



Un pas vers l'inclusion

Prévenir ou réagir ? Les pratiques enseignantes sous la loupe des chercheuses

Maggie Roy¹, Marie-France Nadeau², Line Massé³, Jeanne Lagacé-Leblanc⁴, Claudia Verret⁵ et Nancy Gaudreau⁶

Dans le monde de l'éducation, gérer une classe hétérogène et les comportements difficiles des élèves peut représenter un défi. Les personnes enseignantes utilisent plusieurs approches pédagogiques différentes. La recherche montre que certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres pour gérer la classe et les comportements des élèves, en vue de soutenir le développement d'habiletés sociales et l'adaptation psychosociale des élèves, comme le renforcement positif ou des techniques d'observation (Chaffee et al., 2017 ; Warmbold-Brann et al., 2017 ; Waschbusch et al., 2019). Toutefois, le problème est que ces pratiques appuyées par la recherche ne sont pas nécessairement utilisées par les personnes enseignantes, tandis que d'autres pratiques moins recommandées le sont toujours. Afin de documenter la situation actuelle au Québec à ce sujet, Nadeau et ses collègues (2022) ont cherché à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques utilisées par les personnes enseignantes du préscolaire et du primaire au Québec concernant les difficultés comportementales des élèves et qu'est-ce qui influence leur utilisation ?

La méthode utilisée

Pour répondre à cette question, Nadeau et ses collègues (2022) ont analysé les pratiques de 1373 personnes enseignantes du préscolaire et du primaire. Les chercheuses ont utilisé deux questionnaires : un questionnaire sociodémographique portant sur les caractéristiques individuelles (niveau d'éducation et années d'expérience) et contextuelles (niveau scolaire et indice socioéconomique de l'école) des personnes enseignantes et l'Inventaire des pratiques de gestion de comportement en classe (Nadeau et al.,



2018). Cet inventaire mesure la fréquence d'utilisation de deux types de pratique par les personnes enseignantes : les pratiques préventives (visant à prévenir l'apparition de comportements perturbateurs en encourageant le maintien des comportements positifs) et les pratiques réactives (visant à agir lorsque ces comportements perturbateurs se produisent afin de les réduire).

Quelles sont les pratiques utilisées par les personnes enseignantes ?

Selon les chercheuses, les personnes enseignantes privilient les pratiques préventives comme l'établissement de règles, des consignes et des routines pour influencer l'apparition des bons comportements. Le renforcement positif est également fréquemment utilisé. Toutefois, les pratiques d'autorégulation (p. ex. : permettre à l'élève de se calmer après une tâche) et les techniques d'observation (p. ex. : porter attention sur les comportements d'un élève et les noter) sont moins courantes. Bien que les méthodes réactives sont moins rapportées que les pratiques préventives, les per-

sonnes enseignantes utilisent souvent des conséquences éducationnelles, comme réprimander un enfant s'il ne suit pas les règles établies.

Qu'est-ce qui influence l'utilisation des pratiques ?

Les résultats de Nadeau et ses collègues (2022) montrent que l'expérience d'enseignement, la participation à l'élaboration d'un plan d'intervention et le contexte de classe (ordinaire ou spécial) influencent le choix des pratiques. Les personnes enseignantes expérimentées réagissent plus souvent que les personnes moins expérimentées aux comportements perturbateurs plutôt que de prendre des mesures préventives comme les encouragements ou des mesures d'autorégulation des émotions par les enfants. Participer à l'élaboration d'un plan d'intervention semble lié à l'utilisation de pratiques préventives, ce qui peut influencer la gestion de classe par les personnes enseignantes. Enfin, les personnes enseignantes qui ont suivi davantage de formations rapportent utiliser plus fréquemment les pratiques recommandées, tandis que celles ayant moins de formation ont tendance à utiliser moins des approches préventives.

1. Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.

2. Ph. D., professeure titulaire, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

3. Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

4. Ph. D., psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR.

5. Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal.

6. Ph. D., professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Nadeau et ses collègues (2022) expliquent leurs résultats par plusieurs pistes. D'abord, les personnes enseignantes en classe ordinaire rencontrent plusieurs défis. En effet, elles doivent gérer les apprentissages et répondre aux besoins très variés des élèves, tout en considérant la composition de la classe et les différents comportements de leurs élèves. Cela peut rendre difficile l'utilisation des pratiques plus individualisées. Quant aux personnes enseignantes en classe spéciale adaptée, elles ont plus d'élèves qui présentent des comportements perturbateurs, ce qui les pousse à utiliser davantage de pratiques individualisées. En général, les personnes enseignantes sont peu formées pour comprendre l'importance de la relation entre l'enfant et son environnement dans la gestion des comportements difficiles (Carter et al., 2011). Dans ce cas, les personnes enseignantes moins formées utiliseraient des pratiques moins exigeantes. Par ailleurs, les pratiques peuvent varier selon le genre. Selon les écrits, les femmes auraient plus tendance à utiliser les pratiques recommandées que les hommes (Sabbe et Aelterman, 2007 ; Schiefele, 2017).

De plus, les personnes enseignantes utilisent moins souvent les pratiques d'autorégulation avec les niveaux scolaires plus avancés, peut-être parce qu'ils pensent que les élèves savent déjà quoi faire sans rappel. Cependant, les études montrent que ces élèves ont toujours besoin de soutien pour renforcer leur autonomie, leur sentiment de compétence et leur sentiment d'appartenance (Reddy et al., 2013). Il est donc crucial de planifier des pratiques proactives à l'avance pour les aider à maîtriser leur propre apprentissage. En revanche, les pratiques réactives peuvent entraîner un cercle vicieux de coercition, où les comportements risquent de s'aggraver. Selon Nadeau et ses collègues (2022), les personnes enseignantes



pourraient avoir besoin de plus de soutien pour intégrer davantage les pratiques d'autorégulation dans leur enseignement. Ces pratiques sont particulièrement importantes pour aider les élèves à devenir plus indépendants et à mieux gérer leur apprentissage.

Conclusion

Cette étude révèle que les personnes enseignantes au Québec privilégiennent les pratiques préventives pour gérer les comportements difficiles des élèves, notamment en établissant des règles et en renforçant positivement les comportements souhaités. Toutefois, l'usage des pratiques d'autorégulation et d'observation reste moins fréquent, probablement en raison d'un manque de formation spécifique. Les personnes enseignantes plus expérimentées ont tendance à utiliser davantage de mé-

thodes réactives, soulignant l'importance d'un soutien continu et d'une formation adaptée pour favoriser l'autonomie et la maîtrise de l'apprentissage chez les élèves. En fin de compte, il est crucial d'investir dans le développement professionnel des personnes enseignantes pour améliorer la gestion comportementale et favoriser l'adaptation psychosociale des élèves. ■

Mots-clés : pratiques enseignantes, fréquence d'utilisation, comportements préventifs, comportements réactifs, gestion de classe, difficultés comportementales.

Références

- Carter, E. W., Lane, K. L., Crnobori, M., Bruhn, A. L. et Oakes, W. P. (2011). Self-determination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders : Mapping the knowledge base. *Behavioral Disorders*, 36(2), 100-116. <https://doi.org/10.1177/019874291103600202>
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H. et Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46(2), 149-164. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0015.v46-2>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Verret, C. et Gaudreau, N. (2022). Class-wide behaviour management practices reported by pre-and elementary school teachers : Relations with individual and contextual characteristics. *McGill Journal of Education*, 57(2), 136-159. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9943>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). *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* (p. 89-112). Éditions JFD.
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M. et Hsu, L. (2013). Instructional and behaviour management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology*, 51(6), 683-700. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.10.001>
- Sabbe, E. et Aelterman, A. (2007). Gender in teaching : A literature review. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 13(5), 521-538. <https://doi.org/10.1080/13540600701561729>
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64(2017), 115-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>
- Wambold-Brann, K., Burns, M. K., Preast, J. L., Taylor, C. N. et Aguilar, L. N. (2017). Meta-analysis of the effects of academic interventions and modifications on student behaviour outcomes. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 291-305. <https://doi.org/10.1037/spq0000207>
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. et Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth : A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 92-105. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0>