

Les classes à paliers pour les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : le point sur la question

Level systems for students with behavior disorder: Reviewing the question

Line Massé, Shirley Carignan, Catherine Lanaris et Mélanie Tessier

Volume 37, numéro 1, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097009ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097009ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Massé, L., Carignan, S., Lanaris, C. & Tessier, M. (2008). Les classes à paliers pour les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : le point sur la question. *Revue de psychoéducation*, 37(1), 97–116.
<https://doi.org/10.7202/1097009ar>

Résumé de l'article

Les systèmes rééducatifs à paliers (ou classes à paliers) s'avèrent de plus en plus populaires en Amérique du Nord pour les élèves présentant des troubles de comportement (TC). Les éducateurs impliqués manifestent beaucoup de satisfaction à travailler dans un tel système et considèrent ces services comme très efficaces pour aider les élèves ayant un TC. Toutefois, la mise en oeuvre de ce type de services soulève certains problèmes, tant au plan éthique, au plan théorique qu'au plan thérapeutique. Après avoir décrit sommairement les classes à paliers et leur utilisation, cet article brosse un tableau des avantages associés à ce type de service et des principales critiques signalées. Par la suite, une synthèse des résultats des recherches sur leur efficacité est présentée.

Les classes à paliers pour les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : le point sur la question

Level systems for students with behavior disorder : Reviewing the question

L. Massé¹

S. Carignan¹

C. Lanaris²

M. Tessier¹

1. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
2. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Cet article a été rendu possible grâce à une subvention de l'Institut universitaire de Québec sur les jeunes en difficulté d'adaptation et à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Correspondance

Line Massé
Département de psychoéducation,
Université du Québec à Trois-Rivières,
C.P. 500, Trois-Rivières
(Québec), CANADA
G9A 5H7,
line.masse@uqtr.ca.

Résumé

Les systèmes rééducatifs à paliers (ou classes à paliers) s'avèrent de plus en plus populaires en Amérique du Nord pour les élèves présentant des troubles de comportement (TC). Les éducateurs impliqués manifestent beaucoup de satisfaction à travailler dans un tel système et considèrent ces services comme très efficaces pour aider les élèves ayant un TC. Toutefois, la mise en oeuvre de ce type de services soulève certains problèmes, tant au plan éthique, au plan théorique qu'au plan thérapeutique. Après avoir décrit sommairement les classes à paliers et leur utilisation, cet article brosse un tableau des avantages associés à ce type de service et des principales critiques signalées. Par la suite, une synthèse des résultats des recherches sur leur efficacité est présentée.

Mots clés : Système à paliers, classe à niveaux, trouble du comportement, modification de comportement, recension des écrits.

Abstract

The implementation of level systems are gaining popularity in North America for students with behavioral disorders. Educators are very satisfied to work in these programs and consider that these services are very effective to help students with behavior disorders. However the implementation of these types of services raise some problems at different levels, mainly ethical, theoretical, and therapeutic. This article presents a brief overview of the characteristics of level systems and their use. It also points out the advantages associated with these systems and the principal criticisms made about them. After, results of evaluative researches about their efficacy are presented.

Key words: Level system, engineered classroom, behavior disorder, behavior modification, literature review.

Comparés aux autres élèves présentant des difficultés d'adaptation scolaire, les élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental tendent à être placés dans des environnements scolaires plus restrictifs et ségrégués (Farrell, Smith, & Brownell, 1998). Jusqu'à tout récemment, les commissions scolaires avaient surtout recours aux classes spéciales homogènes à temps plein pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés importantes d'ordre comportemental. Cependant, lorsqu'ils sont placés en classes spéciales, moins de la moitié des élèves réintègrent le secteur régulier pour le reste de leur scolarité ou une partie de celle-ci (Farrell *et al.*, 1998). C'est pourquoi plusieurs commissions scolaires ont développé des services éducatifs de courte durée comme alternative aux classes spéciales à temps plein pour cette clientèle. Quoique ces services diffèrent d'une commission scolaire à l'autre et selon le niveau scolaire, ils s'inspirent habituellement des systèmes à paliers (ou à niveaux), car ceux-ci sont conçus de façon à ce que l'élève réintègre éventuellement une classe ordinaire à la fin de son cheminement dans le programme. Les systèmes rééducatifs à paliers (ou classes à paliers) s'avèrent de plus en plus populaires en Amérique du Nord pour les élèves présentant des troubles de comportement (TC) (Farrell *et al.*, 1998). Les intervenants impliqués manifestent beaucoup de satisfaction à travailler dans un tel système et considèrent ces services comme très efficaces pour aider les élèves TC. Toutefois, la mise en oeuvre de ce type de services soulève certains problèmes, tant au plan éthique, au plan théorique qu'au plan thérapeutique. Avant que l'implantation de ces systèmes ne se multiplie davantage, il importe de faire le point sur la question. Les points soulevés pourront également être utiles aux milieux scolaires qui implantent actuellement ces systèmes en les guidant sur les correctifs qui pourraient être apportés pour améliorer ces services.

Cet article constitue une recension intégrative des écrits au sujet des systèmes à paliers. Nous avons effectué une recension combinant les recherches informatisées dans les banques usuelles (Current Contents Connect, Dissertation Abstract International, ERIC, PsycINFO, PsycArticles, Psychology & Behavioral Sciences Collection, Repère, et CUBIQ), les repérages avec des moteurs de recherche Internet (Google, Copernic, etc.), des recherches manuelles dans certains livres de base ou revues importantes, l'examen des listes de références d'articles sur le sujet et enfin, les contacts avec des personnes ou des organismes qui pourraient avoir produit ou connaître des recherches. Nous avons utilisé différentes combinaisons des descripteurs suivants en anglais: students, children, behavior disorder or problem, conduct disorder, oppositional disorder, aggressive behavior, emotionally disturbed, special education students, ADHD, emotionally handicapped children, level system, school based group, educational programs, behavior modification, classroom behavior modification, engineered classroom, classroom environment, classroom management system, special education program, remedial education, special education classroom, token economy program, short term resource-room. En français, nous avons utilisé les descripteurs suivants: élève, enfant, adolescent, trouble du comportement, agressivité, comportement agressif, opposition, mésadapté socio-affectif, trouble de déficit d'attention, trouble de conduite, délinquance, hyperactivité, enfance exceptionnelle, système à niveaux ou à paliers, classe à niveaux ou à paliers, classe spéciale,

programme rééducatif, système d'économie de jetons, modification de comportement, éducation spéciale, rééducation. Après avoir décrit sommairement les classes à paliers et leur utilisation, nous brosserons un tableau des avantages associés à ce type de service et des principales critiques signalées. Par la suite, nous exposerons les résultats des études relevées sur l'évaluation des effets de ce type de service. Enfin, nous proposerons différentes pistes pour améliorer ces services ou pour des recherches futures à ce sujet.

Description des classes à paliers

La plupart des programmes de classes à paliers répertoriés prennent racine dans le modèle de classe spéciale de Hewett (*engineered classroom*, 1967, 1968, 1971, 1988) et celui du *Madison School Plan* (Braaten, 1979; Taylor *et al.*, 1972), qui constituent une adaptation du modèle de Hewett. Ces classes constituent un modèle où les intervenants modifient, selon une séquence donnée, les comportements scolaires et sociaux des élèves en appliquant systématiquement des principes béhavioristes comme les systèmes de contingence des comportements, le renforcement positif, ou les contrats de comportements. Certains systèmes incluent également des approches psychoéducatives, comme l'éducation affective (développement de l'estime de soi, contrôle des émotions, etc.), l'entraînement aux habiletés sociales ou l'entraînement à la responsabilisation. Chaque étape, ou palier, contient des attentes comportementales clairement définies, un programme de renforcement, des récompenses, des privilèges ou des conséquences spécifiques, ainsi que des critères pour avancer au palier suivant. Les habiletés ou les comportements les plus fondamentaux (par exemple, les habiletés d'écoute ou les comportements d'attention à la tâche) se situent en bas de l'échelle, alors que les plus complexes (par exemple, les habiletés d'autocontrôle), apparaissent aux niveaux plus élevés. Le modèle initial développé par Hewett (1988) comprenait six paliers organisés de la façon suivante:

- (1) *Attention* : prêter attention aux stimuli auditifs ou visuels, percevoir correctement, sélectionner et retenir les informations pertinentes;
- (2) *Réponse* : participer activement aux activités de la classe tant verbalement que physiquement ;
- (3) *Ordre* : suivre correctement les directives et les consignes ;
- (4) *Exploration* : acquérir une connaissance appropriée de l'environnement physique par des stimulations multisensorielles et le mouvement ;
- (5) *Social* : obtenir l'approbation des autres et éviter leur désapprobation ;
- (6) *Maîtrise et accomplissement* : atteindre un niveau d'autonomie personnelle permettant à l'élève de fonctionner de façon indépendante, acquérir des habiletés nécessaires à la réussite scolaire et de réintégrer un milieu régulier.

Quoique beaucoup de variations soient retrouvées dans l'organisation et le découpage des différents paliers, les attentes comportementales augmentent toujours d'un palier à l'autre dans les différents systèmes à paliers. Habituellement, les renforçateurs sont également disposés de façon hiérarchique, ceux obtenant le plus de succès (les plus désirables) étant accordés aux niveaux les plus élevés (Johns *et al.*, 1996). Quand un élève démontre les comportements appropriés attendus à un niveau particulier pour un certain laps de temps, il peut avancer au prochain palier. Au fur et à mesure qu'un élève progresse dans le système, les attentes comportementales et les conséquences sont modifiées pour que l'élève puisse éventuellement, d'une part, développer une maîtrise de ses propres comportements, ou l'autocontrôle, et d'autre part, pour que ce dernier soit réintégré à la fin du programme à sa classe d'origine.

Utilisation des classes à paliers

Dans un sondage réalisé auprès de 200 intervenants appliquant un système à paliers aux États-Unis (Farrell *et al.*, 1998), 59 % des répondants estimaient que la durée moyenne d'un palier était de 2 à 6 semaines, alors que 23 % l'évaluaient plutôt entre 2 et 4 mois. La plupart des intervenants (66,4 %) rapportaient que les élèves complétaient avec succès le programme après un semestre ou plus. Un pourcentage significatif de répondants (26,2 %) indiquait que les élèves ne terminaient pas le programme et étaient par la suite placés dans un environnement plus restrictif. La clientèle desservie se composait surtout d'élèves présentant des troubles du comportement d'ordre surréactif comme le trouble de déficit d'attention/hyperactivité, le trouble oppositionnel avec provocation ou le trouble de conduite. Dans plus de 80 % des cas, les élèves étaient automatiquement placés au palier le plus bas lorsqu'ils entraient dans le système. Près de 84 % des systèmes utilisaient de 4 à 5 niveaux, certains en comptaient jusqu'à 9. Typiquement, au fur et à mesure que les élèves progressaient à des paliers supérieurs, les intervenants augmentaient leurs attentes comportementales (90,2 %) et la valeur des récompenses ou des privilèges (81,1 %). Les renforcements employés, ainsi que les programmes de renforcement, variaient beaucoup d'un système à l'autre. Certains utilisaient des systèmes de points, d'autres des privilèges, des activités spéciales ou des renforçateurs tangibles (collants, matériel scolaire, etc.), ou encore différentes combinaisons de ces renforcements. Tous les répondants, à l'exception d'un, utilisaient également des conséquences négatives comme la perte de privilèges (82,8 %) ou le retrait (80,3 %). Le placement à un palier inférieur constituait une conséquence négative pour 67,2 % des répondants. Pour la plupart, la décision de passer à un niveau supérieur se prenait d'un commun accord entre l'intervenant et l'élève concerné. Très rarement, cette décision reposait sur l'intervenant seul (4,9 %) ou sur l'équipe du plan d'intervention (5,7 %). Pour passer à un niveau supérieur, les conditions requises les plus fréquemment retrouvées sont la manifestation de comportements ciblés pour une période spécifique (78,7%) ou l'accumulation d'un nombre spécifique de points (63,9%). En majorité, les intervenants interrogés dans l'étude de Farrell *et al.* avaient une formation en adaptation scolaire, en particulier en ce qui concerne l'intervention auprès d'élèves présentant des troubles du comportement. Au Québec, par l'entremise des Services régionaux de soutien,

d'expérience et d'expertise du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports concernant les désordres d'ordre comportementale, nous avons répertorié à ce jour 17 commissions scolaires offrant des services de courte durée pour les élèves présentant des troubles du comportement s'inspirant des systèmes à paliers. Tous se servent du modèle développé initialement par Hewett, mais de grandes variations sont observées quant aux attentes comportementales à chacun des paliers et aux systèmes de renforcement utilisés. La majorité des services s'adressent aux élèves du primaire et comptent 6 paliers, le dernier palier correspondant à la réintégration de l'élève dans sa classe d'origine. Dans la plupart des cas, le personnel du service est constitué d'un éducateur spécialisé à temps plein et d'un enseignant en adaptation scolaire, avec le recours occasionnel d'un psychoéducateur ou d'un psychologue pour animer des activités psychoéducatives. Dans un seul cas, celui-ci est constitué d'un psychoéducateur à mi-temps et d'un enseignant en adaptation scolaire à mi-temps.

Critiques des systèmes à paliers

Avantages

Plusieurs spécialistes en adaptation scolaire (voir entre autres Bauer & Shea, 1988; Bauer, Shea, & Keppler, 1986; Kerr & Nelson, 1998; Walker, 1997) suggèrent que les systèmes à paliers sont utiles pour : (a) augmenter les comportements appropriés des élèves; (b) promouvoir le rendement scolaire; (c) favoriser l'autocontrôle de l'élève et l'autorenforcement; (d) développer la responsabilité personnelle de l'élève envers ses performances scolaires, sociales ou émotionnelles; et (e) favoriser la généralisation et le maintien à long terme des gains.

Selon Kerr et Nelson (1998), la spécification de la hiérarchie des compétences nécessaires pour fonctionner dans un milieu éducatif moins restrictif, est l'avantage premier des systèmes à paliers. Cette hiérarchie simplifie la modification de comportement : les attentes comportementales par rapport aux élèves sont spécifiées et les intervenants disposent d'une démarche claire pour façonner ces comportements (ou les faire adopter par les élèves). Rosenstock et Levy (1978) soulignent aussi que la spécification des attentes comportementales facilite l'évaluation de l'atteinte des objectifs par les jeunes. Cette structure semble aussi sécuriser les intervenants tout en facilitant la gestion des comportements difficiles des élèves (Farrell *et al.*, 1998). Bauer *et al.* (1986) remarquent également les avantages suivants : (a) ces systèmes favorisent une meilleure connaissance et une meilleure compréhension par les élèves des attentes comportementales et des objectifs de rééducation visés; (b) ce type de structure offre sécurité et routine aux élèves qui ont des problèmes de comportement; (c) elle délivre l'intervenant des conflits de pouvoir entre lui et les élèves; elle peut lui donner également des moyens d'intervenir sur les mécanismes de défense des élèves, comme la projection (« C'est de sa faute, il ne m'aime pas ! ») et la rationalisation (« Mes parents ne sont pas allés à l'école et ils réussissent dans la vie »), en remplaçant la responsabilité sur les épaules des élèves. Bauer et Shea (1988) ajoutent qu'en utilisant des procédés comme l'autoévaluation, l'autorenforcement et l'autosurveillance (« self-monitoring »),

éléments qui sont liés à l'amélioration de la gestion de soi (« self-management »), ces systèmes favorisent le développement de l'autocontrôle des élèves. Enfin, pour Scheuerman et Webber (1996a), la structure des classes à paliers encourage la constance dans l'administration des conséquences ou diminue la probabilité que l'intervenant agisse de façon arbitraire et impulsive dans l'administration de celles-ci.

Dans un sondage effectué par Farrell *et al.* (1998, voir plus haut), auprès d'intervenants appliquant un système à paliers, les répondants considéraient que ce type de service s'avérait très efficace pour aider les élèves à modifier leurs comportements et à accepter les conséquences de leurs comportements non appropriés, ou leur responsabilité à cet égard. Ceux-ci notaient des améliorations un peu moindres aux plans de l'estime de soi, de la coopération avec les autres élèves, de la motivation scolaire ou de la résolution de problèmes. De façon générale, les intervenants interrogés estimaient que ces classes amélioraient les résultats scolaires des élèves. Rosentock et Levy (1978) avancent que les systèmes à paliers facilitent le contrôle des comportements perturbateurs des élèves en simplifiant la modification et l'évaluation des comportements (les intervenants ayant un schéma clair des comportements à viser).

Désavantages

Quoique les intervenants impliqués manifestent beaucoup de satisfaction à travailler dans un tel système et considèrent ces services comme très efficaces pour aider les élèves TC (Farrell *et al.*, 1998), plusieurs auteurs soulèvent des problèmes liés à l'implantation de ce type de services (Bauer & Shaw, 1988; Farrell *et al.*, 1998; Johns *et al.*, 1996 ; Scheuerman & Weber, 1996a, 1996b; Scheuerman *et al.*, 1994). La plupart des problèmes soulevés se rapportent au manque d'individualisation des contenus des programmes, au placement initial des élèves et aux procédures d'avancement des élèves d'un palier à l'autre. On note aussi la faiblesse des programmes concernant la résolution des problèmes associés au trouble de comportement (par exemple, les interactions sociales ou le contrôle des comportements impulsifs), ainsi que des difficultés relatives à la réintégration des élèves en classe ordinaire. Nous constatons également certaines pratiques qui vont à l'encontre des exigences de la réforme de l'adaptation scolaire qui favorise l'intégration des élèves dans un milieu éducatif le plus naturel possible.

Contenu des programmes. La plupart des systèmes à paliers présentent un programme rééducatif standardisé. Les comportements à acquérir à chacun des paliers de même que les activités nécessaires pour les atteindre sont spécifiés à l'avance, c'est-à-dire le programme est appliqué de la même façon pour tous les élèves quelles que soient leurs difficultés. Ainsi, le plan de rééducation est déterminé par le système, au lieu qu'il soit établi à partir d'une évaluation des besoins spécifiques de l'élève. Pour Bauer et Shea (1988), l'implantation standardisée du programme limite tant la créativité de l'intervenant, que l'individualisation aux problèmes spécifiques des élèves. Dans une autocritique de sa propre expérience liée à l'implantation de classes à paliers, Hewett (1988) critique la « molécularisation » des habiletés complexes qui accompagne couramment les procédures de

façonnement utilisées dans les classes à paliers, au détriment d'un apprentissage dans un contexte signifiant. Selon lui, les intervenants devraient lier davantage l'apprentissage des comportements aux activités d'apprentissage elles-mêmes. Il note aussi que l'accent qui est mis sur l'enseignement individualisé, laisse peu de place aux expériences sociales en groupe qui sont essentielles au développement des habiletés sociales.

D'autre part, dans plusieurs classes à paliers, le fait de participer à des activités collectives (repas à la cafétéria, récréation, etc.), l'enseignement de certaines matières (éducation physique, musique, etc.) ou l'accès à des milieux moins restrictifs, constituent un privilège qui doit être mérité par les élèves. Selon Johns *et al.* (1996), cette façon de faire entre en contradiction avec le droit de l'élève d'avoir accès au milieu le moins restrictif possible. Scheurman et ses collaborateurs (1994) abondent dans le même sens, en soulignant que le placement d'une jeune dans un milieu plus restrictif doit être basé sur l'évaluation de ses besoins particuliers. De plus, ils soutiennent qu'en aucun cas, le placement dans un milieu moins restrictif, ainsi que la possibilité de côtoyer les autres jeunes sans difficulté, ne devraient constituer des privilèges faisant partie d'un système à paliers.

Placement initial au premier palier. Généralement, les élèves entrent tous au premier niveau. D'après Scheurmann *et al.* (1994), le placement initial au premier palier s'avère contraire aux principes promus dans la loi de l'adaptation scolaire, selon lesquels le plan d'intervention doit être adapté aux besoins de chaque élève. Ce n'est pas parce que deux élèves présentent un trouble de comportement, qu'ils manifestent les mêmes problèmes liés à ce trouble. Par exemple, dans le modèle initial développé par Hewett, le premier palier a pour but d'augmenter les capacités d'attention d'un élève. Pourtant, ce ne sont pas tous les élèves présentant des troubles de comportement qui souffrent de problèmes d'attention. Pour un élève n'ayant pas de problème d'attention, cela pourrait constituer une perte de temps de réaliser les activités liées à ce palier.

Procédures d'avancement des élèves d'un palier à l'autre. Le manque d'individualisation est aussi observé dans les classes où tous les élèves doivent progresser selon une certaine séquence ou passer par les mêmes étapes. De même, plusieurs systèmes adoptent les mêmes critères de performance pour tous les élèves, quels que soient leur âge, leur niveau de développement ou leurs problèmes spécifiques. Au demeurant, certaines attentes comportementales s'avèrent parfois plus élevées qu'au régulier. D'autre part, plusieurs classes comportent des dispositions selon lesquelles un élève peut retourner à un niveau inférieur s'il se révèle incapable de remplir les critères de celui où il se trouve dans un temps déterminé, s'il stagne ou si sa situation se détériore. Le bien-fondé de cette méthode apparaît obscur. Pour l'élève, retourner à un niveau précédent fait figure de punition. En mettant l'accent sur les restrictions, le système peut devenir une procédure de coût de la réponse ou une procédure de punition, plutôt qu'un système de renforcement positif (Bauer & Shea, 1988).

Résolution de problèmes associés au trouble de comportement. Plusieurs programmes ne traitent que les comportements perturbateurs pour lesquels les élèves sont référés. Les interventions se limitent à la diminution des comportements non appropriés et à l'augmentation des comportements adéquats visés, en négligeant la résolution des problèmes associés au trouble de comportement comme la mésestime de soi, le manque d'habiletés sociales, la démotivation scolaire, le manque d'habiletés d'autocontrôle ou les méthodes de travail déficientes. Très peu de programmes mettent à contribution les parents dans le traitement ou incluent des interventions auprès des enseignants des classes d'origine qui devront réintégrer l'élève après son passage dans le programme.

Réintégration des élèves en classe ordinaire. Le but d'un tel service est le retour en classe ordinaire, toutefois, pour réintégrer avec succès sa classe ordinaire, un élève doit généraliser et maintenir le comportement appris indépendamment du contrôle extrinsèque de l'intervenant scolaire. Comme la plupart des systèmes réfèrent presque exclusivement à des renforçateurs extrinsèques ou à des conséquences pour modifier les comportements des élèves, cela semble insuffisant pour assurer le succès de la réintégration des élèves. Ainsi, les élèves présentant des troubles du comportement pourraient réussir dans une classe à paliers, mais ce système les préparerait peu à un environnement moins structuré comme les classes ordinaires. En effet, plusieurs intervenants observent des problèmes au niveau de la généralisation des apprentissages une fois que les élèves réintègrent une classe ordinaire. Les modifications de comportement obtenues dans le cadre des classes à paliers ne persistent pas toujours dans le temps (Farrell *et al.*, 1998). Carignan (2005) rapporte différents types de problèmes liés à la réintégration des élèves ayant fréquenté un service à paliers, comme des attentes irréalistes de la part des enseignants qui réfèrent les élèves, ou encore des attitudes négatives chez certains enseignants des classes d'origine à l'égard des élèves réintégrés. Elle relève aussi un manque de préparation des enseignants pour tenir compte des besoins des élèves ayant un TC, des attitudes négatives des élèves des classes d'origine (peur, rejet, etc.), des réticences des parents à retourner leur enfant dans une classe où il a vécu des difficultés importantes. Un autre aspect qui semble également poser problème est le manque de communication entre les intervenants de l'école d'origine et ceux du service spécialisé, également le processus trop rapide de réintégration, ainsi que les différences de structure entre le service spécialisé et la classe régulière. La même auteur note aussi certaines réactions négatives de la part de l'élève réintégré (anxiété face au retour, tristesse de quitter le service, etc.), une difficulté à transférer les acquis faits dans le service spécialisés ainsi que la persistance de la réputation négative de l'élève ayant un TC à son retour.

Autres problèmes rapportés. Farrell *et al.* (1998) énumèrent d'autres lacunes observées par les intervenants, comme la complexité de l'implantation du système et la non-résolution de certains problèmes d'interactions sociales des élèves. Plusieurs intervenants interrogés notaient la difficulté à gérer un tel programme au quotidien, se plaignant de la paperasserie engendrée par les feuilles d'évaluation quotidienne à remplir pour chacun des élèves. Enfin, quoique sécurisante pour les intervenants, la

structure offerte par ces services risque de leur faire perdre de vue le besoin d'un milieu thérapeutique et de la création du lien essentiel à toute relation d'aide.

Critiques des postulats de ces systèmes

Comme il a été mentionné plus haut, les éducateurs fondent l'utilisation et l'efficacité des systèmes à paliers sur les principes suivants : (a) le pouvoir des techniques comportementales combinées, (b) la définition claire des attentes comportementales et des activités, (c) le façonnement des comportements à l'intérieur d'un système hiérarchique. Un postulat derrière ces systèmes est que le comportement des élèves est affecté par la combinaison des techniques comportementales, qui ont par ailleurs été reconnues efficaces pour modifier les comportements des élèves; ces dernières sont les systèmes d'économie par jetons, les contrats de contingences, le renforcement positif, la punition, le façonnement et l'estompage (Stage & Quiroz, 1997). Même si logiquement la combinaison d'interventions efficaces peut produire plus d'impacts, il faut démontrer que cette combinaison de traitements va effectivement produire des gains significatifs et que ces derniers valent le rapport coût/bénéfices. Aucune étude n'a été réalisée sur l'efficacité de la combinaison de ces techniques dans le contexte des classes à paliers.

Un autre postulat sous-jacent à l'efficacité de ces systèmes est lié à la description explicite de l'organisation sociale de la classe par la définition d'attentes comportementales, de privilèges et du but des activités de la classe (Bauer & Shea, 1988). Même si les systèmes à paliers sont définis de façon explicite, cette définition par elle-même ne démontre pas l'efficacité du système (Smith & Farrell, 1993). Enfin, un élément commun à tous les systèmes relevés consiste en la hiérarchisation des attentes comportementales d'un palier à l'autre, c'est-à-dire l'organisation des comportements des plus simples aux plus complexes selon une séquence de développement, et l'arrangement des variables contextuelles (conséquences, règles de fonctionnement, etc.) de façon à devenir de plus en plus désirables pour les élèves au fur et à mesure qu'ils avancent dans le système. Cette hiérarchisation devrait en principe favoriser la rééducation des élèves. Pour ce qui est de la hiérarchisation des objectifs visés à chacun des paliers, celle-ci paraît fondée théoriquement, car elle s'appuie sur les principes du façonnement. Toutefois, la séquence selon laquelle sont organisés ces comportements, semble souvent arbitraire et il apparaît peu probable que la même séquence convienne à tous les élèves. Enfin, il n'existe pas de base théorique ou de résultats de recherche pour supporter le choix de cette séquence comportementale (Smith & Farrell, 1993).

Résultats des recherches évaluatives

Malgré la popularité de ces systèmes, il est étonnant de voir le peu de recherches menées sur leur efficacité. Après une recherche approfondie utilisant la méthode énoncée plus haut, nous n'avons recensé que sept études ayant procédé à une évaluation systématique des effets ou de l'impact des classes à palier auprès d'élèves présentant des troubles du comportement. Six des études relevées portent

Tableau1. Tableau synthèse des études évaluatives concernant les effets des systèmes à palier

Auteur	Description de l'échantillon	Description de l'intervention	Plan de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
Cruz et Cullinan (2001)	N = 11 Participants : 5 ^e année (2 avec trouble émotionnel; 6 avec trouble d'apprentissage; 3 avec autres troubles, dont le TDAH)	Nombre de paliers : 4 Durée : 1 année scolaire Types de renforcement : • système de points : les points sont donnés en fonction d'une liste de comportements à respecter (demeurer centré sur la tâche, compléter les travaux demandés, langage approprié, objectifs personnels, suivre les consignes) • objectifs scolaires et comportementaux individualisés • privilèges (différents pour chaque palier) Responsabilités différentes pour chaque palier	Expérimental sans groupe témoin Pré-test / Post-test	<i>Variable indépendante :</i> • adhésion au système à paliers <i>Variable dépendante :</i> • comportement de l'élève (demeurer centré sur la tâche, langage approprié, suivre les directives, compléter le travail demandé, atteinte des objectifs personnels)	<i>On-task behavior rating scale</i> Feuille de pointage utilisée dans le système de renforcement qui est complété par l'enseignante à toutes les 15 minutes, tous les jours	<i>Post-test > Pré-test</i> • Ensemble des comportements ciblés

Auteur	Description de l'échantillon	Description de l'intervention	Plan de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
Hewett, Taylor et Artuso (1969)	<p>$N = 54$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Âge = 8 à 11 ans • Problèmes d'apprentissage et de comportement • Retard scolaire en lecture et en mathématiques 	<p>Nombre de paliers = 7 Durée = 34 semaines divisée en 2 semestres</p> <p>Types de renforcement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • système de crochet (crochet = bon comportement) • renforcements tangibles et sociaux 	<p>Expérimental (E) avec groupe témoin (T)</p> <p><i>Condition expérimentale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • adhésion au modèle à paliers • utilisation systématique du système de crochets <p><i>Condition de contrôle:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • toute approche utilisée par l'enseignante à l'exception de l'utilisation du système de crochets ou de récompenses tangibles. <p><i>Pré-test et post-test</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Groupe E - 1 Groupe T - 2 Groupes T E (ajout de la condition expérimentale au groupe témoin) - 2 Groupes E T (retrait de la condition expérimentale) 	<p><i>Variable indépendante :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • adhésion au système à paliers • utilisation du système de crochets <p><i>Variables dépendantes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • attention à la tâche • rendement scolaire en lecture et en mathématiques 	<p><i>California Achievement Test</i></p> <p>Observations des comportements de chaque élève pendant la réalisation de 5 tâches différentes : segments de 5 minutes pour une période totale de 2h30 à chaque jour pendant 34 semaines</p>	<p>$E > T$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attention à la tâche • Rendement scolaire en lecture et en mathématiques <p>$T-E > T :$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attention à la tâche; • Rendement scolaire en mathématiques <p>$T-E = T$</p> <p>Rendement scolaire en lecture</p> <p>$E > E-T$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attention à la tâche. <p>$E = E-T$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rendement scolaire en lecture et en mathématiques

Auteur	Description de l'échantillon	Description de l'intervention	Plan de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
Klotz (1987)	<p>$N = 36$ Participants = adolescents perturbés émotionnellement</p>	<p>Nombre de paliers = 6 Durée = 2 semestres Types de renforcements :</p> <ul style="list-style-type: none"> • système de points (2 points pour chaque comportement approprié) • renforcements tangibles et sociaux. <p>Conséquence négative possible:</p> <ul style="list-style-type: none"> • régression à un palier antérieur 	<p>Expérimental sans groupe témoin Pré-test / post-test</p>	<p><i>Variable indépendante :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • adhésion au système à paliers <p><i>Variable dépendante :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • comportements de l'élève : être à l'heure, demeurer à sa place, demeurer centré sur la tâche, propreté, langage approprié, avoir le matériel demandé, devoirs, comportement 	<p>Compilation d'une feuille de points chaque jour pour chaque élève</p>	<p>La majorité des élèves ont fait des progrès : 71% des élèves ont progressé de un ou deux paliers et/ou ont réussi à demeurer au palier trois ou quatre.</p> <p>Le critère pour passer d'un palier à l'autre est le nombre de points obtenu dans chaque palier.</p>
Mastropieri, Jenne et Scruggs (1988)	<p>$N = 15$ (6 filles, 9 garçons) Participants = 9^e à 12^e années</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de comportement et problèmes d'apprentissage 	<p>Nombre de paliers = 4 Durée = 9 semaines</p>	<p>Expérimental sans groupe témoin. Pré-test / post-test</p>	<p><i>Variable indépendante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • adhésion au système à paliers 	<p>Behavior Evaluation Scale (McCarney, Leigh et Combleet, 1983)</p>	<p><i>Pré-test < Post-test</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportement <i>s bavarder et se lever de son siège</i>

Auteur	Description de l'échantillon	Description de l'intervention	Plan de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
		Types de renforcement : <ul style="list-style-type: none"> • contrat avec l'enseignant à chaque palier • règles pour chaque palier • privilèges 		<i>Variables dépendantes :</i> <ul style="list-style-type: none"> • comportements de l'élève : bavarder, se lever de son siège, compléter ses travaux scolaires et qualité des travaux scolaires 	Système d'enregistrement de la fréquence des comportements par l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation des comportements par les élèves Comparaison des évaluations des enseignants avec celles des élèves Vérification de l'accomplissement et de la qualité des travaux réalisés en classe	<i>Post-test > Pré-test</i> <ul style="list-style-type: none"> • Accomplissement du travail • Qualité du travail
Mitchell et Cockrum (1980)	N = 78 (29 filles, 49 garçons) Âge = 12 à 17 ans <ul style="list-style-type: none"> • Problèmes d'ajustement à la maison, à l'école et dans la communauté 	<i>Système à paliers :</i> Nombre de paliers = 5 Durée = 6 mois Types de renforcement : <ul style="list-style-type: none"> • privilèges Évaluation des	Expérimental sans groupe témoin. Pré-test / Post-test	<i>Variables indépendantes :</i> <ul style="list-style-type: none"> • participation au modèle à paliers et au système de la culture positive par les pairs <i>Variable dépendante :</i>	Rapports d'incidents liés aux comportements ciblés :	<i>Taux d'incidence :</i> Système à paliers a significativement plus d'incidence que le système de culture positive par les pairs sur les comportements suivants : fugue,

Auteur	Description de l'échantillon	Description de l'intervention	Plan de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
	<p>•<i>Système à paliers</i> : 17 filles, 22 garçons Âge moyen = 15,4</p> <p>Système de la culture positive 12 filles, 27 garçons Âge moyen = 15,3</p>	<p>comportements de l'élève et de l'accomplissement des tâches à tous les paliers par le personnel du programme</p> <p><i>Système de la culture positive</i> : Durée = 6 mois</p> <p>Évaluation des comportements de l'élève et de l'accomplissement des tâches par les pairs</p>		<p>entrée par effraction sur le campus; entrée par effraction hors du campus; voler; être hors des limites permises; fugue; agression physique contre le personnel; agression verbale contre le personnel; agression physique contre les pairs; agression verbale contre les pairs; consommation de drogues; destruction de la propriété; démonstration d'affection inappropriée; activité sexuelle; nuisance publique; mutilation (suicidaire); mutilation (non suicidaire); possession d'arme</p>		<p>comportements suivants : fugue, agression physique contre le personnel, destruction de propriété, mutilation et autres.</p> <p>Système de culture positive par les pairs a significativement plus d'incidence que le système à paliers sur les comportements suivants : entrée par effraction sur le campus, hors des limites, démonstration d'affection inappropriée.</p> <p>Les incidents se produisent davantage lors du premier mois de l'intervention dans les deux systèmes.</p>

Auteur	Description de l'échantillon	Description de l'intervention	Plan de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
O'Connor, Stuck et Wyne (1979)	<p>$N = 40$ élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participants = 2^e, 3^e et 6^e année • Problèmes de comportement persistants et/ou d'inattention chronique • Retard scolaire en lecture ou en mathématiques 	<p>Nombre de paliers = 8 Durée = 3 phases de 8 semaines (1 semaine par palier). Types de renforcement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • renforcements positifs • charte des progrès scolaires • système de points 	<p>Expérimental (E) avec groupe témoin (T) Pré-test / Post-test <i>Condition expérimentale:</i> 2 classes ressources (classes multi âges 2^e et 3^e année et classe de 6^e année) <i>Condition de contrôle:</i> 2 classes de comparaison (classes multi âges 2^e et 3^e année et classe de 6^e année)</p>	<p><i>Variable indépendante :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • adhésion au programme d'intervention de la classe ressource <p><i>Variables dépendantes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • comportements de l'élève : attention à la tâche • rendement scolaire en lecture • rendement scolaire en mathématiques 	<p><i>Metropolitan Achievement Test Walker Behavior Observation Scale</i> (Walker, 1971) <i>Walker Problem Behavior Identification Checklist</i> (Walker, 1970) Observation du comportement de chaque élève pendant 30 minutes à chaque jour selon trois périodes : 10 jours avant l'intervention, 8 semaines pendant l'intervention et 8 semaines suivant l'intervention</p>	<p>$E > T$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rendement en lecture • Rendement en mathématiques • Attention à la tâche
Walker (1997)	<p>$N = 44$ (4 filles, 40 garçons) Participants = 3^e à 6^e année</p>	<p>Nombre de paliers : 8 Types de renforcement :</p>	<p>Expérimental (classe démonstration) avec groupe témoin (classe régulière)</p>	<p><i>Variable indépendante :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • adhésion à la classe de démonstration. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Walker problem Behavior Identification Checklist</i> 	<p>$E > T$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportements appropriés en classe

Auteur	Description de l'échantillon	Description de l'intervention	Plan de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de comportement ou d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • système de points • renforcements tangibles et sociaux • renforcements par les pairs • privilèges <p>Conséquences négatives possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • suspension • arrêt d'agir dans un autre local 		<p><i>Variables dépendantes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • comportements de l'élève : émission de bruit, agressivité, inattention, dérangement des pairs (parler, gesticuler, attirer l'attention), déplacement inapproprié, non respect des consignes, comportements appropriés en classe (respect des consignes, participation, contact avec l'enseignant) • rendement scolaire en lecture • rendement scolaire en mathématiques 	<p><i>Arithmetic Test</i> <i>Gates-McKillop Reading Diagnostic Tests</i></p> <p>Observations des élèves pendant 6 minutes à intervalles de 15 secondes à chaque jour durant 3 périodes : 2 semaines avant l'intervention (classe régulière), pendant l'intervention (classe démonstration) et après la réintégration de l'élève (classe régulière)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rendement scolaire en mathématiques et en lecture <p>$T > E$</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportements inappropriés : émission de bruit, agressivité, inattention, dérangement des pairs (parler, gesticuler, attirer l'attention), déplacement inapproprié, non respect des consignes

sur des systèmes appliqués auprès d'élèves du primaire; une seule étude concerne l'application de ce type de service au secondaire (voir Klotz, 1987). Le tableau 1 présente de façon synthétique ces études et leurs résultats. On note une diminution des comportements perturbateurs associés aux troubles du comportement dans quatre études (Klotz, 1987; Mastropieri, Jenne & Scruggs, 1988; Mitchell & Cockrum, 1980; Walker, 1997), une augmentation des comportements d'attention à la tâche dans cinq études (Cruz & Cullinan, 2001; Hewett, Taylor & Artuso, 1969; Mastropieri et al., 1988; O'Connor, Stuck & Wyne, 1979; Walker, 1997) ainsi qu'une amélioration des résultats scolaires dans quatre études (Hewett et al., 1969; Mastropieri et al., 1988; O'Connor et al., 1979; Walker, 1997).

Ces résultats doivent toutefois être considérés avec circonspection, plusieurs faiblesses étant notées au plan de la méthode scientifique utilisée dans ces recherches. Quatre des études recensées n'ont pas de groupe témoin et se basent seulement sur des comparaisons pré-test / post-tests (Cruz & Cullinan, 2001; Klotz, 1987; Mastropieri *et al.*, 1988; Mitchell & Cockrum, 1980). Les échantillons de la plupart des études sont très petits. Parmi les études qui comportent un groupe témoin, aucune ne fournit de données statistiques prouvant que les groupes sont vraiment comparables au départ sur les variables à l'étude et les sujets des différents groupes de comparaison ne sont pas répartis au hasard selon les conditions de traitement. Enfin, quatre études seulement ont utilisé des tests statistiques pour vérifier si les différences observées étaient significatives (Mastropieri *et al.*; Mitchell & Cockrum, 1980; O'Connor *et al.*, 1979; Walker, 1997).

Conclusion

Malgré les différents problèmes soulevés, les systèmes à paliers semblent prometteurs, car ils intègrent différents procédés qui se sont révélés efficaces au plan de la modification de comportements. L'état de la question sur les systèmes à paliers permet d'élaborer différentes ébauches de solution pour améliorer ces services (pour une présentation plus détaillée de ces différentes solutions, voir Massé, Lanaris et Carignan, 2006). Comme la plupart des problèmes soulevés se rapportent au manque d'individualisation des contenus des programmes, du placement initial des élèves et des procédures d'avancement des élèves d'un palier à l'autre, la première voie d'amélioration devaient être l'individualisation de ces aspects selon le profil spécifique des forces et des faiblesses de chacun des élèves et des attentes comportementales normales en fonction de leur âge. On note aussi la faiblesse des programmes concernant la résolution de certains problèmes associés au trouble de comportement (par exemple, les interactions sociales ou le contrôle des comportements impulsifs). Il serait opportun d'allier aux procédures de modification de comportement, d'autres approches qui se sont révélées efficaces à cet effet, comme l'entraînement aux habiletés sociales ou les programmes d'intervention cognitivo-comportementale. Enfin, même si l'ultime finalité des systèmes à paliers est la réintégration des élèves en classe ordinaire, celle-ci semble s'avérer difficile, même lorsque des améliorations comportementales sont observées chez les élèves à la fin de leur séjour dans le service spécialisé. Cela met en lumière l'importance de planifier avec soin ce processus afin qu'il fasse partie intégrante des mesures mises

en place dans le service. Dans une recension des écrits, Carignan, Massé et Lanaris (2005) relèvent différents moyens pour faciliter la réintégration des élèves présentant un TC ayant fréquenté un service spécialisé : une meilleure évaluation des comportements de l'élève qui l'empêche d'être maintenus en classe ordinaire; l'établissement d'objectifs et de critères de réintégration précis et réalistes; l'implantation de moyens pour favoriser la généralisation et le maintien des acquis (classe-laboratoire, coffre à outils, port-folio, etc.); l'implication des parents dans la réintégration des élèves, la préparation de l'élève à son retour à sa classe d'origine; l'accompagnement des enseignants des classes d'origine; la préparation des élèves des classes d'origine au retour de l'élève ayant fréquenté le service; la réintégration progressive à la classe d'origine; et, l'accompagnement de l'élève lors de son retour à sa classe d'appartenance. Une recherche-action effectuée sur la mise en place d'une démarche opérationnalisant ces différents moyens a démontré que ces derniers pouvaient avoir un impact positif sur le succès de la réintégration des élèves ayant fréquenté un service de courte durée (Carignan, 2005).

La plupart des éducateurs qui implantent un système à paliers prétendent que celui-ci peut modifier les comportements scolaires et sociaux des élèves afin qu'ils puissent être réintégrés avec succès en classe ordinaire. Toutefois peu de recherches appuient cette affirmation. Smith et Farrell (1993) concluent que les systèmes à paliers sont devenus une tradition basée sur le bon sens et l'expérience, mais non sur l'analyse critique. Cette recension des écrits nous amène à abonder dans le même sens. Des recherches s'avèrent nécessaires pour étayer davantage l'efficacité de tels services avant que ceux-ci se multiplient davantage dans les milieux scolaires. Plusieurs questions mériteraient d'être abordées dans des recherches futures. Est-ce que les améliorations observées dans les classes utilisant des systèmes à paliers se maintiennent à long terme et se généralisent dans différents environnements? Est-ce que les élèves « graduent » effectivement du système à paliers? Sont-ils réintégrés en classe ordinaire avec succès? Quelles sont les raisons pour lesquelles certains élèves échouent? Ces systèmes semblent avoir un certain impact au plan de la diminution des comportements inappropriés et de l'amélioration du rendement scolaire. Ont-ils un impact à d'autres plans, entre autres aux plans de l'estime de soi, de la responsabilité, de l'autocontrôle et des habiletés sociales? Est-ce qu'ils ont un impact différent selon l'âge des élèves ou leur problématiques particulières (TDAH, trouble oppositionnel, trouble de conduite, problèmes d'apprentissage, comorbidité, etc.)? Dans quelle mesure ces systèmes seraient-ils applicables auprès de clientèles présentant d'autre type de problèmes d'adaptation (déficience intellectuelle, troubles d'ordre de la psychopathologie, etc.)? Est-ce que des différences dans la mise en oeuvre de ces systèmes affectent les modifications de comportements des élèves? Au plan théorique, voici quelques questions qui mériteraient d'être explorées. Quels sont les éléments de ces systèmes (systèmes de récompense, conséquences, procédure d'avancement, hiérarchie des comportements ou arrangement des paliers, etc.) qui favorisent effectivement l'adoption de comportements appropriés par les élèves? Quelles sont les composantes des systèmes qui augmentent la satisfaction des intervenants ou celle des élèves? Pourquoi les intervenants sont-ils satisfaits par ces systèmes même lorsque ceux-ci n'améliorent pas les comportements des élèves? Est-ce que les

définitions explicites des attentes comportementales et des conséquences affectent les comportements des élèves? Comment ces définitions interagissent-elles avec les techniques comportementales utilisées? Quelle hiérarchie de comportements obtient le plus de résultats? L'ordre est-il important? Quels sont les facteurs qui favorisent la réintégration des élèves en classe ordinaire ou qui favorisent la généralisation des apprentissages dans les différents environnements? Au plan éthique, il serait bien d'étudier la validité sociale des systèmes à paliers et les perceptions à ce sujet des différents acteurs impliqués (élèves, enseignants, psychoéducateurs, parents, directeurs d'école, etc.). Les réponses à ces différentes questions permettront sûrement d'optimiser l'efficacité et l'efficience de ce type de services pour le bénéfice des élèves.

Références

- Bauer, A.M., & Shea, T.M. (1988). Structuring classroom through level systems. *Focus on Exceptional Children*, 21, 1-12.
- Bauer, A.M., Shea, T.M., & Keppler, R. (1986). Levels systems: A framework for the individualization of behavior management. *Behavioral Disorders*, 12, 28-35.
- Braaten, S. (1979). The Madison School Program: Programming for secondary level severely emotionally disturbed youth. *Behavioral Disorders*, 4, 153-162.
- Carignan, S. (2005). *Expérimentation d'une démarche pour faciliter la réintégration d'élèves présentant un trouble du comportement et ayant fréquenté un service de courte durée*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Carignan, S., Massé, L., & Lanaris, C. (2005). La réintégration des élèves ayant fréquenté un service spécialisé. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Sous la dir. de), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, (p. 319-324). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cruz, L., & Cullinan, D. (2001). Awarding points, using levels to help children improve behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33, 16-23.
- Farrell, D.T., & Smith, S.W. (1993). Level system use in special education: classroom intervention with prima facie appeal. *Behavioral Disorders*, 18, 251-264.
- Farrell, D.T., Smith, S.S., & Brownell, M.T. (1998). Teacher perceptions of level system effectiveness on the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 32, 89-98.
- Hewett, F.M. (1967). Educational engineering with emotionally disturbed children. *Exceptional Children*, 33, 459-467.
- Hewett, F.W. (1968). The emotionally disturbed child in the classroom: A developmental strategy for educating children with maladaptive behavior. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hewett, F.M. (1971). Introduction of the behavior modification approach to special education: A shaping procedure. In N.J. Long, W.C. Morse & R.G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The education of children with problems* (pp. 359-365). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Hewett, F.M. (1988). The engineered classroom re-visited. In R.B. Rutherford, C.M. Nelson & S. R. Forness (Eds.) *Bases of severe behavioral disorders in children and youth* (pp. 283-289). Toronto: Little Brown.
- Hewett, F.M., Taylor, F.D., & Artuso, A.A. (1969). The Santa Monica Project: Evaluation of an engineered classroom design with emotionally disturbed children. *Exceptional Children*, 35, 523-529.
- Johns, B.H., Guetzloe, E.C., Yell, M., Scheuermann, B., Webber, J., Carr, V.G., & Smith, C.R. (1996). *Comment s'y prendre avec les adolescents présentant des*

- troubles du comportement à l'école. (Titre original : Best practices for managing adolescents with emotional/behavioral disorders within the school environment, traduit par Isabelle Tremblay et adapté par Égide Royer). Lévis:La Corporation École et Comportement.*
- Kerr, M.M., & Nelson, M.C. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom (3e ed.)*. Columbus: Merrill Ed.
- Klotz, M.E. (1987). Development of a behavior management level system: A comprehensive school-wide behavior management program for emotionally disturbed adolescents. *The Pointer*, 31, 5-11.
- Massé, L., Lanaris, C., & Carignan, S. (2006). Quelques balises pour développer une classe à paliers adressée aux élèves présentant un trouble du comportement. Dans *Observatoire canadien pour la violence à l'école*
<http://www.preventionviolence.ca/pdf/balise.pdf>.
- Mastropieri, M.A., Jenne, T., & Scruggs, T.E. (1988). A level system for managing problem behaviors in a high school resource program. *Behavioral Disorders*, 13, 202-208.
- Mitchell, J.D., & Cockrum, D.L. (1980). Positive peer culture and a level system: A comparison in an adolescent treatment facility. *Criminal Justice Behavior*, 7, 399-406.
- O'Connor, P.D., Stuck, G.B., & Wyne, M.D. (1979). Effects of a short-term intervention resource-room program on task orientation and achievement. *The Journal of Special Education*, 13, 375-385.
- Rosenstock, H.A., & Levy, H.J. (1978). On the clinical superiority of the level system. *Journal of the National Association of Private Psychiatric Hospitals*, 9, 32-36.
- Scheuermann, B., & Webber, J. (1996a). Level systems: Problems and solutions. *Beyond Behavior*, 7, 12-17.
- Scheuermann, B., & Webber, J. (1996b). Best practices in level systems. In L.M. Bullock & R.A. Gable (Eds.), *Best practices for managing adolescents with emotional/behavioral disorders within the school environment* (pp. 21-30). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Scheuermann, B., Webber, J., Partin, M., & Knies, W.C. (1994). Level systems and the law: Are they compatible? *Behavioral Disorders*, 19, 205-220.
- Smith, S.W., & Farrell, D.T. (1993). Level system used in special education: Classroom intervention with prima facie appeal. *Behavioral Disorders*, 18, 251-264.
- Stage, A.A., & Quiroz, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26, 333-368.
- Taylor, F.D., Hewett, F.M., Artuso, A.A., Quay, H.C., Soloway, M.M., & Stillwell, R.J. (1972). A learning center plan for special education. *Focus on Exceptional Children*, 4, 1-7.
- Walker, H.M. (1997). *The acting out Child: Coping with classroom disruption*. Longmont: Sopris West.