d'une pause »
Louis attaque un autre élève lorsque ce dernier est près de lui	Louis reste à au moins deux mètres de l'élève en question

11. Concevoir des **interventions** et un programme de renforcement du comportement positif qui tiennent compte des éléments suivants :
- les antécédents (prévention, modifications de l'environnement, adaptations de l'enseignement effectuées par le personnel);
 - les comportements (ce à quoi ressemblent les comportements de remplacement);

8. Adapté avec la permission de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2^e éd., Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 51.

- les conséquences (mesures correctives, aide supplémentaire, punitions par soustraction, surveillance accrue).

Pour que l'enseignement d'une nouvelle aptitude soit plus efficace, utiliser l'exemple et le renforcement.

Solliciter et renforcer constamment les comportements appropriés. Préciser la nature et la quantité de **renforcement** positif ou de rétroaction, de même que les mesures correctives. Utiliser le renforcement plus fréquemment durant l'introduction de nouveaux comportements, diminuer ensuite progressivement le renforcement afin de promouvoir une plus grande indépendance et une plus grande maîtrise de soi.

12. Documenter le plan pour l'enseignement de comportements de remplacement. Inclure **ce que fera** chaque membre du personnel et dresser un plan indiquant qui aidera et ce qui sera différent des pratiques actuelles. Les nouveaux comportements doivent avoir la même fonction, être utiles dans différents milieux et être faciles à adopter.

Déterminer les stratégies de **gestion de crise** à utiliser lorsque l'élève continue ses comportements non sécuritaires ou destructeurs.

13. Créer des occasions de **généraliser** les comportements de remplacement nouvellement appris en faisant appel à d'autres membres du personnel, en utilisant différents matériaux et en travaillant dans différents contextes sur les mêmes comportements.

Maintenir un renforcement intermittent pendant un certain temps pour un comportement nouvellement appris, notamment pendant les transitions importantes comme lors d'un changement de classe ou d'école.

14. **Évaluer** le processus d'évaluation fonctionnelle du comportement de même que le changement de comportement visé. Partager les **résultats** de l'évaluation et les données sur le comportement dans le cadre de la planification du programme individualisé et de la révision des plans relatifs au comportement positif. Conserver l'information écrite pour la communication continue durant les transitions vers une école différente ou des programmes différents.



L'outil 7 est un modèle de planification d'une évaluation fonctionnelle du comportement.