



# Un pas vers l'inclusion

## Analyse des codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires

Jeanne Lagacé-Leblanc<sup>1</sup>, Manon Beaudoin<sup>2</sup>, Line Massé<sup>3</sup>, Nancy Gaudreau<sup>4</sup>, Claudia Verret<sup>5</sup>, Marie-France Nadeau<sup>6</sup>

Pour prévenir les problèmes de comportement et soutenir le développement des élèves ayant des difficultés comportementales, l'école devrait établir et appliquer avec constance des règles qui valorisent les comportements attendus (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014). En ce sens, le code de vie est un outil d'éducation permettant aux élèves et à l'ensemble du personnel scolaire de connaître, appliquer et renforcer les comportements souhaités. Afin d'évaluer le degré de cohérence avec les pratiques actuellement recommandées, cet article rapporte l'analyse des codes de vie de près de 200 écoles primaires et de 150 écoles secondaires provenant de 24 commissions scolaires québécoises.

La gestion positive des comportements en milieu scolaire permet de créer et maintenir un milieu favorable aux apprentissages au moyen de pratiques et de stratégies éducatives, tant au niveau de l'école que de la classe, qui soutiennent le développement des comportements et des compétences attendus (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017). De telles pratiques et stratégies ont des effets positifs autant sur le plan comportemental que sur le plan du rendement scolaire (Marquis, Horner, Carr, Turnbull, Thompson et Behrens, 2000; Solomon, Klein, Hintze, Cressey, et Peller, 2012). À l'inverse, l'utilisation de pratiques coercitives est contre-productive pour favoriser les comportements appropriés des élèves (Payne, 2015).

Selon le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR, 2015), l'utilisation d'un code de vie positif est l'une des

pratiques recommandées s'inscrivant en cohérence avec la gestion positive des comportements. Celui-ci devrait notamment traduire les valeurs de l'école, valoriser la bonne conduite chez l'ensemble des élèves, comporter des conséquences éducatives ainsi que des mesures d'aide et d'encouragement en cas de manquement. Ce faisant, un code de vie positif permet d'augmenter la fréquence d'adoption des comportements attendus, de limiter les comportements agressifs et de promouvoir les comportements prosociaux.

En dépit du fait que le code de vie éducatif soit un outil important de gestion dans les écoles québécoises, les données sur l'utilisation qui en est faite dans les écoles sont rares.

### Objectifs

La présente étude vise à dresser un portrait de l'utilisation de codes de vie positifs dans plusieurs écoles primaires et secondaires et d'explorer les liens entre les codes de vie adoptés par ces écoles et certaines variables (niveau d'enseignement, taille de l'école, indice de défavorisation, type d'agglomération).

### Méthode

Les données ont été recueillies dans le cadre d'une étude plus vaste portant sur les pratiques éducatives utilisées par les enseignants québécois pour gérer les difficultés comportementales (Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, 2018).

### Échantillon

L'analyse des codes de vie a été effectuée pour 358 écoles, dont 212 (59,2 %) du préscolaire/primaire et 146 (40,8 %) du secondaire, provenant de 24 commissions scolaires francophones du Québec. La répartition des écoles selon

leur taille montre que 38,8 % de celles-ci avaient plus de 500 élèves, 26,5 % en comprenaient de 300 à 499, alors que 34,7 % en accueilleraient de moins de 299. La distribution des écoles selon l'indice de défavorisation est plutôt uniforme; 38,0 % des écoles présentent un indice de défavorisation élevé (indices de 8 à 10), 34,4 % des écoles ont un niveau moyen de défavorisation (indices de 4 à 7) et 27,7 % sont plutôt favorisées (indices de 1 à 3).

### Procédure et instruments

Les codes de vie ont été téléchargés depuis les sites Internet des écoles choisies ou ont été fournis par celles-ci. La grille d'analyse a été élaborée par des chercheurs à partir des recommandations ministérielles (MÉESR, 2015) et à partir des données probantes à ce sujet (Lanaris, 2014; Payne, 2015); notamment celles liées au soutien au comportement positif (Bissonnette *et al.*, 2017; Marquis *et al.*, 2000; Solomon *et al.*, 2012). Au final, la grille comporte dix critères d'évaluation se rapportant, entre autres, aux valeurs de l'école explicitées dans le code de vie, au nombre et à la formulation des attentes comportementales, à la distinction des types de manquement (mineurs et majeurs), à la présence de conséquences positives prévues pour le respect des règles et à la communication avec les parents dans le cas du respect et/ou du non-respect des règles.



Photo : ©123rf.com/Wavebreak Media Ltd

1. Doctorante, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Doctorante, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.
3. Professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
4. Professeure, Département des études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.
5. Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.
6. Professeure, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

## Résultats

### ■ Portrait des codes de vie

La Figure 1 montre que plusieurs écoles de l'échantillon ont des attentes comportementales définies de façon spécifique et prévoient des conséquences pour le non-respect des règlements. Néanmoins, 73,5 % des écoles ne font pas de distinction selon les types de manquement et 76,3 % ne présentent pas de conséquences positives ou de mesures d'encouragement pour le respect des règles dans leur code de vie. Aussi, les précisions sur les raisons d'être de chaque règle sont absentes dans près de 31,0 % des écoles, en plus d'être fréquemment formulées à la négative (63,7 %) ou de ne pas présenter explicitement les valeurs de l'école (63,7 %).

Les conséquences utilisées pour le non-respect des règles peuvent être réparties en deux catégories, soit les conséquences recommandées et celles moins recommandées. Une analyse plus fine des conséquences utilisées pour le non-respect des règles indique que certaines d'entre elles sont cohérentes avec les pratiques recommandées. Parmi celles-ci, la réparation (82,3 %), l'appel aux parents (64,0 %), la fiche de réflexion (58,7 %) et l'avertissement (54,9 %) apparaissent le plus fréquemment dans les codes de vie analysés. Toutefois, certaines pratiques moins recommandées demeurent prévues pour le non-respect des règles comme la suspension externe (83,6 %), la suspension interne (80,8 %) et la retenue (57,7 %). D'autres mesures pour le non-respect des règles ont été répertoriées, comme la rencontre avec

un membre du personnel (66,2 %), la rencontre avec les parents (62,5 %) ou la plainte policière (38,5 %). Des actions davantage orientées sur le soutien à l'élève sont plus rarement énoncées dans les codes de vie comme la mise en place d'un plan d'intervention (36,9 %), la modélisation des comportements (13,2 %) et le soutien aux habiletés sociales (12,6 %)

Parmi les écoles ayant prévues des conséquences positives pour le respect des règles, l'analyse montre que les activités récompenses sont les plus utilisées dans de tels cas (70,1 %). Le renforcement, qu'il soit tangible (66,7 %), verbal (60,9 %) ou écrit (57,5 %), est aussi souvent prévu pour le respect de règles.

### ■ Influence des variables contextuelles

Les analyses statistiques (Chi carré) ont montré qu'il existe des différences significatives dans l'utilisation du code de vie selon le niveau scolaire, le type d'agglomération et la taille des écoles secondaires. Aucune différence significative n'a été trouvée selon l'indice de défavorisation, ni la taille des écoles primaires. (Pour plus de détails sur les résultats statistiques, voir Lagacé-Leblanc *et al.*, 2018).

**Niveau scolaire.** Les résultats montrent que les écoles du primaire distinguent davantage les types de manquements et présentent plus souvent les raisons d'être de chaque règle que celles du secondaire. Elles sont aussi plus nombreuses à prévoir des conséquences positives pour le respect des règles comparativement à celles du secon-

daire. Pour leur part, les écoles du secondaire explicitent significativement plus les valeurs dans leur code de vie, formulent plus souvent les règles de manière négative et prévoient davantage d'actions pour le non-respect de celles-ci en comparaison avec les écoles primaires.

**Taille de l'école.** Les différences selon la taille de l'école n'existent que parmi les écoles secondaires. Celles de grande taille (500 élèves et plus) explicitent davantage les valeurs de l'école dans le code de vie, alors que celles de 299 élèves et moins font le plus de distinctions selon les types de manquement.

**Type d'agglomération.** Enfin, les résultats selon le type d'agglomération des écoles révèlent que celles provenant de villes petites à moyennes (10 000 à 24 999 habitants) formulent plus négativement leurs règles, tandis que celles provenant d'agglomérations ayant moins de 5000 habitants distinguent significativement plus les types de manquement.

## Discussion et conclusion

Comme recommandé dans la littérature, la majorité des écoles incluent les attentes comportementales définies de façon explicite et prévoient des conséquences pour le non-respect des règles. Cependant, l'utilisation de plusieurs pratiques moins recommandées reste encore très actuelle dans le code de vie, tels que les règles formulées à la négative, le recours à la retenue et la suspension externe en cas de manquement. Pourtant, ces pratiques

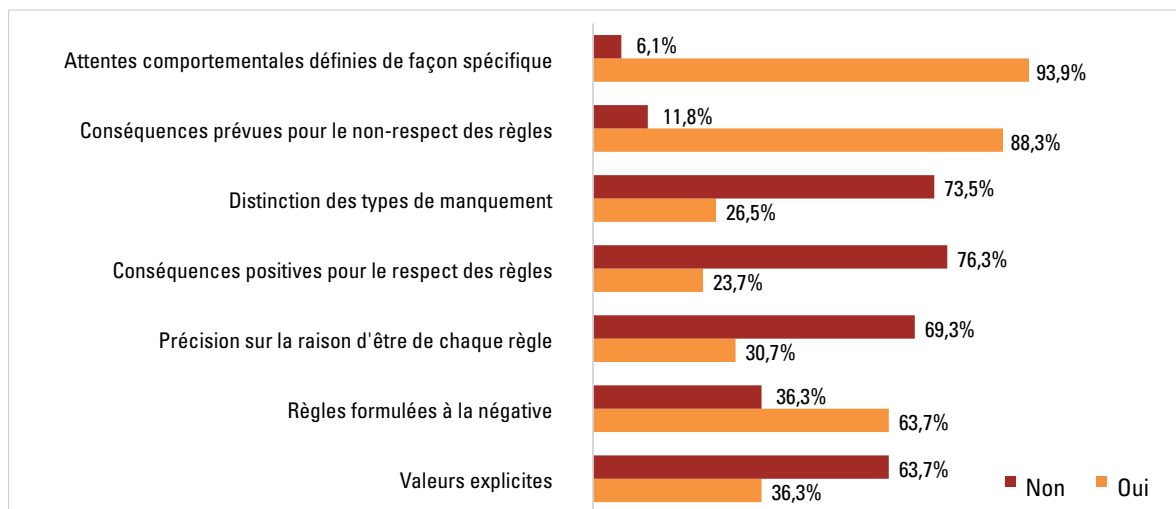


Figure 1. Fréquence d'apparition des critères d'évaluation dans les codes de vie des écoles primaire et secondaire

réactives punitives ne permettent pas l'apprentissage des comportements appropriés, d'autant plus qu'elles sont liées à une augmentation des comportements indésirables, au développement de problèmes de conduite chez les élèves, au développement de relations négatives avec les enseignants et à la réduction de la motivation à apprendre (Payne, 2015; Trotman Tucker et Martyn, 2015).

Les résultats montrent aussi que moins du quart des écoles prévoient des actions positives pour le respect des règles. Or, un comportement positif qui n'est pas suivi d'un renforcement risque de ne pas se reproduire (Couture et Nadeau, 2014; Sugai et Horner, 2002). Alors que certaines théories développementales comme celle de Bandura insistent sur le modelage comme processus important de l'apprentissage, la pratique des comportements attendus n'est prévue que dans peu de codes de vie analysés (environ 13 %). Il en est de même pour le soutien aux habiletés sociales qui est une mesure peu prévue dans les écoles. Alors que les élèves ayant des difficultés comportementales sont reconnus pour avoir de faibles

habiletés sociales (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2014), l'augmentation des actions positives pour le respect des règles dans les codes de vie les soutiendrait plus dans l'acquisition de comportements appropriés.

Le code de conduite éducatif, comme proposé par le MÈESR (2015) est un outil d'éducation important qui devrait s'inscrire dans la continuité des mesures mises en œuvre par le plan de réussite de l'école. Celui-ci gagnerait à s'arrimer avec les trois moments essentiels de la gestion positive des comportements, à savoir définir précisément et positivement, enseigner de façon explicite et renforcer systématiquement (Bissonnette, 2015).

En ce qui a trait aux liens entre les codes de vie et certaines variables contextuelles, les écoles primaires et secondaires se distinguent sur certains points. Au primaire, la raison d'être de chaque règle et les conséquences positives dans le cas du respect de celles-ci sont plus souvent incluses dans le code de vie. Au secondaire, plus d'actions sont prévues pour le non-respect des règles et celles-ci sont formulées plus

souvent de façon négative, à plus forte raison dans les codes de vie des agglomérations de grande taille. La littérature scientifique sur le sujet en est encore à ses balbutiements. Néanmoins, Solomon (2012) souligne qu'en raison du plus grand nombre de transitions entre les classes, des attentes décuplées par la présence de plusieurs enseignants et des exigences comportementales plus élevées envers ce groupe d'âge, il serait d'autant plus pertinent pour les écoles secondaires de promouvoir une gestion positive des comportements dans leur établissement.

La présence d'un code de vie positif permet d'orienter les comportements des élèves et de guider la pratique des enseignants. Toutefois, les résultats de cette étude révèlent un écart entre les pratiques jugées probantes pour la gestion des difficultés comportementales et celles qui sont actuellement prescrites dans certaines écoles québécoises. Bien qu'exploratoires, 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 ou en bonifiant ceux en place dans les écoles. ■

**Mots clés :** difficultés comportementales, codes de vie, écoles primaires, écoles secondaires.

#### Références

- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S. (2015). Pour gérer efficacement les comportements en milieu scolaire: Le Soutien au Comportement Positif. *Les Cahiers de l'Actif*, 472/473, 207-224.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2014). *L'entraînement aux habiletés sociales*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd., p. 246-262). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- 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* (2<sup>e</sup> éd., p. 209-228). Montréal, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care*, 180(6), 719-734. doi : 10.1080/03004430802269018
- Lagacé-Leblanc, J. Beaudoin, M., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, M.-F. (2018). *Analyse de codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires*. 7<sup>e</sup> conférence mondiale sur la violence à l'école et les politiques publiques/ 7<sup>e</sup> congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Centre des congrès de Québec, Québec, Canada. Récupéré de : [https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_recherche\\_ng\\_petc/documents/CQJDC-2018-Code\\_de\\_vie\\_VF.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/CQJDC-2018-Code_de_vie_VF.pdf)
- Lanaris, C. (2014). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd., p. 161-184). Montréal, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.
- 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. doi: 0.2511/rpsd.25.1.54
- Marquis, J. G., Horner, R. H., Carr, E. G., Turnbull, A. P., Thompson, M. et Behrens, G. A. (2000). A meta-analysis of positive behavior support. Dans R. M. Gersten, E. P. Schiller et S. Vaughn (dir.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (p. 137-178). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour des élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. Récupéré le 30 septembre du site internet du Fond de recherche société et culture Québec : [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS\\_rapport\\_L.Masse\\_troubles-comportement.pdf/c3885d6c-c342-4cb0-af23-14c3de0d803f](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_rapport_L.Masse_troubles-comportement.pdf/c3885d6c-c342-4cb0-af23-14c3de0d803f)
- 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, Qc: 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*, 67(4), 1-22. doi : 10.1080/00131911.2015.1008407
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (2<sup>e</sup> éd., p. 133-146). Montréal, Qc: Gaëtan Morin.
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M. et Peller, S. L. (2012). A metaanalysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single- case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49(2), 105-121. doi: 10.1002/pits.20625
- Sugai, G. et Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: Schoolwide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50. doi: 10.1300/J019v24n01\_03
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding problematic pupil behaviour: Perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an english city. *Educational Research*, 57(3), 237-253. doi: 10.1080/00131881.2015.1056643