



Caractérisation des incidents de discipline les plus marquants vécus par des enseignants en éducation physique

Marc CLOES, Sarah DEMBLON, Véronique PIROTTIN,
Maryse LEDENT, & Maurice PIERON

Les auteurs font partie du service de Pédagogie des Activités physiques et sportives de l'Université de Liège, à l'exception de Sarah Demblon, licenciée en éducation physique, qui a collaboré à la récolte et au traitement des données.

Cette étude a été réalisée avec un soutien financier du Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants de l'Université de Liège (CIFEN).

Comme en témoignent les propos des professeurs d'éducation physique sur leurs conditions de travail, le maintien de la discipline ou le contrôle de la classe deviennent des problèmes de plus en plus épineux, à tous les niveaux d'enseignement. L'intérêt relativement limité que leur accordent les chercheurs en pédagogie des activités physiques et sportives s'avère assez incompréhensible. En effet, depuis l'étude de Kennedy (1982), ce thème de recherche n'a fait l'objet que d'une vingtaine de publications. Elles émanent des mêmes groupes de travail (Canada: Université Laval et Université du Québec à Trois-Rivières; Grande-Bretagne: University of Loughborough; Communauté française de Belgique: Université de Liège; Portugal: Université Technique de Lisbonne) ou ont été l'oeuvre d'un intérêt ponctuel (Fernández-Balboa, 1991).

Dans un premier temps, les chercheurs se sont principalement intéressés à décrire les comportements déviants les plus courants et les réactions

apparentes du professeur à ces incidents (Hardy, 1992; Piéron & Emonts, 1988; Piéron & Brito, 1990). Actuellement, ils s'orientent vers la perception de l'origine des problèmes, vers l'identification des actions possibles des enseignants (Fernández-Balboa, 1991; Marzouk, Spallanzani, Brunelle & Gagnon, 1993) et se centrent même sur l'avis des élèves impliqués (Hardy, 1996).

Outre l'observation, la technique de l'incident critique représente un procédé d'analyse souvent utilisé dans les études portant sur l'indiscipline des élèves. Elle repose sur la narration d'événements par les enseignants ou des observateurs extérieurs. Le rappel stimulé et l'interview ont également été utilisés (Fernández-Balboa, 1991; Hardy, 1996).

Cloes, Vandersmissen & Piéron (sous presse) ont proposé à des enseignants débutants et expérimentés de réagir en réponse à des séquences vidéo présentant diverses situations extraites de leçons réelles et mettant en exergue des événements associés au contrôle de la classe. Ces auteurs ont mis en évidence que l'attention des enseignants n'était pas toujours focalisée sur les mêmes aspects du processus d'enseignement. Par ailleurs, les mêmes incidents interpellaient différemment les professeurs qui y étaient exposés. Les variations individuelles de perception de la notion d'incident de discipline seraient à l'origine du manque de réaction des enseignants face aux comportements déviants des élèves, constaté dans plusieurs études. En effet, au

Tableau 1 - Liste des catégories d'analyse des incidents de discipline

Qui?	Où?	Quand?	Quoi?	Réaction?
Elève	Site de l'APS	Pendant la	Comportement	Ignorance
Groupe	Vestiaire	séance	général	Intervention
Classé verbale	Déplacement	Hors de la	Envers l'activité	verbale
Professeur	Autres	séance	physique	Intervention non
Autres		Autres	Envers le	verbale
		circonstances	professeur	Punition
		A tout instant	Envers un élève	/Sanction
			Autres	Réactions
				vigoureuses
				Solutions
				constructives

moins un tiers des comportements déviants observés au cours des leçons ne sont suivis d'aucune intervention des professeurs (Brunelle, Brunelle, Lamy, & Paré, 1996; Piéron, & Brito, 1990).

Il nous a semblé judicieux:

1. de préciser la conception qu'ont les enseignants de l'incident de discipline, et
2. de vérifier l'existence de préoccupations différentes chez les professeurs selon leur genre, ancienneté et niveau d'enseignement.

METHODOLOGIE

Nous avons procédé en deux étapes:

1. lors d'une interview, 15 enseignants ont été invités à expliquer ce qu'ils considéraient comme incidents de discipline et à donner leur opinion quant à leur origine. La fidélité intra-analyste du classement des réponses en catégories atteint 93% d'accords;
2. un millier de professeurs d'éducation physique ont été sollicités pour répondre par écrit ou oralement à un questionnaire. Leur tâche consistait à décrire un incident de discipline auquel ils avaient été confrontés et qui les avait particulièrement marqués. Ils étaient invités à faire apparaître plusieurs aspects dans leur narration: l'énoncé de l'événement (quoi?), l'identification des personnes concernées (qui?), la description des circonstances qui entouraient l'événement (comment?), l'endroit où il s'est déroulé (où?) et le moment auquel il s'est produit (quand?).

La majorité des enseignants n'ont pas donné

suite à notre requête ou ont déclaré ne rencontrer que des problèmes mineurs, voire ne rencontrer aucun incident de discipline. Ces opinions s'opposent aux idées généralement admises à propos du contrôle de la classe. Finalement, 222 enseignants ont fourni une description au moins partielle d'un événement. Malgré les consignes de rédaction précises, nous avons constaté que tous les répondants n'ont pas fourni l'ensemble des renseignements demandés. Ceci justifie les variations du nombre total de réponses selon le thème envisagé.

Nous avons comparé les incidents de discipline en fonction de trois variables:

1. le genre (132 hommes et 87 femmes);
2. le degré d'expérience (41 professeurs ayant moins de 10 années d'ancienneté pédagogique et 181 enseignants dont l'expérience égale ou dépasse 10 ans);
3. le niveau d'enseignement (37 professeurs du primaire, 45 du secondaire inférieur et 59 du secondaire supérieur).

Afin de classer les incidents critiques, nous avons créé un système de catégories (tableau 1). Au cours du contrôle de la fidélité inter-analyste, la proportion d'accords a atteint 82,6%.

Les données ont été encodées afin de faciliter leur traitement informatique. Le test de comparaison de deux pourcentages a été exploité pour déterminer la signification statistique des différences relevées entre les groupes d'enseignants envisagés (Glantz, 1988).

Afin d'alléger le texte en évitant les répétitions multiples du mot «discipline», nous utiliserons les

termes «incident», «événement» et «problème» pour désigner toute situation au cours de laquelle un ou plusieurs élèves perturbent le déroulement normal de la relation pédagogique.

RESULTATS

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la conception qu'ont les enseignants de la notion d'incident et à leurs avis quant à l'origine des problèmes. Nous nous centrerons ensuite sur l'analyse des événements qui les marquent le plus.

Définition et origine de l'incident de discipline

Plutôt que de proposer une définition, la majorité des enseignants interrogés choisissent d'énumérer un ou plusieurs exemples de comportements ou de situations associés à un incident de discipline. Que la réponse soit générale ou repose sur des exemples, les professeurs mentionnent en moyenne trois idées différentes, avec une marge de variation s'étendant de une à six. Nous les avons classées en neuf catégories (figure 1).

Un tiers des thèmes proposés appartient à la catégorie «Non respect des règles» (14 thèmes sur 42). Ceci cadre bien avec les définitions générales:

«C'est un fait qui n'est pas admis comme étant dans la normalité des choses dans la vie en société» (sujet J.M.).

«... quand un élève est hors règlement» (sujet G.R.).

Plusieurs catégories de thèmes se caractérisent par un faible niveau d'inférence, impliquant une définition laissant peu de place à la subjectivité: «Refus de pratiquer» (14,3%), «Perturbation» (11,9%) et «Conflit relationnel entre élèves» (9,5%).

Comme on peut s'en rendre compte, un incident représente bien toute action précise ou comportement général d'un ou de plusieurs élèves qui interfèrent avec le processus pédagogique.

Les enseignants fournissent relativement moins d'avis sur l'origine probable des problèmes (deux propositions par personne, en moyenne). Les caractéristiques des élèves sont le plus souvent mentionnées à l'origine de l'incident (tableau 2). Cette

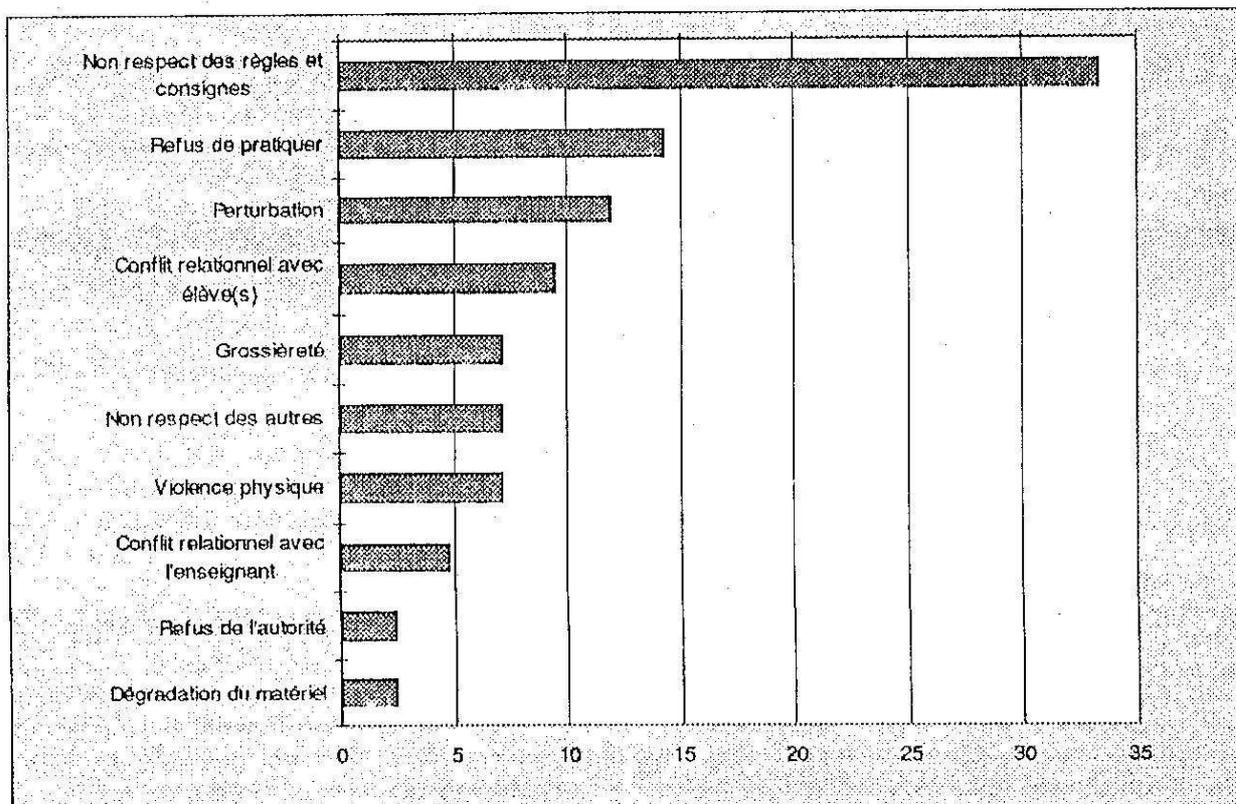


Figure 1 - Catégories de thèmes identifiés dans les définitions de l'incident de discipline

Tableau 2 - Origines des incidents

	n	%
Caractéristiques des élèves (éducation, manque de motivation,...)	10	35,7
Comportements et choix des enseignants (manque d'enthousiasme, contenu,...)	2	7,1
Relations des élèves avec le milieu scolaire (incompréhension,...)	3	10,7
Conditions matérielles et sociales (surnombre, exigüité, racisme,...)	6	21,7
Parents (problèmes familiaux,...)	3	10,7
Cohésion et stabilité de l'équipe pédagogique (direction,...)	4	14,3
	28	100

constatation corrobore les résultats obtenus par Marzouk, Spallanzani, Brunelle & Gagnon (1993). Soulignons l'amertume de certains professeurs qui font appel à :

«... l'évolution de la vie en général. Les enfants sont moins soumis à avoir des devoirs. Ils ont beaucoup de droits, moins d'exigences vis-à-vis (de la part) de leurs parents et vis-à-vis (de la part) de l'école. Ils ont donc moins de contrôle» (sujet G.R.).

L'absence de relais au niveau familial apparaît à plusieurs reprises :

«Beaucoup d'élèves n'ont pas de ligne de conduite chez elles...» (sujet P.C.).

L'école est également tenue pour responsable dans l'apparition d'incidents. En effet, les conditions matérielles et sociales parfois défavorables (21,4%), l'organisation scolaire associée à l'incohérence des décisions prises par la direction et l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique ainsi que le renouvellement fréquent des professeurs (14,3%) sont pointés du doigt :

«C'est la concentration des élèves au m² qui amène les incidents» (sujet B.P.).

«C'est le fait que les enfants changent souvent de titulaire. Il n'y a pas de continuité,...» (sujet G.R.).

Les mesures toujours plus contraignantes des décideurs politiques en proie à des difficultés économiques se conjuguent à la démission de certains parents et rendent la tâche des enseignants toujours plus ardue.

Afin de ne pas froisser la susceptibilité des parents, certaines directions n'hésitent pas à désavouer les mesures de discipline prises par leurs professeurs. Cette impunité tend ainsi à renforcer les

comportements inappropriés :

«La direction et la mentalité de l'école. Si les élèves savent que la direction ne soutient pas le professeur d'éducation physique, ce qui est généralement le cas, le professeur n'aura aucun poids et aucun recours. Quand on va chez le directeur et que ce dernier soutient presque l'élève, la cause est perdue» (sujet B.C.).

«Si l'école est structurée au niveau des consignes, si les élèves savent ce qu'ils peuvent faire et ne peuvent pas faire, ... A l'école où je travaille, la direction soutient l'enseignant dans l'action éducative et l'élève sait jusqu'où il peut aller ...» (sujet J.M.).

Il importe également que les enseignants adoptent une attitude cohérente face aux problèmes de discipline. Les divergences sont ainsi perçues comme une source potentielle d'indiscipline :

«... si toute l'équipe (pédagogique) applique ces principes généraux (consignes), les faits de discipline sont beaucoup plus rares qu'ailleurs. ...» (sujet J.M.).

«... Certains enseignants laissent faire des choses, d'autres non et cela crée souvent des incidents ...» (sujet G.R.).

L'enseignant (7,1%) et la qualité des relations qui s'établissent au sein de la classe ou de l'école (10,7%) sont également à la base de certains problèmes :

«... composante du professeur : selon la motivation et l'enthousiasme, selon sa présence vis-à-vis du groupe, il va induire une série de comportements positifs et négatifs» (sujet K.Y.).

«Incompréhension mutuelle. L'élève n'a pas compris ce que l'on attend de lui et nous (les enseignants) n'arrivons pas à comprendre ce qu'il espère trouver en nous» (sujet J.H.).

Ces exemples rappellent le rôle difficile que l'enseignant doit tenir en tant qu'éducateur. Hardy (1996) a mis en évidence qu'avant de réagir à un incident de discipline, le professeur devait essayer de comprendre l'élève et les raisons réelles qui l'ont poussé à se comporter en dehors des limites fixées. Cet auteur soulignait que les enseignants et leurs élèves n'attribuaient pas les mêmes origines à des incidents de discipline survenant au cours d'une leçon. Plusieurs enseignants ne mettent pas en cause leur responsabilité dans l'apparition des incidents. D'autres, plus rares, sont conscients de la complexité du phénomène et restent convaincus de pouvoir le contrôler, du moins partiellement. Si l'on se réfère à la théorie de l'attribution, une personne tend à se considérer comme responsable des succès et à porter les causes de l'échec ou des difficultés sur autrui.

Analyse des incidents de discipline marquants

L'objectif de cette partie du texte vise à répondre à cinq questions fondamentales.

1. Qui est au centre du problème de discipline?

Dans tous les groupes d'enseignants, un élève isolé figure systématiquement au centre de la majorité des événements associés à la discipline (de 62,5% chez les professeurs du secondaire inférieur à 80% chez les femmes et les professeurs du secondaire supérieur). La classe (15,5%) et un groupe

(9,9%) représentent les deux autres catégories principales de auteurs de troubles (tableau 3). Cette distribution ne correspond pas à celle mise en évidence par Hardy (1992). Se basant sur l'observation de leçons, cet auteur notait qu'environ 40% des incidents ne concernaient qu'un élève, une proportion analogue un groupe tandis que la classe entière était impliquée dans une quinzaine de pour cent. L'augmentation de la part prise par l'élève isolé aux détriments du groupe, constatée dans nos résultats s'expliquerait, d'une part, par la différence de technique de collecte de données et, d'autre part, par le fait que les enseignants interrogés désignaient plus systématiquement le responsable des incidents de discipline.

Les femmes paraissent davantage concernées par les comportements et agissements d'élèves isolés. Elles mentionnent deux fois moins de problèmes impliquant la classe entière ($z = 1,818$; 0,069) (tableau 3). La grande sensibilité des professeurs féminins à la qualité des relations interpersonnelles établies avec chacun de leurs élèves fait partie des caractéristiques qui leur sont souvent attribuées. Elle fut proposée afin d'expliquer les différences de décisions des enseignants en fonction de leur genre (Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin, & Delfosse, 1998). Plus que les hommes, les enseignantes perçoivent les comportements déviants individuels comme un échec relatif des relations sociales qui s'établissent dans la classe. Les professeurs masculins tendraient à considérer les problèmes sous un aspect plus général.

Tableau 3 - Comparaison de la répartition des personnes impliquées dans les incidents de discipline décrits par les différents groupes d'enseignants (%)

	Genre		Expérience pédagogique		Niveau d'enseignement		
	Hommes n = 111	Femmes n = 70	< 10 ans n = 37	≥ 10 ans n = 144	Primaire n = 34	Sec. inf. n = 40	Sec. sup. n = 45
Elève	68,5 * ¹	80,0	67,6	74,3	70,6	62,5 * ³	80,0
Groupe	9,0	11,4	10,8	9,7	20,6 * ⁴	20,0	2,2
Classe	19,8 * ²	8,6	18,9	14,6	8,8	15,0	15,6
Professeur	0,9	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Autres	1,8	0,0	0,0	1,4	0,0	2,5	2,2

*¹ $z = 1,524$, $p = 0,127$

*² $z = 1,818$, $p = 0,069$

*³ $z = 1,548$, $p = 0,122$

*⁴ $z = 2,308$, $p = 0,021$

La valeur du n indique que le nombre d'incidents comportant des données utilisables.

Aucune différence particulière n'est mise en évidence selon l'expérience pédagogique (tableau 3). Notons toutefois que les professeurs moins expérimentés se centrent plus souvent sur les incidents impliquant plusieurs élèves. La distribution des catégories présente d'ailleurs un parallélisme étonnant avec celle des professeurs masculins. Il paraît difficile de croire que les jeunes enseignants accordent moins d'importance que leurs aînés à la qualité des relations avec les élèves. En revanche, nous considérons qu'ils éprouvent davantage d'aversion envers des événements concernant un plus grand nombre de personnes car leur gestion s'avère plus délicate.

Les professeurs du secondaire supérieur décrivent nettement moins d'incidents de discipline dans lesquels un groupe d'élèves est impliqué que leurs collègues ($z = 2,308$, $p = 0,021$) (tableau 3). Ils tendent ainsi à se centrer davantage sur les problèmes individuels. Rappelons que, plus mûrs, les élèves des trois dernières années du secondaire recherchent un rapprochement avec leurs professeurs, dépassant la simple relation enseignant-enseigné (Cloes & Piéron, 1989). Les professeurs sont sensibles à ce souhait et adoptent généralement une démarche plus conciliante et personnelle avec les élèves des dernières années du secondaire. Lorsqu'un élève ne respecte pas les termes du contrat tacite, le professeur y accorde davantage d'attention. Par ailleurs, la personnalité plus affirmée des élèves plus âgés les incitent plus à agir seuls.

2. Où se produisent les événements associés à l'indiscipline?

Les quatre cinquièmes des incidents ayant marqué particulièrement les professeurs se sont déroulés sur le site même des activités physiques et sportives (81%): salle de sport, piscine, lors du cours, ... Le vestiaire est également un endroit où survient un nombre non négligeable de problèmes (14,2%). Plusieurs d'entre eux se sont déroulés dans les couloirs ou même à l'extérieur de l'école (3,4%). Un professeur a relaté l'historique d'un vol de marteau de secours d'un bus lors d'un déplacement (questionnaire 130).

Aucune différence n'a été enregistrée dans la comparaison des événements décrits par les professeurs masculins et féminins. Par contre, les enseignants moins expérimentés décrivent moins d'incidents se déroulant dans les locaux spécifiques à la pratique que leurs collègues plus anciens (67,6 contre 84,5%; $z = 2,023$; $p = 0,043$). Ils s'avèrent ainsi plus sensibilisés aux événements survenant dans les vestiaires, dans les couloirs menant aux infrastructures sportives et à l'extérieur de l'établissement. Ceci peut être mis en parallèle avec le contrôle plus délicat des élèves en dehors des locaux réservés à la pratique sportive. Le manque d'espace, la promiscuité et l'excitation précédant ou suivant une leçon d'éducation physique constituent autant de paramètres dont la maîtrise nécessite de l'expérience. Moins rodés à ces problèmes, les jeunes enseignants y accorderaient plus d'attention.

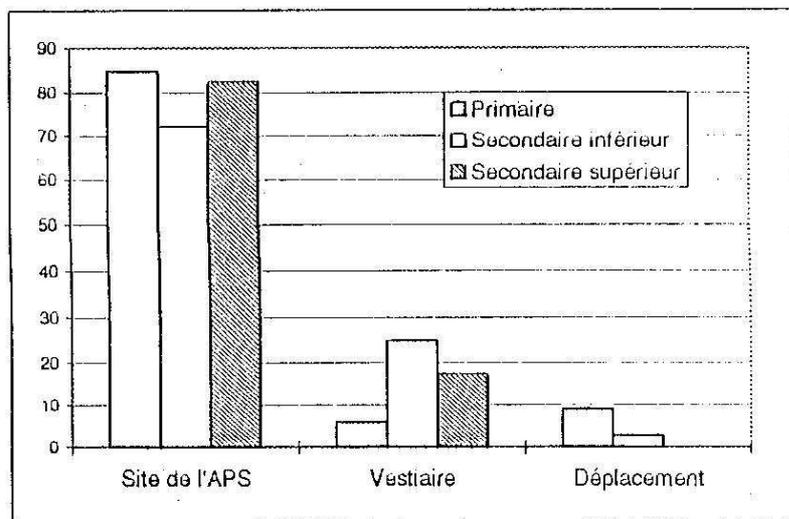


Figure 2 - Répartition des lieux où se déroulent les incidents décrits, selon le niveau d'enseignement

Les professeurs des différents niveaux d'enseignement mentionnent la même proportion d'incidents survenant sur le site même du cours. En revanche, les problèmes se passant dans les vestiaires et à l'extérieur ne respectent pas cette stabilité (figure 2):

1. les enseignants du secondaire décrivent plus d'incidents survenant dans les vestiaires ($z = 1,655$; $p = 0,098$). Ceci peut être rapproché du fait que, ne bénéficiant pas toujours d'installations très appropriées, les enfants du primaire se mettent souvent en tenue de sport en classe. Par ailleurs, plus pressés de participer à la séance que leurs aînés, ils s'attardent moins dans les vestiaires;
2. l'importance quantitative des problèmes de discipline survenant dans les couloirs ou hors des locaux spécifiques à l'éducation physique décroît avec l'âge des élèves. Elle évolue ainsi parallèlement à l'excitation des élèves à l'idée de participer à un cours d'éducation physique. Les plus âgés perturberaient la leçon proprement dite et se montreraient plus raisonnables en dehors de la salle de sport.

3. Quand surviennent les incidents de discipline?

Les enseignants n'ont pas systématiquement précisé le moment auquel les problèmes se produisaient. Dès lors, les catégories considérées s'avèrent assez générales, contrairement à la classification proposée par Brunelle et al. (1995). Dans l'ensemble, nous obtenons une distribution des incidents semblable à celle relevée par ces auteurs (figure 3).

La majorité des incidents décrits se déroulent spécifiquement pendant la séance (64,1%). Par ailleurs, 15,7% des événements ont été classés dans la catégorie «A tout instant». Ceci signifie que le problème désigné par l'enseignant apparaissait systématiquement lors de chaque séance. La catégorie «Autres» regroupe des situations dans lesquelles le professeur indiquait un moment particulier tel qu'une leçon suivant des vacances, un après-midi, un jour bien précis,...

Aucune différence notable n'apparaît dans les comparaisons des événements décrits par les différents groupes d'enseignants.

4. Quels sont les comportements indésirables qui ont marqué les enseignants?

Ils ont été répartis en quatre grandes catégories selon qu'ils concernaient le comportement en général, l'activité physique, le professeur ou les élèves. Après avoir présenté la répartition de ces catégories dans les différents groupes d'enseignants envisagés, nous nous centrerons plus en détail sur plusieurs sous-catégories d'incidents.

Dans chaque groupe, les incidents décrits sont le plus souvent associés à l'activité physique: de 44,0% chez les enseignants ayant au moins 10 ans d'ancienneté à 55,3% chez les professeurs du secondaire supérieur (tableau 4). Figurent dans cette catégorie, l'absence d'équipement, l'arrêt de l'activité, le non respect du matériel, les perturbations et cris. Ces résultats rejoignent ceux présentés par d'autres auteurs (Brunelle et al., 1995; Gadaan, Marzouk, Brunelle & Goyette, 1993; Piéron & Brito, 1990;

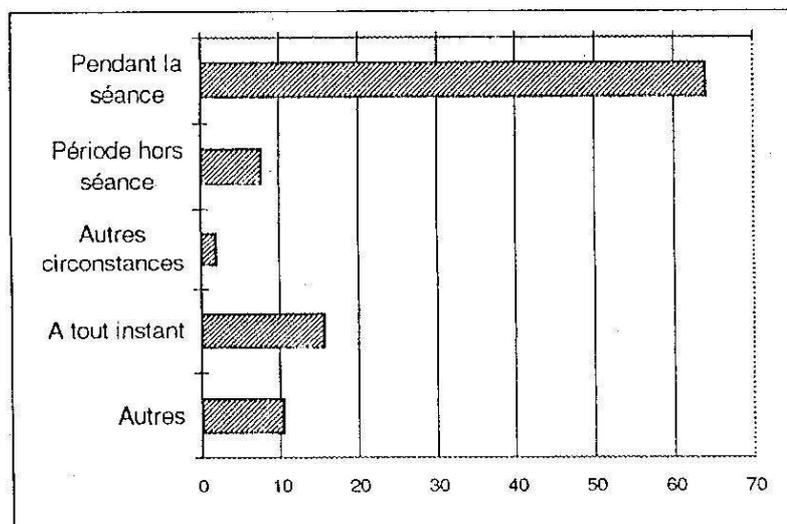


Figure 3 - Moment où se produisent les incidents décrits

Piéron & Emonts, 1988). Les autres comportements d'indiscipline se répartissent équitablement entre les trois catégories restantes. Les incidents qui concernent directement l'enseignant sont plus nombreux dans cette étude que dans plusieurs autres (Piéron & Brito, 1990; Piéron & Emonts, 1988). En focalisant l'intérêt des enseignants sur des événements marquants, nous pourrions avoir incité les professeurs à rapporter davantage d'événements dans lesquels ils furent directement pris à partie. Citons l'exemple de la mésaventure vécue par un professeur:

«Lors de l'entrée en classe dans les vestiaires, ... il fallait que je passe au milieu des rangs. Or, à ce moment-là, un élève a éteint malencontreusement la lumière et un des élèves de la classe en a profité pour me cracher dans le dos (sur ma veste) ...» (questionnaire 117).

Outre ces voies de fait, étaient également classés dans cette catégorie les incidents relatifs aux refus d'obéissance, aux contestations et grossièretés visant directement l'enseignant.

Aucune différence statistiquement significative n'a été mise en évidence dans les comparaisons envisagées (tableau 4). Notons toutefois que les professeurs masculins tentent à rapporter proportionnellement plus d'incidents concernant des élèves (grossièreté et bagarre) que leurs collègues féminins. Des constatations semblables furent présentées par d'autres auteurs (Piéron & Brito, 1990; Piéron & Emonts, 1988). Ceci doit être rapproché du caractère social de ce type de comportement et de l'agressivité qui se marque plus chez les garçons que chez les filles.

Nous constatons une distribution plus équilibrée des catégories chez les enseignants les plus anciens (tableau 4). Les plus jeunes mentionnent davantage de problèmes centrés sur l'activité. Ceci peut être associé à leur maîtrise moins affirmée des contenus enseignés, se soldant parfois par la programmation d'activités inadaptées au niveau des élèves.

Peu de différences paraissent liées au niveau d'enseignement. Retenons que l'importance de la catégorie «Comportement général» (absence, agressivité/énervement, situations extrêmes telles que vol, port d'armes et masturbation) s'accroît parallèlement à l'âge. Ces changements traduiraient la tendance des élèves plus âgés à développer des comportements globalement inadaptés. Ceux-ci seraient associés à leur désintérêt croissant envers

l'école (Piéron, Delfosse, Ledent & Cloes, 1997; Piéron, Ledent, Carreiro da Costa, Cloes & Piéron, 1997). Relevons encore l'augmentation régulière de l'importance de la catégorie «Activité physique» entre l'enseignement primaire (51,0%) et la fin du secondaire (55,3%) (tableau 4). La diminution de l'intérêt des élèves envers les activités physiques peut être directement rapprochée de cette évolution. En effet, les élèves interrogés par Hardy (1996) mentionnaient un manque d'intérêt pour le contenu d'enseignement proposé par le professeur parmi les raisons qui les poussaient à adopter des comportements hors-tâches. Rappelons que les élèves se montrent de moins en moins attirés par les activités physiques et sportives avec l'âge (Piéron et al., 1998).

L'importance de plusieurs types d'incidents diffère selon les caractéristiques des enseignants (tableau 5). Les professeurs masculins et féminins mentionnent l'absence du cours dans des proportions semblables. Elle ne semble pas préoccuper davantage les jeunes que leurs aînés. Par contre, alors qu'elle n'est jamais citée par les maîtres spéciaux du primaire, elle prend plus d'importance en avançant dans la scolarité secondaire. Il n'est pas rare que les enseignants signalent que des élèves s'absentent du cours, parfois systématiquement. Plus âgés, ils acquièrent plus d'indépendance et n'hésitent pas à sécher les cours pour manifester leur désintérêt. Ce comportement est facilité par le relâchement du contrôle des parents et par un accroissement de la pression des pairs.

L'arrêt de l'activité représente l'événement le plus souvent décrit (de 24,1 à 36,2%). Les enseignantes le rapportent le plus fréquemment. Cette constatation peut être mise en parallèle avec le fait que ce comportement d'indiscipline apparaît plus souvent dans les classes de filles (Piéron & Brito 1990; Piéron & Emonts, 1988). Une attitude moins favorable à l'égard des activités physiques n'y est pas étrangère (Cloes, Ledent, Diniz, Didier & Piéron, 1997). La présence plus nette de ce type d'événement parmi les descriptions des plus jeunes enseignants doit être liée à leur désappointement face au manque d'entrain des élèves. En effet, même si la majorité déclare apprécier l'éducation physique scolaire, ce n'est pas dans un enthousiasme inconditionnel pour l'effort physique (Piéron et al., 1998). Très idéalistes, les jeunes professeurs n'auraient pas encore appris, comme leurs aînés, à accorder peu d'attention au désintérêt relatif de leurs élèves. L'aug-

Tableau 4 - Comparaison de la répartition des types d'incidents de discipline en fonction des caractéristiques des enseignants qui les ont décrits (%)

	Genre		Expérience		Niveau d'enseignement		
	Hommes n = 141	Femmes n = 102	< 10 ans n = 45	≥10 ans n = 200	Primaire n = 51	Sec. inf. n = 55	Sec. sup. n = 47
Comportement général	18,8	20,6	13,3	20,0	13,7	16,4	21,3
Activité physique	45,3	50,0	51,1	44,0	51,0	52,7	55,3
Professeur	18,4	16,7	11,1	20,0	13,7	16,4	8,5
Elèves	17,6* ¹	12,7	24,4	16,0	21,6	14,5	14,9

*¹ z = 1,564, p = 0,118

La valeur du n indique que le nombre d'incidents comportant des données utilisables.

mentation de la fréquence de ces incidents avec le niveau de scolarité confirme les interprétations proposées précédemment.

Le non-respect du matériel figurait parmi les catégories les plus importantes des incidents identifiés par Brunelle et al. (1995). Il comptait pour une dizaine de pour cent de ceux analysés par Piéron & Emonts (1988) ou par Piéron & Brito (1990). Il tendrait à être plus fréquent parmi les descriptions des hommes et des enseignants les plus expérimentés. Ceux-ci y seraient plus sensibles en raison de la priorité accordée à l'aspect éducatif de leur action en classe. Par ailleurs, conscients des difficultés rencontrées pour l'obtention et l'entretien du matériel, ils y attacheraient une plus grande valeur. Les enseignants du secondaire inférieur décrivent signi-

ficativement plus d'événements en rapport avec le non-respect du matériel que leurs collègues du primaire (tableau 5). Ces agissements antisociaux doivent particulièrement être jugulés au cours de l'adolescence. Les professeurs y seraient dès lors plus attentifs.

Les perturbations et cris se rencontrent significativement plus souvent parmi les incidents décrits par les enseignants du primaire que ceux du secondaire supérieur (tableau 5). Une diminution régulière de cette catégorie est enregistrée parallèlement à l'âge des élèves. Les enfants du primaire, souvent turbulents au cours d'éducation physique, y libèrent un trop plein d'énergie qu'ils ne parviennent pas toujours à canaliser. En primaire, ce type de problème figure en deuxième place dans l'ordre d'im-

Tableau 5 - Comparaison de l'importance d'incidents d'indiscipline choisis en fonction des caractéristiques des enseignants qui les décrivent (%)

	Genre		Expérience		Niveau d'enseignement		
	Hommes n = 141	Femmes n = 102	< 10 ans n = 45	≥10 ans n = 200	Primaire n = 51	Sec. inf. n = 55	Sec. sup. n = 47
Absence	5,7	7,8	6,7	6,5	0,0	5,5 * ¹	10,6
Arrêt activité	24,1	32,4	35,6	25,5	25,5	34,5	36,2
Matériel	5,7	2,0	2,2	4,5	0,0 * ²	9,1	6,4
Perturbations/cris	7,8	10,8	8,9	9,5	19,6	9,1 * ³	4,3
Incidents à haute gravité	24,8* ⁴	9,8	26,7	16,5	9,8 * ⁵	25,4	12,8

*¹ z = 1,926, p = 0,054 (Primaire/secondaire supérieur)*² z = 1,749, p = 0,08 (Primaire/secondaire inférieur)*³ z = 1,999, p = 0,046 (Primaire/secondaire supérieur)*⁴ z = 2,804, p = 0,005 (Hommes/femmes)*⁵ z = 1,840, p = 0,066 (Primaire/secondaire inférieur)

La valeur du n indique que le nombre d'incidents comportant des données utilisables.

portance. Ceci s'explique également par le fait que les professeurs d'éducation physique de ce niveau d'enseignement sont moins souvent confrontés que leurs collègues du secondaire à des incidents plus graves.

Sous le vocable «Incidents à haute gravité», nous avons regroupé plusieurs types d'événements en fonction du degré de violence physique qu'ils impliquaient (situations extrêmes, non-respect du matériel, voies de fait à l'encontre du professeur et bagarres entre élèves). Cette approche plus globale se justifiait afin de tenir compte de la gravité des événements. Plusieurs auteurs se sont préoccupés de cette dimension d'analyse de la discipline (Brunelle et al., 1996; Cloes, Bayard & Piéron, 1990). Les incidents graves représentent de 9,8 à 26,7% des problèmes décrits par les enseignants. Il est compréhensible que certains événements aient particulièrement marqué ces derniers:

« ... Une insulte (d'un élève envers le professeur) dans la cage d'escaliers a fait rapidement dégénérer la situation ... mon collègue s'est fait réellement «tabasser» par les fortes têtes de cette classe. Personne n'a pu intervenir à temps ... » (questionnaire 171).

Il apparaît que les incidents les plus graves représentent une proportion significativement supérieure des événements décrits par les hommes que par les femmes (24,8 contre 9,8%; $z = 2,804$; $p = 0,005$) (tableau 5). Ceci cadre étroitement avec l'identification des comportements déviants habituellement plus violents chez les garçons. Nous avons déjà associé cette observation à une dérive sociale. Dans certains groupes d'élèves, être violent et agressif correspond à un mode de valorisation.

Les enseignants les plus jeunes semblent plus sensibles à ces problèmes. Ceci doit être rapproché de l'anxiété des débutants par rapport au contrôle de la classe (Capel, 1993). Il est vraisemblable que leur préparation ne leur permet pas de faire face à ces situations extrêmes. A l'heure actuelle, un effort est entrepris à l'Université de Liège afin de mieux former les futurs enseignants. Dans le cadre de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, le Centre Interfacultaire des Enseignants (CIFEN) organise ainsi des séminaires spécifiques à la gestion des classes difficiles. Ces activités combinées exposés, jeux de rôles et discussions.

La plus forte proportion d'incidents de haute gravité est relevée dans le secondaire inférieur (25,4%). Elle est significativement plus élevée que

dans le primaire ($z = 1,840$; $p = 0,066$) (tableau 5). Nous l'associons aux déséquilibres psycho-affectifs des adolescents. Une situation extrême rapportée par un professeur d'une classe d'accueil en constitue une illustration particulièrement claire:

«Alors que les élèves doivent se rendre aux vestiaires pour se changer, un garçon de 1ère accueil ... se masturbe devant la classe et pousse des gémissements ... Après avoir provoqué quelques fois une de ses copines de classe (verbalement), J... a, semble-t-il, dû réaliser ses fantasmes! ... » (questionnaire 114).

Si ce type de comportement s'explique par un besoin d'attention, il semble, comme le soulignait Hardy (1996), que l'analyse des conditions l'ayant influencé serait particulièrement bien indiquée.

5. Comment l'enseignant réagit-il aux incidents de discipline?

L'événement que nous venons de présenter montre combien il est important d'étudier les moyens utilisés par les enseignants pour assurer le contrôle des comportements dans la classe. En raison des caractéristiques du contexte éducationnel, il est logique d'admettre que plusieurs solutions différentes peuvent être proposées à un même incident. Les chercheurs en pédagogie du sport s'accordent à conférer une importance considérable à l'analyse des réactions des enseignants.

Les interventions verbales constituent le type de réaction le plus fréquent. Elles représentent, en moyenne, 34,1% des réactions. Nous avons classé dans cette catégorie, les dialogues, remarques et critiques/réprimandes. Ces réactions figuraient également au premier plan des options relevées le plus souvent par Piéron & Brito (1990).

La punition constitue la deuxième catégorie par ordre d'importance quantitative (28,0%). En tenant compte de la gradation des mesures prises par l'enseignant, nous y retrouvons le retrait de points, la réalisation d'un travail et différentes formes d'exclusion (retenue, renvoi,...). Les professeurs ayant été interrogés au sujet d'incidents marquants, il est compréhensible que cette catégorie représente une proportion supérieure à celle qui est généralement mise en évidence dans la littérature.

Avec 17,0%, les interventions non verbales, telles que séparation des élèves, mise à l'écart, interruption du cours, changement d'activité,... fi-

Tableau 6 - Comparaison des réactions des professeurs aux incidents de discipline en fonction du genre, de l'expérience pédagogique et du niveau d'enseignement (%)

	Genre		Expérience		Niveau d'enseignement		
	Hommes n = 109	Femmes n = 71	< 10 ans n = 32	≥ 10 ans n = 150	Primaire n = 39	Sec. inf. n = 38	Sec. sup. n = 35
Ignorance	4,6	4,2	0,0	5,3	0,0	7,9	8,6
Intervention verbale	26,6 * ¹	46,5	34,3	34,0	35,9	36,8	40,0
Intervention non verbale	22,0 * ²	9,9	18,8	16,7	17,9	7,9	11,4
Punition	23,9	32,4	40,6 * ⁴	25,3	35,9	23,7	25,7
Réactions vigoureuses	11,9 * ³	2,8	3,1	9,3	10,3	7,9	5,7
Solutions constructives	11,0	4,2	3,1	9,3	0,0	15,8	8,6

*¹ z = 2,585, p = 0,010*² z = 1,899, p = 0,058*³ z = 1,885, p = 0,059*⁴ z = 1,533, p = 0,125

La valeur du n indique que le nombre d'incidents comportant des données utilisables.

gurent parmi les réactions les plus fréquentes. L'exploitation de solutions constructives, comme le contact avec les parents, le recours au centre psychomédico-social et le contrôle personnel, fut utilisée dans des proportions semblables à celle des réactions vigoureuses (agressivité, frapper,...): 8,2%. Alors que la première de ces catégories semble revenir plus fréquemment parmi les réactions de stagiaires québécois (Brunelle et al., 1995), les actions violentes de l'enseignant étaient beaucoup plus rares dans les études réalisées jusqu'à présent (Piéron & Brito, 1990). La méthodologie de recherche que nous avons choisie a manifestement contribué à multiplier la description de situations extrêmes dans lesquelles les enseignants ont réagi avec une grande fermeté. Ils déclarent ne pas avoir réagi dans à peine 4,4% des incidents décrits (faire comme si de rien n'était, «laisser tasser»,...). Les enseignants l'exploitent habituellement assez souvent (Piéron & Emonts, 1988). La stratégie consistant à appliquer les principes de l'extinction des comportements indésirables est souvent conseillée dans le cas d'incidents mineurs (Son, 1990). Lorsqu'ils se centrent sur des événements marquants, il est logique qu'elle ne figure pas parmi les réactions les plus fréquentes. Ceci fut également mis en évidence par Brunelle et al. (1995).

Il convient de souligner à ce propos la complémentarité de l'observation et de l'interrogation. Dans le premier cas, l'absence de réaction du professeur est notée lorsque ce dernier ne perçoit pas

l'incident ou lorsqu'il décide de ne pas intervenir. Dans le second, l'enseignant ne décrit que les événements qu'il a identifiés et retenus.

La comparaison des réactions entre les différents groupes d'enseignants indique que le genre représente cette fois une variable plus importante. En effet, les femmes relatent proportionnellement plus d'interventions verbales que les hommes (tableau 6). Ces derniers mentionnent davantage d'interventions non verbales et de réactions vigoureuses. Ces constatations se complètent par des différences non confirmées sur le plan statistique: une proportion supérieure de solutions constructives et moins de punitions chez les hommes (tableau 6). Idéalement, il convient d'associer l'analyse des réactions à celles des incidents dont elles découlent. Les professeurs privilégieraient des procédés adaptés aux caractéristiques de leurs élèves respectifs. Les hommes exploiteraient le principe de la «main de fer dans un gant de velours». Ils essaient de gérer les incidents sans faire trop d'éclat mais n'hésitent pas à utiliser les grands moyens dans des conditions extrêmes. Les femmes font plus souvent appel aux interventions verbales ou aux punitions. Il serait souhaitable de les voir s'engager plus souvent dans des solutions constructives impliquant les partenaires de l'école. En effet, elles sont généralement perçues comme beaucoup plus attentives que les hommes à la qualité des relations humaines au sein de la classe. Cette opinion trouve un support dans nos résultats. Les professeurs féminins mentionnent deux fois plus

souvent l'appel au dialogue que leurs collègues masculins (28,2 contre 15,6%; $z = 1,855, p = 0,064$).

Plus souvent, les enseignants les moins expérimentés tendent à réagir par la punition (tableau 6). En principe, la punition constitue le dernier niveau des réactions des éducateurs. Ils s'avèreraient d'ailleurs intéressant de vérifier l'influence de l'environnement culturel sur le type de réactions utilisées. Le système de classement proposé par Son (1990) constitue un point de départ dans ce sens. L'utilisation plus fréquente de la punition par les plus jeunes enseignants cadre assez bien avec leur manque de références en matière de contrôle de la classe. Ne disposant pas d'autres solutions prêtes à l'emploi, ils réagiraient assez vite en choisissant ce type d'action radicale.

Les professeurs les plus expérimentés exploitent davantage des solutions constructives (tableau 6). Lorsqu'ils considèrent que les limites du tolérable n'ont pas été dépassées, les enseignants plus âgés se montrent assez souples et exploiteraient tous les moyens susceptibles de maintenir un climat de travail favorable. Cette démarche nécessite une grande maîtrise de soi. La présence d'un plus grand nombre de réactions vigoureuses (violence verbale ou physique) chez les professeurs les plus expérimentés souligne qu'ils peuvent également perdre leur patience (tableau 6). Dans ce cas, ils paraissent moins effrayés par les conséquences de leurs actes que leurs plus jeunes collègues.

Aucune différence significative n'est relevée selon le niveau d'enseignement (tableau 6). Nous retiendrons toutefois que la part des interventions verbales et de l'absence délibérée de réaction croissent parallèlement à l'âge des élèves concernés tandis que celle des réactions vigoureuses diminue. Avec les plus jeunes élèves, les enseignants donnent l'impression d'intervenir avec plus de poids. Les punitions sont d'ailleurs proportionnellement plus nombreuses en primaire que dans le secondaire. Nous nous demandons si cela ne s'explique pas par une plus grande docilité des plus jeunes élèves ou davantage de possibilités de raisonner les plus âgés. Quelle que soit la réponse, il est indispensable que l'enseignant contribue à l'éducation de ses élèves. Ce rôle passe inmanquablement par la prise de décisions en rapport avec la discipline. Bien que raisonner l'élève indiscipliné constitue la réaction la plus recommandée, les exemples d'incidents décrits par les enseignants montrent qu'il n'est pas toujours

aisé de s'y tenir. Toutefois, le type d'intervention doit impérativement être adapté à la perception du niveau de perturbation (Hardy, 1996). Par ailleurs, les enseignants auraient tout à gagner à rester cohérents dans leurs démarches de contrôle de la classe.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Après avoir interrogé des enseignants d'éducation physique afin de mieux préciser la notion d'incident de discipline, nous avons récolté plus de 200 descriptions d'événements particulièrement marquants.

Les incidents sont essentiellement définis comme des épisodes de la vie de la classe au cours desquels les règles qui dictent le bon fonctionnement de l'enseignement sont bafouées. Les caractéristiques des élèves, les conditions matérielles et sociales dans lesquelles se déroulent les activités se trouvent à l'origine de la plupart des problèmes que les professeurs rencontrent. A leur avis, la cohérence des règles fixées et appliquées par l'ensemble de la communauté éducative d'un établissement constitue un garant du contrôle de la classe. Il importe donc que le chef d'établissement et l'ensemble du corps enseignant adoptent des critères identiques et se montrent solidaires.

Lorsqu'on leur demande de décrire un incident, la plupart des professeurs éprouvent initialement un certain embarras. En effet, parmi les perturbations provoquées par les élèves, un grand nombre ne leur paraissent pas assez graves pour être retenues. Les événements plus spectaculaires paraissent relativement rares. L'opinion défavorable des enseignants sur les comportements des élèves relèverait ainsi de l'accumulation d'incidents mineurs.

Les problèmes marquants les plus fréquemment mentionnés sont causés par un élève isolé. Ils se déroulent pendant la leçon, sur le site même de l'enseignement et concernent principalement l'activité. La moitié d'entre eux provoquent une intervention verbale ou une punition. Les réactions vigoureuses et les solutions constructives apparaissent dans une dizaine de pour cent des événements.

Plusieurs différences relevées entre les incidents décrits par les différents groupes d'enseignants soulignent le rôle joué par l'attitude des élèves envers l'activité physique sur leurs comportements. Rappelons, par exemple, l'augmentation de la part prise par les absences non justifiées depuis le primaire

jusqu'au secondaire supérieur et la fréquence de citations élevées de l'arrêt de l'activité chez les professeurs féminins.

Les perturbations psychologiques de l'adolescence augmentent également les difficultés des enseignants, comme en témoignent les proportions d'incidents graves dans les descriptions des professeurs du secondaire inférieur.

Les plus jeunes enseignants se caractérisent par une plus grande sensibilité aux événements exigeant une gestion plus délicate. Ils décrivent davantage de problèmes impliquant plusieurs élèves, se déroulant hors de la salle d'éducation physique et présentant un niveau élevé de gravité. Ils montrent une propension à réagir en punissant.

Manquant parfois d'assurance, ayant moins de prise sur leurs élèves et/ou étant moins efficaces dans la prévention des problèmes, les jeunes professeurs favoriseraient inconsciemment les comportements inadéquats de leurs élèves. Ceux-ci se risqueraient à dépasser plus facilement les limites tolérées. Le stress ainsi induit expliquerait leur propension à punir plus souvent. Ceux-ci réagiraient en utilisant plus fréquemment les punitions.

Cette interprétation renforce l'absolue nécessité d'intégrer une préparation spécifique à la gestion des situations difficiles aux formations pédagogiques. Les futurs enseignants devraient ainsi être systématiquement préparés à affronter des problèmes de discipline et à adopter des réactions adaptées.

A côté de la participation à des séminaires, combinant information, jeux de rôle et discussion, apprendre à réagir à des événements enregistrés sur vidéo constitue un procédé plein de promesses. Par ailleurs, il conviendrait d'apprendre plus spécifiquement aux enseignants en formation à fixer les règles en les justifiant sur le plan du respect mutuel et du point de vue de la sécurité.

De plus, il est souhaitable que tous les enseignants d'un même établissement se concertent systématiquement afin de déterminer des règles de conduite identiques. Appeler les directions à manifester une plus grande fermeté rendrait la tâche des enseignants moins ardue.

Les études portant sur les problèmes de discipline s'inscrivent parmi les thèmes de recherches proches des réalités du terrain et d'actualité brûlante. Il serait souhaitable de veiller à enrichir les connaissances en matière d'identification des raisons qui

incitent les élèves à se comporter de manière inappropriée. Identifier et développer des stratégies de prévention des difficultés constitue également une piste de recherche judicieuse. Mettre en place des études centrées sur l'identification des mécanismes associés à l'efficacité des interventions dans la gestion des incidents et de leur suivi contribuerait à développer des stratégies applicables dans la vie quotidienne d'une classe difficile.

REFERENCES

- BRUNELLE, J.P., BRUNELLE, J., MARTEL, D., GOYETTE, R., & GAADAN, M. (1995). *Incidents disciplinaires qui interpellent le plus des stagiaires en éducation physique*. In, C. Paré (Ed.), *Mieux enseigner l'Éducation physique? Pensez-y! Actes du Séminaire international sur «La formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique»*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 301-314.
- BRUNELLE, J.P., BRUNELLE, J., LAMY, S., & PARE, C. (1996). *Disciplinary incidents experienced by physical education student teachers. Book of abstracts of the International Seminar «Research on teaching and research on teacher education»*. Lishon: Technical University, 14.
- CLOES, M., LEDENT, M., DINIZ, J., DIDIER P. & PIERON, M. (1997). *Pratique et importance des principales activités de loisirs chez des jeunes de 12 et 15 ans dans cinq pays européens*. *Sport*, 159/160, 51-60
- CLOES, M., BAYARD, O., & PIERON, M. (1990). *Analysis of teacher enthusiasm behaviours and discipline incidents in physical education classes/ Comparison between two educational settings. Abstracts of the AIESEP World Convention «Moving towards Excellence»*. Loughborough: Loughborough University, 39.
- CLOES, M., & PIERON, M. (1989). *Identification de comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des élèves lors de séances d'éducation physique*. *Revue de l'Éducation Physique*, 29, 1, 7-16.
- CLOES, M., VANDERSMISSEN, A., PIERON, M. (sous presse). *Analysis of selected class control events by beginning and experienced physical education teachers*. Accepted for publication in the *Proceedings of the International AIESEP Seminar*

«Research on teaching and research on teacher education». Lisbon: Technical University.

CAPEL, S. (1993). Anxieties of beginning physical education teachers. *Educational Research*, 35, 3, 281-289.

DELFOSSÉ, C., LEDENT, M., CARREIRO DA COSTA, F., CLOES, M., & PIERON, M. (1997). Les attitudes de jeunes Européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105.

FERNANDEZ-BALBOA, J.M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.

GADAAN, M., MARZOUK, A., BRUNELLE, J., & GOYETTE, R. (1993). Etude des incidents disciplinaires qui interpellent le plus des stagiaires en éducation physique au secondaire selon les divers moments de la séance. Book of abstracts of the International AIESEP Seminar «The training of teachers in reflective practice of physical education». Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 19-20.

GLANTZ, J. (1988). *Primer of Biostatistics. The program* McGraw-Hill.

HARDY, C. (1992). Pupil misbehaviour during physical education lessons. *The Bulletin of Physical Education*, 28, 2, 59-67.

HARDY, C. (1996). Student misbehaviour and teacher response in physical education lessons as perceived by students and teachers. Book of abstracts of the International AIESEP Seminar «Research on teaching and research on teacher education». Lisbon: Technical University, 47.

KENNEDY, E. (1982). Discipline in the physical education setting. *The Physical Educator*, 39, 91-94.

MARZOUK, A., SPALLANZANI, C., BRUNELLE, J. P., GAGNON, J. (1993). Etude des causes invoquées par des stagiaires pour expliquer

l'apparition des comportements perturbateurs qui les interpellent le plus dans la phase de prise en charge de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire. Poster presented at the AIESEP International Seminar «The Training of Teachers in Reflective Practice of Physical Education» held in Trois-Rivières, Québec, CDN, July 1993.

PIERON, M., & BRITO, M. (1990). Analyse d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10-12 ans). In, J. Duran, J.L. Hernandez, & L. Ruiz (Eds.), *Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte*. Madrid: INEF, 113-117.

PIERON, M., CLOES, M., LUTS, K., LEDENT, M., PIROTTIN, V., & DELFOSSÉ, C. (1998). Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants. Université de Liège. Recherche commanditée par la Communauté française de Belgique (prolongation du contrat 157/96)

CLOES, M., LEDENT, M., DINIZ, J., DIDIER P. & PIERON, M. (1997). Pratique et importance des principales activités de loisirs chez des jeunes de 12 et 15 ans dans cinq pays européens. *Sport*, 159/160, 51-60.

PIERON, M., DELFOSSÉ, C., LEDENT, M., & CLOES, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37, 1, 31-41.

PIERON, M. & EMONTS, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 28, 1, 33-40.

SON, C.T. (1990). Behavioral approaches to discipline problems in physical education classroom. In, SOSCO (Ed.), *New horizons of human movements. Proceedings of the 1988 Seoul Olympic Scientific Congress*. Cheonan: SOSCO and Sport Science Institute of Danbook University, 173-178.