

Site Internet: <http://www.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-enseignantes/>

# Portrait des pratiques utilisées pour la gestion des comportements difficiles dans les écoles primaires et secondaires du Québec

Line Massé<sup>1</sup>, Marie-France Nadeau<sup>2</sup>, Claudia Verret<sup>3</sup>, Nancy Gaudreau<sup>4</sup> et Jeanne Lagacé-Leblanc<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université du Québec à Trois-Rivières, <sup>2</sup>Université de Sherbrooke, <sup>3</sup>Université du Québec à Montréal, <sup>4</sup>Université Laval



Symposium B: Les enseignants québécois et l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement, 7<sup>e</sup> congrès biennal du CQJDC, 26 avril 2018

## Plan

- Problématique
- Objectifs de la recherche
- Méthode
  - Recrutement
  - Participants
  - Instruments
- Résultats
- Discussion
- Conclusion

# Problématique

---

## Problématique

---

- Les enseignants se sentent démunis et mal préparés pour gérer les comportements difficiles des élèves (Begeny et Martens, 2006; Billingsley, Fall et Williams, 2006; Casale-Giannola, 2012), particulièrement:
  - Les enseignants débutants (Koller, Osterlind, Paris et Wilson, 2004; State, Kern, Strarosta et Mukherjee, 2011);
  - Les enseignants du secondaire (Baker, 2005).
- Plus de 70 % des enseignants du secondaire jugent qu'une formation additionnelle était absolument nécessaire pour mieux intervenir auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) (Massé *et al.*, 2015).

## Problématique

- Un manque de formation peut contribuer à maintenir un écart entre les pratiques considérées comme exemplaires pour les difficultés comportementales et celles utilisées par certains enseignants (Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005).
- Au lieu d'utiliser des stratégies proactives et positives comme les directives efficaces et le renforcement, certains enseignants, par défaut de moyens, utiliseraient des stratégies réactives négatives, comme les réprimandes, les menaces, les punitions et l'expulsion, (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008).
- Le recours à de telles stratégies serait lié à l'aggravation des problèmes de comportement, à l'altération du climat de classe et à l'augmentation du stress de l'enseignant (Clunies-Ross *et al.*, 2008; Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010; Michail, 2012; Sellman, 2009).
- Des recherches américaines montrent un écart entre les pratiques jugées probantes et celles effectivement utilisées en classe (Evans, Weiss et Cullinan, 2012; Gable, Tonelson, Sheth, Wilson et Park, 2012; State, Harrison, Kern et Lewis, 2017).

## Objectifs

- Dresser le portrait des pratiques des enseignants du primaire et du secondaire concernant la gestion des difficultés comportementales.
- Vérifier l'influence de différentes variables sur le recours aux pratiques:
  - Ordre d'enseignement
  - Secteur d'enseignement
  - Genre des enseignants
  - Années d'expérience
  - Nombre d'élèves intégrés
  - L'implication dans un plan d'intervention
  - Le nombre d'heures de formation initiale sur les élèves PDC
  - Le nombre d'heures de formation continue sur les élèves PDC

# Méthode

---

Enquête par questionnaire sur un portail Internet

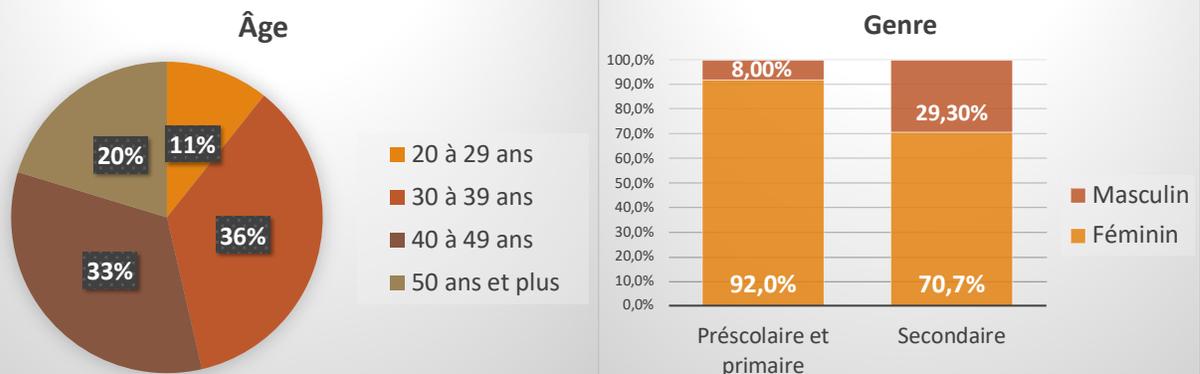
## Recrutement

---

- Invitation aux commissions scolaires (CS) de la province de Québec; les commissions scolaires **anglophones ont refusé** de participer.
- Envoi direct de l'invitation par courriel via des listes remises par les commissions scolaires ( $n = 18$  CS, environ 10 000 enseignants)
- Envoi par les CS à leurs enseignants ( $n = 12$ , environ 8000 enseignants)
- Envoi par certaines écoles privées ( $n = 4$ )
- Invitation a circulé sur Facebook
- Annonce sur le portail de la Centrale des enseignants du Québec

## Participants

- 2276 enseignants : primaire ( $n = 1373$ ) et secondaire ( $n = 903$ ).
- 59 CS (94 %) et 19 écoles privées (6 %).



## Instruments

- Questionnaire de données socio-démographiques
- l'Inventaire des pratiques de gestion de comportements en classe* (IPGCC, Massé *et al.*, 2015; Nadeau *et al.*, sous presse)
  - 68 items à coter sur une échelle de Likert de 5 points (de 1 = jamais à 5 = très souvent).
  - Deux dimensions; sept échelles:
    - 1) Pratiques proactives et positives (5 échelles)
    - 2) Pratiques réactives (2 échelles)

## Instruments

### Pratiques proactives et préventives positives

---

- 1) Stratégies favorisant l'autorégulation ( $n = 15$ ;  $\alpha = 0,84$ )
- 2) Planification de l'enseignement et gestion du temps ( $n = 15$  ;  $\alpha = 0,84$ )
- 3) Règles, consignes et attentes claires ( $n = 10$  ;  $\alpha = 0,87$ )
- 4) Renforcement ( $n = 6$  ;  $\alpha = 0,71$ ) ;
- 5) Évaluation fonctionnelle ( $n = 3$  ;  $\alpha = 0,90$ ).

- Observer l'élève et prendre des notes sur son comportement afin de déterminer ce qui cause un comportement inapproprié.
- Identifier les événements ou les situations qui déclenchent ou maintiennent les comportements inappropriés.

## Instruments

### Pratiques réactives

---

- 6) Conséquences recommandées ( $n = 10$ ;  $\alpha = 0,70$ )
- 7) Conséquences peu recommandées ( $n = 9$  ;  $\alpha = 0,80$ )

- Critiquer l'élève pour son comportement.
- Retirer à l'élève un privilège (ex.: participer à une sortie, récréation, etc.) lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié.

# Résultats

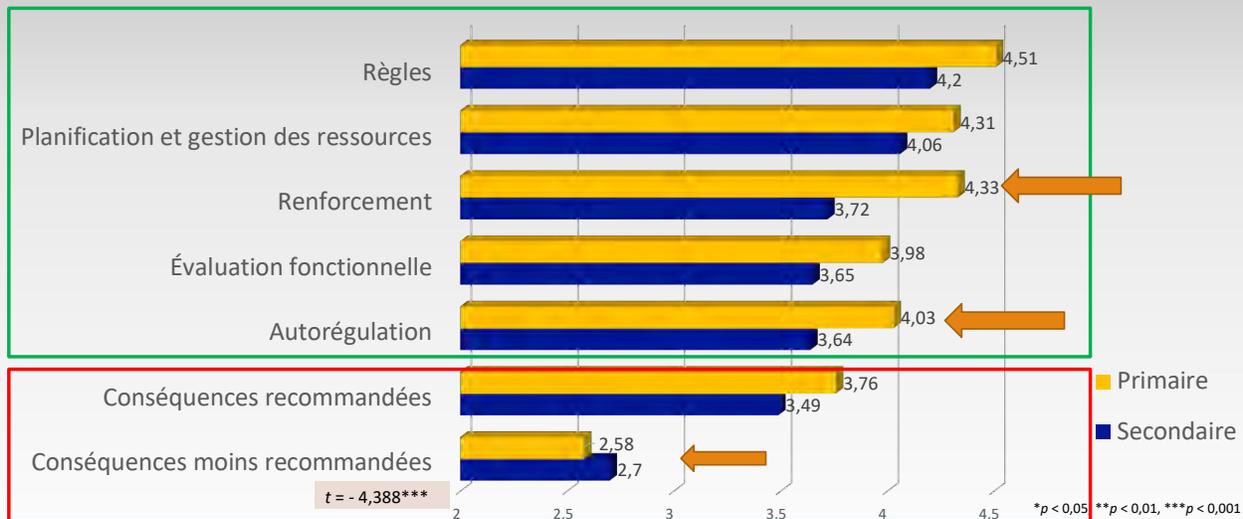
---

## Les différences observées selon...

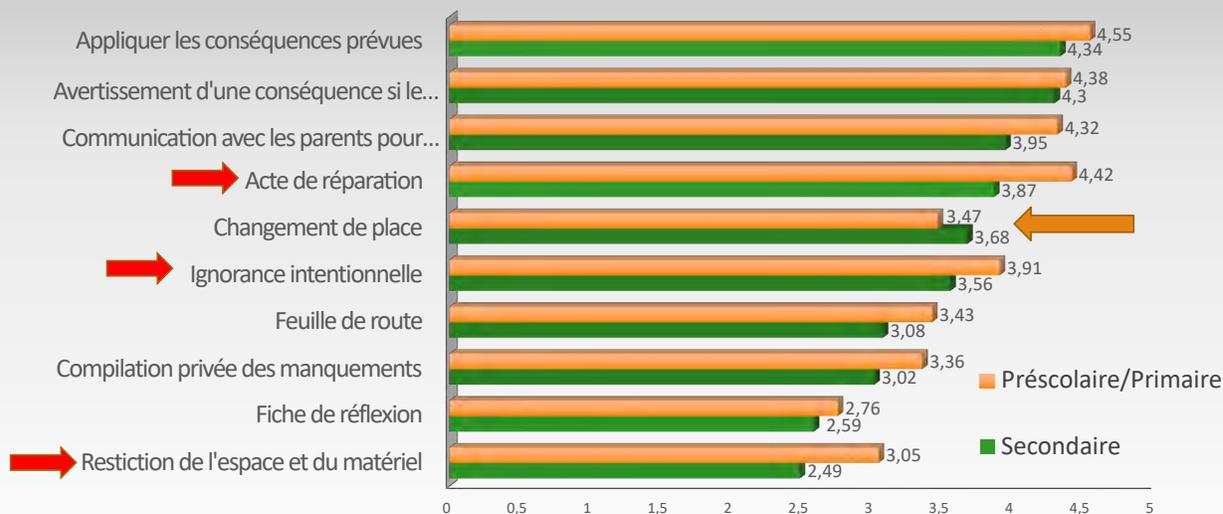
---

- **Ordre d'enseignement (primaire ou secondaire)**
  - Qui utilisent le plus de pratiques proactives et positives?
  - Qui utilise le plus de pratiques réactives ?
- **Secteur d'enseignement (régulier ou adaptation scolaire)**
  - Qui utilisent le plus de pratiques proactives et positives?
  - Qui utilise le plus de pratiques réactives ?

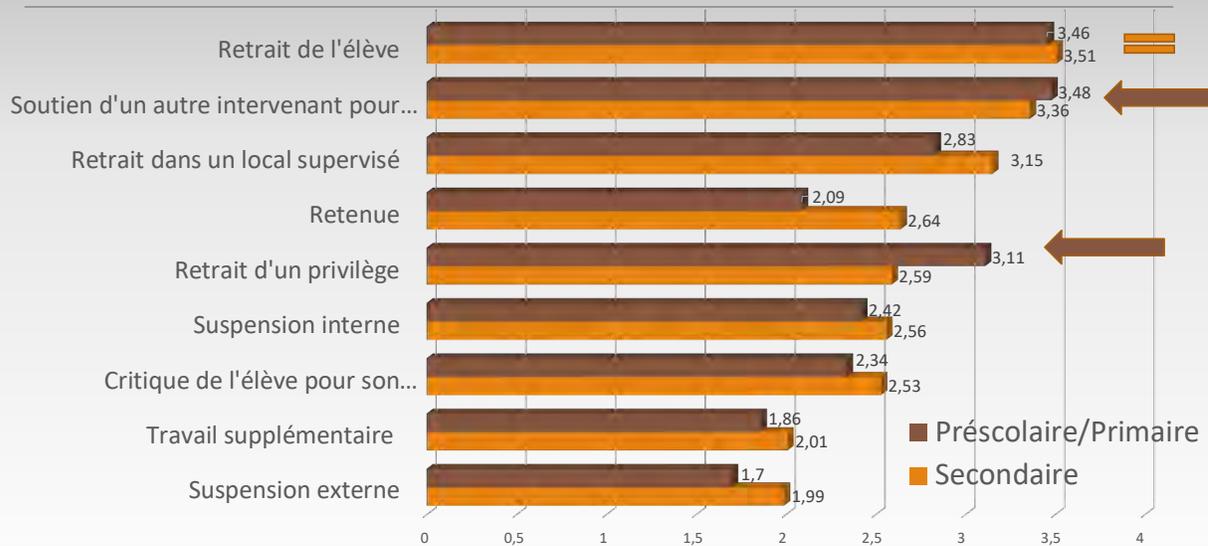
## Portrait des pratiques selon l'ordre d'enseignement



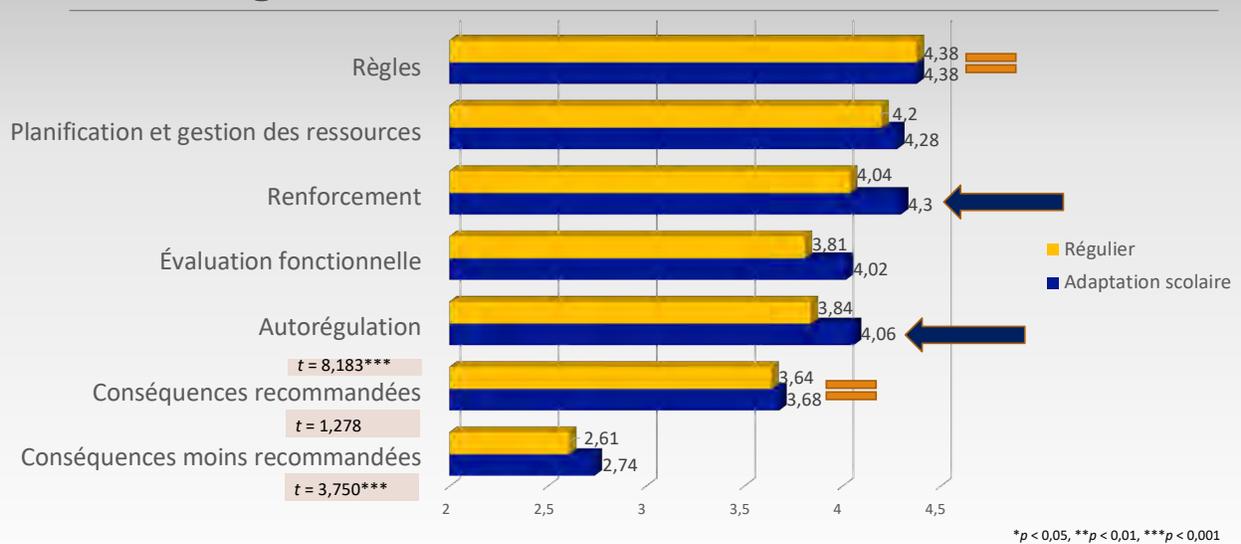
## Conséquences recommandées selon l'ordre d'enseignement



## Conséquences moins recommandées selon l'ordre d'enseignement



## Portrait des pratiques selon le secteur d'enseignement



## Les différences observées

- Genre des enseignants
- Années d'expérience
- Nombre d'élèves PDC intégrés
- Le nombre de participations dans un plan d'intervention
- Le nombre d'heures de formation initiale sur les élèves PDC
- Le nombre d'heures de formation continue sur les élèves PDC

## Les différences observées pour les pratiques proactives

Variable	Régulier	Adaptation scolaire
Genre	Femmes > Hommes	Femmes > Hommes
Années d'expérience	26 ans et + >	
Nombre d'élèves PDC	Aucun > 1 à 5 ; 6 et plus	1 à 5 > aucun
Participation dans un PI	6 et plus > jamais et 1 à 5	6 et plus > jamais et 1 à 5
Formation initiale	90 heures et plus > aucune	
Formation continue	16 et plus > aucune	

## Les différences observées pour les pratiques réactives

Variable	Régulier	Adaptation scolaire
Genre		
Années d'expérience	26 ans et + >	
Nombre d'élèves PDC	6 et plus > aucun et 1 à 5	6 et plus > aucun et 1 à 5
Participation dans un PI		
Formation initiale	90 heures et plus > aucune	
Formation continue		

## Discussion et conclusion

- Conformément à ce qui est recommandé, les enseignants québécois rapportent utiliser plus fréquemment les pratiques proactives et positives que les pratiques réactives négatives, en particulier:
  - Les pratiques liées à l'établissement de règles, de consignes et de routines claires et à la planification et la gestion des ressources.
- Les pratiques liées à l'évaluation fonctionnelle des comportements problématiques et à l'autorégulation sont moins utilisées, semblable à ce qui a été observé par Gable *et al.* (2012) et State *et al.* (2017).
  - Temps requis pour implanter des interventions et nécessité d'intervenir un à un (State *et al.*, 2017)
- Au secondaire, les enseignants utilisent moins les pratiques recommandées, en particulier:
  - Le renforcement
  - L'autorégulation

## Discussion et conclusion

- Les enseignants d'adaptation scolaire utilisent plus fréquemment les pratiques recommandées que les enseignants du secteur régulier, en particulier (semblable à l'étude de Evans *et al.*, 2012):
  - Le renforcement;
  - Les stratégies d'autorégulation.
- Plus de formation? Croyances plus élevées en leur bienfait?
- Rôle de coach pouvant être joué par ces enseignants auprès des enseignants du secteur régulier.
- Par ailleurs, utilisent aussi plus fréquemment les conséquences moins recommandées.

## Discussion et conclusion

- En raison de l'influence positive de la formation initiale et de la formation continue sur les élèves PDC pour l'utilisation des stratégies proactives:
  - Augmentation des heures de formation
  - Accent sur les stratégies d'autorégulation et celles liées à l'évaluation fonctionnelle.
  - Les pratiques non recommandées devraient faire l'objet de plus d'enseignement afin que les enseignants soient plus conscients des effets négatifs qui y sont reliés.
- Pour les enseignants du régulier, le nombre d'élèves intégrés a un effet négatif sur l'utilisation des stratégies proactives (diminution) et réactives (augmentation).
  - Limiter le nombre d'élèves PDC intégrés par classe.
- L'implication dans l'élaboration d'un PI influence positivement l'utilisation des stratégies proactives.
  - Forme d'accompagnement.

## Discussion et conclusion

- Porter une attention particulière lors de la formation et de l'accompagnement:
  - Aux enseignants
  - Aux enseignants débutants
  - Au secondaire
  - Au secteur régulier
- Limites
  - Questionnaire auto-rapporté
    - Désirabilité sociale (fréquence plus élevée, mais même tendance)
    - Ne donne pas d'indication sur le respect des conditions d'efficacité

Site Internet: <http://www.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-enseignantes/>

## Références

- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285. doi : 10.1521/scpq.2006.21.3.262
- Billingsley, B. S., Fall, A.-M. et Williams, T. O., Jr. (2006). Who is teaching students with emotional and behavioral disorders?: A profile and comparison to other special educators. *Behavioral Disorders*, 31(3), 252-264. doi: 10.1177/019874290603100301
- Casale-Giannola, D. ( 2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. doi: 10.1080/1045988X.2011.574170

## Références

- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C. et Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education & Treatment of Children*, 35(4), 499-519. doi: 10.1353/etc.2012.0030
- Koller, J. R., Osterlind, S. J., Paris, K., & Weston, K. J. (2004). Differences between novice and expert teachers' undergraduate preparation and ratings of importance in the area of children's mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(2), 40-45. doi:10.1080/14623730.2004.9721930
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 869-882. doi:10.1007/s10802-010-9411-4
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, XLIII(2), 179-200. Repéré à : <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-43-2-179-MASSE.pdf>
- Massé, L., Couture, C., Verret, C., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Bégin, J. Y., Tremblay, J., Lagotte, S. (2015). *Inventaire des pratiques de gestion de comportements* (document inédit). Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières.

## Références

- Michail, S. (2012). « ...because suspension dosent teach you anything » [sic]. *What students with challenging behaviours say about school suspension*. Parramatta, Australie: UnitingCare Children, Young People and Families. Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., ... Lagacé-Leblanc, J. (sous presse). Développement et validation de l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement*. Montréal, Qc : Éditions JFB.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. doi:10.1080/13632750802655687
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. et Lewis, T. J. (2017). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26-36. doi:10.1177/1098300716648459
- State, T., Kern, L., Starosta, K. et Mukherjee, A. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3(1), 13-23. doi:10.1007/s12310-010-9044-3