

COLLECTION DE  
L'UMR SYNERGIA



# Questions de l'heure

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA

VOL.2, NO.1



  
Unité Mixte de Recherche  
**synergia**



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**

#### COMITÉ DE RÉDACTION

Aude Gagnon-Tremblay, révision et rédaction

Nancy Gaudreau, révision

Myriam Lapointe-Breton, révision et rédaction

Catherine Mathis, révision linguistique

#### GRAPHISME

Mirally

#### REMERCIEMENTS

Cette publication a été réalisée dans le cadre des activités de mobilisation et de transfert des connaissances de l'Unité mixte de recherche Synergia.

Merci à nos partenaires fondateurs : le Centre de services scolaire de la Capitale, le Centre de services scolaire des Découvreurs, le Centre de services scolaire des Navigateurs et l'Université Laval.

ISSN 2818-2944

## Un mot sur l'Unité mixte de recherche Synergia

L'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia a pour mission de favoriser le bien-être des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école et des personnes qui les accompagnent pour soutenir leur réussite éducative. Au sein de l'UMR, nous travaillons en synergie en partageant nos expertises afin de contribuer à l'avancement et au transfert des connaissances pour favoriser le développement professionnel du personnel scolaire et la mise en œuvre de pratiques éducatives appuyées par la recherche qui répondent aux besoins de ces élèves.

Adaptée à la réalité éducative québécoise, l'UMR Synergia souhaite développer une programmation scientifique qui découle des besoins exprimés par les milieux scolaires partenaires afin de soutenir le développement professionnel continu et la transformation des pratiques en milieu scolaire dans le domaine de l'intervention éducative auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation. C'est donc en concordance avec les plans d'engagement pour la réussite des centres de services scolaires partenaires que cette UMR vise à soutenir le réseau scolaire dans la recherche et le déploiement d'initiatives pour favoriser le bien-être de tous. Pour en savoir davantage sur l'UMR Synergia, ses activités et ses ressources partagées, **visitez son site web**.



Unité Mixte de Recherche  
**synergia**

# Table des matières

Mot de la directrice . . . . .	5
Collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire : complémentarité des rôles des psychologues et des psychoéducateurs. . . . .	6
Quels sont les effets des pratiques punitives, incluant la suspension scolaire, sur les comportements des élèves et quelles sont leurs alternatives? . . . . .	14
Code de vie : Comment trouver l'équilibre entre l'intervention éducative et la punition au primaire, au secondaire et à la formation professionnelle et générale des adultes? .	20
Le système d'émulation : Quand et comment l'utiliser au primaire? . . . . .	26
Les enfants du préscolaire-primaire sont-ils plus difficiles qu'avant? . . . . .	32

## Mot de la directrice



Voici le premier numéro du deuxième volume de notre journal Questions de l'heure de l'UMR Synergia. Cette publication a été réalisée en complément à la 3<sup>e</sup> journée Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia qui a eu lieu le 28 novembre 2024 à l'Université Laval. En cette occasion, cinq questions sou- mises par le personnel scolaire des centres de services scolaires partenaires ont été traitées par des chercheuses expertes dans le domaine. La collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire, les effets des pratiques pu- nitives sur les comportements des élèves et leurs alternatives, les codes de vie, les systèmes d'émulation ainsi que les difficultés des enfants d'aujourd'hui sont abordés dans ce numéro.

Cette publication est constituée de deux parties. La première comporte cinq articles rédigés par des personnes étudiantes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles intéressées à développer leurs compétences en vulgarisation scientifique. La seconde partie présente les médiagraphies commentées associées aux sujets traités dans les articles. Cette publication permet ainsi de soutenir la formation de la relève en communication scientifique et de favoriser son implication dans des activités de communication scientifique. Enfin, elle vise à faire connaître des résultats de recherche ainsi que des ressources en lien avec des sujets qui préoccupent les acteurs des milieux scolaires afin de les guider dans la mise en oeuvre de pra- tiques appuyées sur les connaissances issues de la recherche en éducation.

Bonne lecture!

Nancy Gaudreau, Ph. D., directrice de l'UMR Synergia



# Collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire : complémentarité des rôles des psychologues et des psychoéducateurs



**Julie-Pier Galerneau**

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie,  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Université Laval



**Myriam Lapointe-Breton**

Ps. éd., étudiante au doctorat en psychoéducation,  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Université Laval



**Sonia Daigle**

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

## Introduction

La collaboration interprofessionnelle entre les membres du personnel professionnel en milieu scolaire apparaît comme une approche efficace pour soutenir la réussite éducative des élèves (Beaumont et al., 2010). Or, comment organiser les services professionnels de manière efficace? Plus spécifiquement, quels rôles et quelles responsabilités devrait-on donner aux psychologues et aux psychoéducateurs en milieu scolaire? La professeure titulaire Sonia Daigle a été invitée à répondre à ces questions lors de la 3<sup>e</sup> journée *Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia*. Cet article rapporte les propos de la conférencière et vise à clarifier la répartition des rôles entre les psychologues et les psychoéducateurs scolaires, en retraçant leur évolution historique dans les milieux éducatifs et en examinant leur champ d'exercice respectif. Il présente ensuite les fondements et les bénéfices de la collaboration interprofessionnelle en contexte scolaire. Enfin, il expose les modalités par lesquelles l'intégration concertée des expertises professionnelles peut constituer un levier stratégique pour répondre aux besoins des élèves et promouvoir le bien-être de tous.

## Comment l'intégration des psychologues et des psychoéducateurs a-t-elle évolué dans les milieux scolaires ?

Afin de comprendre pleinement les rôles et responsabilités des psychologues et psychoéducateurs en milieu scolaire, il importe de retracer sommairement l'histoire de leur intégration et d'analyser l'évolution des mandats qui leur ont été attribués au fil des ans. Les psychologues ont été les premiers à intégrer le corps professionnel des écoles québécoises dans les années 1950. Leur mandat initial était principalement axé sur l'évaluation des capacités intellectuelles des élèves et l'attribution des codes de difficulté, une procédure qui permettait ensuite d'obtenir du financement supplémentaire pour les établissements scolaires. Ils étaient également chargés de réaliser des évaluations collectives afin d'identifier les élèves à risque et présentant des difficultés d'adaptation, une approche qui préfigure les pratiques actuelles de dépistage (Montreuil et Goguen, 2016).



À compter des années 1960, les psychoéducateurs intègrent le système scolaire québécois. Issus majoritairement des centres d'accueil, ils avaient pour mission d'accompagner les élèves en difficulté d'adaptation et d'exercer un rôle-conseil auprès des membres des équipes-écoles. À cette époque, les éducateurs spécialisés n'étaient pas encore intégrés au milieu scolaire, ce qui conférait aux psychoéducateurs un rôle central dans l'intervention directe auprès des élèves.

La création de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQa) remonte à 1962. Quant aux psychoéducateurs du Québec, ils sont d'abord intégrés à un ordre professionnel conjoint en 2000 et à un ordre professionnel autonome en 2010 (Daigle et al., 2021). De plus, en 2012, l'entrée en vigueur du projet de loi 21 entraîne des ajustements dans leurs mandats respectifs. À compter de 1972, l'arrivée des éducateurs spécialisés dans les écoles modifie l'organisation des services, contraignant les psychoéducateurs à délaisser progressivement l'intervention directe auprès des élèves au profit d'un rôle axé sur l'exercice du rôle-conseil.

Les psychologues représentent aujourd'hui 8,5 % de l'ensemble du personnel professionnel (OPQa, 2024). Cet état de situation est la résultante d'une combinaison de facteurs ayant contribué à leur exode des milieux scolaires : un temps-travail consacré majoritairement à des tâches évaluatives liées à des impératifs financiers, l'obligation de mener à terme des études doctorales à compter de 2008 pour accéder à l'OPQ, des conditions salariales désavantageuses, etc. (Grou, 2018). Par contre, la diversification des mandats confiés aux psychoéducateurs participe de l'attractivité persistante de ces milieux de travail. Ils comptent de nos jours pour 26,8 % du personnel professionnel (OPQ, 2024). En bref, ces chiffres illustrent une restructuration des pratiques en fonction de la complémentarité de leur champ d'exercice.

## Quelles sont les différences entre le champ d'exercice actuel des psychologues et celui des psychoéducateurs ?

Les psychologues et psychoéducateurs partagent certaines responsabilités communes en matière d'évaluation, de dépistage, de rôle-conseil et d'intervention, mais leur domaine d'expertise demeure distinct (OPPQ, 2022; OPQb, 2007). D'une part, le champ d'exercice des psychologues est le suivant : « Évaluer le fonctionnement psychologique et mental ainsi que déterminer, recommander et effectuer des interventions et des traitements dans le but de favoriser la santé psychologique et de rétablir la santé mentale de l'être humain en interaction avec son environnement (Office des professions du Québec [OPQb], 2012). D'autre part, celui des psychoéducateurs se lit comme suit : Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement » (OPQb, 2012).

Cette distinction met en évidence l'importance de la présence des psychologues dans les écoles primaires, où les besoins en évaluation diagnostique sont plus marqués. Toutefois, elle soulève une réflexion quant à la pertinence de maintenir des tâches essentiellement axées sur l'évaluation au secondaire, où la majorité des élèves nécessitant un accompagnement professionnel ont déjà été identifiés. En ce sens, l'Ordre des psychologues et l'Association québécoise des psychologues scolaires (2007) considèrent qu'il y a une méconnaissance de la diversité de leurs compétences et souhaitent s'éloigner du modèle médical qui les contraint à limiter leur agir professionnel principalement à des évaluations diagnostiques. Quant aux psychoéducateurs, ils sont parvenus à échapper à une issue qui aurait pu être similaire. Leur combat a été davantage de faire reconnaître leur spécificité au regard des TES en ne limitant pas leur action à l'intervention directe auprès des élèves, en mettant de l'avant l'évaluation des capacités adaptatives et en s'engageant activement dans l'exercice du rôle-conseil.

## Quels rôles et quelles responsabilités devrait-on donner aux psychologues et aux psychoéducateurs dans nos écoles secondaires ? Devrait-on former des équipes multidisciplinaires ou bien miser sur l'un ou l'autre de ces professionnels ?

Afin de répondre à ces questions, la conférencière compare les données obtenues tirées de la recherche « Portrait des besoins du personnel éducatif des centres de services scolaires partenaires de l'UMR Synergia » dirigée par Nandy Gaudreau et ses collaborateurs. Elle précise que 29 psychologues et 55 psychoéducateurs ont participé à cette étude. Le tableau 1 présente les résultats préliminaires de cette étude selon les variables suivantes : sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA), SEP à exercer en contexte de rôle-conseil, SEP à intervenir dans divers contextes et auprès de diverses clientèles d'élèves PDA, attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves PDA et fréquence d'utilisation des moyens d'intervention.



Les résultats de cette étude sont en concordance avec le champ d'expertise des psychologues et des psychoéducateurs, et ce, en fonction des rôles et des tâches qui leur sont confiés. Dans cet ordre d'idées, le fait de maintenir les psychologues dans un rôle prédominant d'évaluateur limite l'expression de l'ensemble de leurs compétences. À ce propos, la littérature démontre que les psychologues aspirent depuis de nombreuses années à la reconnaissance de leurs compétences autres que celle de l'évaluation diagnostique. Pour leur part, les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont des conditions d'exercice qui alimentent un SEP plus élevé que les psychologues face à un ensemble de tâches qui sont en concordance avec leur champ d'expertise.

Étant donné l'expertise distincte de chaque profession et les actes qui y sont réservés, la collaboration interprofessionnelle entre les psychologues et les psychoéducateurs constitue une approche pertinente pour répondre efficacement aux besoins des élèves à tous les niveaux d'enseignement. En mobilisant la complémentarité des expertises, cette collaboration favoriserait une prise en charge plus cohérente et adaptée aux réalités psychosociales du milieu scolaire (Beaumont et al., 2010).

Tableau 1.

*Résultats préliminaires comparatifs entre les psychologues et les psychoéducateurs selon différentes variables.*

VARIABLES.	RÉSULTATS.
<b>SEP à intervenir auprès des élèves PDA</b>	Psychoéducateurs > Psychologues pour concevoir un plan d'intervention, entraîner aux habiletés sociales, utiliser l'évaluation fonctionnelle, effectuer le suivi des interventions et aménager l'environnement.  Psychologues > Psychoéducateurs pour l'observation systématique et l'usage des échelles normalisées.
<b>SEP à exercer en contexte de rôle-conseil</b>	Psychoéducateurs > Psychologues pour l'observation et l'analyse des pratiques d'un enseignant.
<b>SEP à intervenir dans divers contextes et auprès de diverses clientèles d'élèves PDA</b>	Psychoéducateurs > Psychologues pour la réalisation du plan d'intervention.  Psychologues > Psychoéducateurs pour l'adaptation des interventions en fonction des besoins des élèves présentant des symptômes liés à la dépression, à la douance et à des difficultés d'apprentissage.
<b>Attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves PDA</b>	Psychoéducateurs > Psychologues pour ajuster leurs interventions en lien avec leurs attitudes comportementales auprès des élèves PDA.
<b>Fréquence d'utilisation des moyens d'intervention</b>	Psychologues > Psychoéducateurs pour référer les élèves à un autre service et réaliser des évaluations diagnostiques.  Psychoéducateurs > Psychologues pour communiquer avec les parents et les partenaires, utiliser l'enseignement explicite et l'entraînement aux compétences socioémotionnelles, recourir à la réparation, aux fiches de suivi et à des systèmes d'émulation et consulter leurs pairs pour déterminer les moyens d'intervention.

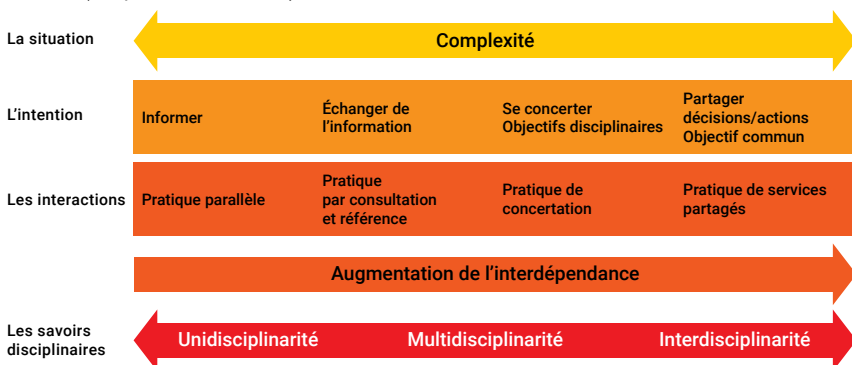
## Pistes d'action pour amorcer un changement

La collaboration interprofessionnelle repose sur une mise en commun des expertises et une concertation continue entre les professionnels, afin d'assurer une prise en charge cohérente et efficiente des besoins du milieu scolaire. Les effets positifs de la collaboration interprofessionnelle se traduisent par une optimisation de l'organisation du travail, une meilleure coordination des interventions et une réduction du dédoublement de tâches (Beaumont et al., 2010). D'ailleurs, la fréquence des échanges favorise une prise de décision plus éclairée, améliorant ainsi la pertinence et l'efficacité des pratiques professionnelles de l'équipe-école (Beaumont et al., 2010). En outre, l'adoption de pratiques collaboratives transforme l'environnement scolaire en atténuant les facteurs d'épuisement professionnel et en favorisant un climat de travail plus dynamique et mobilisateur (Herman et al., 2023 ; Rodríguez-Mantilla et Fernández-Díaz, 2017). La collaboration interprofessionnelle contribue également au bien-être des professionnels eux-mêmes, en réduisant le stress et le sentiment d'isolement, tout en favorisant une meilleure insertion professionnelle et une rétention accrue du personnel éducatif (Beaumont et al., 2010). Ainsi, en intégrant une approche interdisciplinaire fondée sur le partage des expertises, les milieux scolaires peuvent renforcer la qualité et la cohérence des services offerts aux élèves.

L'implantation de pratiques collaboratives en milieu scolaire nécessite des actions concrètes visant à renforcer les interactions entre les professionnels. Le *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux* (Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et en services sociaux [RCPI], 2023), illustré à la figure 1, permet de mettre en lumière les différents niveaux de pratiques collaboratives pouvant être déployés en milieu scolaire. Ce continuum met en évidence une progression allant d'une collaboration minimale, caractérisée par des échanges informels et un partage d'informations, à une collaboration pleinement intégrée, où les professionnels coordonnent de manière concertée leur intervention pour offrir un soutien global et cohérent aux élèves. Il établit aussi une distinction entre une pratique parallèle, qui repose sur l'expertise spécifique de chaque professionnel sans réelle interaction, et une pratique de services partagés, qui repose sur une prise de décision concertée entre les professionnels, l'élève, sa famille et son milieu communautaire, concernant un objectif commun et les actions à privilégier pour l'atteindre (Careau et al., 2018).

Figure 1.

*Le Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux (adapté du RCPI, 2023).*



## Conclusion

En bref, favoriser la réussite éducative des élèves et leur bien-être prend appui sur l'apport distinctif de ces deux professions. La mobilisation conjointe de l'expertise des psychologues et des psychoéducateurs est en effet cruciale pour répondre adéquatement aux besoins diversifiés des élèves PDA et soutenir le personnel scolaire qui les accompagne. Deux défis se dessinent pour y parvenir : 1) Accroître l'attractivité de la psychologie scolaire et la rétention des psychologues par une transformation de son rôle traditionnel en milieu scolaire et 2) Soutenir la mobilisation des compétences des psychoéducateurs en préservant la diversité des rôles et des tâches qui leur sont confiées. La complémentarité de ces ressources professionnelles permet d'éclairer les situations complexes sous différents angles et d'optimiser l'accompagnement offert en milieu scolaire. Pour renforcer cette collaboration, il est essentiel de promouvoir une culture de coopération au sein des établissements scolaires et de valoriser les compétences des psychologues et des psychoéducateurs. Cela implique une redéfinition de leurs rôles et une meilleure articulation de leurs compétences, favorisant une approche intégrée et concertée des services professionnels en milieu scolaire.

### MOTS-CLÉS :

psychoéducateur, psychologue, pratiques collaboratives, collaboration interprofessionnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). [https://crires.ulaval.ca/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf)
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziane, J., Paré, L., Desaulniers, M. et Museux, A.-C. (2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux – Guide explicatif*. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI), Université Laval. [https://www.usherbrooke.ca/travail-social/fileadmin/sites/travail-social/espace-admin/Interpro/Module\\_3/Activite\\_1/10\\_Annexe\\_10\\_Continuumdespratiquesdecollaboration.pdf](https://www.usherbrooke.ca/travail-social/fileadmin/sites/travail-social/espace-admin/Interpro/Module_3/Activite_1/10_Annexe_10_Continuumdespratiquesdecollaboration.pdf)
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183-203.
- Grou, C. (2018, septembre). *L'Ordre s'investit dans la réussite éducative des jeunes Québécois*. Ordre des psychologues du Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/l-ordre-s-investit-dans-la-reussite-educative-des-jeunes-quebecois>
- Herman, K. C., Sebastian, J., Eddy, C. L. et Reinke, W. M. (2023). School leadership, climate, and professional isolation as predictors of special education teachers' stress and coping profiles. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 31(2), 120-131. <https://doi.org/10.1177/106342662211489>
- Montreuil, T. et Goguen, S. (2016). La psychologie scolaire au Québec Français – School psychology in French Quebec. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(3), 219-234. <https://doi.org/10.1177/0829573516655003>
- Office des professions du Québec. (2012). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif*. Gouvernement du Québec. [https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21\\_020\\_Guide-explicatif-sante-rh-26-08-2021.pdf](https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21_020_Guide-explicatif-sante-rh-26-08-2021.pdf)
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. <https://ordrepqd.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2024). *Rapport annuel 2023-2024*. [https://ordrepqd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/RA\\_OPPQ\\_2023-2024\\_V3.pdf](https://ordrepqd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/RA_OPPQ_2023-2024_V3.pdf)
- Ordre des psychologues du Québec et l'Association québécoise des psychologues scolaires. (2007). *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire*. <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db>
- Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et en services sociaux (RCPI). (2023). *Outil réflexif et pratique de CIP*. CIUSSS de la Capitale-Nationale. <https://www.ciuss-s-capitalnationale.gouv.qc.ca/sites/db/files/docs/ProfSante/RCPI/Outil-reflexif-Pratiques-CIP.pdf>
- Rodríguez-Mantilla, J. M. et Fernández-Díaz, J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>



# Quels sont les effets des pratiques punitives, incluant la suspension scolaire, sur les comportements des élèves et quelles sont leurs alternatives ?



**Laurie Gagné**  
Étudiante à la maîtrise  
en psychopédagogie, Faculté des sciences  
de l'éducation, Université Laval



**Aude Gagnon-Tremblay**  
Étudiante au doctorat  
en psychopédagogie, Faculté des sciences  
de l'éducation, Université Laval



**Vincent Bernier**  
Professeur agrégé,  
Faculté d'éducation,  
Université de Sherbrooke

## Introduction

Dans le cadre de la troisième journée « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Vincent Bernier, professeur agrégé à l'Université de Sherbrooke, a été invité à présenter les effets des pratiques punitives, incluant la suspension scolaire, sur les comportements des élèves ainsi que leurs alternatives. Au Québec, les premières publications abordant les pratiques punitives remontent au début des années 1990 (p. ex. Royer et al., 1993; 1996). De nos jours, l'utilisation des pratiques punitives est de plus en plus remise en question en éducation et suscite de nombreux débats publics (Grimault-Leprince et al., 2022). Cet article définira d'abord les pratiques punitives. Il explicitera ensuite les effets de ces pratiques sur les élèves et sur leurs comportements et, enfin, proposera des alternatives à leur utilisation en milieu scolaire.

## Les principales caractéristiques des pratiques punitives

Les pratiques punitives sont généralement définies comme des pratiques négatives, coercitives, répressives, parfois abusives ou encore agressives (Bernier et al., 2021). Elles sont principalement utilisées en réponse aux comportements problématiques des élèves à l'école ou en classe (Clunies-Ross et al., 2008; Massé et al., 2020). Elles visent notamment à infliger une sanction liée à l'infraction ou à la faute commise afin de sévir ou de dissuader un comportement problématique dans le but d'en diminuer la fréquence et l'émergence (Massé et al., 2020).

Les pratiques punitives peuvent prendre plusieurs formes et s'inscrivent généralement dans un continuum d'intensification (Bernier et al., 2021). D'abord, les punitions traditionnelles comme les copies, les travaux supplémentaires ou la perte de privilèges peuvent être utilisées. Puis, des pratiques d'exclusion, comme l'isolement, le retrait, la retenue, la suspension à l'interne ou à l'externe et l'expulsion de l'élève, peuvent aussi être employées. Enfin, certaines pratiques physiques comme la contention, les mesures contraignantes, la punition corporelle

ou même l'arrestation sont parfois utilisées (Duarte et al., 2023). Comme le souligne le professeur Bernier, les pratiques punitives impliquent une certaine subjectivité. En effet, l'intention du personnel scolaire qui les utilise et la perception des élèves à l'égard des pratiques déployées à leur endroit déterminent, en partie, si elles auront une portée éducative ou punitive.

#### LES EFFETS DES PRATIQUES PUNITIVES SUR LES ÉLÈVES

Les recherches concernant les effets des pratiques punitives sur les élèves sont unanimes : ces pratiques engendrent des effets négatifs à court et à long terme (Duarte et al., 2023 ; Jean-Pierre et Parris-Drummond, 2018). Ces effets sont proportionnels à la fréquence d'utilisation des pratiques, à leur durée, à la gravité des punitions employées, à leur intensité ainsi qu'au temps d'exposition des élèves à ces pratiques.

Au niveau comportemental, plutôt que de diminuer la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs, les pratiques punitives contribuent à l'escalade des comportements problématiques et des conflits (Massé et al., 2020). Au niveau scolaire, elles engendrent une diminution de la motivation à apprendre, de la concentration et de l'engagement scolaire (Hemphill et al., 2014 ; Massé et al., 2020). Conséquemment, elles sont associées à une diminution du rendement scolaire, à l'absentéisme et, ultimement, au décrochage scolaire (Hemphill et al.,



2014; Garric, 2021). Au niveau relationnel, elles nuisent au développement de relations positives avec le personnel scolaire (Garric, 2021 ; Obsuth et al., 2023), augmentent l'isolement et le sentiment d'humiliation des élèves (Jones et al., 2023 ; Obsuth et al., 2023) ainsi que leur exclusion et marginalisation, notamment chez ceux qui sont déjà vulnérables ou à risque (Hemphill et al., 2014 ; Obsuth et al., 2023 ; Duxbury et Haynie, 2020). Au niveau sociétal, les pratiques punitives exacerbent les inégalités sociales, culturelles et socioéconomiques actuelles (à l'âge actuel) et futures (à l'âge adulte) (Duarte et al., 2023 ; Garric, 2021), en plus d'augmenter les risques d'affiliation à des pairs déviants et d'engagement dans la criminalité (Duxbury et Haynie, 2020). Enfin, au niveau développemental, ces pratiques diminuent globalement la qualité de la santé physique et psychologique ainsi que le bien-être des élèves à court terme et à long terme (Obsuth et al., 2023 ; Prins et al., 2023 ; Umeh et al., 2020).

### LES PRATIQUES ALTERNATIVES

Étant donné les nombreuses conséquences des pratiques punitives sur les élèves, le professeur Bernier invite le personnel scolaire à identifier des alternatives aux pratiques punitives. Il cible deux types d'alternatives pouvant être déployées en milieu scolaire : les pratiques alternatives et les alternatives structurantes.

### LES PRATIQUES ALTERNATIVES

Les pratiques alternatives représentent des interventions ou des stratégies concrètes, éducatives, positives et proactives qui peuvent être appliquées quotidiennement afin de prévenir les comportements perturbateurs, de guider et d'aider les élèves présentant ces comportements (Bernier et al., 2021). L'enseignement explicite des comportements, l'autoévaluation, l'autoretrait, l'aide opportune, la précorrection, la proximité, le renforcement des comportements ou encore l'évaluation fonctionnelle des comportements sont des exemples de pratiques alternatives (Bernier et al., 2021).

Le professeur Bernier mentionne également l'importance d'identifier des conséquences éducatives aux comportements perturbateurs des élèves afin d'éviter de recourir aux punitions (Bernier et al., 2021). Les conséquences éducatives sont logiques, naturelles, justes, raisonnables et prévisibles et elles découlent directement des comportements adoptés par les élèves. Elles permettent aux élèves d'assumer leurs responsabilités, de réparer, ou encore, de corriger la situation (Bernier et al., 2021). Il existe autant de conséquences éducatives que de comportements problématiques. Ces alternatives doivent être présentées comme des mesures d'aide et des occasions d'apprentissage qui permettront à l'élève de développer ses compétences.

### Les alternatives structurantes

Les alternatives structurantes impliquent un travail collaboratif entre les membres du personnel scolaire (Bernier et al., 2021). Elles prennent généralement la forme de programmes structurés pouvant être mis en place dans la classe ou encore dans l'établissement scolaire (Bernier et al., 2021 ; Higgins et Tyler, 2017). Le Tableau 1 présente plusieurs exemples d'alternatives structurantes.

Tableau 1.

Alternatives structurantes aux pratiques punitives.

CIBLES.	OBJECTIFS.	EXEMPLES.
<b>Alternative à la suspension scolaire</b>	Elle se base sur les pratiques réparatrices et propose des services éducatifs aux élèves suspendus afin qu'ils s'approprient et reconnaissent leurs comportements, créent et mettent en œuvre des stratégies de remplacement, réparent leurs torts et réintègrent avec succès le milieu scolaire (Higgins et Tyler, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Check-In/Check-Out</i> (PBIS World, 2025)</li> <li>• <i>Alternative à la suspension YMCA</i> (YMCA, 2025)</li> <li>• <i>Le Détour</i> (Centre de services scolaire de Laval, 2022).</li> </ul>
<b>Intervention basée sur la justice réparatrice</b>	Elle vise à réparer des torts causés auprès d'une victime ou de la collectivité par l'entremise d'activités de sensibilisation (Higgins et Tyler, 2017; Lustick et al., 2020; Samimi et al., 2023; Welsh, 2023).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Équijustice</i> (Services d'Équijustice, 2025).</li> </ul>
<b>Développement des compétences socioémotionnelles</b>	Elle cible l'apprentissage de l'autorégulation des émotions, la résolution de conflits ainsi que la promotion de la santé mentale positive (Avery-Overduin et Poed, 2023; Duxbury et Haynie, 2020; Major et al., 2024).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Incredible Years Child programs</i> (The Incredible Years, 2025b)</li> <li>• <i>Projet Épanouir</i> (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2022).</li> </ul>
<b>Soutien aux comportements positifs</b>	Elle mise sur le renforcement des comportements appropriés par des stratégies de prévention et d'intervention organisées en trois niveaux : 1) universelles, 2) ciblées et 3) dirigées (Bissonnette et al., 2020; Grasley-Boy et al., 2019).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>School-Wide PBIS</i> (Sugai et Horner, 2002)</li> <li>• <i>Soutien aux Comportements Positifs</i> (SCP) (Bissonnette et al., 2020)</li> <li>• Les services de Boscoville (Boscoville, 2025).</li> </ul>
<b>Approche sensible au trauma</b>	Elle vise la sécurité émotionnelle de l'enfant et priorise l'utilisation de mesures d'apaisement (Herrenkohl et al., 2019).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Approche ARC</i> (attachement, régulation, compétence) (Couture et al., 2017)</li> <li>• <i>Classe Kangourou</i> (Couture et Lapalme, 2007)</li> <li>• <i>Les salles d'émotions</i> (Lefebvre et Gosztonyi, 2021).</li> </ul>
<b>Développement professionnel du personnel scolaire</b>	Il permet de découvrir d'autres approches alternatives et de développer les compétences en gestion de classe, en prévention ou en gestion des situations de crise (Wahman et al., 2022).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Incredible Years Teacher Classroom Management Program</i> (The Incredible Years, 2025a)</li> <li>• <i>Gestion positive des situations de classe</i> (GPS) (Gaudreau et al., 2012)</li> <li>• <i>Reframing Behavior</i> (Crisis Prevention Institute, 2025).</li> </ul>





### Pistes de réflexion

Le professeur Bernier invite le personnel scolaire à se sensibiliser aux effets négatifs des pratiques punitives sur les élèves, notamment ceux présentant des difficultés d'adaptation. Il souligne l'importance du développement professionnel du personnel scolaire afin de limiter, voire d'éliminer, le recours aux pratiques punitives en classe et à l'école. La formation, l'accompagnement et le soutien des équipes-écoles sont des éléments clés pour engendrer un changement dans les milieux scolaires. Il invite également les milieux scolaires à réviser leurs règlements ainsi que leurs codes de vie afin d'interdire la suspension scolaire à l'externe (à la maison) sans service, car elle entrave le développement et le bien-être des élèves. Un suivi plus rigoureux de la fréquence d'utilisation de la suspension semble aussi nécessaire afin d'avoir un meilleur portrait de la situation au Québec (Morasse, 2025).

### Conclusion

En somme, qu'il s'agisse de pratiques punitives traditionnelles, d'exclusion ou de pratiques physiques (Bernier et al., 2022), les pratiques punitives ont des effets négatifs chez les élèves à court, à moyen et à long terme (Duarte et al., 2023; Jean-Pierre et Parris-Drummond, 2018). Il importe ainsi de s'intéresser aux alternatives disponibles et d'envisager le développement de nouvelles avenues répondant aux besoins de tous les acteurs impliqués. Enfin, la mise en place de pratiques concrètes, ou encore, de programmes structurants peuvent limiter le recours aux pratiques punitives et favoriser le bien-être et le développement des élèves.



## MOTS-CLÉS :

pratiques punitives, suspension scolaire, comportements des élèves, pratiques alternatives.

## BIBLIOGRAPHIE

- Avery-Overduin, B. L. et Poed, S. (2023). Breaking the Culture of School Suspension: Alternatives to External Suspension and Exclusion for P-6 Students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(4), 249-262. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2276023>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Des arguments pour modifier certaines pratiques discutables utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. *La foucade*, 22, 40-44. [https://www.researchgate.net/publication/356493537\\_Des\\_arguments\\_pour\\_modifier\\_certaines\\_pratiques\\_discutables\\_utilisees\\_apres\\_des\\_jeunes\\_presentant\\_des\\_difficultes\\_comportementales](https://www.researchgate.net/publication/356493537_Des_arguments_pour_modifier_certaines_pratiques_discutables_utilisees_apres_des_jeunes_presentant_des_difficultes_comportementales)
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (Ra) comportementale: le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152. <https://doi.org/10.7202/1070398>
- Boscoville. (2025). *Boscoville, innovans ensemble pour la jeunesse*. <https://www.boscoville.ca>
- Centre de services scolaires de Laval. (2022). *Le Défou. Le Défou*. <https://csslaval.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/01/Depliant-Défou-Suspension-2022-2023-1.pdf>
- Clinies-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. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Couture, C. et Lapaine, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes « Kangourou » au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10, 63-81. <https://doi.org/10.7202/1016858ar>
- Couture, C., Veillet, M., Caya, I., Desruisseault, M., Milot, T., Verret, C. et Massé, L. (2017). Adaptation du modèle ARC en milieu scolaire. *La foucade*, 9, 8-11. [https://ordrepres.qc.ca/wpcontent/uploads/2022/03/foucadedev\\_18n1\\_dec\\_17.pdf](https://ordrepres.qc.ca/wpcontent/uploads/2022/03/foucadedev_18n1_dec_17.pdf)
- Crisis Prevention Institute. (2025). *Reframing Behavior*. <https://www.crisisprevention.com/our-programs/reframing-behavior/>
- Duarte, C., Moran, C., Brown, M., Kajeepeta, S., Prins, S. J., Scott, J. et Mujahid, M. S. (2023). Punitive school discipline as a mechanism of structural marginalization with implications for health inequity: A systematic review of quantitative studies in the health and social sciences literature. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1519, 129-152. <https://doi.org/10.1111/nyas.14922>
- Duxbury, S. W. et Haynie, D. L. (2020). School suspension and social selection: Labeling, network change, and adolescent, academic achievement. *Social Science Research*, 85, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102365>
- Équijustice. (2025). *Services de justice réparatrice*. <https://equijustice.ca/fr>
- Garric, J. (2021). Mettre les élèves à la porte : étude compréhensive des effets de l'exclusion ponctuelle de cours sur la déviance scolaire. *Revue française de la pédagogie*, 210, 101-111. <https://doi.org/10.4000/rfp.10123>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 7, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Grasley-Boy, N., Gage, N. A. et Lombardo, M. (2019). Effect of SWPBIS on Disciplinary Exclusions for Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 86, 25-39. <https://doi.org/10.1177/0014402919854196>
- Grimault-Leprince, A., Merle, P. et Voironness, B. (2022). Sanctions scolaires et sentiments d'injustice des élèves. *Déviance et Société*, 46(2), 221-257. <https://doi.org/10.3917/ds.462.0099>
- Hemphill, S. A., Plentz, S. M., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. et Catalano, R. F. (2014). Student and school factors associated with school suspension: A multilevel analysis of students in Victoria, Australia and Washington State, United States. *Children and Youth Services Review*, 36, 187-194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.022>
- Herrenkohl, T. I., Hong, S. et Verbrugge, B. (2019). Trauma-Informed Programs Based in Schools: Linking Concepts to Practices and Assessing the Evidence. *American Journal of Community Psychology*, 64(3-4), 373-388. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12362>
- Higgins, B. et Tyler, B. (2017). The Alternative to Suspension Model: Discipline in the 'with'. *Leadership*, 46(5), 36-39.
- Jean-Pierre, J. et Parris-Drummond, S. (2018). Alternative School Discipline Principles and Interventions: An Overview of the Literature. *McGill Journal of Education*, 53(3), 414-433. <https://doi.org/10.7202/1058410ar>
- Jones, R., Krepner, J., Marsh, F. et Hartwell, B. (2023). Punitive behaviour management policies and practices in secondary schools: A systematic review of children and young people's perceptions and experiences. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(2-3), 182-197. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2255403>
- Lefebvre, C. et de Gosztonyi, E. (2021). Les salles d'émotions : un endroit sécuritaire où l'enfant peut exprimer ses émotions librement en milieu scolaire. *La foucade*, 22, 14-16. <https://cjqdc.org/files/La-foucadede-CQJDC-La-foucadede-22-1.pdf>
- Lustick, H., Norton, C. L., Lopez, R. et Greene-Rooks, J. H. (2020). Restorative Practices for Empowerment : A Social Work Lens. *Children & Schools*, 42(2), 89-97. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa006>
- Major, S. O., Gaspar, M. F., Palos, A. C. et Pereira, M. D. (2024). Effectiveness of the Incredible Years® Teacher Classroom Management program : Preschool children's outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 90, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101616>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52, 67-77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2022). *Projet Epanouir - Promotion de la santé mentale positive en contexte scolaire. Cadre de référence*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document/003495>
- Morassee, M.-E. (2025, 17 janvier). Une mesure « inefficace » lourde de conséquences. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-01-17/suspension-d-eleves-une-mesure-inefficace-lourde-de-conssequences.php#?text=rss&feed=9206a201a20203%3A0%2C%20non%20suspend%20%3A0%2C%20A9%2C%20A9%2C%20A9%2C%20A9%2C%20A9>
- Obsuth, L., Madia, J. E., Murray, A. L., Thompson, L. et Daniels, H. (2023). The impact of school exclusion in childhood on health and well-being outcomes in adulthood: Estimating causal effects using inverse probability of treatment weighting. *British Journal of Educational Psychology*, 94, 460-473. <https://doi.org/10.1111/bjep.12656>
- PBIS World. (2025). *Check In Check Out (CICO)*. <https://www.pbisworld.com/tier-2/check-in-check-out-cico>
- Prins, S. J., Shefner, R. T., Kajeepeta, S., Levy, N., Esie, P. et Mauro, P. M. (2023). Longitudinal relationships among exclusionary school discipline, criminal justice use, and adult arrest: Public health implications of the school-to-prison pipeline. *Drug and Alcohol Dependence*, 251, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.drugaldep.2023.110949>
- Royer, E., Bitadeau, I. et Verville, H. (1996). L'exclusion scolaire au secondaire : évaluation d'un programme alternatif à la suspension scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25, 25-40.
- Royer, E., Saint-Laurent, L. et Bitadeau, I. (1993). Être suspendu de l'école à 14 ans : pratique et prévention de l'exclusion scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 22, 57-69.
- Samimi, C., Hart, T. M. et Nadeau, M.-F. (2023). Restorative Practices and Exclusionary School Discipline : An Integrative Review. *Contemporary Justice Review*, 26, 28-47. <https://doi.org/10.1080/10282580.2023.2204884>
- Sugai, G. et Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50. [https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)
- The Incredible Years. (2025a). *The Incredible Years Series : Interventions for teachers*. <https://www.incredibleyears.com/early-intervention-programs/teachers>
- The Incredible Years. (2025b). *The Incredible Years Series : SEL Interventions for children*. <https://www.incredibleyears.com/early-intervention-programs/child>
- Umeh, Z., Bumpus, J. P. et Harris, A. L. (2020). The impact of suspension on participation in school-based extracurricular activities and out-of-school community service. *Social Science Research*, 85, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102354>
- Whahm, C. L., Steele, T., Steed, E. A. et Powers, L. (2022). "No Intervention, Just Straight Suspension": Family perspectives of suspension and expulsion. *Children and Youth Services Review*, 143, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106678>
- Welsh, R. O. (2023). Up the down escalator? Examining a decade of school discipline reforms. *Children and Youth Services Review*, 150, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106962>
- YMCA Alternative Suspension. (2025). *Encourager la réussite globale des jeunes, dans la vie comme à l'école*. <https://www.alternativesuspension.ca/fr/alternative-suspension-ymca/programme>



# Code de vie : Comment trouver l'équilibre entre l'intervention éducative et la punition au primaire, au secondaire et à la formation professionnelle et générale des adultes ?



**Claudia Chamula**

Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Laurie Hébert**

B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Aude Gagnon-Tremblay**

Étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



**Valérie Girard**

Psychoéducatrice et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise pour la région 03-12, Centre de services scolaire des Découvreurs

## Introduction

Mettre en place des interventions éducatives qui soutiennent le développement et le bien-être des jeunes semble constituer un défi complexe au sein de notre système éducatif, car les mesures punitives, telles que le retrait, la suspension, l'exclusion ou l'arrêt de service, sont encore prescrites dans les codes de vie des établissements scolaires (Bernier et al., 2021). Cet article rapporte les propos de Madame Valérie Girard, psychoéducatrice et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise pour la région 03-12, lors d'une conférence donnée dans le cadre de la 3<sup>e</sup> journée « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia ». Il présente un survol des éléments clés d'un code de vie éducatif et des interventions éducatives qui soutiennent le développement des compétences des élèves. Il aborde aussi des façons de repenser les pratiques éducatives afin qu'elles soient plus sensibles au vécu des enfants. Enfin, des pistes d'action pour amorcer un changement sont suggérées.



## Qu'est-ce qu'un code de vie éducatif ?

La Loi sur l'instruction publique (LIP) stipule que chaque établissement scolaire doit élaborer des règles de conduite et des mesures de sécurité qui font partie intégrante du code de vie de l'école (art. 76) (Légis [LIP], 2024). La LIP propose d'inclure trois éléments dans le code de vie : 1) les attitudes et comportements attendus de l'élève en toutes circonstances, 2) les gestes et échanges interdits en tout temps, indépendamment du moyen utilisé, ainsi que 3) les sanctions disciplinaires, en fonction de la gravité ou de la répétition de l'infraction (Côté, 2018). Peu de précisions sont toutefois données sur les façons de soutenir les comportements attendus des élèves et les mesures de soutien qui pourraient leur être offertes. Ainsi, il semble nécessaire d'aller au-delà des prescriptions de la LIP afin d'éviter de recourir aux approches basées sur les interdictions et les punitions, qui sont associées à une hausse des comportements d'indiscipline chez les élèves (Cohen et al., 2023). De plus, la littérature scientifique est unanime : les pratiques punitives, incluant la suspension scolaire, ont des effets négatifs à court, à moyen et à long terme pour les élèves (Jean-Pierre et Paris-Drummond, 2018). Parmi ces effets négatifs, nous retrouvons la réduction de la motivation à apprendre (Payne, 2015), de la concentration (Cohen et al., 2023) et de l'engagement scolaire (trajectoire d'évitement) (Hemphill et al., 2014). De plus, nous trouvons également une diminution du rendement scolaire et l'augmentation des absences et du risque de décrochage scolaire (Brobbeey, 2018)<sup>5</sup>.

5. Pour en apprendre davantage sur les pratiques punitives et leurs alternatives en milieu scolaire, consulter l'article de Gagné et al. (2025) (page 12 à 17).

## Comment le code de vie est-il construit ?

Le code de vie apparaît comme un outil essentiel afin d'assurer un vivre-ensemble qui permet un climat sain et sécuritaire et ainsi prévenir et gérer les comportements des élèves (Lagacé-Leblanc et al., 2018). Son élaboration nécessite la collaboration de plusieurs acteurs, notamment la direction d'établissement, le personnel enseignant, le personnel professionnel ainsi que le personnel de soutien, explique la conférencière.

Madame Girard souligne aussi l'importance d'appuyer le code de vie et les attentes comportementales sur les valeurs fondamentales qui guident le projet éducatif de l'école. Celles-ci doivent être préalablement choisies et approuvées par l'ensemble des membres de l'équipe-école. Les attentes comportementales doivent être clairement définies, tout en étant ajustées et réalistes en fonction des stades développementaux des enfants. La conférencière précise aussi que les attentes comportementales et les valeurs doivent aussi être appliquées au personnel scolaire, car le vivre-ensemble concerne l'ensemble de la communauté éducative.

## Le code de vie éducatif idéal

Madame Girard souligne plusieurs éléments qui pourraient être ajoutés aux codes de vie des écoles afin de bonifier les pratiques qui y sont proposées et ainsi maximiser leur efficacité. Premièrement, les attentes comportementales et les

Tableau 1.

*Alternatives structurantes aux pratiques punitives.*

ÉVÉNEMENTS	DÉFINITION	EXEMPLE DE SITUATION
<b>Mineurs</b>	Indiscipline ou incivilité en lien avec les règles du code de vie, qui est considéré comme étant sans danger et sans atteinte grave à l'intégrité d'une personne, qui nuit au fonctionnement de la classe ou aux autres activités de l'école.	Un élève utilise un ton de voix inapproprié au climat d'apprentissage en classe.
<b>Majeurs</b>	Comportement de l'élève qui constitue une atteinte grave au bien-être physique et psychologique d'une personne ou d'un groupe de personnes et qui contrevient au bon déroulement de la vie scolaire. Comportement qui nécessite l'intervention de la direction d'établissement.	Danger pour soi, les autres ou l'environnement : Un élève frappe un camarade dans la cour de récréation.  Infraction à une loi (code criminel ou civil) : Un élève fait du vandalisme.

raisons qui sous-tendent ces choix doivent être clairement précisées. Deuxièmement, un enseignement explicite des comportements à adopter en milieu scolaire doit être prévu dans le code de vie et réalisé fréquemment avec les élèves. Des exemples concrets de comportements à adopter en milieu scolaire qui traduisent les valeurs fondamentales et les attentes de l'établissement doivent aussi être disponibles. Troisièmement, le code de vie prévoit des mécanismes de reconnaissance et de félicitations des comportements attendus. Enfin, le code de vie définit des sanctions disciplinaires appropriées, tant pour les événements mineurs que majeurs, selon une approche graduée et éducative, c'est-à-dire que chaque événement nécessitant une mesure d'encadrement est aussi associé à une mesure de soutien approprié.

Le tableau 1 présente les distinctions entre les événements mineurs et majeurs ainsi que des exemples de comportements pour chaque catégorie.

### Pratiques éducatives qui soutiennent le développement des compétences des élèves

Afin d'inciter les adultes à adopter des pratiques éducatives pour soutenir le développement des compétences des élèves autour du vivre-ensemble, Madame Girard souligne l'importance de mettre l'élève au cœur de la démarche, de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau et l'impact du stress ainsi que de mieux comprendre la relation entre l'enfant et l'adulte.

Une attention particulière doit être portée aux raisons sous-jacentes aux comportements des élèves. À ce sujet, Madame Girard s'interroge : « Prenons-nous le temps de questionner les élèves qui adoptent des comportements perturbateurs et le personnel scolaire qui intervient auprès d'eux ? » Elle souligne que les enfants qui ont vécu ou qui vivent du stress fréquent, voire chronique, ou des événements traumatiques ont des besoins supplémentaires qui doivent être pris en considération lors de la mise en place de pratiques éducatives. En effet, Madame Girard mentionne que « le cerveau ne peut pas apprendre les comportements attendus en milieu scolaire s'il se défend constamment contre des menaces présentes dans l'environnement ». Enfin, il importe de s'intéresser à la relation entre l'élève et l'adulte, car celle-ci lui permet de développer un sentiment de sécurité et d'appartenance qui est nécessaire au climat d'apprentissage des comportements attendus. À cet effet, les meilleures pratiques issues des théories de l'attachement, des connaissances entourant le trauma complexe et les données sur le stress et ses impacts sur le cerveau deviennent des incontournables lorsque l'on vise à limiter le recours aux mesures dites punitives et d'exclusion.

## Pistes d'actions pour amorcer un changement

Afin d'amorcer un changement dans les milieux scolaires et de repenser nos interventions éducatives pour soutenir le développement des compétences des élèves autour du vivre-ensemble, Madame Girard invite le personnel scolaire à réfléchir aux mesures disciplinaires actuellement utilisées dans leur milieu ainsi qu'à leur utilité.

Par exemple, l'utilisation du retrait et de la suspension scolaire est encore trop présente dans les codes de vie québécois malgré les effets délétères chez les élèves (Lagacé-Leblanc et al., 2018). Bien que ces mesures soient parfois nécessaires dans certaines situations, elles doivent être utilisées de manière réfléchie et avec parcimonie (Bernier et al., 2021). Madame Girard rappelle que le retrait et la suspension doivent permettre aux adultes de prendre du recul et de réfléchir collectivement à la situation. Ces mesures devraient aussi s'accompagner de périodes de concertation pour analyser les comportements de l'élève. Des questions comme « que comprenons-nous de cette situation? », « quelles informations nous manque-t-il pour mieux comprendre la situation? », « que devons-nous ajuster dans nos actions ou dans notre plan d'intervention afin d'aider l'élève? » et « quel est notre plan d'action pour le retour de l'élève en classe? » doivent être abordées en équipe.

Enfin, Madame Girard invite les milieux scolaires à inclure les élèves et leurs parents dans la réflexion entourant les événements mineurs et majeurs proposés dans les codes de vie. Cela permettra de travailler la compréhension partagée et l'identification de pistes de réponses aux besoins de ces élèves. La collaboration entre l'école et la famille est d'ailleurs identifiée comme un facteur influençant la réussite scolaire des élèves, notamment de ceux présentant des problèmes d'adaptation (Deslandes, 2017).

## Conclusion

Contrairement à ce que met de l'avant la LIP, Madame Girard soutient l'importance d'adopter une approche éducative dans les codes de vie afin de favoriser le développement des compétences des élèves autour du vivre-ensemble. Le code de vie apparaît comme un outil incontournable afin de maximiser la cohésion et la cohérence des adultes autour des valeurs partagées par l'école. L'adhésion de l'ensemble des membres de l'équipe-école, le choix des attentes comportementales et leur enseignement explicite, la distinction entre les événements majeurs et mineurs, le choix des mesures de soutien et des sanctions disciplinaires, la priorisation de l'élève, de son vécu et de sa relation avec les adultes sont aussi des éléments essentiels à l'établissement d'un code de vie éducatif qui favorisera le développement et le bien-être des élèves. En terminant, rappelons que c'est à travers la relation adultes-élèves que pourra se développer le sentiment de sécurité et d'appartenance, nécessaire au climat d'apprentissage des comportements attendus. À cet effet, les meilleures pratiques issues des théories de l'attachement, des connaissances entourant le trauma complexe et les données sur le stress et ses effets sur le cerveau deviennent des incontournables, lorsque l'on vise à limiter le recours aux mesures dites punitives et d'exclusion.

### MOTS-CLÉS :

intervention éducative, mesures punitives et d'exclusions et code vie éducatif, stress et cerveau et collaboration école-famille.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Autopsie des retraits de classe : le point de vue d'élèves présentant des difficultés comportementales. *La foucade*, 21(2), 5-8. <https://cajdc.org/30>
- Brobbey, G. (2018). Punishing the Vulnerable : Exploring Suspension Rates for Students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 216-219. <https://doi.org/10.1177/1053451217712953>
- Cohen, D. R., Lewis, C., Eddy, C. L., Henry, L., Hodgson, C., L. Huang, F., Reinke, W. M. et Herman, K. C. (2023). In-School and Out-of-School Suspension : Behavioral and Psychological Outcomes in a Predominately Black Sample of Middle School Students. *School Psychology Review*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1856628>
- Côté, P. (2018). *Climat scolaire : Démarche de soutien à l'élaboration du code de vie - CSMB*. Ministère de l'Éducation du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Climat-scolaire-thematique2018-Demarche-soutien-elaboration-code-vie-CSMB-aout2018.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Climat-scolaire-thematique2018-Demarche-soutien-elaboration-code-vie-CSMB-aout2018.pdf)
- Deslandes, R. (2017). Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté. CTREQ. [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/Coeureaction\\_Cond-essent\\_FINAL.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf)
- Hemphill, S. A., Plenty, S. M., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. et Catalano, R. F. (2014). Student and school factors associated with school suspension : A multilevel analysis of students in Victoria, Australia and Washington State, United States. *Children and Youth Services Review*, 36, 187-194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.022>
- Jean-Pierre, J. et Parris-Drummond, S. (2018). Alternative School Discipline Principles and Interventions : An Overview of the Literature. *McGill Journal of Education*, 53(3), 414-433. <https://doi.org/10.7202/1058410ar>
- Lagacé-Leblanc, J., Beaudoin, M., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, M.-F. (2018, 26 avril). *Analyse des codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires* [communication orale]. 7<sup>e</sup> congrès biennal du CQJDC, Québec.
- Lévis Québec. *Loi sur l'instruction publique, RLRO c I-13.3*. (2024). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- 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), 483-504. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>



# Le système d'émulation : Quand et comment l'utiliser au primaire ?



**Laurie Hébert**  
B. Éd., étudiante à la maîtrise  
en psychopédagogie,  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Université Laval



**Aude Gagnon-Tremblay**  
M. A., étudiante au doctorat  
en psychopédagogie, Faculté des sciences  
de l'éducation, Université Laval



**Nancy Gaudreau**  
Ph. D., professeure titulaire,  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Université Laval

## Introduction

Dans le cadre de la troisième journée « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », la professeure Gaudreau a répondu à trois questions, en lien avec les systèmes d'émulation, soumises par les milieux scolaires partenaires. Celle-ci était formulée ainsi : « Le système d'émulation : Quand, comment et auprès de qui devons-nous en faire usage ? Devrions-nous l'abolir dans les classes au primaire ? Si oui, que mettre en place pour assurer une bonne gestion de classe ? ». Cet article présente un résumé de ses éléments de réponse.

## Qu'est-ce qu'un système d'émulation ?

Le système d'émulation réfère à un outil où un renforcement est offert à l'élève immédiatement à la suite d'un comportement adéquat (Nadeau et al., 2020). Le renforçateur est généralement une conséquence agréable et prévisible, c'est-à-dire qu'il est connu des élèves. Le renforçateur utilisé dans le système d'émulation se distingue de la récompense, car celle-ci est généralement inattendue et offerte spontanément à un élève. Afin d'obtenir le renforçateur du système d'émulation, les élèves doivent adopter certains comportements attendus. Il s'avère donc essentiel que les renforçateurs choisis aient un effet motivateur sur l'élève, sans quoi celui-ci ne sera pas enclin à fournir les efforts nécessaires pour adapter ses comportements.



## Comment fonctionnent les systèmes d'émulation ?

Les systèmes d'émulation s'appuient sur l'approche comportementale et ont pour but de faire apprendre un comportement désiré en l'encourageant et en le renforçant par la mise en valeur de ses conséquences (Gaudreau et al., 2022). Plusieurs types de renforcement sont impliqués dans les systèmes d'émulation (Gaudreau et al., 2022). Le renforcement positif réfère à l'ajout d'un stimulus agréable à la suite d'un comportement souhaité afin d'augmenter sa fréquence. Par exemple, un élève reçoit un autocollant dans son carnet, car il a fourni de beaux efforts pendant la période de travail. Le renforcement négatif réfère plutôt au retrait d'un stimulus désagréable à la suite d'un comportement souhaité afin d'augmenter sa fréquence, comme lorsqu'un élève obtient un congé de corvée, car il a bien participé en classe. Ensuite, la punition positive renvoie à l'ajout d'un stimulus désagréable à la suite d'un comportement indésirable afin de diminuer sa fréquence. Par exemple, un élève colorie sur son pupitre et l'enseignante lui demande de nettoyer avant d'aller à la récréation. La punition négative renvoie au retrait d'un stimulus agréable à la suite d'un comportement indésirable afin de diminuer sa fréquence. Par exemple, un élève a perdu son temps lors de la période de travail et doit le terminer avant de pouvoir participer aux jeux libres. Finalement, l'extinction réfère à la suppression d'un renforçateur à la suite d'un comportement afin de diminuer sa fréquence, comme lorsque l'enseignant ignore intentionnellement un élève qui parle sans avoir levé la main (Gaudreau et al., 2022).



## Quand devrait-on recourir à un système de renforcement ?

Au Québec, près de 80 % des enseignants du primaire utilisent un système d'émulation (Fortin et al., 2016). Parmi ceux-ci, plus de 95 % des enseignants utilisent ce système auprès de tous les élèves de la classe et 77 % affirment l'utiliser souvent ou très souvent auprès des élèves en difficulté de comportement (Massé et al., 2018). Toutefois, le système d'émulation devrait être utilisé dans seulement quelques situations : 1) pour inciter l'élève à adopter un nouveau comportement qui exigera des efforts et pour lequel l'élève n'est pas motivé ou 2) pour augmenter la fréquence ou l'intensité d'un comportement spécifique. Pour ces raisons, le système d'émulation s'avère surtout utile auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (Gaudreau, 2024).

Afin d'instaurer ce système, il est recommandé de déterminer le niveau de motivation des élèves ciblés. La professeure Gaudreau mentionne à ce sujet que « les élèves sont tous motivés, mais ils ne sont pas tous motivés à faire ce que l'on souhaite ». Le Tableau 1 présente les différents types de motivation observés chez les élèves.

La professeure Gaudreau explique que les systèmes d'émulation sont particulièrement utiles auprès des élèves dont la motivation se situe à gauche du continuum, soit ceux présentant des comportements non autodéterminés et une amotivation ou une motivation contrôlée. En effet, le système d'émulation permettrait à l'élève de se mettre en action de manière à développer graduellement sa motivation afin de l'amener vers la droite du continuum (comportements autodéterminés et motivation intrinsèque). Pour ce faire, il faudra planifier le retrait graduel des renforçateurs afin d'amener l'élève à reconnaître les conséquences naturelles positives associées aux comportements visés. Elle insiste aussi sur le fait d'éviter d'utiliser un système d'émulation auprès d'élèves qui présentent une motivation autonome à adopter les comportements demandés.

Tableau 1.

Continuum de la motivation (tiré de Gaudreau, 2024, p. 182).

AMOTIVATION	MOTIVATION EXTRINSÈQUE				MOTIVATION INTRINSÈQUE
Résignation	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	Régulation intégrée	Régulation intrinsèque
Aucune implication ou implication mitigée de l'élève (p.ex. sans qu'il sache à quoi une tâche peut lui servir).	Implication de l'élève par obligation (p.ex. de ses parents) ou pour obtenir une récompense ou éviter une punition.	Implication de l'élève qui découle d'une pression interne (p.ex. sentiment de culpabilité s'il ne va pas à l'école ou ne fait pas ses travaux).	Implication de l'élève parce qu'il reconnaît l'utilité de la tâche (p.ex. avoir son diplôme pour pratiquer le métier de ses rêves).	Implication de l'élève parce qu'il accorde de la valeur au fait de réaliser la tâche (p.ex. obtenir son diplôme parce qu'il trouve cela important et valorisant).	Implication de l'élève par plaisir, intérêt et satisfaction personnelle.
Aucune motivation	Motivation contrôlée		Motivation autonome		
Comportements non autodéterminés ← ————— → Comportements autodéterminés					

## Pistes d'actions pour amorcer un changement

Quelques principes de base sont recommandés afin de bien mettre en place les systèmes d'émulation dans les classes du primaire (Nadeau et al., 2020). Premièrement, les renforçateurs doivent être déterminés par les élèves. En effet, ces derniers sont les mieux placés pour choisir les renforçateurs qui contribueront à augmenter leur motivation. Ils seront ainsi adaptés à l'âge et aux intérêts des élèves, en plus d'être prévisibles et connus de tous (Nadeau et al., 2020).

Deuxièmement, les renforçateurs choisis doivent être basés sur des comportements observables et respecter les principes de contingence et de contiguïté. Le premier signifie que l'élève doit pouvoir faire un lien entre le comportement et le renforçateur et le second signifie que l'octroi du renforçateur doit être rapproché dans le temps à la suite du comportement (Nadeau et al., 2020).

Troisièmement, il est nécessaire de déterminer la forme que prendra le système d'émulation. Celui-ci doit répondre au contexte et aux objectifs fixés par l'enseignant et les élèves concernés. Trois principales formes de système d'émulation sont retrouvées dans la littérature : 1) contingence de groupes indépendants, 2) contingence de groupes dépendants et 3) contingence de groupes interdépendants. Le groupe de contingence indépendant est un système de renforcement individuel recommandé auprès d'un ou de quelques élèves, car il assure un suivi plus individualisé (Pokorski et al., 2017). Par exemple, un système d'accumulation de points ou d'argent à échanger contre un privilège individuel. Ce type de système est toutefois difficile à utiliser auprès de l'ensemble d'une classe, car il est impossible de différencier les objectifs et les critères de réussite selon les besoins individuels des élèves (Pokorski et al., 2017). Le groupe de contingence dépendant est un système offrant un renforçateur pour tous les membres du groupe ou d'un sous-groupe en fonction d'un critère de performance d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves (Pokorski et al., 2017). Par exemple, un enseignant accorde une activité spéciale à l'ensemble du groupe lorsqu'un élève ciblé aura respecté une règle précise pendant un temps prédéterminé. Cela permet de personnaliser les comportements attendus et les renforçateurs associés par le soutien des pairs dans l'apprentissage des comportements appropriés par les élèves présentant des difficultés (Pokorski et al., 2017). La troisième est le groupe de contingence interdépendant, un système collectif où les élèves répondent aux critères individuels pour atteindre un objectif commun. Par exemple, une enseignante accorde une activité spéciale lorsque la moyenne des résultats obtenus dans une discipline sera supérieure à 80 %. Ce système favorise l'atteinte d'objectifs précis et est efficace pour aider les élèves présentant des difficultés comportementales à adopter les comportements attendus.

### PSSST !

Saviez-vous que le jeu de la bonne conduite (The Good Behavior Game) est un système de renforcement de groupe interdépendant qui consiste à former des groupes d'élèves de « forces » comparables par rapport aux exigences demandées et à cibler et renforcer des comportements attendus et préalablement enseignés afin d'accumuler des points échangeables contre des privilèges ? Ce jeu permet entre autres une réduction substantielle des comportements problématiques (surtout les comportements perturbateurs, de passivité ou d'inattention) et une augmentation des comportements prosociaux chez les élèves du primaire et du secondaire (Bowman-Perrott et al., 2016).

Enfin, en guise de conclusion, la professeure Gaudreau partage une liste de dix erreurs fréquemment observées en milieu scolaire lors de la mise en place d'un système d'émulation. Le tableau 2 présente un résumé de celles-ci.

**Tableau 2.**

*Erreurs fréquentes lors de l'implantation d'un système d'émulation (Gaudreau, 2024).*

	À ÉVITER	À PRIVILÉGIER
1	Utiliser un système d'émulation auprès des élèves qui n'en ont pas besoin.	Il faut s'assurer de la nécessité d'un système d'émulation avant de recourir à son utilisation.
2	Utiliser un système d'émulation pour faire respecter toutes les règles de la classe.	Il faut limiter le nombre de comportements visés par le système afin que l'enseignant soit en mesure d'appliquer rigoureusement les mécanismes de contingence.
3	Négliger l'enseignement explicite des comportements attendus.	Il faut combiner le système d'émulation à l'enseignement explicite afin qu'il entraîne les résultats escomptés.
4	Utiliser le système de manière négative faisant en sorte que des élèves se retrouvent plus souvent punis ou exclus du système que renforcés par celui-ci.	Il est nécessaire que le système soit utilisé de manière positive, car les réprimandes ne permettent pas de diminuer la fréquence des comportements perturbateurs ni d'augmenter l'engagement en classe (Caldarella et al., 2020).
5	Manquer de rigueur dans l'application systématique des renforçateurs (p. ex., manque de contiguïté).	Plus l'élève est jeune, plus le renforçateur doit être appliqué immédiatement après l'adoption du comportement ciblé, afin que le système produise les effets attendus.
6	Utiliser des renforçateurs inefficaces. Omettre de consulter les élèves concernés et se fier à sa perception ou à ses croyances.	Les renforçateurs doivent plaire aux élèves visés afin qu'ils puissent réellement avoir un effet de renforcement.
7	Maintenir le système de renforcement malgré l'atteinte des objectifs, omettre de planifier son retrait.	Il faut planifier le retrait graduel du système au fur et à mesure que l'élève acquiert les comportements attendus pour laisser place à une autogestion des comportements par l'élève, à la généralisation des acquis et à leur transfert dans d'autres contextes.
8	Appliquer systématiquement un système d'émulation pour un groupe indépendant sans prendre en considération les autres options possibles.	Il faut sélectionner le groupe de contingence (indépendant, interdépendant ou dépendant) qui répond le mieux aux besoins, selon le nombre d'élèves ciblés.
9	Demeurer dépendant du système de renforcement pour « maintenir les comportements » des élèves.	Il faut valoriser les bénéfices associés au comportement attendu pour soutenir le développement d'une motivation autonome chez les élèves et réduire graduellement le recours au système de renforcement au profit de conséquences naturelles.
10	Gérer le système d'émulation de manière froide et distante, sans transmettre suffisamment de rétroactions positives aux élèves.	Le renforçateur doit être utilisé avec enthousiasme et bienveillance. Il est essentiel que l'enseignant fournisse des rétroactions positives fréquentes, peu importe le système utilisé. Les renforçateurs sociaux sont ceux qui produisent généralement le plus d'effets sur la conduite des élèves.

## Conclusion

Avant de recourir à un système d'émulation, il est nécessaire d'évaluer préalablement les besoins des élèves et de prendre connaissance des conditions relatives à une mise en place adéquate du système (Archambault et Chouinard, 2022). De plus, une attention particulière doit être accordée à la motivation des élèves afin que le système d'émulation réponde réellement à leurs besoins. Enfin, le groupe de contingence utilisé par l'enseignant lors de la mise en place du système d'émulation doit être réfléchi, car des auteurs soulignent que l'efficacité d'un système d'émulation repose principalement sur la fidélité de son application auprès des élèves en ayant besoin (Billingsley et al., 2020). Cependant, il importe de rappeler que les systèmes d'émulation ne remplacent pas une bonne gestion de classe. En effet, ces outils n'enseignent pas les comportements à adopter. Ils permettent uniquement de renforcer certains comportements (Gaudreau, 2024).

### MOTS-CLÉS :

système d'émulation, renforcement, groupe de contingence.

## BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe (5<sup>e</sup> éd.)*. Chenelière Éducation.
- Billingsley, G. M., McKenzie, J.M. et Scheuermann, B.K. (2020). The effects of a structured classroom management system in secondary resource classrooms. *Exceptionality*, 25(8), 317-332. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1522257>
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. et Vannest, K. (2016). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180-190. <https://doi.org/10.1177/1098300715592355>
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P. et Wehby, J. H. (2020). "Stop Doing That!": Effects of Teacher Reprimands on Student Disruptive Behavior and Engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/1098300720935101>
- Fortin, A., Prud'homme, L. et Gaudreau, N. (2016). Le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire. *La Foucade*, 16(2), 7-9. [https://www.researchgate.net/publication/311049548\\_Le\\_recours\\_au\\_système\\_d'émulation\\_par\\_les\\_enseignants\\_du\\_primaire](https://www.researchgate.net/publication/311049548_Le_recours_au_système_d'émulation_par_les_enseignants_du_primaire)
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2<sup>e</sup> éd.)*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Nadeau, M.F. et Massé, L. (2022). L'utilisation des systèmes d'émulation au primaire. *Vivre le primaire*, 35(2), 65-67. [https://www.researchgate.net/publication/363884357\\_L'utilisation\\_des\\_systèmes\\_d'émulation\\_au\\_primaire](https://www.researchgate.net/publication/363884357_L'utilisation_des_systèmes_d'émulation_au_primaire)
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. Rapport scientifique intégral. Québec, Fonds de recherche du Québec Société et Culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/portrait-des-pratiques-educatives-utilisees-pour-les-éleves-presentant-des-troubles-du-comportement-et-conditions-de-mise-en-place>
- Nadeau, M.F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école (3<sup>e</sup> éd., p.261-288)*. Chenelière Éducation.
- Pokorski, E. A., Barton, E.E. et Ledford, J. R. (2017). A review of the use of group contingencies in preschool settings. *Topics in early childhood special education*, 36(4), 230-241. <https://doi.org/10.1177/0271121416649935>



# Les enfants du préscolaire-primaire sont-ils plus difficiles qu'avant ?



**Aude Gagnon-Tremblay**  
M. A., étudiante au doctorat  
en psychopédagogie, Faculté des sciences  
de l'éducation, Université Laval



**Denis Jeffrey**  
Professeur titulaire,  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Université Laval

## Introduction

Les enfants du préscolaire-primaire sont-ils plus difficiles qu'avant ? Quels sont les facteurs pouvant expliquer ce constat ? Comment intervenir dans un tel contexte ? Ces questions vives et d'actualité ont été abordées lors de la troisième journée « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia » qui a eu lieu le 15 novembre 2024 à l'Université Laval. L'article rapporte les propos tenus par le professeur Denis Jeffrey, alors invité à y répondre. Il a d'abord présenté la tendance des générations passées à critiquer les prochaines. Puis, il a proposé quelques pistes de réflexion sur les défis des enseignants et enseignantes d'aujourd'hui.

## Enfants plus difficiles qu'avant : mythe ou réalité ?

Selon le professeur Jeffrey, chaque génération a tendance à critiquer la suivante et à la trouver plus difficile qu'avant, plus paresseuse ou encore moins vaillante. Il explique qu'on trouve des propos similaires sur des documents anciens qui proviennent de la Mésopotamie, de l'Égypte du temps des pharaons et de la Grèce ancienne.

En milieu scolaire, le personnel adresse ce même reproche aux élèves. D'ailleurs, de nombreux articles de journaux en font souvent état<sup>3</sup>. À ce sujet, le professeur Jeffrey se questionne :

Les élèves d'aujourd'hui sont-ils moins respectueux des règles que ceux d'autrefois ? Ils sont probablement aussi indisciplinés qu'autrefois. Cependant, les adultes d'aujourd'hui ne jouissent plus de la même autorité que les adultes d'autrefois pour éduquer les enfants. À l'école, en plus de cette panne d'autorité, les enseignants doivent surmonter d'autres défis importants comme l'intégration d'élèves en difficulté grave de comportement, l'augmentation des troubles de santé des enfants, les diverses difficultés d'apprentissage, les parents rois ou encore les ressources insuffisantes en soutien pédagogique. Ainsi, les enfants ne sont peut-être pas plus difficiles qu'avant, mais les enseignants doivent relever des problèmes qui n'existaient pas autrefois.

3. Par exemple : Vailles, F. (2024, 4 mars). Nos enfants sont-ils plus difficiles qu'ailleurs ? La Presse.



## Pistes de réflexion pour amorcer un changement

Il n'y a pas de réponse unique à la question des défis liés à la gestion des comportements des élèves en classe, explique le professeur Jeffrey. En effet, ce problème doit être abordé sous plusieurs angles. On doit notamment prendre en considération les demandes et les exigences élevées du milieu scolaire ainsi que l'effritement des figures d'autorité, relevé par les sociologues et les philosophes depuis les années 1950.

### DEMANDES ET EXIGENCES ÉLEVÉES

Le professeur Jeffrey souligne qu'il n'appartient pas uniquement au système d'éducation de résoudre tous les problèmes sociaux. Par exemple, l'échec ou le décrochage scolaire, les inégalités sociales, la santé mentale ou encore la lutte contre les dépendances sont des sujets fréquents en éducation. Or, l'école ne peut pas être la solution unique à ces phénomènes, car sa mission principale est d'instruire, de socialiser et de qualifier. C'est pourquoi le professeur Jeffrey critique les attentes disproportionnées à l'égard du personnel enseignant, comme le soulignait déjà Sigmund Freud au siècle dernier (Jeffrey, 2024).

#### POUR ALLER PLUS LOIN... LES ATTENTES À L'ÉGARD DU PERSONNEL ENSEIGNANT.

De nos jours, le personnel scolaire doit non seulement accomplir des tâches éducatives propres à sa formation professionnelle, mais il doit également gérer les besoins diversifiés des élèves dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, participer à la vie collective de l'école, réaliser des tâches administratives ou encore collaborer avec de multiples professionnels (Makamurera et al., 2019). Pour ces raisons, l'enseignement est de plus en plus perçu comme un travail complexe, exigeant, difficile, « voire un métier impossible » (Makamurera et al., 2019). La Fédération autonome de l'enseignement (2023) soulève d'ailleurs l'importance de « dégager les enseignantes et enseignants de ce qui les éloigne de leur fonction principale : instruire ».

## EFFRITEMENT DES FIGURES D'AUTORITÉ

Le professeur Jeffrey explique qu'on assiste depuis les années 1950 à l'effritement des figures d'autorité dans les sociétés modernes<sup>4</sup>. Autrefois associée au paternalisme, à la punition sévère, au châtement corporel, à la menace et à la peur, l'autorité moderne « se distingue de la simple contrainte dans la mesure où elle est acceptée, respectée et consentie » (Jeffrey, 2002, p. 134). Tenir une position d'autorité en classe aujourd'hui n'a plus le sens ancien de soumettre les élèves ou de leur demander d'obéir. Cela a plutôt le sens d'être responsable des élèves. Il s'agit donc d'une autorité professionnelle qui implique son lot de responsabilités professionnelles », explique le professeur Jeffrey. Or, l'autorité du personnel enseignant semble difficile à assumer, car certains élèves y résistent (Jeffrey, 2002).

Dans ce contexte, Jeffrey propose de redéfinir l'ordre hiérarchique entre les élèves et l'enseignant en leur offrant la possibilité d'émettre leurs points de vue, de prendre des décisions et en stimulant leur désir d'apprendre (Jeffrey, 2002). À ce sujet, le conférencier explique que l'autorité moderne s'inscrit à l'intérieur d'un fonctionnement démocratique. En classe, la démocratie ne consiste pas, pour les enseignants, à chercher l'aval des élèves pour toutes décisions, mais plutôt à leur expliquer leurs décisions et à leur offrir la possibilité d'y réfléchir et d'en discuter.

### POUR ALLER PLUS LOIN... LA POSITION D'AUTORITÉ DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Foray (2009) souligne que de nos jours, « l'autorité de l'enseignant n'a plus rien à voir alors avec le pouvoir et encore moins avec la contrainte » (p. 83). En effet, elle correspond plutôt à l'attitude de responsabilité qu'adopte l'enseignant afin d'initier les élèves à la culture, au savoir et au monde. Le personnel enseignant adopte donc une position d'autorité, car il est responsable de la scolarisation, de la socialisation, du bien-être et du développement de l'élève, mais aussi de la discipline et de l'ordre dans la classe (Foray, 2009).

4. D'autres auteurs constatent aussi ce phénomène. Par exemple, Foray (2009) souligne que « la critique de l'autorité est probablement presque aussi ancienne dans les sociétés modernes que son acceptation ».





## Conclusion

La perception que les enfants sont plus difficiles qu'avant semble reposer sur des préjugés qui datent de milliers d'années. Malgré cela, il est vrai que le personnel scolaire doit relever des défis qui étaient peu présents autrefois étant donné les demandes élevées imposées au milieu scolaire et l'effritement de l'autorité des adultes dans les sociétés modernes. Bien qu'il n'existe pas de solution unique à ces défis, négocier l'ordre hiérarchique dans la classe ainsi que la relation pédagogique entre le personnel scolaire « en position d'autorité intellectuelle » (Jeffrey, 2002, p. 138) et les élèves semble être l'une des stratégies permettant de redéfinir le rôle principal de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

### MOTS-CLÉS :

Croyances, mythes, difficultés d'adaptation, élèves, éthique.

## BIBLIOGRAPHIE

- Fédération autonome de l'enseignement. (2023, 4 avril). Ouvrez les yeux sur le travail invisible des enseignantes. La FAE. <https://www.lafae.qc.ca/actualites/travail-invisible-2023>
- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *La télémaque*, 1(35), 73-86. <https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-73?lang=fr>
- Jeffrey, D. (2002). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, 30(1), 132-143. <https://doi.org/10.7202/1079543ar>
- Lachapelle, J. (2024, 3 janvier). « Les jeunes ne veulent plus travailler ». La Presse. <https://www.lapresse.ca/dialogue/2024-01-03/les-jeunes-ne-veulent-plus-travailler.php>
- Makamurera, J., Lakkhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>



## MÉDIAGRAPHIES COMMENTÉES

Collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire : complémentarité des rôles des psychologues et des psychoéducateurs . . . . .	36
Quels sont les effets des pratiques punitives, incluant la suspension scolaire, sur les comportements des élèves et quelles sont leurs alternatives ? . . . . .	40
Code de vie : Comment trouver l'équilibre entre l'intervention éducative et la punition au primaire, au secondaire et à la formation professionnelle et générale ? .	44
Le système d'émulation : Quand et comment l'utiliser au primaire ? . . . . .	48

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire : complémentarité des rôles des psychologues et des psychoéducateurs

Julie-Pier Galerneau<sup>1</sup>, Myriam Lapointe-Breton<sup>2</sup> et Sonia Daigle<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>

Cette étude explore les défis inhérents à la collaboration entre le personnel enseignant et les divers intervenants au sein des écoles inclusives en Suisse et au Canada. Bien que cette collaboration soit présente, elle demeure souvent mal comprise et façonnée par les attentes institutionnelles et la définition des rôles professionnels. Cependant, le développement des pratiques collaboratives efficaces est possible lorsque les intervenants adoptent une approche fondée sur la coconstruction de leurs rôles en partenariat avec le personnel enseignant.

Gadbois, M.-È. et Dubé, F. (2020). Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire. *Formation et profession*, 28(1), 57-68. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.519>

Cet article présente une recherche-développement ayant pour objectif l'adaptation d'un protocole visant à optimiser la collaboration entre les intervenants scolaires dans le processus d'intégration des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). S'appuyant sur le modèle du continuum d'interdépendance, cette étude analyse les pratiques existantes et propose des ajustements concrets, comme la centralisation des informations et l'organisation de rencontres régulières pour mieux répondre aux besoins du milieu scolaire.

Grou, C. (2018). *L'Ordre s'investit dans la réussite éducative des jeunes Québécois*. Ordre des psychologues du Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/l-ordre-s-investit-dans-la-reussite-educative-des-jeunes-quebecois>

L'auteur de cet écrit professionnel met en lumière la pénurie de psychologues scolaires, qu'elle attribue à des conditions de travail exigeantes, à une mécompréhension de leur rôle et à une formation insuffisamment adaptée aux réalités du milieu scolaire. Elle souligne leur rôle indispensable dans les milieux scolaires, notamment pour leur contribution au soutien des élèves confrontés à des problèmes de santé mentale et de comportement, qui constituent des obstacles majeurs à la réussite éducative des élèves. Elle met en exergue l'importance d'une collaboration interdisciplinaire avec d'autres ordres professionnels, tels que l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ), l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OAOQ), l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) et l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ).

Herman, K. C., Sebastian, J., Eddy, C. L. et Reinke, W. M. (2023). School leadership, climate, and professional isolation as predictors of special education teachers' stress and coping profiles. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 31(2), 120-131. <https://doi.org/10.1177/10634266221148974>

Cette étude examine le personnel enseignant en adaptation scolaire (N= 404) et identifie trois profils de gestion du stress et de l'adaptation : normatif (stress élevé/adaptation élevée), inadapté (stress élevé/adaptation faible) et adapté (faible stress/adaptation élevée). Elle analyse aussi l'influence du leadership, de l'isolement professionnel et du climat scolaire. Le profil inadapté est lié à un isolement accru, une perception négative du climat disciplinaire et des attentes académiques élevées. Les résultats offrent des pistes afin de prévenir l'épuisement professionnel et améliorer le bien-être du personnel enseignant en adaptation scolaire.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
2. Ps. éd., étudiante au doctorat en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
3. Ph. D. professeure titulaire en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Hopman, J. A. B., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Breeman, L. D. et van Lier, P. A. C. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>

Cette étude, menée auprès de 98 membres du personnel enseignant dans quatorze écoles néerlandaises accueillant des adolescents ayant des troubles psychopathologiques, examine le rôle modérateur de la relation enseignant-élève et du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans l'association entre les comportements perturbateurs et l'épuisement émotionnel. Les résultats indiquent que les enseignants ayant un engagement élevé envers leurs élèves et un SEP élevé en gestion de classe présentent un niveau d'épuisement émotionnel plus faible dans des classes peu perturbées. Cependant, dans des classes avec davantage de comportements perturbateurs, ces enseignants éprouvent un épuisement accru. À l'inverse, les enseignants moins engagés rapportent un niveau d'épuisement plus faible, mais leur manque d'implication dans la gestion des comportements pourrait contribuer à l'augmentation des perturbations en classe.

Montreuil, T. et Goguen, S. (2016). La Psychologie Scolaire au Québec Français – School Psychology in French Quebec. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(3), 219-234. <https://doi.org/10.1177/0829573516655003>

Cet article présente l'évolution de la psychologie scolaire au Québec francophone au cours des 20 dernières années. Il souligne l'introduction du doctorat comme exigence pour l'exercice de la profession, tout en abordant les défis persistants, tels que le recrutement et la rétention de personnel. L'article explore également les enjeux de la pratique, de la formation et les perspectives de la psychologie scolaire au Québec.

Rodríguez-Mantilla, J. M. et Fernández-Díaz, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>

Cette étude, menée auprès de 794 enseignants du secondaire de la Communauté de Madrid, examine l'influence des relations interpersonnelles des membres du personnel enseignant avec leurs collègues, leurs élèves ainsi que les membres de la direction, sur le développement de l'épuisement professionnel. Les résultats indiquent que la relation enseignant-élève a un impact significativement positif sur le bien-être des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle. En ce sens, les relations avec leurs collègues et les membres de la direction diminuent également les risques d'épuisement, bien que leurs impacts soient moins importants.

San Martín-Rodríguez, L., Beaulieu, M.-D., D'Amour, D. et Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 132-147. <https://doi.org/10.1080/13561820500082677>

Cet article explore les facteurs clés favorisant une collaboration efficace au sein des équipes de soins de santé, en mettant en avant les aspects interpersonnels, organisationnels et systémiques. À l'aide d'une revue de la littérature, il identifie les principaux déterminants de cette collaboration et explore comment ces éléments peuvent être mobilisés, en illustrant cela par l'exemple du Canadian Health Transition Fund (HTF). Les résultats soulignent le caractère encore limité des recherches sur les facteurs organisationnels et systémiques de la collaboration interprofessionnelle et mettent en évidence la nécessité d'une approche systémique pour évaluer efficacement ces déterminants.

## Livres et chapitres de livre

Gadbois, M.-È., Bruchesi, O., Senécal, M.-N. et Dubé, F. (2024). *La collaboration et le partenariat*. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 13-56). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/collaboration-partenariat-pour-bien-etre-reussite-327089.html>

Ce chapitre propose une distinction conceptuelle entre collaboration et partenariat dans le contexte éducatif. Il explore leur rôle central dans la promotion du bien-être et de la réussite éducative des élèves, en soulignant l'importance de l'implication de la communauté éducative à travers des approches inclusives et collaboratives. L'analyse met en lumière les différences fondamentales entre ces deux concepts, tout en montrant comment ils contribuent à l'optimisation des services éducatifs et à la mise en œuvre de stratégies cohérentes et adaptées aux besoins des élèves.

Gadbois, M.-È. et Dubé, F. (2024). La collaboration en milieu scolaire en contexte de diversité. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère, F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 79-104). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/collaboration-partenariat-pour-bien-etre-reussite-3270.html>

Ce chapitre présente les résultats d'une étude de cas multiple menée dans le cadre d'une recherche doctorale impliquant 30 membres du personnel scolaire issus de cinq écoles québécoises. L'objectif principal de cette étude est d'analyser les dispositifs mis en place pour soutenir la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers. Les résultats soulignent l'importance des pratiques collaboratives dans la mise en place de ces dispositifs.

Massé, L., Daigle, S., Trépanier, N. S., Grenier C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel basés sur l'assistance professionnelle. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 166-198). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/themes/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html>

Ce chapitre traite des dispositifs d'assistance professionnelle en milieu scolaire, qui aident à la mise en place de pratiques inclusives et au bien-être des élèves et du personnel enseignant. Plusieurs effets positifs sont présentés comme : l'amélioration des pratiques du personnel enseignant, la réduction du stress du personnel enseignant et de meilleures relations élèves-enseignants. Les élèves bénéficient également de progrès dans leur intégration sociale et d'une diminution de leurs difficultés comportementales et scolaires.

## Outils et programmes variés (en ligne)

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). [https://crires.ulaval.ca/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf)

Ce document présente un état des lieux des pratiques collaboratives en milieu scolaire, leurs bénéfices, obstacles et conditions favorables. Il situe ces pratiques dans le cadre des programmes éducatifs québécois, abordant les enjeux de collaboration interprofessionnelle, interinstitutionnelle et avec les familles.

Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M. et Mueux, A.-C. (2014). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux – Guide explicatif. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI)*. [https://www.usherbrooke.ca/travail-social/fileadmin/sites/travail-social/espace-admin/Interpro/Module\\_3/Activite\\_1/10\\_Annexe\\_10\\_Continuumdespratiquesdecollaboration.pdf](https://www.usherbrooke.ca/travail-social/fileadmin/sites/travail-social/espace-admin/Interpro/Module_3/Activite_1/10_Annexe_10_Continuumdespratiquesdecollaboration.pdf)

Ce guide présente le Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux. Bien qu'il soit destiné aux professionnels et gestionnaires du secteur, il peut aussi être adapté pour d'autres milieux où la collaboration entre divers professionnels peut représenter un enjeu.

Carpentier, G., Lévasseur, C., Sauvageau, C., Sirard, A., Laverdière-Boivin, A., Ricard, D., Riopel, J. et de Tilly-Dion, L. (2023). *Rapport sur les besoins de soutien et les pratiques collaboratives du personnel scolaire – Centre de services scolaire des Samares*. Université de Montréal. [https://csssamaras.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/11/UDM-rapport-besoins\\_de\\_soutien-2023-VF-print\\_compressed-1.pdf](https://csssamaras.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/11/UDM-rapport-besoins_de_soutien-2023-VF-print_compressed-1.pdf)

Ce rapport présente les résultats d'une recherche du Centre de services scolaire des Samares, menée en 2021-2022, visant à définir de nouvelles cibles dans son Plan d'engagement vers la réussite (PEVR). Cette recherche se concentre sur trois objectifs : l'identification des besoins de soutien du personnel, l'analyse des pratiques collaboratives et l'évaluation du sentiment d'efficacité du personnel enseignant en gestion de classe.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/CTREQ-Projet-Savoir-Document-85x11-28269-Collaboration-C1-Cliquable.pdf>

Basé sur les écrits scientifiques et les savoirs expérientiels, ce document permet de mieux comprendre l'importance de l'interprofessionnalité dans le milieu scolaire pour favoriser la réussite éducative des élèves. Il met en lumière les défis et les bénéfices de cette collaboration, en particulier dans l'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers.

Ministère de l'Éducation. (2024). *Le Tableau de bord de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjJmLWEzMWQ0YjhjOGUzYTU1MWFmliwidCl6ijJzThmYzE4LWE1YjAtNDhlYy05MjAwLT14N2E0TA20DkwNCJ9>

Le Tableau de bord de l'éducation fournit des statistiques sur l'éducation préscolaire ainsi que sur l'enseignement primaire et secondaire. Il présente, par exemple, le nombre total d'élèves au Québec, le taux de diplomation et de qualification des élèves du secondaire après 7 ans, ainsi que le nombre de postes vacants dans le personnel enseignant.

Office des professions du Québec. (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Guide explicatif. Gouvernement du Québec. [https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21\\_020\\_Guide-explicatif-sante-rh-26-08-2021.pdf](https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21_020_Guide-explicatif-sante-rh-26-08-2021.pdf)

Ce guide explique les dispositions de la Loi modifiant le Code des professions en santé mentale. Il vise à garantir une interprétation uniforme dans les secteurs de la santé, de l'éducation et autres. Il s'adresse aux membres des ordres et aux gestionnaires d'équipes interdisciplinaires, soulignant l'importance de la collaboration et de la protection des clientèles vulnérables.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *Le psychoéducateur en milieu scolaire – Cadre de référence*. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf>

Ce document précise le rôle du psychoéducateur en contexte scolaire, en s'appuyant sur le Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession au Québec. Il propose également des pistes de solution et des exemples pour optimiser la pratique professionnelle. Une attention particulière a été accordée à l'éducation des adultes et à l'utilisation des technologies de l'information, afin d'inclure toutes les clientèles scolaires.



# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Quels sont les effets des pratiques punitives, incluant la suspension scolaire, sur les comportements des élèves et quelles sont leurs alternatives ?

Laurie Gagné<sup>1</sup>, Aude Gagnon-Tremblay<sup>2</sup> et Vincent Bernier<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Des arguments pour modifier certaines pratiques discutables utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. *La foucade*, 22, 40-44. [https://www.researchgate.net/publication/356493537\\_Des\\_arguments\\_pour\\_modifier\\_certaines\\_pratiques\\_discutables\\_utilisees\\_aupres\\_des\\_jeunes\\_presentant\\_des\\_difficultes\\_comportementales](https://www.researchgate.net/publication/356493537_Des_arguments_pour_modifier_certaines_pratiques_discutables_utilisees_aupres_des_jeunes_presentant_des_difficultes_comportementales)

Cet article aborde les pratiques d'intervention utilisées auprès des élèves à partir de leurs témoignages. Il décline les pratiques à l'aide de casquettes ajoutées devant chacune d'entre elles, la rouge représentant ce qu'il faut éviter et la verte représentant ce qui devrait être mis en place. L'article aborde notamment les manques de respect, les pratiques punitives, le retrait de classe, la suspension à l'externe et les mesures contraignantes.

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2024). Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par les élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 57-59. <https://doi.org/10.7202/1108997ar>

Cet article aborde l'efficacité perçue des pratiques de gestion de classe des enseignants selon des élèves présentant des difficultés comportementales. Ces élèves, scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire, considèrent les pratiques punitives comme inefficaces, alors que les pratiques éducatives exerceraient davantage une influence sur leurs comportements.

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. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>

Cette étude recense les pratiques de gestion de classe des enseignants, en plus de décrire de quelle manière l'usage de pratiques proactives et réactives est relié au niveau de stress des enseignants et au comportement des élèves. L'utilisation de pratiques réactives augmente leur niveau de stress, en plus de réduire l'attention des élèves sur la tâche.

Couture, C. et Lalpalmé, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes « Kangourou » au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10, 63-81. <https://doi.org/10.7202/1016858ar>

Cette étude expose les retombées de la première année d'implantation des classes « Kangourou » auprès de 36 enfants présentant des difficultés comportementales et émotionnelles en comparant ceux-ci avec 21 enfants ayant reçu des services traditionnels. Une amélioration du fonctionnement émotionnel des enfants fréquentant les classes « Kangourou » a été constatée.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>

Cet article présente le programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) à l'intention des enseignants du premier cycle du primaire. Ce programme cible notamment le développement des compétences professionnelles des enseignants dans la gestion de classe et des comportements difficiles, en plus de soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

1. Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
2. Étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
3. Professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.



Higgins, B. et Tyler, B. (2017). The Alternative to Suspension Model: Discipline in the 'with'. *Leadership*, 46(5), 36-39

Cet article aborde le modèle d'*Alternative to Suspension* destiné aux élèves suspendus de l'école. Plutôt que d'être renvoyés à la maison, ces élèves sont accueillis dans une classe qui offre des services éducatifs. L'élève est amené à reconnaître ses comportements, à créer et à implanter des stratégies créant un changement, à réparer ses torts auprès des personnes concernées et, ultimement, à réintégrer sa classe.

Lefebvre, C. et de Gosztanyi, E. (2021). Les salles d'émotions : un endroit sécuritaire où l'enfant peut exprimer ses émotions librement en milieu scolaire. *La foucade*, 22, 14-16. [https://cajdc.org/files/La\\_foucade/CQJDC\\_La\\_foucade\\_22\\_1.pdf](https://cajdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_22_1.pdf)

Cet article aborde les salles d'émotions en milieu scolaire. Il propose d'abord une définition du concept des émotions selon le modèle théorique de l'approche développementale de Gordon Neufeld, pour ensuite décrire ces salles qui permettent aux enfants d'exprimer librement leurs émotions. Il aborde notamment sa mise en place et les façons de les utiliser.

Massé, L., Nadeau, M. - F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52, 67-77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>

Cet article aborde les pratiques utilisées par les enseignants du secondaire dans la gestion des comportements difficiles. Il recense les pratiques utilisées rapportées par les enseignants et examine l'influence de variables personnelles et contextuelles. Les enseignants utilisent davantage les pratiques proactives recommandées que les pratiques ciblées ou individualisées. Les variables individuelles (années d'expérience, insertion professionnelle) et contextuelles (secteur d'enseignement, heures de formation reçues) influencent le recours à certaines pratiques.

Nadeau, M.- F., Nadeau, S., Morier, M., Verret, C., Ouellet, C., Massé, L. et Gaudreau, N. (2024). Pourquoi recourir à des pratiques coercitives en classe : sur la piste des attributions causales des futures personnes enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-28. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1636>

Cette étude documente les raisons pour lesquelles les pratiques coercitives sont utilisées dans les classes afin de gérer les comportements problématiques. Ainsi, les pratiques de 30 étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement sont observées afin de repérer les attributions interpersonnelles de ces derniers envers le recours aux pratiques punitives et aux comportements extériorisés des élèves. Les résultats soutiennent que les attributions interpersonnelles justifiant le recours aux pratiques coercitives sont modifiables et contrôlables par celles-ci, tandis que les attributions abordant les comportements extériorisés des élèves sont cohérentes avec la volonté de ces derniers.

Samimi, C., Han, T. M., Navvab, A., Sedivy, J. A. et Anyon, Y. (2023). Restorative Practices and Exclusionary School Discipline: An Integrative Review. *Contemporary Justice Review*, 26, 28-47. <https://doi.org/10.1080/10282580.2023.2204884>

Cette étude aborde l'utilisation de pratiques réparatrices en milieu scolaire ainsi que l'utilisation de discipline d'exclusion aux États-Unis. La suspension à l'externe, les expulsions et le recours aux forces de l'ordre sont abordés. La formation de cercles de la paix correspond à la pratique réparatrice la plus implantée aux États-Unis. De plus, il est mentionné que l'utilisation de pratiques réparatrices réduit le nombre de suspensions.

## Outils et programmes variés

Boscoville. (2025). *Boscoville, innovons ensemble pour la jeunesse*. <https://www.boscoville.ca>

Cette ressource propose différents programmes communautaires de prévention et d'intervention psychosociale destinés aux intervenants. Il accompagne et forme ces derniers en ciblant différentes pratiques psychosociales, tels les pratiques sensibles au trauma, les symptômes dépressifs et la consommation de drogues.

Carrefour jeunesse-emploi de Laval. (2025). *Nos services aux intervenants*. <https://www.cjelaval.qc.ca/Intervenants.php>

Cette ressource locale de Laval propose différents services permettant d'accroître l'employabilité des jeunes de 15 à 35 ans et de promouvoir leur place dans la société par la collaboration avec différents partenaires. Il s'agit notamment de mobiliser et d'outiller les jeunes afin de favoriser leur autonomie et leur développement personnel, professionnel et social.

Crisis Prevention Institute. (2025). *Reframing Behavior*. <https://www.crisisprevention.com/our-programs/reframing-behavior>.

Le programme payant *Reframing Behavior* déployé dans l'établissement d'enseignement est une formation basée sur les neurosciences pour les éducateurs. Déployé dans la totalité de l'établissement d'enseignement, il permet d'aider les éducateurs à créer un environnement d'apprentissage positif et favorable à la prévention des comportements perturbateurs.

CSS de Laval. (2022). *Le Détour*. <https://csslaval.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/01/Depliant-Detour-Suspension-2022-2023-1.pdf>

Cette ressource locale développée par le Centre de services scolaire de Laval propose un service personnalisé à l'élève présentant des difficultés d'adaptation posant entrave à son développement. D'une durée d'environ trois semaines, l'élève admis s'engage dans une démarche de prise de conscience et de changement, tout en étant soutenu par son établissement d'enseignement d'origine.

Équijustice. (2025). *Services de justice réparatrice*. <https://equijustice.ca/fr>

Cette ressource propose différents services, tels des programmes de déjudiciarisation, de non-déjudiciarisation et de médiation citoyenne afin de soutenir les personnes ayant commis des infractions dans le but d'accomplir des mesures de recharge et d'éviter les procédures pénales.

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2022). *Projet Épanouir - Promotion de la santé mentale positive en contexte scolaire - Cadre de référence*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-003495>

Ce cadre de référence, destiné à soutenir les directions régionales de santé publique dans la mise en place du Projet Épanouir ainsi qu'à informer les partenaires, cible la mise en œuvre d'actions afin de promouvoir la santé mentale et sa prévention. Il permet notamment d'aider les élèves à développer des compétences personnelles et sociales de manière à favoriser leur santé mentale.

PBIS World. (2025). *Check In Check Out (CICO)*. <https://www.pbisworld.com/tier-2/check-in-check-out-cico>

Cette page Web expose le fonctionnement du *Check In/Check Out* afin de guider l'intervenant dans sa mise en place et dans sa réalisation. Sous forme de liste, les raisons pour lesquelles le mettre en place, le moment approprié pour le déployer ainsi que la manière de le mettre en œuvre sont décrits. De plus, différentes ressources sont disponibles afin d'approfondir ses connaissances de cette pratique.

The Incredible Years. (2025). *The Incredible Years Series: SEL Interventions for children*. <https://www.incredibleyears.com/early-intervention-programs/child>

Composée de deux programmes, cette ressource payante propose du matériel afin d'engager les enfants dans une démarche de développement des compétences socioémotionnelles. Destinée aux enfants âgés de 3 à 8 ans, elle propose un programme de prévention dispensé par l'enseignant à l'ensemble de la classe ainsi qu'un programme de traitement dispensé par un intervenant formé et ciblant un petit groupe d'élèves.

YMCA Alternative Suspension. (2025). *Encourager la réussite globale des jeunes dans la vie comme à l'école*. <https://www.alternativesuspension.ca/fr/alternative-suspension-ymca/programme>

Cette ressource en ligne propose une alternative à la suspension déployée en trois temps: une phase d'apaisement, une phase de stimulation et une phase d'engagement. Destinée aux élèves du secondaire, le programme, d'une durée de trois à cinq jours, offre l'opportunité à l'élève suspendu de développer ses compétences personnelles, son estime de soi ainsi que de modifier son attitude face à l'école.

## Ressources multimédias

Duchaine, M.-P. (animatrice). (2025, 3 février). Quels sont les effets des pratiques punitives sur les élèves ? (no 14) [épisode de balado]. Dans *L'éducation sous la loupe de l'UMR Synergia*. <https://www.youtube.com/watch?v=Svtgk8kJNR8&list=PL2XzWNU86HsJpQVBWJ-XHEal25WCRHP-4t&index=1>

Dans cet épisode de balado, Vincent Bernier, professeur agrégé au département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke, aborde les effets des pratiques punitives sur les élèves, notamment la suspension scolaire. Il suggère de remplacer les pratiques punitives par des pratiques de gestion de classe (enseignement explicite des comportements, précorrection) et par l'utilisation de conséquences éducatives (logiques, naturelles). Il propose également différents programmes d'alternatives à la suspension scolaire à l'externe, tel celui du YMCA. Il conclut en proposant des recommandations quant à l'utilisation des pratiques punitives à l'intention du personnel scolaire.

## Articles de presse

Morasse, M. E. (2024, 17 janvier). Une mesure « inefficace » lourde de conséquences. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-01-17/suspension-d-eleves/une-mesure-inefficace-lourde-de-consequences.php?sharing=true>

Cet article se penche sur les suspensions et sur le point de vue des protecteurs régionaux de l'élève, qui jugent cette pratique comme inefficace. Ces derniers s'inquiètent des jours d'école manqués par les élèves qui sont privés de leur droit de fréquenter l'école. Vincent Bernier, professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, soulève l'inefficacité de la suspension externe, qui est perçue comme une récompense par les élèves. Il mentionne également les risques liés au recours à la suspension, tels une diminution de la motivation à apprendre ainsi que le décrochage scolaire.

Prairat, E. (2020, 16 février). Repenser la sanction, un défi pour l'école. *La Conversation*. <https://theconversation.com/repenser-la-sanction-un-defi-pour-lecole-131370>

Cet article débute par un retour sur les châtiments corporels, pratiques interdites dans certains pays, mais qui demeurent omniprésentes dans les salles de classe. L'auteur aborde ensuite la justice restaurative et les pratiques réparatrices comme des moyens de réconcilier éducation et sanction. Il s'agit d'une réflexion pour le lecteur.

Prairat, E. (2024, 4 mai). Éduquer sans sanctionner ? Les malentendus de l'éducation positive. *La Conversation*. <https://theconversation.com/eduquer-sans-sanctionner-les-malentendus-de-leducation-positive-203482>

Cet article soulève les enjeux de l'éducation positive, soit une éducation sans contrainte et sans sanction. Il revient notamment sur l'école sans contrainte et sans sanction de l'expérience maîtres-camarades de Hamburg en 1920, pour ensuite aborder les courants de pensée de Freud, Montessori et Neill. Il s'agit entre autres d'une réflexion sur les sanctions pour le lecteur.

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Code de vie : Comment trouver l'équilibre entre l'intervention éducative et la punition au primaire, au secondaire et à la formation professionnelle et générale des adultes ?

Claudia Chamula<sup>1</sup>, Laurie Hébert<sup>2</sup>, Aude Gagnon-Tremblay<sup>3</sup> et Valérie Girard<sup>4</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Bégin, J.-Y. (2016). L'évaluation fonctionnelle du comportement: Une pratique de pointe qui gagnerait à être promue et plus connue. *La Foucade*, 3, 1-10. <https://cqjdc.org/30>

Cet article propose une approche plaçant l'élève au centre de la démarche d'évaluation en explorant les raisons sous-jacentes aux comportements à travers l'évaluation fonctionnelle du comportement (EFC). Cette procédure systématique vise à identifier la fonction des comportements perturbateurs ainsi que les facteurs qui en favorisent l'apparition et le maintien. Fondée sur le modèle *Antecedent-Behavior-Consequence* (ABC), l'EFC se déroule en sept étapes clés qui sont décrites dans l'article.

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Autopsie des retraits de classe: le point de vue d'élèves présentant des difficultés comportementales. *La foucade*, 21(2), 5-8. <https://cqjdc.org/30>

Cette étude effectuée auprès de 14 élèves présentant des difficultés comportementales scolarisés en classe d'adaptation scolaire dans quatre écoles secondaires québécoises vise à documenter leur perception concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. À partir des témoignages des élèves, six types de retraits de classe ont pu être analysés: l'autoretrait, le retrait éducatif, auprès de la direction, en isolement, automatique et extrême.

Côté, P. (2018). *Climat scolaire: Démarche de soutien à l'élaboration du code de vie - CSMB*. Ministère de l'Éducation du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Climat-scolaire-thematique2018-Demarche-soutien-elaboration-code-vie-CSMB-aout2018.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Climat-scolaire-thematique2018-Demarche-soutien-elaboration-code-vie-CSMB-aout2018.pdf)

Ce document propose une démarche structurée pour soutenir les écoles dans l'élaboration et l'implantation d'un code de vie. Il met l'accent sur l'importance du climat scolaire dans la réussite éducative et offre des outils pratiques pour favoriser un milieu sain et sécuritaire pour les élèves. Ce guide s'adresse principalement aux directions d'établissement, aux membres du personnel enseignant et aux intervenants scolaires.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>

Cet article expose des pistes d'intervention susceptibles de soutenir l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles. Par exemple, il propose d'offrir une formation de qualité au personnel scolaire, de planifier l'intervention, d'effectuer un suivi et de travailler en collaboration.

Gaudreau, N. (2024). *Les 10 caractéristiques d'une utilisation éducative du retrait comme conséquence logique d'un comportement inapproprié en classe* (Module 3 – Intervenir au quotidien). Dans *MOOC: Le point sur le TDAH: comprendre, soutenir et accompagner les jeunes* (p. 1-3). Université Laval.

Cet article présente les 10 caractéristiques essentielles pour utiliser le retrait comme conséquence logique d'un comportement inadéquat en milieu scolaire. Bien que le retrait soit appliqué dans une visée éducative, il est crucial de préserver la relation enseignant-élève et de ne pas la négliger.

1. Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
2. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
3. M.A., étudiante au doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.  
4. Ps. Éd., Agente aux services régionaux de soutien et d'expertise, CSS des Découvreurs.

Girard, R., Tremblay, C., Paquet, A. et Croteau, G. (2011). *Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire*. Guide d'accompagnement du personnel scolaire.

Ce guide a comme objectif général d'accompagner le personnel scolaire dans le développement de pratiques gagnantes afin de prévenir la suspension et l'expulsion au secondaire chez les élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement. Les objectifs secondaires visent à favoriser l'implantation de mesures de soutien, à outiller le personnel dans la mise en place de pratiques efficaces et à développer et consolider les compétences du personnel dans ses interventions.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019). *Être un modèle de bienveillance – Personnel scolaire*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Bienveillance-personnel-scolaire-fr.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Bienveillance-personnel-scolaire-fr.pdf)

Cet article explore l'importance d'un climat scolaire bienveillant, sécurisant et positif, en soulignant que les adultes, et en particulier les enseignants, jouent un rôle crucial en tant que modèles positifs pour les élèves. Il met en évidence les effets d'un environnement favorable à l'apprentissage, où les relations interpersonnelles sont valorisées, et les besoins socioaffectifs des élèves sont comblés. Les adultes doivent démontrer des comportements bienveillants et explicites pour guider les élèves vers la réussite scolaire.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La violence à l'école: ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole>

Ce plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école propose deux sections d'information. La première traite la réflexion actuelle sur le phénomène de la violence à l'école. La deuxième section consiste à présenter le plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école à l'aide de 23 actions différentes autour des axes suivants : prévention et traitement, concertation et formation, recherche et documentation et suivi et évaluation.

## Livres et chapitres de livre

Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe (4<sup>e</sup> éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur.

Ce livre décrit les pratiques pédagogiques favorisant l'épanouissement des élèves du primaire et du secondaire. Il explore des démarches favorisant un climat de classe propice aux apprentissages, avec des approches pratiques et théoriques sur la gestion de classe. Il est utile pour les enseignants cherchant à mettre en place une gestion positive et bienveillante, en tenant compte des besoins des élèves et du contexte scolaire.

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements: Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal: Chenelière Éducation.

Cet ouvrage présente l'enseignement explicite comme une stratégie essentielle pour enseigner les comportements attendus à l'aide d'une démarche claire, structurée et détaillée, axée sur une planification rigoureuse. Cette démarche propose trois étapes: 1) la modélisation, 2) la pratique guidée et 3) la pratique autonome. Cette approche est enrichie par des données probantes et des stratégies validées, faisant de cet ouvrage une ressource essentielle pour les enseignants souhaitant allier théorie et pratique efficace.

Bolduc, M. G. (2022). *10 questions sur... le trauma complexe chez l'enfant et l'adolescent*. Éditions Midi Trente.

Ce guide approfondit la compréhension des jeunes ayant vécu des traumatismes complexes, en analysant ce qui se cache derrière leurs comportements, comme des besoins non comblés, des difficultés émotionnelles et une perception accrue des menaces. Il répond à des questions essentielles: le trauma complexe, c'est quoi? Cet ouvrage propose des stratégies et des pistes d'accompagnement pour répondre de manière sensible et adaptée à leurs besoins, favorisant leur bien-être et développement.

Duclos, G. (2003). *Le stress chez l'enfant*. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Ce livre offre une analyse approfondie du stress chez les enfants, en abordant ses causes, ses manifestations et ses impacts, notamment dans un contexte scolaire. L'auteur propose des stratégies concrètes pour aider les jeunes et leur entourage à mieux composer avec ce défi, rendant l'ouvrage essentiel pour les parents, enseignants et professionnels travaillant auprès des enfants.

Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. VA SAVOIR.

Ce livre se base sur l'idée que le stress n'est pas une maladie, mais qu'il est plutôt essentiel à la survie humaine. L'auteure présente notamment les causes, les symptômes et les conséquences à long terme sur le corps qu'un stress chronique peut entraîner. Des sujets comme le stress et l'enfant ainsi que le stress en milieu de travail sont abordés. Elle propose aussi des méthodes accessibles à tous afin de contrôler le stress.

Milot, T., Collin-Vézina, D. et Godbout, N. (2018) *Trauma complexe: Comprendre, évaluer et intervenir*. Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage traite des traumas complexes en permettant de mieux comprendre, d'évaluer et d'intervenir avec les personnes ayant vécu un trauma complexe. Ce livre de 11 chapitres permet de comprendre le trauma complexe, les pratiques sensibles aux traumas, les répercussions, les conséquences neurobiologiques, les traumas multiples, le traitement d'approche comportementale ainsi que le modèle d'intervention ARC.

Winfrey, O. et Perry, B. (2021). *Que vous est-il arrivé ?* Michel Lafon.

Cet ouvrage propose un dialogue approfondi entre Oprah Winfrey et le neuroscientifique Bruce D. Perry, qui explore l'impact des traumatismes vécus pendant l'enfance et leur influence durable sur la vie adulte. En examinant les effets à long terme des expériences traumatiques, ils mettent en lumière la manière dont ces événements façonnent nos relations, notre comportement et notre santé. À travers leurs échanges, ils offrent des perspectives des traumatismes et proposent des voies de guérison.

## Ressources multimédias

Insertion Professionnelle. (2021, 23 novembre). *L'enseignement explicite d'un comportement attendu/La résistance* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zF18MtqebFo>

Cette vidéo illustre l'enseignement explicite d'un comportement attendu, une stratégie structurée en étapes séquencées. Une enseignante enseigne la résistance au travail en suivant une démarche précise: 1) explication verbale (compréhension commune), 2) enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome) et 3) réinvestissement de la pratique.

Lupien, S. (2020, 15 décembre). *Le stress, ses impacts et comment le gérer* [Balado]. Sans Filtre. <https://www.youtube.com/watch?v=LHj8lNGf1uk>

Dans cet épisode du balado *Sans Filtre*, Sonia Lupien, experte en neurosciences, explique les effets du stress sur le cerveau et le corps. Elle explore les mécanismes biologiques du stress et ses répercussions sur la santé mentale et physique. Grâce à ses connaissances, Lupien propose des outils pratiques pour comprendre et réduire l'impact du stress au quotidien, offrant ainsi une ressource précieuse pour ceux qui cherchent à mieux le maîtriser.

Tremblay, E. (2024). *Le trauma complexe: Mythes et réalités* [Balado]. Nuance. <https://www.youtube.com/watch?v=GKOMWpLNyJ4>

Cet épisode balado réalisé avec Elsa Tremblay explore en profondeur le concept de trauma complexe, en abordant ses origines, ses manifestations et son impact sur la vie des individus, et ce, à l'aide de la recherche. Ce balado s'adresse aux professionnels, aux personnes directement ou indirectement touchées par le trauma complexe, ainsi qu'à toute personne désirent approfondir sa compréhension de la résilience humaine et des chemins vers la guérison.

## Sites Web

Légis Québec. *Loi sur l'instruction publique, RLRQ c I-13.3.* (2024). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>

La Loi sur l'instruction publique s'avère une publication officielle du Gouvernement du Québec. Cette ressource englobe les lois portant sur l'élève, l'enseignant, l'école, le centre formation professionnelle et le centre d'éducation des adultes, les centres de services scolaires, etc. Elle permet notamment de s'informer quant aux droits des élèves et du personnel scolaire.

Matte-Landry, A. (2024). *Conséquences neurobiologiques et cognitives du trauma complexe et stratégies d'intervention.* Formation consultée sur la plateforme ASADIS.net

Animée par la Dre Alexandra Matte-Landry, cette formation propose une analyse détaillée des impacts du trauma complexe sur les divers aspects du fonctionnement et du développement de l'enfant. Elle vise à fournir les outils théoriques et pratiques indispensables pour élaborer des plans d'évaluation et d'intervention personnalisés, en tenant compte de la complexité de chaque situation. Cette formation met de l'avant le modèle ARC (attachement, régulation émotionnelle et compétence).

# MÉDIAGRAPHIE COMMENTÉE

## Le système d'émulation : Quand et comment l'utiliser au primaire ?

Hébert, L.<sup>1</sup>, Gagnon-Tremblay, A.<sup>2</sup> et Gaudreau, N.<sup>3</sup>

### Articles scientifiques et professionnels

Billingsley, G.M., McKenzie, J.M. et Scheuermann, B.K. (2020). The effects of a structured classroom management system in secondary resource classrooms. *Exceptionality*, 25(8), 317-332. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1522257>

Cette étude présente cinq éléments importants de la gestion de classe, notamment établir et enseigner des attentes positives, donner des rétroactions spécifiques, utiliser des systèmes de renforcement individuel et de groupe ainsi qu'intervenir lors de comportements inappropriés en classe. Ces éléments ont été mis en relation afin de structurer les classes spéciales au secondaire. Les résultats ont montré que ce type de gestion de classe est efficace et les comportements des élèves se sont améliorés.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. et Vannest, K. (2016). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180-190. <https://doi.org/10.1177/1098300715592355>

Cet article présente la stratégie de gestion de classe « The Good Behavior Game » utilisée dans les classes préscolaires, primaires et secondaires. Cette stratégie a comme objectif d'augmenter l'apparition des comportements prosociaux et de diminuer ceux qui sont perturbateurs. Cette stratégie serait l'une des plus efficaces pour diminuer les comportements perturbateurs et inappropriés des élèves. De plus, les élèves à risque ou présentant des troubles affectifs et comportementaux sont ceux qui bénéficient le plus de cette stratégie.

Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P. et Wehby, J. H. (2020). "Stop Doing That!": Effects of Teacher Reprimands on Student Disruptive Behavior and Engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/1098300720935101>

Cet article présente une étude effectuée auprès d'élèves du primaire visant à évaluer l'effet des réprimandes des enseignants sur les comportements perturbateurs et l'engagement des élèves à risque de troubles émotionnels et comportementaux. Bien que la réprimande puisse diminuer les comportements perturbateurs dans l'immédiat, les résultats montrent que cette stratégie n'est pas efficace à long terme et ne permet pas leur engagement.

Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S. et Vega, R., Jr. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84(4), 546-571. <https://doi.org/10.3102/0034654314536781>

Les auteurs de cet article ont examiné 22 articles revus par des pairs afin de déterminer l'efficacité de la stratégie de gestion de classe « The Good Behavior Game » visant à prévenir les comportements difficiles. Les résultats démontrent des effets modérés à importants sur les comportements difficiles et que l'application adéquate des procédures de récompense est nécessaire à l'efficacité de l'intervention.

1. B. Éd., étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. M.A., étudiante au doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

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



Fortin, A., Prud'homme, L. et Gaudreau, N. (2016). Le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire. *La Foucade*, 16(2), 7-9.

Cet article présente les principaux résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants du primaire sur leur utilisation des systèmes d'émulation. Les résultats suggèrent que 95,2% des répondants utilisent le système d'émulation pour l'ensemble du groupe alors que la recherche montre qu'il est plus efficace auprès d'un ou de quelques élèves sur une courte période pour diminuer les comportements graves et persistants.

Gaudreau, N., Nadeau, M.F. et Massé, L. (2022). L'utilisation des systèmes d'émulation au primaire. *Vivre le primaire*, 35(2), 65-67.

Cet article explique comment faire pour bien utiliser les systèmes d'émulation et propose des pistes de réflexion quant au choix d'utilisation de ces systèmes. Il faut notamment que le système ait comme objectif de motiver l'enfant et de faire apprendre un comportement en renforçant son apparition par des conséquences. Les conditions d'efficacité de l'utilisation du système d'émulation ainsi que des questions à se poser et des considérations sont présentées.

Groves, E. A., May, R. J., Rees, R. E. et Austin, J. L. (2022). Adapting the good behavior game for special education classrooms. *Psychology in the Schools*, 59(5), 1015-1031. <https://doi.org/10.1002/pits.22496>

Cette étude présente l'utilisation de la stratégie de gestion de classe « The Good Behavior Game » utilisée dans des classes spécialisées auprès d'élèves avec des déficiences intellectuelles et physiques. Les adaptations de cette stratégie sont présentées. Les résultats montrent que ce jeu est efficace pour réduire les comportements perturbateurs des élèves et ceux qui sont non centrés sur la tâche demandée.

Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. Rapport scientifique intégral. Québec, Qc: Fonds de recherche du Québec Société et Culture.

Ce rapport présente une étude visant à brosser le portrait des pratiques enseignantes pour gérer les comportements difficiles (préscolaire, primaire, secondaire), à vérifier le lien entre les pratiques utilisées et certaines variables individuelles comme l'attitude envers l'inclusion scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle et à cerner les conditions qui favorisent ou non la mise en œuvre des pratiques probantes pour la gestion des comportements.

Pokorski, E.A., Barton, E.E. et Ledford, J.R. (2017). A review of the use of group contingencies in preschool settings. *Topics in early childhood special education*, 36(4), 230-241. <https://doi.org/10.1177/0271121416649935>

Cet article présente une étude synthétisant les recherches sur l'utilisation des contingences de groupe dans les classes d'éducation préscolaire. Les auteurs ont analysé 28 éléments dans cinq domaines afin de déterminer les caractéristiques des études, les résultats, la rigueur et la crédibilité des résultats. Ils ont notamment observé des tendances quant aux types de contingence de groupe utilisés, la qualité des récompenses offertes et les contextes utilisés.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wachsmuth, S. et Newcomer, L. (2015). The brief classroom interaction observation-revised: An observation system to inform and increase teacher use of universal classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 159-169. <https://doi.org/10.1177/1098300715570640>

Cet article vise à déterminer la fiabilité et la validité d'une mesure d'observation (Brief classroom interaction observation-revised) des pratiques enseignantes et de gestion de classe universelles dans les écoles primaires. Les résultats montrent que la mesure peut être utilisée de manière fiable dans le contexte de classe et qu'elle est associée à des concepts comme la gestion de classe et l'épuisement professionnel.

Simpson, J. N., Hopkins, S., Eakle, C. D. et Rose, C. A. (2020). Implement Today! Behavior Management Strategies to Increase Engagement and Reduce Challenging Behaviors in the Classroom. *Beyond Behavior*, 29(2), 119-128. <https://doi.org/10.1177/1074295620909448>

Cet article présente trois stratégies de gestion de classe s'adressant aux enseignants de classes ordinaires et spécialisées. Les stratégies présentées consistent à féliciter les élèves en fonction de leur comportement, à les faire jouer à « The Good Behavior Game » ainsi qu'à leur donner l'occasion de répondre aux demandes de l'enseignant. Les stratégies bien mises en œuvre permettent de réduire les comportements difficiles de tous les élèves de la classe.

Weis, R., Osborne, K. J. et Dean, E. L. (2015). Effectiveness of a Universal, Interdependent Group Contingency Program on Children's Academic Achievement: A Countywide Evaluation. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 199-218. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1025322>

Cette étude vise à tester la stratégie « The Good Behavior Game » afin de déterminer ses effets sur la réussite scolaire des élèves d'âge primaire. Cette stratégie nécessite l'interdépendance de groupe afin d'améliorer le comportement des élèves en classe. Les résultats montrent que la stratégie a des effets significatifs en lecture et en mathématiques. Les résultats sont plus marqués chez les garçons et chez les élèves issus de milieux défavorisés.

Wilcox, H. C., Petras, H., Brown, H. C. et Kellam, S. G. (2022). Testing the Impact of the Whole-Day Good Behavior Game on Aggressive Behavior: Results of a Classroom-Based Randomized Effectiveness Trial. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 23(6), 907-921. <https://doi.org/10.1007/s11211-022-01334-y>

Cette étude vise à tester « The Good Behavior Game » lors d'une journée entière auprès d'élèves d'âge primaire pendant trois années scolaires. Les principaux objectifs sont de diminuer les comportements agressifs et d'augmenter l'engagement en classe. Les résultats montrent notamment que la trajectoire agressive empruntée par les garçons était significativement plus faible après l'implantation du programme. Les auteurs affirment que l'implantation de ce programme aiderait les enseignants à mieux accompagner les élèves au niveau de leur apprentissage et de leur comportement.

## Livres et chapitres de livre

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe (5<sup>e</sup> éd.)*. Chenelière Éducation.

Ce livre aborde les pratiques pédagogiques favorables à l'épanouissement des compétences des élèves du primaire et du secondaire en s'appuyant sur les fondements théoriques d'une gestion de classe efficace. Il aborde les conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement ainsi que leur maintien et le rétablissement de celles-ci le cas échéant.

Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe: les ingrédients essentiels (2<sup>e</sup> éd.)*. Presses de l'Université du Québec.

Ce livre s'adresse au personnel enseignant et suggère des moyens et des stratégies d'intervention pour une gestion de classe efficace, en se basant sur les six composantes de la gestion de classe. Il propose des exercices, des pistes de réflexion, des outils et des références qui permettent de faciliter l'autoévaluation et le transfert vers la pratique.

Nadeau, M.F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école (3<sup>e</sup> éd., p. 261-288)*. Chenelière Éducation.

Ce chapitre de livre aborde les fondements et les concepts théoriques de l'approche comportementale, les stratégies et les principes de base selon le contexte d'intervention en classe, les interventions comportementales selon le modèle multiniveau et les conditions d'efficacité et les facilitateurs à la fidélité des interventions.

## Ressources multimédias

Duchaine, M.-P. et Gaudreau, N. (2024). *Le système d'émulation : Quand, comment et auprès de qui devons-nous en faire usage? Devrions-nous les abolir dans les classes au primaire?* (no 15) [épisode d'un balado audio]. Dans *L'éducation sous la loupe* de l'UMR Synergia. Balado Québec. <https://baladoquebec.ca/leducation-sous-la-loupe-de-lumr-synergia/episode-003-comment-soutenir-leducation-inclusive-en-milieu-scolaire>.

Dans cet épisode de balado, Nancy Gaudreau, professeure et chercheure à l'Université Laval, discute des systèmes d'émulation instaurés en classe. Elle explique les différents types de contingence de groupe en précisant quand, comment et auprès de qui les systèmes d'émulation devraient être utilisés. Elle termine en présentant quelques erreurs fréquentes des enseignants lors de l'implantation de systèmes d'émulation.

SciShows Psych presents The Good Behavior Game (2019): <https://www.youtube.com/watch?v=Nc0Tw6ISYKk>

Cette vidéo présente le fonctionnement de la stratégie de gestion de classe « The Good Behavior Game ». Celle-ci consiste à séparer le groupe en deux afin de former deux équipes. Chacune d'elles doit adopter les bons comportements qui ont préalablement été enseignés afin d'avoir la possibilité d'obtenir une récompense. Le vidéo présente aussi les effets positifs à long terme de cette stratégie, comme l'augmentation de la productivité et de la créativité.

U-TTEC Lab presents Good Behavior Game Animated Modeling Video for Teachers (2020): <https://www.youtube.com/watch?v=PDkbPhC59cY>

Cette vidéo présente un exemple d'application de la stratégie de gestion de classe « The Good Behavior Game ». Une enseignante montre comment elle détermine les règles à suivre dans le cadre d'un jeu. Elle accompagne les élèves dans l'atteinte des objectifs qui ont été fixés à partir des règles de classe.

Merci à nos partenaires pour leur soutien financier



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**

Centre  
de services scolaire  
de la Capitale

Québec 

Centre  
de services scolaire  
des Découvreurs

Québec 

Centre  
de services scolaire  
des Navigateurs

Québec 



**Questions  
de l'heure**

SOUS LA LOUPE DE L'UMR SYNERGIA