

*Contributions fribourgeoises en psychologie*  
*Volume 11*

---

Marc Sieber

# Comment gérer l'indiscipline en classe?

Gérer l'indiscipline auprès  
d'élèves hyperactifs,  
oppositionnels ou provocateurs



## Remerciements

Ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide de plusieurs personnes que j'aimerais remercier ici. Ma reconnaissance s'adresse tout d'abord aux autorités du Département de l'Instruction Publique du canton de Fribourg qui ont accepté de m'ouvrir les portes des écoles fribourgeoises.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance envers tous les enseignants qui ont participé à cette recherche. Ils ont fait preuve d'une grande disponibilité en acceptant d'être dérangés de nombreuses fois au cours de l'année scolaire en accueillant une personne qui venait filmer leurs leçons. Je remercie aussi tous les enseignants de la Glâne et de la Veveysse du canton de Fribourg avec lesquels j'ai l'occasion de collaborer : leurs remarques et leur expérience me furent d'une aide précieuse dans l'élaboration du modèle d'analyse de la gestion de l'indiscipline en classe.

Sans l'aide d'une équipe sérieuse d'étudiants en psychologie qui participèrent aux enregistrements vidéos des différentes leçons, ce travail n'aurait pas pu se réaliser. Je tiens à leur exprimer ma gratitude pour les heures passées dans des classes en situation souvent peu confortable de cameraman.

J'adresse encore un grand merci à M Thierry Progin, technicien de l'institut de psychologie de l'Université de Fribourg, qui sut toujours dépanner habilement un ordinateur quelquefois récalcitrant à son utilisateur

Je dois encore exprimer ma gratitude à toute l'équipe de la chaire du département de psychologie générale et plus particulièrement à Mme Evelynne Thommen, professeure à l'Université de Besançon et à Mme Michelle Deliège, maître-assistante au département de psychologie de l'Université de Fribourg pour leurs nombreux conseils qui me permirent d'avancer dans la réalisation de ce travail.

Je tiens encore à remercier M. Jean-Luc Gurtner Professeur au département de pédagogie, M. Michael Reicherts, Professeur associé au département de psychologie de l'Université de Fribourg et M. Alberto Munari, Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève pour leurs lectures critiques, leurs remarques et leurs précieux conseils.

J'adresse une reconnaissance particulière à M. Jean Retschitzki, Professeur ordinaire au département de psychologie de l'Université de Fribourg pour avoir accepté de diriger cette thèse et suivi sa progression en me prodiguant de nombreuses suggestions et recommandations qui me furent toujours très profitables.

J'adresse aussi un grand merci à Mme Agnès Jobin pour sa lecture attentive du manuscrit et ses conseils. Son travail a largement contribué à la lisibilité du texte.

Enfin, sans les encouragements de Nicolas, Simon, Boris, ceux de leur maman et l'appui de mes parents, ce travail n'aurait certainement jamais vu le jour. Que toutes ces personnes et tous mes amis acceptent l'expression de ma profonde reconnaissance.

**Table des matières**

**Sommaire**

1. Introduction ..... 9

2. Les modèles théoriques de la discipline en classe ..... 12

    2.1 Introduction ..... 12

    2.2 Les comportements indisciplinés en classe ..... 15

    2.3 Les recherches préliminaires ..... 16

    2.4 L'indiscipline, un phénomène de groupe. Le modèle de Redl et Wattenberg..... 17

        2.4.1 Remarques à propos du modèle de Redl et Wattenberg ..... 19

    2.5 Modifier le comportement indiscipliné : le modèle néo-comportemental..... 19

        2.5.1 Efficacité mais rareté des renforcements positifs ..... 20

        2.5.2 Remontrances et punitions ..... 20

    2.6 L'indiscipline et la gestion de la classe : le modèle de Kounin..... 21

        2.6.1 Les types de leçons : facteurs d'influence sur l'émergence de l'indiscipline..... 21

        2.6.2 Importance du type de leçons sur l'apparition de comportements indisciplinés ..... 23

        2.6.3 L'effet d'onde..... 24

        2.6.4 La vigilance ..... 24

    2.7 L'analyse scientifique de l'indiscipline : l'apport de Doyle..... 25

        2.7.1 Les comportements indisciplinés en tant que ruptures de l'enseignement..... 25

        2.7.2 Les deux dimensions de l'enseignement : les apprentissages pédagogiques et les apprentissages sociaux ..... 25

        2.7.3 Caractéristiques de la vie de classe et vigilance de l'enseignant..... 26

        2.7.4 Définitions des comportements indisciplinés en classe selon Doyle (1986)..... 28

    2.8 Synthèse des concepts théoriques..... 29

        2.8.1 Vigilance et types de leçons ..... 29

        2.8.2 Aspect public des événements en classe..... 30

3. Les troubles de comportement chez l'enfant : déficit d'attention / hyperactivité, trouble oppositionnel avec provocation et trouble des conduites ..... 32

    3.1 Introduction..... 32

    3.2 Le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ..... 33

        3.2.1 Le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité en milieu scolaire : définition et interventions ..... 34

        3.2.2 Prévalence, étiologie du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité ..... 38

3.2.3 Diagnostic du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité en psychologie scolaire .....	39	
3.2.4 Diagnostic différentiel et troubles associés .....	42	4
3.2.5 Intégration sociale des enfants qui présentent un déficit d'attention avec hyperactivité ..	44	
3.2.6 Traitement médicamenteux des enfants qui présentent un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité.....	44	
3.3 Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites .....	45	
3.3.1 Prévalence du trouble oppositionnel et du trouble des conduites.....	47	
3.3.2 Caractéristiques des milieux familiaux.....	48	
3.3.3 Le modèle familial socio-interactionnel de Patterson (1992) .....	50	
3.3.4 Comorbidité entre le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites	54	
3.3.5 Les deux voies développementales menant à la délinquance d'après le modèle socio-interactionnel de Patterson.....	54	
3.3.6 Inefficacité des interventions.....	54	
3.4 Le rejet de l'enfant par ses pairs : revue de recherches .....	55	
3.4.1 Le questionnaire sociométrique.....	55	
3.4.2 La valeur prédictive du rejet de l'enfant sur sa future adaptation sociale .....	55	
3.4.3 Les déterminants du rejet .....	57	
3.4.4 Le phénomène circulaire du rejet .....	58	
3.4.5 Modèle du processus de rejet selon Coie (1990) .....	60	
4. Élaboration d'un modèle de gestion de la discipline .....	63	
4.1. Typologie des comportements indisciplinés .....	64	
4.2. L'intégration sociale des élèves indisciplinés et leur répartition en deux groupes .....	69	
4.2.1. Le sociogramme : outil d'évaluation et d'intervention .....	70	
4.2.2. La structure systémique du groupe-classe.....	73	
4.3 Les trois gestions de la discipline en classe : la gestion préventive, organisationnelle et réactive .....	75	
4.3.1. La gestion préventive .....	78	
4.3.2. La gestion organisationnelle.....	79	
4.3.3. La gestion réactive.....	82	
4.3.4. Les diverses formes de gestion réactive.....	84	
4.3.5. L'analyse de la gestion réactive.....	89	
4.4. Le modèle de gestion différenciée de la discipline .....	90	
5. Méthode et procédure d'observation .....	95	
5.1 Hypothèses générales .....	95	
5.2 Population .....	96	

5.2.1 Choix de la population.....	96
5.2.2 Répartition des élèves dans les classes.....	96
5.2.3 Caractéristiques des enseignants.....	96
5.3 Procédure .....	96
5.3.1 Les leçons .....	96
5.3.2 Consignes préalables à l'observation données aux enseignants .....	97
5.3.3 Méthode de recueil des données d'observation .....	97
5.3.4 Instruments de mesure .....	97
5.3.5 Méthode d'observation.....	100
5.3.6 Fidélité des observations.....	101
5.4 Démarche de la présentation des résultats .....	102
6. L'observation du rejet et de l'indiscipline dans les groupes-classe .....	103
6.1 Le pourcentage d'élèves «indisciplinés».....	103
6.2 Statuts sociométriques des élèves «indisciplinés» .....	104
6.3 Constitution de deux groupes de leçons selon les statuts sociométriques des élèves «indisciplinés».....	105
6.4 Durées des comportements indisciplinés : comparaison entre les élèves «indisciplinés» et leurs camarades de classe.....	107
6.5 Influence des matières enseignées, de l'expérience de l'enseignant et des types d'enseignement sur les comportements indisciplinés.....	108
6.6 Différences entre les profils comportementaux des élèves «indisciplinés» et de leurs camarades .....	110
6.7 Comparaison des profils comportementaux entre les élèves «indisciplinés» rejetés et les élèves «indisciplinés» non rejetés.....	113
6.8 Les comportements des camarades envers les élèves «indisciplinés» rejetés et non rejetés .	115
6.9 Différences de profils comportementaux des camarades des deux groupes.....	117
6.10 Résumé et conclusion sur les caractéristiques des élèves .....	118
7. La gestion réactive : différences entre les deux groupes.....	121
7.1 Les messages «de discipline» de l'enseignement .....	121
7.2 Feed-back négatifs et positifs adressés à l'élève «indiscipliné» .....	124
7.3 Les formes de gestion réactive : différence entre les deux groupes .....	126
7.3.1 Procédure générale du traitement des observations .....	126
7.3.2 Répartition des formes de gestions réactives entre les deux groupes .....	128
7.4 Résumé des résultats et conclusion .....	131
8. Gestions différenciées et stratégies de gestions.....	132

8.1 Gestions différenciées des comportements indisciplinés .....	132		6
8.1.1 Gestions du comportement de distraction .....	133		
8.1.2 Gestions du comportement impulsif.....	133		
8.1.3 Gestions du comportement dérangeant.....	134		
8.1.4 Gestions du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif.....	135		
8.1.5 Gestions différenciées des comportements indisciplinés au sein de chaque groupe .....	136		
8.1.6 Gestions des divers types de comportements indisciplinés : comparaison entre les deux groupes.....	139		
8.2 Stratégies de gestions des différents types de comportements indisciplinés.....	141		
8.2.1 Stratégies de gestions de la distraction.....	143		
8.2.2 Stratégies de gestions du comportement impulsif .....	144		
8.2.3 Stratégies de gestions du comportement dérangeant ou provocateur.....	145		
8.2.4 Stratégies de gestions du comportement oppositionnel, provocateur et agressif.....	146		
8.2.5 Conclusion et discussion : élimination ou remplacement du comportement indiscipliné ? .....	147		
9. Efficacité des gestions .....	151		
9.1 Effets des gestions suite à un comportement de distraction.....	152		
9.2 Effets des gestions suite à un comportement impulsif .....	153		
9.3 Effets des gestions suite à un comportement dérangeant .....	154		
9.4 Effets des gestions suite à un comportement oppositionnel, provocateur ou agressif .....	155		
9.5 Effets différenciés des gestions chez les élèves «indisciplinés» rejetés .....	156		
9.6 Effets différenciés des gestions chez les élèves «indisciplinés» non rejetés .....	158		
9.7 Conclusion .....	159		
10. Résumé et conclusion.....	162		
10.1 Résumé des résultats des observations .....	162		
10.2 Formulation de quelques réserves.....	168		
10.3 Conclusion : application des résultats au modèle de gestion différenciée.....	170		
10.4 Perspectives de recherches.....	175		
<i>Bibliographie</i> .....	177		
ANNEXE .....	189		
MANUEL D'UTILISATION DE LA GRILLE D'OBSERVATION : LES INTERACTIONS INDISCIPLINEES EN CLASSE .....	189		
CATEGORIES CONCERNANT L'ENSEIGNANT.....	189		
CATEGORIES CONCERNANT L'ELEVE.....	192		
La gestion de l'indiscipline en classe. ....	196		

## Comment gérer l'indiscipline en classe ?

Gérer l'indiscipline auprès d'élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs.....	196	
Résumé.....	196	7
L'auteur .....	196	

**PREMIERE PARTIE**

**L'INDISCIPLINE EN CLASSE :  
VERS UN MODELE DE GESTION**



## 1. Introduction

L'un des principaux défis de l'école sera l'articulation entre l'instruction et l'éducation. La société attend de l'école qu'elle assume non seulement l'instruction des élèves mais aussi leur éducation. Elle doit même réaliser cette tâche en collaboration avec les parents dans le respect des diverses valeurs familiales et culturelles. Ainsi, quelques commissions cantonales sont-elles chargées de proposer des projets d'éducation générale destinés à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. L'éducation générale regroupe l'éducation sociale et l'éducation à la santé. Dans la suite de cet ouvrage, nous nous préoccuperons exclusivement d'un petit volet de l'éducation sociale : la gestion de l'indiscipline en classe.

La fonction éducative de l'école a toujours existé mais de façon tacite. Un enseignant ne pouvait assurer l'instruction des élèves sans gérer des règles de conduites au sein du groupe. Il ne pouvait enseigner sans se préoccuper de la vie sociale de la classe, de l'insertion et de la réalisation personnelle de chaque élève. Il ne pouvait travailler sans se soucier d'établir un climat agréable. Chaque enseignant a transmis des règles de conduite, règles négociées ou non avec les élèves, mais règles qui se sont traduites, dans chaque classe, en attentes de comportement. Implicitement, les enfants développaient un savoir-être lors de leçons, à l'occasion de déplacements dans les couloirs de l'école ou en récréation. Depuis que l'école existe, des générations d'élèves ont acquis des règles de comportement en classe et à l'école. Le véritable défi en ce domaine consiste à ne pas opposer l'instruction à l'éducation. L'école doit instruire en éduquant ses élèves. L'éducation et l'instruction ne sont que deux aspects indissociables d'une même réalité. Eduquer sans instruire serait un glissement de sens de l'école et instruire sans éduquer ne permettrait pas aux élèves de s'engager dans des apprentissages pédagogiques. Le challenge actuel consiste à articuler ces deux dimensions et à les considérer au service l'une de l'autre.

Parallèlement à cette évolution qui touche l'école et la société, les recherches en psychopathologie, en pédagogie et en sociologie ont souligné l'importance de la période scolaire dans le développement et le maintien des troubles de comportement chez l'enfant (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). Non seulement l'école y jouerait un rôle de renforçateur, mais, selon certains auteurs, elle y assumerait même une responsabilité prioritaire (Walgrave, 1992). L'enfant qui présente des troubles de comportement au seuil de sa scolarisation pourrait voir ceux-ci se maintenir et se renforcer s'il ne parvient pas à s'intégrer au groupe-classe. De nombreuses recherches indiquent que le rejet de l'enfant par ses camarades constitue un facteur de risque élevé d'apparition de graves problèmes sociaux à l'adolescence et à l'âge adulte. (Coie & Dodge, 1983 ; Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992 ; Patterson, Reid, & Dishion, 1992). S'engager dans les apprentissages scolaires, respecter des règles de conduite en classe et s'intégrer au groupe de camarades sont certainement les trois priorités à accorder à tout élève. Cependant, ces objectifs sont difficiles à atteindre pour les enfants qui souffrent de troubles de comportement. C'est-à-dire pour plus de 4 % de la population (American Psychiatric Association, 1996). Une littérature scientifique considérable traite de ces troubles et notamment du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Il est reconnu actuellement que les enfants qui en sont atteints présentent un véritable trouble d'attention lié à une difficulté de contrôle cognitif et moteur. Leur comportement scolaire s'apparente à de l'indiscipline alors qu'il s'agit en réalité d'une conduite dont ils sont les premiers à souffrir. Les répercussions touchent les apprentissages scolaires, le respect des règles de comportement et les possibilités d'intégration sociale, soit les trois axes prioritaires du développement harmonieux de l'élève. Les enfants qui présentent un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des

conduites ont leur avenir tout autant compromis même si l'explication de leurs difficultés est différente. Ces enfants ne sont pas les seuls à supporter ces difficultés. Leurs camarades de classe et leurs enseignants en pâtissent aussi et leurs réactions peuvent même contribuer, bien involontairement, à aiguïser le problème. La société souhaite actuellement fournir aux élèves et aux enseignants des moyens de réflexion sur la gestion de l'indiscipline, sur la manière de permettre à chacun de trouver sa place dans son groupe de travail et sur les conditions qui favorisent le développement de l'estime de soi. Cette volonté est bienvenue et jouera certainement un rôle préventif de l'émergence ou du maintien des troubles de comportement et des difficultés d'insertion sociale des élèves.

Donner aux enseignants des moyens de réfléchir à leur rôle éducatif et notamment les amener à se pencher sur la manière de gérer l'indiscipline en classe n'a de sens que si leur expérience acquise n'est pas répudiée. Chaque enseignant a toujours géré des comportements qu'il jugeait indisciplinés. Comment s'y est-il pris jusqu'à maintenant ? Les cours de perfectionnement proposés au corps enseignant permettent d'améliorer la gestion de l'indiscipline. Mais ceux-ci n'ont de valeur que si les modules de formation reposent sur les acquis de chaque enseignant et la réalité de sa classe. Sinon, ces cours risquent de devenir un choix de recettes qui ne pourront s'intégrer dans une pratique quotidienne. Mais cette formation continue doit aussi reposer sur des données scientifiques détaillées de la relation entre les comportements de l'enseignant et ceux des élèves. Enfin, elle doit tenir compte des résultats de recherches à propos des troubles de comportement chez l'enfant.

Le premier objectif de cet ouvrage consiste à proposer un modèle de gestion de l'indiscipline basé sur la pratique quotidienne des enseignants et sur des bases scientifiques reconnues. Ce modèle, présenté en détail au chapitre 4, est destiné aux enseignants. Il s'appuie sur des concepts théoriques de la gestion de la discipline résumés au chapitre 2 et intègre une classification des comportements indisciplinés. Cette typologie est issue de résultats de recherches sur le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, sur le trouble oppositionnel avec provocation et sur le trouble des conduites. Une synthèse des recherches en milieu scolaire de ces trois troubles figure au chapitre 3. Il s'agit donc d'un modèle de gestion différenciée selon les types de comportements. Il tient non seulement compte de l'élève en difficulté mais de l'ensemble du groupe-classe. De plus, ce modèle est étroitement lié à la fonction d'enseignement. Gérer l'indiscipline ne peut pas s'effectuer au détriment de l'instruction. La gestion de l'indiscipline doit au contraire favoriser l'engagement et l'implication des élèves dans les apprentissages pédagogiques.

Le second objectif vise à mettre en évidence la manière dont les enseignants réagissent à des comportements indisciplinés au cours de leçons. Il s'agit en fait de l'une des dimensions de notre modèle de gestion. Différencient-ils leurs gestions en tenant compte des divers types de comportements indisciplinés ? Y a-t-il des formes de gestions plus aidantes que d'autres selon la difficulté présentée par l'élève ? L'intégration sociale de l'élève jugé indiscipliné a-t-elle un lien avec la forme de gestion utilisée par l'enseignant ? Est-elle liée aux types de comportements présentés par l'élève en classe ?

Les réponses détaillées à ces questions figurent à partir du chapitre 5 et constituent la partie empirique de notre recherche. Nous nous sommes appuyés sur un système d'observation spécialement conçu à cet effet: «*les interactions indisciplinées en classe*». Au moyen de cette grille, nous avons procédé à l'observation exhaustive, seconde par seconde, de 36 leçons de français et de

mathématiques menées par des enseignants de l'école primaire. Au total, plus de 165'000 codes ont été analysés avec, en toile de fond, le souci de répondre toujours à la même question : «comment les maîtres gèrent-ils l'indiscipline en enseignant ?». La synthèse des résultats et leur application au modèle de gestion figure au dernier chapitre de l'ouvrage.

Dans la suite de cet ouvrage, nous utiliserons fréquemment les termes de comportements indisciplinés et d'indiscipline. Ces expressions sont équivoques dans la mesure où elles peuvent induire le lecteur à penser qu'elles sont liées à une intention de l'élève. Or, tel n'est pas toujours le cas. Prenons l'exemple d'un enfant atteint du déficit d'attention avec hyperactivité. Ses comportements d'impulsivité sont bien souvent émis sans volonté d'indiscipline. Traduire ces comportements en des actes délibérés serait une démarche qui ne tiendrait pas compte des acquis scientifiques réalisés dans le domaine des troubles de comportement chez l'enfant.

## 2. Les modèles théoriques de la discipline en classe

### 2.1 Introduction

L'étude de la gestion de l'indiscipline en classe doit reposer sur des bases théoriques scientifiques pour acquérir la fiabilité nécessaire à une perspective d'intervention. L'objectif de ce chapitre consiste à mettre en évidence quelques concepts issus de recherches expérimentales sur lesquels appuyer notre propre modèle et l'analyse de notre recherche.

Après une brève revue de la littérature sur les comportements indisciplinés en classe et sur les recherches préliminaires dans le domaine de la gestion de la discipline, nous nous référerons à des auteurs dont le crédit scientifique est indéniable : il s'agit de Redl et Wattenberg, de Kounin, de Doyle et de spécialistes néocomportementalistes. Le choix de se référer à ces auteurs réside dans le sérieux de leurs démarches scientifiques et dans notre propre conception théorique de l'indiscipline en classe. Nous la considérons comme un phénomène auquel participent l'enseignant et tous les élèves d'une classe. Il s'agit en fait d'une vue systémique de l'indiscipline même si les comportements indisciplinés ne sont émis que par quelques élèves d'une classe. Leur apparition a une incidence sur tous les membres du groupe et est influencée par tous. Chacun y réagit à sa manière, aussi bien l'enseignant que le groupe-classe. Et chaque réaction peut influencer une nouvelle émission de ces comportements. En ce sens, les comportements indisciplinés font partie d'un processus circulaire et s'inscrivent comme les éléments d'un cercle vicieux. De même, la gestion de ces comportements indisciplinés ne consiste pas à appliquer quelques méthodes centrées sur le comportement d'un élève ni d'oublier l'enseignement au profit de la gestion. L'enseignant est en présence d'un groupe d'élèves, il interagit continuellement avec ce groupe même lorsqu'il s'adresse à un seul élève. Il ne peut donc s'isoler de ce groupe pour consacrer toute son énergie à l'application de stratégies individuelles. En fait, dans une optique systémique de l'indiscipline en classe, la question de savoir «comment gérer les comportements indisciplinés d'un élève» se traduirait par «comment rendre utile à l'ensemble du groupe la gestion convenant à un seul élève» et, plus généralement, «comment gérer l'indiscipline tout en enseignant ?». Car la gestion de l'indiscipline ne doit pas exclure l'enseignement. Elle y est intégrée. Redl et Wattenberg (1951) proposent une théorie qui vise à aider les enseignants à comprendre l'indiscipline comme un phénomène de groupe. Pionniers en ce domaine, leur modèle reste d'actualité et mérite une attention particulière. Kounin (1970) fut le premier à présenter une analyse scientifique des communications en classe entre l'enseignant et les élèves. Quant à Doyle (1986), il est l'un des spécialistes actuels de l'analyse de l'organisation de la vie sociale de la classe. Le recours à quelques données issues du courant néocomportementaliste nous permettra de recueillir des informations sur l'efficacité de certaines réactions de gestion des enseignants.

D'autres auteurs, dignes d'intérêt, se sont intéressés à la discipline en classe. Charles (1997) distingue ceux qui ont développé un modèle théorique de ceux qui se sont plus axés sur la pratique de la gestion. Le tableau 2.1 résume les apports spécifiques et les concepts généraux de Ginott (1971) et Gordon (1979, 1989) alors que le tableau 2.2 synthétise les principales notions de quelques modèles pragmatiques.

Modèles théoriques de la discipline en classe		
Modèles de discipline	Apports spécifiques du modèle	Concepts principaux des auteurs
Modèle de Ginott (1971)	La discipline par la communication congruente : importance de la communication dans le maintien d'une bonne discipline en classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La communication congruente</li> <li>• L'incitation à la coopération</li> <li>• L'acceptation et la reconnaissance</li> <li>• L'expression de la colère par des messages à la première personne</li> <li>• L'expression concise des consignes</li> <li>• Dispenser des compliments</li> </ul>
Modèle de Gordon (1979 et 1989)	La discipline axée sur le développement de la maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le principe d'appartenance du problème</li> <li>• Les messages à la première personne</li> <li>• La méthode de résolution de conflits sans perdant</li> <li>• L'écoute active</li> <li>• La gestion démocratique de la classe</li> </ul>

*Tableau 2.1 : spécificités et concepts généraux des modèles théoriques de Ginott et Gordon. D'après Charles (1997, pp. 75-97 et 199-223).*

Modèles pratiques de la discipline en classe		
	Apports spécifiques du modèle	Concepts principaux des auteurs
Modèle de Dreikurs (1972)	La discipline axée sur l'enseignement démocratique : importance du besoin d'appartenance de l'élève. Celui qui ne l'acquiert pas se fixe des buts erronés dans l'espoir d'acquérir un sentiment d'importance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignement démocratique</li> <li>• La classe démocratique</li> <li>• Le but fondamental d'appartenance</li> <li>• Les buts erronés</li> <li>• Le désir d'une attention excessive</li> <li>• La lutte pour le pouvoir</li> <li>• Le désir de vengeance</li> <li>• L'encouragement</li> <li>• Les conséquences logiques</li> </ul>
Modèle de Jones (1979 et 1987)	La discipline axée sur la communication non verbale de l'enseignant et l'aide à l'élève	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le langage gestuel</li> <li>• La proximité physique</li> <li>• Le maintien de l'enseignant (postures et mouvements)</li> <li>• Les promesses</li> <li>• L'intérêt pour le groupe</li> <li>• L'aide efficace à l'élève en difficulté</li> </ul>
Modèle de Canter (1976 et 1992)	La discipline axée sur la gestion du comportement par l'affirmation de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le droit d'enseigner sans être constamment dérangé</li> <li>• Les droits de l'élève en classe</li> <li>• L'affirmation de soi de l'enseignant</li> <li>• Les conséquences d'un comportement indiscipliné</li> <li>• L'enseignement d'un comportement responsable</li> </ul>
Modèle de Glasser (1974, 1985 et 1992)	La discipline sans coercition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir les règles de conduite</li> <li>• La réunion de classe</li> <li>• Susciter l'intérêt des élèves</li> <li>• Echec de la coercition</li> <li>• Satisfaction des besoins fondamentaux des élèves</li> <li>• Utilité du programme</li> <li>• Directivité mais non autoritarisme</li> </ul>
Modèle de Curwin et Mendler (1988)	La discipline axée sur la dignité et l'espoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redonner l'espoir aux élèves les plus indisciplinés</li> <li>• Redonner la dignité aux élèves les plus indisciplinés</li> <li>• Le développement du sens des responsabilités</li> <li>• Etablissement avec les élèves des conséquences</li> <li>• Le contrat social</li> <li>• Les réactions créatives au comportement indiscipliné</li> <li>• La prévention de l'escalade</li> </ul>

Tableau 2.2 : spécificités et concepts généraux des modèles pratiques de la discipline. D'après Charles (1997, pp. 101-198 et 225-248).

## 2.2 Les comportements indisciplinés en classe

L'indiscipline en classe se manifeste par des comportements et des attitudes qui prennent la valeur de messages pour l'enseignant et tout le groupe-classe. Quels sont-ils ? Walker et ses collaborateurs ont effectué une enquête auprès de 1100 enseignants. Ceux-ci ont évalué une liste de 51 comportements problématiques qu'ils ont dû classer selon leur niveau de perturbation en classe. Les comportements jugés inacceptables par 90 % de l'échantillon sont les suivants (Walker & Walker, 1994/1991) : le vol, l'inattention et l'hyperactivité, l'agression physique ou verbale, l'indiscipline et la provocation envers l'enseignant, le refus d'obéir aux règlements de classe, le vandalisme, la perturbation de la classe, les crises de rage, les comportements sexuels inappropriés, le mensonge et la tricherie. Bear (1998) partage l'avis des auteurs cités précédemment en notant qu'aux Etats-Unis les problèmes de discipline sont essentiellement le bavardage, le fait de se lever de son siège, l'irrespect envers les enseignants, les comportements de provocation envers les camarades, les menaces. À ces comportements, il adjoint la consommation de drogues et la violence. Doyle (1986) note que les actes d'indiscipline les plus courants sont les arrivées tardives, l'école buissonnière, l'oubli de matériels, l'inattention, les bavardages, le fait que l'élève quitte la classe, les cris et les formes moyennes d'agressions physiques ou verbales. Les élèves profèrent rarement des insultes ou des menaces de violences physiques envers les enseignants. Hogelucht et Geist (1997) mentionnent aussi l'inattention (le fait de ne pas écouter ce que dit l'enseignant ou de s'occuper à des activités annexes) et la prise de parole sans autorisation. Une enquête auprès d'enseignants, réalisée par Auger et Boucharlat (1995) met en évidence deux types de problèmes de discipline : les comportements perturbateurs et les comportements de retrait scolaire. Selon ces auteurs, les élèves perturbateurs peuvent présenter de l'agitation (instabilité, difficultés de concentration), de la contestation (suite à une appréciation ou une remarque de l'enseignant), de la provocation (bavardage ostentatoire, grimaces et singeries) ou de l'agressivité et de la violence (insulte, violence physique contre du matériel, contre l'enseignant). Les élèves qui refusent de travailler peuvent s'opposer activement à l'enseignant, par exemple en ne lui répondant pas ou en refusant d'aller au tableau, ou passivement en dessinant ou en occupant leur temps à des activités ludiques. Auger et Boucharlat (op.cit.) évoquent aussi les comportements indisciplinés collectifs. Ces auteurs parlent de «classes difficiles» (op. cit., p. 16) qui forment deux catégories : la classe qui bavarde et refuse de travailler et la classe passive et apathique. Sur la base d'un questionnaire créé par les auteurs, Sieber et Brugger Jecker (2000) supervisent une recherche auprès d'enseignants et d'élèves sur les représentations d'une «bonne ou mauvaise classe». Les résultats montrent qu'enseignants et élèves définissent une «mauvaise classe» en termes de lacunes de savoir-être. Les représentations d'une «bonne classe» ne sont pas les répliques inverses des définitions d'une «mauvaise classe». Une «bonne classe» est en effet définie en termes de savoir-faire. Pour être réducteur, une mauvaise classe est une classe dont le comportement général laisse à désirer alors qu'une bonne classe est une classe qui travaille bien. Nous retrouvons là ce double aspect qui définit les comportements indisciplinés : lacunes de savoir-être et absence de savoir-faire. Pour les élèves de l'enquête, une «mauvaise classe» comprend des élèves irrespectueux des règles, bagarreurs, moqueurs ou qui ne font pas leurs devoirs. C'est aussi une classe qui comporte des clans et des tensions relationnelles. Quelques élèves mettent en cause l'enseignant dans la représentation d'une «mauvaise classe» et évoquent un sentiment d'injustice vécu par les élèves. Ce sentiment, analysé par Peralva (1997), est générateur d'indiscipline et d'incivilités et s'observe au travers de l'ironie de l'enseignant, de son laxisme, de son manque de disponibilité et de considération envers certains élèves. Ceux-ci y réagissent par des stratégies défensives (passivité, autoviolence) ou offensives (opposition, provocation, agression verbale ou physique) (op. cit.). Rey (1999) élargit l'analyse des facteurs responsables des incivilités commises en milieu scolaire. Il tient compte des facteurs individuels (propres à l'élève), des influences du groupe et des caractéristiques sociologiques des élèves et des enseignants. Cameron (1998) note que la définition des comportements perturbateurs est extrêmement large. Il cite Galloway et Rogers (1994) pour lesquels ces comportements incluent n'importe quelle conduite problématique, inappropriée ou dérangeant l'enseignant. Cameron (op.cit.), pour les besoins de réalisation d'une observation systématique, regroupe les

comportements perturbateurs des élèves en 5 catégories : les comportements agressifs (pousser, frapper, tirer les cheveux, donner un coup de pied, insulter), les comportements perturbateurs envers le matériel (jeter des objets, les détériorer, les détruire), les comportements perturbateurs sociaux (crier, s'enfuir de la salle de classe, faire une crise de rage), les comportements oppositionnels (refuser de réaliser un travail, s'opposer verbalement à l'enseignant) et les comportements «auto-perturbateurs» (rêver, lire une bande dessinée, etc.). L'auteur n'indique pas les fondements théoriques de sa classification. Pour Charles (1997), les troubles de comportements des élèves en classe peuvent se regrouper en cinq catégories : 1) l'agression physique ou verbale d'un élève à l'égard de l'enseignant ou d'un autre élève, 2) la tricherie, le vol et le mensonge, 3) le défi à l'autorité, 4) les comportements perturbateurs (exclamations, déplacements dans la salle de classe, lancements d'objets, attitudes de clown, etc.) et 5) le refus de travailler. Walker, Colvin et Ramsey (1995) distinguent 3 types de problèmes, classés selon leurs gravités légales: 1) les infractions mineures comme les arrivées tardives, le fait de parler trop fort en classe ou dans les couloirs, de ne pas avoir le matériel, de faire l'école buissonnière. Pour les auteurs, ces comportements perturbent l'enseignement et peuvent provoquer une escalade amenant ces élèves à présenter des problèmes plus graves ; 2) les infractions sérieuses comme les comportements d'oppositions, d'injures envers l'enseignant, de légères agressions physiques ; 3) les comportements illégaux sont les conduites qui peuvent être sanctionnées par la loi (vols, possessions d'armes, agressions physiques, etc.).

Debardieux (1991), à partir de données issues d'observations, de témoignages et d'entretiens semi-directifs s'intéresse à la violence dans la salle de classe. Il regroupe ces comportements en deux catégories : la violence entre les élèves et la violence entre l'enseignant et les élèves. À propos de la violence entre les élèves, il cite les coups, le racket, le bruit, les injures, l'autoviolence ou l'automutilation, la folie, le refus de l'autre sous la forme d'un «sexisme» (op. cit., p. 36) ou d'un racisme. En ce qui concerne la violence entre enseignant et élève, l'auteur évoque le refus de travailler, le refus d'entrer ou de rester en classe. Ce même auteur, avec Dupruch et Montoya, se réfère à Roché (1996) et Lagrange (1995) et parle d'incivilités. Les incivilités sont des menaces contre l'ordre établi, des transgressions de règles qui induisent un sentiment de non-respect chez celui qui en souffre (Debardieux, Dupruch & Montoya, 1997). La majorité des ouvrages francophones abordent les troubles de comportement des élèves sous le thème de la violence à l'école intégrant dans leurs analyses les problèmes de conduite survenant en dehors de la salle de classe (Charlot & Emin, 1997 ; Floro, 1996 ; Hébert, 1991).

### 2.3 Les recherches préliminaires

L'intérêt des chercheurs en ce qui concerne la gestion de la discipline en classe est relativement récent et se manifeste réellement vers les années 50. Auparavant, les recherches étaient centrées soit sur l'instruction avec l'objectif de déterminer les conditions optimales d'efficacité de celle-ci, soit sur le traitement des troubles de comportements présentés par les élèves pris individuellement. La gestion de la discipline est initialement analysée par des observations centrées sur l'enseignant. Anderson (1939) et Cogan (1956) cherchent à estimer si l'enseignant présente des comportements dominateurs ou intégrateurs (source : Postic, 1989). Lippitt, & White (1943) (source : Levy, 1978) et Withall (1949) (source : Postic, 1989), influencés par la valeur idéologique de la société de l'époque, tentent d'évaluer la nature plutôt démocratique, autoritaire ou laxiste de l'enseignement. Ces recherches se penchent exclusivement sur le comportement de l'enseignant. La conception théorique sous-jacente consiste à penser que l'attitude de l'enseignant a des effets directs sur celle des élèves. Par exemple, un style autoritaire conduit à une absence de prise de responsabilité par les élèves. Celle-ci se manifeste soit par de la passivité soit par de l'agressivité envers le maître. Un style laxiste conduit le groupe d'élèves à une absence de productivité. Flanders (1967) (source : Postic, 1989) est toujours influencé par les aspects autoritaires et démocratiques de l'enseignement, mais ses observations prennent en considération non seulement les actes isolés de l'enseignant ou de l'élève mais l'interaction engendrée par leurs actes. Flanders met au point un système d'observation



comprenant 7 catégories décrivant le comportement de l'enseignant et 3 catégories décrivant les comportements des élèves. Son objectif consiste à analyser des fréquences de séquences dyadiques qu'il va astucieusement représenter sous forme d'une matrice. Celle-ci permet à Flanders d'estimer le type d'influence de l'enseignant sur ses élèves, influence directe ou indirecte auxquelles correspondront des relations de dépendance (forte, moyenne ou faible) (Postic, 1989). Ces recherches abordent des aspects relatifs à la gestion de la discipline sans toutefois en faire le point de mire de la recherche. L'objectif poursuivi par Flanders consiste à analyser les conditions qui permettent un enseignement efficace (Doyle, 1986, p. 392). C'est probablement Redl et Wattenberg (1951) qui, les premiers, développent un modèle théorique exclusivement centré sur la discipline en classe.

#### 2.4 L'indiscipline, un phénomène de groupe. Le modèle de Redl et Wattenberg

Redl et Wattenberg (1951, cités dans Charles, 1997) sont les premiers à proposer un modèle de discipline en classe. Leurs travaux s'appuient essentiellement sur les théories de psychologie sociale issues de la dynamique de groupe. Bany et Johnson (Bany et Johnson, 1969/1964 ; Johnson et Bany, 1985/1970) se réfèrent au même courant théorique avec cependant une perspective plus pratique destinée à proposer aux enseignants des moyens d'intervention concrets auprès du groupe-classe. Vayer et Roncin (1987a, b) ou Duval, Letourneur et Vayer (1987) s'inspirent aussi de la dynamique de groupe pour analyser le dynamisme des relations en classe. L'apport de ces auteurs est d'intégrer dans ce modèle les techniques sociométriques permettant d'évaluer les représentations relationnelles des élèves. Leur intérêt n'est pas forcément de proposer un modèle sur la discipline.

Redl et Wattenberg (1951) considèrent les comportements indisciplinés par les fonctions qu'ils acquièrent au sein du groupe d'élèves. Ces fonctions définissent des rôles comme ceux de meneur, de clown, de bouc émissaire, d'agitateur ou de chouchou. Cette conception provient de l'importance qu'ils accordent à l'influence du groupe sur le comportement de chaque élève. Le groupe exerce des attentes et les divers rôles sont considérés comme des réponses à ces attentes. De ce point de vue, Redl et Wattenberg sont très proches des modèles systémiques pour lesquels la notion de rôle, et notamment celle de patient-désigné revêt une importance primordiale (Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas, & Kannas, 1988 ; Perrone, 1982). Selon Redl et Wattenberg, le groupe d'élèves élabore un code tacite de conduites. Il suffit que ce code entre en contradiction avec les attentes de l'enseignant pour que se développent des rôles comme celui d'agitateur ou de bouc-émissaire chez un ou plusieurs élèves, rôles qui présentent un degré de contagion variable. Pour Redl et Wattenberg, l'enseignant fait partie du groupe et, à ce titre, joue un ou plusieurs rôles selon les circonstances : le juge, la source de connaissance, le facilitateur d'apprentissages, l'arbitre, le détective, etc. Ces rôles dépendent forcément du libre-arbitre de chacun mais aussi des attentes de rôles véhiculées par les élèves. Cette conception des relations au sein de la classe amène Redl et Wattenberg à rechercher les raisons de comportements indisciplinés dans l'absence d'unité ou de cohésion que forme le groupe comprenant l'enseignant et les élèves. Cette absence d'unité peut concerner le groupe d'élèves, constitué de plusieurs sous-groupes par exemple, ou le groupe-classe dans sa totalité en y incluant l'enseignant. Par exemple, un élève endossera le rôle de bouc-émissaire afin de s'attirer les bonnes grâces du groupe de pairs tandis que ceux-ci le lui donneront dans le but de déplacer leur tension sur cet individu (voir figure 2.1).

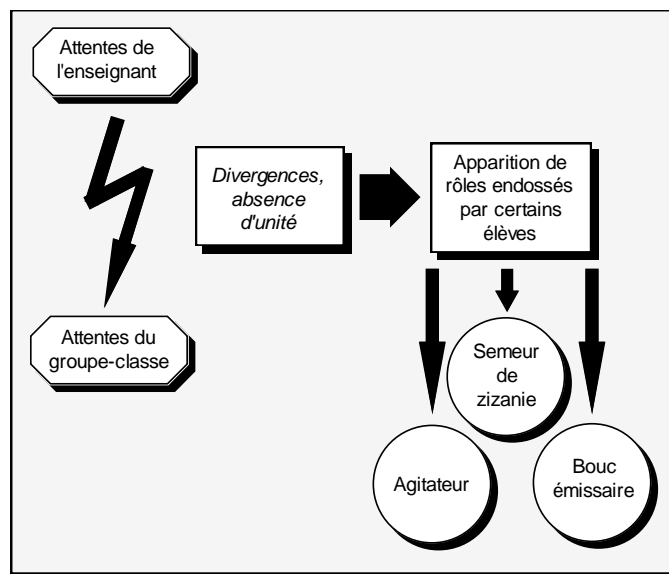


Figure 2.1 : l'émergence de rôles relatifs à l'indiscipline selon le modèle de Redl et Wattenberg.

L'une des fonctions de l'indiscipline est son utilité à la cohésion des élèves. Elle permet en effet aux camarades de l'élève perturbateur de se distraire de la tâche pédagogique, d'utiliser ce camarade comme porte-parole et, par les réactions de l'enseignant, de se remémorer les règles de conduites (Sieber, 2000). Pour réagir au mieux aux problèmes de discipline en classe, Redl et Wattenberg proposent à l'enseignant d'adopter une « pensée diagnostique » centrée sur le comportement indiscipliné, l'élève qui l'a émis et le groupe (Charles, 1997, p. 20). Cette pensée consiste à se poser des questions avant d'intervenir résumée à l'encadré 2.1 :

- 
- Quelle motivation sous-tend le comportement déviant ?*
  - Quelle est la réaction de la classe ?*
  - Le comportement déviant est-il relié de quelque façon à une interaction avec moi ?*
  - Comment l'élève réagit-il si je le réprimande ?*
  - De quelle façon mon intervention influencera-t-elle son comportement à venir ?*
- 

Encadré 2.1 : démarche de la pensée diagnostique selon Redl et Wattenberg.

Dans l'esprit de Redl (1975), cette démarche diagnostique est fondamentale. A chaque apparition de comportements déviants, l'enseignant devrait, selon Redl (1975), réaliser une estimation des fonctions du comportement. Ce comportement signifie-t-il que l'élève s'ennuie, qu'il est fâché, qu'il est distrait au point d'oublier les règles de comportement, qu'il désire montrer sa bravoure à l'enseignant ou à ses camarades ? Afin de répondre à ces questions, Redl (1975) insiste sur l'importance de l'observation du groupe. Lorsque l'enseignant s'est forgé des hypothèses, il peut recourir à l'un des quatre types d'interventions (voir encadré 2.2) proposées par Redl et Wattenberg (d'après Charles, 1997) :

- 
- L'incitation à la maîtrise de soi (elle comprend cinq stratégies d'intervention développées ci-dessous)*
  - L'aide opportune (élimination d'une difficulté de compréhension, modification de l'emploi du temps, confiscation d'un objet attrayant)*
  - L'évaluation de la réalité (explication des raisons rendant le comportement inapproprié aux yeux de l'enseignant, manifestation d'encouragement, manifestation de confiance au fait que l'enfant est capable de se comporter différemment, établissement de limites claires et faciles à faire respecter)*
  - Le recours aux menaces, punitions (menaces et punitions ne doivent pas être utilisées par les enseignants comme des vengeances ou comme des réactions affectives. Les punitions sont plutôt considérées comme des conséquences logiques d'un grave comportement indiscipliné, conséquences connues à l'avance par l'élève)*
- 

Encadré 2.2 : les quatre types d'intervention selon Redl et Wattenberg.

L'incitation à la maîtrise de soi comprend 5 stratégies d'intervention (d'après Charles, 1997) : 1) l'intervention au moyen de signes non verbaux (l'enseignant émet des signes non verbaux tels que froncements de sourcils, signes gestuels dès l'apparition du comportement déviant), 2) l'intervention par un rapprochement (soit l'enseignant se contente de se rapprocher de l'élève, soit il lui touche amicalement l'épaule), 3) l'intervention par une manifestation d'intérêt (l'objectif de cette intervention est double : il consiste à fournir à l'élève un feed-back positif sur son travail et à l'inciter de façon indirecte à diriger à nouveau son attention sur la tâche), 4) l'intervention par l'humour (cette intervention comporte le risque de devenir disqualifiante pour l'élève surtout si l'humour devient sarcastique ou moqueur) et 5) l'intervention par l'ignorance intentionnelle (l'ignorance volontaire est un message de l'enseignant à un élève et au groupe qui consiste à leur montrer que le comportement perturbateur ne doit pas devenir le centre d'intérêt de la classe)

### 2.4.1 Remarques à propos du modèle de Redl et Wattenberg

Bien que ce modèle date de 1951, il demeure extrêmement intéressant dans la mesure où il met l'accent sur le comportement de l'élève situé dans son contexte social : le système-classe. Le comportement indiscipliné n'est pas seulement l'expression d'un élève, mais relève d'un dysfonctionnement du système. Les règles de conduite se rigidifient au point de laisser apparaître des rôles endossés par les élèves. Ces rôles nuisent à leur autonomie. De plus, ce modèle tient aussi compte de l'implication de l'enseignant dans le fonctionnement de la classe. La démarche proposée d'adopter une pensée diagnostique n'est autre que celle d'inciter l'enseignant à prendre du recul avant d'intervenir, d'éviter l'adoption de réactions irréfléchies. Elle s'apparente à ce que décrit actuellement Nault (1998) sous le terme de «la pensée réflexive» (op. cit, p, 104). Ce modèle permet aussi de comprendre les raisons qui incitent des élèves à adopter des comportements différents en classe de ceux qu'ils présentent en relation individuelle avec l'enseignant. Cette contextualisation du comportement indiscipliné est reprise par les auteurs d'obéissance systémique qui se sont intéressés aux problèmes scolaires. Evéquo (1987) souligne l'importance des concepts de finalités individuelles et de finalités systémiques qui se développent dans le système-classe. Les finalités individuelles des élèves sont les buts, les attentes et les représentations de chacun alors que la finalité systémique est l'émergence d'une finalité du groupe. Certaines classes «peuvent avoir des finalités qui parviennent à satisfaire dans une large mesure les finalités individuelles alors que d'autres classes ne parviennent pas réellement à trouver un projet qui satisfasse les différents participants» (op. cit. p. 9). Comme Redl et Wattenberg (1951), mais dans une perspective systémique, Evéquo (1984) met l'accent sur l'importance de l'unité du groupe en vue de la réalisation de projets communs. McCulloch (1994) insiste aussi sur l'importance d'analyser les difficultés scolaires d'un élève dans le contexte de la classe : «faire réussir l'élève revient à faire réussir l'enseignant» (op. cit., p. 109). Dans la même perspective, nous avons proposé un modèle de compréhension systémique des comportements indisciplinés en classe avec l'utilisation de techniques sociométriques (Sieber, 1988, 1994). Amatea (1989) présente un modèle d'intervention des troubles de comportements en classe basé sur les théories systémiques et les méthodes de résolution de problèmes. C'est bien la cohésion du groupe-classe, enseignant compris, qui contribue à la réduction de l'indiscipline. Plusieurs facteurs sont générateurs de cohésion et parmi eux il convient de mentionner le partage d'un but commun. Cet aspect n'est d'ailleurs pas négligé par les autorités scolaires dont l'un des buts actuels consiste à promouvoir cette unité au sein de bâtiments scolaires au moyen des «projets d'établissements».(Conférence francophone des inspectrices et inspecteurs scolaires du canton de Fribourg, 1999). Evéquo (1984), à la suite de Selvini et son équipe (Selvini et al., 1980), élargit la compréhension des difficultés scolaires en y incluant tous les acteurs susceptibles de jouer un rôle relationnel dans le maintien de ces problèmes (enseignants, élèves, autorités scolaires, famille, etc.).

### 2.5 Modifier le comportement indiscipliné : le modèle néo-comportemental

Le courant comportemental et néo-comportemental est certainement celui qui totalise le plus de programmes de modification de comportements indisciplinés en classe. Ceux-ci sont spécialement destinés à des enseignants qui s'occupent d'élèves hyperactifs ou oppositionnels. (Bertand & Reclus-

Prince, 1988 ; Goldstein, 1995 ; Haring & Kennedy, 1990 ; Haring & Phillips, 1972 ; Patterson, 1974 ; Thomas, Becker, & Armstrong, 1974 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Leur objectif consiste à modifier le comportement de l'élève. Dans ce but, leurs procédures doivent être utilisées de façon systématique. Elles consistent en une variété de techniques de renforcements positifs, négatifs et de punitions permettant de contrôler le comportement des élèves (Bear, 1998). Ces techniques peuvent inclure un système d'économie de jetons (Charles, 1997) ou un recours à l'enseignement par tutorat (Bierman & Furman, 1984 ; Coie & Krehbiel, 1984 ; Garcia-Vasquez & Ehrly, 1992). Elles ont souvent des bases communes complétées par des techniques d'intervention spécifiques selon la spécialité de leurs auteurs. Par exemple, Walker, Colvin et Ramsey (1995) joignent au programme de base un volet spécifique consacré à l'apprentissage des compétences sociales. Les programmes fondamentaux de gestion de discipline comprennent généralement les points présentés à l'encadré 2.3 :

- 
- *Aider les élèves à établir des règles de classe et à développer une liste de conséquences en cas d'infraction*
  - *Renforcer fréquemment les élèves qui manifestent des comportements appropriés (les prendre en flagrant délit de comportement adapté) en prenant soin de distinguer les comportements appropriés reliés à la coopération de ceux qui concernent les acquisitions scolaires et de contacter tous les élèves*
  - *Proposer des leçons intéressantes de manière enthousiaste*
  - *Apprendre aux élèves à devenir responsables des règles établies*
  - *Établir une routine après chaque entrée des élèves en classe : lire un livre, écouter de la musique, faire un puzzle de mathématiques*
  - *S'assurer de l'attention de tous les élèves avant de commencer une explication*
  - *Intervenir immédiatement auprès des élèves qui présentent un comportement indiscipliné*
  - *Établir un programme dans lequel les durées des transitions entre deux activités sont les plus courtes possibles afin de minimiser l'apparition de comportements indisciplinés*
  - *Utiliser un langage direct (voir à ce propos Walker et Walker (1994/1991) qui proposent de distinguer les directives alpha qui comprennent des demandes claires, directes et précises des directives bêta qui consistent en de vagues ou multiples directives)*
  - *Éviter les temps morts*
  - *Établir une routine avant la fin de chaque période de classe*
  - *Travailler en collaboration avec les parents*
- 

*Encadré 2.3 : conseils généraux en gestion de discipline issus des concepts néo-comportementalistes.*

### 2.5.1 Efficacité mais rareté des renforcements positifs

Bien que le modèle néo-comportemental insiste sur l'efficacité des *renforcements positifs* comme techniques de gestion de discipline (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995, pp. 404-418), une recherche conduite par Brophy (1996) et citée par Bear (1998) indique que les approches positives de la gestion de discipline sont parmi celles qui sont les moins utilisées par les enseignants. Les résultats de Brophy confirment ceux de Hyman (1997) et les données issues d'une revue de littérature effectuées par Reimers, Wacker et Koepl (1987) [voir aussi Sugai, Kameenui et Colvin (1993), cités par Walker, Colvin et Ramsey (1995, p. 134-135)]. Se référant à une recherche de Gross et Eckstrand (1983), Goldstein (1995, p. 224) mentionne que les renforcements positifs des enseignants sont directement corrélés à une élévation du travail des élèves et à l'enthousiasme de l'enseignant. Constatant le faible emploi de ce type de renforcements alors que leurs effets sur le comportement des élèves au travail est élevé, Rhodes, Jenson et Reavis (1992) ainsi que Cautela et Meisles (1977) ont élaboré des programmes permettant aux enseignants d'utiliser plus largement cette technique de modification du comportement. Goldstein (1995, p. 225-234) présente en détail ces programmes.

### 2.5.2 Remontrances et punitions

Du point de vue du modèle comportemental, *les punitions* les plus utilisées par les enseignants sont l'interdiction faite à un élève de participer à une activité attrayante, la suppression d'une récréation, la perte d'un privilège, la remontrance verbale et l'exclusion temporaire de l'élève de la classe (Goldstein, 1995). Selon Walker et Shea (1991), cité par Goldstein (1995, p. 246), des enseignants

continuent à recourir à des punitions physiques et à des remarques désobligeantes et humiliantes. Une recherche effectuée par Douet (1989) dans les écoles françaises, montre que 68 % des enseignants de leur échantillon (250 enseignants de maternelle et de primaire) reconnaissent que la réprimande existe dans leur école, 73 % avancent que la suppression de la récréation est une démarche usuelle, 48 % prétendent que la mise au piquet est courante, 44 % avouent que les fessées sont appliquées dans leur bâtiment scolaire et 2 % mentionnent que les « punitions humiliantes » se pratiquent dans certaines classes (op. cit., p. 102).

Selon Charles (1997, p. 41), la punition, en tant que technique de modification de comportement en classe, provoque des effets secondaires indésirables qui risquent de l'emporter sur le bénéfice des conséquences. Soumis à une punition, l'élève éprouve des sentiments négatifs qui peuvent nuire à sa motivation et le conduire à exercer des représailles contre son enseignant. Les programmes comportementaux de gestion de discipline préfèrent remplacer le terme « punition » par celui de « conséquences logiques » (op.cit. , p. 41). Cette forme d'intervention consiste à informer les élèves des conséquences négatives de leurs transgressions. Les résultats de la recherche de Brophy (1996), citée par Bear (1998), indiquent cependant que les remontrances et les punitions sont amplement utilisées par les enseignants de l'échantillon, spécialement lorsque ceux-ci gèrent le comportement d'un élève qui présente un trouble de conduites ou un déficit d'attention avec hyperactivité. Abramowitz, O'Leary et Fattersak (1988) montrent que les réprimandes verbales constituent la méthode de gestion de discipline la plus répandue. Le recensement des travaux sur ce sujet réalisé par Goldstein (1995) confirme ce résultat. Les remontrances s'avèrent pourtant efficaces si elles sont accompagnées de contacts oculaires, d'un contact physique (main sur l'épaule), si elles sont émises par un enseignant qui n'est pas éloigné de l'élève et si leur contenu comprend des informations utiles pour l'élève (Abramowitz, O'Leary et Fattersack, 1988). Ces auteurs montrent que les réprimandes de courtes durées sont plus efficaces pour éviter l'apparition de comportements indisciplinés que les réprimandes de longues durées.

### 2.6 L'indiscipline et la gestion de la classe : le modèle de Kounin

#### 2.6.1 Les types de leçons : facteurs d'influence sur l'émergence de l'indiscipline

Selon Kounin et Gump (1974), toutes les leçons se définissent par un certain type de communication et par un matériel particulier. Par exemple, une leçon frontale au cours de laquelle l'enseignant donne des explications aux élèves implique une communication verticale entre les élèves et l'enseignant et le recours à des supports communs aux élèves (tableau, rétroprojecteur, images présentées à tout le groupe). En revanche, une leçon pendant laquelle les élèves travaillent en petits groupes se caractérise par des îlots de communications horizontales. Les élèves échangent à voix basse et se réfèrent à des documents ou des fiches qui peuvent être communs ou différents d'un groupe à l'autre. Les auteurs nomment ces caractéristiques propres aux leçons des « systèmes de signaux » (op. cit., p. 556, trad. personnelle). Le « signal » au sens de Kounin, se réfère à l'objet d'attention de l'élève. Ce peut être une personne (l'enseignant qui expose une notion, la réponse d'un élève à l'enseignant, l'élève d'un petit groupe qui donne son opinion sur un travail) ou un support pédagogique (une fiche, du matériel de bricolage). Dans le cas de la leçon frontale, le signal auquel tous les élèves doivent être attentifs est émis par l'enseignant tandis que lors de la leçon par petits groupes, les sources des signaux sont multiples : l'avis d'un camarade du groupe, l'information d'un élève d'une autre équipe, etc. Ces systèmes définissent la conduite à adopter pour participer aux leçons. Leur fonction consiste à définir implicitement un modèle de comportements chez les élèves (écouter une explication, compléter en silence une fiche, etc.). Ils sont répétitifs : lorsqu'une leçon particulière est proposée une seconde fois, elle aura les mêmes caractéristiques que lors de sa première apparition. Sur la base de ce système, les auteurs définissent trois concepts qui caractérisent les leçons : 1) la continuité ; 2) l'isolement et 3) l'intrusion. La *continuité* se réfère à une émission ininterrompue d'un signal. Ce signal peut provenir d'une seule source (lors d'une leçon frontale, par exemple) ou de plusieurs (à l'occasion d'une leçon par petits groupes). Le concept d'*isolement* fait référence aux types de leçons où le signal résulte de l'action propre de l'élève.

L'exemple donné par les auteurs est le suivant : l'élève travaille seul en découpant et en collant des morceaux de papier. Les signaux sont constitués alors par le matériel à disposition de l'enfant. L'élève est isolé des sources de stimulation extérieure. Le concept d'*intrusion* se réfère aux leçons qui sont caractérisées par des stimuli suffisamment intenses susceptibles de détourner l'attention de l'enfant. Les auteurs donnent l'exemple de leçons de gymnastique musicale : la source est continue et unique, mais engendre des comportements chez les élèves qui peuvent détourner leur attention de la source sonore. De ce point de vue, des comportements indisciplinés comme une opposition active d'un élève, une provocation ou une exclamation sont intrusifs car ils détournent l'attention des élèves. L'élaboration de cette théorie de système de signaux permet aux auteurs de définir 6 types de leçons selon les caractéristiques du signal (voir figure 2.2) :

Type 1	Les signaux sont produits par l'activité de l'élève au moyen de l'utilisation continue du matériel (p. ex : il travaille individuellement)
Type 2	Les signaux proviennent d'une seule source, émise de façon continue (p. ex. : l'élève écoute l'enseignant)
Type 3	Les signaux proviennent de plusieurs sources et sont émis de façon séquentielle (p. ex. : l'enseignant passe la parole aux élèves, à tour de rôle)
Type 4	Les signaux proviennent de plusieurs sources et sont émis en chœur (p. ex : chant)
Type 5	Les signaux sont émis de plusieurs sources simultanément (p. ex : travail par petits groupes)
Type 6	Les signaux sont émis d'une seule source et engendrent des réactions intenses (p. ex : gymnastique)

Figure 2.2: les six types de signaux de Kounin et Gump (1974).

Leur hypothèse consiste à prévoir que les leçons dont les signaux sont émis de façon continue, sous une forme non intrusive et dont le degré d'isolement sera le plus important seront celles qui produiront le plus d'engagement de la part des élèves. Kounin et Gump (1974) ont enregistré 596 leçons dispensées par 36 enseignants différents sur une période de deux ans. Les enfants sont âgés de 2 ans et demi à 5 ans et demi. Ils observent trois types de comportements : 1) le comportement impliqué de l'enfant (il s'agit de comportements qui montrent que l'enfant participe à la tâche soit en réalisant l'activité demandée, soit en écoutant l'enseignant), 2) le comportement non impliqué de l'enfant (celui-ci montre qu'il ne participe pas mais ne dérange pas la leçon) et 3) le comportement inapproprié de l'enfant (celui-ci suit la leçon tout en faisant autre chose que ce qui lui est demandé ou il présente des comportements perturbateurs : une agression contre un camarade, un comportement qui dérange le cours de la leçon ou un comportement d'opposition envers l'adulte).

Les résultats confirment leur hypothèse. Les leçons individualisées ont la moyenne la plus basse de comportements indisciplinés. Dans de telles leçons, les élèves sont suffisamment isolés pour maintenir une implication à la tâche même si l'enseignant passe dans les rangs afin de fournir quelques explications individualisées. Les leçons dans lesquelles les élèves écoutent l'enseignant sont caractérisées par une moyenne supérieure de comportements indisciplinés. Ce sont les leçons frontales. Cependant, Kounin et Doyle (1975) ont montré, dans une recherche ultérieure, que l'implication des élèves à la tâche peut être augmentée si la durée des interactions entre l'enseignant

et les élèves est courte, c'est-à-dire si les tours de parole s'effectuent rapidement. Les moyennes les plus élevées de comportements indisciplinés ont été observées pour les leçons de groupes, les leçons de gymnastique et d'éducation musicale qui présentent soit une continuité faible soit une intrusion élevée.

### 2.6.2 Importance du type de leçons sur l'apparition de comportements indisciplinés

L'apport incontestable de Kounin dans le champ de recherche sur la discipline en classe consiste à mettre l'accent sur les différents types de leçons. Ce contexte devient un facteur qui influence l'apparition de problèmes de discipline. La discipline n'est plus envisagée comme une conséquence d'un style particulier de l'enseignant (autoritaire, laisser aller, etc) ou d'un profil psychopathologique d'un élève, mais elle est étroitement liée au type de leçon. Certes, tous ces facteurs sont interreliés dans la mesure où certains enseignants se sentiront plus à l'aise d'enseigner en situation frontale alors que d'autres affectionneront particulièrement l'enseignement individualisé ou l'enseignement par petits groupes. Ces choix dépendront de la personnalité de l'enseignant, mais ils seront aussi représentatifs du courant pédagogique valorisé sur le moment. Doyle (1986) souligne le fait que les travaux de Kounin et Gump ont permis de montrer que l'implication des élèves est davantage fonction de la manière dont les enseignants conduisent le groupe et structurent leurs leçons que de la façon dont ils se conduisent au moyen de comportements individuels.

Le modèle de Kounin indique que la gestion de la discipline en classe et la conduite des apprentissages représentent deux niveaux distincts d'enseignement qui sont véhiculés en parallèle. Les élèves apprennent à chaque seconde comment se comporter et comment lire ou résoudre un problème de mathématique. C'est le contexte propre à chaque type de leçon (système de signaux) qui leur indique les comportements à adopter au cours de celle-ci. Selon le type, certains comportements comme le bavardage seront recommandés et parfaitement adéquats (au cours des leçons de groupes par exemple) alors que ces mêmes comportements seront tenus pour indisciplinés lors d'autres leçons (enseignement individualisé, enseignement frontal, par exemple). L'intérêt du modèle de Kounin est donc de contextualiser les comportements de l'élève. Un comportement n'est indiscipliné que par rapport aux normes d'une leçon. Chaque élève doit apprendre à donner un sens à ce contexte, à comprendre que celui-ci définit une panoplie précise de comportements à adopter. Les caractéristiques du signal (continuité, intrusion et isolement) représentent les *règles de conduites implicites*. Les signaux et le matériel-support de la leçon restreignent le champ de comportements possibles. Mais ils le limitent de façon tacite. Certains élèves comprennent rapidement ces règles, d'autres ont encore besoin qu'elles leur soient explicitées. Cela s'effectue généralement par des remarques ou des explications de la part de l'enseignant à la suite de comportements indisciplinés. De ce point de vue, l'indiscipline est utile. Sa fonction consiste à expliciter l'implicite. Les messages de l'enseignant transmettent alors des *règles de conduites explicites* (voir encadré 2.4).

#### Les règles implicites d'un type de leçon : un exemple

*Un enseignant conduit une leçon de compréhension de texte. Les élèves ont dû lire un extrait du roman de Jean Bosco : «L'enfant et la rivière». Ils sont assis à leur pupitre. L'enseignant est debout, face à eux. Il s'apprête à leur poser des questions :*

- *Rappelez-moi les raisons pour lesquelles il va, malgré sa peur, retourner vers la maison des bohémiens. Julien, oui ?*
- *Parce qu'il lui manque des besoins, quelque chose, heu...*
- *Sébastien ?*
- *Il manque de la chaleur.*
- *Bien. Pour Gatzo, est-ce qu'on retrouve chez lui ces deux notions ? Force morale et force physique ? Christine ?*
- *Non*
- *Est-ce que vous êtes d'accord avec elle ? Marie ?*
- *Non. Il y a les deux.*
- *Qu'est-ce que ça veut dire une force morale ? Pierre ?*

...

Ce type de leçon frontale définit de façon implicite les comportements des élèves : être attentif à chaque question de l'enseignant, aux réponses des élèves, formuler des réponses brèves, éviter de bavarder, éventuellement lever la main, etc. Ces conduites ne sont pourtant jamais précisées par l'enseignant. Elle découle du type de leçon. Supposons dans ce contexte un élève qui fournit une réponse correcte mais très détaillée qui demande à tous de l'écouter longuement. Cette réplique ne sera nullement indisciplinée mais ne s'ajustera pas aux règles implicites de la leçon. Il est probable qu'elle suscitera un *feed-back* non verbal d'impatience de la part de l'enseignant ou des élèves. De même, si un élève est surpris d'avoir la parole et ne fournit qu'une réponse embarrassée, il risque de subir une réprimande de l'enseignant. La réaction de celui-ci visera à faire comprendre à cet élève de demeurer attentif. Elle rendra explicite cette règle d'attention. Bien que la réprimande ne s'adresse qu'à l'élève, elle constitue un rappel à l'ensemble du groupe.

Encadré 2.4 : exemple de règles implicites propres à un type de leçon

### 2.6.3 L'effet d'onde

Le modèle de Kounin ne néglige pourtant pas l'intérêt de la gestion de l'enseignant. Il est évident que les formes d'interactions entre enseignant et élèves ont une influence notable sur la présence de comportements indisciplinés. D'ailleurs, les recherches initiales de Kounin (1970) (sources : Doyle, 1986 ; Goldstein, 1995) portent sur les effets des actes de gestion de discipline. Kounin a mis en évidence un *effet d'onde*. L'effet d'onde décrit les conséquences que provoquent, sur le groupe, les remontrances de l'enseignant à un élève (voir figure 2.3). Cet auteur observe en effet qu'une réprimande adressée à un enfant modifie de manière bénéfique le comportement de ses camarades. Dans une recherche portant sur des élèves de niveaux maternel, primaire, secondaire et universitaire, Kounin montre cependant que cet effet est très marqué chez les enfants d'école maternelle ou primaire mais a peu d'impact sur les collégiens ou les étudiants. L'effet d'onde dépend encore du statut social de l'élève au sein de son groupe. Citant Bandura (1969), Goldstein (1995, p. 244) relève l'importance, pour l'enseignant de parvenir à utiliser des techniques de gestions favorisant des réponses positives de la part des élèves perturbateurs ayant un haut statut social au sein de la classe dans la mesure où ces élèves modèleront le comportement de leurs camarades.

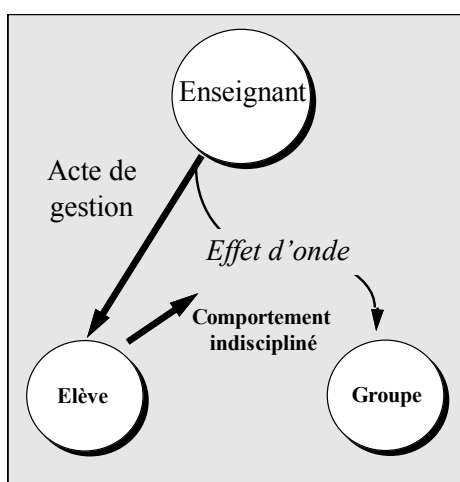


Figure 2.3 : représentation de l'effet d'onde selon Kounin (1974).

### 2.6.4 La vigilance

Un autre concept clé de la théorie de Kounin est celui de la *vigilance*. La vigilance est la capacité de gestion que possèdent certains enseignants de «savoir à tout moment ce qui se passe en tout point de la classe» (Charles, 1997, p. 61) Cette vigilance se conceptualise en trois points : le premier est la capacité de l'enseignant de *repérer immédiatement l'élève* dont le comportement doit être repris, le second consiste à *parvenir à accorder des priorités d'intervention* selon la gravité des problèmes présentés, et le troisième a trait à *l'immédiateté de l'intervention*. Cette dernière doit survenir avant



l'aggravation ou la contagion du comportement indiscipliné. Ce concept sera développé par Doyle (1986) et présenté ci-dessous.

## 2.7 L'analyse scientifique de l'indiscipline : l'apport de Doyle

### 2.7.1 Les comportements indisciplinés en tant que ruptures de l'enseignement

Un concept issu des travaux de Kounin mais développé par Doyle (1986) est celui de «rupture de l'enseignement» (1986, p. 419, trad. personnelle). Selon cet auteur, l'une des fonctions des comportements indisciplinés consiste à créer des «ruptures de l'enseignement». Le comportement indiscipliné détourne l'attention des élèves et oblige en effet l'enseignant à y réagir en interrompant le cours de la leçon. Si Doyle (op. cit.) attribue ces ruptures aux comportements perturbateurs des élèves, il n'est pas abusif d'élargir cette fonction à l'échange entre l'élève, l'enseignant et même le groupe. En effet, la fréquence de ces ruptures ne dépend pas uniquement de l'élève ou du type particulier de leçon. Elle est aussi fonction de l'enseignant et de sa manière de gérer les comportements indisciplinés. Quelquefois, les ruptures peuvent même être initiées par les enseignants lorsque le comportement indiscipliné est peu intrusif. Par exemple, dans le cas de comportements de distraction. Ceux-ci sont souvent discrets et ne sont mis en évidence que par la réaction qu'ils suscitent auprès de l'enseignant. L'enseignant confronté à ces comportements est mis face à une alternative : soit provoquer une rupture de la continuité de la leçon, au risque de perdre l'attention du groupe mais d'apporter un changement d'attitude chez l'élève distrait, soit privilégier la continuité de la leçon au détriment de l'implication de l'élève. Dans ce cas, de l'optique choisie par l'enseignant dépendra la fréquence des ruptures de la leçon. Cet exemple illustre l'importance de ne pas négliger les formes que prennent les interactions entre enseignant et élèves, notamment celles qui concernent la discipline.

### 2.7.2 Les deux dimensions de l'enseignement : les apprentissages pédagogiques et les apprentissages sociaux

Selon Doyle (1986), l'enseignement comprend deux dimensions : la première est organisée autour des apprentissages scolaires et la seconde autour des apprentissages des règles sociales (Doyle, 1986). Selon cet auteur, les apprentissages des règles sociales sont desservies par la gestion de la discipline alors que les apprentissages pédagogiques sont assurés par l'instruction (voir figure 2.4). La gestion de la discipline consiste à organiser des groupes dans la classe, à établir des règles et des règlements de classe, à réagir à des problèmes de comportements, à gérer et à apaiser des événements conflictuels dans la classe.

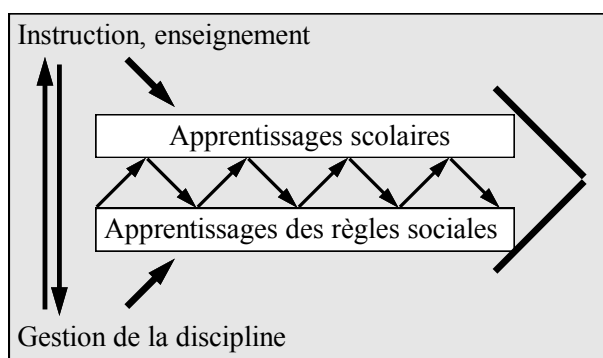


Figure 2.4 : représentation des deux dimensions de l'enseignement

L'apprentissage des règles de conduites par les élèves constitue ce que des auteurs nomment *curriculum caché*. (Doyle, 1986 ; Jackson, 1990 ; Perrenoud, 1994). Le curriculum caché comprend les apprentissages sociaux réalisés quotidiennement par les élèves. Pour Jackson (1990), le fait d'apprendre à vivre en classe revient, entre autres choses, à apprendre à vivre isolé dans une foule (Jackson, 1990, p. 10). Selon Jackson, l'enfant doit apprendre à composer entre ses intérêts et les

attentes institutionnelles à son égard (op. cit., p. 9), il doit aussi apprendre à être constamment jugé (op. cit., p. 9). L'enfant est sans cesse soumis à la pression tacite et explicite de règles de conduite. Il a d'abord à les comprendre puis à s'y conformer. Perrenoud (1994) n'hésite pas à avancer que «réussir à l'école, c'est apprendre les règles de jeu» (op. cit., p. 54). Dans la lignée de Kounin et Jackson, cet auteur envisage la classe comme un groupe social qui construit ses propres règles de conduites, ses croyances et un ensemble spécifique de savoirs. Il faut toutefois ne pas perdre de vue que l'élève n'est pas inactif dans l'élaboration de ces règles. Il va développer des stratégies lui permettant de concilier ses intérêts et les pressions institutionnelles (Jackson, 1990, p. 9). Les règles de conduites sont déterminées par les types particuliers de leçons mais aussi par les interactions au sein de la classe. Chaque interaction entre élève et enseignant, et notamment celles dont le contenu porte sur la discipline, peut être envisagée comme une «négociation» (Hogelucht, K & Geist, P., 1997, p. 3) des règles de conduites. Enseignant et élèves sont des «acteurs» (Crozier & Friedberg, 1977) du système constitué par la classe. Les uns et les autres élaborent des stratégies visant à définir les règles du système. Ces interactions portant sur la négociation ou l'imposition des règles font donc partie du curriculum caché de l'enseignement qui s'oppose, selon Perrenoud (op. cit. p. 43), au «curriculum réel».

### 2.7.3 Caractéristiques de la vie de classe et vigilance de l'enseignant

Selon Doyle (1986), les dimensions d'apprentissages sociaux et pédagogiques sont interreliées. Un apprentissage pédagogique ne peut se réaliser sans un minimum de respect des règles sociales. Cependant, si les apprentissages sociaux sont une condition nécessaire aux apprentissages pédagogiques, ils ne sont pas suffisants. En effet, des élèves peuvent parfaitement répondre aux règles de discipline en vigueur pour telle ou telle leçon sans véritablement s'approprier un savoir. C'est pourquoi Doyle (op. cit., p. 395) fait référence à la notion d'*implication*. L'implication des élèves est l'engagement actif de ceux-ci lors de la leçon. Cette notion a aussi été au centre de l'intérêt de Stodolsky (1988). Stodolsky (op. cit.) analyse en effet les divers degrés d'implication des élèves en fonction des types de leçons et des matières enseignées. Pour mener à bien les fonctions d'instruction et de gestion en maintenant l'implication des élèves à son niveau le plus élevé, l'enseignant doit développer la qualité de vigilance, décrite par Kounin (1970). Cette notion est d'autant plus importante à cultiver qu'elle est complexifiée par six facteurs caractéristiques de la vie de classe (Doyle, 1986, pp. 394-395) : 1) les événements en classe sont nombreux. Le fait de gérer un groupe implique la nécessité de prendre en considération les attentes de plusieurs personnes dont les comportements et les capacités sont différents. 2) Ils apparaissent souvent de manière simultanée. Pendant qu'un enseignant aide un enfant à résoudre un problème, il doit en même temps observer les comportements et les demandes d'autres élèves. 3) Ils se succèdent à un rythme rapide et 4) ils sont imprévisibles. Ils demandent aussi à l'enseignant de modifier souvent et rapidement son plan pour les gérer. 5) Ils sont publics c'est-à-dire visibles ou audibles de tous. De même, toute action de l'enseignant peut être connue de tous. L'enseignant est observé par ses élèves et ses comportements sont jugés. Si l'enseignant omet d'adresser une remarque à un élève qui transgresse une règle, la classe entière apprend une information importante sur les capacités de gestion de l'enseignant. 6) Enfin, les événements en classe reposent sur une expérience vécue qui conduit enseignant et élèves à adopter des routines et à développer des normes de conduites. Les premières rencontres sont souvent des événements modèles pour le reste de l'année. La figure 2.5 illustre ces six événements de la vie de classe auxquels la vigilance de l'enseignant est confrontée et l'encadré 2.5 présente les résultats d'une recherche de Sabers, Cushing et Berliner (1991) qui comparent les compétences gestionnelles de trois groupes d'enseignants.

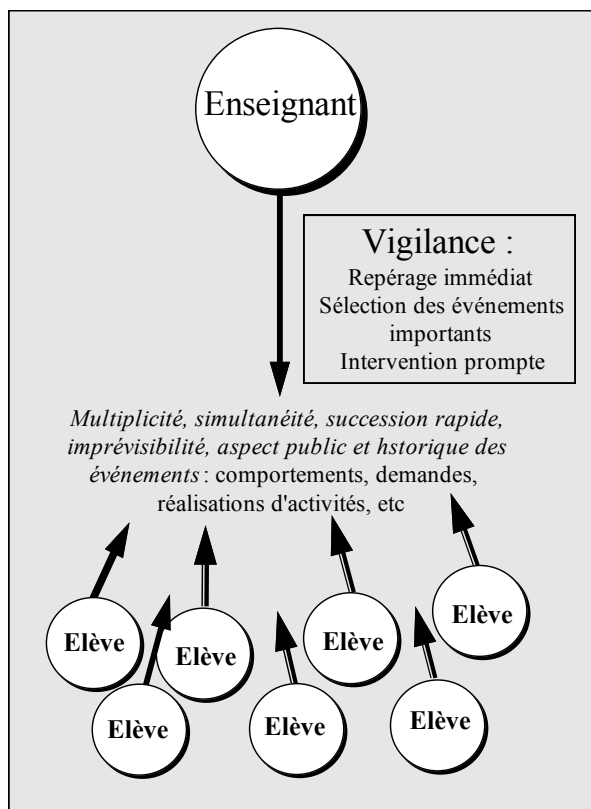


Figure 2.5 : représentation des 6 caractéristiques de la vie de classe auxquelles est confrontée la vigilance l'enseignant

#### Analyse des caractéristiques de Doyle (1986) auprès de trois groupes d'enseignants

Lors d'une recherche auprès de 4 enseignants débutants, 7 enseignants expérimentés et 5 étudiants n'ayant jamais enseigné, Sabers, Cushing et Berliner (1991) montrent que les enseignants expérimentés interprètent différemment des deux autres groupes les événements de classe. Cette recherche a été réalisée en soumettant aux trois groupes un enregistrement vidéo de leçon. Cet enregistrement comprenait 4 segments de la même leçon illustrant des événements différents. A la fin de chaque segment, les sujets des trois groupes devaient soit répondre à des questions, soit décrire des techniques d'instruction, des techniques de gestion ou encore émettre des remarques personnelles. Les différences constatées entre les enseignants expérimentés et les deux autres groupes sont nombreuses et touchent les caractéristiques décrites par Doyle (1986). Deux d'entre elles sont particulièrement intéressantes dans le cadre de l'étude de l'indiscipline : 1) les enseignants expérimentés présentent davantage de compétences que les deux autres groupes pour reconnaître les techniques d'instruction et de gestion de discipline employées par l'enseignant avec ses élèves, 2) les enseignants expérimentés diffèrent des deux autres groupes, mais surtout des étudiants, dans la manière d'appréhender le comportement indiscipliné. Contrairement aux enseignants expérimentés, les étudiants se focalisent sur le comportement indiscipliné ou sur la manière de gérer la discipline au cours de la leçon sans rechercher à comprendre ce qui peut déterminer l'apparition de ces manifestations ou, plus généralement, de l'indiscipline dans le groupe.

Il semblerait donc que l'interprétation des événements d'indiscipline relève d'un certain apprentissage permettant aux enseignants de tenir compte de plusieurs événements de façon simultanée et, par conséquent, d'y réagir différemment en demeurant axés sur la structure d'instruction. Cette recherche confronte trois groupes d'enseignants à la même leçon. Toutefois, cette condition expérimentale les conduit à ne pas pouvoir être en situation réelle d'enseignement. Les auteurs constatent des différences de représentation entre les enseignants. La question se pose si ces différences se traduiraient aussi dans la manière d'agir lors d'une leçon.

Encadré 2.5 : principaux résultats de la recherche de Sabers, Cushing et Berliner (1991).

2.7.4 Définitions des comportements indisciplinés en classe selon Doyle (1986)

Tenant compte des deux structures propres à l'enseignement, des concepts d'intrusion, de contagion et de fractures, Doyle (1986) définit le comportement indiscipliné en ces termes (voir encadré 2.6) :

*«Le comportement indiscipliné est tout comportement émis par un ou plusieurs élèves qui est perçu par l'enseignant comme une menace de l'instruction à un moment particulier de l'activité de la classe. Les comportements perçus comme de l'indiscipline sont ou peuvent devenir publics, c'est-à-dire visibles d'une partie de la classe et contagieux, à savoir susceptibles de se répandre rapidement ou de pousser les autres membres de la classe à les reproduire. En d'autres termes, le comportement indiscipliné crée des fractures ou des fissures dans le programme d'action de la classe» (op. cit., p. 419, trad. personnelle)*

Encadré 2.6 : définition du comportement indiscipliné selon Doyle (1986).

Cette définition est extrêmement intéressante de plusieurs points de vue : 1) elle est spécifiquement destinée aux comportements indisciplinés qui ont lieu en classe dans la mesure où elle repose sur une théorie élaborée de la discipline dans ce milieu. 2) Elle souligne le fait qu'un comportement n'est indiscipliné qu'à partir du moment où l'enseignant le perçoit comme tel. Ainsi un même comportement dans un même contexte peut être indiscipliné ou ne pas l'être selon la représentation qu'en a l'enseignant. 3) Elle indique qu'un comportement indiscipliné menace la continuité de l'instruction ou la rompt. 4) Elle précise que le comportement indiscipliné est ou peut devenir public, donc présente un certain degré d'intrusion et 5) elle souligne encore que le comportement indiscipliné est ou peut devenir contagieux. La figure 2.6 illustre les divers concepts liés à l'indiscipline en classe.

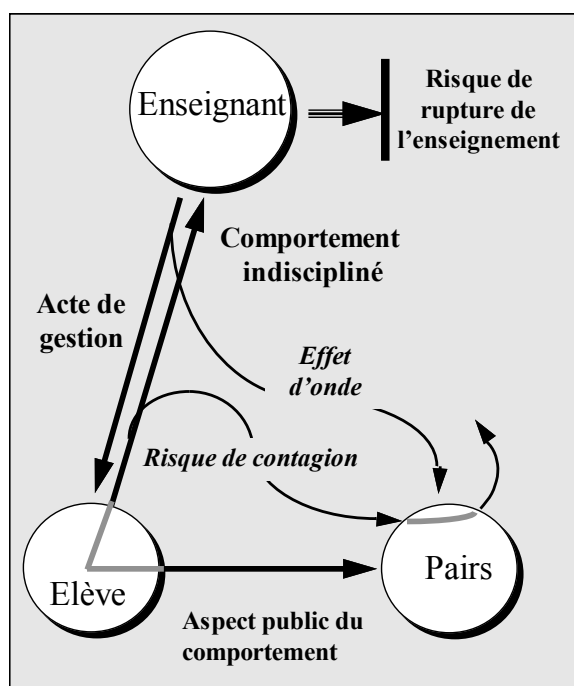


Figure 2.6 : représentation des concepts d'indiscipline en classe.

## 2.8 Synthèse des concepts théoriques

### 2.8.1 Vigilance et types de leçons

Les concepts de Redl et Wattenberg, ceux de Kounin et de Doyle nous indiquent que l'enseignant a affaire à un groupe et non à une somme d'individus. La gestion de l'indiscipline doit tenir compte de ce groupe, dans son aspect systémique de totalité. L'enseignant qui ne prend pas conscience de cette réalité développe une attention soutenue et exclusive sur l'élève qu'il juge indiscipliné et amenuise sa *vigilance* au groupe. Cette diminution de vigilance favorise l'effet de *contagion* des comportements indisciplinés et diminue l'implication du groupe dans les apprentissages pédagogiques. Dans ce cas, leurs comportements, pourtant publics et visibles, ne suscitent pas de réaction de la part de l'enseignant. Cette absence de réaction peut les amener à penser que leur attitude est conforme aux attentes de l'enseignant et susceptible d'être reproduite. La difficulté à tenir compte du groupe dans son ensemble lors de l'apparition d'un comportement indiscipliné varie selon le type de leçon. La vigilance de l'enseignant est forcément à son apogée lors d'enseignements frontaux, lorsque le maître s'adresse à l'ensemble de la classe par un exposé ou une leçon de type questions-réponses. Elle diminue s'il choisit de travailler avec la moitié de la classe (en se plaçant avec ces élèves à un endroit de la salle de classe) alors que les autres élèves demeurent à leur place pour effectuer un travail individuel. Dans ce cas, si l'enseignant cherche à prendre conscience de la présence simultanée des deux groupes et de ce qui se passe dans chacun d'eux, il s'aidera en se positionnant de manière à voir l'ensemble des élèves de la classe puis à partager son attention entre les élèves avec lesquels il travaille et les élèves qui sont chargés de réaliser une tâche individuelle. La difficulté augmente lorsque les élèves travaillent individuellement alors que l'enseignant passe de l'un à l'autre pour leur apporter une aide. Elle est maximale lors de leçons par petits groupes supervisés un à un par l'enseignant. Cette supervision exige de l'enseignant une attention focalisée dont il n'est pas toujours aisé de se soustraire pour prendre conscience de ce qui se passe dans les autres groupes. De plus, l'enseignement par petits groupes se caractérise par leur caractère intrusif en raison de la multiplicité des interactions en classe. Même s'il s'agit d'un bavardage productif, le volume sonore peut nuire à l'attention des élèves qui présentent déjà des difficultés en ce domaine. Le schéma de la figure 2.7 illustre ces différences entre les types de leçons.

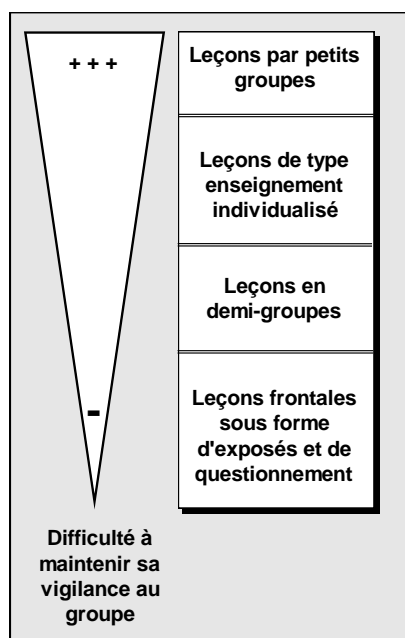


Figure 2.7 : types de leçons et vigilance de l'enseignant

### 2.8.2 Aspect public des événements en classe

L'aspect public est aussi un concept significatif du point de vue de la gestion de la discipline. En effet, si Doyle (1986) met l'accent sur cette caractéristique en donnant l'exemple du comportement de l'enseignant au sein de la classe, on peut aisément étendre cette notion au système-école, voire au système extrascolaire. Les actes de gestion de discipline émis par l'enseignant peuvent être souvent fort intrusifs au point d'être entendus par des enseignants et des élèves d'autres classes. Ces différentes personnes seront aussi susceptibles d'avoir des informations sur la capacité de l'enseignant à gérer la discipline de la classe. Les enseignants sont seuls avec leur classe, mais il s'agit d'une solitude apparente (Goumaz, 1991). De même, ces informations peuvent être véhiculées par les élèves au sein des membres de leur famille. Ceux-ci ne manqueront pas de se forger aussi une représentation sur la manière de faire de l'enseignant. Ce phénomène a d'ailleurs été bien décrit par Montandon et Perrenoud (1987) qui attribuent alors à l'élève la fonction de «go-between» (op. cit., p. 49). L'enfant agit comme un petit facteur qui apprend à ses parents et à son enseignant à se connaître (Sieber, 1998). Si les comportements de l'enseignant ont tous un aspect public, il en est de même de ceux des élèves. C'est d'ailleurs cette caractéristique qui les amène quelquefois à endosser les rôles de «clown», de «rebelle», d'«agitateur», de «meneur», de «bouc émissaire» (Auger & Boucharlat, 1995, p. 39 ; Redl & Wattenberg, 1951 cités par Charles, 1997, p. 16-17) de «chouchou» (Jubin, 1991 ; Redl & Wattenberg, 1951 cités par Charles, 1997, p. 17), de «seneur de zizanie» (Sieber, 1994) ou de «tête à claques» (Jubin, 1988). Par un effet d'onde, l'aspect public des remontrances de l'enseignant conduit aussi le groupe-classe à modifier ses comportements ou à imiter la conduite perturbatrice d'un élève par l'effet de contagion. Les enseignants sont généralement très sensibles à cette contagion nommée «approbation collective d'un comportement déviant» par Johnson et Bany (1985, pp. 41 et 46-48). Selon Redl et Wattenberg (1951), cités par Charles (1997), l'enseignant doit toujours évaluer ce risque de contagion et, s'il l'estime élevé, y réagir immédiatement. Nous ajouterons qu'il lui faut encore estimer les facteurs qui favorisent cette contagion, comme l'emplacement des élèves dans la salle de classe ou, plus généralement, l'organisation des types de leçons. En termes d'analyse de triades, si l'enseignant représente un pôle, l'élève perturbateur un autre pôle et les autres élèves de la classe le troisième pôle, l'entente entre les pairs et l'élève indiscipliné contre l'enseignant représente une «coalition révolutionnaire» (Caplow, 1984 ; p. 69). Dans ce cas, les élèves prennent un pouvoir informel qui risque d'être supérieur à celui qui est détenu par l'enseignant. Sans s'appuyer sur des exemples de situations scolaires, Caplow prétend qu'une solution à disposition de la personne menacée, ici l'enseignant, serait de former une nouvelle coalition avec l'un des pôles, dans le cas présent avec les camarades de l'élève. Ce n'est certes pas la seule issue ni la meilleure mais nous l'observons fréquemment dans des classes. Elle apparaît lorsque certains élèves admonestent l'élève indiscipliné. Ce rôle est souvent accepté tacitement par l'enseignant. Selon la charge affective de ces réprimandes, leur approbation peut conduire au rejet de l'élève par ses camarades. Les interactions en classe constituent donc une chaîne ininterrompue, à causalité circulaire et rétroactive (Rosnay, 1975). Par exemple, les réactions de ses camarades à la suite d'une remontrance dont il a été l'objet permettent à l'élève d'estimer l'impact indirect de son propre comportement sur la classe.

Les notions théoriques de ce chapitre mettent l'accent sur l'aspect interactif de l'indiscipline en classe. Par souci de clarté, nous les avons regroupées au tableau 2.5. L'indiscipline est un processus systémique auquel participent l'élève, son enseignant et ses camarades de classes. Cette vision n'exclut pourtant pas la prise en considération de circonstances individuelles qui amènent un élève à présenter des comportements indisciplinés. Les enfants n'ont pas tous les mêmes capacités d'attention, de concentration, les mêmes habiletés sociales à gérer des conflits, à comprendre les règles de conduite implicites d'un groupe, à s'intégrer dans une classe. Il faut aussi tenir compte de ces caractéristiques individuelles et les intégrer dans une vision globale de l'indiscipline. Ce sera l'objet des deux chapitres suivants.

<p><i>Concepts de base</i></p>	<p>Aspect public des événements qui se déroulent en classe (Doyle, 1986)</p>	<p>Les deux dimensions de l'enseignement : l'apprentissage pédagogique et l'apprentissage des règles sociales (Doyle, 1986)</p>	
<p><i>Concepts explicatifs de l'apparition de comportements indisciplinés</i></p>	<p>Influence du groupe sur les comportements indisciplinés des élèves: apparition de rôles (Redl &amp; Wattenberg, 1951)</p>	<p>Influence des types de leçons sur les comportements indisciplinés : signaux continus, isolement, signaux intrusifs (Kounin, 1974). Règles sociales implicites et explicites</p>	
<p><i>Concepts liés aux comportements indisciplinés</i></p>	<p>Concept d'intrusion des comportements indisciplinés (Doyle, 1986)</p>	<p>Fonction de rupture de l'instruction jouée par les comportements indisciplinés (Doyle, 1986)</p>	<p>Concept de contagion sur le groupe provoquée par les comportements indisciplinés émis par un élève (Doyle, 1986)</p>
<p><i>Concepts liés à la gestion de l'indiscipline</i></p>	<p>Concept de vigilance : repérage immédiat des comportements indisciplinés, sélection des événements importants, promptitude à les gérer (Kounin, 1974)</p>	<p>Concept de vigilance : difficulté du maintien de la vigilance en fonction du type de leçons : frontales, par petits groupes, en demi-groupes, individualisées</p>	<p>Effet d'onde sur le groupe des actes de gestion adressés à un élève (Kounin, 1974)</p>
	<p>Pensée diagnostique centrée sur le comportement, l'élève et le groupe (Redl &amp; Wattenberg, 1951)</p>	<p>Utilité mais rareté des feed-back positifs de l'enseignant sur le comportement des élèves (néo-comportementaliste)</p>	<p>Risques liés aux remontrances et aux punitions (néo-comportementalistes)</p>

Tableau 2.5 : Résumé des principaux concepts sur la gestion de l'indiscipline.

### 3. Les troubles de comportement chez l'enfant : déficit d'attention / hyperactivité, trouble oppositionnel avec provocation et trouble des conduites

#### 3.1 Introduction

L'étude de la gestion de la discipline telle que nous la proposons s'attache à prendre en considération les interactions entre l'enseignant, l'élève jugé comme indiscipliné et les camarades de celui-ci. Il s'agit d'une conception systémique à laquelle participe chaque membre de la classe (voir figure 3.1).

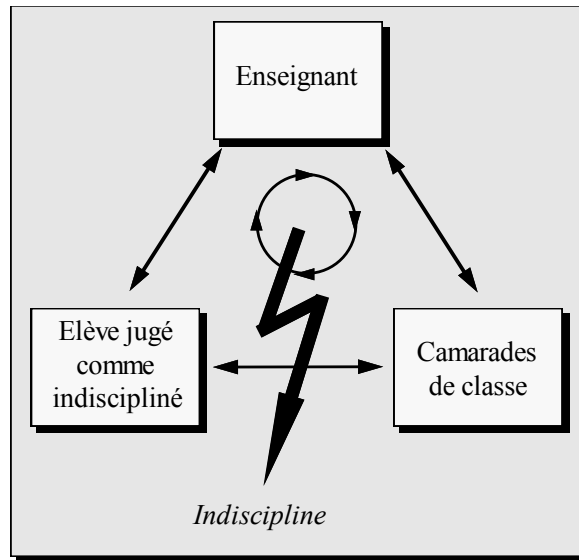


Figure 3.1.: *l'indiscipline en classe : un processus systémique.*

Mais qui sont les élèves indisciplinés ? Il s'agit quelquefois d'enfants qui ne présentent des difficultés que dans le milieu scolaire. En famille, dans des groupes d'activités extra-scolaires, ils sont parfaitement adaptés et intégrés. L'explication de leur attitude scolaire a un lien étroit avec ce qu'ils vivent dans ce contexte. D'autres fois, ce sont des enfants dont le comportement leur pose des difficultés dans tous les contextes sociaux. Ils sont alors considérés comme «difficiles à éduquer», «semeurs de zizanie» (Sieber, 1994). Il s'agit donc d'enfants qui manifestent des troubles de comportement.

Comme le notent Kauffman et Kneedler (1981), les définitions des troubles de comportements chez les enfants sont multiples. Selon les modèles théoriques de référence (éducatifs, psychopathologiques, sociologiques, etc.), ils sont identifiés comme mésadaptations socio-affectives (Goupil et Comeau, 1983), comportements externalisés vs. internalisés (Achenbach, 1978 ; Achenbach & Edelbrock, 1979), comportements antisociaux (Patterson, Reid, & Dishion, 1992), handicaps socioculturels, comportements déviants, etc.

Notre optique n'est pas de présenter l'historique de ces différentes terminologies ni les modèles sous-jacents à chacune d'elles mais de poser un cadre de référence clair pour la suite de ce travail. Dans ce but, nous nous attacherons aux définitions psychopathologiques des troubles de comportements présentées dans le DSM-IV : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (American Psychiatric Association, 1994). Ce choix est dicté par une volonté de cohérence avec la majorité des recherches existantes.



Selon le DSM-IV, l'ensemble des troubles de comportements comprend trois syndromes distincts présentés au tableau 3.1 (American Psychiatric Association, 1994).

Les troubles du comportement chez l'enfant
Le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)
Le trouble oppositionnel avec provocation (TOP)
Le trouble des conduites (TC)

*Tableau 3.1: les trois syndromes définissant les troubles du comportement chez l'enfant.*

### 3.2 Le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

Les critères comportementaux du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité sont présentés au tableau 3.2 :

**A. Présence soit de (1), soit de (2) :**

**(1)**

six des symptômes suivants d' **inattention** (ou plus) ont persisté pendant au moins six mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :

*Inattention*

1. Souvent, ne parvient pas à prêter attention aux détails, ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités
2. a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux
3. semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement
4. souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (cela n'est pas dû à un comportement d'opposition, ni à une incapacité à comprendre les consignes)
5. a souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités
6. souvent, évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison)
7. perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités (p. ex. jouets, cahiers de devoirs, crayons, livres ou outils)
8. souvent se laisse facilement distraire par des stimuli externes
9. a des oublis fréquents dans la vie quotidienne

*Tableau 3.2 : critères nosographiques de l'inattention dans le syndrome du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (American Psychiatric Association, 1996).*

(2) six des symptômes suivants d' **hyperactivité-impulsivité** (ou plus) ont persisté pendant au moins six mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :

*Hyperactivité*

1. remue souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège
2. se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis
3. souvent, court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié (chez les adolescents ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'impatience motrice)
4. a souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir
5. est souvent "sur la brèche" ou agit souvent comme s'il était "monté sur des ressorts"
6. parle souvent trop

*Impulsivité*

1. laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée
2. a souvent du mal à attendre son tour
3. interrompt souvent les autres ou impose sa présence (p. ex. fait irruption dans les conversations ou dans les jeux)

*Tableau 3.2 (suite): critères nosographiques de l'impulsivité et de l'hyperactivité dans le syndrome du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (American Psychiatric Association, 1996).*

Selon le DSM-IV (American psychiatric Association, 1994), l'enfant doit présenter six troubles d'inattention ou six troubles d'hyperactivité/impulsivité ou encore six troubles d'inattention et six autres d'hyperactivité/impulsivité durant les six derniers mois. Ces dysfonctions comportementales doivent apparaître à un degré inadapté qui ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant dans au moins deux milieux différents et constituer une gêne fonctionnelle pour l'enfant. Selon la symptomatologie dominante, trois diagnostics sont possibles : 1) le déficit de l'attention/hyperactivité type inattention prédominante, 2) le déficit de l'attention/hyperactivité, type hyperactivité-impulsivité prédominante et 3) le déficit de l'attention/hyperactivité, type mixte. La démarche diagnostique comprend souvent le recours, par les cliniciens ou les chercheurs, à la Child Behavior Checklist (CBCL) développée par Achenbach (1978, 1991) et Achenbach et Edelbrock (1979). Cet instrument d'observation s'adresse aux parents ou éducateurs auxquels il est demandé de répondre à une centaine de questions décrivant le comportement de l'enfant. Le regroupement des réponses permet au clinicien d'obtenir des valeurs indicatives de plusieurs diagnostics psychopathologiques. Cet outil a fait l'objet de nombreuses études dont celle de Chen, Faraone, Biederman et Tsuang (1994) en ce qui concerne le trouble d'hyperactivité.

### 3.2.1 Le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité en milieu scolaire : définition et interventions

Dans une perspective de compréhension du syndrome en milieu scolaire, Goldstein (1995, p. 59-60) propose une définition comportementale en quatre points: l'inattention, l'excitabilité/l'hypersensibilité, l'impulsivité et la résistance aux gratifications. 1) *L'inattention* est un des critères diagnostiques. Elle se manifeste en classe principalement lors de tâches répétitives ou compétitives, lorsque l'élève doit demeurer assis ou lorsque la salle de classe est riche en stimuli

distrayants. Selon le modèle biologique du déficit d'attention avec ou sans hyperactif (Thomas & Willems, 1997), il s'agit d'un véritable trouble de l'attention qui affecte l'attention sélective et l'attention soutenue. L'élève éprouve de réelles difficultés à cibler son attention sur un seul sujet. En fait, il est attentif à tous les stimuli qui l'entourent. A ce problème d'attention sélective sont liées des difficultés d'organisation. En effet l'organisation d'une tâche scolaire, de son matériel ou de ses affaires requiert la capacité de sélectionner son attention sur les différentes composantes de la tâche ou sur les divers objets nécessaires à l'accomplissement de celle-ci et de leur accorder des priorités différentes. Les défauts d'organisation ou d'autonomie souvent mentionnés par les enseignants de ces élèves relèvent de cette difficulté. 2) *L'excitabilité* et l'hypersensibilité décrivent le niveau émotionnel souvent élevé de ces enfants ainsi que leur motricité peu contrôlée. 3) *L'impulsivité* fait référence à leur spontanéité à l'action sans que celle-ci ne semble médiatisée par la pensée. Ces enfants agissent avant de réfléchir, ne mesurent pas les conséquences de leurs comportements et ne prennent pas en considération les résultats de leurs expériences. 4) *Enfin la résistance aux gratifications* les conduit à manifester des réactions imprévues à la suite de félicitations ou de feedback positifs. Cette dernière caractéristique, soutenue d'ailleurs par Douglas et Parry (1983), fait l'objet d'une attention particulière dans le programme d'intervention scolaire développé par Barkley (1994). Elle est en revanche controversée par les résultats d'autres recherches (DuPaul, Eckert, & McGoey, 1997). L'ensemble de ces caractéristiques implique un enseignement adapté. Abramowitz et O'Leary (1991) rendent attentif le personnel scolaire de ne pas se désresponsabiliser en comptant uniquement sur l'efficacité des thérapies individuelles ou familiales pour améliorer le comportement de l'enfant hyperactif en classe. Si ces formes d'aide peuvent avoir un effet positif, la généralisation de leurs effets dans le contexte scolaire demeure faible. De même, la médication de l'enfant, bien qu'efficace dans 75 % des situations, ne suffit pas du point de vue de la prise en charge globale de l'élève. De multiples méthodes d'interventions adaptées aux classes ont été proposées (Abramowitz & O'Leary, 1991 ; Anhalt, McNeil, & Bahl, 1998 ; Bertrand & Reclus-Prince, 1988 ; DuPaul & Eckert, 1997 ; DuPaul, Eckert, & McGoey, 1997 ; Goldstein, 1995 ; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995 ; Barkley, 1994). Selon Abramowitz et O'Leary (1991), les interventions les plus efficaces sont les techniques incluant le contrôle des contingences. Les auteurs en décrivent quatre présentées à l'encadré 3.1.

---

*Le contrôle du comportement de l'enfant par l'émission immédiate d'attention positive, neutre ou négative de la part de l'enseignant. L'attention positive est exprimée de manière contingente à un comportement conforme tandis qu'il est conseillé de pratiquer l'ignorance à la suite de comportements dysfonctionnels.*

*Le contrôle des contingences s'effectue aussi par la distribution de renforcements tangibles : jetons, octrois de privilèges, etc.*

*Le contrôle des contingences s'effectue encore par une collaboration soutenue avec les parents . Ils seront informés très régulièrement du comportement et des acquisitions de l'enfant afin d'être en mesure de lui donner un feed-back continu de leur opinion.*

*Le contrôle des contingences touche enfin le comportement des camarades de classe émis à la suite des comportements inappropriés de l'enfant hyperactif. Le contrôle de ces comportements apporte des changements positifs chez l'enfant hyperactif lorsque l'objectif de retirer le renforcement social est atteint (Abramowitz & O'Leary, 1991).*

---

*Encadré 3.1 : techniques de contrôle des contingences (Abramowitz & O'Leary, 1991).*

Une analyse des résultats de 63 recherches indique que les interventions cognitivo-comportementales, comme les entraînements à la résolution de problèmes, semblent donner de moins bons résultats que celles qui mettent l'accent sur le contrôle des conséquences du comportement de l'enfant (DuPaul & Eckert, 1997). Ces dernières ont non seulement un effet positif

sur la réduction des problèmes de comportements mais aussi sur l'amélioration des acquisitions scolaires (DuPaul, Eckert, & McGoey, 1997).

DuPaul, Eckert et McGoey (1997) proposent l'utilisation d'interventions se basant sur une *évaluation fonctionnelle des comportements* de l'enfant. L'idée de base de ce type d'intervention consiste à émettre l'hypothèse que les comportements de l'enfant acquièrent une ou plusieurs fonctions dans le cadre particulier de la classe. Les chercheurs modifient de manière systématique les conditions environnementales et observent au moyen d'entretiens et de systèmes d'observations très structurés les conséquences occasionnées sur le comportement de l'enfant. Dans la recherche de DuPaul et Ervin (1996), le comportement hyperactif de l'enfant remplit quatre fonctions: 1) lui éviter d'accomplir son travail, 2) lui permettre d'obtenir l'attention de l'enseignant ou des camarades, 3) lui donner accès à un objet convoité ou lui donner la possibilité d'accomplir une activité désirée (l'enseignant les lui octroyant dans le but de le calmer) et 4) s'autostimuler. Les interventions basées sur des évaluations fonctionnelles ne sont d'ailleurs pas réservées aux enfants hyperactifs (O'Neill, Horner, Albin, Storey, & Sprague, 1990).

Les interventions basées sur le contrôle des contingences ont dominé l'intérêt des chercheurs au point de leur faire oublier l'importance des *conditions antécédentes* dans l'apparition de comportements inadaptés. C'est ce que déplorent Abramowitz et O'Leary (1991). Selon eux, le contexte environnemental joue un rôle essentiel dans l'émergence et le maintien des troubles de comportements en classe. Les éléments principaux du milieu qui influencent l'apparition de troubles de comportements sont le nombre d'élèves, le type et la difficulté des tâches scolaires ainsi que la manière de gérer la discipline. A notre connaissance, aucune recherche n'a examiné les effets de l'emplacement de l'élève en classe sur le comportement de distraction ou d'hyperactivité. Pourtant, avec une population normale, l'on sait que les types de leçons comme l'enseignement frontal, l'enseignement par petits groupes, etc. (voir chap. 2) ont une influence sur la gestion de la discipline dans la classe (Doyle, 1986 ; Reid, Forrestal & Cook, 1996). Des recherches réalisées auprès d'une population normale ont révélé que les pupitres regroupés par quatre, permettant aux élèves d'être assis face à face, facilitent les interactions sociales mais nuisent à leur attention lors de travaux personnels. (Abramowitz & O'Leary, 1991). Partant de ce résultat, on peut avancer l'hypothèse que cette configuration de pupitres devrait encore alimenter les difficultés d'attention des élèves hyperactifs. Sans référence à aucune recherche, Goldstein (1995) propose toutefois de placer l'enfant présentant un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention à un pupitre individuel et d'éviter de le situer à côté de la fenêtre ou d'un endroit fréquenté de la salle de classe. Cette suggestion doit cependant s'intégrer dans un cadre d'intervention plus vaste qui aura permis à l'élève de comprendre que cet emplacement est bien une aide et non une mesure punitive.

Le type de gestion de discipline appliqué par l'enseignant à l'ensemble du groupe d'élèves a aussi une incidence sur les comportements des enfants hyperactifs. Les éléments qui l'aideront à réduire ses difficultés sont, d'après Goldstein (1995), l'établissement de règles de conduites claires, la possibilité de prévoir des activités, l'organisation élevée des tâches à accomplir, la variété importante des travaux aisés à réaliser, la durée limitée de chacun d'eux, et, selon Abramowitz et O'Leary (1991), le contrôle du bruit de fond. Les transitions entre les tâches feront l'objet d'une attention particulière. S'il est bénéfique d'informer le groupe d'élèves des difficultés présentées par l'enfant hyperactif (Goldstein, 1995), il est aussi souhaitable que ce groupe soit inclus dans des programmes d'intervention (Anhalt, McNeil, & Bahl, 1998).

Peu de recherches concernent les relations existant entre l'enseignant et l'élève hyperactif. Cela est d'autant plus surprenant que celles qui proposent des programmes d'intervention scolaire sont nombreuses et demandent une implication élevée de l'instituteur. Fort de ce constat, Greene (1995) suggère d'élargir l'analyse des comportements de l'enfant hyperactif en classe en situant ces conduites dans un contexte systémique plus vaste qui prenne en considération le rôle de l'enseignant ainsi que les caractéristiques personnelles de celui-ci. De manière pertinente, cet auteur relève que les problèmes de l'enfant hyperactif dépendent étroitement du contexte social, des règles de comportements en vigueur dans celui-ci, des caractéristiques personnelles de l'enseignant (son seuil de tolérance par exemple). Selon ce contexte, la fonction des comportements hyperactifs sera différente, intolérable dans un milieu, provocatrice dans un autre, pathologique dans un troisième, etc. Ross et Ross (1982), cités par Goldstein (1995), notent que l'attention des enseignants est souvent focalisée sur l'élève hyperactif et notamment sur son comportement inadapté. Les enseignants ont tendance à y réagir par des renforcements négatifs, mais omettent de lui adresser des feed-back positifs suite à des comportements appropriés. Nommant toujours Ross et Ross (1982), Goldstein (1995) insiste sur l'aspect regrettable de cette attitude qui implique de nombreuses interruptions de leçons et une élévation de l'inattention des camarades de classe. Ceux-ci préfèrent en effet observer l'enfant hyperactif plutôt que de travailler. Nous verrons en fin de chapitre que ce phénomène peut contribuer à l'émergence du rejet de l'enfant par ses pairs. Une confirmation indirecte des constatations de Ross et Ross (1982) est fournie par Whalen, Henker et Dotemoto (1981). Whalen et ses collaborateurs réalisent des observations différentes du comportement des enseignants selon que l'élève hyperactif prend un placebo ou est traité au Ritalin. Les différences entre les conditions (placebo ou Ritalin) sont frappantes. Les auteurs notent que l'enseignant qui conduit une leçon avec un élève hyperactif traité au Ritalin émet une fréquence significativement inférieure de messages de contrôle (prescriptions sur le comportement, réprimandes, actes disciplinaires) et présente une attitude émotionnelle moins intense que si l'enfant est sous condition de placebo. Bien que l'objectif de cette recherche soit de valider le bénéfice du traitement pharmacologique, il fournit des indications sur le type de messages adressés par l'enseignant à l'enfant : en moyenne, 40 % à 45 % de ces messages ont la fonction de contrôler activement le comportement de l'enfant et sont donc réactionnels à un comportement inapproprié de l'enfant hyperactif. Selon DuPaul et Barkley (1992), les relations entre l'enfant hyperactif et son enseignant sont souvent conflictuelles. Ces enfants émettent une fréquence plus élevée de comportements inappropriés en classe que les enfants normaux. En réponse à cette attitude, les enseignants manifestent davantage de prescriptions et de conduites émotionnelles envers ces enfants qu'ils ne le font à l'égard d'autres élèves. Cette attention portée sur les troubles de comportements plutôt que sur les comportements appropriés se développe surtout à partir du milieu de la scolarité primaire. Il semblerait que les enseignants des premiers niveaux primaires soient plus enclins que leurs collègues des niveaux supérieurs à utiliser les félicitations à la suite de comportements adéquats (Goldstein, 1995). Selon O'Leary, Kaufman, Kass et Drabman (1970), les réprimandes exprimées à faible voix et audibles uniquement par les élèves concernés seraient plus efficaces que celles qui s'adressent à tout le groupe.

Les recherches indiquent que ces enfants présentent généralement des difficultés scolaires. Celles-ci ne sont pas limitées aux acquisitions académiques, mais touchent encore d'autres domaines comme l'estime de soi, les compétences langagières, les difficultés interpersonnelles (Hinshaw, 1992). La proportion d'enfants hyperactifs présentant un retard scolaire varie d'une recherche à l'autre en fonction des critères de retard utilisés par les chercheurs ainsi que des définitions diagnostiques. Par

exemple, la revue de recherches d'Hinshaw (1992) recense les pourcentages suivants : 53 % d'enfants hyperactifs présentent des problèmes d'apprentissage (Lambert & Sandoval, 1980) ; 62 % des enfants hyperactifs présentent des troubles spécifiques de lecture (Anderson, Williams, McGee, & Silva, 1989) ; 30 % des enfants dyslexiques manifestent aussi un déficit d'attention (Messerschmidt, 1993) ; 40 % des enfants ayant des difficultés d'apprentissage sont des enfants hyperactifs (Holborow & Berry, 1986) ; 39 % d'enfants hyperactifs ont un retard de deux ans ou plus sur le programme scolaire (Cantwell & Satterfield, 1978). Webster, Hall, Brown et Bolen (1996) notent que les enfants hyperactifs avec troubles d'apprentissage présentent des difficultés de mémoire auditive lors d'épreuves de reconnaissance et de transferts de données en mémoire à long terme. Si l'ensemble des recherches tend cependant à montrer que l'hyperactivité, de même que les troubles des conduites et les troubles oppositionnels avec provocation, sont corrélés à des problèmes d'apprentissages scolaires (20 % à 30 % selon Goldstein (1995), et notamment à des difficultés de compréhension de lecture (Loge, Statton, & Beatty, 1990, nommés par Goldstein, 1995), elles sont aussi majoritaires à noter l'absence de corrélation de ces syndromes avec des retards intellectuels mesurés en termes de QI (Hinshaw, 1992). Selon Menache, Urion et Haenggeli (1997), la majorité des enfants porteurs du syndrome de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité sont d'intelligence moyenne, voire même au-dessus de la norme. Cela ne signifie nullement que le retard mental empêche l'établissement du diagnostic pour autant que le quotient intellectuel ne soit pas trop bas et que les troubles ne puissent pas être expliqués par un trouble envahissant du développement (Corraze & Albaret, 1996). Barkley (1990) propose d'évaluer les critères diagnostiques en comparant l'enfant avec des enfants normaux de même âge mental lorsque le quotient intellectuel est inférieur à 85 (Falardeau, 1997).

### 3.2.2 Prévalence, étiologie du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité

Selon le DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), la prévalence d'enfants ayant un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité est comprise entre 3 % et 5 % et touche une proportion plus élevée de garçons que de filles. À ce sujet, les rapports varient suivant les recherches, mais sont compris entre 4:1 et 9:1. Résumant plusieurs résultats de recherches, Dubé (1992) constate des variations culturelles. Par exemple, la prévalence de garçons porteurs de ce diagnostic serait de 12 % en Allemagne mais s'élèverait à 22 % en Nouvelle-Guinée ou en Espagne. Aucune explication satisfaisante ne permet de donner un éclaircissement à ces écarts.

Une littérature importante est consacrée à l'étiologie du syndrome de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. S'appuyant sur le recensement de recherches réalisées par Wender (1986), Goldstein (1995) mentionne que le rôle étiologique des additifs alimentaires dans l'apparition des troubles n'est pas confirmé. Le traitement de ces enfants au moyen d'un régime alimentaire visant à supprimer ces additifs n'est efficace que pour un petit groupe de patients qui souffrent notamment de problèmes complémentaires d'allergies (Silver, 1999). Selon Varley (1984), plus les recherches sur les effets des régimes sont rigoureuses, moins il apparaît que les diètes puissent être intéressantes. Des recherches, citées par Goldstein (1995), analysent le rôle des facteurs périnataux susceptibles d'expliquer l'apparition du trouble. Il ressort que la grossesse et l'accouchement sont des facteurs risques (Sprich-Buckminster, Biederman, Milberger, Faraone, & Lehman, 1993). Des corrélations ont été établies entre le syndrome de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité et des infections touchant les oreilles internes comme les otites. La proportion d'enfants ayant eu des otites durant leur enfance est plus élevée dans la population d'enfants porteurs du syndrome que dans la population normale. Goldstein (1995) mentionne qu'elle s'élève à 70 %. Toutefois les relations entre

des affections auditives et l'hyperactivité demeurent peu claires. En revanche, les facteurs héréditaires constituent un risque reconnu d'apparition du syndrome (Goldstein, 1995). 35 % des pères et 17 % des mères d'enfants hyperactifs le sont aussi (Falardeau, 1992).

Du point de vue biologique, le syndrome de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité est considéré comme le résultat d'une dysfonction cérébrale. Il s'agirait d'une dysfonction ou d'un déséquilibre des neurotransmetteurs (cathécolamine, dopamine, sérotonine, norépinéphrine) qui sont impliqués dans le contrôle de l'attention et de l'impulsivité (Goldstein, 1995; Thomas & Willems, 1997). Cette hypothèse explique d'ailleurs l'efficacité élevée des psychostimulants comme forme de traitement médical du syndrome. Ces médicaments ont précisément la fonction d'augmenter la sécrétion de ces neurotransmetteurs qui eux-mêmes permettraient à l'enfant d'améliorer son contrôle cognitif (attention, concentration) et moteur (hyperactivité, impulsivité).

### 3.2.3 Diagnostic du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité en psychologie scolaire

L'établissement du diagnostic n'a de sens que s'il conduit à une amélioration de la prise en charge éducative, pédagogique et médicale de l'enfant. Il doit permettre aux parents et aux enseignants de s'engager dans des conduites susceptibles de favoriser le développement personnel, social et cognitif de l'enfant. De ce point de vue, le diagnostic prépare l'intervention. Il n'est pas une fin en soi ni une stigmatisation de l'enfant classé une fois pour toutes dans une nosographie psychiatrique. S'il peut soulager ou déculpabiliser des parents ou des enseignants, il doit aussi les amener à se responsabiliser, à entreprendre une éducation et une pédagogie adaptée à la nouvelle compréhension des difficultés de l'enfant. Dans ce sens, le processus diagnostique joue le rôle d'une nouvelle définition du problème, d'un «recadrage» (Benoit, Malarewicz, Beaujean & Kannas, 1988, p. 438). L'évaluation diagnostique de ce trouble doit respecter des critères de validité écologique et procéder à une évaluation multidimensionnelle et pluridisciplinaire (Goldstein, 1995 ; Routh, 1990 ; Barkley, 1990). Le processus diagnostique en psychologie scolaire comprend l'anamnèse de l'enfant, l'anamnèse familiale, l'observation directe des comportements de l'enfant, l'évaluation des comportements dans le contexte familial, scolaire et de consultation, l'évaluation de l'intégration sociale de l'enfant, de sa scolarité, l'évaluation du potentiel intellectuel et des compétences spécifiques d'attention, de raisonnement, de discrimination perceptive. Le processus de diagnostic psychologique implique une collaboration avec des professionnels d'autres disciplines : enseignement, médecine générale, neuropédiatrie, pédopsychiatrie, psychomotricité, logopédie, etc.

L'anamnèse de l'enfant permet notamment de connaître l'âge d'apparition des symptômes. Les critères diagnostiques mentionnent l'âge de 7 ans comme limite supérieure d'apparition des difficultés mais ces dernières apparaissent généralement bien plus précocement (Ross & Ross, 1982 ; Thomas & Willems, 1997 ; Silver, 1999) et sont souvent difficilement vécues par les parents. Ces jeunes enfants sont souvent décrits comme des bébés extrêmement actifs, pleurant et criant souvent, difficiles à reconforter et à calmer, ayant des troubles du sommeil (Ross & Ross, 1982). L'anamnèse fournit encore des indications sur l'histoire de la grossesse et de l'accouchement de la mère, sur la période néonatale, l'histoire médicale et l'évolution des développements sociaux, langagiers et moteurs de l'enfant, sur la qualité de son sommeil, de son alimentation (Dubé, 1992).

Les symptômes de l'enfant ont souvent un impact considérable sur l'histoire familiale (Mash & Johnson, 1983 ; Kendall, 1999). Il en résulte fréquemment des patterns relationnels dysfonctionnels qui semblent être la conséquence plutôt que la cause des difficultés de l'enfant (Barkley, 1990 ; Menache, Urion & Haenggeli, 1999). L'évaluation diagnostique porte aussi sur l'anamnèse familiale :

antécédents familiaux, cycle de vie de la famille (Perrone, 1982 ; Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas & Kannas, 1988), répercussion des symptômes sur l'entourage, fonctions de ceux-ci sur l'organisation de la famille, mise en évidence de schèmes interactionnels répétitifs et jouant un rôle de cercle vicieux sur les relations.

Goldstein (1995) indique que l'observation directe du comportement de l'enfant en classe semble être la méthode la plus valide pour identifier ces enfants. Les recherches montrent que les comportements les plus discriminatifs pour identifier ces enfants sont : *les comportements perturbateurs hors tâche, les comportements moteurs et les vocalisations négatives*. Lors d'une recherche portant sur 205 enfants dont 60 hyperactifs, Abikoff, Gittelman-Klein et Klein (1977) trouvent que les comportements différenciant les enfants hyperactifs des autres élèves sont les comportements hors tâches, les activités parasites de motricité fine et de motricité globale, les sollicitations de l'enfant à l'égard de l'enseignant et les comportements d'intrusion verbale. Il est donc nécessaire d'intégrer l'observation directe de ces conduites dans la démarche diagnostique. L'observation de l'enfant en classe se réalise au moyen de grilles préétablies par le psychologue. Elles doivent lui permettre de relever la fréquence et la durée de ces comportements au cours d'une leçon (Rhode, Jenson, & Reavis, 1992). L'observation directe offre aussi la possibilité d'évaluer les fonctions des comportements de l'élève sur ses camarades de classe, sur l'enseignant et sur le cours de l'enseignement (DuPaul, Eckert, & McGoey, 1997).

Selon le critère diagnostique du syndrome, les symptômes doivent apparaître dans plusieurs contextes différents. L'évaluation des comportements se réalise donc au minimum dans le milieu scolaire et familial. Ainsi, des problèmes survenant uniquement à l'école orientent le diagnostic vers un trouble des apprentissages alors que des troubles demeurant confinés au milieu familial font suspecter un problème psychosocial (Menache, Urion, & Haenggeli, 1997). Si l'évaluation des symptômes est possible par une observation directe du comportement de l'enfant en classe, à l'école et en consultation, elle doit être médiatisée par des entretiens et des questionnaires standardisés dans le milieu familial. L'emploi de questionnaires s'avère aussi utile dans le domaine scolaire. Les principaux questionnaires standardisés utilisés sont ceux de *Conners* (Goyette, Conners, & Ulrich, 1978 ; Conners, 1989) et d'*Achenbach* (1978, 1991). Il en existe toutefois d'autres : *l'échelle d'auto-contrôle pour enfants* (Kendall & Wilcox, 1979) qui permet d'évaluer l'impulsivité ou l'autocontrôle de l'enfant. *Le questionnaire de Barkley* (1990) qui précise les circonstances d'apparition des problèmes rencontrés à la maison. *Le questionnaire de Werry-Weiss-Peters* (Routh, Schroeder & O'Tuama, 1974) plutôt centré sur l'hyperactivité de l'enfant en famille. *Les questionnaires des situations à l'école de Barkley* (1990) ou de DuPaul et Barkley (Barkley, DuPaul, & McMurray, 1990). Les questionnaires d'Achenbach, de Kendall et Wilcox, de Barkley et de DuPaul et Barkley sont traduits et présentés en français par Corraze et Albaret (1996) et ceux de Conners figurent en annexes du livre de Dubé (1992).

L'évaluation de l'intégration sociale de l'enfant est une démarche peu utilisée en pratique diagnostique et pourtant relativement aisée à réaliser. Son importance n'est pas à négliger lorsque l'on sait qu'elle distingue bien les élèves qui présentent ce syndrome des autres élèves (Pelham & Bender, 1982). C'est donc une démarche nécessaire mais évidemment non suffisante. Elle s'effectue au moyen de questionnaires sociométriques proposés par l'enseignant à l'ensemble de sa classe (voir les détails de cette procédure aux chapitres suivants).



Au vu des troubles d'apprentissage souvent associés au syndrome, une évaluation scolaire de l'élève s'avère nécessaire: bilans pédagogiques dans les différentes disciplines enseignées, types d'erreurs présentées par l'élève (présence ou non d'erreurs dites «d'inattention» en dictée, en copie), répartition de ces erreurs dans le travail, organisation de l'enfant dans ses diverses tâches pédagogiques, organisation de son matériel, soins graphiques de ses travaux, rythme de travail, parcours scolaire, compétences lors d'activités physiques, etc.

L'évaluation du potentiel intellectuel de l'enfant est largement décrite dans plusieurs ouvrages (Corraze & Albaret, 1996 ; Goldstein, 1995 ; Thomas & Willems, 1997) et a suscité de nombreuses recherches (voir encadré 3.2). L'une des batteries intellectuelles recommandée par Willems et Thomas (1997) et Goldstein (1995) est le K-ABC (Kaufman & Kaufman, 1993). Son emploi s'avère particulièrement intéressant pour évaluer la capacité de ces enfants à inhiber leurs réponses impulsives.

---

### **Particularités des profils psychologiques de ces enfants**

*Une recherche de Robitaille, Everett et Thomas (1990) relève que les enfants qui ont un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité présentent des cotations aux processus séquentiels statistiquement inférieures à celles d'un groupe témoin. Ce résultat serait la conséquence d'un déséquilibre de fonctionnement entre les processus simultanés et séquentiels du traitement de l'information. En fait, ces enfants privilégieraient le traitement global au détriment de l'interprétation séquentielle et analytique de l'information. Ce déséquilibre est particulièrement bien mis en évidence par le profil proposé au K-ABC. En ce qui concerne l'emploi du WISC-III (Wechsler, 1996), une recherche de Willems et al. (1984) indique que les subtests les plus discriminatifs sont le code, la mémoire des chiffres et l'arithmétique. Selon Dubé (1992), il semble même que les résultats au quotient verbal de ces enfants soient inférieurs à ceux qu'ils obtiennent à l'échelle de performance.*

---

*Encadré 3.2 : particularités des profils psychologiques des enfants TDAH.*

L'emploi d'autres tests, plus spécifiques que les batteries intellectuelles, s'avère d'une grande utilité pour évaluer les capacités d'attention sélective et soutenue de l'enfant (test de Stroop, test des deux barrages de Zazzo), ses capacités à contrôler son impulsivité (test des labyrinthes de Porteus, test de classement de cartes de Wisconsin), ses habiletés perceptives et discriminatives (reversal test, épreuves de rythme, figure de Rey) (Corraze & Albaret, 1996). L'examen psychométrique de l'élève hyperactif est une étape indispensable et délicate du processus diagnostique. Indispensable, car elle seule permet une évaluation du potentiel intellectuel de l'enfant (nécessaire dans une perspective de diagnostic différentiel) et une appréciation clinique des capacités d'attention, de concentration, de mémorisation et de raisonnement. Elle est délicate dans la mesure où les résultats ne reflètent pas toujours les performances de l'enfant dans son milieu naturel (Falardeau, 1997 ; Menache, Urion & Haenggeli, 1999). En effet, soit les comportements d'impulsivité et d'hyperactivité présents au cours de l'évaluation interfèrent sur le potentiel de l'enfant, soit ce dernier parvient à contrôler son attention et sa concentration durant les séances d'examens ce qui produit une disparition transitoire de la plupart des symptômes pour lesquels il venait consulter.

L'étape du processus diagnostique qui consiste à collaborer avec les autres professionnels ne doit pas être négligée. L'enfant et ses parents sont souvent au coeur d'un réseau de professionnels (maître de classe, enseignant de soutien, médecins, psychomotricien, logopédiste, etc.) dont les compétences et les aides constituent autant de pièces d'un puzzle qu'ils doivent assembler. Une coopération

interprofessionnelle, qui respecte les rôles, les fonctions et les limites déontologiques de chacun, aide la famille à unifier sa vision du problème et à entreprendre des démarches d'aide sans conflits de loyauté. Elle allège aussi la transmission des informations en lui évitant de vivre des séances répétées à contenu identique (anamnèses, par exemple). Enfin, elle facilite l'évaluation des interventions à venir dont les effets sont souvent observés par d'autres professionnels que ceux qui en sont responsables (médication, par exemple). Le tableau 3.3 résume les étapes du processus de diagnostic en psychologie scolaire.

### **Principales étapes de l'évaluation diagnostique du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité en psychologie scolaire**

1. Anamnèse personnelle (âge d'apparition des symptômes, histoire médicale, évolution du développement langagier, moteur, social, qualité du sommeil, etc.)
2. Anamnèse familiale (étapes du cycle de vie de la famille, répercussion des symptômes sur la vie de famille, fonctions des symptômes, règles relationnelles)
3. Observation directe du comportement de l'enfant dans le milieu scolaire au moyen de grilles spécialement conçues à cet effet (observation des comportements perturbateurs hors tâche, des comportements moteurs et des vocalisations, observation des fonctions des comportements sur le contexte scolaire)
4. Evaluation du comportement de l'enfant en milieu scolaire au moyen d'entretiens avec l'enseignant et de questionnaires standardisés (Conners, Barkley, DuPaul et Barkley)
5. Evaluation du comportement de l'enfant dans son milieu familial au moyen d'entretiens de famille et de questionnaires standardisés (Conners, Barkley, DuPaul et Barkley, Werry-Weiss-Petters, Achenbach)
6. Evaluation du comportement de l'enfant en consultation
7. Evaluation de l'intégration sociale de l'enfant dans son groupe-classe au moyen de questionnaires sociométriques, d'entretiens avec l'enfant, avec l'enseignant
8. Evaluation scolaire de l'enfant en collaboration avec l'enseignant (bilans pédagogiques, types d'erreurs, organisation de l'enfant dans ses travaux, organisation de son matériel, soin graphique, rythme de travail, parcours scolaire)
9. Evaluation du potentiel intellectuel de l'enfant (K-ABC, WISC-III)
10. Evaluations spécifiques (attention sélective, soutenue, contrôle de l'impulsivité, discrimination perceptive, etc.)
11. Collaboration interprofessionnelle en vue de l'établissement d'un bilan sensoriel, médical, neuropédiatrique, pédopsychiatrique, logopédique, psychomoteur.

Tableau 3.3 : étapes du processus diagnostique du TDAH en psychologie scolaire.

### **3.2.4 Diagnostic différentiel et troubles associés**

L'utilité du diagnostic réside dans l'adéquation optimale de la prise en charge de l'enfant. L'aide apportée à un enfant qui présente un déficit d'attention sera différente de celle qui sera octroyée à un enfant dont le comportement est oppositionnel, provocateur ou agressif. Le diagnostic doit donc distinguer ces difficultés. Il s'agit du diagnostic différentiel.

Le diagnostic différentiel de ce syndrome se réalise avec le plus grand soin par rapport aux pathologies suivantes: trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites, troubles anxieux, troubles dépressifs, troubles de la personnalité, trouble envahissant du développement, comportement approprié à l'âge chez un enfant particulièrement actif, troubles spécifiques de l'apprentissage (troubles du langage, trouble de l'organisation visuo-spatiale), précocité intellectuelle, hyperthyroïdie, épilepsie, troubles sensoriels, problèmes de sévices ou d'abus (American Psychiatric Association, 1996 ; Dubé, 1992 ; Silver, 1999 ; Menache, Urion, & Haenggeli, 1999) . L'établissement de ce diagnostic différentiel est particulièrement malaisé en raison de la fréquence élevée de l'association de ce déficit avec d'autres troubles. Il se peut en effet qu'un enfant présente un seul trouble mais il arrive fréquemment que certaines difficultés se combinent et que plusieurs diagnostics puissent être posés. On parle alors de comorbidité.

La comorbidité du déficit d'attention avec hyperactivité est en effet reconnue par tous les auteurs et largement étudiée (Biederman, et al., 1996 ; Biederman, Newcorn, & Sprich, 1991 ; Biederman & Faraone, 1996 ; Thomas & Willems, 1997 ; Falardeau, 1997 ; Silver, 1999 ; Massé, 1999 ; Corraze & Albaret, 1996 ; Goldstein, 1995). Par exemple, sur une population de 140 garçons diagnostiqués de déficit d'attention avec hyperactivité, Biederman et Faraone (1996) constatent que 53 % de ces enfants présentent une association de leur syndrome avec un trouble anxieux, un trouble dépressif ou un trouble des conduites. La figure 3.2 présente les pourcentages respectifs. Barkley (1990) rapporte une comorbidité avec le trouble oppositionnel et provocateur bien plus élevée que Biederman et Faraone (1996). Il note que plus de 60 % des enfants souffrant de déficit d'attention avec hyperactivité présentent aussi un trouble oppositionnel avec provocation. Les résultats du processus diagnostique permettent donc d'estimer si l'élève considéré comme indiscipliné par son enseignant répond ou non à un ou à plusieurs diagnostics. Ils fournissent ainsi aux enseignants, aux parents et à tous les intervenants des indications de prise en charge de la situation.

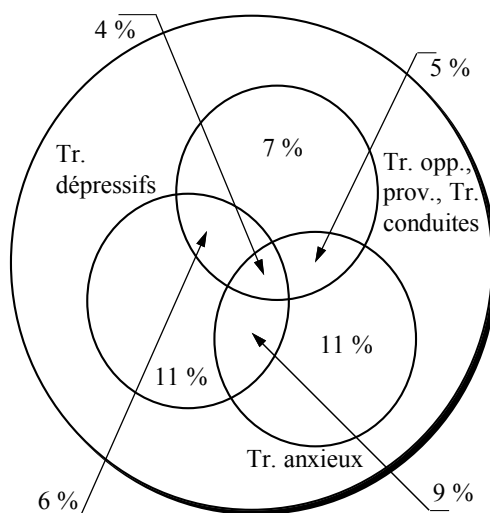


Figure 3.2 : pourcentage d'enfants TDAH qui présentent une comorbidité avec des troubles des conduites, dépressifs et anxieux (Biederman & Faraone, 1996).

### 3.2.5 Intégration sociale des enfants qui présentent un déficit d'attention avec hyperactivité

Les recherches montrent que ces enfants sont significativement moins choisis que les enfants qui ne présentent pas de troubles psychiatriques. Selon certains auteurs, ils en seraient même conscients ce qui aurait un impact sur leur estime d'eux-mêmes (Goldstein, 1995, p. 65). Pour Anhalt, McNeil et Bahl (1998), 50 % à 60 % des enfants hyperactifs avec déficit d'attention sont rejetés de la part de leurs camarades. Ces auteurs proposent d'ailleurs des interventions en classe dont l'un des objectifs serait précisément l'amélioration du statut sociométrique de ces enfants. Goldstein (1995) note que les comportements d'impulsivité sont davantage corrélés aux difficultés relationnelles avec les pairs que les comportements d'hyperactivité. Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg et Melnick (1997) observent que ces enfants manifestent envers leurs pairs des comportements perturbateurs et intrusifs et sont peu sensibles à ce qu'éprouvent leurs camarades. Selon certaines recherches (DuPaul & Barkley, 1992), les enfants hyperactifs ont des difficultés interactionnelles qui touchent les compétences dans la prise du tour de parole. Les enfants hyperactifs ont aussi tendance à ignorer les questions de leurs camarades, à parler de manière incessante. Ces caractéristiques amènent leurs pairs à leur adresser davantage d'ordres et de messages négatifs qu'ils ne le font avec d'autres enfants. Stormshak, Bierman, Brushi, Dodge et Coie (1999) montrent que le statut sociométrique d'un enfant dépend de sa possibilité de se conformer à la norme d'un groupe. Encore faut-il la percevoir et présenter les capacités d'adapter son comportement ce qui n'est souvent pas le cas chez l'enfant hyperactif. Comme ses comportements impulsifs ne correspondent généralement pas aux standards des groupes, les pairs évitent l'enfant et l'acceptent difficilement dans leurs jeux. Campbell, Endman et Bernfeld (1977) ont montré que les comportements perturbateurs émis en classe par les enfants hyperactifs conduisaient leurs camarades à augmenter la fréquence de leurs propres comportements perturbateurs. Il s'agit de l'effet de contagion développé par Doyle (1986).

### 3.2.6 Traitement médicamenteux des enfants qui présentent un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité

Le traitement pharmacologique des enfants ayant un trouble d'hyperactivité avec déficit d'attention s'effectue principalement par des psychostimulants dont les substances actives sont la méthylphénidate, la dextroamphétamine ou la pémoline. Ces médicaments sont commercialisés sous le nom de Ritalin, Ritalin-SR, Dexedrine ou Cyclert. L'emploi de ces stimulants, et notamment du Ritalin, s'est avéré efficace dans l'augmentation de l'attention et des performances scolaires chez 75 % des enfants présentant ce syndrome (Goldstein, 1995). DuPaul, Eckert et McGoey (1997) se montrent cependant plus nuancés. Selon ces chercheurs, si 70 % à 80 % des enfants hyperactifs traités au Ritalin présentent une diminution de leurs difficultés comportementales (c'est-à-dire une élévation de leurs capacités de contrôler leur attention et leur motricité), seulement 50 % d'entre eux parviennent à élever leur niveau de performances scolaires. Ils en concluent que ce traitement n'est pas suffisant et doit être complété par d'autres formes d'interventions : individuelles, familiales et scolaires.

Le recours aux psychostimulants pour ces enfants a déjà suscité des débats passionnés dans le grand public. Une recherche de Kasten, Coury et Heron (1992) indique pourtant que plus de 65 % des enseignants interviewés par les auteurs jugent ces médicaments utiles pour des élèves porteurs du diagnostic. L'efficacité des psychostimulants non seulement touche le domaine des apprentissages scolaires (augmentation du contrôle de l'attention, du contrôle moteur) mais s'observe encore dans

l'interaction avec l'enseignant (Whalen, Henker et Dotemoto, 1981). Barkley (1990) recommande pourtant l'examen de six facteurs avant de recourir à l'usage de ces médicaments (voir tableau 3.4).

### **Précautions à prendre avant la prescription des psychostimulants (Barkley, 1990)**

1. La sévérité des symptômes et des comportements perturbateurs de l'enfant
2. Le recours préalable à des interventions non médicales
3. L'évaluation du risque d'apparition de symptômes d'anxiété dus à la prise de psychostimulants
4. L'évaluation de l'attitude parentale envers l'usage des médicaments
5. L'adéquation de la supervision parentale
6. L'attitude de l'enfant envers l'usage des médicaments

*Tableau 3.4 : précautions précédant la prescription des psychostimulants.*

On ne peut pas évoquer l'emploi des psychostimulants sans en mentionner les principaux effets secondaires et les contre-indications. Goldstein et Goldstein (1995) ont effectué une large revue de la littérature scientifique à ce sujet et évoquent cinq effets secondaires : 1) *l'effet rebond* qui consiste en l'apparition d'une activité et d'une irritabilité importantes lorsque l'effet du méthylphénidate cesse. Cet effet apparaît chez 30 % environ des enfants traités ; 2) *des troubles du sommeil*, notamment à l'endormissement et au début du traitement ; 3) *des maux d'estomac* ainsi que 4) *des maux de tête* et 5) *l'apparition de tics*. Selon ces mêmes auteurs, l'idée populaire selon laquelle l'enfant traité présenterait un retard de croissance et de prise de poids ne concerne pas le méthylphénidate (Ritalin et Ritanin-SR) mais la dextroamphétamine (Dexedrine). De même, la croyance d'une prédisposition de ces enfants à l'abus de substances toxiques à l'adolescence n'est pas fondée sur le plan scientifique. Les principales contre-indications sont la présence de tics chez l'enfant (syndrome Gilles de la Tourette) ainsi que la manifestation d'un trouble obsessionnel et compulsif.

Les psychostimulants ne sont pas les seuls médicaments adressés aux enfants hyperactifs. Selon la comorbidité du syndrome avec des troubles anxieux ou dépressifs, l'âge du patient ou des indications psychologiques et médicales particulières, les médicaments de la famille des tricycliques peuvent être recommandés.

### **3.3 Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites**

L'élève jugé comme indiscipliné par son enseignant peut présenter un autre syndrome que le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Il s'agit du trouble oppositionnel avec provocation ou du trouble des conduites. Le tableau 3.5 présente les critères comportementaux du trouble oppositionnel avec provocation:

Ensemble de comportements négativistes, hostiles ou provocateurs, persistant pendant au moins six mois durant lesquels sont présentes quatre des manifestations suivantes (ou plus) :

1. se met souvent en colère
2. conteste souvent ce que disent les adultes
3. s'oppose souvent activement ou refuse de se plier aux demandes et aux règles des adultes
4. embête souvent les autres délibérément
5. fait souvent porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite
6. est souvent susceptible ou facilement agacé par les autres
7. est souvent fâché ou plein de ressentiment
8. se montre souvent méchant ou vindicatif

*Tableau 3.5 : critères nosographiques du trouble oppositionnel avec provocation (American Psychiatric Association, 1996).*

L'enfant présente le diagnostic de trouble oppositionnel avec provocation s'il a manifesté, au cours des six derniers mois, au moins quatre symptômes négativistes ou hostiles décrits par le DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994). Deux autres conditions doivent être remplies pour suspecter ce syndrome : 1) les comportements surviennent plus fréquemment qu'on ne les observe habituellement chez des enfants d'âge et de niveau de développement comparables. 2) La perturbation des conduites entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social et scolaire (op. cit., 1994).

En ce qui concerne le trouble des conduites, les critères comportementaux sont les suivants (tableau 3.6) :

Ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et les règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence de trois des critères suivants (ou plus) au cours des 12 derniers mois, et d'au moins un de ces critères au cours des six derniers mois :

***Agression envers les personnes ou les animaux***

1. brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes
2. commence souvent des bagarres
3. a utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui (p. ex. un bâton, une brique, une bouteille cassée, un couteau, une arme à feu)
4. a fait preuve de cruauté physique envers les personnes
5. a fait preuve de cruauté physique envers les animaux
6. a commis un vol en affrontant la victime (p. ex. agression, vol de sac à main, extorsion d'argent, vol à main armée)
7. a contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles

***Destruction de biens matériels***

1. a délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants
2. a délibérément détruit le bien d'autrui (autrement qu'en y mettant le feu)

***Fraude ou vol***

1. a pénétré par effraction dans une maison, un bâtiment ou une voiture appartenant à autrui
2. ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des obligations (p. ex. "arnaquer" les autres)
3. a volé des objets d'une certaine valeur sans affronter la victime (p. ex. vol à l'étalage sans destruction ou effraction : contrefaçon)

***Violations graves de règles établies***

1. reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans
2. a fugué et passé la nuit dehors au moins à deux reprises alors qu'il vivait avec ses parents ou en placement familial (ou a fugué une seule fois sans rentrer à la maison pendant une longue période)
3. fait souvent l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans.

Tableau 3.6 : critères nosographiques du trouble des conduites (American Psychiatric Association, 1996).

Le diagnostic des troubles des conduites est établi si l'enfant présente, au cours des 12 derniers mois, au moins trois symptômes touchant à l'agression, à la destruction, au vol, à la fraude ou à la violation grave de règles de conduite définis par le DSM-IV (op. cit.). Il est aussi nécessaire que la perturbation du comportement entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel et que le sujet ait moins de 18 ans (op. cit., 1994).

**3.3.1 Prévalence du trouble oppositionnel et du trouble des conduites**

La prévalence des troubles des conduites pour les garçons varie entre 6 % et 16 % et pour les filles, elle oscille entre 2 % et 9 %. L'incidence des troubles oppositionnels avec provocation est similaire. On compte entre 2 % et 16 % d'enfants auxquels ce diagnostic a été posé (American Psychiatric Association, 1994, p. 88 et 92). Ces troubles sont parmi les syndromes les plus diagnostiqués dans les services psycho-médicaux. Selon Short et Shapiro (1993), 33 % à 75 % des demandes adressées à ces services concernent des troubles des conduites ou des troubles oppositionnels avec provocation.

Se référant à la recherche de Rutter, Cox, Tupling, Berger et Yule (1975), Webster-Stratton (1993) et Kazdin (1987) avancent une prévalence de troubles des conduites comprise entre 4 % et 10 %. Ces chiffres sont proches de ceux qui sont décrits par Short et Shapiro (1993) qui mentionnent une incidence fluctuant de 3 % à 7 %. McGhee et Short (1991) ont réalisé une recherche de prévalence de l'inadaptation sociale en adressant un questionnaire diagnostique à 249 enseignants de milieu urbain et suburbain. Ils ont touché tous les degrés de scolarisation. Les enseignants avaient une expérience moyenne de 12 ans. Le questionnaire se basait sur les critères diagnostiques issus du DSM-III, sur les travaux de Clarizio (1987) et d'autres chercheurs et touchait les troubles des conduites et les troubles oppositionnels avec provocation. Les résultats indiquent que 11.6 % des élèves de l'échantillon (6259 élèves) présentent des comportements d'inadaptation sociale de ce type.

### 3.3.2 Caractéristiques des milieux familiaux

Frick (1993), mais aussi Pettit, Bates et Dodge (1993) se sont penchés sur les caractéristiques des contextes familiaux d'enfants présentant des troubles des conduites. Pettit et ses collègues (op.cit.) relèvent trois aspects de ces contextes qui semblent avoir une influence particulière sur le développement des troubles des conduites : 1) l'adaptation parentale, 2) les relations maritales et 3) les pratiques parentales de socialisation de l'enfant.

1) *L'adaptation parentale* décrite par Frick (1993) comprend en fait le regroupement de trois types d'influences sur les troubles des conduites de l'enfant : la dépression parentale, la consommation de drogues et d'alcool ainsi que les comportements antisociaux des parents. Des recherches citées par Frick (1993) révèlent que la dépression parentale, la toxicomanie et l'alcoolisme sont des facteurs risques en ce qui concerne un grand nombre de problèmes d'adaptation scolaire et sociale de l'enfant. Cependant, ces trois facteurs ne sont pas directement corrélés aux troubles des conduites et aux troubles oppositionnels et provocateurs des enfants. Il n'en est pas de même des comportements antisociaux des parents. Des recherches ont montré des corrélations entre la délinquance des enfants et celle des parents, corrélations indépendantes des statuts socio-économiques des familles et des niveaux intellectuels des parents (Frick, 1993, p. 378).

2) *Les relations maritales*. Plusieurs recherches ont montré l'existence de corrélations entre *le divorce* et les problèmes des conduites des enfants. Selon Amato et Keith (1991), cités par Frick (1993), le divorce a un impact négatif sur le comportement de l'enfant et il semble que ce soient davantage les conflits entre les parents qui précèdent le divorce que la séparation qui soient responsables de cet impact.

3) *Les pratiques parentales de socialisation de l'enfant* sont regroupées par Frick (1993) en trois catégories : l'implication parentale, la supervision parentale et la discipline parentale. a) *L'implication parentale* est un concept qui inclut le temps que parents et enfants passent ensemble, l'intérêt des parents pour l'éducation de l'enfant et leur intérêt pour les amis de l'enfant. Des corrélations ont été mises en évidence entre les troubles des conduites et la faible implication parentale. b) *La supervision parentale* se réfère aux informations connues des parents sur les agissements de l'enfant. Frick (1993) indique que plusieurs recherches ont montré le lien entre une supervision parentale limitée et les troubles des conduites des enfants. c) *La discipline* fait référence aux messages dont la fonction est celle d'enseigner à l'enfant des comportements appropriés, de prévenir l'apparition de comportements socialement non désirables ou de réagir à des problèmes de discipline.



Une recherche longitudinale sur trois ans effectuée auprès de 177 enfants fréquentant une clinique médicale a été réalisée par Frick, Lahey, Loeber, Stouthamer-Loeber, Christ et Hanson (1992). Les chercheurs ont constitué trois groupes d'enfants : le premier comprenait des enfants présentant un trouble des conduites, le deuxième était constitué d'enfants avec un trouble oppositionnel avec provocation et le dernier était un groupe-contrôle d'enfants présentant d'autres syndromes. Les auteurs de cette recherche ont mené des entretiens semi-structurés avec les parents dans le but d'évaluer les corrélations existant entre les syndromes et les pratiques parentales (supervision maternelle du comportement de l'enfant, cohérence et constance des pratiques disciplinaires, temps que mère et enfant passent ensemble et fréquence des discussions entre mère et enfant). Les résultats de leur recherche indiquent, en ce qui concerne le facteur de la discipline, qu'une pratique inconsistante de celle-ci est corrélée aux troubles des conduites des enfants. Une corrélation positive a aussi été mise en évidence entre les troubles des conduites et la supervision maternelle. Ces caractéristiques ne sont toutefois pas suffisantes pour expliquer les troubles des conduites des enfants dans la mesure où l'échantillon d'enfants ayant un trouble des conduites ou un trouble oppositionnel avec provocation a un pourcentage significativement supérieur de pères portant un diagnostic de trouble affectif que les enfants du groupe-contrôle. En ce qui concerne les pratiques disciplinaires, Frick (1993), citant une recherche, indique encore que les parents d'enfants ayant un trouble des conduites présentent une discipline dure et abusive. Lorsque nous présenterons le modèle de Patterson, Reid et Dishion (1992), nous verrons à ce propos l'hypothèse du mécanisme coercitif existant entre parents et enfants antisociaux.

Analysant les contingences interactionnelles existant dans les dyades mère/enfant agressif lors d'une situation expérimentale de coopération (enfants âgés entre 2 ans et demi et 6 ans), les travaux de Dumas (Dumas & LaFreniere, 1993 ; Dumas, LaFrenière, Beaudin, & Verlaan, 1992 ; Dumas, LaFreniere, & Serketich, 1995) montrent que les mères d'enfants agressifs sont moins positives, plus aversives et émettent davantage de prescriptions que les mères d'enfants compétents. Plus important, les résultats d'analyses séquentielles indiquent que les mères d'enfants agressifs présentent un pattern de communication désorganisé. Ce pattern se caractérise autant par des renforcements positifs que par des messages à valeur punitive qui sont émis de manière indistincte à la suite de comportements positifs ou aversifs de l'enfant. Comparés aux autres groupes, les enfants agressifs émettent davantage de comportements coercitifs. Selon les auteurs, la fonction de ces comportements serait de réduire le caractère imprévisible et contradictoire des messages parentaux. L'enfant considérerait que ce serait l'imprévisibilité interactionnelle qui serait aversive et y réagirait par des comportements coercitifs dont la fonction serait d'élever la probabilité d'apparition de messages négatifs chez la maman. Cette hypothèse explicative s'appuie encore sur le fait que les données des recherches ont révélé que dans ces dyades, il y a davantage d'interactions positives que négatives entre ces mères et ces enfants.

L'ensemble des données sur les caractéristiques des contextes familiaux associés aux enfants présentant des troubles des conduites ou des troubles oppositionnels avec provocation est relativement cohérent, mais a suscité au moins deux formes d'interprétations différentes : certains chercheurs ont proposé d'analyser ces résultats en s'appuyant sur la théorie des systèmes de contrôle, qui défend que les parents et l'enfant présentent une sensibilité égale aux comportements qu'ils émettent tour à tour ainsi qu'une tolérance réciproque vis-à-vis des comportements d'autrui. Cette théorie ainsi que les recherches dont elle est issue sont présentées notamment dans l'article de Lytton (1990). D'autres chercheurs se sont appuyés sur un modèle théorique socio-interactionnel

de Patterson, Reid et Dishion (1992) qui prétend que le comportement antisocial de l'enfant résulte directement d'un apprentissage basé sur des patterns interactionnels dysfonctionnels émis par les parents.

### 3.3.3 Le modèle familial socio-interactionnel de Patterson (1992)

Le modèle socio-interactionnel de Patterson, Reid et Dishion (1992) défend l'idée que les membres de la famille entraînent directement l'enfant à émettre des comportements antisociaux. Les interactions entre parents et enfants et entre l'enfant et ses pairs sont des clés déterminantes expliquant le développement et le maintien de ces comportements. Dans cette optique, les comportements antisociaux résultent d'un apprentissage social réalisé par l'enfant au sein de sa famille. L'intérêt de présenter ce modèle ne réside pas tant dans la causalité linéaire entre les messages des parents et le comportement de l'enfant à laquelle souscrivent ces auteurs mais bien dans l'effort de ceux-ci de présenter un modèle de développement corroboré par une multitude de données empiriques. Une présentation détaillée du modèle est décrite par Peeters (1995/1997).

La terminologie de «comportements antisociaux» adoptée par Patterson et ses collaborateurs se réfère aux comportements décrits dans les troubles des conduites et les troubles oppositionnels avec provocation.

Le modèle de développement socio-interactionnel des comportements antisociaux comprend quatre phases (Patterson 1986 ; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989 ; Patterson, Reid, & Dishion, 1992 ; Peeters, 1995/1997) présentées dans le tableau 3.7 :

<b>Phases du modèle socio-interactionnel de Patterson, Reid et Dishion (1992)</b>
Phase 1 : l'entraînement de base
Phase 2 : les réactions de l'environnement social
Phase 3 : l'entrée de l'enfant dans le groupe de pairs déviants
Phase 4 : la carrière de l'adulte antisocial

*Tableau 3.7 : les phases du modèle socio-interactionnel de Patterson, Reid et Dishion (1992).*

#### **Phase 1 : l'entraînement de base**

La manière dont les parents interagissent avec l'enfant est considérée par les auteurs comme un entraînement de base dont les caractéristiques conduisent l'enfant dès son plus jeune âge à émettre, maintenir et développer des comportements antisociaux. Les concepteurs du modèle considèrent que les parents tendent à être non-contingents autant dans leur utilisation de renforcements positifs pour des comportements pro-sociaux que pour le recours à des punitions en ce qui concerne les comportements déviants. (Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989). L'effet de cette pratique interactionnelle consiste à favoriser quotidiennement une multitude d'échanges dans lesquels les comportements coercitifs de l'enfant sont renforcés. Les auteurs ont observé que certains comportements sont renforcés directement par des approbations, sourires et attentions particulières mais la plupart le sont par des contingences de fuite. Finalement, les comportements antisociaux des enfants jouent le rôle de mettre un terme à des intrusions aversives des membres de la famille.

Patterson, Reid et Dishion (1992) considèrent que cette forme interactionnelle se répète fréquemment en amenant les membres de la famille à augmenter graduellement l'intensité de leurs comportements coercitifs. De cette manière, les enfants apprennent à contrôler les autres membres de la famille de manière coercitive. De surcroît, les auteurs du modèle soulignent que les comportements pro-sociaux émis par l'enfant sont peu renforcés, voire ignorés, ce qui implique que l'apprentissage de ceux-ci est faible. Selon Patterson, Reid et Dishion (1992, p. 11), les comportements antisociaux de l'enfant sont souvent efficaces dans la mesure où ils lui permettent de se soustraire à des exigences du milieu éducatif. Leur utilité ne s'arrête pas là, car l'émission répétée de ces patterns de comportements amène les parents à diminuer progressivement leur nombre d'exigences ce qui ne contribue qu'à renforcer le processus. Patterson (1986) et Patterson, Reid et Dishion (1992) décrivent ce processus d'entraînement très en détail et en se référant à de nombreuses recherches. Ils l'ont dénommé *le mécanisme de coercition* : «le terme *coercitif* se réfère à l'utilisation de stimuli aversifs par un membre d'une dyade, stimuli qui est contingent au comportement de l'autre membre» (Patterson, Reid, & Dishion, 1992, p. 39, trad. personnelle). Selon eux, «la routine quotidienne dans ces familles consiste en un torrent rigide d'échanges aversifs de basse intensité ponctués par des explosions occasionnelles de haute amplitude» (op. cit., 1992, p. 40, trad. personnelle). Finalement, au cours de cette première phase, l'enfant apprend que ses propres comportements aversifs mettent un terme aux comportements aversifs des autres membres de la famille (voir figure 3.3).

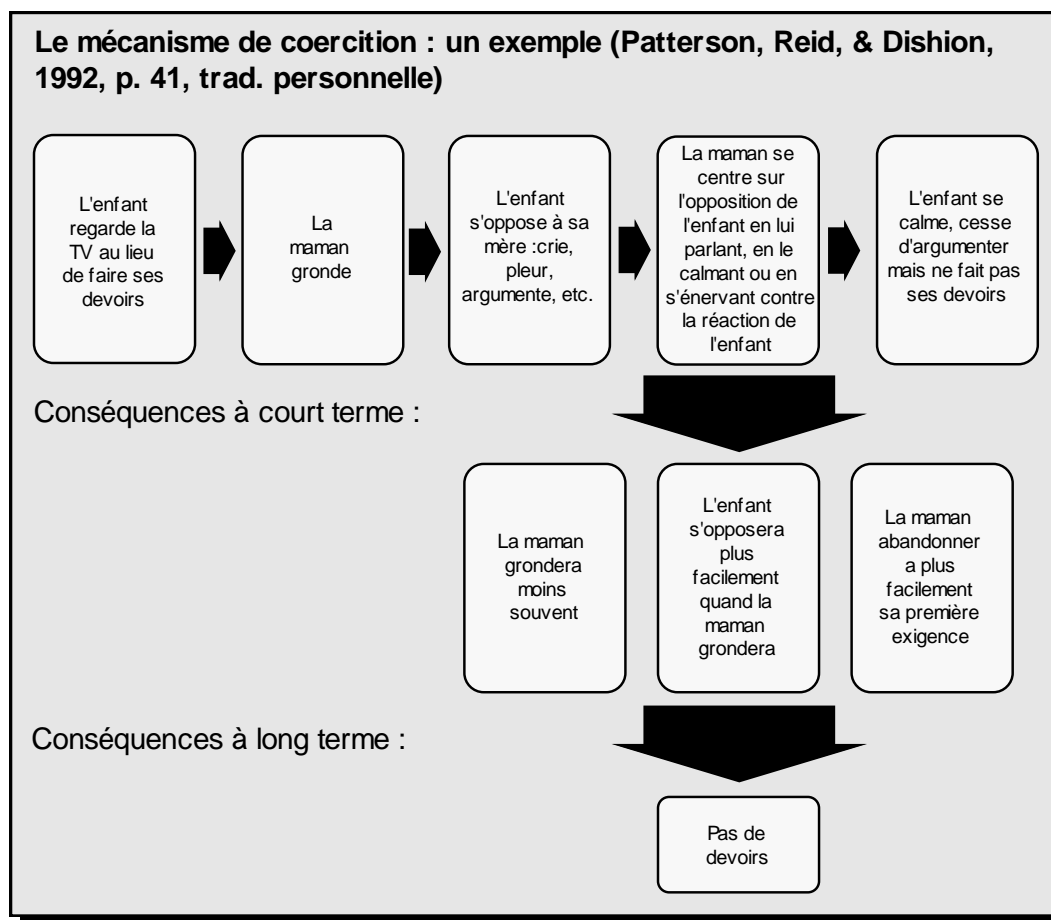


Figure 3.3 : un exemple du mécanisme de coercition.

La description du mécanisme coercitif s'apparente étroitement à l'escalade symétrique décrite par Watzlawick, Beavin et Jackson (1972/1967) en y incluant toutefois la possibilité qu'elle prenne fin par

une rupture de communication initiée par les parents. Perrone et al. (sd) et Perrone et Nannini (1996) proposent un modèle systémique explicatif de la violence en famille qui s'appuie aussi sur le concept d'escalade symétrique aboutissant à une rupture interactionnelle dont l'initiative revient à l'un des membres de la famille. Ce modèle comprend toutefois une deuxième voie explicative de la violence qui n'a pas recours à l'escalade symétrique.

### ***Phase 2 : les réactions de l'environnement social***

Selon les auteurs, les comportements antisociaux (ou coercitifs) appris en famille au cours de la première phase font courir à l'enfant cinq risques (Patterson, Reid, & Dishion, 1992, p. 120) : 1) ces comportements antisociaux sont accompagnés d'un rejet parental. 2) Le rejet parental est lié à une faible estime de soi de l'enfant. 3) Les comportements antisociaux appris à la maison se généralisent à l'école. 4) Les comportements antisociaux amènent ces enfants à être rejetés de leurs pairs. 5) Les dispositions de l'enfant le conduisent à des difficultés dans les apprentissages scolaires.

Selon Patterson, Reid et Dishion (1992), les comportements antisociaux appris à la maison se généralisent en classe. En fait, Patterson (1976), cité par Goldstein (1995, p. 284), indique que la généralisation touche aussi la structure interactionnelle dans laquelle s'inscrivent les comportements antisociaux de ces élèves. Patterson (1976) a montré que le mécanisme de coercition mis en évidence dans les familles s'observe aussi en classe et prend la forme de trois séquences de communication successives: 1) l'enseignant adresse une prescription à l'enfant, 2) l'élève y répond par un comportement oppositionnel ou perturbateur, 3) l'enseignant abandonne son exigence. Selon cet auteur, tandis que l'enfant apprend que l'obéissance peut mettre fin à une exigence de l'enseignant, le refus d'obéir ou le comportement perturbateur s'avère tout aussi efficace si l'enseignant ne maintient pas sa prescription.

Le consensus entre les chercheurs est assez clair sur un point : les enfants présentant des troubles des conduites ou des comportements oppositionnels avec provocation sont généralement rejetés par la majorité de leurs pairs (Asher & Coie, 1990). Le processus qui les conduit à subir le rejet de leurs camarades semble avoir son fondement dans le comportement antisocial de ces enfants. Il est ensuite maintenu et développé par des interactions circulaires entre l'enfant et ses pairs.

En ce qui concerne les compétences scolaires des enfants antisociaux, Patterson, Reid et Dishion (1992, p. 192) s'appuient sur un large éventail de littérature révélant de manière fiable une corrélation négative entre le comportement antisocial et les performances académiques. Ils se réfèrent notamment à l'étude de Achenbach et Edelbrock (1979) indiquant que l'incidence de difficultés scolaires dans un groupe clinique d'enfant s'élève jusqu'à 60 % alors qu'il n'est que de 15 % dans un échantillon d'enfants «normaux». Short et Shapiro (1993) relèvent que les enfants manifestant des troubles oppositionnels et des troubles des conduites peuvent présenter difficultés d'apprentissage de la lecture.

### ***Phase 3 : l'entrée de l'enfant dans un groupe de pairs déviants***

La troisième phase du modèle de Patterson décrit les conséquences des deux premières. Les problèmes académiques, les rejets à leurs égards manifestés par les pairs conduisent ces enfants à rechercher des camarades qui leur ressemblent. Lors de questionnaires sociométriques, ils auront tendance à choisir des camarades qui ont le même statut qu'eux (Dishion, Patterson, & Grieler, 1994) et formeront donc des groupes de pairs déviants. Des recherches citées par Patterson, Reid et Dishion (1992, p. 132) et notamment celle qu'ils ont effectuée avec Buehler et Furniss (Buehler, Patterson, & Furniss, 1966) indiquent, de manière cohérente avec le modèle socio-interactionnel,

que le groupe de pairs déviants apporte à l'enfant un nouvel entraînement aux comportements antisociaux. Ce résultat est corroboré par ceux de Walgrave (1992) qui énumère les bénéfices que rapportent ces groupes au jeune: solidarité, affection, «revalorisation de soi» (op.cit., p. 60-61).

**Phase 4 : la carrière de l'adulte antisocial**

Patterson, Reid et Dishion (1992) se réfèrent à plusieurs recherches longitudinales montrant que les enfants antisociaux ont souvent des difficultés multiples lorsqu'ils deviennent adultes: difficultés d'insertion professionnelle, instabilité professionnelle, alcoolisme, comportements délictueux. La figure 3.4, empruntée à Patterson, DeBaryshe et Ramsey (1989, p. 331) résume les phases du modèle.

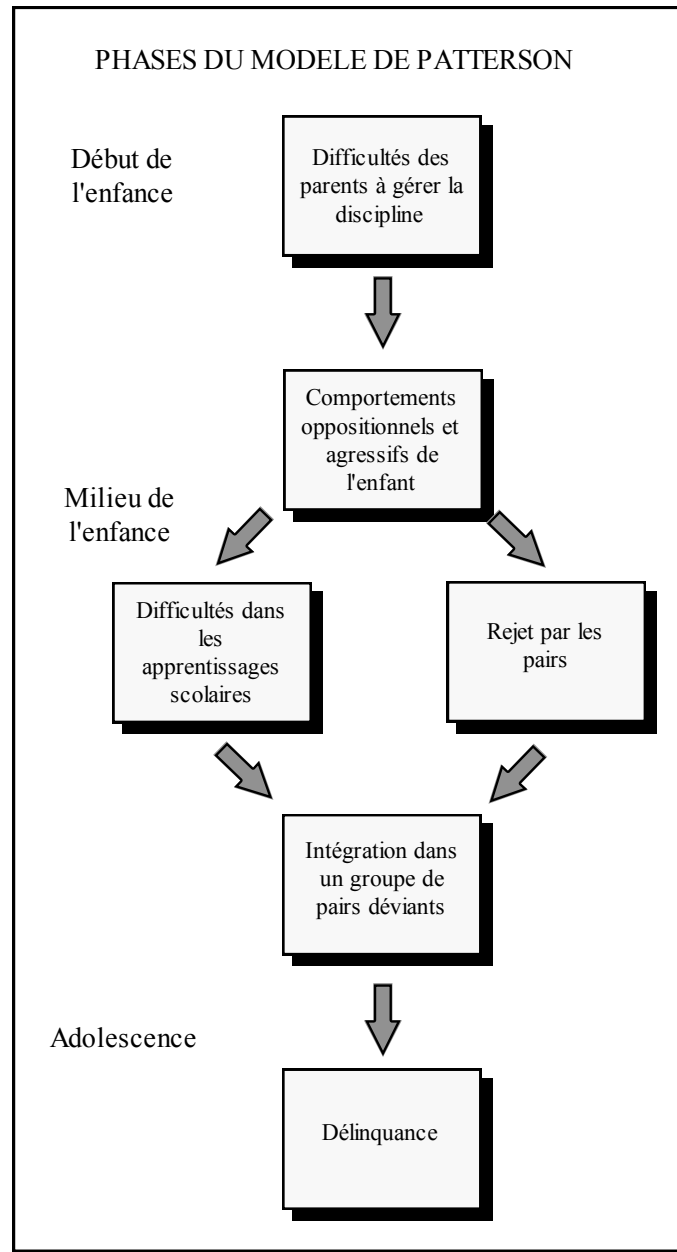


Figure 3.4 : les phases du modèle socio-interactionnel de Patterson (selon Patterson, DeBaryshe et Ramsey, 1989, p. 331).

Bien que les phases décrites par Patterson semblent présenter une progression, le fait de manifester les difficultés propres à une phase n'implique pas que l'enfant progressera à la phase suivante. Cela indique plutôt qu'il a passé par la phase précédente (Patterson, Reid, & Dishion, 1992, p. 14). Selon Webster-Stratton (1993), tous les enfants qui présentent un trouble oppositionnel avec provocation ne manifesteront pas un trouble des conduites et tous ceux qui ont un trouble des conduites ne développeront pas une personnalité antisociale à l'âge adulte. Selon cet auteur, les facteurs de risques qui contribuent à la poursuite des désordres sont : 1) l'âge précoce d'apparition, 2) l'ampleur de la généralisation des troubles aux divers contextes (famille, école, etc.) 3) la fréquence, l'intensité et la diversité des comportements antisociaux et 4) les caractéristiques familiales et parentales.

### 3.3.4 Comorbidité entre le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites

La comorbidité entre le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation est très élevée (Abikoff & Klein, 1992 ; Walker, Lahey, Hynd & Frame ; 1987 , Biederman, Newcorn & Sprich , 1991 ; Goldstein, 1995 ; Webster-Stratton, 1993). Ce constat amène les chercheurs à émettre plusieurs hypothèses. Les uns proposent de distinguer deux types de troubles oppositionnels avec provocation selon le rapport entretenu de ce syndrome avec les troubles des conduites (Biederman et al., 1996), d'autres proposent d'établir une continuité entre les troubles oppositionnels avec provocation et les troubles des conduites, les premiers pouvant précéder l'apparition plus tardive des seconds (Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989).

### 3.3.5 Les deux voies développementales menant à la délinquance d'après le modèle socio-interactionnel de Patterson

Selon Patterson, Reid et Dishion (1992), Patterson, DeBarishe et Ramsey (1989), Loeber (1982) et Webster -Stratton (1993), il y aurait deux voies développementales de comportements antisociaux : la voie caractérisée par une *apparition précoce* des symptômes et la voie définie par une *apparition tardive* des comportements antisociaux. La voie précoce débiterait avec l'émergence de troubles oppositionnels et provocateurs au niveau préscolaire et au cours des premières années de scolarité. Elle pourrait évoluer vers des troubles des conduites dès la fin de l'école primaire et durant l'école secondaire. En revanche, la voie tardive débiterait directement à l'adolescence par la manifestation de troubles des conduites sans que l'enfant n'ait présenté un trouble oppositionnel et provocateur au cours de sa scolarisation primaire. Selon une recherche de White, Moffit, Earls et Robins (1990), recherche citée par Webster-Stratton (1993) et appuyée par les données de Loeber (1982), il y aurait une différence symptomatologique entre les deux groupes d'adolescents dont les voies développementales sont différentes. Ceux qui n'ont pas présenté de trouble oppositionnel et provocateur au cours de leur enfance manifesteraient des comportements moins graves et moins fréquents que les enfants ayant suivi la première voie. De plus, Patterson, Reid et Dishion (1992, p. 137) notent que les adolescents dont les symptômes sont apparus tardivement sont dotés de compétences sociales plus élevées.

### 3.3.6 Inefficacité des interventions

Les chercheurs sont unanimes à relever l'extrême stabilité des symptômes au cours des années malgré les traitements qui ont pu être octroyés à ces enfants (Kazdin, 1987 ; Loeber, 1982 ; Patterson, 1986 ; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989 ; Patterson, Reid, & Dishion, 1992 ; Short & Shapiro, 1993 ; Webster-Stratton, 1993). Patterson, Reid et Dishion (1992), se référant à une étude de West (1969), indiquent que 49 % des élèves ayant des comportements antisociaux au milieu de

leur scolarisation primaire sont, à leur adolescence, reconnus comme délinquants. Patterson, Reid et Dishion (1992) rapportent les données d'une recherche de Robins (1966) : 70% des adultes antisociaux ont été des enfants manifestant un trouble des conduites ou un trouble oppositionnel avec provocation. Les traitements reçus par ces enfants ou leurs familles semblent bien peu efficaces à long terme qu'il s'agisse d'entraînements aux habiletés cognitives, d'entraînements aux habiletés sociales ou d'entraînements aux habiletés parentales (Dumas, 1988 ; Kazdin, 1987). Ce constat amène Dumas (1988) à poser au moins trois questions de fond sur le sens des interventions proposées à ces enfants (et à leurs familles) : 1) celle de situer le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation dans leur contexte familial, social et d'élargir ainsi les formes de traitements, 2) celle de remettre en question l'idée selon laquelle un seul traitement ponctuel doit être suffisant et efficace, 3) celle d'insister sur la prise en considération des fonctions que remplissent les troubles des conduites et les troubles oppositionnels avec provocation dans le système familial (et scolaire ajouterions-nous) avant de mettre sur pied un programme d'intervention. Short et Shapiro (1993) constatent que le devenir des enfants caractérisés par un trouble des conduites ou un trouble oppositionnel avec provocation est plus négatif que ceux qui portent d'autres diagnostics.

### 3.4 Le rejet de l'enfant par ses pairs : revue de recherches

L'une des caractéristiques communes aux enfants qui présentent un déficit d'attention avec hyperactivité, un trouble oppositionnel avec provocation et un trouble des conduites consiste à être rejetés de la part de leurs camarades de classe. La littérature dans ce domaine est unanime à considérer que l'expérience prolongée de rejet a des incidences graves sur le devenir de ces enfants. Il nous semble donc important de tenir compte de cet aspect de la vie sociale des enfants indisciplinés dans le but d'examiner les facteurs liés aux rejets de ces élèves.

#### 3.4.1 Le questionnaire sociométrique

Les techniques de sociométrie ont été introduites par Moreno (1970/1954) et reprises et développées ultérieurement par Bastin (1961), Schützenberger-Ancelin (1972), Parlebas (1992), appliquées dans le domaine scolaire par Vayer et Roncin (1987a, b), dans l'étude de la dynamique des groupes par Anzieu et Martin (1990). Depuis la présentation des techniques par Moreno, la sociométrie a été abondamment utilisée dans les recherches scientifiques menées au sujet d'enfants présentant des comportements agressifs ou des difficultés relationnelles vis-à-vis de leurs pairs (Asher et Dodge, 1986). Le questionnaire sociométrique vise à obtenir les représentations relationnelles d'individus sur les membres de leur propre groupe. L'une des procédures consiste à demander à des enfants de choisir plusieurs camarades avec lesquels ils souhaiteraient jouer ou réaliser une activité puis de citer d'autres camarades avec lesquels ils ne désireraient pas partager une occupation. Le recueil des réponses permet au clinicien de calculer le nombre d'enfants qui ont été choisis et rejetés par les membres du groupe. Les procédures de passation et de réalisation sont décrites en détail aux deux chapitres suivants.

#### 3.4.2 La valeur prédictive du rejet de l'enfant sur sa future adaptation sociale

L'utilisation du questionnaire sociométrique a connu un nouvel élan dans les recherches depuis que Coie et Dodge (1983) ont montré que le rejet d'un enfant par ses pairs est prédictif de problèmes d'adaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte (Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992). Cette valeur prédictive a été largement confirmée par d'autres travaux et notamment par la recherche longitudinale de Kupersmidt et Coie (1990).

Kupersmidt et Coie (1990) ont tenu compte de deux variables : le rejet de l'enfant et le fait que cet enfant soit considéré comme agressif par les membres de son groupe. Ces auteurs ont évalué ces deux caractéristiques auprès d'enfants de 11 ans. Ils ont ensuite suivi l'évolution de leurs sujets pendant sept ans et, sur la base d'analyses statistiques, ils ont établi des corrélations entre les résultats des jugements des pairs et le devenir des enfants. Leur échantillon comprend 112 enfants scolarisés en cinquième année primaire (5P). Au cours de cette année, ils ont recueilli le statut sociométrique de chacun d'eux, une estimation de leur agressivité par les pairs et quelques mesures d'adaptation scolaire comme les niveaux de compétence en mathématiques, en lecture ainsi que les taux d'absence. Au cours des sept années suivantes, une évaluation annuelle a été réalisée quant à leur absentéisme scolaire, le nombre de renvois temporaires de l'école, les répétitions d'années scolaires. Le renvoi définitif de l'école a aussi été considéré comme variable dépendante ainsi que les interventions de la police auprès de ces jeunes. L'évaluation de leur statut sociométrique en 5P a été réalisée par questionnaires sociométriques distribués à tous les élèves de chaque classe. Les enfants devaient nommer trois camarades qu'ils aimaient bien et trois autres qu'ils n'appréciaient pas. Des mesures de préférence sociale (nombre de choix reçus soustrait par le nombre de rejets obtenus) ont été calculées pour chaque élève. Ces mesures ainsi que celles qui ont défini le nombre de choix et de rejets ont été standardisées afin de déterminer ceux qui étaient rejetés, populaires, isolés, etc. Les auteurs trouvent que 17 % de la population est constituée d'élèves rejetés. Le calcul de l'estimation de l'agressivité des élèves a été réalisé en demandant à chaque élève des classes de désigner trois camarades qui initiaient des bagarres. Les enfants désignés par au moins 85 % des élèves de la classe furent retenus comme constituant le groupe d'enfants agressifs. Sur l'ensemble de l'échantillon, les auteurs en retiennent dix-sept. Parmi ceux-ci, huit font aussi partie des enfants agressifs, soit 47 % de ce groupe. Après sept ans de suivi, les résultats sont clairs : les enfants rejetés et agressifs en 5P ont davantage de problèmes à l'adolescence que les enfants populaires ou même isolés en 5P. Leurs contacts avec les services de police sont plus nombreux. *Les auteurs concluent que les enfants rejetés par leurs camarades en 5P et désignés par ceux-ci comme agressifs constituent un groupe à risque élevé de présenter des troubles des conduites lors de l'adolescence.* «Le fait d'être rejeté est le facteur déterminant qui prédit des problèmes dans l'adolescence» (Kupersmidt & Coie, 1990, p. 1359). La revue de recherches effectuée par Doll (1996) présente d'autres travaux dont les conclusions confirment les données de Kupersmidt et Coie (1990). Asher et Dodge (1986) comparent les enfants qui ont un statut sociométrique de rejeté avec ceux qui en ont un d'isolé et mentionnent que les deux groupes diffèrent de quatre points de vue : 1) les deux groupes d'enfants présentent un profil comportemental différent, par exemple les enfants rejetés manifestent davantage de comportements agressifs et perturbateurs que les enfants isolés ; 2) les enfants rejetés sont caractérisés par un risque plus élevé de retrouver ce statut dans un nouveau groupe d'enfants ; 3) les enfants rejetés ont un sentiment de solitude plus élevé que les enfants isolés et 4) le pronostic d'évoluer vers des problèmes d'adaptation sociale est plus important chez les enfants rejetés que chez ceux qui sont isolés.

Bien des enseignants répugnent à demander à leurs élèves de nommer des camarades avec lesquels ils ne souhaiteraient pas participer à une activité. Ces enseignants craignent de créer un mauvais climat dans la classe et des conséquences néfastes pour les élèves. Pourtant, si les précautions de passation sont prises, Bell-Dolan, Foster et Sikora (1989) ont montré que cette procédure n'amène pas de risque ou aucun effet négatif sur les relations au sein du groupe. Une autre recherche, menée par Iverson, Barton et Iverson (1997) confirme ces résultats.



### 3.4.3 Les déterminants du rejet

Il existe une littérature abondante prouvant les corrélations existantes entre les comportements agressifs d'enfants et leur statut social de rejeté dans le groupe (Asher & Coie, 1990 ; Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993 ; Cantrell & Prinz, 1985 ; Coie, Dodge, Terry, & Wright, 1991 ; Shantz, 1986). La recherche la plus citée est certainement celle qui a été effectuée par Coie et Kupersmidt (1983). L'intérêt de ces chercheurs est d'observer l'émergence du statut sociométrique entre des enfants de 9 à 11 ans qui ne se connaissent pas préalablement. La constitution de plusieurs groupes d'enfants est réalisée par les chercheurs sur la base du statut sociométrique de ces enfants dans leur classe. Chaque groupe comprend un enfant rejeté, un enfant populaire, un enfant isolé et un quatrième enfant sans statut sociométrique particulier. Cinq groupes d'enfants ne se connaissant pas (d'écoles différentes) sont constitués de cette manière tandis que cinq autres groupes d'enfants se connaissant et ayant ces mêmes statuts représentent les groupes-contrôles. Les chercheurs proposent à chaque groupe le même matériel de jeu. Les enfants se rencontrent six fois. Deux mesures d'observation ont été réalisées : une interview semi-structurée incluant des questions sociométriques après chaque session et des observations d'interactions et de comportements au cours de chaque session. Les résultats sont éloquentes : *les enfants qui avaient un statut de rejeté préalablement à la formation des groupes retrouvent ce statut dès la fin de la troisième session*. De plus, ces enfants présentent davantage de comportements actifs et coercitifs que leurs camarades. Cependant, ils ne manifestent objectivement pas plus de comportements agressifs que leurs camarades. Ils se différencient surtout par leur difficulté à collaborer de manière suivie à un jeu. Ce pattern comportemental s'observe autant dans les groupes d'enfants familiers que dans les autres. Coie et Kupersmidt (1983) observent que les comportements perturbateurs qui surviennent au cours des jeux et qui ont pour fonction d'isoler temporairement l'enfant de l'activité commune apparaissent une fois que l'enfant est rejeté du groupe. Cette observation conduit les chercheurs à conclure que *ces comportements perturbateurs d'isolement sont les conséquences du rejet plutôt que la cause de celui-ci* (op. cit., p. 1413). Le fait pourtant que le statut de ces enfants soit rétabli lorsqu'ils sont placés dans de nouveaux groupes, avec des enfants non familiers, amène Coie et Kupersmidt à dire « il y a quelque chose chez ces enfants qui produit un impact similaire sur tous les contextes sociaux » (op. cit., p. 1412, trad. personnelle). Selon les auteurs de la recherche, ce « quelque chose » se réfère au moins partiellement au comportement de ces enfants.

L'enfant qui débute sa scolarité doit développer des compétences sociales dans deux domaines relationnels relativement différents : celui qui comprend les adultes et notamment les enseignants et celui des pairs. Il lui faut s'adapter aux demandes et aux attentes de l'enseignant, par exemple à la manière dont celui-ci gère la discipline et, parallèlement, s'intégrer dans le groupe de pairs que constitue la classe. Selon Walker, Colvin et Ramsey (1995), si l'enfant échoue dans ces deux domaines, il court des risques importants de vivre des problèmes à long terme. C'est le cas par exemple des enfants qui présentent des troubles des conduites et des troubles oppositionnels et provocateurs. Walker, Colvin et Ramsey (1995) présentent un modèle de compétences socio-comportementales décrivant les conséquences positives et négatives des comportements adaptés ou inadaptés des élèves (voir figure 3.5) :

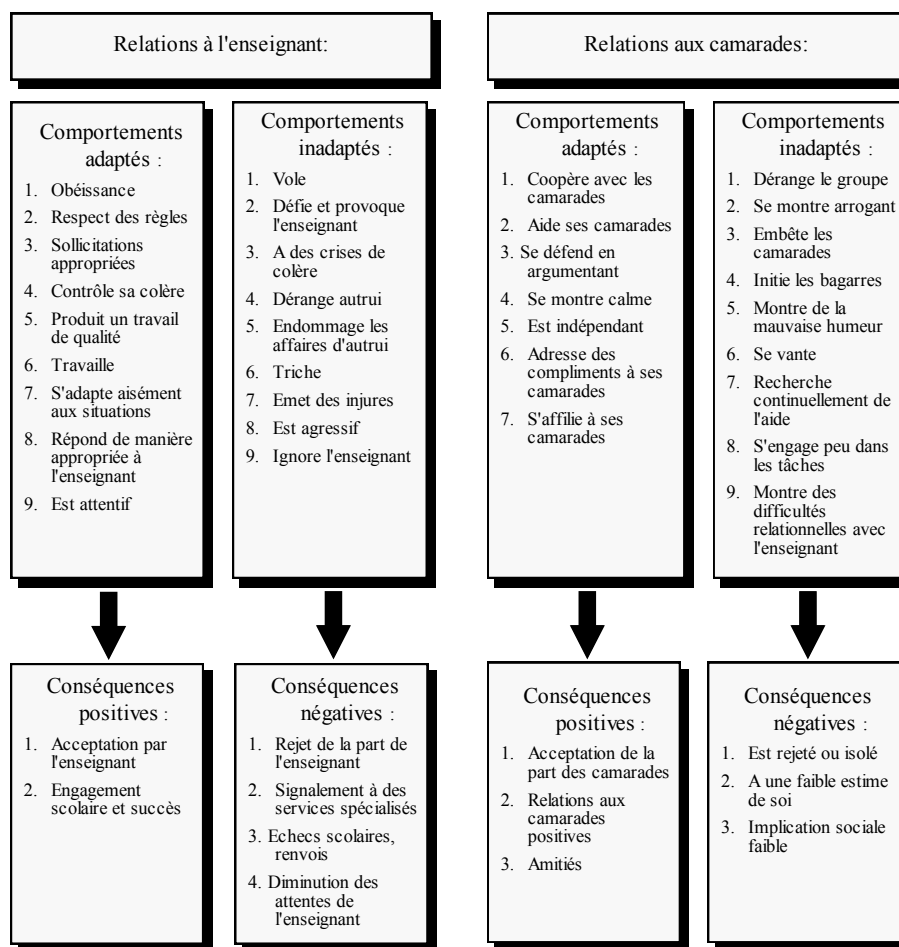


Figure 3.5 : le modèle socio-comportemental, d'après Walker, Colvin et Ramsey (1995, p. 8).

Bien que ce modèle soit très linéaire et réduise le phénomène de rejet à son expression la plus triviale, c'est-à-dire celle de considérer le comportement de l'élève comme unique cause du rejet, un point mérite d'être relevé. Il s'agit du lien qu'établissent les auteurs entre le rejet de l'enfant et le comportement difficile que celui-ci présente avec son enseignant (point 9 des comportements inadaptés en relation avec les pairs). Sans qu'ils ne le motivent par des résultats de recherches, ces auteurs considèrent que la relation entre l'élève indiscipliné et l'enseignant est une variable influençant le statut sociométrique de l'élève dans son groupe.

### 3.4.4 Le phénomène circulaire du rejet

Price et Dodge (1989) considèrent aussi le comportement de l'enfant comme étant le facteur déclenchant le processus de rejet. Sur la base de multiples recherches, ces auteurs proposent un modèle de compréhension des processus impliqués dans l'établissement, le maintien et le développement des difficultés interpersonnelles des enfants rejetés. Leur analyse part du constat que le comportement émis par les enfants rejetés joue un rôle déterminant dans l'établissement de leur statut. Les recherches qu'ils citent (Price & Dodge, 1989) indiquent que ces enfants émettent une *fréquence plus élevée de comportements inappropriés et agressifs* que les enfants populaires ou isolés. Les données de recherches socio-cognitives indiquent encore que ces enfants présentent des compétences sociales déficientes dans le décodage des informations sociales, dans la capacité de trouver des solutions et dans celle d'anticiper les conséquences d'actions interactionnelles (op. cit., p. 343). Dodge, Murphy et Buchsbaum (1984), Dodge (1980), cité par Patterson, Reid et Dishion

(1992), Dodge et Frame (1982) ainsi que Dodge et Somberg (1987) montrent que des enfants rejetés se caractérisent par un biais d'attribution d'intentions hostiles. Ces enfants ont tendance à attribuer des intentions agressives à des personnes qui n'en présentent pas forcément. Ces constats sont d'ailleurs à la base de l'émergence de plusieurs programmes d'interventions spécifiquement adressés à ces enfants dès leur entrée à l'école maternelle (Shure, 1992). Pour Price et Dodge (1989), une fois que le statut d'enfant rejeté est établi dans un groupe, les membres de celui-ci jouent un rôle important dans le maintien de ce statut. Un phénomène de réputation apparaît (Emler, 1984). Les comportements d'enfants rejetés sont généralement interprétés de manière négative de la part des pairs même si ces comportements ne sont pas coercitifs. Les pairs ont aussi tendance à attribuer à l'enfant rejeté une responsabilité plus importante pour l'émission de comportements négatifs que celle qu'ils prêtent à des enfants non rejetés pour les mêmes comportements (Emler, 1984). Les membres du groupe attribuent cinq fois plus d'intentions hostiles à des enfants qu'ils croient agressifs et rejetés qu'envers des enfants non agressifs et non rejetés (Price & Dodge, 1989, p. 344). Les pairs développent donc une perception stéréotypée des enfants qu'ils rejettent. Ils présenteront certaines attentes de comportements qui conduiront l'enfant rejeté à se conduire de manière agressive. Price et Dodge (1989) soulignent l'aspect circulaire de leur modèle (voir figure 3.6).

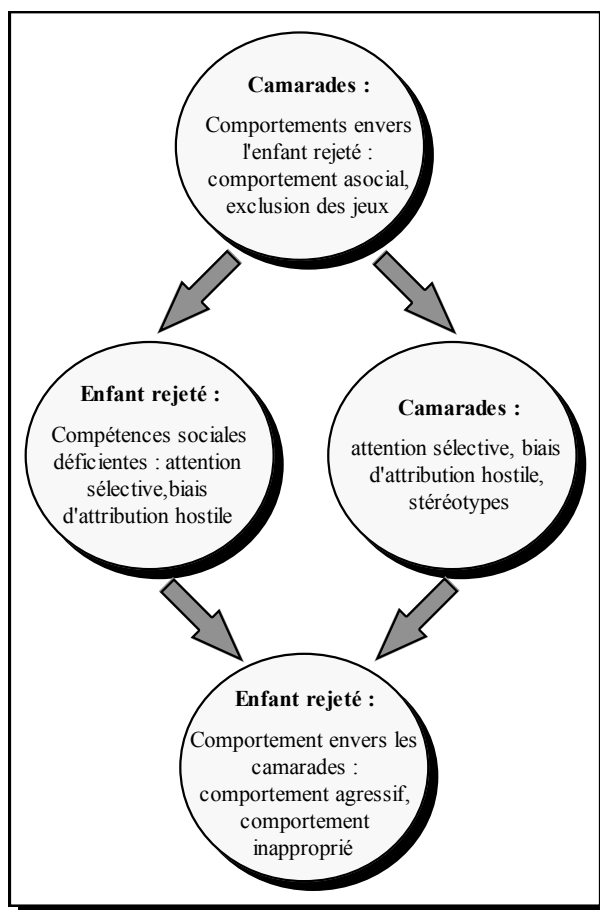


Figure 3.6 : modèle d'influence réciproque entre l'enfant rejeté et ses pairs, d'après Price et Dodge (1983).

Le comportement de l'enfant rejeté induit des attentes auprès de ses camarades, attentes qui contribueront à une nouvelle émission de comportement inapproprié ce qui aura comme incidence de renforcer les attentes des pairs. Cela conduit l'ensemble du groupe à présenter un phénomène décrit sous le nom de «prophétie qui se réalise» (Dodge & Frame, 1982). Le rôle du groupe ne

s'arrête toutefois pas à ses représentations puisque des recherches ont montré que ses membres émettent des comportements préjudiciables envers ces enfants qui se caractérisent notamment par une émission élevée de comportements agressifs (Dodge & Frame, 1982).

Le modèle de Price et Dodge (1989) justifie la prise en considération de l'ensemble du groupe d'élèves lors d'interventions auprès d'un enfant rejeté. Le traitement doit cibler l'enfant rejeté, en développant ses compétences sociales par exemple, autant que les camarades de celui-ci par rapport aux représentations qu'ils ont acquises de l'enfant. Ces interventions peuvent se réaliser en proposant un contexte social qui permette à l'enfant rejeté d'agir de manière pro-sociale envers les pairs qui ne l'apprécient pas : «une manière de créer ce contexte pourrait être de proposer des activités de coopération» (op. cit., p. 350, trad. personnelle). Furman et Gavin (1989) soulignent que ces activités de coopération peuvent s'appliquer dans les salles de classe. L'enseignant présente par exemple des situations-problèmes à l'ensemble des élèves et propose que celles-ci soient discutées par petits groupes. L'objectif consiste à ce que les élèves s'aident mutuellement à comprendre ce qu'il convient de faire. Chaque enfant doit ensuite réaliser la tâche de manière individuelle et est interrogé sur celle-ci. Des recherches citées par Furman et Gavin (1989) montrent que ce type d'activités a une incidence positive sur l'estime de soi des élèves, sur leur statut sociométrique au sein du groupe et sur leurs apprentissages lorsqu'elles parviennent à provoquer des conflits socio-cognitifs (Pérez & Mugny, 1993).

Alors que le modèle de Price et Dodge (1989) s'appuie sur un vaste corpus théorique, il existe extrêmement peu de recherches sur l'influence que l'enseignant pourrait avoir sur le rôle des pairs dans le processus de rejet d'un élève. Brown (1989), s'intéressant aux facteurs responsables de la constitution de groupes d'adolescents, précise bien que l'adulte peut influencer la structure des groupes mais ne nomme que la recherche de Sherif et Sherif (1953) pour appuyer ses dires. Sherif et Sherif (1953) ont en effet montré qu'un environnement compétitif entre groupes d'enfants augmentait la cohésion intragroupe et l'antagonisme intergroupe. En revanche, dès que les adultes proposaient à ces groupes une activité nécessitant la collaboration de tous, l'antagonisme intergroupe diminuait. À l'évidence, la manipulation du groupe par l'adulte, manipulation médiatisée par le type de tâche proposée, provoque des dynamiques relationnelles différentes entre des enfants. Il faut toutefois relever que la recherche de Sherif et Sherif a été réalisée lors d'un camp de vacances. Dans le domaine scolaire, Epstein (1989) mentionne que la création des liens d'amitié (et d'inimitié) entre les élèves ne dépend pas que du comportement des enfants mais est aussi liée aux méthodes d'enseignement. La manière dont les enseignants organisent les tâches d'apprentissage, usent de l'autorité, distribuent les récompenses, évaluent le travail accompli représente autant d'éléments influençant les interactions entre les élèves, et, de ce fait, la création de liens d'amitiés entre eux (Epstein, 1989, p. 162). Si ces données ne sont malheureusement validées par aucune mention de recherche, il n'en est pas de même pour celles qui concernent l'influence du travail de groupe et de l'emplacement des élèves en classe sur la création des liens d'amitié. Hallinan et Sorenson (1985), cités par Epstein (1989) ont montré que l'appartenance d'un élève à un groupe particulier de travail dans sa classe contribuait à l'aider à créer des liens d'amitié. De même, Hallinan (1980), toujours cité par Epstein (1989), a montré que la proximité des positions assises des élèves en classe avait aussi une influence sur la sélection d'amis.

### 3.4.5 Modèle du processus de rejet selon Coie (1990)

Sur la base de ses propres recherches et d'un recensement de données concernant le rejet, Coie (1990) présente un modèle théorique qui tente de décrire le développement du processus de rejet

d'un enfant par ses pairs. Selon les termes de l'auteur, ce modèle s'appuie sur quatre considérations : 1) le comportement social de l'enfant est le facteur primaire qui détermine le rejet. Selon Coie (1990), les recherches explorant d'autres facteurs explicatifs comme l'apparence physique, les compétences académiques ou les habiletés athlétiques ne fournissent pas des résultats permettant de considérer l'une ou l'autre de ces variables comme pouvant être à la base du rejet d'un enfant. 2) Les comportements de l'enfant qui suscitent le rejet de celui-ci par le groupe font partie de l'histoire socio-développementale de l'enfant. 3) Le comportement de l'enfant rejeté est prioritaire à celui des enfants du groupe dans le déclenchement du processus. 4) L'expérience prolongée du rejet durant l'enfance contribue à l'apparition de troubles d'adaptation sociale et psychique à l'adolescence et à l'âge adulte.

Coie (1990) propose de distinguer deux phases dans le développement du rejet : l'émergence du statut et le maintien du statut (voir figure 3.7).

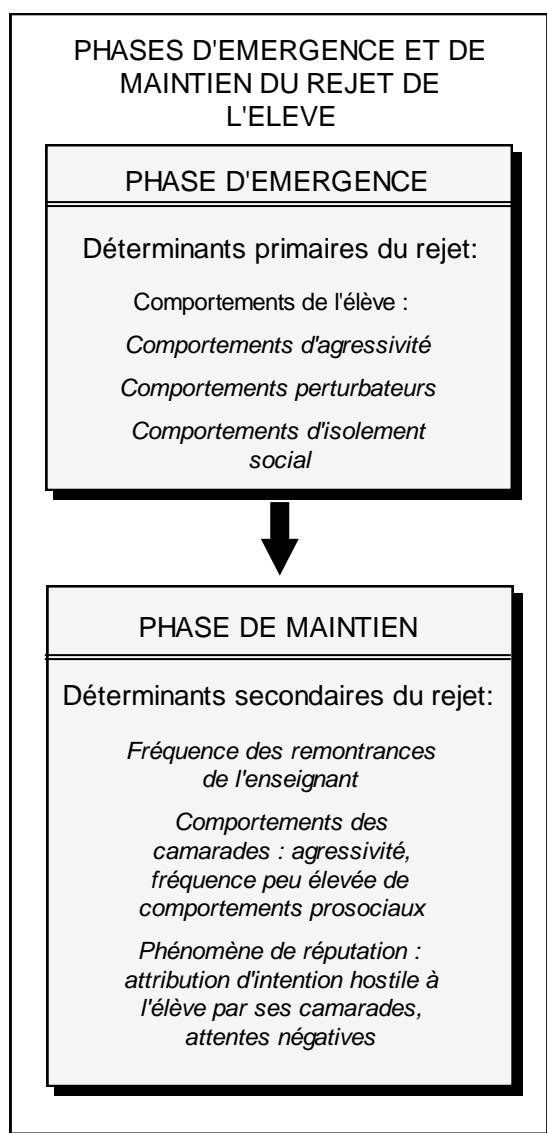


Figure 3.7 : les deux phases du rejet de l'élève.

1) La phase d'émergence est certainement celle qui recense le plus de recherches. Un grand nombre d'entre elles se sont intéressé à établir des corrélations entre le rejet de l'enfant par ses pairs et le comportement de cet enfant. Selon un recensement de recherches effectué par Coie (1990), trois

types de comportements sont explicatifs de l'émergence du rejet. Il s'agit 1) des comportements *d'agressivité*, 2) des comportements *perturbateurs* et, dans une moindre mesure, 3) des comportements *d'isolement social*. Coie, Dodge et Kupersmidt (1990) mentionnent que les enfants rejetés sont plus agressifs que des enfants populaires, qu'ils initient davantage de contacts avec leurs camarades dans le contexte de la classe mais moins lors d'activités récréatives. Ils présentent encore davantage de comportements non conformes lorsqu'ils sont observés lors de leçons (Coie, Dodge et Kupersmidt, 1990, p. 41). Ces comportements non conformes prennent la forme de conduites d'inattention ou de comportements perturbateurs intrusifs (op. cit., p. 51) comme par exemple le fait d'interrompre les activités des membres du groupe. Coie (1990) note encore que les comportements agressifs peuvent se manifester par des interactions coercitives dans lesquelles sont impliqués ces enfants. Ils ont alors tendance à alimenter ces escalades symétriques et à refuser de les interrompre (Coie, 1990). Si les comportements agressifs sont des facteurs essentiels expliquant l'émergence du rejet de l'enfant par son groupe de pairs, ils n'ont cette fonction que lorsque la norme du groupe ne valorise pas ces conduites. Des recherches ont montré que certains enfants et préadolescents manifestant un comportement agressif important ne subissaient pas de rejet car le groupe considérait ce comportement comme un standard à adopter (Stormshak, Bierman, Brushi, Dodge & Coie, 1999). 2) *La phase de maintien* du statut s'explique essentiellement par des processus interactionnels circulaires entre l'enfant et le groupe, l'enfant et l'adulte (l'enseignant par exemple). L'enfant rejeté est traité de manière particulière par le groupe : il subit davantage de comportements agressifs que des enfants populaires, le groupe lui attribue des intentions hostiles qu'il ne présente pas nécessairement, les membres du groupe initient moins de contacts avec lui qu'avec l'enfant populaire et ont des attentes négatives dues à la réputation acquise par l'enfant rejeté (Coie, 1990, pp. 379-385). De son côté, le fait d'être rejeté devient une part de l'identité de l'enfant. Ce statut amène l'enfant à modifier son comportement dans un sens qui ne fera que renforcer le rejet qu'il subit. Soit il deviendra plus agressif, plus perturbateur, soit il présentera encore plus de difficultés à s'insérer dans un petit groupe de travail. Les comportements perturbateurs et agressifs peuvent amener un enfant à être rejeté en raison de leur impact sur l'enseignant (Coie, 1990, p. 371). Comme l'un des rôles de l'enseignant consiste à gérer l'ordre de la classe, celui-ci va devoir intervenir plus souvent sur l'élève qui produit des comportements indisciplinés que sur les autres. Ces interventions susciteront des interruptions de leçons et focaliseront l'attention des élèves sur les comportements perturbateurs de l'enfant. Cette désignation involontaire de l'élève par l'enseignant peut conduire le groupe à rejeter celui-ci : «Les enseignants peuvent avoir une influence indirecte sur le rejet des enfants agressifs et perturbateurs en focalisant l'attention des pairs sur les troubles de comportement de ces enfants» (Coie, 1990, p. 371, trad. personnelle).

#### 4. Élaboration d'un modèle de gestion de la discipline

Considérant les données de recherches sur la gestion de la discipline en classe (chapitre 2), les troubles de comportement et le phénomène de rejet qui sont susceptibles d'apparaître à l'égard de certains élèves indisciplinés (chapitre 3), nous proposons l'élaboration d'un modèle d'analyse de la gestion de la discipline en classe qui s'appuie sur des données scientifiques appartenant à quatre domaines différents : 1) *une typologie des comportements indisciplinés* en classe étayée par la nosographie psychiatrique (American Psychiatric Association, 1996) et certaines recherches dans le domaine de la gestion de discipline (Doyle, 1986 ; Kounin & Doyle, 1975 ; Charles, 1997) ; 2) *l'intégration sociale de l'élève* jugé comme indiscipliné évaluée par des techniques sociométriques (Moreno, 1970 ; Parlebas, 1992 ; Anzieu & Martin, 1990) ; 3) *la structure systémique du groupe-classe* mise en évidence par un sociogramme et interprétée à la lumière de concepts systémiques (Évéquoz, 1987 ; Cironici & McCulloch, 1997 ; Blanchard, Casagrande & McCulloch, 1994 ; Sieber, 1988, 1994) et 4) *une classification des gestions* couramment utilisées par les enseignants, classification qui repose notamment sur un fondement systémique des théories de la communication (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1972 ; Ferreira, 1980 ; Caplow, 1984) et sur la notion de double dimension de l'enseignement (Doyle, 1986).

Ce modèle est destiné en priorité aux enseignants. Il part du principe que les problèmes de comportements présentés par un élève ont lieu en classe et doivent donc être gérés en priorité dans ce contexte, c'est-à-dire en classe. De ce point-de-vue, il est proche des conceptions systémiques développées par Blanchard, Casagrande & McCulloch (1994), par Cironici & McCulloch (1997) ou par Évéquoz (1987).

Ce modèle considère de surcroît le comportement indiscipliné comme une communication (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1972) à laquelle participent enseignant et camarades de classe. Cependant, ce concept de communication ou de «comportement indiscipliné» sont des terminologies vagues qui se prêtent mal à l'étude détaillée de la gestion de la discipline. C'est pourquoi la typologie est indispensable à l'analyse interactionnelle de la gestion de la discipline. En effet, la réaction d'un enseignant suite au comportement agressif d'un élève sera vraisemblablement différente de celle qu'il manifesterait après de l'agitation motrice. La gestion de la discipline doit cibler l'aide à l'élève et au groupe-classe. Elle sera donc différenciée selon le type de difficulté.

Ce modèle met aussi l'accent sur l'importance du groupe-classe dans l'émission ou le maintien d'un comportement indiscipliné. Par sa structure en différents sous-groupes et sa tolérance à l'égard de l'élève indiscipliné, il contribue au maintien, voire à l'aggravation des comportements indisciplinés.

Enfin, il tient compte des différents résultats d'observations, de recherches et de propositions d'interventions développées dans le domaine de la gestion de discipline en classe et propose une classification des gestions. Cette classification doit permettre à l'enseignant d'adopter une démarche d'analyse systématique de sa gestion.

L'application de ce modèle est utile si elle se réalise en deux temps : l'évaluation et l'intervention (voir figure 4.1). L'évaluation porte sur quatre domaines : 1) les types de comportements ; 2) l'intégration sociale de l'élève ; 3) la structure systémique du groupe-classe et 4) les gestions privilégiées de l'enseignant.

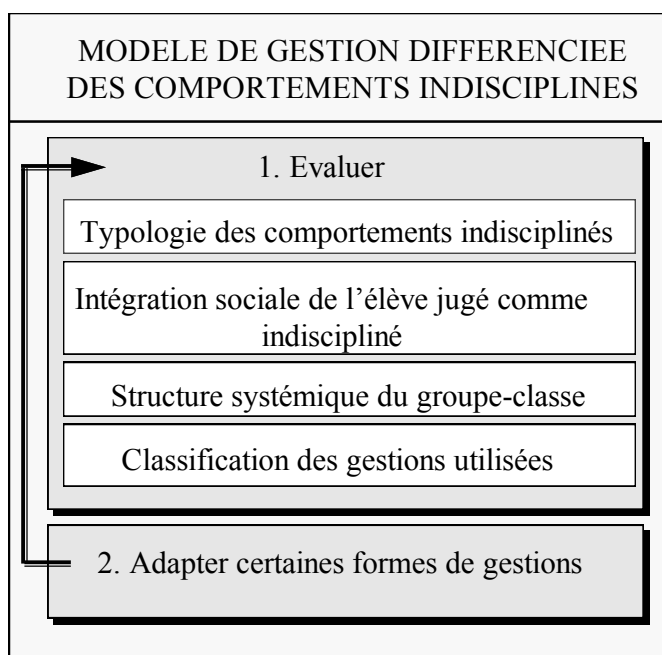


Figure 4.1 : modèle de gestion différenciée des comportements indisciplinés.

L'intervention consiste à maintenir, à ajuster et à développer les formes de gestions adaptées à un type précis de comportement, à la structure du groupe-classe et à l'intégration sociale de l'élève. L'intervention s'appuie sur une évaluation globale qui comprend une autoévaluation de la gestion. Cette autoévaluation est le point de départ de l'intervention. Par une pensée réflexive (Kagan, 1988), l'enseignant explore ses interventions précédentes, maintient celles qui s'ajustent aux types de comportements indisciplinés de l'élève sans nuire à l'intégration sociale de celui-ci, les développe le cas échéant et les enrichit par d'autres formes de gestion. L'intervention prend donc en considération les compétences de l'enseignant. Elle repose sur l'expérience de celui-ci. Il ne s'agit donc pas d'un modèle qui suggère l'application rigide de recettes. C'est au contraire une démarche d'évaluation qui prend appui sur la réalité particulière d'une classe et de la gestion éducative de celle-ci. De plus, il s'agit d'un processus dynamique qui demande une nouvelle évaluation lorsque les interventions de l'enseignant modifient l'intégration sociale de l'élève, son comportement ou la structure systémique du groupe-classe.

#### 4.1. Typologie des comportements indisciplinés

L'étude de la gestion de la discipline en classe n'apporte certainement aucune information utile si elle ne parvient pas à établir des distinctions entre plusieurs types de comportements indisciplinés émis par les élèves. Certains élèves sont indisciplinés en raison de leurs bavardages continuels, d'autres parce qu'ils ne cessent de maugréer lorsque l'enseignant leur donne une consigne, d'autres encore en raison de leur distraction ou de leur inattention.

La manière dont l'enseignant gère la discipline en classe dépend évidemment des types de comportements indisciplinés. Pour un enseignant, l'inattention répétitive d'un élève sera un facteur de stress plus important que si ce même élève se montrait agité ou impulsif. Pour un autre enseignant, ce pourrait être l'inverse. Le même type de comportement indiscipliné peut présenter un impact différent selon l'enseignant. La gestion d'un type particulier de comportement indiscipliné repose sur de multiples facteurs comme la personnalité de l'enseignant, celle de l'élève, leurs



histoires personnelles et communes, le moment d'apparition du comportement, la leçon, les réactions des autres élèves, etc. Pourtant, il est fort probable que certaines formes de gestion s'avèrent utiles pour certains types de comportements et absolument sans effet ou même nuisibles à d'autres. La gestion de la discipline doit être différenciée. Différencier sa gestion, c'est d'abord être sensible à diverses formes de comportements indisciplinés, les identifier lorsqu'elles apparaissent en classe, puis y réagir de façon adaptée pour l'élève, le groupe-classe et la poursuite de la leçon. Elle doit être utile à l'élève et aux camarades de celui-ci. C'est donc bien l'étude de la gestion des divers comportements indisciplinés qui nous intéresse. Quels sont-ils ? Quelles formes la gestion différenciée doit-elle prendre ?

La typologie proposée repose sur des bases théoriques du domaine de la médecine. Nous ne sommes pas un défenseur fervent du diagnostic psychopathologique des enfants et sommes conscient des effets nocifs de l'étiquetage psychiatrique de ceux-ci. Il n'en demeure pas moins que la nosographie psychiatrique des troubles de comportement de l'enfant repose sur une somme de recherches dont on ne peut rejeter la valeur sans faire preuve de peu d'objectivité scientifique. La proposition d'une typologie des comportements indisciplinés reposera donc sur ce corpus théorique en y adjoignant les résultats de recherches effectuées sur la gestion de la discipline.

Trois syndromes définissent les troubles de comportement chez l'enfant : le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites (TC). La prévalence des enfants susceptibles de présenter l'un de ces syndromes varie de 3 à 6 % (American Psychiatric Association, 1996). Ce pourcentage est donc élevé. Lors d'une distribution normale de ces enfants dans la population scolaire, chaque enseignant ayant une classe de 25 élèves devrait avoir un à deux élèves qui présentent l'un de ces syndromes ! D'où l'importance accrue de définir une typologie précise qui permette aux enseignants d'ajuster au mieux leur gestion. Plus le choix de la gestion à des comportements indisciplinés sera ajusté, plus l'enseignant permettra à l'élève et à l'ensemble du groupe-classe de vivre dans un climat propice aux apprentissages scolaires. Cet ajustement est nécessaire même si l'élève est diagnostiqué et au bénéfice de médicaments. Les recherches ont montré que la prise de psychostimulants pour les enfants atteints de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité n'est pas suffisante (DuPaul, Eckert, & McGoey, 1997) et doit être complétée de mesures pédagogiques.

Lorsque l'on examine les symptômes caractéristiques du trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites, (voir chapitre 3, tableaux 3.2, 3.5 et 3.6) et que l'on ne retient que ceux qui peuvent apparaître en situation d'enseignement, on obtient les comportements indisciplinés présentés au tableau 4.1.

<i>Types de syndromes</i>	<i>Comportements indisciplinés susceptibles d'apparaître au cours de leçons</i>
Déficit d'attention / hyperactivité, type inattention prédominant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne parvient à prêter attention aux détails ou fait des étourderies</li> <li>• A du mal à soutenir son attention au travail</li> <li>• Semble ne pas écouter quand on lui parle personnellement</li> <li>• Perd les objets nécessaires à son travail (cahiers de devoirs, livres, crayons)</li> <li>• A des oublis dans la vie quotidienne</li> </ul>
Déficit d'attention / hyperactivité, type impulsivité / hyperactivité prédominant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laisse échapper une réponse qui n'est pas encore entièrement posée</li> <li>• A du mal à attendre son tour</li> <li>• Interrompt les autres</li> <li>• Remue les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège</li> <li>• Se lève en classe alors qu'il est censé rester assis</li> <li>• Court ou grimpe partout</li> <li>• Est "sur la brèche" ou agit comme s'il était "monté sur des ressorts"</li> <li>• Parle trop</li> </ul>
Trouble oppositionnel avec provocation et trouble des conduites	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menace d'autres personnes (en l'occurrence ses camarades ou l'enseignant)</li> <li>• Commence des bagarres</li> <li>• Se met en colère</li> <li>• Conteste ce que disent les adultes (l'enseignant)</li> <li>• S'oppose activement ou refuse de se plier aux demandes et aux règles des adultes (de l'enseignant)</li> <li>• Embête les autres délibérément (en l'occurrence ses camarades de classe)</li> <li>• Fait porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite</li> <li>• Est susceptible ou facilement agacé</li> <li>• Est fâché et plein de ressentiments</li> <li>• Se montre méchant ou vindicatif</li> </ul>

*Tableau 4.1 : comportements indisciplinés caractéristiques du trouble d'hyperactivité, du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites susceptibles d'apparaître en classe.*

Le recensement de ces symptômes laisse apparaître trois groupements de comportements indisciplinés : le premier se caractérise par des comportements de distraction, le second comprend des comportements d'impulsivité et d'agitation motrice ou verbale (comprenant le bavardage), et le dernier regroupe des comportements d'opposition, de provocation et d'agressivité. Si l'on se réfère au concept d'intrusion développé par Kounin (voir chap. 2), on constate que l'ensemble des comportements de distraction et des comportements oppositionnels, provocateurs et agressifs présentent une intrusion relativement homogène au sein de chaque catégorie. Il n'en est pas de même des comportements impulsifs (a du mal à attendre son tour, interrompt souvent les autres, etc.) et hyperactifs (remue les mains ou les pieds, parle trop). Rappelons que l'intrusion d'un comportement indiscipliné se définit par son pouvoir de détourner l'attention du groupe-classe de la tâche scolaire. Plus le comportement est intrusif, plus l'attention du groupe est détournée de l'enseignement et portée sur l'élève et plus le risque d'interruption de la leçon est élevé.

En effet, en ce qui concerne les comportements de distraction, le fait de ne pas parvenir à prêter attention à des détails, de sembler ne pas écouter ce que dit l'enseignant, de perdre du matériel de travail est peu intrusif par rapport au cours de l'enseignement. Ces comportements attirent peu l'attention du groupe-classe. L'intrusion est semblable quels que soient ces comportements.

On observe aussi une intrusion équivalente au sein des comportements caractéristiques de l'opposition, de la provocation ou de l'agressivité. Cependant, cette fois-ci, elle est élevée. Que l'élève menace l'un de ses camarades, qu'il conteste les propos de l'enseignant, qu'il se montre agacé ou fâché, ces comportements attirent l'attention du groupe-classe et provoquent des interruptions de l'enseignement.

En revanche, les comportements d'impulsivité et d'agitation motrice ou verbale ne présentent pas la même valeur d'intrusion. Les uns attirent davantage l'attention des élèves que les autres. En effet, des comportements d'impulsivité comme le fait de couper la parole à autrui, de répondre avant d'y être invité ou de ne pas parvenir à attendre son tour présente un degré d'intrusion sur le cours de la leçon bien plus élevé que le fait de remuer bras et jambes sur son siège ou de bavarder avec des camarades de classe. Cette différence doit aussi avoir des conséquences du point de vue de la gestion. Gérer des comportements d'impulsivité n'équivaut probablement pas à gérer des comportements d'agitation motrice ou de bavardage. C'est pourquoi, nous proposons de distinguer deux catégories au sein de ce groupement : les comportements impulsifs (leviers de main exclamationnels, exclamations) et les comportements dérangeants comme l'agitation motrice, le bavardage. Finalement, cette catégorisation de comportements nous conduit à proposer la typologie présentée au tableau 4.2 et détaillée au tableau 4.3.

TYPLOGIE DES COMPORTEMENTS INDISCIPLINES
Comportements de distraction
Comportements impulsifs
Comportements dérangeants
Comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs

Tableau 4.2 : typologie des comportements indisciplinés.

<i>Les types de comportements</i>	<i>Descriptions comportementales</i>
<b>1. Le comportement de distraction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne parvient à prêter attention aux détails ou fait des étourderies</li> <li>• A du mal à soutenir son attention au travail</li> <li>• Semble ne pas écouter quand on lui parle personnellement</li> <li>• Perd les objets nécessaires à son travail (cahiers de devoirs, livres, crayons)</li> <li>• A des oublis dans la vie quotidienne</li> </ul>
<b>2. Le comportement impulsif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laisse échapper une réponse qui n'est pas encore entièrement posée</li> <li>• A du mal à attendre son tour</li> <li>• Interrompt les autres</li> </ul>
<b>3. Le comportement dérangeant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remue les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège</li> <li>• Se lève en classe alors qu'il est censé rester assis</li> <li>• Court ou grimpe partout</li> <li>• Est "sur la brèche" ou agit comme s'il était "monté sur des ressorts"</li> <li>• Parle trop</li> </ul>
<b>4. Le comportement oppositionnel, provocateur ou agressif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menace d'autres personnes (en l'occurrence ses camarades ou l'enseignant)</li> <li>• Commence des bagarres</li> <li>• Se met en colère</li> <li>• Contesté ce que disent les adultes (l'enseignant)</li> <li>• S'oppose activement ou refuse de se plier aux demandes et aux règles des adultes (de l'enseignant)</li> <li>• Embête les autres délibérément (en l'occurrence ses camarades de classe)</li> <li>• Fait porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite</li> <li>• Est susceptible ou facilement agacé</li> <li>• Est fâché et plein de ressentiments</li> <li>• Se montre méchant ou vindicatif</li> </ul>

Tableau 4.3 : description des comportements indisciplinés.

Cette typologie établit une distinction entre divers comportements indisciplinés, distinction qui repose sur une base théorique psychopathologique (voir chap. 3) ainsi que sur le modèle théorique de la discipline en classe de Kounin (voir chap. 2). Elle constitue la référence théorique des catégories du système d'observation utilisé pour l'étude de la gestion (voir chap. 5 et annexe).

En proposant une typologie des comportements indisciplinés, notre objectif n'est nullement de soumettre une grille diagnostique susceptible de départager les élèves hyperactifs de ceux qui présentent un trouble des conduites ou un trouble oppositionnel avec provocation. L'établissement d'un diagnostic est un processus complexe, qui nécessite du spécialiste l'accès à de multiples sources d'informations (Routh, 1990 ; Royer, 1993). De plus, bien des comportements caractérisant l'un de ces trois troubles sont communs à d'autres syndromes psychiatriques, comme les troubles anxieux, le trouble dépressif, certains troubles des apprentissages tels que la dyslexie ou les troubles du calcul par exemple. Si cette typologie n'a pas d'objectif diagnostique, elle demeure néanmoins utile lorsque l'on s'intéresse à la discipline en classe et à la gestion de celle-ci. En effet, gérer un comportement de distraction lors d'une leçon implique certainement d'autres stratégies que celles qui sont employées lors de l'apparition d'un comportement oppositionnel ou impulsif. Surtout si l'élève présente un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité pour lequel on sait que cette distraction représente un véritable trouble cognitif.

## 4.2. L'intégration sociale des élèves indisciplinés et leur répartition en deux groupes

L'étude de la gestion de discipline en classe implique aussi de connaître le statut social de l'élève jugé indiscipliné. Quelle est son acceptation par le groupe-classe ? Cette connaissance est d'autant plus importante que l'on sait que les remontrances de l'enseignant à l'égard de cet élève, par leurs fréquences élevées, sont susceptibles de maintenir, voire de renforcer le rejet subi par cet élève de la part de ses camarades (Coie, 1990). Or, la remontrance est une forme de gestion couramment utilisée par les enseignants (Bear, 1998). La gestion des comportements indisciplinés doit donc s'effectuer avec l'objectif sous-jacent d'améliorer l'intégration sociale de l'élève indiscipliné.

Les données de recherches sur les enfants qui présentent un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des conduites indiquent que ces enfants sont généralement rejetés de leurs pairs, ce qui constitue un facteur de risque élevé pour leur avenir (voir chap. 3). De plus, ce statut demeure stable et est influencé de façon prioritaire par les comportements agressifs et perturbateurs de ces enfants. Selon notre typologie des comportements indisciplinés, ces conduites agressives et perturbatrices sont les comportements oppositionnels, provocateurs et agressifs ainsi que les comportements impulsifs (voir tableau 4.1). Le rejet subi par ces élèves connaît cependant d'autres causes secondaires dont quatre sont développées au cours des chapitres précédents : 1) les *attentes* des pairs liées à un phénomène de réputation ; 2) la *gestion de ces comportements* par les enseignants dont l'attention se focalise sur les comportements inadaptés des élèves ; 3) le *type de leçons* et 4) les *comportements agressifs des pairs* qui seraient plus nombreux envers ces enfants que vis-à-vis de ceux qui ne sont pas rejetés.

Les données de recherches au sujet des enfants hyperactifs indiquent qu'environ 50 % à 60 % d'entre eux sont rejetés (voir chap. 3). Leur rejet serait influencé de façon prioritaire par leurs comportements impulsifs et dans une moindre mesure par leurs comportements d'hyperactivité. Appliquées à notre typologie, ces données indiqueraient que les comportements impulsifs joueraient un rôle privilégié dans le rejet de ces enfants. Comme ces comportements sont typiques des enfants qui présentent un déficit d'attention avec une prédominance d'hyperactivité-impulsivité, la probabilité que ces enfants soient rejetés est plus élevée que celle qui concerne les enfants qui manifestent un déficit d'attention de façon prédominante. Aucune recherche n'a montré que les comportements d'inattention étaient un facteur de rejet des enfants.

À la lumière de ces données, la distinction des élèves indisciplinés en deux groupes selon leur statut de rejetés ou de non rejetés correspond, selon la littérature, à des enfants qui présentent deux symptomatologies différentes. Ceux qui ne sont pas rejetés mais qui sont dénommés comme indisciplinés seraient des enfants qui ont un déficit d'attention alors que ceux qui sont désignés comme indisciplinés par leurs enseignants et rejetés de leurs pairs seraient hyperactifs ou présenteraient un trouble oppositionnel ou un trouble de conduite. (voir tableau 4.4).

LES DEUX GROUPES D'ELEVES INDISCIPLINES	
<b>Elève indiscipliné et rejeté</b> Elèves susceptibles de présenter:	<b>Elève indiscipliné et non rejeté</b> Elèves susceptibles de présenter:
un déficit d'attention / hyperactivité, type hyperactivité - impulsivité prédominante	
un déficit d'attention / hyperactivité, type mixte	
un trouble oppositionnel avec provocation	un déficit d'attention / hyperactivité, type inattention prédominante
un trouble des conduites	

Tableau 4.4 : caractéristiques des classes comprenant un élève dénommé comme indiscipliné.

Cette distinction des enfants indisciplinés en deux groupes est d'ailleurs congruente avec la notion d'intrusion de leurs comportements (Doyle, 1986 ; Kounin & Gump, 1974). En effet, les comportements de distraction ne sont intrusifs que par la réaction qu'ils suscitent chez les enseignants alors que des comportements oppositionnels, provocateurs et agressifs ou les comportements impulsifs sont intrusifs par leur fonction génératrice de fractures de l'instruction. En effet, l'élève inattentif et rêveur n'attire pas l'attention de ses camarades. C'est bien la réaction de l'enseignant face à ce comportement qui joue ce rôle et qui provoque une rupture de l'enseignement. La situation est différente en ce qui concerne un comportement d'opposition ou de provocation. Son intensité est telle qu'elle se suffit à elle-même pour provoquer une fracture de la leçon. L'enseignant n'est alors responsable que de la durée de celle-ci. Si sa réaction provoque une escalade symétrique, elle sera importante, si elle parvient à apaiser la tension, elle sera courte.

Une mise en garde doit cependant être formulée : tout élève rejeté ne présente pas forcément des comportements indisciplinés. De nombreux élèves sont rejetés de leurs camarades pour d'autres raisons que leurs comportements perturbateurs (Olweus, 1994, 1999). Il s'agit en fait d'enfants qui ont tendance à endosser la responsabilité d'actes répréhensibles qu'ils n'ont pas commis, qui se montrent peu sûrs d'eux et qui prennent souvent le rôle de victime dans un groupe. Dans cet ouvrage, nous ne nous référons qu'à des élèves jugés par leurs enseignants comme indisciplinés et rejetés de leurs camarades.

#### 4.2.1. Le sociogramme : outil d'évaluation et d'intervention

L'évaluation du rejet des élèves s'effectue par un sociogramme. Ce procédé comprend un questionnaire sociométrique adressé aux élèves et une représentation schématique des résultats (voir figures 4.2 et 4.3).

u Prochainement, vous allez travailler par groupes de 3 pour réaliser cette activité (Décrivez une activité de loisir). Je souhaite constituer les groupes moi-même et j'aimerais que chacun puisse se trouver avec des camarades qu'il aime bien. Pour m'aider à constituer ces groupes, je vous demande de répondre aux deux questions suivantes. Vos réponses resteront secrètes.

u **Ton prénom : .....**

u **Nomme 2 camarades avec lesquels tu souhaites faire cette activité:**

- 1. ....
- 2. ....

u **Nomme 2 camarades avec lesquels tu ne souhaites pas faire cette activité:**

- 1. ....
- 2. ....

Figure 4.2 : exemple de questionnaire sociométrique adressé à des élèves d'une classe.

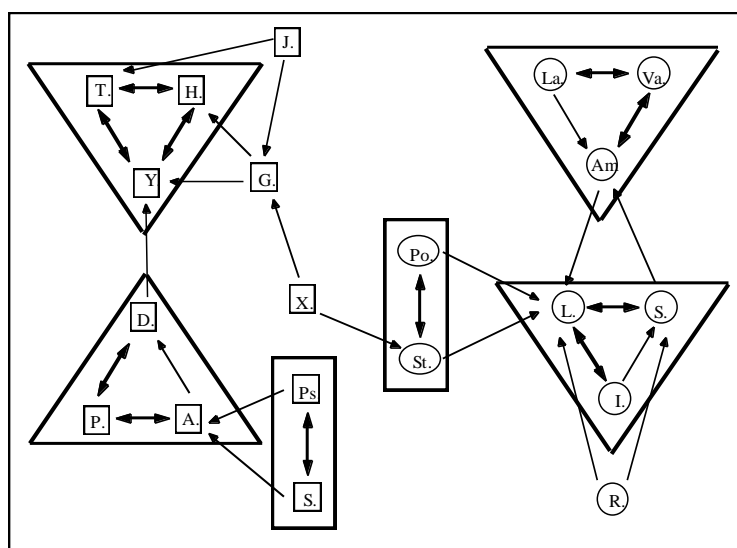


Figure 4.3 : le sociogramme d'une classe constituée de divers sous-groupes.

Une procédure de passation est décrite en détail au chapitre suivant. Notons d'ores et déjà qu'elle exige de l'enseignant le respect d'au moins quatre principes : 1) le choix d'une activité (les élèves se choisissent dans le but de réaliser une activité par petits groupes) ; 2) la confidentialité des résultats assurée aux élèves (l'enseignant ne révélera les résultats ni aux élèves, ni à leurs parents) ; 3) l'engagement de l'enseignant à agender l'activité (après la constitution des groupes réalisée par l'enseignant) et 4) l'explication aux élèves de l'utilisation de leurs réponses (permettre à l'enseignant de former des groupes qui respecteront au mieux leurs désirs) (voir figure 4.4).

<i>Les quatre principes du sociogramme</i>
Ë Choix judicieux d'une activité
Ë Confidentialité assurée
Ë Réalisation de l'activité
Ë Constitution de sous-groupes basés sur le choix des élèves
<i>La triple utilité du sociogramme</i>
Ë Réalisation de l'activité
Ë Modification de la structure du groupe-classe
Ë Prise de conscience des statuts sociométriques des élèves

Figure 4.4 : principes et utilités du sociogramme de la classe.

Le choix de l'activité est important. Elle n'exige pas de compétences particulières (scolaires, physiques ou artistiques). Elle doit permettre aux élèves de se choisir selon des critères affectifs. C'est bien un choix affectif qu'il s'agit de faire émerger au moyen de l'activité et non une sélection basée sur des aptitudes d'apprentissages. Assurer les élèves de la confidentialité de leurs réponses protège l'absence de tensions dans le groupe. Le fait de réaliser l'activité augmente la fiabilité des résultats.

L'utilisation des résultats d'un sociogramme s'effectue en deux temps : la constitution de petits groupes de travail pour réaliser l'activité puis l'utilisation des données à plus long terme. En effet, lorsque l'activité cible bien les choix affectifs des élèves, les résultats s'avèrent constants au cours d'une année scolaire si rien n'est entrepris pour changer la structure de la classe (Vayer & Roncin, 1987; Stormshak, Bierman, Brushi, Dodge, & Coie, 1999). Le recours à long terme des données du sociogramme permet l'amélioration de la structure relationnelle de la classe : minimiser l'importance du rejet vécu par certains élèves, intégrer des élèves isolés et à risque, favoriser la coopération entre les sous-groupes, éviter le maintien de cliques (sous-groupes fermés qui obéissent à des attentes rigides), sensibiliser des sous-groupes au fait que leurs attentes peuvent induire l'apparition de comportements perturbateurs auprès de certains élèves, etc. L'intervention s'effectue par des modifications de l'emplacement des élèves en classe, par la formation réfléchie de sous-groupes de travail qui coopèrent à un objectif général (Reid, Forrestal & Cook, 1996), par un travail de sensibilisation des élèves à différents thèmes touchant au rejet, au respect de la différence, et de manière générale, par une gestion de discipline adaptée. Par exemple, des recherches ont montré que les élèves rejetés ou isolés bénéficiaient d'interactions avec des élèves leaders supervisés par l'enseignant (Anhalt, McNeil, & Bahl, 1998). Les leaders sont effectivement choisis en raison de leur capacité à coopérer, à partager, à interagir de manière positive (Hartup, 1983; Vayer, & Roncin, 1987, Stormshak, Bierman, Brushi, Dodge, & Coie, 1999). Ces compétences s'avèrent donc très intéressantes pour les élèves qui souffrent d'un problème d'intégration. D'autres recherches ont montré que l'intégration de ces élèves était favorisée lorsque l'enseignant formait dans sa classe des groupes de travail qui coopéraient en vue d'un objectif commun (Slavin, 1980 ; Anhalt, McNeil, & Bahl, 1998).



Le sociogramme a aussi un impact émotionnel sur l'enseignant : il n'est pas anodin de voir les liens affectifs des élèves de sa classe représentés par le sociogramme, de constater les différents sous-groupes de la classe, de prendre conscience de l'existence d'élèves isolés et finalement d'avoir un résultat quantifié de l'importance du rejet d'un élève. Surtout lorsque l'on sait que ce rejet est maintenu, voire renforcé par la fréquence des remontrances qu'on lui adresse. Indéniablement, le sociogramme a un impact sur la manière dont l'enseignant poursuit sa gestion de la discipline. Les recherches qui montrent l'efficacité des renforcements positifs (feed-back positifs, encouragements, félicitations) à la suite de comportements adaptés présentés par tout élève, même jugé par l'enseignant comme indiscipliné, acquièrent alors une dimension bien plus pertinente (voir chap. 2).

#### 4.2.2. La structure systémique du groupe-classe

L'intérêt de réaliser le sociogramme de la classe ne réside pas uniquement dans l'évaluation de l'intégration sociale des élèves jugés comme indisciplinés. Il permet en outre à l'enseignant de mettre en évidence, grâce aux réponses des élèves, des sous-systèmes au sein de sa classe. Toute classe est en effet composée de sous-groupes dont la caractéristique sociométrique est le choix réciproque des élèves (voir figure 4.3).

Un tel choix s'observe lorsque deux élèves espèrent, sans se consulter, réaliser ensemble une activité proposée par l'enseignant. Ces sous-groupes fonctionnent selon des règles interactionnelles caractéristiques des systèmes sociaux (Rosnay, 1975; Sieber, 1988, 1994). Certains sont par exemple ouverts à l'intégration d'autres élèves tandis que d'autres sont très exclusifs et fonctionnent comme des « cliques » (Vayer & Roncin, 1987, p. 87). Les sous-groupes se présentent différemment selon les classes : des dyades, des triades ou des chaînes d'élèves. Une dyade comprend deux élèves qui se sont choisis réciproquement, une triade en comprend trois tandis qu'une chaîne est formée au minimum de trois élèves qui se choisissent réciproquement deux à deux. L'exemple de la figure 4.3 révèle une classe composée de quatre triades, deux dyades et quelques élèves isolés ou rejetés. Chaque sous-groupe développe des valeurs de référence qui unissent les élèves et provoquent de la cohésion. Ce peut être l'amitié basée sur le partage d'un intérêt commun (jeu, thème de discussion), l'amitié issue d'une appartenance commune (à un même club extra-scolaire, à un même quartier d'habitation, à une ethnie commune), etc.

Ces valeurs de référence déterminent des normes : des sous-groupes valorisent par exemple les jeux et les interactions agressives, d'autres des comportements basés sur le respect d'autrui. Le mécanisme qui assure cette cohésion s'observe au travers d'attentes de rôles. Appartenir à certains sous-groupes exige des élèves de répondre aux attentes des membres de ce sous-groupe et de développer des rôles et des comportements conformes à ces attentes. Selon le modèle de Redl et Wattenberg (voir chap. 2), des comportements indisciplinés peuvent être expliqués selon cette optique : par son comportement indiscipliné, l'élève répond aux attentes d'un sous-groupe. Par exemple, des comportements agressifs sont évalués par les pairs à la lumière des normes du sous-groupe auquel ils appartiennent. Si ce sous-groupe se caractérise par des comportements agressifs et oppositionnels, leurs membres ne rejeteront évidemment pas l'élève qui les présente (voir encadré 4.1). Tel ne sera pas le cas de la part d'élèves qui appartiennent à un sous-groupe dont les normes sont pacifiques. Selon son désir de s'intégrer dans un sous-groupe, l'élève saura quel comportement présenter. Ce seront notamment les feed-back des membres du sous-groupe qui le lui indiqueront. Ces feed-back se manifesteront par exemple par des sourires et des rires après l'émission du comportement. Faire rire et sourire autrui est une stratégie connue d'intégration (Jollien, 1999). Ces feed-back se manifesteront même quelquefois par une incitation directe à jouer ce rôle. Ces attentes

perçues par l'élève, ainsi que leurs fonctions (rires et sourires des camarades) ont une valeur renforçante bien plus importante que les réprimandes de l'enseignant. Surtout pour les élèves qui se sentent rejetés de leurs camarades.

---

### ***L'influence des normes d'un sous-groupe sur l'élève indiscipliné : un exemple***

*Supposons une classe dont l'un des sous-groupes valorise l'agressivité et un élève de la classe qui manifeste à une haute fréquence ce type de comportement. Le comportement de cet élève sera donc valorisé par les membres de ce sous-groupe. Si l'enseignant parvient, par divers moyens, à modifier les normes de ce groupe, le comportement agressif de cet élève ne sera plus accepté par les membres de ce sous-groupe. D'autres attentes émergeront de ces mêmes camarades qui souriaient et riaient auparavant suite à ces comportements agressifs. Si l'élève y est sensible et dispose d'un répertoire de comportements qui inclut d'autres attitudes que celles qui sont caractérisées par l'agressivité, il modifiera son attitude dans le but d'être toujours intégré. En revanche, si cet élève est peu sensible à cette modification de normes ou ne dispose pas de moyens pour changer son comportement, il risquera de subir des rejets de la part de ses camarades. Dans ce cas, l'enseignant pourra sensibiliser cet élève à ces nouvelles normes et lui permettre de prendre conscience que de nouveaux comportements, basés par exemple sur le respect d'autrui, suscitent des feed-back positifs de ses camarades.*

---

*Encadré 4.1 : normes et comportements indisciplinés : un exemple.*

D'où l'importance pour l'enseignant d'identifier les sous-groupes de sa classe et ensuite de donner un sens à cette représentation. Cette étape s'effectue en mettant en évidence les valeurs des sous-groupes (respect d'autrui, agressivité, appartenance commune, etc.), leurs qualités de cohésion (sous-groupes ouverts à autrui, clique, etc.), les rôles joués par les élèves isolés ou rejetés (semeurs de zizanie, boucs émissaires, clown, etc.) et les fonctions des divers types de comportements indisciplinés (c'est-à-dire la manière dont ces comportements sont utilisés par les sous-groupes). Ceci est l'analyse systémique de la classe. L'enseignant, face au sociogramme, émet des hypothèses sur la structure de sa classe. Le sociogramme fonctionne comme une représentation métaphorique des relations affectives au sein de la classe.

Le sociogramme permet aussi de connaître le statut sociométrique de chaque élève. Certains élèves sont très populaires et canalisent les choix de leurs camarades : ce sont les «*leaders*» ou «*élèves-étoiles*». De ce point de vue, l'élève communément dénommé «*leader négatif*» serait un élève fortement choisi par ses camarades dans le but de contrer l'influence de l'enseignant. Le sociogramme met aussi en évidence les élèves de la classe qui ne sont ni choisis, ni rejetés. On les nomme des élèves «*isolés*». Ce sont des élèves à risque dans la mesure où ils peuvent souffrir d'un manque d'intégration qui passe inaperçu. On note aussi dans une classe des élèves «*rejetés*». Le sociogramme précise l'importance de ce rejet et la qualité de celui-ci : par qui l'élève est-il rejeté, qui ne le rejettent pas ? Les résultats présentés au chapitre 6 indiquent que certains élèves sont rejetés par plus de 86 % de leurs camarades et que ce rejet est constant tout au long de l'année scolaire !

En résumé, l'identification des sous-groupes est la première démarche à effectuer. Elle se réalise par le sociogramme de la classe. La deuxième étape consiste, à partir de ce sociogramme, à déceler les normes qui unissent les divers sous-groupes. Le troisième pas est celui de l'intervention. Il est clair

que si l'enseignant agit sur les normes de certains sous-groupes, son intervention aura une influence sur le comportement indiscipliné et le statut social d'un élève indiscipliné.

### 4.3 Les trois gestions de la discipline en classe : la gestion préventive, organisationnelle et réactive

L'enseignement comprend deux structures différentes : les apprentissages scolaires et les apprentissages sociaux (voir chap. 1).

Les élèves sont donc impliqués en tout temps dans deux sortes d'apprentissages très différents : l'apprentissage des connaissances et l'apprentissage des règles sociales. Si la finalité du système classe demeure l'apprentissage des connaissances scolaires, elle ne peut être atteinte sans le développement de l'apprentissage des règles sociales. De même, l'apprentissage des règles sociales en classe n'a de sens que dans une perspective d'enseignement. Pour certains auteurs (Jackson, 1990 ; Perrenoud, 1994), cet apprentissage, qu'ils ont dénommé «curriculum caché», est une condition nécessaire à l'instruction. En fait, ces deux types d'apprentissages ont lieu parallèlement et simultanément. Il n'y a pas prééminence de l'un sur l'autre. Ils sont indissociables. Pour l'élève, répondre de manière adéquate sur le plan social à une question de mathématiques implique avoir acquis des connaissances de cette matière et des acquis sociaux sur la manière de répondre. Ces acquis se basent sur un apprentissage des règles définies par le type de leçon (frontale, enseignement par groupes, etc.). Une longue réponse polie sera bienvenue sur le plan social mais inadéquate si le type de leçon requière des réponses brèves. L'élève doit donc acquérir ces compétences pour être engagé dans les apprentissages scolaires. Cependant, un élève très compétent sur le plan social mais n'ayant pas suffisamment d'acquis scolaires sera aussi en difficultés scolaires.

Les enseignants aident les élèves à acquérir ces règles sociales par leur manière de gérer la discipline. La gestion de la discipline est bien une forme d'aide apportée aux élèves et particulièrement à ceux qui présentent des troubles de comportement. Les résultats de recherches ont montré par exemple qu'un élève qui a un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité présente un véritable trouble de l'attention lequel a des répercussions sur sa capacité de sélectionner des informations pertinentes, sur sa capacité d'organiser son travail ou son matériel (voir chap. 3). Il s'agit d'un problème de contrôle : contrôle de l'attention et contrôle moteur pour ceux qui sont hyperactifs. La gestion de la discipline est donc une mesure d'aide apportée à ces enfants, mesure qui doit permettre à l'élève de garder un contrôle optimum de son attention et de ses comportements. De même, les recherches indiquent clairement que les élèves qui présentent un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des conduites ont appris à se comporter de cette manière. C'est un apprentissage de plusieurs années qui les a empêchés de développer des comportements d'apaisement lorsqu'ils se sentent menacés. Pour eux aussi, la gestion de la discipline doit être une mesure d'aide, mesure qui vise essentiellement à leur éviter d'entamer des escalades symétriques qui les empêchent de s'engager dans les apprentissages. Cependant, la gestion de la discipline ne doit pas être uniquement centrée sur ces élèves. L'enseignant a affaire à un groupe qu'il ne peut négliger. De plus, il doit enseigner et se garder de confondre la gestion de la discipline avec une dérive relationnelle affective (Rey, 1999). Ce dérapage est un piège d'autant plus redoutable qu'il est tendu par les comportements de l'élève, comportements souvent traduits par une demande d'affection : «M'aimes-tu encore si j'agis ainsi ?». Or, l'enseignant n'a pas à aimer ou à haïr un élève mais à le reconnaître et le respecter. Comme le mentionne Rey (1999), «Je m'intéresse à toi, non pas à toi qui

cherche à provoquer, mais à toi en tant que tu cherches à comprendre le monde. Tu m'intéresses comme porteur de raison; en cela tu es mon égal et mon partenaire ; c'est cette relation-là que je veux promouvoir entre nous» (op. cit., p. 35). La véritable question en regard de la gestion de discipline est la suivante : comment aider cet élève tout en rendant cette aide utile au groupe-classe ?

De nombreuses observations nous ont permis de mettre en évidence trois formes de gestions utilisées par les enseignants : la gestion préventive, la gestion organisationnelle et la gestion réactive. La première consiste à prévenir l'apparition de comportements qui perturberaient le déroulement de l'enseignement. Il s'agit d'une prévention directe dans la mesure où l'enseignant définit ses attentes vis-à-vis du comportement des élèves et élabore avec eux des règles de vie. La gestion organisationnelle est une forme de gestion plus indirecte. C'est au travers de l'organisation de l'espace de la salle de classe et de la planification de l'enseignement que l'enseignant prévient l'apparition de comportements perturbateurs. La gestion réactive est la troisième forme de gestion. C'est le «contrôle durant l'action» (Nault, 1998, p. 73). Elle survient le plus souvent après l'émission de comportements perturbateurs. Ce sont les réactions de l'enseignant. A ces trois formes de gestions s'ajoute une dimension particulière : l'implication de l'enseignant. L'implication personnelle de l'enseignant colore ces trois formes de gestion (voir figure 4.5).

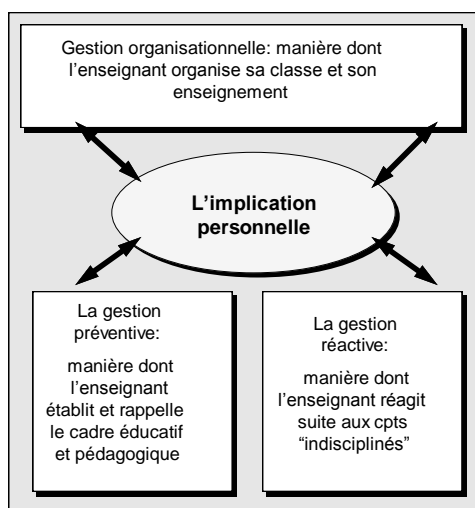


Figure 4.5 : classification des diverses formes de gestion.

L'implication personnelle relève du domaine des affects, des émotions, du sentiment de compétence professionnelle. La qualité de l'estime de soi de l'enseignant en est l'un des noyaux. Un enseignant qui, à un moment, doute de l'efficacité de sa façon de gérer la discipline agira différemment qu'à un autre moment où il a confiance en lui, tant sur le plan de sa prévention, de son organisation que de sa réaction. Bien souvent, ce doute l'entraînera dans une spirale qui ne fera que confirmer son sentiment. C'est le mécanisme de la «prédiction qui se réalise» (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1972, p. 96). L'enseignant peu confiant en lui sélectionne les informations qui confirment son sentiment et oublie d'être attentif à toutes ses actions pertinentes et efficaces. L'implication personnelle, avec l'estime de soi, fait partie des représentations, de l'image que l'enseignant a de sa classe, de ses élèves, de son enseignement et finalement de lui-même au sein de ce système social.

Les trois formes de gestion sont étroitement corrélées les unes aux autres. Chaque enseignant les utilise quel que soit son sentiment de compétence. Il est impossible d'enseigner sans établir des

règles de vie avec son groupe-classe, sans organiser sa salle de classe, sans recourir à une didactique des apprentissages ou sans réagir à des difficultés de comportement ou à des actions positives des élèves. Mais tout enseignant privilégie l'une ou l'autre forme de ces gestions. Certains porteront l'accent sur la gestion préventive en élaborant de nombreuses stratégies visant à améliorer la communication entre les élèves, à permettre à ceux-ci de disposer d'un espace de discussion consacré à des difficultés relationnelles tandis que d'autres mettront plutôt leur énergie à mieux organiser leur enseignement, en minimisant les temps morts, sources d'émergence de comportements perturbateurs, en variant les supports pédagogiques dans le but de maintenir élevés l'attention, la motivation et l'engagement des élèves (voir figure 4.6). L'accent porté sur l'une ou l'autre forme de ces gestions fait partie du style personnel de l'enseignant. Prévenir, organiser et réagir, telles sont les trois dimensions de la gestion de discipline en classe.

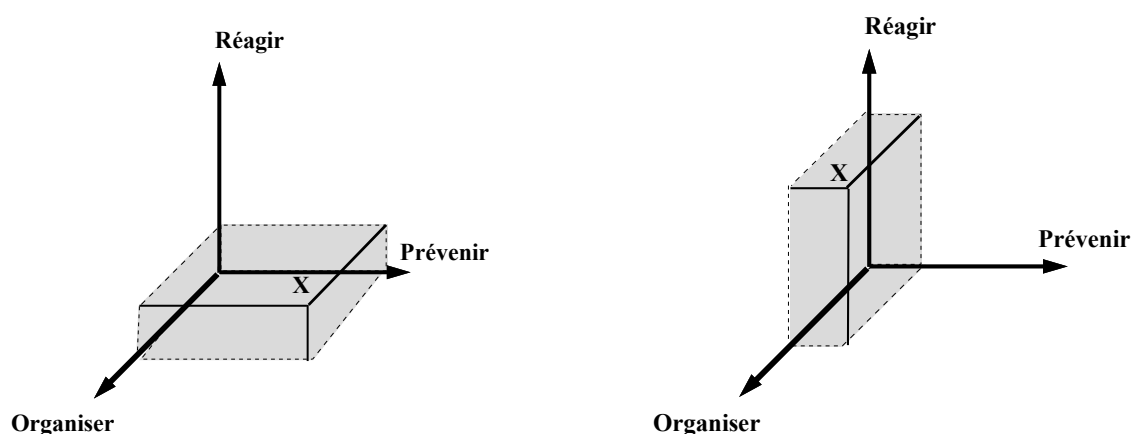


Figure 4.6 : Deux styles de gestion.

Le premier schéma montre un enseignant qui privilégie les gestions préventives et organisationnelles au détriment de la gestion réactive alors que le second schéma met en évidence un enseignant qui choisit plutôt les gestions réactives et organisationnelles en accordant une moindre importance à la gestion préventive.

Le modèle de gestion de discipline repose sur l'idée suivante : tout enseignant a recours à ces trois formes de gestion. Ce modèle ne prétend nullement qu'un style de gestion est meilleur qu'un autre. Chaque style doit être adapté à la personnalité de l'enseignant, aux types de comportements indisciplinés à gérer ainsi qu'à la structure systémique de la classe. De plus, il doit favoriser l'intégration sociale de l'élève. Chaque groupe-classe est un système avec ses propres règles, son fonctionnement particulier et devra donc bénéficier d'un style adapté pour atteindre les buts que se fixe l'enseignant. Ce modèle propose donc que l'enseignant évalue son style habituel de gestion et développe les gestions qu'il utilise moins fréquemment et qui sont dignes d'intérêt en fonction des types de comportements, de l'intégration sociale de l'élève et de la structure systémique de la classe. Cette évaluation est un processus dynamique qui devra se répéter au fur et à mesure des changements constatés. A cette fin, nous allons détailler les moyens propres à chaque forme de gestion.

### 4.3.1. La gestion préventive

La gestion préventive consiste à prévenir l'apparition de comportements indisciplinés. On peut distinguer deux formes de gestion préventive : les *intermèdes préventifs* et la *gestion préventive intégrée à l'enseignement*. (voir figure 4.7).

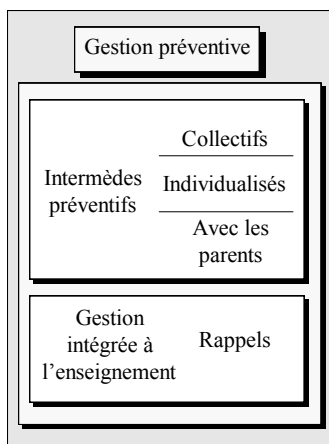


Figure 4.7: caractéristiques de la gestion préventive.

On identifie trois formes d'*intermèdes préventifs* : 1) la gestion collective avec l'ensemble du groupe-classe, 2) la gestion individualisée avec l'élève jugé comme indiscipliné, et 3) la gestion en collaboration avec les parents de l'élève. Ces trois formes de gestion ne sont pas intégrées à l'enseignement mais constituent en elles-mêmes des plages de discussion sur l'éducation générale et sociale. Lorsque l'enseignant y a recours, que ce soit avec le groupe-classe, avec un élève en particulier ou avec des parents, le thème de la discussion concerne à la fois l'élaboration des règles de vie en classe, les relations entre les divers individus constituant la classe et l'amélioration du cadre de la vie sociale. C'est du savoir-être qu'il s'agit : comment être mieux ensemble. Ces discussions n'ont pas de visées réprobatrices ou moralisatrices. Enseignant et élèves, ou enseignant et parents font ensemble le point de la situation et cherchent de nouveaux moyens pour améliorer la vie en classe.

Lors de la *gestion collective*, l'enseignant élabore des règles de vie avec l'ensemble des élèves. Les règles sont explicitées dans la mesure où le contenu des discussions avec les élèves ne porte que sur les règles sociales que chacun devra respecter. Elles ont généralement lieu en début d'année scolaire, mais peuvent être reprises ponctuellement. Ces discussions visent à définir ou à améliorer des règles de fonctionnement du groupe. Elles sont des échanges entre enseignant et élèves qui peuvent prendre diverses formes comme par exemple les conseils de coopération. Ces discussions peuvent être la source de l'établissement d'un contrat écrit, signé et exposé, d'un règlement, d'une charte sur lesquels figurent quelques normes de conduites et, selon les cas, les conséquences prévues en cas d'infraction. Elles peuvent aussi inclure le projet de mise en place de signaux émis par l'enseignant lorsque l'ordre de la classe est menacé (jouer de la flûte dans certaines classes enfantines, lever les mains dans d'autres, etc.), l'établissement des routines de comportements entre deux activités (se tenir assis, bras croisés sur les pupitres par exemple), de routines de travail au terme d'une activité (se rendre à un endroit de la classe pour réaliser une activité spécifique ou aller chercher un matériel particulier pour terminer une activité laissée en suspens) ou de routines

d'activités en début et fin de périodes en salle de classe (lire un livre, écouter de la musique, etc.). La gestion préventive comprend en outre toutes les mesures de contrôle du comportement de l'élève : graphiques d'évolution comportementale, cumul de points, permis de conduite, etc. Dans certains cas, les discussions se basent sur des messages écrits par les élèves durant la semaine et glissés dans des boîtes à lettres spécialement conçues à cet effet. L'objectif de ces discussions ne vise pas à réprimander un élève qui se serait mal comporté mais bien à prévenir l'apparition d'un tel comportement à l'avenir : comment l'élève peut-il améliorer sa conduite, comment l'enseignant et les autres élèves peuvent-ils l'y aider.

La gestion préventive peut aussi être *individualisée*. Dans ce cas, l'enseignant prend à part un élève et s'entretient avec lui de son comportement et de l'aide qu'il peut lui fournir. Par exemple, il peut convenir avec lui de signes non verbaux qu'il lui adressera en situation d'enseignement et qui lui permettront de modifier son comportement : rapprochement, signe de la main, toucher l'épaule de l'élève, intonation vocale particulière, etc. Ces entretiens peuvent permettre à l'élève de comprendre le sens de certaines décisions prises par l'enseignant. Par exemple, comprendre qu'un changement de place de l'élève en classe ne vise pas à le punir mais bien plutôt à l'aider à contrôler son attention et son comportement.

La gestion préventive peut faire intervenir les *parents* d'un élève. Lorsque l'enseignant discute avec ceux-ci du comportement de leur enfant et des mesures à prendre pour permettre à cet élève de s'engager davantage dans les apprentissages de façon socialement acceptables, l'action de l'enseignant est aussi préventive.

La *gestion préventive intégrée à l'enseignement* fait partie de l'enseignement des matières pédagogiques dans la mesure où elle a lieu avant une activité pédagogique. Elle s'adresse à tout le groupe-classe. L'enseignant rappelle aux élèves ses attentes avant de commencer une leçon ou d'entamer une activité. C'est la prévention en cours d'enseignement. Ces rappels, qui durent souvent moins d'une minute, permettent à tout le groupe de se remémorer la conduite à tenir. Il s'agit d'une aide très précieuse pour des élèves qui présentent un déficit d'attention avec hyperactivité ou un trouble oppositionnel avec provocation. En effet, on sait que ces élèves ont tendance à oublier les règles de vie si celles-ci ne sont pas précisées régulièrement. Ces brefs rappels jouent le rôle de cadres éducatifs et contribuent à sécuriser les élèves. Ils se distinguent de menaces dans la mesure où l'enseignant ne met pas l'accent sur les conséquences négatives de conduites indisciplinées. L'objectif consiste à rappeler précisément et concrètement aux élèves les règles à respecter lors du prochain segment d'enseignement.

### 4.3.2. La gestion organisationnelle

La gestion organisationnelle comprend deux dimensions: *l'organisation spatiale* et *l'organisation temporelle* (voir figure 4.8).

Gestion organisationnelle	
Gestion spatiale :	Gestion temporelle :
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aménagement de la salle</li> <li>* Emplacement des élèves</li> <li>* Emplacement et déplacements privilégiés de l'enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Minimiser les temps morts</li> <li>* Organiser l'enseignement</li> <li>* Enseigner l'organisation</li> <li>* Partage d'attention</li> </ul>

Figure 4.8 : caractéristiques de la gestion organisationnelle.

*L'organisation spatiale* touche à l'aménagement de la salle de classe. Cet aménagement, lorsqu'il est réfléchi en termes de gestion organisationnelle, tient compte non seulement du nombre d'élèves mais des types de comportements indisciplinés (comportements de distraction, impulsifs, dérangeants ou provocateurs, oppositionnels) et de l'intégration sociale de l'élève. Il comprend la disposition des pupitres (en colonnes, en îlots, en fer à cheval, en combinaisons mixtes de fer à cheval et de colonnes ou d'îlots, etc.), l'emplacement des élèves les uns par rapport aux autres, l'organisation des voies de passage entre les pupitres, l'emplacement des espaces à fréquentation intense (poubelle, lavabo, coin lecture, bibliothèque comprenant les documents de référence, bureau de l'enseignant, etc.) et enfin l'emplacement et les déplacements privilégiés de l'enseignant (souvent devant le tableau et empruntant certaines voies de passage). Bien des programmes d'intervention destinés à des élèves avec déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (Barkley, 1994; Silver, 1999; Goldstein, 1995; Zental, 1995) conseillent aux enseignants d'éviter de placer l'élève à côté d'une voie de passage (sous peine de renforcer ses comportements d'impulsivité lorsqu'un camarade emprunte ce chemin), de le placer proche de l'enseignant (de manière à l'aider à sélectionner son attention sur l'enseignant et à permettre à celui-ci d'utiliser des signes non verbaux pour aider l'élève à maintenir ou retrouver son attention), de le placer à côté d'élèves calmes qui ne le rejettent pas. Certaines dispositions de pupitres handicapent des élèves avec déficit d'attention : par exemple, l'arrangement en îlots qui favorisent les échanges entre les élèves n'aident pas l'élève hyperactif à se concentrer sur les explications que l'enseignant donne à tout le groupe ni à effectuer un travail de façon individuelle. L'arrangement des pupitres et le choix de l'emplacement des élèves sont des moyens dont l'enseignant dispose pour aider des élèves à mieux contrôler leur comportement ou leur attention (Wohlwill, & Heft, 1987; Barkley, 1994). Il s'agit d'une forme implicite de transmission de règles dans la mesure où ces dernières ne sont pas verbalisées mais induites par le contexte.

Le but prioritaire de *l'organisation temporelle* consiste à susciter la motivation, l'attention et l'engagement des élèves vis-à-vis des activités pédagogiques. Elle est une forme d'intervention issue directement de l'analyse systémique de la classe. L'organisation temporelle consiste à planifier au mieux les activités pédagogiques, en fonction des compétences et des difficultés des élèves. Selon Nault (1998), cette planification comprend plusieurs aspects : varier les méthodes d'enseignement et les types de leçons, alterner les actions de l'enseignant avec celles des élèves, ajuster l'enseignement



en fonction du moment de la journée, gérer les moments critiques d'un enseignement (ouverture d'un enseignement, transitions entre deux activités, fermeture d'un enseignement) et enfin contrôler le temps alloué à chaque activité pédagogique. De nombreux programmes d'intervention et manuels au sujets d'enfants qui présentent des troubles de comportement, et notamment un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, proposent différentes stratégies qui appartiennent à cette forme de gestion (Barkley, 1994; Silver, 1999; Goldstein, 1995; Zental, 1995, Corraze & Alabaret, 1996; Falardeau, 1997; Dubé, 1992; Black & Downs, 1995; Walker & Walker, 1991; Lewis, Heflin & DiGangi, 1995; Institut Chesapeake, 1995; Bertrand & Reclus-Prince, 1988; Goupil, 1990 ; ASPEDAH, 1998 ; Sieber, 1998, 1999). L'encadré 4.2 en présente quelques-unes :

- 
- *Entrecouper la leçon de plusieurs segments de courtes durées ;*
  - *Écourter les transitions entre les divers segments de leçons ;*
  - *Varié les supports explicatifs ;*
  - *Adapter la durée des segments de leçons aux capacités d'attention des élèves qui connaissent le plus de difficultés en ce domaine ;*
  - *Annoncer la fin d'une leçon avant le terme de celle-ci ;*
  - *Prévenir les élèves du temps qu'il leur reste pour achever un travail ;*
  - *Éviter les activités répétitives (copies, par exemple) ;*
  - *Aider les élèves qui présentent un déficit d'attention à organiser leur travail : leur rappeler ce qu'ils doivent faire, leur permettre de noter une marche à suivre ;*
  - *Aider les élèves qui présentent un déficit d'attention à organiser leur matériel ;*
  - *Les aider à préparer leurs affaires à emporter à domicile ;*
  - *Leur permettre d'utiliser une montre pour gérer leur travail ;*
  - *Les aider à subdiviser leur travail en sous-objectifs ;*
  - *Les aider à organiser leur travail hebdomadaire ;*
  - *Les aider à établir une check-list de vérification de tâche, une check-list des principales erreurs qu'ils commettent ;*
  - *Réduire la charge de travail de ces élèves en l'adaptant à leur capacité d'attention soutenue.*
- 

*Encadré 4.2 : quelques stratégies de gestion organisationnelle.*

Ces moyens consistent à adapter les activités pédagogiques aux capacités d'attention réduites des élèves qui présentent un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. A ces troubles de l'attention sont généralement associés des difficultés d'organisation. C'est pourquoi l'une des aides les plus efficaces consiste à leur permettre de disposer de moyens qui favorisent cette organisation. Cela nécessite que l'enseignant soit lui-même organisé, qu'il ait prévu précisément l'ordre de succession de ses différents segments de leçons ainsi que le matériel pédagogique nécessaire pour la réalisation de celles-ci. Plus l'enseignant sera organisé, plus il sera capable de minimiser les temps morts (transitions) entre les différentes leçons. Le fait d'écourter au maximum ces temps morts se révèle très préventif de l'apparition de difficultés de comportement chez les élèves. Des recherches, présentées par Doyle (1986), ont effet montré que les problèmes de discipline en classe apparaissent bien souvent durant des temps morts pendant lesquels les règles de vie deviennent floues et les

élèves ne se sentent plus encadrés du point de vue éducatif. Ces temps morts, ou transitions, apparaissent le plus souvent entre des activités ou des phases de leçons.

Le fait de varier les différents segments de leçons ne signifie pas forcément que l'enseignant doit changer de matière d'enseignement mais que la forme d'enseignement se modifie même si le contenu demeure semblable. Les segments de leçons prennent plusieurs formes selon que l'enseignement d'une matière se réalise par petits groupes d'apprentissage, par enseignement frontal ou par enseignement individualisé. Chaque forme d'enseignement se distingue de l'autre par des règles sociales différentes. Ce qui est permis, voire souhaité pour un travail de groupe (échanges verbaux discrets par exemple) ne l'est plus pour un enseignement frontal (silence et vigilance requis). L'alternance de ces diverses formes génère de l'intérêt chez les élèves. Elle exige cependant de l'enseignant le recours à deux formes de gestion : une organisation temporelle et spatiale réfléchie dans le but de minimiser la durée des temps morts et une gestion préventive avant chaque segment pour rappeler aux élèves les nouvelles règles de vie. Cet exemple montre à quel point il est important d'associer les diverses formes de gestion, dans ce cas la gestion organisationnelle et la gestion préventive, pour optimiser les capacités d'attention, d'organisation et d'engagement des élèves. C'est bien cette optimisation de l'engagement des élèves qui conduira à une diminution des problèmes de comportement.

### 4.3.3. La gestion réactive

La gestion réactive est la troisième forme de gestion. Elle intervient à la suite d'un comportement d'un élève et est en fait un rappel plus ou moins discret d'une règle sociale suite à son infraction. Elle est émise généralement par l'enseignant et s'adresse à un élève ou à un groupe d'élèves. Les observations indiquent que cette gestion réactive est quelquefois émise par des camarades qui invectivent l'un d'eux à cesser son comportement. Parmi les formes les plus courantes de gestion réactive, on note la réprimande. Ainsi, la gestion réactive la plus fréquente est émise à la suite d'un comportement indiscipliné. Théoriquement, elle pourrait aussi apparaître à la suite d'un comportement satisfaisant. Dans ce cas, la gestion réactive prendrait la forme d'un feed-back positif, d'une félicitation ou d'un encouragement. Les recherches montrent cependant que cette forme de gestion, bien que très efficace dans le maintien de comportements adaptés, est relativement rare de la part de l'enseignant (voir chap. 2 et encadré 4.3). Il convient dans ce cadre de relever une forme particulière de gestion réactive. Ce sont les encouragements et les réactions positives des élèves à la suite d'un comportement indiscipliné d'un de leur camarade. Il n'est en effet pas rare d'observer des sourires ou des rires émis par certains membres du groupe-classe après un comportement provocateur ou oppositionnel d'un élève. C'est d'ailleurs cette réaction positive qui peut jouer le rôle de signal pour l'enseignant qui y réagira par une remontrance à l'égard de l'élève «sumeur de zizanie».

---

#### ***Pourquoi et comment accroître les feed-back positifs selon Barkley (1994) ?***

*Lorsque l'enseignant gère des comportements indisciplinés chez l'enfant qui présente un déficit d'attention avec hyperactivité, il devrait éviter de le réprimander pour supprimer un comportement non désiré. Il lui faut plutôt appliquer un moyen alternatif : celui d'émettre en priorité des feed-back positifs*

*pour accroître la fréquence des comportements souhaitables. Pour y parvenir, Barkley conseille aux enseignants de redéfinir le problème de comportement en son alternative positive ou désirable.*

*Par exemple, face à un comportement impulsif comme le lever de main exclamatif, l'enseignant pense au comportement qui consiste chez l'élève à lever la main et attendre la permission de prendre la parole. Cette stratégie le conduira naturellement à chercher ce comportement et à le renforcer en félicitant l'enfant lorsqu'il le présente. Cette stratégie doit durer au moins une semaine, selon Barkley, avant que l'enseignant puisse commencer à émettre des feed-back négatifs à la suite du comportement non désirable. L'un des systèmes pour accroître la fréquence des feed-back positifs consiste à disposer dans la classe des petits smiles à des endroits que l'enseignant regarde fréquemment. Par exemple, à l'angle d'un miroir, sur le côté de la pendule, sur une boîte à lettres, sur la porte, etc. Chaque fois que l'enseignant voit l'un de ces smiles, il regardera ce que fait l'élève et, le cas échéant, lui donnera un feed-back positif. Un autre système consiste à avoir recours à des jetons placés dans une poche de l'enseignant. Chaque fois que l'enseignant constate que l'élève adopte un comportement correct, il déplace un jeton d'une poche à l'autre. L'objectif serait de déplacer tous les jetons (une dizaine) d'une poche à l'autre durant la leçon.*

*Encadré 4.3 : comment augmenter les feed-backs positifs (selon Barkley, 1994).*

Les principaux résultats de recherches (voir chap. 2) indiquent que la gestion réactive la plus efficace consiste à renforcer positivement les comportements adéquats de l'élève notamment par une attention positive et la distribution de renforcements tangibles. Pourtant, la gestion réactive à la suite des comportements indisciplinés est très largement utilisée par les enseignants et principalement dans sa forme de réprimandes verbales. Les remontrances se révèlent d'ailleurs efficaces si elles ne sont pas de longue durée et comprennent quelques informations utiles à l'élève. Il en est de même des prescriptions dont l'efficacité dépend de leur concision et de leur clarté. Il est cependant curieux de constater que la plupart des programmes d'intervention ne proposent pas de réaction différenciée selon les types de comportements indisciplinés sauf pour ce qui est de la gestion de comportements graves. Le recours aux punitions, nommées plutôt «conséquences logiques» (Charles, 1997), est conseillé à la suite de comportements agressifs et violents (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995).

Les programmes de gestions de comportements auprès d'élèves qui présentent un déficit d'attention avec hyperactivité démontrent que l'efficacité de la gestion réactive réside notamment dans *l'intervention immédiate* de l'enseignant à la suite d'un comportement indiscipliné. Plus la réaction de l'enseignant est rapide et contingente au comportement, plus elle s'avère efficace pour changer la situation. C'est le concept de «vigilance» (voir chap. 2). Développer une telle attitude exige de l'enseignant une grande capacité *d'attention partagée*. Elle lui demande en effet de développer une attention multidimensionnelle : par exemple aider un élève à comprendre une notion pédagogique tout en étant pleinement conscient de ce qui se passe dans le groupe-classe et être prêt à intervenir sans délai. C'est probablement le développement de cette attitude qui prévient au mieux le risque d'emballlement de comportements indisciplinés et leur contagion dans le groupe. Tel un maître d'hôtel aux soins d'un client et balayant la salle à manger d'un regard circulaire pour répondre à d'autres convives, l'enseignant doit lui aussi être capable d'aider un élève en balayant la classe d'un regard circulaire pour être prêt à intervenir le cas échéant. Cette attention est partagée entre les élèves (l'enseignant s'intéresse particulièrement à l'un d'eux sans négliger les autres) mais aussi entre les deux dimensions de l'enseignement, l'instruction et la discipline : enseigner en ayant l'esprit

occupé par la dimension pédagogique tout en demeurant attentif aux comportements sociaux des élèves. Elle exige de l'enseignant de ne pas sacrifier l'organisation de son enseignement au profit de réactions constantes sur la gestion de la discipline ni d'oublier de réagir à l'apparition de comportements perturbateurs pour poursuivre son enseignement.

La gestion réactive peut être aussi non verbale lorsque l'enseignant émet un geste, une mimique particulière (de Landsheere et Delchambre, 1979) ou quand il s'approche de l'élève, le touche ou lui prend en silence un objet de divertissement.

Si les remontrances sont les types de gestion réactives et verbales les plus fréquentes, elles ne sont pas les seuls moyens à disposition de l'enseignant. Il existe en effet bien d'autres types de gestions réactives qui se focalisent soit sur un élève, soit sur le groupe et dont les contenus et les fonctions sont variés.

### 4.3.4. Les diverses formes de gestion réactive

La gestion réactive de l'enseignant suite à des comportements indisciplinés joue le rôle d'une transmission de règles sociales. Elle est aussi une aide fournie à l'ensemble de la classe dans la mesure où cette transmission constitue un rappel de la règle qui vient d'être transgressée.

Toute gestion réactive suite à un comportement indiscipliné fait référence à des règles qui s'appuient elles-mêmes sur des valeurs éducatives. Bien que ce rappel s'adresse à l'élève responsable du comportement, il a un effet sur tout le groupe classe. L'aspect public de l'enseignement (Doyle, 1986) permet à chacun de se remémorer ces règles et ces valeurs (voir encadré 4.4). Dans certains cas, la règle a été explicitée lors d'une discussion en classe (intermède préventif collectif), dans d'autres, elle ne l'a jamais été et n'est connue des élèves que grâce aux réactions que suscitent ceux qui la transgressent. La transmission réactive s'exprime le plus souvent de manière contingente à l'émission de comportements indisciplinés d'un élève, d'un groupe d'élèves ou de l'ensemble de la classe. Afin de recenser toutes les formes de la gestion réactive, nous allons les distinguer en tenant compte de leurs fonctions, de leurs contenus et de leurs destinataires.

---

#### **La gestion réactive comme transmission et rappel de règles : un exemple**

*Prenons l'exemple d'une leçon pendant laquelle les élèves sont regroupés en cercle, assis au fond de la classe. Pendant cette leçon, un élève joue à imprimer un mouvement à des boules de Noël suspendues à un sapin qui se trouve proche de lui. L'enseignant remarque cet élève et lui adresse la réprimande suivante : "Julien, ça suffit !" La première fonction de cette gestion est celle de faire cesser le comportement de Julien. La seconde fonction consiste à lui rappeler au moins deux règles : celle d'être attentif à la leçon et celle de respecter le matériel. Même si le contenu du message de l'enseignant ne fait aucune allusion à ces règles, Julien et ses camarades peuvent les deviner avec plus ou moins de justesse.*

---

*Encadré 4.4 : fonctions de la gestion réactive : un exemple.*

Les fonctions de ces actes sont différentes suivant la manière dont l'enseignant les communique : comme nous l'avons précisé au cours du paragraphe précédent, ce peut être des feed-back négatifs, des prescriptions, des feed-back positifs (lorsque cette gestion fait suite à des comportements

adaptés), des demandes de clarifications, des explications, voire de l'ignorance délibérée (voir encadré 4.5).

*Une précision s'impose quant au sens donné aux fonctions des messages de l'enseignant. Ses messages sont envisagés comme des actes de parole. A ce titre, ils acquièrent différentes fonctions. L'évaluation du niveau de connaissance des élèves, la prescription des activités, les explications, les réponses et les feed-back en sont les principales et ont été décrites dans la littérature (Sinclair, 1982, p. 32). Il y en a pourtant d'autres comme les demandes de clarification, les jugements ou les menaces. L'identification des fonctions se réalise en tenant compte de l'ensemble des échanges et des règles propres à chaque type de leçons. Ainsi, une prescription peut être transmise sous une autre forme verbale qu'une exclamative.*

*Prenons l'exemple d'une leçon au cours de laquelle l'enseignant interroge successivement ses élèves. Le passage de parole de l'un à l'autre peut être effectué par une question du type " Qui est le suivant ? ". À l'évidence, ce message sous forme d'une question n'a pas uniquement la fonction d'une demande d'information mais bien celle d'une prescription. D'ailleurs l'élève ne s'y trompe généralement pas. Peu répondent «Moi !» sans compléter leur message par une réponse centrée sur la dimension pédagogique. Les messages de l'enseignant qui acquièrent la fonction de «demandes de clarification» sont spécialement intéressants. Ils s'observent à la suite de comportements indisciplinés lorsque l'enseignant interrompt son enseignement pour s'intéresser à ce qui se passe dans la classe. Ils prennent souvent la valeur d'une question centrée sur le comportement des élèves. Par exemple, à la suite de l'agitation de Bruno et Julien, l'enseignante s'interrompt et demande : «Bruno et Julien, que se passe-t-il ?». Cette question prend la valeur d'une demande de clarification lorsque l'enseignante attend réellement une explication donnée par Julien ou Bruno sur leur récente agitation. L'intérêt théorique de cette forme de gestion consiste à amener les élèves à parler de leur comportement, c'est-à-dire à métacommuniquer (Bateson, 1980).*

*Encadré 4.5 : précisions sur les fonctions de la gestion réactive.*

Le contenu d'un message de l'enseignant peut porter soit sur la *matière* scolaire soit sur le *comportement* de l'élève.

Si le contenu du message de l'enseignant porte sur la *matière*, il privilégie la continuité pédagogique. Par exemple, suite à un comportement indiscipliné, l'enseignant réagit en posant une question à cet élève sur la matière scolaire qui vient d'être traitée. Cette réaction lui permet de gérer le comportement de l'élève tout en poursuivant sa leçon. Sa réaction peut revêtir au moins deux fonctions : 1) ignorer le comportement de l'élève si l'enseignant donne une explication à l'ensemble du groupe ou s'il pose une question à un élève qui n'a pas émis de comportement inadapté ; 2) amener une diversion dans le comportement de l'élève. Dans ce cas, sa fonction est double : elle sert à poursuivre la continuité pédagogique de la leçon et, simultanément, à centrer à nouveau l'attention de l'élève sur le travail et non sur des comportements inadaptés. Elle acquiert donc la fonction de gérer aussi son comportement. Nous les nommerons des *messages de diversion*, dans la mesure où ils détournent l'attention de l'élève d'un comportement inapproprié. Dans ce cas, la règle de comportement n'est pas explicitée par l'enseignant qui estime que ce message sera suffisant pour que l'élève en comprenne le double sens.

Si l'enseignant émet un message dont le contenu porte sur le *comportement*, il privilégie la «fracture» de l'enseignement. En disant à Julien de cesser son comportement, l'enseignant interrompt son enseignement en centrant l'attention de Julien et de ses camarades sur le

comportement indiscipliné. La fonction du message est alors claire : il s'agit d'une transmission explicite de règles. Cette fonction peut prendre la forme d'un feed-back négatif (remontrance, menace, punition, jugement négatif), d'une explication sur les raisons motivant le comportement à adopter, d'une demande d'information sur les raisons d'émission d'un comportement inapproprié.

La gestion réactive a deux destinataires différents : un élève de la classe ou l'ensemble du groupe. Étant donné la dimension souvent publique de ces messages (Doyle, 1986), une remontrance adressée à un élève peut être entendue par tous et avoir un impact sur d'autres enfants que sur celui auquel elle s'adresse. Il s'agira de l'effet d'onde décrit par Kounin (voir chap. 2).

La gestion réactive à des comportements indisciplinés peut donc prendre cinq formes différentes. Leurs combinaisons au cours d'une même leçon de façon contingente au même type de comportement indiscipliné constituent autant de stratégies à disposition de l'enseignant pour assurer l'apprentissage des règles sociales. Ces cinq formes sont résumées aux tableaux 4.5 et 4.6 :

<i>Destinataire</i>	<i>Fonction dans la structure de l'enseignement</i>	<i>Contenu de l'acte</i>	<i>Fonction de l'acte</i>	<i>Forme de gestion réactive</i>
Un élève	Fracture de la continuité pédagogique	Comportement	Feed-back négatif <ul style="list-style-type: none"> <li>• Remontrance</li> <li>• Réprobation</li> <li>• Menace</li> <li>• Punition</li> <li>• Prescription</li> </ul> Explication Demande d'information	<b><i>Gestion par remontrance</i></b>  <b><i>Gestion de clarification</i></b>
	Continuité pédagogique privilégiée	Tâche scolaire	Prescription Demande Feed-back négatif Évaluation	<b><i>Gestion par diversion</i></b>
Un groupe d'élèves	Fracture de la continuité pédagogique	Comportement	Feed-back négatif <ul style="list-style-type: none"> <li>• Remontrance</li> <li>• Réprobation</li> <li>• Menace</li> <li>• Punition</li> <li>• Prescription</li> </ul> Explication Demande d'information	<b><i>Gestion indirecte</i></b>
	Continuité pédagogique privilégiée	Tâche scolaire	Ignorance Diversion	<b><i>Gestion par ignorance</i></b>

Tableau 4.5 : les cinq formes de la gestion réactive de la discipline émises suite à des comportements indisciplinés.

<i>LES CINQ FORMES DE GESTION REACTIVE</i>	
Gestion par remontrances	Prescriptions, remontrances, réprobations, menaces, punitions centrées sur le comportement et adressées publiquement à l'élève
Gestion de clarification	Explications, demandes de clarification centrées sur le comportement et adressées publiquement à l'élève
Gestion par diversion	Prescriptions, demandes, messages d'évaluation centrés sur les apprentissages et adressés publiquement à l'élève
Gestion indirecte	Prescriptions, remontrances, réprobations, menaces, punitions, explications, demandes de clarification centrées sur le comportement et adressées à un groupe d'élèves
Gestion par ignorance	Prescriptions, remontrances, réprobations, menaces, punitions, explications, demandes de clarification centrées sur les apprentissages et adressées à un groupe d'élèves

Tableau 4.6 : les cinq formes de gestion réactive.

La gestion réactive amène l'enseignant à effectuer trois choix : le premier consiste à décider du destinataire de son acte, le second l'amène à choisir entre la continuité et la rupture de la fonction d'instruction, et le troisième le conduit à sélectionner un acte de gestion selon la fonction qu'il peut remplir dans la suite de son interaction avec les élèves.

1. La première option stratégique de l'enseignant est de décider s'il s'adresse au groupe ou à un élève en particulier. Ce choix semble simple a priori : le destinataire est l'émetteur du comportement indiscipliné et, s'il y en a plusieurs, il s'agira du groupe d'élèves. Cependant, les discussions avec les enseignants indiquent que ce choix est plus complexe qu'il n'y paraît. Il dépend aussi du type de comportement indiscipliné et des caractéristiques des élèves. À propos du type de comportement, prenons l'exemple du bavardage. Surprendre un élève bavarder n'entraîne pas forcément un acte de gestion sur celui-ci si l'enseignant suppose que l'élève a été entraîné dans ce comportement par ses camarades. Dans ce cas, l'enseignant pourra aussi bien adresser un message à l'élève qu'au petit groupe qui l'entoure. Les conséquences de ce choix seront fort différentes. S'il opte pour une intervention individuelle dont le contenu est centré sur le comportement, il indique d'abord à toute la classe que la règle sous-jacente à cette leçon est le silence, puis que la personne qui l'a transgressée est l'élève destinataire du message. L'enfant subira une désignation de la part de l'enseignant, ce qui aura des effets sur le rôle de cet élève dans ce groupe (voir chap. 1). Simultanément, le groupe sera absous de toute responsabilité. Si, au contraire, l'enseignant s'adresse au groupe par un acte centré sur le comportement, le rappel de la règle s'effectue de la même manière, mais la responsabilité du comportement est attribuée au groupe. Il y a tout lieu de penser que les effets de ces deux formes de gestion seront différents tant sur le comportement de l'élève que sur celui du groupe. La difficulté est moindre lorsqu'il s'agit d'autres comportements comme les comportements oppositionnels et provocateurs, les actes agressifs ou les comportements impulsifs. Pourtant, même dans ces cas, les caractéristiques des élèves sont à prendre en considération. L'enseignant peut opter pour un acte de gestion générale sur le groupe ou pour une ignorance délibérée d'un comportement oppositionnel, provocateur et agressif. Lors d'un entretien, une enseignante nous confiait qu'elle prenait garde de ne pas adresser trop de réprobations à un

élève oppositionnel afin d'éviter des escalades symétriques. Comme il lui fallait réagir aux comportements indisciplinés de celui-ci, elle préférait adresser une remarque à l'ensemble du groupe.

2. La seconde option consiste à effectuer un choix entre une «rupture» de la fonction d'instruction ou, au contraire une continuité pédagogique. Cette prise de décision dépend de plusieurs facteurs et, parmi eux, le degré «d'intrusion» (Kounin, 1970) du comportement indiscipliné, le type de leçon et les caractéristiques de l'élève. Comme la finalité de l'enseignement consiste à garder les élèves engagés dans les apprentissages pédagogiques, la stratégie générale consistant à préserver la continuité semble la meilleure pour autant que le caractère intrusif des comportements indisciplinés ne soit pas trop fort.

Par exemple, réagir par une remontrance à la suite d'un comportement de distraction peut être intéressant si l'on estime que cette rupture occasionnée par l'intervention (et non par le comportement indiscipliné) sera suffisamment efficace pour ne pas se répéter. Dans le cas contraire, préserver la continuité pédagogique en formulant un acte de diversion auprès de l'élève distrait sera probablement l'acte le plus intéressant. En effet, au pire, si l'intervention s'avère inefficace et que l'élève devient à nouveau distrait à la fin de l'intervention, l'enseignant n'aura pas perdu l'attention du groupe sur la tâche. Cette pratique est d'ailleurs connue des élèves. L'un d'eux nous informait qu'il utilisait souvent la distraction dans l'espoir de se faire interroger : «J'ai davantage de chance d'être appelé à répondre si je me montre distrait que si je lève la main !». L'identification du type de comportement indiscipliné prend toute sa valeur lorsque l'enseignant doit effectuer un choix entre la continuité pédagogique et la rupture à la suite d'un comportement impulsif (par exemple, un lever de main exclamatif). Dans ce cas, l'option d'une continuité au moyen d'une diversion (c'est-à-dire une permission à l'élève de prendre la parole) est certainement la solution qui présente le plus de probabilité de maintenir et renforcer ce comportement. La décision d'une rupture n'est pas si aisée à prendre dans la mesure où ces comportements indisciplinés interviennent à des moments particuliers des leçons, lorsque l'enseignant s'apprête à interroger des élèves.

3. Le troisième choix à effectuer concerne la fonction que l'acte de gestion acquerra dans la suite des interactions. C'est probablement ce choix qui dépend le plus de l'implication personnelle de l'enseignant et du lien entre le comportement indiscipliné et la règle sous-jacente.

La figure 4.9 résume les choix stratégiques que l'enseignant peut opérer pour gérer un comportement indiscipliné.



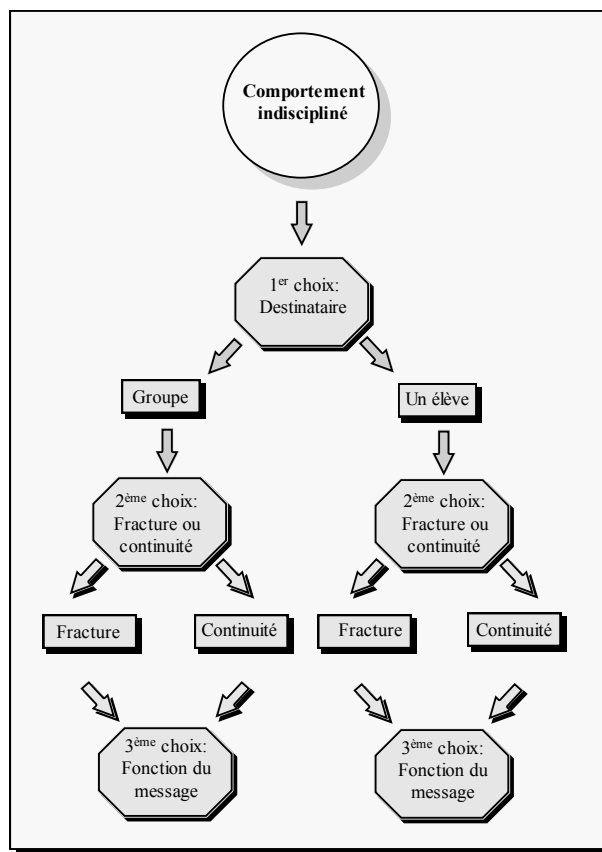


Figure 4.9 : stratégies réactives à la suite d'un comportement indiscipliné.

Le choix de ces stratégies dépend donc de l'implication personnelle de l'enseignant, des caractéristiques des élèves, des types de leçon, des moments particuliers de chaque leçon et du type de comportements indisciplinés qui précède l'initiation d'une gestion. La liste des influences n'est certainement pas exhaustive et il n'est pas envisageable de dresser un catalogue des stratégies tenant compte des principaux paramètres sans devenir réducteur et oublier la complexité des interactions et de leurs contextes qui sont en jeu lors de l'émission de ces actes de gestion.

#### 4.3.5. L'analyse de la gestion réactive

Aux chapitres précédents, nous avons noté que certains aspects de la gestion réactive ont suscité de nombreuses recherches. Celles-ci ont porté presque exclusivement sur le contrôle des contingences des comportements inadaptés et adéquats des élèves présentant des troubles de comportement (Abramowitz & O'Leary, 1991). Peu de recherches ont pris en considération l'effet simultané de la gestion réactive sur un élève et sur l'ensemble du groupe, excepté les observations de Kounin (1970) et son concept «d'effet d'onde». Rappelons que l'effet d'onde décrit les conséquences que provoquent, sur le groupe, les remontrances que l'enseignant adresse à un élève. De même, les chercheurs intéressés à la gestion de la discipline en classe ne se sont pas penchés sur les effets différenciés de la gestion réactive aux comportements indisciplinés. La remontrance qui régit un comportement de distraction a-t-elle une efficacité comparable à celle qui apparaît après un comportement impulsif ? La classification des diverses formes de gestion réactive pose une question similaire. Suite à un type particulier de comportement indiscipliné, observe-t-on des formes de gestion plus profitables que d'autres à utiliser ? Les chercheurs ont en effet étudié les actes de gestion réactive isolés de leurs contextes. Une véritable étude de la gestion de la discipline en classe

doit tenir compte de la complexité à laquelle est confronté un enseignant. Complexité en regard de la multiplicité des comportements indisciplinés à gérer, complexité par rapport au système interactionnel d'une classe comprenant non seulement le comportement d'un élève à gérer mais celui de l'ensemble du groupe, et enfin complexité par rapport au répertoire étendu de gestions qui s'offrent à l'enseignant.

Étant donné : 1) l'importante utilisation des remontrances par les enseignants ; 2) le peu de recherches sur l'analyse conjointe de la gestion réactive auprès d'un élève et du groupe-classe ; 3) le peu d'intérêt des chercheurs à analyser des formes et stratégies de gestions différenciées selon des types de comportements indisciplinés et enfin 4) l'absence d'un recensement de toutes les formes de gestions réactives, il nous a semblé utile d'approfondir l'étude de cette gestion par des observations faites au cours de leçons.

L'examen plus attentif de la gestion réactive visera à affiner notre modèle théorique et à répondre aux questions suivantes :

La gestion réactive est-elle liée à l'intégration sociale de l'élève (rejeté ou non rejeté de ses camarades) ?

Certaines formes de gestions réactives sont-elles plus efficaces que d'autres pour gérer un type particulier de comportement indiscipliné ?

Y a-t-il des formes de gestions réactives plus opportunes que d'autres pour concilier la supervision d'un élève avec celle du groupe-classe ?

Observe-t-on l'apparition de stratégies de gestions ? C'est-à-dire la manifestation d'une combinaison de différentes gestions réactives à un comportement indiscipliné au cours d'une même leçon ?

Ces questions sont traduites en hypothèses d'observations au cours des prochains chapitres. Elles guideront les analyses d'observations de leçons et seront ensuite intégrées à notre modèle de gestion. Elles compléteront les données issues de l'utilisation de la gestion préventive et organisationnelle. Comme la gestion de discipline est une dimension indissociable de l'enseignement et présente à tout instant, l'observation des leçons sera continue et ininterrompue. Nous souhaitons réaliser une analyse de la gestion réactive en nous basant sur les deux principes suivants : 1) les messages de l'enseignant seront observés selon *les destinataires* auxquels ils s'adressent (un élève ou un groupe d'élèves), leurs contenus (centrés sur le comportement ou sur les apprentissages scolaires) et les fonctions qu'ils remplissent dans la suite de l'interaction avec les élèves. Ces fonctions seront les suivantes : la prescription, l'évaluation, l'explication, la demande de clarification, le feed-back positif et négatif (comprenant les félicitations, l'approbation, la réprobation, le jugement négatif, la menace, la punition). Lorsque ces messages apparaîtront à la suite d'un comportement indiscipliné, ils prendront la valeur d'une des cinq formes de gestion réactive décrites précédemment. Nous utiliserons à cet effet une grille d'observation spécialement mise au point pour cette recherche et décrite au chapitre suivant (voir chap. 5 et annexe) ; 2) les conduites des élèves seront analysées au moyen de la même grille d'observation qui tient compte notamment de la *typologie* présentée au début de ce chapitre.

### 4.4. Le modèle de gestion différenciée de la discipline

Ce modèle de gestion différenciée de la discipline en classe propose la réalisation de quatre étapes résumées à l'encadré 4.6 :

- 
- *Repérer et d'identifier les types de comportements indisciplinés (distraction, impulsivité, hyperactivité et opposition)*
  - *Evaluer l'intégration sociale de l'élève qui est jugé comme indiscipliné*
  - *Identifier la structure de la classe en sous-systèmes et dresser des hypothèses sur le fonctionnement des différents sous-groupes qui composent la classe*
  - *Evaluer les formes de gestions privilégiées de l'enseignant.*
- 

*Encadré 4.6 : étapes du modèle de gestion différenciée.*

Cette évaluation et autoévaluation initiale permet ensuite à l'enseignant d'intervenir en maintenant, ajustant ou enrichissant ses gestions de prévention, d'organisation et de réaction. C'est d'abord une démarche d'évaluation et ensuite un processus d'intervention.

L'évaluation s'opérationnalise au moyen d'une série de questions (voir encadré 4.7) :

- 
- *Quels sont les types de comportements présentés par l'élève ? (quelles influences ont-ils sur mon enseignement, génèrent-ils des interruptions de celui-ci ? quelles influence ont-ils sur le groupe-classe, sont-ils contagieux ?)*
  - *Quelle est l'intégration sociale de l'élève dans le groupe ? (est-il rejeté, si oui, dans quelles proportions ? si non, est-il isolé, c'est-à-dire ni choisi, ni rejeté ou au contraire, est-il choisi par ses camarades, par qui ?)*
  - *Quelle est la structure sociométrique de ma classe (nombre et types de sous-groupes, normes de ceux-ci, identification d'élèves leaders, d'élèves isolés) ?*
  - *Quel rôle joue l'élève indiscipliné au sein de la classe ? (quelles sont les fonctions de son comportement, celui-ci suscite-t-il des rires et sourires dans certains sous-groupes ?)*
  - *Quelles sont mes formes de gestion privilégiées ? (comment je préviens les comportements indisciplinés, comment je préviens le rejet de l'élève, comment j'organise ma salle de classe et mon enseignement, comment je réagis aux problèmes de discipline ?).*
- 

*Encadré 4.7 : opérationnalisation de l'évaluation.*

Cette démarche évaluative et autoréflexive présente un double avantage pour l'enseignant : celui de lui permettre de gérer son implication personnelle en lui fournissant des moyens d'analyse qui dépassent ses propres sentiments vis-à-vis de l'attitude de l'élève indiscipliné et celui de lui offrir des moyens d'intervention. La première utilité de cette démarche doit permettre d'influencer positivement l'estime de soi de l'enseignant. En effet, la pensée réflexive (Nault, 1988) de cette démarche évaluative aide l'enseignant à prendre de la distance vis-à-vis des comportements indisciplinés. Elle les replace dans un contexte bien plus vaste que la seule relation de l'enseignant à l'élève. Le maître s'aperçoit ainsi que des comportements d'opposition ou de provocation acquièrent une fonction dans le groupe-classe et sont fréquemment associés à un problème d'intégration sociale. De même, cette démarche évaluative donne un nouveau sens à des comportements de distraction, d'absence d'engagement ou d'insuffisance d'autonomie. Ces manifestations font souvent partie d'une problématique plus large qu'un simple désintérêt de l'élève face aux activités proposées. Cette démarche place en fait l'enseignant dans une « position méta » (Benoit, Malarewicz,

Beaujean, Colas, & Kannas, 1988 ; p. 391) d'observateur participant qui l'incite à effectuer un va-et-vient continu entre ce qu'il vit en classe et l'analyse de ce vécu. Le second bénéfice consiste à lui donner de nouvelles pistes d'intervention. En effet, c'est sur la base de cette autoréflexion que l'enseignant sera à même de prendre conscience des formes de gestion à maintenir, ajuster ou développer. Reprendre une à une ces trois formes de gestions et les enrichir en leur adjoignant de nouvelles stratégies. Ces stratégies tiendront compte des types de comportements indisciplinés identifiés, de leurs implications sur l'enseignement et le groupe-classe, de la problématique personnelle de l'élève (difficultés spécifiques dans les apprentissages, intégration sociale) et des caractéristiques du groupe-classe (structuré en sous-groupes par exemple et identifié comme tel au moyen d'un sociogramme).

L'étude des diverses formes de gestion réactive réalisée aux chapitres suivants permettra de compléter le modèle de gestion et de souligner l'importance d'exercer une gestion réactive différenciée selon les types de comportements indisciplinés. Certaines formes ou certaines combinaisons d'entre elles au cours d'une leçon s'avéreront certainement plus efficaces que d'autres pour gérer un type particulier de comportement indiscipliné. La suite de cet ouvrage tentera d'amener des précisions dans ce sens. Cependant, même si un type de comportement indiscipliné est plus facilement gérable au moyen d'une forme de gestion réactive, le recours aux deux autres types de gestion (organisationnelle et préventive) demeure indispensable.

La figure 4.10 résume les diverses étapes de ce modèle.

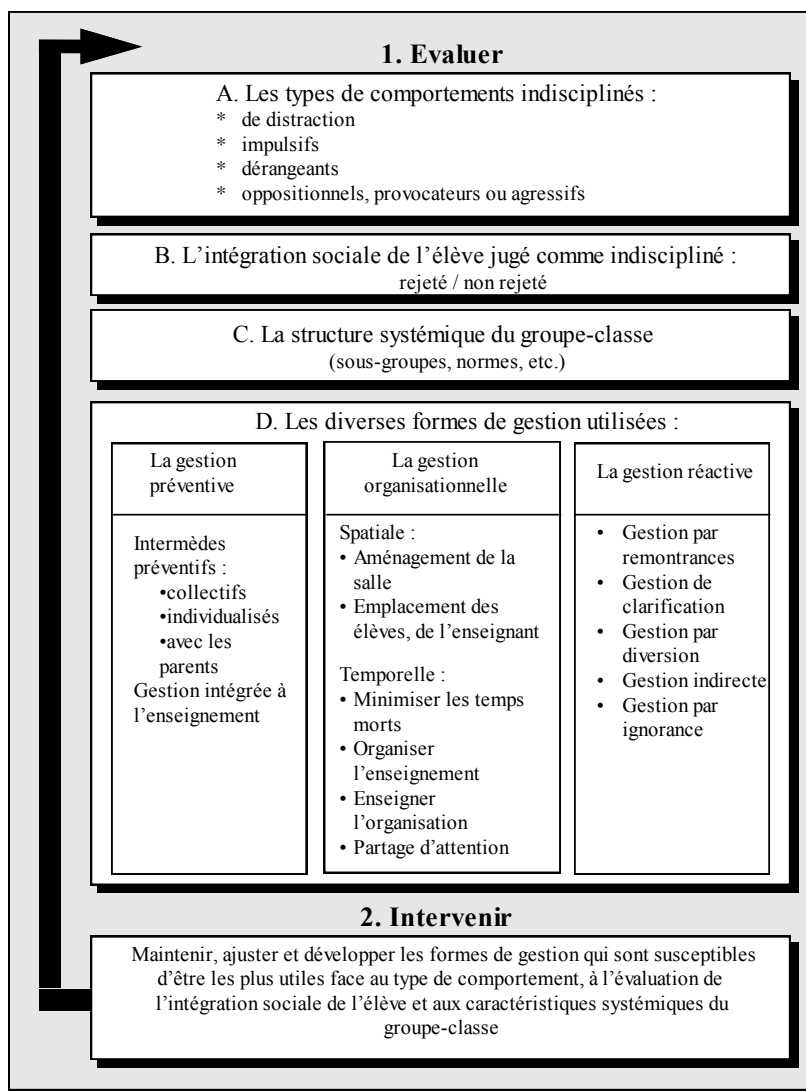


Figure 4.10 : modèle de gestion différenciée des comportements indisciplinés.

Les chapitres suivants se centrent sur l'étude de la gestion réactive des enseignants. Après la présentation de la méthode et de la procédure de recherche (chap. 5), nous allons montrer que des élèves jugés comme indisciplinés et rejetés massivement de leurs camarades présentent des comportements indisciplinés fort différents des enfants qui sont aussi jugés comme indisciplinés mais qui ne sont pas rejetés (chap. 6). Ensuite, nous verrons que les gestions réactives des enseignants diffèrent selon les comportements indisciplinés et le statut sociométrique de ces élèves (chap. 7 et 8). Enfin, nous mettrons en évidence l'efficacité différenciée des gestions réactives aux divers comportements indisciplinés (chap. 9). Le dernier chapitre résumera l'ensemble des résultats des observations et intégrera ces données dans le modèle de gestion différenciée (chap. 10).

**DEUXIEME PARTIE**

**L'OBSERVATION DES  
COMPORTEMENTS INDISCIPLINES ET  
DES GESTIONS REACTIVES**

## 5. Méthode et procédure d'observation

Il est difficile de gérer l'indiscipline d'une classe dans laquelle est scolarisé un enfant avec des troubles du comportement. L'étude de la gestion réactive doit respecter plusieurs critères : 1) *l'identification des comportements de l'élève*. S'apparentent-ils à de l'opposition ou à de la provocation, ressemblent-ils à des difficultés d'attention, font-ils penser à de l'impulsivité ou à de l'agitation motrice ? Une étude sérieuse de la gestion de l'indiscipline doit parvenir à définir et à tenir compte de ces comportements. 2) *L'insertion sociale de l'élève*. L'élève est-il accepté par ses camarades de classe ou vit-il un rejet de ceux-ci ? Cette dimension doit être évaluée car elle est susceptible d'être liée au comportement de l'élève, à celui du groupe-classe et finalement à la manière de gérer l'indiscipline. 3) *Analyser les comportements des camarades de classe de l'élève*. Même si ces enfants sont jugés très positivement par l'enseignant, ils font partie du groupe-classe et participent à part entière à l'indiscipline, ne serait-ce qu'en spectateurs de celle-ci. 4) *Explorer les formes de gestion réactive* (remontrance, gestion indirecte, diversion, clarification ou ignorance). Certaines formes de gestions réactives s'avèrent-elles plus intéressantes à utiliser que d'autres en fonction des types de comportements indisciplinés ? Sont-elles liées au statut sociométrique de l'élève ? L'enseignant les différencie-t-il selon les types de comportements indisciplinés ?

La partie empirique de cet ouvrage tente de répondre à ces questions. Elle se base sur l'observation minutieuse de 30 leçons conduites dans douze classes qui comprennent un élève considéré comme indiscipliné par son enseignant. Tous les messages de l'enseignant, les comportements verbaux et non verbaux de l'élève et ceux de l'un de ses voisins ont été analysés, seconde après seconde. Les matières enseignées sont les mathématiques et le français. Le choix de réaliser ces observations en cours de leçons est dicté par la volonté de mettre l'accent sur l'étude de la gestion réactive. Les enfants qui présentent des difficultés de comportements sont jugés «indisciplinés» par leurs enseignants. Par ce terme, les instituteurs reconnaissent les problèmes de discipline que leur posent ces élèves. Lorsque nous nous référerons à ces enfants, nous parlerons dorénavant d'élèves «indisciplinés». Cet abus de langage ne vise qu'à fluidifier la lecture. Il n'implique aucun étiquetage psychopathologique attribué à ces élèves.

### 5.1 Hypothèses générales

Nos observations cherchent à vérifier la pertinence de deux hypothèses générales :

1) *Les classes qui comprennent un élève «indiscipliné» se répartissent en deux groupes. Celles dont l'élève est rejeté par ses camarades et celles dans lesquelles il n'est pas rejeté. Ces deux statuts indiquent deux réalités comportementales différentes non seulement chez les élèves «indisciplinés» mais aussi chez leurs camarades de classe et chez l'enseignant. En fait, ces deux groupes-classes peuvent être considérés comme des systèmes qui se distinguent par des règles de conduites différentes. Ces différences apparaissent même dans un contexte relativement structuré comme celui de leçons frontales de français et de mathématiques. Elles s'observent au niveau du comportement de l'élève «indiscipliné», des conduites des camarades de classe et des formes de gestion réactive des enseignants*. Cette première hypothèse sera confirmée si les résultats des analyses d'observations montrent a) des différences de durées et/ou de fréquences des comportements indisciplinés émis par les élèves «indisciplinés» des deux groupes b) des différences comportementales chez leurs camarades de classes respectifs et c) des différences de durées et/ou de fréquences des diverses formes de gestions réactives employées par les enseignants des deux groupes.

2) La seconde hypothèse générale propose que *les enseignants de chaque groupe différencient leurs gestions réactives en fonction des types de comportements indisciplinés émis par les élèves «indisciplinés»*. De plus, *ces formes de gestions réactives ont des effets différents sur ces comportements*. Cette double hypothèse sera validée si les résultats des analyses d'observations au sein de chaque groupe d'enseignants indiquent 1) des différences d'emploi des fonctions de gestion selon le type de comportements indisciplinés qui les précèdent et 2) des effets différenciés des formes de gestions réactives émises par les enseignants sur les comportements des élèves «indisciplinés».

Ces deux hypothèses générales se traduisent concrètement par diverses hypothèses opérationnelles regroupées en quatre catégories : 1) hypothèses relatives aux comportements des élèves «indisciplinés», 2) hypothèses relatives aux comportements des camarades de classe, 3) hypothèses relatives aux particularités des diverses leçons et 4) hypothèses relatives aux diverses formes de gestions réactives. Afin de rendre plus compréhensible les diverses observations présentées au cours des chapitres suivants, chaque hypothèse opérationnelle sera décrite en relation avec la procédure d'observation et l'échantillon sur lequel portent les analyses.

## 5.2 Population

### 5.2.1 Choix de la population

Dix-neuf enseignants de la partie francophone du canton de Fribourg sont contactés au début d'une année scolaire. Tous sont dans leur première année de pratique professionnelle et titulaires d'une classe à temps complet ou à mi-temps. Ils sont informés du projet de la recherche : «*étudier les interactions entre des élèves indisciplinés et leurs camarades au cours de leçons frontales de mathématiques et de français*». L'accord des enseignants, des élèves et de leurs parents est indispensable à cette étude afin de pouvoir filmer les élèves en classe lors de ces leçons. Les enseignants doivent aussi s'engager à proposer la passation de deux questionnaires sociométriques à leurs élèves, le premier en novembre et le second quatre mois plus tard. Les enseignants sont totalement libres d'accepter ou de refuser de participer à ce projet autorisé par les autorités scolaires. Ceux qui s'y engagent remettent aux parents de leurs élèves une lettre d'information. Sur celle-ci, on précise le projet de filmer la classe de leur enfant dans le but d'explorer «*la manière dont les élèves travaillent au cours de leçons de mathématiques et de français*». Sur un total de 19 enseignants, 2 préfèrent décliner l'offre et 2 autres se montrent réticents à proposer un questionnaire sociométrique à leurs élèves. Finalement, 15 classes sont impliquées dans la recherche.

### 5.2.2 Répartition des élèves dans les classes

Les 15 classes représentent un total de 307 élèves (157 garçons et 150 filles) d'école primaire (1P-6P). L'âge des élèves varie de 6 à 13 ans. Le nombre d'élèves par classe s'échelonne de 15 à 29 enfants avec une moyenne de 20 à 21 élèves. La répartition des niveaux primaires est la suivante : 4 classes de 1<sup>ère</sup> année (85 élèves) ; 1 classe de 2<sup>ème</sup> année (20 élèves) ; 1 classe à double niveau : 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années (18 élèves) ; 2 classes de 3<sup>ème</sup> année (43 élèves) ; 2 classes de 4<sup>ème</sup> année (52 élèves) ; 1 classe à double niveau : 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années (16 élèves) ; 2 classes de 5<sup>ème</sup> année (34 élèves) et 1 classe de 6<sup>ème</sup> année (19 élèves).

### 5.2.3 Caractéristiques des enseignants

Les 15 enseignants sont dans leur première année d'enseignement et ont tous terminé leur formation l'année précédente. Ils sont issus de la même école pédagogique. Parmi eux, on compte 10 femmes et 5 hommes. Neuf classes sur quinze sont conduites par un jeune enseignant à plein temps et six animées par deux enseignants à mi-temps (un enseignant expérimenté et un enseignant débutant par classe). Sur ces 6 classes, 4 sont conduites par des maîtres qui se sont réparti les branches à enseigner (un enseignant pour le français et un autre pour les mathématiques). Les instituteurs des deux dernières classes enseignent chacun le français et les mathématiques. Les six enseignants expérimentés sont des femmes qui ont toutes un minimum de trois ans de pratique.

## 5.3 Procédure

### 5.3.1 Les leçons

Les comportements des élèves et la gestion réactive des enseignants sont analysés dans un contexte bien précis : des leçons frontales de français et de mathématiques. Ces leçons s'effectuent de deux manières différentes : soit les élèves sont assis à leurs pupitres, soit ils sont regroupés à l'avant ou au fond de la classe et assis en cercle ou en demi-cercle face à l'enseignant. Dans le premier cas, il s'agit de leçons «frontales» tandis que dans le second cas, il s'agit de «groupes frontaux». Ces deux catégories de leçons présentent un type «frontal» en raison d'un échange vertical entre l'enseignant



et les élèves. Elles se distinguent donc de leçons individualisées ou d'enseignements par petits groupes. Chaque leçon comprend trois variables contextuelles : 1) la matière enseignée (français ou mathématiques), 2) le type d'enseignement (frontal ou groupe frontal) et 3) et l'expérience de l'enseignant (expérimenté ou débutant). Le choix de ces matières et de ce type de leçons s'explique aisément. Les mathématiques et le français sont des branches principales dont l'enseignement est très structuré par le programme scolaire. L'enseignement frontal de ces disciplines place l'enseignant face à ses élèves et facilite sa vigilance (voir chap. 2). Ces leçons devraient donc susciter peu d'indiscipline, donc peu de gestion réactive. Leur choix est donc pertinent dans l'optique de prouver l'intrication de la gestion à l'enseignement. Si des comportements indisciplinés et leurs gestions réactives apparaissent au cours de ces leçons, ils seront forcément présents lors de leçons moins structurées qui génèrent davantage de comportements indisciplinés.

### 5.3.2 Consignes préalables à l'observation données aux enseignants

Avant l'enregistrement des leçons, nous demandons aux enseignants de nous signaler les élèves qui posent des difficultés de discipline. La consigne est strictement la même pour tous, c'est-à-dire : *«Veillez nous indiquer les élèves qui posent le plus de problèmes de discipline, ceux qui transgressent le plus les règles»*. Ils inscrivent alors les prénoms de ces enfants puis répondent à la seconde question : *«Parmi les élèves que vous avez choisis, lequel vous pose le plus de problèmes de discipline?»*. Ces demandes sont formulées avant la session d'observation. Douze enseignants nomment un élève sans difficulté alors que trois n'y parviennent pas n'ayant aucun élève qui pose des problèmes. Avant l'enregistrement des leçons, nous prions l'enseignant de faire remplir à ses élèves un questionnaire sociométrique. Chaque élève doit choisir deux camarades avec lesquels il souhaite effectuer une activité récréative et deux autres avec lesquels il ne désire pas réaliser cette activité. Cette demande aux enseignants est accompagnée d'une notice explicative sur laquelle figurent les consignes exactes à donner aux élèves et les précautions à respecter (voir chap. 4).

### 5.3.3 Méthode de recueil des données d'observation

Chaque leçon est enregistrée en vidéo. Dans neuf classes, nous observons 2 leçons frontales : une de mathématique et une de français. Dans deux classes conduites par deux enseignants qui travaillent à mi-temps, nous enregistrons : 4 leçons pour la première classe (2 de français animées par chaque enseignant et deux de mathématiques) et 5 leçons pour la 2<sup>ème</sup> classe (2 de français et 2 de mathématiques frontales ainsi qu'une leçon de français en groupe frontal). Dans la dernière classe, nous analysons 3 leçons : 2 frontales (mathématiques et français) et une en groupe frontal (français). Au total, nous avons 30 leçons : 16 enseignements de français et 14 de mathématiques. La durée des leçons est laissée au choix des enseignants. Elles ont une moyenne de 12 minutes 53 secondes ce qui correspond à 6 heures 26 minutes 30 secondes pour les trente leçons.

Les enregistrements sont effectués par des étudiants en psychologie. Ils sont spécialement formés à cette tâche. Avant l'enregistrement des leçons, chaque étudiant filme la classe pendant une demi-journée afin de permettre à l'enseignant et aux élèves de s'habituer à sa présence. L'enregistrement des leçons est réalisé au moyen d'un caméscope dirigé sur le groupe-classe. L'observateur filme en gros plan les enfants qui entourent l'élève «indiscipliné». L'enregistrement est fixe quels que soient les déplacements en classe de l'élève «indiscipliné» et continu sans aucune coupure de la leçon. L'ordre d'enregistrement des leçons est laissé au hasard : ce sont les enseignants qui avertissent l'observateur du jour et de l'heure des enregistrements. Tous les enregistrements sont réalisés en moins d'un mois : entre novembre et décembre de l'année scolaire.

### 5.3.4 Instruments de mesure

#### *Les questionnaires sociométriques*

Les réponses des élèves aux questionnaires sociométriques sont introduites dans la matrice sociométrique de chaque classe. La matrice sociométrique est un tableau à double entrée qui comprend, horizontalement et verticalement, les prénoms de chaque élève. À l'intersection des lignes et des colonnes, nous codons les réponses des élèves par les nombres 1, -1 ou 0 selon le choix,

le rejet ou l'absence d'avis de l'élève A (inscrit dans la ligne) sur l'élève B (figurant sur la colonne). La plupart des élèves effectuent deux choix et deux rejets comme le leur ont précisé leurs enseignants. Les trois dernières lignes de chaque matrice sociométrique représentent les totaux : le total des choix reçus par élève inscrit en tête de colonne, le total des rejets reçus et le total général (nombre de choix moins nombre de rejets). La lecture de ces lignes nous permet de déterminer les élèves les plus choisis, les plus rejetés et ceux qui ne sont ni choisis ni rejetés (les élèves isolés). Chaque sociomatrice est ensuite traduite en un sociogramme (voir chap. 4). Ces sociogrammes permettent aux enseignants de disposer, sur une feuille, d'une représentation imagée des choix et des rejets effectués par leurs élèves. Cela leur facilite la composition des groupes qui réaliseront l'activité récréative promise. Chaque élève est représenté par un rectangle (pour les garçons) et un cercle (pour les filles) d'où partent deux flèches en direction des deux élèves choisis. Les règles suivies pour la réalisation du sociogramme sont les suivantes: 1) éviter que deux flèches ne se coupent et 2) disposer les cercles et rectangles de manière à obtenir le plus de flèches parallèles ou perpendiculaires à la feuille. Afin de rendre plus claire encore la lecture des sociogrammes, nous mettons en évidence les groupes d'élèves liés entre eux par une double flèche (choix réciproques). Ces groupes ont les configurations de dyades, de triades, de chaînes, etc. (voir chap. 4).

### *Le système d'observation : «les interactions indisciplinées en classe»*

Les enregistrements vidéo des leçons frontales de français et de mathématiques sont transcrits et codés au moyen d'une grille d'observation spécialement conçue à cet effet : «*l'observation des interactions indisciplinées en classe*» (voir annexe). Cette grille permet de prendre en considération tous les actes verbaux de l'enseignant au cours de la leçon ainsi que les comportements et les messages de l'élève «indiscipliné». Un élève par leçon, choisi au hasard, a aussi été observé selon la même grille d'analyse. Ainsi, chaque leçon a été visionnée trois fois : une observation ciblée sur l'enseignant, une autre sur l'élève «indiscipliné» et une dernière sur un camarade choisi au hasard.

La construction de la grille d'observation a été réalisée préalablement à la recherche à partir d'enregistrements vidéo effectués dans diverses classes. L'objectif consistait à mettre au point un système de catégories compatible avec notre typologie des comportements indisciplinés et notre modèle d'analyse de la gestion de l'indiscipline (voir chap. 4). Nous voulions pouvoir décrire les formes de gestions réactives verbales des enseignants et, simultanément, coder les types de comportements indisciplinés des élèves. Le système d'observation «*les interactions indisciplinées en classe*» nous a permis de réaliser ce double objectif. Il comprend deux divisions : celle de l'enseignant et celle de l'élève observé. Un manuel décrivant l'ensemble des catégories figure à l'annexe.

La structure théorique de la première partie (le codage des messages de l'enseignant) s'appuie sur les données théoriques développées au chapitre 4. Rappelons que la gestion réactive se base sur trois décisions à prendre à la suite d'un comportement indiscipliné : 1) décision du destinataire de la gestion (un élève ou le groupe), 2) décision d'une fracture ou d'une continuité de l'enseignement (messages dont le contenu porte sur le comportement ou sur la tâche scolaire) et 3) décision d'une fonction du message (feed-back positif et négatif, explication, demande d'information, évaluation, prescription, remontrance, désapprobation, menace, punition). Tout acte de gestion réactive en cours d'enseignement peut être décrit sur la base de cette structure. La grille comprend en outre deux catégories peu représentées au cours des leçons mais dont la présence est indispensable pour créer un système d'observation cohérent : il s'agit des messages privés et d'un code dénommé «autres». Les messages privés entre l'enseignant et un élève s'effectuent à voix basse. Ils ne sont généralement pas perçus par les élèves de la classe et ne peuvent donc pas générer un effet d'onde (voir chap. 2). Si leurs contenus demeurent privés, leurs contextes d'apparition restent publics dans la mesure où les élèves voient l'enseignant et l'élève. La catégorie «autres» regroupe les silences de l'enseignant ou ses messages inaudibles. Le tableau 5.1 représente la structure générale du codage des messages de l'enseignant.

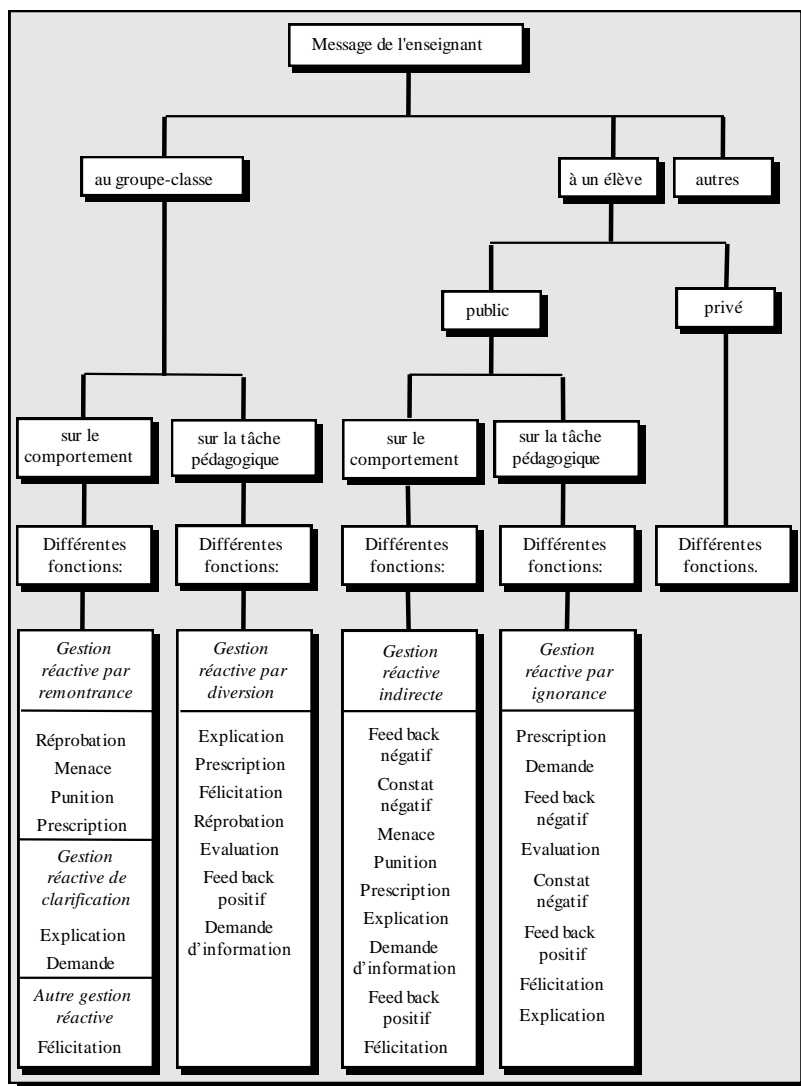


Tableau 5.1: structure générale du système d'observation concernant l'enseignant.

La structure théorique de la seconde partie (le codage des comportements verbaux et non verbaux de l'élève «indiscipliné» ou de son camarade de classe) se subdivise en deux catégories. Celle qui traduit un engagement scolaire de l'élève et celle qui définit un comportement indiscipliné. Une troisième catégorie, dénommée «autres», est utilisée lorsque l'élève est invisible sur l'enregistrement vidéo (en cas de déplacement dans la classe, par exemple). Les comportements d'engagement sont interactifs ou non interactifs. Parmi les comportements interactifs, la grille établit une distinction selon le destinataire des messages de l'élève : l'enseignant ou un élève. La catégorisation des comportements indisciplinés repose sur la typologie proposée au chapitre 4. Quatre types de comportements indisciplinés peuvent être identifiés : les comportements de distraction, les comportements impulsifs, les comportements dérangeants et les comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs (voir chapitre 4). Chacune de ces catégories regroupe plusieurs comportements. La structure de cette partie de la grille est décrite au tableau 5.2 et la description détaillée de chaque code figure à l'annexe.

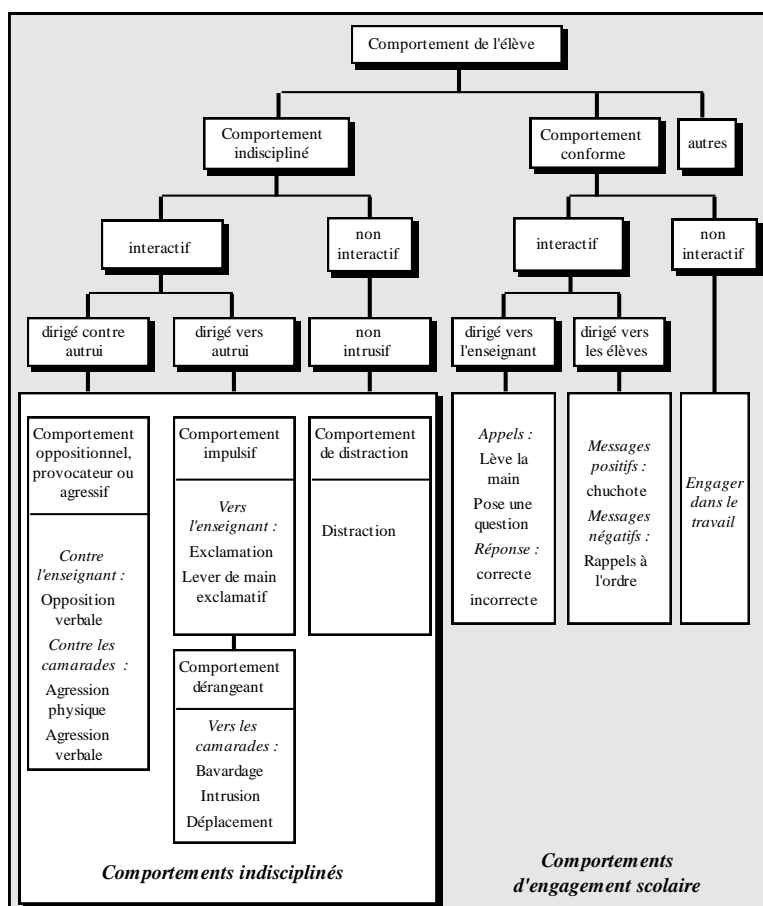


Tableau 5.2 : structure générale du système d'observation concernant les élèves.

### 5.3.5 Méthode d'observation

La stratégie d'échantillonnage consiste à réaliser une observation continue des leçons. Un protocole est réalisé pour chaque leçon observée. Tout ce que dit l'enseignant et tout ce que disent et font les élèves observés est transcrit seconde par seconde. A la suite de cette transcription, un code est introduit chaque seconde, de façon continue. Le tableau 5.3 présente un extrait de protocole. Il s'agit d'une leçon de mathématiques où tous les élèves sont regroupés en cercle et répondent à des questions relatives à l'orientation spatiale. Les élèves sont en 1<sup>ère</sup> année. Julien (prénom fictif) est l'élève «indiscipliné».

Secondes	Messages de l'enseignant	codes	messages / actions de l'élève "indiscipliné"	codes	messages / actions du camarade	codes
0:30:29	J'aimerai que vous	PTT	calme, attentif	CACI	Calme, attentif	CACI
0:30:30	me fassiez un petit point	PTT	calme, attentif	CACI	Calme, attentif	CACI
0:30:31	bleu où la patineuse	PTT	calme, attentif	CACI	Calme, attentif	CACI
0:30:32	va et	PTT	calme, attentif	CACI	Calme, attentif	CACI
0:30:33	un autre petit	PTT	calme, attentif	CACI	Calme, attentif	CACI
0:30:34	point bleu où	PTT	calme, attentif	CACI	Calme, attentif	CACI
0:30:35	la patineuse	PTT	calme, attentif	CACI	Calme, attentif	CACI
0:30:36	arrive	PTT	Lève la main, crie "Moi!"	LME	Lève la main	LM
0:30:37	ici	PTT	Lève la main, crie "Moi!"	LME	Lève la main	LM
0:30:38	sur cette trace	PTT	Lève la main, crie "Moi!"	LME	Lève la main	LM

Tableau 5.3 : exemple d'un extrait de protocole

Cette procédure d'observation continue permet différents traitements selon les objectifs des analyses : des analyses de durées d'émissions des catégories ; des analyses de fréquences comportementales et des analyses séquentielles.

Le calcul des durées s'obtient en totalisant chaque catégorie. Ces sommes peuvent être comparées lorsqu'on en calcule le pourcentage par rapport à la durée de la leçon.

Les analyses de fréquences s'effectuent en deux temps. Il s'agit d'abord de répertorier le nombre de séquences émises par l'enseignant ou les élèves. Une séquence est une suite ininterrompue de codes relatifs à la même catégorie comportementale ou verbale (une suite ininterrompue de LME par exemple). Nous retenons la première ou la dernière seconde de chaque séquence selon les objectifs d'analyse. La fréquence des séquences comportementales est la somme de chacune d'elle, somme dont on calcule le pourcentage par leçon. Le traitement des données en termes de fréquence permet de mettre en évidence des catégories comportementales qui sont émises de façon brève mais qui ont une forte incidence sur le cours de la leçon. C'est le cas de certains comportements indisciplinés fortement intrusifs (comportements impulsifs ou comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs par exemple. Il est en revanche peu sensible aux comportements qui présentent des durées élevées comme les comportements d'attention ou de distraction. En effet, le traitement en séquences d'une leçon de 16 minutes pendant laquelle un élève se montre distrait à 3 reprises durant 4 minutes chaque fois ne totalise que 3 séquences de distraction alors que cet enfant a passé les 3/4 de la durée de la leçon à être inattentif.

La procédure continue de l'observation autorise encore des analyses séquentielles. Cette forme de traitement des résultats est employée lorsque nous sommes intéressés à ne prendre en considération que certains comportements qui font directement suite à d'autres. L'examen des formes de gestion réactive à des comportements de distraction de l'élève «indiscipliné» en est un exemple. Nous décrirons en détail les diverses procédures suivies pour réaliser des analyses séquentielles entre l'enseignant et l'élève à partir du chapitre 7.3.

Au total, trente protocoles de leçons frontales ont été réalisés comprenant l'observation continue de l'enseignant et de l'élève «indiscipliné». 25 élèves non désignés (camarades) ont été aussi observés de la même manière. L'analyse des résultats comprend le traitement de 165'392 codes.

### 5.3.6 Fidélité des observations

Pour tester la fidélité du système d'observation, six observateurs (étudiants en psychologie) se sont entraînés à l'utilisation de la grille. A partir de l'enregistrement d'une leçon filmée avant le début des observations, ils ont transcrit les messages de l'enseignant et les comportements des élèves. Ils ont ensuite tenté de coder chaque comportement et message. Toutes les divergences ont été discutées jusqu'à ce qu'un accord émerge entre les six observateurs. Un nouvel entraînement a eu lieu sur un autre enregistrement de leçon étrangère à cette recherche, entraînement ayant donné lieu encore à des confrontations sur des divergences. Estimant alors les observateurs suffisamment formés, nous avons pris six extraits de leçons enregistrées que nous avons déjà protocolés et codés. Les six observateurs ont transcrit et codé chaque segment. Nous avons ensuite comparé leurs résultats avec les nôtres. Un indice de fidélité du codage a été défini en calculant le rapport entre le nombre d'accords et de désaccords pour chaque leçon. Selon Postic (1989), l'indice ne doit pas être inférieur à .85. Pour les 6 segments de leçons, les indices ont été les suivants : .95 ; .85 ; .86 ; .87 ; .89 ; .93. L'accord moyen de fidélité entre les six groupes fut de .89.

### 5.4 Démarche de la présentation des résultats

Au chapitre 6, nous analyserons les caractéristiques sociométriques des élèves «indisciplinés». Cela nous permettra de créer deux groupes : celui qui comprend un élève «indiscipliné» rejeté et celui auquel participe un élève «indiscipliné» non rejeté. Nous observerons ensuite les différents types de comportements indisciplinés émis par ces deux groupes d'élèves ainsi que les conduites de leurs camarades de classe. Au chapitre 7, nous analyserons la manière de «faire de la discipline» par les enseignants des deux groupes. Nous examinerons aussi leurs recours aux feed-back négatifs et positifs ainsi que leurs diverses formes de gestion réactive. Au chapitre 8, nous procéderons à des analyses séquentielles entre les gestions réactives et les comportements indisciplinés qui les précèdent. L'objectif consistera à préciser les comportements qui déclenchent chaque forme de gestion. Nous mettrons aussi en évidence les stratégies de gestion réactive adoptées par les enseignants des deux groupes. Enfin, au chapitre 9, nous constaterons l'efficacité des diverses gestions réactives, c'est-à-dire leur pouvoir de générer un comportement d'engagement scolaire chez l'élève. Cet effet d'engagement sera étudié au moyen d'analyses de triplets interactifs et sera différencié selon les types de comportements indisciplinés. Le chapitre 10 résumera l'ensemble des résultats et intégrera ceux-ci dans le modèle de gestion différenciée présenté au chapitre 4.

## 6. L'observation du rejet et de l'indiscipline dans les groupes-classe

### 6.1 Le pourcentage d'élèves «indisciplinés»

Si tous les élèves indisciplinés ne répondent pas à un diagnostic de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, de trouble des conduites ou de trouble oppositionnel avec provocation, certains manifestent des comportements similaires à ceux qui sont décrits dans la nosographie de ces syndromes. La littérature indique que le pourcentage d'enfants qui souffrent d'un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité est compris entre 3 % et 5 %. Il s'élève de 4 à 10 % pour les enfants qui manifestent un trouble oppositionnel ou un trouble des conduites (voir chap. 3). Elle souligne encore que les garçons sont plus touchés que les filles par ces manifestations. Le rapport s'étend de 4 garçons pour 1 fille jusqu'à 9 garçons pour 1 fille en ce qui concerne le déficit d'attention (voir chap. 3). Si l'on en croit ces données, notre échantillon d'élèves (307) devrait comprendre des enfants porteurs de ces diagnostics et la plupart d'entre eux seraient indisciplinés du point de vue de leurs enseignants. En effet, les descriptions comportementales des enfants effectuées par les enseignants constituent l'une des dimensions de l'établissement du diagnostic (voir chap. 3).

*Hypothèse* : le pourcentage d'élèves désignés comme indisciplinés de notre population s'inscrit dans la fourchette décrite par la littérature, soit entre 3 % et 10 % et est composée en majorité de garçons.

*Echantillon et procédure* : quinze enseignants s'occupant de 307 élèves ont été interrogés. La répartition entre garçons et filles est équitable : 156 garçons et 151 filles. Tous sont scolarisés à l'école primaire de la 1P à la 6P. Afin de connaître le pourcentage d'élèves indisciplinés de notre population, nous avons demandé à chaque enseignant de nous désigner les élèves qu'il jugeait comme tels (voir encadré 6.1).

---

*Cette procédure constitue certainement un biais dans la mesure où nous imposons aux enseignants une dénomination d'élèves qu'ils n'auraient peut-être pas jugés comme étant indisciplinés sans notre demande. Cependant, cette procédure est indispensable en fonction de la définition des comportements indisciplinés en classe qui met l'accent sur les descriptions des enseignants (voir chap. 3). Elle présente en outre un avantage : l'indiscipline est un produit des règles sociales et chaque enseignant en privilégie certaines au détriment d'autres. Demander aux enseignants une dénomination d'élèves nous permet de connaître les règles auxquelles ils montrent le plus de sensibilité. Ce sont précisément ces règles que l'élève «indiscipliné» transgresse.*

---

*Encadré 6.1 : précision sur la procédure de dénomination.*

*Résultats* : 18 élèves sur un total de 307 ont été jugés comme indisciplinés ce qui représente **5.86 %** de l'échantillon. Cette répartition est constante quel que soit le niveau scolaire des élèves. Il n'y a pas davantage d'élèves considérés comme indisciplinés en fin de scolarité primaire qu'au début de celle-ci. Sur les 18 élèves, on compte 16 garçons et 2 filles. Le rapport est donc de **8 garçons pour 1 fille**. Ces 18 dénominations émanent de 12 enseignants. Trois enseignants n'ont pas pu répondre considérant n'avoir pas d'élève «indiscipliné». Finalement, sur 15 classes d'école primaire, douze comprennent au moins un élève qui présente des comportements indisciplinés du point de vue de leurs enseignants. Le pourcentage d'élèves de notre échantillon désignés comme indisciplinés est donc semblable à celui décrit par la littérature à propos de la prévalence des enfants porteurs des diagnostics de troubles d'attention avec hyperactivité, de trouble oppositionnel avec provocation ou de trouble des conduites. La proportion entre garçons et filles se situe aussi dans la fourchette proposée par les recherches.

Comme nous l'avons précisé au chapitre 5, nous avons demandé aux 12 enseignants de limiter leur désignation à un seul élève par classe en leur posant la question suivante : «*Parmi les élèves que vous*

avez choisis, lequel pose le plus de problèmes de discipline ?». Leurs réponses indiquent 11 garçons et une fille : 5 élèves en 1P, 2 élèves en 2P, 3 élèves en 3P, 1 élève en 4P et 1 élève en 5P.

### 6.2 Statuts sociométriques des élèves «indisciplinés»

Les élèves «indisciplinés» peuvent théoriquement se répartir en deux groupes : 1) les élèves susceptibles de présenter un déficit d'attention sans hyperactivité et 2) les élèves sujets à un éventuel déficit d'attention avec hyperactivité, un trouble des conduites ou un trouble oppositionnel avec provocation (voir chap. 3). Selon les données de recherches, les élèves du premier groupe ne devraient pas souffrir d'exclusion sociale tandis que ceux du second groupe devraient être rejetés de la part de leurs camarades de classe.

*Hypothèse* : les douze élèves «indisciplinés» de notre échantillon peuvent aussi se répartir en deux groupes selon leurs statuts sociométriques d'élèves rejetés ou non rejetés de la part de leurs camarades.

*Echantillon et procédure* : 250 élèves répartis dans les douze classes dont les enseignants ont désigné un élève indiscipliné ont participé à un questionnaire sociométrique.

La procédure de passation des questionnaires sociométriques est décrite en détail aux chapitres 4 et 5 et celle de l'estimation des seuils de probabilité à l'encadré 6.2.

---

*Afin d'estimer si le nombre de rejets subis par chaque élève «indiscipliné» relevait du hasard ou était un phénomène particulier, nous avons procédé, pour chaque élève «indiscipliné», à une distribution binomiale des rejets effectués. Chaque élève de notre échantillon n'a que deux possibilités : rejeter ou ne pas rejeter un camarade. Comme ces deux possibilités sont indépendantes l'une de l'autre, la distribution des probabilités d'être rejeté est une distribution binomiale. Cette distribution dépend de la probabilité théorique d'être rejeté dont la valeur est symbolisée par la lettre «p». Cette probabilité est fonction du nombre moyen de rejets effectués par l'ensemble des élèves de chaque classe. Ce nombre n'est pas toujours égal à deux fois le nombre d'élèves, car certains enfants ne se sont pas conformés à la consigne. Ce nombre moyen est divisé par le total des élèves de la classe moins un (un élève ne pouvant pas se rejeter lui-même) :  $p = a/(n-1)$ . La probabilité de ne pas être rejeté est la probabilité complémentaire à p, soit q ( $q = 1-p$ ). Le calcul de la probabilité d'être rejeté exactement r fois s'effectue selon la formule de la distribution binomiale, soit  $P(r) = nCr (p)^r (q)^{(n-r)}$  où nCr est la combinaison d'être rejeté r fois, p= probabilité théorique d'être rejeté, n = nombre d'élèves de la classe et r = nombre de rejets reçus par l'élève «indiscipliné».*

*Comme chaque élève ne peut pas être rejeté deux fois par le même camarade, nous avons opté pour une probabilité liée du second au premier rejet. La probabilité théorique est la suivante :  $p = (a/(n-1) + a/(n-2))$ . Nous considérons que le rejet est significatif lorsque la probabilité d'être rejeté est inférieure à 5 %.*

*Nous avons suivi exactement la même procédure en ce qui concerne le calcul de la probabilité d'être choisi. Le recours à la probabilité théorique liée pour le second choix a systématiquement été calculé dans la mesure où tous les élèves ont exprimé au moins deux choix.*

---

*Encadré 6.2 : précisions sur le calcul des probabilités de rejets.*

**Résultats** : **7 élèves sur 12** sont rejetés de manière significative par leurs camarades : 5 au seuil de  $p < .01$  ; 1 au seuil de  $p < .02$  et 1 au seuil de  $p < .05$ . Les élèves rejetés au seuil de  $p < .01$  le sont par plus de 43 % des élèves de leur classe (pour un élève, ce rejet atteint 86 % de ses camarades !), un élève rejeté au seuil de  $p < .02$  l'est par plus de 31 % des enfants et un autre, au seuil de  $p < .05$ , est écarté par plus du 18 % des élèves de sa classe. Les 5 élèves «indisciplinés» non rejetés ne sont pourtant pas choisis de manière significative.



L'exclusion des élèves «indisciplinés» pourrait être l'expression d'un phénomène transitoire lié à diverses circonstances : mésentente passagère entre les élèves, activité de coopération non motivante, etc. Afin d'écarter ces hypothèses, nous avons demandé aux enseignants de procéder à une deuxième enquête sociométrique 4 mois après la première.

*Echantillon* : sur les 12 enseignants, 11 ont réalisé la seconde passation d'un questionnaire sociométrique. Un enseignant n'a pas pu l'effectuer pour des raisons externes à la recherche. 228 élèves ont participé à cette seconde évaluation.

*Résultats* : les résultats indiquent que sur les 7 élèves «indisciplinés» rejetés lors du premier questionnaire, 6 le sont encore quatre mois plus tard avec la même probabilité d'erreur. Un élève non rejeté initialement le devient au seuil de  $p < .02$ . L'amélioration du statut sociométrique du seul élève «indiscipliné» qui n'est plus rejeté lors de la seconde passation est expliquée selon son enseignant par un isolement physique de ce garçon au fond de la classe.

Les élèves «indisciplinés» de notre population se répartissent donc bien en deux groupes : ceux qui sont rejetés et ceux qui ne le sont pas. Le rejet de ces élèves est presque toujours très élevé et la majorité des élèves rejetés trois mois après le début de l'année scolaire le sont encore quatre mois plus tard. La constance des rejets mentionnée dans la littérature (voir chap. 3) s'applique parfaitement à notre échantillon. La présence de deux groupes distincts d'élèves «indisciplinés» indique non seulement une différence d'insertion sociale de ces enfants au sein des groupes-classe, mais elle suggère aussi des caractéristiques comportementales dissemblables ainsi que des formes de gestions de discipline distinctes.

### 6.3 Constitution de deux groupes de leçons selon les statuts sociométriques des élèves «indisciplinés»

Tenant compte du statut sociométrique des élèves «indisciplinés», nous avons réparti les leçons en deux groupes : celles qui incluent un élève «indiscipliné» rejeté et celles qui sont caractérisées par la présence d'un élève «indiscipliné» non rejeté. L'échantillonnage comprend 30 leçons : 20 caractérisées par la présence d'un élève «indiscipliné» rejeté et 10 qui comprennent un élève «indiscipliné» non rejeté. Les tableaux 6.1 et 6.2 présentent les caractéristiques de ces deux groupes de leçons :

Code de la leçon	Classe	Matière	Type d'enseignement	Degré primaire	Expérience de l'enseignant	Caract. de l'enseign.	Statut sociom. de l'élève
6frfc	6	Français	Gr. frontal	1-2P	Débutant	Féminin	Rejeté
6mfc	6	Maths	Gr. frontal	1-2p	Débutant	Féminin	Rejeté
7afirfa	7	Français	Frontal	2P	Débutant	Masculin	Rejeté
7amfra	7	Maths	Frontal	2P	Débutant	Masculin	Rejeté
7bfrfa	7	Français	Frontal	2P	Expérimenté	Féminin	Rejeté
7bmfc	7	Maths	Gr. frontal	2P	Expérimenté	Féminin	Rejeté
8frfa	8	Français	Frontal	1P	Débutant	Féminin	Rejeté
8mfra	8	Maths	Frontal	1P	Débutant	Féminin	Rejeté
9frfa	9	Français	Frontal	2-4P	Débutant	Féminin	Rejeté
9mfra	9	Maths	Frontal	2-4P	Expérimenté	Féminin	Rejeté
10frfc	10	Français	Gr. frontal	1p	Débutant	Féminin	Rejeté
10frfa	10	Français	Frontal	1p	Débutant	Féminin	Rejeté
10mfra	10	Maths	Frontal	1p	Débutant	Féminin	Rejeté
11frfa	11	Français	Frontal	1p	Débutant	Féminin	Rejeté

11mfrc	11	Maths	Gr. frontal	1p	Débutant	Féminin	Rejeté
12frfra	12	Français	Frontal	2P	Débutant	Féminin	Rejeté
12amfra	12	Maths	Frontal	2P	Débutant	Féminin	Rejeté
12bfrfra	12	Français	Frontal	2P	Expérimenté	Féminin	Rejeté
12bfrfc	12	Français	Gr. frontal	2P	Expérimenté	Féminin	Rejeté
12bmfra	12	Maths	Frontal	2P	Expérimenté	Féminin	Rejeté

*Tableau 6.1 : groupe 1 : leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté.*

Code de la leçon	Classe	Matière	Type d'enseignement	Degré primaire	Expérience de l'enseignant	Caract. de l'enseign.	Statut sociom. de l'élève
1frfra	1	Français	Frontal	5P	Débutant	Féminin	Non rejeté
1mfra	1	Maths	Gr. frontal	5p	Débutant	Féminin	Non rejeté
2frfra	2	Français	Frontal	3P	Débutant	Féminin	Non rejeté
2mfra	2	Maths	Frontal	3P	Expérimenté	Féminin	Non rejeté
3frfra	3	Français	Frontal	4P	débutant	Féminin	Non rejeté
3mfra	3	Maths	frontal	4P	Débutant	Féminin	Non rejeté
4frfra	4	Français	Frontal	3P	Débutant	Masculin	Non rejeté
4mfra	4	Maths	Frontal	3P	Débutant	Masculin	Non rejeté
5frfc	5	Français	Gr. frontal	1P	Expérimenté	Féminin	Non rejeté
5mfra	5	Maths	Frontal	1P	Débutant	Masculin	Non rejeté

*Tableau 6.2 : groupe 2 : leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté.*

Chaque groupe comprend au moins deux leçons par classe : une leçon de mathématiques et une leçon de français. Dans le premier groupe, trois classes participent à trois ou quatre leçons. Ces enseignements supplémentaires s'expliquent de deux manières : 1) deux enseignants (des classes 10 et 12) ont chacun effectué une leçon de français que nous avons scindée en deux en raison d'un changement important du type d'enseignement en cours de leçon (frontal - groupe frontal) ou de modification de la matière enseignée ; 2) deux classes (les classes 7 et 12) sont caractérisées par la présence de deux titulaires pour chacune d'elle. Ces instituteurs travaillent chacun à 50 % et enseignent tous deux les mathématiques et le français. Nous avons demandé à chacun une leçon de français et une leçon de mathématiques afin d'observer l'enseignement d'une même matière auprès du même groupe d'élèves mais géré par deux enseignants.

Les leçons du premier groupe comprennent 11 leçons de français et 9 leçons de mathématiques. 14 leçons sont du type frontal : les élèves sont assis à leurs pupitres pendant que l'enseignant réalise un enseignement de type frontal. 6 leçons sont de type «groupe frontal» : les élèves sont regroupés et assis en cercle ou en demi-cercle face à leur maître. Enfin, sur 30 leçons, 14 sont menées par des titulaires sans expérience, (il s'agit de leur première année d'enseignement) et 6 sont conduites par des enseignants bénéficiant d'un minimum de trois années d'expérience.

Dix leçons comprennent un élève «indiscipliné» non rejeté : 5 leçons de français et 5 leçons de mathématiques. 9 sont du type frontal et 1 du type «groupe frontal». Deux leçons sont conduites par des enseignants avec expérience tandis que 8 sont menées par des enseignants débutants. La durée totale des leçons du premier groupe est de 15'817 sec. (Moy : 790.85 sec. et écart-type : 194.44 sec.) et celle des leçons du second groupe est de 772.9 sec. (Moy : 772.9 sec. et écart-type : 161.19 sec.).

#### 6.4 Durées des comportements indisciplinés : comparaison entre les élèves «indisciplinés» et leurs camarades de classe

Lorsqu'un enseignant parle d'indiscipline, il se réfère à des comportements. De nombreux élèves les présentent à l'un ou l'autre moment d'une leçon. Cependant, ils ne sont pas tous indisciplinés aux yeux de leurs enseignants.

*Hypothèse* : le jugement d'indiscipline effectué par l'enseignant repose sur une comparaison quantitative des comportements indisciplinés entre les élèves. Les élèves «indisciplinés» émettent une durée significativement supérieure de comportements indisciplinés à celle de leurs camarades de classe.

*Echantillon et procédure* : 50 élèves participent à 25 leçons. L'observation comprend deux élèves par leçon : l'élève «indiscipliné» et un camarade. Les élèves sont répartis en deux groupes. Groupe 1 : 25 élèves «indisciplinés» rejetés et groupe 2 : 25 élèves non désignés par l'enseignant et non rejetés de leurs camarades. Nous avons codé, seconde après seconde, les comportements indisciplinés des deux enfants qui participent à la même leçon. Le codage a été réalisé au moyen de notre système d'observation «*les interactions indisciplinées en classe*» (voir annexe). La durée de ces conduites a été traduite en pourcentages par rapport à la durée de chaque leçon. Nous avons ensuite établi deux moyennes, l'une pour les élèves «indisciplinés» et l'autre pour les camarades, moyennes que nous avons comparées. Le choix de l'enfant dont le comportement est mis en parallèle à celui de l'élève «indiscipliné» est dicté par trois impératifs : 1) il s'agit d'un élève qui n'est pas jugé indiscipliné par son enseignant, 2) il n'est pas rejeté de la part de ses camarades et 3) il doit pouvoir être bien observé sur l'enregistrement vidéo. Comme celui-ci est focalisé sur l'élève «indiscipliné» et ses voisins de pupitre, il s'agit de l'un d'eux. Cet emplacement est souvent imposé par les enseignants. Généralement, ils évitent de rapprocher des élèves qui ne s'apprécient pas ou dont les interactions peuvent gêner le déroulement des leçons. Dans le voisinage des élèves indisciplinés, ils placent des enfants calmes qui sont moins réceptifs que d'autres à l'aspect contagieux des comportements perturbateurs. Cette procédure nous interdit donc de généraliser les données du comportement du camarade à l'ensemble de la classe. Elle n'est toutefois pas dénuée d'intérêt dans la mesure où elle oppose deux élèves qui présentent des caractéristiques différentes sur le plan du respect des règles de discipline. Elle correspond d'ailleurs à ce qu'effectuent plusieurs chercheurs (Rhode, Jenson & Reavis, 1992 ; Goldstein & Godstein, 1990).

*Résultats* : la figure 6.1 présente les durées proportionnelles moyennes pour chaque groupe :

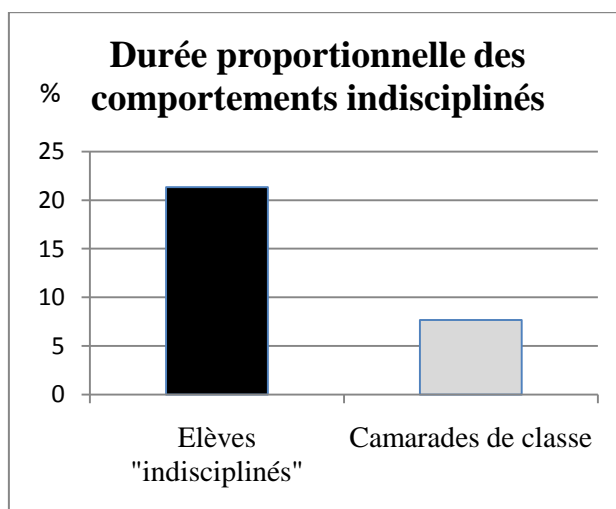


Figure 6.1 : durées proportionnelles des comportements indisciplinés chez les élèves «indisciplinés» et chez leurs camarades de classe.

Les élèves «indisciplinés» présentent, en moyenne, des comportements d'indiscipline durant **21.33 %** de la durée des leçons. En revanche, le pourcentage pris par leurs camarades ne dépasse pas **7.66 %**. Les écarts-type sont respectivement de 16.99 et 5.96. Ils indiquent une grande variabilité des résultats au sein de chaque groupe. La différence demeure cependant très significative avec une probabilité d'erreur de moins de 1 pour mille au Utest de Mann-Withney ( $U=125; n=50; p<.001$ ) (voir encadré 6.3).

---

*Afin de tester l'hypothèse selon laquelle les données des deux groupes respectifs correspondent à des distributions différentes, nous avons opté pour l'utilisation du test non paramétrique U de Mann-Withney. Le Utest de Mann-Withney ne considère pas les valeurs des pourcentages moyens de chaque leçon mais leurs rangs. Il calcule le nombre total de fois (U) que les données du groupe A précèdent chaque donnée du groupe B dans la classification par ordre croissant des n données.*

---

*Encadré 6.3 : précisions sur le test U de Mann-Withney.*

Ces résultats confirment notre hypothèse. Ils indiquent d'une part que les élèves «indisciplinés» passent près du quart des leçons à émettre des comportements non conformes et, d'autre part, que la durée de ces comportements est 3 fois supérieure à celle de leurs camarades de classe. Il s'agit toutefois de demeurer prudent dans la généralisation de ces résultats. En effet, les écarts sont considérables au sein des deux groupes (*écart-type du groupe 1 : 16.99 ; écart-type du groupe 2 : 5.96*).

## 6.5 Influence des matières enseignées, de l'expérience de l'enseignant et des types d'enseignement sur les comportements indisciplinés

Les variables susceptibles d'influencer les émissions de comportements indisciplinés sont multiples. Il y a bien sûr le diagnostic possible de l'enfant (déficit d'attention avec hyperactivité / impulsivité ; trouble oppositionnel avec provocation et trouble des conduites), les comportements des camarades de classe, les formes de gestion de discipline de l'enseignant. On recense aussi des variables contextuelles comme les matières enseignées, le nombre d'élèves, leurs niveaux scolaires, la grandeur de la salle de classe, la répartition entre garçons et filles, l'expérience des enseignants, le type de leçons, etc. Divers auteurs (Kounin et Gump, 1974; Sabers, Cushing & Berliner; 1991) ont mis l'accent sur le rôle joué par ces variables dans l'émergence de l'indiscipline en classe (voir chap. 2). Notre procédure d'observation nous permet d'évaluer l'influence de trois variables : 1) la matière enseignée (français ou mathématiques), 2) l'expérience de l'enseignant (expérimenté ou débutant) et 3) les types de leçons (frontales ou groupes frontaux). Pour contrôler la matière enseignée, nous n'avons enregistré que des leçons de français et de mathématiques. En ce qui concerne le contrôle de l'expérience de l'enseignant, nous avons sélectionné en priorité des enseignants dans leur première année de pratique professionnelle et retenu ceux qui travaillaient à mi-temps avec un collègue expérimenté. Afin de nous assurer le contrôle du type de leçons, nous avons prié les maîtres de n'effectuer que des leçons frontales pendant lesquelles les élèves sont assis à leurs pupitres (type frontal) ou rassemblés en groupe, face à l'enseignant (groupes frontaux).

*Hypothèse 1 : influence de la matière enseignée sur l'émission de comportements indisciplinés.* Penser que la matière enseignée génère l'émission de comportements indisciplinés est une démarche du diagnostic différentiel (voir chap. 3). Il arrive qu'un élève perturbe la classe en raison de compétences particulières qui l'amènent à s'ennuyer. Il se peut au contraire que la matière enseignée soit trop complexe pour lui et l'empêche de s'y intéresser. Si cette influence s'avère fondée dans certains cas particuliers, elle ne peut être généralisée. Dans le cas d'un groupe, l'influence des compétences et des difficultés individuelles doivent logiquement s'annuler. De ce point de vue, la matière enseignée (français ou mathématiques) n'aurait aucun rôle à jouer dans

l'émission de comportements indisciplinés évalués auprès d'un groupe d'élèves. En d'autres termes, aucune différence comportementale n'est susceptible d'apparaître entre les leçons de français et de mathématiques.

*Hypothèse 2 : influence de l'expérience de l'enseignant sur l'émission de comportements indisciplinés.* Il est courant d'attribuer les problèmes d'indiscipline d'une classe à l'inexpérience de jeunes enseignants. Cette opinion trouve quelques confirmations dans certaines données de recherches. Selon Sabers, Cushing et Berliner (1991), les enseignants expérimentés s'avèrent plus compétents que leurs collègues novices pour porter un jugement sur la pertinence de la gestion de discipline utilisée par des collègues (voir chap. 2). Cependant, cette recherche ne s'appuie pas sur des observations comparatives d'enseignants en situation de gestion. La généralisation des résultats de cette recherche doit donc être réalisée avec prudence. Notre procédure d'observation est fondamentalement différente. Les enseignants sont en situation réelle, les débutants sont tous dans leur première année de pratique professionnelle et nos données sont issues d'observations et non de recueils d'opinions. De plus, la variable dépendante de notre recherche ne concerne que le comportement d'élèves «indisciplinés». De ce point de vue, nous émettons l'hypothèse que la seule expérience de l'enseignant ne suffit pas à produire une différence significative d'émissions de ces comportements chez ces élèves.

*Hypothèse 3 : influence des types de leçons sur l'émission de comportements indisciplinés.* Les recherches de Kounin et Gump (1974) mettent l'accent sur l'importance des types de leçons dans l'apparition de comportements indisciplinés. Il en découle que la vigilance des enseignants devrait être plus élevée lors de leçons en groupes que pendant des leçons frontales (voir chap. 2) en raison d'une probabilité accrue d'apparition de comportements indisciplinés.

*Echantillons :* ils sont différents selon les trois variables étudiées. (A) Leçons de mathématiques et de français : 12 élèves «indisciplinés» participent à deux leçons : l'une de français et l'autre de mathématiques. Parmi ces 12 élèves, deux suivent chacun quatre leçons : deux de mathématiques et deux de français. Deux groupes de leçons sont constitués. Groupe 1 : 14 leçons de français et groupe 2 : 14 leçons de mathématiques. (B) Leçons conduites par des enseignants expérimentés et leçons menées par des enseignants débutants : 4 élèves «indisciplinés» participent à 12 leçons. 2 élèves «indisciplinés» suivent chacun 4 leçons : deux conduites par des enseignants expérimentés et deux autres par des enseignants débutants. 2 élèves «indisciplinés» participent chacun à 2 leçons : l'une avec un enseignant expérimenté et l'autre avec un enseignant débutant. Deux groupes de leçons sont constitués. Groupe 3 : 6 leçons menées par des enseignants expérimentés et groupe 4 : 6 leçons animées par des enseignants débutants. (C) Leçons frontales ou en groupes frontaux : 5 élèves «indisciplinés» participent à 10 leçons. Chaque élève «indiscipliné» suit deux leçons : l'une dont le type d'enseignement consiste à laisser les élèves assis à leur place et à leur poser des questions (type frontal) et l'autre où les élèves sont priés de se regrouper en demi-cercle assis à côté les uns des autres (type groupe frontal). Deux groupes de leçons sont ainsi constitués. Groupe 5 : 5 leçons dont le type d'enseignement est frontal et groupe 6 : 5 leçons dont le type est un groupe frontal.

*Procédure :* les différences entre les populations s'expliquent par une volonté d'appariement optimal des groupes. Il est souhaitable, pour l'étude de chaque variable, que les mêmes élèves participent à chaque condition d'observation. Les résultats sont traités en termes de durées d'émission de comportements indisciplinés, durées mises en pourcentages par rapport aux durées de chaque leçon. Les pourcentages sont additionnés dans chaque groupe et une moyenne est ainsi obtenue. Les deux moyennes reflétant les deux conditions de chaque variable sont finalement comparées.

*Résultats :* la matière enseignée (français ou mathématiques) et l'expérience des enseignants (débutants ou expérimentés) n'ont pas d'influence sur la durée d'émission des comportements perturbateurs des élèves «indisciplinés». En ce qui concerne les différences de matières, la durée proportionnelle moyenne des comportements indisciplinés au cours des leçons de français est de 20.16 % (*écart type* : 17.41) alors qu'elle est de 20.48 % (*écart type* : 17.13) pour les leçons de

mathématiques. Pour ce qui est de la variable «expérience de l'enseignant», la durée proportionnelle moyenne des comportements indisciplinés émis avec des enseignants expérimentés est de 23.59 % (*écart type* : 16.21) et de 35.61 % avec des enseignants débutants (*écart type* : 19.86). La différence entre ces deux derniers groupes n'est pas significative mais s'explique essentiellement par la variabilité des résultats au sein du groupe 4 (enseignants non expérimentés).

En revanche, le type d'enseignement a une influence sur les durées d'émissions de comportements perturbateurs. Les élèves «indisciplinés» passent en moyenne **7.79 %** (*écart type* : 5.2) de la durée des leçons frontales à émettre des comportements indisciplinés alors que ce pourcentage s'élève à **20.81 %** (*écart type* : 14.03) lors de leçons en groupes frontaux. Cette différence est significative au Utest de Mann-Withney : ( $U=3; n=10; p<.05$ ). La figure 6.2 illustre cet écart entre les deux groupes :

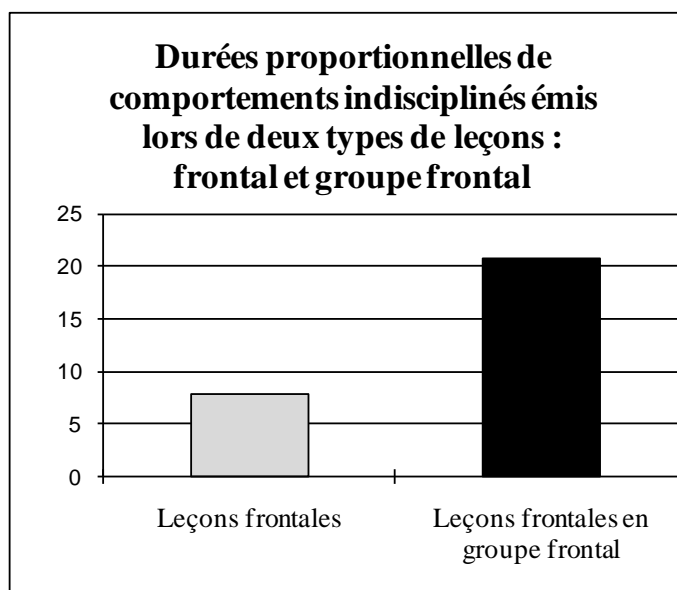


Figure 6.2 : influence des types de leçons sur les durées des comportements perturbateurs des élèves «indisciplinés».

Ces résultats confirment nos trois hypothèses. Le type de leçons est la seule variable qui influence l'émission de comportements indisciplinés. Les leçons en groupes frontaux suscitent davantage de comportements indisciplinés que celles où les élèves demeurent assis à leurs places. Aucune différence n'apparaît entre les leçons conduites par des enseignants expérimentés et celles qui sont menées par des enseignants débutants ni entre des leçons de français ou des leçons de mathématiques.

## 6.6 Différences entre les profils comportementaux des élèves «indisciplinés» et de leurs camarades

Les élèves considérés comme indisciplinés par leurs enseignants passent objectivement davantage de temps que leurs camarades à se comporter de manière insatisfaisante au cours des leçons. Les leçons en groupes frontaux favorisent encore cette dissipation. Ce constat quantitatif n'indique pas les types de comportements qui différencient ces élèves de leurs camarades. Rappelons que notre typologie, présentée au chapitre 4, met en évidence quatre catégories de comportements indisciplinés : les comportements de distraction, les comportements impulsifs, les comportements dérangeants et les comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs. Sur la base de cette

typologie, quelles sont les conduites privilégiées des élèves «indisciplinés» ? Comparer ces quatre types de comportements entre les élèves «indisciplinés» rejetés et leurs camarades, effectuer la même démarche entre les élèves «indisciplinés» non rejetés et leurs voisins de pupitre et enfin examiner les différences comportementales entre les deux groupes d'élèves «indisciplinés», telles sont les étapes qui nous amèneront à introduire des distinctions qualitatives. Celles-ci ont d'ailleurs été proposées au chapitre 4. Les conduites des élèves «indisciplinés» s'apparentent à des diagnostics comportementaux différents. Les élèves rejetés sont susceptibles de présenter un déficit d'attention avec hyperactivité, un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des conduites. En revanche, ceux qui ne sont pas rejetés peuvent manifester un déficit d'attention.

*Hypothèses* : de ce point de vue, les différences entre les élèves «indisciplinés» rejetés et leurs camarades devraient s'observer dans l'émission des comportements impulsifs et oppositionnels alors que les différences entre les élèves «indisciplinés» non rejetés et leurs camarades toucheraient les comportements de distraction. Cela nous permet d'avancer trois hypothèses opérationnelles : 1) Les durées des comportements impulsifs seront significativement plus élevées chez les élèves «indisciplinés» rejetés que chez leurs camarades de classe. 2) Les durées des comportements oppositionnels, provocateurs et agressifs seront plus élevées chez les élèves «indisciplinés» rejetés que chez leurs camarades de classe. 3) Les durées des comportements de distraction seront significativement plus élevées chez les élèves «indisciplinés» non rejetés que chez leurs camarades.

*Echantillons et procédure* : l'échantillon se compose de deux groupes d'élèves : ceux qui appartiennent à des classes dont l'élève «indiscipliné» est rejeté (groupe 1) et ceux qui font partie des classes dont l'élève «indiscipliné» n'est pas rejeté (groupe 2). Chaque groupe est constitué de deux sous-groupes : les élèves «indisciplinés» (1a et 2a) et les camarades de classe (1b et 2b). Dans chaque groupe, nous avons observé et calculé, seconde par seconde, les durées d'émission des quatre types de comportements indisciplinés émis par chaque élève «indiscipliné» et un camarade de la même classe. Ces analyses ont été réalisées au cours des mêmes leçons. Nous avons ensuite établi les pourcentages de ces durées par rapport aux durées des leçons respectives. Ces valeurs ont été additionnées pour chaque sous-groupe et comparées.

*Résultats* : le graphique de la figure 6.3 illustre les différences significatives entre les élèves «indisciplinés» rejetés et leurs camarades :

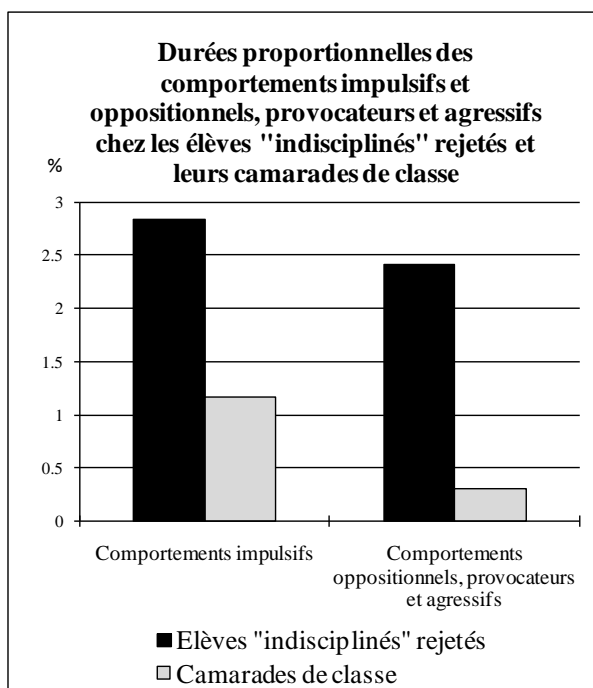


Figure 6.3 : comportements qui discriminent les élèves «indisciplinés» rejetés de leurs camarades de classe.

Les élèves «indisciplinés» rejetés se distinguent de leurs camarades de classe par deux types de comportements : les comportements impulsifs et les comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs. Les élèves «indisciplinés» rejetés émettent une durée proportionnelle significativement plus élevée d'exclamations et de levers de mains exclamationnels (**2.83 %** ; écart-type : 1.7) que leurs camarades (**1.16 %** ; écart-type : 0.91) [Utest de Mann-Withney: ( $U=54.5$ ;  $n=37$ ;  $p<.01$ )]. Ils présentent aussi une durée proportionnelle significativement plus élevée ( $U=32$ ;  $N=37$ ;  $p<.001$ ) de comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs que leurs camarades [(**2.41 %** ; écart-type : 2.63) contre (**0.31 %** ; écart-type : 0.65)].

Les élèves «indisciplinés» non rejetés diffèrent de leurs camarades par leurs comportements de distraction et leurs conduites impulsives. La différence est significative en ce qui concerne les comportements impulsifs ( $U=13$  ;  $n=37$  ;  $p<.05$ ). Les élèves «indisciplinés» non rejetés se montrent plus impulsifs que leurs camarades de classe. Ils manifestent aussi une durée plus élevée de comportements de distraction (**21.59 %** ; écart-type : 22.4) que leurs camarades (**1.48 %** ; écart-type : 2.91). Cette différence n'est pourtant pas significative sur le plan de l'analyse statistique ( $U=17.5$  ;  $n=18$  ;  $p=NS$ ). Cela s'explique par une disparité importante des résultats parmi les élèves «indisciplinés». Quatre enfants présentent des durées proportionnelles de distraction comprises entre 30 % et 50 % (moyenne : 41.59 % ; écart-type : 9.69) alors que les quatre autres ont des valeurs oscillant entre 0 % et 6 % (moyenne : 1.58 % ; écart-type : 3.17). Le groupe d'élèves «indisciplinés» non rejetés comprend en fait deux sous-groupes d'élèves ayant des comportements différents. Les enfants du premier sous-groupe («sous-groupe distrait») se caractérisent par des comportements de distraction alors que les élèves du second sous-groupe («sous-groupe impulsif») s'avèrent plutôt fougueux. Les différences entre ces deux sous-groupes et leurs camarades de classe respectifs sont significatives [«Sous-groupe distrait» / camarades de classe : ( $U=0$  ;  $n=8$  ;  $p=.02$ )] , [«Sous-groupe impulsif» / camarades de classe : ( $U=1$  ;  $n=8$  ;  $p<.05$ )].

Ces résultats confirment partiellement nos trois hypothèses. Les comportements impulsifs, oppositionnels, provocateurs ou agressifs distinguent bien les élèves «indisciplinés» rejetés de leurs camarades de classe. Le comportement de distraction oppose un sous-groupe d'élèves



«indisciplinés» non rejetés de leurs camarades et le comportement impulsif différencie le second sous-groupe de leurs pairs (voir tableau 6.3).

LES DEUX GROUPES D'ELEVES INDISCIPLINES			
<b>Elève indiscipliné et rejeté</b>	<b>Elève indiscipliné et non rejeté</b>		
Elèves susceptibles de présenter:	Elèves susceptibles de présenter:		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     un déficit d'attention / hyperactivité, type hyperactivité - impulsivité prédominante                      un déficit d'attention / hyperactivité, type mixte                      un trouble oppositionnel avec provocation                      un trouble des conduites                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     un déficit d'attention / hyperactivité, type inattention prédominante                 </div>		
Comportements les différenciant de leurs camarades de classe :	Comportements les différenciant de leurs camarades de classe :		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Comportements impulsifs                      Comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs                 </div>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Sous groupe 1: Comportements de distraction</td> <td style="padding: 5px;">Sous groupe2: Comportements impulsifs</td> </tr> </table>	Sous groupe 1: Comportements de distraction	Sous groupe2: Comportements impulsifs
Sous groupe 1: Comportements de distraction	Sous groupe2: Comportements impulsifs		

Tableau 6.3 : caractéristiques comportementales des deux groupes d'élèves «indisciplinés».

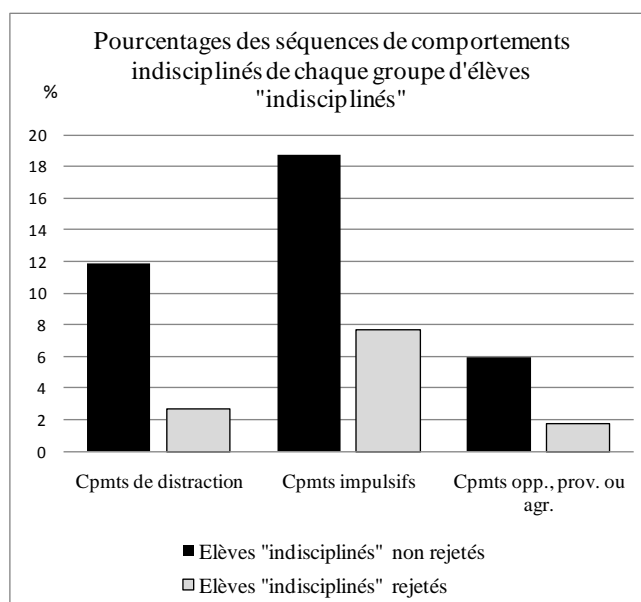
## 6.7 Comparaison des profils comportementaux entre les élèves «indisciplinés» rejetés et les élèves «indisciplinés» non rejetés

*Hypothèses* : tenant compte a) de notre typologie des comportements indisciplinés (voir chap. 4), b) des données de recherches sur les caractéristiques diagnostiques du déficit d'attention avec et sans hyperactivité, c) du trouble oppositionnel avec provocation et d) du trouble des conduites, nous posons l'hypothèse générale suivante : la répartition des élèves indisciplinés en deux groupes selon leurs statuts sociométriques permet de mettre en évidence deux configurations de comportements indisciplinés. Cette hypothèse générale se traduit en quatre hypothèses opérationnelles : 1) les deux groupes d'élèves indisciplinés (rejetés et non rejetés) présentent une fréquence similaire de comportements indisciplinés (toutes catégories confondues). 2) Les élèves «indisciplinés» rejetés manifestent une fréquence moyenne plus élevée de comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs que les élèves «indisciplinés» non rejetés. 3) Les élèves «indisciplinés» rejetés expriment une fréquence moyenne plus élevée de comportements impulsifs que les élèves «indisciplinés» non rejetés. 4) Les élèves «indisciplinés» non rejetés montrent une fréquence moyenne plus élevée de comportements de distraction que les élèves «indisciplinés» rejetés.

*Echantillon et procédure* : les leçons sont réparties en deux groupes : celles qui comprennent un élève «indiscipliné» rejeté (groupe 1) et celles dont l'élève «indiscipliné» n'est pas rejeté (groupe 2). Le groupe 1 est composé de 20 leçons incluant un élève «indiscipliné» rejeté et le groupe 2 est constitué de 10 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté. Dans un premier temps, les quatre types de comportements indisciplinés ont été associés en une seule supra-catégorie pour en calculer la fréquence. Ensuite, nous avons regroupé les catégories de notre système d'observation de manière à distinguer les quatre types de comportements indisciplinés. La procédure de regroupement des catégories par type de comportements indisciplinés est présentée au chapitre 5. Nous avons traité les données de chaque leçon de manière à obtenir des résultats en termes de fréquences. Cette analyse facilite la prise en considération des comportements de courtes durées.

Nous avons totalisé, par leçon, les fréquences d'émission de comportements indisciplinés puis établi les pourcentages par rapport aux fréquences totales de chaque leçon. Ces résultats ont été additionnés par groupe et comparés. Nous avons appliqué la même procédure pour chaque type de comportements indisciplinés.

*Résultats* : les élèves «indisciplinés» rejetés ont, en moyenne et par leçon, 39.13 % de leurs séquences de comportements qui peuvent être considérées comme indisciplinées, tous types confondus. Les élèves «indisciplinés» non rejetés présentent 33.63 % de séquences de comportements indisciplinés. La différence entre les deux groupes n'est pas significative ( $U=87$  ;  $n=30$  ;  $p=NS$ ). Ces résultats confirment donc notre première hypothèse selon laquelle il n'y a pas de différence comportementale quantitative entre les deux groupes d'élèves «indisciplinés». Trois différences apparaissent entre les deux groupes lorsque l'on distingue les types de comportements indisciplinés. Elles concernent les comportements de distraction, les comportements impulsifs et les comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs. Le diagramme de la figure 6.4 illustre les écarts entre les deux groupes.



*Comportements de distraction : différence significative au seuil de  $p<.05$  ( $U=58.5$ ;  $n=30$ ;  $p=.05$ )*

*Comportements impulsifs : différence significative au seuil de  $p<.01$  ( $U=37$ ;  $n=30$ ;  $p<.01$ )*

*Comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs : différence significative au seuil de  $p<.01$  ( $U=31$ ;  $n=30$ ;  $p<.01$ )*

**Figure 6.4 : fréquences des comportements indisciplinés qui différencient les élèves «indisciplinés» rejetés et non rejetés.**

Le groupe d'élèves «indisciplinés» rejetés émet un pourcentage moyen supérieur de comportements impulsifs (**18.77 %** ; *écart-type* : 7.35) et de comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs (**5.89 %** ; *écart-type* : 3.86) au groupe d'élèves «indisciplinés» non rejetés (**7.66 % de comportements impulsifs** ; *écart-type* : 9.26) et (**1.78 % de comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs** ; *écart-type* : 3.09). Les élèves «indisciplinés» non rejetés émettent un pourcentage de séquences de comportement de distraction supérieur (**11.91 %** ; *écart-type* : 12.76) à celui des élèves dénommés rejetés (**2.69 %** ; *écart-type* : 5.21).

Les deux groupes d'élèves «indisciplinés» ne se distinguent pas l'un de l'autre lorsque l'observation confond tous les types de comportements indisciplinés en une seule catégorie. En revanche, leurs statuts sociométriques contribuent à les séparer en deux sous-groupes si l'on différencie

l'indiscipline en plusieurs types de comportements. Chaque sous-groupe présente un profil caractéristique. Les résultats du paragraphe précédent affinaient encore l'analyse comportementale des élèves «indisciplinés» non rejetés en deux sous-groupes : ceux qui s'avéraient plutôt distraits et ceux qui se montraient impulsifs. La durée de leurs comportements impulsifs (2.99 % ; *écart-type* : 2.14) était comparable à celle de leurs camarades «indisciplinés» rejetés (2.83 % ; *écart-type* : 1.7) ( $U=31;n=21;p=NS$ ). Il s'agissait cependant de comportements impulsifs qui n'étaient pas associés à des conduites oppositionnels, provocatrices ou agressives. Finalement, la prise en considération conjointe du statut sociométrique de l'élève «indiscipliné» et de la typologie permet de distinguer trois groupes d'élèves «indisciplinés» : ceux qui manifestent des comportements de distraction, ceux qui présentent des comportements impulsifs et enfin les élèves qui associent de l'opposition, de la provocation et de l'agressivité à leurs comportements impulsifs. Il est probable que les premiers puissent répondre à un diagnostic comportemental de déficit d'attention, les deuxièmes à un diagnostic d'hyperactivité avec impulsivité et les troisièmes à une comorbidité entre un trouble oppositionnel avec provocation et un déficit d'attention avec hyperactivité.

### 6.8 Les comportements des camarades envers les élèves «indisciplinés» rejetés et non rejetés

Le rejet d'un enfant par ses camarades est d'abord déclenché par le comportement perturbateur et/ou agressif de celui-ci. Ce processus est ensuite maintenu par au moins deux facteurs secondaires : les remontrances de l'adulte et le comportement des camarades (voir chap. 3). Dès que le statut de rejet est attribué à un élève, ses camarades ont tendance à émettre davantage de comportements agressifs envers lui qu'auprès de leurs camarades (Dodge & Frame, 1982). De même, ils établissent moins de contacts à son égard qu'avec des enfants non rejetés (Coie, 1990). La plupart des recherches ont été réalisées dans des contextes différents de celui de l'enseignement. Notre intérêt consiste à observer si ces résultats se vérifient au cours de leçons frontales. Celles-ci représentent effectivement un milieu extrêmement structuré où finalement ni les contacts positifs (bavardage) ni les interactions négatives (échanges agressifs) ne sont autorisés par l'enseignant.

*Hypothèse* : tenant compte de ce contexte, il est probable que les camarades des élèves «indisciplinés» non rejetés émettront davantage de contacts positifs avec eux que ceux qui côtoient des élèves «indisciplinés» rejetés. En revanche, au vu des règles de discipline et de la gestion de celle-ci, il y aura très peu de comportements agressifs de la part des enfants vis-à-vis des élèves «indisciplinés» rejetés ou non rejetés.

*Echantillon et procédure* : les élèves observés au cours de leçons se répartissent en deux groupes. Groupe 1 : 17 camarades d'élèves «indisciplinés» rejetés et, groupe 2 : 8 camarades d'élèves «indisciplinés» non rejetés. Sur les 17 élèves qui participent à des leçons avec un élève «indiscipliné» rejeté, un seul a été actif dans le rejet de celui-ci lors du questionnaire sociométrique. Il s'agit de l'élève de la leçon 8. Deux élèves ont choisi l'élève «indiscipliné» lors du questionnaire sociométrique. Ce sont les élèves des leçons 1mfr, 1frfr, 9mfr et 9frfr. (voir caractéristiques des leçons aux tableaux 6.1 et 6.2). Les autres élèves n'ont exprimé aucun avis concernant l'élève «indiscipliné». Afin d'analyser les comportements et les messages destinés aux élèves «indisciplinés», nous avons pris en considération deux catégories de notre système d'observation : 1) les bavardages adressés à l'élève «indiscipliné» (COPP1) et 2) les comportements verbaux et non verbaux agressifs adressés à l'élève «indiscipliné» (COPN1) (voir annexe). Il s'agit de comportements qui appartiennent aux types suivants : les comportements dérangeants et les comportements oppositionnels, provocateurs et agressifs. Les durées des bavardages et des comportements agressifs ont été totalisées. Leurs pourcentages par rapport à la durée totale de chaque leçon ont été calculés puis additionnés. Des moyennes de groupe ont été établies puis comparées.

*Résultats* : les élèves des deux groupes ne manifestent pratiquement aucun comportement agressif vis-à-vis de l'élève «indiscipliné» à l'exception d'un élève de la leçon 10frfrch. Ce résultat confirme donc notre première hypothèse. Il n'y a aucune différence entre les deux groupes en ce qui concerne l'émission de comportements agressifs envers l'élève «indiscipliné». Ni les camarades des élèves «indisciplinés» rejetés ni ceux des élèves «indisciplinés» non rejetés ne manifestent d'actes agressifs à une exception près.

On observe en revanche une différence notable en ce qui concerne les bavardages. Les résultats sont résumés au tableau 6.4 :

Durées moyennes (en %) des bavardages adressés à l'élève "indiscipliné"	Camarades d'une classe avec un élève "indiscipliné" rejeté		Camarades d'une classe avec un élève "indiscipliné" non rejeté	
	Moyenne (%)	Ecart-type	Moyenne (%)	Ecart-type
	0.59	0.73	4.99	7.36

Tableau 6.4 : durées des bavardages (en %) adressés par les camarades aux élèves «indisciplinés» rejetés et non rejetés.

Les élèves du premier groupe passent, en moyenne, **0.59 %** de la durée de la leçon à bavarder avec les élèves «indisciplinés» rejetés alors que les élèves du second groupe occupent **4.99 %** du temps à présenter de tels comportements avec les élèves «indisciplinés» non rejetés. La différence entre les deux groupes est significative au seuil de  $p < .01$  ( $U=19$ ;  $N=25$ ;  $p < .01$ ). Cette différence significative confirme notre seconde hypothèse : les élèves qui fréquentent des élèves «indisciplinés» non rejetés bavardent davantage avec eux que les élèves qui côtoient des élèves «indisciplinés» rejetés.

Ces résultats sont intéressants pour trois raisons : 1) ils montrent d'abord que les comportements agressifs à l'égard des élèves «indisciplinés» sont très peu représentés en classe, lors de leçons de français ou de mathématiques. 2) Ils indiquent encore que même les élèves «indisciplinés» rejetés sont aussi destinataires de comportements positifs adressés par des élèves (0.59 % de la durée de la leçon). 3) Enfin, ils montrent que la différence entre les deux groupes concerne bien l'émission de bavardages et non celle des conduites négatives. Même au cours de leçons frontales de mathématiques ou de français, qui s'inscrivent dans un contexte très structuré, l'observation révèle une différence significative des échanges positifs entre les élèves «indisciplinés» et leurs camarades selon le statut sociométrique de l'élève «indiscipliné». Rappelons que ces échanges ne sont pas admis par l'enseignant dans ce contexte.

Ces résultats doivent toutefois être considérés avec une certaine prudence : ils émanent de l'observation d'un seul élève par classe et ne peuvent pas être généralisés. Pour des raisons de procédure décrites précédemment, le camarade de l'élève «indiscipliné» est souvent un voisin de pupitre. Cette restriction explique probablement la rareté des comportements agressifs. Les résultats des questionnaires sociométriques complétés par les élèves observés confirment cette interprétation. Ils indiquent clairement que la majorité des camarades observés n'émettent ni choix ni rejet vis-à-vis de l'élève «indiscipliné».

## 6.9 Différences de profils comportementaux des camarades des deux groupes

Les différences comportementales entre les élèves «indisciplinés» rejetés et non rejetés ne sont certainement pas sans incidence sur les comportements du groupe de camarades de classe. La contagion est un phénomène connu (voir chap. 2). Pour Campbell, Endman et Bernfeld (1977), certains comportements perturbateurs émis en classe par des élèves hyperactifs conduisent leurs camarades à augmenter la fréquence de leurs propres comportements perturbateurs (voir chap. 3). Selon notre typologie des comportements indisciplinés (voir chap. 4), les comportements impulsifs des élèves «indisciplinés» devraient être un vecteur de contagion sur le groupe.

*Hypothèse* : étant donné l'émission plus élevée des comportements impulsifs chez les élèves «indisciplinés» rejetés (groupe 1) que non rejetés (groupe 2), nous devrions observer une émission plus importante de ces comportements chez les camarades du premier groupe que chez ceux du second. Notre objectif ne consiste pas à tester l'hypothèse de la contagion des comportements des élèves «indisciplinés» sur leurs camarades. Cela exigerait des analyses séquentielles des comportements de l'élève «indiscipliné» avec ceux de leurs camarades. Nous avançons simplement que les profils comportementaux des camarades sont différents d'un groupe à l'autre et que cette différence porte, entre autres, sur les comportements impulsifs.

*Echantillon et procédure* : 25 élèves participant à 25 leçons différentes ont été choisis au hasard. Le principal critère de choix fut celui de pouvoir les observer aisément sur l'enregistrement vidéo. Ces 25 élèves ont été répartis en deux groupes selon leur appartenance à une leçon avec un élève «indiscipliné» rejeté ou non rejeté. Groupe 1 : 17 élèves appartenant à des classes comprenant un élève «indiscipliné» rejeté et groupe 2 : 8 élèves appartenant à des classes caractérisées par la présence d'un élève «indiscipliné» non rejeté. La procédure consiste à comparer les moyennes de chaque groupe au niveau de la durée proportionnelle des quatre comportements indisciplinés de notre typologie. Pour chaque type de comportements indisciplinés, nous obtenons, par groupe, une durée moyenne (en %). Nous comparons les moyennes entre chaque groupe.

*Résultats* : parmi les quatre types de comportements indisciplinés, un seul distingue les élèves des deux groupes. Il s'agit du comportement impulsif. A noter que cette conduite regroupe essentiellement des exclamations et des levers de mains exclamatifs. Le diagramme de la figure 6.5 indique les différences entre les deux groupes.

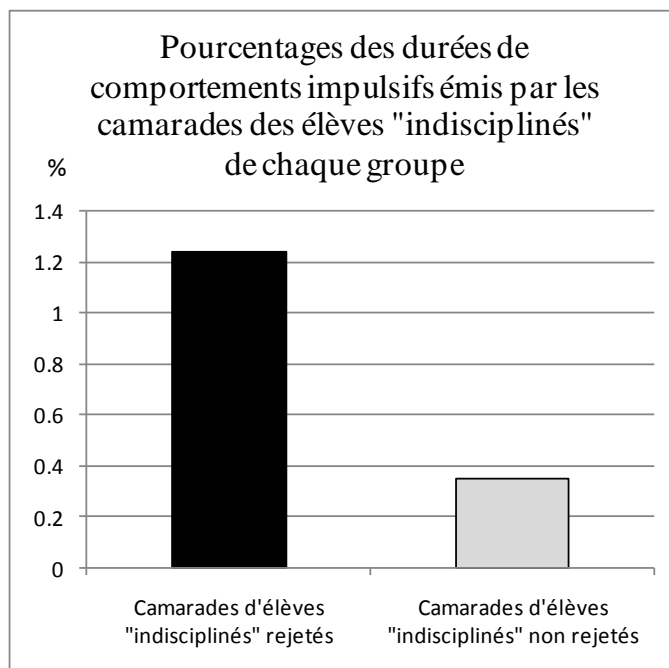


Figure 6.5 : comparaison des durées de comportements impulsifs émis par les camarades de classe des élèves «indisciplinés» rejetés et non rejetés.

La durée d'émission de ces comportements est plus élevée dans le groupe 1 que dans le groupe 2. En effet, les camarades du groupe 1 passent, en moyenne, **1.24 %** de la durée des leçons à émettre ce type de comportements alors que ceux du groupe 2 y passent **0.35 %**. La différence entre les deux groupes est significative ( $U=28$ ;  $N=25$ ;  $p<.02$ ). Ces résultats confirment donc notre hypothèse. On observe une différence de profils comportementaux entre les camarades des deux groupes. Ceux du groupe 1 présentent une durée supérieure de comportements impulsifs à celle du groupe 2. Cette confirmation permet ainsi de replacer le résultat des observations des comportements perturbateurs des élèves «indisciplinés» des deux groupes dans des contextes relationnels plus vastes qui incluent aussi les comportements de leurs camarades de classe.

### 6.10 Résumé et conclusion sur les caractéristiques des élèves

Notre population d'élèves comprend 5.86 % d'élèves «indisciplinés». Cela correspond à la prévalence des enfants diagnostiqués de déficit d'attention avec hyperactivité, de trouble oppositionnel avec provocation ou de trouble des conduites. On retrouve aussi la même proportion de garçons par rapport aux filles que celle décrite dans la littérature, soit 8 garçons pour 1 fille. Les résultats des questionnaires sociométriques indiquent que la moitié des élèves «indisciplinés» souffrent de problèmes d'intégration sociale puisqu'ils sont rejetés de manière importante par les camarades de leur classe.

La désignation d'élèves «indisciplinés» par les enseignants touche des enfants qui présentent des émissions de comportements indisciplinés trois fois plus élevées que celles de leurs camarades. Elle atteint en moyenne près du quart de la durée des leçons. Les leçons en groupes frontaux favorisent l'émergence de comportements indisciplinés. Cela s'explique par la proximité des élèves qui sont alors regroupés autour de l'enseignant. En revanche, ni l'expérience plus ou moins importante de l'enseignant, ni les matières enseignées ne semblent avoir un lien avec l'émission de comportements indisciplinés. Le recours aux questionnaires sociométriques permet d'effectuer une distinction entre les élèves «indisciplinés» rejetés et ceux qui ne le sont pas. Cette scission du groupe correspond à

une réalité comportementale. L'utilisation de notre typologie permet une différenciation claire des élèves «indisciplinés» rejetés et non rejetés sur la base de profils comportementaux différents. Les deux groupes d'élèves «indisciplinés» présentent davantage de comportements impulsifs que leurs camarades de classe. De plus, les élèves «indisciplinés» rejetés manifestent une émission significativement plus élevée de ces comportements qu'une partie des élèves «indisciplinés» non rejetés. Ils présentent également plus de comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs que leurs camarades ou que les élèves «indisciplinés» non rejetés. En revanche, ces derniers émettent une fréquence plus importante de comportements de distraction que les élèves rejetés.

L'ensemble de ces résultats valident l'emploi de questionnaires sociométriques et l'utilisation de notre typologie auprès des classes qui comprennent un élève «indiscipliné». Si tous les élèves «indisciplinés» montrent une émission significativement supérieure de comportements impulsifs, les élèves «indisciplinés» rejetés associent à ce type d'indiscipline un comportement oppositionnel, provocateur et agressif alors que les élèves «indisciplinés» non rejetés le combinent avec un comportement de distraction. Le schéma de la figure 6.6 illustre les comportements qui différencient ces deux groupes d'élèves «indisciplinés».

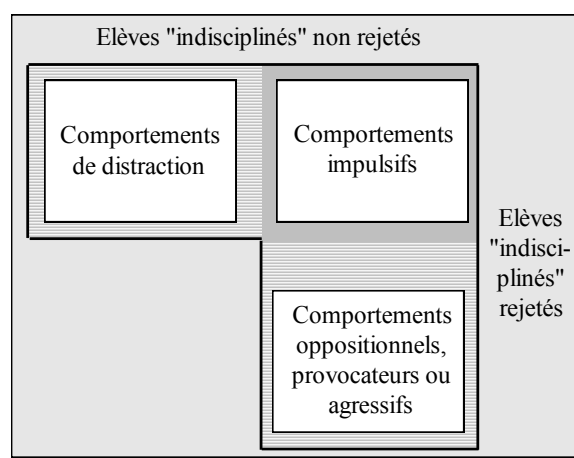


Figure 6.6 : différences comportementales entre les deux groupes d'élèves «indisciplinés».

Cette distinction au sein du groupe d'élèves «indisciplinés» s'apparente à celle qui est décrite dans la nosographie psychopathologique. Alors que la configuration comportementale des élèves «indisciplinés» non rejetés est proche des descriptions symptomatologiques des enfants avec déficit d'attention, celle des élèves «indisciplinés» rejetés ressemblerait davantage aux critères des enfants hyperactifs, oppositionnels, provocateurs, ou agressifs ou de ceux qui ont un trouble des conduites. Cette analogie est toutefois à considérer avec réserve. Si l'observation des comportements des enfants en classe constitue une dimension du processus diagnostique, elle n'est certainement pas suffisante (voir chap. 4).

Les camarades de classe des élèves «indisciplinés» se différencient aussi en deux groupes selon la présence d'un élève «indiscipliné» rejeté ou celle d'un élève «indiscipliné» non rejeté. Les comportements impulsifs discriminent les deux groupes. Les camarades des élèves «indisciplinés» rejetés sont plus impulsifs que ceux qui côtoient des élèves «indisciplinés» non rejetés. Ils bavardent aussi moins avec les élèves «indisciplinés». Le schéma de la figure 6.7 résume les durées proportionnelles des comportements impulsifs émis par les camarades et les élèves «indisciplinés» des deux groupes.

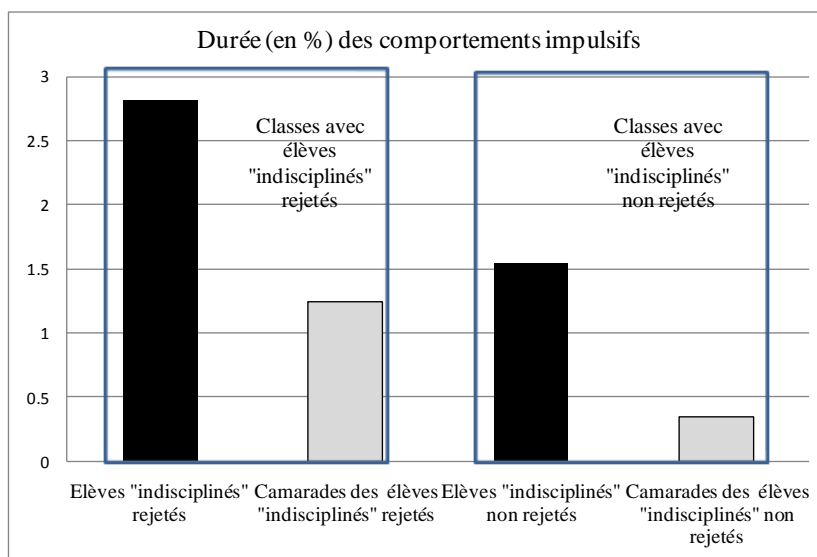


Figure 6.7 : résumé des durées d'émission des comportements impulsifs chez les élèves «indisciplinés» et leurs camarades des deux groupes.

Ce schéma illustre les différences comportementales auxquelles sont confrontés les deux groupes d'enseignants. Ceux qui enseignent dans des classes comprenant des élèves «indisciplinés» rejetés doivent gérer davantage de comportements impulsifs que leurs collègues qui conduisent des leçons dans des classes avec un élève «indiscipliné» non rejeté. De plus, les enseignants ayant des élèves «indisciplinés» rejetés doivent gérer des comportements oppositionnels et provocateurs alors que ceux qui sont confrontés à des élèves «indisciplinés» non rejetés auront plutôt à superviser des comportements de distraction.

Il est donc probable que les techniques de gestion employées par les deux groupes d'enseignants seront fort différentes. Du point de vue de l'optique systémique, nous nous garderons d'établir un lien de cause à effet entre les comportements des élèves «indisciplinés», ceux de leurs camarades de classe et les techniques de gestions. Notre souci n'est effectivement pas de prétendre que les gestions sont réactionnelles aux comportements des élèves ou, au contraire, qu'elles génèrent ceux-ci. Nous postulons en revanche avoir affaire à des systèmes interactionnels complexes caractérisés par une causalité circulaire des interactions.



## 7. La gestion réactive : différences entre les deux groupes

Pour un élève «indiscipliné», le fait d'être rejeté ou non n'est pas seulement lié à son comportement mais aussi à celui du groupe-classe. Si un élève «indiscipliné» rejeté présente un comportement plus impulsif, oppositionnel, provocateur ou agressif que celui d'un élève «indiscipliné» non rejeté, ses camarades de classe se distinguent aussi de ceux de l'élève non rejeté par des comportements plus impulsifs. Qu'en est-il de la gestion réactive des enseignants ? Constate-t-on aussi des différences entre les enseignants des deux groupes ? Répondre à cette question constitue l'objectif de ce chapitre. Celui-ci mettra en parallèle les messages des deux groupes d'enseignants dont les contenus sont centrés sur les comportements des élèves. Ce seront les messages «de discipline». Les enseignants qui se plaignent de devoir «faire de la discipline» avec leur classe les utilisent en abondance. Nous examinerons ensuite les feed-back négatifs et positifs émis par les instituteurs des deux groupes et adressés aux élèves «indisciplinés». Cet examen nous permettra de prendre en considération les messages pédagogiques de l'enseignant. Nous affinerons ensuite les analyses en procédant à des traitements séquentiels des observations. Ces traitements prendront en considération les cinq formes de gestion réactive présentées au chapitre 4 : la remontrance, la gestion indirecte, la diversion, la gestion de clarification et l'ignorance. Nous évaluerons les fréquences d'apparition de ces diverses formes de gestion au sein de chaque groupe et les comparerons afin de mettre en évidence les préférences des enseignants.

### 7.1 Les messages «de discipline» de l'enseignement

Une rupture de l'enseignement est souvent initiée par un comportement indiscipliné intrusif. Cette attitude détourne l'attention des élèves et quelquefois celle de l'enseignant. Ce dernier peut alimenter cette rupture en interrompant le cours de la leçon pour adresser une remarque au responsable de ce comportement. Lorsque ces interruptions sont nombreuses, les enseignants se plaignent de «faire de la discipline». Ces réactions se manifestent par des messages qui visent à changer le comportement des élèves : les messages «de discipline». Ils peuvent s'adresser à trois pôles relationnels : l'élève «indiscipliné», un camarade de classe ou le groupe-classe. Les différences comportementales entre les élèves des deux groupes de leçons ne sont certainement pas sans incidence sur les réactions des enseignants. Il est fort probable que les enseignants appartenant au premier groupe «fassent davantage de discipline» que leurs collègues du second groupe.

*Hypothèse* : les enseignants du premier groupe émettent une durée et une fréquence supérieures de messages «de discipline» adressés à l'élève «indiscipliné», à l'un ou l'autre camarade de classe de cet élève et au groupe-classe que les enseignants du second groupe. En effet, des comportements indisciplinés intrusifs comme les attitudes impulsives et oppositionnelles, provocatrices ou agressives de l'élève «indiscipliné» rejeté suscitent probablement davantage de messages «de discipline» que des comportements de distraction caractéristiques des élèves «indisciplinés» non rejetés. De même, les comportements impulsifs, typiques des camarades de classe des élèves «indisciplinés» rejetés, devraient aussi amener les enseignants de ce premier groupe à adresser davantage de messages «de discipline» aux divers camarades de classe et au groupe-classe que leurs collègues du second groupe.

*Echantillons et procédure* : les leçons sont réparties en deux groupes. Groupe 1 : 20 leçons qui comprennent un élève «indiscipliné» rejeté. Groupe 2 : 10 leçons auxquelles participe un élève «indiscipliné» non rejeté. Les caractéristiques détaillées de ces deux groupes de leçons sont présentées au chapitre 6. Les messages «de discipline» sont définis par leur contenu : centré sur le comportement. Nous les avons regroupé en trois catégories selon leurs destinataires : 1) les messages adressés à l'élève «indiscipliné» (DIC1; PIC1; CDNC1; FBNC1; MP1; P1; EIC1; FBPC1 et FC1) ; 2) les messages adressés à l'un ou l'autre camarade de classe (DIC2; PIC2; CDNC2; FBNC2; MP2; P2; EIC2; FBPC2 et FC2) et 3) les messages destinés au groupe-classe (ETC; PTC; DC; RTC; FTC; MTP et PT). La description détaillée de chaque catégorie figure à l'annexe. Le traitement des résultats est double : une analyse en terme de durée et une autre en fréquence. Par leçon, nous avons totalisé les durées d'émission des messages au sein de chaque catégorie. Leurs pourcentages ont été établis par rapport aux durées de la leçon. Une moyenne de ces pourcentages a été calculée pour le premier et le

second groupe. Enfin, ces moyennes ont été comparées. Nous avons traité ensuite les catégories des actes de l'enseignant de manière à mettre en évidence des fréquences. La procédure de traitement est décrite au chapitre 5. Elle a été effectuée pour toutes les leçons et pour chaque code des trois catégories. Nous avons ensuite calculé, par leçon, les pourcentages de séquences adressées aux élèves «indisciplinés», aux camarades et au groupe-classe, pourcentages que nous avons additionnés par groupe et dont une moyenne a été établie. Les valeurs des deux groupes ont ensuite été comparées.

**Résultats :** La figure 7.1 compare les résultats des durées d'émission de messages «de discipline» passés par les deux groupes d'enseignants.

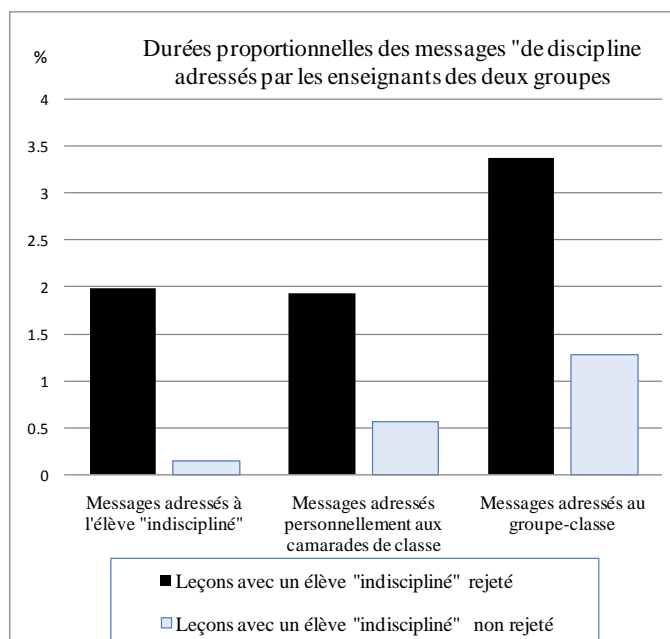


Figure 7.1 : durées des messages «de discipline» adressés aux élèves «indisciplinés», aux camarades de classe et au groupe-classe. Comparaison entre les deux groupes.

Les enseignants du premier groupe passent, en moyenne et par leçon, 1.99 % de la durée de celle-ci (*écart-type* : 1.7) à émettre ces messages à l'élève «indiscipliné», 1.93 % à les adresser à des camarades de celui-ci (*écart-type* : 1.15) et 3.37 % à les consacrer au groupe-classe (*écart-type* : 2.53). Dans ces classes, 7.29 % de la durée des leçons sont occupés par des messages de discipline. En revanche, les enseignants du second groupe prennent 0.15 % de la durée de leur leçon à adresser ces messages aux élèves «indisciplinés» (*écart-type* : 0.22), 0.57 % à les transmettre à des camarades de classe (*écart-type* : 0.81) et 1.28 % à les diriger sur le groupe-classe (*écart-type* : 1.9). Seulement 2 % de la durée des leçons de ce groupe sont consacrés à «faire de la discipline». Les différences entre les deux groupes sont significatives au seuil de  $p=.001$  pour les messages adressés aux élèves «indisciplinés» ( $U=15$  ;  $n=30$  ;  $p=.001$ ), au seuil de  $p<.01$  pour ceux destinés aux camarades ( $U=35$  ;  $n=30$  ;  $p=.01$ ) et au seuil de  $p=.02$  pour ceux dirigés sur le groupe-classe ( $U=45$  ;  $n=30$  ;  $p=.02$ ). Ces résultats sont illustratifs de la différence de gestions entre les deux groupes d'enseignants. Ceux du premier groupe consacrent davantage de temps que leurs collègues à émettre des messages «de discipline». Cet écart entre les deux groupes touche autant les messages adressés aux élèves «indisciplinés» que ceux destinés aux camarades de classe de ceux-ci ou au groupe-classe. Chez les enseignants du second groupe, on observe une croissance presque linéaire entre le pourcentage de messages adressés aux élèves «indisciplinés» et ceux dirigés sur le groupe-classe. Le temps consacré à la gestion du groupe-classe est au moins 10 fois plus important que celui octroyé à l'élève «indiscipliné». La vigilance de ces enseignants est tournée vers le groupe. Tel n'est pas le cas de leurs

collègues du premier groupe. Le temps consacré à la gestion du groupe-classe est à peine le double de celui dispensé auprès de l'élève «indiscipliné». On constate même que ces enseignants passent davantage de temps à adresser des messages «de discipline» à l'élève «indiscipliné» qu'à tous les autres élèves de leur classe ! Ces résultats mettent clairement en évidence que l'élève «indiscipliné» est le principal objet d'attention de ces enseignants.

L'analyse des observations en termes de durée n'indique pourtant pas si les coupures de l'enseignement sont plus nombreuses dans le premier que le second groupe. Elle ne nous montre que le temps passé par les enseignants des deux groupes à «faire de la discipline». A la limite, les enseignants du premier groupe n'auraient pu s'interrompre qu'une ou deux fois mais de manière prolongée. Afin d'estimer la fréquence de leurs interruptions, nous avons réalisé les mêmes analyses en termes de séquences. Les résultats comparatifs sont présentés à la figure 7.2.

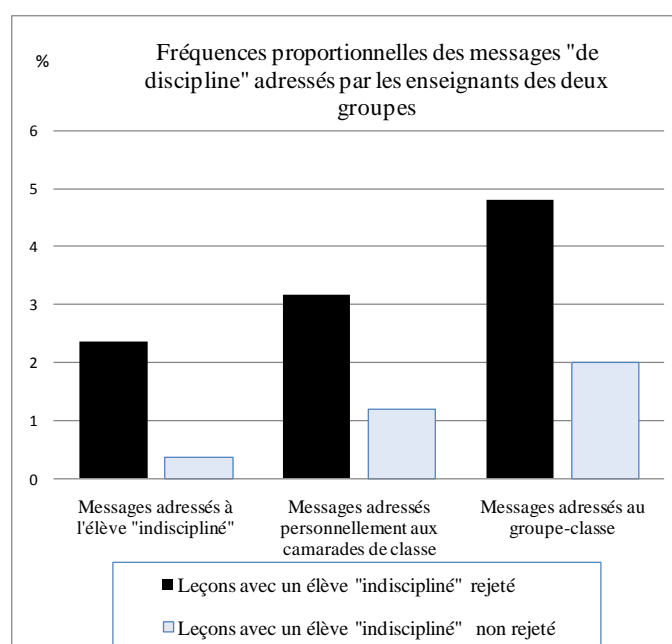


Figure 7.2 : fréquences des messages «de discipline» adressés aux élèves «indisciplinés», aux camarades et au groupe-classe. Comparaison entre les deux groupes.

On observe en fait les mêmes différences que celles constatées lors de l'analyse des durées des messages «de discipline». La fréquence des messages «de discipline» émis par les enseignants du premier groupe est nettement plus élevée que celle observée chez les enseignants du second groupe. 2.23 % des messages des enseignants du premier groupe sont des actes «de discipline» adressés aux élèves «indisciplinés» rejetés (*écart-type* : 2.16), 3.16 % de leurs messages sont des actes «de discipline» destinés aux camarades de classe (*écart-type* : 2.03) et 4.81 % visent le groupe-classe (*écart-type* : 3.9). Au total, ces enseignants consacrent 10.7 % de leurs messages en des actes de discipline. En revanche, les pourcentages des messages «de discipline» des enseignants du second groupe sont respectivement de 0.37 % (*écart-type* : 0.63), 1.21 % (*écart-type* : 0.63) et 2.01 % (*écart-type* : 3.2) pour les élèves «indisciplinés», les camarades de classe de ceux-ci et le groupe-classe. Ces enseignants consacrent 3.59 % de leurs actes verbaux à «faire de la discipline». La différence entre les deux groupes est significative aux seuils de  $p < .001$  pour les messages adressés aux élèves «indisciplinés» ( $U=18$  ;  $n=30$  ;  $p < .001$ ), de  $p < .01$  pour ceux destinés aux camarades ( $U=37$  ;  $n=30$  ;  $p = .01$ ) et de  $p = .02$  pour ceux dirigés sur le groupe-classe ( $U=47.5$  ;  $n=30$  ;  $p = .02$ ).

Ces résultats valident notre hypothèse et indiquent un partage net entre les deux groupes d'enseignants. De manière générale, les enseignants ayant une classe avec un élève «indiscipliné» «font davantage de discipline» que les enseignants ayant une classe comprenant un élève

«indiscipliné» non rejeté. Ils interrompent plus souvent leur enseignement que leurs collègues pour gérer les comportements de l'élève «indiscipliné», ceux des autres élèves et finalement même ceux du groupe-classe. Leur attention est focalisée sur l'élève «indiscipliné» ce qui n'est pas le cas des enseignants du second groupe.

Ces résultats sont relativement logiques lorsque l'on ponctue l'interaction entre l'élève et l'enseignant de manière à considérer le comportement des enfants comme la cause des réactions des enseignants. Le fait que les élèves du groupe 1 émettent davantage de comportements intrusifs que les élèves du groupe 2 justifie, en quelque sorte, des pourcentages plus élevés d'actes «de discipline». Dans cette optique, il paraît normal que des enseignants ayant dans leur classe de tels enfants interviennent davantage et consacrent plus de temps à gérer ces comportements que leurs collègues qui ont affaire à des élèves «indisciplinés» plutôt distraits. Leur gestion élevée du groupe-classe (par rapport à celle des enseignants du second groupe) peut même s'expliquer par une volonté de contrôler au mieux les effets de contagion de ces comportements. Ces résultats suscitent pourtant des interrogations si l'on réalise une ponctuation inverse : celle qui considère les comportements des élèves comme conséquences des messages «de discipline» de l'enseignant. Cette ponctuation se traduirait ainsi : plus l'enseignant «fait de la discipline», plus il provoque des réactions d'opposition, de provocation ou d'agressivité de la part de ses élèves. Le recours au paradigme systémique nous permet heureusement de prendre de la distance face à cette interprétation duelle de la réalité. L'indiscipline en classe est un phénomène interactif à causalité circulaire qui intègre ces deux traductions.

Ces résultats sont parfaitement cohérents avec les données des recherches consacrées au rejet de l'enfant. Rappelons celles de Coie (1990). Le rejet d'un enfant est d'abord déterminé par le comportement perturbateur de celui-ci puis maintenu par une fréquence élevée de remontrances émises par les adultes (voir chap. 3). On observe en effet que l'élève «indiscipliné» rejeté présente ces types de comportements même au cours de leçons de français et de mathématiques. De plus, il est l'objet de nombreuses interventions disciplinaires de l'enseignant. A lui seul, l'élève «indiscipliné» rejeté est soumis à presque autant d'actes «de discipline» que ceux qui sont adressés à tous ses camarades de classe. Tel n'est pas le cas de l'élève «indiscipliné» non rejeté. Gageons que des résultats similaires doivent aussi apparaître lors d'activités récréatives moins structurées.

## 7.2 Feed-back négatifs et positifs adressés à l'élève «indiscipliné»

Les messages «de discipline» sont tous centrés sur le comportement des élèves. Cependant, la qualité des travaux des élèves suscite aussi des jugements de la part des enseignants. Ces réactions s'effectuent par le truchement de messages dont le contenu porte sur la tâche pédagogique. Ces interventions, ainsi que celles dont le contenu est centré sur le comportement, sont des feed-back. Lorsqu'ils expriment de la satisfaction, il s'agit de feed-back positifs. Dans le cas contraire, ce sont des feed-back négatifs. Quelles différences observe-t-on entre les deux groupes à propos des feed-back négatifs adressés aux élèves «indisciplinés» ? Quelle est la répartition des feed-back négatifs et positifs sur les élèves «indisciplinés» ?

*Hypothèses* : les feed-back positifs et négatifs jouent un rôle essentiel dans la construction de l'estime de soi. Cette dimension de la personnalité est influencée par divers facteurs extérieurs à l'individu dont les feed-back. Les recherches sur les troubles du comportement chez l'enfant indiquent clairement que ceux qui subissent une exclusion sociale présentent une faible estime d'eux-mêmes (voir chap. 2). Cela nous incite à avancer les trois hypothèses suivantes : 1) on observe une fréquence de feed-back négatifs adressés à l'élève «indiscipliné» rejeté supérieure à celle de l'élève «indiscipliné» non rejeté; 2) les élèves indisciplinés rejetés subissent une fréquence plus élevée de feed-back négatifs que positifs et 3) les élèves «indisciplinés» non rejetés recueillent un nombre comparable de feed-back négatifs et positifs.

*Echantillons et procédure* : Les leçons sont réparties en deux groupes. Groupe 1 : 20 leçons qui comprennent un élève «indiscipliné» rejeté. Groupe 2 : 10 leçons auxquelles participe un élève «indiscipliné» non rejeté. Les caractéristiques détaillées de ces deux groupes de leçons sont

présentées au chapitre 6. Les feed-back négatifs adressés à l'élève «indiscipliné» comprennent les catégories comportementales suivantes de notre système d'observation : FBNT1, FBNC1, PIC1, PIT1 tandis que les feed-back positifs regroupent les catégories FBPT1, FBPC1, FT et FC1. La description détaillée de chaque catégorie figure à l'annexe 1. Nous avons traité ces catégories de manière à mettre en évidence des séquences. La procédure de traitement est décrite au chapitre 5. Elle a été effectuée pour toutes les leçons et pour chaque code. Nous avons ensuite calculé, par leçon, les pourcentages des séquences, pourcentages que nous avons additionnés par groupe et dont on a établi une moyenne. Les valeurs des deux groupes ont ensuite été comparées. Résultats : L'histogramme de la figure 7.3 présente une comparaison des fréquences de feed-back négatifs entre les deux groupes de leçons.

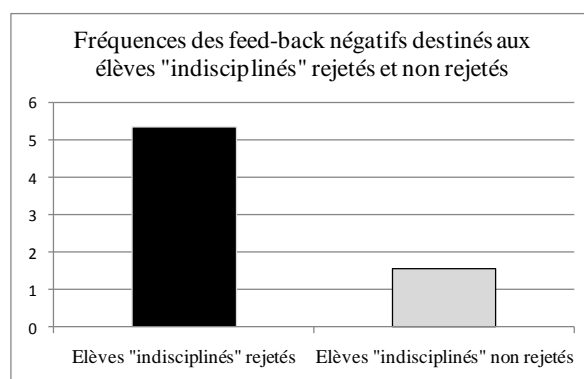


Figure 7.3 : fréquence des feed-back négatifs adressés aux élèves «indisciplinés» des deux groupes.

On observe une différence significative entre les deux groupes d'élèves «indisciplinés» en ce qui concerne le pourcentage de feed-back négatifs dont ils sont objets. Les élèves «indisciplinés» rejetés obtiennent un pourcentage moyen, par leçon, de **5.35 %** de feed-back négatifs (*écart-type* : 3.58) alors que les élèves «indisciplinés» non rejetés n'en collectent que **1.58 %** (*écart-type* : 1.59). La différence entre les deux groupes est très fortement significative au Utest de Mann-Withney : ( $U=32$  ;  $n=30$  ;  $p<.003$ ). Afin de comprendre ce que vit chaque groupe d'élèves «indisciplinés» du point de vue des feed-back de leurs enseignants, il est utile de tenir compte aussi des feed-back positifs et d'estimer si un équilibre existe entre les jugements négatifs et positifs. La figure 7.4 illustre les pourcentages au sein de chaque groupe.

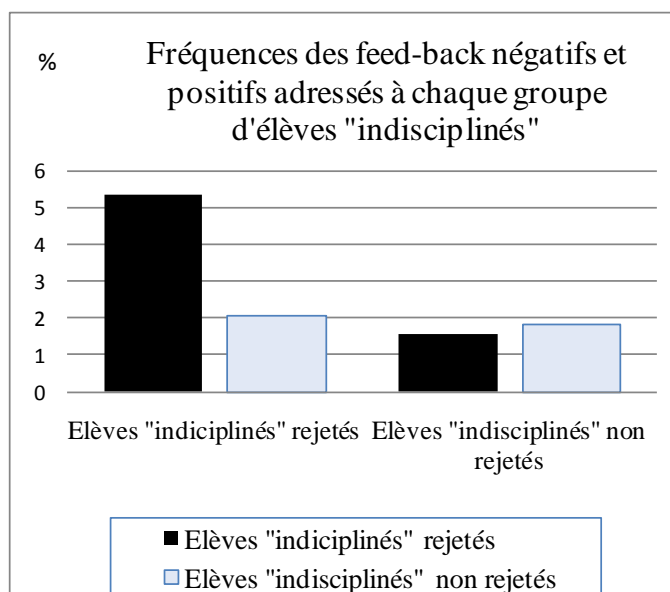


Figure 7.4 : comparaison des fréquences des feed-back négatifs et positifs au sein de chaque groupe d'élèves «indisciplinés».

Un écart apparaît encore entre les feed-back positifs et négatifs recueillis par les élèves «indisciplinés» rejetés. Alors qu'ils subissent 5.34 % de feed-back négatifs de la part de leurs enseignants, ils ne bénéficient que 2.08 % de feed-back positifs (écart-type : 1.87). A nouveau, la différence est très significative entre ces deux résultats ( $U=71.5$  ;  $n= 40$  ;  $p<.001$ ). Une telle différence n'existe pas à propos des élèves «indisciplinés» non rejetés dont les enseignants émettent 1.58 % de feed-back négatifs et 1.84 % de feed-back positifs. On constate même une tendance inverse à celle observée chez les élèves «indisciplinés» rejetés. Les élèves «indisciplinés» non rejetés reçoivent légèrement plus de feed-back positifs que négatifs. Cette différence n'est toutefois pas significative sur le plan statistique.

### 7.3 Les formes de gestion réactive : différence entre les deux groupes

La gestion réactive de l'indiscipline fait partie d'une chaîne interactive comprenant l'enseignant, les élèves et l'élève «indiscipliné». Son analyse doit tenir compte des comportements des élèves qui précèdent et qui suivent la gestion. Elle est, par définition, dépendante d'un comportement indiscipliné qui la précède. Elle a aussi une fonction : celle de permettre l'engagement scolaire de l'élève. L'étude de la gestion réactive ne peut se réaliser que si la procédure de traitement des observations la lie aux comportements qui l'encadrent.

#### 7.3.1 Procédure générale du traitement des observations

Les messages de l'enseignant ont d'abord été traités en termes de séquences. Rappelons qu'une séquence est une suite ininterrompue de mêmes messages représentés par un code semblable de notre système d'observation. Chaque code dure une seconde. La durée de la séquence est déterminée par le nombre de codes. Ensuite, nous avons considéré les comportements de l'élève «indiscipliné» qui apparaissent 5 secondes avant le début et après le terme de chaque séquence de l'enseignant. Ce laps de temps a été déterminé empiriquement par une enseignante. Cette personne a visualisé quelques enregistrements et a déterminé les comportements de l'élève «indiscipliné» auxquels se référaient les séquences de gestion. Les temps de réaction supposés des enseignants n'ont jamais dépassé 5 secondes. Nous avons alors répertorié tous les comportements des élèves «indisciplinés» qui intervenaient au cours de ces deux intervalles. Les premiers comportements qui précédaient et qui suivaient chaque séquence de gestion de l'enseignant dans un intervalle maximum de 5 secondes ont été retenus pour les analyses séquentielles. Ils constituent, avec la

séquence de l'enseignant, une «chaîne interactive». Ce traitement a été réalisé pour chaque leçon. Le tableau 7.1 représente un exemple du codage séquentiel d'une gestion réactive. La chaîne interactive comprend une gestion de remontrance (5 secondes) réactive à un comportement impulsif qui la précède de 2 secondes et suivie d'un comportement oppositionnel, provocateur ou agressif. Elle est mise en évidence en blanc dans le tableau.

Durée de la séquence de gestion : 5 sec. Durée de la gestion précédente : 9 sec. Durée de la gestion suivante : 6 sec.	<i>Comportements de l'élève et séquence de l'enseignant</i>	<i>Codes</i>
Comportement de l'élève "indiscipliné" 5 sec. avant le début de la séquence	Comportement d'engagement scolaire	CACI
Comportement de l'élève "indiscipliné" 4 sec. avant le début de la séquence	Comportement d'engagement scolaire	CACI
Comportement de l'élève "indiscipliné" 3 sec. avant le début de la séquence	Comportement impulsif	LME
Comportement de l'élève "indiscipliné" 2 sec. avant le début de la séquence	<b>Comportement impulsif</b>	<b>LME</b>
Comportement de l'élève "indiscipliné" 1 sec. avant le début de la séquence	Comportement d'engagement scolaire	CACI
<b><i>Séquence de l'enseignant</i></b>	<b><i>Remontrance</i></b>	<b><i>PICI</i></b>
Comportement de l'élève "indiscipliné" 1 sec. après la fin de la séquence de l'enseignant	<b>Comportement oppositionnel, provocateur ou agressif</b>	<b>COPE</b>
Comportement de l'élève "indiscipliné" 2 sec. après la fin de la séquence de l'enseignant	Comportement oppositionnel, provocateur ou agressif	COPE
Comportement de l'élève "indiscipliné" 3 sec. après la fin de la séquence de l'enseignant	Comportement oppositionnel, provocateur ou agressif	COPE
Comportement de l'élève "indiscipliné" 4 sec. après la fin de la séquence de l'enseignant	Comportement oppositionnel, provocateur ou agressif	COPE
Comportement de l'élève "indiscipliné" 5 sec. après la fin de la séquence de l'enseignant	Comportement d'engagement scolaire	CACI

*Tableau 7.1 : exemple de procédure de codage séquentiel d'une gestion réactive.*

Nous n'avons pas tenu compte des chaînes interactives qui ne comprennent que des comportements d'engagement scolaires 5 secondes avant le début de la séquence de l'enseignant. Dans ce cas, la gestion réactive de l'enseignant se rapporte probablement à un comportement indiscipliné survenu antérieurement à 5 secondes. Il devient difficile alors de le déterminer avec certitude. Les séquences précédées d'un comportement indiscipliné sont bien «des gestions réactives». Elles sont différentes des séquences «de discipline» examinées au début de ce chapitre. En effet, toutes les «gestions

réactives» sont précédées d'un comportement non conforme de l'élève «indiscipliné». Ce n'est pas forcément le cas des séquences «de discipline» qui sont analysées hors du contexte interactif. Du point de vue de notre modèle de gestion, les «gestions réactives» ne sont pas initiatrices de ruptures de l'enseignement pour les élèves «indisciplinés» alors que les messages «de discipline» peuvent l'être. En revanche, selon le comportement qui les précède, les séquences de gestion peuvent alimenter une escalade symétrique entre l'élève «indiscipliné» et l'enseignant. Nous avons défini ensuite chaque séquence réactive de l'enseignant selon les catégories de notre modèle : la remontrance, la gestion de clarification, la gestion par diversion, la gestion indirecte et la gestion par ignorance. Le tableau 7.2 précise les catégories de notre système d'observation auxquelles ces cinq formes de gestion se réfèrent:

<i>Formes de gestions réactives</i>	<i>Descriptions</i>	<i>Catégories de la grille d'observation</i>
Gestion par remontrances	Séquences centrées sur le comportement et adressées publiquement à l'élève "indiscipliné"	PIC1 ; MP1 ; P1 ; CDNC1 ; FBNC1
Gestion de clarification	Explications, demandes de clarification centrées sur le comportement et adressées publiquement à l'élève "indiscipliné"	EIC1 ; DIC1
Gestion par diversion	Séquences centrées sur les apprentissages et adressées publiquement à l'élève	EIC2 ; DIC2 ; PIC2 ; MP2 ; P2 ; CDNC2 ; FBNC2 ; ETC ; PTC ; DTC ; RTC ; FTC ; MPT ; PT
Gestion indirecte	Séquences centrées sur le comportement et adressées à un groupe d'élèves	EITB1 ; EIT1 ; PIT1 ; CDNT1 ; FBNT1 ; FBPT1 ; FT1
Gestion par ignorance	Séquences centrées sur les apprentissages et adressées à un groupe d'élèves	EITB2 ; EIT2 ; PIT2 ; CDNT2 ; FBNT2 ; FBPT2 ; FT2 ; ETT ; PTT ; FTT ; RTT ; QTT ; FBPTT ; S ; T.

Tableau 7.2 : le codage des cinq formes de gestion réactive de l'indiscipline.

La description détaillée de ces catégories est présentée à l'annexe 1. Par définition, chaque séquence de l'enseignant qui succède à un comportement indiscipliné de l'élève est une forme de gestion réactive. Peu importe l'intention réelle de l'enseignant. En effet, si la remontrance est évidemment intentionnelle, la gestion par ignorance n'est pas forcément délibérée. En revanche, chaque forme de gestion acquiert une fonction quelle que soit l'intention de l'enseignant. Elle est perçue par les élèves et susceptible de modifier leur attitude.

### 7.3.2 Répartition des formes de gestions réactives entre les deux groupes

Cette procédure permet diverses analyses. La première consiste à estimer la répartition des diverses gestions réactives utilisées par les enseignants et à mettre en évidence les différences entre les deux groupes.

*Hypothèses* : 1) les enseignants du premier groupe émettent des pourcentages significativement supérieurs de gestions de remontrances et de gestions indirectes que les enseignants du second



groupe. 2) En revanche, les enseignants du groupe 2 émettent des pourcentages significativement plus élevés de gestions par ignorance que leurs collègues du premier groupe.

*Echantillons et procédure* : les leçons sont réparties en deux groupes. Groupe 1 : 20 leçons incluant un élève «indiscipliné» rejeté. Groupe 2 : 10 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté. Les caractéristiques détaillées de ces deux groupes de leçons sont présentées au chapitre 6. Pour chaque leçon, nous établissons la somme de chaque forme de gestions réactives dont nous calculons le pourcentage par rapport à l'ensemble des séquences de la leçon. La moyenne des pourcentages de chaque forme de gestions est calculée par groupe. Des comparaisons intragroupes nous permettent d'analyser la répartition des fonctions de gestions au sein de chaque groupe. Une comparaison intergroupe met finalement en évidence les différences entre les deux groupes de leçons.

*Résultats du premier groupe* : la répartition des diverses formes de gestions figure au tableau 7.3.

	Pourcentages	Ecart-type
Gestion par ignorance	77.51%	11.34
Gestion indirecte	10.6 %	8.77
Gestion par remontrances	7.41 %	7.76
Gestion par diversion	4.01 %	4.35
Gestion de clarification	0.48 %	2.14

*Tableau 7.3 : répartition des diverses formes de gestions réactives chez les enseignants du premier groupe.*

S'il apparaît clairement que la gestion par ignorance se distingue des quatre autres dans l'importance de son apparition et que la gestion de clarification se différencie aussi des quatre autres types de gestions par sa valeur extrêmement basse, qu'en est-il des différences entre les trois autres types de gestion ? Une comparaison statistique des divers pourcentages indique une seule différence significative : elle concerne la gestion indirecte et la diversion. Les enseignants de ce groupe recourent davantage à la gestion indirecte qu'à la diversion ( $U=105$ ,  $N=40$ ;  $p<.01$ ). La stratégie globale de ces enseignants consiste donc à privilégier la gestion d'ignorance. Ensuite, ils interviennent soit par une gestion réactive indirecte (adressée au groupe ou à des camarades de classe) soit par une remontrance à l'élève «indiscipliné». Ils ont finalement recours à la gestion par diversion (en posant une question à l'élève sur la tâche pédagogique) et enfin à la gestion de clarification qui n'est en fait représentée que dans 3 leçons sur 20. La différence significative entre la gestion indirecte et la diversion montre aux élèves «indisciplinés» que leurs comportements d'indiscipline provoque, avec une probabilité proche de 20 % des séquences de l'enseignant, une remontrance destinée à leurs camarades ou à eux-mêmes. L'absence de différence significative entre ces deux gestions réactives ne leur permet pas de savoir par anticipation si la gestion leur sera destinée ou si elle s'adressera au groupe.

*Résultats du second groupe* : Les résultats du second groupe d'enseignants figurent au tableau 7.4.

	Pourcentages	Ecart-type
Gestion par ignorance	91.18 %	7.82
Gestion de diversion	3.97 %	5.44
Gestion indirecte	3.48 %	5.01
Gestion de remontrances	1.37 %	2.24

Tableau 7.4 : répartition des diverses formes de gestions réactives chez les enseignants du second groupe.

Si la gestion par ignorance présente la valeur la plus élevée des quatre, il n'y a en revanche aucune différence significative entre elles si on les compare deux à deux. A la suite d'un comportement indiscipliné de l'élève «indiscipliné», les enseignants de ce groupe privilégient la poursuite normale de la leçon. S'ils gèrent le comportement indiscipliné, ils ont recours à la diversion, à la gestion indirecte ou, dans une moindre mesure, à la remontrance.

*Résultats de la comparaison intergroupe* : trois différences significatives apparaissent entre les diverses formes de gestions réactives des deux groupes d'enseignants : 1) les séquences de gestion indirecte, dont le pourcentage est significativement plus élevé ( $U=47.5$ ;  $N=30$ ;  $p<.02$ ) chez les enseignants du groupe 1 (10.6 %) que chez ceux du groupe 2 (3.48 %) ; 2) les séquences de remontrances, dont le pourcentage est aussi plus significativement élevé ( $U=43$ ;  $N=30$ ;  $p=.01$ ) chez les enseignants du premier groupe (7.41 %) que chez ceux du second (1.37 %) et 3) les séquences d'ignorance dont le pourcentage est significativement plus élevé ( $U=30.5$ ;  $N=30$ ;  $p<.01$ ) chez les enseignants du groupe 2 (91.18 %) que chez ceux du groupe 1 (77.51 %). En revanche, on ne constate aucune différence entre les deux groupes d'enseignants en ce qui concerne la gestion de diversion. Les histogrammes de la figure 7.5 mettent en évidence ces différences.

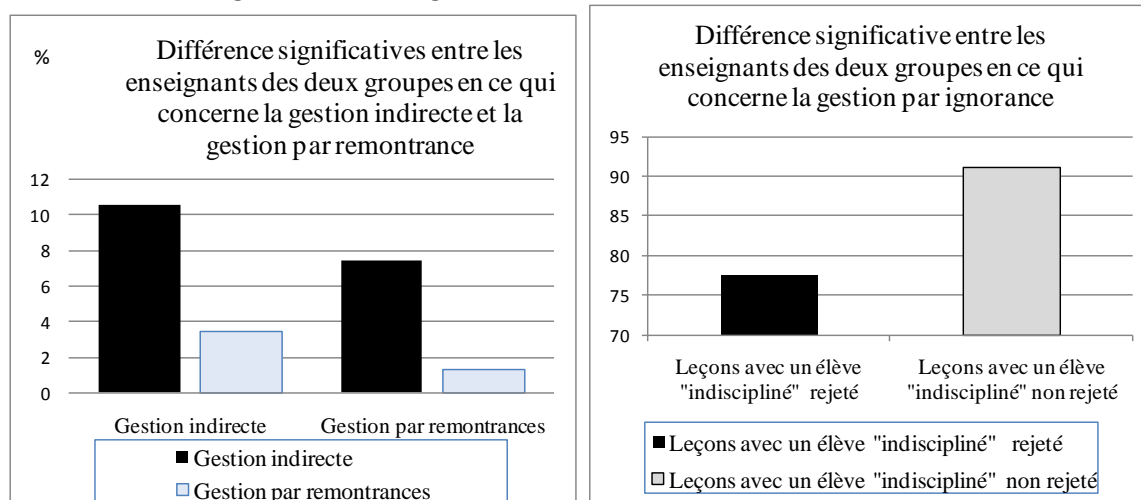


Figure 7.5 : Gestions réactives. Différences de gestions entre les deux groupes.

Ces résultats confirment nos hypothèses. Les enseignants des deux groupes n'ont pas recours avec la même fréquence aux diverses formes de gestions réactives. Les enseignants qui conduisent des leçons dans une classe avec un élève «indiscipliné» rejeté utilisent plus fréquemment que leurs collègues du second groupe la gestion indirecte et la gestion par remontrances. Les enseignants du second groupe privilégient en revanche la gestion par ignorance, c'est-à-dire la poursuite du cours de

l'enseignement. Les conséquences des émissions de comportements indisciplinés sont donc différentes d'un groupe à l'autre. Les comportements indisciplinés émis par les élèves «indisciplinés» rejetés ont une fonction différente de ceux des élèves «indisciplinés» non rejetés. Ils suscitent une probabilité plus élevée d'escalade symétrique entre l'élève et l'enseignant.

### 7.4 Résumé des résultats et conclusion

Les différences comportementales entre les élèves des deux groupes de leçons ont leur parallèle au niveau des gestions des enseignants. Les instituteurs qui gèrent l'indiscipline dans des classes ayant un élève rejeté reconnu pour ses troubles de comportement émettent davantage de séquences «de discipline» que les enseignants qui conduisent l'enseignement d'une classe avec des élèves «indisciplinés» non rejetés. Ils privilégient aussi les feed-back négatifs aux positifs adressés à ces élèves. Ces derniers sont effectivement deux fois plus réprimandés que félicités alors que les élèves «indisciplinés» non rejetés recueillent des pourcentages équilibrés de jugements positifs et négatifs. Ces différences sont confirmées par les résultats de l'analyse séquentielle des gestions réactives. La répartition de ces formes de gestions est différente d'un groupe à l'autre. A la suite d'un comportement perturbateur de l'élève rejeté, les enseignants interviennent davantage que leurs collègues de l'autre groupe. Leurs interventions s'adressent autant au groupe-classe qu'à l'élève indiscipliné. Elles visent le changement de comportements des enfants. En fait, elles alimentent la rupture de l'enseignement provoquée par les comportements intrusifs des élèves. On observe un début d'escalade symétrique dans 18 % des cas : l'instituteur enseigne, l'élève l'interrompt par un comportement indiscipliné, l'enseignant y réagit par une réprimande qu'il adresse soit à l'élève, soit au groupe. L'importance des remarques adressées au groupe (10 % des séquences de l'enseignant) est à souligner. Rappelons que ces remontrances sont déclenchées par le comportement perturbateur de l'élève «indiscipliné». Elles pourraient s'expliquer par une vigilance accrue de ces enseignants à éviter tout risque de contagion (voir chap. 2 et 3) Du point de vue du groupe-classe, non seulement le comportement perturbateur de l'élève rejeté provoque des remontrances de l'enseignant à l'adresse de cet élève, mais il suscite encore des réprimandes à l'ensemble du groupe. Il se pourrait que cette forme de gestion soit un facteur supplémentaire à ceux évoqués par Coie (1990) qui contribue au maintien du rejet de l'élève.

Les enseignants qui gèrent l'indiscipline dans des classes avec un élève non rejeté ont plutôt recours à une gestion de diversion. Cette réaction au comportement indiscipliné consiste essentiellement à s'adresser à l'élève et à l'interroger sur la matière pédagogique. Leur tentative consiste à orienter l'attention de l'élève sur un contenu pédagogique. Elle se réalise sans créer de rupture de l'enseignement puisque l'enseignant ne fait aucune référence au comportement indiscipliné. Cette forme de gestion est donc fondamentalement différente de celle empruntée par les enseignants du premier groupe. Elle ne provoque pas d'escalade symétrique mais elle survient aussi à la suite de comportements indisciplinés différents de ceux manifestés par les élèves du premier groupe. Il s'agit essentiellement de comportements de distraction et d'impulsivité. Elle privilégie la continuité de l'enseignement. La différence constatée entre les deux groupes en ce qui concerne l'emploi de l'ignorance, c'est-à-dire la poursuite de l'enseignement à la suite de comportements indisciplinés, confirme l'accent porté par ces enseignants sur les contenus pédagogiques.

## 8. Gestions différenciées et stratégies de gestions

### 8.1 Gestions différenciées des comportements indisciplinés

Les résultats des deux chapitres précédents révèlent les liens étroits entre les statuts sociométriques des élèves «indisciplinés» et la nature de leurs comportements, celle des conduites de leurs camarades de classe et les gestions de leurs enseignants. Il s'agit de systèmes sociaux régis par des règles dissemblables. La gestion réactive des enseignants du premier groupe (ceux qui enseignent dans des classes avec un élève «indiscipliné» rejeté) est globalement plus coercitive que celle utilisée par les enseignants du second groupe. Remontrances à l'élève «indiscipliné» et remarques au groupe-classe sont fréquentes en cours d'enseignement. Les comportements des élèves sont aussi différents entre les deux groupes. Ceux du premier groupe se caractérisent par de l'impulsivité, de l'opposition ou de la provocation et génèrent l'escalade symétrique dans la relation entre l'élève et l'enseignant. Ceux du second groupe se manifestent plutôt par de l'inattention, de la rêverie et suscitent l'oubli de l'élève et la continuité de l'enseignement. Il y a un certain isomorphisme entre les comportements des élèves et les gestions réactives de leurs enseignants. Les gestions plutôt coercitives des maîtres du premier groupe correspondent bien à des comportements assez perturbateurs des élèves alors que les gestions s'éloignant peu de la matière pédagogique (gestion de diversion ou d'ignorance) s'allient à des comportements plus discrets comme la distraction. Ce chapitre vise cependant à observer avec plus de finesse le lien entre les types de comportements indisciplinés et les formes de gestions réactives. Quel type précis de comportement déclenche telle forme particulière de gestion réactive ? L'enseignant différencie-t-il ses gestions selon les comportements ? La gestion des mêmes comportements est-elle différente d'un groupe à l'autre d'enseignants ? Autant de questions dont les réponses dépendent d'une analyse séquentielle entre les gestions des enseignants et les types de comportements indisciplinés qui les précèdent.

*Hypothèses* : deux hypothèses conduisent les observations. La première a trait à une investigation au sein de chaque groupe et la seconde vise à établir une comparaison entre les deux groupes. 1) Les enseignants de chaque groupe différencient leurs formes de gestions en fonction des comportements qui les précèdent. Cette hypothèse générale se traduit de deux manières selon les groupes : a) les enseignants du premier groupe, confrontés à des comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs gèrent différemment ces comportements des autres types de conduites en utilisant davantage de gestions coercitives (remontrance ou gestion indirecte.) b) au sein du groupe 2, les enseignants réagissent différemment aux comportements de distraction des élèves «indisciplinés» qu'aux autres conduites non conformes exprimées par ces élèves. 2) Les enseignants du groupe 1 se différencient de ceux du groupe 2 par l'emploi privilégié de la gestion indirecte et de la gestion par remontrances à la suite de tous les types de comportements indisciplinés.

*Procédure* : à partir des données traitées selon la procédure décrite au chapitre 7, nous avons d'abord retenu les leçons au cours desquelles apparaissait le comportement étudié. Nous avons ensuite sélectionné l'ensemble des séquences de gestions émises par les enseignants et pris en considération celles qui étaient précédées par le type de comportement indiscipliné en question. Nous avons calculé, par leçon, les proportions des séquences de gestions qui faisaient suite à ce type de comportement. Les leçons ont été réparties en deux groupes : les leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (groupes 1) et celles incluant un élève «indiscipliné» non rejeté (groupes 2). Des moyennes, par groupe de leçons, ont été calculées pour chaque type de gestions. Des comparaisons intergroupes ont été réalisées pour évaluer si des différences significatives de proportions de chaque type de gestions apparaissaient entre les enseignants des deux groupes à la suite de mêmes comportements indisciplinés. Nous avons appliqué cette procédure pour les quatre types de comportements indisciplinés présentés par les élèves «indisciplinés». Des comparaisons intragroupes ont aussi été réalisées afin d'estimer si des différences significatives apparaissaient, dans chaque groupe, entre les différentes proportions de gestions à la suite de chaque type de comportements indisciplinés. Les leçons comparées sont différentes d'une analyse à l'autre en fonction de la présence ou de l'absence du comportement indiscipliné. Dans la suite de ce chapitre, nous allons présenter les résultats par type de comportements indisciplinés.

### 8.1.1 Gestions du comportement de distraction

*Echantillons* : groupe 1 : 8 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté. Ce sont les leçons 7a fr fr ; 7a m fr ; 12a m fr ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup.; 10 m fr ; 10 fr fr ch. Groupe 2 : 7 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 1 m fr ; 4 fr fr ; 4 m fr ; 2 fr fr ; 2 m fr ; 3 m fr ; 3 fr fr).

*Résultats* : le tableau 8.1 indique, pour les deux groupes, les proportions moyennes obtenues pour chaque type de gestion ainsi que les écarts-type respectifs :

Gestions du comportement de distraction	<b>Diversion</b>	<b>Gestion indirecte</b>	<b>Ignorance</b>	<b>Remontrance</b>
	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)
Groupe 1	.05 (.08)	.09 (.11)	.86 (.16)	.01 (.01)
Groupe 2	.04 (.05)	0 (.01)	.96 (.05)	0 (0)

Tableau 8.1 : répartition des gestions réactives aux comportements de distraction.

L'ignorance, c'est-à-dire la poursuite de l'enseignement à la suite d'un comportement de distraction, est la gestion privilégiée des deux groupes d'enseignants. Après l'ignorance, les enseignants du premier groupe (avec des élèves «indisciplinés» rejetés) réagissent en adressant des remarques au groupe-classe (gestion indirecte), en posant des questions à l'élève distrait (gestion de diversion) et enfin en formulant des réprobations à celui-ci (gestion de remontrance). Les proportions d'utilisation de ces trois formes de gestions ne sont pas statistiquement différentes les unes des autres. Les enseignants du groupe 2 gèrent ces comportements de distraction de manière différente. Après l'ignorance, ils privilégient la gestion de diversion. Cela signifie qu'ils choisissent de poser une question à l'élève distrait plutôt que de lui adresser une remontrance ou d'en émettre au groupe-classe. Leur proportion de gestions de diversion est significativement supérieure à celle de la gestion indirecte ( $U=10.5$  ;  $N=14$  ;  $p<.05$ ). Lorsque l'on compare chaque forme de gestion utilisée par les deux groupes, une seule révèle une différence : c'est la gestion indirecte. Les enseignants du premier groupe l'utilisent davantage que ceux du second groupe ( $U=13$  ;  $N=15$  ;  $p=.05$ ).

Finalement, les enseignants des deux groupes interviennent peu à la suite d'un comportement de distraction. Ils préfèrent généralement poursuivre leur enseignement. Les proportions élevées de la gestion d'ignorance le montrent. Cependant, s'ils interviennent, leurs stratégies sont différentes. Les enseignants du groupe 1 valorisent la gestion indirecte associée à la diversion puis à la remontrance. En revanche, les enseignants du groupe 2 ont peu recours à la gestion indirecte et favorisent l'emploi de la diversion.

### 8.1.2 Gestions du comportement impulsif

Rappelons que ce comportement consiste essentiellement en des exclamations ou en des levers de main exclamatifs exprimés par l'élève «indiscipliné». Il survient à la suite de questions d'évaluation adressées par l'enseignant au groupe. Le lever de main exclamatif témoigne du désir de l'élève «indiscipliné» de participer à la leçon. Cependant, par son caractère intrusif, cette conduite devient facilement contagieuse. En effet, un enfant qui lève la main en s'exclamant est fréquemment imité par d'autres élèves.

*Echantillons* : groupe 1 : 20 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons 6 m fr ; 6 fr fr ; 11 m fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr ass ; 12b fr fr tab ; 12a m fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup.; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 6 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons 5 fr fr ; 5 m fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 2 fr fr ; 2 m fr).  
*Résultats* : les moyennes des proportions des séquences de gestions réactives aux comportements impulsifs ainsi que les écarts-type respectifs figurent au tableau 8.2.

Gestions du comportement impulsif	Diversion	Gestion indirecte	Ignorance	Remontrance
	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)
Groupe 1	.12 (.18)	.13 (.14)	.64 (.19)	.10 (.12)
Groupe 2	.04 (.06)	.09 (.12)	.86 (.15)	.01 (.03)

Tableau 8.2 : répartition des gestions réactives aux comportements impulsifs.

Excepté la moyenne d'ignorance qui est statistiquement supérieure à celle des autres formes de gestions, les enseignants des deux groupes ne privilégient pas une forme de gestions plutôt qu'une autre. Les analyses statistiques n'indiquent aucune différence significative entre les diverses gestions utilisées au sein de chaque groupe. En revanche, elles révèlent que les enseignants du premier groupe interviennent davantage à la suite de ce comportement que leurs collègues du second groupe. En effet, on observe une différence significative entre les enseignants des deux groupes en ce qui concerne la gestion d'ignorance qui est moins utilisée par les enseignants du premier groupe que par ceux du second groupe (U=21.5 ; N=26 ; p<.02).

Les enseignants des deux groupes gèrent différemment ce comportement indiscipliné. La différence est surtout quantitative dans la mesure où toutes les formes de gestions, excepté l'ignorance, s'observent plus fréquemment dans le premier groupe que dans le second mais dans un ordre de préférence identique : gestion indirecte, diversion et remontrances.

### 8.1.3 Gestions du comportement dérangeant

Le comportement dérangeant est essentiellement un comportement indiscipliné de bavardage ou de messages que l'élève «indiscipliné» adresse à ses camarades de manière positive. Ces messages n'ont pas un caractère agressif. Leur fonction consiste plutôt à rechercher l'attention des camarades de classe.

*Echantillons* : groupe 1 : 18 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons 6 m fr ; 6 fr fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7a m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr tab ; 12a m fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 9 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 5 fr fr ; 5 m fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 4 fr fr ; 4 m fr ; 2 fr fr ; 2 m fr ; 3 m fr).

*Résultats* : le tableau 8.3 présente les moyennes et les écarts-type des proportions des séquences de gestions réactives aux comportements dérangeants chez les enseignants des deux groupes.

Gestions du comportement dérangeant	Diversion	Gestion indirecte	Ignorance	Remontrance
	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)
Groupe 1	.01 (.02)	.11 (.13)	.82 (.16)	.05 (.06)
Groupe 2	.03 (.06)	.04 (.07)	.86 (.17)	.07 (.16)

Tableau 8.3 : répartition des gestions réactives aux comportements dérangeants.

Chez les enseignants du premier groupe, la gestion réactive la plus utilisée est l'ignorance. Ensuite, ces enseignants privilégient indifféremment la gestion indirecte ou la remontrance. Ils n'utilisent la diversion que de façon accidentelle. La différence d'emploi entre la diversion et la gestion indirecte est significative au seuil de  $p < .001$  ( $U=58.5$  ;  $N=36$  ;  $p < .001$ ). L'écart est aussi significatif entre la diversion et la remontrance ( $U=104.5$  ;  $N=36$  ;  $p < .05$ ).

Chez les enseignants du second groupe, les analyses statistiques ne mettent pas de différence significative en évidence entre la gestion de diversion, la gestion indirecte et la remontrance. On observe une tendance qui montre que ces enseignants privilégient, à part l'ignorance, d'abord la gestion de remontrance, ensuite la gestion indirecte et enfin la diversion. Les moyennes peu élevées constatées pour chacune d'elles (entre .03 et .07) indiquent que ces enseignants, en moyenne, initient peu de séquences de gestions à la suite de l'émission de ce comportement. Les enseignants des deux groupes réagissent différemment au comportement dérangeant. Ceux du premier groupe préfèrent la gestion indirecte à toute autre formes de gestions (excepté l'ignorance) et l'utilisent bien plus que ceux du second groupe ( $U=44.5$  ;  $N= 27$  ;  $p=.05$ ). En revanche, les enseignants du groupe 2 choisissent plutôt la gestion par remontrance et ensuite la gestion indirecte. Les deux groupes d'enseignants optent d'abord pour des formes coercitives de gestions (remontrance et gestion indirecte) et ensuite pour la gestion de diversion (questions adressées à l'élève «indiscipliné» à propos d'un thème abordé au cours de la leçon). La différence essentielle entre les deux groupes touche aux destinataires de leurs interventions : les enseignants du premier groupe responsabilisent le groupe-classe alors que ceux du second groupe s'adressent à l'élève «indiscipliné».

#### 8.1.4 Gestions du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif

Le comportement oppositionnel et provocateur regroupe des attitudes émises de façon négative vis-à-vis des camarades (agressivité, moquerie) et des comportements d'opposition active envers l'enseignant.

*Echantillons* : groupe 1 : 20 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 6 fr fr ; 6 m fr ; 11 m fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7a m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr ass ; 12b fr fr tab ; 12a m fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 4 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 5 fr fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 2 fr fr).

*Résultats* : le tableau 8. 4 présente les moyennes des proportions et les écarts-type des séquences de gestions réactives à ce comportement par les enseignants des deux groupes :

Gestions du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif	<b>Diversion</b>	<b>Gestion indirecte</b>	<b>Ignorance</b>	<b>Remontrance</b>	<b>Clarification</b>
	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)	Proportion moyenne et (écart-type)
Groupe 1	.01 (.03)	.18 (.26)	.61 (.37)	.15 (.31)	.06 (.62)
Groupe 2	.04 (.09)	.25 (.50)	.71 (.48)	- (-)	- (-)

Tableau 8.4 : répartition des gestions réactives aux comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs.

La gestion d'ignorance est à nouveau la forme de gestions privilégiée chez les enseignants des deux groupes de leçons. Son emploi est significativement plus élevé que ceux de toutes les autres formes de gestions. Les enseignants du premier groupe privilégient ensuite, de façon indistincte, la gestion indirecte ou la remontrance. Ensuite, si la proportion moyenne d'apparition de la gestion indirecte est significativement plus élevée de celle de la diversion ( $U=96$  ;  $N=40$  ;  $p<.001$ ) et de la gestion de clarification ( $U=104$  ;  $N=40$  ;  $p<.01$ ), la valeur de la gestion par remontrance ne l'est que par rapport à la diversion.

En ce qui concerne les enseignants du second groupe, le nombre relativement restreint de données nous empêche de tirer des conclusions de ces résultats. Il y a en effet très peu d'élèves «indisciplinés» de ce groupe qui présentent de tels comportements. Lorsqu'ils initient une séquence de gestion à la suite de l'émission d'un comportement oppositionnel et provocateur émis par l'élève «indiscipliné», il semble pourtant que ces enseignants ont recours d'abord à l'ignorance. Les analyses statistiques n'indiquent pas de différence significative entre les trois autres formes de gestion même si leurs valeurs proportionnelles semblent très différentes les unes des autres.

### 8.1.5 Gestions différenciées des comportements indisciplinés au sein de chaque groupe

*Gestions différenciées au sein du groupe 1* : le graphique de la figure 8.1 résume les résultats des proportions de gestion indirecte, de diversion, de remontrance ou de clarification des enseignants du premier groupe. Nous avons omis volontairement de représenter les résultats de la gestion par ignorance afin de permettre une meilleure lisibilité du graphique. En effet, l'ignorance, à savoir la poursuite de la leçon après des comportements d'indiscipline, est la gestion la plus employée en réaction à tous les comportements indisciplinés. Plus sa valeur est élevée, moins l'enseignant réagit aux comportements non conformes de l'élève. La sériation des proportions de cette gestion donne une indication de sensibilité des enseignants aux divers comportements indisciplinés : la distraction est le comportement le plus ignoré avec une proportion de séquences d'ignorance de .86, ensuite nous trouvons le comportement dérangeant c'est-à-dire essentiellement le bavardage entre l'élève «indiscipliné» et ses voisins (.82), le comportement impulsif est en troisième position (.64) et enfin le comportement oppositionnel, provocateur ou agressif (.61).



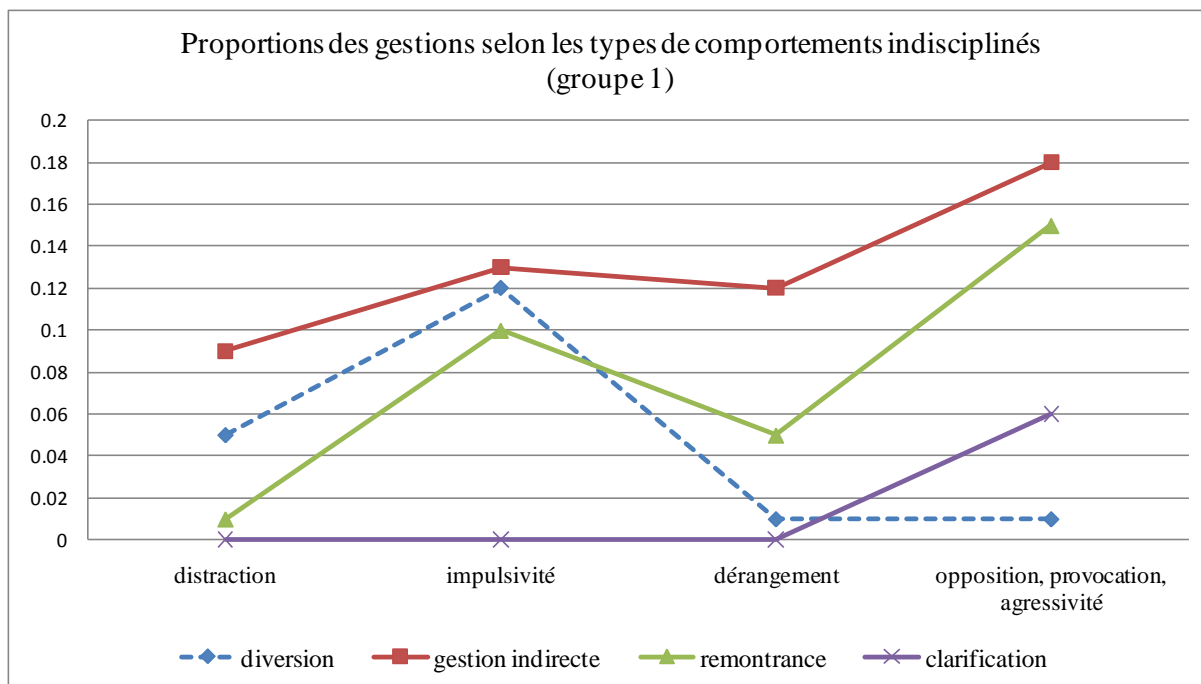


Figure 8.1 : proportions des gestions réactives aux divers types de comportements indisciplinés des élèves «indisciplinés» rejetés.

Ces résultats illustrent les différentes manières de gérer les quatre types de comportements indisciplinés par les enseignants du premier groupe. L'ordre de préférence de leurs gestions est semblable à la suite des comportements de distraction et d'impulsivité. Les enseignants privilégient d'abord les remarques adressées au groupe (gestion indirecte), ensuite la sollicitation de l'élève «indiscipliné» par rapport au contenu pédagogique (diversion) et enfin les remontrances à ce dernier en ce qui concerne son comportement (remontrances). La différence de gestions entre ces deux comportements est plus quantitative que qualitative. Ils émettent des proportions plus élevées de gestions en réaction aux comportements d'impulsivité qu'à la suite des comportements de distraction mais la priorité des formes de gestions demeurent la même. La gestion des comportements dérangeants et des attitudes oppositionnelles, provocatrices ou agressives présente aussi des similitudes qualitatives. L'ordre de préférence est semblable dans les deux cas. On observe d'abord la gestion indirecte, ensuite la remontrance et enfin la diversion. Quelques interventions de clarification (au cours desquelles les enseignants demandent des éclaircissements à l'élève «indiscipliné» sur les raisons de son comportement) apparaissent après un comportement oppositionnel, provocateur ou agressif. À nouveau, l'ordre de préférence est semblable mais le comportement oppositionnel suscite davantage de réactions aux comportements dérangeants. Le recours à la gestion de diversion est fortement différencié selon le type de comportement indiscipliné qui précède cette gestion. Les enseignants de ce groupe l'utilisent pour gérer la distraction et l'impulsivité mais n'y ont pratiquement pas recours après les comportements plus coercitifs tels que le comportement dérangeant et oppositionnel. Comment expliquer ce changement ? Rappelons que le comportement impulsif se traduit essentiellement par des levers de mains exclamatifs et des exclamations des élèves. Ces comportements surviennent lorsque l'enseignant s'apprête à interroger les élèves sur une notion pédagogique. Bien que ce comportement soit fortement intrusif et même contagieux, il exprime l'engagement scolaire de l'élève qui souhaite obtenir la parole pour donner une réponse. La gestion de diversion consiste précisément à interroger un élève sur la tâche pédagogique à la suite de son comportement indiscipliné. Selon une optique behavioriste, elle prend la valeur d'un renforcement positif de ce comportement. Elle témoigne aussi de l'attachement de l'enseignant à la dimension pédagogique. Ni la distraction de l'élève «indiscipliné», ni ses levers de mains exclamatifs ne détournent l'enseignant de cette dimension. Les gestions de diversion et d'ignorance se situent dans le même registre. Elles

lui permettent de poursuivre la leçon. En revanche, les comportements dérangeants et oppositionnels créent des ruptures de l'enseignement. L'élève qui bavarde (comportement dérangeant), ou qui provoque ou défie son maître, détourne aisément l'attention de ce dernier. La gestion indirecte (remarques au groupe-classe) et la remontrance s'inscrivent dans cette rupture et attestent du changement de registre provoqué par ces comportements. Gérer ces comportements coercitifs au moyen de la diversion reviendrait, pour l'enseignant, à être attentif à ces conduites de ruptures puis à prendre la décision de ne pas les alimenter en centrant à nouveau l'attention de l'élève sur la dimension pédagogique. C'est une démarche complexe qui s'inscrit déjà dans une stratégie réfléchie de gestion. En revanche, l'emploi de la gestion indirecte et de la remontrance est davantage une réaction aux interruptions occasionnées par ces comportements. En résumé, les comportements qui témoignent d'une absence d'engagement scolaire de l'élève et d'une perturbation de l'enseignement (comportements dérangeants et oppositionnels) sont gérés d'une manière plus coercitive que ceux qui laissent l'enseignant poursuivre sa leçon (distraction) ou qui révèlent l'engagement scolaire des élèves (comportements impulsifs). Ces observations confirment l'hypothèse d'une gestion différenciée des comportements d'indiscipline par les enseignants de ce groupe.

*Gestions différenciées au sein du groupe 2* : le graphique de la figure 8.2 illustre les résultats des proportions de gestion indirecte, de diversion, de remontrance en ce qui concerne les enseignants du second groupe. Comme pour le groupe précédent, la gestion par ignorance ne figure pas sur ce graphique. C'est aussi la forme de gestion la plus utilisée par ces enseignants. Son emploi se distingue de celui de toutes les autres formes de gestions par sa proportion extrêmement élevée comprise entre .71 et .96. Le classement des comportements qui incitent le plus ces enseignants à poursuivre leur leçon est identique à celui décrit pour le premier groupe : distraction (.96), comportement dérangeant (.86), impulsivité (.86) et opposition (.71). Nous n'avons pas indiqué sur ce graphique les formes de gestions qui apparaissent en réaction au comportement oppositionnel, provocateur ou agressif dans la mesure où ce comportement apparaît tellement rarement dans ce groupe d'élèves que l'étude de sa gestion ne se prête pas à des interprétations quantifiées.

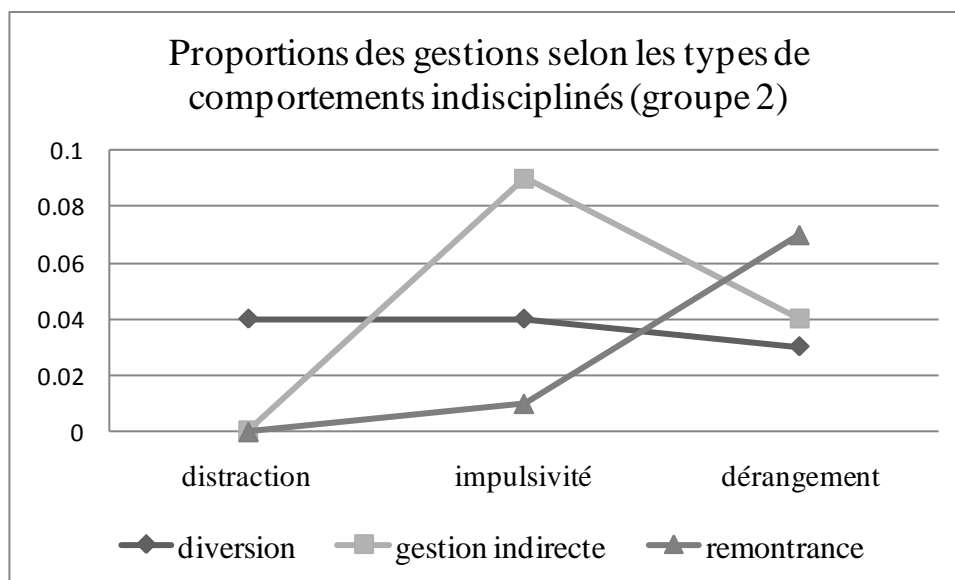


Figure 8.2 : proportions des gestions réactives aux divers types de comportements indisciplinés des élèves «indisciplinés» non rejetés.

Les tendances observées sur ce graphique indiquent aussi une gestion différenciée des trois comportements non conformes présentés par les élèves «indisciplinés» non rejetés. Le comportement de distraction, apparaissant très fréquemment chez ces élèves (voir chap. 6), ne suscite pratiquement aucune gestion coercitive de la part de ces enseignants. Il est géré presque

uniquement par la diversion dont l'emploi est significativement supérieur à toute autre formes de gestions coercitives (gestion indirecte et remontrances). Tel n'est pas le cas des comportements impulsifs et dérangeants. En réaction à ces attitudes, ces enseignants ont tendance à exprimer des remontrances individuelles ou des remarques à l'ensemble du groupe-classe (gestion indirecte). Ils ne négligent pourtant pas l'emploi de la diversion dont la proportion demeure relativement constante quel que soit le comportement indiscipliné qu'elle est censée gérer.

Face à des élèves «indisciplinés» non rejetés, qui manifestent principalement des comportements de distraction, il semble que ces enseignants aient développé deux formes de gestions non coercitives : l'ignorance et la diversion. Cette dernière tend à centrer à nouveau l'élève sur le travail scolaire et semble être une réaction «normale» à leurs difficultés comportementales : l'élève qui se montre distrait amène son enseignant à lui poser une question sur la matière pédagogique. Les gestions des autres comportements indisciplinés sont différentes. Les remontrances aux élèves «indisciplinés» ainsi que les remarques adressées au groupe-classe deviennent plus fréquentes. Ces résultats confirment l'hypothèse d'une gestion différenciée des comportements non conformes des élèves «indisciplinés» de ce groupe.

### 8.1.6 Gestions des divers types de comportements indisciplinés : comparaison entre les deux groupes

La comparaison des gestions réactives entre les deux groupes d'enseignants révèle des différences qui concernent l'emploi de la gestion indirecte et celui de l'ignorance. Les enseignants du premier groupe privilégient, par rapport à leurs collègues du second groupe, l'emploi de la gestion indirecte à la suite des conduites de distraction (différence au seuil de  $p \leq 0.05$ ) et des comportements dérangeants ( $p \leq 0.05$ ). Ces derniers en revanche montrent un penchant pour l'utilisation de l'ignorance en réaction à l'impulsivité ( $p < 0.02$ ). Le graphique de la figure 8.3 illustre les différences entre les deux groupes en ce qui concerne la gestion indirecte.

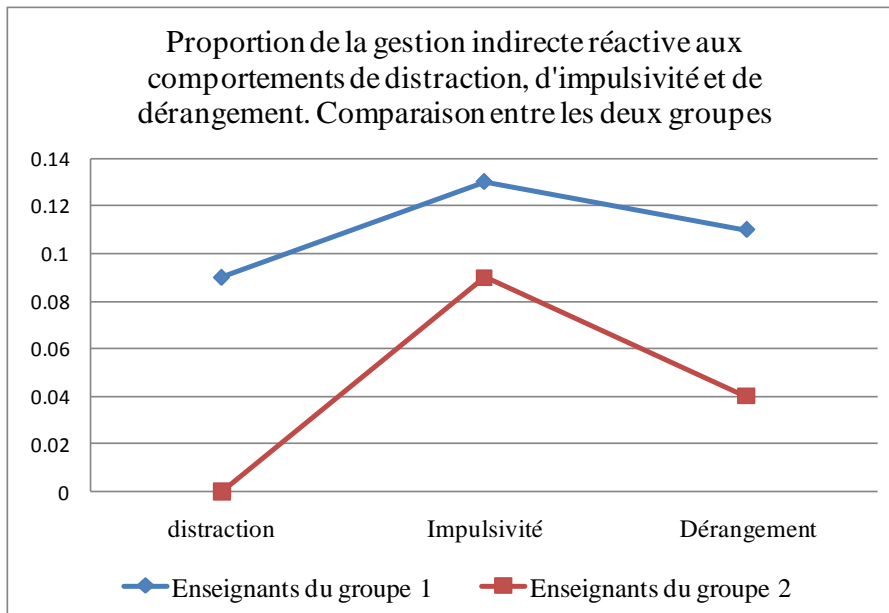


Figure 8.3 : gestions indirectes réactives aux comportements de distraction, d'impulsivité et de dérangement. Comparaison entre les enseignants des deux groupes.

Comment expliquer ces différences entre les deux groupes à propos de la gestion indirecte des comportements de distraction et de celle des conduites dérangeantes ? Pourquoi n'observe-t-on pas de différence après le comportement impulsif ? Il faut tout d'abord constater que cette forme de

gestion est fortement utilisée par les enseignants du premier groupe. Elle est privilégiée en réaction à tous les comportements indisciplinés. Elle est relativement constante après les comportements de distraction (.09), d'impulsivité (.13) et de dérangement (.11) et a tendance à s'accroître à la suite des comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs (.18). Le recours à cette gestion est fort différent chez les enseignants du second groupe. Le comportement indiscipliné qui la suscite davantage est l'impulsivité avec une proportion de .09. Le reste du temps, les enseignants ne l'utilisent presque pas. L'intervention auprès du groupe-classe, au moyen de remarques collectives, est donc une technique de gestion utilisée de manière polyvalente par les enseignants du premier groupe alors qu'elle est fort différenciée chez les enseignants du second groupe. Ces derniers ne l'appliquent qu'à la suite de comportements bien précis dont l'impulsivité.

La figure 8.4 indique que les enseignants du second groupe utilisent davantage de gestions d'ignorance que leurs collègues du premier groupe en réaction aux comportements impulsifs ( $p < .02$ ). Une telle différence n'apparaît pas à la suite des autres comportements indisciplinés.

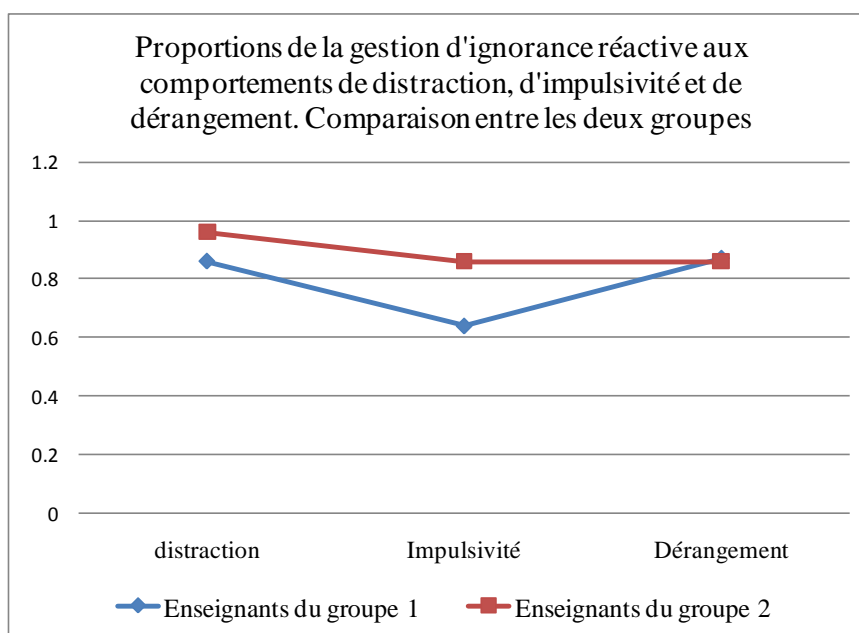


Figure 8.4 : ignorance réactive aux comportements de distraction, d'impulsivité et de dérangement. Comparaison entre les enseignants des deux groupes.

Cette différence montre que les enseignants du second groupe utilisent moins que leurs collègues les autres formes de gestions à la suite de ce comportement. Prises séparément, ces diverses gestions ne se distinguent pas d'un groupe à l'autre. C'est l'accumulation de leurs proportions qui révèle cette différence. Réagir à des comportements impulsifs par de l'ignorance plutôt que par de la diversion ou de la remontrance conduit les élèves «indisciplinés» non rejetés à être moins renforcés dans leur conduites impulsives que ne le sont les élèves «indisciplinés» rejetés.

On n'observe en revanche aucune différence entre les deux groupes en ce qui concerne l'emploi de la gestion de remontrance. Bien que les proportions de cette forme de gestion soient souvent plus élevées chez les enseignants du premier groupe que chez ceux du second groupe, cette différence n'est jamais significative quel que soit le comportement indiscipliné à la suite duquel elle apparaît.

Ces résultats ne confirment que partiellement l'hypothèse de la différence intergroupe. Rappelons que celle-ci postulait l'emploi privilégié de gestions indirectes et de remontrances à la suite de tous les types de comportements indisciplinés. En réalité, dans nos échantillons, ce n'est pas le cas. On n'observe aucune différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne l'emploi de la remontrance en réaction aux comportements de distraction, d'impulsivité et de bavardage. On constate seulement des proportions plus élevées de gestions indirectes à la suite des comportements

de distraction et de bavardage chez les enseignants du premier groupe par rapport à ceux du second groupe. Cette hypothèse, touchant la gestion indirecte et la remontrance, s'appuyait en fait sur les données de recherches mentionnant que le rejet d'un élève était maintenu, entre autres facteurs, par une émission importante de remontrances adressées à cet élève. De plus, elle s'inscrivait en continuité des résultats du chapitre précédent. Ceux-ci indiquaient bien l'existence d'une telle différence entre les deux groupes. Cependant, ce contraste doit être relativisé lorsqu'on compare les gestions spécifiques à chaque type de comportements indisciplinés. C'est bien l'emploi de la gestion indirecte qui distingue le plus fortement les deux groupes. Il concerne les gestions de la distraction et du bavardage. Ces résultats indiquent que cette forme de gestion mériterait d'être prise en considération dans l'étude théorique du rejet de l'enfant. Il est possible que les réprobations de l'enseignant adressées au groupe-classe à la suite d'un comportement indiscipliné d'un élève favorisent le maintien du rejet de cet enfant. Une exploration des représentations des élèves indiquerait s'ils attribuent ou non la responsabilité de ces actes disciplinaires à cet enfant. La gestion de remontrance, présente chez les enseignants du premier groupe, s'adresse plutôt aux comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs de l'élève «indiscipliné» rejeté. L'absence de ces comportements au sein du second groupe empêche une comparaison entre les deux groupes. C'est probablement la forte émission de cette forme de gestion à la suite de ces comportements qui explique la différence entre les deux groupes d'enseignants mise en évidence au chapitre 7.

## 8.2 Stratégies de gestions des différents types de comportements indisciplinés

Au cours d'une leçon, un enseignant ne réagit pas toujours de la même manière à un type de comportement indiscipliné. Tantôt, il recourt à une gestion d'ignorance, tantôt, il utilise une autre forme de gestion. Si les résultats précédents nous indiquent que les enseignants de chaque groupe semblent différencier leurs formes de gestions selon les types de comportements indisciplinés, ils ne nous renseignent pas sur les combinaisons employées par chaque enseignant à la suite d'un même type de comportement indiscipliné au cours d'une leçon. Notre objectif consiste à répertorier, leçon par leçon, les diverses formes de gestions émises après chaque type de comportement indiscipliné. Nous appellerons leurs combinaisons des «stratégies». Le sens donné à ce terme n'implique pas un aspect volontaire de la stratégie. Selon les associations de gestions et les types de comportements indisciplinés qui les précèdent, nous mettons en évidence six stratégies. 1) *La stratégie d'ignorance* consiste à ignorer le même type de comportement non conforme de l'élève «indiscipliné» durant toute la leçon. 2) *La stratégie de diversion* combine la gestion d'ignorance à la diversion. L'enseignant qui recourt à cette stratégie gère un comportement indiscipliné en l'ignorant ou en posant une question à l'élève à propos de la matière enseignée. Elle est appelée *stratégie renforçante* lorsque qu'elle fait suite au comportement impulsif. En effet, dans ce cas, l'élève qui obtient constamment la parole après une exclamation ou dont cette dernière est ignorée n'a jamais aucune information directe sur l'aspect non conforme de sa conduite. Par la gestion de diversion, il peut même comprendre que son comportement est accepté. 3) *La stratégie de clarification* assortit la gestion de clarification à celle d'ignorance. 4) *La stratégie indirecte* associe, à la suite d'un comportement indiscipliné, l'emploi de la gestion indirecte à toute autre formes de gestions sauf celle de la remontrance. Cette stratégie se caractérise par le fait que l'enseignant n'adresse jamais de remontrance à l'élève «indiscipliné» à la suite du comportement non conforme de celui-ci. Il y réagit plutôt par des remarques adressées au groupe-classe. 5) *La stratégie coercitive* comprend la remontrance combinée à n'importe quelle autre forme de gestions. 6) Enfin, il y a *la stratégie contradictoire*. Celle-ci est spécifique à la gestion du comportement impulsif. Elle ne survient qu'à la suite de ce comportement indiscipliné et regroupe, au cours d'une même leçon, la gestion de diversion et une gestion coercitive comme la remontrance ou la gestion indirecte. Il s'agit véritablement d'une stratégie contradictoire dans la mesure où l'exclamation de l'élève est tantôt renforcée par la diversion de l'enseignant (ce dernier lui donne la parole) et tantôt punie par une réprimande au cours de la même leçon. Les tableaux 8.5 et 8.6 précisent les diverses associations de gestions que constituent les stratégies. Les croix entre parenthèses représentent les gestions dont la

présence est possible mais non indispensable à la stratégie. Le tableau 8.5 recense les stratégies qui font suite aux comportements de distraction, aux comportements dérangeants et aux comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs. Le tableau 8.6 ne concerne que les stratégies réactives aux comportements impulsifs.

	Formes de gestions réactives aux comportements de distraction, de dérangement ou d'opposition				
	Ignorance	Diversion	Gestion indirecte	Remontrance	Clarification
<b>Stratégie d'ignorance</b>	X				
<b>Stratégie de diversion</b>	(X)	X			
<b>Stratégie indirecte</b>	(X)	(X)	(X)		
<b>Stratégie coercitive</b>	(X)	(X)	(X)	X	
<b>Stratégie de clarification</b>	(X)				X

Tableau 8.5 : définitions des stratégies par les combinaisons de gestions réactives aux comportements de distraction, aux comportements dérangeant, oppositionnel, provocateur ou agressif.

	Formes de gestions réactives au comportement impulsif			
	Ignorance	Diversion	Gestion indirecte	Remontrance
<b>Stratégie d'ignorance</b>	X			
<b>Stratégie renforçante</b>	(X)	X		
<b>Stratégie indirecte</b>	(X)	(X)	(X)	
<b>Stratégie coercitive</b>	(X)	(X)	(X)	X
<b>Stratégie contradictoire</b>	(X)	X	X ou / et (X)	

Tableau 8.6 : définitions des stratégies par les combinaisons de gestions réactives aux comportements impulsifs.

*Procédure* : pour chaque leçon, nous recensons toutes les formes de gestions réactives à un type de comportement indiscipliné. L'examen de leur association définit la stratégie de gestion utilisée par l'enseignant (voir tableaux 8.5 et 8.6). Par groupe de leçons (avec élève «indiscipliné» rejeté ou avec élève «indiscipliné» non rejeté), les fréquences des diverses stratégies réactives au comportement étudié sont calculées. Ces fréquences sont traduites en proportions par rapport au nombre de leçons de chaque groupe au cours desquelles le comportement en question apparaît. Les proportions permettent des comparaisons cliniques entre les deux groupes de leçons.

### 8.2.1 Stratégies de gestions de la distraction

Les résultats des gestions différenciées du comportement de distraction (voir paragraphe 8.1.1) montrent que les enseignants du premier groupe gèrent ce comportement par de l'ignorance, de la gestion indirecte, de la diversion et enfin de la remontrance. Les enseignants du second groupe préfèrent la gestion de diversion à la gestion indirecte. Ils n'utilisent pas la remontrance. La différence entre les deux groupes concerne la gestion indirecte utilisée à une fréquence supérieure chez les enseignants du premier groupe par rapport à ceux du second groupe. Ces données représentent en fait des résultats globaux qui sont les produits des moyennes de groupes. Ils n'illustrent pas les réalités vécues par chaque classe au cours d'une leçon. A l'extrême, deux enseignants du même groupe pourraient gérer le même comportement de façon opposée (l'un en utilisant uniquement la gestion indirecte alors que l'autre ne recourrait qu'à la remontrance par exemple) sans que cette opposition apparaisse dans les résultats. L'analyse des résultats en termes de stratégies de gestions permet de prendre en considération les particularités de chaque leçon. De ce point de vue, constate-t-on aussi une différence entre les deux groupes en ce qui concerne la gestion indirecte du comportement de distraction ? Les enseignants du premier groupe recourent-ils davantage que leurs collègues à une stratégie indirecte ?

*Echantillons* : groupe 1 : 8 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 7a fr fr ; 7a m fr ; 12a m fr ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 7 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 1 m fr ; 4 fr fr ; 4 m fr ; 2 fr fr ; 2 m fr ; 3 m fr ; 3 fr fr).

*Résultats* : les résultats figurent au tableau 8.7.

Stratégies de gestions du comportement de distraction	Stratégie d'ignorance	Stratégie de diversion	Stratégie indirecte	Stratégie coercitive
	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)
Groupe 1	3 (.38)	1 (.13)	2 (.25)	2 (.25)
Groupe 2	2 (.29)	4 (.57)	1 (.14)	0 (0)

Tableau 8.7 : stratégies employées par les enseignants à la suite du comportement de distraction.

Les stratégies du premier groupe se répartissent en deux sous-groupes de quatre leçons : le premier est caractérisé par des stratégies qui privilégient la continuité de l'enseignement (stratégies d'ignorance et de diversion) et le second groupe par des stratégies de rupture de l'enseignement (stratégie indirecte et stratégie de remontrances). La répartition des stratégies du second groupe est différente de celle du premier. Presque la totalité des enseignants de ce groupe y réagissent par des

stratégies qui respectent la poursuite de l'enseignement (ignorance ou diversion). Une seule leçon comprend une stratégie indirecte.

Une comparaison des deux groupes fait ressortir la stratégie de diversion fort utilisée dans le second groupe dans une proportion de .57 alors qu'elle n'est presque pas représentée chez les enseignants du premier groupe (.13).

Si les analyses, en termes de moyennes de groupes (voir paragraphe 8.1.1), soulignaient l'emploi privilégié de la gestion indirecte par les enseignants du premier groupe en regard de leurs collègues du second groupe, ces résultats ne se traduisent pas de la même manière en termes de stratégies. Seules deux leçons sur huit sont caractérisées par la stratégie indirecte. Cela signifie que le comportement de distraction n'est suivi de remarques adressées à l'ensemble du groupe que dans un quart de l'ensemble des leçons de ce groupe. On observe en revanche deux autres leçons au cours desquelles ce comportement provoque des remontrances à l'élève «indiscipliné». Ces remontrances sont certainement accompagnées de remarques à l'adresse du groupe. C'est probablement l'addition des leçons caractérisées par une stratégie indirecte et de celles qui sont coercitives qui explique l'emploi fréquent de la gestion indirecte des enseignants du premier groupe mis en évidence au paragraphe 8.1.1. Le résultat qui oppose les deux groupes lorsqu'on se réfère au tableau 8.7 est incontestablement le recours important, par les enseignants du second groupe, à la stratégie de diversion.

### 8.2.2 Stratégies de gestions du comportement impulsif

Les résultats des analyses des gestions différenciées (voir paragraphe 8.1.2) montrent que les enseignants du second groupe interviennent moins que les enseignants du premier groupe à la suite du comportement impulsif. L'ordre préféré des gestions des deux groupes s'échelonne de l'ignorance à la remontrance en passant par la gestion indirecte et la diversion. L'examen des stratégies de gestions de ce comportement permet d'observer les diverses combinaisons de gestions utilisées par les enseignants des deux groupes au cours des mêmes leçons. Cet examen est particulièrement intéressant en ce qui concerne la gestion du comportement impulsif, car c'est le seul à être caractérisé par deux stratégies spécifiques : la stratégie renforçante et la stratégie contradictoire. Les exclamations des élèves sont très difficiles à gérer dans la mesure où elles surviennent lorsque l'enseignant pose une question à la classe et s'apprête à désigner un élève qui y répondra. Le rythme de la leçon est en général rapide, l'enseignant et les élèves ont leur attention centrée sur la dimension pédagogique. Ce comportement indiscipliné, intrusif et très contagieux, témoigne de l'engagement scolaire des élèves qui le manifestent. Leur donner le droit à la parole est donc une démarche très spontanée qui souvent permet de ne pas casser le rythme de la leçon. Mais cela ne fait que renforcer la conduite de ces enfants. Comme celle-ci est contagieuse, elle engendre rapidement des perturbations de l'enseignement. Ces dernières se manifestent par une excitation et un niveau sonore de plus en plus élevé de la part du groupe-classe. Cela conduit naturellement l'enseignant à interrompre sa leçon et à adresser des remarques disciplinaires. Il ne doit donc pas être rare d'observer, au cours des mêmes leçons, une association de gestions de diversion et de remontrances ou de diversion et de gestion indirecte. Ces combinaisons de gestions contradictoires affaiblissent la règle sous-jacente qui consiste à «lever la main avant de parler».

*Echantillons* : groupe 1 : 20 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 6 m fr ; 6 fr fr ; 11 m fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr ass ; 12b fr fr tab ; 12a m fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 6 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 5 fr fr ; 5 m fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 2 fr fr ; 2 m fr).

*Résultats* : les résultats figurent au tableau 8.8.



Stratégies de gestions du comportement impulsif	Stratégie d'ignorance	Stratégie renforçante	Stratégie indirecte	Stratégie coercitive	Stratégie contradictoire
	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)
Groupe 1	1 (.05)	2 (.10)	4 (.20)	3 (.15)	10 (.50)
Groupe 2	2 (.33)	0 (0)	2 (.33)	0 (0)	2 (.33)

Tableau 8. 8 : stratégies de gestions du comportement impulsif.

Sur vingt leçons du premier groupe, dix sont caractérisées par une gestion contradictoire de ce comportement. Au cours de sept autres leçons, à savoir un tiers de l'ensemble de celles-ci, les enseignants emploient une gestion dissuasive en ayant recours à la gestion indirecte, à la remontrance ou à l'association de ces formes de gestions à l'ignorance. Deux enseignants gèrent ce comportement uniquement par une gestion renforçante caractérisée par l'emploi de la diversion associée à l'ignorance. Cela implique qu'ils ne transmettent jamais à l'élève «indiscipliné» la règle selon laquelle ce comportement n'est pas souhaitable.

Sur les six enseignants du second groupe, deux ont recours à une stratégie paradoxale au cours de leurs leçons, deux autres utilisent une stratégie indirecte et enfin les deux derniers emploient une stratégie d'ignorance.

Il n'y a donc pas une grande différence entre les deux groupes. Au minimum, un tiers des leçons sont régies par une stratégie contradictoire et un autre tiers par une stratégie dissuasive. Celle-ci contribue à rappeler aux élèves la règle du «lever de main». La différence entre les deux groupes réside dans l'emploi de la stratégie d'ignorance. Les enseignants du second groupe y recourent plus facilement que ceux du premier groupe. La stratégie renforçante n'apparaît que dans deux leçons sur vingt du premier groupe et est absente du second groupe.

### 8.2.3 Stratégies de gestions du comportement dérangeant ou provocateur

Les analyses des proportions de gestions qui apparaissent à la suite de ce comportement (voir paragraphe 8.1.3) montrent que les deux groupes d'enseignants privilégient, après la gestion d'ignorance, des formes de gestions plutôt coercitives comme la gestion indirecte ou la remontrance par rapport à la diversion. La différence entre ces gestions est significative chez les enseignants du premier groupe. L'écart entre les deux groupes d'enseignants concerne l'emploi de la gestion indirecte plus élevé chez les maîtres du premier que chez ceux du second groupe. Cette différence se traduit-elle en termes de stratégies ?

*Echantillons* : groupe 1 : 18 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 6 m fr ; 6 fr fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7a m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr tab ; 12a m fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 9 leçons avec un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 5 fr fr ; 5 m fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 4 fr fr ; 4 m fr ; 2 fr fr ; 2 m fr ; 3 m fr).

*Résultats* : les résultats figurent au tableau 8.9.

Stratégies de gestions du comportement dérangeant	Stratégie d'ignorance	Stratégie de diversion	Stratégie indirecte	Stratégie coercitive
	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)
Groupe 1	3 (.17)	0 (0)	5 (.28)	10 (.56)
Groupe 2	3 (.33)	1 (.11)	2 (.22)	3 (.33)

Tableau 8.9 : stratégies employées à la suite du comportement dérangeant ou provocateur.

La majorité des enseignants du premier groupe réagissent aux comportements dérangeants par des stratégies coercitives et indirectes. Peu ignorent systématiquement ce comportement et aucun n'a recours à une stratégie de diversion. La répartition des stratégies est différente dans le second groupe. On observe un équilibre entre le nombre de stratégies qui privilégient la continuité de l'enseignement (stratégies d'ignorance et de diversion) et le nombre de celles qui occasionnent une rupture de la dimension pédagogique (stratégie indirecte et coercitive).

Il n'y a pas de différence entre les deux groupes à propos de l'utilisation de la stratégie indirecte. Les proportions sont semblables. En revanche, le nombre de leçons caractérisées par une stratégie coercitive est plus élevé chez les enseignants du premier groupe que chez ceux du second groupe. Inversement, les enseignants du groupe 2 utilisent davantage la stratégie d'ignorance que leurs collègues. Lorsque les élèves «indisciplinés» bavardent, ils suscitent donc des réactions différentes de la part de leurs enseignants selon leur appartenance au premier ou au second groupe. La probabilité d'être soumis à une stratégie de gestions coercitives qui les désigne au sein du groupe-classe est supérieure chez les élèves du groupe 1 que chez ceux du groupe 2.

#### 8.2.4 Stratégies de gestions du comportement oppositionnel, provocateur et agressif

Lorsque les enseignants du premier groupe sont confrontés à un comportement oppositionnel, provocateur ou agressif, leurs gestions favorites, après l'ignorance, sont la gestion indirecte, puis la remontrance et enfin la diversion (voir paragraphe 8.1.4). L'analyse en termes de stratégies met-elle aussi en évidence ces préférences ?

*Echantillons* : groupe 1: 20 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 6 fr fr ; 6 m fr ; 11 m fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7a m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr ass ; 12b fr fr tab ; 12a m fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 4 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 5 fr fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 2 fr fr).

*Résultats* : Les résultats figurent au tableau 8.10.

Stratégies de gestions du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif	Stratégie d'ignorance	Stratégie de diversion	Stratégie indirecte	Stratégie coercitive	Stratégie de clarification
	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)	Nombre de leçons et (proportions)
Groupe 1	4 (.20)	0 (0)	7 (.35)	7 (.35)	2 (.10)
Groupe 2	2 (.50)	1 (.25)	1 (.25)	0 (0)	0 (0)

Tableau 8.10 : stratégies employées par les enseignants à la suite du comportement oppositionnel, provocateur et agressif.

Il est pertinent de relever que ce comportement ne provoque aucune remontrance adressée à l'élève «indiscipliné» lors de 13 leçons sur 20, soit dans les 65 % des cas (stratégies d'ignorance, de clarification et stratégie indirecte). L'absence de cette gestion à la suite de ce comportement résulte vraisemblablement d'une volonté des enseignants d'éviter l'engagement d'une escalade symétrique avec l'élève. Les enseignants emploient d'autres stratégies comme l'ignorance (20 % des leçons), la clarification (10 %) et surtout la stratégie indirecte (35 %). Il s'agit du comportement qui favorise le plus l'utilisation de cette stratégie. Sept enseignants sur vingt réagissent à ce comportement en adressant des remarques à l'ensemble du groupe. Ce comportement est aussi le seul à permettre l'apparition de la stratégie de clarification. Les enseignants qui l'emploient ne gèrent ce comportement qu'au moyen de cette forme de gestion (excepté l'ignorance). Soit ils interrompent l'enseignement dans le but d'obtenir de l'élève un éclaircissement sur les raisons de son comportement, soit ils ignorent cette conduite.

Les résultats du second groupe doivent être interprétés avec prudence au vu du nombre restreint de leçons qui comprennent ce comportement. La plupart de ces enseignants ont recours à une stratégie qui privilégie la poursuite de l'enseignement (stratégie d'ignorance ou de diversion). Un seul enseignant (sur quatre) emploie une stratégie indirecte.

### 8.2.5 Conclusion et discussion : élimination ou remplacement du comportement indiscipliné ?

L'analyse en termes de stratégies confirme les conclusions des observations sur les gestions différenciées. Chaque groupe d'enseignants différencie ses stratégies de gestion en fonction du comportement indiscipliné. De manière générale, à la suite des comportements de distraction, les enseignants du premier groupe utilisent de manière équilibrée les stratégies de continuité (ignorance et diversion) et de rupture (indirecte et coercitive) de l'enseignement. Cet équilibre se modifie lorsqu'ils gèrent le comportement dérangeant ou le comportement oppositionnel, provocateur ou agressif. On observe alors une nette préférence pour le recours à des stratégies de rupture de l'enseignement. En effet, 84 % de leurs leçons sont caractérisées par l'emploi de stratégies indirectes et coercitives à la suite des bavardages de l'élève «indiscipliné». Une règle générale semble se dégager de ce groupe : *plus un comportement indiscipliné présente un risque de contagion sur le groupe-classe, plus les enseignants sont enclins à adresser des remontrances à son auteur surtout si ce comportement atteste le désintérêt de l'élève pour la matière enseignée*. Risque de contagion et désintérêt manifeste de l'élève pour la matière enseignée, telles sont les deux caractéristiques comportementales génératrices de remontrances de la part des enseignants. Il semble nécessaire que le comportement indiscipliné cumule ces deux caractéristiques pour provoquer une stratégie de gestion coercitive. En effet, la distraction, preuve d'une indifférence non contagieuse de l'enfant, ne

produit que peu de stratégie coercitive. De même, le comportement impulsif, signe contagieux d'engagement scolaire, ne favorise pas les remontrances. En revanche, l'opposition, la provocation ou l'agressivité en suscitent davantage. Ce comportement de refus d'implication scolaire présente un risque non négligeable de contagion. Enfin, le comportement dérangeant déclenche la proportion la plus élevée de stratégies coercitives. Le bavardage qui le caractérise montre non seulement à l'enseignant le désintérêt de l'élève qui s'y adonne mais encore celui des voisins qui y sont impliqués. Il semble que le souci de ces enseignants consiste à maintenir l'attention du groupe-classe. Dans ce but, ils contrôlent les comportements de l'élève «indiscipliné» et surtout les conduites susceptibles de distraire la classe. Le bavardage de l'enfant ou son comportement oppositionnel présentent incontestablement un danger. En revanche, ni la distraction, ni le comportement impulsif n'en constituent un. Le besoin de recourir à des stratégies coercitives à la suite de ces comportements est donc moins grand. Cette volonté de garder l'attention du groupe-classe centrée sur les apprentissages explique la proportion élevée de gestions indirectes observées après tous les types de comportements indisciplinés et notamment à la suite du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif.

Paradoxalement, ce désir de contrôle détourne l'attention des maîtres de la dimension scolaire vers la dimension «gestion de l'indiscipline». Il les oblige à effectuer un triple partage de leur attention : sur l'enseignement, sur le contrôle comportemental du groupe-classe et enfin sur l'éradication de la conduite indisciplinée contagieuse. Les stratégies coercitives et indirectes deviennent les moyens d'atteindre cet objectif. Par leurs contenus centrés sur le comportement des élèves, elles tentent de réduire l'apparition de ces conduites et par leurs brièvetés, elles permettent au maître d'enseigner. Malheureusement, ces moyens génèrent en eux-mêmes un affaiblissement de l'attention des élèves sur la dimension pédagogique en raison des nombreuses ruptures de l'enseignement qu'ils provoquent.

Les enseignants du second groupe différencient aussi leurs stratégies de gestion. La diversion, par exemple, est largement utilisée à la suite du comportement de distraction. En revanche, elle diminue après des comportements plus intrusifs et contagieux pour lesquels on observe un équilibre entre les stratégies de rupture et de continuité de la dimension pédagogique. Ces enseignants recourent largement à la stratégie d'ignorance dont les proportions sont les plus élevées à la suite des comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs de l'élève «indiscipliné». De manière générale, on observe peu de stratégies qui créent des ruptures de l'enseignement. La poursuite de l'enseignement conjointe à l'ignorance du comportement indiscipliné ou au raccrochement de l'attention de l'élève «indiscipliné» semblent constituer la règle de gestion de ces enseignants. Les faibles proportions de stratégies coercitives et indirectes ne traduisent pourtant pas une négligence de la gestion de l'indiscipline. Ces enseignants sont confrontés à d'autres types de comportements indisciplinés que leurs collègues du premier groupe. Leurs élèves présentent surtout des troubles d'attention, des manifestations de distraction ou d'inattention. Le souci des enseignants est donc différent de celui des instituteurs du premier groupe. Il ne s'agit pas d'éliminer ces comportements mais bien de les remplacer par une attitude d'engagement scolaire. La stratégie de diversion, si amplement sollicitée, constitue certainement la meilleure forme de gestion réactive pour atteindre ce but. Elle recentre l'attention de l'élève sur la matière scolaire sans détourner l'attention du groupe-classe. De surcroît, elle ne crée aucune rupture de l'enseignement.

Une différence fondamentale apparaît entre ces deux groupes d'enseignants. Elle concerne l'objectif de gestion : les premiers souhaitent *réduire* l'apparition du comportement perturbateur tandis que les seconds désirent *remplacer* ce comportement par une attitude d'engagement scolaire. A ces deux objectifs correspondent deux catégories de stratégies : les unes centrées sur le comportement et génératrices de ruptures de l'enseignement et les autres proches de l'enseignement et respectueuses de la continuité pédagogique. Les stratégies sources de ruptures sont les stratégies coercitives, indirectes et la stratégie de clarification. Les stratégies qui maintiennent la continuité de l'enseignement sont les stratégies de diversion et d'ignorance.

L'histogramme de la figure 8.5 illustre la différence entre ces deux groupes. Il met en rapport les stratégies de rupture et de continuité des deux groupes d'enseignants manifestées après tous les comportements indisciplinés sauf le comportement impulsif. 149

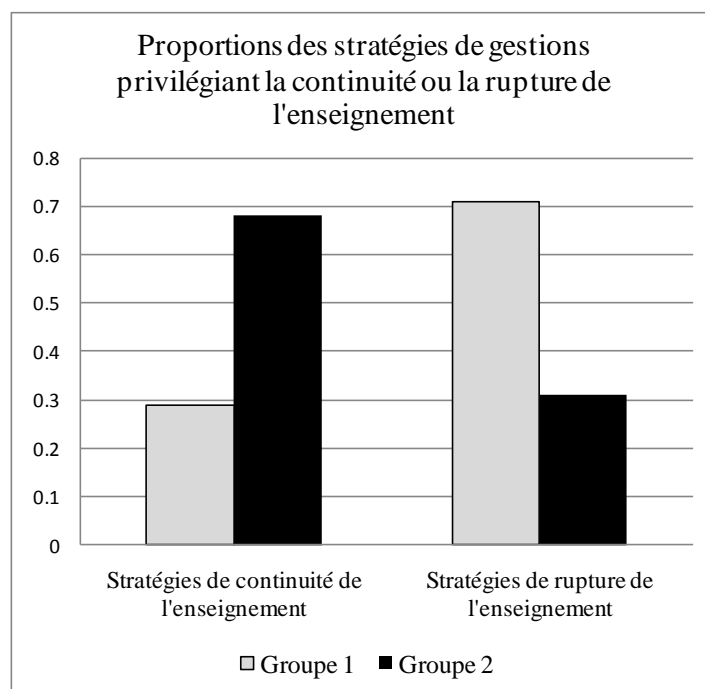


Figure 8.5 : stratégies privilégiant la continuité ou la rupture de l'enseignement. Comparaison entre les deux groupes.

Les enseignants du premier groupe présentent une proportion de stratégies de continuité (ignorance et diversion) de .29. Cette proportion s'élève à .68 pour les enseignants du second groupe. Les résultats sont presque inversés (.71 pour le groupe 1 et .31 pour le groupe 2) en ce qui concerne les proportions des stratégies de rupture (stratégie indirecte, coercitive et stratégie de clarification). Ces moyennes prennent en considération les proportions des diverses stratégies réactives aux comportements de distraction ainsi qu'aux comportements dérangeants et oppositionnels. Les stratégies réactives aux comportements impulsifs n'interviennent pas en raison des particularités propres à la gestion de ce type de comportement (traduction différente de la stratégie de diversion et apparition de la stratégie contradictoire).

L'examen des gestions différenciées et des stratégies de gestions nous amène à distinguer deux façons différentes de gérer l'indiscipline en classe : *l'éviction du comportement indiscipliné ou la substitution de celui-ci par une conduite d'engagement scolaire*. Les différences comportementales des élèves «indisciplinés» favorisent certainement le choix de l'une ou de l'autre option. Les comportements contagieux et révélateurs de désintérêt suscitent l'idée de leur élimination alors que les conduites peu contagieuses favorisent le choix de leur remplacement. Les formes de gestions au service des premières sont différentes de celles à l'appui des secondes. Elles entretiennent les ruptures de la dimension pédagogique tandis que les deuxièmes favorisent la continuité de l'enseignement.

Cette interprétation dichotomique trahit probablement les intentions plus nuancées des deux groupes d'enseignants. La combinaison des stratégies de continuité et de rupture au sein de certaines leçons de chaque groupe témoigne probablement de la volonté des enseignants d'allier la réduction du comportement indiscipliné à la substitution de celui-ci. Il est peut-être plus aisé pour les enseignants confrontés à des comportements non contagieux d'effectuer cette démarche que pour ceux qui sont en présence de conduites perturbatrices et transmissibles. Ces derniers doivent effectivement préserver l'engagement scolaire du groupe-classe tout en gérant le comportement

perturbateur de l'élève «indiscipliné». Le recours à la gestion indirecte et aux remontrances en est le moyen le plus simple. Par ce biais, l'enseignant contrôle le groupe et tend à réduire l'apparition du comportement indiscipliné. Le remplacement de celui-ci par une conduite d'engagement scolaire complexifierait la gestion. Elle centrerait trop l'attention de l'enseignant sur l'élève «indiscipliné» au risque de l'amener à oublier la gestion du groupe-classe. Or, le maintien de l'attention de ce groupe s'avère prioritaire. Il justifie la poursuite de l'enseignement. 150

Ces résultats indiquent clairement l'importance d'intégrer la gestion du groupe-classe à celle de l'élève en difficultés de comportement. La préoccupation des enseignants confrontés à des élèves avec des troubles de comportement n'est pas seulement celle de réduire ces troubles. Elle consiste surtout à minimiser l'impact de ces conduites sur le groupe-classe et à préserver ce dernier des distractions suscitées par les conduites perturbatrices de l'élève «indiscipliné». Cette inquiétude explique l'accroissement des gestions de contrôle sur le groupe (gestion indirecte).

### 9. Efficacité des gestions

Les enseignants des deux groupes différencient leurs gestions et leurs stratégies en fonction des comportements indisciplinés qui les précèdent. Ce résultat peut amener à penser que les comportements indisciplinés provoquent les gestions. Pourtant, celles-ci entraînent aussi l'apparition de comportements chez les enfants. Etudier leur efficacité revient à les considérer comme sources des conduites des élèves. Cependant, comme elles sont réactives à des comportements, elles cumulent les qualités de causes et d'effets. Tenir compte de cette double ponctuation entraîne l'élargissement du champ d'analyse des observations à des triplets interactifs. Un triplet comprend trois comportements successifs : le comportement indiscipliné au temps 1 ; la gestion de l'enseignant au temps 2 et le comportement de l'élève au temps 3. Le tableau 9.1 illustre cette double ponctuation.

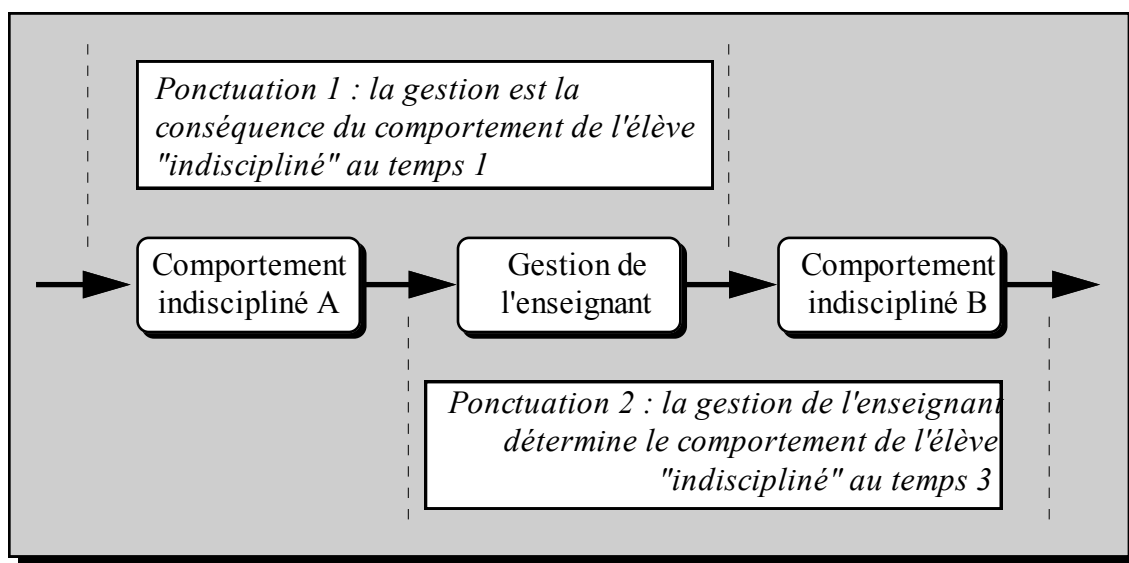


Figure 9.1 : représentation d'un triplet interactif : double ponctuation de la gestion de l'indiscipline.

L'examen de ces trois messages permet d'estimer le changement de comportement de l'élève. Deux cas de figure peuvent apparaître : soit la gestion engage l'élève au travail scolaire, l'amenant à passer d'un comportement indiscipliné au temps 1 à un comportement d'engagement scolaire au temps 3, soit elle suscite une escalade symétrique dans le cas où la conduite de l'élève demeure indisciplinée au temps 3.

Nos analyses visent à évaluer les effets d'engagement scolaire des diverses gestions. Quelles sont les plus intéressantes à la suite d'un type de comportement indiscipliné ? L'efficacité d'une gestion est-elle dépendante du comportement qui la précède ?

*Hypothèses générales* : deux hypothèses guident notre réflexion : 1) certaines formes de gestions sont plus efficaces que d'autres en réaction à un type de comportement indiscipliné ; 2) l'efficacité d'une gestion varie suivant les comportements indisciplinés qui la déclenchent.

*Procédure générale* : à partir du traitement des observations décrit au chapitre 7, paragraphe 7.3.1, nous sélectionnons les diverses gestions émises à la suite des comportements indisciplinés. Par leçon, nous calculons la fréquence des dyades qui comprennent un comportement indiscipliné précis suivi d'une séquence de gestion particulière. Nous réalisons ces traitements pour chaque type de comportement indiscipliné et pour chaque gestion. Ces dyades sont considérées comme des «dyades-critères». Nous calculons ensuite la fréquence des comportements adaptés qui suivent les «dyades-critères». Ces conduites adaptées représentent les comportements de comparaison. La proportion conditionnelle est obtenue en divisant leur fréquence par celle des «dyades-critères» au cours de la leçon. Cette proportion est nommée «l'effet d'engagement scolaire de la gestion» : elle prend la valeur nulle lorsque les dyades ne sont jamais suivies de comportements adaptés. Au

contraire, elle acquiert la valeur maximale, soit 1, lorsque toutes les dyades de la leçon sont suivies de comportements adaptés. La figure 9.2 représente cette proportion.

$$\text{Proportion} = \frac{\sum \langle \text{comportement indisciplin} \checkmark ; \text{gestion} ; \text{comportement adapt} \checkmark \rangle}{\sum \langle \text{comportement indisciplin} \checkmark ; \text{gestion} ; \rangle}$$

Figure 9.2 : l'effet d'engagement scolaire.

#### Illustration de la procédure

Illustrons cette procédure par l'exemple suivant emprunté à la leçon 7afrfr. La leçon comprend 16 dyades dont la gestion indirecte est initiée à la suite du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif. Il s'agit de la fréquence globale de la «dyade-critère» :

$$\sum \langle \text{comportement oppositionnel} ; \text{remontrance} \rangle = 16$$

Parmi ces dyades, deux sont suivies d'un comportement adapté de l'élève «indiscipliné» alors que quatorze précèdent un comportement indiscipliné. C'est la fréquence des comportements de comparaison :

$$\sum \langle \text{comportement oppositionnel} ; \text{remontrance} ; \text{comportement adapté} \rangle = 2$$

La proportion ou l'effet d'engagement scolaire de la gestion de remontrance est donc le rapport entre la fréquence du comportement de comparaison et la fréquence globale de la «dyade-critère», soit :

$$\frac{2}{16} = .125$$

Cette proportion signifie que l'effet d'engagement scolaire de la remontrance réactive au comportement oppositionnel, provocateur ou agressif est de .125. Une remontrance sur huit est donc efficace pour gérer ce comportement de l'élève «indiscipliné» de la leçon 7afrfr.

Encadré 9.1 : illustration de la procédure

Nous obtenons de cette manière une proportion par leçon, valeur que nous additionnons à celles des autres leçons du même groupe. Une moyenne est calculée par groupe. Nous effectuons ensuite cette même analyse pour toutes les gestions précédées du même type de comportement indiscipliné et répétons cette analyse avec un autre type de comportement indiscipliné initiateur de la dyade. Par type de comportements indisciplinés, nous obtenons au maximum 5 valeurs représentées par les 5 gestions : l'ignorance, la gestion indirecte, la diversion, la remontrance et la gestion de clarification. Nous reconduisons ces calculs en changeant le comportement indiscipliné initiateur de la séquence. Comme nous avons pris en considération quatre comportements indisciplinés, nous effectuons par leçon au maximum 4 x 5 traitements. Il s'agit d'une valeur théorique dans la mesure où chaque élève «indiscipliné» n'émet pas toujours les quatre comportements indisciplinés au cours d'une même leçon et que l'enseignant ne réagit pas toujours à chaque comportement indiscipliné par les cinq gestions.

### 9.1 Effets des gestions suite à un comportement de distraction

Aux comportements de distraction de leurs élèves «indisciplinés», les enseignants des deux groupes réagissent principalement par une gestion d'ignorance (voir chap. 8). Puis, une différence apparaît entre les deux groupes. Les enseignants confrontés à des élèves «indisciplinés» rejetés recourent, de façon équilibrée, à la gestion de diversion (poser une question à l'élève) ou à la gestion indirecte (remarque adressée au groupe-classe). Les enseignants du second groupe utilisent la diversion mais jamais la gestion indirecte ou la remontrance. Rappelons que les élèves «indisciplinés» de ce groupe présentent une fréquence plus élevée de comportements de distraction que les élèves «indisciplinés» du premier groupe (voir chap. 6).

*Echantillons* : groupe 1 : 8 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 7a fr fr ; 7a m fr ; 12a m fr ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 7 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 1 m fr ; 4 fr fr ; 4 m fr ; 2 fr fr ; 2 m fr ; 3 m fr ; 3 fr fr).



Résultats : le tableau 9.1 présente les effets des gestions réactives au comportement de distraction.

Effets d'engagement scolaire suite aux gestions du comportement de distraction	Proportions (et écarts-type) des comportements d'engagement scolaire qui suivent les diverses séquences de gestions			
	Gestion d'ignorance	Gestion de diversion	Gestion indirecte	Gestion de remontrance
Groupe 1	0.21 (.16)	0.19 (.20)	0.33 (.43)	0.5 (.5)
Groupe 2	0.29 (.23)	0.52 (.55)	0 (-)	- (-)

Tableau 9.1 : effets des gestions réactives au comportement de distraction.

Parmi les leçons du premier groupe, les gestions coercitives (gestion indirecte et remontrance) s'avèrent plus efficaces que les gestions de continuité de l'enseignement (ignorance et diversion). Les élèves «indisciplinés» de ce groupe s'engagent dans l'activité une fois sur deux à la suite d'une remontrance et une fois sur trois après une remarque adressée au groupe. En revanche, le fait de poser une question à ces élèves distraits n'amène que peu de changement d'attitude. Leur désarroi les empêche de répondre à l'enseignant. Cette gestion est d'ailleurs aussi peu intéressante à utiliser que l'ignorance. De manière générale, les gestions réactives à la distraction de ces élèves semblent peu opérantes. L'analyse statistique n'indique pas de différence significative entre les trois formes de gestions.

Les enseignants du second groupe ne gèrent la distraction que par l'ignorance ou la diversion. Si l'ignorance n'amène que rarement l'élève «indiscipliné» non rejeté à reprendre le fil de la leçon, le solliciter par une question sur la matière enseignée semble plus intéressant. L'efficacité de cette gestion est comparable à celle de la remontrance utilisée par les enseignants du premier groupe.

La différence d'efficacité de la diversion entre les deux groupes est saisissante. Elle n'est pas significative sur le plan statistique mais l'écart entre les deux groupes illustre l'apparition d'une tendance. Gérer la distraction d'un élève impulsif, hyperactif ou oppositionnel (groupe 1) en sollicitant son attention sur la matière enseignée par une question est bien moins efficace qu'entreprendre cette démarche auprès d'un élève qui présente un déficit d'attention (groupe 2).

## 9.2 Effets des gestions suite à un comportement impulsif

Les deux tiers des enseignants des deux groupes réagissent de façon semblable aux levers de main exclamatifs et aux comportements impulsifs des élèves «indisciplinés» (voir chap. 8). Environ un tiers adopte une stratégie contradictoire qui consiste, au cours de la même leçon, à alterner réprimandes et octrois d'un droit de réponse. Un autre tiers réagit en utilisant uniquement une stratégie indirecte. Le dernier tiers laisse apparaître des différences. Les enseignants du second groupe recourent à la stratégie d'ignorance alors que leurs collègues préfèrent la stratégie coercitive. L'étude de l'efficacité des gestions réactives aux comportements impulsifs n'est pertinente qu'en ce qui concerne la gestion indirecte et les gestions d'ignorance et de remontrances. Donner la parole à des élèves qui souhaitent l'obtenir (diversion) en s'exclamant permettra évidemment à ces enfants de poursuivre leur engagement dans les apprentissages. Mais qu'en est-il de la remontrance, de la gestion indirecte ou de l'ignorance ? Ces gestions contribuent-elles à diminuer leur motivation ?

Echantillons : groupe 1 : 20 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 6 m fr ; 6 fr fr ; 11 m fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr ass ; 12b fr fr tab ; 12a m

fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 6 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 5 m fr ; 5 fr fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 2 fr fr ; 2 m fr). *Résultats* : le tableau 9.2 présente les effets des gestions réactives au comportement impulsif.

Effets d'engagement scolaire suite aux gestions du comportement impulsif	Proportions (et écarts-type) des comportements d'engagement scolaire qui suivent les diverses séquences de gestions			
	<b>Gestion d'ignorance</b>	<b>Gestion de diversion</b>	<b>Gestion indirecte</b>	<b>Gestion de remontrance</b>
Groupe 1	0.82 (.13)	0.92 (.17)	0.68 (.41)	0.76 (.31)
Groupe 2	0.68 (.3)	1 (0)	0.67 (.58)	1 (-)

Tableau 9.2 : effets des gestions initiées à la suite d'un comportement impulsif.

Comme prévu, les effets d'engagement les plus élevés apparaissent à la suite de la gestion de diversion. Chez les élèves du premier groupe, l'ignorance optimise le changement de conduite de l'élève. Ensuite, la remontrance et la gestion indirecte sont suivies, plus de deux fois sur trois, par un comportement adapté. Ignorance, remontrances ou rappels au calme du groupe ne semblent donc pas générer une forte baisse de motivation de l'élève «indiscipliné» rejeté. Ces proportions élevées s'expliquent peut-être par le contexte interactif au cours duquel apparaît le comportement impulsif. En effet, cette conduite surgit à l'instant où l'enseignant pose une question à la classe. L'élève «indiscipliné» souhaite alors obtenir la parole. Il s'exclame ou lève la main en se manifestant bruyamment. Lorsque l'enseignant ignore l'élève en interrogeant un autre enfant, la demande de parole ne se justifie plus et l'attitude de l'élève «indiscipliné» se normalise.

Chez les enseignants du second groupe, la remontrance s'avère très efficace. Ce résultat doit cependant être pris avec prudence et sans intention de généralisation. Il ne concerne en fait qu'une seule leçon. Les enseignants recourent plutôt à la gestion indirecte ou à l'ignorance. Ces interventions ont un effet comparable sur les comportements impulsifs des élèves. On n'observe aucune différence statistique entre elles. Ignorer les exclamations ou adresser une remarque au groupe-classe conduit les élèves à diminuer leurs conduites deux fois sur trois. Cette similitude relativise l'intérêt d'emprunter la gestion indirecte plutôt que d'ignorer la conduite de l'élève. En effet, la gestion indirecte implique une coupure du rythme de la leçon qui nuit à l'harmonie de l'enseignement.

### 9.3 Effets des gestions suite à un comportement dérangeant

A la suite de ce comportement, les enseignants des deux groupes privilégient, après l'ignorance, les gestions de rupture de l'enseignement (remontrance et gestion indirecte) par rapport à la gestion de diversion (voir chap. 8). Une différence apparaît cependant entre les deux groupes. Elle touche à l'emploi plus fréquent de la gestion indirecte chez les maîtres du premier groupe que chez ceux du second groupe. Cette préférence réside-t-elle dans son efficacité ?

*Echantillons* : groupe 1 : 18 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 6 m fr ; 6 fr fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7a m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr tab ; 12a m fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 9 leçons comprenant un élève

«indiscipliné» non rejeté (leçons : 5 fr fr ; 5 m fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 4 fr fr ; 4 m fr ; 2 fr fr ; 2 m fr ; 3 m fr).

Résultats : le tableau 9.3 présente les effets des gestions réactives au comportement dérangeant.

Effets d'engagement scolaire suite aux gestions du comportement dérangeant	Proportions (et écarts-type) des comportements d'engagement scolaire qui suivent les diverses séquences de gestions			
	Gestion d'ignorance	Gestion de diversion	Gestion indirecte	Gestion de remontrance
Groupe 1	0.5 (.28)	0.4 (.55)	0.53 (.42)	0.55 (.4)
Groupe 2	0.49 (.35)	1 (0)	0.56 (.51)	0.67 (.58)

Tableau 9.3 : effets des gestions initiées à la suite d'un comportement dérangeant.

Les résultats du premier groupe sont éloquentes par leur homogénéité. Toutes les gestions réactives au bavardage ont une efficacité comprise entre .4 et .55. On ne constate aucune différence significative entre elles. Que les enseignants de ce groupe y réagissent en admonestant l'élève «indiscipliné» (remontrance), en le questionnant sur la matière enseignée (diversion), en l'ignorant ou en adressant une remarque collective (gestion indirecte), la probabilité d'engagement scolaire de l'enfant au terme de la gestion est d'environ 50 %.

Les effets d'engagement du second groupe sont plus disparates. Les écarts ne sont toutefois pas significatifs sur le plan statistique. La diversion ou la remontrance s'avèrent légèrement plus intéressantes que l'ignorance ou la gestion indirecte.

L'efficacité des gestions ne semble pas être le facteur pertinent qui influence la préférence des enseignants pour des gestions coercitives en réaction à ce comportement. Ce constat s'applique autant pour le premier que pour le second groupe. De même, l'efficacité de la gestion indirecte chez les enseignants du premier groupe n'est pas supérieure à celle observée parmi les maîtres du second groupe. Elle ne justifie donc pas l'écart observé au chapitre 8 entre ces deux groupes de leçons.

#### 9.4 Effets des gestions suite à un comportement oppositionnel, provocateur ou agressif

Les enseignants du premier groupe réagissent au comportement oppositionnel, provocateur ou agressif de leurs élèves «indisciplinés» principalement par la gestion d'ignorance, puis, de manière non différenciée, par la gestion indirecte, la remontrance et enfin la diversion et la gestion de clarification (voir chap. 8). Il y a peu de leçons du second groupe au cours desquelles apparaît ce comportement. Leurs enseignants utilisent alors une stratégie qui privilégie la poursuite de l'enseignement (stratégie d'ignorance ou de diversion).

Echantillons : groupe 1 : 20 leçons comprenant un élève «indiscipliné» rejeté (leçons : 6 fr fr ; 6 m fr ; 11 m fr ; 11 fr fr ; 9 fr fr ; 9 m fr ; 7a fr fr ; 7b m fr ; 7a m fr ; 7b fr fr ; 12b fr fr ass ; 12b fr fr tab ; 12a m fr ; 12a fr fr ; 12b m fr tab ; 8 m fr ; 8 fr fr ; 10 fr fr pup. ; 10 m fr ; 10 fr fr ch.). Groupe 2 : 4 leçons comprenant un élève «indiscipliné» non rejeté (leçons : 5 fr fr ; 1 m fr ; 1 fr fr ; 2 fr fr).

Résultats : le tableau 9.4 présente les effets des gestions réactives au comportement oppositionnel, provocateur ou agressif.

Effets d'engagement scolaire suite aux gestions du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif	Proportions (et écarts-type) des comportements d'engagement scolaire qui suivent les diverses séquences de gestions				
	Gestion d'ignorance	Gestion de diversion	Gestion indirecte	Gestion de remontrance	Gestion de clarification
Groupe 1	0.56 (.31)	1 (0)	0.83 (.24)	0.51 (.37)	0 (0)
Groupe 2	0.52 (.14)	0 (-)	0 (-)	- (-)	- (-)

Tableau 9.4 : effets des gestions initiées à la suite d'un comportement oppositionnel, provocateur et agressif.

La gestion du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif est probablement la plus délicate à réaliser. Ce comportement est hautement perturbateur et provoque souvent émotions et énervement chez les enseignants. Les résultats du premier groupe révèlent l'efficacité de la gestion indirecte. Une remarque au groupe-classe en réaction au comportement oppositionnel, provocateur ou agressif de l'élève «indiscipliné» entraîne celui-ci à adopter un comportement adapté dans une proportion de quatre fois sur cinq environ. En revanche, les remontrances ne provoquent un changement de comportement qu'une fois sur deux. La différence d'efficacité entre les deux gestions est significative avec une probabilité d'erreur de .05 ( $U = 16.5$  ;  $N = 18$  ;  $p < .05$ ). Les remontrances occasionnent une fréquence élevée d'escalades symétriques entre l'enseignant et l'élève «indiscipliné». Ce n'est pas le cas de la gestion indirecte. L'ignorance semble être peu utile en réaction à ce comportement. Les séquences d'ignorance ne sont suivies de comportements adaptés que dans la moitié des cas. À nouveau, l'analyse statistique indique une différence significative entre la gestion indirecte et l'ignorance ( $U = 43$  ;  $N = 27$  ;  $p < .03$ ). L'efficacité maximale de la gestion de diversion doit être relativisée au vu de son emploi réduit à seulement deux leçons. Le faible effet d'engagement de la gestion de clarification mérite d'être relevé. La demande d'éclaircissement adressée à l'élève semble susciter chez celui-ci une argumentation proche de l'opposition ou de la provocation.

Le nombre restreint de leçons du second groupe au cours desquelles apparaît le comportement oppositionnel nous empêche de tirer des conclusions sur l'efficacité des diverses gestions. Constatons cependant que l'ignorance de ce comportement présente une efficacité semblable aux remontrances adressées par les enseignants du premier groupe à leurs propres élèves «indisciplinés».

### 9.5 Effets différenciés des gestions chez les élèves «indisciplinés» rejetés

Certaines gestions sont-elles plus efficaces que d'autres pour gérer un type de comportements indisciplinés ? Cela semble évident pour la gestion du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif. Dans ce cas, la gestion indirecte permet un engagement scolaire supérieur à la remontrance ou à l'ignorance. L'effet différencié des gestions réactives aux autres comportements indisciplinés doit cependant être nuancé. A la suite du bavardage, aucune gestion ne se détache des autres. Leurs effets sont homogènes. En revanche, réagir à la distraction par une gestion indirecte ou une remontrance à l'élève peut amener plus fréquemment cet enfant à s'engager dans les apprentissages que lui poser une question sur ceux-ci (diversion). L'histogramme de la figure 9.2 résume les résultats. L'analyse des effets des gestions réactives au comportement impulsif en est exclue en raison des particularités de ces interventions. La diversion par exemple ne joue pas un rôle de gestion. Son emploi renforce même la probabilité d'apparition de cette conduite. L'efficacité de la gestion des exclamations et des levers de main exclamatoires réside davantage dans la maîtrise des

stratégies de gestions au cours de la leçon (voir chap. 8) que dans la prise en considération de l'efficacité individuelle des diverses gestions. C'est bien la volonté d'éviter l'emploi d'une stratégie contradictoire ou renforçante qui favorisera la diminution des exclamations. 157

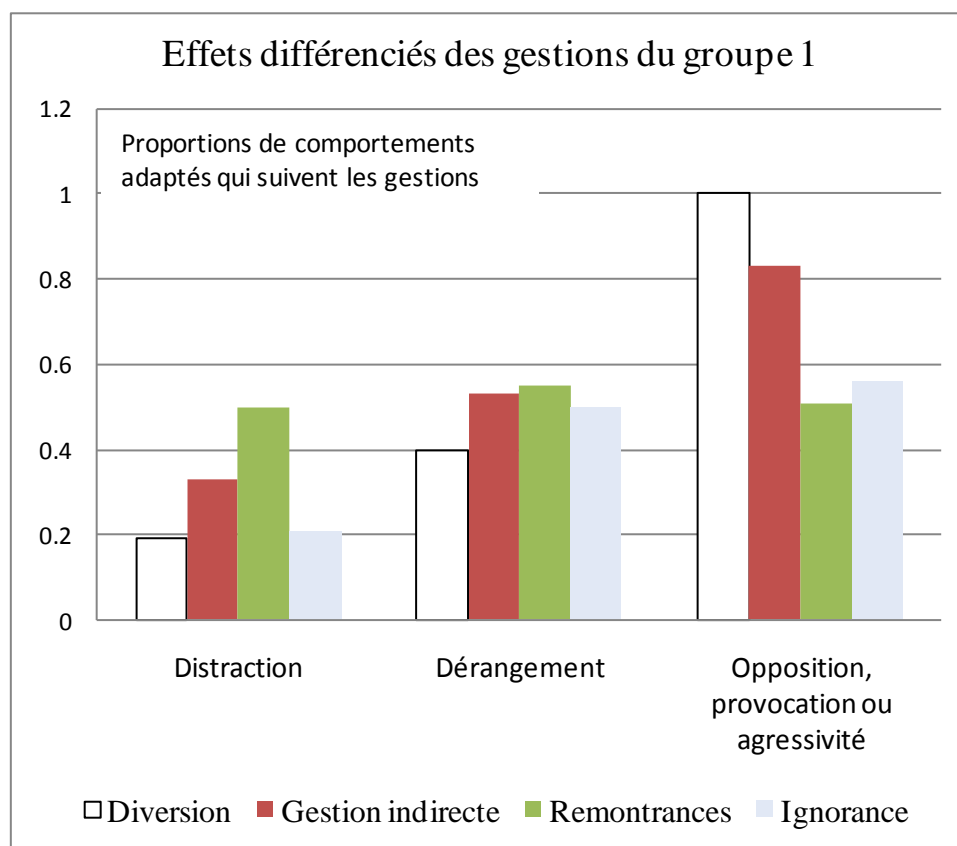


Figure 9.2 : comparaison de l'efficacité des gestions réactives aux comportements indisciplinés des élèves «indisciplinés» du groupe 1.

En ce qui concerne la gestion de la distraction, il est à relever que plus la gestion de l'enseignant est claire quant au contenu (donc portant sur le comportement à modifier) et au destinataire (adressé directement à l'élève «indiscipliné»), plus son efficacité sera élevée. Ce n'est pas le cas de la gestion du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif. Au contraire, plus la gestion est indirecte quant à son contenu (portant sur le travail scolaire et non sur le comportement) et à son destinataire (adressée à un pair ou au groupe plutôt qu'à l'élève «indiscipliné»), plus elle sera opérante. Même si ces résultats sont à considérer avec prudence en fonction des limites discutées précédemment, ils indiquent l'intérêt de gérer ces deux comportements indisciplinés de façons différentes. L'influence prépondérante des gestions indirectes réactives au comportement oppositionnel, provocateur ou agressif s'explique probablement par leurs fonctions moins coercitives que celles de la remontrance. Autant la gestion indirecte que la diversion minimisent les risques d'escalade symétrique entre l'enseignant et l'élève «indiscipliné».

L'efficacité d'une gestion varie-t-elle suivant les types de comportements indisciplinés qui les déclenchent ? Il suffit de comparer les effets de la gestion de diversion sur la distraction et le comportement oppositionnel, provocateur ou agressif pour s'en convaincre. L'ordre d'efficacité des gestions réactives à la distraction est inverse à celui qui apparaît après le comportement oppositionnel, provocateur ou agressif. L'influence de la gestion indirecte et de la gestion de diversion s'élève avec l'augmentation de l'aspect perturbateur des comportements indisciplinés. L'efficacité de la gestion indirecte à la suite du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif s'avère significativement plus élevée que lorsqu'elle intervient après le comportement de distraction ( $U = 9$  ;  $N = 16$  ;  $p < .03$ ). En revanche, l'effet de la remontrance semble indépendant des

comportements indisciplinés qui la déclenchent. Il est constant et n'atteint pas une probabilité supérieure à 50 %. L'élève modifie son comportement indiscipliné une fois sur deux quelle que soit la nature de celui-ci. Réagir au bavardage ou à une opposition de l'élève en lui adressant une remontrance ou en l'ignorant revient au même ! En revanche, la gestion d'ignorance présente un profil différent des autres gestions. Peu intéressante à la suite de la distraction et de l'opposition, elle augmente son efficacité en réaction au bavardage.

### 9.6 Effets différenciés des gestions chez les élèves «indisciplinés» non rejetés

En raison de la très faible fréquence de comportements oppositionnels manifestés par les élèves «indisciplinés» de ce groupe et des particularités de la gestion du comportement impulsif, les comparaisons ne concernent que les effets des gestions réactives à la distraction et au bavardage (comportement dérangeant). L'emploi privilégié des gestions d'ignorance et de diversion manifestées par les enseignants pose deux interrogations : 1) ces gestions présentent-elles un effet d'engagement différencié selon le comportement qui les provoque et 2) l'une d'elle est-elle plus efficace que l'autre pour gérer chaque comportement ? L'histogramme de la figure 9.3 résume les effets différenciés de ces deux gestions.

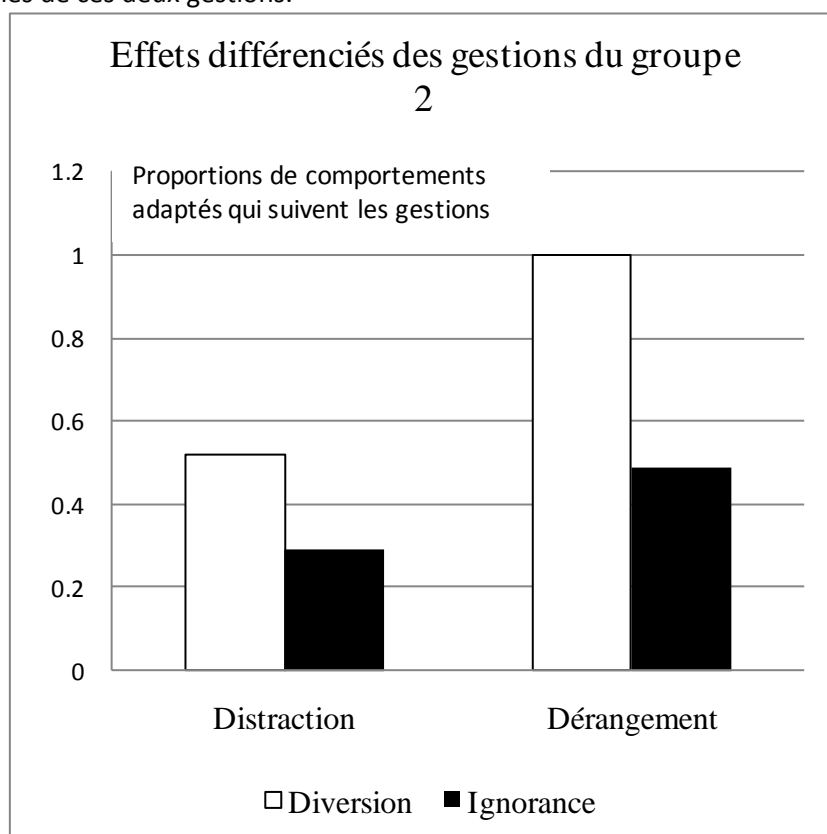


Figure 9.3 : Comparaison de l'efficacité des gestions d'ignorance et de diversion réactives aux comportements de distraction et de dérangement des élèves «indisciplinés» du groupe 2.

Deux tendances apparaissent dans ce groupe. D'une part, les deux gestions influencent davantage le bavardage que la distraction et, d'autre part, l'efficacité de la diversion est supérieure à l'ignorance pour modifier ces deux comportements indisciplinés. La difficulté plus élevée à gérer la distraction que le bavardage corrobore les résultats constatés pour le groupe 1. Une tendance similaire était apparue dans ce groupe. L'histogramme de la figure 9.4 en rappelle les résultats.

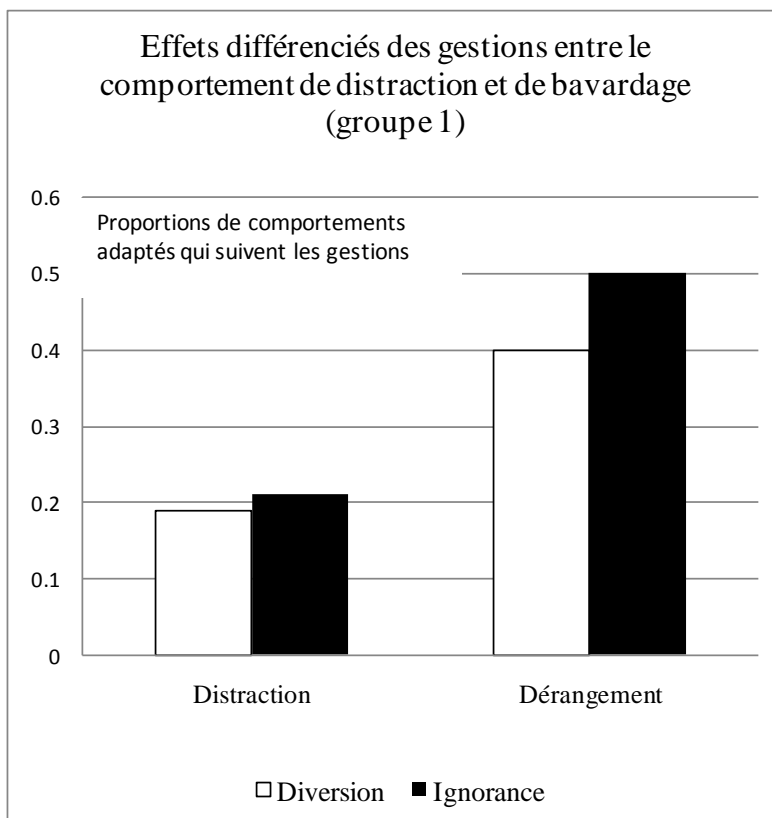


Figure 9.4 : comparaison de l'efficacité des gestions d'ignorance et de diversion réactives aux comportements de distraction et de dérangement des élèves «indisciplinés» du groupe 1.

Ce constat soulève un problème en ce qui concerne les leçons du second groupe. Les élèves «indisciplinés» en faisant partie manifestent précisément une durée et une fréquence de distraction élevées. Aucune gestion réactive employée par les enseignants ne semble bien efficace pour ramener l'attention de ces élèves à un meilleur niveau. Il est fort probable que l'aide à apporter à ces élèves passe par le contrôle d'autres formes d'interventions comme la gestion organisationnelle par exemple.

### 9.7 Conclusion

Une tendance se dégage de ces résultats. L'implication de l'élève «indiscipliné» varie suivant la gestion utilisée par l'enseignant. Cela est particulièrement vrai dans le premier groupe et surtout lorsque ces enfants «indisciplinés» manifestent des comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs. Dans ce cas, la gestion indirecte est la plus pertinente. Elle consiste à adresser une remarque au groupe-classe. Son efficacité sur la conduite de l'élève «indiscipliné» rappelle l'effet d'onde des remontrances décrit par Kounin (1970). Cet auteur montre en effet les conséquences positives que provoquent, sur le groupe, les remontrances de l'enseignant à un élève (voir chap. 2). Il semble que cet effet soit circulaire. Les remarques adressées au groupe ne laissent pas l'élève «indiscipliné» indifférent. Elles apaisent son comportement le plus perturbateur.

Bien que les différences ne se soient pas toutes significatives sur le plan de l'analyse statistique, l'efficacité de chaque gestion semble dépendre du type de comportement indiscipliné. Ainsi, l'effet d'engagement de la gestion indirecte ou de la diversion augmente avec le caractère perturbateur du comportement indiscipliné. Ces gestions sont plus intéressantes après un comportement dérangement ou un comportement oppositionnel, provocateur ou agressif qu'à la suite d'une distraction. En revanche, une gestion coercitive comme la remontrance s'avère plus influente que d'autres gestions réactives au comportement de distraction. De même, une gestion de diversion suscite un engagement plus élevé de l'élève «indiscipliné» distrait qu'une gestion d'ignorance.

Le choix de la gestion indirecte, si présente lors des leçons du premier groupe, s'expliquait par le souci des enseignants de garder élevée l'attention du groupe-classe (voir chap. 8). Les résultats issus de l'étude de l'efficacité des gestions apportent un argument supplémentaire en faveur de la gestion indirecte. Elle est très efficace à la suite du comportement oppositionnel, provocateur ou agressif ce qui ne peut que renforcer sa probabilité d'apparition. Pourtant, l'influence élevée de la gestion indirecte justifie-t-elle son emploi ? Ne présente-t-elle pas un risque considérable de renforcer le rejet de l'élève «indiscipliné» ? Ce danger doit être pris au sérieux, sinon les effets positifs à court terme de cette gestion ne contribueront qu'à accroître la fréquence des comportements indisciplinés à long terme.



## **TROISIEME PARTIE**

### **RESUME DES RESULTATS ET DISCUSSION**

## 10. Résumé et conclusion

### 10.1 Résumé des résultats des observations

**Pourcentage des élèves indisciplinés.** Sur un total de 307 élèves fréquentant l'école primaire, 5.86 % présentent des problèmes d'indiscipline en classe aux yeux de leurs enseignants (chap. 6.1). Ce sont les élèves «indisciplinés». Le rapport est de 8 garçons pour 1 fille. Ces résultats s'inscrivent dans la fourchette décrite en psychopathologie à propos de la prévalence des enfants porteurs de diagnostics de troubles d'attention avec hyperactivité, de trouble oppositionnel avec provocation ou de trouble des conduites.

**Durée d'émission des comportements indisciplinés.** Les analyses des observations montrent que ces élèves passent 21.33 % de la durée des leçons à se montrer indisciplinés. Cette proportion est le triple de celle de leurs camarades de classe. Les conduites indisciplinées de ces derniers n'occupent que les 7.66 % de la durée des leçons (chap. 6.4). Cette différence valide les jugements des enseignants. Leur perception de l'indiscipline s'appuie sur des émissions de comportements indisciplinés objectivement plus fréquentes chez ces élèves que chez leurs camarades. La seule variable contextuelle ayant une influence sur la durée d'émission des comportements indisciplinés est le type d'enseignement. *La durée des comportements indisciplinés s'élève de 8 % à plus de 20 % lorsque l'enseignant passe d'une leçon frontale à une leçon en groupe frontal.* Ni l'expérience de l'enseignant, ni la matière enseignée ne semble influencer l'indiscipline en classe (chap. 6.5).

**Rejets et comportements des élèves «indisciplinés».** La moitié des élèves «indisciplinés» sont rejetés de leurs camarades de classe (chap. 6.2). Les résultats des questionnaires sociométriques mettent l'accent sur l'ampleur et la constance de ces rejets. Ampleur, dans le sens où ces élèves sont rejetés par presque tous les camarades de leur classe et constance dans la mesure où ces rejets ne s'estompent pas au cours de l'année scolaire. Ce constat est en accord avec les recherches sur le rejet de l'enfant (chap. 3.4). Les comportements des deux groupes d'élèves «indisciplinés» sont différents au cours de leçons de français et de mathématiques : les élèves rejetés manifestent un pourcentage supérieur de *comportements impulsifs et oppositionnels* à celui des enfants non rejetés (chap. 6.7). Près de 19 % de leurs séquences de comportements sont impulsives alors que la valeur de ces mêmes comportements ne s'élève qu'à 8 % chez les enfants non rejetés. En revanche, ces derniers se montrent bien plus *distracts* que les premiers (11.9 % de séquences de distraction contre 2.6 % chez les élèves rejetés). Dans notre échantillon, le signalement d'élèves «indisciplinés» par les enseignants touche deux groupes d'enfants : 1) le premier groupe manifeste des comportements impulsifs et des comportements oppositionnels, provocateurs et agressifs. Ces élèves-là sont rejetés de leurs camarades de classe. 2) Le second groupe comporte des élèves non rejetés qui se caractérisent par des comportements de distraction.

L'indiscipline en classe se manifeste soit par des comportements perturbateurs (impulsivité, opposition, provocation ou agressivité), soit par des conduites plus discrètes comme la distraction. Leur caractéristique commune est une absence d'engagement ou une implication inappropriée de l'élève dans les apprentissages scolaires. Cette distinction en deux groupes s'apparente à deux configurations diagnostiques : le trouble d'attention avec hyperactivité, le trouble oppositionnel avec provocation ou le trouble des conduites pour les élèves du premier groupe et le déficit d'attention pour ceux du second groupe (chap. 3.2 et 3.3). Cette distinction en deux groupes est non seulement cohérente avec la nosographie psychopathologique mais encore avec les résultats des recherches sur le rejet de l'enfant (chap. 3.4). Selon Coie (1990), le comportement de l'enfant est à la source de son rejet. Des facteurs secondaires alimentent ensuite ce statut sociométrique. Les élèves «indisciplinés» rejetés présentent effectivement des comportements plus perturbateurs que ceux qui ne subissent pas d'exclusion sociale. Les comportements impulsifs et oppositionnels de notre typologie semblent jouer un rôle prépondérant dans la mise à l'écart de l'enfant par le groupe.

**Comportements des camarades des élèves rejetés et non rejetés.** Les différences entre les deux groupes de leçons ne s'arrêtent pas aux comportements des élèves «indisciplinés». Elles apparaissent aussi entre les camarades de classe de ces élèves (chap. 6.8). La première intéresse les

exclamations. Les enfants du premier groupe passent *quatre fois plus de temps en comportements impulsifs* que les compagnons des élèves «indisciplinés» non rejetés (1.24 % de la durée de la leçon contre 0.35 %). Un phénomène de contagion est susceptible d'en expliquer les raisons. Être concurrents d'un enfant impatient de donner une réponse peut amener les élèves à manifester aussi cette fougue. Une contagion réciproque se déclenche. L'impulsivité d'un élève entraîne celle de ses voisins qui renforce l'impétuosité de l'enfant. Une deuxième différence distingue les deux groupes de leçons. Les élèves du second groupe (classes avec des élèves «indisciplinés» non rejetés) *sont plus enclins à bavarder* avec l'élève «indiscipliné» que les enfants du premier groupe. Ils y consacrent *huit fois plus de temps* (4.99 % contre 0.59 %). Soulignons la nature irrecevable de ces comportements pour l'enseignant. Ils ont lieu en cours de leçons frontales, au moment où une attention au maître est requise. Révélateurs d'un désengagement scolaire et d'une contagion, ils témoignent pourtant d'une intégration sociale indéniable. Le faible niveau d'échanges positifs des enfants «indisciplinés» rejetés n'est pourtant pas remplacé par de l'agressivité. *Aucune différence n'apparaît entre les deux groupes en ce qui concerne des échanges négatifs adressés aux élèves «indisciplinés»*. Au cours de leçons de français ou de mathématiques, les élèves «indisciplinés» rejetés ont moins l'occasion de bavarder avec leurs voisins mais n'essuient pas plus de critiques que les enfants «indisciplinés» non rejetés. Leurs comportements impulsifs ou oppositionnels n'entraînent pas de répliques agressives de la part du groupe. Le contexte structuré des leçons frontales, supervisées étroitement par l'enseignant, explique probablement la retenue des élèves. Les comportements oppositionnels ou provocateurs sont même susceptibles d'amener une certaine satisfaction au groupe-classe. Par exemple, l'analyse minutieuse d'une observation révèle le rôle incitateur d'un enfant. Celui-ci demande discrètement à l'élève «indiscipliné» de jouer au clown. L'élève, ravi de cette attente, s'empresse de s'exécuter lorsque son enseignant lui tourne le dos. Ses grimaces suscitent rires et sourires dans le groupe ce qui d'ailleurs alerte l'enseignant. Les enfants les plus enjoués sont précisément ceux qui ont rejeté l'élève «indiscipliné» lors du questionnaire sociométrique. Cet exemple est illustratif du rôle ambigu joué par le comportement perturbateur : provoquer un état d'hilarité à court terme et en rejeter le responsable à moyen terme. La prise de conscience de son exclusion amène l'élève rejeté à multiplier les comportements supposés attirer les faveurs du groupe. Malheureusement, il ne pressent pas l'effet d'éviction de son comportement.

**«Faire ou ne pas faire de la discipline ?»** Les attitudes des deux groupes d'élèves s'avèrent différentes. Qu'en est-il des actes disciplinaires et des feed-back de leurs enseignants ? Observe-t-on aussi des particularités propres à chaque groupe ? «Faire de la discipline» en classe revient à interrompre la leçon pour adresser une remarque portant sur le comportement inadapté d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Ces critiques portent le nom de messages «de discipline». Elles touchent trois destinataires : l'élève «indiscipliné», un camarade de celui-ci ou un groupe d'enfants. Les enseignants du premier groupe font-ils «davantage de discipline» que leurs collègues du second groupe ? Le cas échéant, quels en sont les destinataires concernés ? Les résultats des analyses d'observations sont éloquentes (chap. 7.1). Un écart sépare les deux groupes. Il touche les trois destinataires. *Durant leurs leçons, les enseignants des élèves «indisciplinés» rejetés interviennent trois fois plus souvent et trois à quatre fois plus longtemps que leurs collègues du second groupe. Cette différence concerne les messages «de discipline» adressés aux élèves «indisciplinés», à leurs camarades désignés nominativement et au groupe-classe.* La différence entre les enseignants des deux groupes est très significative. Les élèves «indisciplinés» rejetés sont réprimandés plus de huit fois plus fréquemment que ceux qui ne sont pas rejetés et leurs camarades près de trois fois plus souvent que ceux du second groupe. Une différence similaire est observée à propos des messages collectifs «de discipline», adressés aux groupes-classe. Plusieurs implications découlent de ce constat. *Les leçons du premier groupe sont caractérisées par de nombreuses ruptures de l'enseignement.* Ces interruptions ne sont pas seulement occasionnées par les comportements perturbateurs des élèves mais aussi par les messages «de discipline» des enseignants. *Un isomorphisme apparaît entre les attitudes des élèves et celles de leurs enseignants.* Aux comportements, sources de ruptures de l'enseignement des élèves du premier groupe correspondent des actes de même fonction chez leurs enseignants. A une conduite indisciplinée plus discrète des élèves du second groupe répond une

gestion de l'enseignant qui optimise une continuité de l'enseignement. *La fréquence élevée des remontrances à l'élève «indiscipliné» rejeté n'est certainement pas le seul facteur secondaire du rejet.* Les remarques collectives différencient aussi les deux groupes et sont susceptibles d'influencer le maintien du rejet. Un sentiment d'injustice vécu par les camarades de classe des élèves «rejetés», conséquence des actes disciplinaires subis, les amèneraient à en tenir l'élève «indiscipliné» responsable. A ce stade des résultats, la tentation est forte d'établir un lien de causalité entre les comportements des élèves et ceux des enseignants. Cette démarche nous conduirait à répéter les conclusions des chercheurs des années 50 : un style de gestion autoritaire entraîne des comportements d'opposition. Ce serait entrer dans une impasse. Il est plus pertinent de ne juger les conduites de quiconque et de poursuivre les analyses en décryptant d'autres faits qui affineront l'interprétation des résultats. Portons l'attention sur les feed-back.

**Feed-back positifs et négatifs : le constat d'un déséquilibre.** Les feed-back positifs et négatifs comprennent des remarques bienveillantes ou défavorables non seulement au sujet des comportements des élèves mais aussi à propos de leurs travaux. Dans quelles proportions les enseignants des deux groupes en émettent-ils à leurs élèves «indisciplinés» ? Observe-t-on une différence entre les deux groupes ? À nouveau, une nette différence partage les deux groupes (chap. 7.2). Les premiers (avec élèves «indisciplinés» rejetés) adressent *davantage de feed-back négatifs* à l'élève «indiscipliné» que les seconds. La différence est importante. Les enseignants du premier groupe consacrent 5.35 % de leurs séquences d'enseignement à ces feed-back alors que les enseignants du second groupe n'y vouent que 1.58 %. En revanche, *aucune différence d'émission de feed-back positifs ne distinguent les deux groupes* : une moyenne de 2 % pour chacun d'eux. Les élèves «indisciplinés» non rejetés ont une proportion semblable de feed-back positifs et négatifs. En revanche, le rapport est totalement déséquilibré chez les élèves «indisciplinés» rejetés. Ils collectent deux à trois fois plus de feed-back négatifs que positifs.

**Fréquences des diverses gestions réactives.** Notre modèle de gestion (chap. 4.3.4) propose quatre formes de gestions réactives : la gestion par ignorance (l'enseignant ignore le comportement indiscipliné et poursuit sa leçon), la gestion de diversion (l'enseignant pose une question à l'élève «indiscipliné»), la gestion indirecte (l'enseignant adresse une remarque au groupe-classe à la suite du comportement indiscipliné de l'élève) et la gestion de remontrances (l'enseignant adresse une remontrance à l'élève «indiscipliné»). Les gestions sont toujours précédées d'un comportement indiscipliné. Elles se manifestent immédiatement à la suite de ce comportement. Ce n'est ni le cas des messages «de discipline», ni celui des feed-back. Leurs fréquences étaient indépendantes des comportements des élèves. L'étude de la fréquence des gestions réactives devrait confirmer les résultats précédents mais surtout leur apporter une interprétation contextuelle. L'analyse comparative des fréquences entre les deux groupes souligne deux différences (chap. 7.3). Les enseignants du premier groupe recourent davantage que leurs collègues à la gestion indirecte et à la gestion de remontrances. Quelques chiffres appuyent ces constatations : le comportement indiscipliné d'un élève rejeté a une probabilité de 10.6 % d'être géré par une remarque adressée au groupe et 7.41 % d'être suivi d'une remontrance personnelle. Dans le second groupe, il n'en a que respectivement 3.48 % et 1.37 %. Que la gestion de remontrances soit consécutive au comportement indiscipliné de l'élève est logique. Qu'autant de remarques collectives soient directement précédées de comportements perturbateurs de l'élève «indiscipliné» rejeté soulèvent une interrogation. Pourquoi ces conduites indisciplinées acquièrent-elles la fonction de contrôler le groupe ? Y répondre avec un minimum d'incertitude nécessite un approfondissement supplémentaire des analyses.

**Gestion différenciée des comportements indisciplinés : l'importance du contrôle de la contagion.** La gestion indirecte et la gestion de remontrances, gestions privilégiées des enseignants du premier groupe, sont-elles sélectives ou apparaissent-elles en réaction à tous les comportements indisciplinés ? De manière plus générale, les enseignants adaptent-ils leurs gestions aux types de comportements indisciplinés qui les précèdent ? *Les enseignants du premier groupe privilégient la gestion par ignorance et la gestion indirecte à la suite de tous les comportements indisciplinés mais ils différencient les autres gestions en fonction des comportements indisciplinés* (chap. 8.1). Leur volonté d'ignorer les comportements indisciplinés ou d'y réagir par une remarque au groupe-classe révèle

leur préoccupation prioritaire, indépendante du type de comportement indiscipliné : enseigner et s'assurer de l'attention du groupe. La gestion différenciée des comportements intervient ensuite. *Après une distraction ou un comportement impulsif, leurs réactions sont différentes de celles qui apparaissent en réaction à un bavardage ou à un comportement oppositionnel, provocateur ou agressif.* Si l'élève «indiscipliné» se montre distrait ou impulsif, ils choisissent de lui poser une question sur la matière pédagogique plutôt que de lui adresser une remontrance. Ils cherchent à *remplacer* le comportement indiscipliné par une conduite d'engagement scolaire. Ils inversent cet ordre si l'élève bavarde ou présente de l'opposition ou de la provocation. Dans ce cas, la remontrance est préférée à la gestion de diversion. Les enseignants cherchent alors à *supprimer* le comportement indiscipliné. *Au souci prioritaire de poursuivre l'enseignement et de garder élevée l'attention du groupe s'ajoute une préoccupation secondaire, liée au type de comportement indiscipliné : remplacer ou supprimer les comportements indisciplinés.* Le remplacement concerne les conduites impulsives et révélatrices de distraction, et la suppression s'impose après les comportements de bavardage et d'opposition. Comment expliquer cette option ? Ni la distraction, ni le comportement impulsif de l'élève «indiscipliné» ne détournent l'enseignant de la dimension pédagogique : l'élève distrait ne perturbe pas la leçon, et la réponse impétueuse permet souvent la poursuite du programme pédagogique. Les gestions de diversion et d'ignorance se situent dans le même registre. Elles favorisent l'avancement de la leçon. En revanche, les comportements de bavardage et d'opposition créent des ruptures de l'enseignement. Ils signifient un déficit d'engagement scolaire et un risque de contagion. Les gestions indirectes et de remontrances s'inscrivent dans cette rupture. Leurs manifestations nécessitent l'interruption de la leçon. Les comportements qui témoignent d'une absence d'engagement scolaire de l'élève et d'une perturbation de l'enseignement (comportements de bavardage et d'opposition) sont gérés d'une façon plus coercitives que les conduites qui laissent l'enseignant poursuivre la leçon. La gestion par remontrances s'applique à la suite de comportements qui cumulent deux caractéristiques : celle de témoigner l'absence d'engagement scolaire de l'élève et celle de présenter un risque de contagion. Lorsque les comportements ne présentent que l'une d'elles (dans le cas de la distraction ou du comportement impulsif), les enseignants recourent peu à la remontrance et préfèrent diriger à nouveau l'attention de l'élève sur la dimension pédagogique (gestion de diversion) en gardant toujours un contrôle élevé du groupe-classe (gestion indirecte). Les résultats des analyses précédentes (fréquence des messages «de discipline», des feed-back et des gestions) incitaient à dresser un portrait caricatural de la gestion de ces enseignants : coercitive caractérisée par de multiples remontrances à l'élève ou au groupe-classe. Cette interprétation était facilitée par le rappel aux résultats des premières recherches en gestion de discipline : autoritarisme de l'enseignant lié à résistance des élèves. Les résultats ci-dessus, s'appuyant sur des analyses séquentielles d'observations, dépassent de loin cette vision triviale de la gestion de l'indiscipline. Ils indiquent que ces enseignants vivent un triple partage de leur attention : 1) enseigner, 2) garder l'attention du groupe-classe en évitant la contagion des comportements perturbateurs et 3) gérer le comportement de l'élève «indiscipliné». La forme de cette gestion dépend du type de comportement indiscipliné. L'enseignant tente de substituer une conduite d'engagement scolaire à un comportement de distraction mais il cherche à supprimer la présence d'un comportement générateur de contagion et révélateur de désengagement pédagogique. Comment penser un seul instant que ces enseignants font preuve d'autoritarisme sur la seule base de leurs fréquences élevées de remontrances et de remarques disciplinaires ?

Les enseignants du second groupe sont confrontés à d'autres troubles du comportement : la distraction associée à l'impulsivité et à quelques comportements de bavardage. *A la suite de ces comportements, le recours à la gestion d'ignorance est fortement privilégié.* Cette option souligne leur principal souci : poursuivre l'enseignement. A la différence des enseignants du premier groupe, ils ne manifestent pas le souci constant de devoir garder élevée l'attention du groupe. Leur utilisation de la gestion indirecte n'est pas fréquente et n'intervient qu'en réaction à quelques comportements indisciplinés. Après l'ignorance, ils différencient leurs gestions en privilégiant certaines au détriment d'autres selon les comportements indisciplinés qui les précèdent. *La distraction de l'élève*

«indiscipliné» non rejeté suscite des réactions différentes de celles qui suivent l'impulsivité ou des comportements de bavardage. Si la distraction ne provoque pratiquement que le recours à la gestion de diversion (poser à l'élève une question sur la dimension pédagogique), l'impulsivité et le bavardage laissent apparaître l'emploi de gestions plus coercitives comme la remontrance et la gestion indirecte. Comme chez leurs collègues du premier groupe, on retrouve chez eux la volonté de substituer à la distraction un comportement d'engagement scolaire. En revanche, si la conduite de l'élève présente un risque de contagion (exclamations ou bavardage), ils optent soit pour la suppression de ce comportement au moyen d'une remontrance soit pour le contrôle du groupe-classe par une gestion indirecte. A la différence de leurs collègues du premier groupe, le souci de contrôler les risques de contagion du comportement indiscipliné n'apparaît qu'à la suite des comportements impulsifs et des conduites de bavardage.

**Stratégies de gestions des différents types de comportements indisciplinés.** Au cours d'une leçon, un enseignant ne réagit pas toujours de la même manière à un comportement indiscipliné. Par exemple, en réaction à un comportement impulsif, un enseignant du premier groupe pourrait d'abord adresser une remarque au groupe-classe, ensuite effectuer quelques remontrances à l'élève et enfin lui donner la parole. Les agencements de ces gestions sont des stratégies. Ce terme n'implique pas une action délibérée de l'enseignant. L'enseignant ne décide généralement pas, avant le début d'une leçon, de réagir à un type particulier de comportement indiscipliné par une combinaison de gestions préétablies. On dénombre six stratégies (chap. 8.2) : la stratégie d'ignorance (dans le cas où l'enseignant réagit constamment par cette forme de gestion à la suite d'un comportement indiscipliné), la stratégie de diversion (lorsqu'il combine la gestion d'ignorance à la diversion), la stratégie de clarification (s'il recourt à l'ignorance et à la gestion de clarification), la stratégie indirecte (caractérisée par une combinaison de la gestion indirecte avec toutes les autres gestions sauf la remontrance) et la stratégie coercitive (qui inclut la remontrance à d'autres gestions). Ces stratégies sont réactives à tous les comportements indisciplinés. Il est cependant utile d'en ajouter une qui s'adresse particulièrement à la gestion des comportements impulsifs. C'est la stratégie contradictoire. Cette stratégie associe la diversion à la gestion indirecte ou à la remontrance. Dans ce cas, l'enseignant donne quelquefois la parole à l'élève et, d'autres fois, au cours de la même leçon, lui adresse une remontrance. A la suite de ce même comportement, la stratégie de diversion perd son sens. Le fait de donner systématiquement la parole à l'élève impulsif consolide ce comportement. C'est pourquoi cette stratégie est appelée «renforçante» lorsqu'elle est précédée de cette conduite. La définition précise des stratégies figure aux tableaux 8.5 et 8.6 du chapitre 8.2. Les analyses des stratégies confirment et affinent les conclusions précédentes. A la suite du comportement de distraction, les enseignants du premier groupe utilisent de manière équilibrée les stratégies de continuité de l'enseignement (stratégies d'ignorance et de diversion). Cet équilibre se modifie lorsqu'ils gèrent le bavardage ou l'opposition. On observe alors une nette préférence pour le recours à des stratégies de rupture de l'enseignement (stratégie indirecte ou coercitive). Ces résultats nous amènent à confirmer les interprétations précédentes : *plus un comportement indiscipliné présente un risque de contagion et reflète le désengagement de l'élève, plus les enseignants de ce groupe sont enclins à adresser des remontrances à son auteur.* Ces résultats portent au premier plan le souci de ces enseignants de maintenir élevée l'attention du groupe-classe. Dans ce but, ils contrôlent surtout les comportements susceptibles de distraire la classe. Leur intention consiste probablement à les éliminer. Leur volonté de maintenir l'attention du groupe à un niveau optimum se traduit par l'importance de la stratégie indirecte. Celle-ci alimente malheureusement la rupture de l'enseignement provoquée par la conduite indisciplinée. Les enseignants du second groupe différencient aussi leurs stratégies de gestion. La stratégie de diversion est largement utilisée à la suite du comportement de distraction. Bien que son emploi s'affaiblisse après des comportements plus intrusifs, les stratégies de continuité de l'enseignement demeurent privilégiées. L'emploi de ces stratégies révèle la préoccupation de ces maîtres : *poursuivre l'enseignement en ignorant le comportement indiscipliné ou en le remplaçant par une conduite d'engagement scolaire.*

Une différence fondamentale apparaît donc entre les deux groupes d'enseignants. Les premiers souhaitent *réduire* l'apparition du comportement perturbateur de l'élève «indiscipliné» tandis que les seconds désirent *remplacer* ce comportement par une conduite d'engagement scolaire. Cette différence découle évidemment de la distinction comportementale entre les deux groupes d'élèves. L'analyse des observations en termes de stratégies apporte un nouvel éclairage sur la gestion du comportement impulsif (exclamations et levers de main exclamation). *Environ un tiers des enseignants de chaque groupe emploient une stratégie contradictoire et un autre tiers une stratégie dissuasive. La stratégie renforçante est peu utilisée.* Les résultats n'indiquent pas de différence fondamentale entre les deux groupes d'enseignants sauf dans le cas de l'utilisation de la stratégie d'ignorance. Les enseignants du second groupe y recourent plus facilement que ceux du premier groupe. La proportion relativement élevée des enseignants de chaque groupe à employer la stratégie contradictoire mérite d'être soulignée. Elle traduit la difficulté à gérer ces comportements. Cette stratégie, qui consiste à accorder quelquefois la parole à l'élève qui la sollicite de manière impulsive et à lui adresser d'autres fois des remarques dissuasives signale un déficit de cohérence éducative. Cette incohérence s'explique vraisemblablement par le contexte pédagogique particulier qui entoure l'apparition d'exclamations et de levers de mains exclamatifs : rythme élevé de la leçon, réponses d'élèves sur lesquelles s'appuie la poursuite de l'enseignement. Ne pas tomber dans le piège de la stratégie contradictoire face à de nombreux comportements impulsifs exige des enseignants une volonté d'ignorer délibérément un élève impétueux dont la réponse pourrait pourtant permettre à l'enseignant d'avancer dans le cours de sa leçon.

**Efficacité des gestions.** L'étude de la gestion réactive serait incomplète si elle ne parvenait pas à estimer l'efficacité des diverses gestions. Est efficace la gestion qui permet à l'enfant de passer d'un comportement indiscipliné à un comportement d'engagement scolaire (chap.9). *Les analyses montrent que l'efficacité d'une forme de gestion varie selon les types de comportements indisciplinés qui la provoquent.* En ce qui concerne les leçons du premier groupe, *l'efficacité de la gestion de diversion (poser une question à l'élève) augmente avec le caractère perturbateur du comportement indiscipliné.* La diversion amène l'élève distrait à un engagement scolaire une fois sur cinq. Si l'enfant présente un comportement d'opposition, l'efficacité de la diversion est de 100 % ! *L'efficacité de la gestion indirecte (remarques au groupe) suit le même chemin que la diversion.* Efficace une fois sur trois en réaction à la distraction, elle le devient huit fois sur dix après une opposition. *La faible efficacité de la remontrance doit être soulignée :* elle ne conduit l'élève «indiscipliné» à s'engager dans l'activité scolaire qu'une fois sur deux quel que soit son comportement. A sa faible efficacité s'ajoute donc une absence de différenciation. De ce point de vue, son emploi s'avère peu pertinent avec des élèves qui présentent des comportements impulsifs, oppositionnels, provocateurs ou agressifs. Finalement, *l'ignorance ne se révèle guère plus intéressante que la remontrance.* Elle n'amène l'élève à changer son comportement que dans 50 % des cas et ce faible impact ne dépend pas du type de comportement indiscipliné qui la précède. Quelles sont les gestions les plus intéressantes à utiliser en réaction aux divers comportements indisciplinés ? En ce qui concerne *la distraction*, plus la gestion de l'enseignant est claire quant au contenu (donc portant sur le comportement à modifier) et au destinataire (adressé directement à l'élève), plus l'efficacité sera élevée. Ainsi, avec des élèves distraits, la remontrance est plus pertinente que la diversion. L'efficacité de la remontrance n'est cependant pas élevée : 50 %. Par conséquent, les gestions réactives à la distraction semblent peu adaptées à amener un changement de comportement de ces enfants. Il s'agit vraisemblablement d'un comportement dont l'intervention mérite une combinaison de gestion préventive, organisationnelle et réactive. L'efficacité des gestions du *comportement d'opposition* suit une règle opposée : plus la gestion est indirecte quant à son contenu (portant sur le travail scolaire plutôt que sur le comportement) et à son destinataire (adressée au groupe plutôt qu'à l'élève), plus son efficacité est élevée. La diversion ou la gestion indirecte s'avèrent près de deux fois plus efficaces que la remontrance. Ces deux gestions ont le mérite de ne pas alimenter l'opposition ou la provocation de l'élève. Dans le cas de la diversion, l'enseignant évite de réagir directement au comportement de l'élève mais centre l'attention de celui-ci sur un nouveau contenu pédagogique. Par une remarque adressée au groupe (gestion indirecte), il s'abstient de le placer au

centre de l'attention du groupe mais lui rappelle indirectement une règle de conduite. Dans les deux cas, l'enseignant évite l'affrontement direct et minimise le risque d'escalades symétriques. L'efficacité des diverses gestions réactives au *bavardage* des élèves du premier groupe est relativement homogène. Que l'enseignant adresse une remontrance à l'élève, qu'il rappelle le groupe au calme, qu'il interroge l'élève sur le contenu pédagogique de la leçon, l'engagement scolaire de l'élève apparaîtra une fois sur deux environ. L'efficacité des gestions réactives au *comportement impulsif* est certainement moins utile à prendre en considération que le contrôle des stratégies à appliquer à la suite de ce comportement. Il s'agit effectivement d'éviter de tomber dans le piège de la stratégie contradictoire ou renforçante.

Les enseignants du second groupe privilégient les gestions de continuité (ignorance et diversion) à la suite des comportements de distraction et de bavardage. *L'ignorance et la diversion sont plus efficaces en réaction au comportement de bavardage qu'à la suite du comportement de distraction.* Interroger un élève «indiscipliné» non rejeté qui bavarde amène toujours un engagement scolaire de cet enfant. En revanche, *ces deux gestions s'avèrent peu influentes sur la distraction de l'élève.* La diversion amène un changement de comportement une fois sur deux alors que l'ignorance n'est efficace qu'une fois sur trois. De manière générale, l'ignorance est une gestion peu efficace quels que soient le comportement qui la provoque et le profil comportemental de l'élève «indiscipliné».

## 10.2 Formulation de quelques réserves

Plusieurs réserves doivent être cependant émises quant à l'interprétation de nos données.

Les résultats des observations ne s'appliquent qu'aux leçons frontales et aux enseignements en groupes frontaux de français et de mathématiques. Ils ne peuvent pas être généralisés à d'autres types de leçons comme le travail par petits groupes, l'enseignement individualisé ou les moments moins structurés tels que les transitions entre les leçons, les déplacements des élèves dans les couloirs de l'école et les périodes de récréation. La restriction de l'étude à des leçons de français et de mathématiques s'explique aisément. Il s'agit des deux branches principales de l'enseignement primaire. La valorisation sociale de ces matières devrait rendre leurs gestions plus aisées et faciliter la mise en évidence des compétences de gestion des enseignants. Cette étude ne tient pas compte de l'histoire de la vie de classe, des valeurs de l'enseignant, des normes culturelles du maître et des élèves, de leurs représentations. Elle s'est constamment appliquée à procéder à des analyses sur la base d'observations dans «l'ici et le maintenant». Notre postulat consiste à admettre que l'histoire de la classe ne cesse d'agir dans les interactions observables. De même, l'influence des systèmes sociaux extérieurs à la classe a été écartée de l'interprétation des résultats. Il est vrai pourtant que la classe fait partie d'un vaste réseau qui comprend l'école et ses propres règles de fonctionnement, les familles des élèves, les services extrascolaires, la communauté citadine ou urbaine. Ainsi, certains élèves observés présentent probablement des comportements semblables dans d'autres contextes. Il est aussi possible que, pour les enfants dont le profil comportemental s'approche du trouble oppositionnel et provocateur, leurs conduites résultent d'une généralisation de ce que l'enfant a appris en famille (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). Nous n'avons pas de données à ce sujet. Notre recherche n'a pas pris en considération ces différentes variables pour au moins deux raisons : la nécessité d'imposer des limites raisonnables à notre champ d'investigation et le respect de la protection des données des enfants observés. Quelle qu'en soit la cause initiale, les maîtres doivent gérer ces manifestations indisciplinées en poursuivant leurs enseignements. Notre objectif a consisté à analyser la manière dont ils s'y prenaient.

L'ensemble de la recherche ne concerne que la gestion réactive. D'autres formes existent qui n'ont pu être analysées ici. Il convient de garder à l'esprit cette restriction, car les enseignants observés utilisent certainement aussi la gestion préventive et organisationnelle. Leur emploi demeure inconnu. Cette volonté de ne cerner que la gestion réactive s'explique d'une part en raison de l'importance de cette forme d'intervention dans l'enseignement quotidien et, d'autre part, en fonction du nombre relativement restreint de recherches qui lui sont consacrées.



Nous avons aussi choisi de circonscrire nos observations à la gestion réactive verbale. Cela constitue une limite non négligeable lorsque l'on sait à quel point la communication non verbale de l'enseignant est importante dans ce domaine (de Landsheere & Delchambre, 1979). Sur le plan de la pragmatique de la communication (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1972/1967), notre méthodologie trahit même le quatrième axiome de la communication selon lequel tout être humain utilise les deux modes de communication : digital et analogique. Deux raisons ont motivé cette restriction : d'abord, l'inclusion de catégories non verbales de l'enseignant aurait rendu notre système d'observation volumineux au point de ne plus pouvoir être fonctionnel ; ensuite, l'emploi d'un seul caméscope par classe nous a contraint à effectuer un choix entre les comportements non verbaux des élèves et ceux de l'enseignant. Comme notre objectif accordait une large priorité à l'influence des divers comportements indisciplinés sur les gestions, nous avons préféré privilégier l'observation des comportements non verbaux des élèves à ceux de l'enseignant.

La démarche initiale a consisté à prier chaque enseignant de nous désigner l'élève le plus «indiscipliné». Cette procédure a fait l'objet d'une longue réflexion. Nous sommes pleinement conscient du biais qu'elle a pu introduire aux observations. D'une part, elle informait l'enseignant de l'intérêt que nous porterions à cet élève au risque de l'amener peut-être à modifier sa gestion à son égard. D'autre part, elle le contraignait à accorder une valeur d'indiscipline à des conduites qu'il n'aurait peut-être pas jugées comme telles auparavant. Cette démarche a cependant été retenue pour trois raisons. D'abord, nous souhaitions reproduire des conditions proches de celles auxquelles un psychologue scolaire est confronté. Dans ce cas, le signalement émane souvent des enseignants (après accord des parents) et s'appuie sur leurs points de vue. Ensuite, il s'agissait d'évaluer l'objectivité d'une dénomination. L'élève désigné présentait-il objectivement davantage de manifestations indisciplinées que d'autres enfants de la classe ? Enfin, cette démarche nous permettait d'estimer la nature des conduites indisciplinées auxquelles chaque enseignant était le plus sensible. En fait, la définition même d'un comportement indiscipliné, présentée au chapitre 2.7, accorde une importance primordiale au point de vue de l'enseignant. C'est ce que nous avons tenté de respecter au travers de notre démarche.

Analyser la gestion de l'indiscipline en classe sur la base d'observations directes apparaît certainement la procédure la plus objective. Elle ne prend en considération que des comportements observables. L'accord interjuges de notre système d'observation se situe dans une fourchette qui nous permet d'assurer la fidélité des résultats (entre .85 et .95). Cette procédure introduit cependant plusieurs biais dus à l'appartenance de l'observateur au système observé. La seule présence du cameraman suffit à modifier les comportements de tous les autres membres du groupe. Afin de minimiser la réactivité de l'enseignant et des élèves, plusieurs précautions ont été prises. D'abord, une observation d'accoutumance a été réalisée dans chaque classe. L'observateur a passé une demi-journée à filmer chaque classe avant le début des observations proprement dites. Cela a permis à l'enseignant et aux élèves de s'habituer à la présence du cameraman. Ensuite, lors des enregistrements de leçons, celui-ci a pris garde de réaliser des enregistrements à plan fixe sans effectuer de balayage de la classe. Cela était nécessaire en vue du traitement des résultats mais aussi pour diminuer l'impact de sa présence au cours des leçons. De plus, sa position en classe a toujours été la même, c'est-à-dire à un endroit relativement éloigné des élèves. L'enregistrement de l'élève «indiscipliné» et de ses voisins s'est effectué au moyen d'un téléobjectif. Enfin, les cinq premières minutes de chaque enregistrement ont été systématiquement ignorées dans le codage des observations de manière à permettre à l'enseignant et aux élèves d'être absorbés par la leçon.

Le recensement de 15 classes dont les enseignants acceptaient de participer à cette recherche a été plus aisé que ce que nous le craignons. La majorité des jeunes enseignants ont accepté volontiers cette expérience. Plusieurs d'entre eux travaillaient à temps partiel et n'enseignaient qu'une seule matière : le français ou les mathématiques. D'autres, au contraire, ne s'étaient pas réparti l'enseignement de ces matières. Le français et les mathématiques étaient instruits par les deux titulaires de classe. Ces aléas, propres à une recherche de ce type, ne nous ont pas permis d'apparier de façon homogène les groupes de leçons. Par exemple, le premier groupe (enseignements avec un élève «indiscipliné» rejeté) comprend quatre leçons avec le même groupe d'enfants. Deux leçons

sont menées par un enseignant et deux autres par son collègue. Cette double observation du même élève «indiscipliné» n'apparaît jamais dans le second groupe. Si cette procédure affaiblit les comparaisons entre les deux groupes, laissant au facteur individuel prendre davantage d'importance dans le premier que dans le second groupe, elle apporte cependant des informations pertinentes lors d'analyses comparatives intra-groupes.

La dernière réserve face à la généralisation de ces résultats concerne l'efficacité des gestions (chap. 9). Nos mesures du changement de comportement de l'élève ne tiennent compte que des cinq secondes qui précèdent et qui suivent la séquence de gestion. Lorsque nous parlons de l'efficacité d'une gestion réactive à un comportement indiscipliné, cet intervalle de temps doit demeurer présent à l'esprit. Une efficacité de 100 % d'une forme de gestion ne signifie donc pas que l'élève «indiscipliné» n'émettra plus de comportement indiscipliné au cours du reste de la leçon.

### 10.3 Conclusion : application des résultats au modèle de gestion différenciée

Le modèle de gestion différenciée présenté au chapitre 4 propose à l'enseignant d'évaluer sa manière de réagir aux divers comportements. Cette estimation lui permet ensuite d'intervenir en maintenant, ajustant ou enrichissant ses interventions. Une démarche semblable est conseillée pour les gestions préventives et organisationnelles. Gérer l'indiscipline en classe revient à optimiser le recours à ces trois gestions en tenant compte des types de comportements indisciplinés, de la problématique personnelle de l'élève (difficultés spécifiques dans les apprentissages, intégration sociale) et des caractéristiques du groupe-classe. La gestion réactive tient une large place dans l'intervention. Les apports d'une prévention soignée et les effets bénéfiques d'une organisation réfléchie de la classe et de l'enseignement peuvent être rendus caducs par le recours à une gestion réactive intempestive. Selon nos résultats d'observations, l'utilisation et l'efficacité de la gestion réactive dépendent des comportements indisciplinés qui les précèdent. Avant toute intervention, il est donc pertinent d'identifier ces comportements. Cette évaluation sert non seulement à l'ajustement optimal de la gestion réactive mais elle permet aussi l'estimation du profil comportemental de l'élève : prédominance d'impulsivité, d'opposition, de provocation, d'agressivité ou primauté de distraction et d'impulsivité. Elle constitue en fait l'une des dimensions de l'évaluation diagnostique (déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, trouble oppositionnel avec provocation et trouble des conduites). Ces manifestations ont un impact sur le groupe-classe, sur l'enseignement et sur l'intégration sociale de l'élève. Les enfants qui manifestent une prédominance de comportements impulsifs, oppositionnels, provocateurs ou agressifs sont rejetés par leurs camarades de classe alors que ceux qui présentent des conduites de distraction et d'impulsivité ne subissent pas d'exclusion sociale. Les observations mettent en évidence un résultat essentiel : *la gestion réactive à un comportement indiscipliné perturbateur ne s'effectue jamais sans que l'enseignant ne tienne compte du groupe-classe. En cours de leçons, les maîtres confrontés à des comportements oppositionnels, provocateurs, agressifs ou impulsifs ont trois soucis : 1) enseigner, 2) maintenir un niveau d'attention optimal du groupe-classe et 3) gérer le comportement perturbateur de l'élève «indiscipliné».* Avec des élèves dont la configuration comportementale s'apparente à un trouble oppositionnel et provocateur ou à un trouble des conduites, les enseignants allient toujours la gestion individuelle à celle du groupe dans le but de limiter les risques de contagion. Leur préoccupation majeure consiste à enseigner en évitant les risques de contamination d'un comportement indiscipliné. Par conséquent, leurs principales gestions réactives à ces conduites sont des remarques et des remontrances adressées au groupe et à l'élève «indiscipliné». La remontrance à l'enfant vise l'élimination pure et simple du comportement perturbateur. Elle s'accompagne souvent d'un haut niveau d'émotivité. Malheureusement, son efficacité n'est guère élevée : elle ne suscite une amélioration du comportement qu'une fois sur deux. Une efficacité semblable à celle de l'ignorance. Réprimander ou ignorer revient au même de ce point de vue ! En revanche, l'effet de ces gestions s'avère totalement différent en ce qui concerne l'intégration sociale de l'élève. De nombreux auteurs, dont Coie (1990), ont montré le rôle non négligeable des remontrances dans le

maintien du rejet de l'élève (chap. 3.4). A efficacité semblable, la substitution de la remontrance par l'ignorance apparaît nettement moins préjudiciable à l'élève. Le contrôle du risque de contagion du comportement perturbateur s'effectue aussi par de fréquentes remarques adressées au groupe (gestion indirecte). Ces interventions ont deux conséquences qui paraissent intéressantes à l'enseignant : accroître l'attention du groupe et amener un changement de comportement chez l'élève «indiscipliné». Réactives à une conduite d'opposition de l'enfant, elles présentent une efficacité de 80 % ! Une double raison de l'utiliser en abondance. Ces effets positifs à court terme justifient-ils cependant son emploi ? L'utilisation abusive de la gestion indirecte ne contribue-t-elle pas à renforcer le rejet de l'élève «indiscipliné» ? Nous ne l'avons pas évalué directement mais il n'est pas abusif de dire que cet enfant se verra attribuer la responsabilité des remarques subies par le groupe. Dès lors, faut-il y renoncer ? Certainement pas. Elle est la seule forme de gestion réactive qui permette à l'enseignant de minimiser le risque de contagion du comportement perturbateur. Son utilité consiste à s'adresser à tous les élèves. L'enseignant est face à un groupe qui comprend un enfant avec des difficultés de comportement. Il doit donc gérer ce groupe. Par conséquent, il lui est indispensable de le solliciter et, parallèlement, de s'adresser individuellement à l'élève «indiscipliné». L'effet pervers de la gestion indirecte et des remontrances sur le rejet de l'élève doit être contrôlé d'une autre façon. Sur le plan réactif, l'enseignant peut commencer par substituer la *suppression* du comportement perturbateur par *l'ignorance ou le remplacement de celui-ci en une conduite d'engagement scolaire*. Centrer l'attention de l'élève sur le contenu pédagogique en lui posant une question plutôt que de le réprimander pour sa manifestation provocatrice s'avère plus efficace. Mais d'un point de vue plus global, il lui est aussi possible de recourir à d'autres formes d'interventions : la gestion préventive et organisationnelle. La gestion réactive ne représente qu'une dimension du modèle de gestion de l'indiscipline. Par exemple, le contrôle du risque de contagion du comportement perturbateur s'effectuerait utilement par un développement de la gestion préventive. Rappeler aux élèves les règles de conduite avant une leçon s'avère pertinent. Cette évocation prend peu de temps et précise le cadre éducatif de la leçon. De nombreux élèves qui souffrent du déficit d'attention avec hyperactivité ou d'un trouble oppositionnel avec provocation ont réellement besoin de multiples rappels. Il est utile d'accroître la prévention des risques de contagion mais aussi de parfaire l'organisation de l'enseignement. Dans ce sens, l'un des objectifs consisterait à diminuer la durée des moments de transition entre deux activités. Les recherches recensées par Doyle (1986) ont montré le rôle de ces périodes dans l'émergence de l'indiscipline en classe (chap. 2.7). Ces ajustements préventifs et organisationnels concourent vraisemblablement à diminuer l'emploi des gestions indirectes (remarques adressées au groupe-classe en réaction au comportement perturbateur de l'élève «indiscipliné») et, par conséquent, à minimiser l'importance du rejet de l'élève.

Les enseignants confrontés à des élèves avec des troubles d'attention associés à quelques manifestations impulsives ne semblent pas préoccupés par les risques de contagion. *Leur tendance consiste à ignorer ces manifestations ou à tenter de les remplacer par une attitude d'engagement scolaire*. Cette substitution s'opère au moyen d'une gestion de diversion. L'enseignant pose une question à l'élève distrait dans l'espoir de gagner l'attention de celui-ci. Si cette intervention convient à des enfants avec des conduites perturbatrices (hyperactivité avec impulsivité, trouble oppositionnel avec provocation ou trouble des conduites), elle s'avère peu pertinente lorsqu'elle s'adresse à des élèves touchés par un véritable déficit d'attention. Dans ce cas, la faible efficacité de cette gestion (50 %) indique son insuffisance. Il est nécessaire de lui associer des mesures qui relèvent de la gestion préventive et organisationnelle. Anticiper la distraction de l'enfant en sollicitant son attention avant une consigne ou une question, organiser l'enseignement de manière à éveiller la curiosité du groupe et celle de l'élève, arranger l'emplacement des pupitres afin de faciliter la supervision de l'élève et de minimiser chez celui-ci les sources de distraction constituent autant de stratégies bénéfiques à ce type d'élèves (chap. 4.3).

Cette étude met en lumière la complexité de la gestion de l'indiscipline. Que celle-ci soit différenciée par rapport aux comportements indisciplinés ne fait pas l'ombre d'un doute. Qu'elle ne puisse se centrer uniquement sur la conduite de l'élève «indiscipliné» mais doive aussi s'adresser au groupe-

classe pour éviter une contagion semble évident. Qu'elle soit obligée de prendre en considération le statut sociométrique de l'élève «indiscipliné» en vue d'une intégration sociale de celui-ci est logique. Mais elle est encore contrainte de différencier ses interventions en fonction de la problématique de l'enfant. Gérer la distraction d'un élève avec un trouble oppositionnel n'exige pas les mêmes interventions que celles qui conviennent à un enfant avec un déficit d'attention.

Ces résultats confirment l'importance d'inclure une phase évaluative dans notre modèle de gestion de l'indiscipline. L'évaluation proposée au chapitre 4 concerne quatre domaines : 1) les types de comportements indisciplinés, 2) l'intégration sociale de l'élève «indiscipliné», 3) la structure systémique du groupe-classe et 4) les gestions utilisées par l'enseignant (réactives, organisationnelles et préventives). La figure 10.1 rappelle les étapes du modèle de gestion différenciée.

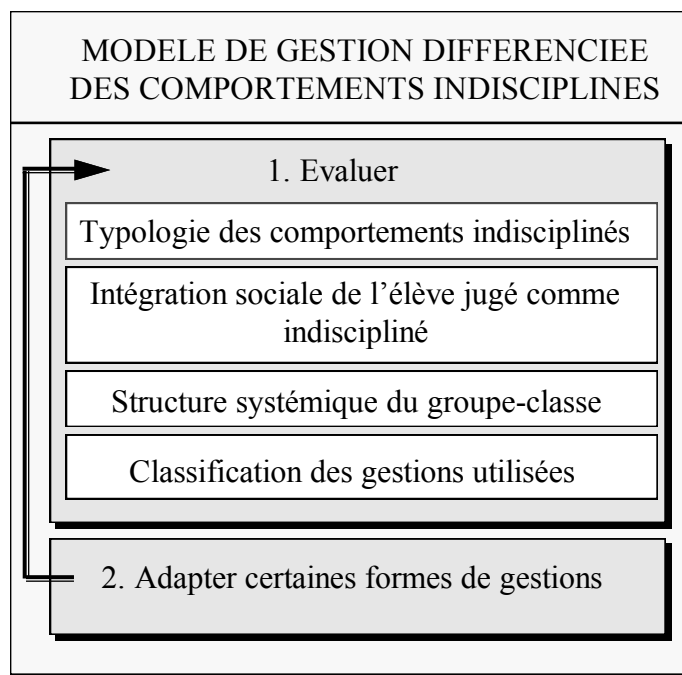
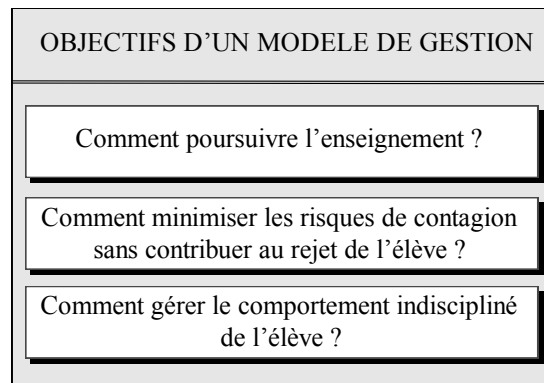


Figure 10.1 : modèle de gestion différenciée.

Les données d'observations valident la typologie des comportements indisciplinés proposée au chapitre 4.1. Il s'agit de conduites qui différencient bien les élèves pour lesquels des gestions sont appliquées. Les résultats d'observations indiquent aussi l'importance acquise du statut sociométrique des élèves «indisciplinés». On en trouve bien deux groupes qui se distinguent l'un de l'autre par leur intégration sociale, leurs comportements, les conduites de leurs camarades de classe et les gestions réactives de leurs enseignants. L'évaluation du statut sociométrique de l'élève fournit encore à l'enseignant des renseignements sur la structure relationnelle de sa classe. Le sociogramme laisse apparaître des sous-groupes d'élèves liés par un lien d'amitié. Ces indications sont utiles pour constituer des groupes de travail et disposer les élèves en classe de manière à minimiser les difficultés de comportement. De ce point de vue, le sociogramme est un outil riche d'enseignements au service de la gestion organisationnelle. Enfin, les résultats soulignent la complexité à gérer des comportements indisciplinés. Ne prendre en considération que ces conduites n'est jamais suffisant. Dans le cas de la distraction, les difficultés de l'élève (problèmes d'apprentissage, déficit d'attention ou trouble oppositionnel) jouent un rôle essentiel (chap. 9.1). Dans celui des manifestations perturbatrices (hyperactivité, impulsivité, provocation et opposition), leur gestion isolée s'avère incomplète. C'est probablement l'une des données les plus intéressantes de nos observations : *la priorité d'un modèle de gestion ne doit pas être uniquement celle de réduire l'apparition des comportements perturbateurs d'un élève «indiscipliné»* ! Si le modèle ne se confine qu'à gérer les conduites d'un élève, il néglige les préoccupations des enseignants. Or, quelles sont-elles ? Nos résultats d'observations sont limpides : 1) d'abord enseigner, 2) ensuite éviter la contagion du

comportement indiscipliné et 3) enfin gérer celui-ci. L'ordre de priorité découle des fréquences et durées des diverses formes des gestions réactives. Un modèle de gestion doit donc répondre aux trois questions présentées à la figure 10.2. 173



*Figure 10.2 : préoccupations des enseignants confrontés à des comportements perturbateurs.*

Un modèle qui ne fournirait des pistes qu'à la gestion des conduites indisciplinées d'un élève serait probablement dénué d'intérêt pour les enseignants. Le recours aux renforcements positifs proposé par les programmes d'intervention néo-comportementaux en est un exemple (chap. 2.5.1). Ces interventions, dont l'efficacité est prouvée par une large littérature, sont négligées par les enseignants. L'un des facteurs explicatifs réside probablement dans leurs caractéristiques d'interventions individuelles au détriment de celles qui prennent en considération le groupe. Traduites dans l'optique de notre modèle, elles visent à remplacer le comportement perturbateur par une conduite d'engagement scolaire. Elles ne s'adressent donc qu'à la gestion réactive des enseignants et laissent dans l'ombre la maîtrise de la contagion.

*Comment minimiser les risques de contagion du comportement perturbateur sans contribuer au renforcement du rejet de l'élève «indiscipliné» ?* Répondre à cette question, c'est respecter les préoccupations des enseignants. Il s'agit donc d'un objectif prioritaire de notre modèle de gestion. Des solutions transparaissent de l'examen des gestions susceptibles d'optimiser l'attention des élèves. Trois voies, à explorer parallèlement, s'offrent à l'enseignant : 1) prévenir les risques de contagion par des échanges hebdomadaires avec le groupe et par des rappels réguliers avant les leçons (chap. 4.3.1), 2) minimiser les effets des comportements perturbateurs au moyen d'une gestion spatiale et temporelle adaptée à la structure de la classe et aux types de comportements indisciplinés (chap. 4.3.2) et 3) utiliser parcimonieusement la gestion indirecte (remarques au groupe) de manière à ne pas renforcer le rejet de l'élève «indiscipliné». La figure 10.3 résume les principales gestions préventives, organisationnelles et réactives utiles au contrôle du risque de contagion (se référer au chapitre 4 pour une revue détaillée de ces gestions).

Moyens préventifs, organisationnels et réactifs au service du contrôle de la contagion des comportements perturbateurs			
<i>Gestion préventive (chap. 4.3.1)</i>	<i>Gestion organisationnelle (chap. 4.3.2)</i>		<i>Gestion préventive (chap. 9)</i>
<i>Intermédiaires préventifs</i>	<i>Gestion spatiale</i>	<i>Gestion temporelle</i>	Contrôle de la gestion indirecte (remarques au groupe)
Elaboration et mises au point régulières des règles de vie avec le groupe Prévention individualisée	Choix de l'emplacement et des déplacements de l'enseignant en vue d'améliorer la supervision du groupe	Minimiser la durée des temps morts (transitions) Optimiser l'organisation du déroulement des leçons	
<i>Gestion intégrée à l'enseignement</i>	<i>Utilisation des données du sociogramme pour :</i>		
Rappels avant les leçons Feed back positifs au groupe	Disposition des pupitres Emplacement des élèves	Organisation de l'enseignement (travaux de groupe, travaux individualisés, etc.)	

Figure 10.3 : gestions préventives, organisationnelles et réactives au service du contrôle de la contagion des comportements perturbateurs.

Cet examen permet avant tout à l'enseignant de prendre conscience de ses interventions courantes. Il l'amène aussi à réfléchir à l'opportunité d'en affiner ou d'en développer d'autres. L'élaboration de l'intervention est grandement facilitée par l'utilisation des données d'un sociogramme de la classe. Lorsque certaines pistes semblent apparaître, l'enseignant peut aborder la question suivante : *comment gérer le comportement perturbateur de l'élève ?* Y répondre consiste d'abord à déterminer le type de comportement indiscipliné et ensuite à développer des gestions compatibles avec celles dégagées pour le groupe-classe. *Dans le cas de conduites perturbatrices* (hyperactivité, opposition, provocation), substituer l'élimination du comportement indiscipliné par la *mise en place* d'une conduite d'engagement scolaire demeure l'objectif principal (chap. 8.2.5). Il ne suffit certainement pas qu'un enfant cesse de déranger la classe, encore faut-il qu'il s'implique dans les activités pédagogiques. Cette démarche est moins banale qu'elle n'en paraît, car elle exige de l'enseignant une prise de distance vis-à-vis des comportements perturbateurs. Elle touche donc son implication personnelle (chap. 4.3). A une action émotionnelle qui contrecarre une conduite indisciplinée doit se substituer progressivement une intervention calme et ferme qui amène l'élève à reprendre le fil de la leçon. Trois voies conduisent à cet objectif : 1) sur le plan réactif, le recours à l'ignorance, l'utilisation de la gestion de diversion (centrer l'attention de l'élève sur la dimension pédagogique) et l'augmentation de feed-back positifs (de façon à renverser le déséquilibre observé en défaveur des feed-back positifs) (chap. 7.2) s'avèrent utiles. 2) Du point de vue préventif, des discussions collectives, individuelles ainsi que des rappels réguliers avant le début des leçons paraissent

nécessaires (chap. 4.3.1). Par leur brièveté, ces remémorations régulières et constantes n'empiètent pas sur le temps d'enseignement. Elles sont une aide précieuse aux enfants qui souffrent d'un déficit d'attention avec hyperactivité ou d'un trouble oppositionnel avec provocation. L'impulsivité ou le déficit socio-cognitif empêchent ces élèves de se souvenir des règles d'une leçon. Les rappels ne nuisent ni au groupe ni à l'ambiance de classe en raison de leur coloration affective souvent sereine.

3) La gestion des comportements perturbateurs s'effectue enfin au moyen d'une organisation réfléchie de l'espace-classe et de l'enseignement (chap. 4.3.2). L'emploi du sociogramme facilite la constitution de groupes d'élèves animés d'attentions positives ou, au pire, dépourvus de sentiments hostiles (chap. 4.2.1). L'emplacement judicieux des élèves dans la salle de classe est aussi un facteur susceptible de réduire l'apparition de comportements perturbateurs et de concourir à l'optimisation de leur engagement scolaire. Le bénéfice d'une disposition pertinente s'observe particulièrement pour les enfants qui souffrent d'un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. L'organisation appropriée des groupes de travail - coopératifs plutôt que compétitifs - convient à tous les élèves et aide l'enseignant à réduire le rejet de l'élève «indiscipliné» (chap. 4.3). *Si le comportement indiscipliné dominant est de nature impulsive (exclamations et levers de main exclamationnels)*, le contrôle des stratégies réactives contradictoires (chap. 8.2) avec l'adjonction de certaines formes de gestions préventives semblent indispensables. *Si la conduite indisciplinée s'apparente à un déficit d'attention*, la gestion réactive s'avère peu efficace (chap. 9). Il semble alors pertinent de privilégier les gestions préventives et organisationnelles (anticiper la difficulté d'attention de l'enfant en sollicitant le groupe avant une consigne, en convenant avec l'élève de signes annonciateurs d'une remarque importante, organiser l'enseignement de manière à éveiller la curiosité de l'élève, l'aider à prévoir l'organisation de son travail, etc.) (chap. 4.3 + encadré 4.2).

### 10.4 Perspectives de recherches

Comme toute recherche, ce travail pose davantage de questions qu'il n'en résout. Le champ de la gestion de l'indiscipline en classe mérite d'être exploré. De nombreux élèves souffrent de troubles de comportement (déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites). Il s'agit de les aider au mieux à surmonter leurs difficultés pour que celles-ci ne nuisent ni à leurs apprentissages scolaires ni à leur insertion sociale. Les professionnels éprouvent souvent du désarroi face aux agissements de ces enfants. Même le groupe d'élèves peut pâtir d'une ambiance de classe tendue et peu propice à un engagement scolaire. Il est donc urgent que des données de recherches viennent en aide aux professionnels confrontés à ces difficultés. Au terme de ce travail, plusieurs questions sont en suspens :

- Comment les enseignants gèrent-ils l'indiscipline des élèves qui travaillent en petits groupes ?
- Modifient-ils leurs stratégies de gestion en cours d'année scolaire ?
- Dans quelles mesures une information sur leur manière de gérer l'indiscipline contribuerait-elle à leur faire adopter des interventions plus pertinentes ?
- Du point de vue de leurs stratégies de gestions, quelle est l'importance de l'ordre de succession des différentes gestions au cours d'une même leçon ? Par exemple, à la suite d'un comportement indiscipliné, est-il préférable d'intervenir d'abord par une gestion de diversion et ensuite par une remontrance ou l'inverse s'avère-t-il plus intéressant ?
- La gestion de l'indiscipline dépend-elle de l'importance sélective de la matière enseignée (branche principale / branche secondaire) ?
- Quelles relations y a-t-il entre la gestion réactive et la gestion préventive ?
- Quelles sont les gestions qui contribuent à diminuer le rejet de l'élève ?
- Quel est l'effet exact, sur le groupe-classe, du phénomène de contagion d'un comportement indiscipliné ?
- Lorsque le statut sociométrique d'un élève rejeté en début d'année s'améliore en fin d'année, observe-t-on aussi un changement de son comportement ? Observe-t-on une modification des gestions de l'enseignant ?

## Comment gérer l'indiscipline en classe ?

- Peut-on distinguer la population d'élèves «indisciplinés» rejetés en deux sous-groupes : ceux qui ont conscience de leur statut et ceux qui l'ignorent ? Le cas échéant, observe-t-on des différences de profils comportementaux entre les enfants ?
- La liste de ces questions n'est certes pas exhaustive, mais chacune d'elle pourrait faire l'objet d'une recherche qui contribuerait à alimenter nos connaissances sur la gestion de l'indiscipline en classe.



- Abikoff, H., & Klein, R. G. (1992). Attention-deficit hyperactivity and conduct disorder: Comorbidity and implications for treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60* (6), 881-892.
- Abikoff, H., Gittelman-Klein, R., & Klein, D. F. (1977). Validation of a classroom observation code for hyperactive children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45* (5), 772-783.
- Abramowitz, A. J., & O'Leary, S. G. (1991). Behavioral interventions for the classroom: Implications for students with ADHD. *School Psychology Review, 20* (2), 220-234.
- Abramowitz, A. J., O'Leary, S. G., & Futersack, M. W. (1988). The relative impact of long and short reprimands on children's off-task behavior in the classroom. *Behavior Therapy, 19*, 243-247.
- Achenbach, T. M. (1978). The child behavior profile: I. boys ages 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46* (3), 478-488.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II boys aged 12-16 and girls ages 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47* (2), 223-233.
- Achenbach, T., M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Amatea, E. S. (1989). *Brief strategic intervention for school behavior problems*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 110*, 26-46.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (1996). *Mini DSM-IV*. Paris: Masson.
- Anderson, H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child Development, 10*, 73-89.
- Anderson, J., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. (1989). Cognitive and social correlates of DSM-III disorders in preadolescent children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 842-846.
- Anhalt, K., McNeil, C. B., & Bahl, A. B. (1998). The ADHD classroom kit: A whole-classroom approach for managing disruptive behavior. *Psychology in the Schools, 35* (1), 67-79.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1990). *La dynamique des groupes restreints* (9ème éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22* (4), 444-449.
- ASPEDAH. (1998). *Les troubles d'hyperactivité avec déficit d'attention. Questions. Réponses. Conseils aux enseignants. Conseils aux parents*. Vinzel : Association Suisse romande de Parents d'enfants avec Déficit d'Attention et/ou Hyperactivité.
- Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (1995). *Elèves "difficiles" profs en difficulté*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bandura, L. M. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bany, M. A., & Johnson, L. V. (1969). *Dynamique des groupes et éducation: Le groupe-classe* (E. Bolo, trad.). Paris: Dunod. (Ouvrage original publié en 1964).
- Barkley, R. (1994). *ADHD in the classroom. Strategies for teachers. Program manual*. New York / London: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder : A handbook for diagnosis and treatment*. (2ème éd.). New York : Guilford Press.

- Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 58, 775-789.
- Bastin, G. (1961). *Les techniques sociométriques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*, t. 2, Paris : Seuil.
- Bear, G. G. (1998). School Discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27 (1), 14-32.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L., & Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology*, 25 (2), 306-311.
- Benoit, J.-C., Malarewicz, J.-A., Beaujean, J., Colas, Y., & Kannas, S. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris: ESF.
- Bertrand, L., & Reclus-Prince, D. (1988). *Projet pilote de prévention du développement de comportements antisociaux chez des garçons agressifs à la maternelle*. Montréal: Groupe de recherche inter-universitaire sur la prévention de l'inadaptation sociale.
- Biederman, J., & Faraone, S. (1996). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *On the Brain*, 5, 1.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Milberger, S., Garcia Jetton, J., Chen, L., Mick, E., Greene, R. W., & Russel, R. L. (1996) Is childhood oppositional defiant disorder a precursor to adolescent conduct disorder?: Findings from a four-year follow-up study of children with ADHD. *Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 35 (9), 1193-1204.
- Biederman, J., Newcorn, J., & Sprich, S. (1991). Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders. *American Journal Psychiatry*, 148 (5), 564-577.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bierman, K., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement of preadolescents. *Child Development*, 55 (1), 151-162.
- Black, D., & Downs, J. (1995). *Les élèves agressifs et perturbateurs*. Lévis: La Coporation Ecole et Comportement.
- Blanchard, F., Casagrande, E., & McCulloch, P. (1994). *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. Paris: ESF
- Boivin, M., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play group of boys: the social misfit revisited. *Developmental Psychology*, 20, 941-952.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 631-661.
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York / London: The Guilford Press.
- Brown, B. B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.188-215). New York: John Wiley & Sons.
- Buehler, R. E., Patterson, G. R., & Furniss, J. M. (1966). The reinforcement of behavior in institutional settings. *Behavior Research and Therapy*, 4, 157-167.
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27 (1), 33-44.
- Campbell, S. B., Endman, M., & Bernfeld, G. (1977). A three year follow-up of hyperactive preschoolers into elementary school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 239-249.
- Canter L., & Canter, M. (1992). *Asserive discipline : Positive behavior mangement for today's classrooms*. Santa Monica : Lee Canter & Associates.
- Canter, L. (1976). *Assertive Discipline : A take-charge approach for today's educator*. Seal Beach : Lee Canter & Associates.

- Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (6), 884-889.
- Cantwell, D. P., & Satterfield, J. H. (1978). The prevalence of academic underachievement in hyperactive children. *Journal of Pediatric Psychology*, 3, 168-171.
- Caplow, T. (1984). *Deux contre un: Les coalitions dans les triades*. Paris:ESF.
- Cautela, J. R., & Meisles, L. B. (1977). Children's reinforcement survey schedule. In J. R. Cautela (Ed.), *Behavior analysis forms for clinical intervention*. Champaign, IL:Research Press.
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe: Modèles, doctrines et conduites*. Montréal: Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Charlot, B., & Emin, J.-C. (1997). *Violences à l'école: Etat des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Chen, W. J., Faraone, S. V., Biederman, J., & Tsuang, M. T. (1994). Diagnostic accuracy of the Child Behavior Checklist Scales for attention-deficit hyperactivity disorder: A receiver-operating characteristic analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 1017-1025.
- Clarizio, H. F. (1987). Differentiating emotionally impaired from socially maladjusted students. *Psychology in the Schools*, 24, 237-243.
- Cogan, M. L. (1956). Theory and design of a study of teacher pupil interaction. *Harvard Educational Review*, 26, 4, 315-342.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.365-401). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and change in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring of social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990) Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Conférence romande des inspectrices et des inspecteurs scolaires du Canton de Fribourg. (1999). *Le projet d'établissement*. Fribourg : Office cantonal du matériel scolaire.
- Connors, C. K. (1989). *Connors Teacher Rating Scales*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Corraze, J., & Alabaret, J.-M. (1996). *L'enfant agité et distrait*. Paris: Expansion scientifique française.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Curwin, R., & Mendler, A. (1980). *Discipline with dignity*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant: Comment les maîtres enseignent II*. Bruxelles: Editions Labor.
- Debardieux, E. (1991). *La violence dans la classe* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris: ESF.
- Debardieux, E., Dupuch, A., & Montoya, Y. (1997). Pour en finir avec le «handicap socio-violent»: une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. Charlot & J.-C. Emin, *Violences à l'école, état des savoirs*. (pp. 17-40). Paris: Armand Colin.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. In L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: current perspectives* (pp. 61-95). New York/London: Plenum Press.

- Dodge, K. A. (1980) Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1983) Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25 (2), 165-183.
- Douet, B. (1989). Les punitions à l'école In J. Bergeret, J. C. Chanseau, C. Chiland, A. Dingli, B. Douet, B. Golse, L. Kreisler, G. Mansion, J. Ormezzano, A. Rauch, M. Soulé & Vinson M-C. *Quand et comment punir les enfants ?* (pp. 127-138). Paris: Editions ESF.
- Douglas, V. I., & Parry, P. A. (1983). Effects of reward on delayed reaction time task performance of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 313-326.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*: (3rd ed., pp 392-431). New York: Macmillan.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1972). *Discipline without tears*. New York : Hawthorn.
- Dubé, R. (1992). *Hyperactivité et déficit d'attention chez l'enfant*. Québec: gaëtan morin éditeur.
- Dumas, J. E. (1988). Les désordres de la conduite chez l'enfant: Recensement et évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise. In P. Durning (Ed.), *Education familiale. Un panorama des recherches internationales* (pp. 93-133). Vigneux: Editions Matrice.
- Dumas, J. E., & LaFreniere, P. J. (1993). Mother-child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development*, 64, 1732-1754.
- Dumas, J. E., LaFreniere, P. J., & Serketich, W. J. (1995). "Balance of power": A transactional analysis of control in mother-child dyads involving socially competent, aggressive, and anxious children. *Journal of Abnormal Psychology*, 104 (1), 104-113.
- Dumas, J. E., LaFreniere, P. J., Beaudin, L., & Verlaan, P. (1992). Mother-child interactions in competent and aggressive dyads: Implications of relationship stress for behaviour therapy with families. *New Zealand Journal of psychology*, 21, 3-13.
- DuPaul, G. J., & Barkley, R. A. (1992) Social interactions of children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects of methylphenidate. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 89-116). New York/London: Guilford Press.
- DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26 (1), 5-27.
- DuPaul, G. J., & Ervin, R. A. (1996). Functional assessment of behaviors related to attention-deficit hyperactivity disorder: Linking assessment to intervention design. *Behavior Therapy*, 27, 601-622.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & McGoey, K. E. (1997). Interventions for students with attention-deficit/hyperactivity disorder: One size does not fit all. *School Psychology Review*, 26 (3), 369-381.
- Dusek, J. B. (Ed.). (1985). *Teachers expectancies* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duval, A., Letourneur, G., & Vayer, P. (1987). *Les communications dans la classe et l'apprentissage de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Emler, N. (1984). Differential involvement in delinquency: Toward an interpretation in terms of reputation management. *Progress in Experimental Personality Research*, 13, 173-239.

- Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 158-187). New York: John Wiley & Sons.
- Evéquo, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages: Vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris: ESF.
- Evéquo, G. (1987). Essai de modélisation systémique d'un groupe fonctionnel: l'exemple d'une classe d'école. *Feuillets de pédagogie curative*, 17, 7-23.
- Evéquo, G. (1994). De la désignation de l'enfant... . In F. Blanchard, E. Casagrande, & P. McCulloch, *Echec scolaire* (pp. 97-107). Paris: ESF.
- Falardeau, G. (1992). *Les enfants hyperactifs et lunatiques: Comment les aider ?* Montréal: Le Jour éditeur.
- Ferreira, A. J. (1980). «Double lien» et délinquance. In J. Haley, P. Caillé, G. Ausloos, A. J. Ferreira, C. Sluski, & E. Veron. *Changements systémiques en thérapie familiale*. Paris : ESF.
- Fivaz, E., Fivaz, R. & Kaufman, L. (1982). Encadrement du développement, le point de vue systémique. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 415, 63-74.
- Flanders, N. A. (1967). Teacher influence in the classroom. In Amidon-Hough, *Interaction Analysis* (pp. 103-116).
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Frick, P. J. (1993). Childhood conduct problems in a family context. *School Psychology Review*, 22 (3), 376-385.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M. A., & Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorder and conduct disorder: parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (1), 49-55.
- Furman, W., & Gavin, L. A. (1989). Peer's influence on adjustment and development. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.319-369). New York: John Wiley & Sons.
- Galloway, D., & Rogers, C. (1994). Motivational style: a link in the relationship between school effectiveness and child behaviour. *Educational and Child Psychology*, 11, 1, 16-25.
- Garcia-Vasquez, E., & Ehrly, S. W. (1992). Peer tutoring effects on students who are perceived as not socially accepted. *Psychology in the Schools*, 29, 256-266.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ginott, H. G. (1971). *Teacher and child*. New York : Macmillan.
- Glasser, W. (1973). *Des écoles sans déchets*. Paris : Edition Fleurus.
- Glasser, W. (1985). *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York : Perennial Library.
- Glasser, W. (1992). The quality school curriculum. *Phi Delta Kappan*, 73, 9, pp. 690-694.
- Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children's classroom behavior*. New York: Wiley
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (1990). *Managing attention disorders in children: a guide for practitioners*. New York: Wiley.
- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces*. Montréal : Le Jour éditeur.
- Gordon, T. (1989). *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Montréal : Le Jour éditeur.
- Goumaz, G. (1991). *Enseignant-Enseigné: Une estime réciproque*. Perly-Genève: Editions des Sables.

- Goupil, G. (1990). *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Gaëtan Morin.
- Goupil, G., & Comeau, M. (1983). *Etude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Goyette, C. H., Conners, C. K., & Ulrich, R. F. (1978). Normative Data on Revised Conners Parent and Teacher Rating Scales. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 2, 221-236.
- Greene, R. W. (1995). Students with ADHD in school classrooms: Teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention. *School Psychology Review*, 24 (1), 81-93.
- Gross, A. M., & Eckstrand, M. (1983). Increasing and maintaining rates of teacher praise. *Behavior modification*, 7, 126-135.
- Hallinan, M. T. (1980). Patterns of cliquing among youth. In H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 321-342). New York: Wiley.
- Hallinan, M. T., & Sorensen, A. B. (1985). Ability grouping and student friendship. *American Educational Research Journal*, 22, 485-499.
- Haring, N. G., & Phillips, E. L. (1972). *Analysis and modification of classroom behavior*. Enlewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Haring, T. H., & Kennedy, C. (1990). Contextual control of behavior in students with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 235-243.
- Hartup, W. W. (1983) Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hebert, J. (1991). *La violence à l'école: Guide de prévention et techniques d'intervention*. Montréal: Les Editions Logiques inc.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111 (1), 127-155.
- Hinshaw, S. P., Zupan, B. A., Simmel, C., Nigg, J. T., & Melnick, S. (1997). Peer status in boys with and without attention-deficit hyperactivity disorder: Predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation, and authoritative parenting beliefs. *Child Development*, 68, 880-896.
- Hogelucht, K., & Geist, P. (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. *Western Journal of Communication*, 6, 1-34.
- Holborow, P. L., & Berry, P. S. (1986). Hyperactivity and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 426-431.
- Hyman, I. A. (1997). *School discipline and school violence: a teacher variance approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Institut Chesapeake. (1995). *Enseigner aux élèves présentant des troubles de l'attention accompagnés d'hyperactivité*. Lévis: La Coporation Ecole et Comportement.
- Iverson, A. M., Barton, E. A., & Iverson, G. L. Analysis of risk to children participating in a sociometric task. *Developmental Psychology*, 33 (1), 104-112.
- Jackson, P. W. (1990). *Life en Classrooms* (rev.ed.). New York: Teachers College Press.
- Johnson, L. V., & Bany, M. A. (1985). *Conduite et animation de la classe* (C. Tournadre, trad.). Paris: Bordas (ouvrage original publié en 1970).
- Jollien, A. (1999). *L'éloge de la faiblesse*. Paris : Les Editions du Cerf.
- Jones, F. H. (1979). The gentle art of classroom discipline. *National Elementary Principal*, 58, pp. 26-32.
- Jones, F. H. (1987). *Positive classroom discipline*. New York : McGraw-Hill.
- Jubin, P. (1988). *L'élève tête à claques*. Paris: ESF.
- Jubin, P. (1991). *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris: ESF.
- Kagan, D. M. (1988). Teaching as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and his implications. *Review of Educational Research*, 58, 4, p. 482-505.

- Kasten, E. F., Coury, D. L., & Heron, T. E. (1992). Educators' knowledge and attitudes regarding stimulants in the treatment of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13, 215-219.
- Kauffman, J. M., & Kneedler, R. D. (1981). Behavior Disorders. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 165-193) Enlewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1993). *K-ABC. Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102 (2), 187-203.
- Kendall, J. (1999). Sibling Accounts of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Family Process*, 18, 1, 117-137.
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children : development of a rating scale. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 47, 1020-1029.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms* (Rev. ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston
- Kounin, J. S., & Doyle, P. H. (1975). Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children. *Journal of Educational Psychology*, 67 (2), 159-164.
- Kounin, J. S., & Gump, P. V. (1974). Signal systems of lesson settings and the task-related behavior of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 66 (4), 554-562.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Lagrange, H. (1995). *La Civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*. Paris: PUF.
- Lambert, N. M., & Sandoval, J. (1980). The prevalence of learning disabilities in a sample of children considered hyperactive. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8, 33-50.
- Levy, A. (1978). *Psychologie sociale: Textes fondamentaux anglais et américains*. Paris: Bordas.
- Lewis, T., Heflin, J., & DiGangi, S. (1995). *Les troubles du comportement : des réponses à vos questions*. Lévis: La Corporation Ecole et Comportement.
- Lippitt, R., & White, R. K. (1943). The social climate of children's groups. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (Eds.), *Child behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- Loge, D. V., Staton, R. D., & Beatty, W. W. (1990). Performance of children with ADHD on tests sensitive to frontal lobe dysfunction. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 540-545).
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26 (5), 683-697.
- Marc, P. (1984). *Quand juge le maître ...*. Cousset: Editions Delval.
- Martens, B. K., & Meller, P. J. (1990). The application of behavioral principles to educational settings. In T.B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology* (pp. 612-634). New York: Wiley.
- Mash, E., J., & Johnston, C. (1983). Sibling interactions of hyperactive and normal children and their relationship to reports of maternal stress and self-esteem. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 91-99.
- Massé, L. (1999). Le déficit de l'attention / hyperactivité. In E. Habimana, L. Ethier, D. Petot, & M. Tousignant, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*. Montréal/Paris: gaëtan morin

- McCulloch, P. (1994). Reconnaissance et partage: agir sur l'échec scolaire à l'école. In F. Blanchard, E. Casagrande & P. McCulloch *Echec scolaire: Nouvelles perspectives systémiques* (pp. 109-122). Paris: ESF.
- McGhee, R. L., & Short, R. J. (1991). The prevalence of social maladjustment among school-age children. *Psychology in the School*, 28, 285-289.
- Messerschmidt, P. (1993). *Ils ne savent pas lire...et s'ils étaient dyslexiques ?* Paris: Flohic Editions.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Peter Lang.
- Moreno, J. L. (1970) *Fondements de la sociométrie*. (2ème éd.) (H. Lesage & P.-H. Maucorps, trad.). Paris: Presses Universitaires de France (ouvrage original publié en 1954).
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Québec : Les Editions Logiques.
- O'Leary, K., Kaufman, K., Kass, R., & Drabman, R. (1970). The effects of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. *Exceptional Children*, 37, 145-155.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., & Sprague, J. R. (1990). *Functional analysis of problem behavior: A practical assessment guide*. Sycamore: Sycamore Publishing Company.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (1), 80-87.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior* (chap. 5), New York/London: Plenum Press.
- Olweus, D. (1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions. Paris: ESF.
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Patterson, G. R. (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercitive system. In E. J. Mash, L. A. Hamerlynck, & L. C. Handy (Eds.), *Behavior modification and families*, Vol. 1: *Theory and research* (pp. 267-316). New York: Bruner/Mazel.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys: A social interactional approach*. Eugene, OR: Castalia Publishin Company.
- Patterson, G.R. (1974). Interventions for boys with conduct problems: multiple settings, treatments, and criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (4), 471-481.
- Peeters, J. (1997). *Les adolescents difficiles et leurs parents* (M.-J. Ghellinck, trad.) Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a. (ouvrage original publié en 1995).
- Pelham, W. E., & Bender, M. E. (1982). Peer relationships and hyperactive children: Description and treatment. In K. Gadow & I. Bailers (Eds.), *Advances in learning and behavioral Disabilities* (Vol.1). Greenwich, CT:JAI Press.
- Peralva, A. (1997). Des collégiens et de la violence. In B. Charlot & J.-C. Emin, *Violences à l'école, état des savoirs*. (pp. 101-115). Paris: Armand Colin.
- Pérez, J. A., & Mugny, G. (1993). *Influences sociales: La théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élèves et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrone, R. (1982). *La famille: carte et territoire*. Document de référence, IFATC St-Etienne.
- Perrone, R., & Nannini, M. (1996). *Violence et abus sexuels dans la famille: Une approche systémique et communicationnelle* (2ème éd.). Paris: ESF.
- Perrone, R., Nannini, M., Devanthery, J., Gibert, R., Grivet, A., Lefoulon, M., Picart, J., Dupuis, N., Roussel, M.-T., Rouvin, A., Sieber, M., & Thierry, M.-F. (sd). *Violence et famille: une théorie explicative*. Publication interne de l'Institut de Formation et d'Application des Thérapies de la Communication de St-Etienne, France.



- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. E. (1993). Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school: a longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22 (3), 403-420.
- Platzman, K. A., Stoy, M. R., Brown, R. T., Coles, C. D., Smith, I. E., & Falek, A. (1992). Review of observational methods in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Implications for diagnosis. *School Psychology Quarterly*, 7, 155-177.
- Postic, M. (1989) *Observation et formation des enseignants*. (3<sup>ème</sup> éd.). Paris: PUF.
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Peers' contributions to children's social maladjustment: description and intervention. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 341-370). New York: John Wiley & Sons.
- Ramsey, E., Walker, H. M., & Patterson, G. R. (1990). Generalization of the antisocial trait from home to school settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 209-223.
- Redl, F. (1975) Disruptive Behavior in the Classroom. *School Review*, 569-594.
- Redl, F., & Wattenberg, W. (1951). *Mental hygiene in teaching*. New York: Brace & Word.
- Reid, J., Forrestal, P., & Cook, J. (1996). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Lyon : Chronique Sociale.
- Reimers, T. M., Wacker, D. P., & Koepl, G. (1987). Acceptability of behavioral interventions: A review of the literature. *School Psychology Review*, 16, 212-227.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe au collège et au lycée*. Paris : ESF
- Rhode, G., Jenson, W. R., & Reavis, H. K. (1992). *The Tough Kid Book: Practical classroom management strategies*. Longmont, CO: Soprist West.
- Rhode, G., Morgan, D., & Reavis, H. K. (1992). *The tough kid book: Practical classroom management strategies*. Longmont, CO: Soprist West.
- Robins, L. N. (1966). *Deviant children grown up: A sociological and psychiatric study of sociopathic personality*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Robitaille, A., Everett, J., & Thomas, J. (1990). Etude neuropsychologique d'enfants de 7 à 12 ans présentant un trouble de l'attention. Déficit du processus séquentiel et hypothèse frontale. *Approche neuropsychologique des troubles de l'apprentissage chez l'enfant*, 2, 2, 60-65.
- Roché, S. (1996). *La Société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?* Paris: Ed. Le Seuil
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.
- Rosnay, de J. (1975). *Le microscope*. Paris: Seuil.
- Ross, D. M., & Ross, S. A. (1982). *Hyperactivity: Current issues, research and theory* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Routh, D. K. (1990) Taxonomy in developmental psychopathology: Consider the source. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 53-62). New York / London: Plenum Press.
- Routh, D. K., Schroeder, C. S., & O'Tuama, L. (1974). The development of activity level in children. *Developmental Psychology*, 10, 163-168.
- Royer, J. (1993). *L'examen psychologique de l'enfant* (2<sup>ème</sup> éd.). Marseille: Editions Hommes et Perspectives S.A.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M., & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: The prevalence of psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 126, 493-509.
- Sabers, D.S., Cushing, K., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28 (1), 63-88.
- Schutzenberger-Ancelin, A. (1972). *La sociométrie*. Paris: Editions Universitaires.
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., & Nichele, M. (1980). *Le magicien sans magie* (B. Sommacal, A. Wery & P. Segond, trad.). Paris: ESF. (ouvrage original publié en 1976).

- Shantz, D. W. (1986). Conflict, aggression, and peer status: an observational study. *Child Development*, 57, 1322-1332.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1953). *Groups in harmony and tension: An integration of studies on intergroup relations*. New York: Harper & Row.
- Short, R. J., & Shapiro, S. K. (1993). Conduct disorders: a framework for understanding and intervention in schools and communities. *School Psychology Review*, 22 (3), 362-375.
- Shure, M. B. (1988). La résolution de problèmes interpersonnels: Une approche cognitive du comportement. In R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde, *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset: Delval.
- Shure, M. B. (1992). *I Can Problem Solve: an interpersonnal cognitive problem-solving program*. Champaign: Research Press.
- Sieber, M. (1988). *L'élève insoumis ou l'égal du maître: Approche et intervention systémique dans une classe*. Mémoire de fin de formation à l'Institut de Formation et d'Application des Thérapies de la Communication de St-Etienne (France).
- Sieber, M. (1998, septembre). *La prise en charge scolaire des enfants TDAH*. Communication présentée dans le cadre de la conférence publique organisée par l'ASPEDAH. Fribourg
- Sieber, M. (1994). *Le semeur de zizanie: Théorie explicative et intervention*. Texte préparatoire aux conférences des 16 et 17 juin 1994 à l'Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique à Paris (Unapec).
- Sieber, M. (1998, mars). *L'écolier le petit facteur*. Communication présentée à l'APEL, St-Léonard.
- Sieber, M. (1999, mars). *Le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité en milieu scolaire*. Communication présentée dans le cadre de la conférence publique organisée par l'ASPEDAH. Sion
- Sieber, M. (2000, février). *Gestion de discipline et rejet de l'enfant par ses camarades*. Communication présentée dans le cadre des après-midi pédagogiques, Fribourg.
- Sieber, M., & Brugger Jecker, E. (2000). «Bonne ou mauvaise classe ?». *L'importance des attributions par des enseignants, des psychologues scolaires, des étudiants de l'Ecole Normale I, des étudiants du département de psychologie de l'Université de Fribourg et des élèves de l'école primaire*. Recherche présentée le 11 mai 2000 à l'Ecole Normale I de Fribourg, Suisse.
- Silver, L. (1999). *Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. A clinical Guide to diagnosis and treatment for Health and Mental Health Professionals*. Washington / London: American Psychiatric Press.
- Sinclair, J. (1982). *The structure of teacher talk*. Birmingham: English Language Research.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 2, 315-342.
- Solomon, R., & Wahler, R. (1973). Peer reinforcement control of classroom problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 49-56.
- Sprich-Buckminster, S., Biederman, J., Milberger, S., Faraone, S., V., & Lehman, B. K. (1993). Are perinatal complications relevant to the manifestation of ADD? Issues of comorbidity and familiarity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1032-1037.
- Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters: Classroom activity in math and social studies*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Stormshak, E., Bierman, K., Brushi, C., Dodge, K., & Coie, J. (1999). Relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 1, 169-182.

- Sugai, G., Kameenui, E., & Colvin, G. (1993). *Project PREPARE: Promoting responsible, empirical and proactive alternatives in regular education for students with behavior disorders*. Unpublished data. Eugene: University of Oregon, College of Education.
- Thomas, don R., Becker, W.C., & Armstrong, M. (1974). Production and elimination of disruptive classroom behavior by systematically varying teacher's behavior In O. I. Lovaas & B. D. Bucher (Eds.), *Perspectives in Behavior Modification with Deviant Children* (pp. 423-440). Enlewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Thomas, J., & Willems, G. (1997). *Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant. Approche neurocognitive*. Paris: Masson.
- Varley, C. K. (1984). Diet and the behavior of children with attention deficit disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, pp. 182-185.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1987a). *L'enfant et le groupe: La dynamique des groupes d'enfants dans la classe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1987b). *L'intégration des enfants handicapés dans la classe*. Paris: ESF.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale: Essai de construction d'une théorie intégrative*. Genève: Editions Médecine et Hygiène.
- Walker, H. M., & Walker, J. E. (1994). *L'indiscipline en classe: une approche positive pour les enseignants* (E. Royer, trad.). Lévis (Québec): La Corporation Ecole et Comportement E.R. (Ouvrage original publié en 1991).
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: strategies and best practices*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Walker, J. E., & Shea, T. M. (1991). *Behavior management: A practical approach for educators*. New York: Macmillan.
- Walker, J. L., Lahey, B. B., Hynd, G. W., & Frame, C. L. (1987). Comparison of specific patterns of antisocial behavior in children with conduct disorder with or without hyperactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 910-1013.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication* (J. Morche, trad.). Paris: Editions du Seuil. (ouvrage original publié en 1967).
- Webster, R. E., Hall, C. W., Brown, M. B., & Bolen, L. M. (1996). Memory modality differences in children with attention deficit hyperactive disorder with and without learning disabilities. *Psychology in the School*, 33 (3), 193-201.
- Webster-Stratton, C. (1993). Strategies for helping early school-aged children with oppositional defiant and conduct disorders: the importance of home-school partnerships. *School Psychology Review*, 22 (3), 437-457.
- Wechsler, D. (1996). *WISC-III. Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants. Troisième Edition. Manuel*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Wender, E. H. (1986). The food additive-free diet in the treatment of behavior disorders: A review. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7, 35-42.
- West, D. J. (1969). *Present conduct and future delinquency*. London: Heinemann.
- Whalen, C. K., Henker, B., & Dotemoto, S. (1981). Teacher response to the methylphenidate (ritalin) versus placebo status of hyperactive boys in the classroom. *Child Development*, 52, 1005-1014.
- White, J., Moffit, T., Earls, F., & Robins, L. (1990). Preschool predictors of persistent conduct disorder and delinquency. *Criminology*, 28, 443-454.
- Willems, G., Berte-Depuyd, R., De Leval, N., Bouckaert, A., Noeël, A., & Evrard, P. (1984). Neuropediatric and neuropsychological prospective study of learning disorders : a three year follow-up. *Attention deficit disorder, diagnostic cognitive and therapeutic understanding*. Bloomingsdale : Spectrum Publications, 73-118.
- Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *Journal of Experimental Education*, 17, 347-361.
- Wohlwill, J. F., & Heft, H. (1987). the physical environment and the development of the child. In D. Sokols & I. Altman (eds), *Handbook of environmental psychology, 1*, (pp. 281-328). New York: Wiley.

Zental, S. Modifying classroom tasks and environments. In S. Goldstein, *Understand and managing children's classroom behavior*. (chap. 13). New York: Wiley.

## ANNEXE

## MANUEL D'UTILISATION DE LA GRILLE D'OBSERVATION : LES INTERACTIONS INDISCIPLINEES EN CLASSE

## CATEGORIES CONCERNANT L'ENSEIGNANT

*Note: pour simplifier l'écriture, l'élève «indiscipliné» par l'enseignant est abrégé éi. Le pair désigne tout autre élève de la classe. On code 1 après les catégories si le destinataire du message est l'éi et 2 s'il s'agit d'un autre élève.*

*Messages adressés à l'ensemble des élèves*

Messages adressés à tous sur le comportement

1. **(ETC) Explication à Tous sur le Comportement** Se réfère à une explication publique que l'enseignant donne à toute la classe sur le comportement qu'il attend des élèves. Par exemple: «Je veux que vous travailliez dans le silence afin de permettre à tout le monde de se concentrer».
2. **(PTC) Prescription à Tous sur le Comportement** Ce sont des messages de l'enseignant qui visent à contrôler le comportement des élèves et à rechercher leur attention. Ils sont exprimés sur le mode impératif ou ont la fonction d'un ordre. Par exemple: «Je veux le silence» «A vos places!», «Chut !», «S'il vous plaît ?», «Ecoutez !».
3. **(DC) Demande à Tous sur le Comportement.** Se réfère à une demande de l'enseignant qui concerne le comportement présenté par des élèves. Par exemple, certains élèves rient et l'enseignant leur en demande les raisons.
4. **(RTC) Réprobation à tous sur le comportement** Il s'agit de messages de réprobations de l'enseignant adressé à tous. Ce sont des jugements réprobateurs. Par exemple: «Ecoutez ! Cela ne va pas ! Maintenant, cessez de faire du bruit et tenez-vous tranquille !»
5. **(FTC) Félicitations à Tous sur le Comportement** Il s'agit de félicitations, d'encouragements, d'approbations, de récompenses, de sollicitude donnés par l'enseignant aux élèves à propos de leur comportement.
6. **(MTP) Menace à Tous de Puniton** Il s'agit d'un message qui généralement suit une prescription sur le comportement et menace les élèves d'une punition s'ils n'exécutent pas le comportement prescrit. Par exemple: Je veux que vous leviez la main «sinon vous n'aurez pas de point»
7. **(PT) Puniton à Tous** L'enseignant donne une punition générale à tous ou à l'ensemble d'un groupe d'élèves de la classe.

Messages adressés à tous sur la tâche

8. **(ETT) Explication à Tous sur la Tâche** Se réfère à une explication pédagogique publique que l'enseignant donne à toute la classe.
9. **(PTT) Prescription à Tous sur la Tâche** Ce sont des messages de l'enseignant qui visent à contrôler les élèves. Ils sont exprimés sur le mode impératif ou ont la fonction d'un ordre. Par exemple: les commandes, les directives «Retournez à votre place et finissez votre travail !», «Vous ferez cela plus tard», «(Voilà comment faire), allez-y maintenant !». Le contenu de ces prescriptions est pédagogique, en référence au travail à exécuter. Ce sont des messages de l'enseignant dont la fonction n'est pas d'attendre des réponses de l'enfant (à différencier avec QTT).

10. **(FTT) Félicitations à Tous sur la Tâche** Il s'agit de félicitations, d'encouragements, d'approbations, de récompenses, de sollicitude donnés par l'enseignant aux élèves à propos de la réalisation d'une tâche académique.
11. **(RTT) Réprobation à Tous sur la Tâche** Il s'agit de messages de réprobations de l'enseignant adressé à tous. Par exemple: «Votre travail est mal fait», «Vous n'avez pas compris ce que je demande», etc.
12. **(QTT) Question à Tous sur la Tâche** Il s'agit de questions adressées à toute la classe sans nomination préalable d'un élève. Exemple: «Qu'est-ce que je pourrais mettre ici ?» On note QTT lorsque l'enseignant pose une question à tous, attend au moins 1 seconde avant de désigner un élève. S'il le désigne tout de suite après la question sans pause, on notera EITB.
13. **(FBPTT) Feed-back Positif à Tous sur la Tâche.** Exemple: les élèves exécutent une consigne et l'enseignant dit «Bien», «voilà».
14. **(DTJ) Demande à Tous de Jugement** Ce sont des questions ouvertes de l'enseignant à propos de ce que vient de dire un élève. Par exemple: «Etes-vous d'accord avec Julien ?», «Qui veut l'aider ?».
15. **(DTT) Demande à Tous sur la Tâche** Ce sont des demandes de l'enseignant dont la fonction est de vérifier si le groupe d'élèves a bien compris une explication sur la tâche. Par exemple: «Ca joue ?», «Ca va ?», «Qui veut dire quelque chose ?» «Autre chose à dire ?».

*Messages individualisés*

**Messages individualisés publics**

Messages individualisés publics sur le comportement

16. **(DIC1,2) Demande Individualisée sur le Comportement.** Se réfère à une demande de l'enseignant qui concerne le comportement présenté par un élève. Par exemple, un élève rit et l'enseignant lui en demande les raisons ou l'enseignant demande à l'enfant si celui-ci est d'accord d'adopter un comportement qu'il vient de prescrire. Il lui demande ce qu'il a fait, s'il a bien écouté.
17. **(PIC1,2) Prescription individualisée et publique sur le Comportement** . Désigne l'élève et lui intime une prescription portant sur le comportement à adopter ou à ne pas présenter. Par exemple: «Sois attentif...», «Tu veux arrêter !», «Julien !» ou éventuellement un silence dont la fonction est de capter l'attention de l'élève donc de lui prescrire un comportement adapté aux règles du segment.
18. **(CDNC1,2) Constat Descriptif Négatif individualisé et public sur le Comportement** Il s'agit d'un comportement négatif, de critique à l'égard de l'élève sans demande ni ordre de changement tel que «J., tu es toujours le même», «c'est toujours la même chose» ou un constat ironique touchant l'élève «Eh, mon Dieu, elle te touche, pauvre petit !» Le contenu de ce constat négatif touche l'élève dans sa personne.
19. **(FBNC1,2) Feed-back Négatif individuel et public portant sur le Comportement** Il s'agit d'un feed-back négatif ou d'un mécontentement de l'enseignant faisant suite à un comportement hors norme de l'élève. L'enseignant exprime sa désapprobation avec plus ou moins d'émotion sans demander ou ordonner de façon explicite à l'élève d'adopter un autre comportement. La fonction de ce feed-back est celle de montrer sa colère, de faire cesser le comportement adopté par l'élève. Par exemple: «C'est trop te demander ?», «Quoi, hé !» (Hé était l'interjection de l'élève) «Quoi, non mais ?» (Non mais était l'interjection de l'élève). Ce feed-back négatif n'appelle pas de réponse de l'élève même s'il est formulé de façon interrogative.

20. **(MP1,2) Menace individualisée et publique de Puniton.** Le message est au conditionnel et promet une punition. Par exemple: «Si tu continues, tu iras à la porte !», «Si tu n'arrêtes pas, je te donne une fiche en plus», «Si tu ne te tiens pas plus tranquille, tu nous attendras dehors».
21. **(P1,2) Puniton.** Il s'agit d'une prescription dont le contenu ne s'applique qu'à un élève et non aux autres élèves de la classe. Du point de vue de l'enseignant, l'élève est censé être ennuyé par l'exécution de celle-ci.
22. **(EIC1,2) Explication Individualisée et publique sur le Comportement** Se réfère à une explication où l'enseignant discute avec l'élève de son comportement. L'aspect public implique que toute la classe peut entendre ce que dit l'enseignant.
23. **(FBPC1,2) Feed-Back Positif individualisé et public sur le Comportement** Il s'agit d'un acquiescement de l'enseignant suite à un comportement adapté aux normes en vigueur durant le segment. L'enseignant approuve de manière stéréotypée.
24. **(FC1,2) Félicitations individualisée et publique sur le Comportement** Il s'agit de félicitations, d'encouragements, d'approbations, de récompenses, de sollicitude donnés par l'enseignant à l'élève à propos du comportement, de l'attitude de l'élève.

#### Messages individualisés publics sur la tâche

25. **(EITB1,2) Evaluation Individualisée publique sur la Tâche à réponse Brève:** Se réfère à des évaluations académiques exprimées par l'enseignant sous forme de questions en vue d'obtenir une réponse brève de la part de l'élève. Ces questions suscitent une prise de décision rapide par l'élève . Par exemple: «Quel était le principal thème de cette histoire ?». La demande est exprimée et l'élève est ensuite désigné par un geste ou par son prénom. On distingue EITB de QTT lorsque l'enseignant fait une courte pause entre la question et la désignation. Dans ce cas, on note QTT.
26. **(PIT1,2) Prescription Individualisée et publique sur la Tâche .** Désigne l'élève et lui intime une prescription portant sur le travail à accomplir. Par exemple: «Prends ta fiche et complète-là !». Le code est entré si l'enseignant n'attend pas de réponse sur la tâche de la part de l'élève (A distinguer avec EITB)
27. **(EIT1,2) Explication Individualisée et publique sur la Tâche** Se réfère à une explication publique relative à la branche académique. L'aspect public implique que toute la classe peut entendre ce que dit l'enseignant.
28. **(CDNT1,2) Constat Descriptif Négatif individualisé et public sur la Tâche** Il s'agit d'un comportement négatif, de critique à l'égard de l'élève ou un constat ironique touchant l'élève sans demande ni ordre de changement tel que «J., tu es toujours le même», «c'est toujours la même chose» «Tu ferais mieux de travailler », «Alors, même toi tu es d'accord ?» Le contenu de ce constat négatif touche l'élève dans sa personne.
29. **(FBNT1,2) Feed-back Négatif individuel et public portant sur la Tâche.** Il s'agit d'un feed-back négatif faisant suite à une réponse erronée de l'élève. L'enseignant désapprouve publiquement une réponse de façon stéréotypée, de façon ironique ou accusatrice ou d'une autre façon. Par exemple, «Ce n'est pas tout à fait ça», «Non, pas vraiment...»
30. **(FBPT1,2) Feed-Back Positif individualisé et public sur la Tâche** Il s'agit d'un acquiescement de l'enseignant suite à une réponse académique correcte ou suite à une réponse de l'élève mais qui montre que l'enseignant l'a entendu et ne la connote pas négativement. L'enseignant approuve de manière stéréotypée, en répétant la réponse de l'élève.

31. **(FIT1,2) Félicitations individualisée et publique sur la Tâche** Il s'agit de félicitations, d'encouragements, d'approbations, de récompenses, de sollicitude donnés par l'enseignant à l'élève à propos d'une tâche académique.

32. **(DIT1,2) Demande d'Information sur la Tâche** L'enseignant pose une question ouverte à l'élève sur la tâche. Par exemple: «T'as compris ?», «D'accord ?», «Tu veux demander quelque chose ?». A la différence d'une question codée EITB, l'enseignant cherche dans ce cas à savoir véritablement ce que pense l'élève. Ce type de question s'apparente à des techniques d'écoute active, comme la reformulation.

Messages individualisés privés

33. **(MIP1,2) Message Individualisé Privé** Se réfère à un message que l'enseignant adresse en privé à un élève. L'aspect privé implique que le message n'est pas entendu par tous les autres élèves de la classe.

Autres catégories

34. **(S) Silence de l'enseignant.** Ce code est introduit lorsqu'un élève donne une réponse et que l'enseignant est silencieux pendant ce temps ou lorsque l'enseignant écrit au tableau silencieusement.

35. **(T) Transition** L'enseignant ne s'occupe plus de ses élèves. Il est occupé à chercher du matériel, à en distribuer. Pendant ce temps, les élèves sont inactifs, attendent.

36. **(Br) Brouhaha** Ce code est entré lorsque l'on ne parvient pas à comprendre ce que dit l'enseignant aux élèves en raison du bruit de ceux-ci (et non en raison d'un problème technique).

#### CATEGORIES CONCERNANT L'ELEVE

*Note : lorsque l'on code le comportement de l'élève, on ne fait suivre les codes d'aucun chiffre. On fait suivre les codes des chiffres (1) ou (2) lorsque l'on code les pairs. Le chiffre (1) suivant un code indique que le message du pair s'adresse à l'élève. Le chiffre (2) signifie que le message du pair s'adresse à un autre élève.*

Comportements conformes aux règles du segment : comportements conformes interactifs

Messages à l'enseignant : appels à l'enseignant

1. **(LM) Lève la main** Ce code est utilisé pour les exemples où l'enfant lève la main dans le but d'obtenir l'attention de l'enseignant. Le comportement n'est codé que lorsque la main est clairement en haut, par opposition au fait qu'elle soit à moitié élevée. Si l'enfant lève et abaisse alternativement sa main, ce code n'est pas entré.

2. **(PQ) Pose une Question à l'enseignant** L'élève pose une question à l'enseignant. Le caractère conforme ou non du **contenu** de la question dépend de la réponse de l'enseignant, donc des règles du segment. (A distinguer avec COPE)

Réponses à l'enseignant



3. **(RCC) Réponse Conforme aux règles du segment et Correcte par rapport à la tâche** L'élève répond de manière normale à une question de l'enseignant. Le contenu de sa réponse est cohérent avec la demande de l'enseignant. L'enfant donne une réponse dont le contenu est correct. Le ton et les messages non verbaux l'accompagnant sont adaptés aux règles de fonctionnement du groupe.

4. **(RCI) Réponse Conforme aux règles du segment et Incorrecte/Imprécise par rapport à la tâche** L'élève répond de manière normale à une question de l'enseignant. Le contenu de sa réponse est cohérent avec la demande de l'enseignant. Par exemple, l'enfant donne une réponse dont le contenu est incorrect ou imprécis. Le ton et les messages non verbaux l'accompagnant sont adaptés aux règles de fonctionnement de la classe. Par exemple, l'élève reste longtemps silencieux, ennuyé et hésitant. Le caractère conforme ou indiscipliné de son silence dépend de la communication non verbale associée au silence et des règles du segment. (A distinguer avec COPE).

Messages aux camarades

5. **(MPPC1,2) Message Positif destiné aux Pairs et Conforme aux règles du segment.** Se réfère à des comportements d'échanges positifs avec certains pairs dont le caractère non perturbateur dépend des règles du segment. (A distinguer avec COPP). Le caractère positif de l'interaction s'observe par les comportements non verbaux de l'élève et du pair concerné. Par exemple, l'élève se tourne vers l'un d'eux, il échange quelques propos (chuchotés ou à haute voix), il fait des signes, il lui sourit. Autre exemple: l'élève va vers l'un d'eux et lui adresse un message positif (obtenir un objet, participer à une activité avec lui).

6. **(MNPC1,2) Message Négatif destiné aux Pairs et Conforme aux règles du segment.** L'élève refuse se faire embêter par un pair en lui disant de ne pas l'embêter, en le repoussant. Le caractère conforme ou indiscipliné dépend des règles du segment (A distinguer avec COPN ou A)

Comportements non interactifs

7. **(CACI) Comportement Académique Conforme aux règles et Isolé** L'élève présente un comportement scolaire adapté, il est probablement ou totalement impliqué à la tâche. Par exemple, il effectue un travail seul, sans interaction. Il écoute l'enseignant donner une explication (il travaille normalement) Le caractère conforme de son comportement dépend des règles du segment (A distinguer avec COPD). On note dans cette catégorie les actions de l'élève qui sont liées au travail (ex: selon le segment, l'élève écrit, échange un point de vue avec son voisin) et même les actions annexes (il se déplace dans la salle de classe) ou les actions perturbatrices involontaires (ex: il laisse tomber un objet lourd par inadvertance) (A distinguer avec COPI)

*Comportements indisciplinés*

Comportements indisciplinés interactifs : messages indisciplinés à l'enseignant

8 **(COPE) Comportement Oppositionnel et Provocateur à l'égard de l'Enseignant.** Ce sont des comportements adressés à l'enseignant et indisciplinés. Par exemple: une réponse ironique à une question de l'enseignant, une grimace moqueuse, une réponse dont le contenu est hors propos du contenu de la question de l'enseignant. (Disqualifications transactionnelles comme: «Quel est le thème de cette histoire ?» suscitant une réponse du type «Je peux aller aux toilettes ?»). Par exemple, l'élève pose une question qui montre qu'il n'a pas été attentif à l'explication donnée par

l'enseignant et qui suscite une réaction de celui-ci. Le caractère indiscipliné de cette question dépend de la réaction de l'enseignant, donc des règles du segment. (A distinguer avec PQ) Par exemple, l'élève rouspète à propos de son travail, à propos d'une demande ou d'une prescription de l'enseignant. Il s'y oppose verbalement, montre de la colère contre l'enseignant, conteste ce que celui-ci dit alors que l'enseignant n'attend pas de remise en question. Par exemple, l'élève reste longtemps silencieux suite à une question de l'enseignant. Le caractère indiscipliné dépend de la communication non verbale associée au silence et des règles du segment. (A distinguer avec RCI).

9. **(LME) Lève la Main avec Exclamation** L'élève lève la main en s'exclamant et en interpellant l'enseignante. Le caractère indiscipliné de ce comportement dépend des règles du segment.

10. **(E) Exclamations** Ce sont les messages exclamatifs émis par l'élève. Ces messages se distinguent de ceux codés COPE dans la mesure où ils ne sont pas des oppositions actives à l'enseignant comme le fait de rouspéter ou de le contrer activement. Ce sont plutôt des messages dont la fonction est de montrer à l'enseignant que l'élève veut participer en répondant à une question. Par ex. «Mois, je sais» ou l'élève crie la réponse correcte ou non sans avoir été interrogé.

Messages indisciplinés aux camarades

11. **(COPP1,2) Comportements Oppositionnels et Provocateurs adressés positivement aux Pairs**

Se réfère à des comportements d'échanges positifs avec un camarade dont le caractère perturbateur dépend des règles du segment. (A distinguer avec MPPC) Ils se caractérisent par l'un des caractères suivants:

(a) Ce sont les comportements oppositionnels et provocateurs décrits ci-dessus mais qui sont exprimés en regardant le pair. Par exemple, l'élève se tourne vers l'un d'eux, il lui fait des signes, il lui sourit, fait des grimaces.

b) Ce sont des messages verbaux chuchotés. C'est le classique bavardage.

Ces comportements sont exprimés de manière positive avec les pairs. Ce caractère s'observe par les comportements non verbaux de l'élève et du pair concerné. Et l'un et l'autre doivent présenter une communication non verbale positive: sourire, visage non crispé, etc.

12. **(COPN1,2) Comportement Oppositionnel et Provocateur adressé négativement aux pairs** Se

réfère à des comportements d'échanges négatifs avec un camarade dont le caractère perturbateur dépend des règles du segment. (A distinguer avec MNPC) Par exemple, les remarques de moquerie, de réprobation de l'élève vis-à-vis d'un camarade, des tourments verbaux, de la colère, de la méchanceté, de l'agacement, des agressions physiques, le fait de prendre quelque chose à un camarade alors que celui-ci ne le lui a pas prêté, de s'amuser avec les affaires de ses camarades, qui suggèrent que l'élève se voit lui-même comme n'étant pas méchant et n'ayant pas l'intention de causer du préjudice à quelqu'un. Par exemple, tirer le vêtement d'un camarade, lui tapoter une règle sur l'épaule, le pincer légèrement, le bousculer.

13. **(A) Agression.** Dans cette catégorie, on note:

a) Agression verbale: Se réfère à des comportement comme le fait d'insulter, de critiquer avec l'intention de nuire, d'accuser, de faire mal. Dans cette catégorie rentre aussi l'exclusion physique du pair: lui dire qu'il ne peut se joindre au groupe auquel appartient l'élève. Le caractère indiscipliné dépend des règles du segment (A distinguer avec MNPC)

ou

b) Agression physique Se réfère à des comportements comme le fait de frapper, pousser, pincer, empoigner, hurler dans l'oreille, mordre, dans l'intention de porter préjudice au pair.

Messages sans destinataire ciblé

14. **(D) Déplacement** Dans cette catégorie, on note le déplacement de l'élève alors que le segment de la leçon ne nécessite pas un tel déplacement. C'est un déplacement non conforme (et non à la suite de l'acquiescement de l'enseignant) montrant que l'élève a envie de bouger. Le fait de bouger sur sa chaise ou de se balancer sur celle-ci n'est pas noté dans cette catégorie.

Comportements indisciplinés non interactifs

Tous les comportements codés dans cette rubrique ne sont pas adressés directement à des pairs, même si ceux-ci peuvent y réagir. Le critère est le suivant: ces comportements sont exprimés sans que l'élève ne regarde explicitement un pair.

15. **(COP1,2) Comportement Oppositionnel et Provocateur Intrusif** Il s'agit de comportements visibles ou audibles indisciplinés, sans partenaire interactionnel mais intrusifs. C'est-à-dire que ces comportements pourraient gêner le déroulement normal de la leçon. Par exemple, l'élève émet des cris (non pas un appel d'un camarade), il joue bruyamment avec un objet, il se déplace bruyamment en classe, il se roule par terre, il fait des gestes de façon ostensible, se cache le visage et cela pourrait avoir une influence sur l'attention des autres élèves. Ce sont des comportements émis de manière volontaire. (A distinguer avec CACI). Par exemple, le fait de trébucher accidentellement ne sera pas codifié dans cette catégorie (ce comportement serait codifié CACI ou D). Dans ce sens, un COPD, ou un CACI peut se transformer en COPI lorsqu'il a été mis en évidence par l'enseignant. Il sera toutefois codé en COPI.

16. **(COPD1,2) Comportement Oppositionnel et Provocateur de Distraction** Il s'agit de comportements visibles indisciplinés, sans partenaire interactionnel et non intrusifs. Ce sont des comportements qui ne gênent pas le déroulement normal de la leçon. Par exemple, les comportements d'inattention, le fait de se faire des grimaces pour soi, de rêver, de jouer seul avec un objet, de regarder une image sans lien avec la leçon. Par exemple, suite à une prescription du type: «Ouvrez votre livre à la page 63 et commencez l'exercice 2 !», l'élève n'exécute pas la prescription de l'enseignant, soit en ne cherchant pas son livre comme les autres élèves, soit en l'ouvrant mais ne commençant pas l'exercice». Suite à une question, l'élève ne répond pas montrant qu'il était inattentif. Dans ce cas, ce code est introduit tant que l'élève ne répond pas à une question qui lui est posée par l'enseignant.

Autres

17. **(I) Invisible** L'élève n'est pas visible sur la bande

## La gestion de l'indiscipline en classe.

### Gérer l'indiscipline auprès d'élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs

#### Résumé

La gestion de l'indiscipline préoccupe de plus en plus d'enseignants. Comment gérer les comportements d'élèves hyperactifs, provocateurs ou oppositionnels ? Quelle attitude adopter avec des enfants qui ne cessent de couper la parole, qui ne parviennent pas à se concentrer, qui bavardent continuellement ? Comment intervenir en cas d'agression verbale ?

L'auteur commence par décrire quelques modèles théoriques de la discipline en classe. Il propose ensuite une revue de littérature au sujet du déficit d'attention avec hyperactivité, du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites. Il recense aussi les données scientifiques sur le rejet de l'enfant par ses camarades. Enfin, il présente un nouveau modèle de gestion et une typologie des comportements indisciplinés. A partir de ce modèle et de cette typologie, l'auteur procède à une analyse détaillée des interactions indisciplinées en classe. Le dépouillement de nombreux enregistrements vidéo de leçons montre que les enseignants différencient leurs formes et leurs stratégies de gestion selon les types de comportements indisciplinés. Il apparaît aussi que certaines gestions s'avèrent plus efficaces que d'autres pour permettre à l'élève de s'engager dans l'activité scolaire.

#### L'auteur

Marc Sieber a accompli ses études de psychologie à l'Université de Fribourg. Licencié en 1984 et psychothérapeute systémique, il a une pratique privée de psychologue scolaire dans le canton et, depuis 1994, il est chargé de cours à l'Université de Fribourg. Depuis 2003, il travaille aussi comme Professeur à la Haute Ecole en Travail Social.