



Schoolwide Positive Behavior Support for Mental Health (SESAME)

Première ébauche du modèle SESAME

by Gino Casale¹, Johannes Weber¹, Johanna Krull², & Thomas Hennemann²

¹University of Wuppertal (Germany), ²University of Cologne (Germany)

Content

Clause de non-responsabilité	1
Introductory remarks.....	2
Niveau 1.....	4
Créer un environnement d'apprentissage sûr et des interactions élèves-enseignant viables grâce à des attentes comportementales claires enseignées par la gestion de classe.....	4
Formulaire de rapport intégré de l'enseignant (Integrated Teacher Report Form (ITRF); Volpe & Fabiano, 2013)	6
Équipe de direction	7
Niveau 2.....	9
Rapports quotidiens sur le comportement des pairs.....	9
Évaluations directes du comportement.....	10
Équipe d'intervention avec coordonnateur	11
Niveau 3.....	12
Évaluation du comportement fonctionnel.....	12
Interventions comportementales basées sur la fonction.....	13
Évaluations directes du comportement.....	13
Multidisciplinary Team	13
Équipe multidisciplinaire	14
Références.....	15
Annexes.....	16
Le jeu du “bon comportement” : guide pas à pas	17



Rapport de l'enseignant (ITRF)	24
Daily Behavior Report Card (DBRC): Guide pas à pas.....	26
Direct Behavior Rating (DBR): Guide pas à pas.....	31
Réflexion sur le travail d'équipe: méthodes	36
Évaluation efficace du comportement fonctionnel (FACTS): guide étape par étape	38





Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

Clause de non-responsabilité

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de toute utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.





Introductory remarks

Le modèle suivant représente une conceptualisation du cadre américain de soutien au comportement positif à l'échelle de l'école (SW-PBS) pour la santé mentale, axé sur la prévention et l'intervention des troubles du comportement d'intériorisation, tels que l'anxiété ou la dépression, chez les élèves du secondaire. Il a été développé dans le cadre du projet financé par Erasmus + "Soutien au comportement positif à l'échelle de l'école pour la santé mentale (SESAME)". Dans SESAME, l'accent sera mis sur les objectifs suivants:

1. Développement, mise en œuvre et première évaluation d'une approche SW-PBS pour prévenir l'internalisation des troubles du comportement chez les élèves du secondaire (modèle SESAME)
2. Développement, mise en œuvre et première évaluation d'un parcours de formation pour les éducateurs à utiliser le modèle SESAME développé en 1).
3. Développement d'une application SESAME pour soutenir numériquement l'utilisation des outils SW-PBS et augmenter l'utilisation du modèle SESAME par les enseignants et les étudiants.

SESAME sera mis en œuvre dans quatre pays européens: France, Allemagne, Italie et Portugal. La langue du projet est l'anglais, mais tous les outils seront fournis dans la langue du pays concerné.

L'intention principale de ce modèle est de fournir un cadre SW-PBS qui dirigera les activités du projet à venir. Par conséquent, le modèle SW-PBS présenté ici nécessite d'être utilisable dans les quatre contextes européens susmentionnés.

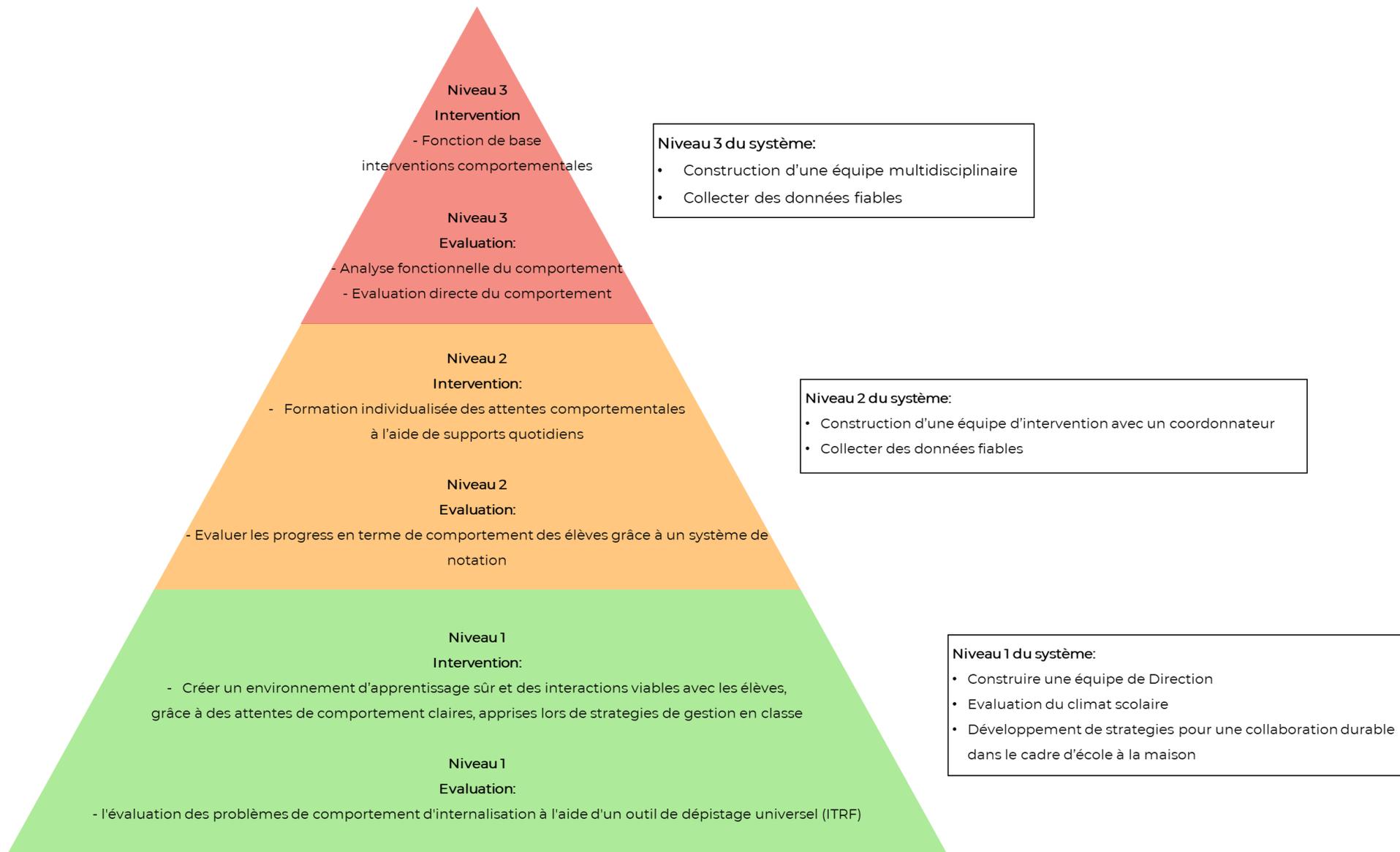
Le modèle suivant comprend les stratégies SW-PBS au niveau des élèves (c'est à dire les outils d'évaluation et d'intervention), au niveau des enseignants (c'est à dire, formation des enseignants) et au niveau du système à l'échelle de l'école (c'est à dire évaluation et intervention du climat scolaire).

Les critères suivants ont été appliqués pour décider quels outils seront inclus dans le modèle, à savoir :

- Les stratégies sont fondées sur des preuves ;
- Les stratégies se concentrent sur l'intériorisation des problèmes ou des troubles du comportement chez les élèves du secondaire
- Les stratégies sont utilisables dans divers contextes européens, le matériel requis existe en anglais, français, allemand, italien et portugais.

Pour une compréhension de base du contenu présenté ci-dessous, il convient de lire le document dans son intégralité. Le texte principal donne un aperçu de toutes les actions entreprises dans le cadre de SESAME. Les annexes expliquent ensuite plus en détail les méthodes décrites et leur mise en œuvre.





Description des composantes du modèle SESAME

Niveau 1

Créer un environnement d'apprentissage sûr et des interactions élèves-enseignant viables grâce à des attentes comportementales claires enseignées par la gestion de classe.

Au niveau 1, des valeurs partagées et des attentes comportementales seront développées. Les valeurs partagées devraient représenter des attitudes communes concernant le comportement de toutes les personnes qui interagissent dans les écoles (c'est-à-dire les enseignants, les élèves, le directeur, les autres membres du personnel, les parents). Les objectifs primordiaux de l'intervention de niveau 1 sont de créer un environnement d'apprentissage sûr pour les élèves et de favoriser des interactions positives entre les élèves et les enseignants. Sur la base de valeurs communes, des attentes de comportement claires avec un accent sur les comportements d'intériorisation seront définies. Une matrice des attentes comprenant les attentes comportementales sera élaborée. La formulation des valeurs et le développement de la matrice des attentes seront coordonnés par l'équipe de direction.

Pour enseigner efficacement les attentes comportementales en classe, les enseignants utiliseront des stratégies de gestion de classe. La gestion de classe (CM) est définie comme tel;

“Les mesures prises par les enseignants pour créer un environnement qui soutient et facilite l'apprentissage scolaire et socio-émotionnel. En d'autres termes, la gestion de la classe a deux objectifs distincts: elle ne cherche pas seulement à établir et à maintenir un environnement ordonné afin que les élèves puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif, elle vise également à améliorer la croissance sociale et morale des élèves. De ce point de vue, la manière dont un enseignant parvient à l'ordre est aussi importante que la question de savoir si un enseignant parvient à établir l'ordre.” (Evertson et Weinstein, 2006, p. 4).

Greenberg, Putman et Walsh (2014, p. 3) structurent la gestion de la classe en stratégies primaires et secondaires. Les stratégies primaires sont fortement fondées sur des preuves. Greenberg et al. (2015) proposent ce qu'on appelle le “Big 5 of CM”:

1. Règles, c'est-à-dire développer des comportement positifs
2. Habitudes, c'est-à-dire enseigner des directives spécifiques sur la manière d'agir dans diverses situations
3. Féliciter, c'est-à-dire renforcer positivement le comportement positif

4. Mauvaise conduite, c'est-à-dire déterminer et appliquer les conséquences de la non-conformité
5. Engagement, c'est-à-dire impliquer les élèves dans les leçons

De plus, Greenberg et al. ont défini des stratégies de CM secondaires, qui ne sont pas fortement fondées sur des preuves, mais également très importantes pour créer des environnements d'apprentissage sûrs, à savoir:

1. Gestion physique de la classe
2. Motivation des étudiants
3. Utilisation des moyens les plus adaptés
4. Implication des parents et de l'école, de la communauté
5. La fréquentation des facteurs sociaux / culturels / émotionnels qui affectent le climat social de la classe.

Dans SESAME, les enseignants utiliseront une variété de méthodes pour réaliser ces stratégies dans leur classe. À titre d'exemple, les règles de la classe? basées sur les attentes comportementales à l'échelle de l'école seront étroitement liées à la dimension comportementale d'intériorisation, en utilisant les résultats du dépistage universel du comportement (le formulaire de rapport intégré de l'enseignant, cf ci-dessous). Les règles doivent être a) claires et concises, b) communément élaborées par les enseignants et les élèves. Nous vous recommandons de ne pas dépasser 5 règles à mettre en place.

Un autre jeu potentiel de niveau 1 pourrait être le "[Good Behavior Game](#)" (GBG, Barrish, Saunders et Wolff, 1969). Le GBG est fondé sur des preuves, car des études préliminaires ont montré qu'il a) peut effectivement augmenter les comportements souhaitables en classe et b) réduire efficacement les comportements problématiques en classe. Le GBG est joué avec toute la classe, il est donc très approprié pour le niveau 1. Le GBG est une intervention d'urgence de groupe interdépendantS facile à utiliser et rapide utilisant la dépendance mutuelle des élèves pour atteindre des objectifs comportementaux.

Plus précisément, les étudiants d'un groupe prédéterminé reçoivent des récompenses pour avoir atteint un critère de comportement approprié. Les principales caractéristiques de ce jeu sont facilement compréhensibles:

- (1) sélection des objectifs et des règles
- (2) enregistrement des violations de règles
- (3) expliquer les règles du jeu et déterminer les récompenses
- (4) diviser les élèves en deux équipes ou plus pour jouer les uns contre les autres
- (5) jouer au GBG pendant une durée de jeu déterminée au préalable



In the GBG, the students in the classroom are organized in different teams. These teams play against in showing the best classroom behavior (i.e., following the determined classroom rules). A team receives a mark ("foul") when a team member breaks a rule. At the end of the game, the team with the fewest fouls wins. The GBG was originally developed to reduce disruptive behaviors, but it is also used to improve prosocial, cooperative, and academic behaviors.

Dans le GBG, les élèves de la classe sont organisés en différentes équipes. Ces équipes jouent les unes contre les autres en montrant le meilleur comportement en classe (c'est-à-dire en suivant les règles de classe déterminées). Une équipe reçoit une marque ("faute") lorsqu'un membre de l'équipe enfreint une règle. À la fin du match, l'équipe avec le moins de fautes l'emporte. Le GBG a été développé à l'origine pour réduire les comportements perturbateurs, mais il est également utilisé pour améliorer les comportements prosociaux, coopératifs et académiques.

Formulaire de rapport intégré de l'enseignant (Integrated Teacher Report Form (ITRF); Volpe & Fabiano, 2013)

Le formulaire de rapport intégré de l'enseignant (ITRF) fait partie d'une procédure de dépistage multi-portes pour les problèmes d'intériorisation de l'enfance, développé aux États-Unis. Le système a été conçu pour éliminer les obstacles courants à l'utilisation de procédures de dépistage universelles en milieu scolaire, y compris le temps nécessaire pour terminer le processus de dépistage et le degré limité d'utilisation des données de dépistage dans les interventions de conception. Cook, Volpe et Livanis (2010) ont qualifié cette dernière préoccupation de «problème du silo». Le problème de silo est que les évaluations pour le dépistage et les évaluations pour la planification du traitement sont généralement des tâches d'évaluation distinctes et séparées. En utilisant l'ITRF, les enseignants peuvent projeter une classe de 30 élèves en 5 à 10 minutes (Daniels, Volpe, Briesch et Fabiano, 2014). La procédure implique que les enseignants nomment cinq élèves dont le comportement est préoccupant. Ces élèves sont ensuite notés sur chaque item de l'ITRF en fonction du degré de préoccupation de l'enseignant par rapport au comportement problématique (0 = Pas de problème, 1 = Légère préoccupation, 2 = Préoccupation modérée, 3 = Forte préoccupation; Volpe et Fabiano, 2013). Les scores obtenus sont utilisés pour : (a) quantifier le niveau de risque pour chaque élève noté, (b) classer par ordre le niveau de risque pour les élèves dans les salles de classe, et (c) classer les comportements préoccupants pour aider à choisir une cible spécifique comportements d'intervention.



L'ITRF fait partie d'un système d'évaluation et d'intervention plus large dans lequel chaque comportement problématique identifié est lié à une cible d'interventions en classe qui peuvent être dispensées par un enseignant de l'enseignement général (The Daily Behavior Report Card Intervention; voir Volpe & Fabiano, 2013 et la description ci-dessous). L'ITRF mesure à la fois les comportements d'extériorisation (c'est à dire les comportements en opposition / provocateur, les problèmes de productivité académique) et d'intériorisation (comportement anxieux / déprimé, retrait social). Dans le modèle SESAME, seule la version pour l'internalisation des problèmes de comportement sera utilisée.

L'ITRF pour l'internalisation du comportement comprend 24 éléments représentant les problèmes de comportement d'intériorisation couramment observés en classe. Ces éléments se chargent de deux facteurs: le comportement anxieux et déprimé (par exemple, «fait des commentaires d'autodérision») et le retrait social (par exemple, «évite les interactions de groupe»). Les analyses psychométriques initiales soutiennent la structure à deux facteurs de l'ITRF (Volpe et al., Sous presse). Différents indices de cohérence interne sont supérieurs à 90, ce qui indique une excellente fiabilité de l'ITRF. L'ITRF existe en anglais, français, allemand, italien et portugais.

Dans le modèle SESAME, l'ITRF sera utilisée comme un outil de dépistage universel pour identifier les étudiants qui ne bénéficient pas de l'intervention de niveau 1. Les élèves, qui sont sélectionnés pour expérimenter l'ITRF, seront impliqués dans une intervention de groupe ciblée et basée sur les pairs, axée sur les problèmes de comportement individualisés au niveau 2. Les enseignants doivent étudier tous les élèves de leur classe deux fois tous les 6 mois, pour s'assurer que chaque élève avec des besoins est identifié.

Équipe de direction

Au niveau 1, des équipes de direction seront constituées au niveau de l'école. Ces équipes sont responsables de la mise en œuvre réussie des stratégies et des pratiques de support de niveau 1. C'est-à-dire surveiller les données à l'échelle de l'école, veiller à ce que les élèves bénéficient d'un accès équitable à ces soutiens et évaluer l'efficacité globale du programme. L'équipe de direction doit être représentative de tout le personnel de l'école impliqué dans les interventions comportementales. L'équipe doit avoir une expertise comportementale, une expertise en coaching, une connaissance des schémas scolaires et comportementaux des élèves et des connaissances sur le fonctionnement et les programmes de l'école à tous les niveaux.



Nous recommandons d'inclure au moins l'expertise suivante:

- *Un expert SW-PBS, qui connaît l'approche, les stratégies, les systèmes et les outils. Pour SESAME, ce seront les collègues formés par les experts scientifiques en SW-PBS lors de l'événement "Train-the-Trainer" au Portugal. Cette personne coordonne l'équipe.*
- *Un représentant de l'administration scolaire*
- *Un partisan de l'approche SW-PBS nommé par le personnel enseignant*
- *Un enseignant, qui est essentiel à l'approche SW-PBS*
- *Un représentant des étudiants*
- *Un représentant de la famille / des parents*
- *Un représentant du groupe du personnel non enseignant*

L'équipe de direction se réunira régulièrement (c'est à dire toutes les deux semaines pendant une heure). Ils élaboreront une déclaration d'engagement pour l'établissement d'une culture sociale positive à l'échelle de l'école. En outre, l'équipe de direction sera chargée de collecter les données à l'échelle de l'école utilisées pour les processus décisionnels (c'est à dire le climat scolaire, les informations sur la collaboration maison-école). Enfin, l'équipe de direction sera chargée d'élaborer un plan de développement professionnel et un plan d'évaluation pour évaluer le développement personnel.

Au sein de l'équipe de direction, l'une des principales responsabilités du représentant de l'équipe de projet SESAME est de recommander des questionnaires pour la collecte de données. Dans ce contexte, une enquête sur le climat scolaire sera fournie (The Georgia School Climate Survey; LaSalle and Colleagues, 2020). Cette enquête existe en différentes langues et peut être remplie par le personnel, les élèves et les parents.



Niveau 2

Rapports quotidiens sur le comportement des pairs

Dans SESAME, une intervention ciblée et basée sur les pairs "Daily Behavior Report Cards (DBRC; Volpe & Fabiano, 2013)" sera proposée aux étudiants qui ont été sélectionnés positivement au niveau 1. Dans sa conceptualisation originale, le DBRC représente une intervention comportementale individualisée pour un support de niveau 2. Un DBRC est une simple carte sur laquelle sont présentés des comportements cibles individualisés. Les comportements cibles se réfèrent à des situations de classe spécifiques (par exemple, travail indépendant sur un siège), et chaque jour, il est vérifié si l'élève a atteint ses objectifs de comportement ou non. Si l'élève atteint avec succès ses objectifs de comportement, une récompense est fournie.

L'efficacité de l'intervention DBRC repose sur deux piliers importants: premièrement, la rétroaction de l'enseignant est importante pour la réussite de l'élève. Cela signifie que l'enseignant doit se nourrir avant le début de l'intervention (c'est-à-dire, un rappel des objectifs comportementaux pertinents et ce que l'on entend par montrer les comportements appropriés), faire un retour dans la situation de la classe et faire avancer le comportement après que le comportement ait été évalué. Deuxièmement, les parents peuvent être impliqués dans l'intervention. Par exemple, si un élève a montré des comportements positifs en classe, la récompense sera donnée à la maison (par exemple, temps supplémentaire sur ordinateur, dîner au restaurant).

Dans le modèle SESAME, nous modifions l'intervention DBRC d'origine en une intervention ciblée par les pairs. Cela signifie que l'évaluation des résultats comportementaux, la rétroaction et la récompense ne seront pas fournies par l'enseignant, mais par un groupe de pairs. Par conséquent, les élèves assument la responsabilité de leur propre développement comportemental. À la fin de chaque journée d'école, un groupe d'élèves se réunira pendant 30 à 45 minutes, et sur la base du DBRC, de la matrice des attentes à l'échelle de l'école, et des règles de la classe, le comportement des élèves sera discuté, commenté et récompensé. Le groupe devrait idéalement être composé de 3 à 6 étudiants et peut être soit hétérogène (étudiants de tous les niveaux), soit homogène (uniquement les étudiants de niveau 2). Les réunions avec les pairs suivront une procédure ritualisée (c'est à dire accueil, réflexion sur le comportement de chaque participant, évaluation et rétroaction des objectifs de comportement, récompense, conclusion et perspectives) et elles se dérouleront dans une atmosphère de confiance et d'appréciation.

L'intervention du DBRC est étroitement liée à l'ITRF, l'outil de dépistage universel de niveau 1. Autrement dit, les résultats de l'outil de dépistage seront utilisés pour identifier les comportements problématiques qui sont les plus préoccupants. Une table de conversion, qui fait partie du système d'intervention, peut être utilisée pour convertir les comportements problématiques de l'ITRF en objectifs de comportement



formulés positivement pour l'intervention DBRC. Chaque enseignant recevra un guide sur a) comment mettre en œuvre le DBRC dans la classe, et b) comment préparer les élèves aux réunions de groupe. Dans les réunions de groupe proprement dites, l'implication des enseignants doit être aussi faible que possible et peut être interrompue successivement.

Plusieurs études soutiennent l'efficacité de l'intervention DBRC. Des examens systématiques et des analyses ont montré que le DBRC peut effectivement augmenter les comportements prosociaux et coopératifs. En outre, "Check-and-Connect" (Anderson et al., 2004), une intervention très comparable au DBRC, est considérée comme l'une des interventions les plus fondées sur des données probantes pour les élèves ayant des problèmes de comportement d'intériorisation.

Évaluations directes du comportement

Au niveau 2, les progrès comportementaux seront suivis grâce à des outils de suivi des progrès. Ces outils sont des procédures d'évaluation utilisées à une fréquence élevée (par exemple, tous les jours) pour évaluer la réponse d'un élève à une intervention comportementale.

Le "Direct Behavior Rating" (DBR) représente un outil bien établi pour le suivi des progrès comportementaux (Christ, Riley-Tillman et Chafouleas, 2009). Le DBR combine les avantages de l'observation directe systématique et des échelles d'évaluation du comportement en demandant aux éducateurs d'évaluer le comportement des élèves dans une situation spécifique, immédiatement après une séance d'observation. Ces dernières années, deux grandes méthodes de DBR ont été développées et évaluées à des fins de suivi des progrès : les échelles à un seul article (DBR-SIS) et les échelles à plusieurs articles (DBR-MIS). Le DBR-SIS cible généralement des domaines comportementaux (c'est-à-dire un comportement perturbateur engagé sur le plan académique) et peut être un indicateur efficace de ces vastes domaines. Cependant, le DBR-SIS n'a généralement pas été utilisé pour évaluer des comportements spécifiques en classe qui pourraient être particulièrement instructifs pour évaluer la réponse d'un élève à une intervention comportementale (En revanche, le DBR-MIS, comme les échelles de notation traditionnelles, comprend généralement trois à cinq éléments spécifiques (par exemple, terminer le travail en classe dans le temps imparti, commencer à travailler de manière indépendante) qui servent d'indicateurs d'un domaine comportemental (par exemple, l'engagement académique). Ces items plus spécifiques peuvent donc être analysés individuellement ou leurs scores bruts peuvent être additionnés pour générer un score composite (Volpe & Briesch, 2012, 2015).



Dans le modèle SESAME, DBR-MIS se concentrant sur l'intériorisation des comportements sera utilisé. Le comportement cible sera généré à partir des résultats de l'ITRF et un certain nombre d'éléments (c'est-à-dire 3 à 5) seront fournis sur le DBR. Le DBR doit être complété deux fois par jour. Les données seront utilisées pour faire évoluer régulièrement les progrès comportementaux des élèves.

Équipe d'intervention avec coordonnateur

Au niveau 2, une équipe d'intervention comprenant un coordonnateur sera constituée. Les principales responsabilités de l'équipe d'intervention sont a) d'assurer la fourniture des interventions comportementales, b) de suivre la mise en œuvre des interventions et c) de vérifier les progrès comportementaux des élèves à l'aide des données du DBR.

Les membres de l'équipe d'intervention doivent avoir une expertise en gestion du comportement et en utilisation des données pour la prise de décision. L'une des principales responsabilités consiste à encadrer les collègues dans les stratégies PBS. Par conséquent, l'équipe devrait être en mesure:

- de comprendre et examiner les données
- d'encourager, enseigner, inciter, fournir des pratiques et des modèles pour le personnel scolaire
- de communiquer avec les parties prenantes
- de diffuser des informations et recueillir des contributions
- d'organiser et promouvoir l'apprentissage professionnel.

Nous recommandons au moins les personnes suivantes à inclure dans l'équipe d'intervention:

- Un coordinateur possédant une grande expertise dans la gestion du comportement, l'évaluation et l'utilisation des données pour la prise de décision
- Un administrateur de l'école
- Un spécialiste du comportement
- Un enseignant de classe

L'équipe d'intervention se réunira régulièrement. De plus, l'équipe d'intervention servira d'adresse de consultation pour les collègues, qui ont besoin de soutien dans la mise en œuvre des pratiques SESAME. L'équipe analysera, interprétera et communiquera les données de progression comportementale du DBR. En outre, ils collecteront des données d'évaluation de la fidélité des interventions à l'aide de listes de contrôle standardisées.

Niveau 3

Évaluation du comportement fonctionnel

Une évaluation du comportement fonctionnel (FBA) est un processus qui identifie le comportement cible spécifique, le but du comportement et les facteurs qui maintiennent le comportement qui interfère avec les progrès scolaires de l'élève. Ce processus conduit à l'élaboration de plans d'intervention pour enseigner un comportement alternatif acceptable. Le plan d'intervention qui en résulte se concentre sur l'enseignement de nouveaux comportements et compétences sociales, mais nécessite généralement également la modification de l'environnement et des activités de l'école ou de la salle de classe, l'adaptation du programme et de l'enseignement, et des changements dans la relation enseignant / élève qui maintiennent le comportement indésirable.

FBA se compose généralement de quatre phases (Ervin et al., 2001): (1) collecter des données comportementales, (2) développer des hypothèses sur la fonction du comportement, (3) tester formellement les hypothèses développées, et (4) développer des interventions basées sur des hypothèses testées. FBA décrit généralement un processus de manipulation systématique des facteurs environnementaux pour tester des hypothèses comportementales (Cone, 1997). Cette manipulation est basée sur les trois catégories de renforcement les plus courantes : le renforcement positif (par exemple, l'attention), le renforcement négatif (par exemple, échapper aux exigences scolaires ou sociales) et le renforcement sensoriel (par exemple, le jeu). Dans FBA, ces conditions sont faites de façon expérimentale, et la condition qui montre la fréquence / durée la plus élevée du comportement représente la principale variable de maintien (par exemple, Solnick et Ardoin, 2010). Une fois identifiée, la condition de maintien est adressée par une intervention.

Dans le modèle SESAME, les comportements cibles problématiques ont déjà été identifiés par l'ITRF. Au niveau 3, le principal objectif du FBA est d'identifier la fonction des comportements problématiques et comment ces fonctions peuvent être traitées par des pratiques d'intervention. Par conséquent, des mesures FBA standardisées dans chaque contexte de pays seront identifiées pour mesurer les symptômes des comportements d'internalisation et les fonctions associées (par exemple, observation directe systématique). Dans SESAME, un guide pour les enseignants sera développé qui pourrait être appliqué pour tester successivement des hypothèses sur la fonction du comportement. Cette directive sera basée sur les principes de base de la recherche expérimentale sur un cas unique. Le FBA sera mené pour les étudiants qui ne bénéficient pas de interventions adéquates de niveau 2.



Interventions comportementales basées sur la fonction

L'intervention fonctionnelle est un plan d'action qui est développé en tenant compte des informations obtenues à partir de l'évaluation du comportement fonctionnel (FBA) et doit aborder le fait que le comportement sert à l'enfant. L'objectif général de l'intervention basée sur la fonction est de permettre à l'enfant d'avoir accès au même renforcement qui maintenait le comportement inapproprié, mais de lui faire maintenant adopter des comportements alternatifs appropriés. De plus, l'intervention doit réduire ou éliminer le renforcement obtenu lorsque l'enfant présente le comportement inapproprié.

Les fonctions d'intériorisation des problèmes de comportement peuvent être très différentes d'un cas à l'autre. Par conséquent, dans le modèle SESAME, différentes interventions comportementales basées sur la fonction seront mises en œuvre. La première approche consistera à fournir à l'intervention DBRC plus d'intensité et en mettant l'accent sur les facteurs qui causent les problèmes de comportement. La deuxième approche sera une approche de thérapie cognitivo-comportementale (TCC) qui enseigne, pratique et renforce des comportements positifs adéquats. Un exemple: Si un élève est trop timide pour jouer avec ses camarades de classe pendant la pause, on lui apprendra une méthode pour approcher activement ses camarades de classe. Si cet étudiant parvient à interagir avec ses camarades de classe, il sera récompensé/amélioré en conséquence.

Évaluations directes du comportement

Au niveau 3, le DBR-MIS sera utilisé avec une fréquence plus élevée. De plus, les items seront modifiés en fonction des résultats du FBA et de l'intervention choisie. Les items du DBR-MIS doivent être étroitement liés aux comportements ciblés dans l'intervention.

Multidisciplinary Team

On tier 3, a multidisciplinary team will be established. This team ideally includes the following professionals:

- A school administrator
- a coach/behavior representative
- others with basic knowledge of problem solving
- a person with expertise in functional behavior analyses
- a person that knows the students on tier 3





In addition to the multidisciplinary team, it can be efficient to establish tier 3 support teams, which represent a team focusing collaboratively on the intervention of 1-2 tier 3 students.

On tier 3, the teams collect fidelity assessment data, behavioral progress data, and student and teacher outcome data.

Équipe multidisciplinaire

Au niveau 3, une équipe multidisciplinaire sera constituée. Cette équipe comprend idéalement les professionnels suivants:

- Un administrateur de l'école
- un coach / représentant du comportement
- d'autres personnes ayant des connaissances de base en résolution de problèmes
- une personne ayant une expertise dans les analyses de comportement fonctionnel
- une personne qui a une connaissance des élèves du niveau 3

En plus de l'équipe multidisciplinaire, il peut être efficace de mettre en place des équipes de soutien de niveau 3, qui représentent une équipe se concentrant sur l'intervention de 1 à 2 étudiants de niveau 3.

Au niveau 3, les équipes collectent des données d'évaluation de la fidélité, des données sur les progrès comportementaux et des données sur les résultats des élèves et des enseignants.





Références

- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of applied behavior analysis*, 2(2), 119–124. doi:10.1901/jaba.1969.2-119
- Christ, T. J., Riley-Tillman, T. C., & Chafouleas, S. M. (2009). Foundation for the Development and Use of Direct Behavior Rating (DBR) to Assess and Evaluate Student Behavior. *Assessment for Effective Intervention*, 4, 201–213. <https://doi.org/10.1177/1534508409340390>
- Cone, J. D. (1997). Issues in functional analysis in behavioral assessment. *Behaviour Research and Therapy*, 35(3), 259–275.
- Daniels, B., Volpe, R. J., Briesch, A. M., & Fabiano, G. A. (2014). Development of a problem-focused behavioral screener linked to evidence-based intervention. *School Psychology Quarterly*, 29, 438–451. doi: 10.1037/spq0000100
- Ervin, R. A., Radford, P. M., Bertsch, K., Piper, A. L., Ehrhardt, K. E., & Poling, A. (2001). A Descriptive Analysis and Critique of the Empirical Literature on School-based Functional Assessment. *School Psychology Review*, 30(2), 193
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (C. M. Evertson & C. S. Weinstein, Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). Training Our Future Teachers: Classroom Management. Revised. *National Council on Teacher Quality*.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259.
- Volpe, R. J., & Fabiano, G. A. (2013). *Daily Behavior Report Cards: An Evidence-Based System of Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.
- Volpe, R. J., & Briesch, A. M. (2012). Generalizability and Dependability of Single-Item and Multiple-Item Direct Behavior Rating Scales for Engagement and Disruptive Behavior. *School Psychology Review*, 3, 246–261.
- Volpe, R.J., and Briesch, A.M. (2015). Multi-item direct behavior ratings: Dependability of two levels of assessment specificity. *School Psychology Quarterly*, 30, 431–442.





Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



Annexes



Le jeu du “bon comportement” : guide pas à pas

I. Informations générales

Dans les années 1960, le “Good Behavior Game” a été inventé par un enseignant américano-américain. Il a été évalué pour la première fois par Barrish, Saunders et Wolf en 1969. De nombreuses enquêtes ont prouvé l'efficacité du jeu en ce qui concerne le comportement social, l'efficacité de l'apprentissage et la réduction de la toxicomanie et de la criminalité. La mesure est validée par les enseignants. C'est l'un des programmes de prévention les plus simples et les plus efficaces.

II. Objectifs du programme

Le jeu peut être joué au niveau du groupe ainsi qu'au niveau de la classe dans les écoles maternelles, préscolaires, primaires et secondaires. En outre, une mise en œuvre dans des contextes inclusifs ainsi que dans des contextes d'éducation spéciale est prouvée. Pour présenter le jeu en classe, il faudra 1 à 2 cours. Après quelques semaines, il est possible de transférer le comportement demandé par les élèves dans d'autres situations.

Pour les étudiants: réduction des perturbations en classe, attention accrue pendant les cours, plus de temps pour apprendre en classe, amélioration de la maîtrise de soi, meilleure cohésion, motivation accrue et réussite avec un comportement adéquat.

Pour les enseignants: stratégies pratiques pour contrôler le comportement des élèves, plus de temps pour apprendre, une meilleure ambiance dans le cadre d'apprentissage et un meilleur climat en classe.

III. Le jeu du bon comportement en un coup d'œil

Le Good Behavior Game est une sorte de contrôle du comportement qui remet des récompenses aux élèves en raison d'un comportement de travail positif en classe pendant le temps de jeu. Le groupe est divisé en deux équipes concurrentes. Pour chaque comportement inadéquat (“faute”) d'un membre du groupe, cette équipe marque. L'équipe ayant le meilleur comportement de travail (ce qui implique le score le plus bas) à la fin du temps de jeu, remporte la récompense de groupe ce jour-là. Si les deux équipes parviennent à maintenir leur score en dessous d'un niveau prédéterminé, les deux groupes recevront la récompense.

Voici un aperçu du processus d'introduction de ce jeu simple:

1. Étape: Préparation du jeu

Tout d'abord, l'enseignant décide de la date au cours de laquelle le jeu du bon comportement sera fait (temps estimatif du jeu : de 10 à 15 minutes). Au début, il est préférable de choisir les heures de jeu où il est très facile pour les élèves de montrer un comportement adéquat (par exemple lecture, mathématiques, temps de travail libre).

2. Étape: aperçu des conditions de départ

La fréquence de départ des comportements inadéquats est étudiée par des observations secrètes (3 fois par jour à raison de 15 minutes). Après cela, la moyenne doit être déterminée.

3. Étape: choix des récompenses

L'enseignant doit choisir les récompenses, ce qui devrait être une incitation à participer au jeu. Une bonne idée est un jeu à la fin de la journée scolaire. De plus, les récompenses matérielles peuvent également être des incitations pour les étudiants (par exemple, des jetons sur un tableau gagnant).

4. Étape: Introduction du jeu en classe

Après cela, le jeu est présenté aux élèves. L'enseignant a la possibilité de présenter «l'école parfaite» (lire une histoire, écouter un reportage sur bande,...) et peut clarifier un comportement dérangeant dans une discussion de groupe. Ensuite, l'enseignant explique que désormais tous les élèves de la classe jouent au "Good Behavior Game" et mentionne les temps de jeu (1 à 2 fois par jour). La classe est divisée en deux (ou trois) équipes par l'enseignant. Le moyen le plus simple est selon l'ordre des places.

5. Étape: Définition du comportement inadéquat

L'enseignant et les élèves définissent ensemble un comportement dérangeant en classe qui peut être qualifié de "faute". Ceci est basé sur leur article de leur "école parfait". Qu'est-ce que vous n'aimeriez pas voir, entendre et ressentir dans votre merveilleuse école?

S'il y a une faute pendant le temps de jeu, cela comptera. Ces modèles de comportement sont souvent:

- debout sans autorisation,
- parler sans permission,
- montrer un comportement qui perturbe la classe, par exemple jouer, frapper sur la table, écrire et distribuer des bouts de papier ...).

Les fautes doivent être clairement définies. L'enseignant et les élèves doivent être capables d'identifier toutes les fautes.

Les élèves sont informés que toutes les fautes prédéterminées mèneront à un score pour leur propre équipe. Pour clarifier les fautes, quelques exemples peuvent être présentés mais après cela, il doit y avoir des exemples de comportement positif («buts»). Les étudiants doivent savoir que l'équipe avec le score le plus bas gagne et reçoit une récompense. Ici, on peut également dire que les deux équipes auront la chance de gagner la récompense si elles ne marquent pas plus qu'un nombre prédéterminé de fautes (la limite de quatre fautes est souvent utilisée). Un avantage supplémentaire pour l'équipe gagnante avec le score le plus bas peut également être mis en œuvre à la fin de la semaine.

6. Étape : Réalisation du jeu en classe

Après cela, le jeu peut démarrer. L'enseignant fait la classe comme d'habitude mais la seule différence, c'est qu'il verbalise en notant les fautes pendant le temps de jeu («C'était une faute pour l'équipe ...») que tout le monde puisse la voir et l'entendre. La notification des fautes doit être mise en œuvre en conséquence. Après le temps de jeu, l'équipe gagnante recevra des éloges et recevra la récompense le même jour.

Après quelques mois (1-2), l'enseignant examine toutes les fautes par des observations secrètes et, par conséquent, il peut obtenir des informations sur le succès de la mesure. Le transfert du comportement demandé dans une autre situation peut être pris en charge en jouant au jeu sans délai. L'enseignant commence le jeu en secret et après le temps de jeu, il ou elle annonce le résultat.



Mes idées de mise en œuvre ..

1. Étape: Préparation du jeu

Dans types de cours je peux jouer au jeu:

2. Étape: Définition du comportement inadéquat

Des fautes pourraient être

1. _____

2. _____

3. _____

3. Étape: choix des récompenses

4. Étape: aperçu des conditions de départ

Date: _____

5. Étape : Introduction du jeu en classe

quand? _____

idées ? _____

6. Étape: Réalisation du jeu en classe

Quand ? A quelle fréquence ? Quel cours ? _____





Récompenses possibles

Trouver des récompenses appropriées pour vos élèves est un point important pour le succès du jeu. Voici quelques suggestions sur le sujet:

- ★ Pour savoir quel type de récompense vos élèves préfèrent, surveillez-les attentivement pendant les pauses.
- ★ Les étudiants sont autorisés à rédiger une liste avec des récompenses possible!
- ★ „Récompenses secrètes “
- ★ La possibilité de permettre à vos élèves de faire quelque chose qui est normalement interdit en classe mais pas dangereux (bricoler des avions en papier, chuchoter, chanter, écouter de la musique, boire, manger,...).
- ★ „Récompenses enseignants“: (par exemple, vous pouvez porter un chapeau en papier pendant un cours)

Exemples concrets de recompense:

- ★ chaque membre du groupe gagnant est autorisé à être le premier dans une situation particulière (premier d'affilée, premier à recevoir le matériel, premier qui est autorisé à rentrer chez lui,...)
- ★ peinture sur le tableau noir
- ★ choisir un jeu
- ★ écouter de la musique
- ★ pouvoir faire des grimaces
- ★ pouvoir raconter une blague
- ★ n'ont pas à faire de devoirs
- ★ pouvoir faire des bulles avec sa bouche
- ★ récompenses matérielles
- ★ ...

En règle Générale, la seule limite est votre imagination!





Il était une fois une “école parfait”...

C'est parfait ! Toute la journée, les professeurs et les élèves étaient toujours de bonne humeur et souriaient à chaque fois 😊...

Veillez prendre un moment pour réfléchir à ce que vous NE SOUHAITEZ PAS voir, entendre et ressentir dans VOTRE merveilleuse école et, en revanche, à ce que vous aimeriez voir, entendre et ressentir dans cette école.

Dans MON “École parfait”, je n'aimerai pas...

 Voir	
 Ecouter	
 Ressentir	



Dans mon école parfaite, j'aimerais...

 Voir	
 Ecouter	
 Ressentir	





Rapport de l'enseignant (ITRF)

Enseignant: _____

Ecole: _____

Date: _____

Classe: _____

Directives: Ce formulaire peut être utilisé pour évaluer les comportements des élèves qui indiquent des problèmes d'intériorisation. Les comportements d'intériorisation font référence à des problèmes de dépression et / ou d'anxiété. Des exemples de problèmes d'intériorisation sont la peur excessive, la tristesse et / ou les comportements socialement "évitants" (éviter les autres enfants, timidité excessive). Dans les colonnes de droite, veuillez nommer cinq élèves de votre classe dont le comportement vous préoccupe le plus à cet égard.

Pour chaque item ci-dessous, indiquez votre niveau de préoccupation concernant chaque élève en utilisant l'échelle suivante:

- 1 = Légère préoccupation**
- 2 = préoccupation modérée**
- 3 = Forte préoccupation**

Laissez l'espace vide si l'élève ne présente pas de comportement particulier ou si son comportement n'est pas préoccupant

	Student Name				
1. Passe trop de temps seul					
2. Se plaint d'être malade ou blessé					
3. Évite de parler avec les groupes en classe					
4. Évite les interactions sociales					
5. Préfère jouer seul					
6. Ne cherche pas le lien social avec les autres					
7. Se préoccupe des détails sans importance					
8. Se plaint de maux de tête ou d'estomac					
9. Donne l'apparence d'être malheureux ou triste					
10. S'accroche aux adultes					
11. Agit nerveusement					
12. Agit avec peur					
13. Ne tient pas debout					
14. Trop timide					





15. Se plaint ou gémit					
16. Ne participe pas aux activités de groupe					
17. Fait des commentaires désagréables					
18. Ne participe pas en classe					
19. Pleure ou est larmoyant					
20. Se trouve facilement contrarié					
21. Se trouve facilement dépassé, débordé					
22. trouve facilement découragé					
23. Passe beaucoup de temps à s'inquiéter					
24. Lent pour tisser des liens avec de nouvelles personnes					
Veillez ajouter ci-dessous tout autre comportement préoccupant:					
a.					
b.					
c.					
Subscale 1: comportement anxieux-dépressif (Items: 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23)					
Subscale 2: comportement social de retrait (Items: 1, 3, 4, 5, 6, 13, 14, 16, 18, 24)					
Note totale					





Daily Behavior Report Card (DBRC): Guide pas à pas

I. Informations générales

Une carte de comportement quotidien est une liste clairement définie de comportements cibles pour un élève. Il s'agit d'une modification de comportement qui - en fonction de la sélection d'objectifs spécifiques - vise à développer le comportement souhaité ou à réduire les comportements indésirables grâce à une combinaison de récompense et de rétroaction. Le couplage avec le retour d'information permet un retour cohérent sur la réalisation d'objectifs spécifiques et crée un degré élevé de transparence.

La carte soutient une coopération étroite entre l'école et les parents. Idéalement, la réalisation des objectifs à l'école est liée à des récompenses à la maison.

Example:

Date: _____

	Français		Math	
Mes objectifs				
Je me présente en classe au moins trois fois et j'apporte une contribution utile à la discussion en classe.				
On ne me rappelle que deux fois, tout au plus, de poursuivre mon travail.				
Code enseignant:				

Commentaires:

Ma récompense: 2 min de lecture pour chacun

Oui, la carte a été montrée à la maison! _____

(Signature)





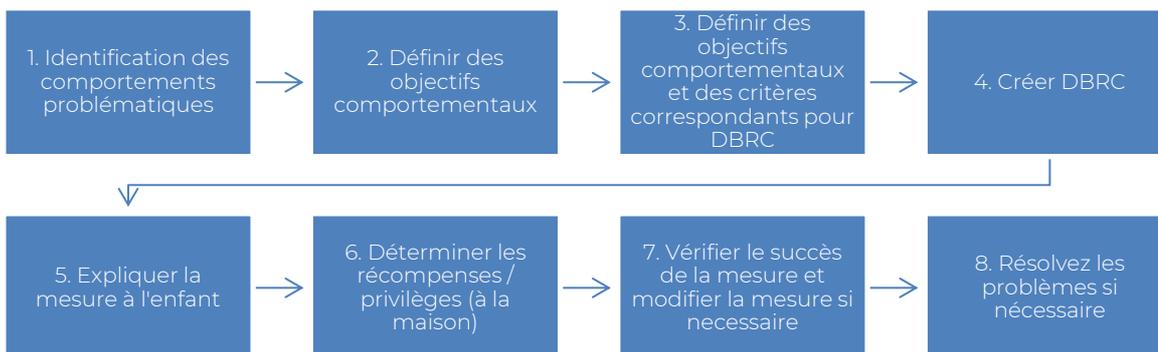
II. Objectifs du DBRC

La carte du comportement quotidien montre une grande efficacité en termes de réalisation des tâches d'enseignement, de réduction des comportements perturbateurs et d'augmentation des comportements liés aux tâches. Ceci est favorablement soutenu par la coopération avec le foyer parental ; en même temps, l'utilisation de la carte améliore la coopération avec le foyer parental et crée de la transparence pour les enfants et les parents.

La carte servant également de documentation continue de l'atteinte des objectifs, elle sert également à "double fonction" pour vérifier le succès du financement. Il permet un retour d'information ponctuel, régulier et spécifique, car un échange continu avec l'enfant sur la base de la carte est un élément essentiel de la mesure. La flexibilité est particulièrement utile - la carte peut être adaptée spécifiquement à chaque enfant.

III. Le DBRC en un coup d'œil

L'organigramme montre la mise en oeuvre en un coup d'œil :



Mes idées pour la mise en oeuvre...

Étape 1: Sélection du comportement problématique

Sur la base d'un dépistage ou d'observations effectuées jusqu'à présent, les domaines de comportement problématiques sont sélectionnés et précisés (par exemple, intensité, durée, timing, fréquence dans une phase spécifique ...).

Extrémité, Limite

Par exemple, utilisez l'ITRF comme outil de dépistage et utilisez-le comme base pour des recommandations supplémentaires.

Exemples concrets

L'enseignant déclare:

- P. accomplit au maximum 50% des tâches dans le temps prévu.
- L'enseignant rappelle au moins cinq fois par séance de travail à P. de continuer les tâches de manière autonome.





Étape 2 + 3: Définition des objectifs comportementaux, fixant les buts et les critères du DBRC

En règle générale, 3 à 5 objectifs comportementaux réalistes et spécifiques qui semblent avoir un sens pour l'enfant sont sélectionnés.

Moins d'objectifs peuvent également être sélectionnés. Les objectifs choisis doivent être observables par l'enseignant en classe. En outre, des critères de vérification de la réalisation des objectifs doivent être définis.

Extrémité, limite:

Plus concrètement le comportement cible permet d'observer l'atteinte de l'objectif d'une part et de réaliser le retour d'information à l'enfant d'autre part. Réfléchissez à l'avance aux sources d'informations que vous pouvez utiliser pour identifier rapidement l'atteinte de l'objectif et le mettre en œuvre dans la vie de tous les jours (ex: inspection visuelle des résultats du travail, observation, check-list...)

Étape 4: Préparation du DBRC

En plus du nom de l'enfant et de la date, la carte de comportement quotidien de l'enfant contient les objectifs comportementaux concrets, les options d'entrée pour la réalisation des objectifs, une option pour mettre un commentaire, les conditions de la récompense ainsi que le nom du des champs de récompense et - en règle générale - de signature pour les enseignants et, si possible, les parents.

Des symboles clairs (par exemple "pouces vers le haut - pouces vers le bas", "visage qui rit - visage qui pleure", "oui - non") sont sélectionnés pour la réalisation des objectifs - en évitant les évaluations intermédiaires telles que "partiellement".

Si possible, impliquez déjà les parents à ce stade. Même si une coopération semble irréaliste de prime abord, elle vaut généralement la peine d'être essayée, car l'efficacité de la mesure est donc clairement étayée.

Extrémité, limite:

Formulez les objectifs de manière à ce qu'une évaluation dichotomique soit réellement possible (par exemple "suivre les instructions avec moins de 2 avertissements" ou "accomplir au moins 2 tâches avec soin").

Réfléchissez bien à la durée des périodes à évaluer - moins est ici, surtout au début, souvent plus ! Si l'enfant atteint les objectifs régulièrement, les périodes peuvent être prolongées par arrangement ou les objectifs comportementaux peuvent être rendus plus exigeants.

Des modèles pour les DBRC sont inclus dans l'annexe des documents.

Étape 5: Description de la mesure

Afin d'expliquer la mesure à l'enfant, des discussions entre l'enseignant et l'enfant et / ou les parents et l'enfant sont appropriées.

L'explication peut être étayée par des jeux de rôle, des exemples et une "phase d'essai".

Extrémité, limite:

Par exemple, utilisez l'ITRF comme outil de dépistage et utilisez-le comme base pour des spécifications supplémentaires.

Exemples de concrétisation :

L'enseignant déclare :





Fondamentalement, il est important de garantir une orientation positive et axée sur les ressources. Cela est particulièrement évident dans l'explication de la mesure.

Exemple:

"Vous faites déjà près de la moitié du travail en classe. Que pourriez-vous faire pour faire encore plus de travail?"

"Vous vous débrouillez déjà très bien en cours de mathématiques. Désormais, chaque fois que vous commencerez à faire les devoirs vous-même, vous obtiendrez un tampon."

- P. accomplit au maximum 50% des tâches dans le temps prévu

- L'enseignant rappelle au moins cinq fois par séance de travail à P. de continuer les tâches de manière autonome.

Étape 6: Détermination des récompenses / privilèges (à domicile)

Le choix des récompenses revêt une importance particulière. Idéalement, cela se fait en consultation avec les parents.

Les récompenses devraient être pour l'enfant :

- attrayant
- suivre directement le comportement souhaitable.
- peuvent être collectés et échangés contre une "plus grande" récompense.
- être praticable.

Sur la carte de comportement elle-même, la collecte de la récompense est documentée en cochant ou en tamponnant la réalisation de l'objectif.

Extrémité, limite:

Les récompenses possibles à l'école pourraient être des timbres, des autocollants, des activités de pause, des privilèges, des éloges explicites, des activités communautaires, le choix d'un jeu, les heures de lecture, les temps sur PC, etc...

Des exemples de récompenses nationales possibles incluent les sorties, les réunions avec des amis, les jeux avec les parents, le temps passé sur PC / TV, les visites en famille, les jeux à l'extérieur, les privilèges, le choix du dessert, etc.

Impliquez l'enfant dans la détermination de la récompense (en fonction du niveau de développement)!

Étape 7 + 8: Vérifier le succès de la mesure, modifier et résoudre les problèmes

En remplissant la carte de comportement tous les jours, il devient rapidement clair si l'enfant atteint les objectifs des comportementaux fixés.

La mise en œuvre de l'évaluation directe du comportement soutient l'évaluation de l'efficacité.

Si aucun succès n'est obtenu après une période appropriée ou si le comportement cible ne se stabilise pas, la mesure peut être modifiée si nécessaire. Cela inclut des mesures de soutien supplémentaires (exemples de comportements souhaitables, listes de

Extrémité, limite:

La promotion n'apporte pas le succès souhaité? Vérifiez la mise en œuvre de la mesure avec les questions suivantes :

- Les objectifs comportementaux sont-ils appropriés?
- Les critères cibles sont-ils réalistes?

L'évaluation comportementale directe fonctionne-t-elle correctement?

L'enfant peut-il évaluer son comportement de manière réaliste?





contrôle, modèles de rôle positifs, etc.) ou un changement de récompense. Il peut également être nécessaire de reconsidérer les objectifs et de procéder par étapes plus petites.

S'il n'y a pas d'amélioration du comportement cible malgré une mise en œuvre correcte, une clarification diagnostique guidée par hypothèses est recommandée, qui est planifiée, réalisée et évaluée dans une équipe (multi-professionnelle).

La récompense est-elle motivante?

La récompense est-elle donnée de manière cohérente et équitable?

La carte de comportement est-elle rapportée à la maison et perçue par les parents?

Si vous ne pouvez pas répondre à l'une des questions par "oui", vous disposez de points de départ concrets pour optimiser la mesure.

Littérature:

fortement modifié selon Volpe, R. J., & Fabiano, G. A. (2013). Fiches de rapport quotidiennes sur le comportement: un système d'évaluation et d'intervention fondé sur des données probantes. Guilford Press.



Direct Behavior Rating (DBR): Guide pas à pas

I. Informations générales

L'évaluation directe du comportement (DBR) est une combinaison d'observation directe systématique du comportement et des évaluations du comportement avec des échelles de notation. L'idée de base est que les éléments d'observation responsables de la haute qualité des tests (opérationnalisation concrète du comportement, segmentation de la situation d'observation) sont combinés avec les éléments d'appréciation avec des échelles de notation responsables de la haute économie (échelle de Likert avec des catégories définies, des éléments pertinents pour la vie scolaire quotidienne). Lors de la mise en œuvre, une section concrètement opérationnalisée du comportement d'un élève (par exemple travail concentré) dans une situation dans laquelle ce comportement est pertinent (par exemple périodes de travail calme) est observée et immédiatement après cette situation est évaluée à l'aide d'une échelle de notation.

II. Objectifs de DBR

Le DBR comporte trois éléments centraux: (1) la franchise, (2) l'orientation comportementale et (3) la notation.

1. Directives

L'évaluation du comportement avec le DBR se fait directement. La franchise signifie la proximité la plus proche possible de la situation d'évaluation. Si, par exemple, le comportement coopératif d'un élève dans les phases de travail de groupe est intéressant, l'évaluation du comportement coopératif doit avoir lieu directement après la phase de travail de groupe. Le principe s'applique ici : plus l'évaluation est proche du comportement qui s'est réellement produit, plus le comportement est enregistré de manière précise, fiable et valide.

2. Focus comportemental

Le DBR enregistre un comportement concret, c'est-à-dire qu'un comportement à évaluer doit également être évaluable ou observable. Le comportement d'intérêt doit donc être opérationnalisé aussi spécifiquement et concrètement que possible.

3. Évaluation

DBR enregistre le comportement au moyen d'échelles de notation. Cela signifie qu'un comportement démontré est évalué par une personne (c'est à dire., L'évaluateur). L'évaluateur évalue directement la fréquence ou l'intensité du comportement de l'élève sans avoir préalablement détaillé le comportement. Sauter cette étape permet de gagner beaucoup de temps. Cela ne prend que quelques secondes pour indiquer une échelle en cochant la case à cet effet.

III. Le DBR en un coup d'œil

Le développement, l'application et l'évaluation de DVB sont guidés par quatre principes.

1. Efficacité

La procédure de test consiste à cocher des catégories sur une échelle. L'évaluation consiste simplement à compter (on pourrait presque dire: radier) les valeurs marquées ou à additionner trois à cinq valeurs. Cela peut être fait sans trop d'efforts et sans formation approfondie. En outre, DVB est très efficace en termes de temps, car l'exécution et l'évaluation peuvent être effectuées pour un étudiant en moins de cinq minutes.

2. Flexibilité

Le DBR peut être utilisé pour différents objectifs, dans différentes situations, par différentes personnes et pour différentes dimensions comportementales. Par exemple, le DBR pourrait éventuellement être utilisé pour mesurer l'expression d'un comportement concentré pendant les phases de travail dans le cours de mathématiques d'un élève. Le DBR pourrait également être utilisé pour évaluer dans quelle mesure un plan comportemental peut améliorer le comportement perturbateur et impulsif d'un élève dans les phases de transition

3. Reproduction

Le DBR est reproductible, c'est-à-dire qu'il facilite la collecte continue de données dans et entre les occasions. Cela le rend approprié pour la collecte de données de séries chronologiques et permet ainsi de faire des déclarations sur le développement d'un comportement au cours de cette période.

4. Défendabilité

Le DBR présente des propriétés psychométriques défendables. La fiabilité du DBR a été démontrée dans diverses conditions. L'exactitude (par des comparaisons avec des méthodes d'observation hautement standardisées) et la validité (par des comparaisons avec des méthodes qui enregistrent des procédures similaires) pourraient également être testées et confirmées.

Voici un aperçu du DBR :

1. Étape: Quel comportement est-ce que je note?

Empiriquement, trois dimensions primordiales du comportement se sont avérées particulièrement pertinentes dans le contexte scolaire:

1. comportement lié à l'apprentissage (par exemple concentration, endurance)
2. comportement perturbateur (par exemple, hâler en classe)
3. comportement respectueux (par exemple être poli envers les autres)

En fait, les types de comportements qui peuvent théoriquement se produire dans la vie scolaire quotidienne sont presque infinis et ont des formes diverses. Par conséquent, un outil de systématisation

est nécessaire pour découvrir quels comportements sous quelle forme posent un problème pour un élève. À cette fin, les dépistages comportementaux dits universels (dans SESAME : l'ITRF) devraient être utilisés comme outils d'évaluation.

2. Étape: Dans quelle situation est-ce que je note le comportement?

Le comportement d'un élève peut être influencé par de nombreux facteurs. La question de savoir si et dans quelle mesure un certain comportement se manifeste dans une certaine situation. Cela peut dépendre, par exemple, de la motivation personnelle, de l'intérêt pour le sujet d'apprentissage ou d'autres aspects environnementaux qui conduisent à un changement soudain de comportement.

Pour savoir quelle situation est pertinente, les questions d'orientation suivantes peuvent être appliquées:

1. Le comportement problématique se produit-il dans un (ou plusieurs) sujet (s) ?
2. Le comportement problématique se produit-il certains jours de la semaine ?
3. Le comportement problématique se produit-il dans une phase spécifique du cours (par exemple, travail en groupe ou individuel) ?
4. Le comportement problématique se produit-il également en classe avec d'autres "collègues" ?

3. Étape: Comment procéder dans la situation de notation?

L'évaluation comportementale peut être divisée en trois étapes de planification:

a) Le comportement est décrit aussi précisément et brièvement que possible.

Ce qui est le plus important lors de la définition du comportement est que la définition choisie inclut en fait le comportement qui doit être promu. Cela peut se faire par des formulations plus générales ("Big 3" - 1ère étape) ou par des comportements très spécifiques ("Appels à la classe sans réponse").

b) Il est déterminé qui évaluera le comportement.

Toute personne impliquée dans le processus de promotion peut évaluer le comportement de l'étudiant. Habituellement, il doit s'agir d'une personne présente dans la classe dans les situations d'évaluation et qui est capable d'évaluer brièvement le comportement immédiatement après la situation.

c) On détermine quand, où et à quelle fréquence le comportement est évalué.

Le DBR doit être utilisé au moins une fois par jour, mais la durée de la phase d'évaluation peut varier. Le principe de base ici est le suivant: plus le niveau d'avancement est élevé, plus l'avancement est intensif et individualisé et, par conséquent, on évalue les progrès. Cela signifie que le DBR pour les étudiants des niveaux 2 ou 3 de SESAME sera complété plus souvent que pour les étudiants du niveau 1.

4. Étape: Sélection d'une échelle de notation

Pour la sélection des éléments, les deux formes d'échelles suivantes peuvent être utilisées:



Échelles d'élément unique (**échelles SI**) Les échelles SI couvrent une gamme très large et supérieure de comportements (par exemple, comportement de travail, comportement perturbateur) avec un seul élément.

Échelles d'articles multiples (**MI-Scales**) MI-Scales capture une gamme très précise de comportements avec trois à cinq items sur des comportements spécifiques (par exemple, l'élève commence à terminer la tâche de manière indépendante, l'élève termine la tâche dans le temps imparti).

La sélection des échelles DBR doit être adaptée individuellement en fonction du comportement cible, de la situation et de l'élève. En outre, il devrait être basé sur les résultats des trois premières étapes. En général, cependant, on peut dire que les échelles IM sont préférables dans le contexte scolaire car elles permettent d'obtenir des valeurs comportementales interprétables de manière fiable dans un temps plus court, ce qui peut conduire à une prise de décision plus rapide.

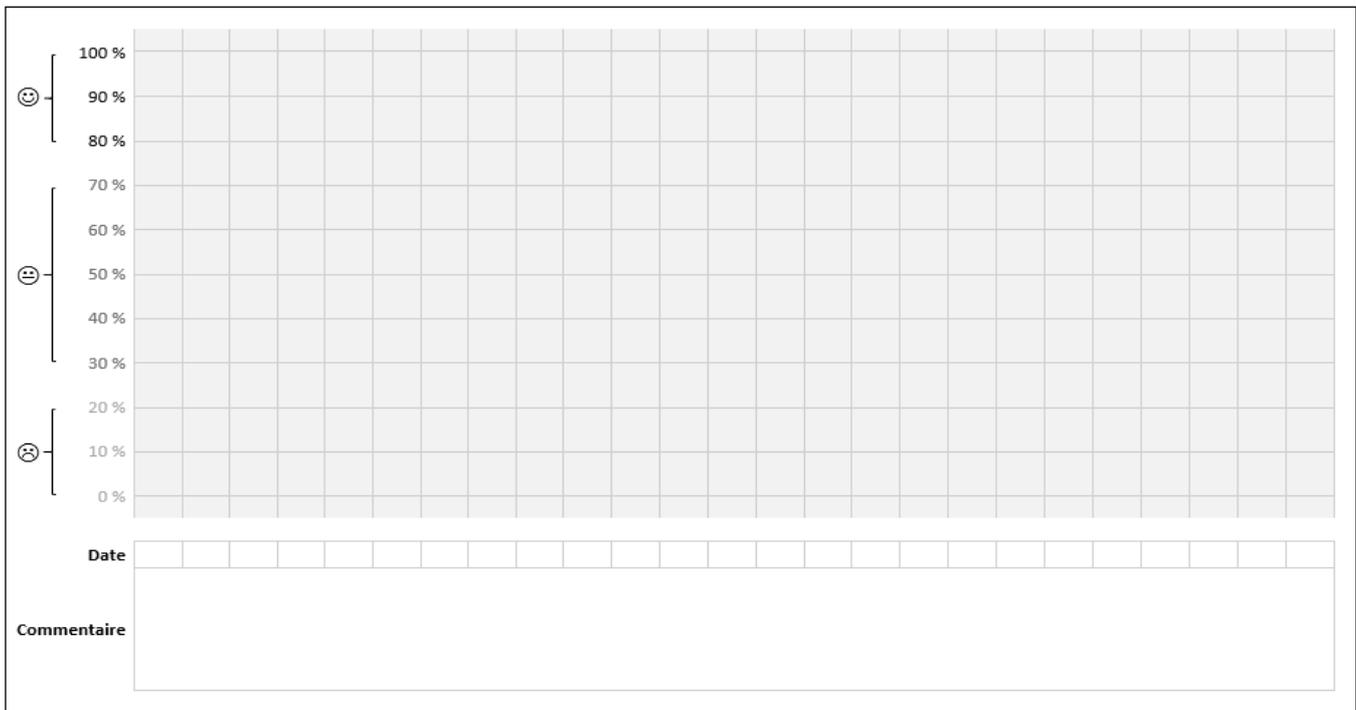
Pour la sélection du format d'échelle, les trois formes suivantes d'unités d'échelle peuvent être utilisées: Une **(1)** échelle de temps est utilisée pour évaluer la durée (par exemple de 0 à 100%) pendant laquelle un comportement dans la situation d'évaluation s'est produit. Une échelle de qualité **(2)** est utilisée pour évaluer la compétence qualitative d'un comportement dans une situation (par exemple, 0 = le comportement n'est pas préoccupant, 10 = le comportement est très préoccupant). Sur une échelle de fréquence **(3)**, la fréquence est utilisée pour évaluer la fréquence à laquelle un comportement cible s'est produit au cours de la période d'évaluation (par exemple de 0x à 10x).

Exemple:





Étudiant	Phase d'enseignement	Comportement à chaque phase (Ajouter l'opérationnalisation si nécessaire)
	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> 1
	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> 2
	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> 3
	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> 4



5. Étape: Comment analyser les résultats?

L'évaluation des données collectées se déroule en deux étapes:

1. Le comportement est visualisé et les paramètres importants sont notés.
2. Ensuite, le développement comportemental est analysé. À cet effet, le développement comportemental dans la phase de taux de base est comparé au développement comportemental dans la phase d'intervention, à la fois visuellement et à l'aide de paramètres statistiques.





Réflexion sur le travail d'équipe: méthodes

I. Analyse de SOFT

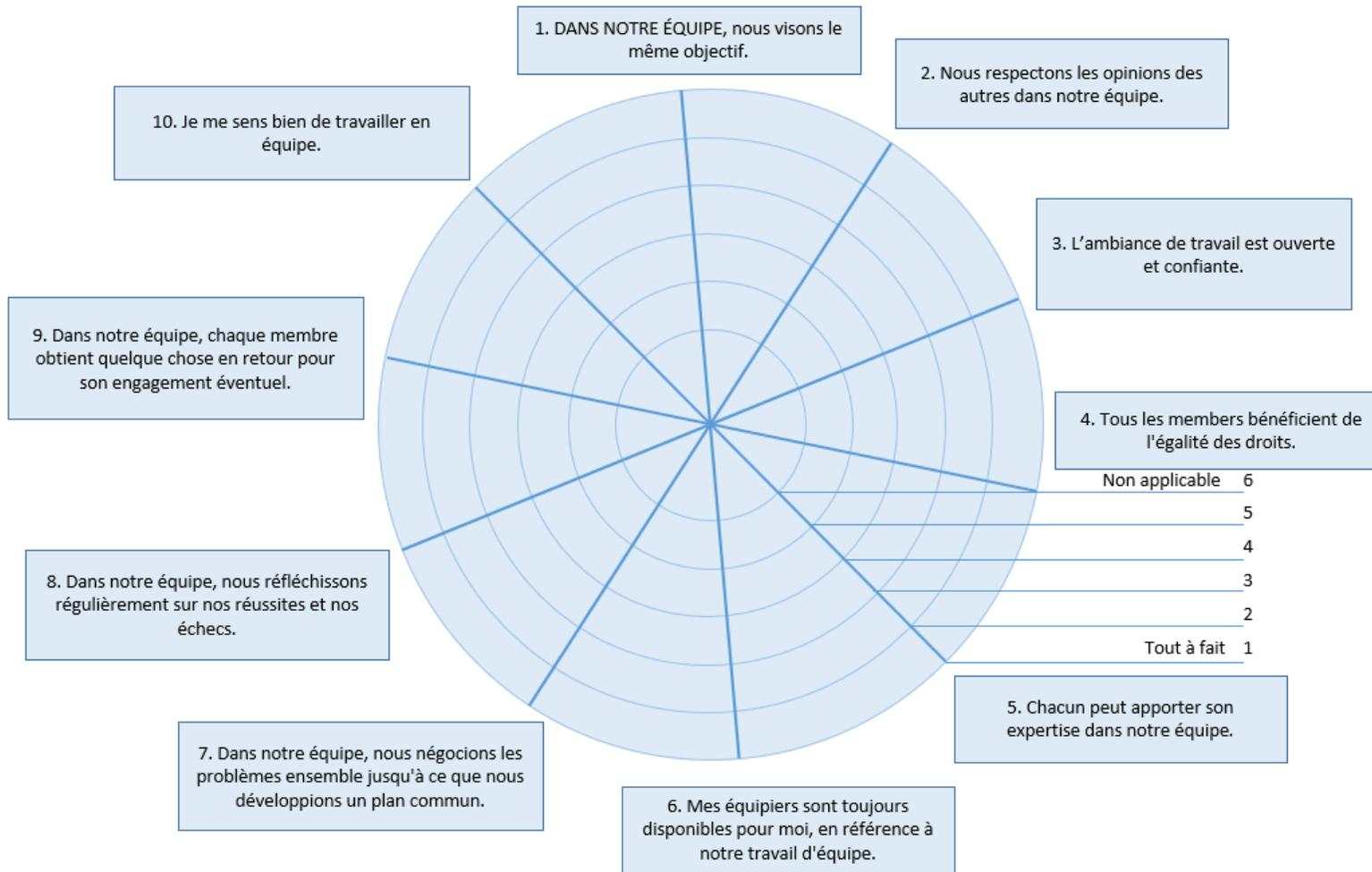
Present		Future		
	<p>C'est ce dont nous sommes fiers. Ce sont nos atouts. C'est sur cela que nous pouvons compter.</p>	<p>S satisfactions</p>	<p>O opportunities</p>	<p>Ce sont nos opportunités. C'est ce que nous devrions utiliser. Cela vaut la peine d'investir encore plus d'efforts.</p>
	<p>C'est là que nous avons des problèmes. C'est ce qui fait obstacle à notre devoir. C'est ce sur quoi nous voulons travailler.</p>	<p>F Faults (Défauts)</p>	<p>T Threats (Menaces)</p>	<p>Avec cela, nous devons être prudents. C'est là que se cachent les menaces. C'est ce dont nous devons nous occuper.</p>



Cofinancé par le programme Erasmus+ de l'Union européenne



II. Spider Web Toile d'araignée



Source: Spinnenanalyse (Regenthal, 2008)



Évaluation efficace du comportement fonctionnel (FACTS): guide étape par étape

I. Informations générales

L'évaluation efficace du comportement fonctionnel: FACTS est un bref entretien semi-structuré à utiliser dans l'élaboration de plans de soutien du comportement. L'entretien doit être administré par une personne ayant une expertise en soutien fonctionnel et en entretien. Le FACTS doit être administré à des personnes (enseignants, famille, cliniciens) qui connaissent le mieux l'élève. Pour un FBA efficace, après avoir terminé l'entretien FACTS, une brève observation de confirmation est effectuée. Les résultats du FACTS et de l'observation sont utilisés pour construire un énoncé d'hypothèse. Les FACTS peuvent être complétés dans un court laps de temps (15-20 min). L'efficacité et l'efficacité de remplir les formulaires augmentent avec la pratique.

L'entrevue se compose de deux parties; La partie A est l'analyse des routines et la partie B est l'évaluation du comportement fonctionnel. Le but de l'analyse des routines est d'isoler les routines au cours desquelles un comportement problématique se produit et ne se produit pas de manière fiable. Si ces informations ont été recueillies ailleurs (par exemple, un formulaire de demande d'assistance, un entretien précédent), vous pouvez sauter cette partie de l'entrevue.

II. Comment compléter la partie A

Étape 1: Compléter les informations démographiques

Noter le nom des élèves, qui a été interviewé et la date à laquelle l'entrevue a été terminée. Enregistrez également le nom de la personne qui a administré l'entrevue.

Étape 2: Compléter le profil étudiant

Demander à la personne que vous interviewez d'identifier les points forts ou les attributs particuliers que l'élève apporte à l'école. Cela peut inclure des activités auxquelles l'élève est particulièrement doué ou qu'il aime, ainsi que des qualités spéciales (par exemple, un grand sourire). Cette étape est importante pour aider à se concentrer sur les forces ainsi que les défis et identifier les activités qui peuvent potentiellement être utilisées dans le cadre de l'intervention.

Étape 3: Identifier les problèmes de comportement

Obtenez une idée globale de ce qu'est le comportement problématique. S'il y a plusieurs comportements problématiques préoccupants, encerclez ceux qui vous préoccupent le plus.





Étape 4: Analyse des habitudes

- a) Dresser la liste des heures qui définissent l'emploi du temps quotidien de l'élève. Inclure les heures entre les cours, le déjeuner, avant l'école et s'adapter aux fonctions d'horaire complexes (par exemple, les jours pairs / impairs) si nécessaire.
- b) Pour chaque période indiquée, indiquer l'activité généralement pratiquée pendant cette période (par exemple, enseignement en petit groupe, mathématiques, art indépendant, transition).
- c) Utiliser l'échelle de 1 à 6 pour indiquer (en général) quels moments / activités sont les plus et les moins susceptibles d'être associés à des comportements problématiques. Un «1» indique une faible probabilité de problèmes et un «6» indique une forte probabilité de comportements problématiques.
- d) Indiquer quel comportement problématique est le plus probable à tout moment / activité qui reçoit une note de 4, 5 ou 6.

Étape 5: Sélectionnez des habitudes pour une évaluation plus approfondie

Examinez chaque fois par activité répertoriée comme 4, 5 ou 6 dans le tableau de l'étape 4. Si les activités sont similaires (par exemple, les activités non structurées, les activités qui impliquent des exigences académiques élevées, les activités avec réprimandes des enseignants, les activités avec de nombreux pairs et relativement peu d'adultes) et ont des comportements problématiques similaires, les traiter comme des "habitudes pour une analyse future".

Sélectionner entre 1 et 3 habitudes pour une analyse plus approfondie. Ecrire le nom de l'habitude et le ou les comportements problématiques les plus courants. Dans chaque habitude, identifier le ou les comportements problématiques qui sont les plus probables ou les plus problématiques.

Pour chaque habitude, identifiez à l'étape 5, remplissez un "FACTS-Partie B"



III. Comment compléter la partie B

Étape 6: Identifier l'habitude cible

Enumérer l'habitude cible et le comportement problématique au bas de la partie A FAITS. Remplir cette partie de l'entrevue pour une seule habitude à la fois. Utiliser plusieurs formulaires de la partie B si plusieurs habitudes sont identifiées.

Étape 7: Identifier les événements qui prédisent la survenue du ou des comportements problématiques

- a) Dans chaque habitude, identifier les événements qui prédisent de manière fiable le comportement problématique. Commencer par poser au moins les trois questions directrices énumérées dans l'entrevue. La première question à se poser est : "Dans cette habitude (par exemple, lorsqu'on lui demande de travailler sur les mathématiques en groupe), que se passe-t-il le plus souvent juste avant le comportement problématique?" Posez les deux questions de suivi pour l'événement ou les événements identifiés dans cette première question. Par exemple, si l'enseignant dit que le comportement perturbateur commence généralement lorsque l'un des membres du groupe dit à l'élève cible qu'il fait quelque chose de mal, demandez: "Si un élève a dit cela 10 fois à l'élève cible, à quelle fréquence la perturbation en résulterait-elle?" Demandez également: "Des perturbations se produisent-elles pendant le travail de groupe lorsque personne ne le corrige?" Le but de vos questions est d'augmenter votre confiance que vous avez isolé l'antécédent spécifique. Si, par exemple, l'enseignant vous dit que la perturbation se produit assez souvent lorsque les autres élèves ne le corrigent pas, cela vous indique que l'antécédent spécifique n'est pas dit qu'il fait quelque chose de mal - vous devez chercher plus loin.
- b) Une fois que vous avez identifié l'antécédent spécifique, cochez la case correspondante, puis passez au tableau ci-dessous. Posez les questions de suivi indiquées pour isoler précisément en quoi consiste l'événement déclencheur. Par exemple, que disent les autres élèves, s'agit-il d'un élève en particulier?

Étape 8: LES ÉVÉNEMENTS SONT-ILS PERTINENTS?

Les événements de réglage sont des choses qui se produisent avant un comportement problématique et il est probable qu'un antécédent déclenchera le comportement. Parfois, ils agissent et cela a des conséquences plus ou moins importantes. Par exemple, se battre le matin peut rendre plus probable qu'un élève soit provocant lorsqu'on lui demande de s'engager dans un travail académique, car être dans le combat rend le fait d'éviter les tâches plus gratifiant. Pour savoir s'il s'agit d'un événement de mise en scène, posez au moins deux questions. Premièrement, le déclencheur identifié ci-dessus ne mène-t-il que parfois au comportement et si oui, pouvez-vous identifier un événement qui se produit plus tôt dans la journée et qui semble faire en sorte que ce déclencheur «fonctionne» pour que le comportement se produise? Deuxièmement, si la réponse à cette question est oui, cet événement est-il parfois présent et parfois

absent? Si l'événement est toujours présent ou toujours absent, il ne s'agit pas d'un événement de réglage. Cela ne doit se produire que parfois ET, quand cela se produit, conduire à un comportement problématique avec un antécédent déclencheur précédent.

Étape 9: Behavior Identifier les conséquences qui peuvent maintenir le comportement problématique

Quelles conséquences peuvent découler du comportement problématique? Considérez que l'élève peut obtenir / obtenir quelque chose qu'il veut, ou qu'il peut s'échapper / éviter quelque chose qu'il trouve désagréable.

- a) Commencez par demander, lorsque le déclencheur se produit et que le problème se produit, sur ce qu'il se passe ensuite? Posez des questions spécifiques telles que «que faites-vous?» «Que font les autres étudiants?» "Est-ce que quelque chose commence ou commence à se produire?"
- b) Une fois que vous avez identifié certaines conséquences possibles, posez des questions de suivi pour augmenter votre confiance. Vous pouvez considérer cela comme la mise en place de "conditions de test". Par exemple, vous pouvez décrire un scénario dans lequel la conséquence ne pourrait pas se produire et demander si le comportement se produirait toujours. Par exemple, si l'enseignante dit qu'un comportement perturbateur est suivi de son attention, demandez-lui si le comportement problématique se produirait encore si elle n'était pas disponible. Si tel était le cas, il est peu probable que son attention soit la conséquence.
- c) Une fois que vous avez identifié la conséquence adéquate, cochez la case appropriée. S'il semble y avoir plus d'une conséquence pertinente, mettez le chiffre «1» à côté de la conséquence qui, selon vous, est la plus appréciée par l'élève et un «2» à côté de celle qui est la plus importante. Ensuite, passez à la case «caractéristiques spécifiques de la conséquence». Utilisez les questions de cet encadré pour vous guider dans l'identification précise des caractéristiques de la conséquence liées au comportement problématique.

Étape 10: Créer une déclaration sommaire

La déclaration sommaire indique les événements de réglage, les déclencheurs immédiats, les comportements problématiques et les conséquences de maintien. L'énoncé récapitulatif est la base de l'élaboration d'un plan efficace de soutien du comportement. Construisez l'état récapitulatif à partir des informations contenues dans les FACTS. Si vous êtes convaincu que le résumé est suffisamment précis pour concevoir un plan, passez à l'élaboration du plan. Si vous êtes moins confiant, poursuivez l'évaluation fonctionnelle en effectuant des observations directes. Utilisez l'échelle de 1 à 6 pour définir dans quelle mesure vous, ou l'équipe êtes «convaincus» que le résumé est exact. La confiance peut être affectée par des facteurs tels que (a) la fréquence à laquelle le comportement problématique se produit, (b) depuis combien de temps vous connaissez la personne ciblée, (c) la cohérence des comportements



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



problématiques, (d) si plusieurs fonctions sont identifiées, et (e) si plusieurs comportements se produisent ensemble.





Étape 5

Énumérez les habitudes par ordre de priorité pour le soutien du comportement: Sélectionnez des habitudes avec des notes de 5 ou 6. Ne combinez les habitudes que lorsqu'il existe une (a) similitude significative des activités (conditions) et (b) une similitude de comportement (s) problématique. Remplissez le FACTS-Partie B pour chacun des sous-programmes prioritaires identifiés.

	Habitudes / Activités / Contexte	Comportement (s) problématique
Routine #1		
Routine #2		
Routine #3		





Évaluation efficace du comportement fonctionnel: la liste de contrôle de l'évaluation fonctionnelle
Enseignants et personnel: partie B

Étape 6 Habitudes / Activités / Contexte: Quelle habitude (une seule) de FACTS-Partie A est évaluée?

Routines / Activités / Contexte:	Comportement (s) problématique

Étape 7 Fournissez plus de détails sur le (s) comportement (s) problématique (s):

À quoi ressemblent les comportements problématiques?

À quelle fréquence le ou les comportements problématiques se produisent-ils?

Combien de temps durent les comportements problématiques lorsqu'ils se produisent?

Quelle est l'intensité / le niveau de danger du ou des comportements problématiques?

Étape 8 **ANTECÉDENTS : DÉCLENCHES ET ÉVÉNEMENTS**

Quels sont les événements qui prédisent quand le ou les comportements problématiques se produiront?

Identifiez le déclencheur en général

- Dans cette habitude, que se passe-t-il le plus souvent juste avant un comportement problématique?

- Si vous mettez ce déclencheur en place 10 fois, à quelle fréquence entraînerait-il un comportement problématique?
- Un comportement problématique se produit-il quand (absence de déclencheur)?

Déclencheurs			
___Tâches	___Réprimandes	___Transitions	___ Temps non structure
___ Activités structurées / non académiques		___ Isolé, personne autour Isolé, personne autour	

Identifier les caractéristiques spécifiques du déclencheur		
Si des tâches (par exemple, travail en groupe, travail indépendant, enseignement en petit groupe, cours magistral)...	Décrivez la tâche en détail (par exemple, la durée, la facilité de la tâche pour l'élève), quelles caractéristiques de celle-ci sont probablement aversives pour l'élève et pourquoi cette hypothèse est-elle émise?	
Si le temps n'est pas structuré...	Décrivez le cadre, les activités et les personnes présentes.	





Si réprimande...	Décrivez qui délivre la réprimande, ce qui est dit et quel est le but de la correction.	
Si activités structurées, non académiques	Décrivez le contexte, qui est autour, quelles activités sont en cours, quels comportements sont attendus?	
Si transitions	Décrivez l'activité qui se termine et celle vers laquelle la transition est effectuée. Identifiez si l'une des activités est largement préférée ou non, si elle est structurée ou pas.	
Si isolé	Dans quel contexte le comportement s'est-il produit? Quelles caractéristiques de l'environnement pourraient être pertinentes?	

Étape 9

Les événements de réglage sont-ils pertinents?

1. Y a-t-il quelque chose qui, lorsqu'il est présent, rend plus probable que le déclencheur identifié ci-dessus déclenche le comportement?
2. Si oui, cet événement est-il parfois présent et absent d'autres fois ? Le problème se produit-il uniquement lorsque l'événement est présent?

Définition d'événements		
<input type="checkbox"/> Correction / échec dans la classe précédente	<input type="checkbox"/> Conflit à la maison	<input type="checkbox"/> Faim
<input type="checkbox"/> Correction d'un adulte plus tôt dans la journée	<input type="checkbox"/> Conflit entre pairs	<input type="checkbox"/> Manque de sommeil
<input type="checkbox"/> Devoirs / travaux non terminés	<input type="checkbox"/> changement des habitudes	<input type="checkbox"/> Médicaments (oubliés ou pris)

Étape 10

CONSEQUENCES

Quelles conséquences semblent les plus susceptibles de maintenir le ou les comportements problématiques?

Identifier la conséquence en général

Dans l'habitude identifiée, lorsque le déclencheur se produit et qu'un comportement problématique se produit, que se passe-t-il ensuite?

1. Que faites-vous? Que font les autres étudiants? Quelles activités se produisent ou cessent de se produire?
2. Détaillez : prenez chaque conséquence identifiée ci-dessus:
 - a. Le comportement se produirait-il encore si cette conséquence ne pouvait pas se produire (par exemple, si l'attention des pairs, il n'y avait pas d'autres élèves ? Sans votre attention, le comportement se produirait-il encore si vous n'étiez pas là? Si vous vous échappiez, le comportement se produirait-il encore si la tâche était plus facile ?)
 - b. *Sur les 10 dernières fois que vous avez vu ce comportement, à quelle fréquence cette conséquence s'est-elle produite?*





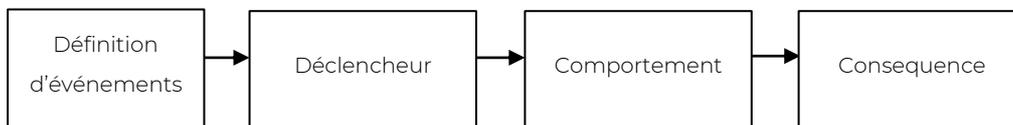
Les choses qui sont obtenues	Choses évitées ou qui échappent
___ attention de l'adulte Autre: _____	___ tâches difficiles Autre: _____
___ attention des pairs _____	___ Réprimandes _____
___ activité _____	___ pairs négatifs _____
___ argent / choses _____	___ effort physique _____
	___ attention des adultes _____

Identifier les caractéristiques spécifiques de la conséquence		
Si l'attention des adultes ou des pairs est obtenue ou évitée.	Définissez qui délivre l'attention, ce qu'il dit et combien de temps dure généralement l'attention. Que fait l'élève après cette attention - est-ce que c'est un va-et-vient qui se produit? Y a-t-il une escalade comportementale?	
Si une activité se poursuit ou est supprimée.	Décrivez l'activité spécifique, y compris qui d'autre est présent, en quoi consiste l'activité et combien de temps elle dure.	
Si des objets tangibles sont obtenus ou retirés.	Décrivez le ou les éléments spécifiques obtenus, y compris qui d'autre est présent et combien de temps l'élève a accès à l'élément.	
Si une stimulation sensorielle se produit ou est supprimée.	Décrivez le contexte, qui est autour, quelles activités sont en cours, quels comportements sont attendus?	

Étape 11

RESUME DU COMPORTEMENT

Identifier le résumé qui sera utilisé pour construire un plan de soutien au comportement.



Dans quelle mesure êtes-vous convaincu que le résumé du comportement est exact?

Pas très confiant						Très confiant
1	2	3	4	5	6	

March, Horner, Lewis-Palmer, Brown, Crone, Todd, & Carr (2000)

4/24/00

Littérature:

Adapté par C. Anderson & C. Borgmeier (2007) from March, Horner, Lewis-Palmer, Brown, Crone & Todd (1999)

