

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
SYLVAIN CORRIVEAU**

**COMPORTEMENTS PERTURBATEURS D'ÉLÈVES DE
NIVEAU PRIMAIRE ET TECHNIQUES DE CONTRÔLE
UTILISÉES PAR LES ENSEIGNANTS LORS
DE COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE**

JUIN 1991

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

Pour la plupart des nouveaux enseignants de même que ceux qui enseignent depuis un bon nombre d'années, une des préoccupations majeures de leur enseignement se situe au niveau du contrôle des comportements perturbateurs des élèves (Kennedy, 1980; et Bain et Wendt, 1983). Cette situation préoccupe les enseignants parce qu'elle accapare une partie importante de leur énergie et de leur temps d'enseignement, ce qui produit un certain "stress" chez ces derniers.

L'objectif visé par cette étude est d'identifier et d'analyser chez l'élève les comportements perturbateurs et chez l'enseignant, certaines techniques de contrôle utilisées pour atténuer ou éliminer ces comportements perturbateurs. Il est important de noter que l'étude actuelle ne cherche pas à identifier les causes des comportements perturbateurs, mais plutôt à donner une image précise des problèmes disciplinaires dans les cours d'éducation physique au primaire.

Les données ont été recueillies, à l'aide du système d'observation directe de Kennedy (1980), système qui fut modifié et adapté pour le rendre plus conforme à la réalité de l'enseignement en éducation physique au primaire. L'instrument permet d'identifier les comportements perturbateurs dans les types de relations suivants: élève-enseignant; élève-élèves; élève-matériel; élève-situation d'apprentissage et élèves-règles à suivre. De plus, l'instrument permet d'identifier les différentes techniques de contrôle utilisées par les enseignants, qui sont soit des techniques dites

traditionnelles ou des techniques néo-béhavioristes. Les épisodes disciplinaires, qui sont définis par l'action de l'élève associée à la réaction de l'enseignant, sont également identifiés grâce à ce même instrument.

L'échantillon comprend 60 leçons d'éducation physique des deux cycles du primaire supervisées par 10 enseignants (es), qui enseignent à deux classes différentes. Chacune des classes est observée à 3 reprises. Deux codeurs, qui ont obtenu 79.3% pour la fidélité inter-observateurs, ont participé à la cueillette des données. L'analyse des données, basée sur 3645 épisodes disciplinaires observés, met en évidence la fréquence et le pourcentage de distributions des comportements perturbateurs d'élèves et des techniques de contrôle chez les enseignants. De plus, des analyses de variance et des tests de signification nous permettent d'approfondir certaines variables comme: le cycle d'enseignement, le sexe de l'élève, le tiers temps d'une leçon, etc.

Brièvement, l'analyse des résultats nous permet de dire que les comportements perturbateurs en éducation physique se présentent sous une forme physique plutôt que verbale. Ces derniers sont majoritairement dirigés contre les règles à suivre. Les deux comportements perturbateurs qui apparaissent le plus souvent sont "crier/parler/chuchoter" et "se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche". Concernant les techniques de contrôle utilisées par les enseignants, il semble que les techniques traditionnelles et les techniques néo-béhavioristes apparaissent de façon similaire. Les deux techniques de contrôle qui sont le plus utilisées sont "ignorer le comportement" et "donner l'ordre d'arrêter-arrête". L'épisode disciplinaire le

plus souvent observé lors de l'étude est "plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter avec ignorer le comportement perturbateur".

Certains effets ont été observés à travers les différentes analyses de variance. D'abord, aucune différence significative n'existe entre les deux cycles d'enseignement au primaire pour l'apparition des comportements perturbateurs ni pour les techniques de contrôle. Il semble aussi que les épisodes disciplinaires soient plus fréquents au premier tiers d'une leçon, peu fréquents pour le deuxième tiers et augmentent légèrement pour le troisième tiers. De plus, les comportements perturbateurs des élèves contre les pairs sont plus fréquents avec une enseignante, alors que les comportements perturbateurs contre le matériel et contre les règles à suivre sont plus fréquents avec un enseignant. Il semble également que les techniques de contrôle traditionnelles sont utilisées davantage au premier et au troisième tiers de la leçon, alors que les techniques néo-béavioristes sont plus courantes au deuxième tiers.

L'étude montre également qu'il y a trois fois plus de comportements perturbateurs chez les garçons que chez les filles. Ces comportements perturbateurs proviennent généralement des mêmes filles et des mêmes garçons.

Une telle étude ne peut que contribuer à "lever le voile" sur les différents problèmes disciplinaires en éducation physique et ainsi permettre à l'enseignant de mieux les identifier et y réagir dans son enseignement.

REMERCIEMENTS

Quiconque a déjà réalisé un mémoire se souvient de la somme d'énergie investie dans un tel projet. Cependant ce travail ne peut s'effectuer en solitaire. Il est donc important de souligner la contribution des personnes dans la réalisation d'un tel document.

Tout d'abord, à monsieur Michel Lirette, Ph.D., mon directeur de mémoire, j'adresse mes plus sincères remerciements et ma gratitude pour avoir éveillé en moi l'idée d'un tel projet ainsi que pour ses connaissances prodiguées afin de mener à bien et à terme le présent document. Je tiens à exprimer également ma gratitude à mon co-directeur, monsieur Louis Laurencelle, Ph.D., qui, par ses judicieux commentaires, sa disponibilité inestimable et son esprit méthodique m'a permis de matérialiser ce projet de recherche.

Des remerciements s'adressent également aux enseignants impliqués dans l'étude, ainsi qu'à messieurs Mario Manseau, Claude Brouillette et madame Louise St-Louis pour leurs participations et contributions aux diverses tâches techniques nécessaires à la réalisation du mémoire.

De plus, je dédie ce mémoire à tous les parents pour qui "l'éducation de leur enfant" est une priorité dans la vie. Ainsi, j'exprime mes remerciements et mon éternelle reconnaissance à mes parents, Georges et Lucille, qui sans ménagement m'ont supporté et encouragé tout au long de mes études. Finalement, à ma compagne, Mentina, je la remercie pour ses encouragements, tout particulièrement dans les périodes difficiles.

TABLE DES MATIERES

	Page
RÉSUMÉ.....	i
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	xi
CHAPITRES	
I. INTRODUCTION.....	1
Problématique	1
But.....	4
Questions.....	4
Définitions opératoires.....	6
II. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	8
Comportements perturbateurs en éducation	10
Techniques de contrôle en éducation	14
Techniques de modification du comportement en éducation	20
Comportements perturbateurs en éducation physique.....	25
Techniques de contrôle en éducation physique	28
Techniques de modification du comportement en éducation physique physique.....	31
Relation entre discipline et sexe.....	35
Relation entre discipline et enseignement-apprentissage.....	36
III. MÉTHODOLOGIE	38
Échantillon.....	38
Instrument de mesure.....	39
Validité et fidélité du système d'observation.....	44

	Page
Formation des codeurs.....	44
Cueillette des données.....	46
Problèmes majeurs et leurs solutions	50
Traitements statistiques des données.....	51
Limites de l'étude.....	52
IV. RÉSULTATS	53
Analyse des types de comportements perturbateurs des élèves.....	53
Analyse des comportements perturbateurs selon le groupe.....	58
Analyse des comportements perturbateurs selon la forme verbale ou physique	59
Analyse des comportements perturbateurs selon leur catégorie.....	59
Analyse des techniques de contrôle des enseignants.....	61
Analyse des techniques de contrôle selon le groupe	63
Analyse des techniques de contrôle selon les catégories.....	64
Fréquences des épisodes disciplinaires.....	65
Analyses de variance et tests de signification.....	71
V. DISCUSSION.....	86
Première étape	87
Deuxième étape	93
Troisième étape	98
Recommandations pédagogiques	99
Recommandations pour des recherches futures	102
Conclusion	104
RÉFÉRENCES.....	106
ANNEXES	
A. Listes de comportements perturbateurs.....	115
B. Stratégies de contrôle de Pittman	119

	Page
C. Définitions opératoires des différentes catégories de comportements perturbateurs d'élèves et des techniques de contrôle des enseignants.....	121
D. Entraînement des codeurs et fidélités.....	138
E. Feuille de renseignements distribuée aux enseignants participant à l'étude.....	154
F. Distribution des fréquences et des pourcentages des comportements perturbateurs d'élèves observés dans l'étude.....	157
G. Distribution des fréquences et des pourcentages des techniques de contrôle des enseignants observés dans l'étude.....	163
H. Analyses de variance.....	173

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX	Page
1. Regroupement des comportements perturbateurs et des techniques de contrôle	40
2. Distribution des fréquences et des pourcentages des comportements perturbateurs des élèves.....	55
3. Distribution des fréquences et des pourcentages des techniques de contrôle des enseignants.....	62
4. Épisodes disciplinaires	67
5. Épisodes disciplinaires sans "Ignorer le comportement"	70
6. Nombre moyen d'épisodes disciplinaires en fonction du tiers temps	73
7. Nombre moyen par leçon de comportements perturbateurs en fonction du groupe	73
8. Nombre moyen de techniques de contrôle en fonction du tiers temps.....	76
9. Nombre moyen par leçon des techniques de contrôle en fonction des différents groupes de techniques et de la catégorie "ignorer le comportement".....	78
10. Nombre moyen par leçon des comportements perturbateurs en fonction des différentes catégories d'élèves	80
11. Nombre moyen par leçon des techniques de contrôle en fonction des différentes catégories d'élèves.....	83
12. Nombre moyen d'élèves produisant 50% des comportements perturbateurs.....	84
13. Analyse des erreurs au test de fidélité intra-codeurs (codeur A)....	144
14. Analyse des erreurs au test de fidélité intra-codeurs (codeur B)....	145

TABLEAUX

	Page
15. Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (en différé 1).....	146
16. Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (en différé 2).....	147
17. Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (en différé 3).....	148
18. Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (en différé 4).....	149
19. Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (in vivo 1).....	150
20. Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (in vivo 2).....	151
21. Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (in vivo 3).....	152
22. Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (in vivo 4).....	153
23. Distribution des fréquences et des pourcentages des comportements perturbateurs (codes à l'état brut).....	158
24. Distribution des fréquences et des pourcentages des techniques de contrôle des enseignants (codes à l'état brut).....	164
25. Analyse de variance des épisodes disciplinaires en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants et du tiers temps d'une leçon	174
26. Analyse de variance des comportements perturbateurs en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du regroupement des comportements perturbateurs et du tiers temps d'une leçon.....	175

TABLEAUX

	Page
27. Analyse de variance des techniques de contrôle en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du regroupement des techniques de contrôle et du tiers temps d'une leçon.....	176
28. Analyse de variance des techniques de contrôle en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du regroupement des techniques de contrôle, de la catégorie d'ignorer le comportement et du tiers temps d'une leçon	177
29. Analyse de variance des comportements perturbateurs en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du tiers temps d'une leçon et des catégories d'élèves	178
30. Analyse de variance des techniques de contrôle en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du tiers temps d'une leçon et des catégories d'élèves	179

LISTE DES FIGURES

FIGURES	Page
1. Liste des comportements perturbateurs de l'étude	42
2. Liste des techniques de contrôle de l'étude.....	43
3. Feuille de codage	48
4. Signification des codes numériques des différentes catégories apparaissant au Tableau 4.....	68
5. Signification des codes numériques des différentes catégories apparaissant au Tableau 5.....	70
6. Apparition des comportements perturbateurs par leçon en fonction des différents groupes et du sexe des enseignants.....	75
7. Apparition des comportements perturbateurs par tiers temps de leçon en fonction des différents groupes de comportements perturbateurs.....	75
8. Apparition des techniques de contrôle par tiers temps de leçon en fonction des groupes de techniques de contrôle.....	77
9. Apparition des techniques de contrôle par tiers temps de leçon en fonction des différents groupes de techniques de contrôle (en mettant en évidence la catégorie "ignorer le comportement"	79
10. Apparition des comportements perturbateurs en fonction des regroupements d'élèves et de sexe des enseignants.....	81
11. Utilisation des techniques de contrôle selon le sexe des enseignants et le regroupement des élèves.....	83

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Dans les écoles en général, les enseignants, en certains moments, font face à des problèmes de discipline. Cette situation préoccupe autant les enseignants que la société. Comme le démontre un sondage Gallup, 54% des personnes interrogées croient que la discipline dans les écoles secondaires n'est pas assez sévère alors que 48% des gens pensent qu'au primaire la discipline est inadéquate (La Presse, 18 novembre 1988). Cette étude s'intéresse aux problèmes de discipline en classe parce qu'ils préoccupent beaucoup de personnes et principalement parce qu'ils accaparent une partie importante de l'énergie des enseignants ¹.

Problématique

Le maintien de la discipline à l'école n'est pas un phénomène récent. Cependant, depuis quelques années, on assiste à une recrudescence des comportements perturbateurs des élèves. D'après Michel Vézina, psychologue, la mauvaise alimentation, le manque de sommeil et les troubles familiaux contribuent à altérer le degré de concentration et la capacité d'attention des élèves. Toujours d'après Vézina, les situations stressantes vécues par les enfants sont, en grande partie, responsables des problèmes de discipline. L'enseignant vit ce genre de problèmes

¹ Dans le présent document, le masculin est employé comme genre neutre dans le but d'alléger le texte: il désigne, lorsqu'il y a lieu, aussi bien les femmes que les hommes.

quotidiennement (Le Soleil, 25 avril 1987).

Cet intérêt croissant pour la discipline est étroitement lié à l'organisation et au contrôle de la classe dans le but de créer un climat favorable à l'apprentissage chez l'élève. Selon Blaise et Pajak (1985) les problèmes de discipline sont perçus comme "stressants" par les enseignants car ils nuisent à l'enseignement et perturbent l'apprentissage des élèves. Gnagey (1983) indique que le comportement perturbateur d'un élève nuit aux apprentissages des pairs. Saunders (1979) montre aussi que les comportements perturbateurs sont frustrants pour l'enseignant et nuisent à l'atteinte des objectifs de la classe. Curwin et Mendler (1980), dans un même ordre d'idées, trouvent que les comportements perturbateurs sont un obstacle pour l'enseignant dans son acte pédagogique et affectent les autres élèves en les distrayant de leur travail. Ces constats s'appliquent à tous les niveaux du système scolaire et en certaines occasions au domaine de l'éducation physique.

Pour l'enseignant en éducation physique, évoluant dans un espace ouvert, où l'élève semble avoir une certaine liberté de mouvements, cette structure devient propice à l'apparition de comportements perturbateurs (Evan, 1974; Gozigon, 1977). En éducation physique, le temps d'engagement moteur de l'élève, qui est défini comme celui où l'élève pratique les activités physiques, est un des facteurs clés pour favoriser ses apprentissages. Berliner (1979), Metzler (1979), Bloom (1979), Anderson et Barrette (1980) affirment que le temps d'engagement moteur présente une relation positive et significative avec les résultats scolaires des élèves. Cependant, ce temps d'engagement moteur est affecté par les comportements perturbateurs de

l'élève. Selon French (1987, cité dans Rimmer, 1989), les comportements perturbateurs surviennent lorsque l'élève n'est pas suffisamment actif.

En effet, ayant un comportement perturbateur, l'élève déroge de l'activité assignée. Cela laisse moins de temps pour répéter l'activité ou le mouvement demandé et produit un ralentissement dans son apprentissage. Lawrence, Steed, et Young (1983) semblent voir le comportement perturbateur comme un acte qui modifie le déroulement normal de la classe. Ces auteurs démontrent que les comportements d'enseignement du professeur sont souvent remplacés par des techniques de contrôle à cause des comportements perturbateurs, ce qui diminue le temps d'enseignement accordé à tous les élèves. Etant donné que ce type de comportement perturbe le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage et que, pour l'enseignant, il est important de disposer d'un temps d'enseignement suffisant, l'identification des comportements perturbateurs des élèves et des techniques de contrôle du professeur devient une problématique de recherche valable.

En éducation physique, la recherche fait état d'études décrivant les comportements perturbateurs d'élèves du secondaire. Il est important de souligner que l'étude actuelle est la seule qui analyse exclusivement les comportements perturbateurs et les techniques de contrôle dans les cours d'éducation physique au primaire. Costello (1977) et Hurwitz (1978) suggèrent en recherche descriptive dans le domaine de l'enseignement de l'activité physique la ré-utilisation de systèmes d'observation existants sur de nouveaux échantillons de classes d'éducation physique pour augmenter la représentativité des données accumulées jusqu'à maintenant et

permettre une meilleure connaissance du domaine observé. C'est dans cette optique que cette recherche va s'intéresser à l'analyse des comportements perturbateurs et des techniques de contrôle évoluant dans des cours d'éducation physique, en réutilisant et adaptant le système d'observation de Kennedy (1980) pour une clientèle de niveau primaire. Cette étude servira à la fois de prolongement à celle de Kennedy (1980) et d'outil pour l'éducateur physique du primaire afin de mieux comprendre les problèmes de discipline auxquels il doit faire face.

But

Dans un premier temps, le but de l'étude est d'identifier les comportements perturbateurs et d'en évaluer la fréquence et la diversité chez des élèves dans les classes d'éducation physique de niveau primaire.

Dans un deuxième temps, il s'agit d'identifier de même les techniques de contrôle utilisées par les enseignants pour enrayer ou atténuer ces comportements perturbateurs.

Enfin, nous voulons évaluer les fréquences des "épisodes disciplinaires", que l'on définit comme "les comportements perturbateurs de l'élève associés avec la/les technique(s) de contrôle de l'enseignant" (Kennedy, 1980).

Questions

Afin de structurer cette description des comportements perturbateurs des élèves et des techniques de contrôle de l'enseignant, certaines questions directrices et exploratoires sont avancées. Les questions

directrices représentent l'orientation majeure, la base du choix de recherche. En ce qui a trait aux questions exploratoires, ces dernières permettent au chercheur d'approfondir certaines variables complémentaires, de façon à augmenter l'information recueillie dans le domaine étudié.

Les questions directives sont les suivantes. 1) Lors du déroulement d'une leçon en éducation physique, quels sont les comportements perturbateurs qui interviennent à l'intérieur de la leçon et quelles sont leurs fréquences d'apparition? 2) Comment l'enseignant réagit-il face à ces comportements, c'est-à-dire quelles sont les techniques de contrôle qu'il utilise et quelles en sont les fréquences d'apparition? 3) Quels sont les épisodes disciplinaires, c'est-à-dire une série d'actions de l'élève suivies de réactions de l'enseignant, qui interviennent à l'intérieur d'une leçon et quelles en sont les fréquences d'apparition?

En complément, nous posons aussi les questions exploratoires suivantes. 1) En divisant la leçon en trois temps de même durée, quels tiers temps contient le plus d'épisodes disciplinaires? 2) Le type de comportement perturbateur est-il influencé par le sexe de l'enseignant? 3) Les enseignants utilisent-ils les mêmes techniques de contrôle que les enseignantes? 4) Les comportements perturbateurs proviennent-ils généralement des mêmes élèves? 5) Les garçons présentent-ils un plus grand nombre de comportements perturbateurs que les filles?

Définitions opératoires

On ressent le besoin d'appuyer cette étude de plusieurs définitions opératoires pour favoriser la compréhension et le déroulement de l'étude. Sans aucun doute, le terme le plus important de l'étude est le concept de "**discipline**". Plusieurs définitions de ce terme existent et dans la plupart des cas, on fait référence à des termes comme "règles, ordre et collectivité". La définition qui semble la plus adaptée à notre étude provient du Dictionnaire Actuel de l'Éducation (Legendre, 1988). La discipline y est définie comme "un ensemble de règles de conduite, établies en vue de maintenir l'ordre et le déroulement normal des activités dans une classe ou un établissement d'enseignement". Après cette définition, le problème disciplinaire mérite d'être défini. Selon Prewitt (1971), le problème disciplinaire se définit comme "un comportement qui dérange le processus normal de la classe, mais qui n'est pas assez intense pour requérir l'intervention du directeur de l'institution".

Il devient important d'identifier les termes qui se rapportent à l'interaction enseignant/élève, car ils sont des éléments clés pour notre étude. Selon Kennedy (1980), le terme "comportements perturbateurs" se définit comme des comportements verbaux ou physiques de l'élève qui dérangent le déroulement de la classe. Toujours d'après Kennedy (1980), ces comportements peuvent viser l'enseignant, les autres élèves, le matériel, la situation d'apprentissage et les règles à suivre.

Selon Kennedy (1980), les techniques de contrôle se définissent comme des comportements de l'enseignant qui tentent de modifier le comportement perturbateur de l'élève. D'après Kennedy, les techniques de

contrôle sont traditionnelles² ou néo-béhavioristes. Les techniques traditionnelles sont utilisées pour arrêter le comportement de l'élève ou pour attribuer une punition et ne demandent aucune structure ou préparation particulière de la part de l'enseignant. Les techniques néo-béhavioristes qui exigent de l'enseignant une certaine structuration ou préparation, tentent de diminuer les comportements perturbateurs en encourageant ou félicitant les comportements attendus.

Le terme épisode disciplinaire est un des concepts importants de l'étude. Selon Kennedy (1980), ce terme se définit comme le comportement perturbateur de l'élève associé avec la/les technique(s) de contrôle de l'enseignant. Cette définition opérationnelle ainsi que les autres définitions préalablement données dans le texte sont nécessaires pour une meilleure compréhension de l'étude.

² Ne trouvant pas d'autres termes plus appropriés pour identifier le regroupement des techniques de contrôle utilisées par les enseignants, nous avons conservé les mêmes termes utilisés par Kennedy (1980).

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre, dans un premier temps, présente un aperçu des différentes recherches concernant le contrôle de classe et, dans un second temps, examine les publications touchant l'identification des différents comportements perturbateurs chez l'élève ainsi que les techniques de contrôle utilisées par les enseignants pour atténuer ou éliminer ces comportements.

Kennedy (1980), Charles (1981), Long et Williams (1982) indiquent que les problèmes de discipline sont une des préoccupations majeures tant chez l'enseignant expérimenté que pour celui qui débute. Cette préoccupation de la part de l'enseignant a favorisé l'intérêt des chercheurs sur le contrôle de classe. Doyle (1986) indique que le contrôle de classe, dans le passé, était considéré comme un pré-requis pour un enseignement efficace alors que maintenant, il apparaît comme le point central de la tâche d'enseignement, car il permet à l'enseignant de passer des connaissances dans un climat favorable. Le contrôle de classe peut se définir selon Duke (1979, cité dans Doyle, 1985) comme l'établissement de règles et l'utilisation de différentes procédures nécessaires pour maintenir un environnement propice à l'apprentissage chez l'élève. Cela comprend également toutes les actions que peut prendre l'enseignant de façon à résoudre les problèmes de discipline. En éducation physique, le contrôle de classe apparaît sous une variété

de formes comme la distribution et l'utilisation du matériel, le regroupement des élèves pour une activité, le rappel fréquent des consignes de sécurité ou tout simplement les manœuvres pour capter l'attention des élèves. On y inclut aussi les différentes techniques utilisées par l'enseignant pour enrayer ou atténuer les comportements perturbateurs des élèves.

En éducation physique, cette maturité de la recherche sur le contrôle de classe n'est pas acquise. Si on compare les écrits du domaine de l'éducation en général à ce qu'on trouve en éducation physique, on peut rapidement observer que l'on y est à un stade préliminaire. D'après Siedentop (1983), cette situation n'est pas nouvelle pour les éducateurs physiques, car la recherche en éducation physique semble avoir un retard sur le domaine de l'éducation en général. Cependant, ce retard n'est pas insurmontable, considérant les nombreuses études sur le contrôle de classe en éducation physique publiées depuis 1980.

Dans la dernière décennie, plusieurs chercheurs ont développé et utilisé des systèmes d'observation permettant d'analyser les comportements des élèves et de l'enseignant lors de cours d'éducation physique. Qu'il s'agisse du système intitulé Academic Learning Time-Physical Education (ALT-PE) de Siedentop, Tousignant et Parker (1982) ou de l'Observation System for Content Development-Physical Education (OSCD-PE) de Rink (1979), ces instruments analysent certaines dimensions de l'enseignement, qui n'incluent pas toujours le contrôle de comportements perturbateurs.

Cependant, certains systèmes d'observation analysent spécifiquement les problèmes de discipline en gymnase. Kennedy (1980) a utilisé un système d'observation qui a pour but l'enregistrement des épisodes

disciplinaires dans les classes d'éducation physique au secondaire. L'instrument comprend 22 catégories de comportements perturbateurs chez l'élève et 17 catégories de techniques de contrôle pour l'enseignant. Dans un même ordre d'idées, Henkel (1986), grâce à son instrument qui comprend 29 catégories, analyse exclusivement les techniques de contrôle des enseignants de niveau primaire. C'est dans cette perspective, *spécifique aux problèmes de discipline en classe*, que cette étude a son orientation. Nous tenterons donc, dans les pages qui suivent, de faire le point sur les différentes recherches touchant les comportements perturbateurs des élèves ainsi que les techniques de contrôle utilisées par les enseignants .

Comportements perturbateurs en éducation

L'analyse de plusieurs études nous dévoile qu'il y a un grand éventail de comportements perturbateurs qui apparaissent à l'intérieur d'une leçon. Un premier type d'étude utilisant le questionnaire nous permet d'identifier différents comportements perturbateurs comme: manquer l'école, dire des mensonges et dire des injures (Wickman, 1928; voir l'Annexe A pour la liste des 50 comportements perturbateurs établie par cet auteur). Plusieurs chercheurs comme Mehrens et Esposito (1968) et Rajpal (1972) ont repris cette étude pour l'adapter à la réalité d'aujourd'hui. Les résultats obtenus sont dans l'ensemble très différents de Wickman (1928). Le premier comportement perturbateur est le vol, suivi de la mauvaise humeur pour compléter avec le bris du matériel scolaire. Les différences entre les études peuvent s'expliquer par l'âge qu'avaient les élèves aux différentes époques, la mentalité de la population, l'intérêt de l'enseignant pour le bien-être de

l'élève et la préparation des leçons. Dans l'ensemble, les différentes reprises de cette étude nous démontrent que les enseignants sont préoccupés par les comportements agressifs des élèves et ceux qui altèrent le bon déroulement de la leçon.

Garrison (1959) fut le premier à analyser simultanément les comportements perturbateurs et les techniques de contrôle. A l'aide d'un questionnaire, ce chercheur interrogea 276 élèves de niveau secondaire pour tenter de savoir quels sont les comportements perturbateurs qui amènent l'enseignant à intervenir et quels moyens il utilise pour réagir aux comportements perturbateurs. Concernant les problèmes de comportement, le plus fréquent est parler, qui se produit dans une proportion de (45.6 %); suivent, dans une fréquence beaucoup moindre, le rendement scolaire insuffisant (5.1 %), déranger la classe (4.4 %), l'inattention (4.1 %), le rire (4.1%), le retard en classe (3.7 %), et l'absentéisme (3.7 %). Il est intéressant de noter que Greene (1962) obtient des résultats comparables alors que celui-ci ajoute le bavardage comme étant l'équivalent de parler (voir l'Annexe A pour la liste des 44 catégories de comportements perturbateurs de Greene, 1962).

Stoops et Meier (1977) eux aussi, à l'aide d'un questionnaire, ont tenté de savoir quels sont les comportements perturbateurs qui se produisent en classe. Une liste de 9 comportements est identifiée suite à leur analyse. Par ordre décroissant d'importance, apparaissent: le manque d'attention, le manque de respect entre élèves, la bataille, parler inutilement, le manque de respect face à l'enseignant, le manque d'intérêt, ne pas écouter, le bris du matériel, l'absentéisme.

Dawoud et Côté (1986) ont élaboré un questionnaire destiné aux enseignants et aux élèves. Le but de la recherche était de connaître la fréquence de chacun des différents comportements perturbateurs pré-identifiés et le degré de dérangement de ces derniers. A prime abord, cette étude nous permet de voir une différence de perception entre l'élève et l'enseignant. Pour l'élève, les problèmes de discipline qui sont le plus souvent observés sont: 1) parler à un voisin pendant que l'enseignant enseigne (mentionné par 79.7 % des élèves); 2) faire rire les autres élèves en classe (par 72.5 %). Pour l'enseignant, les comportements perturbateurs qui sont le plus régulièrement perçus sont: 1) ne pas écouter et demander à l'enseignant de répéter (mentionné par 76.1 % des enseignants); 2) oublier son matériel scolaire (par 71.6 %). En ce qui concerne le "dégré de dérangement", les comportements perturbateurs qui obtiennent la plus forte cote selon les enseignants sont: 1) ne pas écouter/demander à l'enseignant de répéter (75.4 %); 2) parler à un voisin pendant que l'enseignant enseigne (71.6 %) et oublier son matériel scolaire tel que livres, crayons, etc. (68.6 %).

Un deuxième type d'étude utilisant cette fois l'observation directe en classe, procure une image plus précise des comportements perturbateurs. Comme mentionné par Kennedy (1980), Hayes (1943) fut un des premiers à observer directement les élèves en classe dans le but de vérifier sa liste de comportements perturbateurs. Hayes (1943) observe 60 leçons regroupées à l'intérieur de 4 classes au primaire. Les résultats de l'étude dévoilent que le chuchotement est le comportement perturbateur le plus habituel. D'autres comportements perturbateurs peuvent être cités en ordre décroissant d'importance: le bruit inutile, parler, rire, se déplacer inutilement et se

battre, pour ne nommer que ceux-ci (voir l'Annexe A pour les catégories de comportements perturbateurs utilisées par Hayes, 1943). Certaines conclusions de l'étude nous indiquent que les comportements perturbateurs "verbaux" sont plus fréquents que les comportements perturbateurs "physiques".

Kooi et Schutz (1965) ont repris l'étude de Hayes (1943) pour préciser et regrouper à l'aide de catégories et sous-catégories les comportements perturbateurs permettant de faciliter son utilisation et sa compréhension. Les catégories du système d'observation sont: 1) agression physique, 2) relation entre les pairs, 3) chercher à accaparer l'attention, 4) défier l'autorité, 5) dissensions critiques. Cette contribution a influencé certaines recherches dans la répartition des comportements perturbateurs à l'aide de catégories.

Kounin (1970) donne un second souffle aux recherches sur le contrôle de classe. Il opte pour l'observation directe et analyse simultanément les différents comportements tant chez l'élève que l'enseignant de niveau secondaire. Les comportements perturbateurs qui sont rencontrés le plus fréquemment sont: parler, faire du bruit, rire, ne pas faire la tâche correctement. Stebbins (1970) s'interroge sur les comportements perturbateurs et sur la manière dont l'enseignant réagit face à ces comportements. En observant tout ce qui survient durant le déroulement de deux cours pour chacun des 36 enseignants, ces résultats nous indiquent que le "chuchotement" ou "parler" sont les comportements perturbateurs qui apparaissent le plus.

La synthèse des différentes études touchant spécifiquement les comportements perturbateurs nous révèle qu'il y a eu une certaine évolution de la recherche. On est passé de l'utilisation du questionnaire à l'observation directe. Dans la majorité des études, on souligne que bavarder, parler, chuchoter est le principal comportement perturbateur des élèves lors d'un cours. D'autres comportements comme la violence physique (Hayes, 1943) et ne pas faire correctement ce que l'enseignant demande (Kounin, 1970; Stoops et Meier, 1977) retiennent aussi l'attention.

Techniques de contrôle en éducation

Après avoir fait le point sur les différentes recherches décrivant les comportements perturbateurs de l'élève, notre intérêt est maintenant porté sur l'identification de techniques de contrôle. La recherche sur ce sujet s'est amorcée quand Lancasters (1808) publie, dans Improvements in Education, une série de techniques de contrôle permettant à l'enseignant de résorber les différents comportements perturbateurs de l'élève. Ces techniques sont un peu particulières comme par exemple celle dite du "billot", qui consiste à utiliser un bout de bois de 2 à 3 kilos avec une corde attachée aux deux extrémités. Ensuite on dépose le billot sur les épaules de l'élève, la corde sous le menton, pour l'empêcher de bouger sur sa chaise. Si ce dernier bouge, le billot tombe et l'élève se retrouve, désagréablement, la corde au cou !

Heureusement, les différentes études ont démontré une évolution dans le choix des techniques de contrôle chez l'enseignant. En se référant à ces études, il est évident que les façons dont l'enseignant intervient face à un ou à plusieurs comportements perturbateurs sont variées. Cangemi et Khan

(1973) indiquent qu'un incident est ignoré à un certain moment par l'enseignant, puis puni quelques instants après. Ces mêmes auteurs soulignent l'inconsistance dans l'utilisation des techniques de contrôle par l'enseignant, ce qui engendre un climat de confusion chez l'élève parce que ce dernier ne peut plus identifier ce qu'est un comportement acceptable. Stebbins (1970) déclare que la réaction de l'enseignant est souvent dictée par son tempérament, son attitude ou sa perception de l'incident. D'après cet auteur, le contrôle des comportements perturbateurs peut et doit se modifier selon l'heure de la journée ou le moment dans l'année scolaire. Waller (1932) suggère cette modification dès les premières semaines de l'école, alors que Fuchs (1969) la prescrit pour un événement spécial, une période de vacances ou de changements climatiques .

Kounin et Gump (1958) insistent sur l'importance des techniques de contrôle pour le déroulement d'un cours. Ils ont découvert que la technique de contrôle utilisée par l'enseignant sur un élève cible influence non seulement cet élève, mais qu'elle affecte significativement les comportements des élèves qui écoutent la réprimande, même si ces derniers ne sont pas impliqués dans l'action disciplinaire. C'est ce que l'on appelle l'effet cascade (ripple effect). De plus, l'effet cascade est étroitement lié au prestige de l'élève réprimandé aux yeux des autres élèves. Gnagey (1960) ajoute que l'effet cascade peut être positif ou négatif. Il est positif si l'enseignant réussit à contrôler un élève déviant perçu comme leader; alors la classe entière considère l'enseignant comme autoritaire et elle répondra à ses exigences. Cependant, si l'enseignant ne réussit pas à contrôler ce leader, alors la classe entière considérera l'enseignant incapable de maintenir l'ordre

en classe, ce qui produit un effet négatif. D'après ces auteurs, il est important à prime abord de bien identifier le leader du groupe pour s'en faire un complice ou pour le contenir efficacement.

Garrison (1959), à l'aide d'un questionnaire distribué à 275 élèves de niveau secondaire, nous donne un premier aperçu des différentes techniques de contrôle utilisées par l'enseignant. D'après la perception des élèves, les techniques le plus fréquemment utilisées sont: la réprimande devant le groupe (42.8 %); la réprimande individuelle (15.6 %); la retenue après l'école (11.2 %); distribuer du travail supplémentaire (9.2 %) et expulser de la classe (5.8 %). Greene (1962), en questionnant des enseignants, formule une liste de 16 méthodes qu'utilise l'enseignant pour corriger l'élève indiscipliné. Cependant, on voit apparaître une nouvelle technique, celle de référer l'élève au directeur.

Barnes (1963) examine la perception des enseignants sur les facteurs favorisant l'indiscipline et l'utilisation des différentes techniques pour enrayer les comportements perturbateurs. Il y découvre 39 techniques de contrôle dont 22 sont de nature positive, 9 de nature négative, et 8 sont neutres. Les résultats nous montrent que les techniques de contrôle qui sont le plus utilisées sont: la non réaction, suivie dans un ordre décroissant par: distribuer des activités spéciales, réprimander un ou plusieurs élèves et modifier ou individualiser l'activité.

Si on compare les techniques identifiées par Barnes (1963) à celles de Garrison (1959) et Greene (1962), on remarque qu'elles sont, pour le niveau élémentaire, de type positif. Cependant Kennedy (1980) affirme que

l'enseignant au secondaire peut être punitif dans son approche comparativement à celui du primaire.

Il est important de noter que les données recueillies par Garrison (1959) et Greene (1962) via l'utilisation du questionnaire ou celles de Barnes (1963) lors d'entrevues peuvent conduire à une certaine subjectivité. Il se peut que pareils résultats soient limités car ils dépendent directement de la mémoire du répondant. Kennedy (1980) explique cette subjectivité en nous indiquant qu'il peut exister un fossé entre la fréquence des problèmes disciplinaires qui existent réellement dans une classe et la fréquence des problèmes disciplinaires que l'enseignant admet dans ses réponses aux différents questionnaires.

A notre point de vue, si l'on veut obtenir une image se rapprochant de la réalité, c'est-à-dire sur la façon dont l'enseignant réagit de fait face aux comportements perturbateurs, on doit développer des instruments d'observation directe permettant l'analyse des comportements en classe. Un tel instrument permettra de constater dans l'action les comportements perturbateurs des élèves ainsi que les techniques utilisées par les enseignants lors du déroulement d'un cours.

Stebbins (1970) cherche à savoir de quelles façons les enseignants identifient les différents problèmes de comportements en classe et comment ils y réagissent. Au total, 26 enseignants furent observés pour une période de 2 cours chacun, à l'aide d'un système d'observation "in vivo". Les résultats montrent que les techniques les plus utilisées sont: rappel de l'attention de l'élève, arrêter de parler ou exiger de reprendre le travail demandé. De plus, l'auteur indique d'autres moyens utilisés par l'enseignant pour répondre aux

comportements perturbateurs comme: la retenue après l'école, asseoir l'élève dans un endroit spécifique de la classe, demander une réponse ou un travail académique dans l'espoir que l'élève ne réussisse pas ou simplement confisquer des objets qui sont sources de distraction. Une des conclusions de sa recherche est que certains enseignants, avant d'utiliser une technique de contrôle, font une évaluation des élèves fautifs. Ils analyseraient la moyenne académique de l'élève, son comportement habituel, l'utilisation de son plein potentiel et la motivation qu'il porte à la leçon pour ensuite comparer cette évaluation avec la nature du comportement perturbateur. Ce n'est qu'après avoir analysé ces faits que l'enseignant réagirait à l'élève fautif.

Kounin (1970) lors de son étude avec une clientèle du secondaire, observe que l'enseignant utilise régulièrement une forme de punition (54 %) ou donne simplement l'ordre d'arrêter le comportement. Cet auteur souligne l'importance de déterminer l'efficacité d'une technique de contrôle par la rapidité avec laquelle l'élève déviant cesse son comportement ou se conforme à l'activité demandée. Cette caractérisation de l'efficacité de la technique de contrôle ne fait pas l'unanimité. D'autres chercheurs comme Madsen, Becker, et Thomas (1968), Webster (1969), Poteet (1973) et Siedentop (1976) proposent que l'efficacité d'une technique de contrôle est en relation avec la diminution ou l'augmentation d'un comportement en particulier, non la vitesse à laquelle ce comportement se modifie.

Lavergne (1981, cité dans Henkel, 1986) utilise le système SOBAD (Systematic Observation of Behavior with a focus on Academic Disruptions) pour identifier les interactions élèves-enseignant lorsqu'il y a des problèmes de discipline. Du système, 4 catégories réfèrent à des techniques que

l'enseignant peut utiliser pour confronter l'élève déviant. Ces catégories sont: blâmer, rediriger l'élève, ignorer le comportement perturbateur et discuter ou s'expliquer sur les comportements perturbateurs.

Pittman (1983, cité dans Henkel, 1986) étudie les différentes façons de faire des enseignants pour contrôler les élèves perturbateurs. Il développe un instrument regroupant les techniques de contrôle sous 3 catégories: a) les stratégies à effet de répercussion, qui ont pour but de rappeler à l'élève qu'il faut revenir à l'ordre; b) les stratégies correctives, qui sont utilisées après que l'élève ne soit pas revenu à l'ordre malgré l'intervention de l'enseignant, et c) les stratégies du dernier recours, utilisées après que l'élève n'ait pas modifié son comportement malgré l'intervention répétée de l'enseignant. Selon Pittman (1983), l'enseignant les utilise de façon chronologique, comme le présente son instrument (Voir l'Annexe B). Pittman (1983) est le seul à donner un ordre pré-établi dans l'utilisation des techniques de contrôle.

A travers les différentes études répertoriées, une technique de contrôle semble être utilisée par plusieurs enseignants: c'est la punition. Cependant, certains désaccords subsistent face à son utilisation. Selon Rich (1983), la punition amène un conflit dans la relation enseignant-élève. De plus, elle peut favoriser l'absentéisme ou l'abandon de l'école par l'élève, tout en produisant chez celui-ci un sentiment d'anxiété et d'agressivité. Wasicsko et Ross (1982) déclarent que si on doit utiliser la punition, il y a certaines règles à observer. D'abord, on doit donner la punition au début ou immédiatement à la fin du comportement perturbateur, ensuite elle doit être administrée calmement, de façon naturelle.

Si on tente de faire la synthèse des pages précédentes concernant les différentes techniques de contrôle utilisées par l'enseignant, on s'aperçoit à prime abord qu'il y a une différence entre les études utilisant un questionnaire et celles optant pour l'observation directe. De plus, les techniques de contrôle que l'on retrouve le plus souvent à travers les différentes études sont: la réprimande individuelle ou collective, distribuer du travail supplémentaire, la retenue après l'école, la visite chez le directeur, le rappel à l'attention, ignorer le comportement et finalement la punition. Cependant, ces techniques peuvent produire des effets négatifs. Dans certaines occasions, elles n'arrêtent que temporairement le problème disciplinaire, car elles n'encouragent pas l'élève à modifier son comportement. Par ailleurs, la littérature nous indique une approche différente face aux comportements perturbateurs en classe: c'est la modification de comportement; d'inspiration behavioriste ou néo-behavioriste, ces techniques sont dites "positives". Cette approche est présentée dans les pages qui suivent.

Techniques de modification du comportement en éducation

En ce qui concerne la discipline en classe, la modification de comportement se présente comme une approche différente des techniques de contrôle décrites jusqu'à maintenant.

Comparativement aux études citées précédemment, qui avaient comme orientation l'arrêt ou la punition de l'élève pour que ce dernier se conforme aux règles en classe, la modification du comportement base sa démarche sur l'utilisation systématique de récompenses pour les

comportements appropriés et tout simplement l'ignorance des comportements perturbateurs (Becker, Madsen, Arnold, et Thomas, 1967; Blackham et Silberman, 1975). Pour les behavioristes et les néo-behavioristes, le renforcement peut être positif ou négatif. D'après Staats (1975), le renforcement positif, administré après un comportement souhaité, augmente la fréquence d'apparition de ce dernier. L'utilisation de la récompense augmente la probabilité que l'élève reproduise le comportement renforcé. De plus, un renforcement positif, retiré après un comportement souhaité, diminue la fréquence d'apparition de ce dernier. Le retrait d'un renforcement positif agit comme une punition. Pour sa part, le renforcement négatif, utilisé après un comportement perturbateur, diminue la fréquence de ce dernier. L'utilisation du renforcement négatif amènera l'élève à modifier son comportement perturbateur pour éviter de se retrouver confronté à l'enseignant. De plus, un renforcement négatif, retiré après un comportement perturbateur, augmente la fréquence d'apparition de ce dernier. Il est important de noter que la modification de comportements met l'emphase sur l'utilisation du renforcement positif. Il doit avoir une valeur significative pour l'élève, ce qui produira cette augmentation du comportement désiré. Il est primordial que le renforcement soit donné le plus rapidement après le comportement approprié. Ce principe de contiguïté est important en modification de comportement.

Madsen, Becker et Thomas (1968) tentent de déterminer l'efficacité de deux types de modifications de comportement. D'abord la technique d'ignorer les comportements perturbateurs, qui consiste pour l'enseignant à ne pas réagir lorsque l'élève présente un comportement perturbateur. Cette

technique, selon les enseignants observés, est difficile à appliquer. Dans l'étude, après avoir initialement ignoré un comportement, les enseignants étaient portés à réprimander le (les) élève(s) quelques instants après. La deuxième technique que ces auteurs ont expérimentée est l'utilisation de la récompense. Cette technique consiste à donner des récompenses lorsque l'élève présente un comportement approprié. Les conclusions de l'étude indiquent que lorsqu'elle est utilisée seule, elle ne diminue pas significativement les comportements perturbateurs des élèves.

Comme le démontrent plusieurs études, les effets de l'utilisation du renforcement pour les comportements appropriés, jumelée avec l'ignorance des comportements perturbateurs, favorisent l'apparition des comportements attendus, reliés à la tâche. Appuyant ce principe, Lahey, Gendrich, Schnelle, Grand et McNee (1977) et Wollam (1979) suggèrent la distribution de surprises à la fin de la semaine, l'envoi d'une note aux parents indiquant l'excellente tenue de l'enfant ou simplement de donner de l'argent fictif pour un tirage à la fin de l'année scolaire.

Comme le mentionnent Becker et al. (1967), le fait d'ignorer un comportement perturbateur ne doit pas se produire au hasard ou de façon inconsciente, c'est une technique qui doit être bien maîtrisée par l'enseignant. Le simple fait d'accorder son attention à un élève perturbateur peut agir comme agent renforçateur et favoriser l'apparition de comportements inappropriés. Cependant la technique de contrôle ignorer un comportement, ne fait pas l'unanimité quant à son efficacité. A l'occasion, il peut s'en suivre certains effets négatifs comme par exemple la perte totale du contrôle de la classe.

Becker, Thomas et Carnine (1969) suggèrent d'autres techniques de modifications de comportement qui sont facilement applicables en classe. Par exemple, l'utilisation d'auto-collants ou d'étoiles pour récompenser un élève qui se comporte de façon appropriée; ou encore laisser du temps libre pour permettre à la classe de faire une activité au choix sont des récompenses qui favorisent l'apparition de comportements attendus. Dans les pages qui suivent, quelques études utilisant des techniques de contrôle particulières sont mises en évidence.

Barrish, Saunders et Wolf (1969) nous indiquent une approche intéressante, celle du jeu du bon comportement, pour renforcer positivement l'élève. Le principe de cette approche consiste à diviser la classe en 2 équipes qui compétitionnent pour l'obtention de certains privilèges. Le but est de réussir à récolter le moins de points possible résultant de l'apparition de certains comportements perturbateurs. Les privilèges ou récompenses peuvent être, par exemple: le temps libre, faire une activité favorite, gagner des étoiles, etc. Les résultats de cette étude montrent que lorsque l'on utilise cette démarche, le bavardage diminue considérablement.

Long et Williams (1973) et Dietz et Repp (1973) nous suggèrent une autre technique, celle de l'utilisation du temps libre pour l'élève ou la classe. Son but est de permettre aux élèves d'obtenir du temps libre s'ils se conforment aux règles en classe. Pour chaque infraction provenant d'un élève en particulier, la classe entière perd une minute de temps libre. Cette technique se révèle un moyen efficace pour modifier les comportements perturbateurs des élèves.

Une autre technique développée par Clarizio et Yelon (1967) permet à l'enseignant de contrôler les comportements perturbateurs. Cette technique, appelée modèle idéal, est basée sur la prémisse que l'enfant va imiter les comportements des autres. Cette technique permet à l'élève d'acquérir des comportements sociaux à travers l'identification et l'imitation de certaines personnes représentant un modèle de vie. Bandura et Walters (1963), Zimmerman et Kinsley (1979) déclarent que lorsque l'enseignant félicite un élève ayant reproduit un comportement approprié et qui reflète un modèle idéal, il se produit un effet sur les élèves perturbateurs situés près de ce dernier, car ils semblent arrêter leurs comportements perturbateurs.

Une autre technique de contrôle est l'utilisation du temps mort. Kounin (1970) mentionne que Reese (1966) décrit le temps mort comme le retrait de l'élève ou du groupe de son environnement, c'est-à-dire de la classe ou de l'activité. Selon Clark, Rowbury, Baer, et Baer (1973) cette technique est efficace si elle est utilisée de façon irrégulière. Lorsque la classe est engagée dans une activité souhaitée, et que l'on utilise le temps mort pour corriger un élève en particulier, alors on le prive de la satisfaction, du plaisir de participer à cette activité. Il est suggéré que le temps mort soit administré immédiatement après le comportement inapproprié des élèves. Souvent, l'enseignant l'emploie en fermant les lumières ou en arrêtant de parler pendant quelques instants.

Madsen et al. (1968), Borg et Ascione (1982) favorisent la mise en place de règles en classe pour modifier les comportements des élèves. Comme le démontrent leurs études, cette réglementation produite et créée

avec la collaboration des élèves contribue significativement à l'augmentation des comportements attendus chez l'élève.

Si on fait la synthèse de certaines techniques qui caractérisent cette approche, on doit d'abord parler de la technique d'ignorer le comportement perturbateur de l'élève. Utilisée en solo, elle est peu efficace, cependant combinée avec la récompense, elle devient un outil puissant de l'enseignant pour réduire les comportements perturbateurs. Des techniques comme l'utilisation du temps mort ou du temps libre et l'établissement de règles en classe sont faciles d'utilisation.

Comportements perturbateurs en éducation physique.

Au milieu de ces nombreuses études, où en est rendue la recherche sur les problèmes de discipline en éducation physique? Piéron et Emonts (1988) notent que les questions relatives à la discipline en éducation physique ont été peu étudiées de manière systématique. En éducation physique, à notre connaissance, il n'existe que quelques études traitant directement des problèmes de discipline. Deux d'entre elles, Prewitt (1971) et Henkel (1986), sont spécifiques aux différentes techniques de contrôle utilisées par l'enseignant et les autres, Brunelle, Talbot, Archand, Tousignant et Bérubé (1975), Kennedy (1980), Piéron et Emonts (1988), analysent simultanément les comportements perturbateurs et les techniques de contrôle. Le peu de recherche dans ce domaine renforce à nos yeux l'importance et le bien-fondé de notre projet.

Brunelle et al. (1975) ont entrepris une étude qui comportait un volet sur l'inobservance qui est définie par la présence de comportements

perturbateurs. Ces inobservances se regroupent à l'intérieur de 5 catégories qui indiquent vers quoi est dirigé le comportement perturbateur. Donc, il y a inobservance face à: 1) des règlements de l'école; 2) des règlements propres à l'éducation physique; 3) des règles de savoir-vivre; 4) des règles de bon fonctionnement du cours et, 5) des exigences d'une tâche. Les résultats nous indiquent que les problèmes de discipline face aux règles relatives au bon déroulement du cours apparaissent dans 41.78 % des occasions, suivis des règles de savoir-vivre (21.23 %). En troisième place, apparaissent les problèmes de discipline reliés aux exigences de la classe (17.12 %) puis aux règlements de l'éducation physique (13.01 %). Il est à noter que nous traiterons des réactions des enseignants dans la section des techniques de contrôle en éducation physique.

Une deuxième étude relevée sur les problèmes de comportement en éducation physique est celle de Kennedy (1980). Elle a comme but de développer un instrument d'observation "in vivo" permettant d'analyser les épisodes disciplinaires survenant dans les classes d'éducation physique de niveau secondaire. Les comportements perturbateurs sont regroupés à l'intérieur de 5 groupes, qui correspondent à la direction du comportement. Un comportement perturbateur peut être adressé contre: 1) l'enseignant; 2) les élèves; 3) le matériel; 4) la situation d'apprentissage; 5) les règles à suivre. Les techniques de contrôle pour leur part se retrouvent à l'intérieur de 2 catégories: elles sont soit traditionnelles, soit néo-béhavioristes.

Selon Kennedy (1980), dès les premières analyses, il devient clair que la majorité des comportements perturbateurs qui apparaissent dans une classe d'éducation physique sont d'ordre physique (82.7 %) plutôt que verbal

(17.3 %). Ces résultats sont en contradiction avec ceux de Greene (1962) et Stebbins (1970), car ces derniers suggèrent que les comportements perturbateurs sont de nature "verbale". Comme Brunelle et al. (1975), Kennedy (1980) nous indique que le domaine de l'éducation physique a ses propres caractéristiques et que, comparativement aux classes régulières, le mouvement fait partie intégrante du milieu de l'éducation physique. Lors de son étude au secondaire, Kennedy (1980) nous rapporte que les deux comportements perturbateurs qui surviennent le plus sont: se déplacer de façon inappropriée-hors tâche et s'habiller inadéquatement. De plus, la majorité des comportements perturbateurs se regroupent à l'intérieur du groupe "règles à suivre".

Piéron et Emonts (1988) observent un échantillon comprenant 36 classes d'éducation physique. L'observation s'est effectuée sans système préconçu. C'est à partir des données recueillies que les auteurs ont identifiés différentes catégories de comportements perturbateurs. Une moyenne de 9 événements/séance, c'est-à-dire un taux d'un comportement aux 3 ou 4 minutes, apparaît dans l'étude. Ces comportements déviants se répartissent en 4 catégories selon qu'ils se manifestent envers: l'activité, l'enseignant, un autre participant ou qu'ils proviennent d'élèves dispensés. Les résultats nous indiquent que les comportements perturbateurs envers l'activité ont la plus forte proportion (60.3 %), suivis des comportements perturbateurs impliquant les élèves dispensés avec environ 20 %. Concernant les différents comportements perturbateurs, le bavardage intempestif représente 13.5 % des problèmes de comportement, suivi de l'arrêt de l'action sans perturbation (11.3 %) et le non respect du matériel (9.9 %).

A la lueur des résultats des études précédentes, le comportement perturbateur que l'on retrouve le plus régulièrement à l'intérieur des classes d'éducation physique consiste à ne pas faire l'activité demandée tel qu'exigé par l'enseignant. Il devient évident, d'après la littérature, que les études en éducation physique se distinguent de celles en éducation. Cela explique pourquoi la plupart des comportements perturbateurs sont de forme physique plutôt que verbale, car la liberté de mouvement à l'intérieur d'un gymnase fait partie intégrante de l'éducation physique.

Techniques de contrôle en éducation physique

Dunn (1975) exige une étroite surveillance des élèves de la part de l'enseignant en raison des déplacements et du risque de blessures. Jansma, French et Horvak (1984) citent que les bons éducateurs physiques sont de bons ingénieurs de comportements et que l'ingénierie du comportement est une habileté essentielle pour les éducateurs physiques. Les prochaines pages nous amènent à identifier les différentes techniques de contrôle utilisées par les enseignants dans le milieu de l'éducation physique.

Une des premières études analysant les procédures disciplinaires dans le domaine de l'éducation physique est sans aucun doute celle de Prewitt (1971). Ce chercheur définit la procédure disciplinaire comme une mesure punitive ou corrective utilisée pour maintenir l'ordre en classe. Son échantillon comporte 167 enseignants de niveau secondaire, qui avaient à répondre à un questionnaire. Le but de la recherche était de savoir quels types de procédures disciplinaires sont utilisés par l'enseignant. Les résultats nous indiquent que 71.6 % des répondants citent la réprimande personnelle

comme étant la technique de contrôle la plus utilisée, suivie de la diminution des points de l'élève. De plus, l'utilisation de l'exercice comme punition apparaît régulièrement dans l'étude. La punition de type corporel et la distribution de travail supplémentaire n'ont récolté qu'une faible fréquence.

Gallahue (1978) déclare que l'utilisation de la punition produit des effets néfastes chez l'élève comme: la peur, l'absentéisme, des sentiments de vengeance et une diminution de l'estime de soi. Il mentionne que si l'on utilise la punition, on doit d'abord punir le comportement, non la personne. Moser (1971) met en garde l'éducateur physique à propos de l'utilisation de l'exercice physique comme punition. L'enseignant doit éviter d'utiliser cette technique car son rôle en tant qu'éducateur physique est de promouvoir l'activité sportive. De plus en se servant de cette dernière comme punition, on peut développer chez l'élève un rejet de l'activité physique en général.

Brunelle et al. (1975) utilisent pour leur part un système d'observation directe pour étudier certains comportements perturbateurs et techniques de contrôle en éducation physique. Les résultats nous indiquent que les enseignants observés ont principalement recours à des demandes de correction de comportements perturbateurs (72.88 % des cas). Ces mêmes enseignants préfèrent tolérer le comportement perturbateur (17.51 %) que d'exclure un élève de la classe (9.60 % des cas).

Kennedy (1980) décrit les techniques de contrôle utilisées par l'enseignant comme punitives ou positives. Les mesures punitives ou traditionnelles sont utilisées pour arrêter le comportement perturbateur ou réprimander ce même comportement. Les techniques de contrôle positives ou néo-béhavioristes tentent d'enrayer le comportement perturbateur en

encourageant l'apparition des comportements appropriés au moyen de diverses récompenses ou félicitations.

Au total, 51 classes furent observées. Les résultats révèlent d'abord que les techniques traditionnelles apparaissent dans 93.8 % des cas. A l'intérieur de ce groupement, on s'aperçoit que la technique d'ordonner d'arrêter le comportement perturbateur obtient la faveur des enseignants. En utilisant cette méthode, l'enseignant peut répondre rapidement à l'élève perturbateur en captant son attention, en pointant du doigt le comportement inapproprié ou en expliquant pourquoi le comportement n'est pas approprié. De l'autre côté, les techniques néo-béhavioristes n'apparaissent que dans 6.2 % des cas. Dans ce groupement, l'utilisation du temps mort représente 5.9 % des cas alors que le temps boni accordé aux élèves ne se présente que dans 0.3 % des situations.

Vannier et Foster (1983) remarquent que certaines techniques sont bénéfiques pour le maintien de l'ordre. Des stratégies disciplinaires comme: l'isolement de l'élève dans un coin, référer l'élève au directeur, la suspension du cours et la réprimande individuelle sont fortement suggérées. Miller (1984) nous mentionne que l'utilisation des techniques préventives, qui mettent l'accent sur ce que l'élève doit faire, favorisent le contrôle intrinsèque de l'élève.

Henkel (1986) analyse les différentes techniques de contrôle utilisées dans les cours d'éducation physique à l'élémentaire. Ces techniques de contrôle se divisent en 2 groupes; d'abord il y a les techniques qui précèdent les comportements perturbateurs, dites préventives, et celles qui suivent ou réagissent à ces comportements dites punitives ou directives. Les techniques

préventives qui apparaissent le plus souvent sont le rappel de certaines règles et chercher à accaparer l'attention. Pour l'autre type de techniques, qui regroupe les catégories qui interviennent après l'apparition d'un comportement, les catégories les plus usuelles sont: chercher à attirer l'attention, corriger le comportement de l'élève et l'expulsion de l'élève.

Piéron et Emonts (1988) analysent certaines techniques de contrôle se distribuant dans 9 catégories. Le comportement de l'enseignant apparaissant avec la plus grande fréquence (29.4 %) est l'absence de réaction. Ensuite dans un ordre décroissant, apparaissent la simple remarque (20.7 %) et l'ordre direct donné par l'enseignant (17.0 %).

De façon à faire le point sur les différentes techniques de contrôle dites punitives ou traditionnelles en éducation physique, un bref sommaire vous est présenté dans les lignes qui suivent. En éducation physique, les techniques traditionnelles sont fréquemment utilisées. Les techniques de contrôle qui sont le plus répandues chez les enseignants sont l'ordre direct ou la réprimande individuelle. Autre moyen que l'enseignant utilise pour contrôler les élèves, consiste à accaparer l'attention de l'élève. Cette technique peut être utilisée soit dans un but préventif ou soit dans un but correctif. Beaucoup d'autres techniques sont utilisées comme: menacer l'élève, regard intense vers l'élève, susciter l'embarras, diminuer ses points, etc.

Techniques de modification du comportement en éducation physique

Si l'on regarde attentivement tout ce qui a été écrit sur le contrôle de la classe en éducation physique, on peut y remarquer que la réaction de

l'enseignant au comportement perturbateur par la technique de modification de comportement est présente.

Evans (1974) décrit le gymnase comme un endroit qui dégage un sentiment de liberté et de plaisir, avec une foule d'équipements qui rendent la leçon excitante, ce qui augmente les risques de problèmes de comportement. Cet auteur suggère la récompense monétaire comme technique de modification de comportement. Selon lui, cette approche contribue au maintien de l'ordre en classe. Son succès est dû à sa visibilité. Lorsque l'enseignant remet une pièce fictive à un élève, il renforce le comportement souhaité et ignore les comportements perturbateurs, ce qui devient visible aux yeux des autres élèves. Ce système contribue alors à inciter les élèves à changer leurs comportements pour obtenir cette récompense.

Dunn (1975) décrit le renforcement positif comme le moyen le plus puissant mis à la disposition de l'enseignant pour modifier le comportement de l'élève. L'utilisation du modèle idéal en éducation physique doit être jumelé avec le renforcement positif pour qu'il ait un impact véritable chez l'élève. L'auteur met en garde l'éducateur physique face à l'utilisation du temps mort. Cette méthode est sur-employée en éducation physique. L'objectif de cette technique est de retirer l'élève ou le groupe d'élèves d'une activité pratiquée en arrêtant complètement le jeu. Alors, si l'on utilise cette technique, on se doit de ne pas donner de renforcements positifs lors de cet arrêt si l'on veut obtenir des effets bénéfiques. L'auteur souligne que plusieurs enseignants expriment certaines réserves face aux différentes

techniques de modification de comportement, car les effets de ces techniques ne se font pas ressentir rapidement mais peut être à plus long terme.

Vogler et French (1983) nous présentent la technique de contrôle du regroupement aléatoire des élèves en équipes. Dans cette démarche, les deux équipes compétitionnent pour gagner des points dans le but d'obtenir le droit de choisir une activité préférée. L'application de cette technique modifie non seulement les comportements de l'équipe mais ceux de chaque élève. Donc, le regroupement aléatoire des élèves en équipes est basé sur l'idée que l'influence des pairs peut être utilisée pour tenter de réduire les problèmes de comportement. Les résultats de l'étude démontrent une augmentation significative des comportements directement reliés à la tâche à l'intérieur d'une classe d'éducation physique.

Olson (1984) suggère l'utilisation de l'intervention réduite. Son principe est d'obtenir un maintien de la discipline en classe sans créer une animosité dans la relation enseignant-élève. Pour ce faire, l'enseignant doit distribuer le moins possible de directives à l'élève pour atteindre ses objectifs. Cette technique se réfère à 5 composantes: 1) laisser les choses se corriger par elles-mêmes; 2) mettre fin à l'action indirectement; 3) être plus attentif; 4) exprimer les consignes clairement; 5) prendre connaissance des progrès de l'élève. Cette démarche amène de la part de l'enseignant un minimum d'actions ayant comme objectif un maximum de contrôle.

Siedentop (1983) présente une synthèse des différentes approches face aux problèmes de discipline. Cet auteur suggère de voir la discipline comme le fait d'entraîner, d'éduquer l'élève à se comporter en concordance avec certaines règles. C'est une approche qui est positive. Ce dernier prévient

l'éducateur physique qu'une partie de la solution pour contrôler les problèmes de comportement provient de la qualité de la planification et du management de la classe. Cependant tout ne peut se résoudre avec une excellente planification et c'est pourquoi il suggère des techniques de contrôle. Certaines techniques ont pour but d'augmenter les comportements appropriés: 1) établir des règles en classe qui sont compréhensibles pour l'élève; 2) motiver le comportement approprié à travers des interactions positives (feedback); 3) concentrer son attention sur l'élève présentant un comportement approprié plutôt que sur celui qui est perturbé. D'autres techniques sont énumérées, cependant elles ont pour but de réduire les comportements perturbateurs comme: 1) ignorer le comportement; 2) utiliser des réprimandes verbales qui sont claires pour l'élève, etc.

Siedentop (1983) conclue que les techniques de contrôle se situent à l'intérieur d'une démarche à court ou à long terme. A court terme, elles sont utilisées pour veiller à la sécurité de l'élève et permettre à l'enseignant d'atteindre les objectifs de la leçon ou de l'étape. A long terme, elles permettent à l'élève le développement du contrôle de soi et le rendent responsable de ses gestes envers lui-même, ses pairs et l'enseignant. De plus, Siedentop (1983) suggère l'utilisation de certaines techniques de contrôle comme le temps mort, la récompense monétaire, le regroupement aléatoire des élèves, la diminution de points et la création d'un contrat de bon comportement pour réduire les problèmes disciplinaires en classe.

Relation entre discipline et sexe

La différence dans les comportements perturbateurs entre garçons et filles a été le point de mire de plusieurs études. Les problèmes de comportement, d'après les enseignants et les chercheurs, semblent apparaître davantage chez le garçon que chez la fille. Schlosser et Algozzine (1979) soulignent l'étude de Werry et Quay (1971), qui analysa au niveau primaire un échantillon de 926 garçons et 227 filles. Les résultats nous indiquent que les comportements perturbateurs par élève sont significativement plus élevés chez le garçon (m=11.4) que pour la fille (m=7.6). D'après Adam et LaVoie (1974), les garçons sont plus difficiles à contrôler et les comportements qu'ils produisent ont un taux de dérangement supérieur aux filles.

Dawoud (1987) constate que les filles sont plus sensibles que les garçons au niveau de dérangement causé par les problèmes de comportement. Pour leur part, Piéron et Emonts (1988) citent que les comportements perturbateurs face aux pairs sont produits surtout par les garçons (18 % du temps comparativement à 7.8 % pour les filles). Toutefois, les comportements perturbateurs reliés à l'élève dispensé sont, dans 25.8 % des occasions, produits par les filles comparativement à 10.9 % pour les garçons. Toujours selon ces mêmes auteurs, des comportements perturbateurs comme: quitter la salle sans permission, perturber la leçon, être grossier ou agressif face à un pair sont typiques des garçons. Pour les filles, des comportements tels que: arrivées tardives, quitter le jeu sans permission et le bavardage sont représentatifs de leur sexe. Garrison (1959) mentionne que l'inattention, parler, déranger la classe et démontrer des

comportements agressifs sont des comportements perturbateurs produits fréquemment par le garçon. Chez la fille, des comportements perturbateurs comme parler, rire et le retard excessif apparaissent régulièrement.

Relation entre discipline et enseignement-apprentissage

Waller (1976) rapporte que plusieurs recherches ont démontré qu'il existe une association significative entre le degré de stress vécu par l'enseignant et sa santé au travail ou encore sa performance comme enseignant. Une source primaire de stress chez l'enseignant s'avère sans aucun doute les problèmes de discipline (Blaise et Pajak, 1985).

Selon Swick (1981) il faut tabler sur un minimum de discipline pour pouvoir commencer à enseigner. Il n'est pas surprenant d'apprendre que les problèmes de comportement sont l'obstacle premier de l'enseignement. De plus, Charles (1985) découvre lors d'une étude que 90 % des enseignants décrivent les problèmes de discipline comme nuisibles à l'enseignement. Gallahue (1985) mentionne l'importance de prendre en charge et de contrôler les élèves pour augmenter la validité des situations d'apprentissage.

En éducation physique, le temps d'engagement moteur de l'élève est un des facteurs clés pour favoriser l'atteinte d'objectifs d'apprentissage (Metzler, 1979). En effet, le temps consacré à la tâche est en relation positive avec le progrès des élèves et l'atteinte des objectifs du processus enseignement-apprentissage (Piéron et Piron, 1981).

Cependant, ce temps d'engagement moteur est affecté par les comportements perturbateurs de l'élève. Gnagey (1983) déclare que le

comportement perturbateur amène l'élève à déroger de l'activité assignée. Cela lui laisse moins de temps pour répéter l'activité ou le mouvement demandé et produit un ralentissement dans son apprentissage. Cet auteur considère que les comportements perturbateurs détériorent le climat d'apprentissage des élèves en les distrayant de leur travail. Comme le mentionne Siedentop (1983), on a toujours assumé que si un élève présente des comportements appropriés il va apprendre plus que celui qui manifeste des comportements perturbateurs. Cependant d'après cet auteur, il n'y a pas eu de recherches systématiques sur ce sujet.

A la lueur de ces observations, on remarque l'importance du maintien de la discipline en classe. D'abord, et de façon légitime, pour l'enseignant, cela lui permet d'avoir un enseignement efficace, d'atteindre ses objectifs d'apprentissage et d'avoir une satisfaction dans son travail. Concernant l'élève, ce maintien de l'ordre lui permet d'évoluer en toute sécurité à l'intérieur de la classe et d'avoir les conditions nécessaires pour un apprentissage, ce qui est un des buts de l'éducation (Hurwitz, 1974).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre a pour but d'exposer la méthodologie de notre recherche. On y présente d'abord l'échantillon, puis l'instrument de mesure, les indices de validité et de fidélité du système d'observation, la formation des codeurs, la cueillette des données, certains problèmes et leurs solutions ainsi que les méthodes de traitement statistique. Nous terminons avec les limitations de l'étude.

Echantillon

Le comportement des élèves et des enseignants est observé à partir de cours d'éducation physique provenant du secteur régulier au primaire. Cinq enseignants et 5 enseignantes ont été choisis en raison de leur intérêt pour l'étude et de leur consentement volontaire. Chacune des 2 classes choisie par chaque enseignant(e) fut observée à 3 reprises, ce qui donne un total de 60 leçons d'éducation physique. Les sujets proviennent de 10 écoles primaires de la région de Trois-Rivières.

Les 20 classes mixtes ainsi retenues sont réparties comme suit: pour le premier cycle du primaire, un total de 12 classes composé de 1 classe de première année, 5 classes de deuxième année et 6 classes de troisième année qui sont sous la supervision de 6 enseignants et de 6 enseignantes. Au deuxième cycle, on a un total de 8 classes, constitué de 3 classes en quatrième année et 5 classes de cinquième supervisées par 4 enseignants et

4 enseignantes.

Un total de 509 élèves (277 garçons et 232 filles) réparti à travers les deux cycles constitue notre échantillon. La durée des leçons varie de 28 à 50 minutes³. Ces leçons se déroulent uniquement en gymnase. Pour l'étude, l'unité échantillonnale est la leçon plutôt que le sujet.

Instrument de mesure

Pour les besoins de notre recherche, nous avons utilisé le système d'observation développé par Kennedy (1980). L'objectif de cet instrument est d'enregistrer les épisodes disciplinaires, c'est-à-dire le comportement perturbateur de l'élève couplé à la technique de contrôle de l'enseignant. Ce système d'observation étant préparé pour recueillir des données au secondaire, nous l'avons modifié et adapté pour recueillir des données au primaire. L'extension du "Kennedy System" avec l'apport de l'identification de l'élève perturbateur, en inscrivant son numéro de dossard, permettra au chercheur de découvrir si les comportements perturbateurs proviennent sensiblement des mêmes élèves. De plus, l'addition de nouvelles techniques de contrôle comme par exemple: ignorer le comportement, jeter un regard intense à l'élève, se déplacer en silence vers l'élève, donner des responsabilités, rendent peut-être l'instrument mieux adapté à la réalité de l'enseignement au primaire.

Le Tableau 1 présente le regroupement des comportements perturbateurs utilisés dans le système d'observation. Les comportements

³ Durée de la phase codée de la leçon qui s'échelonne du moment où l'enseignant prend en charge la classe, après la distribution des dossards, jusqu'à l'instant où il indique clairement aux élèves que la leçon est terminée.

Tableau 1
Regroupement des comportements perturbateurs
et des techniques de contrôle

Comportements perturbateurs

- GROUPE I** (Enseignant): Ce groupe rassemble les comportements perturbateurs dirigés vers l'enseignant ou ses assistants qui le remplacent comme professeur d'éducation physique. Les élèves "leaders" ne sont pas inclus dans ce groupement.
- GROUPE II** (Pair): Ce groupe contient les comportements perturbateurs qui sont dirigés vers un ou plusieurs élèves durant un cours d'éducation physique. Les élèves de statuts spéciaux, comme les leaders, sont inclus dans ce groupement.
- GROUPE III** (Matériel): Ce groupe rassemble les comportements perturbateurs dirigés contre les objets ou l'équipement nécessaires pour un cours d'éducation physique.
- GROUPE IV** (Situation d'apprentissage): Ce groupe inclut les comportements perturbateurs qui se rapportent au matériel d'enseignement, à l'exercice et l'environnement dans lequel l'étudiant doit apprendre ou évoluer.
- GROUPE V** (Règles à suivre): Ce groupe contient les comportements perturbateurs qui vont à l'encontre des règles de l'école ou des règles propres à un cours d'éducation physique.

Techniques de contrôle

- GROUPE I** (Techniques traditionnelles): Ce groupe contient les comportements de l'enseignant qui se manifestent dans le but d'arrêter, sans structuration, les comportements perturbateurs ou punir ces comportements chez l'élève.
- GROUPE II** (Techniques néo-béhavioristes): Ce groupe contient des comportements chez l'enseignant pour diminuer, avec structuration, les comportements perturbateurs en minimisant les situations plaisantes ou en récompensant les comportements appropriés.
-

perturbateurs des élèves sont divisés en 5 groupes reflétant les cibles des "comportements perturbateurs". Chaque groupe contient une forme verbale et physique. Le groupe I regroupe les comportements perturbateurs dirigés contre l'enseignant. Le groupe II contient les comportements perturbateurs dirigés vers les élèves entre-eux (pairs). Le groupe III présente les comportements perturbateurs dirigés contre l'équipement, alors que le groupe IV identifie ceux qui sont dirigés vers l'activité ou la situation d'apprentissage. Le groupe V renferme les comportements perturbateurs ne respectant pas ou défiant les règles à suivre. Chaque groupe est composé de catégories identifiant un comportement perturbateur particulier. La Figure 1 présente la liste des différentes catégories de comportements perturbateurs. Les comportements agressifs ou destructifs se retrouvent dans les groupes I-II-III, catégories 1 à 10. Les expressions de frustration envers l'activité pratiquée ou l'environnement sont regroupées dans le groupe IV, catégories 11 à 13. Les comportements non agressifs et ceux considérés comme inappropriés sont dans le groupe V, catégories 14 à 22.

De plus, au Tableau 1 nous présentons les 2 groupes de techniques de contrôle utilisés par les enseignants. Le groupe I comprend les techniques de contrôle traditionnelles, qui sont des méthodes pour arrêter ou punir le comportement perturbateur, sans demander de la part de l'enseignant une structuration particulière. Le groupe II comprend les techniques de contrôle dites néo-béhavioristes qui favorisent les comportements souhaités en renforçant ou louangeant les comportements attendus. Ces deux groupes sont composés de catégories indiquant la façon choisie par l'enseignant pour diminuer ou enrayer les comportements perturbateurs. La Figure 2 présente

GROUPE I: Enseignant**Forme verbale**

1. Exprimer de l'hostilité

Forme physique

2. Démontrer de la violence physique
3. Exécuter des gestes obscènes ou des grimaces
4. S'emparer ou détruire des biens d'autrui

GROUPE II: Pair**Forme verbale**

5. Exprimer de l'hostilité

Forme physique

6. Démontrer de la violence physique
7. Exécuter des gestes obscènes ou des grimaces
8. S'emparer ou détruire la propriété d'autrui

GROUPE III: Le matériel**Forme verbale**

9. Exprimer de l'impatience ou de la répugnance

Forme physique

10. Utiliser l'équipement d'une façon dangereuse et destructrice

Groupe IV: Situation d'apprentissage**Forme verbale**

11. Contester les consignes
12. Contester la situation d'apprentissage

Forme physique

13. Refuser de participer

GROUPE V: Les règles à suivre**Forme verbale**

14. Exprimer la répugnance ou le ridicule
15. Crier, parler, chuchoter
16. Rire ou se moquer des autres

Forme physique

17. S'habiller inadéquatement
 18. Utiliser des objets personnels
 19. Se déplacer d'une façon inappropriée
 - a) Hors tâche
 - b) Hors contexte
 - c) De façon agitée (pousser, tirer, pincer)
 20. Rêverie, absence (n'écoute pas)
 21. Consommer
 - a) mâcher de la gomme
 - b) manger
 - c) Fumer
 22. Arriver en retard/partir plus tôt
-

Figure 1: Liste des comportements perturbateurs de l'étude

GROUPE I: Les techniques traditionnelles

1. Donner l'ordre d'arrêter
 - a) arrête
 - b) en corrigeant le comportement
 - c) explique le pourquoi
2. Diminuer les points
3. Punir physiquement
4. Restreindre physiquement (rendre immobile)
5. Demander des excuses
6. Donner une sensation d'embarras
 - a) en suscitant une performance
 - b) en demandant une réaction verbale
 - c) faire des remarques embarrassantes
7. Demander une restitution/réparation
8. Distribuer du travail supplémentaire
9. Mettre en retenue
10. Ordonner de retirer certains objets personnels
11. Déplacer l'élève
12. Référer les élèves à des autorités supérieures
13. S'approcher en silence de l'élève
14. Jeter un regard intense à l'élève
15. Donner des responsabilités à l'élève

GROUPE II: Les techniques néo-béhavioristes

16. Utilisation du temps mort
17. Le temps boni
18. La technique du "modèle idéal"
19. Utiliser la récompense matérielle
20. Vanter/louanger
21. Ignorer le comportement

Figure 2: Liste des techniques de contrôle de l'étude

cette liste de catégories de techniques de contrôle. De plus, on peut retrouver en Annexe C la description complète des catégories identifiant les différents comportements perturbateurs et les techniques de contrôle, avec plusieurs exemples à l'appui pour en faciliter la compréhension.

Validité et fidélité du système d'observation

La validité de contenu du système d'observation, dans l'étude de Kennedy (1980), a été vérifiée par un groupe de spécialistes en enseignement. Ces personnes ressources étaient membres du "Research seminar in curriculum and teaching". De plus, la validité de construit a été établie selon certains critères comme: la clarté, la consistance et la spécificité de la terminologie et, vérifiée par trois éducateurs physiques. On ne doit pas oublier que ce chercheur avait comme objectif le développement d'un instrument permettant d'observer simultanément les comportements perturbateurs et les techniques de contrôle. Pour la fidélité intra-observateurs, Kennedy (1980) a atteint un taux de réussite de 95.7 % alors que pour la fidélité inter-observateurs il obtient 87.1 %. Ces résultats sont jugés très satisfaisants car son seuil de réussite avait été fixé à 80 %.

Formation des codeurs

Il est à noter que les observateurs de l'étude actuelle sont deux professionnels en activité physique. Ainsi, lors de la période de formation à l'utilisation de l'instrument de mesure, ces deux codeurs n'ont eu que peu de difficultés à saisir les concepts de base et les différentes catégories du système utilisé.

L'utilisation d'un système d'observation nécessite la formation de codeurs qui sont aptes à employer adéquatement ce type d'instrument de mesure. Afin de permettre aux observateurs d'atteindre un niveau de compétence acceptable, une période d'entraînement est prévue. Elle se caractérise par la démarche suivante: (a) sensibilisation du codeur au domaine de recherche et aux définitions opératoires; (b) présentation de mises en situation verbales au codeur pour lui permettre de se familiariser avec l'instrument de mesure; (c) discussions entre codeur et chercheur pour clarifier les catégories de comportements à observer et les modalités de codage; et (d) visionnement de leçons d'éducation physique pré-enregistrées sur bandes magnétoscopiques. Cette démarche a comme objectif l'approfondissement des catégories composant l'instrument de mesure pour permettre aux codeurs d'obtenir des fidélités intra-codeur et inter-codeurs adéquates. On peut retrouver en Annexe D la procédure complète suivie pour la formation des codeurs, les différentes sessions d'entraînement et quelques exemples des mises en situation utilisées pour cette formation.

Concernant l'étude actuelle, la fidélité intra-codeur, qui représente la consistance qu'a un même observateur à coder de la même manière des situations particulières à deux moments différents, les codeurs ont atteint un taux de réussite de 96.6 % et de 87.2 %. Une période de 10 jours s'est écoulée entre les deux moments de passation du test (Voir l'Annexe D pour la méthode de calcul des fidélités et pour les résultats des test de fidélité intra-codeur).

En ce qui a trait à la fidélité inter-codeurs, les deux codeurs observent les mêmes leçons et inscrivent les codes appropriés sur la feuille de codage.

Afin de déterminer la fidélité inter-codeurs, 8 segments provenant de 8 leçons différentes (4 en observation différée et 4 en observation directe) sont utilisées. Ces segments sont d'une durée de 10 ou 15 minutes et ils sont codés par les 2 observateurs. La fidélité inter-codeurs sur vidéo (en différé) atteint 80.2 %, alors que celle en gymnase (en direct) atteint 78.2 %. Si l'on fait la moyenne des deux contextes, la fidélité s'élève à 79.2 %, ce qui est plus que satisfaisant compte tenu de la complexité de notre instrument de mesure. Pour la liste des résultats au niveau de la fidélité inter-codeurs, se référer à l'Annexe D.

Cueillette des données

Sollicitation des sujets. Pendant la formation des codeurs, le chercheur a sollicité par téléphone plusieurs enseignants de la région afin de connaître leur disponibilité et leur intérêt face à leur participation à un projet de recherche. Après avoir reçu confirmation de la participation de 5 enseignants et 5 enseignantes, une première rencontre individuelle est planifiée. Cette rencontre avait pour but d'expliquer les grandes lignes directrices de l'étude et le déroulement global de la cueillette des données. On peut retrouver en Annexe E la feuille de renseignements distribuée aux enseignants et la feuille réponse confirmant leur participation à l'étude. Toutefois, aucune information n'est donnée quant aux objectifs poursuivis par la recherche et aux comportements observés. Par surcroît, chaque sujet est rassuré sur la confidentialité de sa participation et sur la possibilité d'obtenir à la fin de l'étude un relevé des différentes observations recueillies.

Période d'intégration de l'expérimentateur dans les leçons. Dans le but de familiariser les élèves et les enseignants avec la présence du codeur et ses déplacements, chacune des classes a reçu une visite préalable de l'expérimentateur et chaque leçon fut codée comme si le tout débutait officiellement.

Cette répétition a permis d'atteindre les objectifs mentionnés ci-haut et de répondre, entre autres, aux questions soulevées par les élèves. De l'avis des enseignants, la présence de l'observateur n'a pas altéré le déroulement habituel des leçons.

Prise des données. La cueillette des données s'est effectuée de façon directe, sans l'intermédiaire de moyens d'enregistrement audio-visuel. Deux codeurs ont participé à la prise des données et ils se sont réparti les 60 leçons d'éducation physique de niveau primaire.

La période de cueillette des données s'est échelonnée de février à mai 1990. A la fin de l'étude, un recueil des différents résultats obtenus par l'enseignant lui est présenté, pour lui permettre d'avoir un aperçu des comportements perturbateurs qui se produisent dans ses classes et de connaître de quelles façons il intervient face à ces problèmes disciplinaires.

Feuille de codage. La Figure 3 présente la feuille utilisée pour recueillir les données. Elle comprend toutes les catégories et les titres en abréviation; les comportements perturbateurs et les techniques de contrôle apparaissent de chaque côté. L'utilisation d'abréviations permet une cueillette plus rapide et facilite le travail de l'observateur. Sur la feuille de codage, on note à l'aide de codes les différents comportements apparaissant lors de la leçon et qui répondent aux définitions opératoires. Ensuite, on

Ecole: _____
 Enseignant: _____
 Classe: _____
 Heure: _____

Date: _____
 Codeur: _____
 Activité: _____
 Nombre d'étudiants: _____

C.P.E.	Temps	N.dos.	Code	T.C.E.
<u>Groupe I: Enseignant</u>				<u>Groupe I Traditionnelles</u>
Verbale				1. Don. ordre d'arrêter
1. Exp. hostile.				a) Arrête
Physique				b) Corrige comportement
2. Dem. viol. phy.				c) Explique pourquoi
3. Exé. gest. obs./grim.				2. Diminue les points
4. S'emp./détru. biens				3. Punir physiquement
<u>Groupe II: Pair</u>				4. Restreindre phys./immobil.
Verbale				5. Demander des excuses
5. Exp. hostile.				6. Don. sensat. d'embarras
Physique				a) Suscite performance.
6. Dem. viol. phy.				b) Demande réact. verb.
7. Exé. gest. obs./grim.				c) Faire des remarques emb.
8. S'emp./détru. biens				7. Demander restitu./réparati.
<u>Groupe III: Matériel</u>				8. Distribuer travail supplé.
Verbale				9. Mettre en retenue
9. Expr.impat /répug.				10. Ordon. retirer objets. person.
Physique				11. Déplacer l'élève
10. Util. éq. dang./destr.				12. Réf. élèves aux autorités sup.
<u>Groupe IV: Situa. d'apprent.</u>				13. S'approcher en silence de l'élève
Verbale				14. Jeter un regard intense à l'élève.
11. Contes. consignes.				15. Don. responsabilité à l'élève
12. Contes. situ. apprent.				<u>Groupe II: Néo-béhavioristes</u>
Physique				16. Utilisation du temps mort
13. Refus. de participer				17. Temps boni
<u>Groupe V: Règles à suivre</u>				18. Tech. du modèle idéale
Verbale				19. Utilise la récompense matérielle
14. Expr. répugn./ridicul.				20. Vanter ou louer
15. Crier/parler/chucho.				21. Ignorer le comportement
16. Rire/se moquer autres				
Physique				
17. Habiller inadéq.				
18. Utilis. obj. person.				
19. Dépla. façon. inapp.				
a) Hors-tâche				
b) Hors-contexte				
c) Façon agit. (po./ti./pi.)				
20. Réverie/absence				
21. Consommer				
a) Mâche/gomme				
b) Manger				
c) Fumer				
22. Arrive retard/partir tôt.				

Plusieurs: P
 Dispensé: D
 Antiphrase: A
 Menace: M

Figure 3: Feuille de codage

inscrit le temps d'apparition de ces comportements et on identifie l'élève qui en est l'origine grâce au dossard numéroté qui lui a été fourni. Entre les comportements perturbateurs et les techniques de contrôle, on sépare les codes par un trait oblique (/). Le moment où se déroule l'épisode disciplinaire est noté à partir d'un chronomètre, à côté du code de l'épisode disciplinaire.

Elève cible. Avant l'arrivée des élèves, l'observateur devait préparer les dossards numérotés pour permettre l'identification des élèves et s'assurer d'avoir à sa disposition une quantité suffisante de feuilles pour pouvoir coder la leçon entière.

Aussitôt que les élèves entrent au gymnase, l'observateur distribue un dossard à chacun; les élèves ont un dossard qui leur est attribué pour les 3 leçons observées. Après cette distribution, le codeur se retire sur le côté du gymnase afin de permettre à l'enseignant de prendre la classe en charge et de voir au bon déroulement de la leçon.

Procédure de codage. L'observateur, avant que le cours débute, doit se placer de façon à avoir une vision globale de la classe et de l'enseignant. Son travail consiste à surveiller visuellement et auditivement ce qui se passe dans l'ensemble du gymnase. Lorsqu'il identifie un comportement perturbateur chez l'élève, qui répond aux définitions opératoires, il doit le coder sur ses feuilles préparées. Ensuite, il doit porter son attention sur l'enseignant, pour voir et entendre de quelle façon l'intervenant réagit à ce comportement perturbateur. Après avoir recueilli cette réaction, l'observateur identifie le numéro du dossard du ou des élèves impliqués dans l'épisode disciplinaire et, pour terminer, il indique le temps en minutes

et secondes. Après avoir complété cette inscription, l'observateur reprend sa surveillance. Contrairement à l'étude de Kennedy (1980), l'étude actuelle enregistre aussi les actions perturbatrices des élèves non suivies d'une réaction de l'enseignant. Il nous apparaît important d'inclure la catégorie "ignorer le comportement", car cette dernière reflète une réalité dans l'enseignement, et elle est régulièrement utilisée par les enseignants.

Pour que le chronomètre s'arrête et qu'une leçon soit terminée, il faut que l'enseignant signifie clairement et verbalement aux élèves la fin de la leçon (e.g. "la classe est terminée", "c'est assez pour aujourd'hui", "on se voit demain", etc.). Dans ce cas, l'observateur arrête sa cueillette de données et récupère son matériel, particulièrement les dossards.

Problèmes majeurs et leurs solutions

Si l'épisode disciplinaire implique qu'il y a plus qu'un élève dans l'action, le codeur utilise un [P] avant la catégorie de comportements perturbateurs pour indiquer que plusieurs élèves y participent.

Certains enseignants menacent d'entreprendre une action contre l'élève perturbateur. Cette manière de faire peut être une technique, alors elle est enregistrée dans cette étude avec un [M] suivi de la catégorie de cette méthode de contrôle (M16).

Parfois, l'enseignant utilise une technique de contrôle qui l'amène de façon volontaire à s'exprimer d'une manière qui signifie totalement le contraire de ce qu'il pense. Pour identifier cette technique, un [A] pour (antiphrase) est utilisé avant la catégorie de la technique de contrôle pour identifier ce phénomène, on le code de la façon suivante (17/A20).

De plus certains élèves, qui ont obtenu la permission de ne pas participer aux activités physiques (billet du médecin ou autre), assistent au cours d'éducation physique quand même. Parfois, ces élèves peuvent être impliqués dans des épisodes disciplinaires. Pour les identifier, un [D] pour (dispensé) sera inscrit avant le comportement perturbateur qu'ils produisent (D19a/1c).

L'instrument de mesure peut enregistrer les différents niveaux de complexité de l'épisode disciplinaire. L'épisode disciplinaire *simple* comprend un comportement perturbateur et une technique de contrôle; un exemple de code est **6 / 4**. Un épisode disciplinaire *double* comprend deux comportements perturbateurs et une technique de contrôle ou encore l'inverse et on le code comme **1-2 / 4**. Un épisode disciplinaire *multiple* comprend plusieurs comportements perturbateurs avec plusieurs techniques de contrôle, et on le coderait **18-20 / 10-6c**.

Traitements statistiques des données

La nature de l'étude, son orientation et ses objectifs exigent l'emploi de statistiques descriptives comme la compilation de fréquences, le calcul de pourcentages et la présentation de plusieurs tableaux et figures illustrant les résultats.

De plus, des analyses de variance de type $A \times B \times C$ et $A \times B \times C \times D$ nous permettent de vérifier la signification de l'effet de certaines variables comme le sexe (élèves et enseignants) et le degré scolaire.

Cette approche méthodologique devrait nous permettre d'obtenir des données susceptibles de répondre aux questions soulevées au Chapitre I.

Limites de l'étude

L'utilisation d'un système descriptif ne peut que nous donner une image limitée des comportements complexes et des nombreuses situations qui se produisent dans un enseignement. Donc les résultats présentés et discutés dans les chapitres suivants doivent être considérés avec prudence en raison du point de vue fort restrictif adopté ici.

Une deuxième limitation provient de l'étude elle-même. Cette dernière ne fait qu'identifier les comportements perturbateurs des élèves et les techniques de contrôle utilisées par les enseignants lors de leçons en éducation physique. Nous n'essayons pas de comprendre les comportements analysés ni d'identifier leurs causes probables, cela dépassant les moyens mis en oeuvre ici.

De plus, l'étude se restreint à l'observation de 60 leçons d'éducation physique de niveau primaire issues de 10 écoles de la région 04 du Québec. Comme le suggère Henkel (1986), dû au manque de données sur l'analyse des comportements perturbateurs et des techniques de contrôle au niveau primaire, les interprétations provenant de nouvelles études doivent être considérées avec circonspection. Finalement, l'aspect distinctif du niveau primaire comparativement au secondaire nous apporte une certaine restriction. Selon Helsel et Willower (1974), il y a des différences fondamentales au niveau des techniques de contrôle chez l'enseignant selon qu'il évolue au primaire ou au secondaire et toute comparaison entre ces deux niveaux doit être faite avec précaution.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Afin de répondre aux questions soulevées au début de cette étude, trois traitements statistiques sont requis. D'abord, un premier traitement permet de déterminer la distribution des fréquences et des pourcentages des comportements perturbateurs et des techniques de contrôle indépendamment les uns des autres. Un deuxième traitement produit une tabulation croisée des comportements perturbateurs avec les techniques de contrôle, afin d'obtenir la distribution des fréquences et des pourcentages des épisodes disciplinaires. Puis, en dernier lieu, par des analyses de variance, nous nous prononçons sur l'effet de certaines variables comme le sexe des élèves et des enseignants ainsi que le degré scolaire des leçons sur l'apparition des comportements perturbateurs et des techniques de contrôle.

L'observation des élèves en classe d'éducation physique représente environ 2368 minutes de comportements d'élèves et d'enseignants, ce qui procure une grande quantité de données. Il est important de rappeler qu'au total, 60 leçons, dont 36 au premier cycle et 24 au deuxième cycle du niveau primaire, regroupant 277 garçons et 232 filles, constituent l'échantillon de cette étude.

Analyse des types de comportements perturbateurs des élèves

Le premier traitement nous permet de répondre à la question suivante: quels sont les comportements perturbateurs qui interviennent durant une

leçon d'éducation physique et quelles sont leurs fréquences d'apparition? Le Tableau 2 nous présente un aperçu global des résultats. Ce dernier présente pour les deux cycles d'enseignement au primaire un grand total de 3645 comportements perturbateurs d'élèves. La structure du tableau nous permet de comparer les cycles entre eux. Les différentes catégories de comportements perturbateurs sont présentées dans ce tableau selon un regroupement qui va de I à V et sous une forme verbale ou physique. Pour chaque catégorie, les codes passent d'un code simple à un code composé. Par exemple, le code 5 qui identifie le comportement perturbateur qui consiste à "Exprimer de l'hostilité", est suivi du code composé P5 qui indique que "Plusieurs élèves expriment de l'hostilité". Pour faciliter la présentation des résultats, on a regroupé des catégories pour éviter l'étalement excessif des résultats. Par exemple, des codes doubles comme 5-6 ou 5-7 se trouvent regroupés dans la catégorie 5. Cependant, en Annexe F, on peut retrouver au Tableau 23 l'ensemble des données recueillies ainsi que les différents codes doubles ou multiples qui ont été utilisés dans l'étude.

Lors des observations conduites dans les deux cycles, 47 catégories de comportements perturbateurs furent notées; 24 d'entre elles sont représentées par des codes simples. Concernant les autres comportements perturbateurs, ils ont été enregistrés avec un indicateur et le numéro de la catégorie. Dix-sept catégories de comportements perturbateurs sont associées à l'indicateur P qui indique que plusieurs élèves sont impliqués dans un comportement perturbateur, et six sont précédées par un D qui indique que l'élève a obtenu une dispense pour la leçon mais présente un comportement perturbateur. En regardant au premier cycle, 44 catégories de

Tableau 2

Distribution des fréquences et des pourcentages
des comportements perturbateurs des élèves

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
Groupe I: Enseignant						
Forme verbale						
1. Exprimer de l'hostilité	0	0.00	1	0.07	1	0.03
Forme physique						
2. Démontrer de la violence physique.	0	0.00	0	0.00	0	0.00
3. Exécuter des gestes obscènes ou des grimaces.	1	0.05	1	0.07	2	0.06
D3. Dispensé + Exécuter des gestes obscènes ou des grimaces	1	0.05	0	0.00	1	0.03
4. S'emparer ou détruire les biens d'autrui	1	0.05	0	0.07	1	0.03
P4. Plusieurs élèves + S'emparer ou détruire les biens d'autrui	1	0.05	0	0.00	1	0.03
Total	4	0.18	2	0.14	6	0.17
Groupe II: Pair						
Forme verbale						
5. Exprimer de l'hostilité	10	0.45	23	1.65	33	0.91
P5. Plusieurs élèves + Exprimer de l'hostilité.	8	0.36	6	0.43	14	0.38
Forme physique						
6. Démontrer de la violence physique	20	0.89	10	0.72	30	0.82
P6. Plusieurs + élèves Démontrer de la violence physique	19	0.85	16	1.15	35	0.96
7. Exécuter des gestes obscènes ou des grimaces	36	1.60	21	1.50	57	1.56
P7. Plusieurs élèves + Exécuter des gestes obscènes ou des grimaces	8	0.37	1	0.07	9	0.25
8. S'emparer ou détruire les biens d'autrui	5	0.22	7	0.50	12	0.33
Total	106	4.72	84	6.01	190	5.21
Groupe III: Matériel						
Forme verbale						
9. Exprimer de l'impatience ou de la répugnance	1	0.05	3	0.22	4	0.11

Tableau 2 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
Forme physique						
10. Utiliser de l'équipement de façon dangereuse ou destructrice	141	6.27	88	6.30	229	6.28
D10. Dispensé + Utiliser de l'équipement de façon dangereuse ou destructrice	3	0.13	0	0.00	3	0.08
P10. Plusieurs élèves + Utiliser de l'équipement de façon dangereuse ou destructrice	26	1.16	23	1.65	49	1.34
Total	171	7.61	114	8.16	285	7.82
<u>Groupe IV: Situation d'apprentissage</u>						
Forme verbale						
11. Contester les consignes	33	1.47	21	1.50	54	1.48
P11. Plusieurs élèves + Contester les consignes	3	0.13	7	0.50	10	0.27
12. Contester la situation d'apprentissage.	19	0.85	10	0.72	29	0.80
P12. Plusieurs élèves + Contester la situation d'apprentissage.	5	0.22	1	0.07	6	0.17
Forme physique						
13. Refuser de participer	47	2.09	41	2.94	88	2.41
P13. Plusieurs élèves + Refuser de participer	8	0.36	17	1.22	25	0.69
Total	115	5.12	97	6.94	212	5.82
<u>Groupe V: Règles à suivre</u>						
Forme verbale						
14. Exprimer de la répugnance ou le ridicule	7	0.31	3	0.22	10	0.27
P14. Plusieurs élèves + Exprimer de la répugnance ou le ridicule	3	0.13	0	0.00	3	0.08
15. Crier/parler/chuchoter	136	6.05	59	4.22	195	5.35
D15. Dispensé + Crier/parler/chuchoter.	12	0.53	8	0.57	20	0.55
P15. Plusieurs élèves + Crier/parler/chuchoter	531	23.62	300	21.48	831	22.80
16. Rire ou se moquer des autres	8	0.36	10	0.72	18	0.49
D16. Dispensé + Rire ou se moquer des autres	0	0.00	2	0.14	2	0.06

Tableau 2 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
P16. Plusieurs élèves + Rire ou se moquer des autres	27	1.20	22	1.58	49	0.34
Forme physique						
17. S'habiller inadéquatement	55	2.45	34	2.43	89	2.44
P17. Plusieurs élèves + S'habiller inadéquatement	3	0.13	1	0.07	4	0.11
18. Utiliser des objets personnels	9	0.40	8	0.57	17	0.47
19. Déplacer façon inappropriée						
19a. Hors tâche	450	20.02	207	14.82	657	18.03
D19a. Dispensé + Déplacer de façon inappropriée Hors tâche	17	0.76	12	0.86	29	0.80
P19a. Plusieurs élèves + Déplacer de façon inappropriée Hors tâche	228	10.14	166	11.88	394	10.81
19b. Hors contexte	23	1.02	10	0.72	33	0.91
P19b. Plusieurs élèves+ Déplacer de façon inappropriée Hors contexte	18	0.80	21	1.50	39	1.07
19c. De façon agitée	32	1.42	32	2.29	64	1.76
D19c. Dispensé + Déplacer de façon inapproprié (De façon agitée)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
P19c. Plusieurs élèves + Déplacer de façon inappropriée (de façon agitée)	212	9.43	137	9.81	349	9.58
20. Rêverie ou absence	56	2.49	33	2.36	89	2.44
P20. Plusieurs élèves + Rêverie ou absence	14	0.62	11	0.79	25	0.69
21. Consommer						
21a. Mâcher de la gomme	6	0.27	21	1.50	27	0.74
21b. Manger	1	0.05	0	0.00	1	0.03
21c. Fumer	0	0.00	0	0.00	0	0.00
22. Arriver en retard/partir plus tôt	3	0.13	2	0.14	5	0.14
P22. Plusieurs élèves + Arriver en retard ou partir plus tôt	0	0.00	1	0.07	1	0.03
Total	1852	82.38	1100	78.74	2952	80.99
Total de la forme verbale	803	35.72	476	34.07	1279	35.09
Total de la forme physique	1445	64.28	921	65.93	2366	64.91
Grand total	2248	100.00	1397	100.00	3645	100.00

comportements perturbateurs furent observées comparativement à 40 pour le deuxième cycle.

Analyse des comportements perturbateurs selon le groupe

En examinant le Tableau 2, on observe que la plus grande proportion des comportements perturbateurs observés, c'est-à-dire 80.99%, se retrouve à l'intérieur du groupe V qui représente les comportements perturbateurs qui sont dirigés contre les règles à suivre. D'une façon particulière, la catégorie 19 et ses sous-ensembles, qui incluent les comportements de "Se déplacer de façon inappropriée-hors tâche, hors contexte et d'une façon agitée", recueillent 42.99% de l'ensemble des comportements perturbateurs des élèves. De plus, la catégorie 15 et ses sous-ensembles, qui identifient des comportements comme "Crier, parler et chuchoter", représentent 28.70% des comportements perturbateurs observés. En réunissant l'ensemble des comportements perturbateurs des catégories 15 et 19, on constate qu'ils cumulent 71.69% de tous les comportements perturbateurs des élèves observés.

La deuxième plus forte proportion de comportements perturbateurs de la part des élèves, soit 7.82 %, apparaît dans le groupe III, soit les comportements dirigés contre le matériel. Suivent, dans une fréquence moindre, les comportements perturbateurs contre la situation d'apprentissage, représentés par le groupe IV avec 5.82%, et ceux du groupe II qui sont des comportements perturbateurs entre les pairs avec un pourcentage de 5.21 %. Finalement, pour le groupe I qui identifie les

comportements perturbateurs dirigés contre l'enseignant, on note un faible pourcentage de comportements perturbateurs observés, soit 0.17 %.

Enfin, en comparant les groupes I à V dans les deux cycles d'enseignement du primaire, on remarque que la répartition des comportements perturbateurs des élèves est presque semblable.

Analyse des comportements perturbateurs selon la forme verbale ou physique

En considérant tous les comportements perturbateurs observés, la plupart se retrouvent sous la forme physique pour 64.91 %, plutôt que verbale avec 35.09 %. Lorsque l'on compare le premier et le deuxième cycles, le pourcentage des comportements perturbateurs apparaissant dans la forme physique y représente respectivement 64.28 % et 65.93 %

Le groupe V qui identifie la non observance des règles à suivre contient sans aucun doute la majorité des comportements perturbateurs de forme verbale ou physique, soit 30.94 % et 50.08 % pour les deux cycles étudiés respectivement.

Analyse des comportements perturbateurs selon leur catégorie

En observant les catégories de comportements perturbateurs à l'intérieur des différents cycles d'enseignement, on remarque une certaine similarité. Cependant la catégorie 19a "Se déplacer de façon inappropriée-hors tâche" présente un profil différent selon le cycle d'enseignement. Pour le premier cycle, cette catégorie apparaît dans 20.02 % des situations, comparativement à 14.82 % pour le deuxième cycle. Cette fluctuation est la

plus grande car dans tous les autres cas, la différence d'une catégorie en particulier à travers les deux cycles d'enseignement est inférieure à 2.2 %.

Si on se rapporte au total des 60 leçons observées, la catégorie P15, qui identifie "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter", présente le plus haut pourcentage observé avec 22.80 %. Ensuite, avec 18.03 %, apparaît la catégorie 19a représentant l'action de "Se déplacer de façon inappropriée-hors tâche", la troisième étant la catégorie P19a "Plusieurs élèves-se déplacer de façon inappropriée-hors tâche" avec 10.81 % et la catégorie P19c "Plusieurs élèves-se déplacer de façon inappropriée-de façon agitée", qui produit 9.58% des comportements perturbateurs observés. On remarque que les quatre catégories de comportements perturbateurs qui apparaissent le plus souvent se retrouvent à l'intérieur du groupe V qui identifie les comportements perturbateurs dirigés contre les règles à suivre.

C'est à l'intérieur du groupe III, qui représente les comportements perturbateurs contre le matériel, que l'on peut identifier la prochaine catégorie de comportements qui attire l'attention. La catégorie 10 "Utiliser l'équipement de façon dangereuse ou destructrice" présente 6.28 % des comportements observés. Enfin, la catégorie 15, "Crier/parler/chuchoter", présente 5.35% des comportements observés. D'autres catégories de comportements perturbateurs ont été notées mais elles n'ont récolté chacune qu'un pourcentage inférieur à 3 %.

Il est à noter que certaines catégories de comportements perturbateurs n'ont pas été observées. Ces catégories sont: 2 "Démontrer de la violence physique" et 21c "Fumer".

Comme synthèse, on peut affirmer que la majorité des comportements perturbateurs se présente sous une forme physique plutôt que verbale et ces comportements se produisent davantage contre les règles à suivre. Les deux catégories de comportements perturbateurs qui sont le plus observées sont "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter" et "Se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche".

Analyse des techniques de contrôle des enseignants

La deuxième question abordée pour l'analyse de nos résultats est la suivante: comment l'enseignant réagit-il face aux comportements perturbateurs des élèves, c'est-à-dire quelles sont les techniques de contrôle utilisées et quelles en sont les fréquences d'apparition? Le Tableau 3 nous présente un aperçu des résultats. La structure du tableau nous permet de comparer les cycles entre eux. De plus, les différentes catégories de techniques de contrôle sont disposées dans ce Tableau 3 selon le groupe I qui représente les techniques traditionnelles ou le groupe II qui représente les techniques néo-béhavioristes. Pour chaque catégorie, les codes passent d'un code simple à un code composé. Par exemple, le code représentant la catégorie 8, qui indique que l'enseignant "Déplace l'élève", est suivi du code composé M8, qui indique cette fois que l'enseignant "Menace de déplacer l'élève". Comme dans le cas des comportements perturbateurs, on a procédé à un regroupement des catégories pour éviter l'étalement des résultats. Par exemple, des codes doubles comme 1a-6c ou 1a-16 se retrouvent réunis à l'intérieur de la catégorie 1a. Cependant, en Annexe G on peut retrouver au

Tableau 3
Distribution des fréquences et des pourcentages
des techniques de contrôle des enseignants

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
Groupe I: Traditionnelles						
1. Donner l'ordre d'arrêter						
1a) Arrête le comportement	419	18.64	224	16.07	643	17.64
1b) Corrige le comportement	331	14.72	192	13.74	523	14.35
1c) Explique le pourquoi	112	4.98	79	5.66	191	5.24
2. Diminue les points	0	0.00	0	0.00	0	0.00
3. Punir physiquement	0	0.00	0	0.00	0	0.00
4. Restreindre physiquement	1	0.04	1	0.07	2	0.06
5. Demander des excuses	0	0.00	0	0.00	0	0.00
6. Donner une sensation d'embarras						
6a) Susciter une performance	2	0.09	0	0.00	2	0.06
6b) Demander une réaction verbale	90	4.00	40	2.86	130	3.57
6c) Faire des remarques embarrassantes.	46	2.05	21	1.50	67	1.84
7. Demander une restitution ou une réparation	3	0.13	3	0.22	6	0.17
8. Distribuer du travail supplémentaire	1	0.04	2	0.14	3	0.08
M8. Menace + Distribuer du travail supplémentaire	4	0.18	1	0.07	5	0.14
9. Mettre en retenue	1	0.13	0	0.00	1	0.03
10. Ordonner de retirer certains objets personnels.	4	0.18	6	0.43	10	0.27
11. Déplacer l'élève	62	2.76	18	1.29	80	2.20
M11. Menace + Déplacer l'élève	5	0.22	0	0.00	5	0.14
12. Référer l'élèves aux autorités supérieures	0	0.00	1	0.07	1	0.03
13. S'approcher en silence de l'élève	4	0.18	1	0.07	5	0.14
14. Jeter un regard intense à l'élève.	41	1.82	29	2.08	70	1.92
15. Donner des responsabilités à l'élève	0	0.00	3	0.22	3	0.08
Total	1126	50.09	621	44.45	1747	47.93
Groupe II: Néo-béhavioristes						
16. Utilisation du temps mort	73	3.25	23	1.65	96	2.63
M16. Menace + Utilisation du temps mort	1	0.04	0	0.00	1	0.03
17. Temps boni	1	0.04	1	0.07	2	0.06
18. Technique du modèle idéal	0	0.00	0	0.00	0	0.00
19. Utilise la récompense matérielle	1	0.04	0	0.00	1	0.03
20. Vanter/louanger	0	0.00	0	0.00	0	0.00
A20. Antiphrase + Vanter/louanger	4	0.18	0	0.00	4	0.11
21. Ignorer le comportement	1042	46.35	752	53.83	1794	49.22
Total	1122	49.91	776	55.55	1898	52.07
Grand total	2248	100.00	1397	100.00	3645	100.00

Tableau 24 les différents codes doubles et multiples qui ont été utilisés dans l'étude.

Pour les deux cycles du primaire, 24 catégories de techniques de contrôle furent enregistrées. Vingt de ces techniques de contrôle sont représentées par des codes simples alors que les autres techniques de contrôle ont été codées avec un code composé, c'est-à-dire un indicateur et le numéro de la catégorie. Trois catégories de techniques de contrôle sont associées avec l'indicateur M qui indique que l'enseignant menace d'entreprendre une action et, finalement, une catégorie de techniques de contrôle est précédée par un A pour antiphrase, qui indique que l'enseignant s'exprime d'une manière qui signifie le contraire de ce qu'il pense. Au premier cycle, 23 catégories de techniques de contrôle furent utilisées par les enseignants comparativement à 18 pour le deuxième cycle.

Analyse des techniques de contrôle selon le groupe

En examinant le Tableau 3, on voit que 52.07 % des techniques de contrôle analysées se retrouvent à l'intérieur du Groupe II, intitulé néo-béhavioriste. En ce qui a trait au Groupe I, qui regroupe les techniques traditionnelles, on y voit apparaître 47.93 % de toutes les techniques de contrôle. Pour le premier cycle, 50.09 % des techniques de contrôle utilisées se retrouvent à l'intérieur du groupe I et 49.91 % se retrouvent dans le groupe II. Au deuxième cycle du primaire, 55.55% des techniques se situent dans le groupe II, tandis que 44.45% sont dans le groupe I. Donc la répartition des techniques de contrôle est sensiblement la même pour le premier cycle alors qu'elle est légèrement différente pour le deuxième cycle.

Analyse des techniques de contrôle selon les catégories

En observant les catégories de techniques de contrôle à l'intérieur des différents cycles d'enseignement, on remarque une certaine uniformité dans la répartition des résultats. Cependant la catégorie 21 "Ignorer le comportement de l'élève" présente un profil différent selon le cycle d'enseignement. Pour le premier cycle, cette catégorie apparaît dans 46.35 % des situations, comparativement à 53.83 % pour le deuxième cycle. Cette variation est la plus grande car dans tous les autres cas, la différence d'une catégorie en particulier à travers les deux cycles d'enseignement est inférieure à 3%.

A l'intérieur du groupe I, qui identifie les techniques dites traditionnelles, les techniques qui ont été le plus fréquemment utilisées par les enseignants sont: la "Donner l'ordre d'arrêter-arrête" qui représente 17.64 %, 1b "Donner l'ordre d'arrêter et corrige le comportement de l'élève" avec 14.35 %, et enfin 1c "Donner l'ordre d'arrêter et explique le pourquoi" pour 5.24 %. Ces trois catégories regroupent 37.23 % de toutes les techniques de contrôle observées pour les 60 leçons d'éducation physique. Pour terminer avec le Groupe I, d'autres techniques furent observées comme: la catégorie 6b "Donner une sensation d'embarras-en demandant à l'élève une réaction verbale" qui recueille 3.57 %, et la catégorie 11 "Faire déplacer l'élève" avec 2.20%. D'autres catégories furent codées mais elles représentent chacune moins de 2 % des techniques observées.

En regardant les techniques de contrôle du groupe II, c'est-à-dire les techniques dites néo-béhavioristes, on remarque que la catégorie 21

"Ignorer le comportement de l'élève" est la plus utilisée avec un pourcentage de 49.22 %. Cette catégorie est de loin la plus utilisée de toutes les techniques de contrôle. La seule autre technique de contrôle qui est observée de façon régulière à l'intérieur du groupe II est la catégorie 16 "Utilisation du temps mort" avec 2.63 %.

Il est intéressant de noter que certaines catégories de techniques de contrôle n'ont pas été observées à l'intérieur des 60 leçons. Ces catégories sont: Diminuer les points (catégorie 2), Punir physiquement (catégorie 3), Demander des excuses (catégorie 5), Technique du modèle idéal (catégorie 18) et Vanter ou louer (catégorie 20).

Comme synthèse des techniques de contrôle, il semble que l'enseignant utilise les techniques traditionnelles et les techniques néo-béhavioristes de façon similaire avec des pourcentages respectifs de 47.93% et 52.07%. Cette affirmation doit être prise avec circonspection, car la technique de contrôle "Ignorer le comportement", que nous avons classée parmi les techniques néo-béhavioristes, représente 49.22% des techniques observées. Si l'enseignant décide de réagir à un comportement perturbateur, il utilise les techniques de "Donner l'ordre d'arrêter-arrête le comportement, corrige le comportement et explique le pourquoi" dans 37% des cas.

Fréquences des épisodes disciplinaires

Le deuxième traitement des données nous permet de répondre à la question suivante: quels sont les épisodes disciplinaires qui interviennent à l'intérieur d'une leçon d'éducation physique et quelles sont leurs fréquences d'apparition? Tel que défini au Chapitre I, un épisode disciplinaire consiste

en un comportement perturbateur de l'élève associé à une/des technique(s) de contrôle de l'enseignant.

Le Tableau 4 présente la partie la plus importante de l'ensemble des épisodes disciplinaires qui furent observés. Les catégories de comportements perturbateurs des élèves apparaissent en ordonnée alors que les techniques de contrôle des enseignants sont placées en abscisse. Les différentes catégories ont été placées dans la grille par ordre numérique croissant. Au total, 3645 épisodes disciplinaires composent notre échantillon. On remarque une plus grande diversification des techniques de contrôle comparativement aux comportements perturbateurs. L'analyse des données montre 157 types de techniques de contrôle utilisées alors que 96 types de comportements perturbateurs furent identifiés. Une telle quantité de données crée une matrice pour la tabulation croisée d'un format impressionnant et rend la lecture et la compréhension des résultats ardues. C'est pour contourner cette difficulté que le Tableau 4 présente la tabulation croisée des comportements perturbateurs et des techniques de contrôle qui ont une fréquence d'apparition supérieure ou égale à 10^{-4} . Le Tableau 4 contient 2760 épisodes disciplinaires atteignant ou dépassant ce seuil, soit 75 % de notre échantillon total.

L'épisode disciplinaire qui apparaît le plus régulièrement, soit dans 8.3% des cas, est P15/21 "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter et Ignorer le comportement". Suivent dans un ordre décroissant des épisodes disciplinaires comme : P19c/21 "Plusieurs élèves-se déplacer d'une façon

⁴ Ce seuil "10" représente 0.3% de l'échantillon total d'épisodes disciplinaires, qui en compte 3645.

Tableau 4
Episodes disciplinaires *

Comportements perturbateurs	Techniques de contrôle											Total (%)
	1a	1a-16	1b	1c	6b	6b-1b	6c	11	14	16	21	
5											0.8	0.9
6											0.6	0.8
P6											0.7	0.9
7											1.4	1.5
10			0.9	0.3							4.3	6.1
P10											0.8	1.3
11			0.3	0.4							0.5	1.5
13											1.8	2.4
P13											0.5	0.7
15	1.1		0.5				0.4				0.9	5.0
P15	5.5	0.8	2.0	0.6						1.5	8.3	22.0
16											0.3	0.5
P16											1.0	1.3
17			0.6								1.0	1.7
19a	2.4		3.5	0.9	0.4	0.4	0.3	0.7	0.4		6.3	17.8
D19a											0.3	0.7
P19a	1.4		2.3	0.8						0.3	3.9	10.5
19b											0.4	0.9
P19b											0.7	1.0
19c											1.1	1.7
P19c	0.5		0.4								7.9	9.3
20	0.3				0.3						1.3	2.4
P20											0.4	0.7
21a											0.5	0.7
Total (%)	13.23	0.9	12.9	4.6	1.1	0.9	0.9	1.8	1.3	2.0	49.2	100.0

*La signification du code numérique des différentes catégories apparait à la Figure 4

En ordonnée: les comportements perturbateurs

- 5) Exprimer de l'hostilité
- 6) Démontrer de la violence physique
- P6) Plusieurs élèves-Démontrer de la violence physique
- 7) Exécuter des gestes obscènes
- 10) Utiliser de l'équipement d'une façon dangereuse
- P10) Plusieurs élèves-Utiliser de l'équipement de façon dangereuse
- 11) Contester les consignes
- 13) Refuser de participer
- P13) Plusieurs élèves-Refuser de participer
- 15) Crier, parler, chuchoter
- P15) Plusieurs élèves-Crier, parler, chuchoter
- 16) Rire ou se moquer des autres
- P16) Plusieurs élèves-Rire ou se moquer des autres
- 17) S'habiller inadéquatement
- 19a) Se déplacer d'une façon inappropriée-Hors tâche
- D19a) Dispensé-Se déplacer d'une façon inappropriée-Hors tâche
- P19a) Plusieurs élèves-Se déplacer d'une façon inappropriée-Hors tâche
- 19b) Se déplacer d'une façon inappropriée-Hors contexte
- P19b) Plusieurs élèves-Se déplacer d'une façon inappropriée-Hors contexte
- 19c) Se déplacer d'une façon inappropriée-De façon agitée
- P19c) Plusieurs élèves-Se déplacer d'une façon inappropriée-De façon agitée
- 20) Rêverie, absence
- P20) Plusieurs élèves-Rêverie, absence
- 21a) Consommer-Fumer

En abscisse: les techniques de contrôle

- 1a) Donner l'ordre d'arrêter: Arrête
- 1a-16) Donner l'ordre d'arrêter: Arrête + Utilisation du temps mort
- 1b) Donner l'ordre d'arrêter: Corrige le comportement
- 1c) Donner l'ordre d'arrêter: Explique le pourquoi
- 6b) Donner une sensation d'embarras: Demande une réaction verbale de l'élève
- 6b-1b) Donner une sensation d'embarras: Demande une réaction verbale de l'élève +
Donner l'ordre d'arrêter: Corrige le comportement
- 6c) Donner une sensation d'embarras: en faisant des remarques embarrassantes
- 11) Déplacer l'élève
- 14) Jeter un regard intense à l'élève
- 16) Utilisation du temps mort
- 21) Ignorer le comportement

Figure 4: Signification des codes numériques des différentes catégories apparaissant au Tableau 4

inappropriée - de façon agitée et Ignorer le comportement" avec un pourcentage de 7.9% et 19a/21 "Se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche et Ignorer le comportement" représentant 6.3% des épisodes disciplinaires observés.

Les catégories de comportements perturbateurs qui sont le plus régulièrement impliquées dans des épisodes disciplinaires sont: P15 "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter", 19a "Se déplacer de façon inappropriée-hors tâche" et P19a "Plusieurs élèves-se déplacer de façon inappropriée-hors tâche". Ces catégories représentent 50.3% des comportements perturbateurs observés. Concernant les techniques de contrôle, trois techniques sont utilisées dans 75.35% des cas. Ce sont les catégories: 21 "Ignorer le comportement", 1a "Donner l'ordre d'arrêter-arrête" et 1b "Donner l'ordre d'arrêter-corrige le comportement".

Le Tableau 5 présente un profil spécifique des épisodes disciplinaires qui sont composés d'actions de l'élève et de réactions de l'enseignant, en excluant la technique d'ignorer le comportement. Ce Tableau 5 comprend les épisodes disciplinaires qui ont une fréquence d'apparition supérieure ou égale à 10. Un total de 1086 épisodes, soit 30% de l'échantillon total, y est représenté. Cependant, les résultats ont été transformés en pourcentages comme si le tableau représentait 100 % des épisodes observés.

L'épisode disciplinaire qui apparaît le plus souvent, soit dans 18.4 % des cas, est P15/1a "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter et Donner l'ordre d'arrêter-arrête". Suivent dans un ordre décroissant des épisodes disciplinaires comme 19a/1b "Se déplacer de façon inappropriée-hors tâche et Donner l'ordre d'arrêter-corrige le comportement" avec un pourcentage de

Tableau 5
Episodes disciplinaires sans "Ignorer le comportement".

Comportements perturbateurs	Techniques de contrôle										Total (%)
	1a	1a-16	1b	1c	6b	6b-1b	6c	11	14	16	
10			2.9	1.0							3.9
11			1.0	1.2							2.2
15	3.8		1.6					1.5			6.8
P15	18.4	2.7	6.8	2.1						5.1	35.0
17			1.8								1.8
19a	8.2		11.6	2.9	1.2	1.3	1.1	2.2	1.4		29.8
P19a	4.6		7.5	2.7						0.9	15.7
P19c	1.6		1.4								2.9
20	0.9				0.9						1.8
Total (%)	37.4	2.7	34.5	9.9	2.1	1.3	1.1	3.7	1.4	6.0	100.0

En ordonnée: les comportements perturbateurs

- 10) Utiliser de l'équipement d'une façon dangereuse
- 11) Contester les consignes
- 15) Crier, parler, chuchoter
- P15) Plusieurs élèves-Crier, Parler, chuchoter
- 17) S'habiller inadéquatement
- 19a) Se déplacer d'une façon inappropriée-Hors tâche
- P19a) Plusieurs élèves-Se déplacer d'une façon inappropriée-Hors tâche
- P19c) Plusieurs élèves-Se déplacer d'une façon inappropriée-De façon agitée
- 20) Réverie, absence

En abscisse: les techniques de contrôle

- 1a) Donner l'ordre d'arrêter: Arrête
- 1a-16) Donner l'ordre d'arrêter: Arrête + Utilisation du temps mort
- 1b) Donner l'ordre d'arrêter: Corrige le comportement
- 1c) Donner l'ordre d'arrêter: Explique le pourquoi
- 6b) Donner une sensation d'embarras: Demande une réaction verbale à l'élève
- 6b-1b) Donner une sensation d'embarras : Demande une réaction verbale à l'élève + Donner l'ordre d'arrêter: Corrige le comportement
- 6c) Donner une sensation d'embarras : en faisant des remarques embarrassantes
- 11) Déplacer l'élève
- 14) Jeter un regard intense à l'élève
- 16) Utilisation du temps mort

Figure 5: Signification des code numériques des différentes catégories apparaissant au Tableau 5

11.6%, et 19a/1a "Se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche et Donner l'ordre d'arrêter-arrête" avec 8.2 %.

En résumé, les comportements perturbateurs qui sont le plus régulièrement impliqués dans des épisodes disciplinaires sont: P15 "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter", 19a "Se déplacer de façon inappropriée-hors tâche" et P19a "Plusieurs élèves-se déplacer de façon inappropriée-hors tâche". Ces catégories représentent 80.5 % des comportements perturbateurs observés. Concernant les techniques de contrôle, trois de ces techniques sont utilisées dans 81.8% des cas. Ce sont les catégories 1a "Donner l'ordre d'arrêter-arrête", 1b "Donner l'ordre d'arrêter-corrige le comportement" et 1c "Donner l'ordre d'arrêter-explique le pourquoi".

Analyses de variance et tests de signification

Des analyses de variance nous permettent d'approfondir nos résultats. L'unité échantillonnale dans les analyses est la leçon (plutôt que le "sujet"), les leçons étant regroupées selon diverses variables indépendantes, ou dimensions. De plus, il est à noter que pour déclarer un effet significatif, nous utiliserons un seuil de probabilité de 5 %.

Épisodes disciplinaires. L'analyse des épisodes disciplinaires nous permet de répondre à la question suivante: y-a-t-il un nombre différent d'épisodes disciplinaires d'un tiers temps à l'autre? La variation du nombre d'épisodes disciplinaires est analysée et présentée au Tableau 25 en Annexe H. Les dimensions du plan d'analyse sont le cycle du primaire (A1 et A2), le sexe de l'enseignant (B1 et B2), et les tiers temps de la leçon (C1, C2, C3).

Noter que les tiers temps correspondent aux divisions de la durée totale d'une leçon en trois temps de même durée. Les résultats nous révèlent qu'une variable présente un effet significatif: il s'agit du tiers temps [$F=4.101$; $dl=2, 32$; $p < .05$]. Le Tableau 6 nous indique que les épisodes disciplinaires sont en plus grand nombre dans le premier tiers d'une leçon, avec une moyenne totale de 21.61. Pour le deuxième tiers d'une leçon, les épisodes disciplinaires sont le moins présents avec une moyenne totale de 19.06 alors que pour le troisième tiers on remarque une légère augmentation dans l'apparition des épisodes disciplinaires avec une moyenne totale de 19.67.

Maintenant que nous savons comment les épisodes disciplinaires se répartissent à l'intérieur d'une leçon, il est intéressant de savoir si les comportements perturbateurs ou les techniques de contrôle présentent certains effets significatifs.

Comportements perturbateurs. Le Tableau 26 en Annexe H présente une analyse des comportements perturbateurs des élèves qui nous permet de répondre à la question suivante: est-ce que le type de comportement perturbateur est influencé par le sexe de l'enseignant? Les dimensions composant ce plan d'analyse sont le cycle (A1 et A2), le sexe de l'enseignant (B1 et B2), les groupes de comportements perturbateurs (C1, C2, C3, C4), et les tiers temps (D1, D2, D3). Ce tableau révèle certains résultats significatifs. D'abord la variable qui identifie les différents groupes de comportements perturbateurs présente un effet significatif [$F=585.462$; $dl=3, 48$; $p < .05$]. Le Tableau 7 nous indique que le groupe V "Règles à suivre" présente la fréquence la plus élevée avec une moyenne totale de 49.59 comportements

Tableau 6
Nombre moyen d'épisodes disciplinaires
en fonction du tiers temps

	Tiers temps		
	1	2	3
Premier cycle	22.00	20.12	20.34
Deuxième cycle	21.21	18.00	19.00
Moyenne totale	21.61	19.06	19.67

Tableau 7
Nombre moyen par leçon de comportements perturbateurs
en fonction du groupe

	Groupes de comportements perturbateurs			
	II	III	IV	V
Premier Cycle				
Homme	1.63	4.68	2.68	53.37
Femme	3.63	4.51	3.32	51.06
Moyenne	2.63	4.60	3.00	52.22
Deuxième cycle				
Homme	2.17	4.72	3.97	47.70
Femme	4.41	2.83	2.53	46.22
Moyenne	3.29	3.78	3.25	46.96
Moyenne totale	2.96	4.19	3.13	49.59

par leçon. Ensuite apparaissent dans un ordre décroissant les groupes III, IV et II qui présentent des moyennes totales respectives de 4.19, 3.13 et 2.96 par leçon. Noter que le groupe I, qui représente les comportements

perturbateurs dirigés contre l'enseignant, a été écarté des calculs en raison de sa faible présence; de plus, pour l'analyse de variance, les données ont été transformées par la formule $(x+0.5)^{0.5}$ (Winer, 1971, p. 397).

En se référant au Tableau 26, on observe qu'il y a deux interactions significatives. D'abord, l'interaction du sexe des enseignants et les différents groupes de comportements perturbateurs [F=3.131; dl=3, 48; p < .05] La Figure 6 nous révèle que les comportements perturbateurs contre les pairs (Groupe II) sont plus fréquents lorsque c'est une enseignante, alors que les comportements perturbateurs contre le matériel utilisé (Groupe III) et les règles à suivre (Groupe V) sont plus fréquents lorsque la classe est dirigée par un enseignant. Le groupe IV (Situation d'apprentissage) apparaît façon similaire indépendamment du sexe de l'enseignant.

De plus, l'interaction entre les différents groupes de comportements perturbateurs et le tiers temps est significative [F=6.131; dl=6, 96; p < .05]. La Figure 7 nous montre que pour le deuxième tiers temps de la leçon, le groupe V (Règles à suivre) présente une diminution en termes de fréquences alors que pour ce même tiers, les autres groupes de comportements perturbateurs subissent plutôt une augmentation.

Techniques de contrôle. Le Tableau 27 en Annexe H présente une analyse des techniques de contrôle utilisées par les enseignants. Les dimensions du plan d'analyse sont le cycle du primaire (A1 et A2), le sexe de l'enseignant (B1 et B2), le regroupement des techniques de contrôle (C1 et C2) et les tiers temps (D1, D2 et D3). Certains effets significatifs sont identifiés. D'abord la variable représentant les tiers temps d'une leçon est déclarée significative [F=5.328; dl=2, 32; p < .05]. Le Tableau 8 nous permet de

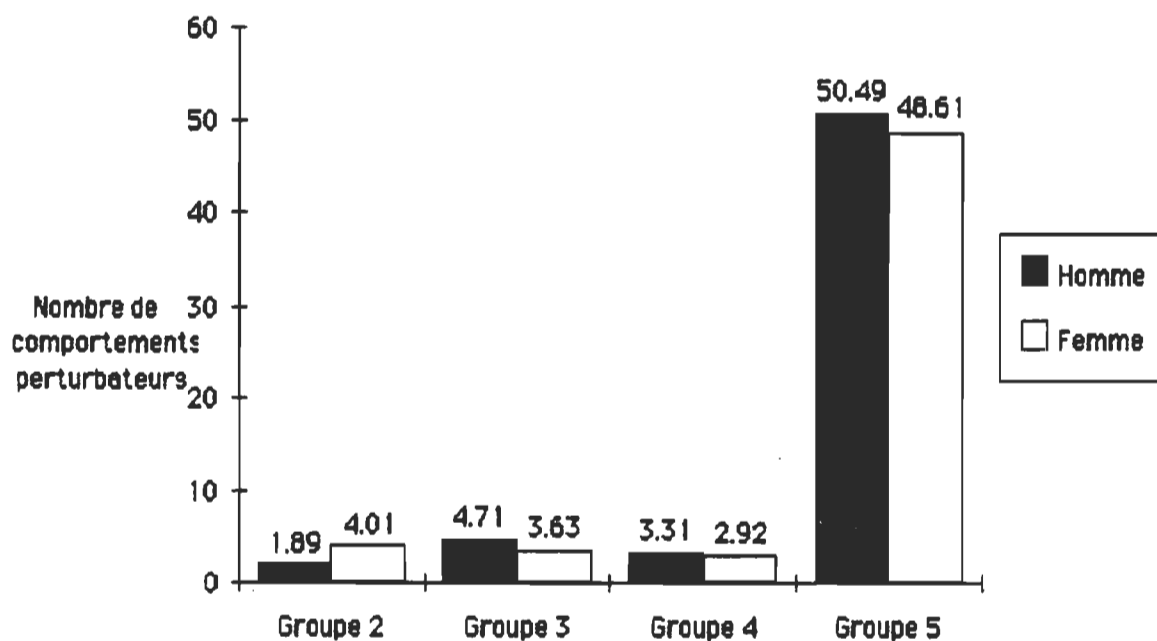


Figure 6. Apparition des comportements perturbateurs par leçon en fonction des différents groupes et du sexe des enseignants.

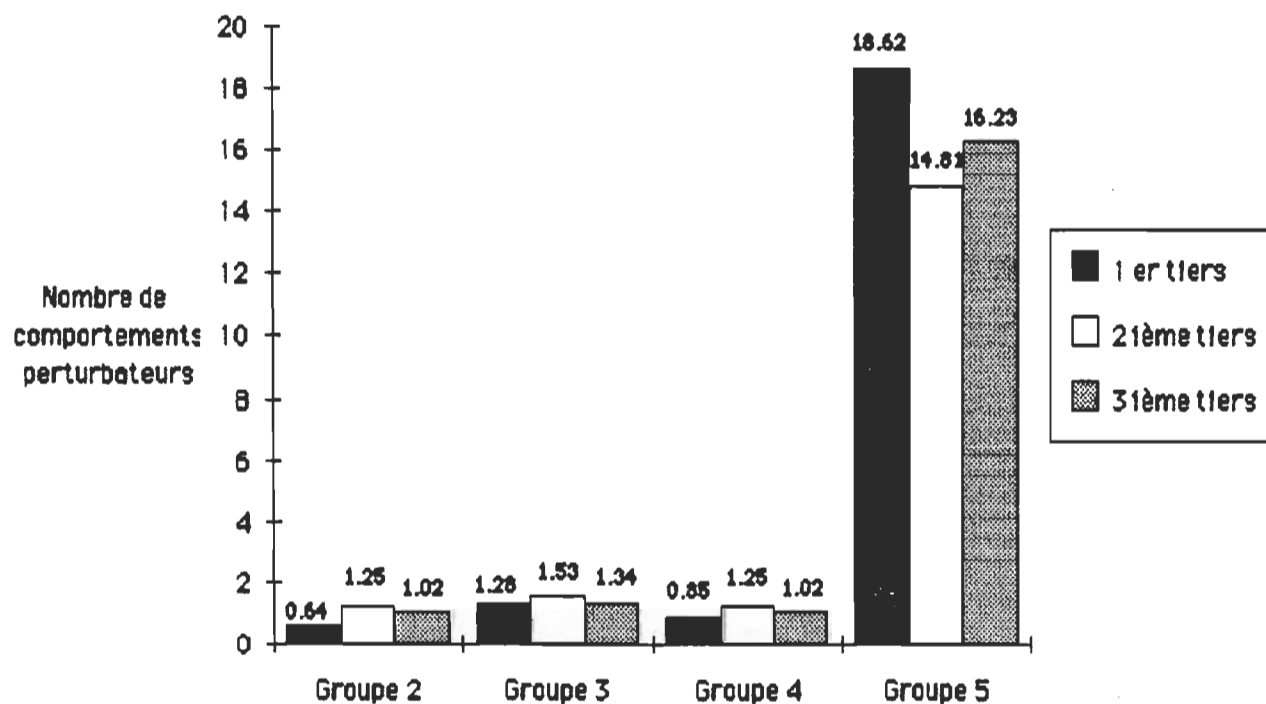


Figure 7. Apparition des comportements perturbateurs par tiers temps de leçon en fonction des différents groupes de comportements perturbateurs.

Tableau 8
Nombre moyen de techniques de contrôle
en fonction du tiers temps

	Tiers temps		
	1	2	3
Premier cycle	24.72	23.11	23.25
Deuxième cycle	25.04	19.54	20.71
Moyenne totale	24.88	21.33	21.98

dire que les techniques de contrôle sont plus nombreuses dans le premier tiers de la leçon, avec une moyenne totale de 24.88. De plus, c'est à l'intérieur du deuxième tiers temps que les techniques de contrôle sont les moins utilisées avec une moyenne totale de 21.33. On remarque que pour le troisième tiers, il semble y avoir une légère augmentation des techniques de contrôle comparativement au corps de la leçon, avec une moyenne totale de 21.98.

L'interaction entre les regroupements des techniques de contrôle et le tiers temps présente également des effets significatifs [$F=3.985$; $df=2, 32$; $p < .05$]. La Figure 8, montre que lors du premier et du troisième tiers temps d'une leçon, les enseignants utilisent régulièrement les techniques de contrôle relevant du groupe I, c'est-à-dire les techniques dites traditionnelles. Cependant, pour le deuxième tiers de la leçon, il semble que les techniques néo-béhavioristes soient plus utilisées.

Le Tableau 28 en Annexe H présente une analyse qui identifie le cycle du primaire (A1 et A2), le sexe des enseignants (B1 et B2), le regroupement

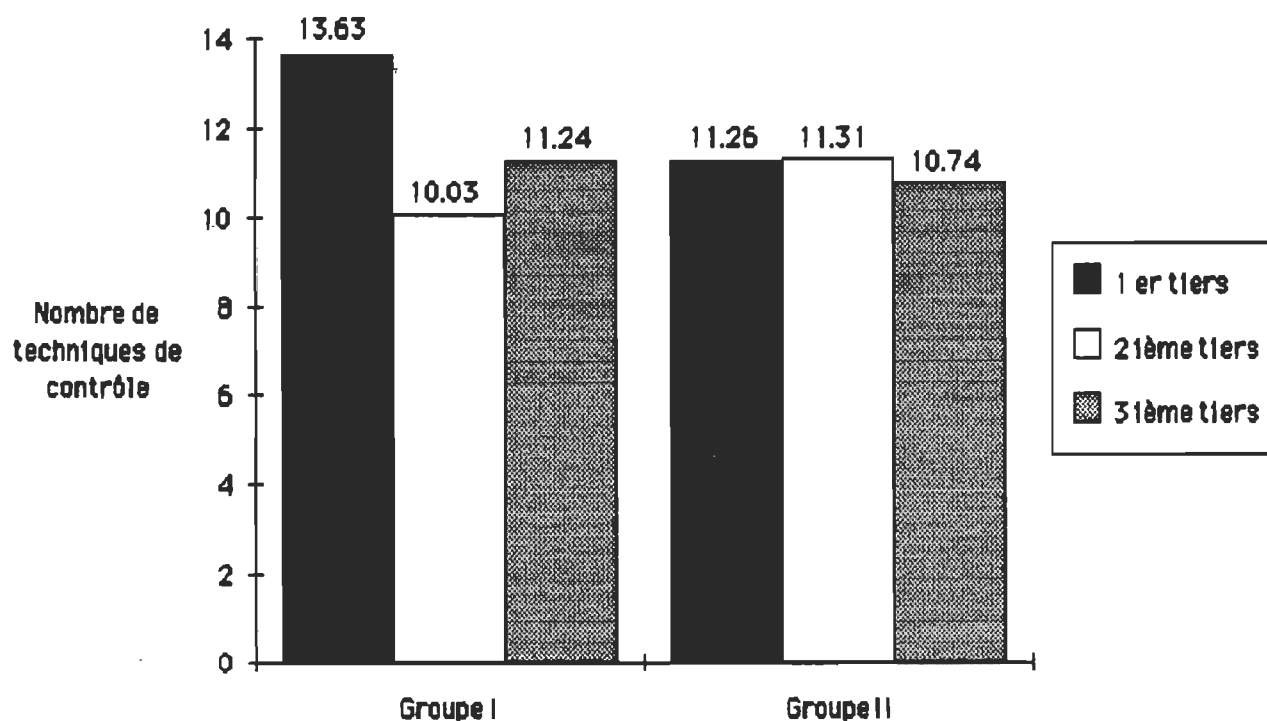


Figure 8. Apparition des techniques de contrôle par tiers temps de leçon en fonction des groupes de techniques de contrôle.

de techniques de contrôle et la technique d'ignorer le comportement (C1, C2, C3) et les tiers temps (D1, D2, D3). La variable relative au regroupement des techniques de contrôle est déclarée significative [$F=330.949$; $dl=2, 32$; $p < .05$].

Au Tableau 9, il semble que les enseignants des deux sexes utilisent davantage les techniques traditionnelles et la technique d'ignorer le comportement avec des moyennes respectives de 34.01 et 29.56 par leçon. De plus, les techniques néo-béhavioristes sont peu utilisées, n'obtenant qu'une moyenne totale de 2.80. Le tiers temps présente également un effet significatif [$F=4.955$; $dl=2, 32$; $p < .05$]. Cependant son profil a déjà été analysé antérieurement au Tableau 8.

Tableau 9
Nombre moyen par leçon des techniques de contrôle en fonction
des différentes groupes de techniques et de la
catégorie "ignorer le comportement"

	Groupes de techniques de contrôle		
	I	II	Ignorer
Premier Cycle			
Homme	36.78	3.60	27.75
Femme	37.83	3.19	29.24
Moyenne	37.31	3.40	28.50
Deuxième cycle			
Homme	30.15	1.95	30.51
Femme	31.25	2.43	30.73
Moyenne	30.70	2.19	30.62
Moyenne totale	34.01	2.80	29.56

Toujours au Tableau 28 en Annexe H, l'interaction entre les regroupements des techniques de contrôle et les tiers temps est significative [F=3.198; dl=4, 64; $p < .05$]. La Figure 9, nous indique que pour le premier tiers et le dernier tiers d'une leçon, l'enseignant utilise les techniques du groupe I. Cependant il semble que pour le deuxième tiers d'une leçon, l'enseignant favorise l'utilisation de la technique d'ignorer le comportement. Aussi, indépendamment du tiers temps, les techniques du Groupe II sont peu utilisées.

Sexe des élèves et les comportements perturbateurs. Le Tableau 29 en Annexe H présente une analyse nous permettant de répondre à la question suivante: les garçons présentent-ils un plus grand nombre de comportements perturbateurs que les filles. Les composantes du plan d'analyse sont le cycle

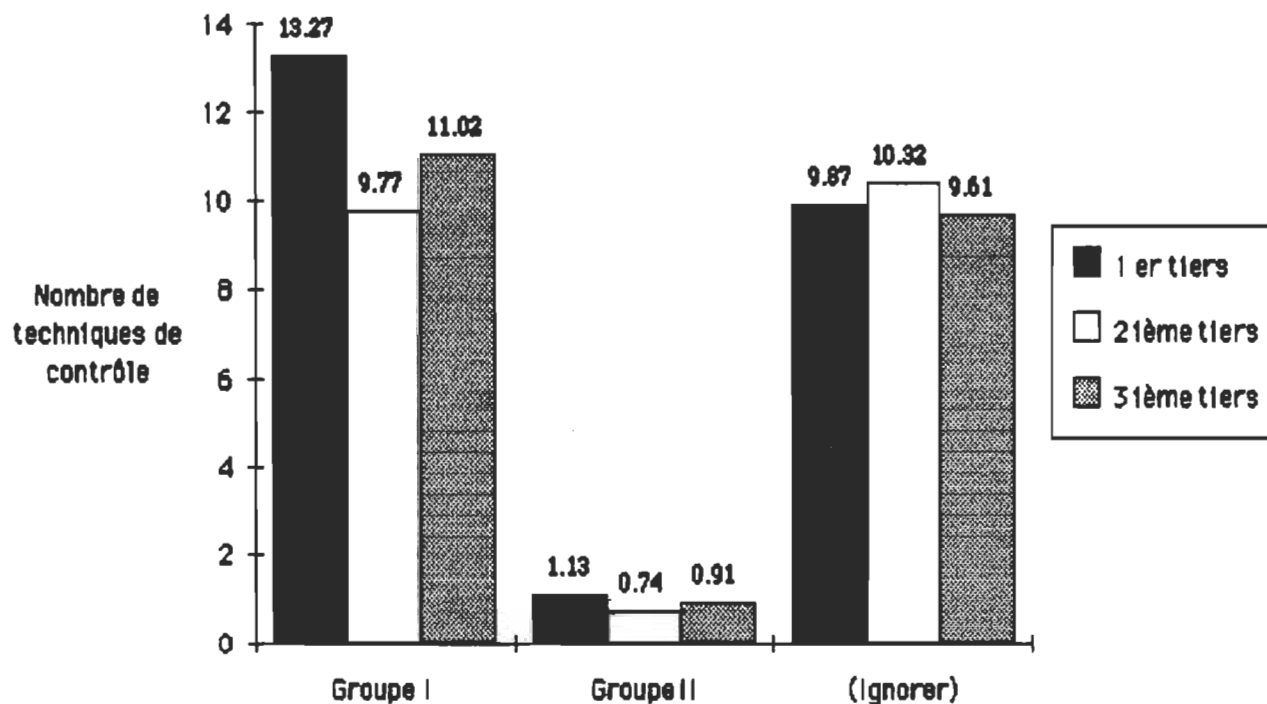


Figure 9. Apparition des techniques de contrôle par tiers temps de leçon en fonction des différents groupes de techniques de contrôle (en mettant en évidence la catégorie "ignorer le comportement").

du primaire (A1 et A2), le sexe des enseignants (B1 et B2), les tiers temps (C1, C2 et C3) et les catégories d'élèves (D1, D2 et D3). La variable identifiant les catégories d'élèves présente un effet significatif [F=90.706; dl=2, 32; $p < .05$]. Le Tableau 10 fait voir que les garçons présentent beaucoup plus de comportements perturbateurs que les filles, avec des moyennes respectives de 47.28 et 17.39 par leçon. La classe entière présente elle aussi des comportements perturbateurs pour une moyenne totale de 14.40 par leçon ⁵. De fait, les garçons et les filles ne sont pas également répartis à travers nos 20 classes. Une compilation sommaire indique qu'il y a

⁵ Le regroupement "classe" ne représente pas l'union des groupes de garçons et de filles. Il identifie un groupe distinct, pour lequel tous ou la plupart des élèves de la classe présentent des comportements perturbateurs.

Tableau 10
 Nombre moyen par leçon des comportements perturbateurs
 en fonction des différentes catégories d'élèves

	Catégories d'élèves perturbateurs		
	Garçon	Fille	Classe
Premier cycle	49.39	14.06	16.00
Deuxième cycle	45.17	20.71	12.79
Moyenne totale	47.28	17.39	14.40

en moyenne 13.85 garçons (e. t. -2.68) et 11.60 filles (e. t. -2.91). On peut mesurer le taux de comportements perturbateurs par élève, en divisant les fréquences rapportées par le nombre de garçons ou de filles, selon le cas. Les taux moyens ainsi obtenus indiquent 3.07 comportements perturbateurs par garçon, versus 1.50 par fille⁶. Les taux ne signifient pas que *chaque* élève produit le nombre indiqué de comportements. Au contraire, il y a lieu de croire que ceux-ci sont concentrés sur quelques élèves seulement. Nous reviendrons là-dessus, dans une section ultérieure.

De plus, à l'intérieur du Tableau 29 en Annexe H, l'interaction entre le sexe des enseignants et les catégories d'élèves est significative [F=3.781; dl=2, 32; p < .05]. Comme présenté à la Figure 10, l'effet observé signifie que les garçons, qui présentent plus de comportements perturbateurs que les filles indépendamment du sexe de l'enseignant, démontrent encore plus de

⁶ La prise en compte de l'inégalité d'effectifs entre garçons et filles atténuerait peut-être le décalage dans les fréquences de comportements perturbateurs. Toutefois, il reste que les garçons produisent beaucoup plus de comportements, en fait dans un rapport du simple au double, et il est évident que l'effet associé dans l'analyse de variance resterait significatif.

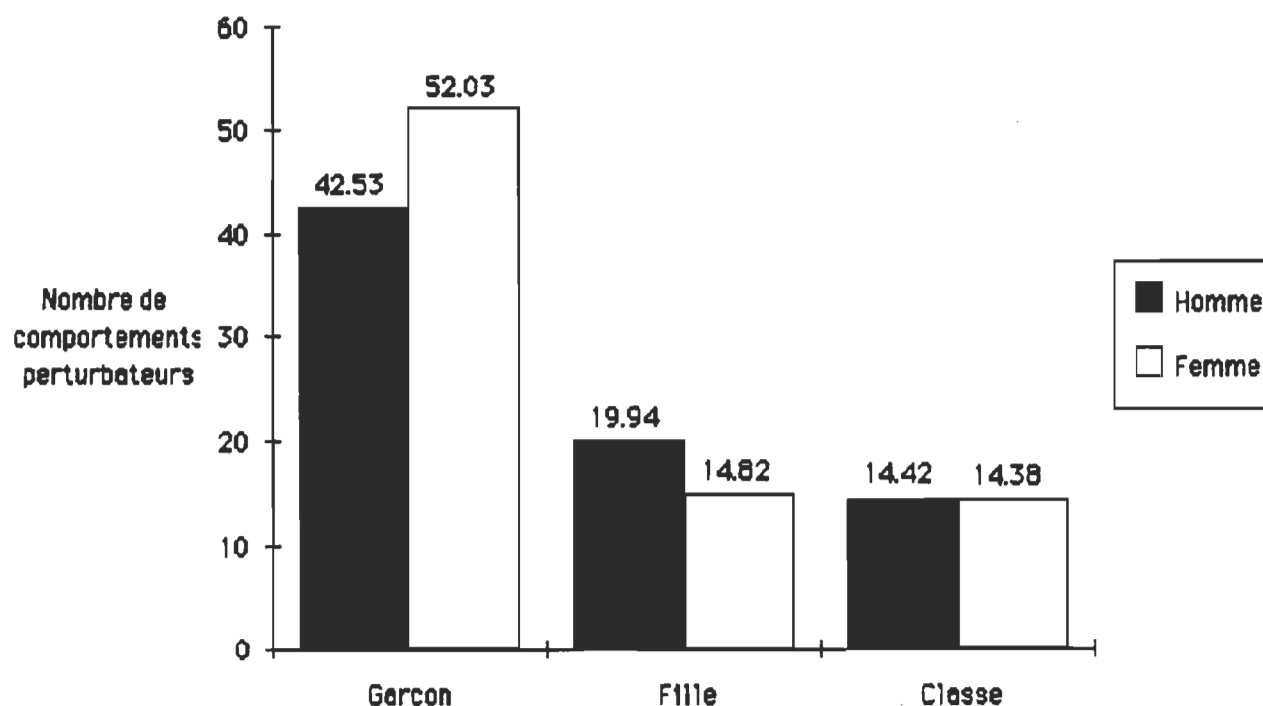


Figure 10. Apparition des comportements perturbateurs en fonction des regroupements d'élèves et du sexe des enseignants.

comportements perturbateurs devant une enseignante plutôt qu'un enseignant, alors que c'est le contraire qui se produit chez les filles. Cependant la classe entière se comporte de la même façon, quel que soit le sexe de l'enseignant, et le niveau global de comportements perturbateurs est le même ($F < 1$; $df=1, 16$; $p > .05$), devant un enseignant ($m=25.63$) ou une enseignante ($m=27.08$).

Sexe des élèves et techniques de contrôle. Finalement, le Tableau 30 en Annexe H présente une analyse qui permet de savoir qui l'enseignant corrige le plus lorsqu'un élève présente un comportement perturbateur. Ces dimensions identifient d'abord le cycle du primaire (A1 et A2), le sexe des

enseignants (B1 et B2), les tiers temps de la leçon (C1, C2 et C3) et les catégories d'élèves (D1, D2, D3). Une première variable, qui représente les catégories d'élèves, est significative [F=70.774; dl=2, 32; $p < .05$]. Présentée au Tableau 11, cette variable nous montre que les techniques de contrôle s'adressent dans la majorité des cas aux garçons avec une moyenne totale de 38.88 par leçon. Ensuite, il semble que l'enseignant corrige plus souvent la classe que les filles, avec des moyennes respectives de 17.00 et 11.78 fois par leçon. L'interaction entre le sexe des enseignants et les catégories d'élèves présente également un effet significatif [F=3.616; dl=2, 32; $p < .05$]. La Figure 11 montre que les enseignantes corrigent plus les garçons, alors que les enseignants utilisent plus de techniques de contrôle avec les filles. Indépendamment du sexe de l'enseignant, la classe est corrigée de façon comparable .

Sexe des élèves et répartition des comportements perturbateurs. Une dernière analyse nous permet de répondre à la question suivante: les comportements perturbateurs proviennent-ils généralement des mêmes élèves ? Pour ce faire, dans chaque classe, on a ramené les comportements perturbateurs des garçons sur 100%, et aussi ceux des filles sur 100%. Le second traitement consiste à déterminer le nombre de garçons ou de filles qui accumulent 50% des comportements perturbateurs observés⁷ . L'analyse de ces données, présentée au Tableau 12, nous permet de dire que pour toutes les classes observées, 3.20 garçons produisent 50 % des comportements perturbateurs alors que 2.4 filles représentent 50 % des

⁷ Si le pourcentage de comportements dépasse 50, le nombre d'élèves impliqués est réduit proportionnellement, par interpolation linéaire.

Tableau 11
Nombre moyen par leçon des techniques de contrôle
en fonction des différentes catégories d'élèves

	Catégories d'élèves perturbateurs		
	Garçon	Fille	Classe
Premier cycle	41.89	9.81	18.92
Deuxième cycle	36.38	13.75	15.08
Moyenne totale	38.88	11.78	17.00

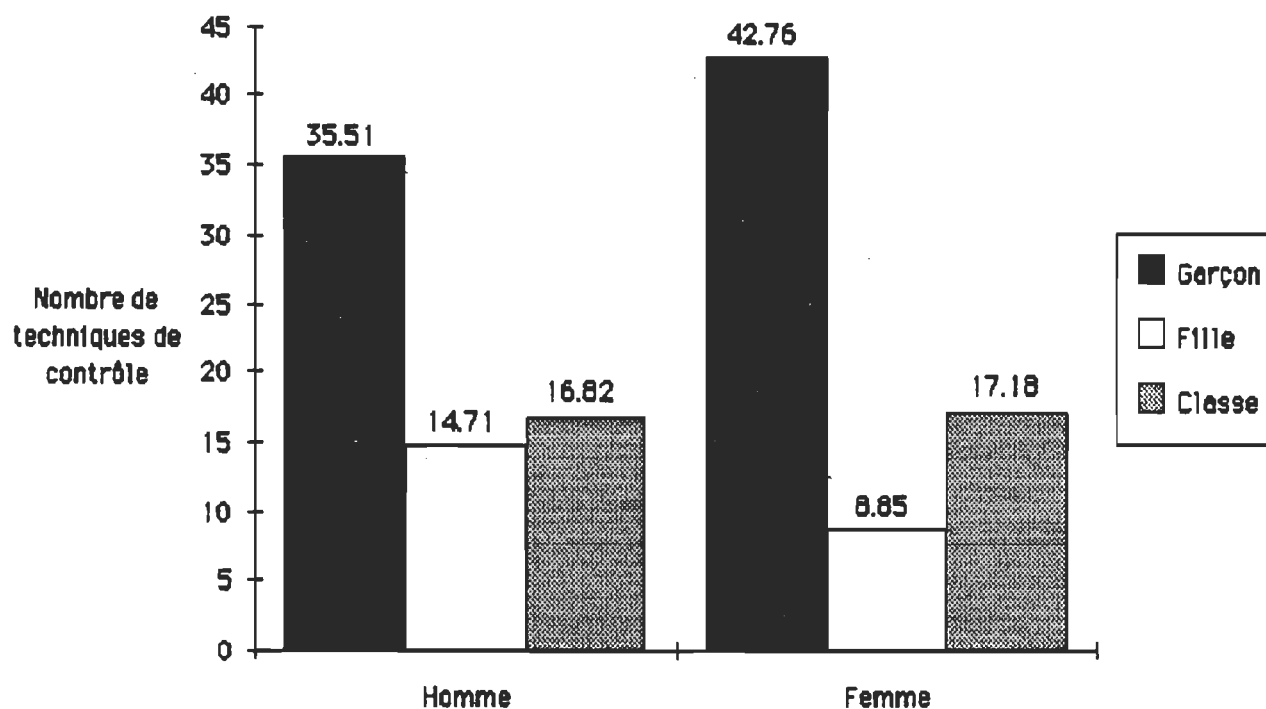


Figure 11. Utilisation des techniques de contrôle selon le sexe des enseignants et le regroupement des élèves.

Tableau 12
Nombre moyen d'élèves produisant 50 %
des comportements perturbateurs

	Catégories d'élèves perturbateurs	
	Garçon	Fille
Premier cycle		
Homme	2.92	2.67
Femme	2.90	1.69
Moyenne	2.91	2.18
Deuxième cycle		
Homme	3.51	1.67
Femme	3.47	2.90
Moyenne	3.49	2.29
Moyenne totale	3.20	2.24

comportements observés. Cette différence est jugée significative avec un seuil de 1% en utilisant un test t de comparaison entre deux moyennes jumelées [$t_d = 3.376$, $dl = 19$]. Cela nous permet d'affirmer que les comportements perturbateurs sont plutôt concentrés chez les filles et les garçons, c'est-à-dire que ce sont régulièrement les mêmes filles et garçons qui présentent des comportements perturbateurs, et que cette concentration est un peu plus forte chez les filles que pour les garçons.

En résumé des différentes analyses de variance effectuées, on peut déclarer qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux cycles d'enseignement pour l'apparition des comportements perturbateurs ni pour les techniques de contrôle. De plus, il semble que les épisodes disciplinaires soient plus fréquents au premiers tiers d'une leçon, peu fréquents au

deuxième tiers et augmentent légèrement pour le dernier. Il semble également que certains comportements perturbateurs soient caractéristiques du sexe de l'enseignant. Les comportements perturbateurs contre les pairs sont plus fréquents avec une enseignante, alors que les comportements contre le matériel et contre les règles à suivre sont plus fréquemment observés avec un enseignant.

L'étude montre également qu'il y a près de trois fois plus de comportements perturbateurs chez les garçons que chez les filles. Finalement, les analyses nous permettent d'affirmer que les comportements perturbateurs proviennent généralement des mêmes filles et des mêmes garçons.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le but du présent chapitre est de tenter d'expliquer les résultats provenant de l'observation de 509 élèves et de 10 enseignants observés au cours de 60 leçons d'éducation physique. Vu l'abondance des données recueillies, nous n'avons pas la prétention d'expliquer la totalité des résultats obtenus. Cette discussion vise plutôt à identifier les tendances des informations recueillies, à préciser le portrait définissant le mieux ce que font les élèves perturbateurs et l'enseignant durant un cours d'éducation physique et, finalement, à dégager des conclusions pertinentes à l'éducation physique.

Pour ce faire, les questions présentées au Chapitre I guident l'élaboration de la discussion. Cette dernière comprend trois étapes. Premièrement, le profil global des comportements perturbateurs des élèves et des techniques de contrôle des enseignants est présenté, discuté et comparé avec les résultats et la littérature. Deuxièmement, les résultats des analyses de variance et des tests de signification sont mis en évidence et comparés aux différentes études. Troisièmement, en fonction des résultats obtenus, certaines recommandations sont suggérées à l'éducateur physique en tant que pédagogue et aux futurs chercheurs s'intéressant à la problématique de la discipline en classe.

Première étape

Une première question est soulevée. Quels sont les comportements perturbateurs qui interviennent à l'intérieur d'une leçon d'éducation physique et quelles sont leurs fréquences d'apparition?

A la lueur des résultats, il appert qu'un élément "caractérise" la classe d'éducation physique comparativement à la classe régulière, c'est la présence de déplacements des élèves dans des situations de mouvements. Cela explique sans doute pourquoi la majorité des comportements perturbateurs observés sont de forme physique (64.91%) plutôt que verbale (35.09%). Kennedy (1980) arrive sensiblement à cette conclusion; dans son cas, pour le niveau secondaire, 82.7% des comportements perturbateurs sont de forme physique alors que seulement 17.3% sont de forme verbale. Cette différence entre les cycles d'enseignement peut être attribuable au fait que pour le niveau primaire, la dimension des gymnases est très réduite, les élèves sont souvent regroupés en rangée ou tout simplement en attente (Costello, 1977), ce qui peut produire une augmentation des comportements perturbateurs verbaux. Malgré cette différence entre le cours d'éducation physique au primaire et celui du secondaire, il demeure évident que la plupart des comportements perturbateurs sont de forme physique. Des études comme Wickman (1928), Hayes (1943), Garrison (1959) et Greene (1962), analysant les problèmes disciplinaires à l'intérieur de classes régulières, soulignent que pour les cours de matières académiques, les comportements perturbateurs sont en majorité de forme verbale. Ces conclusions ne font qu'appuyer le constat qu'il existe une différence dans l'apparition des comportements perturbateurs entre les matières dites académiques et l'éducation physique.

De plus, les comportements perturbateurs ont été observés plus fréquemment contre les règles à suivre (Groupe V) avec un pourcentage de 80.99%. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène, notamment la nature des activités en éducation physique. Comme le cite Kennedy (1980), l'enthousiasme durant la compétition, l'utilisation de matériels et d'équipements, et le besoin pour l'élève de se déplacer de façon appropriée sont tous des aspects indispensables en éducation physique offrant à l'élève l'occasion de présenter un comportement perturbateur.

Ce ne sont pas les seules raisons. On semble pointer du doigt l'organisation de la classe. Il semble que certains problèmes de discipline reliés aux règles à suivre peuvent apparaître lorsque l'élève s'ennuie ou est précipité dans une activité, lorsqu'il a à attendre pour un exercice ou tout simplement lorsqu'il est trop stimulé par l'enseignant. Le manque de préparation de l'équipement avant l'arrivée des élèves semble favoriser certains comportements perturbateurs face aux règles à suivre. De plus, une mauvaise planification dans la transition entre les activités cause également plusieurs problèmes de comportements chez l'élève (Siedentop, 1983).

Autre facteur, il semble que l'enseignant donne beaucoup trop d'explications qui sont à la fois confuses et complexes, ce qui entraîne chez l'élève un manque d'attention. L'enseignant donne parfois certaines directives comme: "on se place là-bas" ou "on fait ça comme ça". Pour la plupart des élèves, ces consignes n'ont pas de signification particulière et peuvent créer certains comportements perturbateurs associés aux règles à suivre. L'enseignant doit réduire le nombre d'éléments à retenir dans ses explications pour l'élève du primaire car ces derniers ont une capacité

d'écoute relativement courte et ils désirent entrer en action le plus rapidement possible.

Kennedy (1980) arrive sensiblement aux mêmes résultats, c'est-à-dire que pour le niveau secondaire, les comportements perturbateurs contre les règles à suivre obtiennent 74.8%, comparativement aux 80.99% de l'étude actuelle.

Il est clair dans notre esprit que la majorité des comportements perturbateurs sont contre les règles à suivre (Groupe V). Mais quels sont ces comportements perturbateurs? D'abord la catégorie P15 "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter" est le comportement perturbateur le plus fréquent avec 22.80%. Ces résultats vont à l'encontre de ceux de Kennedy (1980) car dans son étude, ce comportement perturbateur n'a présenté qu'un pourcentage de 6.3%. Ce résultat peut s'expliquer par l'aspect distinctif du primaire comparativement au secondaire. Au primaire, les élèves ont un plus grand besoin de communiquer, d'échanger entre eux, le groupe en général est beaucoup plus bavard. Il est à noter que Piéron et Emonts (1988) arrivent au même résultat, ils identifient le bavardage comme étant le comportement perturbateur le plus fréquent (13.5%) dans des cours d'éducation physique.

Un deuxième comportement perturbateur est régulièrement présent au primaire, "Se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche (catégorie 19a) apparaissant dans 18.3% des cas. Son apparition semble provenir des déplacements et des nombreux mouvements qui font partie intégrante d'un cours d'éducation physique. Comparativement à l'organisation physique des classes régulières, où les tables et les chaises constituent des repères pour les

enfants, c'est-à-dire une structure d'organisation pour le maître qui fixe ainsi les élèves à leur place, le gymnase est très différent. Comme le mentionne Cozigon (1977), le gymnase n'a pas une structure rigide et l'espace ouvert permet une explosion d'énergie, de vitesse et de bruit chez l'élève. On doit souligner qu'il n'y a pas de différence dans l'apparition du comportement perturbateur "Se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche" entre le primaire et le secondaire, avec des pourcentages respectifs de 18.3% et 19.3% (tiré de Kennedy, 1980).

Dû à la grande quantité de mouvements qui est la caractéristique d'un cours d'éducation physique, il est intéressant de connaître comment l'enseignant réagit face à ces comportements perturbateurs, c'est-à-dire quelles sont les techniques de contrôle qu'il utilise et quelles en sont les fréquences d'apparition?

Il est clair que la technique de contrôle la plus utilisée par l'enseignant(e) est "Ignorer le comportement perturbateur de l'élève". A première vue, cela peut paraître invraisemblable. Rappelons cependant que cette catégorie identifie différents comportements. D'abord, si un enseignant n'a pas vu le comportement perturbateur de l'élève, il lui est évidemment impossible de réagir, alors qu'un observateur indépendant, ayant pour seule préoccupation l'observation des élèves et de l'enseignant, accorde de l'importance à ces mêmes incidents et note "Ignorer le comportement". Ensuite, il arrive que des événements soient relevés sans susciter de réaction de la part de l'enseignant. Dû au grand nombre de comportements perturbateurs, l'enseignant ne peut y réagir continuellement car c'est son temps d'enseignement qui va en être réduit. Donc, l'enseignant doit ignorer

certains comportements perturbateurs ou prioriser ceux qui lui semblent les plus importants ou dérangeants. Piéron et Emonts (1988) arrivent à une telle conclusion et mentionnent que les élèves perturbateurs cherchent à attirer l'attention de l'enseignant ou des autres élèves. Alors, la technique d'ignorer le comportement permet l'extinction du comportement perturbateur, dans les situations où l'incident est mineur. Dans l'étude actuelle, cette technique est souvent associée au comportement perturbateur P15 "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter" dans 8.3% des cas. Donc l'enseignant, de façon consciente ou non, est confronté à de multiples conversations entre les élèves. Certaines de ces conversations ne troublent pas les activités ni le bon déroulement de la séance et peuvent être souhaitables pour l'établissement d'une saine communication à l'intérieur de la classe. C'est pourquoi il n'intervient pas toujours lorsque les élèves parlent entre eux.

Mais l'enseignant ne peut utiliser à chaque fois la technique d'ignorer le comportement. Selon la nature des activités et l'aspect sécurité en éducation physique, l'enseignant semble préconiser, lorsqu'il sent le besoin d'intervenir, des techniques de contrôle qui corrigeront rapidement le comportement de l'élève. Donc le comportement perturbateur exige de l'enseignant qu'il capte l'attention de l'élève, arrête le comportement perturbateur ou redirige l'élève vers le comportement attendu. Les résultats reflètent bien ce besoin, car l'enseignant utilise les catégories 1a, 1b et 1c (Donner l'ordre d'arrêter-arrête le comportement, corrige le comportement ou explique le pourquoi du comportement) dans une proportion d'environ 37%. Les études de Prewitt (1971), Brunelle et al. (1975) et Henkel (1980) soulignent également que les éducateurs physiques utilisent régulièrement

des techniques comme attirer l'attention ou demander à l'élève qu'il corrige son comportement pour contrôler les comportements perturbateurs.

La catégorie 1a "Donner l'ordre d'arrêter-arrête" est utilisée dans 17.64% des cas et permet à l'enseignant d'attirer l'attention des élèves. Piéron et Emonts (1988) mentionnent également que cette technique est la plus utilisée dans une proportion de 20%. Cette technique est régulièrement utilisée avec le comportement perturbateur "Crier/parler/chuchoter". Pour leur part, les catégories 1b-1c "Donner l'ordre d'arrêter-corrige le comportement et explique le pourquoi" sont utilisées respectivement dans 14.35% et 5.24% des cas.

Que ce soit pour le primaire ou pour le secondaire, quand l'enseignant décide de réagir il utilise ces trois catégories (1a, 1b et 1c) car elles lui permettent de contrôler l'élève rapidement pour sa sécurité, son apprentissage et pour le bon déroulement du cours.

Il semble aussi que si l'enseignant décide de réagir à un comportement perturbateur, les techniques néo-béhavioristes, à l'exception d'ignorer le comportement, sont très peu utilisées. Seule l'utilisation du temps mort présente une fréquence substantielle avec 2.63%. Pour notre étude au primaire, il semble que l'enseignant l'utilise en fermant les lumières du gymnase. Reese (1966) arrive également à cette conclusion. De plus, le temps mort est utilisé par l'entremise d'un geste posé par l'enseignant, qui est préalablement défini avec les élèves. Comme mentionné au Chapitre II, ces techniques, qui demandent parfois plus de planification et de suivi, ont des effets à moyen ou à long terme, ce qui ne semble pas satisfaire le besoin de sécurité et de contrôle immédiat de l'enseignant. C'est d'ailleurs pourquoi

elles sont utilisées avec les comportements perturbateurs "verbaux" comme le bavardage, car ces derniers comportements ne présentent pas de risques pour la sécurité de l'élève.

En résumé et pour conclure cette première partie, on peut affirmer que la majorité des comportements perturbateurs sont de forme physique et sont contre des règles à suivre. Les deux comportements perturbateurs qui sont le plus répandus sont: "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter" (catégorie P15) et "Se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche" (catégorie 19a). Pour l'enseignant, il préfère ignorer le comportement dans près de 50% des cas alors que s'il décide d'intervenir, il utilise les catégories 1a, 1b et 1c "Donner l'ordre d'arrêter-arrête le comportement, corrige le comportement et explique le pourquoi du comportement" dans environ 37% des cas. L'épisode disciplinaire le plus fréquent est P15/21, c'est-à-dire "Plusieurs élèves-crier/parler/chuchoter avec Ignorer le comportement".

Deuxième étape

La deuxième étape de cette discussion se veut une analyse entre certaines variables comme le sexe des enseignants et des élèves, le cycle des élèves, les différents comportements perturbateurs et les différentes techniques de contrôle.

La première conclusion intéressante est qu'aucune différence significative n'existe entre les deux cycles du primaire pour l'apparition des comportements perturbateurs, ni pour les techniques de contrôle. Donc, les comportements perturbateurs sont sensiblement les mêmes et l'enseignant réagit de la même manière à travers les cycles du primaire.

Cependant, lorsque l'on analyse une leçon par tiers temps, que trouve-t-on? Pour le premier tiers temps, il semble que les épisodes disciplinaires soient plus fréquents. Cela peut sans doute s'expliquer par plusieurs raisons. D'abord l'élève qui quitte la classe régulière où il était assis sur une chaise et entre en gymnase, peut en certaines occasions ressentir le besoin immédiat de "défoulement" manifesté par des cris et des déplacements excessifs. Il semble ne pas retrouver à l'intérieur d'un gymnase les contraintes l'obligeant à rester en place et à garder le silence. De plus, dès son arrivée, beaucoup de matériels sont à sa disposition et il semble immédiatement prêt à les utiliser sans avoir eu préalablement la permission. Costello (1977) nous indique que c'est dans ce tiers temps que l'enseignant fait du management de classe comme par exemple: prendre les présences, vérifier les costumes, expliquer les exercices à réaliser, etc. Ce moment, nécessaire pour l'enseignement, semble frustrer l'élève qui désire passer à l'action et amène ce dernier à parler constamment, à bouger et déranger les autres. Le deuxième tiers d'une leçon nous présente le moment où les épisodes disciplinaires sont le moins fréquents. Il semble que l'élève à ce moment est impliqué activement durant cette période dans différents exercices, ce qui répond à ses attentes et par le fait même semble produire moins d'épisodes disciplinaires. Aussi l'enseignant laisse bouger ses élèves, toujours en demeurant dans les structures du déroulement des exercices, ce qui contribue également à cette baisse de fréquence. Concernant le dernier tiers d'une leçon, on voit apparaître une recrudescence des épisodes disciplinaires. Une foule de facteurs peuvent en être la cause, comme la fatigue chez l'élève,

réduisant sa capacité d'attention, et le besoin d'aller aux toilettes qui semble occasionner beaucoup de comportements perturbateurs.

Pour notre échantillon d'enseignants et enseignantes, il semble que certains comportements perturbateurs soient associés ou se manifestent un peu plus dû au sexe de l'enseignant. Les comportements perturbateurs contre les pairs (Groupe II) sont plus fréquents lorsque c'est une enseignante. On peut tenter certaines explications en disant que le niveau d'agressivité (verbale ou physique) semble monter d'un cran entre les garçons quand c'est une enseignante qui dirige la classe. L'enseignante, par la tonalité de sa voix qui à certain égard manifeste un comportement autoritaire ou sa stature qui généralement est moins imposante en comparaison d'un enseignant, impressionnerait moins les élèves perturbateurs, alors ces derniers en profiteraient pour dominer les élèves plus faibles physiquement, par exemple en prenant leur place dans les rangs. Piéron et Emonts (1988) suggèrent une réponse à ce phénomène. Ces auteurs soulignent que les comportements perturbateurs entre les pairs sont deux fois plus fréquents chez les garçons. S'il nous est permis d'établir un lien avec l'étude actuelle, qui nous révèle que les garçons sont plus perturbés lorsque c'est une enseignante qu'un enseignant, et les conclusions de Piérons et Emonts (1988), cela peut donner une explication de l'apparition plus fréquente des comportements perturbateurs contre les pairs lorsque c'est une enseignante.

Les comportements perturbateurs contre le matériel (Groupe III) et les règles à suivre (Groupe V) sont plus fréquents lorsque c'est un enseignant. Il semble que l'enseignant utilise plus de matériels ou

d'équipements, ce qui peut contribuer à l'augmentation de certains comportements perturbateurs. De plus l'enseignant passe plus de temps à expliquer et à rediriger les éducatifs, ce qui contribue également à l'apparition de comportements perturbateurs spécifiques aux règles à suivre.

Une analyse plus poussée des techniques de contrôle en fonction du tiers temps nous révèle que les techniques traditionnelles (Groupe I) sont utilisées régulièrement dans le premier et le troisième tiers d'une leçon. Une des raisons pouvant expliquer ces résultats, c'est que pendant ces deux tiers temps, l'enseignant donne une quantité d'explications sur les tâches à réaliser et au même moment l'élève est porté à parler. C'est pourquoi il utilise ces techniques, comme par exemple ordonner à l'élève d'arrêter de parler en nommant son prénom, pour arrêter rapidement le comportement perturbateur de façon à passer clairement ses consignes. Concernant le deuxième tiers, les techniques néo-béavioristes (Groupe II) et plus particulièrement la technique d'ignorer le comportement, sont relativement plus utilisées. L'enseignant, faisant face à différents comportements perturbateurs durant le tiers temps où il y a le plus d'actions de la part des élèves, préfère ignorer certains comportements perturbateurs pour corriger, renforcer et favoriser l'apprentissage chez l'élève.

En comparant le nombre de comportements perturbateurs pour les garçons et les filles, que peut-on remarquer? Il y a près de trois fois plus de comportements perturbateurs chez le garçon que chez la fille par leçon (moyennes respectives de 47.28 et 17.38). Ces résultats sont confirmés par Adams et Lavoie (1974), Quay et Peterson (1975) et Schlosser et Algozzine (1979). Selon Algozzine (1975), le garçon est plus impliqué dans les

différentes activités sportives, présente certaines mauvaises habitudes de travail ou certaines attitudes négatives face à l'école, ce qui peut contribuer à le rendre plus perturbant. D'après cet auteur, la personnalité du garçon, généralement plus agressive que la fille, et son besoin de défi social peuvent causer cette augmentation de comportements perturbateurs. L'étude actuelle souligne que la classe, où l'ensemble des élèves présentent des comportements perturbateurs, obtient une moyenne de 14.40 comportements perturbateurs par leçon. Ces comportements apparaissent en général lorsque l'enseignant donne ses consignes.

En analysant en profondeur les comportements perturbateurs en relation avec le sexe de l'élève et celui de l'enseignant, on remarque que lorsqu'il y a une enseignante, les garçons présentent encore plus de comportements perturbateurs que lorsque c'est un enseignant; tandis que si c'est un enseignant les filles deviennent plus perturbées que lorsque c'est une enseignante. Aucune étude ne peut expliquer ces résultats. Peut-être que cet effet est dû à la défiance de l'élève par rapport au sexe opposé, cela reste à approfondir.

Concernant les techniques de contrôle, il semble que les garçons soient plus souvent réprimandés ($m=39.13$) que les filles ($m=11.79$). Ces résultats vont de soi, car les garçons présentent plus de comportements perturbateurs et dérangent plus l'enseignant (Dawoud et Côté, 1987). Malgré que les filles présentent plus de comportements perturbateurs que l'ensemble de la classe, c'est la classe qui amène l'enseignant à intervenir davantage ($m=17.00$). On peut donc déduire que malgré que les filles présentent plus de comportements perturbateurs que l'ensemble de la classe, elles semblent

avoir un niveau de dérangement plus faible. De plus, les garçons sont réprimandés plus fréquemment par les enseignantes alors que les filles le sont davantage par les enseignants. Encore une fois ces résultats sont peu surprenants car les garçons et les filles produisent plus de comportements quand l'enseignant est de sexe opposé.

Lorsque l'on parle de répartition des comportements perturbateurs, l'étude nous permet d'affirmer qu'en général, 3.14 garçons produisent 50% des comportements perturbateurs pour les garçons, alors que 2.22 filles représentent 50% des comportements perturbateurs pour les filles. Il semble donc que les comportements perturbateurs soient plus concentrés chez les filles que chez les garçons. Sans trop se tromper, on peut dire que ce sont régulièrement les mêmes filles et les mêmes garçons qui sont régulièrement impliqués dans les épisodes disciplinaires.

Troisième étape

Des résultats décrits antérieurement, il ressort un profil, une image particulière du problème disciplinaire en éducation physique au primaire. Dans la majorité des cas, l'élève va, soit: "Crier/parler/chuchoter", soit "Se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche" lorsqu'il est perturbé. Pour sa part l'enseignant utilise dans la plupart des cas la technique "d'Ignorer le comportement perturbateur de l'élève" ou s'il décide d'intervenir, la technique de "Donner l'ordre d'arrêter-arrête" est choisie.

Certains éducateurs physiques peuvent ne pas endosser ces conclusions et déclarer que ce qui se passe durant leurs cours n'a rien à voir avec ce qui est décrit dans la présente étude. Mais d'autres éducateurs

physiques pourraient avoir une réaction contraire et s'identifier à pareils résultats. C'est pourquoi les recommandations pédagogiques qui suivent n'ont pas la prétention de "révolutionner" le contrôle des comportements perturbateurs. Cependant elles peuvent servir de points de réflexion pour l'éducateur physique face à des problèmes de comportements et de conduites d'élève en gymnase.

Recommandations pédagogiques

D'après Siedentop (1983) et Gallahue (1985), les éducateurs physiques doivent porter une attention particulière à la planification de leurs cours à cause du nombre d'élèves dans les groupes, la nécessité de déplacements des élèves d'un endroit à un autre, le besoin fréquent de rediviser le groupe d'élèves et la nature des activités dû aux exigences du programme d'études. Les enseignants qui ont un bon contrôle au niveau de la discipline prennent le temps de planifier et d'adapter les exercices aux besoins, aux intérêts et aux niveaux d'habileté des élèves. D'après Gallahue (1985), une mauvaise planification, des difficultés à organiser la classe efficacement, l'inactivité des élèves, un manque de matériels, l'attente en rangée et de longs délais dus à des explications trop longues ne font que favoriser les comportements perturbateurs. On doit s'assurer que les objectifs de la leçon soient adaptés aux capacités de l'élève.

Jansma, French et Horvat (1984) mentionnent que la structure même du gymnase, c'est-à-dire l'environnement physique, peut causer des problèmes de comportements. Ces auteurs suggèrent d'y maintenir une température et un éclairage appropriés, d'utiliser des "posters" de différents

sports afin de faire la promotion de l'activité physique. De plus, d'afficher sur un mur du gymnase les quelques règles (5 à 7) régissant la conduite des élèves. L'enseignant doit limiter l'équipement sur le plateau à celui dont il a nécessairement besoin; de cette façon il s'assure de la sécurité de ses élèves et il contrôle certains déplacements non souhaités. En réduisant le nombre d'équipements dans son gymnase, il maintient également l'attention de l'élève, car ce dernier est régulièrement intrigué par ce qui est nouveau ou défendu (French, 1987). L'enseignant doit permettre à l'élève de bien entendre les explications et voir les démonstrations de façon à ce qu'il puisse le plus rapidement possible exécuter la tâche comme demandé. De plus, l'enseignant doit tenter d'utiliser l'espace maximal de son plateau et éviter les regroupements dans certains coins du gymnase où il y a accumulation d'équipements, des matelas par exemple, car cela peut produire des écarts de conduite tels que se tirer, se bousculer, etc.

Jansma, French et Horvat (1984) et Tenoschok (1985) suggèrent de créer un environnement social propice au développement de l'élève. L'enseignant doit être positif plutôt que d'être agressif. L'utilisation des prénoms et le rappel continu des consignes sécurisent l'élève. Par la variation de sa voix et l'utilisation de démonstrations, l'enseignant peut attirer l'attention et donner une image précise de la tâche à effectuer, ce qui peut contribuer à réduire les comportements perturbateurs. Ces auteurs mentionnent que l'enseignant ne doit pas sur-utiliser l'expression "s'il vous plaît" ou "je vous en prie", car l'élève peut percevoir l'enseignant en position de faiblesse et prendre avantage sur lui. L'établissement de règles claires en

collaboration avec l'élève ne fait que permettre à ce dernier d'évoluer dans un milieu sécurisant pour lui.

Les enseignants qui sont efficaces dans le contrôle des comportements perturbateurs ont habituellement une communication efficace (Sidentop, 1983; Gallahue, 1985). Ces enseignants, développent des habiletés pour la communication verbale et non verbale, ce qui augmente le nombre d'interactions avec l'élève pouvant réduire par la même occasion les comportements perturbateurs. De plus, lorsque l'intervenant crée une interaction avec l'élève, il semble que lorsqu'il possède une bonne communication, elle est significative, c'est-à-dire adaptée au langage de l'élève. Tout cela peut contribuer à réduire les comportements perturbateurs.

Lorsque l'enseignant réagit à un comportement perturbateur, il semble qu'il utilise régulièrement l'interaction verbale. Certains auteurs nous suggèrent certaines façons d'intervenir verbalement face à un élève perturbateur; en voici un bref aperçu: a) toujours demander à l'élève "qu'est-ce qu'il a fait" plutôt que "pourquoi a-t-il fait cela" (Glasser, 1975); b) on doit critiquer ou féliciter l'action de l'élève, non l'élève lui-même (Ginott, 1969); c) on ne doit pas critiquer un élève en particulier dans le but de contrôler les comportements perturbateurs des autres élèves (Applebaum, Bodakem, Sarens et Antal, 1974); d) informer l'élève poliment mais fermement qu'on (l'enseignant) a le droit de faire les choses à sa manière et non comme un autre enseignant (Smith, 1975); e) répéter continuellement les consignes que vous désirez suivre et reformuler ces dernières jusqu'à ce qu'elles soient comprises et suivies (Smith, 1975); f) si un élève donne des excuses, l'enseignant devrait dire fermement "je t'ai dit ce que j'attendais de toi et

quelles allaient être les conséquences d'un tel geste" (Smith, 1975; Gordon, 1976); g) communiquer tout changement de règlements lorsqu'ils surviennent et non après une infraction d'un élève (Gordon, 1976); h) on doit régulièrement dicter les choses et non les demander car certaines questions ouvertes peuvent amener l'élève à confronter l'enseignant comme par exemple : "est-ce que vous voulez faire un échauffement?" (Jansma, French et Horvat 1984).

Recommandations pour des recherches futures

L'utilisation du système d'observation mis à contribution dans cette étude est fortement suggérée pour l'enseignant qui est préoccupé par les comportements perturbateurs des élèves durant son enseignement et l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Cependant certaines suggestions sont formulées dans le but de rendre la cueillette des données plus accessibles et développer des intérêts de recherche sur les problèmes disciplinaires

D'abord, pour une cueillette des données "in vivo" plus efficace, l'utilisation d'un micro sans fil faciliterait grandement l'écoute des différentes techniques de contrôle utilisées par l'enseignant, car malgré le déplacement du codeur, le bruit à l'intérieur du gymnase ne permet pas toujours d'entendre avec clarté les propos de l'intervenant et ce que les élèves disent entre eux.

De plus, une attention particulière doit être apportée aux dossards. Afin de faciliter le regroupement des élèves, l'utilisation de dossards préalablement numérotés, par exemple de 1 à 30, et adaptés à la morphologie de la clientèle observée, est souhaitable.

Pour ceux qui s'intéressent à la problématique de la discipline en classe, il est suggéré d'observer une classe sur une plus longue période, c'est-à-dire l'analyser à l'intérieur d'une ou deux étapes scolaires, comparativement à trois reprises pour l'étude actuelle, ce qui donnerait sans doute une image encore plus précise de la classe.

Il faudrait approfondir encore l'étude des différents comportements perturbateurs des élèves et des techniques de contrôle utilisées par les enseignants, de façon indépendante, à l'intérieur de différentes clientèles comme par exemple avec des élèves de niveaux secondaire, collégial, dans des clubs sportifs ou avec certains élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement.

Il est également suggéré de mesurer le temps d'intervention que l'enseignant prend pour contrôler les différents problèmes disciplinaires. Car, toutes les interventions de l'enseignant dirigées vers les comportements perturbateurs ne font que réduire le temps d'enseignement relié à l'objectif d'apprentissage.

De plus, il serait intéressant d'analyser le degré de dérangement de certains comportements perturbateurs en éducation physique, chez les enseignants et chez les élèves.

Enfin, il faudrait trouver un moyen de subdiviser la catégorie "Ignorer le comportement des élèves" en deux parties, identifiant chez l'enseignant une décision volontaire ou bien une réelle "ignorance" (ou non perception) du comportement perturbateur.

Conclusion

Pour la plupart des nouveaux enseignants de même que ceux qui opèrent depuis bon nombre d'années, une des préoccupations majeures se situe au niveau du contrôle des comportements perturbateurs (Kennedy, 1980).

La présente étude nous donne une image des différents comportements perturbateurs d'élèves et des techniques de contrôle utilisées par les enseignants dans les cours d'éducation physique au primaire. En employant le système d'observation de Kennedy (1980) et en lui apportant certaines modifications permettant de mieux analyser les épisodes disciplinaires au primaire, on remarque que le profil de comportements des 60 leçons observées se caractérise par une prédominance des comportements perturbateurs de forme physique. Deux comportements perturbateurs d'élèves sont particulièrement identifiables. D'abord "crier/parler/chuchoter" dans près de 23% des cas et "se déplacer d'une façon inappropriée-hors tâche" dans une proportion de 18% identifient les comportements perturbateurs des élèves dans les leçons d'éducation physique au primaire. Concernant l'enseignant, dans près de 50% des situations, il "ignore le comportement", alors que s'il décide de réagir, il utilise majoritairement les techniques de "donner l'ordre d'arrêter-arrête le comportement", "donner l'ordre d'arrêter-corrige le comportement" et "donner l'ordre d'arrêter-explique le pourquoi" dans 37% des cas.

Les informations tirées d'une telle étude peuvent avoir certaines applications dans les différents programmes de formation des maîtres en éducation physique. Certains cours en pédagogie pourraient approfondir le

concept de discipline de façon à identifier les problèmes et à analyser les causes. Des mises en situation lors de séances en "micro-enseignement" pourraient être structurées de façon à simuler certains problèmes de comportement d'élève et ainsi apprendre à l'étudiant-maître à y réagir sainement et efficacement.

Etant donné que la recherche actuelle nous permet d'affirmer que pour les élèves du primaire en éducation physique, les comportements perturbateurs comme "crier/parler/chuchoter" et "se déplacer d'une façon inappropriée" sont les plus fréquents, il serait sans doute intéressant, tant pour le praticien que pour le chercheur, d'orienter les prochaines recherches sur les causes provoquant l'apparition de ces comportements perturbateurs et ainsi tenter de résoudre ces problèmes disciplinaires dès leur origine.

RÉFÉRENCES

- Adam, G. R., et Lavoie, J. C. (1974). The effect of student's sex, conduct, and facial attractiveness on teacher expectancy. Education, 95, 76-83.
- Algozzine, B. (1977). The emotional disturbed child: disturbed or disturbing? Journal of Abnormal Child Psychology, 5, 205-211.
- Anderson, W., et Barrette, G. (1980). What's going on in the gym. Motor skills: Theory into Practice. Monograph 1.
- Applebaum, R. L., Bodakem, E., Sarens, K. K., et Antal, K. W. E. (1974). The Process of Group Communication. Chicago: Science Research Associates.
- Bain, L. L., et Wendt, J. C. (1983). Transition to teaching: A guide for the beginning teacher. Sponsered by the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Bandura, A., et Walters, R. H. (1963). Social learning and personnality developpement. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Barnes, D. L. (1963). Analysis of remedial activities used by elementary teachers in coping with classroom behavior problems. Journal of Educational Research, 56, 544-547.
- Barrish, H. H., Saunders, M., et Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effect of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. Journal of Applied Behavior Analysis, 2, 119-124.
- Becker, W. C., Madsen, C. H., Arnold, C. R., et Thomas, D. R. (1967). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. Journal of Special Education, 1, 287-307.
- Becker, W.C., Thomas, D. R., et Carnine, D. (1969). Reducing behavior problems: An operant conditioning guide for teachers. Clearinghouse on Early Childhood Education, Novembre.

- Berliner, D. (1979). *Tempus educare*. In P. Peterson et H. Walberg (Eds). Research on teaching: Concepts, finding and implications. Berkely, CA: McCutchan, 120-135.
- Blackman, G. et Silberman, A. (1975). Modification of Child and Adolescent Behavior. 2ième Ed. Belmont, California: Wadsworth.
- Blaise, J., et Pajak, E. (1985). How disciplines creates stresses for teachers. The Canadian School Executive, 4, (7), 8-14.
- Bloom, B. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire. Bruxelles: Editions Labor.
- Borg, W. R., et Ascione, F. R. (1982). Classroom management in elementary mainstreaming classrooms. Journal of Educational Psychology, 74, (1), 85-95.
- Brunelle, J., Talbot, S., Archand, B., Tousignant, M., et Bérubé, G. (1975). L'observation structurée de l'enseignement de l'éducation physique. Mouvement, 10, (4), 195-209.
- Cangemi, J. P., et Khan, K. H. (1973). The psychology of punishment and the potential school dropout. Education, 94, 117-119.
- Charles, C. M. (1981). Building Classroom discipline. New York: Longman.
- Charles, C. M. (1985). Building Classroom discipline from models to Practice. New York: Longman.
- Clarizio, H. F., et Yelon, S. L. (1967). Learning theory approaches to classroom management: rationale and intervention techniques. Journal of Special Education, 1, 267-274.
- Clark, H. B., Rowbury, T., Baer, A. M., et Baer, D. M. (1973). Time out as a punishing stimulus in continuous and intermittent schedules. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 443-455.

- Costello, J. A. (1977). A descriptive analysis of student behavior in elementary school physical education classes. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Cozigon, P. (1977). Le discours sur le corps en Education Physique et Sportive. Thèse du troisième cycle, Université de Paris VII.
- Curwin, R., et Mendler, A. N. (1980). The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management. Boston: Reston Publishing.
- Dawoud, M., et Côté, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. Revue des sciences de l'éducation, 12, (2), 197-210.
- Dawoud, M. (1987). Les problèmes de discipline: certaines variables à considérer. Revue des sciences de l'éducation, 8, (2), 223-237.
- Dietz, S., et Repp, A. C. (1973). Decreasing classroom misbehavior through the use of DRL schedules of Reinforcement. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 457-463.
- Doyle, W. (1985). Recent Research on Classroom Management: Implications for Teacher Preparation. Journal of Teacher Education, 36, 31-35.
- Doyle, W. (1986). Classroom management and organization. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed), New York: McMillan. 392-431.
- Duke, D. L. (1979). Classroom management (78th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press.
- Dunn, J. M. (1975). Behavior modification with emotionally disturbed children. Journal of Physical Education and Recreation, 46, (3), 67-70.
- Evans, J. (1974). Implications of behavior modification techniques for the physical education teacher. The Physical Educator, 31, 28-32.
- French, R. (1987). Behavior engineering in physical education. Paper presented at the Symposium on Special Physical Education, Recreation and Sport, Las Vegas.

- Fuchs, E. (1969). Teachers talk. Garden City, New York: Doubleday.
- Gallahue, D. L. (1978). Punishment and control. Physical Educator, 35, 58-59.
- Gallahue, D. L. (1985). Toward positive discipline in the gymnasium. Physical Educator, 42, 14-17.
- Gallup (1988). Les canadiens veulent plus de discipline dans les écoles. La Presse, 28 novembre.
- Garrison, K. C. (1959). A study of student disciplinary practices in two Georgia high schools. Journal of Educational Research, 53, (4), 153-156.
- Ginott, H. G. (1969). Between Parent and Child. New York: Avon Books.
- Glasser, W. (1975). Reality therapy. New York: Harper and Row.
- Gnagey, W. J. (1960). Effects on classmates of a deviant student's power and response to a teacher-exerted control technique. Journal of Educational Psychology, 51, 1-9.
- Gnagey, W. J. (1983). Changing the attitudes of high school inhibitors: a school wide intervention strategy. The Clearing House, 56, (6), 278-280.
- Gordon, T. (1976). T. E. T. New York: David McKay.
- Greene, J. E. (1962). Alleged misbehaviors among high school student. Journal of Social Psychology, 58, 371-382.
- Hayes, M. L. (1943). A study of the classroom disturbances of eighth grade boys and girls. Contributions to education, N0. 871, Teachers College, Columbia University, New York.
- Helsel, D., et Willower, D. (1974). Toward definition and measurement of pupil control behavior. Journal of Educational Administration, 12, (1), 114-123.
- Henault, R. (1987). Les enfants sont trop stressés; la violence à l'école. Le Soleil, 25 avril.

- Henkel, S. A. (1986). Development of an inventory for recording pupil control techniques used by elementary school physical educators. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Hurwitz, R. (1974). A system to describe certain aspects of physical education teacher role in learning activity selection process. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Hurwitz, R. (1978). Review in what's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor skills: Theory into practice. Monograph 1.
- Jansma, A., French, R., et Horvak, M. (1984). Behavioral engineering in physical education. Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance. 80-81.
- Kennedy, E. F. (1980). The development of an observational system for the recording of the disciplinary episodes in high school physical education classes. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Kooi, B. Y., et Schutz, R. E. (1965). A factor analysis of classroom disturbance intercorrelations. American Education Research Journal. 2, 37-40.
- Kounin, J. S., et Gump, P. V. (1958). The ripple effect in discipline. Elementary School Journal. 158-162.
- Kounin, J. S. (1970). Discipline and group Management in classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lahey, B., Gendrich, J., Gant, D., et McNee, P. (1977). An evaluation of daily report cards with minimal teacher and parent contacts as an efficient method of classroom intervention. Behavior Modification. 7 (3), 381-394.
- Lancasters, J. (1808). Improvements in Education. London.
- Lavergne, S. (1981). The development and testing of a systematic observation instrument with a focus on academic disruption in the classroom. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas.

- Lawrence, J., Steed, D., et Young, I. (1983). Monitoring teachers' reports of incidents of discipline behavior in two secondary schools: Multidisciplinary research and intervention. Educational Studies, 9, (2), 81-91.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Montréal, Larousse.
- Lessard, M. (1986). Etude du comportement des élèves en éducation physique de niveau secondaire. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Long, J. D., et Williams, R. L. (1973). The comparative effectiveness of group and individual contingent free time with inner-city junior high school students. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 465-474.
- Long, J. D., et Williams, R. L. (1982). SOS for teachers. Princeton, NJ.: Princeton Book.
- Madsen, C. H., Becker, W. C., et Thomas, D. R. (1968). Rules praise and ignoring: elements of elementary classroom control. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 139-150.
- McLemore, W. P. (1981). The ABC's of classroom discipline. The Clearing House, 54, 205-206.
- Mehrens, W. A., et Esposito, R. (1968). Teachers perceptions of the seriousness of behavior problems. Journal of Human Relations, 16, 97-112.
- Metzler, M. (1979). The measurement of academic learning time in physical education. Dissertation abstracts international.
- Miller, C. (1984). Building self-control-discipline for young children. Young Children, 40, 1, 15-19.
- Moser, D. L. (1971). Good discipline is a product of good teaching. Journal of Health Physical Education Recreation, 42, 6, p.23.

- Olson, J. K. (1984). Keeping Cool: Be a teacher who disciplines least. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 55, (6), 38-39.
- Piéron, M., et Piron, J. (1981). Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement des habiletés motrices. Sport, 24, 144-161.
- Piéron, M., et Emonts, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans les classes d'éducation physique. Revue de L'Education Physique, 28, (1), 33-39.
- Pittman, J. (1983). A cognitive ethnography and quantification of a first grade teacher's selections of strategies to manage students. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston.
- Poteet, J. A. (1973). Behavior Modification-A Pratical Guide for Teachers. Minneapolis: Burgess Publishing.
- Prewitt, J.G. (1971). A Survey of the Disciplinary Procedures Used by Boys' High School Physical Education Teachers. Unpublished Master of Arts Thesis, Sacramento State College.
- Quay, H., et Petersen, D. (1975). Manual for the Behavior Problem Checklist. Mimeographed, (Available from Dr. Quay, University of Miami).
- Rajpal, P. L. (1972). What behavior problems do teachers regard as serious ? Phi Delta Kappan, 53, May.
- Reese, E. P. (1966). The analysis of Human Operant Behavior. Dubuque: Williams C. Brown.
- Rich, J. M. (1983). Discipline and the Uses of Punishment. The Clearing House, 56, 297-298.
- Rimmer, J. H. (1989) Confrontation in the gym: A Systematic Solution for Behavior Problems. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, May/June, 63-65.

- Rink, J. (1979). The development of an instrument for the observation of content development in physical education. Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Saunders, J. (1979). Class Control Behavior Problems: A Guide for Teachers. Montreal: McGraw-Hill.
- Schlosser, L., et Algozzine, B. (1979). The disturbing child: he or she ? The Alberta Journal of Educational Research, 15, (1), 30-36.
- Siedentop, D. (1976). Developing Teaching Skill in Physical Education. Boston: Houghton, Mifflin.
- Siedentop, D., Tousignant, M., et Parker, M. (1982). Academic learning time-physical education coding manual. Columbus: The Ohio State University, School of Health, Physical Education and Recreation.
- Siedentop, D. (1983). Developing teaching skills in physical education (2nd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Smith, M. J. (1975). When I Say No, I Feel Guilty, New York: The Dial Press.
- Staats, A. W. (1975). Social Behaviorism, The Dorsey Press
- Stebbins, R. A. (1970). The meaning of disorderly behavior teachers: Definitions of a classroom situation. Sociology of Education, 44, 217-236.
- Stoops, J. et Meier, W. (1977). Teacher analysis of the discipline problem. Phi Delta Kappan, 58, p. 353.
- Swick, K. J. (1981). Maintaining productive student behavior. Washington, DC: National Education Association.
- Tenoschok, M. (1985). Handling problems in discipline: Some guidelines for succes. Journal of physical Education, Recreation, and Dance, 56, 29-30.
- Vannier, D., et Foster, L. (1983). Discipline techniques. Teaching Physical Education in Elementary Schools, 36, p.41.

- Vogler, W., et French, R. (1983). The effects of a group contingency strategy on behaviorally disordered students in physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 54, 273-277.
- Waller, W. (1932). The Sociology of Teaching. New York: John Wiley.
- Waller, W. (1976). The Sociology of Teaching. New York: John Wiley & Sons.
- Wasicsko, M. M., et Ross, S. M. (1982). How to create discipline problems. The Clearing House, 56, (4), 149-152.
- Webster, G. (1970). Projets ideals. Personnal development Part III: Discipline, Student-Parent Relationships. Teacher Effectiveness, Guidance and Counseling.
- Werry, J., et Quay, H. (1971). The prevalence of behavior symptoms in younger elementary school children. American Journal of Orthopsychiatry, 41, 136-143.
- Wickman, E. K. (1928). Children's Behavior and Teacher's attitudes. New York: The Commonwealth Fund.
- Winer, B. J. (1971). Statistical principles in experimental design. New York: McGraw Hill.
- Wollan, S. A. (1979). Try P.R.A.I.S.E.-positive reinforcement and individualized systematic economics. Momentum, December, 34-38.
- Zimmerman, B. J., et Kinsley, K. (1979). Effects of exposure to a punished model and verbal prohibitions on children's toy play. Journal of Educational Psychology, 71, (3), 388-395.

Annexe A

Listes de comportements perturbateurs

Les catégories de comportements perturbateurs selon Wickman (1928) *

Vol	Mécontentement, déprimer
Activité hétérosexuelle	Dominer, autoritaire
Littérature et photos obscènes	Obstination, esprit de contradiction
Mensonges, faussetés	Chuchotement
Masturbation	Découragement rapide
Désobéissance	Lâche physiquement
Profaner, injurier	Egoïsme, indigne d'un sportif
Impertinence, irrespect	Apparence malpropre
Cruauté, brutalité	Interruption, loquacité
Tricher	Hypocrite
Manquer l'école	Nonchalance
Briser le matériel	Rêverie, songerie
Fumer	Nervosité
Turbulent en classe	Attirer l'attention avec des niaiseries
Ne peut se fier, irresponsabilité	Bavarder
Mauvaise humeur	Agitation
Caractère belliqueux	Critique trop sur les autres
Insolence	Irréflexion, insouciance
Paresse	Méfiance
Insouciance dans le travail	Mensonge
Suggestibilité	Terrifier
Manque d'intérêt au travail	Insociable
Inattention	Sensibilité
Irritabilité	Curiosité
Humeur sobre, bouderie	Timidité

* Tiré de: Kennedy, E. F. (1980). The development of an observational system for the recording of the disciplinary episodes in high school physical education classes. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.

Les catégories de comportements perturbateurs selon Greene (1962) *

Absentéisme	Tapage
Turbulence	Obscénité (langage)
Intimidation	Hyperactivité
Indifférence	Copier le travail d'un autre
Tricher	Bouder
Mâcher de la gomme	Querelle, dispute
Plagier	Chahuter
Quitter la classe trop tôt	Calomnie, diffamation
Endommager ce qui est propriété scolaire	Fumer
Endommager ce qui n'appartient pas à l'école	Mauvaise humeur
Rêverie	Blasphémer, sacrer
Défier l'autorité	Bavardage, parler
Impolitesse	Arriver en retard
Désobéissance	Tempérament bouillant
Manger en classe	Vol
Se battre	Lancer des objets
Parier	Devoir remis en retard
Commérage	Dire des mensonges
Inattention	S'isoler des autres
Insolent	Autres (offenses écrites)
Paresse	
Flâner	

* Tiré de: Kennedy, E. F. (1980). The development of an observational system for the recording of the disciplinary episodes in high school physical education classes. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.

Les catégories de comportements perturbateurs selon Hayes (1943) *

- 1) Conversation à voix basse (d'aucune utilité en classe, créant du désordre)
- 2) Bavardage à haute voix (d'aucune utilité en classe, créant du désordre)
- 3) Se passer des notes
- 4) Porter attention à une autre personne au lieu du travail en cours
- 5) Partir sans permission, en se promenant autour
- 6) Bruit sans utilité: frapper le crayon sur le pupitre, échapper des livres, brasser le pupitre et le faire grincer, taper des pieds.
- 7) Se chicaner, chercher le trouble avec une autre personne
- 8) Colère, exprimée verbalement ou par l'expression du visage
- 9) Pousser les autres, tirer sur eux, les chatouiller ou se chamailler
- 10) Rire pour déranger les autres (sans aucune raison apparente ou appropriée), faire des drôles de bruit, siffler, crier.
- 11) Tirer des objets, jouer avec des objets
- 12) Exagérer les gestes
- 13) Menacer les autres
- 14) Platitudes, en demandant des questions ridicules, en faisant des remarques ridicules
- 15) Refuser de répondre intentionnellement
- 16) Critiquer ou se plaindre que c'était injuste ou pas constructif (diriger vers l'action des autres)
- 17) Ridiculiser, rire des autres verbalement
- 18) Exprimer de l'antipathie envers les autres
- 19) Se battre réellement, frapper les autres
- 20) Commander, dominer les autres (verbalement), argumenter, interrompre.
- 21) Saisir le bien des autres, cacher le bien des autres
- 22) Désobéissance directe à la personne en autorité (ex: refuser de bouger quand on lui dit, mâcher de la gomme après qu'on lui ait dit d'arrêter).
- 23) Protester (concernant la quantité, les conditions de travail ou les exigences du professeur)

* Tiré de: Kennedy, E. F. (1980). The development of an observational system for the recording of the disciplinary episodes in high school physical education classes. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.

Annexe B

Stratégies de contrôle de Pittman

Stratégies de contrôle de l'enseignant à l'élémentaire selon Pittman (1983) *

Catégorie 1: Stratégies à effet d'entraînement

Ignorer le comportement
Regarder l'élève dans les yeux
Appeler l'élève par son prénom
Dire à l'élève d'arrêter

Catégorie 2: Stratégies correctives

Réduire les points
Isoler l'élève de l'activité (temps mort)
Exiger à l'élève d'écrire une lettre aux parents et de la faire signer
Enseignant qui rédige une lettre aux parents
Discussion de l'incident avec l'élève.

Catégorie 3: Stratégies complémentaires

Exiger à l'élève qu'il nous regarde à chaque occasion avant de s'engager dans une activité
Corriger tout les comportements
Renforcer les bons comportements.

* Tiré de: Henkel, S. A. (1986). Development of an inventory for recording pupil control techniques used by elementary school physical educators. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison, p.25.

Annexe C

Définitions opératoires des différentes catégories de comportements perturbateurs d'élèves et des techniques de contrôle des enseignants

Définitions opératoires des comportements perturbateurs des élèves

Chronologiquement, les comportements perturbateurs amorcent l'épisode disciplinaire. L'élève se comporte mal et l'enseignant (s'il le remarque) décide de choisir ou non une technique de contrôle. Les définitions opérationnelles qui suivent proviennent du raffinement et du développement des catégories d'après certains renseignements recueillis par des questionnaires, enquêtes, revues de la littérature et suggestions des enseignants.

Groupe I:Enseignant

Ce groupe rassemble les comportements perturbateurs dirigés vers l'enseignant ou ses assistants, qui le remplacent comme intervenant dans un cours d'éducation physique. Les élèves leaders ne sont pas des enseignants mais des leaders.

Division A: Forme verbale

Catégorie 1: Exprimer de l'hostilité

L'élève exprime verbalement de l'hostilité, de l'amertume ou de la rage envers l'enseignant. C'est la manière impulsive avec laquelle l'élève démontre son mécontentement qui identifie ce comportement. Les obscénités dirigées vers l'enseignant sont incluses dans cette catégorie.

Ex: Un élève crie dans la classe que le professeur est un idiot.

Division B: Forme physique**Catégorie 2: Démontrer de la violence physique**

L'élève exprime sa fureur dirigée vers l'enseignant par un contact physique (coup de poings, gifles)

Ex: L'enseignant demande à l'élève de quitter le gymnase. L'élève en colère pousse l'enseignant en sortant.

Catégorie 3: Exécuter des gestes obscènes ou grimaces

L'élève fait un signe (geste corporel) à l'enseignant pour le ridiculiser ou se moquer de lui.

Ex: L'élève regarde l'enseignant et lui montre son "majeur".

Catégorie 4: S'emparer ou détruire les biens d'autrui

L'élève prend et/ou brise les objets personnels de l'enseignant.

Ex: L'élève prend le sifflet de l'enseignant et le cache.

Groupe II: Pair

Ce groupe contient les comportements perturbateurs qui sont dirigés vers un autre (s) élève (s) durant un cours d'éducation physique. Les élèves de statuts spéciaux comme les leaders sont inclus dans ce groupe.

Division A: Forme verbale**Catégorie 5: Exprimer de l'hostilité.**

L'élève exprime verbalement de l'hostilité, de la rage ou du mépris envers un autre élève. C'est la manière impulsive par laquelle il démontre sa haine à un autre élève ce qui indique, que ce comportement est perturbateur et non, une expression de mécontentement. Les obscénités dirigées vers les

leaders ainsi que les tentatives d'un élève de dominer un autre par la force, sont incluses dans cette catégorie.

Ex: Un élève dit: "Donne moi le ballon ou je te "poigne" après l'école."

Division B: Forme physique.

Catégorie 6: Démontrer de la violence physique

L'élève exprime l'hostilité envers un autre élève par le contact physique (poings, gifles ou poussées). L'aspect distinctif de cette catégorie est la violence du contact physique (ce n'est pas une simulation). En plus, les actions agressives violentes faites durant la participation à un match sont incluses dans cette catégorie.

Ex: Deux élèves cherchent la même raquette de tennis. Un élève la pousse et un échange de coups de poings commence entre les deux.

Catégorie 7: Exécuter des gestes obscènes ou des grimaces

Un élève fait un signe (geste corporel) pour se moquer ou ridiculiser un autre élève.

Ex: L'élève fait un pied de nez à un autre élève.

Catégorie 8: S'emparer ou détruire la propriété d'autrui

L'élève prend ou détruit les possessions d'un autre élève.

Ex: Un élève s'empare du bandeau d'un autre élève et le déchire.

Groupe III: Matériel

Ce groupe rassemble les comportements perturbateurs dirigés contre les objets ou l'équipement (matériel) nécessaires pour un cours d'éducation physique.

Division A: Forme verbale**Catégorie 9: Exprimer de l'impatience ou de la répugnance**

L'élève exprime verbalement de la frustration ou du mépris pour un objet.

Ex: Un élève déclare dans un état de rage. "C'est à cause de cette maudite raquette si j'ai manqué la balle."

Division B: Forme physique**Catégorie 10: Utiliser l'équipement d'une façon dangereuse ou destructrice**

L'élève utilise l'équipement (ballon, raquette, filet, etc.) d'une façon dangereuse ou destructrice ou d'une manière inappropriée. Une manière inappropriée inclura des cas dans lesquels l'équipement est utilisé à mauvais escient.

Ex: L'élève se balance au panier de basketball.

Groupe IV: Situation d'apprentissage

Ce groupe inclut les comportements perturbateurs qui se rapportent au matériel d'enseignement, à l'exercice et l'environnement dans lequel l'élève doit apprendre ou évoluer..

Division A: Forme verbale**Catégorie 11: Contester les consignes**

L'élève se plaint verbalement à propos des types de difficultés ou la nature des activités assignées. Grognements, contestations verbales des exercices, ou dire verbalement qu'on refuse de participer sont inclus dans cette catégorie.

Ex: Un élève déclare: "je ne comprend pas ce jeu stupide et je refuse d'y participer".

Catégorie 12: Contester la situation générale d'apprentissage

L'élève exprime verbalement sa haine sur les conditions physiques existantes durant un cours d'éducation physique (température, lumière, climat, odeur). L'aspect qui caractérise cette catégorie est la manière dont l'élève fait sa protestation. Tout est dans la façon de faire savoir son opinion (tonalité, grognements).

Ex: L'élève crie: "Où est la chaleur, c'est frette ici. Est-ce qu'il pensent qu'on est des esquimaux. ?"

Division B: Forme physique

Catégorie 13: Refuser de participer

L'élève refuse ou ne se présente pas à une activité où il doit participer. Cette catégorie est utilisée pour enregistrer les moments dans lesquels l'élève est inactif, quand il s'assoit et ne s'implique pas dans les activités assignées. Cette catégorie n'est pas utilisée quand l'élève ne bouge pas d'une activité à une autre; la catégorie 19a sera utilisée pour cela.

Ex: L'élève n'entre pas dans la piscine après avoir reçu l'instruction de plonger et faire des longueurs.

Groupe V: Règles à suivre

Ce groupe contient les comportements perturbateurs qui font partie des règles de l'école ou des règles propres à un cours d'éducation physique.

Division A: Forme verbale

Catégorie 14: Exprimer la répugnance ou le ridicule.

L'élève démontre verbalement son hostilité, son mépris envers une règle. C'est la manière impulsive dans laquelle l'élève agit avec répugnance vis-à-vis cette règle, ce n'est pas un mécontentement simple. Cette catégorie est désignée pour permettre au chercheur de diriger les comportements perturbateurs en relation avec les règles.

Ex: L'élève crie à haute voix: "Qu'est-ce que cela veut dire mettre un uniforme (costume) pour pouvoir participer à l'activité."

Catégorie 15: Crier, parler, chuchoter.

L'élève est impliqué dans une conversation avec lui-même, un autre élève ou un groupe à un moment inapproprié. La conversation signifie plus qu'un mot parlé, chuchoté ou crié. Les déclarations criées par un élève au professeur ou aux pairs sont incluses dans cette catégorie.

Ex: Deux élèves sont impliqués dans une conversation sur les activités qui ont lieu après l'école à la place d'écouter les explications de l'enseignant

Catégorie 16: Rire ou se moquer des autres

L'élève verbalise (ricaner, rire étouffé, rire sec, hurler) ou fait des farces plates, sarcasmes ou blagues pour exprimer de l'humour à des moments inappropriés.

Ex: L'enseignant appelle un élève en avant pour démontrer ses habiletés alors qu'un autre rit de lui.

Division B: Forme physique

Catégorie 17: S'habiller inadéquatement.

L'élève ne porte pas le costume exigé par l'enseignant, par le département ou l'école. Ceci pourrait inclure le manque partiel ou complet de ce costume (espadrilles, bas, gilet, short). Cette catégorie pourrait inclure mettre des vêtements additionnels. Cette catégorie pourrait inclure aussi la non préparation en ce qui concerne l'équipement requis.

Ex: Un élève participe à une activité physique avec sa chemise.

Catégorie 18: Utiliser des objets personnels

Un élève utilise, porte ou prête un objet à un autre élève (note, peigne, photo, rouge à lèvres, cartes ou argent)

Ex: L'enseignant dit à trois élèves: "Rangez ces cartes sinon je vais vous les confisquer".

Catégorie 19: Se déplacer d'une façon inappropriée.

19a) Hors-tâche

L'élève s'engage dans une activité autre que celle assignée. L'élève ne se conforme pas aux consignes de passer à une nouvelle activité et il continue à pratiquer l'activité précédente.

Ex: Un élève envoie le ballon vers le panier au lieu de faire les exercices d'échauffement.

19b) Hors-contexte

L'élève bouge d'une place à une autre inconvenablement. La course est permise et désirée à certaines périodes durant un cours d'éducation physique, cependant ceci devient un comportement perturbateur quand

l'enseignant donne l'ordre de marcher et de ne pas courir d'une place à l'autre.

Ex: Expulsé, l'élève court vers la sortie au lieu de marcher.

19c) De façon agitée (pousser, tirer, pincer)

Les élèves s'engagent dans un jeu brutal mais amical (coup de poing, bousculade) ou pour simplement agacer un autre élève.

Ex: Deux élèves font des roulades sur le plancher du gymnase alors qu'ils sont engagés dans une bataille imaginaire.

Catégorie 20: Rêverie, absence

L'élève ignore ce qui se passe autour de lui en fixant son regard dans le vide ou en assistant à une activité non suggérée. Ne pas répondre aux efforts de l'enseignant quand ce dernier tente de lui expliquer quelque chose fait partie de cette catégorie.

Ex: L'élève songeur, regarde à l'extérieur du gymnase pendant que l'enseignant donne les consignes.

Catégorie 21: Consommer.

21a) Mâcher de la gomme

Mâcher de la gomme est considéré comme non acceptable en éducation physique à cause du danger d'étouffement.

Ex: L'enseignant dit: "Les filles, nous allons commencer l'échauffement, débarrassez-vous de votre gomme.

21b) Manger

L'élève consomme ou a déjà en sa possession un aliment.

Ex: L'enseignant ordonne: "Débarrassez-vous de vos chips, on ne mange pas ici."

21c) Fumer

L'élève fume, allume ou possède des cigarettes dans le gymnase.

Ex: L'enseignant demande à un élève d'éteindre sa cigarette le plus rapidement possible.

Catégorie 22: Arriver en retard ou partir plus tôt

L'élève arrive en retard en classe ou quitte trop rapidement avant la fin de la leçon.

Ex: L'enseignant dit: "C'est la seconde fois que tu arrives en retard cette semaine. La prochaine fois, je t'envoie chez le directeur."

Définitions opératoires des techniques de contrôle des enseignants**Groupe I: Techniques traditionnelles**

Ce groupe contient les comportements de l'enseignant qui se manifestent dans le but d'arrêter les comportements perturbateurs ou pour punir ces comportements chez l'élève. Ces techniques n'exigent aucune préparation ou structuration pour l'enseignant.

Catégorie 1: Donner l'ordre d'arrêter**1a) Arrête**

L'enseignant remarque le comportement perturbateur et demande à l'élève qu'il cesse son comportement. Il n'identifie pas le comportement de

l'élève, il demande à l'élève par certains mots comme "arrête, as-tu fini" ou en criant le prénom de l'élève comme "Pierre !", d'arrêter son comportement.

Ex: L'enseignant dit: "Pierre arrête ça", à un élève qui frappe sa raquette de tennis sur le sol.

1b) Corrige le comportement

L'enseignant identifie le comportement perturbateur ou remémore le comportement approprié ou attendu. Cette technique est utilisée par l'enseignant pour rediriger l'attention de l'élève, du comportement perturbateur vers le comportement approprié.

Ex: L'enseignant dit: "Pierre ne frappe pas la raquette sur le plancher, on est supposé être occupé à pratiquer notre service."

1c) Explique le pourquoi

L'enseignant explique à l'élève pourquoi le comportement perturbateur est inapproprié, indésirable.

Ex: L'enseignant dit: "Pierre ne frappe pas la raquette sur le sol. L'équipement ça coute cher et si tu brises la raquette, il va nous en manquer une pour le tournoi demain."

Catégorie 2: Diminuer les points

L'enseignant indique une perte de points sur le bulletin de l'élève à cause d'un comportement perturbateur en particulier.

Ex: Deux élèves parlent ensemble quand l'enseignant explique à toute la classe. L'enseignant dit: "Ok Pierre, -2 points pour avoir parlé lors des explications."

Catégorie 3: Punir physiquement

C'est l'enseignant qui utilise la punition corporelle. Cette catégorie inclut: taper, pousser et lancer des objets vers l'élève.

Ex: Après une provocation verbale de l'élève, l'enseignant gifle ce dernier.

Catégorie 4: Restreindre physiquement (rendre immobile)

L'enseignant tente d'empêcher un élève de se battre avec un autre élève, ou l'empêche en l'immobilisant qu'il brise du matériel ou qu'il se blesse.

Ex: L'enseignant attrape le bras de Pierre afin de l'empêcher qu'il frappe son voisin d'un violent coup de poing.

Catégorie 5: Demander des excuses

L'enseignant demande de la part de l'élève des excuses envers l'enseignant ou un pair.

Ex: L'enseignant dit: "Pierre, parler en même temps que j'explique est très impoli. Je veux que tu me fasses des excuses."

Catégorie 6: Donner une sensation d'embarras

6a) En suscitant une performance

L'enseignant demande à l'élève perturbateur de faire "une action" pour le placer dans l'embarras.

Ex: " Pierre, étant donné que tu n'as pas besoin d'écouter les explications, viens donc faire la démonstration de l'exercice. "

6b) En demandant une réaction verbale

L'enseignant demande à l'élève perturbateur de répondre à voix haute à une question pour le mettre dans l'embarras.

Ex: Pierre est impliqué dans une conversation avec un autre élève. Alors

l'enseignant dit: "Etant donné que tu n'as pas besoin d'écouter les explications, Pierre est-ce que tu peux expliquer à toute la classe les règles du jeu."

6c) En faisant des remarques embarrassantes

L'enseignant fait des remarques personnelles à voix haute sur l'élève perturbateur pour que toute la classe puisse les entendre et par la même occasion embarrasser l'élève en question.

Ex: "Pierre, si j'étais à ta place, j'écouterais davantage en classe car cela pourrait t'aider à augmenter tes notes."

Catégorie 7: Demander une restitution/réparation

L'enseignant exige de l'élève qu'il rembourse un autre élève ou l'école pour les dommages qu'il a faits.

Ex: "A cause de ton insouciance la raquette est brisée, alors tu va payer les réparations."

Catégorie 8: Distribuer du travail supplémentaire

L'enseignant donne une tâche supplémentaire comme mesure punitive. L'enseignant peut demander de faire des redressements assis, des "push-up", de courir autour du gymnase ou d'écrire un texte sur un sujet en particulier.

Ex: L'enseignant dit: "Pierre, tu es encore en retard, alors tu vas me faire un travail sur l'importance de la ponctualité."

Catégorie 9: Mettre en retenue

L'enseignant exige de l'élève de rester après l'école ou après le cours.

Ex: "Je veux te voir dans mon bureau après l'école, voyons si là tu vas rester tranquille."

Catégorie 10: Ordonner de retirer certains objets personnels.

L'enseignant enlève ou demande à l'élève qu'il lui remette, qu'il se débarrasse ou qu'il range un objet personnel parce qu'il présente des dangers ou une distraction pour le déroulement du cours. Demander à l'élève de jeter sa gomme, nourriture ou cigarette, fait partie de cette section.

Ex: Un élève joue avec un "Game Boy de Nintendo" dans le gymnase. Alors l'enseignant lui demande d'aller le porter dans son bureau.

Catégorie 11: Déplacer l'élève

L'enseignant exige de l'élève perturbateur qu'il quitte l'endroit où il se trouve pour aller prendre place à une autre position. Repositionner l'élève peut empêcher ou non ce dernier de participer aux activités.

Ex: L'enseignant donne les explications et en même temps deux élèves parlent ensemble. Alors, il demande à un des élèves d'aller s'asseoir dans les escaliers pour éviter qu'il recommence à parler.

Catégorie 12: Référer les élèves à des autorités supérieures.

L'enseignant envoie l'élève à une personne représentant l'autorité qui n'évolue pas à l'intérieur du cours d'éducation physique, dans le but qu'il soit réprimandé par cette personne. Les élèves sont souvent référés au directeur.

Ex: Pierre vient de frapper un de ces compagnons de classe. Alors l'enseignant l'envoie au bureau du directeur.

Catégorie 13: S'approcher en silence de l'élève

L'enseignant remarque un comportement perturbateur provenant d'un ou de plusieurs élèves et pour tenter d'attirer leur attention, il ne fait que se diriger vers eux (se rapprocher) en silence et/ou en continuant ses explications.

Ex: Deux élèves parlent ensemble, alors l'enseignant vient se placer

près d'eux pour observer la classe.

Catégorie 14: Jeter un regard intense à l'élève

L'enseignant aperçoit un comportement perturbateur provenant d'un élève et soudainement il fixe avec son regard l'élève en question. C'est l'intensité dans les yeux qui reflète son mécontentement face à l'élève.

Ex: Pierre vient de pousser son compagnon dans les rangs. Cependant, l'enseignant a vu la scène et fixe d'un regard glacial l'élève coupable.

Catégorie 15: Donner des responsabilités

L'enseignant place une certaine pression ou responsabilité chez l'élève perturbateur pour tenter de l'occuper et ainsi réduire ses comportements perturbateurs.

Ex: Pierre bavarde constamment avec les autres dans les rangs, alors l'enseignant lui donne comme tâche de ramasser l'équipement

Groupe II: Techniques néo-béhavioristes

Ce groupe contient des comportements chez l'enseignant, qui exige une certaine structuration ou préparation, pour diminuer les comportements perturbateurs en minimisant les situations plaisantes ou en augmentant les comportements appropriés en utilisant le temps libre, la récompense, etc..

Catégorie 16: Utilisation du temps mort

L'enseignant empêche les élèves d'avoir certaines satisfactions en participant ou en regardant les activités de la classe. Pour ce faire, il les retire du contexte particulier de l'éducation physique, en exigeant un arrêt de tout mouvement (les élèves font les statuts ou s'assoient par terre) ou tout simplement en retirant le matériel.

Ex: Les élèves parlent constamment lors d'un match, alors l'enseignant arrête le match et il les fait asseoir par terre sans bouger et sans bruit.

Catégorie 17: Le temps boni

L'enseignant offre aux élèves l'opportunité d'utiliser une période de temps précise pour une activité désirée, de leur part, à condition qu'ils coopèrent avec lui durant la leçon en cours.

Ex: L'enseignant dit: "Parce que vous avez bien travaillé, les 10 dernières minutes du cours sont utilisées pour une partie de soccer."

Catégorie 18: La technique du "modèle idéal".

L'enseignant renforce, louange l'élève pour son comportement approprié pour que les autres élèves le remarquent et tentent de l'imiter. L'enseignant laisse même entendre que l'imitation de ce comportement approprié est désirable.

Ex: L'enseignant dit: "J'espère que tout le monde va être capable de lancer aussi loin que Pierre l'a fait."

Catégorie 19: Utiliser la récompense matérielle

L'enseignant utilise des étoiles, des marques particulières ou de la fausse monnaie pour récompenser les comportements désirables.

Ex: L'enseignant récompense la classe qui s'est amenée le plus rapidement dans le gymnase tout au long de la semaine par un tirage.

Catégorie 20 : Vanter/louanger

L'enseignant encourage le comportement approprié en appuyant l'élève. L'enseignant utilise les louanges quand il remarque que l'élève se comporte bien. Pour faire partie de cette catégorie, la façon de dire de

l'enseignant doit être telle que le comportement approprié est spécifié et/ou fait référence à l'absence d'un comportement perturbateur.

Ex: L'enseignant dit: "C'est mieux comme ça, tu es parfaitement à l'heure aujourd'hui Pierre"

Catégorie 21 : Ignorer le comportement

L'enseignant remarque ou ne voit pas clairement les comportements perturbateurs de ou des élèves. Alors l'enseignant ne réagit pas aux comportements des élèves (de façon volontaire ou non).

Ex: L'enseignant observe sa classe en action alors il remarque deux élèves qui sont assis sur un banc et parlent. L'enseignant n'intervient pas auprès des deux élèves.

Annexe D

Entraînement des codeurs et fidélités

Entraînement des codeurs

Session pré-entraînement

Sensibiliser les codeurs au domaine de recherche. Faire comprendre aux codeurs les définitions opératoires des différents concepts majeurs (comportement perturbateur, technique de contrôle et les différents groupes et divisions concernant les catégories sous observations).

Session d'entraînement I

Les notions "d'antiphrase, de menace, de dispensé et de plusieurs élèves" sont expliquées. Le chercheur montre aux codeurs comment enregistrer un épisode disciplinaire simple. Ensuite ils doivent en identifier à l'aide d'une bande magnétoscopique. Après le chercheur explique les épisodes disciplinaires composés et complexes.

Session d'entraînement II

Explications des règles de codage. Ensuite, description des différentes catégories et les codeurs doivent indiquer le numéro correspondant. Cet échantillonnage, présenté verbalement, est divisé en 4 séries de 10 épisodes. Après chaque série, discussion des résultats obtenus.

Session d'entraînement III

Cette session est composée de 3 séries de 10 épisodes disciplinaires. Le chercheur doit donner des feedback après chaque épisode. Ces séries sont données verbalement par le chercheur.

Session d'entraînement IV

Revision des définitions opératoires et des différentes catégories. Reprise des séries 1 à 3 pour approfondir les éléments présentés.

Session d'entraînement V

Le chercheur émet des feedback écrits sur les différentes difficultés rencontrées. Indique les pourcentages de réussite sur les différentes séries réalisées.

Lecture de la série 4 qui est suivie de feedback.

Session d'entraînement VI

Présentations des séries 5 à 8 qui sont toujours composées de 10 épisodes disciplinaires. Après une période de feedback sur les résultats obtenus.

Session d'entraînement VII

Présentation des séries 9-10. Après chaque série, le chercheur donne le pourcentage de réussite en ajoutant des commentaires. Le chercheur revient sur les points importants avec les futurs codeurs pour les préparer au test de fidélité intra-codeur

Session d'entraînement (VIII à X)

Le chercheur et les codeurs visionnent plusieurs séries de leçons en éducation physique sur bande magnétoscopique. Ces leçons sont préalablement codées par le chercheur et divisées en segments de 10 minutes contenant un nombre variable d'épisodes disciplinaires.

Vérification de la fidélité des codeurs en gymnase.

Test en gymnase I

Le test est composé de 6 leçons. Les codeurs sont l'un à côté de l'autre et ils peuvent se donner des feedback, immédiats, après l'apparition d'un épisode disciplinaire se produisant en classe..

Test en gymnase II

Le test est composé de 6 leçons. Les codeurs sont éloignés l'un de l'autre de façon à coder individuellement. Les résultats sont analysés après la journée.

Test en gymnase III

Le test est composé de 3 leçons. Il permet de vérifier, une dernière fois, la maîtrise de l'instrument par les codeurs.

Mises en situation

Des mises en situation permettant aux codeurs de se familiariser avec la feuille de codage ont été élaborées. Nous en citons quelques unes à titre d'exemple.

- 1) Pierre, dit à l'enseignant: "T'es un maudit cave le prof!". Alors l'enseignant lui dit de sortir dehors et d'aller voir le directeur au plus vite.
- 2) Un élève est assis sur un ballon de volleyball. L'enseignant voit le geste et lui dit: "Hé! Fait pas ça! "
- 3) Pierre mâche de la gomme. L'enseignant remarque sa gomme et lui indique de la jeter à la poubelle rapidement.

- 4) Deux élèves parlent ensemble lors des explications de l'enseignant. Ce dernier s'en rend compte et arrête ses explications (plus aucun bruit)
 - 5) L'élève en entrant dans le gymnase le matin crie: "Où est la chaleur, c'est frette ici. On est pas des esquimaus". L'enseignant, au même moment, entend son commentaire et lui dit : "Arrête de crier, je sais qu'il fait froid mais c'est normal car c'est la première période de la journée, cependant si on bouge on va se réchauffer"
 - 6) Les élèves jouent au volleyball. Cependant, Pierre lance le ballon de volleyball dans le panier de basket. L'enseignant le remarque et lui dit: "Si tu n'es pas capable de faire ce que l'on te demande, donne-moi le ballon".
 - 7) Un élève fait une démonstration devant la classe. Il manque sa démonstration et soudainement, un élève éclate de rire. L'enseignant lui demande alors de faire des excuses à l'élève en question.
 - 8) L'enseignant fait une démonstration. Pierre est dans la lune et pense à sa partie de hockey. Alors l'enseignant lui dit: "Viens en avant et démontre moi le mouvement que je viens de faire!".
 - 9) Deux élèves se battent. L'enseignant se déplace vers eux et les sépare un de l'autre et leur disant de cesser de se battre.
 - 10) Le cours débute à 8:30 minutes et Mario arrive 15 minutes en retard. L'enseignant l'aperçoit entrer et continue ses explications.
-

Méthode de calcul des fidélités en analysant les erreurs

Chaque code enregistré représente une catégorie de comportements en particulier, de même que les paramètres supplémentaires comme: P (plusieurs), A (antiphrase), M (menace) et D (dispensé) sont considérés comme des codes individuels (distincts). Alors, un code qui est enregistré comme 19a au lieu de M19a contient simplement une erreur; c'est l'omission du code M. En calculant les paramètres supplémentaires comme des codes individuels, cela nous permet de minimiser l'effet d'une erreur quelconque à l'intérieur de notre analyse. De plus, cela nous permet de minimiser l'importance de ce paramètre en faveur de la signification du code représentant la catégorie en question.

En utilisant la méthode d'analyse des erreurs, les codes qui sont oubliés, rajoutés ou tout simplement incorrects sont considérés comme des erreurs. Alors, le nombre total des erreurs est calculé pour une situation donnée et il est ensuite comparé au nombre de codes réels dans cette même situation, ce qui nous donne le pourcentage de fidélité. Si on se réfère au calcul de la fidélité intra-observateur, on a trouvé le nombre d'erreurs dans les 25 situations, puis on les compare au nombre réel de codes pour ces mêmes situations. On fait cette démarche pour les 2 observateurs. En ce qui a trait à la fidélité inter-observateurs, les erreurs sont calculées de la même façon, sauf que l'unité de référence provient de l'observation du chercheur qui devient la personne ressource pour le nombre réel de codes. La formule au bas indique la façon de procéder.

$$100 \% - \frac{\text{Nombre total de codes représentant des erreurs}}{\text{Nombre total (réel) de codes}} - \% \text{ de fidélité}$$

Tableau 13

Analyse des erreurs au test de fidélité intra-codeurs (codeur A).

Situation	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	—	—	—	—	0	4	100.0
2	—	—	—	—	0	5	100.0
3	—	—	—	—	0	2	100.0
4	—	—	—	—	0	4	100.0
5	—	—	—	—	0	3	100.0
6	—	—	—	—	0	6	100.0
7	—	—	—	—	0	3	100.0
8	—	—	—	—	0	6	100.0
9	—	—	1c 10	6c 7	2	6	66.6
10	—	—	—	—	0	2	100.0
11	—	—	19	17	1	5	80.0
12	—	—	—	—	0	4	100.0
13	—	—	—	—	0	5	100.0
14	—	—	—	—	0	7	100.0
15	—	—	—	—	0	4	100.0
16	—	—	—	—	0	5	100.0
17	—	—	—	—	0	7	100.0
18	—	—	—	—	0	5	100.0
19	—	—	—	—	0	6	100.0
20	—	—	—	—	0	3	100.0
21	—	—	—	—	0	4	100.0
22	—	—	—	—	0	7	100.0
23	—	—	19	17	1	2	50.0
24	—	—	—	—	0	11	100.0
25	—	—	—	—	0	3	100.0
Total	0	0	4	4	4	117	96.6

Tableau 14
Analyse des erreurs au test de fidélité intra-codeurs (codeur B).

Situation	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	—	—	6c	1b	2	4	50.0
2	—	—	—	—	0	5	100.0
3	—	—	—	—	0	2	100.0
4	—	—	—	—	0	4	100.0
5	—	—	—	—	0	3	100.0
6	1b	—	—	—	2	6	66.6
7	—	—	—	—	0	3	100.0
8	—	—	—	—	0	4	100.0
9	10 7	—	—	—	2	6	66.6
10	—	—	—	—	0	2	100.0
11	—	—	—	—	0	5	100.0
12	—	—	—	—	0	4	100.0
13	—	—	6c	M11	2	5	60.0
14	—	—	—	—	0	7	100.0
15	—	—	—	—	0	4	100.0
16	—	—	—	—	0	5	100.0
17	—	—	1c	6c	1	7	85.7
18	—	18	—	—	1	5	80.0
19	—	—	—	—	0	6	100.0
20	—	—	—	—	0	3	100.0
21	—	—	—	—	0	4	100.0
22	—	—	—	—	0	7	100.0
23	—	6a	—	—	2	2	0.0
24	P5 4	—	—	—	3	11	72.7
25	—	—	—	—	0	3	100.0
Total	7	3	5	5	15	117	87.2

Tableau 15

Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (en différé 1).

Situations	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	P	—	—	—	1	3	66.6
2	—	—	—	—	0	4	100.0
3	10/1b	—	—	—	3	3	0.0
4	—	—	—	—	0	3	100.0
5	—	—	—	—	0	4	100.0
6	19a/1b	—	—	—	4	4	0.0
7	13/21	—	—	—	2	2	0.0
8	—	—	1b	1c	1	3	66.6
9	—	—	—	—	0	4	100.0
10	15/1a	—	—	—	3	3	0.0
11	—	—	—	—	0	3	100.0
12	P	—	—	—	1	4	75.0
13	—	—	—	—	0	4	100.0
14	—	—	—	—	0	4	100.0
15	—	—	—	—	0	4	100.0
16	P15-P19c/16-1c	—	—	—	8	8	0.0
17	—	—	—	—	0	4	100.0
18	—	—	—	—	0	6	100.0
19	P19c/21	—	—	—	4	4	0.0
20	—	—	—	—	0	4	100.0
21	—	—	—	—	0	4	100.0
22	—	—	—	—	0	4	100.0
23	—	—	—	—	0	4	100.0
24	—	—	—	—	0	4	100.0
25	—	—	—	—	0	2	100.0
26	—	—	—	—	0	4	100.0
27	—	—	—	—	0	4	100.0
28	—	—	—	—	0	4	100.0
Total	26	0	1	1	27	108	75.0

Tableau 16

Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (en différé 2).

Situation	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	—	—	—	—	0	2	100.0
2	—	—	16	21	1	4	75.0
3	10	—	—	—	1	5	80.0
4	—	—	—	—	0	3	100.0
5	—	—	—	—	0	4	100.0
6	—	—	—	—	0	5	100.0
7	—	—	—	—	0	4	100.0
8	P	—	—	—	1	5	80.0
9	—	19a/1b	—	—	4	4	0.0
10	P	—	—	—	1	5	80.0
11	—	—	18/1b	10/1c	2	3	33.3
12	—	—	—	—	0	3	100.0
13	—	—	—	—	0	2	100.0
14	—	—	—	—	0	4	100.0
15	19a-10/21	—	—	—	4	4	0.0
16	—	—	—	—	0	4	100.0
17	—	—	—	—	0	2	100.0
18	—	—	—	—	0	5	100.0
19	P	—	—	—	1	4	75.0
20	—	—	—	—	0	4	100.0
Total	8	4	3	3	15	76	80.3

Tableau 17

Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (en différé 3).

Situations	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	P15	—	—	—	2	6	66.6
2	—	—	—	—	0	4	100.0
3	—	—	—	—	0	4	100.0
4	—	—	—	—	0	4	100.0
5	P15/21	—	—	—	3	3	0.0
6	—	—	—	—	0	4	100.0
7	—	—	—	—	0	3	100
8	—	—	—	—	0	4	100.0
9	—	6c	—	—	2	6	66.6
10	—	—	—	—	0	3	100.0
11	—	—	—	—	0	4	100.0
12	P19a	—	—	—	3	6	50.0
13	—	—	—	—	0	4	100.0
14	19c/21	—	—	—	3	3	0.0
15	—	—	—	—	0	6	100.0
16	P15/21	—	—	—	3	3	0.0
17	—	—	—	—	0	4	100.0
18	—	—	—	—	0	3	100.0
19	—	20/21	—	—	2	2	0.0
20	—	—	—	—	0	7	100.0
21	—	—	—	—	0	4	100.0
22	—	—	—	—	0	2	100.0
23	—	—	—	—	0	3	100.0
24	—	—	—	—	0	3	100.0
25	—	—	—	—	0	4	100.0
Total	14	4	0	0	18	99	81.8

Tableau 18

Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (en différé 4).

Situation	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	—	—	—	—	0	3	100.0
2	—	—	—	—	0	5	100.0
3	P19a/1b	—	—	—	5	5	0.0
4	—	—	—	—	0	3	100.0
5	—	11/1b	—	—	3	3	0.0
6	—	—	—	—	0	3	100.0
7	—	—	—	—	0	7	100.0
8	20/21	—	—	—	2	2	0.0
9	—	—	—	—	0	3	100.0
10	—	—	—	—	0	5	100.0
11	—	—	—	—	0	3	100.0
12	—	—	—	—	0	5	100.0
13	—	—	—	—	0	3	100.0
14	—	—	—	—	0	5	100.0
15	—	19b/21	—	—	3	3	0.0
16	—	—	—	—	0	2	100.0
17	—	—	—	—	0	3	100.0
18	—	—	—	—	0	5	100.0
19	—	—	—	—	0	5	100.0
20	—	—	—	—	0	6	100.0
Total	7	6	0	0	13	79	83.5

Tableau 19

Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (in vivo 1).

Situations	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	—	—	—	—	0	3	100.0
2	—	—	—	—	0	3	100.0
3	—	—	—	—	0	3	100.0
4	—	P	—	—	1	4	75.0
5	—	—	21	13	1	3	66.6
6	P	—	—	—	1	5	80.0
7	—	—	—	—	0	3	100.0
8	P15/21	—	—	—	3	3	0.0
9	—	—	—	—	0	3	100.0
10	—	—	—	—	0	6	100.0
11	P15/21	—	—	—	3	3	0.0
12	—	—	—	—	0	3	100.0
13	—	—	—	—	0	3	100.0
14	—	—	19a	19b	1	3	66.6
15	—	—	—	—	0	3	100.0
16	—	—	—	—	0	3	100.0
17	—	—	—	—	0	6	100.0
18	—	—	—	—	0	6	100.0
19	19c/21	—	—	—	3	3	0.0
20	—	—	—	—	0	2	100.0
21	—	—	—	—	0	3	100.0
22	—	—	—	—	0	3	100.0
Total	10	1	2	2	13	77	83.1

Tableau 20

Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (in vivo 2)

Situation	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	15/21	—	—	—	2	2	0.0
2	—	—	—	—	0	4	100.0
3	—	—	—	—	0	2	100.0
4	—	—	—	—	0	3	100.0
5	—	—	—	—	0	4	100.0
6	10/21	—	—	—	2	2	0.0
7	—	—	—	—	0	6	100.0
8	—	—	—	—	0	3	100.0
9	20/21	—	—	—	2	2	0.0
10	—	—	—	—	0	5	100.0
11	13/21	—	—	—	2	2	0.0
12	—	—	—	—	0	3	100.0
13	—	—	—	—	0	3	100.0
14	—	—	—	—	0	3	100.0
15	10/21	—	—	—	2	2	0.0
16	—	—	—	—	0	4	100.0
17	—	—	—	—	0	3	100.0
18	—	—	—	—	0	2	100.0
19	P	—	—	—	1	2	100.0
20	—	—	—	—	0	2	100.0
21	—	—	10	P15	2	3	33.3
22	—	—	—	—	0	3	100.0
23	—	—	—	—	0	2	100.0
24	—	—	21	1a	2	4	50.0
Total	11	0	2	4	15	71	78.9

Tableau 21

Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (in vivo 3)

Situations	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	—	—	—	—	0	3	100.0
2	—	—	—	—	0	4	100.0
3	—	—	—	—	0	3	100.0
4	—	—	—	—	0	3	100.0
5	—	—	19b	15	2	3	33.3
6	—	—	—	—	0	4	100.0
7	P19b/1b	—	—	—	5	5	0.0
8	—	—	—	—	0	7	100.0
9	P19a/21	—	—	—	4	4	0.0
10	—	—	—	—	0	6	100.0
11	—	—	—	—	0	3	100.0
12	—	—	—	—	0	2	100.0
13	—	—	—	—	0	4	100.0
14	—	—	—	—	0	3	100.0
15	—	—	—	—	0	2	100.0
16	—	—	—	—	0	5	100.0
17	—	—	—	—	0	4	100.0
18	—	—	—	—	0	4	100.0
19	—	—	—	—	0	3	100.0
20	—	—	P15	17	2	3	33.3
21	—	—	—	—	0	2	100.0
Total	9	0	4	2	13	75	82.7

Tableau 22

Analyse des erreurs au test de fidélité inter-codeurs (in vivo 4)

Situation	Code Manquant	Code ajouté	Mauvais code	Bon code	Total des erreurs	Total des codes	% de fidélité
1	P19a/21	—	—	—	4	4	0.0
2	—	—	—	—	0	3	100.0
3	—	—	—	—	0	3	100.0
4	P	—	—	—	1	4	75.0
5	10/1b	—	—	—	3	3	0.0
6	—	—	—	—	0	3	100.0
7	—	—	—	—	0	3	100.0
8	P16	—	14	1c-1b	6	7	14.3
9	—	—	—	—	0	3	100.0
10	—	—	—	—	0	6	100.0
11	16/21	—	—	—	2	2	0.0
12	—	—	—	—	0	3	100.0
13	—	—	—	—	0	4	100.0
14	—	—	—	—	0	4	100.0
15	1c	—	—	—	2	5	60.0
Total	14	0	1	4	18	56	67.9

Annexe E

Feuille de renseignements distribuée aux enseignants participant à l'étude.

DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE IMPLIQUANT LES ENSEIGNANTS DANS CETTE ÉTUDE

DE: SYLVAIN CORRIVEAU
MAITRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A TROIS-RIVIERES
Tel: 376-5128 (poste 3797)

Description:

En tant qu'étudiant au niveau de la maîtrise en sciences de l'activité physique à l'Université du Québec à Trois-Rivières, je suis présentement intéressé à observer certaines "classes difficiles" en éducation physique de niveau primaire qui doivent présenter certains problèmes au niveau: de la performance académique, des relations interpersonnelles, de la motivation ou de la communication. Cependant, la nature exacte de l'étude ne peut être révélée que lorsque les données à recueillir seront toutes entrées pour éviter d'influencer les résultats. Une fois cette compilation terminée, il me fera plaisir de partager les buts et résultats de cette recherche avec les enseignants intéressés à recevoir de l'information supplémentaire.

Procédure:

Les données seront recueillies par un codeur. Les observations seront directes et nous analyserons les différents aspects d'une classe d'éducation physique au primaire. Tous les efforts seront faits pour que les observations dérangent le moins possible l'évolution normale de la leçon.

Risques:

La confidentialité est la base de cette étude. L'identité de l'école et le nom de l'enseignant vont demeurer cachés. Ainsi les résultats ne pourront être employés contre l'enseignant ou l'école car ils demeureront confidentiels. Cependant, l'enseignant observé pourra demander une copie de ses résultats.

S'il vous plaît veuillez indiquer votre intention de participer à cette étude en remplissant la "feuille de consentement" à la page suivante...

**FEUILLE DE CONSENTEMENT
POUR PERMETTRE L'OBSERVATION EN CLASSE**

Je donne par la présente à M./Mme _____ l'autorisation
de venir observer certaines classes d'éducation physique à :

École

Enseignant

Directeur

(date)

Annexe F

**Distribution des fréquences et des pourcentages des
comportements perturbateurs d'élèves observés dans l'étude**

Tableau 23

Distribution des fréquences et des pourcentages des comportements perturbateurs (codes à l'état brut)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
Groupe I: Enseignant						
Forme verbale						
1. Exprimer de l'hostilité	0	0.00	1	0.07	1	0.03
Forme physique						
2. Démontrer viol. phy.	0	0.00	0	0.00	0	0.00
3. Exécuter geste obs./grim.	1	0.05	1	0.07	2	0.06
D3. Dispensé + Exé. geste obs.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
4. S'emparer/détruire les biens	1	0.05	0	0.00	1	0.03
P4. Plu. S'emparer/détru. biens	1	0.05	0	0.00	1	0.03
Groupe I: total	4	0.18	2	0.14	6	0.17
Groupe II: Pair						
Forme verbale						
5. Exprimer de l'hostilité	10	0.45	21	1.50	31	0.85
5-6. Exprimer de l'hostilité + Démontrer violence phy.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
5-7. Exprimer de l'hostilité + Exécuter geste obs./grim.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
P5. Plu. Exprimer de l'hostilité	5	0.22	6	0.43	11	0.30
P5-P6. Plu. Exprimer de l'hos. + Plu. Démontrer violence phy.	2	0.09	0	0.00	2	0.06
P5-P19c. Plu. Exprimer de l'hos. + Plu. Déplacer inap. (Façon agitée)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
Forme physique						
6. Démontrer violence phy.	20	0.89	10	0.72	30	0.82
P6. Plu. Démo. violence phy.	17	0.76	16	1.15	33	0.91
P6-P5. Plu. Démo. viol. phy. + Plu. Exprimer de l'hos.	2	0.09	0	0.00	2	0.06
7. Exécuter geste obs./grim.	36	1.60	20	1.43	56	1.54
7-15. Exécuter geste obs./grim. + Crier/parler/chuchoter	0	0.00	1	0.07	1	0.03
P7. Plu. Exécu. geste obs./grim.	7	0.31	1	0.07	8	0.22
P7-P19c. Plu. Exé. geste obs./grim. + Plu. Déplacer inap. (Façon agitée)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
8. S'emparer/détruire les biens	5	0.22	7	0.50	12	0.33
Groupe II: total	106	4.72	84	6.01	190	5.21

Tableau 23 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
Groupe III: Matériel						
Forme verbale						
9. Exprimer impatience/répug.	1	0.05	2	0.14	3	0.08
9-8. Exprimer impatience/répug. + S'emparer/détruire les biens	0	0.00	1	0.07	1	0.03
Forme physique						
10. Util. l'équipement dang./dest.	137	6.09	84	6.01	221	6.06
10-15. Util. l'équip. dang./dest. + Crier/parler/chuchoter	0	0.00	1	0.07	1	0.03
10-19a. Util. l'équip. dang./dest. + Déplacer inap. (Hors tâche)	4	0.18	3	0.22	7	0.19
D10. Dispensé + Util. éq. dang./des.	3	0.13	0	0.00	3	0.08
P10. Plu. Utili. équip. dang./dest.	25	1.11	23	1.65	48	1.32
P10-P19a. Plu. Utili. équip. dang. + Plu. Déplacer inap. (Hors tâche)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
Groupe III: total	171	7.61	114	8.16	285	7.82
Groupe IV: Sit. d'apprentissage						
Forme verbale						
11. Contester consignes	32	1.42	21	1.50	53	1.45
11-19a. Contes. consignes + Déplacer inap. (Hors tâche)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
P11. Plu. Contester consignes	3	0.13	7	0.50	10	0.27
12. Contes. situa. d'apprentissage.	19	0.85	10	0.72	29	0.80
P12. Plu. Contes. situ. d'appren.	5	0.22	1	0.07	6	0.17
Forme physique						
13. Refuser de participer	46	2.05	41	2.94	87	2.39
13-15. Refuser de participer + Crier/parler/chuchoter	1	0.05	0	0.00	1	0.03
P13. Plu. Refuser de participer	8	0.36	16	1.15	24	0.66
P13-P15. Plu. Refuser de participer + Plu. Crier/parler/chuchoter.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
Groupe IV: total	115	5.12	97	6.94	212	5.82
Groupe V: Règles à suivre						
Forme verbale						
14. Exprimer répug./ridicule	7	0.31	3	0.22	10	0.27
P14. Plu. Exprimer répug./ridi.	3	0.13	0	0.00	3	0.08
15. Crier/parler/chuchoter	129	5.74	54	3.87	183	5.02
15-10. Crier/parler/chuchoter + Utili. équip. dang./destruc.	2	0.09	0	0.00	2	0.06

Tableau 23 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
15-13. Crier/parler/chuchoter + Refuser de participer	0	0.00	1	0.07	1	0.03
15-16. Crier/parler/chuchoter + Rire/ se moquer	1	0.05	1	0.07	2	0.06
15-17. Crier/parler/chuchoter + Habiller inadéquatement	0	0.00	1	0.07	1	0.03
15-19a. Crier/parler/chuchoter + Déplacer inap. (Hors tâche)	2	0.09	1	0.07	3	0.08
15-19c. Crier/parler/chuchoter + Déplacer inap. (Façon agitée)	2	0.09	1	0.07	3	0.08
D15. Dispensé + Crier/parler/chu.	11	0.49	0	0.00	11	0.30
DP15. Disp. Plu. + Crier/parler/chu.	1	0.05	8	0.57	9	0.25
P15. Plu. Crier/parler/chuchoter	520	23.13	283	20.26	803	22.03
P15-P13. Plu. Crier/parler/chu. + Plu. Refuser de participer	0	0.00	2	0.14	2	0.06
P15-P15. Plu. Crier/parler/chu. + Plu. Crier/parler/chuchoter	0	0.00	1	0.07	1	0.03
P15-P16. Plu. Crier/parler/chu. + Plu. Rire/ se moquer	1	0.05	1	0.07	2	0.06
P15-P19a. Plu. Crier/parler/chu. + Plu. Déplacer inap. (Hors tâche)	7	0.31	6	0.43	13	0.36
P15-P19c. Plu. Crier/parler/chu. + Plu. Déplacer inap. (Façon agitée)	1	0.05	7	0.50	8	0.22
P15-P20. Plu. Crier/parler/chu. + Plu. Rêverie/absence	2	0.09	0	0.00	2	0.06
16. Rire/ se moquer	8	0.36	9	0.64	17	0.47
16-15. Rire/ se moquer + Crier/parler/chuchoter	0	0.00	1	0.07	1	0.03
D16. Dispensé + Rire/se moquer	0	0.00	1	0.07	1	0.03
DP16. Dis. Plu. Rire/se moquer	0	0.00	1	0.07	1	0.03
P16. Plu. Rire/se moquer	27	1.20	21	1.50	48	1.32
P16-P15. Plu. Rire/se moquer + Plu. Crier/parler/chuchoter	0	0.00	1	0.07	1	0.03
Forme physique						
17. Habiller inadéquatement	55	2.45	34	2.43	89	2.44
P17. Plu. Habiller inadéquatement	3	0.13	1	0.07	4	0.11
18. Utiliser objets personnels	9	0.40	8	0.57	17	0.47
19. Déplacer façon inappropriée						
19a. Hors tâche	446	19.84	204	14.60	650	17.83
19a-10. Déplacer inap. (Hors tâche) + Utili. équip. dang. /destruc.	0	0.00	2	0.14	2	0.06

Tableau 23 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
19a-11. Déplacer inap. (Hors tâche) + Contester consignes	1	0.05	0	0.00	1	0.03
19a-15. Déplacer inap. (Hors tâche) + Crier/parler/chuchoter	1	0.05	0	0.00	1	0.03
19a-16. Déplacer inap. (Hors tâche) + Rire/ se moquer	1	0.05	0	0.00	1	0.03
19a-19b. Déplacer inap. (Hors tâche) + Déplacer inap. (Hors contexte)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
19a-20. Déplacer inap. (Hors tâche) + Rêverie/absence	0	0.00	1	0.07	1	0.03
D19a. Dispensé + Déplacer de façon inappropriée (Hors tâche)	16	0.71	11	0.79	27	0.74
D19a-D15. Disp. Dépl. inap. (H. tâche) + Disp. Crier/parler/chuchoter	1	0.05	1	0.07	2	0.06
P19a. Plu. Déplacer de façon inappropriée (Hors tâche)	220	9.79	161	11.53	381	10.45
P19a-P10. Plu. Dépl. inap. (H. tâche) + Plu. Util. équip. dang. /destruc.	0	0.00	2	0.14	2	0.06
P19a-P15. Plu. Dépl. inap. (H. tâche) + Plu. Crier/parler/chuchoter	5	0.22	3	0.22	8	0.22
P19a-P20. Plu. Dépl. inap. (H. tâche) + Plu. Rêverie/absence	3	0.13	0	0.00	3	0.08
19b. Hors contexte	23	1.02	9	0.64	32	0.88
19b-15. Dépl. inap. (H. contexte) + Crier/parler/chuchoter	0	0.00	1	0.07	1	0.03
P19b. Plu. Déplacer de façon inappropriée (Hors contexte)	17	0.76	20	1.43	37	1.02
P19b-P15. Plu. Dépl. inap. (H. cont.) + Plu. Crier/parler/chuchoter	1	0.05	1	0.07	2	0.06
19c. De façon agitée	32	1.42	31	2.22	63	1.73
19c-7. Dépl. inap. (Façon agitée) + Exécuter geste obs./grim.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
D19c. Dispensé. Déplacer de façon inapproprié (Façon agitée)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
P19c. Plu. Déplacer de façon inappropriée (Façon agitée)	206	9.16	133	9.52	339	9.30
P19c-P5. Plu. Dépl. inap. (Faç. agit.) + Plu. Exprimer de l'hostilité	0	0.00	1	0.07	1	0.03
P19c-P7. Plu. Dépl. inap. (Faç. agit.) + Plu. Exécuter geste obs./grim.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
P19c-P10. Plu. Dépl. inap. (Faç. agit.) + Plu. Util. équip. dang./destruc.	1	0.05	0	0.00	1	0.03

Tableau 23 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
P19c-P15. Plu. Dépl. inap. (Faç. agit.)						
+ Plu. Crier/parler/chuchoter	4	0.18	2	0.14	6	0.17
P19c-P19a. Plu. Dépl. inap. (Faç. agit.)						
+ Plu. Dépl. inap. (H. tâche)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
20. Rêverie/absence	54	2.40	33	2.36	87	2.39
20-10. Rêverie/absence +						
Util. l'équipement dang./dest.	2	0.09	0	0.00	2	0.06
P20. Plu. Rêverie/absence	13	0.58	11	0.79	24	0.66
P20-P15. Plu. Rêverie/absence +						
Plu. Crier/parler/chuchoter	1	0.05	0	0.00	1	0.03
21. Consommer						
21a. Mâcher de la gomme	6	0.27	21	1.50	27	0.74
21b. Manger	0	0.00	0	0.00	0	0.00
21b-7. Manger +						
Exécuter geste obs. /grim.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
21c. Fumer	0	0.00	0	0.00	0	0.00
22. Arriver en retard/partir plus tôt	3	0.13	2	0.14	5	0.14
P22. Plu. Arr. retard/partir plus tôt	0	0.00	1	0.07	1	0.03
Groupe V: Total	1852	82.38	1100	78.74	2952	80.99
Total forme verbale	803	35.72	476	34.07	1279	35.09
Total forme physique	1445	64.28	921	65.93	2366	64.91
Grand total	2248	100.00	1397	100.00	3645	100.00

Annexe G

**Distribution des fréquences et des pourcentages des
techniques de contrôle des enseignants observés dans l'étude**

Tableau 24

Distribution des fréquences et des pourcentages
des techniques de contrôle des enseignants (codes à l'état brut)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
Groupe I: Traditionnelles						
1. Donner l'ordre d'arrêter						
1a) Arrête le comportement	308	13.70	174	12.46	482	13.22
1a-1a. Don. l'ordre d'arrêter (Arrête)						
+ Don. l'ordre d'arrêter (Arrête)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-1a-6c-16. Ordre d'arrêter (Arrête)						
+ Ordre d'arrêter (Arrête) + Faire des remar. embar. + Temps mort	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-1b. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Ordre d'arrêter (Corrige)	8	0.36	3	0.22	11	0.30
1a-1b-6c. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Ordre d'arrêter (Corrige) + Faire des remarques embarrassantes	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-1b-16. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Ord. d'arrêter (Corrige) + Temps mort	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-1b-20. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Ord. d'arrêter (Corrige) + Vanter	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-1c. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Ordre d'arrêter (Explique pourquoi)	11	0.49	1	0.07	12	0.33
1a-1c-6c. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Ordre d'arrêter (Explique pour.) +						
Faire des remarques embar.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-6b. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Demander réaction verbale	5	0.22	2	0.14	7	0.19
1a-6b-1a. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Demander réaction verbale +						
Ordre d'arrêter (Arrête)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-6b-1b. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Demander réaction verbale +						
Ordre d'arrêter (Corrige)	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1a-6c. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Faire des remarques embar.	12	0.53	7	0.50	19	0.52
1a-6c-1b. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Faire des remarques embar. +						
Ordonner d'arrêter (Corrige)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-6c-16. Ordre d'arrêter (Arrête) +						
Faire des remarques embar. + T. mort	1	0.05	1	0.07	2	0.06

Tableau 24 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
1a-M7. Ordre d'arrêter (Arrête) + Menace Deman. restitu./réparation	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-8. Ordre d'arrêter (Arrête) + Distribuer du travail supplé.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1a-M8. Ordre d'arrêter (Arrête) + Menace Distribuer du travail sup.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1a-10. Ordre d'arrêter (Arrête) + Ordon. retirer objets person.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1a-11. Ordre d'arrêter (Arrête) + Déplacer l'élève	22	0.98	6	0.43	28	0.77
1a-11-1b. Ordre d'arrêter (Arrête) + Déplacer l'élève + Ordre d'arrêter (Corrige)	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1a-11-6b. Ordre d'arrêter (Arrête) + Déplacer l'élève + Demander réaction verbale	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1a-12. Ordre d'arrêter (Arrête) + Réfè. élèves autorités sup.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-M12. Ordre d'arrêter (Arrête) + Menace Réf. élèves autorités sup.	1	0.05	1	0.07	2	0.06
1a-14. Ordre d'arrêter (Arrête) + Jeter un regard intense à l'élè.	9	0.40	5	0.36	14	0.38
1a-14-M11. Ordre d'arrêter (Arrête) + Jeter un regard intense à l'élève + Menace Déplacer l'élève	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1a-16. Ordre d'arrêter (Arrête) + Temps mort	22	0.98	12	0.86	34	0.93
1a-16-1c. Ordre d'arrêter (Arrête) + Temps mort + Ordre d'arrêter (Explique pour.)	0	0.00	3	0.22	3	0.08
1a-16-6b. Ordre d'arrêter (Arrête) + T. mort + Demander réac. verb.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-16-6c. Ordre d'arrêter (Arrête) + T. mort + Remarques embar.	3	0.13	0	0.00	3	0.08
1a-16-14. Ordre d'arrêter (Arrête) + T. mort + Regard intense	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1a-16-18. Ordre d'arrêter (Arrête) + T. mort + Tech. modèle idéal	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1a-M16. Ordre d'arrêter (Arrête) + Menace Temps mort	3	0.13	1	0.07	4	0.11
1a-19. Ordre d'arrêter (Arrête) + Utilise récompense matérielle	1	0.05	0	0.00	1	0.03

Tableau 24 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
1a-A20. Ordre d'arrêter (Arrête) + Antiphrase Vanter/louanger	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1b) Corrige le comportement	298	13.26	172	12.31	470	12.89
1b-1c. Ordre d'arrêter (Corrige) + Ordre d'arrêter (Explique)	6	0.27	1	0.07	7	0.19
1b-6c. Ordre d'arrêter (Corrige) + Faire des remarques embar.	6	0.27	7	0.50	13	0.36
1b-6c-M2. Ordre d'arrêter (Corrige) + Remarques embar. + Menace + Diminuer les points	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1b-6c-16. Ordre d'arrêter (Corrige) + Remarques embar. + Temps mort	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1b-8. Ordre d'arrêter (Corrige) + Distribuer du travail supplé.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1b-M8. Ordre d'arrêter (Corrige) + Menace Distribuer du travail sup.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1b-11. Ordre d'arrêter (Corrige) + Déplacer l'élève	7	0.31	3	0.22	10	0.27
1b-11-6c. Ordre d'arrêter (Corrige) + Déplacer l'élève + Remar. embar.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1b-11-8. Ordre d'arrêter (Corrige) + Déplacer l'élève + Dist. travail sup.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1b-M11. Ordre d'arrêter (Corrige) + Menace Déplacer l'élève	2	0.09	0	0.00	2	0.06
1b-M11-M16. Ord. d'arrêter (Corrige) + Menace Déplacer l'élève + Menace + Temps mort	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1b-M12. Ordre d'arrêter (Corrige) + Menace Référer auto. sup.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1b-14. Ordre d'arrêter (Corrige) + Jeter un regard intense	2	0.09	1	0.07	3	0.08
1b-14-11. Ordre d'arrêter (Corrige) + Jeter un regard intense + Déplacer l'élève	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1b-15. Ordre d'arrêter (Corrige) + Don. responsabilité à l'élève	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1b-16. Ordre d'arrêter (Corrige) + Temps mort	3	0.13	3	0.22	6	0.17
1b-17. Ordre d'arrêter (Corrige) + Temps boni	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1b-19. Ordre d'arrêter (Corrige) + Récompense matérielle	1	0.05	0	0.00	1	0.03

Tableau 24 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
1c) Explique pourquoi	95	4.23	71	5.08	166	4.55
1c-M2. Ordre d'arrêter (Explique) + Menace Diminuer les points	1	0.05	1	0.07	2	0.06
1c-M6a.. Ordre d'arrêter (Explique) + Menace Susciter performance	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1c-6c. Ordre d'arrêter (Explique) + Remarques embarrassantes.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1c-6c-11. Ordre d'arrêter (Explique) + Remar. embar. + Déplacer l'élève	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1c-7. Ordre d'arrêter (Explique) + Demander une restitution/répa.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1c-10. Ordre d'arrêter (Explique) + Ordon. retirer obj. personnels	2	0.09	1	0.07	3	0.08
1c-11. Ordre d'arrêter (Explique) + Déplacer l'élève	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1c-M11. Ordre. d'arrêter (Explique) + Menace Déplacer l'élève	5	0.22	2	0.14	7	0.19
1c-M12. Ordre d'arrêter (Explique) + + Menace Référer autorités sup.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
1c-14. Ordre d'arrêter (Explique) + Regard intense	2	0.09	1	0.07	3	0.08
1c-16. Ordre d'arrêter (Explique) + + Temps mort	0	0.00	1	0.07	1	0.03
1c-M16. Ordre d'arrêter (Explique) + Menace Temps mort	2	0.05	0	0.00	2	0.06
1c-M19. Ordre d'arrêter (Explique) + Menace Récompense matérielle.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
2. Diminue les points	0	0.00	0	0.00	0	0.00
3. Punir physiquement	0	0.00	0	0.00	0	0.00
4. Restreindre physiquement	1	0.05	1	0.07	2	0.06
5. Demander des excuses	0	0.00	0	0.00	0	0.00
6. Don. sensa. d'embarras						
6a) Susciter la performance	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6a-1c. Susc. performance + Ordre d'arrêter (Explique)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6b) Demander réaction verbale	31	1.38	10	0.72	41	1.13
6b-1a. Deman. réaction verb. + Ordre d'arrêter (Arrête)	10	0.45	6	0.43	16	0.44
6b-1b. Deman. réaction verb. + Ordon. d'arrêter (Corrige)	22	0.98	11	0.79	33	0.91

Tableau 24 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
6b-1b-11. Deman. réac. verb. + Ordre d'arrêter (Corrige) + Déplacer l'élève	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6b-1c. Deman. réac. verb. + Ordre d'arrêter (Explique)	5	0.22	2	0.14	7	0.19
6b-6c. Deman. réac. verb. + Faire des remar. embar.	4	0.18	0	0.00	4	0.11
6b-6c-M16. Deman. réac. verb. + Faire des remar. embar. + Menace Temps mort	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6b-7. Deman. réac. verb. + Demander une resti./répara.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6b-M8. Deman. réac. verb. + Menace Distri. travail sup.	1	0.05	1	0.07	1	0.03
6b-10. Deman. réac. verb. + Ordon. retirer obj. pers.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
6b-10-6c-12. Deman. réa. ver. + Ordon. retirer obj. pers. + Faire remarques embar. + Référer auto. sup.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
6b-11. Deman. réac. verb. + Déplacer l'élève	8	0.36	0	0.00	8	0.22
6b-11-1c. Deman. réac. verb. + Déplacer l'élève + Ordre d'arrêter (Explique)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6b-M11. Deman. réac. verb. + Menace Déplacer l'élève	2	0.09	2	0.14	4	0.11
6b-14. Deman. réac. verb. + Jeter un regard intense	2	0.09	2	0.14	4	0.11
6b-14-6c. Deman. réac. verb. + Jeter un regard intense + Faire remarques embar.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
6b-16. Deman. réac. verb. + Temps mort	1	0.05	2	0.14	3	0.08
6c) Faire des remar. embar.	22	0.98	10	0.72	32	0.88
6c-1a. Faire des remar. embar. + Ordre d'arrêter (Arrête)	4	0.18	0	0.00	4	0.11
6c-1b. Faire des remar. embar. + Ordre d'arrêter (Corrige)	4	0.18	2	0.14	6	0.17
6c-1c. Faire des remar. embar. + Ordre d'arrêter (Explique)	1	0.05	0	0.00	1	0.03

Tableau 24 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
6c-6a-16. Remar. embar. + Susc. performance + T. mort	0	0.00	1	0.07	1	0.03
6c-6b. Faire des remar. embar. + Deman. réac. verb.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6c-M8. Faire des remar. embar. + Menace Distri. travail supplé.	1	0.05	1	0.07	2	0.06
6c-10. Faire des remar. embar. + Ordon. retirer obj. personnels	0	0.00	1	0.07	1	0.03
6c-11. Faire des remar. embar. + Déplacer l'élève	5	0.22	1	0.07	6	0.17
6c-M11. Faire des remar. embar. + Menace Déplacer l'élève	6	0.27	2	0.14	8	0.22
6c-14. Faire des remar. embar. + Jeter un regard intense	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6c-14-16. Faire des remar. embar. + Jeter un regard intense + T. mort	0	0.00	1	0.07	1	0.03
6c-16. Faire des remar. embar. + Temps mort	1	0.05	0	0.00	1	0.03
6c-16-M11. Remar. embar. + Temps mort + Menace de Déplacer l'élève	0	0.00	1	0.07	1	0.03
6c-18-16. Remar. embar. + Temps boni + Temps mort	0	0.00	1	0.07	1	0.03
7. Deman. restitu./réparation	1	0.05	2	0.14	3	0.08
7-1b. Deman. restitu./réparation + Ordre d'arrêter (Corrige)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
7-1c. Deman. restitu./réparation + Ordre d'arrêter (Explique)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
7-6c. Deman. restitu./réparation + Faire des remar. embar.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
8. Distribuer travail supplé.	0	0.00	0	0.00	0	0.00
8-11. Distri. travail supplé. + Déplacer l'élève	1	0.05	1	0.07	2	0.06
8-12. Distri. travail supplé. + Référer autorités sup.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
M8. Menace Dist. travail sup.	4	0.18	1	0.07	5	0.14
9. Mettre en retenue	0	0.00	0	0.00	0	0.00
9-8. Mettre en retenue + Distri. travail supplé.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
10. Ordon. retirer objets person.	4	0.18	6	0.43	10	0.27
11. Déplacer l'élève	53	2.36	12	0.86	65	1.78

Tableau 24 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
11-1a. Déplacer l'élève + Ordre d'arrêter (Arrête)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
11-1b. Déplacer l'élève + Ordre d'arrêter (Corrige)	1	0.05	1	0.07	2	0.06
11-1c. Déplacer l'élève + Ordre d'arrêter (Explique)	1	0.05	2	0.14	3	0.08
11-6b. Déplacer l'élève + Deman. réac. verb.	1	0.05	0	0.00	1	0.03
11-6b-1c. Déplacer l'élève + Deman. réac. verb. + Ordre d'arrêter (Explique)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
11-6c. Déplacer l'élève + Faire des remar. embar.	3	0.13	1	0.07	4	0.11
11-6c-1b. Déplacer l'élève + Faire des remar. embar. + Ordre d'arrêter (Corrige)	0	0.00	1	0.07	1	0.03
11-8. Déplacer l'élève + Distribuer travail supplé.	0	0.00	2	0.14	2	0.06
11-16. Déplacer l'élève + Temps mort	1	0.05	0	0.00	1	0.03
M11. Menace Déplacer l'élève	5	0.22	0	0.00	5	0.14
12. Réfè. élèves autorités sup.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
13. S'approcher en silence de l'élève	2	0.09	1	0.07	3	0.08
13-1b. S'appr. en silence de l'élève + Ordre d'arrêter (Corrige)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
13-6c-14. S'appr. en silen. de l'élève + Faire des remar. embar. + Jeter regard intense à l'élève	1	0.05	0	0.00	1	0.03
14. Jeter un regard inten. à l'élève	30	1.34	16	1.15	46	1.26
14-1a. Jeter un regard intense + Ordre d'arrêter (Arrête)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
14-1a-11. Jeter un regard intense + Ordre d'arrêter (Arrête) + Déplacer l'élève	0	0.00	1	0.07	1	0.03
14-1b. Jeter un regard intense + Ordre d'arrêter (Corrige)	0	0.00	1	0.07	1	0.03
14-6c. Jeter un regard intense + Faire des remar. embar.	4	0.18	0	0.00	4	0.11
14-6c-1b. Jeter un regard intense + Faire des remar. embar. + Ordre d'arrêter (Corrige)	1	0.05	0	0.00	1	0.03

Tableau 24 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
14-6c-M11. Jeter un regard intense + Faire des remar. embar. + Menace Déplacer l'élève	0	0.00	1	0.07	1	0.03
14-10-6b. Jeter un regard intense + Ordon. retirer obj. personnels + Demander réaction verbale	0	0.00	1	0.07	1	0.03
14-11. Jeter un regard intense + Déplacer l'élève	1	0.05	0	0.00	1	0.03
14-16. Jeter un regard intense + Temps mort	4	0.18	8	0.57	12	0.33
14-16-6c. Jeter un regard intense + Temps mort + Remar. embar.	0	0.00	1	0.07	1	0.03
15. Don. responsabilité à l'élève	0	0.00	3	0.22	3	0.08
Groupe I: Total	1126	50.09	621	44.45	1747	47.93
Groupe II: Néo-béhavioristes.						
16. Utilisation du temps mort	60	2.67	13	0.93	73	2.00
16-1a. Utilisation du temps mort + Ordre d'arrêter (Arrête)	1	0.05	2	0.14	3	0.08
16-1b. Utilisation du temps mort + Ordre d'arrêter (Corrige)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
16-1c. Utilisation du temps mort + Ordre d'arrêter (Explique)	1	0.05	1	0.07	2	0.06
16-6b. Utilisation du temps mort + Demander réaction verbale	0	0.00	1	0.07	1	0.03
16-6b-10. Utilisation du temps mort + Deman. réac. verb. + Ordonner de retirer des objets personnels	1	0.05	0	0.00	1	0.03
16-6b-M16. Utilisation du temps mort + Deman. réac. verb. + Menace + Temps mort	1	0.05	0	0.00	1	0.03
16-6c. Utilisation du temps mort + Faire des remar. embar.	1	0.05	2	0.14	3	0.08
16-13. Utilisation du temps mort + S'appro. en silence de l'élève	0	0.00	1	0.07	1	0.03
16-14. Utilisation du temps mort + Jeter un regard intense à l'élève	4	0.18	2	0.14	6	0.17
16-14-1c. Utilisation du temps mort + Jeter un regard intense à l'élève + Ordre d'arrêter (Explique)	1	0.05	0	0.00	1	0.03

Tableau 24 (suite)

	Premier cycle		Deuxième cycle		Total	
	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)	Fréquence	(%)
16-17. Utilisation du temps mort + Temps boni	0	0.00	1	0.07	1	0.03
M16. Menace Utiliser temps mort	0	0.00	0	0.00	1	0.03
M16-1b.Menace Utiliser temps mort + Ordre d'arrêter (Corrige)	1	0.05	0	0.00	1	0.03
17. Temps boni	0	0.00	1	0.07	1	0.03
17-8. Temps boni + Distribuer du travail supplémentaire	1	0.05	0	0.00	1	0.03
18. Technique du modèle idéal	0	0.00	0	0.00	0	0.00
19. Utilise la récompense matérielle	1	0.05	0	0.00	1	0.03
20. Vanter/louanger	0	0.00	0	0.00	0	0.00
A20. Antiphrase + Vanter/louanger	4	0.18	0	0.00	4	0.11
21. Ignorer le comportement	1042	46.35	752	53.83	1794	49.22
Groupe II: Total	1122	49.91	776	55.55	1898	52.07
Grand total.	2248	100.00	1397	100.00	3645	100.00

Annexe H
Analyses de variance

Tableau 25

Analyse de variance des épisodes disciplinaires en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants et du tiers temps d'une leçon.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	Quotient F
Cycles (A)	1	258.403	0.985
Sexe des enseignants (B)	1	23.003	0.088
A X B	1	0.469	0.002
Intra-groupe	16	262.356	
Tiers temps (C)	2	305.936	4.101 *
A X C	2	19.003	0.255
B X C	2	39.369	0.528
A X B X C	2	0.033	0.033
C X Sujets	32	74.595	

* $p < 0.05$

Tableau 26

Analyse de variance des comportements perturbateurs en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du regroupement des comportements perturbateurs et du tiers temps d'une leçon.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	Quotient F
Cycles (A)	1	0.408	0.331
Sexe des enseignants (B)	1	0.032	0.026
A X B	1	0.731	0.594
Intra-groupe	16	1.232	
Groupe de comportements perturbateurs (C)	3	377.355	585.462*
A X C	3	0.892	1.384
B X C	3	2.018	3.131*
A X B X C	3	0.325	0.505
C X Sujets	48	0.645	
Tiers temps (D)	2	0.055	0.251
A X D	2	0.137	0.631
B X D	2	0.019	0.085
A X B X D	2	0.033	0.154
D X Sujets	32	0.218	
C X D	6	1.670	6.131*
A X C X D	6	0.272	0.999
B X C X D	6	0.114	0.417
A X B X C X D	6	0.129	0.475
C X D X Sujets	96	0.272	

* $p < 0.05$

Tableau 27

Analyse de variance des techniques de contrôle en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du regroupement des techniques de contrôle et du tiers temps d'une leçon.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	Quotient F
Cycles (A)	1	241.513	1.409
Sexe des enseignants (B)	1	10.513	0.061
A X B	1	2.813	0.016
Intra-groupe	16	171.357	
Regroupement des techniques de contrôle (C)			
A X C	1	72.835	0.396
B X C	1	553.001	3.008
A X B X C	1	0.401	0.002
C X Sujets	1	5.168	0.028
C X Sujets	16	183.850	
Tiers temps (D)			
A X D	2	309.517	5.328*
B X D	2	87.717	1.510
A X B X D	2	40.950	0.705
D X Sujets	2	34.550	0.595
D X Sujets	32	58.089	
C X D			
A X C X D	2	286.106	3.985*
B X C X D	2	25.572	0.356
A X B X C X D	2	25.539	0.356
C X D X Sujets	2	29.206	0.407
C X D X Sujets	32	71.790	

* $p < 0.05$

Tableau 28

Analyse de variance des techniques de contrôle en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du regroupement des techniques de contrôle, de la catégorie d'ignorer le comportement et du tiers temps d'une leçon.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	Quotient F
Cycles (A)	1	2.076	2.248
Sexe des enseignants (B)	1	0.103	0.112
A X B	1	0.004	0.004
Intra-groupe	16	0.923	
Regroupement des techniques de contrôle (C)	2	290.800	330.949*
A X C	2	2.460	2.800
B X C	2	0.021	0.024
A X B X C	2	0.190	0.216
C X Sujets	32	0.879	
Tiers temps (D)	2	2.034	4.955*
A X D	2	0.999	2.435
B X D	2	0.574	1.399
A X B X D	2	0.578	1.408
D X Sujets	32	0.410	
C X D	4	1.259	3.198*
A X C X D	4	0.596	1.514
B X C X D	4	0.237	0.602
A X B X C X D	4	0.367	0.931
C X D X Sujets	64	0.394	

* $p < 0.05$

Tableau 29

Analyse de variance des comportements perturbateurs en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du tiers temps d'une leçon et des catégories d'élèves.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	Quotient F
Cycles (A)	1	2.904	0.028
Sexe des enseignants (B)	1	90.133	0.879
A X B	1	43.200	0.421
Intra-groupe	16	102.560	
Tiers temps (C)	2	90.073	1.824
A X C	2	10.818	0.205
B X C	2	54.519	1.035
A X B X C	2	26.553	0.504
C X Sujets	32	52.664	
Catégories d'élèves (D)	2	19045.440	90.706*
A X D	2	519.684	2.475
B X D	2	793.858	3.781*
A X B X D	2	314.725	1.499
D X Sujets	32	209.969	
C X D	4	59.295	0.944
A X C X D	4	8.023	0.128
B X C X D	4	28.911	0.460
A X B X C X D	4	29.894	0.476
C X D X Sujets	64	62.804	

* $p < 0.05$

Tableau 30

Analyse de variance des techniques de contrôle en fonction des cycles d'enseignement, du sexe des enseignants, du tiers temps d'une leçon et des catégories d'élèves.

Source de variation	Degrés de liberté	Carré moyen	Quotient F
Cycles (A)	1	140.112	1.202
Sexe des enseignants (B)	1	14.934	0.128
A X B	1	4.934	0.042
Intra-groupe	16	116.605	
Tiers temps (C)	2	231.412	5.803*
A X C	2	50.434	1.265
B X C	2	29.056	0.729
A X B X C	2	17.723	0.444
C X Sujets	32	39.879	
Catégories d'élèves (D)	2	12147.312	70.774*
A X D	2	366.668	2.136
B X D	2	620.712	3.616*
A X B X D	2	274.045	1.597
D X Sujets	32	171.636	
C X D	4	23.530	0.554
A X C X D	4	18.019	0.424
B X C X D	4	21.813	0.513
A X B X C X D	4	18.213	0.429
C X D X Sujets	64	42.491	

* $p < 0.05$