

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR

STÉPHAN DOSTIE

ANALYSE D'INCIDENTS DISCIPLINAIRES VÉCUS PAR DES ÉDUCATEURS
PHYSIQUES AU PRIMAIRE

SEPTEMBRE 1996

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

La gestion de la discipline constitue une préoccupation majeure pour les enseignants (Graham, 1992; Hellison et Templin, 1991; Piéron et Emonts, 1988; Siedentop, 1994). D'ailleurs, ceux-ci en ont fait leur principal sujet de perfectionnement pendant plusieurs années (Siedentop, 1994). Malgré tout, nous assistons depuis quelque temps à une augmentation de l'indiscipline et de la violence à l'école (Hébert, 1991) qui suscite la mobilisation de plusieurs intervenants (enseignants, directeurs d'écoles, parents, chercheurs, etc.) sensibilisés à l'importance de ce problème. La présente étude a pour but de produire des connaissances sur la gestion de la discipline en éducation physique. De façon plus spécifique, elle vise à: (1) décrire les comportements perturbateurs d'élèves de deux classes d'éducation physique et les réactions des enseignants à ces inobservances; (2) comparer les théories professées et pratiquées par des éducateurs physiques en matière de gestion de la discipline; (3) comparer les réactions de ces enseignants aux déviances d'élèves pour qui ils ont des attentes faibles ou élevées. Deux éducateurs physiques ainsi que deux groupes d'élèves de sixième année du primaire ont collaboré à la réalisation de cette étude. L'analyse des comportements perturbateurs des élèves et des réactions des enseignants a été réalisée à l'aide du système d'observation d'incidents disciplinaires "SOID" (Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk et Spallanzani, 1993). Un total de 20 séances furent analysées sur une période de trois mois à raison de 10 séances par groupe d'élèves. Les résultats de l'étude ont d'abord permis de constater qu'il survient un grand nombre de comportements perturbateurs dans les cours d'éducation physique. La plupart de ces inobservances peuvent potentiellement déranger la classe à court ou moyen terme. De plus, les élèves se montrent particulièrement déviants lors des transitions, des explications, des éducatifs et des situations de jeu. Il est à souligner également que plus

de 30% des comportements inappropriés des élèves ne sont pas perçus par les enseignants. Par ailleurs, la nature des réactions des éducateurs physiques observés démontre manifestement que ceux-ci sont tenants de la pédagogie normative. Ils sont aussi passablement permissifs mais ont rarement recours à la pédagogie interactive comme stratégie de gestion de l'indiscipline de leurs élèves. Cependant, la perception qu'ils ont de leur intervention est tout autre. En effet, ils se croient majoritairement interactifs, peu libertaires et peu normatifs. Enfin, les réactions des enseignants aux inobservances d'élèves pour qui ils ont des attentes faibles ou élevées ne permettent pas clairement d'identifier des profils d'intervention très distincts. Cependant, un des éducateurs physiques se montre plus tolérant à l'égard de certains élèves et nous semble particulièrement à l'affût de déviances d'autres élèves qu'il dit plus indisciplinés. Il est d'ailleurs plus incisif dans ses réactions à l'égard de ces derniers, notamment en les réprimandant davantage.

REMERCIEMENTS

Cette étude a été menée à bien grâce au concours de plusieurs personnes qui ont généreusement consacré temps et énergie pour favoriser le succès de mon projet.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et des remerciements très particuliers à Monsieur Jocelyn Gagnon, professeur au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. À titre de directeur de mémoire, il m'a offert un encadrement de très grande qualité. Il a su me témoigner des attentes élevées et a réussi à tout mettre en oeuvre pour qu'elles se concrétisent. Lorsque j'ai rencontré des difficultés, il a démontré des qualités humaines remarquables en étant patient et respectueux. Il a su s'affirmer en m'offrant les raisons de modifier mon travail ou mon comportement. De plus, il a démontré beaucoup d'ouverture en reconnaissant mes sentiments et en m'encourageant afin que je puisse m'exprimer et me prendre en main. Monsieur Gagnon est certes la personne qui a le plus contribué à ma formation et une bonne partie du crédit accordé à ce mémoire lui revient de droit.

Je remercie également Monsieur Jean-Pierre Brunelle, professeur au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que Monsieur Denis Martel, professeur au Département de Kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal, qui ont contribué par leurs judicieux conseils et leurs suggestions à la réalisation et l'amélioration de ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier les deux enseignants qui m'ont généreusement laissé pénétrer dans l'intimité de leur classe. Leur collaboration a permis la réalisation de l'étude.

Enfin, j'adresse aussi des remerciements très sincères à Madame Sylvie Gélinas-

Lamy pour avoir partagé mes périodes d'apprentissage. J'ai pu bénéficier de son support lors de mes succès et de mes échecs.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉ.....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	x
 CHAPITRES	
I. PROBLÉMATIQUE.....	1
A-Une conception de la discipline.....	1
B-Les approches pédagogiques dans la gestion de la discipline	3
C-Les perceptions des enseignants sur leur stratégie de gestion de la discipline.....	4
D-L'influence des attentes des enseignants dans la gestion de la discipline.....	5
E-Les objectifs de l'étude.....	7
II. MÉTHODOLOGIE.....	8
A-Les sujets.....	8
B-Le prélèvement des données.....	8
1-Le système d'observation d'incidents disciplinaires.....	8
2-Le filmage et le codage des incidents disciplinaires.....	9
3-La mesure des perceptions des enseignants.....	12
a)Le module de formation.....	12
b)Les perceptions des enseignants sur les comporte- ments perturbateurs de leurs élèves et le type de pédago- gie qu'ils privilégient dans la gestion de la discipline.....	12

	Page
c)La mesure des attentes des enseignants.....	13
C-La fidélité interobservateurs.....	14
III. RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	16
A-Les comportements perturbateurs d'élèves de deux classes d'éducation physique ainsi que les réactions des enseignants à ces inobservances.....	16
1-Les types de comportements perturbateurs adoptés par les élèves.....	16
2-La répartition des comportements perturbateurs selon les moments de la séance.....	20
3-Les comportements perturbateurs perçus et non perçus par les enseignants.....	24
4-Les réactions des éducateurs physiques aux comporte- ments perturbateurs de leurs élèves.....	30
B-La comparaison des théories professées et pratiquées par les éducateurs physique.....	39
C-La description et la comparaison des réactions de deux éducateurs physiques aux comportements perturbateurs d'élèves faisant l'objet d'attentes faibles et élevées.....	43
IV CONCLUSION.....	52
A-Les principales conclusions des trois volets de l'étude.....	52
B-L'impact de cette étude sur la formation des intervenants....	54
C-Des suggestions pour de futures recherches sur la gestion de la discipline en éducation physique.....	55

	Page
RÉFÉRENCES.....	56
ANNEXES.....	61
A.Fiches d'observation d'incidents disciplinaires.....	61
B.Perception de vos réactions aux comportements perturbateurs de vos élèves.....	64
C.Perception de l'importance et de la nature des comportements perturbateurs.....	66
D.Mesure des attentes des enseignants.....	68
E.Appréciation de l'effort déployé par les élèves.....	70
F.Clasement des élèves selon leur niveau de performance.....	72

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1. Les comportements perturbateurs des élèves.....	10
2. Les réactions de l'enseignant.....	11
3. Les comportements perturbateurs adoptés par les élèves de Luc (N=27) lors de dix séances d'éducation physique.....	17
4. Les comportements perturbateurs adoptés par les élèves d'Annie (N=29) lors de dix séances d'éducation physique.....	19
5. Les niveaux de comportements perturbateurs des élèves de Luc (N=27) répartis selon leur moment d'apparition lors de dix séances d'éducation physique.....	21
6. Les niveaux de comportements perturbateurs des élèves d'Annie (N=29) répartis selon leur moment d'apparition lors de dix séances d'éducation physique.....	23
7. Les comportements perturbateurs perçus et non perçus par Luc et Annie lors de dix séances d'éducation physique.....	25
8. Les comportements perturbateurs perçus et non perçus par Luc et Annie selon leur moment d'apparition lors de dix séances d'éducation physique.....	28
9. Les réactions de Luc aux comportements perturbateurs de ses élèves.....	31
10. Les réactions d'Annie aux comportements perturbateurs de ses élèves....	32
11. La comparaison entre la répartition des niveaux de comportements perturbateurs observés lors de dix séances d'éducation physique et la répartition estimée par Luc et Annie.....	40

	Page
12. La comparaison des théories professée et pratiquée par Luc et Annie dans la gestion des comportements perturbateurs.....	42

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
	e
1. Les types de pédagogie privilégiés par Luc pour réagir aux différents types de comportements perturbateurs de ses élèves.....	35
2. Les types de pédagogie privilégiés par Annie pour réagir aux différents types de comportements perturbateurs de ses élèves.....	37
3. La fréquence des comportements perturbateurs manifestés par les élèves marqués d'attentes faibles ou élevées dans la classe de Luc.....	45
4. La fréquence des comportements perturbateurs manifestés par les élèves marqués d'attentes faibles ou élevées dans la classe d'Annie.....	46
5. La répartition des types de réactions de Luc aux comportements perturbateurs d'élèves marqués d'attentes faibles, d'attentes élevées et de tous les élèves du groupe.....	48
6. La répartition des types de réactions d'Annie aux comportements perturbateurs d'élèves marqués d'attentes faibles, d'attentes élevées et de tous les élèves du groupe.....	49

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La gestion de la discipline constitue une préoccupation majeure pour les enseignants (Graham, 1992; Hellison et Templin, 1991; Piéron et Emonts, 1988; Siedentop, 1994) et les futurs enseignants (Fortier et Desrosiers, 1991). Cette préoccupation tient du fait que la clé du succès ou de l'échec d'un enseignant réside souvent dans le maintien relatif de l'ordre en classe (Côté, 1989; Siedentop, 1994). Ainsi, les parents, les administrateurs et la société en général s'attendent à ce que les classes soient bien organisées et que les élèves se comportent bien (Côté, 1989; Siedentop, 1994).

Par ailleurs, les enseignants ont fait de la discipline leur principal sujet de perfectionnement pendant plusieurs années (Siedentop, 1994). Cette situation n'est guère surprenante car il faut reconnaître que sans un minimum de contrôle, les meilleurs efforts d'un enseignant sont illusoires (Côté, 1989). En effet, les comportements perturbateurs des élèves détournent l'enseignant de son projet et de son but pédagogiques et ils représentent ce qui est le plus stressant dans l'exercice de la profession (Debarbieux, 1990). En fait, rien n'est aussi fatigant et contraignant pour un enseignant que d'avoir à faire face continuellement à des problèmes de discipline (Siedentop, 1994). Malheureusement, nous assistons depuis quelques années à une augmentation de l'indiscipline et de la violence à l'école (Hébert, 1991).

A-Une conception de la discipline

Selon Siedentop (1994), la discipline est une composante importante de l'éducation qui peut être abordée positivement ou négativement. Une façon positive d'aborder la discipline consiste à apprendre aux élèves à se comporter en accord avec les

règles préétablies. D'un autre côté, l'administration induit de punitions pour éliminer les comportements non appropriés constitue une approche négative dans la gestion de la discipline. La première définition prône le développement de comportements appropriés alors que la seconde vise l'élimination des comportements non appropriés. À cet effet, nous partageons la conception de la discipline telle qu'émise par Siedentop (1994):

“Les comportements appropriés sont importants et ils ne consistent pas uniquement en l'absence de comportements non appropriés! Le but principal de la discipline n'est pas seulement de réduire les comportements dérangeants ou déviants, mais aussi de développer des comportements acceptables permettant aux élèves d'apprendre et de s'améliorer.” (p.141)

La discipline est d'autant plus importante qu'elle permet aux élèves d'apprendre mieux. Comme le souligne Siedentop (1994), un système d'organisation efficace ainsi que de bonnes stratégies disciplinaires créent une atmosphère dans laquelle il est plus facile d'apprendre. De façon plus spécifique, l'élève a besoin d'un milieu calme où règnent la tranquillité et l'absence de distractions, qui pourraient l'éloigner des tâches qu'il doit réaliser. Enfin, la discipline est aussi nécessaire pour favoriser la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition de valeurs, de croyances et de comportements de groupes (Côté, 1989).

Somme toute, l'augmentation de l'indiscipline et de la violence à l'école, les préoccupations manifestées par les enseignants et la société en général sur le maintien de l'ordre en classe et l'importance de l'établissement d'un climat d'apprentissage favorable au développement des élèves justifient que l'on se préoccupe de ce phénomène dans l'étude des variables qui influencent manifestement le processus enseignement-apprentissage. De plus, comme il n'existe pas de panacée ou de solution miraculeuse qui pourrait éliminer les comportements perturbateurs des élèves (Brunelle, Brunelle et Gadaan, 1993), il nous semble pertinent d'étudier de façon plus spécifique

comment des enseignants gèrent la discipline dans leur contexte d'enseignement.

B-Les approches pédagogiques dans la gestion de la discipline

Le modèle d'intervention éducative mis au point par Artaud (1989) pour expliquer les rapports éducatifs présente trois approches pédagogiques qui se caractérisent par les types de relations qui se développent entre l'enseignant et l'élève.

La pédagogie normative est basée sur un schéma autoritaire où l'enseignant s'impose à l'élève. L'éducateur se considère comme un être achevé, responsable de prodiguer un enseignement selon des normes dont il est le gardien dispensateur. Ce type de pédagogie a pour effet de nuire au développement de la créativité de l'élève, de son autonomie et de son sens des responsabilités. De plus, ce dernier se sent dévalorisé et dépendant de l'adulte qui lui impose une telle pédagogie (Gordon, 1981). L'enseignant hostile-agressif, tel que décrit par Côté (1989), est associé à la pédagogie normative. Il impose ses points de vue et sa volonté en ne laissant pas de place aux élèves. De cette façon, il crée un climat pédagogique stressant pour l'élève.

La pédagogie libertaire est basée sur le laisser-aller où l'élève domine l'enseignant. L'élève occupe, en quelque sorte, le centre de l'univers éducatif et se dérobe à toutes formes de références externes. À cet égard, les résultats des recherches en psychologie du développement de l'enfant ont amené l'enseignant à se remettre en cause et à se considérer comme un imposteur qui abuse de la confiance de ses élèves et ne croit plus aux valeurs enseignées. Les effets de cette stratégie se manifestent chez l'élève par de l'individualisme, de l'instabilité et le manque de respect des besoins des autres. Il est dépourvu d'autonomie, irresponsable, malheureux et révolté (Gordon, 1981). L'enseignant qui ne s'affirme pas est associé à la pédagogie libertaire. Côté (1989) décrit cet enseignant comme étant inconsistant, ne dévoilant pas ses attentes et

menaçant sans agir. De plus, il a tendance à sacrifier ses propres besoins pour satisfaire ceux de ses élèves.

La pédagogie interactive est basée sur l'affirmation et l'ajustement des besoins de l'enseignant et de l'élève dans une relation interactive. L'élève se construit dans une interaction constante avec une réalité qu'il modifie en se définissant. Les normes transmises par l'enseignant sont faites à titre temporaire et l'élève a la possibilité de les interroger dans un rapport d'interaction avec l'enseignant. Cette approche disciplinaire se situe entre l'autoritarisme de la pédagogie normative et le laisser-aller de la pédagogie libertaire. La pédagogie interactive a pour effet de faciliter l'intégration des jeunes à la société (Gordon, 1981) et de favoriser chez eux le développement du sens des responsabilités, de la maîtrise de soi, de la capacité à s'affirmer, de la coopération, du respect des règles et du droit à la différence (Artaud, 1989). L'enseignant qui s'affirme, tel que décrit par Côté (1989), est associé à l'approche interactive. Il est transparent, affirme ses besoins et permet à ses élèves d'en faire autant. Son ouverture aux points de vue des élèves ne l'empêche pas d'être très structuré. Les règles et les conséquences sont définies de concert avec les élèves de sorte que ceux-ci ne se sentent pas punis mais plutôt confrontés aux conséquences de leurs actes. Dans un tel contexte, la gestion de la discipline se fait selon une conception positive telle que décrite par Siedentop (1994) et vise l'adoption par les élèves de comportements appropriés.

L'observation systématique des réactions d'enseignants aux comportements perturbateurs de leurs élèves permettra d'identifier le type de pédagogie qu'ils privilégient pour la gestion de la discipline dans leur contexte d'enseignement.

C-Les perceptions des enseignants sur leur stratégie de gestion de la discipline

Il est possible que le type de pédagogie privilégié dans l'action par un enseignant

soit bien différent du modèle didactique qu'il croit préconiser. En effet, selon Argyris et Schön (1974), il y a un écart systématique entre la "théorie professée", celle que l'on croit préconiser, et la "théorie pratiquée", celle que l'on applique effectivement dans l'action en situation réelle de stress. À titre d'exemple purement théorique, un enseignant pourrait prétendre être principalement tenant de la pédagogie interactive alors que l'analyse de ses réactions aux comportements perturbateurs de ses élèves révélerait sa propension pour la pédagogie normative. Le prélèvement des perceptions des éducateurs physiques en rapport avec leur façon de gérer la discipline permettra de comparer le modèle didactique que ceux-ci croient préconiser (la théorie professée) et celui qu'ils appliquent réellement au contact de leurs élèves (la théorie pratiquée).

D-L'influence des attentes des enseignants dans la gestion de la discipline

Les résultats de nombreuses études en enseignement en général et en éducation physique révèlent que les interactions enseignant-élève sont fortement influencées par la nature des attentes de l'enseignant à l'égard de l'élève. Ainsi, les enseignants adoptent des comportements différents selon qu'ils s'adressent à des élèves pour qui ils entretiennent des attentes faibles ou élevées (Babad, Inbar et Rosenthal, 1982; Brophy et Good, 1970; Good, 1987; Martinek, 1981a; Martinek et Johnson, 1979; Martinek et Karper, 1984, 1982; Morency, 1986).

Les attentes correspondent à des prévisions qu'une personne élabore envers une autre personne à partir de ses croyances, de ses préjugés, de ses connaissances, de son expérience. Elles sont influencées par des facteurs tels que le sexe, l'âge, l'attrait physique, les caractéristiques du milieu familial et économique, le niveau de réussite des autres membres d'une famille, l'effort déployé, les capacités intellectuelles et physiques, les résultats obtenus antérieurement et l'information révélée par une autre personne

(Brophy et Good, 1974; Hoge, 1984; Horn, 1984; Martinek, 1981b, 1980; Martinek et Karper, 1984; Morency, 1986).

En enseignement, les attentes constituent les prédictions de l'enseignant en rapport avec les comportements que devraient adopter les étudiants et la performance qu'ils peuvent atteindre (Good, 1987). L'effet Pygmalion se manifeste lorsque les étudiants se comportent de manière à confirmer les attentes de l'enseignant à leur égard. Ce phénomène réfère à la théorie selon laquelle l'enseignant développe des attentes à partir des premières perceptions qu'il a de ses étudiants. Ces attentes peuvent ensuite influencer ses comportements d'enseignement qui eux agissent sur les perceptions et les comportements des étudiants (Brophy et Good, 1974; Good, 1987; Martinek et Johnson, 1979).

Selon nous, les réactions des enseignants aux comportements perturbateurs des élèves constituent des interactions déterminantes dans le développement de la relation éducative qui n'échappent pas à l'influence des attentes. De plus, les résultats de l'étude de Martel, Gagnon, Brunelle et Spallanzani (1996) mettent en évidence l'influence des comportements coopératifs et non-coopératifs des élèves sur la création des attentes des enseignants:

“... les catégories de comportements directement liées à la coopération des élèves souscrivent de façon importante au développement des attentes des enseignants et enseignantes (attentes faibles=78%; attentes élevées=58%). Pour le développement d'attentes faibles, les enseignants et enseignantes sont sensibles au fait que les élèves démontrent peu d'intérêt et d'effort, ne respectent pas les consignes et les règles de conduite, manquent de respect envers les autres et s'opposent à leurs décisions. Pour les attentes élevées, les enseignants et enseignantes sont influencé par des élèves qui déploient beaucoup d'efforts, respectent les consignes et les règles de conduite, favorisent les bonnes relations interpersonnelles et collaborent à l'organisation du groupe et du matériel. En somme, il apparaît que les comportements appropriés ou non appropriés des élèves déterminent en très grande partie la nature des attentes dont ils font l'objet.”(p.46)

Il nous apparaît donc important de vérifier si les enseignants interviennent de façons différentes selon qu'ils réagissent à des comportements perturbateurs d'élèves faisant l'objet d'attentes faibles ou élevées. L'analyse spécifique d'incidents disciplinaires impliquant des élèves marqués d'attentes de diverses natures permettra d'identifier les types de pédagogies privilégiés par des enseignants pour gérer l'indiscipline d'élèves faisant l'objet d'attentes faibles ou élevées.

E-Les objectifs de l'étude

Cette étude a pour but de produire des connaissances sur la gestion de la discipline en éducation physique. Elle vise plus spécifiquement à:

- décrire les comportements perturbateurs adoptés par les élèves de deux classes d'éducation physique;
- décrire les réactions de deux éducateurs physiques aux comportements perturbateurs de leurs élèves et identifier le type de pédagogie qu'ils privilégient dans la gestion de la discipline;
- comparer les réactions de deux éducateurs physiques aux comportements perturbateurs de leurs élèves avec leurs perceptions des réactions qu'ils croient privilégier dans la gestion de la discipline dans leur contexte d'enseignement;
- décrire et comparer les réactions de deux éducateurs physiques aux comportements perturbateurs d'élèves faisant l'objet d'attentes faibles et élevées.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

A-Les sujets

Deux éducateurs physiques ainsi que deux groupes d'élèves de sixième année du primaire ont collaboré à la réalisation de l'étude. Les deux enseignants, Luc et Annie¹, ont accepté de participer au projet de recherche sur une base volontaire. Ils comptent tous deux 18 années d'expérience dans l'enseignement de l'éducation physique et sont détenteurs d'un diplôme d'enseignement dans cette discipline.

Les groupes d'élèves sont composés de garçons et de filles âgés entre 11 et 13 ans qui proviennent de la région de Trois-Rivières. Ces classes régulières comptent 27 et 29 élèves. La durée des périodes d'éducation physique est de 60 minutes.

B-Le prélèvement des données

1-Le système d'observation d'incidents disciplinaires

Le prélèvement des données relatives aux comportements perturbateurs des élèves et aux réactions des enseignants a été réalisé à l'aide du système d'observation d'incidents disciplinaires "SOID" (Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk et Spallanzani, 1993). Ce système d'observation à catégories prédéterminées permet de décrire le contenu des épisodes disciplinaires qui surviennent pendant les leçons d'éducation physique. Un exemple de la grille d'observation est présenté à l'annexe A.

Le SOID utilise une stratégie d'observation événementielle. Ainsi, les incidents disciplinaires sont codés au fur et à mesure qu'ils se produisent pendant les cours

¹ Les prénoms utilisés dans le texte sont des pseudonymes.

d'éducation physique. De façon plus spécifique, le SOID permet l'analyse d'un incident disciplinaire selon plusieurs composantes (le moment de la leçon où se produit l'incident, le nombre d'élèves impliqués, les comportements perturbateurs des élèves, les réactions de l'enseignant, la durée de l'épisode disciplinaire, l'effet de la réaction de l'enseignant et la source de l'incident).

Les vingt comportements qui ont été retenus pour faire état des déviances les plus courantes des élèves, sont présentés au tableau 1. Ces comportements sont regroupés en trois niveaux selon la gravité du comportement perturbateur et son influence sur le déroulement de la séance.

Les réactions possibles que l'enseignant peut adopter lors de l'émergence d'inobservances sont au nombre de douze et sont reliées aux trois types de pédagogie (normative: comportements d'imposition; libertaire: comportements permissifs; interactive: comportements d'affirmation et d'ouverture). Les catégories de réactions d'enseignants sont présentées au tableau 2.

2-Le filmage et le codage des incidents disciplinaires

Le codage en direct d'épisodes disciplinaires lors du déroulement d'une leçon s'avère pratiquement impossible car plusieurs inobservances peuvent survenir en même temps ou se succéder très rapidement. Nous avons donc opté pour une stratégie d'analyse en différé sur vidéo afin de coder et d'analyser le plus précisément et fidèlement possible un grand nombre d'incidents disciplinaires.

La technique de filmage consistait à prendre les prises de vue à partir d'un coin isolé et non utilisé du gymnase afin que l'enseignant et le plus grand nombre d'élèves possible apparaissent en même temps dans le champ de la caméra. Un total de 20

Tableau 1
Les comportements perturbateurs des élèves

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Les comportements perturbateurs qui ont une faible influence sur la vie de la classe mais qui peuvent déranger l'enseignant.	Les comportements perturbateurs susceptibles de déranger la classe à court ou à moyen terme.	Les comportements perturbateurs qui dérangent effectivement le bon déroulement de la classe au moment où ils surviennent.
Comportements	Comportements	Comportements
-Est distrait	-Fait le clown	-Critique
-Bavarde	-Se chamaille	-S'en prend au matériel
-Arrive en retard	-Harcèle	-Agresse
-Pas de costume	-Fait du bruit	-Se conduit dangereusement
-Quitte la salle	-Déforme l'activité	-Est grossier
	-Enfreint volontairement les règles	-Ridiculise
	-Arrête de pratiquer	-Défie l'enseignant
	-Résiste à une consigne	
	-Enfreint une règle de comportement	

Tableau 2
Les réactions de l'enseignant

Pédagogie normative	Pédagogie libertaire	Pédagogie interactive	
Comportements d'imposition	Comportements permissifs	Comportements d'affirmation	Comportements d'ouverture
Les réactions d'imposition amènent les élèves à exécuter des ordres qui sont transmis de façon autoritaire et sans droit de recours.	Les réactions permissives sont caractérisées par des comportements où les élèves sont pratiquement laissés à eux-mêmes.	L'enseignant exprime ses besoins en appliquant des sanctions en guise de conséquences aux manquements à des règles connues mais non respectées par les élèves.	L'enseignant s'ouvre aux besoins des élèves de façon à leur offrir de décider par eux-mêmes, de s'exprimer, de négocier et de se prendre en mains.
Réactions	Réactions	Réactions	Réactions
-Dicte un comportement -Réprimande -Établit une conséquence	-Fait un rappel -Ignore	-Applique une conséquence -Donne une raison	-Décrit le comportement -Exprime ses sentiments -Reconnaît les sentiments -Suscite un arrangement -Encourage l'élève

séances ont été filmées sur une période de trois mois à raison de 10 séances par groupe.

3-La mesure des perceptions des enseignants

Cette partie du prélèvement des données fut réalisée dans le cadre d'une rencontre de formation avec Luc et Annie. Les objectifs de la rencontre étaient de présenter un module comportant des informations portant sur la gestion de la discipline, de prélever les perceptions des enseignants en rapport avec les types de réactions qu'ils privilégient naturellement lors d'incidents disciplinaires et d'identifier la nature de leurs attentes à l'égard de leurs élèves. La rencontre a eu lieu lorsque le filmage des séances d'éducation physique fut complété.

A) Le module de formation. La rencontre a débuté par la présentation d'un module de formation qui a permis de présenter, à l'aide de la fiche d'observation des incidents disciplinaires (annexe A), les types de comportements perturbateurs qui peuvent survenir lors d'une séance d'éducation physique ainsi que les types de réactions d'enseignants associés aux diverses approches pédagogiques.

b) Les perceptions des enseignants sur les comportements perturbateurs de leurs élèves et le type de pédagogie qu'ils privilégient dans la gestion de la discipline. Deux questionnaires (annexes B et C) ont servi au prélèvement des perceptions de Luc et Annie sur les types de comportements perturbateurs qui se produisent dans leur classe et sur leurs réactions à ces comportements. Le premier questionnaire leur permettait de déterminer l'importance relative des comportements perturbateurs de premier, deuxième et troisième niveaux qui sont manifestés dans les groupes d'élèves observés. Dans le second questionnaire, nous leur demandions d'estimer, en terme de pourcentage, la fréquence de leurs diverses réactions aux comportements inappropriés des élèves participant au projet de recherche.

c) **La mesure des attentes des enseignants.** Luc et Annie ont répondu à trois questionnaires afin de déterminer la nature de leurs attentes envers leurs élèves. Deux questionnaires sont inspirés des instruments de mesure utilisés par Martinek et Karper (1984). Ils concernent la mesure des attentes de l'enseignant envers ses élèves et l'appréciation de l'effort déployé par ces derniers. Le troisième test, le "Q-SORT", c'est-à-dire "questionnaire to sort out", tel que décrit par Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988), sert à classer les élèves selon leur niveau de performance en éducation physique. Il est à noter que ces trois instruments de mesure ont été validés et utilisés avec succès dans des études antérieures (Gagnon, 1992; Grenier, Spallanzani et Martel, 1993; Grenier, Martel et Pelletier-Murphy, 1995; Martel, Spallanzani, Grenier et Bernier, 1993; Spallanzani et Martel, 1994).

Le premier questionnaire permet à l'enseignant d'évaluer chacun de ses élèves en indiquant ses attentes en rapport avec les trois variables suivantes:

- i) les relations sociales avec les autres élèves de la classe;
- ii) le comportement coopératif avec l'enseignant;
- iii) la capacité intellectuelle pour résoudre des problèmes.

L'échelle d'appréciation utilisée pour obtenir cette mesure comporte une gradation qui s'étend de 1 (attentes faibles) à 7 (attentes élevées). Un exemple du formulaire qui a servi pour l'étude est présenté à l'annexe D. Les instructions que devaient suivre les enseignants pour évaluer les élèves étaient les suivantes:

Pour chacune des trois variables ci-dessous, indiquez le niveau d'attente que vous pourriez avoir pour chacun de vos élèves. Rappelez-vous que l'appréciation de chaque élève doit être conforme à vos propres attentes. La notion d'attente correspond à l'idée que vous vous faites du rendement que peut atteindre l'élève sur un aspect donné. Encerclez le chiffre qui correspond le plus à votre niveau d'attente.

Le second questionnaire est une échelle d'appréciation graduée de 1 (très peu) à 5 (beaucoup) qui permet à l'enseignant d'évaluer l'effort déployé par ses élèves pendant les séances d'éducation physique. Un exemple de cet instrument est présenté à l'annexe

E. Voici les instructions transmises aux enseignants:

Ce questionnaire vous permet de donner une appréciation de l'effort déployé par vos élèves pendant les séances d'éducation physique. La notion d'effort correspond à la perception que vous vous faites de l'intensité avec laquelle l'élève s'implique dans les tâches à exécuter. Encerclez le chiffre qui correspond le plus à la perception que vous avez de l'effort manifesté par chacun de vos élèves.

Finalement, les enseignants ont établi le classement de leurs élèves selon le niveau de performance atteint par ceux-ci en éducation physique. La technique du "Q-SORT" fut retenue pour recueillir cette information. Un exemple de l'instrument utilisé, adapté de Gagnon (1992), est présenté à l'annexe F. Les enseignants ont suivi les instructions mentionnées ci-dessous:

L'exercice qui suit consiste à classer vos élèves selon leur performance sportive en éducation physique. Vous avez devant vous les noms de vos élèves. Il s'agit dans un premier temps de faire trois groupes. Dans le premier groupe, placez les noms des élèves que vous jugez les plus performants; dans le second groupe, les noms de ceux que vous considérez comme des élèves moyens; et dans le troisième groupe, les noms de ceux qui vous semblent les moins habiles.

Dans un deuxième temps, prenez chaque groupe et classez les noms des élèves en ordre décroissant selon leur niveau de performance, c'est-à-dire en plaçant le nom de l'élève le plus performant en premier jusqu'à l'élève le moins habile du groupe.

C-La fidélité interobservateurs

Deux observateurs, préalablement entraînés, ont codé en différé les incidents disciplinaires survenus pendant les séances d'éducation physique. Ces codeurs ont procédé à deux tests de fidélité avant et pendant l'analyse des données. Les coefficients de fidélité furent obtenus en calculant le pourcentage d'accords entre les données

décrites par les deux analystes, observant simultanément et de façon indépendante les mêmes incidents disciplinaires. Les deux tests de fidélité ainsi réalisés ont donné des taux d'accord de l'ordre de 89% et 91% entre les deux analystes.

CHAPITRE III

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats et la discussion de l'étude sont présentés sous trois volets. Le premier volet porte sur la description des comportements perturbateurs d'élèves de deux classes d'éducation physique ainsi que sur les réactions des enseignants à ces inobservances. Ensuite, la comparaison des théories professées et pratiquées par les deux éducateurs physiques constitue l'essence du second volet de l'étude. Enfin, le troisième volet de cette recherche concerne la comparaison des réactions des éducateurs physiques aux comportements perturbateurs d'élèves faisant particulièrement l'objet d'attentes faibles et élevées.

A-Les comportements perturbateurs d'élèves de deux classes d'éducation physique ainsi que les réactions des enseignants à ces inobservances

1-Les types de comportements perturbateurs adoptés par les élèves

Les résultats du tableau 3 révèlent que les élèves de Luc ont adopté en moyenne 28 comportements perturbateurs par séance d'éducation physique, ce qui représente une fréquence d'apparition approximative d'un comportement perturbateur à toutes les deux minutes. Cependant, il est à noter qu'il existe une variation importante d'une séance à l'autre. Ainsi, la séance la plus perturbée compte 55 comportements perturbateurs pour un ratio d'environ un comportement déviant à la minute, alors que 17 déviances sont survenues dans la séance la moins perturbée, pour un ratio d'un comportement perturbateur à toutes les trois minutes et demie.

La classification des comportements perturbateurs par niveau montre qu'environ 55 % des inobservances des élèves sont de deuxième niveau, c'est-à-dire qu'elles sont susceptibles de déranger la classe à court ou à moyen terme. De façon plus spécifique,

Tableau 3

Les comportements perturbateurs adoptés par les élèves de Luc (N=27) lors de dix séances d'éducation physique

Comportements Perturbateurs	F	%	X	Étendue
1° Niveau	98	35,2	9,8	3-23
. Est distrait	53	19,0	5,3	0-10
. Bavarde	31	11,2	3,1	0-11
. Arrive en retard	3	1,1	0,3	0-2
. Pas de costume	9	3,2	0,9	0-5
. Quitte la salle	2	0,7	0,2	0-1
2° Niveau	152	54,7	15,2	9-28
. Fait le clown	39	14,0	3,9	1-10
. Se chamaille	27	9,7	2,7	0-6
. Harcèle	22	7,9	2,2	0-5
. Fait du bruit	28	10,1	2,8	1-5
. Déforme l'activité	10	3,6	1,0	0-3
. Enfreint volontairement les règles	4	1,4	0,4	0-2
. Arrête de pratiquer	7	2,5	0,7	0-5
. Résiste à une consigne	8	2,9	0,8	0-3
. Enfreint une règle de comportement	7	2,5	0,7	0-3
3° Niveau	28	10,1	2,8	1-6
. Critique	7	2,5	0,7	0-3
. Agresse	2	0,7	0,2	0-1
. Est grossier	0	0	0	0-0
. Ridiculise	8	2,9	0,8	0-3
. S'en prend au matériel	3	1,1	0,3	0-1
. Se conduit dangereusement	8	2,9	0,8	0-2
. Défie l'enseignant	0	0	0	0-0
Total	278	100	27,8	17-55

les comportements “Fait le clown” (39), “Fait du bruit” (28), “Se chamaille” (27) et “Harcèle” (22) constituent les déviances de deuxième niveau les plus souvent répertoriées.

Les comportements perturbateurs de premier niveau, qui ont une faible influence sur la vie de la classe mais qui peuvent néanmoins déranger l’enseignant, représentent environ 35 % des comportements perturbateurs adoptés par les élèves. Les principales déviances de cette catégorie sont “Est distrait” (53) et “Bavarde” (31). Finalement, les comportements perturbateurs de troisième niveau, qui dérangent effectivement le bon déroulement de la classe dès le moment où ils surviennent, sont beaucoup moins fréquents (environ 10%) et s’expriment surtout par des déviances telles que “Ridiculise” (8), “Se conduit dangereusement” (8) et “Critique” (7).

Enfin, il est intéressant de constater que les comportements perturbateurs “Est distrait” et “Bavarde” (premier niveau) ainsi que “Fait le clown” (deuxième niveau) comptent à eux seuls pour 44% de toutes les inobservances survenues dans la classe de Luc.

L’examen des résultats du tableau 4 montre que les élèves d’Annie ont adopté 652 comportements perturbateurs au cours des dix séances d’éducation physique que nous avons observées. Il se produit donc environ 65 déviances par séance pour une fréquence d’apparition d’un peu plus d’un comportement perturbateur à la minute. Par ailleurs, nous remarquons qu’il existe un écart appréciable entre le nombre de comportements perturbateurs de la séance la plus perturbée (85) et de la moins troublée (44).

Plus de 50% des comportements perturbateurs répertoriés dans la classe d’Annie

Tableau 4

Les comportements perturbateurs adoptés par les élèves d'Annie (N=29) lors de dix séances d'éducation physique

Comportements Perturbateurs	F	%	X	Étendue
1° Niveau	262	40,2	26,2	10-37
. Est distrait	100	15,3	10,0	4-14
. Bavarde	119	18,3	11,9	3-19
. Arrive en retard	16	2,5	1,6	0-3
. Pas de costume	13	2,0	1,3	0-2
. Quitte la salle	14	2,1	1,4	0-3
2° Niveau	340	52,1	34,0	23-50
. Fait le clown	80	12,3	8,0	0-16
. Se chamaille	32	4,9	3,2	0-7
. Harcèle	31	4,8	3,1	0-7
. Fait du bruit	71	10,9	7,1	3-15
. Déforme l'activité	29	4,4	2,9	1-5
. Enfreint volontairement les règles	0	0	0	0-0
. Arrête de pratiquer	64	9,8	6,4	1-13
. Résiste à une consigne	12	1,8	1,2	0-3
. Enfreint une règle de comportement	21	3,2	2,1	0-4
3° Niveau	50	7,7	5,0	2-10
. Critique	1	0,2	0,1	0-1
. Agresse	4	0,6	0,4	0-2
. Est grossier	10	1,5	1,0	0-4
. Ridiculise	10	1,5	1,0	0-3
. S'en prend au matériel	2	0,3	0,2	0-1
. Se conduit dangereusement	16	2,5	1,6	0-5
. Défie l'enseignant	7	1,1	0,7	0-4
Total	652	100	65,2	44-85

sont de deuxième niveau. En fait, il se produit en moyenne 34 déviances de ce type par séance. Nous en avons même observées jusqu'à 50 lors d'une seule leçon. Les inobservances les plus fréquentes de cette catégorie sont "Fait le clown" (80), "Fait du bruit" (71) et "Arrête de pratiquer" (64).

Les déviances de premier niveau représente 40% des comportements perturbateurs manifestés par les élèves d'Annie, pour une fréquence moyenne d'apparition de 26 inobservances par leçon. Les principaux comportements inappropriés de ce niveau sont "Bavarde" (119) et "Est distrait" (100). Ces deux comportements sont d'ailleurs les plus récurrents au sein du groupe d'Annie.

Les comportements perturbateurs de troisième niveau constituent seulement 7,7% de toutes les inobservances répertoriées. Cependant, ils surviennent à un rythme de cinq par séance, ce qui constitue selon nous un nombre assez élevé compte tenu de l'incidence négative de ces comportements sur le bon déroulement de la classe.

Somme toute, les proportions de comportements perturbateurs de premier, deuxième et troisième niveaux sont pratiquement semblables dans les deux groupes observés, et ce malgré qu'il y ait deux fois plus d'inobservances dans la classe d'Annie que dans celle de Luc. La fréquence élevée des comportements perturbateurs dans les classes observées suggèrent une analyse plus spécifique des moments où surviennent ces inobservances.

2-La répartition des comportements perturbateurs selon les moments de la séance

Les résultats des tableaux 5 et 6 décrivent la répartition des comportements perturbateurs selon leur moment d'apparition durant les séances d'éducation physique.

Au total, 92% des comportements perturbateurs des élèves de Luc (tableau 5)

Tableau 5

Les niveaux de comportements perturbateurs des élèves de Luc (N=27) répartis selon leur moment d'apparition lors de dix séances d'éducation physique

Moments	Comportements perturbateurs				
	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Total	
	F	F	F	F	(%)
Avant le cours	9	1	0	10	(3,6)
Introduction	8	2	0	10	(3,6)
Échauffement	0	1	0	1	(0,4)
Explication	55	17	0	72	(25,8)
Transition	17	62	10	89	(32,0)
Éducatif	6	22	7	35	(12,6)
Jeu	3	46	11	60	(21,6)
Retour au Calme	0	0	0	0	(0)
Conclusion	0	1	0	1	(0,4)
Après le cours	0	0	0	0	(0)
Total	98	152	28	278	(100)

sont survenus lors des transitions (89), des explications (72), des situations de jeu (60) ou des éducatifs (35). De façon plus spécifique, les déviances de deuxième niveau surgissent principalement lors des transitions (62), des situations de jeu (46) et des éducatifs (22). Les inobservances de premier niveau apparaissent surtout lors des explications (55) et, dans une moindre mesure, lors des transitions (17). Enfin, les comportements perturbateurs de troisième niveau se produisent exclusivement lors des situations de jeu (11), des transitions (10) et des éducatifs (7).

Le tableau 6 montre que 84% des comportements perturbateurs des élèves d'Annie surviennent lors des éducatifs (254), des explications (209) et des transitions (86). De plus, la plupart des déviances qui se produisent lors des éducatifs, des transitions et des échauffements constitue des inobservances de deuxième niveau. Par ailleurs, les comportements inappropriés de premier niveau apparaissent surtout lors d'épisode d'explication.

Enfin, près de 70% des comportements de troisième niveau (68%) se manifestent lors des éducatifs (34). L'organisation des activités d'apprentissage sous forme d'ateliers telle que privilégiée par Annie laisse davantage d'autonomie aux élèves et peut devenir un environnement propice aux manifestations de conduites déviantes. Ceux ou celles qui sont moins soucieux d'accomplir avec application les tâches proposées par leur enseignante profitent probablement de ces situations pour déranger leurs pairs.

La récurrence des comportements perturbateurs dans les moments de séance mentionnés précédemment devrait, à notre avis, être une source de questionnement pour l'enseignant soucieux d'améliorer les conditions d'apprentissage qu'il offre à ses élèves. Premièrement, les nombreuses déviances qui surviennent lors des explications sont-elles des indices pour l'enseignant que ces épisodes sont trop longs pour la capacité

Tableau 6

Les niveaux de comportements perturbateurs des élèves d'Annie (N=29) répartis selon leur moment d'apparition lors de dix séances d'éducation physique

Moments	Comportements perturbateurs				
	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Total	
	F	F	F	F	(%)
Avant le cours	11	7	0	18	(2,8)
Introduction	23	2	2	27	(4,1)
Échauffement	1	23	0	24	(3,7)
Explication	149	53	7	209	(32,0)
Transition	31	51	4	86	(13,2)
Éducatif	24	196	34	254	(38,9)
Jeu	0	0	0	0	(0)
Retour au Calme	1	1	1	3	(0,5)
Conclusion	19	5	2	26	(4,0)
Après le cours	3	2	0	5	(0,8)
Total	262	340	50	652	(100)

d'attention de ses élèves? Deuxièmement, le taux élevé d'inobservances lors des transitions est-il un signal pour l'enseignant d'utiliser des routines d'organisation plus efficaces? Troisièmement, les nombreux comportements inappropriés observés lors des éducatifs et des situations de jeu constituent-ils un indicateur qui devrait amener l'enseignant à revoir la pertinence de son contenu et de ses modes d'organisation?

Par ailleurs, les nombreuses inobservances de premier niveau répertoriées lors des explications de Luc ainsi que lors des phases d'introduction et de conclusion d'Annie reflètent la spécificité de ces épisodes d'échanges entre l'enseignant et ses élèves. En effet, lors de ces moments de séance, les élèves se retrouvent dans un environnement fermé, sous la supervision directe de l'enseignant. Ces situations se prêtent davantage pour les élèves à des inobservances plus discrètes qu'à des conduites manifestement dérangeantes. De plus, nous pensons que les nombreux comportements perturbateurs de deuxième et de troisième niveaux qui surviennent dans la classe de Luc lors des transitions, des éducatifs et des situations de jeu et dans celle d'Annie lors des éducatifs, des transitions et des échauffements sont le résultat d'une plus grande liberté d'action et d'interaction entre les élèves lors de ces moments de séance. Nous nous questionnons d'ailleurs sérieusement à savoir si, lors de ces situations, les enseignants sont en mesure de repérer les inobservances des élèves?

3-Les comportements perturbateurs perçus et non perçus par les enseignants

La répartition des comportements perturbateurs perçus et non perçus par Luc et Annie est présentée au tableau 7, alors que les résultats du tableau 8 montrent la distribution de ces mêmes inobservances selon leur moment d'apparition durant les séances d'éducation physique. Un comportement perturbateur perçu est une inobservance qui peut manifestement être vue ou entendue par l'enseignant alors qu'un

Tableau 7

Les comportements perturbateurs perçus et non perçus par Luc et Annie lors de dix séances d'éducation physique

Comportements perturbateurs	Luc		Annie	
	Perçus	N-Perçus	Perçus	N-Perçus
	F	F	F	F
1° Niveau	79 (81%)	19 (19%)	199 (76%)	63 (24%)
. Est distrait	37	16	74	26
. Bavarde	28	3	93	26
. Arrive en retard	3	0	13	3
. Pas de costume	9	0	13	0
. Quitte la salle	2	0	6	8
2° Niveau	93 (61%)	59 (39%)	192 (56%)	148 (44%)
. Fait le clown	22	17	49	31
. Se chamaille	7	20	13	19
. Harcèle	11	11	11	20
. Fait du bruit	24	4	45	26
. Déforme l'activité	7	3	11	18
. Enfreint volontairement les règles	3	1	0	0
. Arrête de pratiquer	4	3	33	31
. Résiste à une consigne	8	0	11	1
. Enfreint une règle de comportement	7	0	19	2
3° Niveau	21 (75%)	7 (25%)	39 (78%)	11 (22%)
. Critique	6	1	1	0
. Agresse	1	1	3	1
. Est grossier	0	0	10	0
. Ridiculise	6	2	8	2
. S'en prend au matériel	1	2	1	1
. Se conduit dangereusement	7	1	9	7
. Défie l'enseignant	0	0	7	0
Total	193 (69%)	85 (31%)	430 (66%)	222 (34%)

comportement perturbateur non perçu est une déviance qui ne peut pas être vue ou entendue par l'enseignant.

Les résultats du tableau 7 révèlent que plus de 30% des comportements perturbateurs des élèves ne sont pas perçus par les deux enseignants. Plus spécifiquement, les déviances de deuxième niveau, qui sont les plus récurrentes, échappent plus facilement à l'attention de Luc (39%) et Annie (44%). À titre d'exemple, les comportements tels "Se chamailler", "Fait le clown" et "Harcèle" constituent des déviances qui apparaissent difficilement perceptibles. Elles sont probablement manifestées lorsque l'enseignant n'est pas à proximité des élèves fautifs. De plus, il est à noter que les comportements perturbateurs "Fait du bruit", "Déforme l'activité" et "Arrête de pratiquer" déjouent régulièrement la vigilance d'Annie. Cette difficulté des enseignants à détecter les comportements perturbateurs de deuxième niveau peut expliquer en partie le taux de récurrence de ce type d'inobservances. À cet effet, nous croyons qu'une quantité élevée de déviances non-perçues, qui ne peuvent donc provoquer de réaction de l'enseignant, contribue à l'augmentation du taux de récurrence chez les élèves.

Par ailleurs, il est étonnant de constater que plus de 20% des comportements perturbateurs de troisième niveau, c'est-à-dire qui dérangent effectivement le bon déroulement de la classe lorsqu'ils surviennent, ne semblent pas être détectés par Luc (25%) et Annie (22%). De plus, les déviances de premier niveau semblent assez facilement perceptibles par les enseignants bien qu'elles aient des effets moins néfastes sur le déroulement des cours. Effectivement, ils les perçoivent dans plus de 75% des occasions.

L'examen du tableau 8 montre que les comportements perturbateurs qui

surviennent lors des situations de jeu semblent les plus difficiles à percevoir pour Luc. En effet, 43% des 60 inobservances survenues lors de cette phase de la séance n'ont pas été perçues par l'enseignant. Une analyse plus détaillée révèle que plus de la moitié des déviances observées lors des situations de jeu sont manifestées par les élèves qui sont momentanément en attente pendant la pratique d'un jeu collectif. Ce statut précaire les place dans une situation de spectateurs où les possibilités d'adopter un comportement inapproprié sont nombreuses (Brunelle et al., 1993). Ils ne sont plus alors sous la vigilance immédiate de l'enseignant qui concentre davantage son attention sur les élèves en action.

Les transitions constituent un autre moment où les déviances semblent difficilement perceptibles par Luc. En effet, plus de 35% des 89 inobservances répertoriées lors de cette phase de la leçon n'ont pas été perçues. À notre avis, le fait que les tâches d'organisation se déroulent dans un environnement ouvert où l'enseignant ne peut pas superviser de façon directe le travail de tous les élèves permet à ces derniers d'adopter des comportements déviants sans qu'ils soient vus ou entendus par l'enseignant.

Enfin, il est à noter qu'environ 23% des comportements perturbateurs qui se produisent lors des explications et des éducatifs échappent à l'attention de Luc.

La période d'échauffement constitue le moment de séance où Annie a le plus de difficulté à voir ou entendre les comportements perturbateurs de ses élèves. En effet, plus de la moitié des déviances répertoriées à ce moment n'ont pas été perçues par celle-ci. Dans ces situations, l'enseignante était centrée sur l'évaluation des élèves qui dirigeaient l'échauffement. Cependant, c'est lors des éducatifs que l'on retrouve le plus grand nombre d'inobservances (110) qui échappent à l'attention d'Annie. Il est à noter

Tableau 8

Les comportements perturbateurs perçus et non perçus par Luc et Annie selon leur moment d'apparition lors de dix séances d'éducation physique

Moments	Comportements perturbateurs			
	Luc		Annie	
	Perçus	Non perçus	Perçus	Non perçus
	F	F	F	F
Avant le cours	10	0	15	3
Introduction	9	1	23	4
Échauffement	0	1	11	13
Explication	55	17	145	64
Transition	56	33	64	22
Éducatif	27	8	144	110
Jeu	34	26	0	0
Retour au Calme	0	0	3	0
Conclusion	1	0	23	3
Après le cours	0	0	2	3
Total	193	85	430	222

que lors des échauffements et des éducatifs, son attention n'est pas dirigée sur l'ensemble du groupe mais plutôt sur un petit nombre d'élèves. Cette façon de faire semble laisser libre cours, dans une certaine mesure, à des manifestations de conduites déviantes par les élèves.

De plus, près du tiers des inobservances qui surviennent lors des explications ne sont pas perçues par Annie. Sur ce point, il est à remarquer qu'elle ne regroupe pas ses élèves pour donner des explications lors de progressions d'exercices. Ceux-ci demeurent dispersés dans le gymnase ce qui semble leur donner plus d'occasions de manifester des comportements inappropriés sans être aperçus. Le regroupement des élèves lors des explications permettrait à Annie d'être davantage à proximité des élèves et du même coup, elle serait en mesure de mieux repérer les inobservances manifestées par ceux-ci. Cette stratégie est régulièrement utilisée par Luc dans l'organisation du groupe lors des explications et elle semble très efficace. Enfin, environ le quart des déviances qui apparaissent lors des transitions échappent à la vigilance d'Annie.

Par ailleurs, l'utilisation du balayage visuel constitue à notre avis une stratégie d'observation efficace qui pourrait permettre à Annie et Luc d'assurer une supervision plus active des comportements des élèves pendant les éducatifs, les transitions, l'échauffement et les situations de jeu. En effet, une détection plus efficace des comportements perturbateurs des élèves suivie de réactions immédiates de la part des enseignants auraient probablement pour effet de garder les élèves davantage centrés sur les tâches à accomplir et de les amener à se soucier de la présence active et vigilante des enseignants.

4-Les réactions des éducateurs physiques aux comportements perturbateurs de leurs élèves

Les réactions de Luc aux comportements perturbateurs de ses élèves sont présentées au tableau 9 et montrent que ce dernier a réagi à 206 reprises à des comportements perturbateurs manifestés par ses élèves. La séance où il a réagi le plus souvent a exigé 40 interventions disciplinaires alors qu'un des cours n'a nécessité que 6 réactions.

La nature des réactions de Luc révèle que l'approche normative est dominante chez lui. En effet, environ 60% de ses réactions constituent des comportements d'imposition. Les réactions les plus révélatrices de cette tendance sont "Dicte le comportement" (69) et "Réprimande" (50). Ces comportements sont ceux dont Luc a fait le plus souvent usage pendant les séances d'éducation physique. Par ailleurs, Luc se montre régulièrement libertaire (29,6%) surtout en ignorant les inobservances de ses élèves (49). Enfin, il est à noter que la pédagogie interactive est de loin la stratégie de gestion de discipline la moins utilisée par Luc.

L'examen du tableau 10 indique qu'Annie a émis 525 réactions suite à la manifestation de conduites déviantes par ses élèves, pour un total moyen d'environ 52 par séance. Le cours le plus perturbé a requis 88 interventions disciplinaires de la part de Annie alors qu'elle n'a réagi qu'à 23 reprises lors d'une séance.

La classification des réactions d'Annie par type de pédagogie montre sa tendance à gérer les déviances des élèves en ayant recours à l'approche normative (49,3%). Le comportement d'imposition "Dicte le comportement" (206) est de loin le plus fréquemment répertorié autant lorsque l'on analyse les réactions normatives que lorsque l'on tient compte de toutes les réactions.

Tableau 9

Les réactions de Luc aux comportements perturbateurs de ses élèves

Réactions d'enseignants	F	%	X	Étendue
PÉDAGOGIE NORMATIVE	124	60,2	12,4	1-22
* Comportements d'imposition:				
. Dicte un comportement	69	33,5	6,9	1-14
. Réprimande	50	24,3	5,0	0-11
. Établit une conséquence après coup	5	2,4	0,5	0-2
PÉDAGOGIE LIBERTAIRE	61	29,6	6,1	3-14
* Comportements permissifs:				
. Fait un rappel	12	5,8	1,2	0-4
. Ignore	49	23,8	4,9	2-11
PÉDAGOGIE INTERACTIVE	21	10,2	2,1	0-5
* Comportements d'affirmation:	12	5,8	1,2	0-3
. Applique une conséquence	1	0,5	0,1	0-1
. Donne une raison	11	5,3	1,1	0-3
* Comportements d'ouverture:	9	4,4	0,9	0-4
. Décrit le comportement	4	1,9	0,4	0-2
. Exprime ses sentiments	3	1,5	0,3	0-2
. Reconnaît les sentiments	2	1,0	0,2	0-1
. Suscite un arrangement	0	0,0	0,0	0-0
. Encourage	0	0,0	0,0	0-0
Total	206	100%	20,6	6-40

Tableau 10

Les réactions d'Annie aux comportements perturbateurs de ses élèves

Réactions d'enseignants	F	%	X	Étendue
PÉDAGOGIE NORMATIVE	259	49,3	25,9	12-46
* Comportements d'imposition:				
. Dicte un comportement	206	39,2	20,6	10-35
. Réprimande	43	8,2	4,3	1-10
. Établit une conséquence après coup	10	1,9	1,0	0-4
PÉDAGOGIE LIBERTAIRE	203	38,7	20,3	9-27
* Comportements permissifs:				
. Fait un rappel	36	6,9	3,6	1-9
. Ignore	167	31,8	16,7	8-24
PÉDAGOGIE INTERACTIVE	63	12,0	6,3	0-15
* Comportements d'affirmation:				
. Applique une conséquence	10	1,9	1,0	0-3
. Donne une raison	25	4,8	2,5	0-5
* Comportements d'ouverture:				
. Décrit le comportement	11	2,1	1,1	0-3
. Exprime ses sentiments	12	2,3	1,2	0-4
. Reconnaît les sentiments	0	0,0	0,0	0-0
. Suscite un arrangement	4	0,7	0,4	0-2
. Encourage	1	0,2	0,1	0-1
Total	525	100%	52,5	23-88

Annie utilise aussi régulièrement les comportements permissifs de la pédagogie libertaire (38,7%) dans la gestion des comportements perturbateurs. La réaction la plus récurrente est “Ignore” et fut observée en 167 occasions. À l’inverse, Annie use très peu des comportements d’affirmation (6,7%) et d’ouverture (5,3%) de la pédagogie interactive (12%). Lorsqu’elle le fait, elle privilégie une stratégie où elle renseigne les élèves sur les raisons pour lesquelles ils doivent cesser leur comportement déviant.

En somme, Luc et Annie sont manifestement tenants de la pédagogie normative. Ils se montrent aussi passablement permissifs mais ont rarement recours à la pédagogie interactive comme stratégie de gestion de l’indiscipline de leurs élèves.

Cette répartition des réactions des enseignants selon les trois types de pédagogie nous suggère quelques hypothèses pour expliquer une si faible utilisation des comportements d’ouverture et d’affirmation. Ainsi, la méconnaissance d’un bon nombre des réactions interactives constitue certainement un obstacle à l’utilisation de cette approche pédagogique. De plus, nous croyons qu’une préoccupation importante de l’enseignant, qui est reliée à sa survie dans un milieu éducatif, est d’éteindre les comportements perturbateurs à court terme plutôt que d’éduquer à long terme les élèves à adopter des comportements appropriés tel que le suggère Siedentop (1994). Enfin, les enseignants ont recours naturellement et parfois inconsciemment à la pédagogie normative dans les situations réelles de stress du contexte d’enseignement.

Le taux relativement élevé de réactions permissives de la pédagogie libertaire soulève des interrogations quant aux intentions véritables des enseignants lorsqu’ils préconisent cette approche. Premièrement, la pédagogie libertaire est-elle utilisée comme une stratégie consciente d’intervention (extinction) qui a pour but de réduire le

nombre de comportements perturbateurs des élèves qui cherchent à attirer l'attention des enseignants? Deuxièmement, dans quelle mesure les réactions permissives sont-elles le résultat d'une décision consciente de l'enseignant qui estime que d'ignorer une inobservance est plus profitable pour l'ensemble des élèves que de réagir et ainsi perturber le bon déroulement de la classe? Troisièmement, l'utilisation fréquente de la pédagogie libertaire est-elle le reflet de l'incapacité des enseignants à trouver des façons adéquates de réagir aux nombreux comportements perturbateurs auxquels ils doivent faire face? Enfin la grande tolérance des enseignants constitue-t-elle un indice d'un laisser-aller de la part de ceux-ci ou d'une crainte d'entrer en confrontation avec les élèves?

À notre avis, chacun des facteurs identifiés peut expliquer en partie l'importance de la pédagogie libertaire dans la gestion de la discipline dans les classes observées. Cependant, il serait tendancieux pour nous d'affirmer dans quelle mesure chacun de ces facteurs influence Luc et Annie.

La propension de Luc et Annie pour la pédagogie normative est-elle liée aux types de comportements perturbateurs qui apparaissent dans leur classe ou s'imposent-ils face aux élèves peu importe le niveau des inobservances de ces derniers? Cette question mérite, selon nous, une analyse plus approfondie.

La figure 1 illustre la répartition des types de pédagogie préconisés par Luc pour réagir aux comportements perturbateurs de premier, deuxième et troisième niveaux. Les résultats de cette figure montrent que Luc réagit généralement de façon normative peu importe le niveau de comportement inapproprié qu'il doit gérer. Il est à noter cependant que plus la déviance est dérangeante plus la réaction de Luc est normative. L'inobservance de premier niveau qui s'est attirée le plus de réactions normatives est

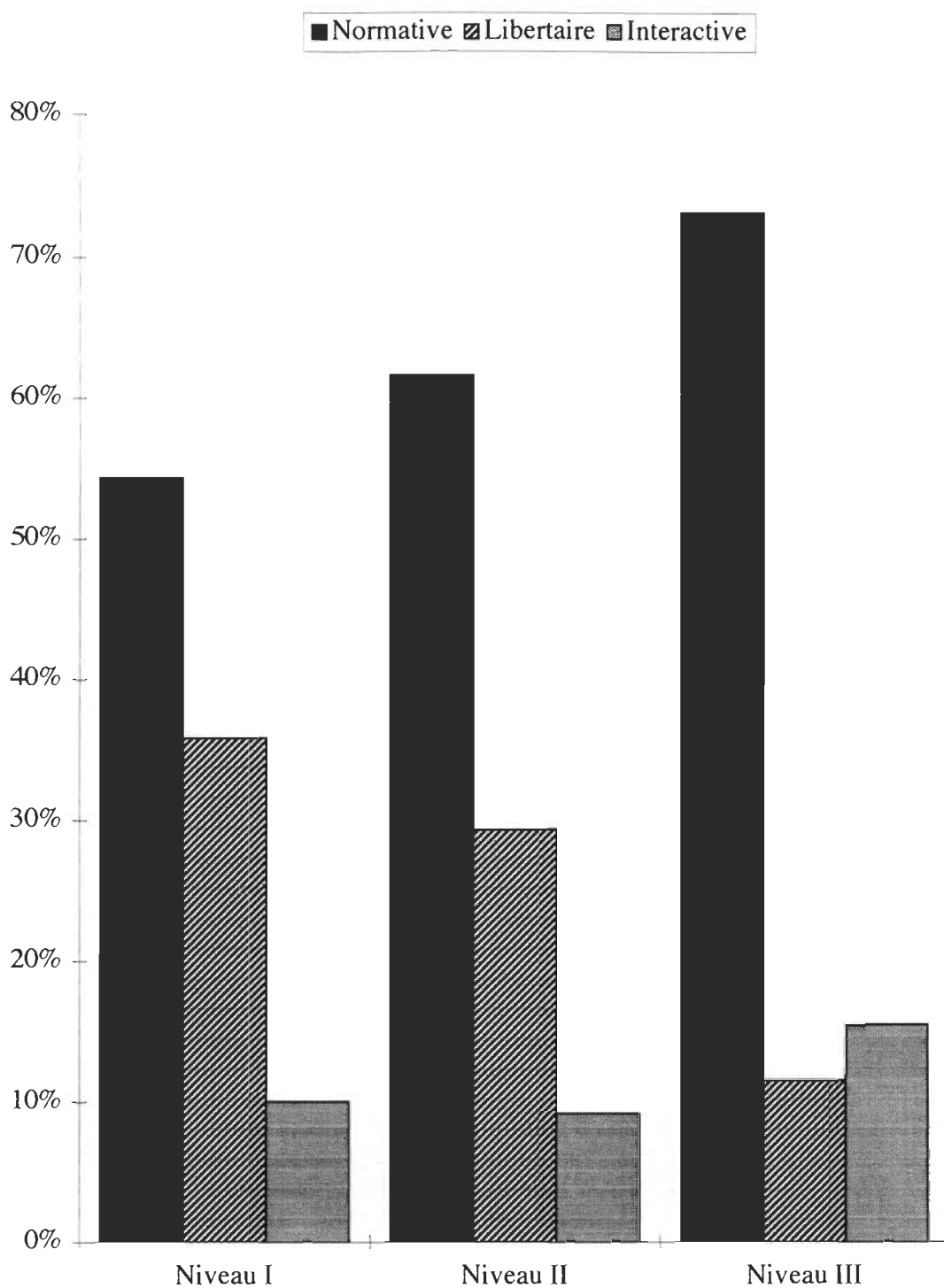


Figure 1. Les types de pédagogie privilégiés par Luc pour réagir aux différents types de comportements perturbateurs de ses élèves.

“Bavarde”. Signalons à ce sujet que Luc est particulièrement sensible à ce comportement et ne le tolère pas lorsqu’il donne des informations ou des explications à ses élèves. Il s’est aussi beaucoup imposé lors de déviances de deuxième niveau telles que “Enfreint une règle de comportement”, “Fait du bruit”, “Harcèle” et “Fait le clown”. Enfin, les comportements inappropriés de troisième niveau “Ridiculise”, “Critique” et “Se conduit dangereusement” ont particulièrement suscité des réactions normatives de la part de Luc.

À l’inverse, plus le comportement perturbateur a une faible influence sur la vie de la classe, plus l’intervention de Luc est libertaire. Le comportement inapproprié de premier niveau qui a suscité le plus de réactions libertaires est “Est distrait”. Contrairement aux élèves qui bavardent, ceux qui sont distraits attirent peu l’attention de Luc. Il semble qu’il est beaucoup plus tolérant lorsque les élèves adoptent des comportements perturbateurs qui ne le dérangent pas pendant qu’il discourt. Il s’est aussi comporté de façon permissive à l’occasion de déviances de deuxième niveau telles que “Arrête de pratiquer”, “Se chamailler” et “Résiste à une consigne”.

Enfin, vu le faible nombre de réactions interactives de Luc pour gérer les comportements perturbateurs, il nous est impossible d’identifier des déviances ayant suscitées des réactions interactives de façon régulière.

Les résultats de la figure 2 montrent qu’Annie réagit surtout de façon normative à des déviances de premier et troisième niveaux. Elle utilise des comportements d’imposition principalement pour répondre à des inobservances de premier niveau telle que “Bavarde” ainsi que de troisième niveau telles que “Est grossier” et “Ridiculise”. Enfin, les déviances de deuxième niveau telles que “Enfreint une règle de

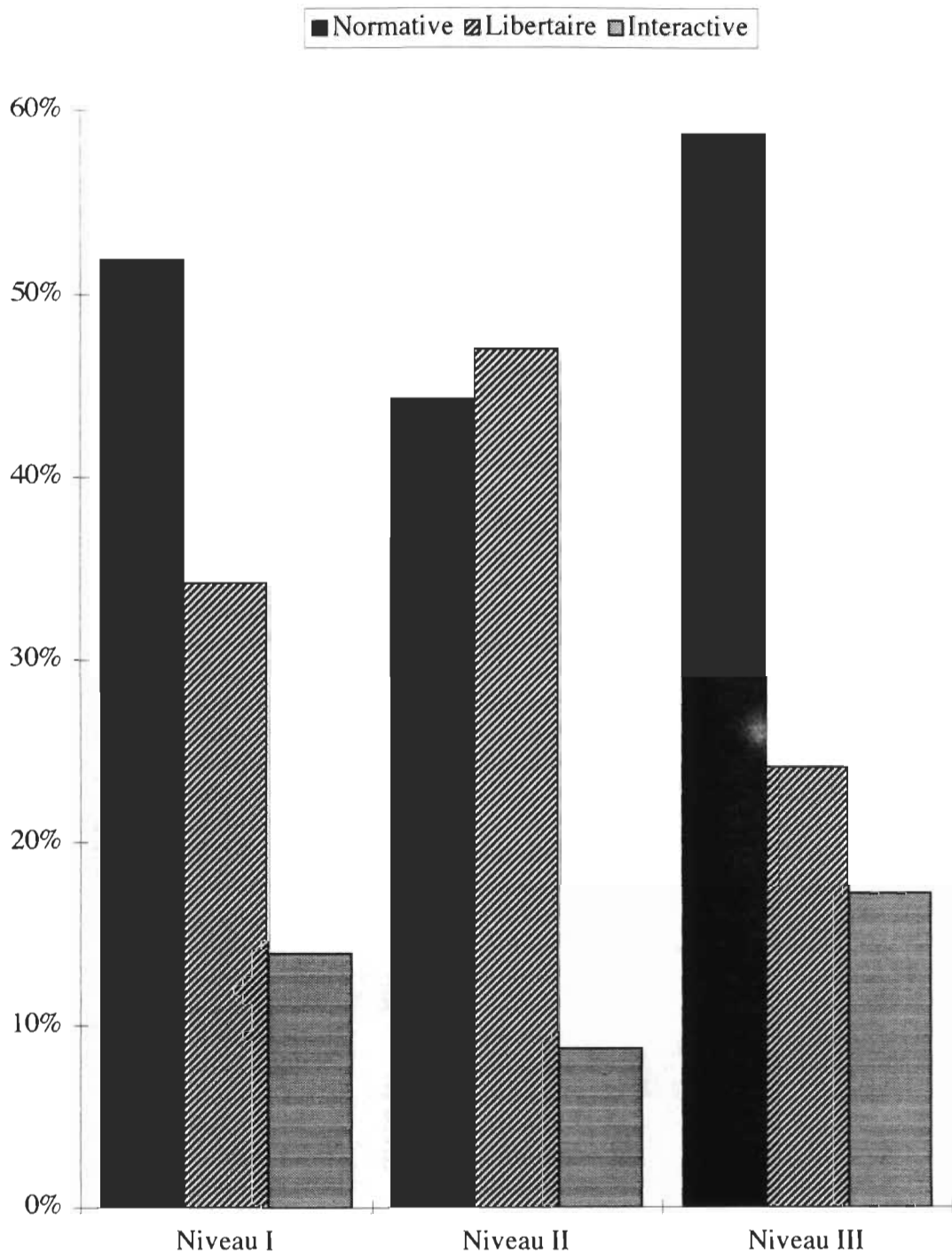


Figure 2. Les types de pédagogie privilégiés par Annie pour réagir aux différents types de comportements perturbateurs de ses élèves.

comportement” et “Résiste à une consigne” suscitent de façon importante des interventions réprobatrices.

Annie est plus permissive lors de l'apparition de comportements perturbateurs de deuxième niveau que lorsque surgissent des comportements inappropriés de premier et troisième niveaux. Les déviations de deuxième niveau pour lesquelles elle intervient de façon plus libertaire sont “Arrête de pratiquer”, “Se chamailler” et “Fait du bruit”. Les comportements inappropriés de premier niveau tels que “Arrive en retard” et “Est distrait” ainsi que de troisième niveau tel que “Se conduit dangereusement” sont aussi des inobservances qui l'amènent souvent à se montrer libertaire.

La pédagogie interactive est de loin l'approche la moins utilisée par Annie dans la gestion des incidents disciplinaires. Les comportements perturbateurs les plus fréquemment résolus au moyen de comportements d'affirmation et d'ouverture sont “Pas de costume”, “Quitte la salle” et “Est grossier”.

En somme, les résultats concernant les réactions d'Annie mettent en évidence une situation qui semble propice, selon nous, à la multiplication des comportements perturbateurs. En effet, les déviations de deuxième niveau sont les plus récurrentes dans sa classe et elles échappent plus fréquemment à son attention que les inobservances des autres niveaux. Enfin, Annie manifeste une permissivité plus grande face à ces comportements perturbateurs. Enfin, la mise en commun de ces trois facteurs contribuent probablement à l'escalade de l'indiscipline chez ses élèves car ne pas percevoir ou ignorer les comportements perturbateurs favorise leur répétition et même leur amplification (Brunelle, Brunelle et Gadaan, 1993).

B-La comparaison des théories professées et pratiquées par les éducateurs physiques

Les résultats du tableau 11 révèlent que Luc croit que 90% des comportements perturbateurs qui surviennent dans sa classe sont de premier niveau, 10% de second niveau et aucun de troisième niveau. Les résultats de l'observation systématique à l'aide du SOID montrent qu'en réalité seulement 35,2% des comportements inappropriés de ses élèves ont une faible influence sur la vie de la classe (premier niveau) alors que 54,7% sont susceptibles de déranger celle-ci à court ou à moyen terme (second niveau). Enfin, notons que 10,1% des inobservances répertoriées dérangent effectivement le bon déroulement de la classe dès le moment où ils surviennent (troisième niveau).

L'écart systématique qui existe entre la répartition estimée par Luc et la répartition observée s'explique par le fait que Luc perçoit beaucoup plus facilement les comportements perturbateurs de premier niveau qui surviennent principalement lors des phases d'explication. Ces déviations semblent effectivement l'incommoder dans la conduite de sa leçon plus que toutes les autres inobservances.

L'hypersensibilité de Luc aux comportements inappropriés de premier niveau lui donne l'impression qu'il ne survient pas ou peu de déviations de deuxième et de troisième niveau. De plus, l'écart entre les perceptions de Luc et nos observations constitue, selon nous, un indice de l'inefficacité des stratégies d'observation qu'il utilise afin de détecter les inobservances à différents moments de la séance. Il n'est donc pas étonnant qu'un bon nombre de comportements perturbateurs de deuxième niveau échappent à son attention.

Annie semble avoir une idée plus juste des types d'inobservances qui se produisent dans sa classe. En effet, il n'existe qu'une différence d'environ 2% entre la

Tableau 11

La comparaison entre la répartition des niveaux de comportements perturbateurs observés lors de dix séances d'éducation physique et la répartition estimée par Luc et Annie

Niveau de comportement perturbateur	Luc		Annie	
	Répartition		Répartition	
	Estimée	Observée	Estimée	Observée
	%	%	%	%
Niveau I	90,0	35,2	30,0	40,2
Niveau II	10,0	54,7	50,0	52,1
Niveau III	0,0	10,1	20,0	7,7

répartition estimée par Annie (50%) et celle observée (52,1%) pour les comportements perturbateurs de second niveau. Par ailleurs, elle sous-estime légèrement les inobservances de premier niveau (répartition estimée, 30%; répartition observée, 40,2%) et surévalue quelque peu les comportements inappropriés de troisième niveau (répartition estimée, 20%; répartition observée, 7,7%).

Cette surévaluation de la fréquence des inobservances de troisième niveau indique que ce type de comportement affecte Annie au point qu'elle croit qu'il en survient beaucoup plus que ce qui apparaît vraiment dans la réalité de sa classe. Il est à noter que ces déviations sont beaucoup plus stressantes pour l'enseignante que les inobservances de premier et de deuxième niveaux. À cet égard, ces conduites déviantes peuvent la marquer au point de lui donner l'impression qu'elles sont passablement récurrentes.

Les résultats du tableau 12 montrent d'une façon éloquente qu'il existe un écart systématique entre la théorie professée par Luc et Annie et celle qu'ils appliquent effectivement dans l'action en situation réelle de stress. Premièrement, ils sous-évaluent l'utilisation des réactions associées à la pédagogie normative alors que celle-ci est dominante dans leur gestion des comportements perturbateurs. L'écart qui existe entre la théorie professée et celle pratiquée est d'environ 30%. Deuxièmement, ils se croient moins permissifs qu'ils ne le sont en réalité. À cet effet, l'écart entre le modèle didactique qu'ils croient préconiser et celui observé pour la pédagogie libertaire est d'environ 20%. En fait, les deux enseignants ignorent beaucoup plus d'inobservances qu'ils ne le pensent. Troisièmement, ils surévaluent l'utilisation de réactions de la pédagogie interactive alors qu'ils les appliquent très rarement lors de l'émergence de comportements inappropriés en situation réelle de stress. Sur ce point, l'écart existant

Tableau 12

La comparaison des théories professée et pratiquée par Luc et Annie dans la gestion des comportements perturbateurs

Réactions de l'enseignant	Luc		Annie	
	Théorie		Théorie	
	Professée	Pratiquée	Professée	Pratiquée
	%	%	%	%
Pédagogie normative	30,0	60,2	15,0	49,3
Pédagogie libertaire	10,0	29,6	20,0	38,7
Pédagogie interactive	60,0	10,2	65,0	12,0

entre la théorie qu'ils croient préconiser et celle qui est effectivement pratiquée pour la pédagogie interactive est d'environ 50%.

En somme, les deux enseignants semblent ignorer leur théorie pratiquée. Selon St-Arnaud (1992), cette situation constitue une limite importante à l'évolution d'un intervenant et peut causer le plafonnement de son modèle de pratique professionnelle. En fait, il se peut que les éducateurs physiques observés n'identifient pas les bonnes causes pour expliquer l'inefficacité de leurs interventions.

De plus, il faut se rappeler que les comportements perturbateurs représentent ce qui est le plus stressant dans l'exercice de la profession (Debarbieux, 1990). Nous croyons que lors de telles situations de stress, les éducateurs s'en remettent à leur façon naturelle d'enseigner pour faire cesser les déviations sur le champs plutôt que d'utiliser des stratégies avec lesquelles ils croient ou aimeraient intervenir.

Par ailleurs, nous nous interrogeons sur ce qui a interpellé les enseignants lors du prélèvement de leurs perceptions en rapport avec leurs réactions aux comportements perturbateurs de leurs élèves. Dans quelle mesure ont-ils répondu à nos questionnaires en identifiant ce qu'ils souhaiteraient faire plutôt qu'en témoignant de ce qu'ils pensent faire? À cet égard, leurs perceptions sont-elles davantage le reflet de leur moi idéal que de leur moi réel? Sans pouvoir l'affirmer, nous estimons que cet élément peut expliquer une partie indéterminée de l'écart entre leurs théories professées et pratiquées.

C-La description et la comparaison des réactions de deux éducateurs physiques aux comportements perturbateurs d'élèves faisant l'objet d'attentes faibles et élevées

Les figures 3 et 4 illustrent la fréquence des comportements perturbateurs manifestés par trois élèves marqués d'attentes particulièrement faibles (AF) et trois

élèves faisant l'objet d'attentes très élevées (AÉ) dans les classes de Luc et Annie. Il est d'abord à souligner que les proportions des types de déviances de premier, deuxième et troisième niveaux sont relativement semblables lorsque l'on compare les résultats de tous les élèves avec ceux des élèves faisant l'objet d'attentes faibles ou élevées. Ainsi, les inobservances de niveau 2 sont les plus récurrentes, suivies respectivement des déviances des niveaux 1 et 3.

De façon plus spécifique, les résultats de la figure 3 révèlent que les élèves marqués d'attentes faibles de la classe de Luc ont manifesté un plus grand nombre de comportements perturbateurs que les élèves marqués d'attentes élevées. En fait, ils ont adopté 20% de tous les comportements inappropriés survenus dans cette classe comparativement à 15% pour les élèves profitant d'attentes élevées.

En ce qui concerne la classe d'Annie, les trois élèves marqués d'attentes faibles se sont montrés beaucoup plus déviants que les élèves faisant l'objet d'attentes élevées. En fait, à eux seuls, ils ont produit le tiers des comportements perturbateurs survenus dans cette classe lors des dix séances observées.

Les résultats énoncés ci-haut confirment les propos tenus par Martel, Gagnon, Brunelle et Spallanzani (1996) et démontrent l'influence des comportements coopératifs et non-coopératifs des élèves sur la création des attentes des enseignants.

Les résultats de la figure 5 montrent que Luc réagit de façon différente aux comportements perturbateurs des élèves pour qui il a des attentes particulièrement faibles ou élevées. En effet, il intervient de façon plus normative aux inobservances d'élèves marqués d'attentes faibles (68,4%) qu'à celles d'élèves marqués d'attentes élevées (54,3%). Cette tendance est remarquable surtout au niveau du nombre de

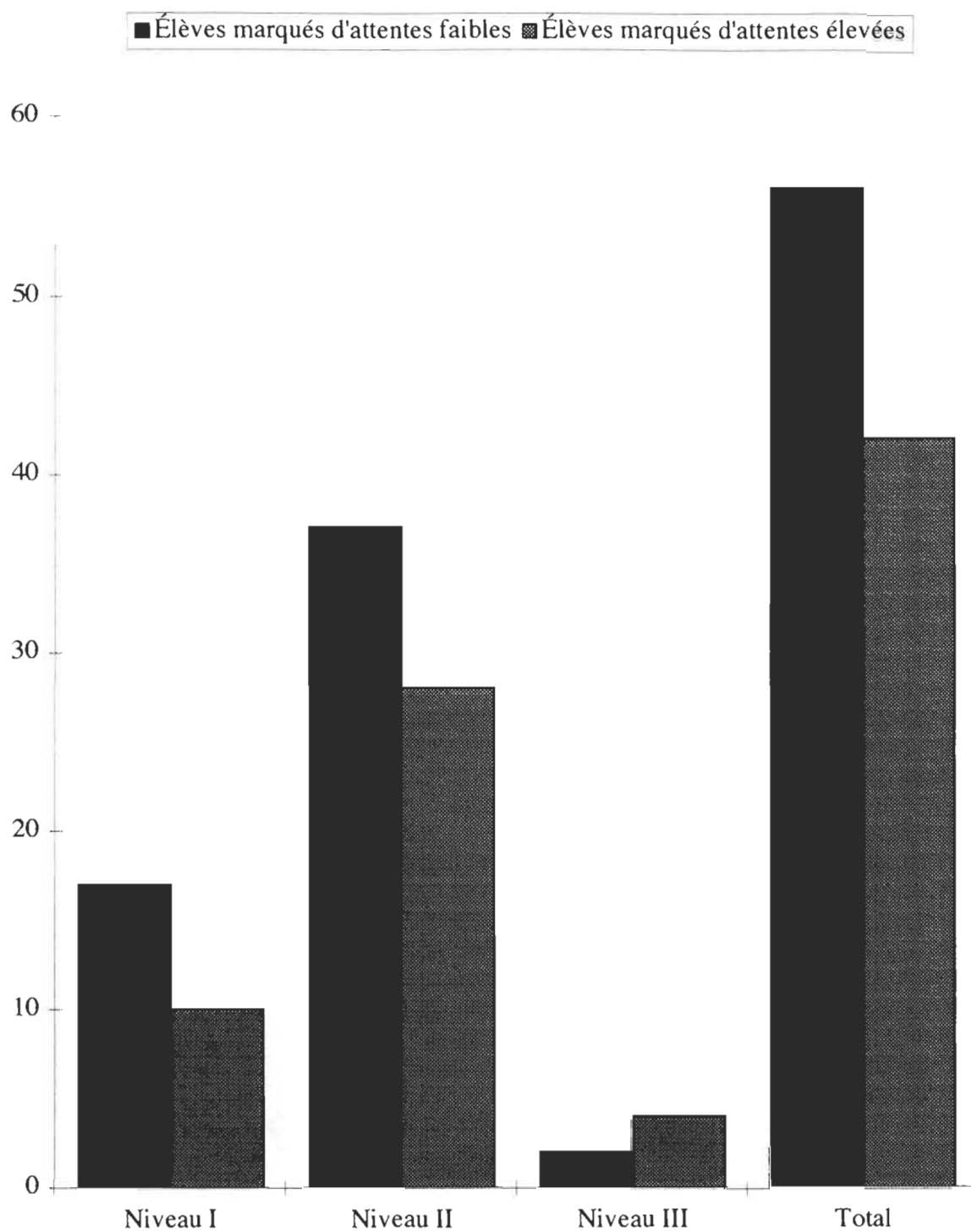


Figure 3. La fréquence des comportements perturbateurs manifestés par les élèves marqués d'attentes faibles ou élevées dans la classe de Luc.

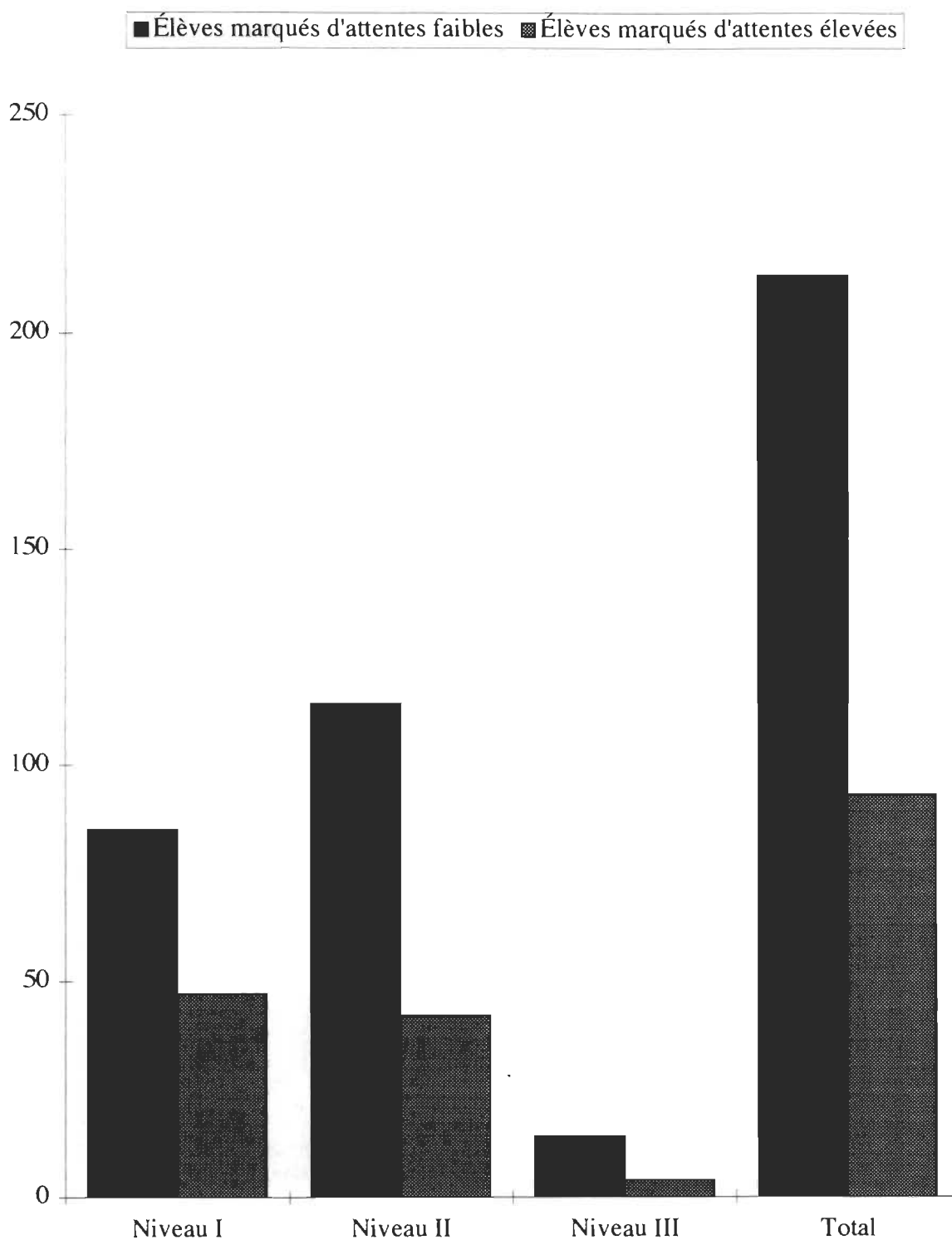


Figure 4. La fréquence des comportements perturbateurs manifestés par les élèves marqués d'attentes faibles ou élevées dans la classe d'Annie.

réprimandes administrées à chacun des groupes ($AF=16$; $AE=3$). De plus, il est davantage libertaire face aux comportements inappropriés d'élèves faisant l'objet d'attentes élevées (37,1%) qu'à ceux marqués d'attentes faibles (26,3%).

Pour sa part, Annie présente sensiblement le même profil de réactions pour les déviances adoptées par les élèves faisant l'objet d'attentes faibles ou élevées. C'est-à-dire qu'elle intervient de façon normative selon les mêmes proportions, que le comportement perturbateur soit adopté par un élève marqué d'attentes faibles (43,7%) ou élevées (48,7%). D'ailleurs, le même phénomène se produit lorsqu'elle réagit de façon libertaire ($AF=43,1\%$; $AE=44,4\%$). Seule la pédagogie interactive n'est pas utilisée uniformément lors de l'apparition de comportements inappropriés d'élèves marqués d'attentes faibles ou élevées. En effet, Annie préconise davantage les comportements d'affirmation et d'ouverture lors de déviances adoptées par les élèves faisant l'objet d'attentes faibles. Par contre, il est à souligner qu'Annie utilise ce type de pédagogie qu'en de rares occasions.

Les résultats de l'analyse des réactions de Luc et Annie aux inobservances d'élèves pour qui ils ont des attentes faibles ou élevées ne permettent pas clairement d'identifier des profils d'intervention très différenciés. À notre avis, leur propension naturelle à gérer l'indiscipline principalement selon une pédagogie normative ainsi que leur répertoire assez limité de réactions pourraient expliquer que tous les élèves reçoivent approximativement le même traitement. Le souci d'intervenir de façon équitable envers tous leurs élèves constitue aussi une hypothèse qui peut les amener à réagir de façon relativement uniforme.

Par ailleurs, des différences subtiles ont été observées dans le cas de Luc. En

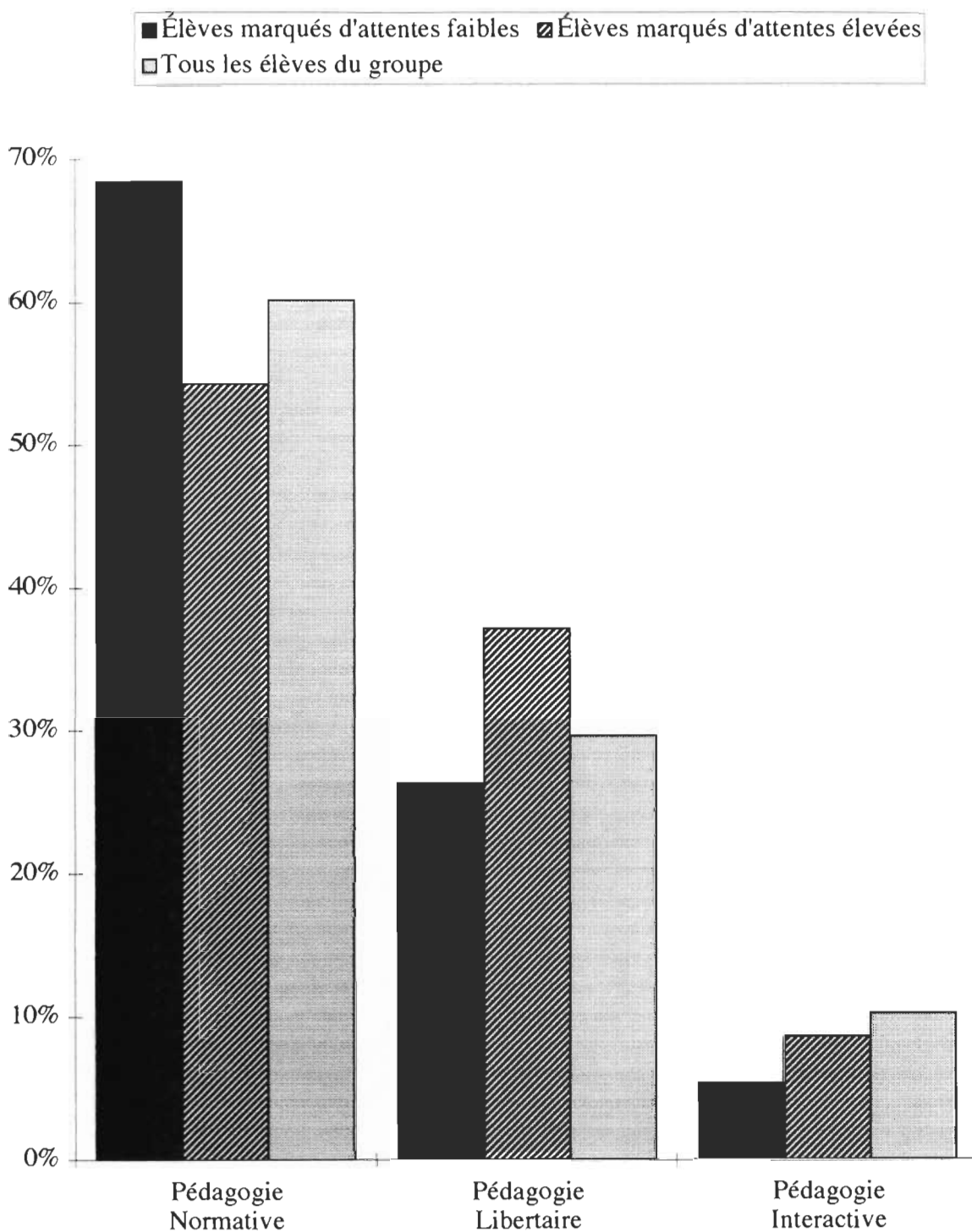


Figure 5. La répartition des types de réactions de Luc aux comportements perturbateurs d'élèves marqués d'attentes faibles, d'attentes élevées et de tous les élèves du groupe.

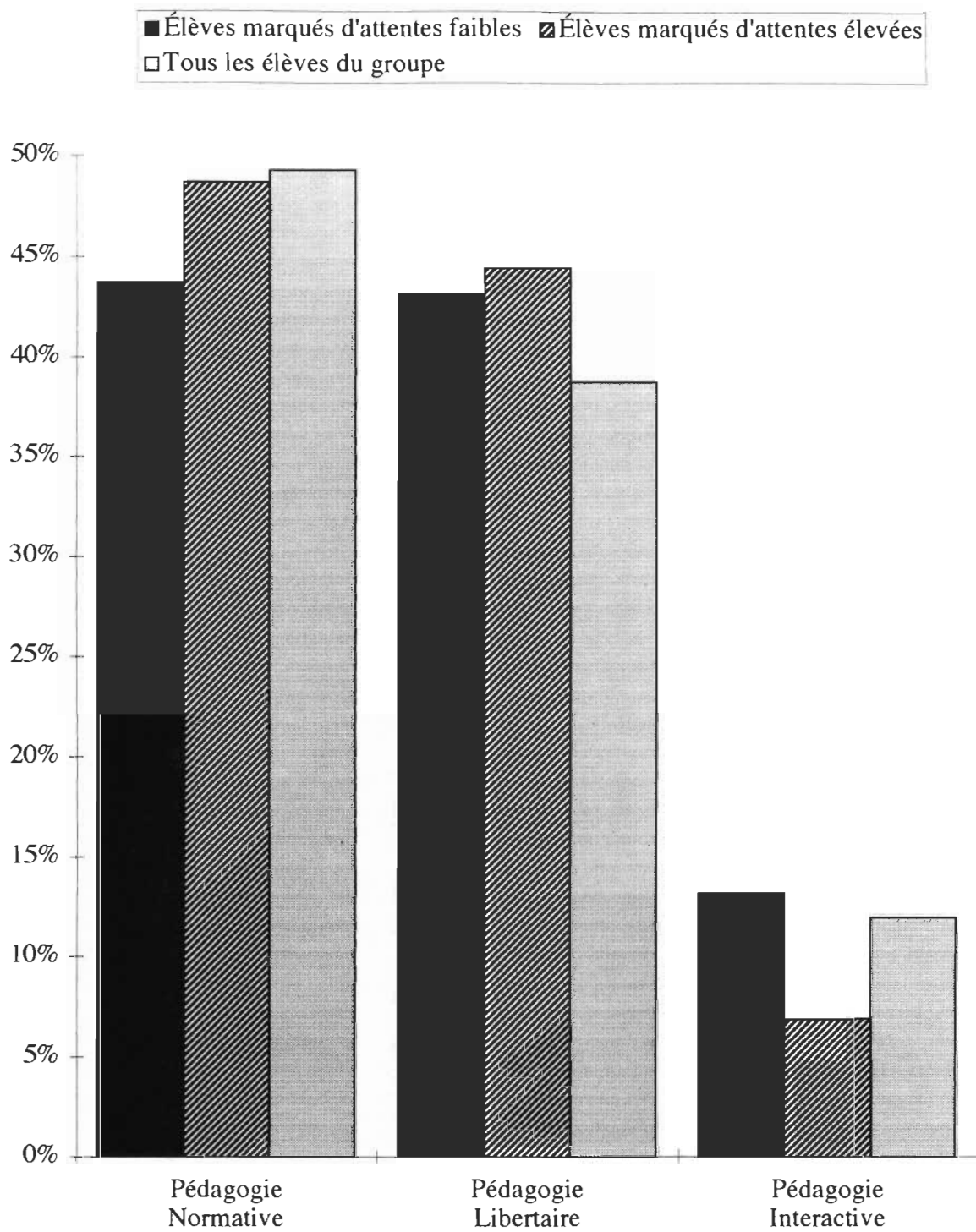


Figure 6. La répartition des types de réactions d'Annie aux comportements perturbateurs d'élèves marqués d'attentes faibles, d'attentes élevées et de tous les élèves du groupe.

effet, celui-ci se montrait plus tolérant à l'égard de certains élèves et nous semblait particulièrement à l'affût de déviances d'autres élèves qu'il disait plus indisciplinés. Il était d'ailleurs plus incisif dans ses réactions à l'égard de ces derniers, notamment en les réprimandant davantage. Le cumul des inobservances des élèves pour qui Luc entretenait des attentes faibles peut expliquer sa vigilance et parfois son impatience envers eux. Cette attitude, bien que légitime et naturelle, ne favorise pas à moyen et à long terme une progression dans la conduite sociale des élèves.

Au contraire, il se peut qu'un cycle d'interactions négatives prenne place entre l'enseignant et ses élèves. Ainsi, plus les élèves adoptent des comportements déviants, plus l'enseignant réagit de façon autoritaire. Les élèves peuvent alors devenir encore moins coopératifs et le cycle est amorcé. Dans un tel contexte, on a l'impression que chaque déviance de l'élève devient un nouvel épisode disciplinaire qui alourdit son dossier et confirme la perception de l'enseignant à son égard. Cette situation s'est peut-être même produite dans la classe d'Annie puisque les trois élèves pour qui elle avait des attentes particulièrement faibles ont reproduit un très grand nombre de comportements déviants.

Par ailleurs, comme le mentionne Artaud (1989) et Debarbieux (1990), il se peut que les nombreuses interventions autoritaires de l'enseignant créent chez ses élèves un état de conformisme qui les amène à se soumettre et à vivre silencieusement une violence intérieure.

Comment briser ce cycle pernicieux qui résulte en définitive par une diminution de la coopération des élèves? Comment abolir ce conformisme dans lequel se réfugient les élèves à la recherche d'une paix apparente et superficielle avec l'enseignant?

Voici quelques hypothèses qui nous semblent valables. D'abord, l'élève ne doit pas avoir l'impression qu'il est attaqué personnellement par l'enseignant. Il doit plutôt sentir que c'est le comportement qu'il a adopté qui est néfaste et à corriger. Ce n'est pas lui qui est mauvais. De plus, une nouvelle inobservance doit être traitée de façon objective comme un événement isolé où seul le comportement perturbateur immédiat est considéré par l'enseignant. L'élève peut ainsi sentir que toute sa personnalité n'est pas en cause, qu'il a la chance de se reprendre et qu'il n'aura pas porter constamment le fardeau de son passé. Enfin, la pédagogie interactive peut permettre d'éviter le conformisme en laissant aux élèves la possibilité de s'affirmer. Elle cherche aussi à augmenter la coopération de ceux-ci en favorisant les interactions entre l'enseignant et les élèves.

Cette démarche exige de l'enseignant une modification du regard qu'il porte sur l'élève afin que celui-ci ne soit pas considéré comme un animal à dresser ni comme un être laisser à lui-même dans son processus d'apprentissage et de développement personnel (Brunelle, Brunelle et Gadaan, 1993). Finalement, ceci demande un plan d'intervention et beaucoup de professionnalisme de la part de l'enseignant. À notre avis, l'enseignant qui veut être plus interactif envers des élèves pour qui il a des attentes faibles devrait initier cette transformation en identifiant un ou deux comportements perturbateurs sur lesquels il souhaite démontrer plus d'ouverture ou s'affirmer davantage et en visualisant une ou deux réactions interactives qu'il a réellement l'intention d'essayer lors de ces situations. Il va sans dire également qu'il doit se préparer à utiliser ces réactions sur une base régulière et prolongée s'il veut en percevoir les effets réels sur ses élèves et sur lui-même.

CHAPITRE IV

CONCLUSION

Ce chapitre comporte trois sections. Dans un premier temps, nous présentons les principales conclusions des trois volets de cette étude. Nous discutons ensuite de l'impact que cette étude pourrait avoir sur la formation des intervenants. Finalement, nous proposons des suggestions de recherches émergeant des conclusions de la présente étude.

A-Les principales conclusions des trois volets de l'étude

Les données recueillies à l'aide du SOID ont d'abord permis de constater la fréquence élevée des comportements perturbateurs dans les classes observées. De façon plus spécifique, au-delà de la moitié de ces inobservances peuvent potentiellement déranger la classe à court ou moyen terme (deuxième niveau). De plus, 40% des comportements inappropriés ont une faible influence sur la vie de la classe lorsqu'ils apparaissent (premier niveau). Finalement, les déviations de troisième niveau, qui dérangent effectivement le bon déroulement de la classe dès le moment où elles surviennent, sont beaucoup moins fréquentes et constituent entre 7% et 10% des inobservances manifestées par les élèves qui ont participé à l'étude.

Par ailleurs, les comportements perturbateurs apparaissent plus fréquemment à certains moments de la séance. En effet, les élèves adoptent régulièrement des comportements inappropriés lors des transitions, des explications, des éducatifs et des situations de jeu. Il est à noter que les élèves commettent particulièrement des inobservances de premier niveau lorsqu'ils sont à proximité de l'enseignant pendant les périodes d'explication. À l'inverse, les déviations de deuxième niveau surviennent surtout dans des phases de séance où le degré de liberté d'action dont dispose l'élève est

plus grand.

Il est à souligner que plus de 30% des comportements perturbateurs des élèves ne sont pas perçus par les enseignants. De façon plus spécifique, les déviances de deuxième niveau, qui sont les plus récurrentes, échappent plus facilement à l'attention des deux éducateurs physiques que les inobservances de premier et de troisième niveau.

Les résultats de l'analyse des réactions des enseignants aux déviances de leurs élèves démontrent manifestement qu'ils sont tenants de la pédagogie normative. Ils se montrent aussi passablement permissifs mais ont rarement recours à la pédagogie interactive comme stratégie de gestion de l'indiscipline de leurs élèves. Cette propension pour la pédagogie normative est relativement constante quelque soit le niveau de comportement perturbateur en cause. Cependant, la perception que les enseignants ont de leur intervention est tout autre. En effet, ils se croient majoritairement interactifs, peu libertaires et peu normatifs.

Les réactions de Luc et Annie aux inobservances d'élèves pour qui ils ont des attentes faibles ou élevées ne permettent pas clairement d'identifier des profils d'intervention très différenciés. À notre avis, leur propension naturelle à gérer l'indiscipline principalement selon une pédagogie normative ainsi que leur répertoire assez limité de réactions peuvent expliquer que tous les élèves reçoivent approximativement le même traitement. Par ailleurs, des différences subtiles ont été observées dans le cas de Luc. En effet, celui-ci se montre plus tolérant à l'égard de certains élèves et nous semble particulièrement à l'affût de déviances d'autres élèves qu'il dit plus indisciplinés. Il est d'ailleurs plus incisif dans ses réactions à l'égard de ces derniers, notamment en les réprimandant davantage.

B-L'impact de cette étude sur la formation des intervenants

Les résultats de cette étude peuvent certainement être utilisés dans le cadre de la formation initiale des éducateurs physiques. Ils constituent à cet égard un répertoire de comportements perturbateurs et de réactions d'enseignants qui illustrent une réalité tout autre que celle envisagée par les futurs éducateurs physiques dans leur conception de l'enseignement. De plus, les réactions interactives observées dans cette étude représentent des modèles d'intervention opérationnels pour les enseignants en formation qui s'initient à la pédagogie interactive.

Par ailleurs, la méthodologie développée pour identifier l'écart entre les théories professée et pratiquée par les enseignants dans la gestion de l'indiscipline peut être mise à contribution en supervision pédagogique autant avec des stagiaires en formation qu'avec des éducateurs physiques en perfectionnement.

Enfin, les résultats très révélateurs sur l'écart entre la théorie professée et la théorie pratiquée dans la gestion de l'indiscipline devraient servir à conscientiser les futurs éducateurs physiques sur la nécessité d'avoir recours à des observations objectivées de leur enseignement plutôt qu'à se fier uniquement à la perception de ce qu'ils font pour juger de la qualité de leurs interventions. Nous croyons ainsi que la comparaison des résultats d'une séance observée à l'aide du SOID avec les impressions du stagiaire ou de l'enseignant expérimenté permettrait à ces derniers de réajuster leurs perceptions de ce qu'ils font. Cette démarche, répétée à plusieurs reprises, favoriserait certainement une réduction progressive de l'écart entre leurs théories professée et pratiquée. À notre avis, cette étape doit être franchie avant de s'engager dans un processus de supervision sur les actions pédagogiques.

C-Des suggestions pour de futures recherches sur la gestion de la discipline en éducation physique

Il serait d'abord intéressant de reproduire notre étude avec un grand nombre d'enseignants dans divers contextes d'éducation physique (primaire, secondaire ou clientèle spéciale) afin de décrire les différents modèles d'intervention privilégiés dans la gestion de la discipline. Il serait également bon de prélever les perceptions des éducateurs physiques de façon à établir des liens entre leur conception de la discipline et leur profil d'intervention.

Il pourrait être utile également d'élaborer des études descriptives portant sur: les causes potentielles d'apparition des comportements perturbateurs; l'effet des réactions normatives, libertaires et interactives sur le comportement des élèves; les raisons qui amènent les enseignants à se montrer normatifs, permissifs ou interactifs.

Par ailleurs, il serait intéressant de développer des recherches sur l'expérimentation de stratégies de supervision ayant pour but d'amener les éducateurs physiques à prendre conscience: du nombre et de la nature des déviations qui surviennent dans leur classe; des causes d'apparition de ces déviations; de ce qu'il font réellement pour gérer les comportements inappropriés de leurs élèves; de l'effet immédiat de leurs réactions aux comportements perturbateurs de leurs élèves.

L'étude des conditions qui favorisent l'appropriation de la pédagogie interactive, nous semble aussi une avenue de recherche prometteuse. Enfin, il serait important également de vérifier l'efficacité de stratégies d'intervention disciplinaire interactive auprès d'élèves particulièrement marqués d'attentes faibles.

RÉFÉRENCES

- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Therory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Babad, E.Y., Inbar, J. et Rosenthal, R.A. (1982). Pygmalion, Galatae, and Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 459-474.
- Brophy, J.E. et Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationship: Causes and consequences*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J.E. et Good, T.L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61 (5), 365-374.
- Brunelle, J., Brunelle, J.P. et Gadaan, M. (1993). *Prévenir et gérer l'indiscipline dans l'enseignement de l'éducation physique*. Québec: L'intervention éducative, Département d'éducation physique, Université Laval.
- Brunelle, J., Brunelle, J.P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A. et Spallanzani, C. (1993). *Système d'observation d'incidents disciplinaire (SOID)*. Québec: L'intervention éducative, Département d'éducation physique, Université Laval.

- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*, Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Côté, R. (1989). *La discipline scolaire*. Montréal: Éditions Agence d'ARC Inc.
- Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris: ESF Éditeur.
- Fortier, A. et Desrosiers, P. (1991). Les préoccupations personnelles des stagiaires en éducation physique au primaire. *Revue STAPS*, 26, 47-59.
- Gagnon, J. (1992). *L'effet Pygmalion dans une équipe sportive de niveau collégial*. Québec: Thèse de doctorat no 11756, Département d'éducation physique, Université Laval.
- Good, T.L. (1987). Tow decades of research on teacher expectations: findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 32-47.
- Gordon, T. (1981). *Enseignants efficaces*. Montréal: Le jour, éditeur.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Grenier, J., Martel, D. et Pelletier-Murphy, J. (1995). *Concordances et discordances entre les attentes d'un éducateur physique et les perceptions d'élèves*. Chicoutimi: 63e Congrès de l'Acfas.
- Grenier, J., Spallanzani, C. et Martel, D. (1993). *Attentes d'entraîneurs et temps d'apprentissage en situation d'entraînement*. Rimouski: 61e Congrès de l'Acfas.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école*. Montréal: Les éditions LOGIQUES inc.

- Hellison, D.R. et Templin, T.J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Hoge, R.D. (1984). The definition and measurement of teacher expectations: Problems and prospects. *Canadian Journal of Education*, 9 (2), 213-228.
- Horn, T.S. (1984). The expectancy process: Causes and consequences. In C.F. Staub et J.M. Williams (Eds), *Cognitive sport psychology* (pp.199-211). Lansing, NY: Sport Science Associate.
- Martel, D., Gagnon, J., Brunelle, J.P. et Spallanzani, C. (1996). Comportements d'élèves qui influencent le développement d'attentes chez des enseignants et enseignantes en éducation physique. *Revue Avante*, 2 (2), 37-50.
- Martel, D., Spallanzani, C., Grenier, J. et Bernier, R. (1993). *Attentes d'entraîneurs, engagement moteur et taux de succès d'athlètes en situation d'entraînement: Trois études de cas..* Caen, France: Congrès de l'association des chercheurs en activités physiques et sportives - Vèmes Journées internationales d'automne.
- Martinek, T.J. (1981a). Physical attractiveness: Effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Sport Psychology*, 3 (3), 196-205.
- Martinek, T.J. (1981b). Pygmalion in the gym: A Model for the communication of teacher expectations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52 (1), 58-67.

- Martinek, T.J. (1980). Students' expectations as related to a teacher's expectations and self-concepts of elementary age children. *Perceptual and Motor Skill*, 50 (2), 555-561.
- Martinek, T.J. et Johnson, S.B. (1979). Teacher expectations: Effects of dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 50 (1), 60-70.
- Martinek, T.J. et Karper, W.B. (1984). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55 (1), 32-40.
- Martinek, T.J. et Karper, W.B. (1982). Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1 (2), 26-39.
- Morency, L. (1986). *Comment des éducateurs physiques manifestent leurs attentes dans l'enseignement au primaire*. Québec: Thèse de doctorat no 7104, Université Laval.
- Piéron, M. et Emonts, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans les classes d'éducation physique. *Revue de l'éducation physique*, 28 (1), 33-40.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Traduction et adaptation de M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Spallanzani, C. et Martel, D. (1994). *La mesure des attentes (effet Pygmalion): nécessité d'un développement de stratégies novatrices*. Montréal: 62e Congrès de l'Acfas.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

ANNEXE A

Fiches d'observation d'incidents disciplinaires

Moment de la leçon		Nbre	Comportements perturbateurs des élèves et réactions de l'enseignant				Durée	Effets		Source de l'incident		Repr. de l'incident
avant le cours	Av	Elèves présentant le comportement perturbateur	1 ^{er} NIVEAU		3 ^e NIVEAU		COMP. D'IMPOSITION		chang: C non chang: NC cours inter: I non inter: NI	l'activité Act la procédure Pr le mode d'org. MO l'enseignant Ens les élèves ÉI être hors HP plateau II l'horaire		en termes de comp. pert. et de réaction de l'ens.
introduction	Int		est distrait	ED	critique	C	dicte un comp.	DC				
échauffement	Éch		bavarde	Ba	s'en prend au		réprimande	Ré				
explication	Ex		arr. en retard	AR	matériel	Mat	établit une cons.	EC				
transition	Tr		pas de costume	PC	agresse	Agr	COMP. PERMISSIFS					
éducatif	Éd		<u>quitte la salle</u>	<u>QS</u>	se cond. dang.	CD	fait un rappel	FR				
jeu	J		2 ^e NIVEAU		est grossier	EG	ignore	Ig				
retour au calme	RCa		fait le clown	FC	ridiculise	Ri	COMP. D'AFFIRMA.					
conclusion	Co		se chamaille	SC	défie l'enseignant	DE	applique une cons.	AC				
après le cours	Ap		harcèle	Ha			donne la raison	DR				
			fait du bruit	FB			COMP. D'OUVERTURE					
			déforme l'act.	DA			décrit le comportement	Dé				
		Enf.-vol. règles	ER			exp. les sent.	ES					
		arrête de prat.	AP			recon. les sent.	RS					
		résiste cons.	RC			susc. un arr.	SA					
		ant. règle de comp. ERC	ERC			encourage	En					

Nom _____ Date _____ Heure du cours _____ École _____

Nombre d'élèves _____ Niveau scolaire _____ Sexe du groupe _____ Activité enseignée _____

Moment de la leçon		Nbre	Comportements perturbateurs des élèves et réactions de l'enseignant						Durée	Effets		Source de l'incident		Repr. de l'incident
avant le cours	Av	Elèves présentant le comportement perturbateur	1 ^{er} NIVEAU		3 ^e NIVEAU		COMP. D'IMPOSITION		en secondes	chang: C non chang: NC	cours inter: I non inter: NI	l'activité la procédure le mode d'org. l'enseignant les élèves être hors plateau l'horaire	Act Pr MO Ens ÉI HP II	en termes de comp. pert. et de réaction de l'ens.
introduction	Int		est distrait	ED	critique	C	dicte un comp.	DC						
échauffement	Éch		bavarde	Ba	s'en prend au matériel	Mat	réprimande	Ré						
explication	Ex		arr. en retard	AR			établit une cons.	EC						
transition	Tr		pas de costume	PC	agresse	Agr	COMP. PERMISSIFS							
éducatif	Éd		<u>quitte la salle</u>	<u>QS</u>	se cond. dang.	CD	fait un rappel	FR						
jeu	J		2 ^e NIVEAU		est grossier	EG	ignore	Ig						
retour au calme	RCa		fait le clown	FC	ridiculise	Ri	COMP. D'AFFIRMA.							
conclusion	Co		se chamaille	SC	résiste à une		applique une cons.	AC						
après le cours	Ap		harcèle	Ha	consigne	RC	donne la raison	DR						
			fait du bruit	FB	défie l'enseignant	DE	COMP. D'OUVERTURE							
			déforme l'act.	DA			décrit le comportement	Dé						
			Enf.-vol. règles	ER			exp. les sent.	ES						
			<u>arrête de prat.</u>	<u>AP</u>			recon. les sent.	RS						
							susc. un arr.	SA						
							encourage	En						
Av		1	PC / DC						20	C	NI		EL	
Int		gr	Ba / DC						12	C	I		EL	
Int		5	Ba / Ré						14	C	I		EL	
Ed		1	SC - Ha / FR						34	C	NI		Act.	
Ed		1	CD / Ig						11	NC	NI		mo	

Nom Annie Date 6 Oct 94 Heure du cours 14h40 École Curé Bourget
 Nombre d'élèves 29 Niveau scolaire 6^e Sexe du groupe m Activité enseignée Atelier de locomotion

ANNEXE B

Perception de vos réactions aux comportements perturbateurs de vos élèves

Instrument adapté de celui développé dans le cadre du Projet PGI - 1994-95, GRIAP.

NOM: _____

PERCEPTION DE VOS RÉACTIONS AUX COMPORTEMENTS

PERTURBATEURS DE VOS ÉLÈVES

Voici des réactions d'intervenants à des comportements perturbateurs d'élèves. Quelles sont, d'après vous, en terme de pourcentage, les réactions que vous avez face aux comportements perturbateurs des élèves du groupe observé dans le projet de recherche.

. Dicte le comportement	_____%
. Réprimande	_____%
. Établit une conséquence après coup	_____%
. Fait un rappel	_____%
. Ignore	_____%
. Applique une conséquence connue	_____%
. Donne une raison	_____%
. Décrit le comportement	_____%
. Exprime ses sentiments	_____%
. Reconnaît les sentiments	_____%
. Suscite un arrangement	_____%
. Encourage	_____%
	100%

ANNEXE C

Perception de l'importance et de la nature des comportements perturbateurs

Instrument adapté de celui développé dans le cadre du Projet PGI - 1994-95, GRIAP.

NOM: _____

PERCEPTION DE L'IMPORTANCE ET DE LA NATURE DES COMPORTEMENTS
PERTURBATEURS

Voici des comportements perturbateurs qui surviennent en éducation physique. Quels sont, d'après vous, en terme de pourcentage, les comportements perturbateurs qui se produisent dans le groupe d'élèves observés dans le projet de recherche.

COMPORTEMENTS PERTURBATEURS * De premier niveau: . Est distrait . Bavarde . Arrive en retard . Pas de costume . Quitte la salle	_____ %
COMPORTEMENTS PERTURBATEURS * De deuxième niveau: . Fait le clown . Enfreint volontairement les règles . Se chamaille . Arrête de pratiquer . Harcèle . Fait du bruit . Déforme l'activité	_____ %
COMPORTEMENTS PERTURBATEURS * De troisième niveau: . Critique . S'en prend au matériel . Agresse . Se conduit dangereusement . Est grossier . Défie l'enseignant . Ridiculise . Résiste à une consigne	_____ %
	100%

ANNEXE D

Mesure des attentes des enseignants

MESURE DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Pour chacune des trois variables ci-dessous, indiquez le niveau d'attente que vous pourriez avoir pour chacun de vos élèves. Rappelez-vous que l'appréciation de chaque élève doit être conforme à vos propres attentes. La notion d'attente correspond à l'idée que vous vous faites du rendement que peut atteindre l'élève sur un aspect donné. L'échelle d'appréciation comporte une gradation qui s'étend du chiffre 1 (attentes faibles) au chiffre 7 (attentes élevées). Encercler le chiffre qui correspond le plus à votre niveau d'attente.

1- RELATION SOCIALE AVEC LES AUTRES ÉLÈVES DE LA CLASSE

1 2 3 4 5 6 7

**Attentes
faibles**

**Attentes
élevées**

2- COMPORTEMENT COOPÉRATIF AVEC L'ENSEIGNANT

1 2 3 4 5 6 7

**Attentes
faibles**

**Attentes
élevées**

3- CAPACITÉ INTELLECTUELLE POUR RÉSOUDRE DES PROBLÈMES

1 2 3 4 5 6 7

**Attentes
faibles**

**Attentes
élevées**

ANNEXE E

Appréciation de l'effort déployé par les élèves

APPRÉCIATION DE L'EFFORT DÉPLOYÉ PAR LES ÉLÈVES

Ce questionnaire vous permet de donner une appréciation de l'effort déployé par vos élèves pendant les séances d'éducation physique. La notion d'effort correspond à la perception que vous vous faites de l'intensité avec laquelle l'élève s'implique dans les tâches à exécuter.

L'échelle d'appréciation comporte une gradation qui s'étend du chiffre 1 (déploie très peu d'effort) au chiffre 5 (déploie beaucoup d'effort). Encerclez le chiffre qui correspond le plus à la perception que vous avez de l'effort manifesté par chacun de vos élèves.

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

1	2	3	4	5	
Très peu					Beaucoup

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

1	2	3	4	5	
Très peu					Beaucoup

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

1	2	3	4	5	
Très peu					Beaucoup

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

1	2	3	4	5	
Très peu					Beaucoup

ANNEXE F

Classement des élèves selon leur niveau de performance

CLASSEMENT DES ÉLÈVES SELON LEUR NIVEAU DE PERFORMANCE

L'exercice qui suit consiste à classer vos élèves selon leur performance sportive en éducation physique. Vous avez devant vous les noms de vos élèves. Il s'agit dans un premier temps de faire trois groupes. Dans le premier groupe, placez les noms des élèves que vous jugez les plus performants; dans le second groupe, les noms de ceux que vous considérez comme des élèves moyens; et dans le troisième groupe, les noms de ceux qui vous semblent les moins habiles.

Dans un deuxième temps, prenez chaque groupe et classez les noms des élèves en ordre décroissant selon leur niveau de performance, c'est-à-dire en plaçant le nom de l'élève le plus performant en premier jusqu'à l'élève le moins habile du groupe.