

# Portrait de l'utilisation d'une gestion positive des comportements dans les codes de vie des écoles du Québec

Katherine Lussier<sup>1</sup>, Jeanne Lagagé-Leblanc<sup>1</sup>, Line Massé, Ph.D<sup>1</sup>, Claudia Verret, Ph.D<sup>3</sup>, Marie-France Nadeau, Ph.D<sup>2</sup>. et Nancy Gaudreau, Ph.D<sup>4</sup>.  
 Université du Québec à Trois-Rivières<sup>1</sup>, Université de Sherbrooke<sup>2</sup>, Université du Québec à Montréal<sup>3</sup>, Université Laval<sup>4</sup>



### Problématique

- L'inclusion scolaire des élèves qui présentent des difficultés comportementales est recommandée (Gottlieb et Weinberg, 1999; Huber, Rosenfeld et Fiorello, 2001).
- Les élèves présentant des difficultés comportementales sont les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire et ils représentent une des plus grandes sources de stress pour les enseignants (Kauffman et Landrum, 2009; McCormick et Barnett, 2010; Fernet et al., 2012).
- L'utilisation de pratiques coercitives est contre-productive pour favoriser les comportements appropriés des élèves (Payne, 2015).
- La gestion positive des comportements a des effets positifs sur le plan comportemental et sur le plan du rendement scolaire (Marquis et al., 2000; Solomon et al., 2012). Parmi ces pratiques, une des pratiques recommandées est d'utiliser un code de vie positif (MÉESR, 2015).
- Plusieurs recherches américaines montrent un écart entre les pratiques jugées probantes pour les difficultés comportementales et celles qui sont effectivement utilisées dans les écoles (Gable et al., 2010; Maggin et al., 2011).
- Qu'en est-il pour le Québec? Peu de résultats sont disponibles actuellement, particulièrement concernant l'utilisation de codes de vie positifs.

### Objectifs

- Dresser un portrait de l'utilisation d'un code de vie positif dans les écoles québécoises.
- Explorer le lien entre les codes de vie adoptés et certaines variables dont l'ordre d'enseignement, le code de défavorisation et le type d'agglomération.

### Méthodologie

**Échantillon**

- N = 120 écoles (60 primaires et 60 secondaires) provenant de 14 commissions scolaires québécoises.
- 5 % des écoles primaires ont moins de 50 élèves, 48,3 % ont entre 51 et 200 élèves, 38,3 % ont entre 201 et 500 élèves et 8,3 % ont plus de 501 élèves.
- 11,7 % des écoles secondaires ont moins de 300 élèves, 48,3 % ont entre 301 et 800 élèves, 30 % ont entre 801 et 1300 élèves et 10 % ont plus de 1301 élèves.

Figure 1. Répartition des écoles selon le type d'agglomération.

- Moins de 4999 : 28,3%
- 10 000 à 24 999 : 5%
- 100 000 à 199 999 : 17,5%
- 500 000 et plus : 8,3%
- 5000 à 9999 : 35%
- 25 000 à 99 999 : 5,8%
- 200 000 à 499 999 : 16,7%

Figure 2. Répartition des écoles selon le code de défavorisation.

- Favorisé (1-2-3) : 45,8%
- Moyennement défavorisé (4-5-6-7) : 16,7%
- Défavorisé (8-9-10) : 37,5%

**Recrutement :** Ce sont les écoles des enseignants ayant participé au projet *Le portrait des pratiques utilisées pour les élèves présentant des troubles de comportement et conditions de mise en place.*

**Instrument :** La grille d'analyse a été bâtie par l'équipe de recherche à partir des recommandations émises dans la littérature.

### Résultats

#### Portrait des pratiques utilisées

Pratique	Oui (%)	Non (%)
Valeurs explicites	78,3	21,7
Présence de règles formulées de façon négative	54,2	45,8
Précision de la raison d'être de chaque règle	27,5	72,5
Conséquences pour le non-respect des règles	84,5	15,5
Conséquences positives pour le respect des règles	17,5	82,5

#### Conséquences positives prévues pour le respect des règles.

Conséquence	Pourcentage d'écoles (%)
Activités récompenses, privilèges	76,2
Renforcement tangible	71,4
Renforcement social verbal	71,4
Renforcement social écrit	57,1
Fierté/Gratification	33,3

#### Conséquences prévues pour le non-respect des règles.

Conséquence	Pourcentage d'écoles (%)
Avertissement	63,4
Retenue	60,4
Reprise de temps	50,5
Perte de privilège	42,6
Réparation	85,1
Réflexion	64,4
Temps d'arrêt	65,3
Suspension externe	85,1
Appel aux parents	72,3

#### Différences observées selon les variables à l'étude

- Aucune différence significative n'est observée pour le niveau d'enseignement et la présence de valeurs explicites, le nombre d'attentes comportementales limité et la présence de conséquences pour le non-respect des règles.
- Aucune différence significative n'est observée pour le code de défavorisation et la présence de valeurs explicites, le nombre d'attentes comportementales limité, la présence de règles formulées de façon négative, la raison de chaque règle, l'utilisation de conséquences positives pour le respect des règles et l'utilisation de conséquence pour leur non-respect.
- Aucune différence significative n'est observée pour le type d'agglomération et la présence de valeurs explicites, le nombre d'attentes comportementales limité, la présence de règles formulées de façon négative et la raison d'être de chaque règle.
- Les résultats de l'analyse de chi-carré ( $\chi^2$  (1, N = 120) = 6,984,  $p$  = 0,008,  $V$  de Cramer = 0,24) révèlent une différence significative de taille modérée pour l'utilisation de conséquences positives ou de mesures d'encouragement pour le respect des règles du code de vie selon le niveau scolaire (voir le tableau 1).
- Il existe également une différence significative de faible taille pour l'utilisation de conséquences positives ou de mesures d'encouragement selon le type d'agglomération ( $\chi^2$  (1, N = 120) = 4,278,  $p$  = 0,039,  $V$  de Cramer = 0,18).

	Niveau d'enseignement			Type d'agglomération		
	Primaire <i>n</i> = 60	Secondaire <i>n</i> = 60	Total <i>N</i> = 120	64 999 et moins <i>n</i> = 67	65 000 et plus <i>n</i> = 53	Total <i>N</i> = 120
Oui	26,7 %	8,3 %	17,5 %	23,9 %	9,4 %	17,5 %
Non	73,3 %	91,7 %	82,5 %	76,1 %	90,6 %	82,5 %

### Discussion

**Objectif 1**

- Comme recommandé dans la littérature, la majorité des écoles incluent les valeurs de leur école de façon explicite dans la rédaction de leur code de vie et prévoient des conséquences pour le non-respect des règles.
- Cependant, encore 54,2 % des écoles ont certaines de leurs règles formulées de façon négative, contrairement à ce qui est recommandé (MÉESR, 2015).
- De plus, seulement 27,5 % précisent la raison de chaque règle et seulement 17,5 % des écoles prévoient des conséquences positives pour leur respect. Cela contrevient au principe de l'intervention comportementale selon lequel un comportement positif qui n'est pas suivi d'un renforcement risque fortement de ne pas se reproduire (Couture et Nadeau, 2014; Sugai et Horner, 2002).
- Parmi les écoles qui prévoient des conséquences positives pour le respect des règles, la majorité utilise les activités récompenses, les privilèges et le renforcement pour encourager les comportements appropriés.
- Parmi les écoles qui prévoient des conséquences pour le non-respect des règles, encore 60,4 % utilisent la retenue et 85,1 % la suspension externe. Or, ces deux conséquences sont contre-productives aux comportements appropriés et donc non recommandées (Gilliam et Shabar, 2006; Payne, 2015).

**Objectif 2**

- Les résultats révèlent que les écoles primaires utilisent significativement plus de conséquences positives que les écoles secondaires. Toutefois, l'association entre les deux variables est faible.
- Les écoles faisant partie d'une agglomération de petite taille utilisent significativement plus de conséquences positives pour le respect des règles que les écoles faisant partie d'une agglomération de grande taille. L'association entre ces deux variables est modérée.

### Conclusion

- Les résultats de cette étude relèvent un écart entre ce qui est recommandé dans la littérature pour la gestion des comportements difficiles et ce qui est actuellement fait dans les écoles québécoises, particulièrement en ce qui concerne la formulation positive des règles et l'utilisation de conséquences positives pour le respect des règles.
- Encore plusieurs écoles utilisent des conséquences négatives non recommandées comme la suspension externe et la retenue.
- Ces résultats appuient l'importance de mettre en place des interventions éducatives orientées vers la gestion positive des comportements en adoptant un code de vie positif et que des actions soient faites dans les écoles pour améliorer les codes de vie.
- Limites: La taille restreinte de l'échantillon a limité les analyses statistiques réalisées. Par ailleurs, la version plus récente des codes de vie n'a pas nécessairement été utilisée si ce dernier n'a pas été déposé sur le site Web des écoles. De plus, la fréquence d'utilisation des conséquences positives et négatives n'a pas été évaluée.

### Remerciements

L'équipe de recherche tient à remercier le Fonds de Recherche Société et Culture du Québec pour son soutien financier.

### Références

Couture, C. et Nadeau, M-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (2e édition, ed.). Montréal (Québec) Canada: Gaétan Morin éditeur, Chenelière éducation.

Fernet, C., Guay, F., Séguin, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraschool changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teacher and Teaching Education*, 28, 514-525.

Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive program in the United States. *Early Child Development and Care*, 180 (6), 719-734.

Gilliam, W. S., et Shabar, G. (2006). Preschool and child care expulsion and suspension rates and predictors in one state. *Infants and Young Children*, 19(3), 228.

Gottlieb, J. et Weinberg, S. (1999). Comparison of students referred and not referred for special education. *Elementary School Journal*, 99(3), 187-199.

Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. et Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504.

Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.

Maggin, M. D., Wheby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.

Marquis, J. G., Horner, R. H., Carr, E. G., Turnbull, A. P., Thompson, M., Behrens, G. A. et al. (2000). A meta-analysis of positive behavior support. In R. M. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (dir.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (p. 137-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McCormick, J. et Barnett, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25 (3), 278-293.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Gouvernement du Québec.

Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*: 1-22.

Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2012). A metaanalysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49, 105-121.

Sugai, G., et Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: Schoolwide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.