

Les problèmes de discipline : certaines variables à considérer

Mamdouh Dawoud

Volume 13, Number 2, 1987

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900562ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900562ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dawoud, M. (1987). Les problèmes de discipline : certaines variables à considérer. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 223–237.
<https://doi.org/10.7202/900562ar>

Article abstract

The author studies the effect of certain variables on students' perception of the level of disturbance that causes discipline problems in secondary level schools. Analysis of variance for the total group showed that three variables: teaching sector, sex of student, and school interact and influence students' perceptions. For each of the sectors (regular or special education), the author noted two-way interactions for level and school or sex and school. The author concludes that it would be useful to revise the current secondary school structure. However, an administrative decision, should be based on a greater number of surveys of this question.

Les problèmes de discipline: certaines variables à considérer

Mamdouh Dawoud*

Résumé — L'auteur étudie l'effet de certaines variables sur la perception des élèves concernant le niveau de dérangement que causent les problèmes de discipline à l'école secondaire. L'analyse de variance pour le groupe total d'élèves a démontré que les trois variables, secteur d'enseignement, sexe de l'élève et école, interagissent et influencent les perceptions d'une manière dépendante. Selon les secteurs, des doubles interactions ont été relevées telles que niveau et école ou sexe et école. L'auteur en arrive à la conclusion qu'il serait utile de réviser la structure de l'école secondaire actuelle, mais il invite à faire un plus grand nombre d'enquêtes avant qu'une décision administrative ne soit prise à ce sujet.

Abstract — The author studies the effect of certain variables on students' perception of the level of disturbance that causes discipline problems in secondary level schools. Analysis of variance for the total group showed that three variables: teaching sector, sex of student, and school interact and influence students' perceptions. For each of the sectors (regular or special education), the author noted two-way interactions for level and school or sex and school. The author concludes that it would be useful to revise the current secondary school structure. However, an administrative decision, should be based on a greater number of surveys of this question.

Resumen — El autor estudia el efecto de ciertas variables relacionadas con la percepción de alumnos de escuela secundaria sobre grado de molestias que causan los problemas de disciplina. El análisis de variantes en el total los alumnos demostró que las tres variantes, sector de enseñanza, sexo del alumno y escuela interactúan e influyen las percepciones en forma dependiente. Según los sectores, se señalan interacciones dobles tales como nivel y escuela, o sexo y escuela. El autor llega a la conclusión que sería conveniente revisar la estructura de la escuela secundaria actual, pero invita a efectuar un mayor número de encuestas antes de tomar alguna decisión administrativa a este respecto.

Zusammenfassung — Der Autor untersucht die Wirkung, die gewisse Variablen auf die Auffassung der Schüler haben bezüglich dem Grad der Störung, die die Disziplinarprobleme in der höheren Schule verursachen. Die Varianzanalyse für die Gesamtheit der befragten Schüler hat gezeigt, dass drei Variablen, nämlich der Unterrichtssektor, das Geschlecht des Schülers und die Schulgröße, sich gegenseitig beeinflussen und folglich auch auf die Auffassungen einwirken. Je nach den Sektoren wurden doppelte Wechselbeziehungen aufgedeckt, wie Jahrgang und Schulgröße oder Geschlecht und Schulgröße. Der Verfasser zieht daraus den Schluss, dass es gut wäre, die derzeitige Struktur der

* Dawoud, Mamdouh: professeur, Université du Québec à Hull.

höheren Schule zu revidieren, aber er wünscht zusätzliche Untersuchungen, ehe eine diesbezügliche Verwaltungsmassnahme getroffen würde.

L'existence de problèmes de discipline à l'école secondaire est un fait de plus en plus évident. Blase et Pajak (1985), Gnagey (1983), Lawrence, Steed et Young (1983), Wasicsko et Ross (1982) et Gallup (1982) en parlent. Dawoud et Côté (1986) ont remarqué que le niveau de fréquence que reconnaissent les élèves aux problèmes de discipline est plus élevé que celui reconnu par les enseignants. Cependant le niveau de dérangement que reconnaissent les enseignants aux problèmes de discipline est plus élevé que celui reconnu par les élèves. Donc, deux dimensions peuvent être isolées dans les réponses des élèves en ce qui concerne le niveau de fréquence et de dérangement de chaque problème:

- un seuil élevé de perception qui reflète un pourcentage élevé pour le niveau de fréquence des problèmes de discipline;
- un seuil bas de perception qui reflète un pourcentage moins élevé pour le niveau de dérangement des mêmes problèmes de discipline.

Problématique

L'âge des élèves du secondaire se situe entre 12 et 17 ans, c'est-à-dire l'âge de l'adolescence que Mannoni (1984) considère comme une période durant laquelle les conflits avec l'entourage sont fréquents et que Dodson (1979) voit comme l'âge qui entraîne de nombreux et importants problèmes de discipline. Desjarlais *et al.* (1975) constatent que la maturité émotive des adolescents se manifeste de plusieurs façons dérangeantes, comme, par exemple, le déplacement de la réaction émotive à une situation initiale vers un autre objet ou une autre personne qui n'a pas créé cette situation. Bandura (1975) note que l'adolescent est dans un état de confusion en ce qui a trait à sa propre identité, étant donné qu'il est dans une phase de transition: il n'est ni enfant ni adulte.

Nous cherchons à savoir si le comportement de l'adolescent est constant pendant toute cette période de 12 à 17 ans ou s'il marque des changements d'une année à l'autre. Baltès et Nesselroade (1972) ont montré dans leur étude sur les élèves adolescents de différentes cohortes que le temps a un effet remarquable. Les adolescents, après une période d'une année, sont devenus émotionnellement plus stables. Pour Dodson (1979), l'adolescent agit comme si, après avoir construit «sa maison d'enfance», il tenait à la démolir pour construire «celle de l'âge adulte». Selon lui, ce «processus de destruction» dure de 11 à 13 ans. Bybee et Gee (1982) constatent que les problèmes de discipline sont plus sérieux pendant les années de l'école secondaire. Charles (1985) donne plus de détails sur les différents âges de l'adolescence. Il voit que la discipline est difficile avec les élèves de 12 à 15 ans — ce qui équivaut à la première, à la deuxième et à la troisième secondaire

dans le système québécois — pour les raisons suivantes: les élèves pendant ce temps-là commencent la période difficile de l'adolescence, leur corps subit de notables transformations, ils se sentent de plus en plus attirés vers l'autre sexe, ils veulent prendre leurs distances par rapport aux adultes, ils expérimentent différents rôles et différents modes de vie, et surtout ils doivent s'adapter à un nouveau programme scolaire et à une organisation différente de la classe. Selon Charles, ces facteurs combinés prédisposent les élèves à la résistance aux matières scolaires comme l'anglais, les mathématiques et l'histoire. Pour ces raisons, les élèves s'écartent des règles de discipline pour voir jusqu'à quel point ils peuvent exercer leur pouvoir et ce qui se passera s'ils violent une règle scolaire. Le même auteur constate aussi que les élèves de 15 à 18 ans ont moins de problèmes. D'après lui, c'est un âge où il y a plus de stabilité car la plupart des élèves commencent à «se retrouver», à penser à leur avenir. Les «irréguliers» abandonnent l'école. L'adolescent à cet âge respecte les adultes comme des personnes ayant leurs valeurs. Les relations de dépendance vis-à-vis des adultes sont formalisées, comprises et acceptées par l'adolescent. Celui-ci perçoit la dépendance sous un autre angle. Ce n'est plus cette dépendance autoritaire telle qu'il la subissait auparavant pendant ses premières années d'adolescence. Macdonell et Martin (1986) ont trouvé que le niveau scolaire ainsi que d'autres indicateurs comme un ou plusieurs échecs dans une matière donnée sont importants pour le comportement des élèves face aux règles de l'école.

Dans la même ligne de préoccupation, nous cherchons à savoir si le sexe de l'élève a une influence sur sa perception du niveau de dérangement des problèmes de discipline. Baltès et Nesselroade (1972) ont démontré maintes différences entre les deux sexes pour plusieurs facteurs parmi les 16 facteurs utilisés pour mesurer la personnalité de l'adolescent. À titre d'exemple, les garçons ont une idée de soi plus élevée que celle des filles. Ils sont plus dominants que les filles, tandis que les filles sont plus craintives que les garçons. Desjarlais *et al.* (1975) mentionnent plusieurs études indiquant que la quantité de testostérone est en relation avec le degré d'agressivité; étant donné que la quantité de testostérone décuple chez les garçons tandis qu'elle double chez les filles pendant la période de l'adolescence, les garçons sont plus agressifs que les filles. Schlosser et Algozzine (1979) ont trouvé des différences significatives entre les garçons et les filles en ce qui concerne le comportement perturbateur. Celui-ci est plus répandu chez les garçons que chez les filles. Macdonell et Martin (1986) ont observé un lien entre le sexe et le fait de «transgresser les règles de la classe».

Pour ce qui est des secteurs d'enseignement, nous en avons choisi deux: le secteur général et le secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le *Rapport CELDIC* (voir Ministère de l'Éducation, 1976, *Rapport COPEX*) déclare qu'au Canada, le taux d'incidence des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage est de 10 à 15% et le ministère de l'Éducation du Québec constate que le taux global des manifestations de l'inadaptation représente 13,64% de la

population des 5 à 17 ans. Les élèves qui sont dans des classes spéciales à l'intérieur des écoles secondaires appartiennent à différentes catégories telles que les déviations intellectuelles, physiques, socio-affectives, au niveau des apprentissages ou encore des déviations multiples et des déficiences auditives et/ou visuelles. Dans une perspective d'organisation scolaire, le ministère de l'Éducation (1976) définit l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage comme

étant celui qui, en raison d'une déviation intellectuelle ou physique, d'une perturbation affective caractérisée par des troubles d'apprentissage marqués ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié (p. 104-105).

Le Ministère (1976) définit aussi chaque catégorie de déviation. À titre d'exemple, la déviation au niveau des apprentissages est définie comme suit:

Cette catégorie d'enfants comporte des groupes très hétérogènes. Tous cependant ont cette caractéristique commune: malgré que leurs forces vives intellectuelles, sensorielles et physiques soient normales, ils éprouvent des difficultés variées de nature psychologique et pédagogique (p. 108).

Pour la mésadaptation socio-affective grave, on trouve:

L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée, administrée par un spécialiste compétent, manifeste des problèmes de comportement affectif et social graves incompatibles avec la qualité et la quantité des groupes scolaires réguliers, doit bénéficier de mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin (p. 108).

Dès lors, il serait intéressant de savoir si la perception des élèves concernant le niveau de dérangement des problèmes de discipline varie selon le secteur d'enseignement.

Aussi, nous voudrions vérifier si la pondération qu'accordent les élèves au niveau de dérangement des problèmes de discipline varie en fonction de l'école. Bidwell (1975) constate que l'école de grande taille a tendance à diminuer les niveaux de rendement scolaire et ce, en augmentant le ratio élève-enseignant. Wright (1976) constate une relation négative (-0,2427) entre le ratio de présence des élèves et la taille de l'école. Lorsque celle-ci est grande, le ratio de présence des élèves décroît. Downey (1978) constate une différence entre les élèves venant des écoles de tailles différentes. Il constate aussi que les élèves provenant des écoles de petite taille s'engagent plus dans des activités de l'école.

Palmer (1978) constate aussi que les écoles de grande taille qui ont été construites dans les dernières décennies, présentent certains aspects négatifs, tels que la baisse des scores standardisés des tests de rendement scolaire, l'inhabileté alarmante des élèves à comprendre et à utiliser des concepts intellectuels de base. Par ailleurs, l'insatisfaction du public comme le démontre un sondage Gallup (1982) en ce qui concerne la discipline en classe est évidente. Les notations C,

D et E (échec) ont été attribuées à l'école publique par 32% en 1974 et par 52% en 1982. Morgan et Alwin (1980) ont trouvé que la taille de l'école entraîne des effets considérables sur le degré de participation des élèves, et ce, en tenant compte de ce que ces effets varient selon la nature de l'activité à laquelle participent les élèves.

Bybee et Gee (1982) constatent que le pourcentage des écoles affectées par la violence varie selon la grandeur de la communauté environnante. Dans les statistiques qu'ils ont fournies, ils mentionnent que dans les zones rurales de 4 à 6% des écoles sont affectées par des actes de violence, tandis que dans les zones urbaines ce pourcentage augmente jusqu'à 15%. Boucher et Ouellet (1984) constatent que la taille de l'école secondaire pourrait avoir sur le vécu scolaire des plus jeunes des effets différents de ceux qu'elle a sur celui des plus vieux. Ils constatent aussi que le rendement scolaire des élèves tend à diminuer selon la taille de l'école surtout en troisième secondaire et que la discipline est très souvent relâchée dans les écoles de grande taille. Boucher (1986) mentionne même que la taille de l'école est une des sources des maux qui affligent l'école secondaire polyvalente.

La présente étude¹ cherche donc à répondre à la question suivante: Jusqu'à quel point pouvons-nous considérer le niveau d'enseignement, le secteur d'enseignement, le sexe de l'élève et l'école qu'il fréquente comme des variables jouant un rôle décisif dans la perception des élèves au moment où ils identifient le niveau de dérangement des problèmes de discipline en classe?

Définition des termes

- niveau d'enseignement: l'année scolaire où se trouve l'élève. Il s'agit, dans cette recherche, des première, troisième et cinquième secondaire.
- secteur d'enseignement: deux secteurs choisis. Secteur général et secteur de l'Enfance en Difficulté d'Adaptation et d'Apprentissage (E.D.A.A.)
- sexe de l'élève: masculin ou féminin
- école: l'école que fréquente l'élève.

Échantillon

Un questionnaire² concernant la discipline a été administré à 1170 élèves dans certaines écoles secondaires de l'Outaouais québécois au printemps 1985. Les données du tableau 1 résument les caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 1
Les caractéristiques de l'échantillon

Secteur général	première secondaire	troisième secondaire	cinquième secondaire	sans réponse	N				
	364	+	308	+	245	+	4	=	921
Secteur de l'enfance en difficulté d'apprentissage							-		249
Sexe	masculin		féminin						
	598	+	562	+			10	=	1170

Les résultats

Nous avons effectué d'abord l'analyse de variance pour étudier une éventuelle interaction entre certaines variables. Les variables combinées ont été étudiées sous les aspects suivants:

- a) pour le groupe total: le secteur d'enseignement, le sexe de l'élève et l'école fréquentée. Les trois variables interagissent et influencent la perception de l'ensemble des élèves concernant le niveau de dérangement d'une manière dépendante ($F = 0,005$). L'effet individuel du secteur et de l'école est significatif au niveau 0,001, alors que celui du sexe n'est pas significatif.
- b) Pour le secteur général: le niveau d'enseignement, le sexe de l'élève et l'école fréquentée. Les trois variables n'interagissent pas d'une manière dépendante à un niveau significatif. Cependant, il existe les doubles interactions suivantes: le niveau et l'école, le sexe et l'école. Elles interagissent et influencent la perception des élèves du secteur général concernant le niveau de dérangement des problèmes de discipline. Le F pour la première double interaction est significatif au niveau de 0,001; pour la deuxième double interaction, il est significatif au niveau de 0,021. L'effet individuel du niveau n'est pas significatif, de même celui du sexe; celui de l'école est significatif au niveau de 0,001.
- c) Pour le secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage les deux variables: le sexe de l'élève et l'école fréquentée. Elles interagissent et influencent la perception des élèves concernant le niveau de dérangement des problèmes de discipline. Le F est significatif au niveau de 0,041. L'effet individuel de l'école est significatif au niveau de 0,001, alors que celui du sexe est non significatif.

Pour donner plus de détails, nous allons étudier les différences entre chacun des deux groupes d'élèves quant à leur perception respective en ce qui concerne le niveau de dérangement des problèmes de discipline. Le tableau 2 présente les données.

— *Secteur général et enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Alors que trois problèmes sont davantage perçus comme source de dérangement par les élèves du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 22 le sont par les élèves du secteur général. Il n'existe aucune différence entre la perception des élèves des deux secteurs pour dix problèmes. En ce qui concerne le score total de dérangement (pour l'ensemble des problèmes), il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0,01: la perception du niveau de dérangement des problèmes de discipline est plus élevée chez les élèves du secteur général que chez ceux du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Tableau 2
Différences entre chacun des deux groupes d'élèves dans leurs perceptions respectives du niveau de dérangement des problèmes de discipline

Problèmes de discipline	SECTEUR		SEXE (GROUPE TOTAL)		ANNÉE (SECTEUR GÉNÉRAL)					
	Général	Enfance en difficulté	garçons	filles	1 ^{re} sec.	3 ^e sec.	1 ^{re} sec.	5 ^e sec.	3 ^e sec.	5 ^e sec.
1. Agacer les autres.	0,04		N	S	N	S	0,02		N	S
2. Arriver en retard au cours.	0,03			0,01		0,01		0,01	N	S
3. Bouger continuellement sur sa chaise.	N	S	N	S	0,01		0,01		N	S
4. Cacher les objets personnels des autres.	0,04		N	S	N	S	0,01		0,01	
5. Chercher à attirer l'attention.	0,01			0,01	N	S	N	S	N	S
6. Copier les réponses.	N	S		0,03	N	S	N	S		0,03
7. Donner des coups de poing aux autres.		0,03	0,01		0,01		0,05		N	S
8. Dormir en classe.	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
9. Faire circuler des bandes dessinées, des photos, etc., pendant le cours.	0,01			0,01	N	S		0,01		0,01
10. Faire des bruits (avec la chaise, les crayons, la règle, etc.).	0,01			0,01	0,01		0,01		N	S
11. Faire rire les autres étudiant/e/s en classe.	0,01		N	S	N	S	0,01		N	S
12. Insulter des étudiant/e/s et/ou l'enseignant/e.	0,01			0,01	N	S	N	S	N	S
13. Interrompre l'enseignant/e par des critiques négatives.	0,01			0,04	N	S	N	S	N	S

Tableau 2 (suite)

Problèmes de discipline	SECTEUR		SEXE (GROUPE TOTAL)		ANNÉE (SECTEUR GÉNÉRAL)					
	Général	Enfance en difficulté	garçons	filles	1 ^{re} sec.	3 ^e sec.	1 ^{re} sec.	5 ^e sec.	3 ^e sec.	5 ^e sec.
14. Interrompre l'enseignant/e par des protestations injustes.	0,01		N	S	N	S		0,01		0,05
15. Interrompre l'enseignant/e par des questions hors sujet.	0,01		N	S	N	S	N	S	N	S
16. Lancer des objets.	0,01		N	S	N	S	0,01		0,01	
17. Menacer l'enseignant/e.	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
18. Menacer les autres étudiant/e/s.	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
19. Ne pas écouter et, par la suite, demander à l'enseignant/e de répéter.	0,01			0,01		0,03		0,01		0,01
20. Oublier son matériel scolaire (livres, cahiers, crayons, etc.).	0,01		N	S	0,01		0,01		N	S
21. Parler à un/e voisin/e pendant que l'enseignant/e enseigne.	0,01			0,01	N	S		0,01		0,01
22. Passer des notes à d'autres étudiant/e/s.	N	S	N	S	0,01		0,01		N	S
23. Piquer les voisin/e/s avec un objet.	N	S	0,01		0,03		0,01		N	S
24. Ralentir le rythme de la classe en négligeant de faire les devoirs.	0,01			0,03	N	S	N	S	N	S
25. Refuser d'accomplir les travaux en classe.	0,01			0,03	0,01		N	S	N	S
26. Refuser d'obéir aux instructions de l'enseignant/e.	0,01			0,01	N	S	N	S	N	S
27. Répondre effrontément à l'enseignant/e.	0,01			0,01	N	S	N	S	N	S
28. Répondre tous à la fois quand l'enseignant/e s'adresse à un/e seul/e étudiant/e.	0,03		N	S	N	S	N	S	N	S
29. Se battre en classe.		0,03	0,02		N	S	0,02		N	S
30. Se moquer des étudiant/e/s ou de l'enseignant/e.	0,01		N	S	N	S	N	S	N	S
31. Se promener en classe.	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
32. Siffler en travaillant.	N	S	N	S	N	S		0,01		0,01
33. Sortir de la classe sans permission.		0,01	0,01		N	S		0,05	N	S
34. Tirer la chaise des autres.	0,05		N	S	N	S	0,01		N	S
35. Utiliser un langage vulgaire.	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
Total	0,01		N	S	N	S	N	S	N	S

— *Garçons et filles.* Treize problèmes sont davantage perçus comme source de dérangement par les filles, et quatre seulement le sont par les garçons. Il n'y

a aucune différence entre la perception des élèves des deux sexes pour 18 problèmes et aucune différence significative entre les deux groupes pour le score total de dérangement.

— *Niveaux première et troisième secondaire.* Sept problèmes sont davantage perçus comme source de dérangement par les élèves de première secondaire, tandis que deux seulement le sont par ceux de troisième secondaire. Vingt-six problèmes n'indiquent aucune différence significative entre la perception des élèves de ces deux niveaux et il n'y a aucune différence entre les élèves des deux niveaux pour le score total de dérangement.

— *Niveaux première et cinquième secondaire.* Douze problèmes sont davantage perçus comme source de dérangement par les élèves de première secondaire et sept par les élèves de cinquième secondaire. Seize problèmes n'indiquent aucune différence significative entre la perception des élèves des deux niveaux. Il n'existe aucune différence entre les élèves de ces deux niveaux pour le score total de dérangement.

— *Niveaux troisième et cinquième secondaire.* Deux problèmes sont davantage perçus comme source de dérangement par les élèves de troisième secondaire alors que six le sont par les élèves de cinquième secondaire. Vingt-sept n'indiquent aucune différence significative entre la perception des élèves de ces deux niveaux. Il n'existe aucune différence entre les élèves des deux niveaux pour le score total de dérangement.

Discussion

La variable «secteur»

En regardant le tableau 2, nous pouvons constater qu'il existe des différences importantes entre les élèves du secteur général et les élèves du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage quant à leur perception du niveau de dérangement des problèmes de discipline. D'abord pour le total du questionnaire, il existe une différence significative au niveau de 0,001 entre les moyennes des élèves des deux secteurs. Malgré le bas pourcentage des élèves des deux secteurs pour le niveau de dérangement, les pondérations des élèves du secteur général sont plus élevées que celles des élèves du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il est important de noter que les pondérations des élèves du secteur général sont aussi plus élevées pour le niveau de fréquence des problèmes de discipline que les pondérations des élèves du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le tableau 3 montre les différences entre chacun des deux groupes d'élèves en ce qui concerne le niveau de fréquence des mêmes problèmes de discipline. Une simple observation de ces résultats pourrait nous amener à déduire que les problèmes de discipline sont plus répandus chez les élèves du secteur général. En réalité, il n'en est pas ainsi car si on étudie la comparaison entre la perception des enseignants du secteur général et celle des

enseignants du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Côté, 1986), on constate que les pondérations des enseignants du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont plus élevées pour le niveau de fréquence et de dérangement que celles des enseignants du secteur général ($p = 0,000$ pour les deux mesures).

Dans cette vue d'ensemble, en tenant compte de la perception des enseignants qui vivent les problèmes de discipline et leurs répercussions, on pourrait constater que le seuil de perception des élèves du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pour le niveau de fréquence et de dérangement est bas. Ceci pourrait être dû à ce que les élèves de ce secteur vivent des problèmes plus graves que les problèmes énumérés dans le questionnaire, lesquels sont considérés comme des problèmes qui ne dérangent pas beaucoup la classe. Les élèves du secteur général ont un seuil élevé de perception pour le niveau de fréquence et un seuil bas pour le niveau de dérangement. En effet, les pondérations des élèves du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont moins élevées par rapport au niveau de fréquence et de dérangement. Cependant, la perception des enseignants du même secteur concernant le niveau de fréquence et de dérangement est beaucoup plus élevée.

Tableau 3

Différences entre chacun des deux groupes d'élèves dans leurs perceptions respectives du niveau de fréquence des problèmes de discipline

Problèmes de discipline	SECTEUR		SEXE (GROUPE TOTAL)		ANNÉE (SECTEUR GÉNÉRAL)					
	Général	Enfance en difficulté	garçons	filles	1 ^{re} sec.	3 ^e sec.	1 ^{re} sec.	5 ^e sec.	3 ^e sec.	5 ^e sec.
1. Agacer les autres.	0,01		N	S	0,01		0,01		0,01	
2. Arriver en retard au cours.	0,01			0,01		0,01		0,01		0,01
3. Bouger continuellement sur sa chaise.	0,01		N	S	N	S	N	S	N	S
4. Cacher les objets personnels des autres.	0,01		N	S	N	S	0,01		0,01	
5. Chercher à attirer l'attention.	0,01		N	S	N	S	N	S	N	S
6. Copier les réponses.	0,01			0,01		0,01		0,01		0,01
7. Donner des coups de poing aux autres.		0,01	0,01		N	S	0,01		0,01	
8. Dormir en classe.	0,01			0,03		0,01		0,01		0,01
9. Faire circuler des bandes dessinées, des photos, etc., pendant le cours.	0,01		N	S	N	S		0,01		0,01
10. Faire des bruits (avec la chaise, les crayons, la règle, etc.).	0,01		N	S	0,01		0,01		0,01	

Tableau 3 (suite)

Problèmes de discipline	SECTEUR		SEXE (GROUPE TOTAL)		ANNÉE (SECTEUR GÉNÉRAL)					
	Général	Enfance en difficulté	garçons	filles	1 ^{re} sec.	3 ^e sec.	1 ^{re} sec.	5 ^e sec.	3 ^e sec.	5 ^e sec.
11. Faire rire les autres étudiant/e/s en classe.	0,01			0,04	N	S	0,01		0,02	
12. Insulter des étudiant/e/s et/ou l'enseignant/e.	0,01		N	S		0,03	N	S	0,01	
13. Interrompre l'enseignant/e par des critiques négatives.	0,01			0,01	N	S	N	S	0,02	
14. Interrompre l'enseignant/e par des protestations injustes.	0,01		N	S	N	S	N	S	N	S
15. Interrompre l'enseignant/e par des questions hors sujet.	0,01		N	S	N	S	0,01		0,01	
16. Lancer des objets.	0,01		N	S	N	S	0,01		0,01	
17. Menacer l'enseignant/e.		0,01	N	S	N	S	0,01		0,01	
18. Menacer les autres étudiant/e/s.	N	S	N	S	0,01		0,01		0,01	
19. Ne pas écouter et, par la suite, demander à l'enseignant/e de répéter.	0,01			0,01		0,01	N	S	0,01	
20. Oublier son matériel scolaire (livres, cahiers, crayons, etc.).	0,01			0,03	0,01		0,01		N	S
21. Parler à un/e voisin/e pendant que l'enseignant/e enseigne.	0,01			0,01		0,01		0,01	N	S
22. Passer des notes à d'autres étudiant/e/s.	0,01			0,01		0,05		0,01		0,01
23. Piquer les voisin/e/s avec un objet.	N	S	0,01		0,04		0,01		0,02	
24. Ralentir le rythme de la classe en négligeant de faire les devoirs.	0,01		N	S	0,04		0,01		N	S
25. Refuser d'accomplir les travaux en classe.	0,01		N	S	N	S	N	S	N	S
26. Refuser d'obéir aux instructions de l'enseignant/e.	0,01		N	S	N	S	N	S	0,02	
27. Répondre effrontément à l'enseignant/e.	0,01			0,01		0,01	N	S	0,01	
28. Répondre tous à la fois quand l'enseignant/e s'adresse à un/e seul/e étudiant/e.	0,01		N	S	N	S	0,01		0,01	
29. Se battre en classe.	0,01		0,01		N	S	0,01		0,01	
30. Se moquer des étudiant/e/s ou de l'enseignant/e.	0,01		N	S	N	S	N	S	0,01	
31. Se promener en classe.	0,01		N	S	N	S	0,01		0,01	
32. Siffler en travaillant.	N	S	0,01		0,03		0,01		N	S
33. Sortir de la classe sans permission.		0,01	0,01			0,01		0,01	N	S
34. Tirer la chaise des autres.	N	S	0,01		0,02		0,01		0,01	
35. Utiliser un langage vulgaire.	0,01			0,01	N	S	0,04		0,01	
Total	0,01		N	S	N	S	0,01		0,01	

La variable «sexe»

En ce qui concerne le sexe, il n'existe pas de différence significative entre la moyenne des scores des garçons et celle des filles dans le groupe total. Cependant, 13 problèmes sont davantage perçus par les filles comme source de dérangement en classe en comparaison de quatre problèmes seulement identifiés par les garçons. Une des constatations que nous pouvons dégager de la variable sexe, c'est que si elle n'est pas une source de variation pour le niveau de dérangement quant à tous les problèmes de discipline, elle l'est pour certains. Les problèmes les plus perçus par les garçons comme source de dérangement sont ceux où l'agressivité est exprimée physiquement. À titre d'exemple, on trouve: donner des coups de poing aux autres, piquer les voisins avec un objet aigu. Pour les filles, les problèmes les plus perçus comme source de dérangement sont ceux où l'agressivité physique est presque nulle. Aussi, alors que les filles ont choisi 11 problèmes dont le niveau de fréquence est élevé, les garçons en ont choisi seulement six. Ceci pourrait démontrer que les filles sont plus sensibles que les garçons au niveau de fréquence ou de dérangement des problèmes de discipline. La variable sexe interagit avec la variable école et influence la perception des élèves du secteur général.

La variable «école»

Pour la variable école, la perception des élèves du secteur général varie d'une école à l'autre. Des 21 comparaisons entre chacune des «deux écoles» pour le niveau de dérangement, il existe 11 différences significatives dont le niveau de signification varie entre 0,000 et 0,03. Nous pouvons confirmer dans le cadre de cet article, que l'école est une source de variation pour la perception des élèves. Étant donné que les écoles choisies dans l'échantillon sont de grandes écoles, cette variation pourrait s'expliquer par la taille de l'école comme le confirment Bidwell (1975), Wright (1976), Downey (1978), Morgan et Alwin (1980), Bybee et Gee (1982), Boucher et Ouellet (1984), Boucher (1986) et Macdonell et Martin (1986). Nous présentons les différences significatives entre chacun des deux établissements comme suit: une école a une différence significative avec chacune des deux autres écoles aux niveaux de 0,03 et 0,005; une deuxième école a une différence significative avec chacune des trois autres écoles aux niveaux de 0,003, 0,007 et 0,03; une troisième école a une différence significative avec chacune des deux autres écoles aux niveaux de 0,000 et 0,003; une quatrième école a une différence significative avec chacune des trois autres écoles aux niveaux de 0,04, 0,0001 et 0,0001; une cinquième école a une différence significative avec une autre école au niveau de 0,04.

La variable «niveau des élèves»

La variable niveau des élèves du secteur général est une source de variation qui influence la perception des élèves tout en tenant compte de la variable école.

Si nous comparons la perception des élèves de première secondaire avec celle des élèves de cinquième secondaire, nous constatons que 12 problèmes sont plus perçus comme source de dérangement par les élèves de première que par ceux de cinquième secondaire. Cependant, en ce qui concerne le niveau de fréquence, 18 problèmes sont plus perçus par les élèves de première secondaire que par ceux de cinquième. Sept problèmes sont plus perçus comme source de dérangement pour les élèves de cinquième secondaire et sept problèmes sont plus perçus par le même groupe comme ayant une fréquence élevée. De même, si nous comparons le groupe de troisième secondaire avec celui de cinquième, nous constatons que deux problèmes sont plus perçus par les élèves de troisième secondaire comme source de dérangement tandis que 21 problèmes sont plus perçus par le même groupe comme ayant un niveau de fréquence élevé. Six problèmes sont plus perçus par les élèves de cinquième secondaire comme source de dérangement et cinq problèmes sont plus perçus comme ayant un niveau de fréquence élevé. Si nous comparons la moyenne totale de chacun des deux groupes pour le niveau de dérangement, nous ne remarquons aucune différence significative entre les élèves de première et de troisième secondaire, entre les élèves de première et de cinquième et entre les élèves de troisième et de cinquième secondaire. Cependant pour le niveau de fréquence, bien qu'il n'existe pas de différence entre les groupes de première et de troisième secondaire, il existe une différence significative entre les élèves de première et de cinquième et entre les élèves de troisième et de cinquième secondaire. Les problèmes sont plus nombreux en première qu'en cinquième et en troisième qu'en cinquième secondaire. Étant donné qu'il n'y a pas de différence entre la perception des élèves de première et celle des élèves de troisième secondaire pour le niveau de fréquence, nous pouvons alors déduire que le niveau de fréquence des problèmes de discipline est beaucoup plus élevé aussi bien en première et en troisième qu'en cinquième secondaire.

Ces résultats confirment les constatations de Dodson (1979), de Bybee et Gee (1982), de Charles (1985) et en partie celles de Boucher et Ouellet (1984) qui ont démontré une relation négative entre la taille de l'école et le vécu scolaire des élèves de première et deuxième secondaire et une relation positive à partir de la troisième secondaire.

Conclusion

Étant donné que les problèmes de discipline varient selon les variables niveau et école, il importe de souligner le problème de la structure de l'école secondaire. Pour le moment, une réflexion scientifique approfondie serait plus utile qu'une décision administrative. En effet, nous avons besoin d'entreprendre une «méditation scientifique» en ce qui concerne le problème de la structure de l'école secondaire. Si nous tenons compte, en ce qui concerne la variable école, des résultats de Wright (1976), de Palmer (1978), de Morgan et Alwin (1980), de Bybee et Gee (1982), de Boucher et Ouellet (1984) et des résultats de notre

recherche et si nous tenons compte, en regard de la variable niveau, des résultats de Desjarlais *et al.* (1975), de Dodson (1979), de Bybee et Gee (1982), de Charles (1985) et de Macdonell et Martin (1986) et des résultats de la présente recherche, il est temps d'étudier sérieusement les deux propositions suivantes:

1. Partager la période de cinq ans à l'intérieur de la même école en deux étapes et deux écoles secondaires: une école pour le premier cycle englobant les niveaux première, deuxième et troisième secondaire et une autre école pour le deuxième cycle englobant les quatrième et cinquième secondaire.

2. Diminuer la taille de l'école. Ceci augmenterait le nombre des écoles et par la suite diminuerait le ratio élèves-enseignant. De la sorte, l'enseignant pourrait plus facilement satisfaire les besoins individuels de ses élèves. La situation de décalage entre l'offre scolaire et l'attente des élèves qui amène souvent des conséquences négatives (voir Nizet et Hiernaux, 1984) pourrait diminuer. Les élèves seraient plus impliqués dans leur propre apprentissage, ce qui pourrait entraîner la diminution des problèmes de discipline.

Boucher et Ouellet (1984) ont proposé avant nous, suite à leur étude, des écoles plus petites pour les élèves de première et deuxième secondaire dans le but de faciliter la transition de l'école primaire à l'école polyvalente. Dans cette présente étude, les élèves de première et de troisième secondaire ont identifié des problèmes de discipline plus fréquents que ceux de cinquième, ce qui appuie notre idée de réunir les trois premières années en une école et non pas les deux premières années seulement comme le proposent Boucher et Ouellet.

Nous proposons, pendant la période d'incubation intellectuelle collective sur la re-considération de la structure de l'école secondaire actuelle, que d'autres recherches soient entreprises. Ce serait une source de réflexion qui aiderait à prendre la bonne décision à ce sujet.

NOTES

1. Une communication portant sur le même sujet a été présentée dans un des ateliers de l'Association canadienne des chercheurs en éducation au Congrès des Sociétés savantes, à Winnipeg, le 2 juin 1986.
2. Nous avons utilisé le questionnaire élaboré en 1985 à l'intérieur de l'Équipe de Recherche en Intervention Pédagogique et Éducationnelle (ERIPÉ) de l'Université du Québec à Hull (UQAH).

RÉFÉRENCES

- Baltes, P.B. et J.R. Nesselroade, Cultural change and adolescent personality development: An application of longitudinal sequences, *Development Psychology*, vol. 7, no 3, 1972, p. 244-256.
- Bandura, A., *The Stormy decade: Fact or fiction?*, in Guardo, C.J., *The Adolescent as individual: Issues and insights*, New York: Harper and Row, 1975, p. 166-175.
- Bidwell, C.E., Nations, school districts and schools: Are there schooling effects anywhere?, *Journal of Research and Development in Education*, vol. 9, no 1, 1975, p. 57-69.

- Blase, J. et E. Pajak, How discipline creates stress for teachers, *The Canadian School Executive*, vol. 4, no 7, 1985.
- Boucher, L.-P., L'Humanisation de l'école secondaire par l'implantation d'un processus d'autodéveloppement, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 11, no 1, 1986, p. 53-71.
- Boucher, L.-P. et J. Ouellet, L'Impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire, *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 9, no 1, 1984, p. 45-72.
- Bybee, R.W. et E.G., Gee, *Violence, values and justice in the schools*, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- Charles, C.M., *Building classroom discipline from models to practice*, New York: Longman, 1985.
- Côté, R., *La Perception des enseignants du secondaire par rapport aux problèmes de discipline en classe*, Communication présentée dans un des ateliers de l'Association canadienne pour la formation des enseignants au Congrès des Sociétés savantes, Winnipeg, juin 1986.
- Dawoud, M. et R. Côté, La Discipline dans les écoles secondaires, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 12, no 2, 1986, p. 197-210.
- Desjarlais, L., F. Smith, V.B. Damusis, J.A. Rackauskas, J. Wermuth et D. Stuss, *Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire (Âge de 12 à 16 ans)*, Toronto/Ottawa: Ministère de l'Éducation/Les Éditions de l'Université d'Ottawa, 1975.
- Dodson, F., *Aimer sans tout permettre*, Paris: Éditions Robert Lafont, 1979.
- Downey, R.G., Differences between entering freshmen from different size high schools, *Journal of College Student Personal*, vol. 19, no 4, 1978, p. 353-358.
- Gallup, G.H., Gallup Pool of the public's attitude toward the public schools, *Phi Delta Kappan*, vol. 64, no 1, 1982, p. 37-50.
- Gnagey, W.J., Changing the attitudes of high school inhibitors: A schoolwide intervention strategy, *The Clearing House*, vol. 56, no 6, 1983, p. 278-280.
- Lawrence, J., D. Steed et I. Young, Monitoring Teachers' Reports of incidents of descriptive behaviour in two secondary schools: Multidisciplinary research and intervention, *Educational Studies*, vol. 9, no 2, 1983, p. 81-91.
- Macdonell, A.J., W.B.W. Martin, Student orientations to school rules, *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 32, no 1, 1986, p. 51-65.
- Mannoni, P., *Adolescents, parents et troubles scolaires*, Paris: Les Éditions ESF, 1984.
- Ministère de l'Éducation, *L'Éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*, Québec: Gouvernement du Québec, 1976.
- Morgan, D.L. et D.F. Alwin, When less is more: school and student social participation, *Social Psychology Quarterly*, vol. 43, no 2, 1980, p. 241-252.
- Nizet, J. et J.P. Hiernaux, *Violence et ennui*, Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- Palmer, K.F., Small is beautiful: schools as if kids mattered, *The Clearing House*, vol. 51, no 9, 1978, p. 436-438.
- Schlosser, L. et B. Algozzine, The Disturbing child: he or she? *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 15, no 1, 1979, p. 30-36.
- Wasicsko, M. et S. Ross, How to create discipline problems, *The Clearing House*, vol. 56, no 4, 1982, p. 149-152.
- Wright, J.S., Factors in school attendance, *Phi Delta Kappan*, vol. 58, no 4, 1976, p. 358-359.