

La discipline dans les écoles secondaires

Mamdouh Dawoud et Raoul Côté

Volume 12, numéro 2, 1986

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900529ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900529ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dawoud, M. & Côté, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(2), 197–210. <https://doi.org/10.7202/900529ar>

Résumé de l'article

Dans cet article les auteurs présentent un questionnaire destiné aux enseignants et aux élèves. Le but de ce questionnaire, qui pose trente-cinq problèmes de discipline, est de cerner les problèmes rencontrés en salle de classe dans certaines écoles secondaires de l'Outaouais québécois. Les auteurs tentent de dégager deux informations : la fréquence de chacun des problèmes de discipline présenté et le degré de dérangement qu'ils occasionnent. L'analyse des réponses montre que la fréquence reconnue par les élèves aux problèmes de discipline est plus élevée que celle reconnue par les enseignants tandis que le degré de dérangement qu'accordent les enseignants aux problèmes de discipline est plus élevé que celui que leur accordent les élèves.

La discipline dans les écoles secondaires

Mamdouh Dawoud et Raoul Côté*

Résumé — Dans cet article les auteurs présentent un questionnaire destiné aux enseignants et aux élèves. Le but de ce questionnaire, qui pose trente-cinq problèmes de discipline, est de cerner les problèmes rencontrés en salle de classe dans certaines écoles secondaires de l'Outaouais québécois. Les auteurs tentent de dégager deux informations: la fréquence de chacun des problèmes de discipline présenté et le degré de dérangement qu'ils occasionnent. L'analyse des réponses montre que la fréquence reconnue par les élèves aux problèmes de discipline est plus élevée que celle reconnue par les enseignants tandis que le degré de dérangement qu'accordent les enseignants aux problèmes de discipline est plus élevé que celui que leur accordent les élèves.

Abstract — This article describes a questionnaire, created by the authors, which is directed to teachers and students. The aim of this questionnaire of thirty-five problems related to discipline is to define those problems found in classrooms in certain Outaouais region high schools. The authors attempt to clarify two types of information: the frequency of these discipline problems and the degree of disturbance that these create. Analysis of the results shows that the frequency of discipline problems as evaluated by students is greater than that noted by teachers, whereas the degree of disturbance caused by discipline problems noted by teachers is greater than that evaluated by students.

Resumen — En este artículo los autores presentan un cuestionario que elaboraron para maestros y estudianted del secundario. El objetivo de este cuestionario, que presenta treinta y cinco problemas de disciplina, consiste en cernir los problemas encontrados en salas de clases de ciertas escuelas secundarias del Outaouais québécois. Los autores tratan de obtener dos informaciones: la frecuencia de cada uno de los problemas de disciplina presentados y el grado de perturbación que ocasionan. El análisis de las respuestas muestra que la frecuencia reconocida por los alumnos a los problemas de disciplina es más elevada que la que es reconocida por los maestros, mientras que el grado de perturbación que atribuyen los maestros a los problemas de disciplina es más elevado que el que le atribuyen los estudiantes.

Zusammenfassung — In diesem Artikel legen die Verfasser einen Fragebogen vor, den sie für Lehrkräfte und Schüler ausgearbeitet haben. Das Ziel der 35 darin gestellten, die Disziplin betreffenden Fragen ist die Erfassung der in den Klassenzimmern bestimmter höherer Schulen im südwestlichen Québec auftretenden Probleme. Die Verfasser heben zwei Informationen hervor: die Häufigkeit einer jeden der aufgeführten Disziplinsch-

* Dawoud, Mamdouh: professeur, Université du Québec à Hull
Côté, Raoul: professeur, Université du Québec à Hull

wierigkeiten und den Grad der Störung, die sie hervorrufen. Die Analyse der Antworten zeigt, dass in den Augen der Schüler die Frequenz der Disziplinschwierigkeiten grösser ist als für die Lehrkräfte, während diese umgekehrt den Disziplinarproblemen einen höheren Störungsgrad zumessen als die Schüler.

Il est évident qu'à la rentrée scolaire, les préoccupations majeures des enseignants gravitent autour de la classe, de son maniement, de son administration, de son contrôle, d'objectifs efficaces, de stratégies pertinentes et d'un contenu attirant. Les enseignants veulent ainsi augmenter la validité des situations d'apprentissage tout au long de l'année scolaire. Il va de soi que si les situations d'apprentissage sont riches et stimulantes, ceci réduira les comportements non désirés de certains élèves. Cependant, on ne peut pas garantir que ces comportements non désirés disparaîtront. Comme il y a des élèves disciplinés, il y en a d'autres indisciplinés. Boudreault et Fontaine (1983) considèrent que l'école secondaire est pour les jeunes à la fois le lieu de grands espoirs et de grandes déceptions. Gnagey (1983) trouve que les élèves «inhibiteurs» perçoivent la vie à l'école comme moins satisfaisante, les classes, moins intéressantes et les enseignants, moins efficaces. Selon l'étude de Chapman (1979), les élèves manifestent leur enthousiasme pour leur école au moment de la rentrée des classes. Cependant, quelque temps après, selon 69% des élèves, les problèmes de discipline sont nombreux. Par exemple, d'après l'étude de Chapman, parmi les problèmes les plus importants, nous citons: «sécher» les cours, utiliser des blasphèmes ou des jurons et s'absenter de l'école. Ces problèmes sont le fait de 68% des élèves et ce, avec une régularité assez élevée. Vient ensuite, toujours selon Chapman, le problème des «chicanes» qui touche 50% des élèves. Pour éviter les conflits et les problèmes de comportement, l'administration transfère 23% des élèves dans d'autres écoles. Les registres indiquent que les problèmes apparaissent à nouveau dans les écoles où ces élèves ont été transférés.

Wasicsko et Ross (1982) mentionnent qu'à chaque seconde pendant un enseignement, on pourrait observer un cas de «mauvaise conduite». Dix des onze sondages effectués par Gallup entre 1969 et 1980 auprès des Américains révèlent que la discipline est un problème majeur dans les écoles secondaires publiques. Le quatorzième sondage Gallup (Gallup, 1982) place le «manque de discipline» parmi les problèmes majeurs que les écoles américaines ont affrontés en 1982. Le sujet est devenu public et les media en parlent souvent.

Gnagey (1981) manifeste des inquiétudes par rapport aux résultats indiquant que les élèves «inhibiteurs» ne se soumettent pas aux lois en dehors de l'école; selon lui ceci rend l'éducation publique partiellement responsable des délinquances juvéniles.

Le problème est crucial, il concerne aussi bien les étudiants que les enseignants. D'après un questionnaire distribué à 164 enseignants du niveau secondaire

(Bruner *et al.*, 1982), les deux variables qui ont reçu les rangs les plus élevés sont: le maniement de la classe et le maniement administratif. Le maniement de la classe est la préoccupation majeure des enseignants. Le manque de support administratif quant à la discipline en classe occupe la première place alors que l'hostilité des élèves vis-à-vis de l'enseignement et les étudiants perturbateurs occupent la deuxième place. La mauvaise conduite de l'étudiant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe est perçue par les enseignants comme «stressante» (Blase et Pajak, 1985) car elle interromp l'enseignant et perturbe l'apprentissage des étudiants. Plusieurs recherches ont montré un lien significatif entre le degré de tension vécue par l'enseignant d'une part, et sa santé, sa satisfaction, son moral, son épuisement, sa performance d'autre part (Blase et Pajak, 1985).

Le problème ne concerne pas uniquement l'école secondaire. Il ne faut pas s'étonner de trouver dans les écoles primaires des problèmes de discipline qui entraînent des punitions physiques et morales. Hyman et D'Alessandro (1984) notent que chaque année des millions d'écoliers sont sujets à des punitions physiques, suspension et expulsion. S'il en est ainsi dans les écoles primaires, qu'en sera-t-il des écoles secondaires?

De là, nous voyons la nécessité d'intervenir pour étudier ce problème important dans l'espoir de dégager ultérieurement une technique ou une modalité qui réduirait autant que possible les problèmes de discipline dans les écoles secondaires.

Problématique

Gnagey (1983) considère que la conduite de l'élève indiscipliné perturbe le climat de l'apprentissage de ses pairs en classe. Il caractérise son comportement comme perturbateur et non coopératif. D'après lui ce comportement détruit la bonne atmosphère de la classe. Saunders (1979) constate que les problèmes de discipline sont des facteurs frustrants pour l'enseignant car ils l'empêchent d'atteindre ses objectifs. Quant à Curwin et Mandler (1980), ils considèrent les problèmes de discipline comme un obstacle pour l'enseignant par rapport à son enseignement. Ils considèrent aussi le comportement indiscipliné comme perturbateur et comme affectant les autres élèves en les distrayant de leur travail. Les élèves sont forcés de diriger leur attention vers ce qui se passe en classe entre l'élève indiscipliné et l'enseignant. Lawrence, Steed et Young (1983) voient le comportement perturbateur comme un acte qui bouleverse la conduite normale de la classe.

Étant donné que ce type de comportement perturbe la démarche normale du processus enseignement-apprentissage en classe, l'étude en soi des problèmes de discipline dans les écoles secondaires est indispensable. Aussi elle suscite plusieurs points d'interrogation. Cependant nous ne pouvons étudier les questions reliées aux problèmes de discipline sans identifier d'abord les problèmes de discipline

qui existent dans telle ou telle région. Ce dernier point clarifie l'objectif de cette étude¹, à savoir: identifier les problèmes de discipline dans les écoles secondaires de l'Outaouais québécois suite à un questionnaire distribué aux élèves et aux enseignants.

L'élaboration du questionnaire

Dans l'étude actuelle, nous nous intéressons à la question suivante: «Quels sont les problèmes de discipline qui perturbent le plus le processus enseignement-apprentissage dans les classes du secondaire dans l'Outaouais québécois?».

Empiriquement parlant, nous ne nous sommes pas basés uniquement sur les recherches précédentes pour établir une liste de problèmes de discipline. Nous avons aussi posé, dans un premier temps, la question suivante à 28 enseignants d'une école secondaire et à 73 étudiants de l'Université du Québec à Hull (U.Q.A.H.):

Quels sont, d'après vous, les cinq (5) problèmes majeurs de discipline qui perturbent le processus enseignement-apprentissage dans une classe du secondaire?

Validité du questionnaire

Le point de vue des élèves et des enseignants. Dans un deuxième temps, nous avons donné à 14 enseignants et à 28 élèves de différentes écoles secondaires de la région la liste des 35 problèmes de discipline relevés, avec la consigne suivante:

Voici une liste des problèmes de discipline qui pourraient exister dans une classe du secondaire. Dites-nous, d'après vous, si chacun des problèmes de la liste arrive ou non dans une classe du secondaire?

Chacun des problèmes a atteint 50% ou plus d'acceptation, seuil que nous avons considéré comme raisonnable pour que le problème en question soit inclus dans le questionnaire, à l'exception des deux problèmes suivants:

1. «Faire circuler des bandes dessinées, des photos, des images, des dessins pendant le cours» qui reçoit 46,4% d'acceptation des élèves et 53% des enseignants.
2. «Menacer l'enseignant ou l'enseignante» qui reçoit 39,2% des élèves, et 42% des enseignants.

Nous avons gardé ces deux problèmes, car bien que le pourcentage des élèves soit moins de 50% dans le premier cas, celui des enseignants est supérieur à 50%. Dans le deuxième cas, bien que le pourcentage des élèves et celui des enseignants soient inférieurs à 50%, par curiosité scientifique, nous voulions savoir si ce genre de problème menaçant est parmi les problèmes qui se produisent ou non dans la région.

L'homogénéité du questionnaire est calculée par la méthode de corrélation item-total pour avoir une vue analytique permettant de retirer éventuellement les items non corrélés avec l'ensemble.

Pour avoir une description plus détaillée de la situation, nous cherchons deux informations auprès de chaque répondant: 1) indiquer d'après le point de vue du répondant, la fréquence de chaque problème, sur une échelle de cinq: Toujours, Souvent, Parfois, Rarement, Jamais; 2) indiquer d'après le point de vue du répondant, le degré de dérangement que cause chacun des problèmes, sur une échelle de quatre: Beaucoup, Peu, Très peu, Pas du tout.

A ce point nous cherchons: 1) s'il y a une relation entre chacune des variables mesurant la fréquence du problème avec le total des variables mesurant le même aspect; 2) s'il y a une relation entre chacune des variables mesurant le degré de dérangement du problème avec le total des variables mesurant le même aspect.

Nous avons calculé la corrélation item-total: 1) sur un groupe d'enseignants (N = 66); 2) sur un groupe d'élèves (N = 105).

Pour les enseignants

| | |
|--------------------------|---|
| La fréquence: | il y a une corrélation positive au niveau de 0,01 entre chaque item et le total. |
| Le degré de dérangement: | il y a une corrélation positive au niveau de 0,01 entre chaque item et le total à l'exception des items 4 et 10 dont le niveau de signification est respectivement de 0,02 et 0,03. |

Pour les élèves

| | |
|--------------------------|--|
| La fréquence: | il y a une corrélation positive au niveau de 0,01 entre chaque item et le total. |
| Le degré de dérangement: | il y a une corrélation positive au niveau de 0,01 entre chaque item et le total. |

Fidélité du questionnaire

Nous cherchons dans cette optique le degré de congruence entre les pourcentages que chacun des groupes d'enseignants et d'élèves a attribués à la fréquence du problème et au degré de dérangement causé par le même problème.

Nous avons calculé ce degré de congruence par l'intermédiaire des mêmes groupes pour lesquels nous avons calculé la corrélation item-total. Les résultats obtenus montrent qu'il y a une corrélation positive au niveau de signification de 0,01 entre les pourcentages que chacun des groupes (enseignants et élèves) a accordés à la fréquence des problèmes et au degré de dérangement du même problème.

Échantillon

Deux cent soixante-quatre enseignants (264) et mille cent soixante-dix (1170) élèves dans certaines écoles de la région ont répondu au questionnaire.

Les résultats

Pour mieux identifier les problèmes d'après leur fréquence, nous avons groupé les deux possibilités de réponse «Toujours» et «Souvent» sous une seule catégorie. En effet, il y a des personnes qui, malgré leur préférence à choisir une direction quelconque, soit «acceptation» ou «non acceptation» de la fréquence d'un phénomène, préfèrent ne pas aller à l'extrême et choisir la première possibilité de réponse à savoir «Toujours». A titre d'exemple, en observant le groupe des enseignants, en ce qui concerne la réponse «Toujours», la fréquence, pour chacun des problèmes, sera faible. Ainsi pour le premier problème, si on se réfère seulement à «Toujours» 2,5% l'ont choisi tandis que si on lui ajoute la deuxième possibilité de réponse («Souvent»), la fréquence monte à 44,7%. Il en est de même pour le groupe d'élèves; ainsi pour le premier problème, 12,1% ont choisi «Toujours»; si on lui ajoute «Souvent», on atteint 55%. Le Tableau 1 présente le pourcentage de fréquence et le pourcentage de dérangement qu'accordent les enseignants et les élèves aux différents problèmes de discipline.

Une remarque très intéressante, c'est que la fréquence que reconnaissent les élèves aux problèmes de discipline est plus élevée que celle qu'accordent les enseignants aux mêmes problèmes à l'exception de trois: - le fait de chercher à attirer l'attention, - le fait de ne pas écouter et par la suite demander à l'enseignant de répéter, - le fait d'oublier son matériel scolaire (livres, cahiers, crayons, etc.).

Pour étudier jusqu'à quel point la différence dans les pourcentages entre le groupe des enseignants et le groupe des élèves est significative en ce qui concerne la fréquence du problème de discipline, nous avons appliqué la formule cherchant la signification de la différence de deux proportions indépendantes (Ferguson, 1976). Le Tableau 2 présente les résultats.

Pour mieux identifier les problèmes selon leur degré de dérangement, nous avons choisi la fréquence de la possibilité de réponse «Beaucoup». Nous avons remarqué que le degré de dérangement qu'accordent les enseignants aux problèmes de discipline est plus élevé que celui qu'accordent les élèves aux mêmes problèmes à l'exception de: - dormir en classe, - menacer l'enseignant, - siffler en travaillant, - tirer la chaise des autres. Nous avons appliqué la même formule qui cherche la différence entre deux proportions indépendantes pour étudier jusqu'à quel point la différence dans le pourcentage entre le groupe des enseignants et le groupe des élèves est significative. Le Tableau 2 présente aussi ces résultats.

D'après les pourcentages des fréquences et les pourcentages des degrés de dérangement, nous pouvons constater que la fréquence des problèmes de discipline

est perçue comme plus importante par les élèves que par les enseignants. Ceci pourrait refléter l'idée que les élèves sont sensibles à la fréquence des problèmes de discipline. Les enseignants, quant à eux, ne perçoivent pas la fréquence des problèmes de discipline au même degré que les élèves. En effet, les enseignants donnent plus de poids au degré de dérangement car la responsabilité de chaque élève se limite à lui-même alors que la responsabilité de l'enseignant est plus grande. En classe, il prépare une stratégie pédagogique comportant plusieurs éléments dont l'objectif principal est d'aider l'élève à réaliser son propre développement. Le moindre facteur étranger à cette stratégie peut la perturber, d'où la sensibilité de l'enseignant conscient de tous ces éléments et d'où le poids élevé qu'il accorde au degré de dérangement de ces problèmes de discipline.

Tableau 1
Pourcentages de fréquence et de dérangement des problèmes de discipline

| | Pourcentage de fréquence des problèmes de discipline | | | Pourcentage de dérangement des problèmes de discipline | | |
|---|--|--------|----------------|--|--------|----------------|
| | Enseignants | Elèves | Score standard | Enseignants | Elèves | Score standard |
| 1. Agacer les autres. | 44,7 | 55,0 | -3,03 | 41,7 | 34,1 | 2,33 |
| 2. Arriver en retard au cours. | 44,7 | 59,4 | -4,35 | 47,7 | 25,8 | 7,02 |
| 3. Bouger continuellement sur sa chaise. | 43,5 | 45,8 | -0,68 | 28,4 | 17,1 | 4,21 |
| 4. Cacher les objets personnels des autres. | 20,1 | 31,7 | -3,73 | 31,8 | 31,3 | 0,16 |
| 5. Chercher à attirer l'attention. | 59,5 | 58,6 | 0,27 | 58,3 | 48,1 | 2,99 |
| 6. Copier les réponses. | 26,9 | 56,8 | -8,78 | 18,2 | 12,5 | 2,45 |
| 7. Donner des coups de poing aux autres. | 13,7 | 26,1 | -4,27 | 29,2 | 21,9 | 1,80 |
| 8. Dormir en classe. | 4,2 | 20,9 | -6,41 | 3,0 | 3,8 | 0,62 |
| 9. Faire circuler des bandes dessinées, des photos, etc., pendant le cours. | 6,8 | 15,2 | -3,59 | 16,3 | 16,0 | 0,12 |
| 10. Faire des bruits (avec la chaise, les crayons, la règle, etc.). | 48,1 | 55,9 | -2,30 | 57,2 | 43,8 | 3,94 |
| 11. Faire rire les autres étudiants ou étudiantes en classe. | 39,8 | 72,5 | -10,16 | 50,4 | 41,3 | 2,70 |
| 12. Insulter des étudiants ou des étudiantes et/ou l'enseignant ou l'enseignante. | 26,5 | 44,7 | -5,42 | 63,3 | 44,7 | 5,46 |
| 13. Interrompre l'enseignant ou l'enseignante par des critiques négatives. | 25,7 | 48,7 | -6,79 | 47,3 | 43,8 | 1,03 |
| 14. Interrompre l'enseignant ou l'enseignante par des protestations injustes. | 16,7 | 35,2 | -5,83 | 40,9 | 36,6 | 1,30 |

| | Pourcentage de fréquence des problèmes de discipline | | | Pourcentage de dérangement des problèmes de discipline | | |
|---|--|--------|-------------------|--|--------|-------------------|
| | Ensei- gnants | Elèves | Score standard | Ensei- gnants | Elèves | Score standard |
| 15. Interrompre l'enseignant ou l'enseignante par des questions hors sujets. | 33,4 | 34,8 | -0,43 | 40,2 | 30,5 | 3,04 |
| 16. Lancer des objets. | 20,9 | 39,7 | -5,74 | 39,8 | 38,1 | 0,51 |
| 17. Menacer l'enseignant ou l'enseignante. | 3,4 | 17,2 | -5,73 | 27,7 | 29,7 | 0,64 |
| 18. Menacer les autres étudiants ou étudiantes. | 18,9 | 33,1 | -4,52 | 34,8 | 26,5 | 2,71 |
| 19. Ne pas écouter et, par la suite, demander à l'enseignant ou à l'enseignante de répéter. | 76,1 | 65,2 | 3,41 | 75,4 | 49,5 | 7,63 |
| 20. Oublier son matériel scolaire (livres, cahiers, crayons, etc.). | 71,6 | 58,4 | 3,97 | 68,6 | 26,8 | 12,91 |
| 21. Parler à un voisin ou à une voisine pendant que l'enseignant ou l'enseignante enseigne. | 64,3 | 79,7 | -5,36 | 71,6 | 42,1 | 8,67 |
| 22. Passer des notes à d'autres étudiants ou étudiantes. | 18,6 | 44,9 | -7,88 | 11,0 | 10,3 | 0,34 |
| 23. Piquer les voisins ou les voisines avec un objet. | 9,1 | 17,6 | -3,40 | 27,7 | 19,3 | 3,03 |
| 24. Ralentir le rythme de la classe en négligeant de faire les devoirs. | 41,6 | 41,8 | -5,95 | 43,6 | 30,1 | 4,23 |
| 25. Refuser d'accomplir les travaux en classe. | 14,8 | 35,3 | -6,48 | 34,5 | 23,1 | 3,85 |
| 26. Refuser d'obéir aux instructions de l'enseignant ou de l'enseignante. | 18,6 | 33,0 | -4,60 | 47,3 | 29,5 | 5,57 |
| 27. Répondre effrontément à l'enseignant ou à l'enseignante. | 18,2 | 38,7 | -6,31 | 59,5 | 39,8 | 5,83 |
| 28. Répondre tous à la fois quand l'enseignant ou l'enseignante s'adresse à un seul étudiant. | 44,7 | 54,2 | -2,79 | 47,3 | 33,2 | 4,32 |
| 29. Se battre en classe. | 3,8 | 12,4 | -4,05 | 43,6 | 37,4 | 1,87 |
| 30. Se moquer des étudiants ou des étudiantes et/ou de l'enseignant ou de l'enseignante. | 17,4 | 47,9 | -9,06 | 37,1 | 33,9 | 0,99 |
| 31. Se promener en classe. | 26,9 | 52,9 | -7,64 | 39,0 | 20,6 | 6,32 |
| 32. Siffler en travaillant. | 3,4 | 14,1 | -4,81 | 27,3 | 33,2 | -1,85 |
| 33. Sortir de la classe sans permission. | 6,1 | 12,2 | -2,85 | 18,2 | 14,2 | 1,56 |
| 34. Tirer la chaise des autres. | 5,3 | 11,8 | -3,11 | 22,7 | 28,3 | -1,85 |
| 35. Utiliser un langage vulgaire. | 48,2 | 60,4 | -3,63 | 45,8 | 31,4 | 4,46 |

N.B. D'après Ferguson (1976), il ne faudrait pas se fier beaucoup au résultat lorsque le petit p ou q multiplié par la valeur la plus petite de N n'excède pas 5.

Tableau 2
Niveau de signification enseignants/élèves
pour la fréquence et le degré de dérangement
accordés aux problèmes de discipline

| Problèmes | | Niveau de signification |
|--|--|-------------------------|
| Fréquence | Degré de dérangement | |
| 1,2,4,6,7,8,9,11, 12,13,14,16,17,18 19,20,21,22,23,24 25,26,27,28,29,30 31,32,33,34,35 | 2,3,5,10,11,12,15,18 19,20,21,23,24,25,26, 27,28,31,35 | 0,01 |
| 10 | 1,6 | 0,05 |
| 3,5,15 | 4,7,9,13,14,16,17 22,29,30,32,33,34 | N.S. |

Dans la perspective de la perturbation de cette stratégie, nous pourrions poser la question: «Après combien de minutes, tel ou tel autre problème dérange la classe?». Si le temps alloué à l'enseignant et aux élèves est de 50 minutes par cours, après combien de minutes de dérangement un comportement non désiré pourra-t-il être considéré comme un problème de discipline? Selon nous, même si un problème de discipline dérange la classe pendant une minute, ses conséquences: rire, vexation d'un élève ou d'un enseignant, etc., pourraient se prolonger et faire perdre tout le reste du cours.

D'après Richard (1980) les stimulus non pertinents ont des conséquences en compétition avec les réponses visées par l'intermédiaire des stimulus pertinents. Appliqués à notre cas, les stimulus non pertinents, comme, par exemple, agacer les autres, bouger continuellement sur sa chaise, pourraient provoquer chez les élèves et chez l'enseignant des difficultés de concentration dans l'activité enseignement-apprentissage (stimulus pertinents) à laquelle participe toute la classe.

L'identification des problèmes de discipline

Nous pouvons identifier les problèmes de discipline de deux façons: d'une part, par la fréquence reconnue par les élèves; d'autre part, par le degré de dérangement accordé par les enseignants. Notre seuil est 50% des répondants au plus pour la fréquence et le degré de dérangement. Cela ne signifie point que les problèmes recevant une fréquence inférieure à 50% seront écartés. Dans ce contexte, il s'agit simplement d'identifier les problèmes les plus fréquents qui surviennent

en classe selon la perception des élèves et les problèmes qui dérangent la classe selon la perception des enseignants. Voici les problèmes que 50% ou plus des élèves perçoivent en classe:

- parler à un voisin ou une voisine pendant que l'enseignant ou l'enseignante enseigne (79,7%)
- faire rire les autres élèves en classe (72,5%)
- ne pas écouter et par la suite demander à l'enseignant ou à l'enseignante de répéter (65,2%)
- utiliser un langage vulgaire (60,4%)
- arriver en retard au cours (59,4%)
- chercher à attirer l'attention (58,6%)
- oublier son matériel scolaire (58,4%)
- copier les réponses (56,8%)
- faire des bruits (avec la chaise, les crayons, etc.) (55,9%)
- agacer les autres (55%)
- répondre tous à la fois quand l'enseignant ou l'enseignante s'adresse à un seul ou à une seule élève (54,2%)
- se promener en classe (52,9%)

Cependant, les problèmes suivants, malgré la fréquence élevée que leur accordent les élèves, reçoivent une faible fréquence de la part des enseignants:

- copier les réponses (26,9% pour les enseignants et 56,8% pour les élèves)
- faire rire les autres élèves en classe (38,8% pour les enseignants et 72,5% pour les élèves)
- se promener en classe (26,9% pour les enseignants et 52,9% pour les élèves)

Cette faible fréquence de la part des enseignants pourrait s'expliquer par le fait que ces problèmes arrivent à l'insu de l'enseignant, par exemple, lorsqu'il écrit au tableau, dos aux élèves.

Nous pouvons également isoler des problèmes auxquels les enseignants accordent une fréquence plus élevée que les élèves:

- ne pas écouter et par la suite demander à l'enseignant de répéter (76,1% pour les enseignants et 65,2% pour les élèves)
- oublier son matériel scolaire (71,6% pour les enseignants et 58,4% pour les élèves).

Voici des problèmes que 50% ou plus des enseignants considèrent comme dérangeant «beaucoup» la classe:

- ne pas écouter et par la suite demander à l'enseignant ou à l'enseignante de répéter (75,4%)
- parler à un voisin ou à une voisine pendant que l'enseignant ou l'enseignante enseigne (71,6%)
- oublier son matériel scolaire (68,6%)

- insulter des élèves et/ou l'enseignant ou l'enseignante (63,3%)
- répondre effrontément à l'enseignant ou à l'enseignante (59,5%)
- chercher à attirer l'attention (58,3%)
- faire des bruits (avec la chaise, les crayons, etc.) (57,2%)
- faire rire les élèves en classe (50,5%)

Bien que le degré de dérangement soit plus bas de la part des élèves en ce qui concerne la plupart des problèmes de discipline, il y a deux exceptions. L'une se signale par une fréquence très basse de la part des élèves par rapport aux enseignants: «oublier son matériel (68,6% pour les enseignants et 26,8% pour les élèves); l'autre, par une fréquence très basse de la part des enseignants et des élèves: «dormir en classe» (3% pour les enseignants et 3,8% pour les élèves). Le Tableau 3 montre les différents pourcentages qu'accordent les enseignants et les

Tableau 3

Pourcentages de fréquence/degré de dérangement accordés par les enseignants/élèves aux problèmes de disciplines

| Pourcentage | Fréquence | | Dérangement | |
|-------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------------|--|
| | Enseignants | Elèves | Enseignants | Elèves |
| 1 < 10% | 8,9,17,23, 29,32,33,34 | | 8 | 8 |
| 10 < 20% | 7,14,18,22 25,26,27,30 | 9,17,23,29 32,33,34 | 6,9,22,33 | 3,6,9,22, 23,33 |
| 20 < 30% | 4,6,12,13 16,31 | 7,8 | 3,7,17,23 32,34 | 2,7,17,18 20,25,26 31,34 |
| 30 < 40% | 11,15 | 4,14,15,16 18,25,26,27 | 4,16,18,25 30,31 | 1,4,14,15 16,24,27, 28,29,30, 32,35 |
| 40 < 50% | 1,2,3,10 24,28,35 | 3,12,13,22 24,30 | 1,2,13,14 15,24,26, 28,29,35 | 5,10,11, 12,13,19 21 |
| 50 < 60% | 5 | 1,2,5,6,10 20,28,31 | 5,10,11,27 | |
| 60 < 70% | 21 | 19,35 | 12,20 | |
| 70 < 80% | 19,20 | 11,21 | 19,21 | |

élèves pour la fréquence et le degré de dérangement quant aux différents problèmes de discipline.

A la fin du questionnaire nous avons posé la question suivante: Avez-vous d'autres problèmes de discipline (qui ne figurent pas sur la liste), qui se produisent toujours et qui dérangent beaucoup la classe? Si oui, pouvez-vous mentionner lequel/lesquels? Parmi les problèmes de discipline que les enseignants ont mentionnés il y a: aller souvent à la salle de bains, voler du matériel, manger ou boire en classe, démontrer sa force physique, briser du matériel, la drogue. Parmi les problèmes que les élèves ont mentionnés, il y a: lancer des objets aux enseignants, fumer dans la classe, hurler, brûler des choses avec un briquet, briser les objets des autres, manger de la gomme et la lancer au professeur.

Après avoir identifié les problèmes qui perturbent l'ambiance de la classe selon les élèves et les enseignants pour la fréquence et le degré de dérangement, une question s'impose: «Pourquoi certains élèves causent-ils des problèmes de discipline?» Une question que les enseignants, les directeurs, les parents et les élèves disciplinés posent aussi. Que gagne celui qui dérange les autres? Ne comprend-il pas qu'il freine la démarche normale de la classe? Quelle erreur l'enseignant a-t-il commise -lui dont les intentions sont bonnes- pour vivre dans une ambiance pleine de tension? Il y a quelques décennies, les problèmes de discipline n'étaient pas si évidents à cause des valeurs qui régnaient en ce temps-là comme le respect du plus âgé, c'est-à-dire l'enseignant et les parents. Si un élève ne se conformait pas aux règles de l'école, il était soumis à la discipline (Gnagey, 1971, *in The Encyclopedia of Education*, p. 94-99). Autrement dit, l'enseignant pouvait maîtriser les situations difficiles. Actuellement, on constate un changement radical dans la personnalité de l'élève. La diffusion des théories éducatives modernes recommande la destruction de toutes les barrières devant l'élève, l'encouragement à se lancer mentalement dans toutes les directions, à savoir: ne pas favoriser uniquement la pensée logique et rationnelle mais développer la créativité, l'imagination; on encourage l'élève à se mouvoir, à s'exprimer librement, à se manifester et à se réaliser. Le rapport Bauer (*in Hyman et D'Allessandro*, 1984) constate que les problèmes de discipline commencèrent réellement lorsque les élèves eurent gagné la protection contre les actions arbitraires des dirigeants des écoles. Le rapport affirme qu'aux États-Unis l'extension des droits constitutionnels aux élèves a lié les mains des administrateurs qui affrontent les «faisers de troubles».

Bref, l'élève actuellement se sent plus libre et ceci est bon en soi, mais existe-t-il une liberté sans limites? Il est nécessaire d'établir des lois et des règles. Pour illustrer cette nécessité, Ledoyen (*in Beaulieu*, 1985) affirmait, à propos de la liberté de la presse étudiante, qu'il existe des limites à la liberté de s'exprimer car cette liberté ne doit pas s'exercer au détriment de la dignité, de l'honneur et de la réputation des autres. Les problèmes de discipline en classe ne dépassent pas cette situation. Jusqu'à présent les théoriciens qui encouragent la liberté totale

de l'étudiant n'ont pas trouvé une formule pour compléter la compréhension de ce concept afin de faire comprendre à l'étudiant que la liberté sans limites et sans maîtrise interne n'est plus une liberté. Ceci est laissé au goût personnel de chaque enseignant et de chaque étudiant, d'où les conflits et la mésentente dans la classe. Nous ne voudrions pas attaquer ce concept de liberté mais simplement souligner que la liberté est comme un sol fertile où les comportements poussent bien ou mal.

Ces résultats pourraient susciter d'autres recherches, par exemple: quelle est l'origine des problèmes de discipline en classe selon les élèves et les enseignants? La famille? Les pairs? Les enseignants? Le système scolaire? La société? Doit-on se renvoyer les accusations? Doit-on demander à chaque organisme de se justifier et de prouver son innocence? Les questions ne s'arrêtent pas là puisque l'élève ne vit pas dans le vide et ne pense pas dans le vide, mais qu'au contraire, il vit dans une société, il a son espace de vie qui doit contenir les relations d'échange avec tout autre organisme social. C'est pour cette raison qu'il est difficile d'isoler un seul facteur comme étant la cause des problèmes de discipline, qui pourraient être dus à l'interaction de plusieurs facteurs. Mais lesquels d'après nos élèves et nos enseignants? Même après avoir identifié les causes, quels moyens peuvent être mis en oeuvre pour remédier à la situation? Est-ce en imposant plus de restrictions et de limites au comportement des élèves? Est-ce en leur faisant comprendre que l'enseignant est là et qu'il est défendu de réagir négativement? Est-ce en mettant à part toute méthode répressive pour établir un dialogue avec l'élève indiscipliné? Si oui, qui établira ce dialogue: un administrateur? L'enseignant? Un groupe d'élèves copains? Est-ce en surchargeant le cours avec d'innombrables activités et devoirs pour que les élèves indisciplinés ne trouvent pas le temps de planifier un mauvais coup? Est-ce en permettant à l'élève de s'impliquer plus dans la planification des programmes de l'école? Est-ce en aidant l'élève à améliorer son image de soi pour qu'il prenne conscience de sa dignité?

Ce sont des questions auxquelles la recherche actuelle ne peut pas répondre. Nous consacrerons un autre moment pour trouver des réponses pratiques à ces questions. Loin de vouloir nous enfermer dans une tour d'ivoire pour répondre aux questions précédentes, nous préférons puiser les réponses sur le terrain même, c'est-à-dire en nous adressant aux enseignants et aux élèves pour recueillir des réponses pratiques aux questions posées.

Conclusion

Trente-cinq problèmes de discipline ont été présentés à 264 enseignants et à 1170 élèves des écoles secondaires de l'Outaouais québécois. Pour chaque problème, on a cherché sa fréquence et son degré de dérangement. Nous avons remarqué que les élèves ont accordé à la fréquence des problèmes un pourcentage plus élevé que celui accordé au degré de dérangement, alors que chez les ensei-

gnants on obtient le résultat inverse: la fréquence des problèmes a un pourcentage moins élevé que celui donné au degré de dérangement des problèmes. Ceci nous permet de constater que les élèves sont plus conscients de la fréquence des problèmes de discipline, alors qu'ils sont plus tolérants envers leur degré de dérangement.

NOTES

1. Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée -dans sa première étape (1985-1986)- par les «Subventions internes de la recherche» de l'Université du Québec à Hull.

RÉFÉRENCES

- Beaulieu, N., La presse étudiante est-elle libre? *Justice*, vol. 7, no 7, 1985, p. 6-7.
- Blase, J. et E. Pajak, How discipline creates stress for teachers, *The Canadian School Executive*, vol. 4, no 7, 1985, p. 8-10 et p. 14.
- Boudreault, G. et S. Fontaine, *Les défis de l'école secondaire. Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves*, Québec: Conseil supérieur de l'Éducation, 1983.
- Bruner, A.L., B.D. Felder et L.Y. Hollis, Stress producing conditions in the secondary classroom, Document ERIC ED 213 699, 1982, 11 pages.
- Chapman, E., An analysis of opinions about the behavior of disruptive high school students and a history of their earlier school behaviour, *The Journal of the International Association of Pupil Personnel Workers*, vol. 23, no 4, 1979, p. 196-204.
- Curwin, R. et A.N. Mendler, *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*, Boston: Reston Publishing Company, 1980.
- Ferguson, G., *Statistical Analysis in Psychology Education*, New York: McGraw Hill, 1976.
- Gallup, G.H., Gallup poll of the public's attitude toward the public schools, *Phi Delta Kappan*, vol. 64, no 1, 1982, p. 37-50.
- Gnagey, W.J., High school facilitators and inhibitors, *The Clearing House*, vol. 54, no 8, 1981, p. 70-75.
- 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.
- Hyman, A. et J. D'Allessandro, Good, old fashioned discipline: the politics of punitiveness, *Phi Delta Kappan*, vol. 66, no 1, 1984, p. 39-45.
- Lawrence, J., D. Steed et P. Young, Monitoring teachers: Reports of incidents of disruptive behaviour in two secondary schools: multidisciplinary research and intervention, *Educational Studies*, vol. 9, no 2, 1983, p. 81-91.
- Richard, J.F., *L'attention*, Paris: Presses universitaires de France, 1980.
- Saunders, J., *Class Control and Behaviour Problems: A Guide For Teachers*, Montréal: McGraw Hill Book, 1979.
- The Encyclopedia of Education*, New York: The Macmillan Co. & The Free Press, Discipline, Classroom, vol. 3, 1971, p. 94-99.
- Wasicsko, M.M. et S.M. Ross, How to create discipline problems, *The Clearing House*, vol. 56, no 4, 1982, p. 149-152.